

SÁVAI JÁNOS

NEVELÉSELMÉLET

Magyarország célba ér





Sávai János

NEVELÉSELMÉLET

Bevezetés a pedagógiába

2006

Magyarország célba ér



© Sávai János

Lektor:

Katona Miklós

Készült a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program támogatásával, a
HEFOP-3.3.1-P.-2004-06-0019/1.0 jelű projekt keretében.

TARTALOM

Bevezető

Első rész NEVELÉSELMÉLET

I. A nevelés fogalma, jellemzői	15
1. <i>A nevelés jellemzői</i>	18
a) <i>Emberek közötti kapcsolat</i>	
b) <i>Tudatos kapcsolat</i>	
c) <i>A fejlesztés szándékával</i>	
d) <i>Szellemi-pszichikai fejlesztés</i>	
e) <i>Megtervezett kapcsolat</i>	
2. <i>A nevelés általános fogalma</i>	22
3. <i>A nevelés speciális jelentése</i>	24
4. <i>Egyházi dokumentumok a nevelésről</i>	26
5. <i>A nevelés lehetősége</i>	29
6. <i>A nevelés joga</i>	31
II. A nevelt	33
1. <i>A személyi fejlődés</i>	33
a) <i>Születéstől a két éves korig</i>	
b) <i>Kétévestől a háromévesig</i>	
c) <i>Négytől nyolcévesekig</i>	
d) <i>A serdülés küszöbén</i>	
e) <i>A serdülőkor</i>	
f) <i>A játék szerepe a gyermek életében</i>	
2. <i>A temperamentumok és a nevelés</i>	46
a) <i>A kolerikus gyermek</i>	
b) <i>A szangvinikus gyermek</i>	
c) <i>A melankolikus típus</i>	
d) <i>A flegmatikus gyermek</i>	
III. Nevelés a családban	51
1. <i>A szülők is nevelésre szorulnak</i>	53
a) <i>Örökölt valóságunk</i>	
b) <i>Komplexusaink</i>	
c) <i>Az anya és apa mint komplexus-forrás</i>	
2. <i>Nevelő attitűdök a családban</i>	58
3. <i>A családból hozott beilleszkedési zavarok</i>	62
a) <i>A beszéd</i>	
b) <i>A kettős kötés</i>	
c) <i>Autizmus</i>	
d) <i>Skizofrénia</i>	
4. <i>Empátia a szülői nevelésben</i>	67
a) <i>Az empátia a kisgyermek nevelésében</i>	
b) <i>Kommunikációs nehézség</i>	
c) <i>Szülői kommunikációs hibák</i>	
IV. Nevelés az iskolában	69
1. <i>A nevelő jelleme („az ideális tanár”)</i>	69
a) <i>A nevelői személyiségvonások alapja</i>	
b) <i>A nevelő személyisége</i>	
c) <i>Az „ideális tanár”</i>	
d) <i>Követelmények</i>	
2. <i>Pozitív érzelmi kapcsolatok jelentősége</i>	78
a) <i>A megbecsülés</i>	

Magyarország célba ér



b)	<i>A megértés</i>	
3.	Nevelői magatartás-típusok	82
a)	<i>A megengedő típus</i>	
b)	<i>A tekintélyelvű (autoriter) típus</i>	
c)	<i>A demokratikus nevelés</i>	
4.	A siker és a kudarc helye a pedagógus munkájában	85
V.	A nevelés folyamata	89
1.	A nevelés jelentősége, lehetősége	89
a)	<i>A nevelési folyamat belső szerkezete</i>	
b)	<i>A szocializáció és a folyamatos nevelés</i>	
c)	<i>Követelmények támasztása</i>	
d)	<i>Fegyelmezés</i>	
2.	Iskolai és családi nevelést befolyásoló hatások	102
a)	<i>A társadalom befolyása a nevelésre</i>	
b)	<i>Iskolán kívüli foglalkozások</i>	
c)	<i>Álmegoldások</i>	
d)	<i>Az iskola felelőssége</i>	
e)	<i>Hol tart ma az oktatás?</i>	
	Második rész A NEVELÉS GYAKORLATA	125
I.	Az értelmi nevelés	127
1.	<i>Az értelmi nevelés alapja, célja</i>	127
2.	<i>Az értelmi nevelés területei</i>	128
II.	A testi nevelés	131
1.	<i>Az emberi test méltósága, értéke</i>	131
2.	<i>Végletek a test és a testi nevelés értelmezésében</i>	132
3.	<i>Egészség, sport</i>	132
4.	<i>Erő, erőszak, bátorság</i>	134
III.	Erkölcsei nevelés	137
1.	<i>Erkölc és jellem</i>	138
2.	<i>Az erkölcsjellem fejlesztésének gyakorlati útja</i>	145
3.	Az erkölcsi nevelés gyakorlata	146
a)	<i>Az egyéni szabadságra és felelősségre nevelés</i>	
b)	<i>Munka és szabadidő</i>	
c)	<i>Önfegyelemre és közösségi erényekre való nevelés</i>	
d)	<i>Szexuális nevelés</i>	
4.	Veszélyeztetett korosztály	153
a)	<i>Korán kezdett szexuális élet</i>	
b)	<i>Parafília</i>	
5.	A kábítószer használata és az erkölcsi nevelés	156
a)	<i>Kábítószer útja a fiatalokhoz</i>	
b)	<i>A kábítószer-függővé válás útja</i>	
c)	<i>A megelőzés</i>	
6.	A barátság	161
IV.	Esztétikai nevelés	163
1.	Nevelési alapok	163
a)	<i>Rácsodálkozás</i>	
b)	<i>A szép befogadása</i>	
c)	<i>A művészi élmény hatása</i>	

2.	<i>Az esztétikai nevelés részterületei</i>	164
3.	<i>Érzelmi nevelés</i>	165

V.	Élethivatásra nevelés	167
1.	<i>Az élet: hivatás</i>	167
	a) <i>Az ünnep</i>	
	b) <i>Az élet végső kérdése: a halál</i>	
2.	<i>Az élethivatás felfedezésének útjai</i>	168
3.	<i>Elkötelezettség és szabadság</i>	170
4.	<i>Közösségre nevelés</i>	171
VI.	A vallásos nevelés	174
1.	<i>Értékek rendszere</i>	174
2.	<i>A vallásos magatartás alapjai</i>	175
3.	<i>Gyermekek vallásos nevelése</i>	176
	a) <i>Az egyidősek szerepe</i>	
	b) <i>A kisiskolás vallásos világa</i>	
	c) <i>Exodus modell</i>	
	d) <i>Vallásos gondolkodás a gyermekeknél</i>	
3.	<i>Fiatalok vallásos nevelése</i>	180
	a) <i>Fiatalok vallási fejlődése</i>	
	b) <i>Az új valláspedagógia körvonalai</i>	
	c) <i>A személyes Isten-hit egzisztenciális támpontjai</i>	
VII.	Nevelés nehezített körülmények között	185
1.	<i>Fogalmi tisztázások</i>	185
2.	<i>A figyelemzavar</i>	187
	a) <i>A figyelemzavar jellegzetességei</i>	
	b) <i>A figyelemzavar okai</i>	
	c) <i>Nevelési feladatok</i>	
3.	<i>A fogyatékoság</i>	191
	a) <i>Fogyatékosági csoportok</i>	
	b) <i>A fogyatékoság felosztása okok és természetük szerint</i>	
	c) <i>Alapvető pedagógiai feladatok</i>	
4.	<i>Magatartászavar és deviancia</i>	196
	a) <i>A neurózis</i>	
	b) <i>Neurotikus funkciózavarok</i>	
	c) <i>A deviancia korai jeleinek felismerése</i>	
	d) <i>A magatartászavaros fiatalok nevelése</i>	
VIII.	A pályaválasztás	204
1.	<i>A pályaválasztás lélektana</i>	204
	a) <i>A pályaválasztás előkészítése</i>	
	b) <i>Az indítékok elméletei</i>	
	c) <i>Integrációs nehézségek</i>	
2.	<i>Fiatalok választás előtt</i>	209
	a) <i>A megidézett jövő</i>	
	b) <i>Hivatás és küldetés</i>	
3.	<i>A papi és szerzetesi hivatás</i>	212
	a) <i>Elméletek a hivatásról</i>	
	b) <i>Egyházi hivatások útján</i>	
	c) <i>A hivatástudat kibontakozása</i>	
	d) <i>Próféta a lyukban</i>	





bevezető

A nevelés nem sorozatgyártás, hanem művészet: mindenki egyedül való, külön megmunkálást igényel. Na nem úgy, mint a viasz, amelybe tetszőleges formákat nyomunk. De nem is úgy, mint a márvány, amelybe maradandó vonásokat vésünk. De még úgy sem, mint az aranyat: saját fantáziánk gazdagsága szerint cizellálunk... Nem! Az embert nem faragni kell, hanem élő, közvetlen és személyes kapcsolatban lehet csak rávenni, hogy nevelje önmagát, formálja személyiségét, miután felfedezte belső értékeit, megismételhetetlen egyedülvalóságát.¹

Az egész nevelési elgondolás kiindulópontja tehát: minden ember (még ha *csak* egy kisgyermekről is van szó) végtelen ajándék, kincs. Személy, tehát egyetlen. Nincs selejt ember. De sorozat sincs. Átlagember sem létezik – csak a statisztika (gyakran manipulált) számoszlopaiban. Korunk súlyos kísértése, hogy egy kívülről diktált „ütemterv” szerint akarja szabályozni az emberiséget: adott időkereten belül bebetetett reklám-tápon milyen fogyasztói igényű nemzedéket képes felnevelni. Ezzel szemben a személyközpontú nevelés azt keresi, hogy mi az az egyedül való, rejtett lehetőség, amit egy-egy gyermek hordoz magában?

A következő oldalakon látni fogjuk, hogy melyek ennek a nevelő-tevékenységnek az elemi követelményei. A különböző nevelési iskolákkal találkozunk a neveléstörténetben. Itt kifejezetten az egyetemes és keresztény értékekre nevelés alapjait vesszük szemügyre. Természetesen egy pillanatig se feledjük, hogy a mi kezünkben sincs varázspálca. Minden áldott nap, (sőt) minden órában kezdhethetjük előlről. Éppen ezért a nevelés általános feltételei, követelményei után rátérünk konkrét nevelési kérdésekre. Mindent nem tudunk végigtárgyalni, de a lényeges irányokat szeretném felvázolni.

A keresztény nevelés alapjáról indulunk minden kérdésben. A keresztény nevelés nem jelent eszközt a rakoncátlan gyerekek megjavítására. A nevelést csak a szülők és a környezet nevelésével lehet remélni. Az ember éppen a másokkal való kapcsolatában alakul személyiséggé.

Még valamit: a nevelői fáradozás rendkívül lassan hozza meg gyümölcsét. A tartós eredményt együtt kell megszenvedni nevelőnek és neveltnek. Fr. Bőjte Csaba ferenccstől hallottam egyik előadásában a következőket. Ha valami pókhálós padláson előkerülne, pl. egy szakadozott, légyviszkos papír, s kiderülne, hogy egy ismeretlen, eredeti Dürer-metszet, akkor a szakemberek hozzáfognának, hogy milliméterről-milliméterre haladva, megtisztítsák, megmentsek. Aztán ezek zarándokolnának a nagybecsű művészi alkotás megtekintésére. Így van rendjén! Vagy, ha valaki elesik az utcán, eltörik a lába: fut vele a mentő, hogy ellássák, hogy mielőbb meggyógyuljon és talpra álljon. Így van rendjén. És ha egy erkölcsileg megbicsaklott embert látunk? Ha egy intézetről intézetre „passzolt” gyerek kerül osztályunkba? Igyekszünk átlépni rajta, szabadulni tőle? Minden ember – bárki legyen is az – végtelen érték: Isten nem alkot selejtet! Egy piciny gyermeket mindenki megcsodál: mindenkinek mosolyt és elégedettséget csal az arcára. Aztán amikor kezd kibontakozni akarata (amely nem egyezik a miénkkel), kezd elkomorulni az arcunk. Az emberi hozzáállás – sajnos – eltorzíthatja a kezdeti csodát: az előítéletek, ne-

¹ Leo Buscaglia, a világhírű olasz származású, kaliforniai pszichológus mondja valahol: a világon még soha senkinek sem sikerült bárkit is valamire megtanítani, ha az illető nem akarta azt megtanulni.

hézségek, sajátos adottságok, személyre szabott nevelési feladatok sora sokakat megfutamodásra készített. A nevelés nem „sikerágazat”: gyakran kudarcot (szégyent) *is* vallunk a legjobb igyekezetünk mellett is. Tankönyvünk tehát nem akar „a fellegekben járni”, hanem felvázolni a nevelés-nevelhetőség elemi követelményeit, hagyományos és új útjait.

Amíg nem hiszünk abban, hogy mindenki nevelhető, addig kár minden szóért. Mint ahogy a túl idealizált szenteket nem lehet követni, úgy azokat a gyermekeket sem lehet nevelni, akikről nem vagyunk meggyőződve, hogy szentekké lehetnek.

Néhány szót a tananyagról, ill. a jegyzet felépítéséről. Az első részben a nevelés elméleti megfontolásait vesszük sorra, a második részben pedig a legfontosabbnak ítélt területeket. A nevelés komplex, összefüggő, mondhatni „organikus” valóság, így meglehetősen mesterkélt „szálaira” bontani ezt az egységet. Mégis meg kell tennünk, hogy áttekinthető és használható legyen – s ez sem mellékes – még tanulható is. Minden részegység végén vonatkozó irodalmat találunk, illetve összefoglaló kérdéseket. Természetesen a könyv végén teljesebb és egységes irodalomjegyzéket is közlünk. Közben a láb-jegyzetekben is találunk egy sor alkalmas irodalmat a további kutatáshoz, és a téma elmélyítéséhez.

A nevelés gyakorlatának kérdésköreiben bizonyos témák „helyével” kapcsolatban felmerült, hogy talán máshol kellene tárgyalni. Ilyenek – többek között – a „Fogyasztói nevelés”, „Környezeti nevelés”, amelyek az egészséges életmódról szóló fejezetben kaptak helyet. Mindkét téma olyan nagy, hogy ma külön kurzus készít fel ezek oktatására. Ugyancsak ilyen az „Interkulturális nevelés” témája, amely jelentősége miatt szintén külön kurzust követelne. Itt csupán arra tudunk szorítkozni, hogy néhány szempontra hívjuk fel a figyelmet. Jelezzük az EU jogi szabályozásokat, ajánlásokat és oktatási programokat ennél a témánál éppúgy, mint a fogyasztókkal élők nevelésével kapcsolatban. Fontosnak tartottuk a közösségi életre nevelésnél a család-társadalom kapcsolatát hangsúlyozni, a társadalmi életben való felelős részvételt (önkéntesség, társadalmi szerep, politika) beiktatni a nevelési területek közé.



Első rész

NEVELÉSELMÉLET



I. A nevelés fogalma, jellemzői

Minden ember úgy jön a világra, hogy teljesen életképtelen. Legalábbis egyedül a biztos halál várna ránk. Ráadásul még tudatlanabbak vagyunk, mint egy kiscsirke, mert az legalább lábra állva odatotyog az etetőhöz, és *magától* elkezdi enni. Szánalomra méltó ügyetlenségünk azonban egy kötelező üzenet: az ember nem elegendő önmagának. Csak másokkal együtt lehetünk teljesen emberré, ugyanakkor egyéniségek, megismételhetetlen és senki mással össze nem téveszthető egyetlen valakik vagyunk. Az állatvilágban is megfigyelhető bizonyos „nevelés”, vagy legalábbis tanítás-tanulás: az utódok ösztönös gondozásától azok önállóságra szoktatásáig.²

„Ha a neveléstudomány ki akarja tűzni a nevelés céljait, s fölépíteni a célok egy következetes és harmonikus rendszerét, a célok megállapításánál azt kell mérlegelnie, hogy mi az, ami a jövő nemzedék szempontjából értékes. A kultúra javából azt kell átadnunk a következő nemzedéknek, ami értékes, azokat a tulajdonságokat és képességeket kell bennük fejleszteni, amelyeket az ő jövőbeli életük és hivatásuk szempontjából értékesnek tartunk.”³

Éppen az a kérdés, hogy mit értünk *érték* alatt? Az értékelés állásfoglalást jelent, de ehhez el kell dönteni, valójában melyik a valódi érték? A saját értékrend kialakítása a nevelés elsőrendű feladata. A különböző (érték)kínálatok közül az ember más és más szempontok szerint kezdi kiválogatni azt, amit önmaga számára értékesnek tart. A serdülés előtt szinte a szülők értékrendje szerint döntünk, vagy érzelmi alapon, elfogultságból. Lassan az értelemnek is egyre nagyobb szerepe lesz (a szerzett tapasztalatokkal együtt). Az élet végső céljáról, az abszolút értékről kialakított világnézetünk határozza meg döntéseinket, amelybe szervesen ágyazódik az önmagunkkal szemben támasztott elvárásunk, énképünk és én-ideálunk. Az értékek rangsorának kialakítása azért jelentős, mivel az életben nem egy, hanem sokszor több, árnyalt (burkolt!) kínálat jelenik meg egyszerre. A nevelés feladata, hogy az ilyen esetben is az igazi értéket válassza a nevelt. Általában háromféle értékelési alapot szoktunk megkülönböztetni: érzelmi, vágybeli és ítéleti alapú döntést. Ezek igen gyakran nem esnek egybe: a pillanatnyi érzelmek néha rendkívül erős, s szinte elsöpör minden értelmes érvet; vágyaink hasonlóan: az elképzelt, vágyott jövő hamis ígérete ellen a józan megfontolás nehezen tud érvényesülni. A döntés nehézségekkel jár, s ennek a küzdelemnek, önlegyőzésnek ellentmondanak a drogok (alkohol, kábítószer), a gyors megoldást kínáló hamis reklámok kínálata, amelyek azt üzenik: „felejtjük el problémáinkat”.

A relatív és abszolút érték megkülönböztetésének egyik módja lehet a következő: abszolút értékeknek tekintjük azokat, amelyek mindig minden körülmények között becsek; relatív értékek, melyek csak bizonyos körülmények között némely esetekben.⁴ A hívő nevelésben az abszolút érték – szó szoros értelemben – csak egyetlen: Isten. Ez nem

² A néhány napos kiskacsák, ha kotlóstyúk gondjára bízzák is őket, a vízhez érve biztonsággal lépnek be, s máris úsznak – a kotlós hisztérikus tiltakozása ellenére! Az étel megszerzésére viszont az állatvilágban is találunk bizonyos tanítást: tyúk mintegy bemutatja a kapirgálást, más állatok a zsákmányszerzésre szoktatják kicsinyeiket. A sün a már járt tudó kicsinyeit egy héten át ugyanabban az esti órában viszi „sétálni”: apró rovarokra, ennivalóra szoktatja őket. Az utolsó sétán viszont egyszerűen elszökik előlük, s azok kénytelenek egyedül ételmet és biztonságos szállást keresni maguknak.

³ LAPPINTS Árpád (válogatta és szerkesztette): *Érték és nevelés*. Szöveggyűjtemény. Comenius Bt. Pécs, 2002, 65.

⁴ LAPPINTS (2002), 30.

azt jelenti, hogy minden mást értéktelennek tartunk, hanem, hogy mindent ehhez az értékhez viszonyítunk. Mivel Istent személynek tartjuk, a vele való kapcsolat személyes voltából ered, hogy az egész életet egy személyes hívásban éli meg a hívó ember; pontosabban személyes hívásra adott válaszként. Tehát nem erkölcsi törvények (tiltások) sokasága előtt áll, hanem a kapcsolat természetéből eredő, párbeszédben megélt életéről. Ebben a kapcsolatban természetesen beszélhetünk további értékelési szempontokról: reális és ideális értékekről. Ideális értékek: a jó, az igaz és szép; reális értékek azok, amelyek nem eszméken, hanem reális szükségleteinken alapulnak.

Az értékrend kialakítása elválaszthatatlan az erkölcstől, s ezzel egy igen nehéz területre lépünk a gyakorlati pedagógiában. A nevelés feladatában két követelmény látszik összeütközni: az értékek és az azt alátámasztó erkölcs (hit) kérdése. Egyik felfogás azt próbálja hangsúlyozni, hogy nincs más hátra, mint figyelembe venni a társadalom elvárásait, a másik felfogás arra apellál, hogy értékre nevelni hit nélkül nem lehetséges. A moralitás és az (érték) ítéletek igen összetett valóság, tehát az erkölcsi nevelést nem lehet leszűkíteni a morális gondolkodás képességének kialakítására. Az ítéleteink, gondolkodásunk nem valami tőlünk független dolog, hanem mélységesen érintik belső meggyőződésünket: minden belső és külső ítéletünk (szavaink, cselekedeteink, megjelenésünk) ez belső meggyőződés tükröződése. „Végül is az erkölcsi nevelés célja, hogy megtanítsa a gyermeket morálisan megfelelő módon cselekedni. Ennek a végső célnak az eléréséhez feltétlenül szükséges a morális gondolkodás fejlesztése. De az út a gondolkodástól a tettig gyakran hosszú és göröngyös. Nemcsak ahhoz kell ösztönzés, hogy az erkölcsi ítéletet cselekedetre fordítsuk, ami megköveteli, hogy birtokában legyünk morális érzelmeknek és erényeknek, hanem meg kell szabadulnunk a morális gyengeségtől, és képesnek kell lennünk az önkontrollra is.”⁵ Mindez helyénvaló lenne, de a lényeg hiányzik: a moralitás nem önmagában álló valami, hanem mindig kapcsolatot jelent. Szilárdsága, megbízható következetessége attól függ, hogy mi az a hit, ami táplálja? Enélkül az egyén magára hagyva, bizonytalanul küzd önmagával. Morális gyengeségeinktől nem lehet véglegesen megszabadulni! S nem csupán gyengeségek, súlyos hibák és vétségek is vannak életünkben, amelyeket nem lehet olybá venni.

Hogy milyen hitre épüljön moralitásunk értékrendünk? Ez valójában az alapvető kérdés. Hogy a tanár milyen hitet képvisel, nem mindegy, hiszen a gyermek előtt tekintélyt jelent, értékek közvetítője. A kérdéssel kapcsolatban egy sajátos „megoldással” él a következő fejtegetés szerzője, amikor ezt írja:

„Sokszor a gyerekek fiatalságuknál és tapasztalatlanságuknál fogva nem is ismernek egy csomó olyan értéket, amelyek a tanár számára ismertek. Ezért aztán óriási a pedagógus felelőssége az értékek, hitek megfelelő rangsorolásában. A tanár nem más, mint egy csatorna, amelyen keresztül a tankönyvek tartalma eljut a diákhöz, de ideális esetben egy kritikai szűrővel ellátott csatornának kell lennie. A hit átadásának erkölcsi felelőssége abban áll, hogy ne csak azt tudjuk megmondani, mit tartunk igaznak, de ezt a hitet alapos indoklással alá is kell tudni támasztani. A hitnek azonban az a legismertebb sajátossága, hogy sohasem bizonyos, mindig csak lehetséges. A változó lehetőségek között kell döntéseket hozni, és a hit etikája attól függ, hogy a döntést mi befolyásolja, személyes érdekek vagy a meggyőződés. Ez, mint tudjuk nagyon csúszós talaj.”⁶

Annyi kétségtelenül igaz, hogy a hit bizonyossága más, mint a természettudományokban használatos út. De végre le kellene már számolni az olyan érveléssel, ahol

⁵ VARGA Katalin: Két könyv az erkölcsi értékről (Új pedagógiai Szemle 1991/5. sz. 51-55) c. cikkét veszi alapul: Értékek és nevelés. i. m. 137.

⁶ VARGA (1991), 139.

egymással nem összekapcsolódó tényezőket összemossnak „tudományosság” címén. Pedagógiailag abszurd a pedagógusról mint „csatornáról” beszélni. Ha a pedagógus nem vesz részt teljes személyiségével (amelynek alapja valamilyen hit), akkor a gyerek alatomosnak, nem őszintének, vagy éppen közömbösnek fogja érezni a nevelője magatartását; olyannak, aki nem meri vállalni önmaga értékrendjét. A hit etikáját meghatározza maga a hit, de hogy ezt valaki hogyan éli meg, abban már lehet befolyásoló tényező a személyes adottság (érdek, mély meggyőződés). De ugyanez elmondható minden emberi megnyilvánulásról, nem csupán egy hívő ember magatartásáról! Rendkívül olcsó megoldás, hogy „csúszos talajnak” ítélni a hiten alapuló értékrendet. Tisztán tudományos alapon nyugvó, emberi vonatkozások nélküli erkölcsi magatartás nincs. Az európai gondolkodás, kultúra a zsidó és keresztény meggyőződésre épül. „A zsidó-keresztény örökség nélkül nincs európai kultúra; aki nem ismeri ezt a hagyományt, egyszerűen civilizálatlan marad. Ez független attól, hogy hívő vagy ateista, egyháztag vagy nem tartozik egyik gyülekezethez sem.”⁷ A fenti tanulmány Bernard Williams tanulmányára utal, aki „az emberi természetben, a hajlamok meghatározó szerepében véli megtalálni” az etikai értékek meghatározásának alapját⁸. Hogy ki mit tart az emberi természetnek, „törvényalkotó hajlamnak”, arról valóban azt lehet mondani, hogy „csúszos talajra” értünk.

Valljuk, hogy a nevelőnek – nem hivalkodva hitével – vállalnia kell önmagát a gyermekek előtt. A „hitben” való nevelés nem más, minthogy a nevelő rendelkezik belső szilárd alappal, amelyhez következetesen fűzi döntéseit, elgondolását. Erre épül a növekedési iránti magatartása minden megnyilvánulásában. A fent idézett cikkíró állapítja meg éppen a következőket:

„Három olyan eszköz van, amely minden tervszerű nevelésnél elkerülhetetlen. Ezek: a szó, a tett és a közvetlen *egyéni ráhatás*. Ennek a három nevelő eszköznek a nevelendő részéről három megfelelője van: a *megértés*, a *cselekvés* és a *bizalommal együtt járó kitartás* ...

A szó és a tett között felállított fenti megkülönböztetés, az előbbi előnyére és az utóbbi hátrányára, nem állja meg a helyét sem logikai, sem pedagógiai szempontból. Kétségtelen ugyanis, hogy mind a kettőnek hordozója az emberi szellem. Egy forrásból fakadnak. A tett alapjául szolgáló lelki tevékenységet akarhatnak nevezniük, míg a szó alapja a gondolat. Mind a gondolat, mind az akarat alanyi megnyilvánulásai az emberi szellemnek, s ha van is közöttük mélyreható különbség, nem lehetnek idegenek egymásra nézve már közös eredetük következtében sem. A szó, illetve a gondolat, normális viszonyok között megelőzi a tettet s ő maga is tetté lehet. Mindig csak a gondolat lehet tetté és azért a tett, ha el is szakad tőlünk, mindig magán hordozza a gondolat bélyegét.”⁹

Amit viszont ezután mond a szerző, ismét fejetetejére állított logikát mutat:

„Csak a helyes gondolat alapján keletkezett szó lehet tetté (erkölcsileg) s azért sokkal több a gondolat (a szó), mint a tett. Mind a kettő a nevelésnek nélkülözhetetlen eszköze, amelyekhez, mint harmadik tényező járul hozzá, a nevelő személyes hatása, amelynek erejét a világnézet és a pedagógiai rátermettség határozza meg.”¹⁰

⁷ KOZMA Tamás: Egyházi szerepvállalás a magyar közoktatásban. In: Bakacsiné Gulyás Mária (összeállította és szerkesztette): A nevelés társadalmi alapjai. Szemelvények. Szeged, 1995, 175.

⁸ KOZMA (1995), 140.

⁹ KOZMA (1995), 105.

¹⁰ Azért foglalkozunk a cikkel hosszasan, mivel a jelen pedagógiai törekvést foglalja össze. Arról az elképzelésről van szó, amely egy (elsősorban vallásos) világnézettől független, semleges nevelői magatartást kíván kialakítani.

A baj ezzel az egész gondolatmenettel az, hogy egyrészt rossz időrendiséget tétel fel. A gondolathoz nem hozzájárul, hanem indítéka, már „fogadásában” meghatározója az hit (világnézet), személyes adottság, amelyet a nevelő magában hordoz. Másrészt: minden gondolat tetté lehet, nem csupán az igaz, a helyes. Hogy valami tett „*erkölcsileg*” minősíthető legyen, ahhoz szükséges a tudatosság, szabad akarat. Más kérdés az „*erkölcsösség*” kérdése, amely a gondolatnak, s a belőle született szónak és tetteknek egy bizonyos erkölcsi rendnek való megfelelését jelenti.

Az ember legelső közösségét az édesanyjával kapcsolatban éli meg: vele nem csupán az élet kifejlődésének kilenc hónapját osztja meg, hanem még utána számos esztendő döntő jelentőségű együttlétét éli át. A tápláláson és gondozáson túl minden gesztusnak, érintésnek hallatlan jelentősége van. Az anya tekintete (szemkontaktus) segíti felfedezni önmaga énjét, a hangja szabályozza be az anyanyelv elsajátításának feltételeit biztosító hangképző szerveket. Az anya mellett természetesen megjelenik az apa szerepe is, hiszen a kettőjük harmóniája jelenti az első valós közösséget, azt a kapcsolat-mintát, amelyhez önmagát mérheti. A többi emberrel való biztonságos, félelem nélküli kapcsolatteremtés a szülő-gyermek kapcsolaton állhat csak szilárdan.

A gyermek hat éves kortól iskolába megy, nagyon sok országban ezt megelőzően kötelező előkészítő óvodába járni. Az iskolai hatás ezután 10-12 éven át folyamatosan érvényesül.

1. Nevelés jellemzői

A nevelés dinamikus valóság: folyamatos átalakuláson megy át, figyelembe véve a nevelt korosztályát, annak pszichobiológiai adottságát éppúgy, mint magának a nevelőnek a személyiségét. A nevelésnek, mint emberi tevékenységnek alapvonása, hogy személyek között valósul, állandó kölcsönhatásban. Először tekintsük át a nevelés folyamatának legalapvetőbb jellemzőit.

a) A nevelés emberek közötti kapcsolat

A nevelés során az egyes ember kapcsolatba kerül egy vagy több emberrel. Az egyes emberre irányuló eredményes nevelési hatás képes szétsugározni az illető szűkebb-tágabb környezetére; ugyanakkor a közösség egészére irányított nevelési hatások természetesen a közösség egyes tagjaira, mint egyénekre is erőteljesen érvényesülnek. Döntő fontosságú a nevelés során az emberek között létrejött kapcsolat minősége: a bensőséges baráti kapcsolat nyomán hatásosabb a nevelés; viszont a kölcsönös bizalom nélküli, rideg, esetleg ellenséges kapcsolat keretében nem születhet nevelési eredmény. E két tényező között egyik szereplője a nevelő, aki rendszerint idősebb, mint a nevelési kapcsolat másik tényezője, a növendék. A különbség azonban nem feltétlen követelmény; a lényeg az, hogy a nevelő tapasztalatokban gazdagabb legyen növendékénél.

A nevelő – a fentiekből következik – nem mindig egyetlen személy; funkcióját adott esetben jól szervezett és jól működő közösség is betöltheti. Alapvető követelmény azonban mindegyik esetben, hogy a növendék elfogadja a nevelő irányítását.

A modern oktatási eszközök nagy kísértést és veszélyt jelentenek a nevelői tevékenységben: a pedagógus elbújik a sokféle eszköz mögé. A gyermekek mást se látnak, csak csodálatosan megszerkesztett ábrákat, fülbemászó zenéket, lenyűgöző képeket. A nevelőt alig, hiszen a számonkérés is gyakran nem párbeszéd formában történik, hanem „tárgyilagos” tesztlapokkal. A legfontosabb szemléltető eszköz maga a tanár, az előadó: a gyermek szeretné látni arcunkat, szemünket: bennünket. Szeretné megtapasztalni, megis-

merni személyes hozzáállásunkat: arcunk, szemünk rezdülését figyeli, hogy mi hogyan gondoljuk mindazt, amit mondunk. Ilyenkor gyakran az oktatási követelményekre, a modern eszközökre hivatkozunk, csupán arról van szó, hogy tudunk-e kellő mértéket tartani. Se magunkat, se a gyerekeket ne alakítsuk át valami magasabb rendű, személytelen hatalom követelményei szerinti eszközzé.

b) A nevelés az emberek közötti tudatos kapcsolat

A nevelési kapcsolat nem véletlenszerű: éppen a nevelés-nevelődés céljával jött létre. Ezért mindkét félben kell, hogy meglegyen a tudatosság: a nevelőben a határozott szándék, hogy növendékét alakítsa, formálja; a növendékben a készség, a nyitottság, hogy e hatásoknak magát alávesse, ezeket befogadja és magában feldolgozza. (Gondot okoznak azok a gyerekek, akik nem eleve nyitottak a nevelő iránt. Őket el kell vezetni odáig, hogy elfogadják a nevelési kapcsolatot – a nevelés célja érdekében.)

E tudatosságból az is következik, hogy a nevelési kapcsolat keretében a nevelő és a nevelt összefogására van szükség, ugyanis a közös cél – a növendék „növelése” – összefonódó együttes cselekvésre ösztönzi mind a nevelőt, mind a növendéket.

A nevelés tehát nem azonos a művész tevékenységével, aki a holt anyagból – annak tudomása nélkül – formálja ki a műalkotást; nem hasonlítható az idomító tevékenységhez, aki neveltjének éppen tudatosság-nélküliségével érhet el eredményt. A nevelési kapcsolatban a növendék „tárgy” is, mert a tudatosan létrehozott nevelő-formáló hatás rá irányul, ugyanakkor „alany” is, mert neki magának is erőteljesen közre kell működnie e ráirányított hatás érvényesítésében. A nevelési kapcsolatban mindkét fél aktív, a növendék sohasem játszik passzív – azaz csak befogadó, elfogadó – szerepet. A tudatos nevelési-nevelődési kapcsolatok mellett számos nem tudatos nevelési-nevelődési kapcsolatban vesz részt minden gyermek és ifjú. Ezek vagy közvetlen emberi kapcsolatok: barátok, különféle alkalmi csoportosulások, az utca, a lakóhelyi környezet stb.; vagy közvetett emberi kapcsolatok: film, tévé, könyvek stb. Számos esetben e nem tudatos személyiség-formáló (sok esetben személyiség-*de*formáló) hatások erőteljesebbek, nagyobb hatásúak, mint a tudatos – tehát kifejezetten a nevelés céljából létesített – kapcsolatok. Számos esetben azok céljai és szándékai ellen hatnak, hatásuk a gyermek és ifjú fejlődésére kifejezetten kedvezőtlenek, sőt ártalmasok.

Egy látszólagos ellentmondással találkozunk ezen a ponton. Ugyanis egyrészt igaz az, hogy a nevelés nem tűri a rögtönzést, mint hosszú távon semmiféle komoly eredményre számító tevékenységet nem lehet pillanatnyi elhatározások sorával elérni. Másrészt az is igaz, hogy a nevelés – éppen a személyek közötti párbeszéd természetéből adódóan – nem lehet mereven beprogramozott eljárás, amelyet tűzön-vízen keresztül érvényesíteni kell. A nevelés művészete éppen azt jelenti, hogy a szilárd elvek, határozott célkitűzések hogyan kerülnek alkalmazásra: rugalmasan, személyre szabottan kell a megvalósítás ütemét, sajátos helyzetben való alkalmazhatóságát felismerni.

Gyerekekkel, fiatalokkal végzett szabadidős programok a legszerényebb körülmények között is ragyogóan sikerülnek, életre szóló élményt jelentenek, ha azt együtt készítjük elő, együtt döntünk a megvalósításban. A költséges, világszép helyek is halálos unalommal töltik el a résztvevőket, ha a program fontosabb a résztvevőknél.¹¹

¹¹ A nyolcvanas évek elején Rómában, a Magyar Akadémiára beállított egy fiatalokkal odaérkező tanár azzal a kéréssel, hogy segítsük őket tájékozódni a Városban. „Szívesen – mondta segítőkész kollégánk –, de lássunk mennyi idejük van?” A csoport vezetője kérdéssel felelt: „Azt mondják meg, mit érdemes *itt* meg-
20

c) A nevelés az emberek közötti tudatos kapcsolat a fejlesztés szándékával

Magyar nyelvünk jól kifejezi a lényegét: a nevelési-növelési kapcsolat eredményeképpen a nevelt növekedik, gyarapodik, gazdagodik: *növendékről* beszélünk. A nevelés nem egyszerűen „személyiségformálás”, „emberalakítás”. Ugyanis ennek a formálásnak a célja nem csupán a mássá, hanem *többé*, értékesebbé, tökéletesebbé tevés.

A nevelő hatásnak az a célja, hogy a növendék természet adta képességeit fokozza és erősítse, a benne lévő jó hajlamokat kifejlessze, lehetőségeit aktualizálja. Értelmi, akarat, érzelmi erőit a lehetőség maximumáig fejlesztve minél hatékonyabb működésre serkentse, testi, lelki, pszichikai tulajdonságait kibontakoztassa (etikai értelemben személyiséggé, érett emberré tegye).

A nevelés tehát olyan többletet hoz létre, amely korábban nem volt meg a növendékben. Viszont a gyermekre-ifjúra irányuló olyan tudatos hatás, amely őt – akármilyen vonatkozásban – rosszabbá, gyengébbé, csonkává teszi, nem nevezhető nevelésnek. (Dickens „Twist Olivér”-jében a tolvajiskola!)

A nevelés alapvető szándéka tehát a növendék egyéni tökéletesítése, de úgy, hogy hatása azoknak a közösségeknek a tökéletesedését is szolgálja, amelyekben a növendék él és tevékenykedik (család, osztály, tanulócsoporthoz stb.); tágabb távlatokban a nemzet és az emberiség fejlődését, előbbre lépését segítse. A nevelésben tehát az egyéni és a közösségi cél szoros kölcsönhatásban van.

d) A nevelés az emberek közötti tudatos kapcsolat a szellemi-pszichikai fejlesztés szándékával

A nevelési kapcsolatban – bizonyos életkorban, bizonyos életkörülmények között – érvényesülhet a kényszerítés, az erőszak is. Mégis, az ember világát mélyen érintő és átható, s éppen ezért az embert magatartásában, világlátásában, életvitelében befolyásolni képes nevelői hatások a félelem, a megfélemlítettség légkörében tartós eredményt nem hozhatnak. De ugyanígy igen alacsony hatásfokú az egyszerű utánoztatás, vagy éppen a nevelő „képere és hasonlatosságára” való formálás törekvése is. S az is kétségtelen, hogy nem hozhat tartós nevelési eredményt a törvények, parancsok gépies, szolgai teljesítésére való készség kialakítása sem (autokratikus vezetés). A nevelési kapcsolatban a nevelő arra törekszik, hogy az általa helyesnek vélt eszményeket, elveket, célokat a növendék ugyancsak helyesnek fogadja el, egyrészt mert értelmi-tudati síkon, másrészt mert egész személyével (érzelmeivel, akaratával) azonosulni tud azokkal. A nevelő azt kívánja elérni, hogy növendéke a belátás, a meggyőződés szellemi-pszichikai hatás következtében ne csak elfogadja, hanem tegye sajátjává a nevelő által képviselt eszményeket, célokat. Csakis az ilyen, minél áthatóbb azonosulástól várható, hogy a növendék mostani és későbbi magatartására, gyermek-, ifjú-, felnőttkori életfelfogására és életvitelére hatni tud a nevelés.¹²

nézni?! Úgy tervezzük, hogy a következő nap este már utazunk is tovább Franciaországba. Előző nap megnéztük Velencét, éjjel utaztunk, s ezután is így szeretnék...” Kiegészítésül még hozzátette: legalább egy fél napot szeretnének a tengerparton eltölteni. Ezekre a kikötésekre az önkéntes idegenvezetőnek egyetlen ajánlata maradt: „Tudja mit, kolléga? Vegyen a gyerekeknek néhány levelezőlapot, s arról félóra alatt megnevezhetik Rómát, s mehetnek fürödni.” A fiatalokon látszott, hogy halálosan fáradtak, de a program az, szent volt: Európát meg kell nézni 12 nap alatt.

¹² Nagy kísértőként tér vissza az a „nevelési” eszmény, amely csak az értelemre hivatkozik, szigorú és érzelmenkénti fegyelmet akar. Így nevelődnek a látványos jól fegyelmezett és belsőleg eltorzított gyermekek, akik büntudattal, elnyomorított képzetekkel küzdenek felnőtt korukban is. Megdöbbentő rajza ennek a magatartásnak Franz Werfel: *A nápolyi testvérek* regényében szereplő családapa, Don Pascarella. Az egyik

e) *A nevelés az emberek közötti tudatos, megtervezett kapcsolat a szellemi-pszichikai síkon történő fejlesztés szándékával*

A nevelés eredményességének fontos feltétele, hogy a nevelési kapcsolat nem alkalomszerű, rapszodikus, hanem megtervezett és kellő ideig tartó folyamat. E folyamat irányítója és meghatározója a nevelési cél, amelynek irányában a növendék fejlesztésének haladnia kell. A nevelési célt általában, mint nevelési eszményt szokták körvonalazni; hogy e nevelési ideált a növendék minél jobban megközelítse, ez a nevelő és a növendék közös feladata. A perspektivikus nevelési eszmény a felnőttkorban kiteljesedő ember előtt álló ideál; a közvetlen nevelési eszmény a gyermek- és ifjúkorban megközelíthető ideált jelenti.

A nevelés tehát folyamat, amelynek szakaszai vannak, s amelyet nem lehet akármikor elkezdni, nem lehet akárhogyan folytatni, s nem lehet akármikor befejezni. Természetesen maga a folyamat tartalma szabja meg, hogy mennyi az optimális időterjedelem, amelynek keretében a nevelési ideál megközelíthető.¹³

Mindebből következik, hogy ezt a folyamatot tudatosan és szakszerűen meg kell tervezni, hogy a folyamat valóban a cél irányába hasson. Ugyanakkor a nevelés egy kitűzött cél irányába tartó, tehát irányított folyamat. A kapcsolat során ezért a nevelőnek és a növendéknek egyaránt közre kell működni az irány megtartásában. Szükség van ösztönzésre, motivációra, valamint jól tudatosított követelményekre, külső szabályok által segített belső fegyelmezettségre. A nevelés-nevelődés tehát sohasem spontán folyamat. Az úgynevezett „semleges” nevelés nem nevelés.

Az előzőekből az is következik, hogy a nevelés meghatározott partok között zajló folyamat, szükség van az elkanyarodási szándékok határozott gátlás alá vételére, tehát helye van a megfelelőképpen tudatosított tiltásnak, fegyelmezésnek, büntetésnek is. Legálábbis az úgynevezett „klasszikus” nevelési modellek így gondolják. De hogy minden ügyeskedés ellenére miért nem hatékony sem a jutalmazás, sem büntetés, erről kevés szó esik. A jutalmazás-büntetés eljárása kérdését külön fejezetben fogjuk tárgyalni. Annyit már most elmondunk: a nevelés célja a gyermeknek személyes életet adni! Ha nem ez történik, akkor életadás helyett neurózisainkkal „ajándékozunk” meg őket.¹⁴

gyermek így fejezi ki vergődését, amikor apjuk mindent letorkoló magatartásán töpreng: „Nincs bátorságom, egyikünknek sincs bátorsága. De talán volna, ha ... ha papának nem lenne mindig igaza. De mindig olyan rettenetesen igaza van! Még akkor is, ha valami egészen hamisat és butát mond. Ertsd meg, bennem legalábbis van valami, ami... nem, bennem minden igazat ad neki. (...) Domenico Pascarella kezdetben ügyet sem vetett a népére. Fenyegető léptekkel és baljós cipőcsikorgással járt fel-alá a *sala da pranzóban* (ebédlőben). Minél hosszabbra nyúlt ez a hallgatás, annál jobban sápadoztak a gyermekek. Végül láthatóan összecuklottak mind, papa hallgatása elhervasztotta őket. Mint valami feszülő daganat, percről percre nőtt bennük a büntudat. Nem kímélt senkit. Még akinek nem is volt oka rá, hogy bűnösnek érezze magát, földre nyomta az egyre növekvő súly. A rossz lelkiismeret terhe függetlenítette magát az öntudattól és gondolkodástól, szörnyű testi állapotá alakult át, és ez az állapot, ez gyomrot összeszorító émelygés teljes ellentéte volt az apai ének okozta misztikus gyönyörnek.” (Európa Könyvkiadó, 1972, 13, 44.).

¹³ Az időkérdés a nevelés egyik legkényesebb pontja: mikor van itt a kellő idő? A normális felnőtt viselkedés alapja az egészségesen fejlődő gyermekkor. Külső kényszer hatására korán kapnak gyermekek felnőttest is megpróbáló feladatokat: családfenntartás, felelős döntések, kemény fizikai és pszichikai terhelés. Mindezek „koraéretté” tehetik a gyermeket, azonban igen gyakran kialakul egy olyan belső disszonancia, mondhatni hajszalrepedés, amely a késői felnőttkorban bekövetkező tragédiák oka. Az önmagával elégedetlen, megkeseredett, zsarnok-felnőtt igen gyakran a korán megterhelt gyermekkor „gyümölcse”.

¹⁴ Elviselhetetlenségig fajuló bogaraink, vagy nevezzük nevén, bolondériáink nem öregkorban fejlődnek ki! A gyermek és fiatalkorban elrendezetlen hisztériáink, szélsőséges, akaratos, zsarnok és fegyelmezetlen magatartásunk adják az alapot a későbbi főbiákhoz. Fiatalkorban hajlamosak vagyunk szó nélkül hagyni,

A nevelés másik pólusára, a nevelő személyiségére is nagyobb gondot kell fordítani: a leendő nevelő lélektani előkészítése és szűrése kiemelten fontos.¹⁵ Sok kényszerpályán vergődő embert lehetne megmenteni, ha a leendő pedagógusok pszichikai alkalmosságára sokkal nagyobb gondot fordítanánk. Nem beszélve arról a súlyos hatásról, amit a gyerekekben vált ki egy olyan pedagógus, aki neurózisaival, megkeseredett, életunt magatartásával tönkretesz a gyermekek nyitott várakozását. Az a pedagógus, aki már nem képes az új befogadására, gazdagodásra, nem alkalmas a pályára. Nem elegendő a szaktárgy ismerete! A pedagógus egész személyiségével van jelen a gyermek még formálódó személyisége előtt: ő a példa, az a felnőtt, aki a szülők után (gyakran őket megelőzően!) a legtöbbet számítanak a gyermek szemében.¹⁶

A nevelési folyamatot teljes hosszában befolyásolja a nevelési cél: mindig a közvetlen, illetőleg a perspektivikus célt figyelembe véve kell a nevelő és a növendék közös tevékenységét megtervezni kezdettől fogva. A nevelési cél és a nevelési eszközrendszer egysége, a nevelési cél és a nevelési folyamat egymásnak való pontos megfelelése alapvető követelmény.

A neveléssel részt veszünk a gyermek életének alakulásában. Ez a részvétel néha fájdalmasan érint mindkettőnket: ha segíteni akarunk, időnként le kell metszenünk olyan vadhajtásokat, amelyek egy idő után veszedelmesen elburjánoznának. Ez a nevelőnek (szülőnek) sem könnyű, mert félünk, hogy elveszítjük a gyermek rokonszenvét. Nem vagdalkozni kell, hanem csak annyit, amennyi feltétlenül szükséges, hogy a nem kívánatos viselkedést megszüntessük. A gyermek természetes ellenállása ne riasszon meg bennünket: a „holtpontra” jutott gyermeket a felnőttnek kell kilendíteni, mozgásba hozni: ezt joggal várja el tőlünk, hiszen tapasztaltabbak vagyunk nála.

2. A nevelés általános fogalma

a) A nevelés felfogás a történelemben

A történelem folyamán – amióta írott emlékek állnak rendelkezésünkre – folyton visszatérő jelenség, hogy a társadalomban lévő hibákért, bajokért a fiatalokat ostorozzák: akár az ókori, akár a modern társadalmi leírásokat vizsgáljuk, sorra a fiatalok erkölcsi-
nek (*erkölcstelenségének*) elemzésével bajlódnak. Téves ez a megközelítés még akkor is, ha mára az ifjúság körében tömegesen fordulnak elő antiszociális magatartású, szélsőséges nézetekből táplálkozó csoportos és egyéni megnyilvánulások.¹⁷

vicesen elütni, mint valami „jópofa” fiatalos dolgot az ilyen viselkedést. A szélsőséges politikai pártokhoz csapódó fiatalok jelzik, hogy az antiszociális magatartás gyökerei a gyermekkorba nyúlnak.

¹⁵ Nemrégiben egy egész megyét behálózó előadássorozatot tartottak pedagógusoknak „*Agresszivitás az iskolában*” címmel. Több helyen a következő kép fogadta az előadó stábot: a résztvevők 95%-a nő volt. Gyakran dühödt kifakadásokat lehetett hallani: *Mi szükség erre? Elveszik az időnket! Ezekkel a gyerekekkel ügysem lehet kesztyűskézzelel bánni!* stb. Többen sértőnek tartották az előadások elején tett diszkrét figyelmeztetést: „Most ne a gyerekekre gondoljanak, hanem magukra, hiszen a gyerekek gyakran miattunk, nevelők miatt kapnak idegrohamot!”

¹⁶ Bizonyos munkahelyekről kordedvezménnyel mehetnek nyugállományba az ott dolgozók. A pedagóguspályát kiemelten „veszélyes” üzemnek kellene nyilvánítani: a napról-napra elviselt hatalmas pszichikai terhelés és felelősség megérdemelné a nemzet nagyobb megbecsülését és figyelmét. A felelősségteljes nevelői munkába is el- és meg lehet fáradni.

¹⁷ Ebben a pontban FRENYÓ Zoltán: Az erény tanulása és az erkölcsi nevelés c. tanulmányára támaszkodom. Mérleg.

A nevelés egész folyamatát meghatározza, hogy mi a társadalom, s benne a nevelő felfogása a gyerekekről. A következőkben a nevelés szerepéről, fontosságáról szeretnénk bemutatni néhány megnyilatkozást.

A nevelés fontossága soha nem volt kérdéses a felelősen gondolkodó emberek előtt. *Arisztotelész* (Kr. e. 382-322) kifejti, hogy az ember ugyan a legkiválóbb minden élőlény között, de képességeit a nevelés által megszerzett erény által fogja jól használni. „Az ember erény híján a legelvetemültebb és legaljasabb lény. Így nyilvánvaló, hogy az erényről gondoskodni kell. Az állami közösség az erényes cselekedetek ápolására áll fenn, nem pedig a pusztaság kedvéért.”¹⁸

Juvenalis (+132): „A legnagyobb tisztelet adassék a gyermeknek”: a felnőtt társadalom figyelmét és felelősségét kívánja kiemelni, s nem a gyermek hajlamaira való ráhatározást. „Mert rosszul és károsan szereti a gyermeket az, aki (akár jóhiszeműen, akár cinikus számításból) neki korlátlan (és hamis) szabadságot biztosítva lemond tudatos értékformálásáról, s személyiségének kialakulását a társadalom automatizmusára bízta.”¹⁹

Erasmus (1467-1536) szerint „az ember nem születik, hanem kiművelődik” Az ember nevelés nélkül rosszabb a vadállatnál. Nem a természet nevel, hanem az ember.²⁰

A tanítás és nevelés elválaszthatatlan egymástól. A családi (szülői) nevelést ki kell egészíteni az iskolai nevelésnek, ahol ebben képzett szakembereknek kell továbbfejleszteni a gyermek értelmi és akarati, jellemi adottságait. A nevelést a nevelő példája hitelesíti a gyermek előtt. *Pázmány Péter* (1570-1637): „Nem elég a fiak neveléséhez a szülők példája és jóra tanítása: de arra is gondjok legyen, hogy jó tanító-mesteri, jó társai legyenek a gyermeknek.”²¹

Herder (1744-1803) szerint „embertelen állapotban van az a társadalom, amely a nevelést elhanyagolja vagy tévútra tereli, e tévutakat előnyben részesíti, vagy megnehezíti és lehetetlenné teszi az ember nevelkedését. Ez a társadalmi állapot önmagát fosztja meg saját tagjaitól és attól, ami az emberben a legjobb: erőik felhasználásától.”²²

„Ami társadalmunk mai állapotát illeti – írja *Frenyó Zoltán* – a rend kedvéért meg kell jegyezni, hogy sokszor az egyéni mulasztás, henyesség, lustaság és nemtörődömség, és számos alig számba vehető vagy átlátható egyéb szociológiai, pszichológiai s távolabbi történelmi tényező is szerepet játszik az ember általános magatartásának alakulásában.”²³

A jelen magyar társadalomban ismételten felbukkanó törekvés a „semleges iskola, semleges nevelés” mintegy rögeszmekeként emlegetett felfogása. Nyilvánvaló a koncepció politikai háttere, de itt neveléstudományi abszurditására szeretnénk csak reflektálni. A történelem egyértelműen tanúsítja, s abban a legkiválóbb gondolkodók, hogy nevelni csak egyéniséggel lehet. A személyes példát nem lehet mellőzni. A nevelőnek minden megnyilvánulásában benne van egész személyisége: világnézete, ismerete, erkölcsi jelleme.

¹⁸ ARISZTOTELÉSZ: Politika, I. 2. 1253a; III. 9. 1280e-1281a. Gondolat, Budapest, 1984, 74-75. 150-151.

¹⁹ FRENYÓ I.

²⁰ MARKIS Simon: Rotterdami Erasmus. Gondolat, Budapest, 1976, 313-316.

²¹ PÁZMÁNY Péter: A fiaknak istenes neveléséről. Válogatás műveiből. (Szerk.: Öry Miklós – Szabó Ferenc – Vass Péter) II. SZIT Budapest, 1983, 92.

²² HERDER: Levelek a humanitás előmozdítására. Tantételek az emberiség jellegéről, 4. Gondolat, Budapest, 1978, 463-464.

²³ FRENYÓ Zoltán: Az erény tanulása és az erkölcsi nevelés. In: Vigilia, 2003 (68)/5. 330-337.

b) *Ami maradandó, és ami változik a nevelésben*

A neveléstudományi szakirodalom fellendülésétől, a 19. század elejétől kezdve a nevelés általános fogalmának számtalan változatát fogalmazták meg a nevelés szakemberei.

Az első magyar nyelvű neveléstudományi szintézis szerzője Szilasy János a pesti egyetem teológiai karának professzora volt.²⁴ A nevelés definícióját illetően a szerző kettős megközelítést alkalmazott: a nevelésről tágabb, majd szűkebb értelemben beszélt. Tágabb értelemben – írja Szilasy János – „nevelésnek mondjuk mindazt, ami által az ember erőinek kifejtése és tökéletesítése eszközöltetik”. Ha így nézzük a nevelést, akkor „az ember holtig neveltetik”, s nemcsak a szülők és pedagógusok nevelik, hanem egész környezete. Az ember tehát egész életében nevelődik, mégis a gyermek- és ifjúkor esztendeiben van erre a legnagyobb szüksége.

Szoros értelemben ezért a nevelés nem más, mint „meghatározott rendszabások szerint való kifejtése s tökéletesítése az ember erőinek, kivált az életkor első esztendeiben”. Ma e „rendszabásokat” elveknek, szabályoknak, a „kifejtést” kifejlesztésnek, kibontakoztatásnak mondjuk, s az életkor első esztendei alatt szerzünk a teljes gyermek- és ifjúkort érti. Szilasy János a tulajdonképpeni nevelésnek a gyermek és az ifjú testi erőinek és lelki-szellemi képességeinek bizonyos meghatározott elvek szerint való kifejlesztését és tökéletesítését nevezi. A továbbiakban kiderül: ezek az elvek nem spekulatív előírások, hanem a képességek természetes fejlődésének ismerete alapján megfogalmazott tapasztalati általánosítások. A nevelés fogalmának megállapítása után szerzünk a nevelés célját tárgyalja, mert úgy véli, hogy az emberben rejlő erőket és képességeket „jó renddel kifejleszteni és tökéletesíteni meghatározott cél nélkül lehetetlen”.

„Kettő a szempont, melyből az embert tekinthetjük”: általában mint embert, aztán mint „az emberi társaság” tagját. Erőit, képességeit ezért úgy kell kifejleszteni és művelni, hogy jó ember és a „társaságnak” (társadalomnak) hasznos tagja legyen. Következésképpen kettős célja van a nevelésnek: első az, hogy jó embernek neveltessék; második az, hogy a közéletben hasznos társ legyen.

A nevelés mai jelentését, értelmezését illetően előtérbe kerül *a nevelés társadalmi vonatkozása*. Mióta ember él a földön van nevelés is: a legősibb időtől kezdve az ember igyekezett átadni gyermekének a már megszerzett ismereteket. Nem csupán elméleti kérdésekről van szó, hanem a társas együttélés követelményeinek elsajátításáról is. Minden korszakban meghatározza a nevelés sajátosságát annak a társadalomnak a vezető eszméje, eszménye.

A nevelés tehát *az emberben lévő képességek kifejlesztése*, illetőleg az ember fejlődésének segítése, irányítása. A mai pedagógiai szaknyelvben gyakori a nevelésnek ez a szinonimája: személyiségformálás, személyiségalakítás. E szóalakok jelentését azonban szűkíteni kell: a nevelés nem abszolút értelemben vett kifejlesztés, tökéletesítés, alakítás, formálás, hanem törekvés a kifejlesztésre, alakításra. megkísérlése a tökéletesítésnek, formálásnak.

A nevelésben ezért a biztos eredmény előre nem számítható ki, mivel a nevelés nem *determinisztikus* folyamat (nem egy kémiai vegyület előállítás). Nem *sztohasztikus* folyamat. E kifejezés jelentése: ha a folyamat pontosan mindenben a meghatározott terveknek megfelelően zajlik le, akkor valószínűleg a tervezett eredmény be fog következni. Ebből következik, hogy a pedagógiai kazuisztika nem célravezető, hiszen semmire sincs általános, minden körülmények között ható nevelési recept. Minden, a nevelés folyamán

²⁴ SZILASY János: A nevelés tudománya, I-II., Buda, 1827. Új kiadása: OPKM Budapest, 1998.

felmerülő zavart, annak okait, gyökereit külön-külön fel kell deríteni, tisztázni kell egyedi körülményeit, s csak ezek ismeretében lehet lépéseket tenni a feladat megoldására.

A nevelési folyamat fővonala kétségtelenül a fejlesztés, a gyarapítás megkísérlése. De a másik oldal sem hanyagolható el: minden növendékben negatív tulajdonságok is vannak, illetve keletkezhetnek; olyan törekvések, szokások, beidegződések, amelyek meglepte akadályozza a nevelési cél irányában való haladást. Ezek okos visszafejlesztésre, gátlás alá vételére, szublimálására is gondot kell fordítani.

A nevelés nem csupán mások által való alakítási törekvés. Bár e fejlesztési kísérlet irányítója kezdetben valójában egyedül és kizárólag a felnőtt, később ebbe egyre jobban bekapcsolódik maga a növendék. Az ifjúkorban ez a tendencia tovább fokozódik: ekkor a felnőtt mellett már egyre jobban érvényesül a növendék önfejlesztő-önakaró törekvése is. Eközben alakul ki az önértékelés-önirányítás készsége is a növendékben. E folyamat során – megfelelő esetben – a felnőttkor küszöbére érve kialakul az önálló, felelős életalakítás képességének elemi foka, kezdeti szintje. Tehát a nevelési időszak végére ért növendék lassan, fokozatosan alkalmassá válik a felelős döntésekre.

Szinte kivétel nélkül mindegyik nevelés-fogalom hangsúlyozza azt a tartalmi jegyet, hogy a nevelési folyamat keretében a növendék alkalmassá tehető a társadalmi életbe, a felnőttek világába való zökkenőmentes beilleszkedésre.

A nevelés szerepe azonban több ennél: a helyesen értelmezett nevelésnek azt is eredményeznie kell, hogy a növendék ne csupán elfogadja a felnőttek meglévő világát, hanem arra is alkalmas legyen, hogy ezt a „kész” világot továbbfejlessze. Ne csupán átvegye, és tovább őrizze a már meglévőt, hanem azt – helyes irányba – meg is változtassa.

A nevelés bármelyik módszere nem csodaszer. A nevelés: *diszkrét ajánlás* a nevelő részéről. Bizonyos értelemben – bármennyire is meg van győződve a nevelő módszerének helyességéről – szabadsággal kell kezelnie azt. Ez a szabadság azt jelenti: felajánlja segítségét a növendéknek. Csak a kölcsönös tisztelet, a másik egyéniségének megbecsülése alapján folyhat egészséges és tartós fejlesztés. A növendék előtt álló feladathoz a nevelő az a személy, aki közösséget vállal vele minden szinten és a növendék valós fejlődéséhez ajánlja fel segítségét.

Ez a tisztelet nem a felnőtt (szülő vagy nevelő) visszavonulását jelenti, hanem szerepének a nevelendő kora szerinti felelős megélését jelenti. „A gyerekek legyenek jogai. De az, hogy a gyerekek csak a jogairól beszélünk, a kötelezettségeiről viszont nem, ez elfogadhatatlan. A gyerek ugyanis nem kis felnőtt. S hogy ez mennyire így van, a jogrendszerünk is tükrözi. Kiskorúról beszél a polgári jog, fiatalkorúról a büntetőjog, tehát életkorhoz kötnek bizonyos felelősséget, szabályokat. A nevelést ennek szellemében kell alakítani: tudnom, hogy mire képes az óvodáskorú, mire az iskoláskorú, milyen értékítéleteket tud megfogalmazni, milyen következtetéseket tud levonni az egyes eseményekből, dolgokból. A gyerek képtelen mit kezdeni a túlzott szabadságával. Ha nincsenek fogódzói, nem tudja meg, hogy hol a kerítés, akkor kirohan az utcára.”²⁵

3. A nevelés speciális jelentése

A nevelés általános fogalma a nevelési folyamat lényegét világítja meg. Azt azonban nem jelzi konkrét módon, hogy mi az „érték”, az a „jó”, amelynek irányába „növelni”, gazdagítani kívánja a nevelő a növendéket. Ezért a történelem folyamán koronként,

²⁵ VASADI Éva előadását idézi: VÁRNAGY Elemér – VÁRNAGY Péter: A hátrányos helyzet pedagógiája. Corvinus Kiadó, 2000, 51.

nevelési irányonként, pedagógiai áramlatonként számos speciális nevelési definíciót is megfogalmaztak. A következőkben kifejezetten a keresztény nevelés alapjairól, annak bibliai jelentését mutatjuk be.

a) A keresztény nevelés forrásai

A keresztény nevelés a Bibliából táplálkozik. Kezdetől fogva a Biblia vallása és a nevelés szoros egységet alkotnak. A szülők felelőssége a fiatalokért, az emberi személyiség mindent felülmúló értéke, a személyi adottságok fejlesztésének kötelessége, a szeretet motiváló ereje, az írás és olvasás elsajátításának szüksége, minden igazságnak az Istenben való egysége – a keresztény nevelésnek ezen és még egy sor alapelve mind a Biblián alapszik. A kereszténység sajátosan *tanító* vallás, terjedésének története elválaszthatatlan az oktatás-nevelés történetétől.²⁶

Az Ószövetségben Isten nevelőként mutatkozik meg (Kiv 4,12), aki folyamatosan neveli népét (Zsolt 32; Iz 48,17). Ahogyan az Úr neveli népét, úgy kell a szülőknek is gyermekeiket oktatni, nevelni. Isten „nevelő” tette a Teremtés, a Szabadítás és a Szövetség. A három döntő eseményre való folytonos emlékezés azt jelenti, hogy 1. az életet és a világot Isten személyes ajándékának tekintsék (az élet felbecsülhetetlen értéke, csak Isten az Úr); 2. a rossz jelenléte a világban nyilvánvaló, s az is, hogy az ember nem képes magát megváltani: Isten tesz szabaddá, vezetésével haladhat a Szabadulás Földje felé. 3. Isten iránti hűségben képes az ember „szövetséget” kötni embertársaival, vagyis olyan közösséget építeni, amelyben nem a félelem és kizsákmányolás uralkodik. A gyermekek a szülőktől tanulnak mesterséget épp úgy mint tisztességet, istenes életet. A szülői házban kell elsajátítani a műveltség alapjait (írás és olvasás). A fogság idején, ill. az azt követő időben egyre nagyobb jelentőséget nyert a zsinagógai nevelés, az írástudók tevékenysége. A zsinagógai oktatás jelentette az Írásban való elmélyülést, de a nevelés továbbra is a szülői ház feladata maradt. Kr. e 75 körül intézményesül az oktatás, amikor is a gyermekek oktatása kötelezővé válik (a tanító házában vagy a zsinagógában). A szent könyvekből tanultak meg írni-olvasni, s ezzel együtt sajátították el az isteni törvényeket.

Az Újszövetség, amely szervesen épül az előző szövetségre, oktató-nevelő hagyományában is annak gyakorlatát folytatják. A családban a szülők élete az „első iskola”, amelyben a gyermekek elsajátítják a keresztény értékrendet. Nem törvényeket, szabályokat tanulnak, hanem „kapcsolatot”, közösséget azzal a Krisztussal, aki élő és éltető.

Az első keresztények házanként gyűltek össze, egyrészt az eukarisztia ünneplésére, másrészt a Krisztustól kapott tanítás elmélyítésére (Róm 16,3-5; 1Kor16,19; Kol 4,5; Fil 2.). A keresztény szülők gyermekeik tanítói-nevelői, a közösségi összejövetelek pedig nem csupán istentiszteleti célt szolgáltak, hanem az oktatást is. A „Lélek ajándékainak” megfelelően a közösségben voltak „pásztorok és tanítók” (Ef 4,11), s kik-ki a kapott adománynak megfelelően szolgált (Róm 12,7; Kol 3,16; 1Tim 3,2; 2Tim 2,2). Az oktató-nevelő tevékenység fokozatai a *kerygma* (Jézus Krisztus Örömhírének hirdetése), és a *didaché* (az evangéliumon nyugvó erkölcsi és szociális tanítás). E két tanítási mód szorosan kapcsolódott egymáshoz: a *kerygma* szolgáltatta „mozgatóerőt” (dinamikus motiválás) a *didaché* számára, amely már szisztematikus tanítást jelentett. Az első század egyháza nem erre a célra létrehozott, vagy elkülönített iskolákban tevékenykedett, hanem a közösség kis csoportjaiban. Az oktatás-nevelés „címzettjei” a felnőttek, akik családjukban, környezetükben hivatottak szóban és tettben tanúskodni az evangéliumról. A gyermekek,

²⁶ Frank E. Gabelein tanulmánya alapján. The New Dictionary of the Christian Church, Revised Edition, J. D. Douglas, general editor. Grand Rapids: Zondervan, 1981, p. 330.

fiatalok az ő életükből „olvasták” a „jó hírt”. Neveléstörténetből ismerjük a második században szerveződő, „intézményesülő” katekumenátust, vagyis a keresztény életre nevelés szervezett kialakulását. Mind a kezdetek, mind pedig a mai keresztény közösség az oktatás-nevelés alapjának a családot tekintti. Az iskolának kötelessége segíteni a megkezdett értékrend elmélyítését.

b) A keresztény nevelés jelentése

Számunkra elsősorban az a kérdés, hogyan definiálható a korszerű, teológailag megalapozott, vallásos irányú nevelés? Szülők, nevelők számára elengedhetetlen, hogy ennek lényegét tisztázzuk. Ennek érdekében a következő szempontok megfontolását tartom fontosnak:

Krisztus mindenkit szeretetébe hív és vár. Hívása egyesekhez már gyermekkorukban elér, s van, aki e hívásra hittel válaszol. Ez a hit Isten ajándéka: annak felismerése és elismerése, hogy életünk végső fokon Istentől fakad, és Istenbe torkollik; hogy Isten szeret minket, s szeretetében élhetünk létünk minden pillanatában. A keresztény tanítás az embert nemcsak önmagában nézi, hanem teljes – természetfeletti – hivatásában. Az ember nemcsak teremtett, hanem a kegyelmi életre megváltott lény. Nemcsak abban kell nevelő készséggel segíteni, hogy egészen önmagává váljon (önmagát megvalósítsa, természete ösztönösségén és törekénységén úrrá legyen, gazdag lehetőségeit kiegyensúlyozottan kibontakoztassa), hanem hogy túlhaladja önmagát a kegyelemben (tehát, hogy Krisztusba „épüljön bele”, Vele való benső egységben éljen, az istengyermekség szabadságában, felelősségében, hálás öntudatában, Istennek szenteltségében).

Ez a kegyelem *a küldetés kötelezettségét* rója az emberre a gyermek- és ifjúkorban éppúgy, mint a felnőttkorban: tanúságot kell tennie Krisztusról. Ez a Krisztusra talált ember számára magától értetődő, a lélek legbelsejéből feltörő vágy és törekvés. Mivel Krisztus átjárja egész életünket, személyiségünket, ezért mással is közölnöm kell Krisztus megtapasztalt szeretetét. Tanúságtevő küldetésünket itt és most, a mai emberi-társadalmi viszonyaink közepette kell teljesítenünk (e világ, e társadalom megtagadása, az ebből való kivonulás nem más, mint megfutamodás a küldetés előtt).

Az ember teljes életével tanúskodik Krisztusról. Mindenki persze a maga szintjének megfelelő módon képes erre. De bárki, aki életkorának, életkörülményeinek, képességeinek, hivatásának megfelelően teljesen Krisztussal egyesülten él, az Krisztus tökéletes tanúja lehet. A gyermek is, a maga korához mérten. Ahhoz azonban, hogy a Krisztusban hívő ember tanúsága megfeleljen a tőle elvárható lelki-szellemi szintnek, szükség van arra, hogy fokozatosan kibontakozzon az emberi élet többféle területén, több egymást átható szférájában. Ezért törekednie kell: az általános emberi fejlesztésre, kibontakozásra. Ez jelenti az egyéni emberi értékek felszínre hozatalát (erkölcsi, értelmi, esztétika, testi stb. vonatkozásban), széleskörű műveltséget, gazdag tudást, az önértékelés, önrányítás készségének kialakítását, az emberi közösségi-társadalmi kapcsolatok kiépítéséhez való alkalmasság megszervezését, az egyéni és közösségi érdekű tevékenykedés készségeinek kiformalását.

Törekedni a speciális szakmai-foglalkozásbeli felkészülésre. Mind az általános emberi fejlesztés, mind a speciális szakmai felkészítés hívő ember esetében a hitbeli-vallási kibontakozás meghatározó közegébe ötvöződik bele. Mit jelent a hitre épülő nevelés? Tö-

rekvés a gyermekek és fiatalok személyiségének formálására abból a célból, hogy alkalmassá váljanak a Krisztussal egyesült életre és az ebből fakadó tanúságtételre.²⁷

c) A keresztény nevelés és a pszichikai érettség kapcsolata

A keresztény nevelés a legteljesebb mértékben figyelembe veszi a személyi kibontakozás törvényét.

Az érett személyiség:	Felnőtt keresztény személyiség:
- az illető éli a saját tapasztalatait (képes befogadni és elutasítani)	Új módon fogni a valóságot: - a világ Isten szeretetének gyümölcse; - az emberiség története: az üdvösség történet - tökéletesen megvalósulni Krisztusban (Ef 1,10)
- saját és megélt értékkála alapján mérlegel	Új módon szemlélni saját értékünket - a természet: testünk a Szentlélek temploma; - a szociális én-ből egyházi-én lesz (1 Kor 6,19); - értékek: „szeretetetek gyarapodjon a helyes ismeretben és teljes megértésben, hogy el tudjátok dönteni, mi a helyes” (Fil 1,9); - törekvések: mindennek a „jobb” felé kell irányulni.
- énje struktúráját formálja, gazdagítja	A cselekvés új kiindulópontja a kegyelem: - megszentelt a keresztség által; - megerősítést nyert (bérmálás); - egyesül Krisztussal (Eukarisztia) - megtisztul (bűnbánat); - közösségileg elkötelezett; - a betegségben azonosul a szenvedő Krisztussal;
- pozitív, feltételek nélküli önértékelés	Mások szeretetének és a másokért való szenteltségnek kötelezettségében él: élete személyes terv;
- környezete (közössége) tiszteltetésben tartása	A növekedéssel vállalja a konfliktusokat, nehézségeket: ezek a folytonos választás és válaszadás pillanatai.

d) Megjegyzések a speciális nevelés fogalmához

1. Jól látható: e definíció szerint nem csupán a katekézis készíti fel a növendéket a Krisztus szerinti életre, hanem az átfogó értelemben vett nevelés, amely magába foglalja a gyermek és a fiatal egész életének alakítását. E nevelésnek csak része a katekézis. A korszerű nevelés nem az egyes szférák elválasztására, elkülönítésére, hanem ellenkezőleg: a közöttük lévő szoros, természetes egység létrehozására törekszik.

2. Szoros kölcsönhatás van e szférák között: a hitbéli-vallási közeg éppen úgy hat az általános emberi kibontakozásra és a szakmai-foglalkozásbeli felkészülésre, mint fordítva. De nemcsak a gyarapodást illetően van kölcsönhatás: a bármelyik területen való lemaradás-

²⁷ Isten és Krisztus pedagógiájáról: A Klérus Kongregációja: A Katekézis Általános Direktórium, Budapest, 1998, 139-142.

nak (tanulás, társas kapcsolatok, cselekvési készség, a szakmai felkészülésben való lemaradás) a küldetésre való felkészülés vallja kárát.

3. A központi életfeladatot szolgálhatja a nevelés közösségi kereteiben szerzett gyarapodás: a család és a hitoktatás mellett az iskolák különféle típusai, a sportpályák, az ifjúsági csoportosulások, könyvek, újság, televízió, színház – mind a cél irányában hathat, ha a nevelési folyamat a célnak, a Krisztusban való élet kialakításának megfelelően elrendezett, megszervezett. A személyiségformálás éppen olyan életkeretek kialakítására és elősegítésére támaszkodik, amelyek megerősítik a gyermeket, a fiatal alapirányának kibontakozásában.

4. Eleinte a növendék erősen rászorul az irányításra, vezetésre, segítségre, később azonban egyre önállóbbá kell válnia: alaposan ismernie kell saját magát, hiszen neki magának kell kidolgoznia, hogy saját adottságaiban, saját körében mi módon tud a leghitelesebben Krisztusban élni. Ugyanakkor sokszoros családi és iskolai, közösségi kapcsolatrendszerben tevékenykedik, közösségi szerepeket és feladatokat vállal szűkebb-tágabb környezetben, egyre inkább közösségi emberré kell válnia, hiszen éppen ezekben a vallásos és „profán” közösségekben kell a krisztusi életet kifejeznie. Ugyanakkor képesnek kell lennie az időleges csendteremtésre, magába mélyedésre is.

5. Sok szó esik manapság a keresztény felnőtségről, nagykorúságról. Nagy a valószínűsége annak, hogy éppen a fenti speciális nevelés-definíció szellemében megtervezett nevelés-nevelődés eredményeképpen lehet a növendék valóban felnőtté, aki maga, saját mérlegelése alapján meg tudja határozni, hogy adott körülményei között hogyan tanúskodhat legmegfelelőbben Krisztusról. Az ily módon neveltek nem várnak állandó utasításokat, felülről jövő eligazításokat, nem is tapadnak megkövesedett hagyományokhoz, nem sodródnak időleges divatokkal, hanem saját lelkiismeretük alapján, saját lábukon megállva önállóbban tudnak cselekedni.

Összefoglalva: a keresztény vallási alapú és irányú nevelés nem „hitre nevelés”, nem hívővé nevelés, nem is hittantanítás, hanem az a nevelési folyamat, amelynek nyomán a hívő szülők és hívő nevelők – Krisztus szeretetét megtapasztalva, és annak belső indításától ösztönözve – a rájuk bízottakat el kívánják vezetni a Krisztussal való benső lelki egységre.²⁸

A nevelés célja, „hogyan a gyermek :

- legyen életvidám és életképes;
- tudjon arról, hogy ő Istennek egyszeri és megismételhetetlen teremtménye, akit Isten szeret, és akivel jó tervei vannak;
- tudjon arról, hogy a megbocsátást és a szeretet nem kell kiérdemelnie;
- legyen képes rá, hogy elhordozza saját nehézségeit vagy a másokéit anélkül, hogy ebe beleroppanna;
- legyen képes felismerni élete döntő jelentőségű pontjait és tudjon közöttük fontossági sorrendet felállítani;
- tanulja meg, mit jelent hitből élni, vagyis rendíthetetlenül bízni Jézus Krisztusban.”²⁹

²⁸ A keresztény nevelő feladata: előkészíteni a Krisztussal való találkozást; életünkkel, szavainkkal mintegy hiteles meghívást közvetítünk a fiatal felé. Keresztelő Szent János hivatása a pedagógusé: a Vőlegény barátjaként előkészíteni a találkozót.

²⁹ SCHWENGLER, Bruno és Yvonne: Nevelés – öröm vagy ürem? Ethos Alapítvány Kiadó, Budapest, 1995, 9.

4. Egyházi dokumentumok a keresztyény nevelésről

Az evangéliumok éppúgy, mint az apostoli levelek tanúskodnak arról, hogy a Krisztust követők első közösségének mekkora gondja volt az ember formálása. Nem ideológiát ad, hanem az egész élet átalakítására törekszik. Ezt az átalakulást olyan radikális változásnak gondolja, hogy a *régi ember haláláról és újjászületéséről* beszél. Természetesen egész életet átfogó programról van szó, hiszen minden nap előről kell kezdenünk.

Ha sorra vesszük az egyház nevelési törekvését, azt látjuk, hogy évszázadokon át szinte egyetlen „nevelő tényező” a keresztyény közösség megélése. Ezért nem csupán elvárásokat kell támasztani, hanem súlyos áldozatoktól sem visszariadó tevékenységgel kell a jövő nemzedék segítségére sietni.

A nevelést és az oktatást soha nem lehet szétválasztani egymástól: az egyház ezért kapcsolta össze a szellemi és jellemi képzést. A legújabb kor egyházi megnyilvánulásai-ból néhány fontosabb dokumentuma erről a tevékenységről, annak kor-követelményeiről szólnak.

„Divini illius Magistri” címmel XI. Pius pápa enciklikát adott ki a nevelésről (1929): az egyház nevelési jogát kívánta tisztázni.

A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai között a „Nyilatkozat a keresztyény nevelésről” (1965) szól a nevelés súlyos felelősségéről és feladatáról. A részletes nevelési feladatok helyett általános irányelveket dolgoztak ki. Ilyenek a neveltetés egyetemes joga, a keresztyény nevelés mibenléte, a nevelés felelősei, eszközei:

„Bármilyen fajhoz, társadalmi osztályhoz tartozzék valaki, bármilyen életkorú legyen, személyi méltósága folytán elidegeníthetetlen joga van olyan neveléshez, amely megfelel élete céljának, amely alkalmazkodik egyéni képességeihez, neméhez, az adott kultúrához és a nemzeti hagyományokhoz, de ugyanakkor nyitott a testvéri kapcsolatra más népekkel, szolgálva a valódi egységet és a békét a földön. Az igazi nevelés a személyiséget fejleszti ki – a személy végső célja, mint rendező elv szerint –, de egyúttal javára van annak a társadalomnak is, amelynek a személy a tagja, és amelynek életében, mint felnőtt majd tevékeny szerepet vállal.”³⁰

A keresztyény nevelés mibenlétét így határozza meg Zsinat: „a megkereszteltek folyamatosan megismerjék az üdvösség misztériumát, s így napról napra jobban tudatára ébredjenek a hit adományának; hogy megtanulják Istent – főleg a liturgikus cselekmények által – lélekben és igazságban imádni (Jn 4,23), és alakuljanak át valóban új emberré: tiszta igazságban és szentségben (Ef 4,22-24) éljenek; új módon meglett emberré lesznek Krisztus teljességének mértéke szerint (Ef 4,13) és hozzájárulnak a misztikus test növekedéséhez.”³¹

A kicsit talán hosszú meghatározás inkább a nevelés célját, egész tartamát fogja át, mintsem gyakorlati teendőkre összpontosítana. Ezzel jelezni akarja, hogy a nevelés összetett és egész életre szóló feladat.

Nevelés felelősei között első helyen a szülők állnak, hiszen „ők adták az életet gyermekeiknek, ezért az ő súlyos kötelességük azok felnevelése”.³² A szülők magatartása teremti meg azt a légkört a gyermekek számára, amelyben kibontakozhat bennük az Isten és embertársak iránti tisztelet magatartása: ezt a tiszteletet tapasztalják meg a szülőktől, s így alakítják személyes életüket, bontakozó közösségi kapcsolataikat. A nevelés elsősor-

³⁰ „Gravissimum educationis momentum” (Nyilatkozat a keresztyény nevelésről), in: A II. Vatikáni Zsinat tanítása (Szerkesztette: Dr. Cserhádi József és Dr. Fábíán Árpád), SZIT, Budapest, 1975. (Továbbiakban: GEM), 1.

ban a család feladata és joga, „de rászorul az egész társadalom támogatására”. A zsinatnak itt egy, a mai olvasó szeme előtt könnyen elsikló mondatára különös hangsúlyt szeretnék fektetni:

„Az államnak is vannak kötelességei és jogai, minthogy ennek az evilági közjó biztosítása a feladata. Ezért sokféle módon kell előmozdítani az ifjúság nevelését: *örködni kell a szülőknek és az általuk nevelői feladattal megbízott személyeknek kötelezettségei, illetve jogai felett, és őket segítenie kell; ki kell építenie, még a szülők óhajának figyelembe vételével az iskolahálózatot, a kiegészítés elvének megfelelően: amennyiben ezt a szülők vagy más társaságok nem teszik meg; azon felül saját iskolákat és intézeteket kell létesítenie, a közjó igénye szerint.*”³³ A fenti idézetben kiemelt szöveg nagyon lényeges pontra mutat rá! A totalitárius, diktatórikus államrendek folyton arra törekednek, hogy a gyermekeket és a fiatalokat az államnak neveljék. Pontosabban szólva: az iskolát az államhatalmak gyakran olyan monopóliumnak tekintik, amelyben az érvényben lévő ideológiákkal (pártérdekkel) manipulálhatják a felnövekvő nemzedéket. A szülőket mintegy kötelezik, hogy „együttműködjenek az iskolával”, ami mindaddig nem is lenne baj, míg az iskola valóban a szülők igényét, felfogását, elvárását teljesítené. Azonban a pártideológiák kötelező (gyakran leszűkített, torz) világnézetet diktálva, nem tisztelik sem a szülők, sem a gyermekek személyiségét, lelkiismereti követelményeit.³⁴

Az egyháznak is feladata a nevelés: ezt a megbízást alapítójától, Jézus Krisztustól kapta. A nevelési feladatot nem más, mint „hirdetni az üdvösség útját minden embernek, a hívők számára át kell adnia krisztus életét, és állandó szorgoskodással segítenie kell őket, hogy ennek az életnek teljességére eljussanak.”³⁵ Az egyház ezt a feladatát elsősorban a katekézis által teljesíti, de nagy jelentősége van maguknak az iskoláknak is. Az iskola feladata, hogy „kitartó gonddal művelve az értelmi képességeket, kifejlessze a helyes ítéletalkotást; bevezessen a nemzedékek munkájával kialakított kultúrába; erősítse az értékek iránti fogékonyságot; előkészítsen az életpályára; növelje a kölcsönös megértéshez szükséges érzéket azzal, hogy a különböző természetű és származású növendékek között baráti közösséget alakít ki. Az iskola központi intézmény: egyre eredményesebb tevékenységéért mindenkinek össze kell fognia: a családoknak, a nevelőknek, a kulturális, polgári és vallási szervezeteknek, az államnak és az egész emberi közösségnek”.³⁶ E feladatok mindegyike olyan hatalmas területet ölel fel, hogy külön tanulmánykötetben lehetne csak kidolgozni jelentését. A későbbiek folyamán valójában nem teszünk majd mást, mint a nevelést területekre bontva megkíséreljük legalább nagy vonalakban felvázolni a teendőket, utakat.

A Klérus Kongregációja szakbizottságok munkája alapján dolgozta ki a keresztény nevelés legalapvetőbb területének elvi és gyakorlati irányvonalait az 1971-ben közzétett *Általános Hitoktatási Direktóriumot*.³⁷ A Direktórium azért volt jelentős, mert a

³¹ GEM, 2

³² GEM, 3

³³ GEM, 3

³⁴ A kommunista uralom alatt látszólag az iskola „diktálta” a szülőknek a nevelési feladatokat. Valóságban a párt ideológiája érvényesült a pedagógusok tevékenységében. Előbb ellenállást, majd félelmet, végül sok nevelőben és szülőben megalkuvást, nihilizmust váltott ki az ilyen jellegű „ideológiai harc”, amely a szabadság, az önrendelkezés lábba tiprása. Az ateista-kommunista iskolaprogram kialakulásáról: MÉSZÁROS István: „Ami a történelemkönyvekből kimaradt”

³⁵ GEM, 3

³⁶ GEM, 4

³⁷ VI. Pál pápa 1971. Március 18-án hagyta jóvá és április 11-én tette közzé a dokumentumot. Magyar fordításban: Klérus Kongregációja: *Általános katechetikai direktórium*. Ford. Diós István, Budapest, 1980.

modernkor számára készült, az egész egyetemes egyház tapasztalatait összegző munka. Természetesen nem oldotta meg a részegyházak, illetve területek konkrét gondját, azonban világos irányelveket adott a további munkákhoz.

Ezt az utat továbbfolytatva 1972. január 6-i dátummal hozták nyilvánosságra a felnőttek keresztény beavatásáról szóló rendelkezést. Az *Ordo Initiationis Christianae Adulorum*³⁸ újabb fontos lépést jelentett: a felnőttek beavatása a keresztény életbe rendezni kívánta azokat a kezdeményezéseket, amelyeket maga az élet teremtett a világegyház különböző helyein. Nevezetesen arról volt szó, hogy – anélkül, hogy a gyermekek katekézisének elhanyagolnánk – különösen nagy súlyt kell fektetni a felnőttek keresztény életbe való bevezetésére. Egyre több szó esik nem csupán az úgynevezett *harmadik világ*, hanem Európa, sőt az addig „keresztény” vagy „katolikus” országokként elkönyvelt népek újraevangelizálásáról.

A keresztény oktatás és nevelés kérdéséről tárgyaló Püspöki Szinodus munkáját foglalta egybe az 1974-ben kiadott *Evangelii nuntiandi* apostoli buzdítás. A dokumentum a katekézist az egyház missziós tevékenységének tekinti. Ezt a tevékenységet még inkább kidolgozandó, VI. Pál pápa 1977. októberére újabb Püspöki Szinodus hívott össze, amelynek témája szintén a katekézis volt. A szinodus munkáját II. János Pál pápa az 1979. október 16-án kelt *Catechesi tradendae* apostoli buzdításában tette közzé.³⁹ A dokumentum a katekézis elsődleges feladatáról szól, de röviden összefoglalja a legfontosabb pedagógiai szempontokat is, amelynek a keresztény életre neveléssel kapcsolatosak.

Az egyetemes egyháznak szóló pápai buzdítás után néhány hónappal egy újabb dokumentum látta meg a napvilágot: a magyar katolikus egyház számára a pápa összefoglalva megismétli a *Catechesi tradendae* útmutatását. A pápa azzal indokolja a leiratot, hogy a magyar püspökök sajátos helyzetükre hivatkozva külön eligazítást kértek a szentszéktől. A katolikus világ értetlenül állt a dolog előtt: miért volt erre szükség? Az ügyről ma nem szívesen beszél senki, mert jelzi a magyar egyház mérhetetlen kiszolgáltatott és gettóba zárt gondolkodását. A magyar egyházi vezetők egy része – tisztelet a kivételnek – nem vette tudomásul, hogy az egyetemes egyház hogyan gondolkodik a katekézisének. Valami olyasmit reméltek a pápától, ami szentesíti azt a helyzetet, amelyben a kommunista rezsim kényszerítette a magyar egyházat: minimális szolgáltatásokra szűkített, úgynevezett „sekrestye-egyházat” alakítva ki.⁴⁰

A Klérus Kongregáció 1997. augusztus 15-én tette közzé a katekézisének szóló új dokumentumát „A katekézis általános direktóriuma” címmel.⁴¹ Bár a dokumentum célja a katekézis tevékenységének legfontosabb elemeinek, követelményének felvázolása, pedagógiai szempontból is nagyon jelentős. Az isteni pedagógiát hozza mindennek alapjául, amelyre az egész nevelés épül. Amit a katekézisének mond, teljes egészében érvényes arra

³⁸ *Ordo Initiationis Christianae Adulorum*. Typis Polyglottis Vaticanis, 1972. Készült magyar fordítás is, gyorsmásolással sokszorosítva.

³⁹ II. János Pál pápa 1978. októberében vette át az egyház kormányzását a tragikus hirtelenséggel elhunyt I. János Pál pápától, aki mindössze egy hónapig volt pápa. I. János Pál maga is kiváló katekéta és publicista volt. Rövid pápaságának nyilvános szereplései hihetetlen hatással voltak az emberekre: mélységes emberi együttérzéssel, közvetlenséggel és nagy pedagógiai érzéssel tanította az evangéliumot.

⁴⁰ A mai „Pápai megnyilatkozások” gyűjteményének kiadásából kihagyják a nevezett dokumentumot. Ez igen kár, mert megszívlelendő utasításokat találunk benne: az evangélium „követelményei” mindenütt ugyanazok. Az egyháznak nem kaméleonnak kell lennie, amely belevész környezetének színeibe, amikor egy adott társadalmi kultúrával, politikai helyzettel kell találkozni, hanem egyértelmű jelnek. A dokumentum magyar kiadására jellemző, hogy mennyire a külsőségek uralták az illetékesek felfogását (pápai dokumentum elején a magyar primás képe, a hátlapon a Vatikánról készült felvétel – fordítva nyomva).

⁴¹ Hivatalos szövegkiadása latin nyelven történt: DIRECTORIUM GENERALE PRO CATECHESI, Libreria Editrice Vaticana, 1997. Magyar fordítása: A Klérus Kongregációja: A katekézis általános direktóriuma (fordította: Diós István), SZIT, Budapest, 1998. (Továbbiakban: KÁD)

az oktató-nevelő tevékenységre, amelynek érvényesülnie kell a mi nevelő eljárásunkban. Ezért fontosnak látom ennek a pedagógiának jellemzőit a dokumentumból teljes egészében idézni:

„A katekézis, amennyiben az isteni kinyilatkoztatás közlése, teljesen követi Isten pedagógiáját, ahogyan az Krisztusban és az Egyházban látható, átveszi alapvonásait és a Szentlélek vezetésével bölcsen szintézist alkot, így segítvén elő a hit igaz megtapasztalását, a gyermeki találkozást Istennel.⁴² Ezért a katekézis

- olyan pedagógia, amely átszövi és szolgálja az Isten és a személy közötti „üdvösség-dialógust”, azáltal hogy világossá teszi ezen üdvösség egyetemes rendeltetését. Istenre vonatkozóan hangsúlyozza a szeretetből fakadó, ingyenes, a szabadságot tiszteletben tartó isteni kezdeményezést. Az emberre vonatkozóan megmutatja a kapott ajándék értékét, és annak szükségességét, hogy állandóan növekednie kell benne.
- elfogadja a *kibontakozás elvét* a kinyilatkoztatásban, Isten Igéjének titokzatos és transzcendens természetét, s annak alkalmazkodását a különböző személyekhez és kultúrákhoz.
- elismeri Jézus Krisztusnak, Isten emberré lett *Igéjének központi szerepét*, aki a katekézist „a megtestesülés pedagógiájává” teszi, ezért az Evangéliumot mindig az élet javára és a személyek életében kell továbbadni.
- értékeli a hit közösségi megtapasztalását, ami az Egyháznak, Isten népének sajátja.
- a *személyek közötti kapcsolatra támaszkodik*, és magáévá teszi a dialógus folyamatát.
- a *jelek pedagógiája*, melyben a tettek és szavak, a tanítás és a tapasztalat összekapcsolódik.
- mivel a kinyilatkoztatás végső indoka Isten szeretete, a katekézis a kimeríthetetlen isteni szeretetből, aki a *Szentlélek*, veszi igazságának erejét és az állandó kötelezettséget a tanúságtételre.⁴³

5. A nevelés lehetősége

Az ember nevelhetőségéről két szélsőséges választ szoktak felhozni. Az egyik az úgynevezett *determinizmus*, vagy *öszöndeterminizmus*. E felfogás szerint az embert veleszületett képességei, hajlamai döntően meghatározzák, amin a nevelés már nem tud változtatni. Lombroso szerint vannak született gonosztevők. Szülők és nevelők gyakran vonják le keseregve tapasztalataik összegzéseként: „úgyis hiába minden: kutyából nem lesz szalonna!”

A másik nézet szerint az ember készségei a környezet hatására alakulnak ki. A megfelelően kialakított vagy megválasztott környezet segítségével a gyermek természetét meg lehet változtatni. Ez *indeterminizmus* nézete, amely az amerikai Watson nevéhez fű-

⁴² Az igazi pedagógia sem lehet más, mint felfedezni és felfedeztetni a neveltben azt az isteni tervet, amelyet a Teremtő minden egyes emberbe oltott. Felfedezni az azt egyedül valót, amely fejlődésének nem csupán üteme, rendje, hanem törvénye. A nevelőnek segíteni kell kibontakozni neveltjében azt az isteni hívást, amely által boldog, beteljesedett lehet: nem a nevelő (vagy szülők, rokonok) „álmait” kell a neveltnak megvalósítani.

⁴³ KÁD, 143

zódik.⁴⁴ Az egzisztencializmus az emberi szabadság jegyében szól nagy lehetőségeinkről (Heidegger), azt állítja, hogy megteremthetjük önmagunkat (Sartre).

A nevelhetőség kérdése az akaratszabadság helyes felfogásával függ össze: a cselekedeteinkben szabadok vagyunk, de személyiségünket egyéni hajlamaink és a környezeti hatások által meghatározott keretek között alakíthatjuk (*relatív indeterminizmus*). Nem árt időnként megfontolni, hogy a gyakorlatban nem válunk-e egyoldalúvá? Ne feledjük: nincs egyforma gyermek még ugyanabban a családban sem. Nem lehet sablonszerű nevelési elvet adni, mivel sem a szülők, sem a gyermekek „nem férnek” a sablonokba. Mindannyian egyéniségek vagyunk, akik folyamatosan változunk. A nevelésnek nem lehet elsődleges célja, hogy „ne legyen rossz a gyermek”, vagy ugyanezt „pozitív” megfogalmazásban: „legyél jó!”

Aki hibátlanul akar nevelni, az hibázik a leggyakrabban, mert teljes figyelmét a hibák elkerülésére összpontosítja. Aki tökéletesen akar nevelni, az a felnőtt-gyerek kapcsolatot összetéveszti a versenysporttal. Nem baj, ha hibázom, megengedem magamnak, hogy hibázzam – ez a fajta kijelentés old mindenfajta görcsöt, és megkönnyebbülést szerez. A hibáért elnézést lehet kérni. A kudarc olyan ajándék, amelyből tanulhatunk, ösztönzés, hogy a jövőben ezt vagy azt – ha nem is jobban, de – másképp tegyük.⁴⁵

Ha folyton tökéletesnek akarunk mutatkozni, valójában nem a gyermekkel, hanem önmagunkkal leszünk elfoglalva. Könnyen „elkerüljük” egymást a neveltünkkel. Jogunk van tehát hibázni, hogy a gyermek lássa: a növekedés olyan folyamat, amely soha nem áll; ugyanakkor nem reménytelen.

A nevelésben nincs ok a pesszimizmusra: nem nekem kell megváltoztatni a gyermeket! A nevelőnek – gyakran alázattal – alkalmazkodnia kell neveltje természetéhez. A siker-orientált világban nem kevés önlegyőzést kíván a nevelőtől, hogy ne keljen ki magából, ne ordibáljon, hogy semmi értelme az egésznek.⁴⁶ Mindannyian másként vagyunk jók, és másként vagyunk tökéletesek. A mérce nem a szomszéd padban ülő „szuper-jó” gyermek, nem a kollégám osztálya, nem a ... A keresztény nevelésnek egyetlen mértéke van: Jézus Krisztus. Persze arról meg végképp elfeledkeztünk, hogy ő nem magára mutogatott, hanem odahívott egy kis maszatsomónak látszó gyereket, s azt mondta: „ha nem lesztek ilyenek...”. A nevelés követelményében is gyermeknek maradni: szabadnak, ha kell kicsinek (akit nem tartanak nyilván), játékosnak, bizakodónak és vidámnak.

Mindez nem jelent valami elvtelenséget, folytonos rögtönzést. A nevelésben a szakemberek szerint csak három nevelői vétek okoz súlyos károsodást: a gyakori testi fenyegetés, a szeretetmegvonással és ridegséggel előidézett lelki megalázás, valamint a szexuális bűncselekmény.

A nevelés könnyen kényszeressé válik, ha „rágörcsölünk” a hibák irtogatására vagy elejtésére. Ez a kényszeresség végkép elhidegíti a szülő-gyermek, vagy nevelő-gyermek kapcsolatot. Érdekes okfejtést hoz erről egy nevelési tanácsadó:

⁴⁴ John Brodaus Watson (1878-1958): 1913-ban kiadta a behaviorizmus „kiáltványát”. A behaviorizmus azt tartja, hogy a pszichológiának az ember születésétől halálig tartó cselekedet-sorozata tanulmányává kell válnia; azaz: a viselkedés tanulmányozásává kell átalakulnia. Viselkedés tanulmányozása abban áll, hogy megállapítjuk az ingerek és a szervezet válaszai közötti kapcsolatokat. Ha adva van egy válasz (reakció, R), léteznie kell egy előzmény-csoportnak (stimulusnak, ingernek, S-nek) amely a hatás okaként szolgál.

⁴⁵ ROGGE, Jan-Uwe: Kell a gyerekeknek a korlát, Budapest, 1997, 10.

⁴⁶ Egy – tudományában kiváló tanárom – magából kikelve, le-föl rohangálva üvöltötte, ha valamit a második nekifutás után sem értettünk: „Elmegek tökmagot árulni! Maguk idioták! Minek vagyok én még itt?” Eleinte meglepett bennünket a kitörés, a harmadik kirohanás után egy ügyes kezű diák már körbe is küldte a karikatúrát a tanárról, amint tökmagot árul.

A neveléshez hozzátartozik a súrlódás, az összezördülés és az összhang, a gyengédség és a haragszomrád. A súrlódáskor hő keletkezik, ahol nincs súrlódás, ott hideg van. Már a neveléshez meleg kapcsolatra van szükség, melynek hevét a súrlódás – is – adja.⁴⁷

A nevelés célja nem a nevelő rátermettségének a bizonyítása, hanem a gyermek segítése a felnőtté válás útján. Ha ezt nem így fogjuk fel, akkor könnyen kialakulhat a nevelőben (szülőben is!) egy igen veszélyes – legtöbbször tudatalatti – meggyőződés: ez a gyerek engem tönkre akar tenni, lejáratni stb. Tehát a gyermekből ellenség lesz, akivel szemben a nevelőnek „fel kell venni harcot”, s elkezdődik a „majd adok én neked” fedőnevű, nevelésnek álcázott bosszúállás. A nevelés együtt növekedést jelent: közösen megtett utat, ahol hol nyugodtan, hogy botladozva lépegetünk. A nevelés és nevelhetőség üteme is folyton változik.

Igazságra nevelünk és nem csupán igazságokat oktatók. A kettő között – sajnos – gyakran nagy szakadék tátong. Ha a felnőttnek folyton igaza van, akkor a gyermeket kivonjuk az igaz emberré válás folyamatából. Az igazságok kimondásától még senki nem lett jobb ezen a világon. Az igazságszolgáltatástól sem. „Egyedül a kiengesztelődés és nem az igazság menti meg a világot, mivel az igazság gyakran a bosszúállás másik neve – mondja Anthony de Mello –; az emberek nem az igazságra, hanem biztonságra vágyanak.”⁴⁸

6. Nevelés joga

a) Emberi jogok

A történelem folyamán sokszor merült már fel vita arról: kinek van joga a gyermek neveléséhez?

Az ENSZ Közgyűlése 1959. november 20-án fogadta el a Gyermek jogainak nyilatkozatát. Ez a következő pontokat tartalmazza:

1. Minden gyermek, kivétel nélkül élvezze a Nyilatkozatban felsorolt jogokat fajra, színre, nemre, nyelvre, vallásra... nézetbeli, nemzeti vagy szociális származására, vagyonra, születésre vagy bármilyen más állapotra való tekintet nélkül.
2. Biztosítsák, hogy testileg, szellemileg, morálisan, lelkileg és társadalmilag egészségesen fejlődjenek.
3. Legyen joga a felnőtté válásra és fejlődjenek egészségesen. A szociális védelem biztosítsa mind őt, mind anyját illetően a születés előtti és utáni gondozást, megfelelő táplálkozást, lakást, orvosi ellátást, – a hátrányos helyzetben lévőknek a különleges kezelést.
4. Ha lehet, szülei felelősségérzetében és gondoskodása mellett nevelődjenek, de minden esetben gyengédség, erkölcsi és anyagi biztonság légkörében. Zsenge korában ne válasszák el anyjától, hacsak különleges körülmények miatt a társadalom és a hatóságok támogatására nem szorul.
5. Neveltetéséért a felelősség elsősorban a szülőket illeti. Iskoláztatása tegye lehetővé az általános műveltség megszerzését, és hogy hasznos lehetőségek alapján képességeit, egyéni ítélőképességét, erkölcsi és szociális felelősségérzetét kifejlessze. Ugyanígy joga van a gyermeknek a játékhoz, a pihenéshez.
6. Védjék meg a gyermeket mindattól, ami akadályozza testi, szellemi vagy erkölcsi fejlődését, a diszkrimináció minden formájából is. A megértés, a tolerancia, a

⁴⁷ ROGGE (1997), 11.

⁴⁸ de MELLO, Anthony: La preghiera della rana. Edizioni Paoline, Milano, 1989. 116, 132.



népek közötti barátság, a béke és az egyetemes testvériség szellemében kell nevelni, teljes tudatában annak, hogy energiáját és képességeit a felebarátai szolgálatába állítsa.

Az emberi jogok deklarációja (1984. december 10. 26 § 3) szerint a szülők joga, hogy gyermekük vallásos nevelésének módját megválasszák. Ennek a jognak a gyakorlata mérhetetlen nagy felelősséget ró a szülőkre. Egy életre megszerettetik a gyermekükkel az adott vallási életet, vagy éppen ennek az ellenkezőjét. Sajnos a bigottságot, szűklátókörű „szektásságot” könnyebb, mások megvetését „betáplálni” a gyermekekbe, mint a nyíltszívűséget. Jelen törekvések érthetetlen ellentmondása, hogy szinte hisztérikus kirohanások, minden értékét megkérdőjelező kijelentések érik a zsidó-keresztény alapokon nyugvó erkölcsiséget, hitet. Azt a hitet, ill. hitben való nevelést, amely a toleranciára, megbocsátásra, az ellenségszeretetre, a végsőig való áldozatkésziségre nevel. Helyette teljes létjogosultságot biztosítanak az elvtelen, semmire nem kötelező „világnézet-nélküli” világnézetnek. Egyedüli döntő szempont lett a pénz, a gazdasági előny, a mindenáron való érvényesülés. A pénz soha nem teremt kultúrát, amit bizonyít mind a nyugati, mind a keleti típusú materializmus csődje.

Összefoglaló kérdések:

1. Mit jelent a nevelés organikus jellege?
2. Mi a jelentősége az Isten-hitnek a zsidó keresztény nevelési felfogásban?
3. Hogyan kapcsolódik, ill. épül a személyi érettséghez az érett, felnőtt keresztény emberkép?
4. Milyen nevelési követelménynek mond ellent az ún. semleges pedagógia?

Irodalom:

Pszichológia Pedagógusoknak (Szerkesztette: N. Kollár Katalin – Szabó Éva), Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

„Gravissimum educationis momentum” (Nyilatkozat a keresztény nevelésről), in: A II. Vatikáni Zsinat tanítása (Szerkesztette: Dr. Cserháti József és Dr. Fábíán Árpád), SZIT, Budapest, 1975.

FRENYÓ Zoltán: Az erény tanulása és az erkölcsi nevelés. In: Vigilia, 2003 (68)/5. 330-337.

Neveléstörténet

PETITCLERC, Jean-Marie: Beszéljünk a gyermekeknek Istenről. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999.



II. Nevelés a családban

Ki türelmét veszti
és gyenge,
kezet emel
a még gyengébbre.
Különösen, ha az
eredendően az ő
kiszolgáltatottja.

Aztán csak kezet emel
és azt mondja:
kifogyott a béketűrésből.
És végül már nem is érvel,
csak újra meg újra
kezet emel.
Ki újra meg újra
kezet emel,
annak önmagához nincs türelme ...

*

Kislányom sír,
s bennem a Gonosz,
Mint lámpalázás börtönőr,
kacag:
a foglya vagyok.
Úgy tesz,
mintha sajnálna,
s én sértődött dühvel leplezem
legbensőbb rácsaimat

*

Álmodhatok-e Istennel,
ha nem tudok a szemébe nézni?

Kovács István: Gyónás⁴⁹

A szülők gyakran kérdezik a pedagógusokat: melyek azok a nevelői hatások, amelyekkel segíthetnék az iskolai nevelés eredményességét? A pedagógusokban, illetve mindazokban, akik a nevelés területén fáradoznak, úgy merül fel a kérdés, hogy vajon mi

⁴⁹ Délmagyarország, 1988. május 28. 7.

az a szülői-családi háttér, ami a gyereknél egy adott viselkedést kivált? Mi az oka, hogy a szépen fejlődő gyermek egyszerre megtorpan és homlokegyenest ellenkező irányba fejlődik (vissza)?

Mindenek előtt nyugodtan állíthatjuk T. Gordonnal: a szülők nevelési szándékai csaknem mindig jók, s csak ritkán lehet felfedezni bennük olyasmit, amit a pszichológia „kórosnak” vagy „betegesnek” nevez. Legtöbbször tájékozatlanságról, rossz beidegződésekről van szó. Nem műveletlenek, mert az apák között sok a sikeres ügyvéd, orvos, mérnök, s más szakember, vagy egyszerűen olyanok, akik becsülettel helytállnak a maguk hivatásában. Igen sok anya diplomával rendelkezik, s szintén remekül helytállnak vállalkozások élén, munkahelyeken. „Képzettségük azonban még a legelemibb ismereteket sem nyújtotta számukra az eredményes emberi kapcsolatokról, az emberek közötti őszinte érintkezésről vagy a konstruktív problémamegoldás elveiről és gyakorlati fogásairól.”⁵⁰ Mindezzel egy pillanatra sem szeretnénk azt mondani, hogy akik ezeket az elveket nem ismerik, azok nem tudnak gyermeket nevelni. A világért sem! Sok szülő, nevelő eljutott a maga tapasztalata szerint azokra a gyakorlati megoldásokra, amelyeket a neveléstudomány alapjaiban rendszerezetten ismertetünk. De – sajnos – igen sokan vannak, azok, akik millió körülmény miatt nem szerezhették meg ezeket a tapasztalatokat, ismereteket.

A szülőkel folytatott megbeszéléseken (szülői értekezlet) nagyon hasznos segítséget jelenthet, ha tematikus rendben a konkrét nevelési témákat vesszük sorra, illetve a gyermek fejlődésével kapcsolatban jelentkező problématerületeket együtt átbeszéljük. Az életre való felkészítésnél – különösen középiskolásoknál – szintén igen hasznos a milliószer és unásig elszajkózott nemi felvilágosítást olyan témákkal is kiegészíteni, hogy hogyan szeressék leendő gyermekeiket. A szülőktől tehát ne csupán azt várja el a pedagógus, hogy a gyermeknek rendben kész legyen a leckéje, az órákra elvigye az előírt munkaeszközöket, stb. A szülők gyakran tanácstalanok (a pedagógusokkal együtt), hogy milyenek kellene lenni annak a családi háttérnek, ami biztosíthatná a gyermek pszichikai szilárdságát, egészséges fejlődését.

Mielőtt a család-gyermek kapcsolat részletes nevelés-lélektani kérdését elemeznénk, érdemes azon is elgondolkodni: milyen elképzelése van egy gyermeknek a családról? A következő – talán inkább a „gyerekszáj” műfajhoz tartozó megnyilatkozás felvilágosít valamit abból, amit a családról, házasságról gondolnak.

„Egy család úgy lesz, hogy mennek az emberek az utcán, jeges a járda, és egy fiatal nő elesik, és egy fiatal férfi felsegíti. Megismerkednek, barátok lesznek, és egy pár hónap múlva megszeretik egymást, és megházasodnak.” (Mariann, 9 éves)

„Egy férfi és egy nő találkozik a mulatóban, és megszeretik egymást. Együtt laknak. Ha jobban tetszik neki, mint a többi nő, és szorgalmas is, akkor elveszi feleségül.” (Ádám, 9 éves)

„Az emberek azért házasodnak, mert szerelmesek lettek, vagy az egyik házastárs öröksége miatt.” (Zsolt, 10 éves)

„Szerintem az apuka az úr a családban, mert ő a lehangosabb, ő tud a legjobban kiabálni. Az anyuka a helyettese.” (Krisztián, 7 éves)

Ezek a gyermeki megnyilvánulások mind konkrét szülő-modell alapján születtek. Messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le néhány megnyilvánulásból. Az is világos, hogy a gyermek ítélete nagyon felszínes, sokszor éppen a lényegét nem veszi még

⁵⁰ GORDON, Thomas: T.E.T. A tanári hatékonyság kézikönyve. Gordon Könyvek, 1996, 15-16.
40

észre. Azonban némi jelzést hordoznak a felnőttek világáról: a szülők szolgáltatják – akarva-akaratlanul – a legkézenfekvőbb „mintát” a nehézségek, feladatok megoldásához.

1. A családi szocializáció

A személyi kibontakozás hosszú folyamat, amelynek meghatározója az a személyes kapcsolat, amelyben a gyermek felfogja és értékeli önmagát, megtanulja az együttélés szabályait. A *szocializáció*, vagyis a társadalomba való beilleszkedés a családban indul el: itt tesz szert azokra az – egész életre kiható – alapokra, amelyre egész egyéniségünk épül, szerveződik. „A család ősi intézmény, amely évezredek óta valamennyi kultúrában létezik valamilyen formában. Olyan életkeret, amelyben biológiai létünk megvalósul, pszichés fejlődésünk pedig alapvető jegyeit, individuális arculatát bontja ki. A család az egyén és a társadalom közti *közvetítő kiscsoport*, éppen ezért ’elsődleges közvetítő társadalmi egységnek’ tarthatjuk. (...) A család elsődlegessége abban áll, hogy 1. a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre, 2. érzelmi kötelékei, kapcsolatainak erőssége, hosszan tartó hatása alapvető érzelmi és viselkedési modelleket vés be a személyiségbe, és ezeket mint *diszpozíciókat* (hajlamosító tényezőket) továbbviszünk az életbe, 3. közvetítőfunkciója által megvalósítja a családi (személyes) és társadalmi értékrendszerek beépítését, és így optimális esetben előkészíti a felnövő egyént arra, hogy teljes értékűen vegyen részt a társadalom működésében.”⁵¹

A gyermekkori benyomások végigkísérik az embert egész életében, s bizonyos nevelési hatások elpusztíthatatlan kötelékként bizonyos korlátok közé képesek szorítani az embert.

A családban két, állandóan érvényesülő hatás jelenlétében fejlődik a gyermek személyisége: 1. a család rejtett, spontán megnyilvánuló, *szándéktalanul* is közvetített, tehát természetes életviszonyaiban gyökerező hatásainak közegében, és 2. a másodlagos, *tudatosan irányított* és közvetített nevelési ráhatások erőterében.⁵² Elgondolkoztató, hogy a gyermeket érő legerősebb hatások rendszerint nem a szülők tudatállapotából, hanem tudattalan háttérükből, önkéntelen cselekedeteiből származhatnak.⁵³ Természetesen mindkét hatás nagyon fontos és teljes felelősséget kíván. A tudatos ráhatás alakítja ki a gyermek életprogramjait, értékrendjét, magatartását. A környezet rejtett hatásai viszont nagyban „módosíthatja” a nevelési igyekezetet, mivel a látott-tapasztalt példa erőteljes „ellenmotivációt” hordozhat. A család mint „első közösség” a kisgyermek szemében egyetlen valóság, egység. Ez az egyetlen valóság számára az egyetlen, a biztos és bizonyos „abszolút” valóság, hiszen léte függ tőle. Mivel nem ismer mást, „ideálként” vésődik lelkébe. Ez nyújtja egyrészt a növekedéshez szükséges biztonságot, másrészt a bátorítást a kezdeményezések-kudarok lehangoló kilátástalanságában.

Ugyanakkor – amint már fentebb jeleztük – ennek a zárt „rendszernek” lehetnek súlyos zavarai is. Ha a család mint rendszer hibásan működik, akkor „a belső diszharmónia a gyermeknek megmerevedett és célszerűtlen ítéleti-viselkedési mintákat közvetít, így azt fejlődésében megakadályozza. A hibásan működő csalárendszer mintegy önmagát

⁵¹ BAGDY Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1995. 14-15.

⁵² BAGDY (1995), 15.

⁵³ Gyakran előfordul, hogy kriminalitásba csúszott gyermekek szülei értetlenül állnak a gyermekük magatartásán. Jóliszituált családokból származó gyermekek magatartásában megnyilvánuló deviancia forrása a szülői magatartás felszíni nyugalma alatt húzódó értékrendi zavar, ellentmondás. Mindezen túl rengeteg összetevője van a gyermek magatartásának, személyiségének, a benne rejlő indítékok sajátos ötvöződésének.

lezárja, és védelmezi kényes és törékeny egyensúlyát. Ennek megbomlása ellen (mintegy belső védekezésként) „kitermelheti” valamelyik családtag akár betegségig is fokozódó viselkedészavarát. Ez a többi családtag gyengeségeit és személyiséghibáit esetleg eltakarhatja vagy kiegyenlítheti. A családon belüli változások, az ún. szerepváltozások (amilyen pl. a pubertás, házasság, a szülők korosodása, nyugdíjba lépése stb.) krízishelyzetekig fokozódó átalakulási periódusokat hozhatnak létre. Ezek a család belső (esetleg kóros) egyensúlyát összeroppanthatják.”⁵⁴

A szülők felelőssége odáig terjed, ameddig módjukban áll saját életüket úgy alakítani, hogy a gyermek ne szenvedjen károsodást. Ha a gyermek neurotikus, ennek első és legfőbb okát a szülők magatartásában kell keresniük, ugyanis a kora infantilis psziché bizonyos fokig egy része az anyai pszichének, majd később az apai pszichének is. A gyermek idegi és pszichés zavarai még iskolaköteles korban is úgyszólván kizárólag a szülők pszichikai szférájának zavarain alapulnak. A szülők egymáshoz való viszonyában mutatkozó nehézségek teljes egészében visszatükröződnek a gyermek pszichéjében.

A szakirodalom éppúgy, mint a népszerűsítő, úgynevezett „felvilágosító” irodalom nagyon sokat szól a szülői szeretet fontosságáról. Az anyai szeretet azt jelenti, hogy „*anya mindig és mindenek ellenére szeret: azért, mert én az ő gyermeke vagyok.* Pontosan: azért szeret, mert vagyok. Nem azért, amilyen vagyok, hanem *mert vagyok.*” Ez a *feltétlen szeretet*. Az apa szeretete ettől eltérő: „*az apa nem elsősorban azért szereti gyermekét, mert az van, hanem mert a gyermek valamilyen, és lehetőleg olyan, amilyennek az apa szeretné őt tudni.* (...) Az anyai szeretet, ami elfogadó, kevésbé ösztönzi valamilyenné lenni, valamivé válni a gyermeket; de a ’szeretve levés’ biztonságát, az élet élésének örömét adja neki, beléoltja a szeretet képességét. Az apai szeretet becsvágyat, akaraterőt, az élethez való bátorságot, a kockázat vállalását önti a gyermekbe. Ily módon a gyermeknek mind a két fajta szeretetre szüksége van ahhoz, hogy harmonikus, az élet feladatait vállalni tudó, szeretni képes felnőtt legyen belőle.”⁵⁵ Lehetne sorolni a két szülő szeretetmegnyilvánulásainak sajátosságát, sőt valójában nem kellene ennyire szembeállítani a kettőt egymással, mivel az a kívánatos, hogy a gyermek ezt a két forrásból táplálkozó szeretetet egyetlen egésznek élje meg.

a) Örökölt valóságunk

A szocializáció első szakasza a születést követő néhány esztendőben zajlik le, amikor kétféle „szocializációs” hatás ér bennünket: egyrészt a gyermek és a szülők kapcsolatának (nem tudatos) atmoszférája, a testi és a kommunikatív érintkezés változatos formáin keresztül; másrészt a szülők tudatos nevelői tevékenysége által. Ebben a szakaszban alakul ki a ragaszkodás az anyához (és viszont), s ez a ragaszkodás a későbbi szeretetkapcsolatok prototípusa lesz a gyermekben. Megjelenik a tárgyi, valamint a személyi kompetencia élménye, amely a későbbi évek önértékelésének, az alkotó kedvnek és a kreativitásnak alapja.⁵⁶ Minél nagyobb befolyással vannak a szülők a gyermekekre, s minél kevésbé foglalkoznak a közöttük felmerült nehézségekkel (gyakran éppen a gyerek kedvéért), annál hosszabban és annál inkább kénytelen a gyermek cipelni a szülők meg nem élt életét, és teljesíteni azt, amit a szülők elfojtottak és a tudattalanban tartottak. Még ha a

⁵⁴ BAGDY (1995), 17.

⁵⁵ Dr. KOLOZSVÁRY Judit: Más gyerek, más szülő, más pedagógus. Okker Kiadó, Budapest, 2002, 40.

⁵⁶ Ennek pszichológiai kibontakozásáról (az imprinting, kommunikáció és a kondicionálásos tanulás) lásd: RANSCHBURG Jenő: Szeretet, erkölcs, autonómia. Okker Kiadó, Budapest, 1998, 37-84.

szülők minden tőlük telhetőt elkövetnek is azért, hogy uralkodjanak magukon, úgyhogy felnőtt még a nyomát sem fedezhetné fel a komplexusnak, a gyermekek valahogy megnevelik. A gyermek a *primitív tudattalan azonosság* (participation mystique⁵⁷) révén érzékeli a szülők konfliktusait, s annyira szenved tőlük, mintha azok saját konfliktusai volnának. Az okot a szülők olyan problémáiban kell keresni, amelyet eltitkolnak, vagy a tudattalanban hagynak.⁵⁸ A lappangva készülő konfliktusokat a gyermek bizonytalanul érzi, s az aggodalmakkal és a szorongással teli nyomasztó légkör lassan behatol a gyermek lelkébe. A nehézséget az okozza, hogy olyan „belső történésekről” van szó, amelyekről maguk a szülők is szenvednek, ugyanakkor ez sem nem tudatosult, sem nem tisztázódott bennük. Az az élet, amelyet a szülők (és az ősök, mivel az eredendő bűn pszichológiai ősjelenségéről van szó) nem éltek meg tudatosan. A gyermeknek nem csupán teste, hanem lelke is az ősök hosszú sorából ered. Az ember – már születésekor is – birtokában vannak sok olyan dolognak, amelyeket nem megszerzett, hanem őseitől örökölt. Nem mint *tabula rasa* (tisztá, üres tábla), hanem csupán mint tudattalan születik. Viszont magával hoz sajátosan emberileg szervezett, működésre kész rendszereket, amelyeket az emberi fejlődés évmillióinak köszönhet. Ahogyan a madár sem egyénileg tanulja meg vagy szerzi meg a vándorlási és fészekrakó ösztönét, ekként az ember is magával hozza születésekor lényének alaprajzát, és nem csupán egyéni, hanem kollektív természetének alaprajzát.

Nem állítjuk, hogy a szülőknek nem lehet semmiféle hiányossága, komplexusa. Ez nem csupán emberfeletti teljesítmény lenne, hanem valótlan elvárás. Inkább arról van szó, hogy a szülőknek szembe kellene nézniük komplexusaikkal. Gyermekeik kedvéért is kötelességük, hogy ne feledkezzenek meg benső nehézségeikről. Minden tekintetben ezerszerte jobb, ha a szülők nyíltan megbeszélik gondjaikat, mintha hagyják, hogy komplexusaik a tudattalanban elburjánzanak. El kell ismerni a hibákat! Nem az életet kell korlátozni, hanem a tudattalanunkat. A szülők csak úgy óvhatják meg gyermeküket a nem természeti eredetű ártalmaktól, ha mindent megtesznek azért, hogy az élet lelki nehézségei elől ne térjenek ki megtévesztő mesterkedésekkel, hanem inkább fogadják el őket mint feladatokat, vállalva azt is, hogy a leggondosabban bevilágítsanak éppen a sötét sarokba.

A komplexus éppen azt jelenti, hogy a lélekben van valami, ami nincs integrálva, ami konfliktust hordoz, esetleg egy akadály, de ami egyszerre is ösztönöz is nagyobb erőfeszítésekre. A komplexusok ezért a lelki élet gyújtó- vagy gócpontjai, amelyek nem hiányozhatnak, de megmutatják azt, ami az egyénben elintézetlen, gyenge pont.⁵⁹

b) Komplexusaink

Az egyén életében az első komplexusformának, a szülőkomplexusnak kell lennie, ugyanis a szülők kettőse az a valóság, amellyel a gyermek konfliktusba kerülhet. A szülők hatásaiból és a gyermek sajátos reakcióiból egy kép, imágó keletkezik a gyermek psziché-

⁵⁷ A kifejezést Jung használja arra a velünk született ösztönre alkalmazva, amellyel a legmélyebb személyi tartalmakat (szavak, gesztusok nélkül) felfogunk: érezzük a másikat. JUNG, Carl Gustav: Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről. Kossuth Kiadó, Budapest, 1997.

⁵⁸ A. értelmes elsőosztályos kisgyermek. Ha valami kedves, mókás történeten felkacagnak a gyerekek, A. is nagyot nevetet, majd hirtelen rémület ül az arcára: bepisilt. Először a társak közül néhányak kinevették, majd ők is kétségbeesve néztek kis társukra. Családlátogatáson az A.-t nevelő nagymama elmondta, hogy a szülők egy idő óta rendszeresen részegen térnek haza éjjeli mulatozásból. Otthon nagy veszekedést csapnak. A gyermek mindezt nem hallja, mert másik épületrészben folyik a szülők közötti „cirkusz”. Az említett jelenség mindannyiszor megismétlődik éjjel is, amikor a szülők több szobával odébb veszekednek.

⁵⁹ A gyermek – mivel érzékei rendkívül kifinomultak – nagyon gyorsan felfogja a komplexusokat: biztonságkeresését az életösztön hatalmas erővel hajtja. A rejtegetés, elkendőzés éppen nem nyújt békét számára, hanem csak a természetes érzékelését zavarja össze.

jében a szülőkről (apaimágó, anyaimágó), amely csak nagyon feltételesen ábrázolja az objektumot. Minden egyszeri apa mögött ott áll az atya örök képe, és a személyes anya múltékony, átmeneti jelensége mögött az anyának egyenesen mágikus alakja húzódik meg. A kollektív léleknek ezek az archetípusai a gyermeknek a tudat létrejötte előtti lelkét uralják.⁶⁰

Minél inkább kifejlődik a szexualitás, annál inkább szorítja ki az egyént a családból, hogy függetlenné és önállóvá váljon. Mivel azonban a gyermek addigra szorosan összenőtt a családdal, különösen a szüleivel, sok esetben csak nagy nehézségek árán sikerül neki megszabadulnia a gyermekkori attitűdjétől. Ha felnőtt emberként nem sikerül megszabadulnia bensőjében ezektől a kötődésektől, még krónikus neuraszténia is kialakulhat.⁶¹ Ebben az esetben a lélek mintegy „kettéhasad”: egyik része a házastárssal, a hivatással él, a másik azonban a múltban él a szülőkkel anélkül, hogy az egyén maga ennek tudatában lenne. Mindig az a baj, hogy a gyermek túlságosan erősen kötődik a szülőkhöz, így megreked a gyermekkori viszonyban. Eppen az nem tudatosul benne, hogy ő egy új és individuális lény. Amikor érett korba lép, nem képes elszakadni a szülőktől. A gyermeknek azon az emberi kötelezettségen túl, hogy szükség esetén gondoskodjon öreg szüleiről és fenntartsa velük a jó viszonyt, semmilyen más függésnek nincs helye. A személyiség sohasem bontakozhat ki anélkül, hogy az ember tudatosan és tudatos morális döntéssel a saját útját válassza. Az embernek a családnál tágabb, szélesebb közösségre van szüksége, mivel a család túlságosan szűk kötelékében szellemileg és morálisan elsatnyul. De a szülőktől való elszakadás csak akkor valósulhat meg, ha valamilyen következő lépcsőfokra léphetünk: a gyermeki korból önálló döntéseket hozó ifjúkorba, majd a felnőttkorba.

A családtól való egészséges elszakadásnak igen gyakori akadályja az egyetlen gyermek a családban. A helyzetet tovább nehezíti, ha az egyetlen gyermek csonka családban nevelkedik. Az egyetlen gyermek óhatatlan túlféltése, óvása az egyik gyakori hiba; a másik, hogy ennek az egyetlen gyermek hordozza a szülők és nagyszülők „gondoskodni akarás és viszonzás elvárás” minden terhét. A több gyermek között a szülők és a nagyszülők elvárásai és kötődései megoszlanak. Ugyanez a helyzet előállhat, ha „kiválasztott” gyermek-felfogás él a szülőknél. Előfordul, hogy valamelyik gyermekre „terhelik” minden elvárásukat, úgynevezett szeretetüket a szülők: minden érzelmi kielégülésüket ettől az egyetlen gyermektől várják. A gyermek korán megérzi, hogy ő „a szülei boldogságának záloga”, tehát nem szabad másként döntenie, mint ahogyan azt szülei elvárják tőle: csak azt szeretheti, akit, vagy amit ők, s csak addig terjedhet barátsága, amíg az nem váltja ki szülei féltékenységét.

c) Az anya és az apa mint komplexus-forrás

„A kisbaba egy burokban van az anya hasában, és szerintem ott jobb dolga van, mint nekünk az iskolában” – írta dolgozatában egy 7 éves kisfiú. Minden vonatkozásban az anya a legközelebbi és leghatásosabb „élmény”, amely ráadásul a legképlékenyebb korban éri a gyermeket. Mivel a tudat a gyermekkorban még rendkívül gyengén fejlett, az

⁶⁰ Vö. JUNG (1997).

⁶¹ Hogy Freud kifejezésével éljünk: a korai Oidipusz -, majd Elektra- komplexus konfliktussá válik. Tréfásan ezt az állapotot így írják le: az illetőnek vőlegény / menyasszony korában sem sikerült elvágni a köldökzsinórját! Ez a függés azonban a valóságban igen sok tragédia hordozója: képtelenség az önálló családalapításra, a házassági egység megteremtésére. J. 25 éves fiatalember panaszolja: „Nem szeretek otthon, mégis időnként haza kell mennem szüleimhez, mert nem tudok magammal mit kezdeni. Ők mindig pontosan tudják, hogyan kell döntenem. Ez ott és akkor nagyon jó. Miután eljövök, úgy érzem, hogy még anyám szoknyáját fogva tudok csak járni.”

anya *archetipikus* élmény, a gyermek tudattalanul érzékeli. Majd az öskép elhalványul és egy tudatos viszonylag individuális kép kerül a helyébe, amiről azt szokás feltételezni, hogy az egyetlen anyakép, amellyel rendelkezünk, de a tudattalanban az anya továbbra is megmarad hatalmas ösképnek.

Mielőtt beleesnénk valami hamis idealizálásba, érdemes megfontolni Libby Purves megállapítását: „Minden anya lelke mélyén rejtőzik egy hétköznapi emberi lény; hiszen nem létezik szentipar, mely kiegyensúlyozott, önfeláldozó madonnákat gyártana sorozatban. Minden gondtalan, kalandvágyó, önző, hétköznapi lány feje fölött ott lebeg az anyaság fenyegető glóriája. Az átalakulás, miközben az egészségesen önző felnőttből előbújik a valóban önzetlen anya, fájdalmas lehet: körülbelül olyan, mintha a pillangó próbálna visszabújni a gubóba...”⁶²

Az anya-gyermek kapcsolat bizonyosan a legmélyebb és leglényegesebb kapcsolat, amelyet ismerünk, hiszen a gyermek egy ideig úgyszólván része az anyai testnek.⁶³ A szülés-születés után ez a biológiai egység társas kapcsolattá alakul át. „Az anya és a csecsemő közötti kapcsolat tanulmányozása azt mutatta, hogy az interakciók (kapcsolatformák) terén a korai, *közvetlenül a születés utáni együttlét* határozza meg a kialakuló kapcsolatot, és tartósan rányomja bélyegét az édesanya viselkedésére. Az anya számára ez az időszak olyan szenzitív periódus, amelynek ingere a gyermek testi érintése. Ennek hatására pedig sajátos anyai reakciók alakulnak ki benne szándéktalanul, mintegy az ösztönszerű viselkedés jelentkezéséhez hasonlóan.”⁶⁴ Később éveken át alkotórésze az anya lelki atmoszférájának, és ilyen módon minden, ami a gyermekben eredeti, úgyszólván szétválaszthatatlanul egybeolvad az anyaképpel. Ez nem csupán az egyes konkrét esetekre érvényes, hanem sokkal inkább történelmileg igaz. Az archetípusban, a kollektívan örökölt anyaképben is benne rejlik a kapcsolatnak az a rendkívüli intenzitása, amely kezdetben ösztönösen készíti a gyermeket, hogy belekapaszkodjon anyjába.

Az anya-gyermek kapcsolatban kulcsfontosságú a szülést követő, néhány hét során lezajló folyamat. A szülést követő harmadik-negyedik hétre az ifjú anya hirtelen elkezd *ismerni* gyermekét, s környezete legnagyobb megdöbbenésére pontosan tudja, hogy az miért sír: mert éhes, mert fázik, mert közelségre vágyik. Az anyák megtanulják értelmezni gyermekük jelzéseit, kialakul a korai kommunikáció.

Az archetípus képezi az úgynevezett *anyakomplexus* alapját. Jung szerint az anya az infantilis (gyermekkori), valamint olyan neurózisok esetén, amelyek etiológiailag a zsenge gyermekkorba nyúlnak vissza, aktívan részese a zavar okozásának. Az anyakomplexus hatásai különbözők aszerint, hogy fiúról vagy lányról van szó. A fiúra gyakorolt tipikus hatás a homoszexualitás, a *donjuanizmus* és alkalmilag az impotencia is. Homoszexualitás esetén a heteroszexuális komponens tudattalan formában megtapad az anyán, a donjuanizmusban tudattalanul „minden nőben” az anyát keresik. A fiú esetében az anyakomplexus annyiban nem tiszta, amennyiben nem azonos neműről van szó. Ez a különbség adja az okát annak, hogy miért játszik jelentős szerepet minden férfi anyakomplexusában az archetípus mellett a szexuális partner, az *anima* archetípusa is. Az anya az első női lény, akivel a leendő férfi szembeállítja magát, s aki folyton utal a fia hím voltára. Az anyakomplexus pozitív hatásairól is beszélhetünk: a fiú esetében például kifejlődhet az ízlés és az esztétika, nevelői kvalitások, konzervatív szellem, barátságérzék, vallásos érzelmi gazdagság, szellemi befogadóképesség.

⁶² PURVES, Libby: *Hogyan ne legyünk tökéletes anyák?* Budapest, Gabo, cop. 1997.

⁶³ Helyesen értendő: nem olyan értelemben része, mint egyik vagy másik szerve, hanem közvetlen élettani kapcsolat egyedülálló kapcsolat-forma életünkben.

⁶⁴ BAGDY (1995), 25.

Az anyakomplexus a lányok esetében is összetett kérdés. Itt három eset lehetséges. Az *elsőben* a női ösztönöknek az anyából kiinduló felerősítése jelentkezik, ez a túlsúly akadályozza a saját személyiség tudatosítását. Ennek a negatív aspektusát az az asszony képviseli, akinek egyetlen célja a szülés. A férj ebben az esetben mellékes, lényegileg nemzési eszköz, s ellátandó tárgyként a gyerekek, szegény rokonok, macskák, baromfik és bútorok között van a helye. *Második* esetben a női ösztönök akár kioltásig való meggyengítésének vagyunk tanúi. Ebben az esetben az ösztönök mindjobban az anyára vetülnek rá, a lány azonosul az anyjával, és saját női vállalkozó szelleme megbénul. Mindaz, ami ezeket a nőket az anyaságra, felelősségre, személyes kötelekekre és erotikus igényre emlékezteti, kisebbségi érzést kelt bennük, és megfutamítja őket – természetesen az anyjukhoz. *A harmadik*, közbülső esetben nem a női ösztönök felerősödéséről vagy bényultságáról van szó, hanem sokkal inkább minden mást meghaladó védekezésről az anya túlrejtésével szemben. Vezérmotívuma: akárhogy, csak ne úgy, ahogy az anya! Ez a lány, bár tud mindenről, amit nem akar, ám többnyire nincs tisztában azzal, mit is gondol tulajdonképpen saját sorsának. Ösztönei elhárító állásban mind az anyára szegeződnek, s ezért nem alkalmasak saját élete felépítésére.

1) Az anya-gyermek kapcsolat zavarai

Az anya és gyermek közötti kapcsolat zavarai két végletes magatartásból erednek.

Az első: az anya *elutasítja* gyermekét. Az elutasítás lehet teljesen rejtett: nem kívánt terhesség, vagy a terhesség késői stádiumában derül ki, hogy nem a várt nemű gyermek születik majd világra. Az elutasítások alapja az anya (illetve mindkét szülő!) éretlensége, a szülői szerepre való alkalmatlansága. Különösen a fiatal, személyiségükben kialakulatlan vagy fejlődésükben megakadt nőknél gyakori jelenség. „Gyermekeiben az ilyen anya csak a *nehézségek okozóját*, megsokasodott feladatainak és gondjainak bizonyítékát látja.”⁶⁵ Az elutasítás megnyilvánulhat az anya indokolatlan türelmetlenségében, mulasztásában, „kelletlenkedésében” gyermekével szemben. Az ilyen anya kerüli a gyermekével való szemkontaktust, nem képes biztató, bátorító tekintettel gyermekére nézni. A szoptatást – bár bőven van teje – nem vállalja. Mivel feszültséget, nyugtalanságot sugároz, gyermeke nem tud mellette megnyugodni: folyton sír, nyűgös. Mindez újabb elutasítást, méltatlankodást vált ki az anyából, mintegy növelve a már amúgy is a gyermek „teherként” megélt jelenlétét. Az elutasítás pszichikai mechanizmusát alig tudjuk nyomon követni, azonban egyértelmű, hogy súlyos, szomatizálódó következményétől igen sok kisgyermek szenved.⁶⁶

A másik véglet a *túl-gondoskodás*. Különösen az első gyermek várása, majd az ezt követő gondozás sok anyát szorongással tölt el: vajon megfelel-e az anyai feladatnak. Az aggályosságra hajlamos személyeknél a túlzó óvás, aggodalmaskodás végig kísérheti a gyermek iránti magatartását. Az aggodalmaskodó anyai magatartás pszichikai hátterében a szakemberek a *gyermekkel szembeni ellenséges indulatokról* számolnak be. A gyermek „nem olyan”, amilyennek az anya elképzelte: folyton gondoskodást igényel, fárasztó s emiatt néha haragot, ellenszenvet érez iránta. Ezek a negatív érzések folytonos büntudatot

⁶⁵ BAGDY (1995), 31.

⁶⁶ Hathónapos kisgyermek egyre súlyosbodó öklendezési tünettől került kórházba. Állapota odáig romlott – annak ellenére, hogy semmilyen szervi rendellenességet nem találtak nála -, hogy csak mesterségesen tudták táplálni. Arra figyeltek ápolói, hogy csak akkor nyugszik meg, ha magára hagyják. A másik megfigyelés: a csecsemő „szándékosan” hány! A családi körülmények vizsgálata kiderítette, hogy az anyát terhessége előtt többször kezelték elmeosztályon, a bekövetkezett terhességét is teljesen közömbösen fogadta, a megszületett gyermekét pedig idegenként kezelte. BAGDY (1995), 30.

váltak ki, amelytől féltés, aggodalom formájában próbál szabadulni. A „bajtól” való félelem igen gyakran a baj forrása: az anya „túl-koncentrál”, s akaratlanul nem fog gyermekére figyelni, amiből súlyos balesetek származhatnak (a gyermek elejtése, forrása stb.) A folyton „görcsölő” anya a csecsemő testi zavarait is okozhatja: nem képes ellazulni, ezért kialakulhat egy „görcskészség”, amely gyakori hasfájásban nyilvánul meg. Valószínű, hogy ehhez kapcsolódik szorosan az a jelenség, ami túlgondoskodó anyai magatartás következménye. Az anya szorongása miatt nem képes felismerni gyermeke valós, egészséges igényeit: túleteti, folyton bugyolálja, ezzel felborítva emésztő- és immunrendszerének egyensúlyát, ill. annak kialakulását. Az anya szorongásos magatartásának számájára írhatók a csecsemőkori ekcémák, ahol sem allergia, sem higiénias hiányosság nem mutatható ki.⁶⁷ A szorongás átragad a gyermekre, ami később az anyának való megfelelés stresszes állapotát állandósítja. Az elkényeztetés gyakran váltakozik a büntetéssel, ill. érzelmi zsarolással: az anya „boldogtalan”, mert a gyermeke elégedetlen, szabadulni akar tőle. Az anya túl közelsége nem biztonságot nyújt, hanem állandófüggőségi konfliktust vált ki. A gyermek folytonosan „készenlétben áll”: hogyan mutassa meg „háláját” anyjának, s hogyan szabadulhat tőle anélkül, hogy megsértené.

2) A depressziós szülők gyermekeinek kérdése

A közelmúltban nyilvánosságra hozott vizsgálati eredmények azt jelzik, hogy a gyermekek pszichopatológiai ártalmi a depresszív szülővel, és főleg az anyával való együttélésből erednek.⁶⁸

Az anya – különösen a gyermek fejlődésének korai szakaszában – különösen kiemelt szerepet tölt be mint elsősorú modell a gyermek magatartásának, egész személyiségének kialakulásában. A depressziós anya gyermekénél – a depresszió súlyosságának mértékében – igen korán jelentkeznek emocionális és viselkedészavarok. Mivel ezek az anyák rossz hangulatuk, pesszimizmusuk folytán kevés figyelmet szentelnek gyermekükre – gyakran ellenséges magatartást is tanúsítanak velük szemben – a gyermek énképe negatív, az érdeklődésük beszűkül. Az ok éppen az anya magatartása: túl szigorúan, negatív érzelmi és kognitív beállítódással szemléli gyermekét. A súlyosan és közepesen depresszív anyák gyakrabban alkalmaznak a nevelés során erőszakot, agressziót. Ez a körülmény súlyosan kihatott a gyermek lelki egészségének fejlődésére: depressziós (24%), oppozíciós viselkedés (18%), szociális viselkedés zavar (8%), figyelemzavar hiperaktivitással (7%) tünetet hordoztak. A szorongásos szindrómák is gyakoribbak a depressziós szülők gyermekeinél. Ezeknél a gyermekeknél lényegesen megnő a drogfüggőség kockázata, gyakoribb a figyelemzavar, valamint a disszociatív figyelemzavar. Az antiszociális viselkedészavar is gyakrabban fordul elő a depressziós szülők gyermekeinél, s ezt a kockázatot – igen gyakran – súlyosbítja a szülők alkoholizálása, valamint a szuicid kísérletek gyakorisága.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy szoros kapcsolat van az anyák és a lányok depresszív tünetei között, főleg akkor, ha az anyai depresszió mellett a konfliktus-terhes, kedvezőtlen háttér is kimutatható. A fiúk esetében a serdülőkre jellemző erős érzelmi azonosulás miatt az apa hangulati állapota jelentősebb szerepet kap, de az előbbi rizikómagatartások egyikére sincs jelentősebb hatása. Az apai szorongás és depresszió jelentő-

⁶⁷ BAGDY (1995), 36-37.

⁶⁸ Dr. HAJNAL Ágnes (levelező szerző), SUSÁNSZKY Éva, Dr. SZÁNTÓ Zsuzsa, Dr. CSOBOTH Csilla: A szülő depresszív hangulatának és magatartás-problémáinak összefüggése. LAM (Lege Artis Medicinae) 2004; 14 (12): 878-86. www.lam.hu/folyoiratok/lam/0412/9.htm Az alábbiakban ennek *azu Abstractnak* alapján mutatjuk be a vizsgálatokat, ill. a felmerülő nevelési feladatokat.

sen meghatározza a lányok internalizációs viselkedéses nehézségeit. Ugyanez a fiúkkal kapcsolatban ugyan nem mondható el: az apai pszichopatológia nem befolyásolja jelentősen a fiúk külső viselkedéses problémáit.

Egy nevelési „helyzet” megítélésében nagyon nagy jelentőséggel bír a családi háttér megismerése. A pedagógusnak azonban számolnia kell azokkal az „elhárító” mechanizmusokkal, amellyel egy ilyen család igen gyakran él. Nagyon fontos a diszkréció, amellyel a gyermeket megvédjük a szülők esetleges támadásaitól (!), ugyanakkor elengedhetetlen a megfelelő szakmai segítség igénybevétele. A gyermeket nagyon könnyen a család „árulójának” tartják, aki teljesen kiszolgáltatott – s nem egyszer már hordozza a reménytelenség és a pótcselekvések sebeit.

3) Az apa-gyermek kapcsolat zavarai

Az apa a külvilágból fenyegető veszélyekkel szemben nyújt védelmet, az anya meg azokkal a veszedelmekkel szemben, amelyek a lélek sötétjéből fenyegetik az embert. Az anya a férfi számára szinte kezdettől fogva kimondottan szimbolikus jelleget hordoz, s alighanem innen ered az a hajlama, hogy anyját megidealizálja. Az eszményesítés titkos istenítés (antropoteizmus).

„Az apának demonstratív, normatív és irányító funkciója van. Hordozza, és viselkedésével, attitűdjével közvetíti a normákat, gyermekét ezek megtartására készíteti, és így tereli értékorientációs fejlődését. A hatékony apakép (megfelelő érzelmi hatóerejű tekintélyfunkció mellett) tehát a fejlődés optimális normabeépítő folyamatait eredményezi, és ezek későbbi, pl. serdülőkorai behatásoknak vagy csábításoknak is ellenállnak. Ha az apa a kötelező vagy elvárható viselkedés normáitól eltérő értékeket közvetít gyermekének, tehát a modell kedvezőtlen, miközben az azonosulási folyamat zavartalan, akkor e negatív minta a gyermekben antiszociális (társadalomellenes) értékrendszert hoz létre.”⁶⁹ Az apa fizikai vagy pszichikai „hiánya” (túl gyenge az apa, szélsőségesen erőteljes az anyai tekintély) a gyermek identitásának kialakulásában súlyos kárt okozhat. A szülők közötti megbomlott bizalom, meg hasonlítás ellentmondása kusza szövedékébe óhatatlanul belegabalyodik a gyermek is. A gyermeknek panaszkodnak, előtte vádaskodnak, mintegy - kimondatlanul – tőle várva a megoldást, vagy legalábbis a másik fél elítélését.

Az *apa archetípusa* az anyáéhoz képest másodlagos, s a gyermek tudatának fejlődésével kerül a gyermek látóterébe. Ő a megértés felé egyengeti az utat, és igyekszik elejét venni e tévedések rossz következményének. Az apa archetípusát a gyermek nem ellenőrizi, hanem nem várt mértékben kiszolgáltatott neki. Az archetípus lehetőségei sokszorosán meghaladják a gyermek képességeit, és a képességek ilyen fokát csak úgy érheti el, hogy azonosítja magát az apával, illetve megadja magát az apa hatalmának.

Az apakomplexus sorsot meghatározó ereje az archetípusból származik, és ez a valóságos oka annak, hogy a *népek közmegegyezése* (consensus gentium) az apa helyére isteni vagy démoni alakot állít. Az apakomplexus egyik megnyilvánulása az apával való azonosulás: a fiú adaptálja, átveszi az apa modorát, természetét, mintha azonos volna az apjával, nem az apától különböző individualitás lenne. Az azonosulás tudattalan utánzás, imitáció. Az imitáció elengedhetetlen segédeszköz a még fejlődő fiatal személyiség számára. Amikor azonban az ember számára jobb egyéni lehetőség nyílik, az azonosulás kóros jellegűnek bizonyul, mivel most már ugyanúgy gátolóan hat, ahogyan előzőleg tu-

⁶⁹ BAGDY (1995), 63.

dattalanul támogatta és segítette az egyén fejlődését. Ekkor már *disszociáló* hatást fejt ki, úgyhogy a személyiség két egymástól idegen személyiségrészre szakad.

Freud mutatott rá arra a tényre, hogy a gyermeknek a szüleihez és különösen apjához való érzelmi viszonya döntő jelentőségű a későbbi neurózis tartalma szempontjából. A szülőkhöz való viszony valóban a szó szoros értelmében vett infantilis csatorna, amelybe a későbbi élet akadályokba ütköző libidója visszaáramlik, s ezáltal a gyermekkor rég elfeledett lelki tartalmait újból életre kelti.

A tudattalan tartalmak kivetítése (projekciója) az indulatátvitel. Az indulatátvitel egyik példája az, amikor a beteg az orvostól valami mást csinál – apát, anyát, nagybácsit, gyámot –, ami még szülői tekintélynek számít. A képzett orvos közvetíti a páciens számára a transzcendens funkciót, vagyis segít a páciensnek abban, hogy egyesítse a tudatot és a tudattalant, és ezáltal eljusson egy új beállítódáshoz. A páciens az indulatátvitellel belekapaszkodik abba az emberbe, aki a beállítódás megújításával kecsegteti, az indulatátvitellel igyekszik elérni a számára elengedhetetlen változást, még ha ennek nincs is tudatában. Az orvos a páciens szemében ezért nélkülözhetetlen és az élethez teljesen elengedhetetlen lény. Freud szerint az emberi gyermek saját nemével és az ellenkező nemmel való kapcsolatainak természete és minősége már az élet első hat évében kiformalódik. A későbbiekben ezután ezt továbbfejlesztheti, vagy bizonyos irányban átalakíthatja, de nem szabadulhat tőle. Azok az emberek, akikhez ilyen módon fixálódik, szülei, fivérei és nővérei. Mindenki, akit későbbiekben megismer, ezeknek az első tárgyaknak válik helyettesítőivé az érzelmeiben... és ilyen módon kénytelen bizonyos érzelmi örökséget átvenni.

A szülők általában nem nagyon figyelnek oda a gyermekre, ha kicsik; ha nagyobbak, úgy bánnak velük minden lényeges dologban, mint akik beszámíthatatlanok, és minden lényegtelen dologban dresszírozzák őket, hogy eljussanak egy lényegtelen tőkélyre. Így az ember elveszíti gyermekiségét, mesterségesse és gyökértelessé válik. Fontos, hogy a gyermeket olyannak lássuk, amilyen valójában.

A gyermek kis világa, a családi milió a nagyvilág modellje. Minél intenzívebben alakította a család a gyermeket, a felnőtté vált gyermek annál inkább hajlamos lesz érzelmileg korábbi kis világát látni a nagyvilágban. Ezért az ifjúkor egyéni nehézségeinek csaknem kimeríthetetlen sokféleségéből egy közös és lényeges vonás emelhető ki, amely ennek az életkornak minden gondjában megtalálható: ez a többé-kevésbé tisztán átható ragaszkodás a gyermekkor tudati fokához, lázadás a bennünk és körülöttünk tevékenykedő sorshatalmak ellen, amelyek bele akarnak rántani bennünket a világ bonyodalmaiba. Az emberben valami teljesen tudattalanul szeretne gyermek maradni, vagy legalábbis saját énjének tudatában lenni, elutasítani mindent, ami idegen, vagy legalábbis alávetni saját akarátának, semmit sem tenni vagy mégis legalább saját vágyát megvalósítani, saját hatalmát érvényesíteni.

Egyáltalán nem csoda, hogy konfliktusok támadnak a gyermekkori neveltetés és más gyermekkori környezeti hatások által alakított személyiség és a tulajdonképpen egyéni életút, az egyén maga választott iránya között. Ezzel a konfliktussal meg kell küzdeniük mindazoknak, akik elhivatottak arra, hogy önálló és alkotó életet éljenek.

Ez eddigiekkel kapcsolatban néhány fontos megjegyzést kell tennünk:

- 1) Ha a kollektív tudattalan (a lélek archaikus rétege) nem létezne, éppenséggel mindent el lehetne érni neveléssel, az embert károsodás nélküli géppé lehetne silányítani, vagy valamilyen ideállá lehetne kitenyészteni.
- 2) A kollektív tudattalant félreértve sokan a lélekvándorlás igazolását látják az elmondottakban. Erről éppen szó sincs. Az átörökölt, kapott tulajdon-

ságok hatalmas gazdagsága minden egyes emberben egészen sajátos módon jelenek meg: a nemzedékek közötti hasonlóság éppen az egyének teljesen más voltában lesznek azonosíthatók.

3) Semmiféle szülői vagy iskolai nevelés nem képes teljesen felkészíteni a felnőtt életre. A gyermekkori és iskolai környezet nem modellálhatja a felnőttkorban majd bekövetkező világot. Még inkább nem lehet elővételezni azt a személyiséget, amely majd akkor lesz az illető. Mindenki csak a maga korát és pillanatát élheti. Sem a szülőktől, sem az iskolától nem várható el, hogy minden később felmerülő konfliktusra kész megoldási sémákkal felfegyverezze a gyermeket. Ez maradandó infantilizmus lenne. Amit a szülők és az iskola tehet nem más, mint kialakíthat egy belső értékrendet, igényt és megoldási mechanizmust a gyermekben. Mindez önmagában nagyon jelentős és elengedhetetlen. A konfliktusokkal azonban minden felnövő személyiségnek magának kell szembenézni.

2. A nevelői attitűdök a családban és a személyiség fejlődése

Elöljárójában csak a sokszor hangoztatott igazságot szeretnénk megismételni: aki nevelni akar, legyen maga is nevelt! Gyakran halljuk: személyiséggé kell nevelni! Ezzel szemben két ellenvetés emelhető. Először is személyiséggé csak azok tudnak nevelni, akik maguk is tudatos személyiségek. Az inkompetens szülők sokszor maguk is félig vagy egészen gyermekek holtukig. Természetszerűleg többet várnak el a pedagógusoktól, hiszen nekik úgy-ahogy megtanították a lélektant, nevezetesen, hogy milyen is a gyermek, és hogyan kell „kezelni”. Valójában a pedagógusok korábban ugyanazt a hibás nevelést kapták, mint azok a gyermekek, akiket nevelniük kell. Másrészt az olyan személyiség, vagyis határozott, ellenállóképes és erővel felruházott „eszményi” felnőtt nem, vagy csak igen ritkán fordul elő. Ezek szerint a pedagógusok/szülők is általában éppoly kevésbé személyiségek, mint a nevelendő gyermekek? Rég rossz, ha a pedagógus/szülő eszmény a hibátlanság lenne: sokkal inkább arra van szükség, hogy a gyermek lássa a közelében lévő felnőttek becsületes törekvését.

A gyermek egészséges fejlődése szempontjából négy feltétel együttléte optimális:

- a szülők kiegyensúlyozott, kongruens kapcsolata, összehangolt és egyetértő nevelésmódja;
- a gyermek iránti szeretet és bizalom;
- a biztonságot adó, követelményeket, erőt és oltalmat egyaránt képviselő szülői magatartás;
- a nevelésmód rugalmassága, nyitottsága, a nevelői ráhatásoknak a gyermek személyiségéhez igazodó plaszticitása.

A nevelésben különböző nevelői formák érvényesülnek, amelyeket a következő módon lehetne csoportosítani:

- a lelki szabadságot és kedvező kibontakozást biztosító *meleg-engedékeny* attitűd;
- a modellkövető azonosulásra alkalmatlan *hideg-engedékeny* magatartás, amely a gyermeket a kriminális, antiszociális viselkedés felé viheti;
- *meleg-korlátozó* attitűd, amely a konformista és önállótlán magatartás kialakulásának kedvez;
- a *hideg-korlátozó* nevelés, amely a hibás, neurotikus személyiség kifejlődését eredményezheti.

A fentieket figyelembe véve a nevelői modelleket, a nevelési eljárásokat és következményeiket fel is vázolhatjuk:

1) *Harmonikus* nevelésről akkor beszélhetünk, ha a gyermeket meleg családi légkör és szülői bizalom fogadja, fogja körül; ha nem korlátozzák mereven, ha a szülői követelmények nyíltan és rugalmasan igazodnak a gyermek képességeihez és lehetőségeihez. Az elvárások következetessége erőt és oltalmat sugároz a gyermek felé, aki megéri, majd megérti, hogy a szülői terelés, szoktatás, vezetés érte történik, a szülő olykor „érte és nem ellene haragszik” (meleg, nyílt, erős nevelés). Az ilyen légkör kedvez leginkább a közösségbe illeszkedni tudó, belátó, aktív, jó önkontrollal rendelkező, felelősségvállaló és etikus személyiség kibontakozásának.

„Látszólag könnyű elfogadni a saját gyermekünket; valójában nem mindig az. Felmérések szerint száz szülőből huszonnyolc talpraesettebb gyermeket szeretne. Minden gyermeknek megvannak a pozitív tulajdonságai és adottságai, minden gyermekben van egy adag bölcsesség, amit előbb-utóbb kifejleszt magában – ha őt feltétel nélkül elfogadják. Ez nem mindig történik meg.”⁷⁰ Nem történik meg az elfogadás, ha másik gyermekhez hasonlítgatják. Nem fogadjuk el teljesen a gyermeket, ha kompenzálni akarunk valamit vele (amit mi nem értünk el, azt neki el kell érnie). Túl sokat követelünk tőle, amelyek meghaladják valódi képességét.

2) *Liberális* nevelésről beszélhetünk, ahol a nevelés érzelmi légköre hiánytalan, a gyermek-szülő kapcsolat bizalomteljes és kölcsönös elfogadáson alapul. Emellett a korlátozások nem erőteljesek, így a gyermek nem találkozik azokkal az akadályokkal, amelyek majd felnőttkorában eléje kerülnek. Kreatív, önálló személyiséggé válhat. Az „elengedő szeretet” képessé teszi az elkötelezett és érzelmileg vállaló kötődésekre. A külső kontroll hiánya viszont a belső kontroll kialakulásának a hiányos kialakulását vonja magával. A gyermekből könnyen lesz öntörvényű, korlátokat nem ismerő felnőtt (sztárjellem: mindenki hozzá alkalmazkodik).

3) Az *ambiciózus* nevelésmód elengedő terelő és személyiség-stabilizáló támaszt jelent. A gyermek biztonságos, szerető-gondoskodó légkörben nevelkedik. Ez a légkör azonban zárt, áthághatatlan törvényekkel van körülbástyázva. A nevelés egyetlen törekvése, hogy a gyermeket a szülő által felállított követelmények szolgálatába állítsa. A gyermeknek „hálából” mindent meg kell tennie, hogy kielégítse szülei nagyzási elképzeléseit, sikeréhségét. A gyermek egyetlen gondja nem a siker, hanem a kudarcból való rettegés. Elmarad a spontaneitás, a kreativitás, hiszen „megrendelésre” él.

4) A *túlvédő* nevelésben a gyermek féltése uralkodik. Egyik oldalon a végső-kig óvni akaró, biztonságot, támaszt és védelmet nyújtó magatartás jelentkezik, a másikon viszont mindennek az ára: zárt, korlátozott, csak szülőkre koncentrált és szűkült érzelmi kapcsolat. Nincs kockázat, nincs tévedés, nincs öröm. Pontosabban: a gyermek csak annak örülhet, aminek a szülő örül; ez nem más, mintha a gyermekét maga mellett látja, akinek tekintete lesi, hogy megtegye a szülő kimondott vagy kimondatlan óhaját. Ez a nevelés a külső hatásokra túlérzékennyé, sebezhetővé teszi a gyermeket: a családon kívül boldogtalannak, védtelennek érzi magát. Könnyen fellép a lelkiismeret-furdalása, ha véletlenül önmagának vagy a szülein kívüli „idegen” személynek szerez örömet, őket szereti. Úgy érzi, hogy megcsalja szüleit, ha rajtuk kívül mással is barátkozik.

5) Az úgynevezett *hideg, demokratikus* nevelésben a szülő egyenlő partnerként kezeli gyermekét. Az elvárások igazodnak a gyermek képességeihez, támaszt és tereleőrőt nyújtó magatartásukban következetesség nyilvánul meg. Az ilyen szülők tartózkodóbb szeretetnyilvánulása a gyermekben gyakran keltik azt az érzést, hogy nem szeretik őt szülei. Ennek következménye, hogy magányosnak érzi magát konfliktusaiban, nem

⁷⁰ PELLEGRINO, Pino: Nevelni de jó. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999. 18.

alakul ki empatisz készsége, belső motíváltsága. Felnőtt korban mások bírájává válhatnak, kevés együttérzést tanúsítanak mások lelki-testi gyötrelmei iránt.

6) Az *elhanyagoló* szülői magatartás az egyik legveszedelmesebb „nevelési” forma. A támasz nélkül maradt gyermek feleslegesnek érzi magát (nem szabadnak, hanem feleslegesnek). Akiktől nem várnak el semmit, azokra nincs is szüksége az embereknek. A szeretet, védelem és biztonság hiányában nem tudnak kibontakozni a kapcsolattermetéhez szükséges érzelmi attitűdök. Nem ismer korlátozást és erőt, nem kap támogató vezetést szüleitől, ezért belső érték- és normavilága csökevényesen fejlődik. Az ilyen légkörben felnövekvő gyermekben nem alakul ki a belső ellenőrzés és önmérséklet, fokozottan jelenik meg az agresszió hajlama: nagyobb az esély a devianciára, bűnözésre. A gyermek mindent elvisel, kivéve a közömbösséget, az érzelmi távolságtartást, az értékeit semmibe vevő hozzáállást, a megvetést, a tisztelet teljes hiányát. A gyermekeknek szükségük van melegségre és testi-lelki gyengédségre. „A kisgyermek nagyon szereti, ha átölelik, megpuszítják, becézgetik. Mindez a létezés biztonságát adja meg neki, alapvető bizalmat hoz létre benne, amelyre aztán felépítheti saját egyéniségét.” A lelki gyengédség lehet egy-két szavas üzenet, amely várja a gyermeket. Ne csak utasításokat üzenjen a szülő, hanem személyes mondanivalója legyen, amely kifejezi, hogy személynek nézi a gyermeket, szereti, gondol rá.⁷¹

7) A *drilles nevelés* az előző másik véglete: vasfegyelem, idomítás!⁷² A rideg parancsuralom látszólag igen eredményes: senki nem mer püssenni, a gyermek szó nélkül teszi, amit a szülők mondanak, sőt egyetlen szemvillanásukból tudja, hogy hányadán vannak a dolgok. A megfélemlítés, parancs és büntetés légköre szorongóvá teszi a gyermeket, amelyből vagy erőszakkal, önmagát és környezetét rombolva kitör, vagy a rettezés és félelem teljesen gúzsba köti, zárkózottá, apatikussá teszi. Jobb esetben „csak” maga is követelőző, parancsolgató, zárt személy lesz, aki szigorúan büntet minden hibát. Gyakran ez a magatartás elidegeníti másoktól, magánya elviselhetlenné lesz számára, s végül saját magára (és környezetére) kiméri a legnagyobb büntetést: öngyilkosságot követ el. A parancsuralom alatt gyermekből lesznek azok a felnőttek, akik mindenre képesek: gondolkodás (és lelkiismereti konfliktus) nélkül „parancsra” cselekszenek, mert nem személyeket ismernek, hanem hatalmat.

8) Az érzelmi elhanyagolást hordozza az úgynevezett *diszharmonikus* nevelés. Az ilyen nevelést a csekély szeretet, a biztonságnyújtás képtelensége, a terelőszoztató és támogató erő hiánya, illetve a rapszodikus hullámváz jellemzi. A szülők tehetetlensége a gyermekben a teljes káoszt idézi elő. Mivel nem tudják gyermekük számára sem a kellő szeretetet, sem a kellő szigorot megfelelő módon biztosítani, a gyermekben állandó büntudatot keltenek. A gyermek neurotikussá válik: ő szülei nyomorúságának, bánatának az egyetlen oka.

⁷¹ Pellegrino idéz egy megfigyelést, amely indiai bölcsességre épül: „A kézben hordozás, a ringatás, a simogatás, a masszírozás mind legalább olyan nélkülözhetetlen táplálékai a kisgyermeknek, mint a vitamínok, az ásványi anyagok és a proteinek – ha nem fontosabbak. Ha ettől megfosztjuk őket, akkor a gyermekek – még ha a pocakjuk tele is van tejjel – meghalnak” (F. Leboyer: Shantala. Az indiai masszázs művésze a gyermekek boldogságáért). PELLEGRINO (1999), 20.

⁷² Az idomításról írja Finácz Ernő: „A nevelés és az idomítás közt az a lényeges különbség, hogy a nevelés öntudatos személyiségnek a kifomálására irányul, tehát arra törekszik, hogy az egyén a jót, a helyeset tudatosan és szabadon tegye meg; az idomításnak célba vett eredménye ellenben a feltétlen megkötöttségnek, a tudatlanságnak állapota.” FINÁCZY Ernő: Elméleti pedagógia, Budapest, 1937. (OPKM hasonmás kiadványai, Budapest, 1995, 21)

9) *A nyílt, rugalmas nevelés* „utánaengedő”, de nem elengedő. Kevesebbet és indokoltan alkalmaz korlátozó szabályozást, de határozottan vezeti a gyermeket, ha az szükséges. Az érzelmi támasz az jelenti, hogy együtt érzünk a gyermekkel, értékeljük sikereit, de nem nagyítjuk fel kudarcait, hanem leküzdésére biztatjuk, teljesítményét képességei arányában értékeljük. Ez biztosítja azt a visszajelzést, amelynek alapján a gyermekben kialakul a saját értékítélete. Megtanulja mire képes, melyek a lehetőségei (*kompetenciamotívum*). Mindez a helyes önértékelés és valós énkép kialakulásának feltétele. A belső lehetőségeket a gyermeknek cselekvéseiben kell kipróbálni: csak így nyer önmagáról reális képet. A norma- és értéktudat csak akkor életképes, ha indítékává válik a magatartás szervezésének. Ez egyszerűen annyit jelent, hogy a gyerek ne csak tudja a szabályokat, hanem magáévá is tegye, cselekedeteiben megpróbálja érvényesíteni azokat. Így a viselkedése és az ismert normák között létrejön az egység (*kongruencia-motívum*).

10) *A rugalmatlan, zárt nevelés* egyoldalúan korlátoz, és ezzel károsíthatja a gyermek teljesítményorientációját. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy minden figyelve, ereje a kudarc elkerülésére összpontosul. Ennek ellenére a kudarcélmény lesz nála a meghatározó. A kudarc előhívja a büntetéstől való félelmet, az önbecsülés csökkenését, korlátozza életkedvét. Mindebből további teljesítménycsökkenés következik. A kör nem csupán magába zárja a gyermeket, hanem egyre mélyebbre taszítja: menekülési manipulációkra, a valóság tagadására (hazugság), álmodozásra, vagy kifejezett menekülésre (elszökik otthonról, agresszív magatartásokba menekül) készíti. A gyermek (a felnőtt is) hamar megtalálja annak a módját, hogy valamiféle sikerélményhez jusson. Az „önjutalmazásnak” végtelen skálája kivezeti, elidegeníti az embert önmagától.

Az iskolába kerülő gyermek nagyon gyakran már egészen súlyos sérelmeket hordoz magában. Nagyon gyakran a nevelőnek kell megpróbálni orvosolni ezeket a korai sebeket. A gyermek nem tehet ezekről a sebekről, tehát a nyakra-főre való büntetés a leg súlyosabb igazságtalanság vele szemben. Természetét, torzulásait „ajándékba” kapta. A tanár személyre figyelő nevelési eljárásának kell őt megszabadítani ezektől. Mindez persze nem könnyű, mert a gyermek gyakran ragaszkodik ezekhez a torzulásokhoz: ezeket már megszokta, fél, hogy ismét manipulálják. A rossz is ad egyfajta biztonságélményt, mert megszokással párosul.

A nevelésnek nem a rossz elleni támadással kell foglalkozni, hanem a jó tulajdonságok feltárásával, azok megkedveltetésével.

3. A családból hozott beilleszkedési zavarok

Igen sok gyermek egészen „kifordul magából”, ha tömegbe kerül. Egy részük türelmetlenné, sőt követelőzővé válik, más részük szinte lebénul vagy rémülten menekül a sarokba. Vannak gyermekek, akiknél az óvodában azt állapítják meg, hogy értelmi szintjük eléri a beiskolázáshoz szükségessé, de magatartásuk elviselhetetlen: képtelenek elfogadni bármiféle utasítást, feladataikat nem végzik el, mindenben az ellenkezőjét teszik annak, amit mondanak nekik. Az ilyen gyermek iskolába kerülve teljesen lehetetlenné teszi a tanár oktató nevelő munkáját. A társas kapcsolatok zavarai okát csak részben tudjuk pontosan meghatározni. Itt néhány alapvető nevelői megfontolást szeretnék felvázolni.

a) *A beszéd*

A kapcsolatteremtésben kiemelt szerepe van a beszédnek. A kisgyermek először mégsem a beszéd, hanem a feléje irányuló cselekedetek, arckifejezések alapján méri fel, hogy mit is jelent ő a környezetében lévő felnőtteknek, történetesen a szülőknek.

A beszédnek már a szavak jelentésének pontos értése és visszaadása előtt éppen az a szerepe, hogy rávezesse a gyermeket az önközlés és mások befogadásának titkára. „A direkt tanítás egyik módja *nyelvi úton* történik. A nyelvi ráhatások egy része 'programozás' abban az értelemben, hogy az életre vonatkozó alapelveket, 'recepteket' tanítanak meg a gyereknek. Arra vonatkoznak, hogy milyen a világ, és milyenek benne az emberek. (...) A nyelvi ráhatások másfelől a konkrét viselkedést hivatottak szabályozni. Tiltások, felszólítások, szóbeli utasítások, iránymutatások teszik világossá a gyerek számára, hogy milyen helyzetekben mit kell, mit szabad tennie, illetve milyen a helytelen viselkedés.”⁷³

A kommunikáció nem egyértelmű megnyilvánulása a korai gyermekkorban igen sok zavar forrása lehet: ha szavaink ugyan pozitív tartalmúak, de hangsúlyok gúnyos vagy elutasító. A közlések érzelmi indulati tartalma, színezete, hangulata a gyermek számára hamarabb „olvasható” üzenet, mint a kimondott szó jelentése.

Ha az ölbe kéredzkedő gyermeknek azt mondom: „No gyere!” – eközben kezemmel a türelmetlen elutasítás mozdulatát teszem, arcomon a bosszúság tükröződik, akkor ez a hívás egyben elutasítás is. Ilyenkor mást közlünk, mint amit akarunk. Mindennek nem kell túl sokszor megisméltódnia ahhoz, hogy a gyermekben kialakuljon a félelem, főként a szomorúság: nem szívesen foglalkoznak vele.⁷⁴

Az is előfordulhat, hogy „fel nem ismert és szándéktalan tereléssel a szavak útján közölt elvárásunknak ellentmondó, azt gyengítő vagy módosító *metaközléseinkkel* a gyermek nevelését szándékunkkal ellentétes irányba visszük.” Ezek az úgynevezett „*metaközlések*”, vagyis rejtett szándékainkat a metakommunikáció jelei jelzik a gyermeknek. Kérjük, hogy mondja el gondját, ugyanakkor nem figyelünk rá, mással foglalkozunk. Öszinteséget kérünk tőle, s elkezdünk kiabálni, szidalmakkal illetni.

Igen gyakori hiba, hogy az első dackorszakban járó gyermek ellenkezését úgy „szereli” le a szülő, hogy ráhagyja a gyermekre, ha az nem akarja teljesíteni az utasítást. A dackorszakba lépő gyermek gyakran sírással válaszol, ha este a szülő ágyba küldi, mert itt a lefekvés ideje. Ugyancsak „süket fülekre” talál, ha valamire megkéri a szülő. A szülők – fáradtságukra való hivatkozással – inkább összekapkodják a gyermek szétdobált játékeit, hagyják, hogy „most az egyszer” még had játsszon egy órát, nézze a TV-t stb. A gyermeknek adott utasításokat nagyon meg kell fontolni: ha egy utasítást, követelményt nem kérünk számon, mert a gyermek sír, netán hisztizik, akkor engedékenységünkkel megalapozzuk (megerősítjük benne, hogy a kötelességteljesítés helyett elég bömbölnie, s máris minden rendben van. Sok szülő, hogy ne kelljen a gyermek nyafogását, dacos ordibálását hallgatnia, inkább elpakolja a játékokat, rendbe rakja a szétdobált holmit stb. A gyermek soha nem üvöltéssel kezdi az ilyen magatartását, hanem egy-két észrevétlen kis kelleetlenkedéssel, amit a szülő nem vesz tragikusan. A szülő nem de a gyermek pontosan emlékezni fog, hogy a legközelebbi alkalommal is bevesse a már bevált módszert: egy kis sírás, egy kis hiszti, s nem kell megtenni, amit kérnek.

⁷³ SOLYMOSI Katalin: Fejlődés és szocializáció. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 46.

⁷⁴ BAGDY (1995), 87.

Az ilyen viselkedési zavar terápiája nagyon egyszerű, bár nem könnyű. A szülő (nevelő), ha másként nem megy, fogja a gyermek kezét, s az utolsó darabig rakassa helyre a játékot, a kért dolgokat. Fontos, hogy ilyenkor ne azt mondjuk, hogy mit nem tett, hanem minden kis sikerért dicsérik meg! Fontos, hogy mindig hiánytalanul vigyük végbe a dolgokat. Ami miatt igen fárasztó, hogy jó néhány hónap kell, míg az elnevelt akaratot, pontosabban a gyermek szétzilált önuralmát visszaszerezze. Meg kell tapasztalnia, hogy képes megtenni azt, amit a környezete elvár tőle.

b) *A kettős kötés*

A *kettős kötés jelenségének* nevezzük azt, ha a gyermeket korai életszakaszában kettős információk, vagyis a szavakban rejlő jelentéssel ellentétes metainformációk, illetve a viselkedéses közlésben is feltűnően ellentétes elemek szerepelnek. Ilyen például az indulatos ölelés.

Ha szülő egy időben ellentétes közléseket ad a *szóbeli és gesztikus* közlési síkon könnyen összezavarja a gyermeket. Ugyanarra a helyzetre vagy dologra vonatkozóan ellentmondó tájékoztatással a gyermeket *kettős szorításnak* tesszük ki: akárhogy reagál, rosszat tesz, amiért az anya bünteti. Ha az éjjel felsíró gyermek hívja az anyját, s az haraggal reagálva (felébresztette őt) dühösen, elutasító mozdulattal öleli magához, közben nyugtató szavakat mond, egyszerre közöl haragot és szeretet.

Amikor a gyermek érti a beszédet, egyeztetni kezdi az egyes helyzetekre vonatkozó (érzéseiben már egységes élménnyé alakult) értékeléseit a fogalmi (szavakban kifejezett) jelentésértékkel. Ha a két jelentés nem ad egységes információt, akkor a gyermek számára a szó a kevésbé jelentős. Ilyenkor nehezebben sajátítja el a szavakat, és tovább használja a korai életszint közlésmódját: jelekkel érintkezik környezetével.

A „kettős kötés” a gyermek számára igen veszélyes és fájdalmas tapasztalatot rögzít: nem tud megfelelni szülei többsikú elvárásainak. Nem a szavakra fog figyelni, hanem a legapróbb metaközlésekre. Ez azt fogja jelenteni, hogy a szavaknak nem tulajdonít jelentést, hanem mindig valami hátsó szándék után kutat. Ez gyanakvóvá, féltévesztévé, bizalmatlanná teszi. „Ha a gyermek a szavakat kísérő gesztusok értelmezéséről lemond, akkor világát érzelmi, indulati és hangulati téren súlyosan csonkítja, beszűkíti, egyben nem fogja tudni megfelelően értelmezni mások közléseit. Ha csak a szavak lesznek viselkedésének irányítói, akkor sok tévedés, csalódás, kudarc érheti. Ez végül is kirekesztheti az emberi örömeiből és kapcsolatokból, sőt később a teljes elzárkózás és befelé fordulás veszélyét alakíthatja ki.

„A korai életszakaszban sok fájdalmat és csalódást eredményező kettős kötés jelensége még egy kedvezőtlen fejlődési irányt nyithat meg. Ez abban áll, hogy a gyermek nem képes a szavak (fogalmak) jelentését (tartalmát) megfelelően elsajátítani. A szavak jelentéstartomány szempontjából fellazulnak, és extrém esetben kialakulhat a „minden mindent jelent” vagy a „semmi nem jelent semmit”. Ekkor az egyén számára a közlések a közlések verbális útja értékét és értelmét veszti. Bekövetkezik a valósággal meghasonlás, elfordulás és közlésképtelenség állapota.”⁷⁵

c) *Autizmus*

A gyermekkori *autizmus* az énefejlődés zavarainak egyik korai formája. A gyermek teljes bezárkózásban él: bezárul a saját világába, és nem érthető meg semmiféle kapcsolati vagy közeledési úton. Az autisztikus gyermek képtelen a kapcsolatfelvételre: nem képes

⁷⁵ BAGDY (1995), 88. Ennek a tragédiának végső „lecsengése” lehet a fiatalkorúak öngyilkossága. A folyamatos kétértelműség a gyermeket lefárasztja, elkedvetleníti: nem tudja, mit várnak el tőle.

alkalmazkodni másokhoz, másokra tekintettel lenni, nincs szemkontaktusa. A megszólításra alig reagál, nem használja a személyes névmást, tehát nem mondja azt, hogy én. Önmagával beszélget, mint a kétéves gyermek; a környezeti változásokat nehezen viseli: szorong, nyugtalan, agresszíven reagál, mozgása néha bizarr szintig fokozódik, ugyanakkor nincsenek mimikai megnyilvánulásai (szenvtelen arckifejezés).

Az autizmus már a csecsemőkorban megnyilvánulhat: a test harmonikusan fejlődik, de hiányoznak az érzelmi reakciók: a primer mosoly, a hangadás, az anya megfogása és a testi ragaszkodás egyéb jelei. A gyermeket teljesen leköti a játék: a környezetét szinte fel sem fogja. Anyjával az elemi közlés szintjén marad: ki kell találnia a gyermek minden igényét, amit az nagyon röviden jelez. A gyermekben nem alakul ki az én-élmény, a saját test érzése. Nem tesz különbséget enyém és tiéd között. Beszéde rövid, ragozatlan szavakból áll: enni, menni, inni stb. Nem fogalmaz személyesen, így szólítja fel anyját is, ha valamire szüksége van. Nem kérdez, nem érdeklődik, hiányzik a „miért-korszak”. A személyeknek sem nevét, sem teljes valóságát nem jegyzi meg, hanem csak részleteket (ruháját, cipőjét) ismer fel. Ha eljut az iskolába, teljesen közönyösen viselkedik. Nem védekezik, hanem még jobban elzárkózik. A nemi szerepek felfogásában is zavarokat mutat. Kisgyermek marad serdülőkorban is: anyja öltözteti, fésüli. A tárgyi környezethez való sajátos kapcsolata miatta néha a számfogalmi fejlettek, és metafizikai képessége egy szintig izoláltan jól fejlődhet, azonban gépiesen számol, rajzai merevek (személyeket soha nem ábrázol).

A gyermek fejlődésének megrekedésének okát meghatározni még nem sikerült. Annyit viszont tudunk, hogy a vizsgált esetek többségében a családszerkezetben mutatkozó következő jelenségek jelen vannak:

- intelligens, de érzelemszegény és humortalan szülők gyermekeinél fordult elő leginkább ilyen állapot;
- biológiai hajlamosító talajként az idegrendszer ingervédő gátjának (barrierjének) túl erős szintjét tételezik fel, amelyhez hozzájárulnak a hátrányos nevelői hatások;
- az érzelemszegény családi milió meghatározó: a kedvezőtlen korai érzelmi hatásokat a gyermek később nem tudja kiheverni.

Tinbergen, a Nobel-díjas állatviselkedés-kutató és felesége etológiai tapasztalatok alapján próbálták kidolgozni a gyógymódot. Eljárásuk azon a feltevésen alapszik, hogy a gyermekkori autizmust olyan körülmény váltotta ki, amelyben a gyermek a másik ember (a szülő) közeledését ijesztő és támadási szándékot magába foglaló viselkedésként éli át. Ennek a háttérben valószínűleg a legkorábbi bevésségi időszakban bekövetkezett kedvezőtlen külső hatások lehetnek. Ezek a csecsemőben, kisdédben a rossz tapasztalatok nyomán minden emberi közeledést ártalmasnak minősítenek. A gyermek védekezésként menekül saját védőburkába.⁷⁶ A gyógymód tehát a fokozatos és lassú érintéses közelítés olyan formáit tartalmazza, amelyben a szemkontaktust elkerülik. Ezt követi az a „kukucska”, amelyből fokozatosan alakul ki az egymásra nézés, egymásra tekintés elviselése. Az egyszerű hangadásokból kiindulva a közlés egyre teljesebb, nyelvi kifejezés teljessége felé haladva. Előbb a szülőket, majd egyre inkább táguló kört lehet bevonni az

⁷⁶ A „normális” gyermekek nagy része hasonló módon reagál, ha a lakásba lépő idegen erőszakosan, gyorsan akar vele „barátkozni”. Ilyenkor a felnőttek – igen helytelenül – erőszakkal noszogatják a gyermeket: szeresd meg a bácsit, nénit... A gyermeknek időt kell hagyni, hogy felfedezze a másikat. Gondoljunk bele, hogy mit szólnánk mi, felnőttek, ha idegen személyek „csak úgy” a nyakunkba borulnának, „szeretgetnének” bennünket? A gyermek (is): személyiség!

„érintésbe”. Egyetlen követelmény: nem sietni! Ki kell várni a megbékélést, a riadalom feloszlását.⁷⁷

d) Skizofrénia

A gyermeki és felnőttkori autizmus állapotainak közös szociális gyökértényezőire épül a *skizofrénia* (hasadásos elmezavar) elmélete. Ennek alapja az úgynevezett „sündisznó dilemma”.

Schopenhauer paradigmájáról kapta nevét ez a pszichikai jelenség: „Egy hideg téli napon egy csoport sündisznó összebújt, hogy melegekkel védjék egymást a megfagyástól. Hamarosan azonban érezni kezdték egymás tüskéit, ezért ismét eltávolodtak egymástól. Amikor meleget kívánva újból egymáshoz húzódtak, megisméltődött az előző kellemetlenség, ezért a kétfajta kín között ide-oda vándoroltak addig, amíg meg nem találták egymás között azt a távolságot, amely a legjobban megfelelt nekik”.

A hasadásos elmezavarban szenvedő beteg ezt az egyensúlyt képtelen megtalálni. A beteg számára az okozza a nehézséget, hogy törekszik a társas kapcsolati közelségre (érintésre, érintkezésre) és a teljes autonómiájú távolságtartásra.

Egy beteg naplója: „Mindig arra vágyom, hogy megérthető legyen minden. Nem lehet megérteni az embereket. Magyarázd meg az életet. Utálom, ha hozzá érnek. El az emberektől! Valakit szeretni, az kéne! Segíts rajtam!”

A szociális érintés éppúgy sebez, mint a sündisznó tüskéinek szúrása, a távolság az izolációval egyenértékű fagyos magány. Ez a beteg számára feloldhatatlan és pusztító vergődést jelent.

A „szociális érintések” és érintkezések melegében tanuljuk meg értékelni, és lényegi szükségletté alakítani a „másik ember”, a társ és a társak jelenlétét életünkben. A szülők első közeledési magatartása igen súlyosan meghatározza ennek az alakulását. Hogy az iskolába milyen gyermek kerül, azt az otthon határozza meg elsősorban.

Nem a szülők felelősségre vonásáról van itt szó, hanem arról, hogy a szülői viselkedésnek milyen következményei lehetnek. Inkább arról, amit Valerio Albisetti pszichológus ír: „Sajnos a gyermeknemzéshez nem kérnek semmilyen „lelki” egészségügyi bizonyítványt. Ahhoz is jelentős felkészültségre, érettségre, pszichikai egyensúlyra volna szükség. Egy felszínes fogyasztói társadalomban senki nem gondol saját pszichikai növekedésére vagy arra, hogy neurózisát csökkentse, mielőtt egy másik emberrel kapcsolatot létesítene. Hogyan is várható el a neurózis csökkenése, valamint a harmónia és a lelki egyensúly elérése, ha azt a főkérdést sem tudják megragadni, mely körül maga a neurózis forog?”

Ma már teljesen bizonyos, hogy a gyermekkor és a serdülőkor meghatározó a személyiség kialakulása és fejlődése szempontjából. Egy olyan társadalomban, mint a mienk, az egyén lelki egészsége szempontjából – kétségkívül – a szülőkkal és a családi környezettel való kapcsolat a legmeghatározóbb. Mégsem kérdezzek meg senkit, milyen fokú neurózisa van, mikor gyermekeket kell a világra hozni.⁷⁸

Erről a „modern” társadalomról csak néhány megrendítő – és remélhetőleg – elgondolkodtató adat: az Európai Közösség egyik meghatározó országában, Franciaországban a 18 és 25 közötti fiataloknak több mint egyharmada azt vallja, hogy nem vallásos, és közel 50%-a nyíltan

⁷⁷ Minden új látás, érintés végtelen riadalmat kelt a gyermekben, ami miatt bezárkózik. A gyermek érzékelése rendkívül finom lehet, ezért azonnal észreveszi, ha türelmetlenül, erőszakosan akarjuk kicsikarni belőle a fejlődést.

⁷⁸ ALBISETTI, Valerio: Hogyan legyünk boldogok? Pszichoterápia mindenkinek. Agapé Kiadó, Szeged, 1999, 42.

állítja, hogy a kérdésnek az ő szemszögéből nincs értelme. Franciaországban kétfélmillió gyermek „egyszülős” családban él. Párizsban minden második családban egy szülő van, vagy együtt élő felnőttek közösen nevelik gyerekeiket.⁷⁹

A fejezetet elsősorban a szülők nevelésére szántam. Felnőtt emberré kell válni ahhoz, hogy normális életet adhassunk tovább. Az igazi nemzés, a „prokreáció” nem egyszerű biológiai cselekedet, hanem „az adni tudás képessége, az alkalmazkodás lelkiülete, áldozat, olyan pszichikai érettség, mely lehetővé teszi az egyén számára, hogy gyermeket hozzon a világra”. Az iskolai gondok nem egyszerűsíthetők le a „tanul-nem tanul”, rossz szul viselkedik és más summázásokra. A szülőket segítenie kell az iskolának, hogy – amennyiben ez még lehetséges – maguk is fejlődjenek.

A gyermekek alapvető kudarcát a szülők önfelfogásából eredő neurózisban kell keresni. A szülőknek a házasságról, családról és benne a gyermek szerepéről alkotott hiányos felfogása a gyermekkel kapcsolatban felmerülő nehézségek során fokozottan törnek elő.

„Az emberek nagy része a szerelmet a szexszel, az utódok létrehozását a szüléssel azonosítja. A gyermeknemzéshez azonban nincs szükség intelligenciára!? A természet gondoskodik róla, nincsenek különösebb gondok, a gyermek kilenc hónap eltelté után megszületik. Hol van ebben a szülők intelligenciája? Mégis sokan vannak, akiknek ahhoz, hogy érettnak érezzék magukat, elég, ha szeretkeznek, gondoskodnak a várandós nőről terhessége és a szülés idején. Vagy van, aki úgy gondolja, elég pénzt keresni, jó iskoláztatást, szép ruhákat, szép házat adni a gyerekeknek, nem okozni nekik problémát, s máris jó szülőnek érezhetik magukat. Épp ellenkezőleg: mielőtt kapcsolatot létesítünk egy másik emberrel, egyénileg éretté kell válnunk. ... Sokan utódaik létrehozásakor kudarcuk kárpótlására törekcsenek, és szülői mivoltukba rejtik a világgal, a külső valósággal, a másokkal való szembenézéstől való félelmüket. Nem tudom, hogy mindez tudatos-e vagy sem, azonban egy biztos: az esetek túlnyomó többségében a házasság és a szülői mivolt csak álarc, mely komoly egyéni problémákat takar. Abba kellene már hagyni, hogy egy másik emberrel vessük egybe magunkat, mielőtt önmagunkkal szembesülnénk, sőt meg kell tanulnunk, hogy felelősségünket egyedül vállaljuk fel anélkül, hogy támaszt, segítséget keressünk a másikban hiányosságaink, problémáink, neurózisaink megoldásához vagy igazolásához.”⁸⁰

A szülői háttér ad magyarázatot a gyermek nevelhetőségének sok kérdésére. Csak a családdal együtt leszünk képesek komoly nevelő hatást kifejteni. Ugyanakkor a nevelőnek is tudnia kell, hogy ő maga is hordozza a saját családjának nevelési emlékeit, hatásait.

Összefoglalva tehát a pozitív lehetőségeket azt mondhatjuk, hogy a nevelésnek három fajtáját különböztethetjük meg:

- 1) nevelés *példamutatással*: ez a nevelési mód nélkülözheti a tudatosságot, és ezért egyszersmind a legrégebb és legáltalánosabb formája a nevelésnek; ez a módszer összhangban van azzal a ténnyel, hogy a gyermek lelkiileg többé-kevésbé azonos a szülőkkel, általában a környezettel.
- 2) A *tudatos kollektív, közösségi* nevelés a szabályok, alapelvek és módszerek szerint történő nevelés. Erről a nevelésről feltételezhetjük, hogy nem eredményez többet vagy mást, mint ami összhangban van saját elvárásaival, nevezetesen olyan egyéneket, akiket az általános szabályok, alapelvek és módszerek szerint alakítottak.

⁷⁹ PETITCLERC, Jean-Marie: Beszéljünk a gyermekeknek Istenről. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999, 23.

⁸⁰ ALBISSETTI, (1999), 44-45. Itt a súlyos kérdése a túl késői házasságnak, „váltásnak”. 40-45 éves korig egyedül élő, vagy még magasabb korban élő elvált személy házasságot köt, és gyermeket nemz: önigazolással. Itt nem a gyermek a fő szempont, hanem ő maga: felejteni akarja kudarcát, jóvátenni önzését, amelyhez ismét önzéshez folyamodik. Eszközül a „lelki békéje” megnyeréséhez egy gyermeket használ fel, amit természetesen „önzetlenségnek” él meg, de ez a valóságon mit sem változtat.

3) Az *egyéni* nevelés módszerének alkalmazása esetén minden kollektív szabályt, alapelvet és módszert háttérbe kell szorítani annak a szándéknak a javára, hogy kialakítsuk az egyén sajátosságát, ellentétben a kollektív nevelésnek azzal a szándékával, hogy az egyéneket egy szintre hozza, és egyformává tegye (uniformizálja). Mindazok a gyermekek vagy növendékek, akik a kollektív neveléssel szemben eredményes ellenállást tanúsítanak, egyéni figyelmet igényelnek.

4. Empátia a szülői nevelésben

Mivel a kisgyermeknél igen fejletlen az önkifejező képesség, a szülők – különösen az anya beleélő, beleérző képességére különös feladat hárul. Erről a kérdéstről talán az elején kellett volna szólni, de az eddig elhangzottak összegzéseként szeretném itt tárgyalni.

a) Az empátia a kisgyermek nevelésében

Az újszülött, a csecsemő nem tudja önmagát kifejezni, az anya szinte teljesen beleérző képességére hagyatkozhat, hogy kitalálja gyermeke igényeit, vágyait. Az elemi szükségletek (táplálás, tisztán tartás, nyugalom biztosítása) eleinte nem sok beleérzést kíván, de a gyermek gyors növekedésével hamarosan nagy szükség lesz rá. A gyermek érzelmeinek felismerése, törekvéseinek „leolvasása” néha nagy gondot jelent. Az anya gyermek közötti kapcsolat zavarainak, pontosabban a kisgyermek megértésének nehézsége abból adódik, hogy a felnőtt számára igen nagy nehézséget jelent a kisgyermek pszichikumába való beleélés: ezek az igények már régen elfojtódtak benne, s kisgyermekre hangolódás nagy erőfeszítést igényel. Minél inkább felveszi a gyermek a felnőttek világának kommunikációs jelzéseit, annál könnyebb lesz a szülőnek megfejtetni a gyermek jelzéseit.

b) Kommunikációs nehézség

A bajok forrása, „hogyan a gyerek és a felnőtt kapcsolatában sokáig más a kommunikáció jelzésrendszere. Lényegében a beszédtanítás alakítja csak ki – fokozatosan – a jelzésazonosságot. A nem verbális kommunikáció veleszületett jelzéselemei azonosak, de ez a gyerek és a felnőtt kapcsolatában keveset jelent; annyit, hogy a gyerekeket empátiásan bizonyos fókig meg lehet érteni, és hogy a gyerek is reagál, érzelmi úton a felnőtt lelkiállapotaira. A növekvő gyerekkel való kommunikációban már bonyolódó jelzésváltási folyamat van, és ennek fejlettebb szakaszaiban a gyermeki kommunikációban mind nehezebb elkülöníteni a kezdeményezést a reakciótól, és nagyon nehéz biztosítani a szülői kommunikáció kívánt hatását. Ez azt jelenti, hogy nehéz bemérni, hogy például amikor a szülő mosoly, tekintet, kérdés, simogatás vagy ütés egy adott helyzetben – például amikor a szülő szándéka a tiltás -, mit jelent a gyerekeknek? Tényleg tiltásként hat, vagy az ő jelrendszerében bátorítást, provokációt, jutalmazást vagy izgalomfokozódást fejez ki.”⁸¹

A jelzések nem egyértelmű, zavaros megnyilvánulása a gyermeket súlyosan hátráltatja a társadalmi beilleszkedésben éppúgy, mint személyisége fejlődésében. Folyton kétségek között él: vajon hogyan értelmezze azok jelzéseit, akik hozzá közel állnak? Pl. a gúnyos mosolyt, a kétértelmű, megalázásnak szánt „dicséretet” stb. A gyerek nehezen érti meg a szülő szándékát, ha az ellentétes indulatokat, tartalmakat ugyanazon külsőben tapasztalja. A szülő feladata, hogy felfogja a gyermekben végbemenő olyan hatásokat, ame-

⁸¹ BUDA Béla: Az empátia jelentősége a pedagógiai munkában és a gyermeknevelésben. In: PÓCZE Gábor: A pedagógus szakmához tartozó képességek. Okker Kiadó, Budapest, é. n. 108.

lyeket nem tud kifejezni. A figyelem, a türelem és az újrapróbálkozás segít, hogy a gyermek valódi érzés és szándékvilágát felismerjük, és arra reagáljunk.

c) Szülői kommunikációs hibák

A szülők igen gyakran a gyermek hibáira, azok megszüntetésére koncentrálnak. Hamar reagálnak, igyekeznek érvényesíteni a gyermekkel szemben szándékaikat, s nem fordítanak időt arra, megtudják mi a gyermek szándéka. Ez a gyors reakció vagy jutalmazásban, vagy büntetésben ölt testet, csak hogy mielőbb „helyére tegyük” a dolgot. A gyermek szándéka gyakran rejtve marad, s értetlenül áll viselkedésünk előtt.

A szülőket ritkán vezérli az a szándék, hogy a gyerekekkel azért kezdjenek valamilyen kommunikációt, hogy megértsék, mi is zajlik a gyermeki pszichikumban. Sok megnyilvánulás érthetőbb lenne, ha a szülők nem próbálnak mindjárt elnyomni vagy jutalmazni. Nagyon sok szorongást, mozgásos nyugtalanságot, értelmetlennek látszó mozdulatot vagy szokást, esetleg tünetszerű viselkedésformát is meg lehetne érteni, ha sikerülne a beleélés a gyerek lelkiállapotába. (...) A megértést elősegítő kommunikációban a gyermek szükségleteit kell kielégíteni, elsősorban ennek nyomán halad az integráció. Ha a gyermeket motiváló szükségletek egy része nem valósul meg, a gyermek gyakran ismétlésekre kényszerül, regresszív reakciókat ad, sír, haragszik, tehát csupa olyan dolgokat művel, ami csak felszínes megértését teszi lehetővé. A követelőzés, a dühös sírás, a megszokott típusú játék mintegy elfedi a gyerek érzelmeinek mélyebb rétegeit. Valami újat, mást kell tehát vele játszani, kommunikációt kell létrehozni. Ez leginkább úgy történhet, hogy egyes törekvéseinek engedünk, örömet okozunk neki, feszültségeit eloszlatjuk, új interakciós helyzet elé állítjuk, de olyan módon, hogy az csak kevéssel különbözzön az addig megszokott helyzetektől.⁸²

Mind ez egy pillanatig sem azt jelenti, hogy a szülő feladata a gyermek szeszélyeinek kritikátlan kiszolgálása. Az empátia és a kommunikáció éppen azt jelenti, hogy a gyermeket segíteni tudjuk a helyes belső értékrend kialakításában.

A nevelő is nevelendő. Még a szülő is. Ha a gyermekkel a szülőnek, nevelőnek konfliktus van, nézzen önmagára is. A gyermek ugyanis félelmetes ösztönnel ismeri fel a nevelő személyes fogyatékoságait: ezeket magatartásában vagy utánozza, vagy kritikus (később agresszív) módon elutasítja. A nevelőnek tudnia kell, hogy az általa nevelt gyermekek visszatükrözik a hibáit! Ezért igen ajánlatos, hogy a nevelő amennyire csak lehet, legyen tisztában saját nézeteivel és különösen saját hibáival.

Összefoglaló kérdések:

1. Melyek a családban állandóan érvényesülő, a gyermek személyi fejlődését befolyásoló hatások?
2. Az anyakomplexus milyen hatással van a lányok fejlődésére?
3. Melyek az anya-gyermek kapcsolatának zavarai?
3. Melyek a gyermek egészséges fejlődését biztosító feltételek?
4. Mit jelent a kettős kötés, milyen beilleszkedési zavar kiváltója?

⁸² BUDA (é.n.), 110.

Irodalom:

Dr. BAGDY Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1995 (4. kiadás).

SOLYMOSI Katalin: Fejlődés és szocializáció. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 29-50.

LEPP, Ignace: A szeretet pszichoanalízise. Agapé Kiadó, Szeged, 1999.

RANSCHBURG Jenő: Szeretet, erkölcs, autonómia. Okker Kiadó, Budapest, 1998,

ALBISETTI, Valerio: Hogyan legyünk boldogok? Pszichoterápia mindenkinek. Agapé Kiadó, Szeged, 1999, 42.

BUDA Béla: Az empátia jelentősége a pedagógiai munkában és a gyermeknevelésben. In:

PÖCZE Gábor: A pedagógus szakmához tartozó képességek. Okker Kiadó, Budapest, é. n.

III. Nevelés az iskolában

A gyermek mindennapi iskolai magatartása kialakít a nevelőben is egy olyan mechanizmust, amelyet észre sem vesz. A nevelő és a gyermek számára ez meg- és kiismerhetőség fontos feltétele. Nem tudunk mindig valami egészen újat hozni: a gyerekek már cipőnk kopogásából kikövetkeztetik, hogy a tanár ideges vagy jókedvű. Ez természetesen kölcsönös. Fontos, hogy a nevelő tudatosan alakítsa ki magában azokat az elemi viselkedési mozzanatokat, vonásokat, amelyekbe a nehéz pillanatokban ő is és a gyermek is kapaszkodhat. Hogy melyek ezek, és miért van rájuk szükség? Mert emberek vagyunk, s minden körülmények között azoknak is kell maradnunk. Talán így nagyon „költői” a megfogalmazás, de életre kiható jelzésekről van szó.

Szociálpszichológiai megközelítésben: „a tanári munka egyik fontos kérdése, hogy a személy hogyan értelmezi, hogyan valósítja meg a társadalom által ráosztott, vállalt szerepét. Nagyon sokféle tanári minta, modell működik és működhet az iskolákban. A tanári munka, szerepvállalás egyik legkritikusabb pontja, hogy a személy hogyan értelmezi azt a jellemzően aszimmetrikus viszonyt, ami a tanítvány és tanár között minden iskolatípusban megtalálható”⁸³

Az iskolának kettős szerepe, feladata van, amely különösen a modern világban kettős dilemma elé állítja a nevelőket-oktatókat. Az iskolában ugyanis a tananyag megtanítása mellett tényleges nevelést kell végezni. Rosszul fogjuk fel a kérdést, ha az oktatást elválasztjuk a neveléstől, sőt a kettőt, mint valami összeegyeztethetetlen két tevékenységet tárgyaljuk. Az oktató-nevelő hatást a tanár személyisége közvetíti. Az iskolai nevelésnek a feladata, hogy a gyermeket átvezesse a szélesebb világba, és ezzel kiegészítse a szülői nevelést. Az iskola a valóságos nagyvilágnak az első olyan tényezője, amely a gyermeket szolgálja és segíteni hivatott abban, hogy bizonyos fokig elszakadjon a szülői miliőtől. A gyermek természetesen az alkalmazkodásnak azt a fajtáját tanúsítja a tanító iránt, amelyet apjától tanult: kivetíti apaképét a tanítóra azzal a céllal, hogy a tanító személyiségét asszimilálja az apa képhez. Ezért szükséges, hogy a tanító is személyesen közeledjen a gyermekhez, vagy legalábbis alkalmat adjon neki arra, hogy személyes kapcsolatot létesítsen vele. Ha a gyermeknek jó személyes kapcsolata van a pedagógussal, csekély jelentősége van annak, hogy a pedagógus módszere megfelel-e a legmodernebb követelményeknek. Hiszen az oktatás eredménye nem a módszertől függ. Mint ahogy az iskolának nem az az egyetlen célja, hogy tudással tömje tele a fejeket, hanem inkább az a feladata, hogy a gyermekből igaz, derék embereket neveljen. Ennek minél jobb megvalósítása érdekében nem csupán a fiataloknak kell továbbképző tanfolyam, hanem a felnőtteknek is szükségük lenne olyan iskolákra, ahol folytatódik nevelésük. Jelenleg csak addig neveljük az embereket, hogy szakma legyen a kezükben, állásuk legyen és megházasodhassanak. Ezzel aztán véget is ér nevelésük, mintha az emberek eljutottak volna a tökély fokára, vagy legalábbis arra, hogy tovább nem lehet őket nevelni... Ez azonban nagy tévedés! Valójában a felnőtt is nevelhető: sőt hálás objektuma lehet az egyéni nevelés

⁸³ SZABÓ Éva, VÖRÖS Anna, N. KOLLÁR KATALIN: A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 419.

művészetének. Csak éppen nem nevelhető ugyanazokkal a módszerekkel, mint a gyermek, mert elvesztette a gyermeki psziché rendkívüli alakíthatóságát, képlékenységét: van saját akarata, saját meggyőződése, többé-kevésbé kialakult öntudata és életvitele. A felnőtt esetében ezért közvetett nevelési módszert kell alkalmazni, vagyis át kell adni neki a pszichológiai ismereteket, amelyek lehetővé teszik számára, hogy önmagát nevelje. Ilyen teljesítményt nem lehet és nem szabad elvárunk a gyermektől, de kötelességünk elvárni a felnőttől, kiváltképpen, ha ez a felnőtt nevelő.

1. A nevelő jelleme

Ki a jó nevelő? Nagy különbség van aközött, hogy valaki „jó” nevelő vagy „rokonszenves” nevelő. Néha ahhoz, hogy jó nevelők (szülők) legyünk, a gyermek szemében ellenszenvesnek kell lennünk: például, amikor a körülmények mérlegelése után megtiltunk valamit. A nevelővel szemben támasztott követelmények sokrétűek, mint maga az a hivatás, amelyet gyakorol.

A nevelői tevékenységgel szemben támasztott alapvető követelmény az *értékhordozás* és *értékközvetítés*. Ebből következik, hogy tőlük el is várja ezeknek az értékeknek való megfelelést. A tanárok „a felnőtt társadalom előretolt alakulatai, vadakat térítő s nevelő áldozatos misszionáriusai, rendfenntartó alakulatai, hírszerzői és diplomatái.” Nem engedhetnek hát meg maguknak lazaságot, egyénieskedéseket: a szó szoros értelemben kirakatéleket élnek⁸⁴ Tehát az elvárás velük szemben igen nagy, a társadalom csak a jó tulajdonságait fogadja el.

a) Nevelői személyiségvonások alapja

A keresztény nevelés középpontjában nem egy elvont fogalom, ideológia, hanem egy személy áll: Jézus Krisztus. Ez biztosít két évezred óta sajátos egységet a keresztény nevelés számára. A nevelő iránti követelmény nem „közadakozásból”, pillanatnyi társadalmi „elvárásokból” (divatból) áll össze, hanem a megtestesülés logikája szerint az egyetlen Eseményre épül fel. A Krisztus-esemény magán hordja *a már* és *a még nem* jellegét. Tehát az időben beteljesült megváltói tett vonásait és azt a tényét, hogy az üdvösség minden korban „időszerű”, vagyis itt és most történik, teljesül. Ez a kettőség a keresztény nevelésben úgy nyilvánul meg, hogy alapját a Krisztusban már megjelent üdvösség nyújtja. Ugyanakkor a Krisztustól felajánlott üdvösségre való hívás itt és most, ebben a történelmi (földrajzi, etnikai, nyelvi, kultúra) pillanatban hangzik el a jelen kor emberéhez. Ez a hívás elsősorban a szülők, majd a nevelők által jut el a gyermekhez. Ennek a hívásnak sajátos megnyilvánulását Jean Vanier így fogalmazza meg:

Jézus „azt kívánja, hogy mi, emberek, valamennyien - „kicsik” és „nagyok” egyaránt – kiteljesedjünk és elteljünk életörömmel. Arra vágyik, hogy széttörje a láncokat, amelyek a bűntudat és az önzés miatt gúzsba kötnek, és megakadályoznak abban, hogy a belső szabadulás és növekedés útjára lépjünk.”⁸⁵

A keresztény nevelés mintája az egyetlen Pásztor, Jézus Krisztus. A nevelő magatartásában, jellemében hozzá igazodjék. Ha igazi értékeket akar közvetíteni, akkor bensőleg azonosulnia kell ezzel az értékrenddel. A keresztény nevelő nem magát ajánlja, nem önmagához akarja kötni növendékét, hanem a célja az, hogy tanítványa felnőtt emberré

⁸⁴ HEGEDŰS T. András: Pszichológia. Aula Kiadó, Budapest, 1997.

⁸⁵ VANIER, Jean: Jézus, a szeretet ajándéka. Harmat Kiadó, Budapest 1955, 5.

váljon, aki személyes döntéssel kapcsolódik Krisztushoz. Ezeket a jellemvonásokat a következőkben lehetne csoportosítani:

- 1) Az igazságot a maga *teljességében* tárja mindenki elé: „széles az út, amely romlásba visz” (Mt 7,23). Az isteni üzenetet teljes egészében kell továbbadni mindenkinek: egyetlen írásjel sem vehet el. Aki az igazságról akar tanítani, annak a mérték az Isten szava (Mt 10,26-33). Éppen ezért a farizeusi álvallásosság, az eszközé tett jámborság undorító és elvetendő (Mt 23,14). A hit nem eszköz mások birtoklására, félrevezetésére, hatalmaskodásra. Aki nagy akar lenni, az szolgálja embertársait. „Ti igaznak mondjátok magatokat az emberek előtt, az Isten azonban belelát szívetekbe. Ami az emberek szemében nagy érték, az Isten előtt megvetést érdemel.” (Lk 16,15)
- 2) Az egyén, a szegény, a „bűnös” iránt *megértő*, de ugyanakkor egyértelmű: „menj, de többé ne vétkezz” hangzik el többször is figyelmeztetése. Az irgalom nem az igazság alternatívája! Mindenkinek esélyt ad az újrakezdesre (Zakeus: Lk 19,1).
- 3) Tanításában *tiszteletben* tartja hallgatósága gondolkodását: példázatokot, egyszerű hasonlatokat, jelképeket használ, amelyek önmagukban elegendők, hogy megérintsék a hallgatók lelkét. Nem elkápráztatni akarja őket, hanem megmozdítani: „menj, tégy hasonlóképpen!”, vagy: „tegyetek jót az emberekkel!” (Mt 6,1).
- 4) Megértő a *gyengék* iránt: a szorongató tömegben is észreveszi a ruháját érintő beteget (Lk 6,19; Lk 8,43-48), számon tartja az elkóborolt bárányt (Mt 18,12; Jn 10,1-18), elfogadja az emberi szeretet tiszta megnyilvánulásait (Lk 7,36-49), de elutasít minden fellengzős lelkesedést, ál-dicséretet (Jn 6,15). Gondoskodik róluk (kenyérszaporítások, gyógyítások, vigasztalások): minden körülmény között azokért van, akikhez szól.

A keresztény nevelők minden korban Őt jelenítik meg. Nem utánzásról van szó, hanem arról, amit Jézus mond: „aki titeket hallgat, engem hallgat” (vö. Lk 10,16). Azonosulni Jézus küldetésével a Lélek által. A Szentlélek, „az Igazság Lelke, ő majd elvezet benneteket a teljes igazságra” (Jn 16,13).

b) A nevelő személyisége

Ahhoz, hogy a pedagógus tevékenysége eredményes legyen, lefoglalja a gyermekek figyelmét, elengedhetetlen, hogy a pedagógus valódi élményt nyújtson növendékeinek. Nem valami sztárszerepről, népszerűség hajhászó viselkedésről van szó. Az alábbiakban felsorolt tulajdonságok megtanulhatók, elsajátíthatók. Ehhez szükség van arra, hogy a leendő pedagógusok alapos alkalmassági vizsgán menjenek át, de maga a vizsgálat is átgondolást kíván! Alig várható el pedagógiai „véna” jelenléte egy frissen érettségizett fiatalnál. Annál inkább fontos az egészséges gondolkodás, nyitottság, elemi emberi készségek jelenléte. Éppen ezért a pedagógusi pályára való felkészítésénél a szaktudományos felkészülés mellett elengedhetetlenül szükség van a hallgatók személyiségformálására.

A pozitív élményt nyújtó pedagógus tulajdonságai, ahogyan ezt egy felméréskor a megkérdezettek 5-ban kifejezték.⁸⁶

⁸⁶ HEGYI Ildikó: Siker és kudarc a pedagógus munkájában. A pedagógiai képességek és fejlesztések módja. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996, 23, 233.

légkört tud teremteni	15%
kedves	8,1%
van szaktudása	7,9%
humánus	7,3%
jól értékeli	6,8%
segítőképző	6,6%
igazságos	5,4%
pedagógiai felkészült	5,2%
szigorú	4,8%
következetes	3,9%

Ha figyelembe vesszük a fentieket, azt látjuk, hogy olyan nevelőt szeretnének a fiatalok, akik elsősorban informálisan vezet. A csoportmunka interperszonális jellegű. A vezető „hatalma” szakértői hatalom, szerepét a szaktudása határozza meg. Tehát nem csupán oktat, hanem összeköt, közvetít.

A nevelő vonásai nem nélkülözhetik azokat az emberi követelményeket, amelyeket csoportosítva három alapvető szempontban foglalhatunk össze.

- 1) *Szaktudás*: megfelelő tudás nélkül nincs igazi oktató-nevelő tevékenység. Mind a szellemi, mind a jellemi és erkölcsi fejlesztés feltételez a nevelőtől magas képzettséget, szakjában való járatosságot. Nem csupán már megszerzett tudásról van szó, hanem a tanulékonyaságról is. Ez utóbbi azt jelenti a nevelőnek, hogy állandóan képeznie kell magát. A képzés komoly tudományos stúdiókat jelent és nem csupán valami „brossura-irodalmat”. Felelősséggel tartozunk nevelteink haladásáért, a tőlünk kapott tanítás megbízhatóságáért. Ha a növendék észreveszi, hogy elmaradtunk ismereteinkben, nem mer kérdezni, nehogy kellemetlen konfliktusba keveredjen velünk. Nem szégyen, ha a pedagógus nem mindenre tud azonnal kimerítő választ adni: a következő alkalomra utána néz a kérdésnek és megválaszolja. Sokat segítünk a hallgatóinknak, ha figyelemmel kísérjük más, kapcsolódó tudományágak fejlődését is. A szaktudás biztosítja, hogy a gyermekek teljesítményének megítélésében reálisak, főként igazságosak leszünk. A gyermekek szeretetének elengedhetetlen követelménye az igazságosság: a részrehajlás, személyválogatás mély sebet üt a gyermek lelkében. A követelményekben mindenki iránt használjuk ugyanazt a mércét. Ez nem jelenti azt, hogy a gyengébb képességű tanulókat nem segítjük azzal, hogy többet foglalkozunk velük. Az ugyanolyan teljesítményt nyújtó gyermeket hasonló elismerés illet.⁸⁷
- 2) *Gyermekszeretet* a szaktudással egységben él: a szeretet tudás nélkül tévútra visz, a tudás szeretet nélkül felfuvalkodottá tesz. A gyermekszeretet alapvető jele, hogy a nevelő a nevelt előmenetelért él. A gyerekek érzelmileg nagyon kiszolgáltatottak: keveset vannak szüleikkel, gyakran igen kevés gyöngédséget, biztatást kapnak. Különösen azok a gyermekek, akik nem okoznak folyamatos sikerélményt szüleiknek, gyakran elutasításban részesülnek, ők szorulnak leginkább támaszra! A szeretet nem jutalom, hanem ajándék, hogy segítsünk túllendülni a holtpontra, kudarc okozta tehetetlenség érzésén. A gyermekek

⁸⁷ Megszívlelendő a Biblia szava: „ne kedvez a szegénynek azért, mert szegény, de a gazdag iránt se legyél elnéző gazdagsága és hatalma miatt”. A szerényebb képességű gyermekek nem szeretik, ha kedvezünk nekik, mert nem olcsó és meg nem érdemelt dicséretre, hanem igazi sikerekre vágyanak. Éppen ezért segítsünk, hogy megtalálják saját képességeiket, saját erejükből érjenek el jó eredményt. A gyermekben tisztán és hatalmasan él az igazság szeretete. Fájdalmas megaláztatás számára, ha igaztalan módon juttatjuk őt jó eredményhez. Ez bántóbb számára, mintha rossz jegyet kapott volna: szegylli magát társai és önmaga előtt.

gyakran több ébrenléti órát töltenek az iskolában, mint szüleik jelenlétében. Különösen a kisiskolások kapaszkodnak nevelőikbe elemi erővel. Nem szabad visszaélni ezzel a kiszolgáltatottsággal. A pedagógus ne magához kösse a gyermeket, hanem biztosítsa segítségéről, állítsa a maga lábára. A pedagógusi szeretet akkor igazi, ha felelős, a gyermek jövőjét tartja szeme előtt. Igyekszik neveltjéből kihozni a maximumot, ami nem a másik gyermek által nyújtott teljesítmény, hanem az adott gyermek adottságai szerinti maximális lehetőség kiaknázása. Ez a követelő szeretet magába foglalja a megbocsátást és a vigasztalást. A segítségben, mint mindenben a mérték a legfontosabb: ne tegyünk meg semmit a gyermek helyett, mert az nem szeretet, hanem félrevezetés! Mindig csak annyit segítsünk (de azt feltétlenül), hogy ha elakad a gondolatmenetben, tovább tudjon lépni.

Legyünk türelmesek: ismételjük meg értelmesen a feladatot, kérdezzünk vissza, hogy jól értette-e? Az ideges, gúnyolódó, türelmetlen „foglalkozásoknak” semmi értelme! Ilyenkor váltani kell: pihentetni, mással feloldani a feszültséget, majd kellő pihenés után visszatérni a feladatra.⁸⁸

- 3) *Kiegyensúlyozottság*: ennek alapja, hogy a nevelő tisztában legyen önmaga személyiségével, adottságaival, jellemi-szellemi valóságával. Nem vagyunk tökéletesek, nem is szabad ilyenek mutatkoznunk! Vannak azonban alapvető követelmények, amelyek nélkül nem szabad a nevelői hivatást választani.

Az első ilyen tulajdonság: tud igen-t mondani: önmagára: elfogadja saját magát, kellő humorral és önkritikával rendelkezik; igen-t mond a gyermekre: elfogadja annak valóságos természetét.

Képes neveltjei életkori sajátosságaihoz alkalmazkodni. Ez tiszteletet is jelent a gyermek iránt: mindenkinek egy sajátos élethivatása van, amit Istentől kapott. A nevelőnek nem az a feladata, hogy megváltoztassa a gyermeket, hanem felfedezze adottságait és segítsen azokat jól felhasználni. A gyermeket vissza kell adni önmagának: komolyan venni szándékait, terveit, képességeit.

Bizalom a gyermek iránt: e nélkül nem lehet eredményesen nevelni. Hiszek abban, hogy mindenkiben vannak értékek, jó tulajdonságok, amelyek erősíthetők. A kudarcok, negatívumok mindig kisebb számban vannak, mint a jó adottságok, csak az utóbbiakat nem tartjuk számon.

Együttműködés a nevelő- és tanártársakkal. Azzal a közhellyel is elintézhethetnénk ezt a pontot, hogy kijelentjük: „a tanár is ember”. Mégsem árt megfontolnunk néhány alapvető szempontot: a tanár – mivel folyton másokra figyel (ugyanakkor nagyon sokan értékeli-bírálják munkáját) – érzékeny ember. Különösen kollégáink megjegyzései érinthetnek olyan pontjainkon, amelyek rossz érzést, neheztelést váltanak ki belőlünk. De nem is kell idáig fajulni a dolognak: nem egyszer ugyanazt a helyzetet másként ítéljük meg, más módon oldunk meg feladatokat stb. Mivel különböző vérmérséklettel rendelkezünk, mások adottságaink, így ugyanazon csoport másként viselkedik egyik vagy másik nevelő óráján. Lehetne végtelenségig sorolni ezeket a tényezőket. Mindenkinek nem tudunk megfelelni, bármennyire igyekszünk is! Ha szakmai kérdésekről van szó, akkor az a tisztességes, ha szemtől szemben az illetővel beszéljük meg a felmerült nehézségeket. Amennyiben neve-

⁸⁸ Nagyon sok szülő követi el azt a hibát, hogy órákon át kínozzák a gyermeket egy-egy iskolai feladat megoldásával. A gyermek 20 perc után képtelen összeszedni gondolatait. Hagyni kell egy kicsit játszani, ilyenkor ő is, mi is megnyugszunk. A nevelőnek feladata, hogy sokféle szempontot, megközelítési lehetőséget találjon ki. Szemléltessünk, hiszen a gyerek igen gyakran az „érzékeivel gondolkodik”.

lési (fegyelmezési) nézetkülönbségek merülnének föl, szintén csak azokkal becsületes dolog beszélni, akik közvetlenül érintettek a kérdésben, de mindenképp itt is azzal a kollégával, akivel szemben esetleges gondjaink merültek föl. Soha, semmi jogcímen nem megengedett a diákok, hallgatók, gyerekek előtt még csak utalást is tenni a másik munkájára! Ez annyira tisztességtelen, hogy az ilyen magatartásért az illetőt a legsúlyosabb megrovásban kellene részesíteni. Tisztességtelen az ilyen magatartás, hiszen a gyerekek előtt úgy akar érdemet szerezni, hogy a másikat a háta mögött bemocskolja.⁸⁹

Következetesség: betart és betartat követelményeket. A követelmények számonkérése a gyermek megbecsülését, igyekezetének értékelését jelenti, ugyanakkor alkalom arra is, hogy a felmerülő hiányokat, hibákat, félreértéseket tisztázzuk.

Meghallgatni a gyermeket: ez a tisztelethez tartozik, de külön is hangsúlyozzuk. A gyermek éppen olyan személyiség, mint mi vagyunk. Nézzünk a gyermekre, ha hozzánk beszél, akarjuk megérteni gondolatait. Ha a gyermek szavába vágunk, azt jelenti, hogy nem érdekel sem ő, sem a mondanivalója. Ez kölcsönös magatartássá fajul idővel: a gyermek éppen így fog viselkedni velünk szemben.

Derűs légkör teremtése. A vidámság és humor soha nem jelentheti mások kigúnyolását, nevetségessé tételét. Különösen figyeljünk a fogyatékosok, sérültek iránti gúnyolódásra. Erre akkor is figyeljünk, ha nincs jelen ilyen személy, de előfordulhat, hogy a családban van valaki, aki hátrányos testi vagy szellemi adottságú. Senki nem lehet gúnyunk, élcelődésünk céltáblája. A humor, a derű fakadjon a magunk gyengeségeinek felismeréséből, vagy éppen az együttlét örömeiből, közös játékból.

Döntésképeség: ítéletet kell tudni mondani viselkedésről, teljesítményről. Mindig a célt tartjuk szem előtt. A döntésben álljon előttünk a gyermek személye, segítsük elő annak fejlődését. Nem minden döntés kellemes, sőt néha kell kifejezetten nehéz és kellemetlen döntést hoznunk. Ha igazságban tesszük és ennek mértéke a szeretet, akkor jól fogunk dönteni. Indokoljuk meg döntésünket. Dacból, haragból, bosszúból soha ne hozunk döntést. Ha tehetjük, nehéz esetekben, konzultáljunk másokkal. Sokszor éppen a nehéz döntéseknél alkalmas magával az érintett személlyel is elbeszélgetni. Nem lehet mindig mindenkit meggyőzni döntésünkről, azonban éreznie kell, hogy nem a harag vezet bennünket, hanem az igazságosság és a méltányosság. Nehéz döntést kell hoznunk éppen a közösség miatt (valakit ki kell zárni, megróni), hogy az igazság érvényesüljön, megfékezzük a rossz terjedését. A nevelő nem önmagáért van, hanem a gyermekekért, az egész közösség egészséges fejlődéséért felel.

Szülők és nevelők gyakran felteszik a kérdést: mi van, ha nem jól döntünk? Ez is előfordul. Vállalnunk kell korlátainkat, hiszen nem vagyunk mindenhatók! A nevelőnek mindig a maga lelkiismerete, meggyőződése szerint kell döntenie. Csak ekkor nézhet nyugodtan a gyermekek és a szülők szemébe. Természetesen legyen bennünk készség arra, hogy ha nyilvánvalóan tévedtünk, bocsánatot kérjünk, orvosoljuk – amennyire az

⁸⁹ Talán túl keserű személyes tapasztalatot hordoz Abe Kóbo híres japán regényíró kritikus megjegyzése a pedagógusokról, de nagyon el kellene rajta gondolkodnunk: „A pedagógusok az irigység spóráitól állandóan fertőzött, különleges életmódot folytatnak... Évről évre, mint folyó vize hömpölyög el mellettük a sok iskolás gyerek, és továtúnnek, a tanárok viszont, mélyre ástott kő módjára, ott maradnak az áradás medrében. Másoknak folyton reményről beszélnek, ők maguk még álmodban sem mernek reménykedni. Felesleges kacatnak érzik magukat, és vagy önkínzó magányba süppednek vagy puristákká válnak, másokat gyötörnek örökös gyanakvásukkal, vádolnak eredetieskedéssel. Olyannyira vágyakoznak a cselekvés szabadságára, hogy óhatatlanul meggyűlölik a szabad cselekvést.” Abe Kóbo: A homok asszonya. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1972, 55.

emberileg lehetséges – a téves döntés következményeit. Senki nem várhatja el tőlünk az elvtelenséget, a lelkiismeretünkkel való szembefordulást.

Hosszan sorolhatnánk még az alkalmasság, a nevelő iránti elvárások sorát. A harmonikus nevelői magatartásért, jellemért folyton küzdeni kell. A tanításban sokszor számít a rutin, a begyakorlottság. A nevelésben azonban erre nem építhetünk: azokra a személyekre kell figyelniük, aki itt és most előttünk állnak. Ők nem ugyanazok – még ha korban meg is egyeznek – mint akiket egy, vagy több évvel ezelőtt tanítottunk. A felmerülő gondok, kérdések is hasonlíthatnak, de a személyiség egyedül való.

c) A pedagógusi „hatalom” gyakorlása

A tanári szerepről alkotott felfogás az elmúlt évtizedekben igen nagy változásokon ment át. Nagyon sok felmérés, vizsgálat történt a „jó pedagógus” ismérveiről. Míg a XX. század elején a „tudós-szervező-hivatalnok” szerep-elvárás uralkodott, addig ez a negyvenes években az „agitátor-mozgalmi ember” eszményét hangsúlyozza. Aztán a hatvanas években a legfőbb követelmény a tárgyi tudás volt, de hamar bebizonyosodott, hogy a pedagógus hivatás sokkal árnyaltabb. A nyolcvanas évek végén „a tanári pályán a személynek három szerepkörben kell megjelennie: nevelői, szakemberi (szaktanár) és tisztviselő hivatalnoki szerep követelményeit egyszerre vagy váltogatva kell teljesítenie”.⁹⁰

A tanári elvárások egy-egy részletében lehetnek hangsúly eltolódások. Az alapkövetelmény sohasem az, hogy „legyen mindenben tökéletes”. Ez rég rossz, mert a lezárt-ság, az öntelt fejlődésképtelenséget jelenteni. A nevelő sose próbálja a hibátlanság, a feddhetetlenség benyomását kell keltenie a gyermekben. Sokkal fontosabb, ha a gyerek azt látja, hogy tanára nyitott, fejlődésre képes. Elvei, értékrendje szilárdsága alapján félelem nélkül nyit új értékekre, de képes hibáit is beismerni, javítani.

d) A pedagógus szerepkonfliktusai

Életünk során többféle szerepet kell betöltenünk – néha egyszerre többet is: egyszerre vagyunk szülők, nevelők, beosztottak stb. Néha ezek a szerepek egymással ellentétes elvárásokat hordoznak, de magán egy adott szerepen belül is támadhatnak ellentmondások. Mint beosztott tanár haladnunk kell a tantervvel, ugyanakkor a személyes törődés egy lassúbb tempójú gyerekekkel azt kívánja, hogy félretegyük a „hivatalos menetrendet”, s máris megszegtük az előírásokat. Máskor a rendtartás szabályai értelmében meg kellene büntetnünk egy diákot, azonban „ez az eset” egészen más elbírálást kíván: az adminisztratív büntetés nem hozná meg azt a nevelő hatást, amit bizalmunk megelőlegezésével elérhetünk.

A tanár-diák kapcsolat sohasem feszültségmentes, de éppen ezek a feszültségek teszik hitelessé: itt nem két ellenfél küzd egymás ellen, hanem *egymásért*. Mint minden növekedésnek, újnak, ennek is meg vannak a buktatói és elemi törvényei.⁹¹

⁹⁰ SZABÓ Éva, VÖRÖS Anna, N. KOLLÁR Katalin: A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár– SZABÓ (2004), 423.

⁹¹ GORDON (1996), 37.

1) A pedagógusok jó része kettős játékot „kénytelen” játszani: megfelelni mindenáron, és nem kompromittálódni. A nevelés eleve azt jelenti, hogy „belekeveredünk” a neveltjeink gondjaiba. A tanári képmutatás egyik oka, hogy a tanár kötelezve érzi magát, hogy mindenáron elfogadja növendéke viselkedését, még ha szöges ellentétben is áll elveivel.

Mivel a tanárok sok ún. „*kellene*” és „*szükséges*” dolgot fogadnak el a saját viselkedésük irányelveként, időnként a színlelés csapdájába esnek. Ésszerűsítésül így érvelnek: *A gyerekek mégiscsak gyerekek; ne korlátozzuk semmiben, mert az tartósan károsíthatja a személyiségüket; teljes szabadságot kell adni nekik az osztályban. A gyerekeket mások előtt soha nem szabad leteremteni.* A tanárképzés során *felszedett* ilyen és ezekhez hasonló normák hamis engedékenységet eredményeznek. A tanárok kedvesen és elfogadóan mosolyognak, bólogatnak és cselekszenek, míg belül görcsösen feszültek. Továbbá sokukat kényelmetlenül érintik a negatív érzések (elutasítás), és ezért arra próbálják kényszeríteni magukat, hogy úgy érezzenek, ahogy szerintük érezniük *kellene*.⁹²

Az ellenkezője is előfordulhat: a tanár színlelésből helyteleníti a diák viselkedését, mert ezt várják el tőle felettesei, holott ő maga nem így érez. A diákok mindent megéreznek: a nevelő arcrándulásai, tekintete feszültséget vagy békét sugallnak-e? Ha nem is mondják ki, de bensőjükben kialakulhat egy súlyos megállapítás: a felnőttek nem mondanak igazat! Tehát nem kell rájuk hallgatni.

A nevelést súlyosan gátolja a zavaros viselkedésünk. Ennek a zavarosságnak másik oka az a kettős normarendszer, amely igen sok helyen mindmáig él: a felnőtteknek más erkölcsi norma jár, mint a gyermekeknek. Ilyen mindennapi példa: a felnőttek nyugodtan dohányoznak, alkoholizálnak, trágárkodnak, a fiatalok „mivel ez nekik még igen veszélyes lehet” – mindez tilos. Mihelyt valaki betölti a 18. életévét, nem árt neki a nikotin és az alkohol, a trágárság „felszabadítja feszültségeit”?

A nevelőnek nem mindig kell a csúcson lenni és folyton mosolyogni: növendékeink tudhatják, hogy időnként nem vagyunk jól, betegség gyötör, gondjaink vannak. Mind ezt anélkül, hogy panaszainkat rájuk zúdítanánk.

2) A gyermek – normális esetben – nem várja el tőlünk, hogy helyette tegyük meg a dolgokat. A törődés nem helyettesítés, hanem készség: *veled vagyok, segíték.* A törődés nem babusgatást, elnézősítést vagy ehhez hasonlókat jelent. A diák számára legnagyobb segítség először is, ha a tanár egyenes, egyértelmű és értékes személyiség mer lenni. Gondolkodásunk és viselkedésünk egyértelmű egysége az elsődleges támogatás. A törődés bizonyos előrelátást kíván a nevelőtől. Ha ismerem növendékeimet, előre sejthetem, hogy egyik-másik feladat kinek és milyen fokon jelent majd nehézséget. Sokszor elegendő egyszerű bátorítás, máskor konkrét segítség kell. A törődés fáradtságot kíván tőlünk, de a személyre szabott nevelés velejárója, ugyanakkor életre szóló élmény a gyermeknek, ha a kellő pillanatban megkapta tőlünk azt a segítséget, amely egy számára felülmúlhatatlan feladat megoldásához segítette.

A gyerekeknek arra van szükségük, hogy a nevelőik *valóságos emberek* legyenek. Az objektív osztályzás, értékelés érdekében rendre készülnek az írásbeli tesztek. Kétségtelen, hogy némelyik tantárgy esetében megközelítően pontos számadatot tudunk felmutatni, de az esetek nagy részénél a dolog nem működik. A „szakemberek” esküsznek rá: ez objektív, nem lehet belekötni stb. A tanárok védelmében is történik mindez: ne lehessen őket vádolni részrehajlás miatt! Nagy baj, hogy ide jutottunk a nevelésben. Vállalni

⁹²GORDON (1996), 46.

kell a konfliktusokat magának az iskolának is. Egy adott nevelési helyzetet a tanárnak kell abban a pillanatban eldönteni, amikor az adódik. Ez persze, lehet téves döntés is, de a pedagógusnak legyen joga (és kötelessége) legjobb tudása és lelkiismerete szerint dönteni.⁹³

3) *az egymástól való kölcsönös függés* - „Nem szabadulhatok nélküled”: ez az az érzés, amely a pedagógus magatartásának lényeges része. A tanár, nevelő nem felette áll növendékének, hanem vele halad. A nevelt, növendék, diák stb. nem eszköz a tanár kezében, hogy céljait elérje. Az igazi siker, ha a növendékben kialakul az egyéni értékrend, a helyes ítélet, a gazdagodni képes gondolkodás. A tanár sikerélményét éppen ezért nem jelentheti, hogy „végre sikerült kibuktatni” az iskolából egy nem kívánatos diákot!

Az egy célért való küzdelem akkor fogalmazódik meg a diákban, ha meggyőződik igyekezetünk egyértelmű törekvéséről: hogy ő teljesebb emberré legyen. Minden jóakaratú igyekezete ellenére mégis kudarcot vall sok pedagógus. Hogy miért? Nem tudnánk – szerintem – jobb diagnózist összeállítani, mint ami T. Gordon sokat idézett könyvében található. Gordon „*a kommunikáció gátja*” névvel illeti az elutasítás különböző módjait, fokozatait. Ezek között van néhány rendkívül *kényes* módszer, amelyekre igen ritkán gondolunk. Röviden összefoglalva, egy kis megvilágítással nézzük meg ezeket a gátakat. Azért van ezekre szükség, mert a kölcsönös függés pozitív alakulása helyett ellenségkép, fenyegetettség és még ki tudja mennyi más negatív *képződmény* teszi tönkre nevelői tevékenységünket.

Parancsolás, utasítás, irányítás: nyafogásnak, kibúvásnak veszem a gyermek nehézségét, ezért rendreutasítom.

Figyelmeztetés, fenyegetés: kilátásba helyezek valamit, aminek elérése éppen a jelen kudarc miatt elérhetetlen a gyermek számára: „ha jó jegyet akarsz, szedd össze magad!”

Prédikálás, leckéztetés: a gyermek biztosan ellógta az időt, nem ott jár az esze, ahol kellene...

Tanácsolás, kioktatás, „logikus érvelés”: figyelmeztetem, hogy veszélyes helyzetbe kerül, ha nem tanul. „Figyelmebe ajánlom”, hogy még mi mindent kellene elvégeznie...

Bírálat, kritizálás, szidás, hibáztatás: lusta, felelőtlen, ezért nem megy a tanulás! Képtelen az önálló munkára, mint egy kiseddős!

„Értelmezés”, elemzés, megállapítás: „megokolt” kudarc (ki akarsz bújni a feladat alól).

Dicséret, egyetértés, pozitív értékelés: (látszólag megértő magatartás) „nekem is voltak nehézségeim, de nekiláttam a megoldásnak! Biztosan te is túlteszed magad ezen a nehézségen, menni fog az, próbáld meg!” Ez az egyik legveszedelmesebb dolog, mert a gyermekben az egyik pillanatban azt a jó érzést váltja, ki, hogy megértők iránta, holott éppen az ellenkezője az igaz: nem fogadják el kudarcát, nem segítenek, hanem magára hagyják gondjaival.

Kérdezgetés, vallatás: „miért akadtál meg? miért nem szóltál korábban? máskor előbb szólj, most már nem segíthetek, be kell írnom az elégtelent”. – Tehát én ártatlan vagyok, sőt igazságos. A tanár elvárja, hogy a diák értse meg őt, amiért nem segít. Ez valójában a tanár részéről a felelősség alóli *kibújás*.

⁹³ GORDON (1996), 48.

Visszavonulás, kizökkenés, gúnyolódás, humorizálás: (a figyelemelterelés különböző trükkjei) itt és most nem akarok segíteni! A gyermek igen gyakran nem látja át ezeket a trükköket, egyszerűen tudomásul veszi, hogy a tanárnak, a nevelőnek most más, fontosabb *dolga* van, mint vele foglalkozni. Ilyenkor a gyermek könnyen büntudatot érez, hogy merete zavarni a tanár derűjét, jóindulatával visszaélt. Később rájön, hogy mindez egészen mást jelent.

Büntetés: az el nem fogadás konkrét szentesítése.

Az elutasítás helyett az *elfogadás nyelvét* használjuk. A gyermeknek nem azt kell bebizonyítani, hogy kudarc érte, hiszen ezt maga is jól tudja. Az elutasítással – mai szóhasználatnál élve – *bebetonozzuk* a kudarc állapotba. Az elfogadás által a másik felszabadul, képes elmozdulni abból a görcsös állapotból, amelybe kudarcai révén jutott. Tévedés lenne azt hinni, hogy az elfogadással „szentesítjük” jelen állapotát. Sőt: érzi, hogy van remény, bízunk benne.

Az elfogadás aktív cselekedet és sok gyakorlást igényel. Ahhoz, hogy az elfogadás hatékony legyen, ki kell fejezni. „Nem elegendő, hogy a gyermek tudja, hogy szeretjük, meg is kell azt éreznie” – hangsúlyozza Don Bosco. Vagy ahogyan T. Gordon fogalmazza meg: „Senki nem lehet biztos abban, hogy valaki elfogadja őt, amíg az a másik aktív módon nem fejezi ki neki”. Ennek az aktív elfogadásnak elemi eszköze a beszéd, amely gyógyíthat és valós, építő változáshoz vezet. A beszéd, beszélgetés csak akkor lesz hatékony, ha megtanuljuk az elfogadás nyelvét. Ennek a konstruktív beszédnek az elsajátításához néhány alapvető lépés.

- a) *A hallgatás:* a partner beszélhet szabadon, ami éppen a szívét nyomja. Ennek hiányában gyermekek igen korán megtanulnak „mellébeszélni”, hiszen ez a rejtőzködés legkézenfekvőbb eszköze. Igen gyakran azt tapasztalják a felnőttektől, hogy nem igazi gondjukról beszélnek. Így ők sem valós érzéseiket tárják fel, hanem amit – megítélésük szerint – a felnőttek szeretnének hallani. A csenddel, hallgatással feltáruznak mélységeik: nem „csapunk le” rájuk, nem válaszolunk azonnal, hanem együtt vergődünk velük kimondatlanul. Ma lépten-nyomon beszélünk az empátikus készségről, amelyet a beleélés képességével fordítunk le magyarrá. Azt gyakran elfelejtjük, hogy a beleélés helyett a meghallgatást kell előbb gyakorolni. Mindenkinek ajánlom azt az egyszerű önvizsgálatot, hogy figyelje meg a következőt: hány percig bírjuk csendben hallgatni azt, aki hozzánk beszél; meddig nem szólunk közbe, hogy gyorsan lezárjuk, eltereljük a kérdést?
- b) *Hatásos megerősítő reagálások:* kifejezem, hogy valóban figyelek: egy szóval, gesztussal: *igen, figyellek, hallgatlak, értem* stb. Ne kommentáljunk, értékeljünk: ezt hagyjuk meg neki.
- c) *Ajtónyitások:* „Szeretnél erről többet is mondani? Érdekel, amit mondasz. Úgy látom, ez mélyen érint.” Ezek olyan kérdések, amelyek nem erőszakosak, a beszélőre bízzák, hogy valóban akar-e részletekbe bocsátkozni. Lehet, hogy, ha most nem faggatjuk, később felszabadultabb lesz és visszatér rá, ha valóban neki fontos a kérdés.
- d) *Aktív hallgatás:* nagyon egyszerűen visszajelzek a beszélőnek: „ha jól értem azt akartod mondani ezzel...” Ez tisztázza, hogy valóban jól fogtam-e fel a dolgokat, illetve megerősíti a beszélőt is, hogy valóban jelen vagyok a számára. Tartózkodjunk ilyenkor is bármiféle minősítéstől, mert ezzel eltérítjük a beszélőt. A beszélő ilyenkor felhevül, érzésében meglepő fordulatokat mutat: ezt el kell fogadni minden kritika nélkül. Az „együttérzés”, jobban mondva együtt szenvedés nem jelenti azt, hogy fel kellene adnunk identitásunkat. Egyszerűen csupán annyi, hogy megértem partnerem indulatát. Ezek a közlések szigorú titoktartásra köteleznek bennünket, hiszen a másikat teljesen összetömrénk, ha elárulnánk legbensőbb érzéseit. Még akkor sem tanácsos róluk beszélni, ha az illető erre engedélyt ad, mivel mi nem tudjuk visszaadni az ő érzésének, gondolkodásának minden tónusát. Ha nevelt megérzi, hogy nem fölötté állunk, hanem mi vele vagyunk, az ő oldalán küzdünk, akkor van remény arra, hogy elfogadja segítségünket.
- e) *Elkülönülés:* a tanár, a nevelő nem azonosulhat egészen növendékével. Ez infantilizmus lenne részünkről, vagy olyan engedékenységgé fajulna, amely inkább zavarná, mint segíteni a sze-

mélyi kibontakozást. A teljes megértés és elfogadás soha nem jelent mindenben való feltétlen helyeslést. A nevelő „előjáró” szerepéről soha nem mondhat le. Más, mint növendéke: felnőtt, érett ember. Ez a felnőttesség vonzza a növendéket, kihívás vagyunk számára. Ahogyan a gyermeknek, növendéknek, úgy a tanárnak is szüksége van egy baráti, kollegiális kapcsolatra, kortársi együttlétre. A tanár ne meneküljön diákjai közé a kollégáival való konfliktusok elől. Ez könnyen olcsó sikervadászatot, klikkesedést és még egy sor más rosszat szül. Főként hiteltelenné teszi az egész nevelői munkát.

A tanár nem csupán megért, hanem *követelményeket is támaszt*. Fontos, hogy mindig a megfelelő időben adjuk a növendékek tudtára a követelményeket, elvárásokat és beszéljük meg azok jelentését, részleteit.

A hallgatók legjobbjai is igen gyakran nem értik, mást értenek, mint amit mi szeretnénk. Miért? Ez a „szelektív” hallás miatt van. Elsősorban bizonyos „védekezést” jelent: a változások, az új követelmények előtti félelem ellenszereként működik (amit nem hallok, az nem kötelez). Igen korán tapasztalja a gyermek, hogy a szülő „elengedi a füle mellett”, amit kér tőle. Ezt ők is hamar gyakorolni kezdik: ez is egy válaszadási mód.

Az iskolában éppúgy, mint otthon ki kell alakítani az együttélés minimális normáit, követelményeit. Az igények motiváltsága, eredete más és más, ezért ne csodálkozzunk, ha a felnőtt igénye nem „hatja” meg a gyermeket. Az igények, elvárások legyenek józanok, lényeges dolgokat tartalmazzanak, illetve legyen bennük rangsorolás. Ahol minden abszolút fontos, ott valószínű, hogy semmi nem az! Az igények kölcsönössége egymás tiszteletén alapul. A gyermek úgy tanulja meg becsülni a felnőttek igényét, ha az övét szintén komolyan veszik. Természetesen a nevelés feladata, hogy a gyermek számára megmutassuk, hogyan épülnek fel az értékek, s ennek alapján tud sorrendet kialakítani kívánságai között. Az erőszakkal „igénytelenségre” nevelt gyermek bizonytalan önmaga értékelésében: „én nem érdemlem meg! Nem vágyakozhat, nem kívánhat, mert ő alábbvaló, rossz stb. A kisebbrendűség érzés egy ideig belül emészti, majd agresszióban jut kifejezésre.

2. A pozitív érzelmi kapcsolatok jelentősége, kialakítása

A tanár-diák viszony mindig kétoldalú kapcsolatban fejlődik. Ez a párbeszéd, bármennyire is szeretnénk, hogy ne így legyen, mégis mindig magán viseli annak jegyeit, hogy két különböző helyzetű személyről van szó. Ez önmagában nem rossz, hanem a valóság. A nevelő soha nem mondhat le sajátos szerepéről, feladatáról, de nem is kell. Nem az által lesz jó nevelő, ha feloldódik a diákok szerepében, ha „észre sem lehet venni”. A nevelő mindig jel, vonatkozási pont a diák, a nevelt számára. Ez hivatása elidegeníthetetlen velejárója. Ezt a könnyen fölé- és alárendeltségi viszonyt azonban jó irányba lehet fejleszteni, illetve értékesíteni. A pozitív érzelmi kapcsolatok kialakítása erre szolgál.

a) A megbecsülés

Valahol olvastam a következő kis bölcsességet: „Ha valaki belép hozzád, kelj fel az asztaltól tiszteleted jeléül. Ha meg nem tiszteled az illetőt, akkor legalább önmagad iránti tiszteletből: maradj ember!” A pozitív emberi kapcsolatok azzal kezdődnek, hogy a gyermek iránt megbecsüléssel, tisztelettel vagyunk. A megbecsüléshez tartozik a szeretetteljes törődés és megértés, amelyben biztonságot adunk a növendéknek.

A megbecsülést kifejezésre juttathatjuk szóban és tettekben. Ez utóbbihoz tartozik a türelem, a tisztelet, a tolerancia, a segítség.

A puszta jelenlétünk „üzenetet” hordoz a gyermek számára: milyen légkört teremünk magunk körül. Mivel a gyermek teljesen kiszolgáltatott a felnőtteknek, gyakran megelőlegeznek bennünket bizalmukkal: szeretnének bennünk megbízni. Ez a nevelőre fokozott mértékben igaz. A tanárral szemben a gyermeknek félelmei, fenntartásai vannak, amelyek a riasztgatásból, társaik elbeszéléséből erednek. Gyakran kinek-kinek a saját rossz tapasztalata is hozzájárul, hogy előítéllettel közelítsen a nevelőhöz, fenntartással fogadja szavunkat.

A gyermek ösztönszerűen észreveszi, hogy milyen szívvvel vagyunk iránta. Esetlenségében gyakran a hasonlóképpen megtört, lenézett felnőttekhez vagy nagyobb gyermekhez csatlakoznak inkább, mint a magabiztos felnőttekhez. Ezért fogadják könnyen a szívükbe a csoszogó öregeket, a kitaszítottakat.

A gyermek azt is észreveszi, hogy érdemes-e velünk próbálkozni: ha tehernek érzi magát, akkor rosszkedvvel, kelleetlenül vesz részt a foglalkozásainkon.

Különösen a serdülőknél, fiataloknál okoz súlyos traumát, ha a hátuk mögött minősítgetjük társaikat. Ilyenkor eszükbe jut: valószínű, hogy róluk is ilyen hangnemben beszélünk, amikor nincsenek jelen! A gyermekek, de a felnőttebb fiatalok sem szeretik, ha gondjaikról, nehézségeikről közönségesen beszélnek a felnőttek: a fölényeskedés, elítélő, gúnyos megjegyzések arról győzik meg őket, hogy velünk semmit nem szabad közölniük! Súlyosan vétének – sajnos igen gyakran – a nevelők, amikor kifecsegitik a rájuk bízott dolgait. Ezt még akkor sem ajánlatos megtenni, ha „nem nagy dolgokról van szó”, mert hogy egy embernek (különösen egy nagyon érzékeny fiatalnak) mi a fontos, azt csak ő tudja. Ne legyen a nevelők üres időtöltésének, fecsegésének tárgyai a fiataloktól összeszedett információik. Nem vagyunk megbízhatók!

Sok gyermek rászorul a tanár, a nevelő segítségére. Ez valós segítség legyen: rávezetés a feladat megoldására, a kérdés megválaszolására. Ez feleltetésnél különösen fontos: csak így kapunk reális képet arról, hogy helyesen gondolkodik-e növendékünk. Ellenkezőleg – elnézést a kemény kifejezésért – a tanár aljasságot követ el! Ha egy tanár meg akar buktatni egy diákot, akkor meg fogja tudni buktatni: ehhez nem kell nagy tehetség, ész! Ha nevelni, tanítani akarok, akkor éppen a szóbeli számonkérés az a pillanat, ahol rátalálhatok érzés- és gondolatmenetére. Ez kötelességünk, ezért „tartják” a tanárt, nem azért, hogy bebizonyítsa, hogy növendéke mennyire ostoba... Ez a tanárt is súlyosan minősíti. Minden bukás, rossz jegy a tanár kudarcra is: nem tudta meggyerni a gyermeket, nem volt képes felvezetni egy minimális szintre.

Minden nevelőnek őrizkednie kell a gúnytól: a tehetségben gyengébb, szellemileg szerényebb adottságú növendék még nem gonosz, aljas stb. De a nevelő azzá teheti, ha megalázza a növendéket, belegázol érzéseibe. A gyermeknek, a fiatalnak elegendő egy gunyoros arckifejezés, hogy összetörjön bizalma.

A nevelő is ember, s óhatatlan, hogy ne hibázzon. Számunkra is adott egy nagy-szerű eszköz: a *bocsánatkérés*. Élünk vele, ha őszintén belátjuk tévedéseinket. Soha ne tegyük meg csak azért, hogy „lássa” a gyermek, hogy most leereszkedtünk, mert ez megalázó.

Van néhány elemi követelmény, hogy emberi módon viszonyuljunk egymáshoz. Nézzünk a gyermek szemébe: keressük tekintetét, és csak vele foglalkozzunk, ha vele beszélgetünk. De kezdjük az elején: ha utcán vagy bárhol találkozunk, köszönjük egymásnak: ezt várjuk el és tegyük meg őszinte szívvvel. Az osztályba lépve köszöntsük egymást: a gyermekek álljanak fel, csendben fogadjanak. Ez elemi követelmény legyen. Köszöntsük őket, néhány pillanatra nézünk végig rajtuk: lássák szemünket, arcunkat és viszont. Egy kis gyakorlattal rögtön észre fogjuk venni, hogy valakinél nincs valami rendjén, de azt is, hogy milyen a csoport hangulata.

Ha beszélünk a gyermekkel, tisztelettel, higgadtan, megértő és segítő magatartást tanúsítsunk. Ez nem jelenti azt, hogy nem lehetünk szigorúak, nem követelünk fegyelmet. A gyermek tudja, ha büntetünk, akkor is segítő szándékkal tesszük és nem a bosszú vagy pillanatnyi szeszélyünk vezet.

Megjelenésünk legyen tiszteletet parancsoló. A rendezett, gondozott külső jel a növendéknek: gondoltak rá, készültek a vele való találkozásra.

A nevelő beszéde, stílusa fejezze ki világnézetét, de azt is, hogy milyen értéket képvisel, amelyet a növendékeinek is ajánl. Kétértelmű viccek, felesleges naturalizmus, vagy éppen közönséges kiszólások már csak azért sem méltók, mert a gyereket félrevezetjük: a fölnőtt az, aki trágár, közönséges. A gyermekek sokszor jót nevetnek a sületlen beszéden, de ez sok gyermekben csak „kötelező” nevetés: nem meri megmondani a tanárnak, hogy faragatlan, közönséges volt megnyilvánulása. Különösen az intim, nehéz kérdésekről beszéljünk választékosan, megfelelő diszkrécióval. A gyerekek egyrészt azért nem beszélnek szexuális gondolataikról, zaklatásaikról, kábítószerrel, alkohollal kapcsolatos kisértéseikről, mert gyakran olyan stílusban beszélünk előttük ezekről a dolgokról, hogy nem akarnak ők is nevetségessé válni! A másik oka hallgatásuknak: nincsenek megfelelő, kulturált szavaik a különböző élettani (természetes) és lélektani történések kifejezésére.⁹⁴

Az iskola vagy nevelőintézet területén éppúgy, mint minden olyan foglalkozáson (legyen az kirándulás, táborozás), ahol a gyermekek jelen vannak szigorúan tartózkodjanak a nevelők az *alkoholtól és a dohányzástól*.

Soha ne késsünk óráról vagy megbeszélte programról! A pontatlan, megbízhatatlan nevelő elásta magát! A gyerekek egy része örül, hogy később kezdődik az óra, és esetleg megússza a feleltetést. De a nevelőnek tudnia kell, hogy kötelességszeretetre csak akkor tud nevelni, ha maga sem lógja el munkáját valami félreértett „jókodás” címén. Ugyanígy: fejezzük be az előadást, amikor az órának vége van. Tisztességtelen a szünetet elvenni a gyermektől, különösen ilyenkor feleltetni és elégtelent adni.⁹⁵ Az óraközi szünet a gyermekek felüdülését szolgálja. A gyermek helyzeti kiszolgáltatottságával való visszaélés, ha „fegyelmezés” címén a szünetben is az osztályban tartjuk a diákokat, nem engedve, hogy elemi szükségletüket elvégezzék. Neveljünk a személyi jogok tiszteletére saját példánkkal. Ha büntetni, fegyelmezni akarunk, találjunk olyan módszereket, amelyek valóban nevelnek, gazdagítanak és nem rettegést, utálatot váltanak ki a növendékekből.

b) A megértés

Segítsünk a zavarban lévő gyermekben, gyakoroljunk tapintatosságot, s akkor a közösség is megnyugszik. A társak nevetése gyakran a bennük lévő feszültség és félelem feloldódása. Az ilyen magatartást néhány szóval tisztázni kell: nem illik mások hibáján örülni. A bizonytalanság érzése, a gyerekes félelmek úgy múlnak el, ha ellenkező tapasztalatokat szerez: nem nevetik ki, nem gúnyolják hiányosságaiért.

A megértés nem jelenti a gyermek hiányosságainak takargatását, ellenkezőleg! Adjunk időt, de mindig figyelmeztessük, hogy mit várunk el tőle. Ha segítőkészséget tapasztal, megjön a bátorsága.

⁹⁴ A gyermekek sokkal érzékenyebbek ezekre a kérdésekre, mint a felnőttek. Az a fiatal, akinek ilyen gondolatai vannak, ha meghallja, hogy nehézségei szégyenletes, nevetséges dolgokat jelentenek, minden erejével takargatni fogja érzéseit, vonzalmait.

⁹⁵ Ha mérközést a bíró lefújta, nem lehet gólt rúgni! A tanár éppúgy játékos, mint a növendéke: az iskolai keretek, fegyelmi, rendészeti előírásai ugyanúgy érvényesek számára, mint a diákok számára. Bosszúból feleltetni, hogy elégtelent adhassunk a gyermek magatartásáért, nem helyes. Legyen ideje a tanulmányi számonkérésnek éppúgy, mint a magatartási felelősségre vonásnak.

A gyermek könnyebben alkalmazkodik a nevelői elvárásokhoz, ha azt tapasztalja, hogy nem ellenséggel áll szemben, hanem megbízhat bennünk.

3. Nevelői magatartás-típusok

a) A megengedő (laissez faire) típus

Végletes nevelői magatartás: mindent megengedni vagy mindent tiltani. Mindkét magatartás gyökere a félelem. Az egyik véglet: nem merünk semmit sem megkövetelni, nehogy leromboljuk a gyermek személyiségét, nehogy elveszítsük bizalmát stb. A másik véglet: majd én megmondom, mert én már tudom, ismerem az életet; féltjük a gyermeket, féltjük a hibázástól, nehogy jóvátehetetlen mulasztást kövessünk el engedékenységgünkkel.

Az első magatartás gyakran abból a keserű tapasztalatból ered, hogy a felnőtt nagyon sokat szenvedett a szülők vagy nevelők mindent előíró, folyton kényszer alatt tartó fegyelmezésétől. Az érzelmi hidegség, a beszűkített mozgástér keserves tapasztalata arra indítja a felnőttet: Én nem így fogom nevelni a gyermekemet, hanem szabadságot adok neki: döntsön ő. Ez a nagyon humánusnak tűnő gondolkodás azonban egész sor bizonytalanságot takar. A kényszer alatt nevelkedett ember nem ismeri a pozitív viselkedés határait, hanem csak szélsőségeket. Mindent, ami megkötöttség, könnyen személyiség ellenesnek ítél. Az ilyen nevelő írja ki címerére: „Itt mindent szabad, de az sem kötelező!” A szabadjára engedett gyermek éppúgy érezheti magát „gazdátlanak”, elutasítottnak, feleslegesnek mint az, amelyiket folyton kordában tartanak.

A szabályok, törvények negatív felfogása a bizonytalan személyiség jelzői. Ebből a személyiségből fejlődik ki, hogy mindenki által fenyegetettnek érzi magát, ő maga ugyanakkor nem veszi észre, hogy szabadosságával mennyire belegázol a többi ember életébe: zavarja őket hangoskodásával, extrém követelményeivel, igényeivel tönkreteszi mások békéjét.

Az útszélen elhelyezett vagy odafestett jelek biztonságot adnak; nem az utast korlátozzák, hanem jelzések, hogy meddig tart az út, milyen adottságokkal fogja magát hamarosan szemben találni.

A mindent ráhagyó nevelés legfőbb erénye, hogy *hagyja kibontakozni* a növendék egyéni tehetségét, kezdeményezőképességét. Tudja, hogy magára számíthat, ezért igyekszik önállóan rendezni életét. Ugyanabban rejlik gyengesége is: nincs iránya fejlődésének: mintha neki kellene megtalálni és feltalálnia mindent. Nem minden gyermek alkalmas erre, mert a magára hagyottság érzésével bezárkózik: ő nem hiányzik senkinek. Nem várnak el tőle semmit, tehát felesleges.

A megengedő nevelő gyakran *fél a konfrontációtól*: nem mer nemet mondani növendékeinek. Különösen, ha már egyszer „megégette magát”. Nem egyszer előfordul, hogy a határozottan követelő, számon kérő nevelőt a növendékei megvádolják. Ezért van nagy szükség a nevelői közösségre, ahol a követelmények, szabályok egységesen jelennek meg a nevelt előtt, és nem egyik-másik nevelő egyéni szeszélyeként. Súlyos veszélyt jelent a nevelőtestületre, ha egyik nevelő „külön békét” köt a gyermekekkel: megjegyzéseket tesz a másik nevelő munkájára, követelményeit nevetségessé teszi. Az ilyen jelenséget nagyon komolyan kell venni, és feltétlenül megszüntetni, mert belső bomlást idéz elő a közösségben.

b) A tekintélyelvű (autoriter) nevelés

A másik véglet: megmondom, hogy minek örülj, mit szeress. Szintén a félelem szülte ez a nevelési módszer: látva, hogy a gyermek még fejletlen ítéletei megalkotásában vagy éppen gyakran hibázik, a nevelő „átveszi” a gyermek akaratát. Ennek a nevelésnek legsúlyosabb következménye az, hogy a gyermeket nem engedi felnőni: szükségleteit, érdeklődését nem engedi kibontakozni, kifejezésre jutni. A kisgyermeki világképet konzerválja, amelyben a nevelő beszűkült világképe jelenik meg. A felnőtté váló gyermek e szerint ítéli majd önmagát és környezetét.

Súlyos tévedés, ha a pedagógus a gyermekben mocorgó nyugtalanságot eleve rossznak ítéli. A növekvő gyermek 10 éves korban már kezd önálló (gyermeki) ítéleteket alkotni a környezetében élő személyekről, tárgyakról, eseményekről. A 12. év körül szinte megsemmisül a felnőttek világának felsőbbrendűségébe vetett hite. Ennek a hitnek helyébe lép a reális kép, amelyet önmaga értékmérői szerint alakít ki. Ha a nevelő erre nem készült fel, akkor valami „rosszaságnak” ítéli a gyermekben végbement változást, és hozzálát a „rend helyreállításához”: hol lelki nyomást gyakorolva, hol erőszakkal. A nevelő nem mást keres, mint a gyermek könnyen irányíthatóságát, ahelyett, hogy örülne neveltje felnőtté válásának. Ha a nevelőt is úgy nevelték, hogy csak engedelmeskednie kellett, nehezen fogadja el, hogy egy kisgyerek mást akarhat, mint ő. A felnőtt-gyerek kapcsolat sok esetben ma is az alá-fölérendeltség. Ez a felfogás nélkülözi a párbeszéd készségét, a növekedés reményét.

Látzólag nagyon biztonságos, mert abból indul ki a nevelő, hogy ő nem hibázhat, döntései, tervei mindig megfelelnek az élet követelményeinek. A leglényegesebből feledkezik meg: két különböző személyiségről van szó. Ebben a nevelési elgondolásban hiányzik a visszajelzés elfogadásának készsége: az információcsere és a metakommunikációs jelzések segítenek a gyermek valós gondjainak, állapotának felméréséhez.

A nevelői felsőbbrendűség a gyermekben *torz énképet* alakít ki: mindig a másik érzését kell érezni, gondolatát gondolni. Elbizonytalanodik a saját ítéletei jogosságában, felfogása, érzékei helyességében, saját képességei értékelésében.

A folyton parancsoló nevelő rövid, „katonás” utasításai hozzászoktatják a gyermeket, hogy nem kell gondolkodnia: átveszi nevelője logikáját, nyelvezetét. Nyelvezete szűkre szabott utasítások, parancsok körére korlátozódik. Gondolkodása merev, előre gyártott sémákra redukálódik. Csak szélsőségeket ismer: fehér-fekete, igen-nem döntéseket; átmenet nincs. Ebből könnyen előítélet születik: minden és mindenki gyanús, aki másként gondolkodik.

A másokkal való kapcsolat, a párbeszéd veszedelmessé válik annak, aki nem képes elfogadni mások valóságát. Ezek a személyek gyakran hivatkoznak dogmákra (legalábbis azt hiszik, hogy az ő elgondolásaik hittételek, amelyeken nem lehet változtatni), amelyeket mindig alátámasztják „esetekkel”, amikor bekövetkezett az a rossz, ami miatt nem akarja elfogadni a másik véleményét. A rosszra, a negatívumra mindig és könnyen lehet példát találni; a jóra csak az képes figyelni, akiben szintén él a jószág szabadsága és szabadság jósága.

Az autoriter módon nevelt gyermek gyakran él át büntetést, rendreutasítást, ezért elbizonytalanodik. Félénk, gyámoltalan, mások szolgája lesz, amíg – talán ez a szerencsésebb eset – fel nem ismeri, hogy milyen rabságban tartják és fellázad. Ekkor könnyen átesik a másik végletbe: anarchista lesz: semmiféle tekintélyt nem hajlandó elfogadni, de könnyen válik hasonló zsarnokká, mint ahogyan őt tartották.

Mivel nincsenek saját indítékai, véleménye, másoktól várja a döntést. Nincs világnézete annak a gyermeknek, akire folyton csak parancsolnak. Érzéseit eltitkolja, szégyelli.

Kialakul benne, hogy „csak így lehet rendet tartani”. Veszélyes agresszivitás alakul ki benne: keres magánál gyengébbet, akit kegyetlenül elnyom, hatalmaskodik felette. Ez a típus a „biciklista”: lefelé tapos, felfelé hajlong.

Az ember életében igen jelentős szerepet töltenek be az érzelmek. Ezt az oktató-nevelő munkának ma nagyon figyelembe kell venni! Az érzelmi nevelés igen elhanyagolt területe pedagógiánknak, mintha valami alantas, mellékes vagy legalábbis mellőzhető dologról volna szó. A belső üresség, korai kiégett lelkiületet éppen az érzelmi sivárság hozza létre. Az érdektelenség vagy hideg és kegyetlen rombolás szelleme mind innét ered: az érzelmek elutasítása felborítja a belső egyensúlyt. Az értelem önmagában nem nyújt elegendő motívumot (mozgatóerőt) a helyes cselekvéshez. Az erőszak „jogosultsága” éppen ezért végzetes gondolkodás: a pillanatnyi érdeken, hasznon túl nem ismer értéket. A cél soha nem szentesítheti az eszközt: a „ne gondolkozz, cselekedj” magatartásra nevelés a hisztérikus gyűlöletkeltésre, tömegek manipulálására tesz alkalmassá.

Érdemes elgondolkoznunk a következő bölcsességen: „Ha az emberek vidámak, mindig jók. Ugyanakkor, ha jók nem mindig vidámak”.⁹⁶ Ha a gyermekek azzá válnának, amilyenek némely nevelési ideál képzeli, akkor három fejük, hat kezük, nyolc lábuk lenne, és távirányítóval működnének.

c) A demokratikus nevelés

A nevelésben nem azt jelenti a demokrácia, hogy nincs semmi tekintély! A tekintély abból a tényből ered, hogy a nevelő valós értékeket nyújt a neveltjének: képes gazdagítani, teljesebbé tenni őt anélkül, hogy elvenné a növendék egyéniségét. A tekintélyt nem folyton harsogó parancsszavak és fenyegetések biztosítják, hanem az a belső parancs, amit a növendék érez magában: *számomra* van jelentősége annak, amit a nevelőm képvisel, *nekem* kell az, amit ő felajánl.⁹⁷

Párbeszédre csak felnőtt, saját személyiségüket pozitív módon értékelő, szilárd jellemű emberek képesek. Ezek hiányában mindent személy elleni támadásnak vélnek. A nevelő személyiségtől elemi követelmény ez, hiszen csak akkor képes megbirkózni több tucat személyiségében még fejletlen gyermek jelenlétével, illetve azzal a próbatétellel, amely abból ered, hogy a gyermekek mindent megkérdoznek, megkérdőjeleznek.

Ha nincs bennünk folytonos önféltés, akkor képesek leszünk arra, hogy a másikban ne „potenciális ellenséget” szimatoljunk, hanem tiszteljük mások szabadságát. A változásra való képesség, véleményünk kontrollja, szükség esetén változtatása nem jelent összeomlást, ha a lényegest és a kevésbé fontosat meg tudjuk különböztetni. Erre nevel a demokratikus pedagógia. Megvan az ideje az igennek és a nemnek. A demokratikus nevelés egy pillanatig sem jelentheti azt, hogy a gyermek minden ötletét, teljesítményét kitörő helyesléssel, igenléssel kell fogadnunk. Végtelen sok árnyalata van a dolgoknak. A demokratikus nevelés azt akarja elérni, hogy a személyi adottságaiból fakadó, egyéni készségeket, képességeket bátran bontakoztassa ki a gyermek. A kreativitás és az értékes cselekvés feltétele a szabadság.

A magatartás magabiztosságát az biztosítja, ha a bátorítást, dicséretet és a hibák jelzését egyértelműen jelezzük. Ez a következetesség alakítja a gyermekben azt a felismerést, hogy vannak elemi szabályok, amelyeket a normális ember beépít az életébe. Így önmaga számára is kiismerhetővé, kiszámíthatóvá válik. A nevelő következetessége a

⁹⁶ MELLO (1989), 172.

⁹⁷ Az autoritás, vagyis tekintély eredete a latin „*augere*” szóban található. Ez azt jelenti: kihozni, kivenni, növelni. Annak van tekintélye, aki képes a növendékéből a legjobbat kivenni; annak, aki tud valami többet adni, képes növelni a másikat úgy, hogy az azt örömmel fogadja.

kiegyensúlyozottság alapja a gyermek magatartásában. Ez lesz a bizalom és megbízhatóság alapja: tudja, mit várnak el tőle, minek mekkora a súlya az emberi kapcsolatokban. Tehát nem a balsikertől való félelem hajtja kötelessége teljesítésében, hanem a siker reménye.

A demokratikus nevelés az ember viszonylagos szabadságára épít: nagyobb önállósághoz és döntésképeséghez vezet, ha a gyermek kipróbálhatja magát. Döntson és döntései következményeit is viselje. A sikert dicsérettel, elismeréssel megerősítve, kialakítjuk a megértést, megbecsülés fontos érzését. A gyermek nem török össze a kudarcok alatt, ha adunk rá lehetőséget. Nem szabad folyton tökéletességet követelnünk: a gyermeknek sok jogcíme van arra, hogy hibázzon. Fontos, hogy a nevelő személyében bátorító és segítő-társat találjon.

A demokratikus nevelésnek van még egy fontos jellemvonása: *együttműködés másokkal*. Nem parancsot kell teljesíteni a gyermekkel, hanem együttműködésre nevelni. Meg kell próbálni – nagyon sokszor – a nehézségeket és a konfliktusokat egyenrangú felekként, közösen megoldani. Az együttműködés faragja le a legszerencsésebben a gyermekben gyakran fellépő önzést, rossz értelemben vett versengést, amelynek egyedüli célja a másik felülmúlása. A közösségben elkötelezett személyiséget annak az öröme fejleszti ki, amit a gyermek a közösen végzett munka, együtt élvezett pihenés, szórakozás és együtt elért sikerben élt át.

5. A siker és a kudarc helye a pedagógus munkájában

a) Pálya-feszültségek

Külső szemlélő számára a világ legtermészetesebb dolga az, hogy a pedagógus az előírt feladatainak eleget tegyen: magáévá téve az iskola eszmeiségét, a törvényben szabályozott munka- és fegyelmi rendet, kövesse a tantervi előírásokat stb. A „felső” utasításnak megfelelés, a meggyőződés és az adott nevelési helyzet nem egyszer a pedagógus súlyos belső konfliktus forrása lehet. T. Gordon felsorol néhány, a tanárokat érintő feszültségforrást:⁹⁸

a tanárok *beosztottak*: ahol a tanár egy iskolai hierarchia része, beosztottként – igen gyakran - csak annyi a „joga”, hogy a kirótt feladatokat elvégezze, s így nem mindig fog lelkesedni munkájáért. Az iskola – minden látszat ellenére, igen sok helyen – nem demokratikus intézmény: minisztériumi rendeletek véget nem érő sora, igazgatói, fenntartói elvárások, utasítások határozzák meg a tanár mozgásterét anélkül, hogy megkérdezték volna az illetékeseket. A vezetés eleve okosabbnak, minden kérdésben illetékesebbnek gondolja magát – persze kimondatlanul.

A tanárok *nem vesznek részt a döntések meghozatalában*: ez már az előző pontban kifejtett vezetési modelltől világosan következik. Az információcserét nehezíti, hogy a közvetlen vezetés is igen gyakran ugyanígy elszenvedti a felsőbb vezetés személytelen döntéseit.

Merevség, ellenállás a változással szemben: a megszokott módszerekhez való ragaszkodás nem egyszerűen a pedagógus „konzervativizmusa”. Ennél jóval többről van szó: a továbbképzések hatástalanságát, átgondolatlanságát éppúgy jelzi, mint a nagy óraszámú tanító, gyengén fizetett és halálosan fáradt pedagógus érdektelenségét.⁹⁹

⁹⁸ GORDON (1996), 294-295.

⁹⁹ A heti magas óraszám miatt minden, ami pluszterhelés, a család rovására, a még otthon elvégzendő iskolai és házi munkák terhére történik. A pedagógus továbbképzések gyakran a képzést vállaló, vezető intéz-

Az iskolába lépő tanár és diák gyakran *kényszer-döntés* következtében van ott. A tanár itt kapott állást, ez van közel lakóhelyéhez, stb. A diák szintén hasonló körülmények miatt van ott, s csak kevésen választották ezt az intézményt, mert magukénak vallják az iskola által képviselt értékrendet.¹⁰⁰

Mások hibáztatása: a tanár a diák érdektelenségét, a diák viszont a tanárt, az igazgatót, stb. A szülők mindkettőt.

Az a kérdés, hogy a tanár, aki folyamatosan konfrontálódik képes-e megoldani, ill. feldolgozni ezeket a pedagógiai krízis-helyzeteket? A tanári pályára lépők alkalmassági „beszélgetésénél” az erre való készség nem, vagy csak ritka esetben dönthető el. A „pályán” lévők alkalmasságának felmérésére nagyobb gondot kellene fordítani. Ennek rendkívül kényes feladatát nem lehet egy iskolavezető nyakába sem varrni. Erre szolgálnának az olyan rendszerű továbbképzések, ahol segítenének – szakemberek – a pedagógusoknak szembesülni nehézségeikkel, azok kezelésével. Bizonyos esetekben a pályamódosítás emberséges meglépéséhez kellene támaszt nyújtani. Senkinek nem jó, ha egy pedagógus erejének nagy részét belső konfliktusai emésztik fel. Lényeges lenne a pedagógusképzésben a személyiségfejlesztés kihangsúlyozása, ahol elsajátítják a folyamatos önreflexiót. Ennek jelentősége éppen az, hogy az illető felmérje alkalmasságát és fejlődési útját, és mikor szorul külső segítségre.

b) Kihívások és feladatok

Mindkét dolog igen kényes területet érint: mit könyvelhetünk el valódi sikernek és meddig kell elviselni a kudarcokat? Ki állapíthatja meg igazán, hogy az, amit sikernek könyvelünk el, valóban az, igazán tartós eredmény, lényeges a gyermek szempontjából is? Ki jogosult arra, hogy ítéletet tartson felettünk, munkánkat leminősítse? Kétségtelen sok érzelmi, személyes (sajnos néha még politikai is!) motívum érvényesül egy-egy nevelői tevékenység megítélésében. Aki a katedrára áll – éppúgy, mint a színész – számolnia kell azzal, hogy nem nyeri meg mindenki szimpátiáját, bárhogya is törekszik arra. Ugyanakkor mindannyian ki vagyunk téve igen gyakori szubjektív kritikáknak, legyenek azok dicséretetek, vagy elmarasztalások. De mindjárt szögezzük is le: a nevelőnek nem az a feladata, hogy szimpátia keresésében töltse idejét, energiáját. Léteznek ma valódi, szakmai mutatók, amelyek alapján fel lehet és kell mérni az oktató nevelő tevékenységet. Azonban azt is hozzá kell tenni, hogy a teszt nem mindenható! Személyes kapcsolat, ismeret nélkül nem lehet senki emberfiát mérlegelni.

A kudarcokkal és sikerekkel kapcsolatban sokkal fontosabb, ha a (leendő) nevelő megismeri önmagát, időről időre önvizsgálatot tart. A kudarcok és sikerek bármikor érhetnek bennünket, de nem mindegy, hogyan érnek bennünket, hogyan dolgozzuk fel őket: magukkal ragadnak, vagy sikerül feldolgozni azokat. Ehhez adunk néhány szempontot a következőkben.

1) *Önismeret:* a lelki egészség alapja. Mindennek a gyökere az önmagunkról alkotott elképzelésünk: az *énfogalmunk*, vagyis kinek tartjuk magunkat. Ez nem mindig tükrözi sem a személyes valóságot, sem nem mindig egyezik azzal, akik lenni szeretnénk. Ha valakinek az *énfogalma* nem egyezik meg személyes érzéseivel, tapasztalataival, az véde-

ményeknek úgynevezett „pénzes” vállalkozás. A továbbképzések elemei, témái gyakran nem találkoznak a pedagógusok igényével, gondoljaival, kérdéseivel.

¹⁰⁰ Az egyházi iskolákba beiskolázott gyermeke szüleinek egy része valami csodát vár: ott majd „megnevelik” gyereket, de a szülő nem hajlandó feladni meglehetősen más értékrendjét. Így a gyermek többszörös konfliktusba keveredik: szülei életmódja, az iskola elvárása, saját kialakulatlan értékrendje és vágyai között öröklődik.

kezésbe menekül, mert az igazság megrémíti, vagy agresszió felé sodorja, még távolabb kerül önmagától és a valóságtól. Ha azonban az énfogalom összhangban van a gondolatokkal, élményekkel, úgy a viselkedés-alkalmazkodás sikeresnek mondható.

Előfordul, hogy belső harc dül bennünk: „valódi énünk” harcol a „kötelességtudó” énünkkel. Az elvárások, szabályok, kötelességek időnként hatalmas súllyal nehezdednek ránk, sőt némelyik ellenkezik azzal, amik szeretnénk lenni. Ilyenkor védekezünk, hogy önbizalmunkat, szabadságunkat megőrizzük, de valahogy kompromisszumokkal elkerüljük a környezettel (felettesekkel) való konfliktusokat. A folytonos és sok kompromisszum aláássa énképünket, sőt megáláz, majd könnyen megalkuvóvá tesz. Az ember személyisége hosszú időn átalakul. Énünk, akik vagyunk, ahogyan cselekszünk formálja énképünket: ilyenek ismerjük meg magunkat, mert így szoktunk viselkedni.

Az éntudatunk a másoktól való elhatárolódást jelenti: ez én vagyok. Az „én” az önazonosságot jelenti, az énkép pedig a különbséget, a másságot jeleníti meg: milyen vagyok, melyek a sajátosságaim. Énképünk viszonylagosan állandó, mert a bennünket ért hatások gazdagítanak, formálnak (többek, jobbak akarunk lenni). Az egészséges psziché integrálja azokat a benyomásokat, információkat, amelyeket egyéni értékrendje alapján valódinak, értékesnek ítél. Aki lezárja önmagát, nem képes befogadni újabb információkat, annak merev az énképe: minden ellentétes véleményt, újdonságot visszautasít. Ez az én-védő stratégia, amely elutasítja a változás szükségességét valójában a gyengeség, a bizonytalanság jele még akkor is, ha a magabiztosság álarca mögé bújlik. A befogadó énkép képes a változásra, jól alkalmazkodik az egyes szituációkhoz, egyénekhez, anélkül, hogy feladná elveit. Az ember nem csupán egy elképzeléssel rendelkezik önmagáról, hanem vannak vágyott tulajdonságaink: ez szeretnék lenni. Ez az énídeál. Ez a vágyott-én érinti fizikai és pszichikai valóságunkat: ilyen testalkatú, arcú, hajszínű, műveltségű, készséggel rendelkező stb. akarok lenni. Ezekben az elképzelésekben lehet realitás éppúgy mint ésszerűtlenség. Ezek szerint énídeálunk is lehet reális vagy irreális. (Milyen sokan nem képesek még nemüket sem elfogadni, nem beszélve testalkatukról!) Ha az énkép és énídeálunk között nagy a különbség, akkor folytonos belső feszültség, elégedetlenség, sőt levertség hordozói vagyunk. Rengeteg energiába kerül mindezt hordozni, legyűrni: elveszi figyelmünket kapcsolatainktól, feladatainktól. Sőt: még sikereinket sem fogjuk fel, mert folyton ábrándjaink után epekedünk.

2) *Önkontroll*: az a képesség, amelynek birtokában az egyén vágyai, kívánságai kielégítését, érvényesítését késleltetni, érzelmeit, cselekvéseit szabályozni, ellenőrizni tudja. Mivel sok tényező befolyásolja életünket, bizonyos arányérzékelt kell kialakítanunk: hogyan legyünk tekintettel másokra, hogyan fejezzük ki érzelmeinket, ne essünk kétségbe, ha nem mindjárt teljesül, amit szeretnénk. Így kezünkben tartjuk a saját reakcióinkat, még ha az élet dübörgő menetét nem is tudjuk megállítani. Ennek az a fontos következménye, hogy gyakran az újabb hatások letisztítják az előbb óriásinak, tűnő jelenséget, távolságot tudunk venni a dolgoktól, eseményektől, s rálátunk azok valós méreteire, jelentőségére.

Gyakran felidegesítenek bennünket személyek, helyzetek: ilyenkor elvesztjük fejünket, kiabálunk, jeleneteket rendezünk, amit persze hamarosan megbánunk, szégyellünk. Vannak emberek, akiket elég meglátni, vagy akár a nevét hallani, máris „bedurran az agyunk”. Vajon miért? Miért bosszant fel annyira bizonyos emberi vonás? Nagyon sok oka lehet, de talán érdemes szétnézni magunk körül előbb: nincs-e bennem is olyan tulajdonság, ami a másikban „idegesít”? Őt látva, eszembe jut a magam gyengesége. Más: a bennünk lévő bizonytalanságot, rendetlenséget kivetítjük környezetünkre. Szidjuk a főnököt, hogy folyton követelőzik (pedig éppen egy hónapja adta ki ezt a feladatot, amit én máig nem készítettem el), és „idegesít”, ha meglátom. A gyerekek is nyugtalanítanak, mert rutin bánásmódunknak nem felelnek meg.

3) *Önkritika*: a személy azon képessége, hogy tevékenységét, magatartását valamilyen szempontból értékelni tudja. Környezetünk a kisgyermekkorban értékelt a létezésünket: „Milyen szép kisbaba!” Később teljesítményünkért értékelnek bennünket. A környezet elvárásainak való megfelelés alapján értékeljük magunkat. A környezeti elvárás fogalma nagyon tág, sokjelentésű. Végtelenül többről van szó, mint divat, köznapi értelemben vett társadalmi elvárás. Benne van hitünk, erkölcsi nézetünk éppúgy, mint kötelességeink teljesítése, a társadalom elvárása. Az önkritika alapján soroljuk magunkat sikeresnek vagy kudarcot vallottnak.

4) A *siker* tehát megfelelés annak a követelményrendszernek, amelyet egyrészt énképünk által magunkban hordunk, másrészt magunkévá tettünk, mint énképünkkel összeegyeztethetőt. (Ha tanár vagyok, akkor személyes énképemhez magamévá teszem a tanártól elvárható vonások fejlesztését, a szerinte való cselekvést, magatartást, tulajdonságokat.) A siker tovább ösztönöz: újabb megoldások keresésére, nehézségek leküzdésére. Ezzel egész személyiségünk gazdagodik, énképünk tágul. A kudarc a nem megfelelés érzését kelti: bénítóan hat az emberre, rombolja önbizalmunkat. A kudarcok sorozata könnyen kialakíthatja az emberben a „kudarckerülő” eszményt. Ez azért veszélyes, mert nem a valós képességek fejlesztésére, hanem a folytonos meghátrálás, kisebbség korlátai közé szorít. A sikerorientált és a kudarckerülő magatartás hatásai:¹⁰¹

<i>sikerorientált</i>	<i>kudarckerülő</i>
vállalja a nehezebb feladatokat,	csak könnyebb feladatokat vállal,
teljesítményszintje emelkedik,	igényszintje stagnál, vagy csökken,
munkatempója növekszik,	munkatempója lassul,
hangulata barátságos,	hangulata ideges, nyugtalan,
szociális kontaktusa jó.	szociális kontaktusa romlik.

Az önismeretre nem lehet egyszerre szert tenni: egy életre szóló feladat. Segítenek ebben a különböző gyakorlatok, amelyek alapján jobban tisztába jöhetünk adottságainkkal. Fontos megismernünk vérmérsékletünket, tulajdonságainkat. A helyes önismerethez a „másik” visszajelzése elengedhetetlen. Szükségünk van olyan megbízható, józan és tapasztalt emberre, aki nem hízeleg, de nem is rombol le.

Összefoglaló kérdések

1. A keresztény nevelő legfőbb jellemvonásai
2. A megengedő (*laissez faire*) nevelői stílus jellegzetességei.
3. A tekintélyelvű nevelési/vezetési stílus „sikerének” titka, kimenetele
4. A demokratikus nevelési/vezetési stílus sajátosságai

Irodalom:

SZABÓ Éva, VÖRÖS Anna, N. KOLLÁR Katalin: A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. *Pszichológia Pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 419.

TÓTH László: *Pszichológia az iskolában*. Pedellus Kiadó, Debrecen, 2000.

¹⁰¹ A sikerorientáltság nem egyenlő a nagyravágyó karrierizmussal. Kétségtelen, hogy a siker önelégültséget is nyújt, s ez jogos öröm. A hangsúly nem a sikeren van, hanem a teljesebb élet, az önmagam és mások iránti felelősségem tudatán. V. ö.: HEGYI Ildikó: *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. A pedagógiai képességek és fejlesztések módja. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996, 23.

IV. A nevelt

Ahhoz, hogy nevelhessünk, meg kell értenünk a nevelendő személyt. „A gyermek valója megértésének egyik nehézsége abban áll, hogy a gyermeket mindig csak szituatív valóságában, konkrét élethelyzetekben, viselkedésformákban, cselekvési pozíciókban, azaz életvilágában észlelhetjük. Legfeljebb azt tudjuk, milyen most, de nem tudhatjuk, milyen lesz, nem ismerjük alkotói szabadságának mértékét, ... de határait sem.”¹⁰²

A nevelés mindig kölcsönös, személyes kapcsolatot jelent. Az eredményes, emberhez méltó nevelési tevékenység feltételezi a nevelt személyének ismeretét. A következőkben a nevelési gyakorlat számára összefoglaljuk a fejlődéslelektan legfontosabb megállapításait a személyiségről, annak kibontakozását.

A személyiség fogalmának fejlődését, illetve különböző tudományos iskolák meghatározásait a fejlődéslelektan foglalkozó szakkönyvek bőségesen tárgyalják.¹⁰³ Itt csupán néhány alapfogalom felelevenítésére szorítkozhatunk.

A személyiség az ember azon lényeges vonásait jelentik, amelyek egyrészt mindenki mástól megkülönböztetik, másrészt úgy biztosítják „állandóságát”, hogy folyton gazdagodhat, egyre inkább kiteljesedhet. Allport szerint: „*A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását.*”¹⁰⁴ A személyiségünk több „rétegű” valóságot jelent. Egyrészt örökölt valóságunk, másrészt pedig a környezet hatása lényegesen befolyásolja formálódását. Van azonban még egy nagyon fontos összetevője: nem csupán „ránk aggatják” személyiségünk vonásait, hanem – s a nevelésnek alapvető feladata éppen ez – magunk is formáljuk személyiségünket. Személyiségünk formálása az önnevelés, amely által – saját értékrendünk szerint – igyekszünk megvalósítani azt az „ideális ént”, amellyé szeretnénk válni. Mindannyian rendelkezünk ugyanis egy önmagunkról alkotott képpel (*énkép*), s él bennünk egy elképzelt, „vágyott-kép”, vagyis akiké szeretnénk válni (*én-ideál*). A két kép között néha jelentős eltérés mutatkozik, könnyen kialakul a negatív önértékelés, szorongás. Ha ez tartós, ill. az egyén úgy éli meg, hogy képtelen beteljesíteni önmagáról alkotott vágyait, akkor csalódást, elégedetlenséget érez. Ez gyakran oda vezet, hogy beteljesületlen vágyai miatt feleslegesnek (frusztrált) érzi magát. Ez a feszültség akkor is létrejöhet, ha az illető (aktuális énje) nem felel meg a környezet elvárásának. Az aktuális én és az elvárt (kellene-lennem) én közötti különbség miatti „nem megfelelés” (diszkrepancia) a kisgyermeknél éppúgy, mint felnőttkorban a bűnösség, büntudat-felelősség („te anyaszomorító!”) beteges megnyilvánulásig fokozódó magatartását válthat ki.

1. A személyi fejlődés

A következőkben összefoglaljuk – a különböző fejlődési szintek követelményei szerint – az egyes korosztályra jellemző személyiségfejlődési jegyeket, nevelési követelményeket.

¹⁰² SCHAFFHAUSER, Franz: A nevelés alanyi feltételei. Telosz Kiadó, Budapest, 2000, 49.

¹⁰³ Csak néhány „alapműre” hivatkozhatunk: G. W. ALLPORT: A Személyiség alakulása. Gondolat Kiadó, Budapest, 1980. L. R. ATKINSON, R. C. ATKINSON, E. E. SMITH, D. J. BEM: Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1999. Ch. S. CARVER, M. F. SCHEIER: Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1990.

¹⁰⁴ ALLPORT, G. W.: A személyiség alakulás. Gondolat Kiadó, Budapest, 1980, 39.

a) *Születéstől a kétéves korig*

A korai életszakasz legfontosabb nevelői tevékenysége a feltétel nélküli elfogadás, az ölelés, simogatás, megnyugtató érintés. A csecsemő testi és lelki egészségének együttes fejlődése a gondoskodásnak, a szerető befogadásnak ezen első megnyilvánulásain alapul.

Rosszkedélyű, követelőző csecsemővé lehet nevelni, ha minden nyikkanására azzal reagálnak a felnőttek, hogy karjukba kapják. Ez vagy félreértett szeretet, amely inkább vak sajnálat, vagy az a türelmetlenség, amellyel szinte azonnal elejét akarjuk venni a csecsemő kellemetlen sírásának. Persze nem könnyű a szülőnek megtalálni a helyes egyensúlyt: megadni a kellő figyelmet, segítséget, de a felesleges hisztiket nem kell kiszolgálni. Más a tónusa a sírásnak, ha a kisgyermek beteg és más, ha csak nyűgösködik. Ezt egy kis figyelemmel, gyakorlattal a legtöbb édesanya hamar kitapasztalja. Ezért nem jó, ha „alkalmi dajkák” (vendégeskedő nagyszülők, rokonok, látogatók) folyton felkapkodják a „szegény kis árvát”. A szülőknek ebben határozottnak kell lenni – akár sértések és sértődések árán is – azzal, hogy megkérik a kedves, aggódó rokont, hogy ne vegye fel a gyermeket, mert szeretnék, ha a gyermek nyugodtan és következetesen fejlődne. Ebből nem egyszer családi patália van, de jobb, ha a vendég sértődik, minthogy a gyerek a következetlen felnőttek miatt ne alakítsa ki helyesen kapcsolatait.

A csecsemők teljesen eltérő viselkedést mutathatnak már a korai időszakban: egyikük „nehéz” gyermek, a másik meg „angyali” nyugalommal viselkednek.¹⁰⁵

Vannak gyermekek, akik már első életévük végén kezdenek dacolni a szülői utasítással: hiába minden „nem szabad!” figyelmeztetés, mintha nem értené a gyermek. Az első fegyelmezéseknél valóban az a helyzet, hogy a gyermek nem ura önmagának. A belső önszabályozása sem alakult ki: képtelen az értelmileg már felfogott tiltást érvényre juttatni, ösztönei (kíváncsisága) kényszerítik arra, hogy odamásszon, ahová éppen nem kellene. Pedagógiai szempontból azért jelentős ez a korszak, mert a gyermek valóban nem képes magától azt cselekedni, amit szeretne. A felnőttek határozottságára és következetességére éppen ezért különösen nagy szükség van. Nem szabad megijedni attól, hogy a gyermek ilyenkor keservesen sír, mert „akaratossága” valóban csak a tehetetlenségéből ered.

A hisztizés olyan, mint a kialakuló személyiség gyakorlatozása. Attól a naptól fogva, hogy a gyermek először mond „nem”-et – egy kicsit kevésbé gyermek már. Személynek születtünk, személyiséggé kell válnunk – a hisztizés állomásán keresztül is. Addig azonban igen hosszú az út és keményen kell fizetnünk a függetlenségért: „Életünk során sok-sok mindent elhagyunk, feladunk abból, amit szeretünk, és minket is elhagynak. A veszteség az ár, amit az életért fizetnünk kell. Ugyanakkor érésünk forrása is. Ahogyan végigjárjuk életünk útját a születéstől a halálig, újra meg újra találkozunk azzal a fájdalommal, hogy fel kell adnunk valamit abból, amit oly mélyen szeretünk. Valamit kezdenünk kell az elkerülhetetlen, a szükséges veszteségekkel. Meg kell értenünk, hogy a veszteségek hogyan kapcsolódnak a vereségeinkhez. Akkor válhatunk tudattal bíró, egyedi, autonóm emberré, ha elhagyjuk az anya-gyermek egység határ nélküli boldogságát. A tökéletes védettség és biztonság illúzióját az autonómia győzedelmes szorongására cseréljük.”¹⁰⁶

¹⁰⁵ Gyakran megismétlődik, hogy eleinte a szülő az első keserves sírásra kétségbeesve teszi fel a kérdést: „Túléli-e ezt a pici?”. Aztán két hónapi kudarcba fulladt éjjeli altatgatás után így teszi fel a szülő a kérdést: „Vajon én túlélem?”. Lásd: DOBSON, James: Az akaratos gyerek (Születéstől a serdülésig), Budapest, é. n, 35.

¹⁰⁶ VIORST, Judith: Szükséges veszteségeink. Háttér Kiadó, Budapest, 2002, 353.

A megszületés olyan megrázkódtatás anya és gyermek számára, amit soha nem felejt egyik sem. Olyan „veszteség” ér bennünket, amely folyton kísér. Judith Viorst pszichológus és költő erre építi mindazt (más pszichoanalitikus kutatásaival alátámasztva), ami lényegesen meghatározza emberi kibontakozásunkat, kapcsolatainkat.¹⁰⁷ Első és meghatározó veszteségünk, ahogyan elszakadunk anyánktól, akivel a méhen belüli fejlődésünk idején egy sajátos, mindennél szorosabb egységben éltünk. „Ez az ideális állapot a határnélküliség állapota – írja Viorst, majd folytatja: az én – te – mi összeolvadása, harmonikus egység, lebegés, az ’én vagyok a tejben, és a tej van bennem’ érzése. Fagymentes burok, amely megvéd a magánytól és a halál sejtésétől. (...) Boldog alapkapcsolatunk a ’köldökzsinór-kapcsolat’, az anyánkkal való biológiai egység a méhében. A méhen kívül eleinte abban a boldog téveszmében élünk, hogy anyánk és magunk egy közös határon belül létezők. Az egyesülés után életfogytiglani sóvárgásunk abból fakad, hogy visszatérhetünk, ha nem is az anyaméhbe, de legalábbis abba az illuzórikus egységbe, amit a pszichoanalízis szimbiózisnak nevez. Abba az állapotba, ’ami után... őseredeti tudattalanja mélyén minden ember sóvárog’.”¹⁰⁸

Több szerző két fejlődési szakaszt tételez fel: születésünk és az utána következő kb. öt hónapra bekövetkező pszichológiai megszületésünk. A méhen kívüli élet legkorábbi szakasza normális autisztikus fázis: ez a második hónappal kezdődik: az anyával szinte összeolvadva élünk, s a világ lassan feltárul. A szimbiózisnak a pszichológiai megszületésünk vet véget: ez a szeparáció lépésenkénti folyamata.¹⁰⁹ Az eggyé válás vágya és az egyénné válás belső parancsa szüntelen feszültséggel tölt el bennünket. Az önmagunkká válás igénye mélyíti a gyermek és anya (szülő) közötti szakadékot. Nem feltétlenül fizikai távolodást jelent ez (néha földrészek választják el a felnőtt gyermeket anyjától), hanem egyfajta „felfogást”, tudást. Az elszakadás azon a tudáson alapul, hogy az *én* nem folytonos a *te*-vel. Öthónapos korunk körül határozottan megjelenik a differenciálódás: figyelünk a körülvevő világra, fölismerjük, hogy anyánk nem egyenlő velünk. A mászás, majd a járás fizikailag is kifejezi az önállósulást.¹¹⁰

A gyermek második életéve az első valamennyire tudatos dac-korszak. Ilyenkor szinte csak egy szót ismer: Nem! Pontosan azt nem akarja, amit a szülők: lefeküdni, fűrödni, öltözni stb. Mindezt akkor, amikor a szülők már halálosan fáradtak, vagy éppen sietni kellene valahová. Gyakran a körülmények (sietős indulás, nyilvánosság) nagyítják fel a gyermek negatív magatartását. A gyermekek általában nem tudják, hogy mit is akarnak, de azt nagyon akarják. A dacos, hisztis magatartást legtöbbször helyre lehet hozni kedves szóval, szerető simogatással. Legjobb megelőzni: kerülni azokat a helyzeteket, ahol a gyermekben ellenállhatatlan vágy lobbanhat valaminek a megszerzésére. Játékléte, látványosság előtt sétáltatva a gyermeket, nyilvánvalóan felhangzik a kérés: Vedd meg! Hirtelen feltörő tiltakozásunk szintén élénk reakciót vált ki a gyermekből.

¹⁰⁷ Viorst írását a következőkben gyakran idézem, mivel közérthető és kendőzetlen őszinteséggel beszél olyan jelenségekről, amelyeket legtöbbször nem merünk magunknak sem bevallani. A nevelés és minden emberi kapcsolat gyötrődésének, kudarcának alapja, hogy mellébeszélünk, amikor pontosítani kellene a bennünk végbemenő jelenségeket. Nem jelenti, hogy mindenben egyet kell érteni Viorst állításával, de legalább el kell rajtuk gondolkodni.

¹⁰⁸ Otto Rank analitikusra hivatkozik Viorst, aki az anyaméhben töltött hónapokat „áldott eredeti állapotként” említi. Rank szerint minden szorongás visszavezethető a születés szorongására, és minden öröm végső célja a méhen belüli, elsődleges öröm visszaállításának. VIORST (2002), 362.

¹⁰⁹ MAHLER, Margaret; PINE, Fred; and BERGMAN, Anni: *The Psychological Birth of the Human Infant* New York: Bantam Books, 1975. Idézi: VIORST (2002), 362.

¹¹⁰ VIORST (2002), 39.

Ennek az első időnek a neveléséhez különösen fontos mindkét szülő egyöntetű jelenléte, egyetértő magatartása.

L. kétéves kisfiú arra szokott rá, ha nem kap meg valamit, földhöz veri magát. Ezt különösen azután kezdte produkálni, ha a nagyszülőknél volt a kicsi, s amikor hazavitték, kezdődött a cirkusz. Végül odáig fajult a dolog, hogy L. egyik alkalommal földhöz vágta magát, nem vett levegőt, fuldoklott a görcsös sírástól. A szülők attól tartottak, hogy a gyereknek valami baja esik, s ijedtükben elkezdtek paskolni a gyermeket, mire az hirtelenjében „magához tért”. Ezzel a néhány legyintéssel hamar leszoktatták a hisztérikus dac-jelenetekről.

Máskor viszont több logikus megokolással, odafigyeléssel lehet a kívánt hatást elérni. Hideg téli reggelen az anya vezeti kiscsoportos óvodás gyermekét az utcán. A gyermek egyszer megjegyzi: *Anyá, valami van a cipőmben!* Az anya úgy tesz, mintha nem hallaná, de a gyerek egyre erősebben kéri, hogy nézzék meg. Az anya ingerült válasza: *„Ebben a hidegben nem veszem le a kesztyűmet... különben is mindjárt odaérünk az oviba!* Lehet, hogy a gyermek egyszerűen csak meg akart állni, mert nem bírta az anyja melletti kocogást, vagy késleltetni akarta az óvodába érést. De az is lehet, hogy valóban kavics került a cipőbe, ami néhány száz méteren igen kellemetlen, sőt fájdalmas lehet. A gyermek kérdésére, gondjára figyelve alakítjuk ki azt a magatartást, amely az érett személyiség feltétele: a személy fontosabb, mint a dolgok, a másik emberre figyelő szeretet a legnagyobb öröm forrása.

Burton L. White és kutatócsoportja a kora gyermekkori élmények és az egészséges, intelligens személyiség kifejlődése közötti kapcsolat vizsgálták; más szóval azt akarták tudni, vajon az első két évben melyek a leghatásosabb nevelői tényezők? A vizsgálatban nyert eredményeket így foglalhatjuk össze:

Mindinkább világossá válik, hogy az emberi képesség gyökereit a fejlődésnek eme kritikus nyolctól tizenhét hónapos korig terjedő időszakában kell keresnünk. A gyermeknek e rövid néhány hónap leforgása alatt szerzett élményei és tapasztalatai nagyobb hatással vannak későbbi intelligenciájának kialakulására, mint bármelyik ezt követő időszakban.

A legfontosabb környezeti tényező a gyermek életében az *anya*. Ha akarja, ha nem, jobban befolyásolja gyermeke élményeit, mint bármely más személy, vagy körülmény.

A gyermekhez intézett *élőbeszéd* (nem tévesztendő össze a rádióban, televízióban, vagy mások jelenlétében lezajlott beszélgetéssel) életfontosságú az alapvető nyelvi, intellektuális és szociális készségek fejlődésében. Azok a gyermekek, akiknek *szabad mozgási tere* volt otthon, jobban fejlődtek, mint azok, akiknek korlátozták mozgását. A szűk családi kör az oktatás legfontosabb közvetítő rendszere. A *családi egység*, a családon belüli kölcsönhatások lényegesen befolyásolják a gyermek későbbi pszichikai kibontakozását.

Azok a szülők tudtak leginkább eredményesen nevelni,

- akik gyermekeik környezetét, *tudatosan megválogatták*, szervezték;
- akik gyermekeikkel – ha csak rövid néhány percre – *rendszeresen beszélgettek*, lehetővé téve nekik, hogy kifejezzék érzéseiket, gondolataikat;
- akik szigorúan *következetesek* voltak a fegyelmi követelményekben, de ugyanakkor kimutatták gyengéd szeretetüket gyermekeik iránt.

b) Kétévestől a hároméves korig

A gyermek szabadon jár-kel: a mozgás öröme, az új felfedezések és rengeteg kudarc korszaka. Mivel most fedezi fel a világot, a kisgyermek mindent szeretne közvetlenül megfogni. Ebből következik egy sor kínos kellemetlenség: mindent lerángat, kiborít, sőt magára ken vagy éppen a szájába vesz.

A nevelés feladata nem más, mint a *szeretet és irányítás*. Nem kell túlszervezni a kisgyermeket. A feladat éppen ebből ered: megtalálni az egyensúlyt az irgalom és az igazság, a gyengédség és tekintély között. A nevelésben hangsúlyozott következetesség csak az értékek hierarchiájára való tekintettel valósítható meg egészségesen. Ez azt jelenti, hogy a szülőnek következetesnek kell lenni abban, melyek azok az elengedhetetlen követelmények, viselkedési elvárások, amelyek majd a későbbi életben is jelentőséggel bírnak a gyermek életében, és melyek azok, amelyekkel várni kell, nem olyan súlyos dolgok.

A követelményekkel kapcsolatban már most megemlítjük: lehetőleg röviden, ésszerűen indokoljuk meg, amire kötelezzük a gyermeket. Legrosszabb, amit tehetünk, hogy határozatlanok vagyunk, valamiféle szeretet címén egyszer mindent szabad, máskor semmit. A gyermek csak akkor fogja fel, hogy valami valóban fontos, ha mindig ugyanúgy követeljük meg. Ha viszont mindent túlhangsúlyozunk, akkor merevvé, félénkké válik viselkedésében.

A gyermek elfogadása hozzásegíti őt a helyes énkép kialakulásához. A gyermeknek meg kell tanulni bízni saját vágyaiban. A hamis én mindenben engedelmes: nem képviseli saját magát. Mintha azt mondaná: az vagyok, akinek te látni akarsz engem. Különösen az erősen befolyásoló anya viheti ilyen útra a gyermeket és kialakíthatja gyermekében a „mintha” személyiséget, vagyis azt, hogy mindig a felettes (anya, vezetők, ideológiai irányítók) elvárásai szerinti szint mutasson.¹¹¹

c) *Négytől a hétévesekig*

A 3-4 éves kor közötti időben a gyermeknek nincs koherens énképe: csak pozitív tulajdonságokat tudnak elmondani önmagukról. „Ez az irreális pozitív én-reprezentáció általános jelenségnek tartható ebben a korban, mert a minden vagy semmi gondolkodás kizárja a negatív jellemzőket, és csak a pozitív minősítések kinyilvánulását teszi lehetővé.”¹¹²

A gyermek értelmi kibontakozása azt jelenti, hogy elsajátít egyfajta hozzáállást a követelményekhez. Tehát nem pusztán engedelmességről, hanem saját értékrendszere szerinti döntések sorozatáról lesz szó. Négyéves korban egy sor ilyen követelményt már maga alkalmaz: kér, megköszön, osztozik másokkal, megtanul igazat mondani.

A szociális környezet szerepe: a tudatos magatartások között lényeges a másokkal való igaz viselkedés elsajátítása. Az igazság szeretete, vagy az igazság iránti érzék kialakítása az erkölcsi nevelés legelső követelménye. A gyermek ebben korban nem csupán azt fogja fel, hogy viselkedésüktől függően cselekszenek szüleik (óvónők), hanem a szülőknek van egy saját nézőpontja, értékelése, elvárása velük szemben. „Ekkor azonban még nem tudnak ezzel a nézőponttal azonosulni. *Az észlelt viselkedési normák abban segítik a gyereket, hogy ez alapján szabályozza a saját viselkedését. A szülők által képviselt szabályrendszer tehát mint önirányító készlet működik, de ez még nem a gyerek saját, önmagáról alkotott értékelése.* Nem rendelkezik még az önkritika, az önértékelés képességével sem.”¹¹³

¹¹¹ „Határeseti személyiség” kialakulásához vezet. Ezek a személyek nem klinikai esetek, ugyanakkor igen súlyos belső zavarokat, korlátozottságot hordanak. „A határeseti személyiség kora gyermekkorában félni kezd attól, hogy az a harag, amit anyja iránta érez (ha nem fogad neki szót), elpusztíthatja az anyját, és akkor ővele mi lesz?” VIORST (2002), 55.

¹¹² KÖRÖSSY Judit: Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 57-58.

¹¹³ N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 58.

Az ilyen nevelés első lépése, hogy esténként a szülő megbeszéli a kisgyermekével: mondja el, hogy minek örült ma. Ezek az est fénypontjai, amolyan „pozitív lelkiismeret-vizsgálat”. A gyermek megtanulja értékelni életét, az apró örömöket. Lassan arra is rátérhetünk, hogy megkérdezzük, hogy mi volt az, ami nem sikerült. Nagyon fontos, hogy a már lerendezett csintalanságokért, hibákért ne kezdjük el újra dorgálni. Ezek a percek sokkal inkább arról szóljanak, hogy biztosítjuk a gyermeket szeretetünkről. A gyermeknek ebben az időben kell megtanulnia: nem mindenben sikeres, nem minden kifogástalan, amit tesz. Ugyanúgy fontos, hogy a szülő is elmondja, ha úgy érzi, hogy türelmetlenül, talán nem igazságosan járt el a gyermekével szemben. Lehet, sőt kell tudni bocsánatot kérni.

d) A 8-11 éves kor: iskoláskor kezdetétől a gyermekkor végéig

A *kisiskolás* korba jutott gyermek csupa kérdés: új arcok, új kapcsolatok, amelyek rendkívüli módon megtépzazzák a gyermek önérzetét, biztonságát. Napról napra kapnak bókákat és sértéseket egymástól. Találkoznak az elemi durvasággal (társaiktól néha kegyetlen megbántásban részesülnek), de felemelő új ismeretekkel is. A „hivatalos” közege, a „kötelező” feladatok lassan tudatosulnak a gyermekben: vannak dolgok, amelyeket akkor is meg kell tennünk, ha nem sok kedvünk van hozzá. Akkor is együtt kell élnünk másokkal, ha azok nem mindig rokonszenvesek. Az élet szabadon választott gyakorlatai után következnek a kötelező rítusok. Hogy ez ne legyen képmutatás, tudatosítani kell a gyermekben mindig azt a jót, amely ezekből a kötelező dolgokból eredhet.

A kötelességteljesítés öröme azt jelenti, hogy több lehetek, ugyanakkor másokat is gazdagíthatok. A korai gyermekkorban elsajátított segítség örömét lehet felhasználni: ha tanulsz, többet tudsz, még inkább tudsz segíteni másokon. A gyermeket ért kudarcélmények néha keserves gondolatokat, érzéseket váltanak ki. Ez nem baj, hiszen az élet természetes velejárói, amelyek arra hívnak, hogy még tanulnunk kell. A követelményekhez adjunk segítséget a gyermeknek: ne maradjon magára, nehogy a kudarc besavanyodottá tegye őt.

Ebben a korban *a szocializációs környezet szerepe két területen mozog: az egyik a szülők, tanárok értékelése, a másik a szociális összehasonlítás.*

Az iskolába kerülő gyermekek egy része már „mindent tud”, más részük viszont szinte semmit. Ebből nagy feszültség szokott támadni: az „okosak” unják magukat, a felkészületlenek viszont könnyen kudarcra vannak ítélve. A pedagógiának mindig abból kell kiindulni: az iskola arra való, hogy *ott* tanulja meg a gyermek az iskolai követelményeket! Nem szabad megengedni, hogy a szülők által előre siettetett felkészítés (már olvasni, írni, számolni tud az iskolát kezdő gyerek) legyen a többi gyermek mércéje! Az iskola, a pedagógus a gyermekért van; azért a gyermekért, aki bármilyen adottságával jön oda, a mi nevelő szolgálatunkra van utalva. A gyermek sohasem tehet arról, hogy mi történt vele az osztályterembe lépés előtt: teljes egészében a felnőttek világának kiszolgáltatottja. Nem büntethetjük meg a gyermeket a felnőttek lelkiismeretlensége miatt. Nem csupán a gyermek érdeklődési-képességi területeit kell megkeresnünk, hanem a gyermek értékelésének árnyaltabb módozatait is. A negatív értékelés helyett a sikeres teljesítés módját közösen kell megtalálnunk.

Ami a szociális összehasonlítást illeti: a gyermekek korán megtanulják összehasonlítani magukat más gyermekekkel. Ez már elkezdődik az óvodában, majd az iskolában fokozódik. Sajnos igen gyakran megesik, hogy a külső alapján kezdődik mindez: milyen drága a ruhája, cipője, mennyire divatos felszerelése van. Egyik-másik gyermeket túl dicsérnek a szülők a külső szépségéért. Ez lesz a gyermek számára az értékmérő, nem a

személyes tulajdonságai, a megküzdött és önneveléssel alakított jelleme, a mások iránti segítőkészsége. A tanárok és a szülők is gyakran mérik a gyermekeket a testvéreikhez, osztálytársakhoz stb. A „tökéletesség” túlhangsúlyozása félelmet, szorongást és fenyegetettséget vált ki a gyermekből. Rosszabb esetben a negatív önértékelés keserűsége, haragra és megvetésre, sőt önmegvetésre hangolja a gyereket, amiből önpusztító magatartásba „menekül”.

e) *A serdülőkor*

A serdülést megelőző időszak első jellemzője, hogy a gyermek kezdi tudni, hogy mi a dolga: szinte alig kell figyelmeztetni kötelességére; sőt áldozatokra is kész, vállalkozó. A 9-12 éves kor a felhőtlen gyermekkor utolsó állomása, amikor minden magától megoldódik, szinte magától értetődik a gyermek számára az engedelmisség. Ez egy nagy ajándék a szülőknek, nevelőknek és természetesen a gyermeknek is. Ugyanakkor tudni kell azt is, hogy a fejlődést nem lehet megállítani.

A serdülőkort három szakaszra szokták bontani:

- korai serdülőkor: a 13-15 éves kor – az énkép differenciálódása;
- középső serdülőkor: 15-17 éves kor – erőteljes önvizsgálat, önelemzés (introspektív gondolkodás);
- késői serdülőkor: 17-19 éves kor – személyes nézetek, értékek kialakulása, megszilárdulása; az átvett értékek belsővé (interiorizáció), morális magatartás indítékaivá válnak.

A serdülőkori nagy változások (fizikai-pszichikai téren egyaránt) megtépázzák a gyermek eddigi biztonságélményét, éntudatát. 15-16 éves kor körül megjelenik az identitás-krízis, vagyis az *én-azonosság* válsága. Ezzel egy időben kialakul az a belső igény is, hogy végre tisztázni szeretné: ki is ő, melyek a valódi képességei (határai és lehetőségei); szeretné tudni, hogy kire és mire építheti jövőjét: miért éljen, hogyan éljen? E kérdésekre kapott visszajelzések, ön-tapasztalás összegzéseként alakul ki a serdülőben az önazonosság érzése: ez egy sajátos önismeretet jelent, „amelyben a fiatal meg tudja fogalmazni a saját legjellemzőbb tulajdonságait, képességeit és gyengeségeit, motivációit.”¹¹⁴

A lélektan a serdüléssel kapcsolatban ma következetesen állítja: éppolyan átmeneti szakasz, mint a többi. Annyi a különbség, hogy egy kicsit izgalmasabb időnként. Nagyon sok összetevője van gyermek és szülő részéről. Valójában soha nem vagyunk felkészülve soha semmire: mindig valami olyan következik be életünkben, amit nem vártunk, vagy nem egészen így.

M. 15 éves, ketten vannak testvérek. Kistestvére 9 évre utána született. M. bár alacsony növésű, de „nagy lány” módjára szeretne viselkedni. Elég jó eredményt mutat fel középiskolai tanulmányjaiban. Ennek ellenére a szülők igen gyakran elégedetlenek, mert a leányka lusta, képtelenebbnél képtelenebb dolgokkal áll elő. Első eset. Egyik nap M. éppen indul otthonról, mire anyja „mellékesen” megkérdi, hová megy? A leány bejelenti, hogy barátnőjéhez, akivel befesteti a haját. Az anya alig kap levegőt a bejelentésre, mire a lány megnyugtató: Ingyen lesz! Erre az anya előkapja a fakanalat és irgalmatlanul eldöngeti a lányt, hogy „kiverje belőle ezt k... szuf-lát”. Másik eset. Néhány hónappal később M. azzal az ígérettel megy el otthonról, hogy este 8-ra otthon lesz. Éjjel fél 12-kor ért haza. Az anya fent virrasztva várta, „teljes idegben”. Kapta a légyesapót és alaposan elverte leányát.

A szülők ideges kitörései, aggodalmuk legtöbbször megkésett lelkiismeret-furdalásuk, zavaruk palástolására szolgálnak. Nem jókor láttak a „neveléshez”. Ha egyet-

¹¹⁴ N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 1. 88

len egyszer sem ülnek le a gyerekekkel beszélgetni, ne várják, hogy az közli gondolatait. A bizalmat nem lehet sem kikényszeríteni, sem pedig szükséghelyzetekben tett ígéretekkel „megvásárolni”. Fel kell hozzá nőni gyerekeknek és szülőknek/nevelőknek egyaránt.

A serdülőkor forrongás és robbanás. Más megközelítésben: *a türelmetlenség időszaka*. A serdülő szeretné felgyorsítani növekedését, türelmetlenül, mondhatni izgatottan szeretne a felnőtt kor titkaiba látni, tapasztani a felnőttiség mindenható ízét. Hiszen eddig folyton csak ezt hallotta: „még gyerek vagy”, „majd ha felnősz” stb. Mintha a felnőttek minden viselkedése „felnőtt” lenne... Mindenesetre a serdülőben mitikussá válik a felnőttiség fogalma: egy eseményben, egy viselkedésben véli a felnőttiség megnyilvánulását: egy szabadon elszívott cigaretta, elfogyasztott alkohol, szerelmi kapcsolat. Egymástól elválasztott eseményeket, történéseket, cselekedeteket lát, illetve képzel felnőttiségnek és nem belső érést, folyamatot.

„Azt mondják, hogy a kamaszok szerint különbözni annyit jelent, mint alsóbbrendűnek lenni. Okénak lenni annyit, hogy olyanak lenni, mint bárki más. Így aztán a normától való minden fizikai eltérés, a fejlődési ütem különbözősége, a túl korai vagy túl későiérés a tartós félszegség, szegény és lelki fájdalom forrása lehet. Oka lehet annak, hogy olyan testképet alakítunk ki magunknak, ami velünk él még akkor is, ha az alapját képező fizikai tények már régen megváltoztak. (...) Az átlagos serdülő, aki immáron képes az absztrakt logikai gondolkodásra, új kognitív képességeit arra használja, hogy mély filozófiai kérdéseken töprengjen, de soha nem használja arra, hogy eszébe jusson kivinni a szemetet. A normális serdülő szüleit már nem egyszerűen esendő embernek tekinti, hanem lényegében olyanak, aki mindenhez teljesen ostoba. A normális serdülő akkor nem normális, ha véletlenül normálisan viselkedik.”¹¹⁵

A serdülőkkel való beszélgetésben jeleznünk kell, hogy életüket események alkotják, de ezek szálaikat nekik kell kezükben tartani felelősséggel, tudatosan irányítva és vállalni azok következményét. Ez a következmény azonban nem valami kiszámíthatatlan és homályos dolog, hanem józanésszel végig lehet és kell gondolnunk döntéseink következményét.

Néhány nevelési gonddal itt találkozunk először, amelyekről ugyan tudunk mindannyian, de nem szoktunk róla beszélni, sem tudomásul venni. Szülők és nevelők igyekeznek ezek azok a víz alatt lapuló éles szirtek, amelyeken gyakran hajótörést szenved a párbeszéd, megértés s maga a nevelői igyekezet. A következőkről van szó:

- *érzelmeink*, emócióink különböznek: a serdülőnek nem lehetnek velünk azonos vágyai. Legalábbis sok minden bennük még kiteljesületlen, csak sejtésben van meg. Ilyen a mély barátság, a szerelem, párkapcsolat, elkötelezettség (hivatás). Érzelmek, olyan mozgatórugók, amelyek nagyon fontosak életünkben. Ez döntötte el, hogy felnőtt korba érve – annak idején – milyen hivatást választottunk, kit választottunk párként, ami nekünk abszolút magától értetődő, de nem a gyermeknek. A gyermek, bármennyire is úgy gondolta, hogy ismeri szüleit, mégis egy nagy rejtély előtte az a két felnőtt, akiktől az életet kapta. A serdülőnek új módon kell felfogni szüleit. Ez nagy érzelmi megrázkódtatás, hiszen „más” az a szeretet, amit eddig tapasztalt irányukban és tőlük, s más az a szeretetvágy, amely kezd lassan felébredni benne anélkül, hogy elveszítené azokat, akiket eddig mindenek felett valóknak hitt.

- *nyelvezetünk*: a mindennapi beszélt nyelvünk hangsúlya, sajátos belső jelentészíne erősen változik. A fiatalok minden korban kialakítanak egy sajátos „jelrendszert, amelyen „kódolják” üzeneteiket. A nyelvzet alatt nem csupán a kimondott szót értem, hanem annak „színét, hőmérsékletét” is. Hogy valami tetszik, azt – hirtelen emlékezetből

¹¹⁵ A TV filmekben bemutatott amerikai serdülő fiatalok magatartása mást sem sugall, mint a felnőttek (első sorban a szülők) korlátoltságát, maradi gondolkodását. VIORST (2002), 159.

– a következő „generációs” jelzők fejezték ki: remek, csinos, oltári, bomba, baba, tök jó, cuccos stb.

- *múlt- és jövőképünk*: a serdülőnek alig van múltja, azt is szülei, felnőtt környezete elbeszéléséből tudja. Ha egy gyerek serdülőkorba érve, már „sokat élt”, nem egyszer koravénné tette őt az élet kegyetlensége. A körülmények erőszakossága miatt „kihagyott gyermekkor” semmiképpen nem szolgál a gyermek javára! A múltra túl sokat hivatkozva a serdülőben az a gyanú támad, hogy neki nem sok jó terem a jövőben. Mivel történelem személete is most van kialakulóban, alig érti a régi történések meghatározó erejét. Megfelelő józansággal kell adagolnunk a múlt emlékeiből eredő érzelmeinket, nehogy keserűséget, kilátástalanságot sugalljunk. Más a felnőttek jövőképe, mint a serdülőé: a serdülő kalandra, izgalmakra, küzdelmekre készül; a felnőttek sokkal inkább szeretnének nyugodtan, kiszámítható jövőben élni.

- *tapasztalataink*: nem csupán bővebben rendelkezünk tapasztalatokkal, hanem távlatban tudjuk ezeket szemlélni, értékelni; kialakultak rutinjaink, amelyekkel érzéseinket éppúgy el tudjuk rejteni, mint képesek vagyunk „finomítani” valós véleményünket. A serdülő kevés tapasztalattal rendelkezik, ezeket abszolutizálja. Ezek a tapasztalatok nem hamisak, hanem hiányosak. A felnőtteknek éppen arra kell törekedni, hogy kiegészítsék ezt a hiányt anélkül, hogy a serdülőknél meg kellene tagadni a saját tapasztalatukat.

- *meghatározó kapcsolataink*: a gyermekek a szülők kapcsolataiban élnek, s most kezdenek saját maguk választotta barátokra szert tenni. A gyermek korábban csak azokkal találkozhatott, akiket a szülők, a társadalmi szokások, elvárások előre kiválasztottak számára. A serdülők kapcsolataik megválasztásában egészen más szempontok érvényesülnek, mint a felnőtteknek: ők kortársaikkal belső keresésüket beszélnek meg, tőlük várnak visszajelzéseket. A felnőttek leglényegesebb kapcsolatkeresésük – normális esetben – már lezárt: a férj-feleség, a pályaválasztás nem „úgy” gond, mint egy fiatalnak. Igen gyakran a felnőttek kapcsolatában olyan szempontok is érvényesülnek, amelyek a fiatalokban viselkedést, ellenszenvet váltanak ki: érdek, státusz. A serdülőkorban a kortársak szocializációs szerepe egyre nagyobb jelentőséggel bír. A konfliktusos, diszharmonikus családban a szülők befolyása erősen csökken, s növekszik a kortárskapcsolatok „modell-értéke”. Ha a kortársak, a választott modell-csoport drogfogyasztó, akkor a fiatal ennek a modellnek minden vonatkozását magáévá teszi.

A drogkipróbálás jellegzetesen serdülőkori jelenség. Ennek oka életkori sajátosságokban is keresendő: a serdülő általában kíváncsiságának és a társak nyomásának engedve próbálja ki elsőként a szert, amely akciója a családtól való függetlenségi törekvés, önállósulási kísérlet is egyben. A kipróbálást követő rendszeres droghasználat azonban már problémajelzés: arra utal, hogy a család nem megfelelő módon alkalmazkodik a soron következő családi életciklushoz. A serdülő függetlenségi harcát elfojtja, vagy éppen ellenkezőleg, túlzottan tág teret enged annak, és nem szab korlátokat. Ebben az életszakaszban nem csak a serdülő függetlenedik, ezzel párhuzamosan a szülőnek is le kell válnia a gyermekéről. A családról való leválás folyamatában a fiúk egy bizonyos életkor után az anyától való szoros érzelmi függést értelmi, tudatos szinten elutasítják, ugyanakkor érzelmi, tudattalan szinten igénylik, s hiányától szenvednek. A drog az érzelmi biztonság illúzióját nyújtja, s ugyanakkor „bátorságot” ad a függetlenség megteremtéséhez. A bódulatnak ily módon kettős szerepe van: egyrészt a lehetőség az anyától való eltávolodásra, másrészt az anyához való menekülés infantilis módjának mesterséges előállítására is.¹¹⁶

¹¹⁶ Ezzel magyarázható, hogy a drogfogyasztó fiatalok miért olyan könnyen mondanak ellent a családnak, közömbösen hagyja őket a szülők könnye: a droghatás – úgy élük meg – mindenért kárpótolja őket, ugyanakkor „szabadok, repülhetnek, mindenhatók”. Dávid Tamás: Az addiktív drogfogyasztás pszichés háttere. In: Ifjú-kór. Okker Kiadó, Budapest, é. n. 39-40.

A serdülés kezdetén (11-14 éves korban) az individualizációs törekvés van túlsúlyban: arra törekszik, hogy a korábbi függéseitől elkülönülve meghatározza önmagát. A második szakaszban (14-18 éves kor) a fő cél az autonómia, amely három területen alakul: szexuális orientáció, saját önálló világvélemény kialakítása, pályaválasztás.

A serdülők fejlődését bemutató leírásokban erőteljes hangsúlyt kap az önállóságért való küzdelem. A gyakorlati tapasztalat viszont azt mutatja, hogy a szülőktől való „drámai” leszakadás, lázadás ritka jelenség. A folyamat végén, a szeparálódás miatt, felébred a serdülőben a szülővel való harmónia helyreállításának igénye. Már 15-16 éves kor táján tapasztalható, hogy a serdülők panaszkodnak: 'szüleim nem értnek meg engem' - mondják, és ebben vagy ehhez hasonló mondatokban jól felismerhető az újraközeledés vágya. 17-18 éves korban egyre általánosabbá válik egyfajta 'megbocsátó magatartás' a szülővel szemben. Nem idegesítik többé azok a szokások, hangsúlyok, mozdulatok, melyek korábban irritálták őt, és azokat a szülői normákat, értékeket, melyek sikerrel vészelték át a serdülőkori szupervíziót, a fiatal – most már magasabb szinten – saját értékeivé avatja. A serdülőkori küzdelmek tehát a következő „természetrájt” mutatják:

- az önállóságért vívott küzdelem csak részben függ attól, hogy a szülő gátolja-e ezeket, vagy sem. A harc a gyermekkorban internalizált normák és értékek felülbírálatáért folyik;
- az önállóság fejlődése nem zárul le az elszakadásért folytatott küzdelem befejezésekor. Az újraközeledés – az értékek átmentése és a zilált kapcsolatok helyreállítása – ugyanolyan fontos része az autonómiáért folytatott hosszú küzdelemnek, mint az előző fázisok.¹¹⁷

A serdüléskori feszültségek egyik alkotója az identitáskrizis. Ugyanakkor ebben az időszakban kezd csökkenni a lelkiismeretünk szigora, az én-ideálunknak a valósághoz, a majdnem elérhetőhöz való közeledése. A serdülők nevelésében tehát lényeges, hogy csökkenteni tudják a távolságot a vágyaik és a lehetőségek között. A szülők hasonlóképpen nehezen szabadulnak az „ő tökéletes kicsikéjük” képtől, s ez néha végtelenül lelassítja a gyermek felnőtté válását. Mivel a gyermeknek minden tökéletesen kellene végeznie, a legjobbnak kellene lennie, így aztán – a kudarcok elkerülésének legjobb módját választva – hozzá sem fog semmihez. Erkölcsei érvrendszerünk együtt fejlődik gondolkodásunkkal. Állandó büntudatot táplálunk a gyermekbe, ha azzal serkentjük, hogy nagyon szomorúak leszünk, ha nem hoz jó jegyet az iskolából, nem lesz kitűnő, nem nyeri meg a versenyt. A serdülő gyakran éppen ez ellen lázad: nem akar szülei lelki nyugalma lenni, hanem saját életét szeretné élni.

f) A játék szerepe a gyermek életében

Többször utaltunk rá, hogy a gyermek játékanak fejlődése mutatja értelmi fejlődésének szintjét. Hogy mit is tesz akkor a gyermek, amikor játszik? Nehéz lenne megmondani. A pszichológusok rengeteg elméletet dolgoztak ki a gyermeki játék szerepéről.¹¹⁸ A játék „tágabb értelemben az állatnak és az embernek minden olyan élvezettel teli tevékenysége, amelyet maga a tevékenység fölött érzett öröm motivál, és nincsen közvetlen vonatkozása az előrelátó viselkedésmódokra (a szükségletek kielégítésére) habár közvetlenül (bizonyos funkciók gyakorlása, az utánpótlás és a játékos tanulás, illetve a pihenést szolgáló hasznossága révén) mégiscsak vonatkozik a megfontolt magatartásmódokra. A

¹¹⁷ RANSCHBURG Jenő: Az érzelem és a jellem lélektanából. Fejlődés-lélektani tanulmányok. Okker Kiadó, Budapest, é. n. 231.

¹¹⁸ Jean Piaget magyarázó játékelmélete a természetes és kísérleti helyzetben megfigyelt gyermeki viselkedésmódok, fejlődési változások értelmezésére alkalmas fogalomrendszer. Millar szerint Piaget elmélete nem magyaráz, hanem leír. MILLAR, S.: Piaget játékelmélete. In: Játékpсихológia – Szöveggyűjtemény (szerkesztette: Stöckert Károlyné) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1995, 65.

játékos helyzet fontos alkotóelemei az égető szükségletek, a feszültség távolmaradása, a bizonytalanság a játék menetét illetően és a 'játékos látszat' minősége."¹¹⁹

Piaget játékelmélete arra épül, hogy a fejlődés egyenes vonalban, ugrások nélkül halad a reflexiótól az érett logikai műveletekig. „A logikai formák rámintázódnak az első helyzetmegoldási viselkedési módokra, sőt szerkezetükben idegrendszeri struktúráknak felelnek meg.”¹²⁰ A csecsemő egymásután végzett mozgásai, kezével való kalimpálása, amellyel eleinte véletlenül üti meg a föléje aggatott csörgőket még nem abban az értelemben vett játék, mint amit akkor végez, amikor kapaszkodik egy csörgőért, hogy azt meg-
rázza. Az érzékszervi mozgásos értelem szintjének megfelelő gyakorló játék a legelső időszak megnyilvánulása, a csecsemőkor kezdete. „Működteti, ritualizálja a funkciót, elpróbálja és megtanulja minden helyzetben, minden tárgyon, minden vonatkozásban, amelyre alkalma nyílik.” Ebben az időszakban ezt a játékmódot nem a tárgya, hanem annak a működésének öröme teszi játékká (mindennel képes játszani). Nem a labda vagy a gumiállat a játék, amit a szőnyegen mászó nyolc hónapos már húz vagy lök, hanem a szorongatásnak, a húzásnak, a lökésnek a funkciója.

A kétéves gyermeknél ez a játékmód lassan elhalványul, s egy új játékmód lép előtérbe: a szimbolikus játék. A szimbolikus játék a belső szemléleti képekben, képzetekben folyó értelem kimunkálását jelenti. A valódi tárgyakat játéktárggyal, majd szóval, konvencionális jellel helyettesíti.

A szimbolikus játékot az jellemzi, hogy a valóságot önmagamhoz hasonlítom, áthangolom már meglévő tapasztalataimnak megfelelően. Ehhez a képzeleti játékok sajátos lelkiállapota szükséges: a játéknak mint tiszta tudatformálásnak az asszimilációja, a tudatformája. Az a tudatállapot, amelyben a *mintha-élmény* (mintha kocsi, ló, stb. lennék) a teljes értékű realitás benyomásának felelhet meg. A gyermek ezzel a magatartással interiorizálja tapasztalatait, vagyis bensőjében éli meg cselekedeteit: pl. harang vagyok. A játék a tapasztalatok újrakódolása, helyzeteknek, történéseknek a megértése, ismereteknek az elrendezése a játékos áttételek kódnyelvén. A *mintha*-tudat lehetővé teszi, hogy viszonylag szórványos hasonlóságok alapján bevonjon valami újat, a tapasztalati maradványokat őrző sémákba, s ezzel benyomásait a saját életterében adekvát rendszerré szervezze.¹²¹

Az érzékszervi-mozgásos korszakban jellemző a fürkésző viselkedés (explorációs játék): a változatlansággal, unalommal szemben lép fel, de a változások veszélye, bizonytalansága ellen mindig van menekvés: az ismétlések biztonsága. Az explorációt követi – fentebb már említett – szimbolikus játék, amely a fantáziát építi, mozgásba hozza az egész gyermeket: feszültségeket indít, old fel. A fantáziajáték nyolc éves korban kezd „kimerülni”, pontosabban átalakulni. Piaget szerint a gondolkodás, a konkrét műveleti gondolkodás megjelenése veszi át a vezető szerepet. A „mintha” helyébe a logika törvényei lépnek. A fantáziajátéknak ez a megszűnése arra a következtetésre vezet a szakembereket, hogy az nem is annyira játék, hanem az élet felfogása, életmód. A logikai tevékenység kibontakozása után nem folytatható úgy, mint a többi játék. Tehát az utánzó, szerepjáték nem marad meg a felnőttkorban. Az „olyan mintha” viselkedés egy adott kor tevékenységi módja, addig tart, amíg a dolgok megértésére, magyarázatára a gyerek más megoldást nem talál. A szimbolikus játékok után az utánzó játékok, szerepjátékok, s végül a szabályjátékok következnek. Mindegyiknek nagyon fontos személyiségformáló szerepe

¹¹⁹ Pszichológiai lexikon (szerkesztő: Balázs István), Magyar Könyvklub, Budapest, 2002, 212.

¹²⁰ MÉREI Ferenc: A játék értelme és öröme. In: Játékszichológia – Szöveggyűjtemény (szerkesztette: Stöckert Károlyné) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1995, 69.

¹²¹ MÉREI Ferenc: A játék értelme és öröme. In: Játékszichológia – Szöveggyűjtemény (szerkesztette: Stöckert Károlyné) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1995, 70.

van a maga korában. Segít az önértékelés, a közösségi viselkedés, a moralitás kialakításában. „Az egyéni is, de főként a társakkal való közös játék egyaránt segít a pozitív és negatív élmények feldolgozásában, szabad, spontán, igen gyakran nem célorientált, vagy improduktív jellege miatt 'ellazulást', 'felszabadulást' jelent az ember számára”.¹²²

Itt nem térhetünk ki a különböző játékformákra. Annyit azonban meg kell állapítani – talán egy kissé primitív szójátékkal élve – a játék nem játék! A játék alatt a felnőttek gyakran valami haszontalan, „nem produktív” magatartást értenek. A játék nagyon sokféle. Felnőtteknek, gyerekeknek egyaránt szüksége van arra, hogy felengedjen, kilépjen szorongásaiból, szabadjárá engedje fantáziáját. Lényeges elemei:

- más, mint a valóság (túl van a realitáson),
- szabad, ön-indította tevékenység,
- aktivitás,
- variabilitás,
- örömmélmény.

A játék fenti tulajdonságaiból világosan következik, hogy milyen nagy szerepe van a teremtő képzelet (kreativitás) kialakításában. Ezért nem mindegy, hogyan és mit játszik a gyermek. Nem a sok és kész játék segít a gyermeknek játszani. A 18 hónapos kisgyerek órákig eljátszik egy fakockával, darab spárgával, gurigával. Ezalatt ugyanis ezernyi új szerepben jeleníti meg egyszerű játékait: tudja őket gurítani, dobni, egymással összekapcsolni, stb. „Kolumbusz nem akkor volt boldog, amikor Amerikát felfedezte, hanem amikor még csak kereste” – írja Dosztojevszkij. A kereső viselkedés a fantázia mindenhatóságának fontos kialakítása. A problémamegoldás készsége feltételezi a játékoskosságot. A szülők és nevelők mindenképpen a kreatív játékot helyezték előnybe. „A szeretetre és a barátságra való képesség fejlődése szoros kapcsolatban van az exploratív magatartással, a kíváncsisággal. Aki semmire sem kíváncsi, elkerülhetetlenül unatkozik. Ez azonban rendkívül veszélyes, mert a személyes barátság vagy általában az emberbaráti érzület gátolja az agressziót.”¹²³

Befejezésül még meg kell említenünk, hogy a játék „nem mindegy”! Vagyis a játék körülményei befolyásolják annak pozitív vagy negatív hatását: legyen barátságos, derűs, békességes lelkületet biztosító a kisgyermek számára. A játékhoz nem csupán a megvásárolható eszközök tartoznak, hanem azok a művészi értékek, természeti szépségek, amelyek körülvesznek bennünket: a növények, állatok és maga az ember szépsége, gazdagsága. A játékok iránti igényesség alatt – sajnos – igen sokan valami drága „félautomata” csodamasinákat, csipogó, beszélő babákat értenek, amelyek méregdrágák, s a gyereket szó szerint „kikapcsolják”. Az a baba, amelyik nem beszél, amelyik autó nem dudál, megadja a gyerekeknek a lehetőséget, hogy mindezt megtegye helyette! A fantáziának hagy helyet.

A másik fontos dolog a játékban az esztétika: az is játék, ha szép környezet teremtünk a gyerekeknek. A tisztaság, rendezettség ne önmagáért legyen persze, hanem szabadságban és szeretetben nyilvánuljon meg. Az izléses, nagyon egyszerű és természetes dolgok harmóniát, a gyermek önmaga iránti igényességét teremtik meg.

A játék személyiségformáló, szocializációs szerepének rendkívüli jelentősége akkor érvényesül, ha nem tárgyak mögé rejtőzik a szülő, a nevelő. A játék egyedül és má-

¹²² TAKÁCS Bernadett: Gyermek – játék – terápia. Az integratív játék módszere. Okker Kiadó, Budapest, 2001, 57.

¹²³ TAKÁCS (2001), 56.

sokkal a gyermeket segíti a felnőtté válásban: önálló, másokkal együtt vállalt felelősséggel találékonyan formálja, gazdagítja az életét.

2. *A temperamentumok és a nevelés*

Vannak kifejezetten nehéz esetek: szülők, nevelők, gyerekek egyaránt. A nehézséget mindig kölcsönösen jelentjük egymásnak. Az sem mellékes, hogy a nevelés megismételhetetlen: ugyanaz a helyzet, körülmény még egyszer nem adódik: itt és most kell a nevelőnek cselekedni. A felelősség elől el lehet menekülni, de a kérdést nem oldottuk meg. A másik gondunk: a nevelés éppúgy, mint az előttünk álló gyermek *egyedi*: nem lehet másolni, utánozni. Minden embernek megvannak a maga jellemző vonásai, külső és belső adottságai: ugyanaz a szó, ugyanaz a gesztus egészen másként hat másról, mint tőlem. A gyermek is megérzi ezt: ha egyik pedagógust meglátja, elkezd *úgy* viselkedni; a másiktól meg eszébe sem jut az ilyesmi.

Egyik tanár panaszkodott: képtelen vagyok az órát normálisan végigvinni. A nyolcadikban az egyik lány állandóan beleszólt az órába! Bármit tettem vele, csak olaj a tűzre: még szemtelenebb! Sőt az utóbbi időben felkeres a tanáriban, kihív és minden ostobaságot összefecseg. Amikor panaszkodtam az igazgatónak, tudja mit mondott? „Kolléga magában van valami, ami azt a gyermeket provokálja!” Azt hiszem, van némi igazság az igazgató válaszában: jelenlétünk, személyiségünk néha egészen különös hatást vált ki neveltjeinkből.

Elméletileg még csak elfogadjuk, hogy mi felnőttek sem vagyunk mindig hivatásunk magaslatán, de a gyakorlatban nekünk még mindig marad egy, *de tulajdonképpen, hogysimondjam* stb. A gyerekek befogjuk a száját, elzavarjuk, megfenyegetjük: hivatkozunk korunkra, tekintélyünkre, köszvényünkre, a sanyarú gyermekkorunkra. *Meg különben is!*¹²⁴

A személyre szóló nevelési feladatok áttekintéséhez némi segítséget nyújthat a közismert tipológiai felosztás. Ismerjük ennek korlátait, azonban az adottságok és ezzel kapcsolatos nevelési feladatok rendszerezését megkönnyítheti. A négy alaptípus szerint különböztetjük meg a gyermekek adottságait:

a) *A kolerikus gyermek*

A gyermekek közül rajtuk akad meg először tekintetünk: nem riadnak vissza semmitől. Sőt: minél keményebb feladat előtt találják magukat, annál inkább érzik, hogy szükségük van rájuk ezen a világon. Határozottak még akkor is, ha talán maguk sem tudják egészen pontosan, mit is fognak tenni.

Jó tulajdonságai: érdeklődése a külsőségekre irányul (extrovertált típus), ugyanakkor rendkívül céltudatos. Amit elhatároz, azt tűzön-vízen keresztül viszi. Erős akarattal, határozott öntudattal rendelkezik. Indítékaiban világos, amelyet értelmileg is megalapoz. Elhatározásaihoz hűséges, de nem merev: spontán cselekvésre is kész. Mindig tevékeny, nagy képzelőerővel és szervező készséggel. Érzelmei lassan alakulnak (ezeket is ellenőrizi), de tartósak. Komoly szellemi terhelésre alkalmas, vezető egyéniség. Nem könnyű ember, mert néha hidegen és ellentmondást nem tűrő módon követel, de nem lehet meg-

¹²⁴ Nagy megpróbáltatás a szülőnek, ha gyermeke az ő osztályában tanul. A pedagógusgyerekek mintának kellene lennie... legalábbis a közvélemény szerint. Kisiskolásként több olyan gyermek volt osztályunkban, akiknek szülei tanítottak bennünket. Előfordult, hogy az egyik-másik pedagóguscsemete nem készítette el házi feladatát. Egyik alkalommal rettentő mérges lett a pedagógus szülő és kérdőre vont a gyermekét a mulasztás miatt: *Hol csavarogtál egész délután?! A gyerek kétségbeesésében kibökte: Veletem voltam a nagymamánál!* A tanár, hogy „példát statuáljon” a többi gyerek előtt, jól elfenekelte gyermekét. Az eredmény: több gyerek elkezdett keservesen sírni: ha a saját gyermekét így megveri, akkor mi mit fogunk kapni?

vesztegetni, olcsó érdekek mellé állítani. Néha egy kissé zárkózott magatartást is felvehet (a magányos hős szerepe), amikor környezete ellenére kitartóan halad a választott úton.

Gyengeségei: mivel határozott elképzelései vannak, nem szereti, ha akadályozzák. Lassan jön ki a sodrából, de az igen látványos és hosszú lefolyású. Mivel értelmi képességei jók, könnyen lenézi a gyengébbeket. Fölénye arra készíti, hogy akár meg is botránkoztasson másokat. Gyakran türelmetlen, követeléseiben, elgondolásaiban konok.

Az iskolában ez a típus az *észcombájn*: mindent és mindenkit letarol. Mindent jobban tud a tanárnál is. Ha valaki megsérti önérzetét, rettenetesen megharagszik, bosszút forral magában. Gyakran konfliktusok forrása a közösségben: valakivel mindig haragban van. Mivel gyakran fenn hordja az orrát, nem tűri, ha tanácsot adnak neki. Ennek súlyos következményei, hogy döntéseiben nem a nagyra értékelt értelmessége, hanem haragja alapján dönt! Bosszúból képes a saját józan esze ellen is dönteni, csak hogy ne a nevelőnek vagy szüleinek legyen igaza. Ő az, aki már akkor jelentkezik, amikor a tanár még csak a kérdést fogalmazza. Természetesen nem tudja a választ, de kedvesen mosolyog, ha felszólítjuk.

Persze nem minden kolerikus gyermek zseni! A keményfejűség, konokság gyakran a vesztük is: nem képesek tanulni másoktól, hanem csak a saját elgondolásuk a fontos. Ez inkább nyakasság. Ne tévesszük össze a határozott akaratot a fafejűséggel (gyakran vasakaratnak mondják).

A kolerikus nehezen viseli a folytonos számonkérést: hol voltál, miért késtél, mit csináltál... Ezt kicsinyeskedésnek, a személyisége megsértésének veszi.

b) A szangvinikus gyermek

Vidám, kedves gyerekek: együtt él tanárával. Kitalálja gondolatait, s ennek köszönhetően ráérez egy kérdés megoldására, gyakran így nyeri meg a pedagógusokat. Beleéli magát mások helyzetébe, sokat beszél, lenyűgözi hallgatóságát. De néha kellemetlenül cserbenhagyja színészi tehetsége: felületesség, túlzás van a sok szöveg alatt.

Jó tulajdonságai: ő is meglehetősen a világ felé fordul érdeklődésével, de míg a kolerikus inkább komoly, addig ő vidám, spontán egyéniség. Mindenben túlaradó, s túlzásaiban nem következetes. Szerencséjére nem vesz tragikusan semmit. Nem tud hosszan haragudni, bár indulatai hevesek. Mindenkivel jól feltalálja magát, bár ez sem tartós, nem mély. Jó előadókészséggel, beleéléssel kitűnő színész lehet.

Gyengeségei: ígéreteit nem veszi komolyan, bár határtalanul tud lelkesedni minden jóért, de a következő esemény már el is feledteti vele. Felületessége elsősorban a környezetét bosszantja, mert mindenkinek felajánlja segítségét, de egykettőre megfélemlít rőla. Csupa szív ember: érzelmei erőteljesebbek a gondolkodásánál. Szeret a középpontban lenni, ezért mindent képes feláldozni: könnyen megsérti, elárulja mások intim titkait, egy jó viccért bárkit képes bolonddá tenni.¹²⁵ Szívesen ugrat másokat, összekuszál kapcsolatokat, néha intrikákkal szerez magának befolyásos segítőköt. Mivel igen sokan forogolódnak körülötte, könnyen önteltté válik. Megjelenésében van valami hódító – ezt ő is nagyon jól tudja –, amit gyakran nem éppen egyenes célokra is kihasznál.

Az osztály bohóca is közülük kerülhet ki. De legtöbbször a „jópofa gyerek”, akit mindenki szeret. Máskor meg ő a „bájosan buta”. Ha otthon hozzászoktatták, hogy elegendő egy lenyűgöző mosoly, akkor erre az iskolában is rájátszik. Nagy szöveggel, bájos, büszke megjelenésével maga köré gyűjti a másik nemet már alsó tagozatban. Néha megtéveszti a nevelőt is, mert

¹²⁵ Az éles nyelvű angol író, Chesterton írta a nagyszerű francia íróról Bernanosról: „Ez az ember csupa szív! Mindenütt szív van benne. A fejében is!”

szeretetreméltó egyénisége többet láttat, mint a valóság. Egy pillanatig sem buták ezek a gyermekek, csak éppen nem tanulnak. Különösen serdülőkorban szaladhat el velük a tetszeni akarás.

Kitűnő munkatárssá nevelhető, ha őszinte kapcsolatban nem törjük le egyéniségét, hanem rámutatva egyénisége pozitív és gyenge oldalára, segítő kezet adunk. Fontos, hogy kapjon elegendő elismerést és építő kritikát a nevelőtől.

Felnőttkorban veszélyessé válik ez a játék: a magamutogatás, a minden áron tetszeni akarás súlyos teher a környezet számára. Nem mindenki örül egy páváskodó, kötelességeit nem teljesítő munkatársért. Az érvényesülni akarás könnyen átcsap felelőtlen intrikákba, könyöklő magatartásba. Minden adottságot a maga idejében lehet és kell nevelni. Nem baj, ha a gyermek tudatában van vonzerejének, ugyanakkor tudatosítani kell benne, hogy ez kevés a boldoguláshoz.¹²⁶

c) *A melankolikus típus*

Első látásra azt a benyomást kelti, hogy ő nem képes semmire: folyton ábrándozik, álmaiba, érzéseibe merülten töpreng, tétováz. Nagyon alapos: semmi nem riaszthatja el eltökélt szándékától. Tehetséges személyiség, áldozatkészséggel és maximalizmussal. Csak éppen kivárni nehéz: alapos, hűvösen fontolgató, rendkívül érzékeny. Mivel minden rezdülésre figyel, elemez, rengeteg időbe kerül, amíg dönt. Mélyen ismeri a dolgokat, s könnyen hajlik pesszimista magatartásra, amit ő realizmusnak nevez.

Jó tulajdonságai: mélyen élő típus: a dolgokat belülről szemléli, ezért olyan látásmóddal rendelkezik, amely gyakran meglepi a nevelőket. Őt nevezi a köznyelv „művész” típusnak. Érzékeny minden értékre, az emberi szenvedésre. Kreatív, de gyakran a közfelfogástól, hagyománytól, formáktól eltérő módon fejezi ki érzéseit. Élénk fantáziával rendelkezik. Kitűnő adottságokkal rendelkezik, de szerényen a háttérben marad: szereti, ha alkotásaiban fedezik fel, illetve fejezheti ki magát, de itt aztán nem ismer határokat.¹²⁷ Igényes önmagához és környezetéhez, ezért értetlenül áll a sablonos, felszínes követelmények és megoldások előtt. Másként ír, rajzol le mindent, mint a többi gyermek: kifejezései, színei, formái eltérnek a szokványostól.

Gyengeségei: mindenben a legjobbat szeretné alkotni, maximalista típus. Másokkal szemben könnyen válik követelőzővé, szörszálhasogatóvá. Millió kérdésével kritikáját fejezi ki a tanár nem kis bosszúságára. Gyakran pesszimista, mert nem tökéletes sem ő, sem a világ. Kevésbé bízik önmagában. Mivel mindenben sajátos világa a mérce, könnyen én-központú, érzékenykedő, aki ugyanakkor kevésbé bízik önmagában. A maga elé tűzött magas mércének nem képes megfelelni, így büntudattal küzd.

Csendes víz, partot mos – mondják erre a típusra. Mindig van ezekben a gyermekekben valami „nem várt”. Nem kitörő egyéniségek, hanem csendjükből mindig előtűnik valami. Ha elébük teszünk egy vázát, hogy rajzolják vagy fessék le, biztosan egészen meglepő helyzetet, színeket fognak választani: *többet* látnak; ha irodalmi dolgozatot írnak, biztosan belerejtik a maguk egyéniségét.

Művészi ihletettséjük mellett két balkézszel nyúlnak az élet dolgaihoz: a saját sorsukat nem képesek „ügyesen” intézni. Világhírű tehetségek haltak meg koldusként. Mivel szerények, a

¹²⁶ „Cifra csűr, üres magtár”: pompás megjelenés üres fejjel. Egyik múlt századi erdélyi iskolai naplóban tett feljegyzés.

¹²⁷ Sz. „átlagos” képességű falusi gyerek volt. Sokat ábrándozott, amiből az apja egy-egy nyaklevessel józanította ki: tanulj valami szakmát, ne ábrándozz! Tanult: géplakatos mesterséget, bár mérhetetlen messze volt tőle az ilyesmi. Szakmunkás oklevéllel a zsebében nekiindult a nagyvilágnak: végre azt tehet, amit akar. Fából faragott egy szép szobrot, és beállított vele Németországban egy restaurátorhoz. Ma az egyik legkiválóbb, nemzetközileg is elismert restaurátor-faszobrász.

társadalom gyakran élehetetlennek tartja őket. Becsületességük „velük született”: nem csálnak, nem várnak el különleges támogatást, így aztán nem is boldogulnak... Az iskolában akkor sem jelentkeznek, ha csak ők tudják a kérdésre a feletet. Művészet felfedezni őket.

d) *A flegmatikus gyermek*

Sokan irigylik őket nyugalmukért, pedig ez nem erényük, hanem velük született – néha igen terhes – örökségük. A dolgokat nem oldják meg, hanem megvárják, míg megoldódnak. Tehát: semmi sietség! Feladataikat ritkán (talán tévedésből) szokták időben elkészíteni, s igen csodálkoznak, hogy mások idegeskednek, mert rájuk kell várni.

Ez a típus az, aki miatt a szülő, az osztály mindig elkésik valahonnét. Kiránduláson a csoportvezető nem tud olyan lassú menetet diktálni, hogy ő le ne maradjon a sor végétől két-három lépésre. Külön személyzetet igényel, hogy le ne maradjon a vonatról, programokról. Ha az iskolából elkésik, akkor erre csak egyetlen magyarázat van: otthon az óra késik, vagy éppen előbbre jár a tanáré.

Bármit rá lehet bízni, mert alapos, gondos, megfontolt. A nehéz eseteket rá kell bízni: mindennek utána jár, nem lehet egykönnyen kihozni a sodrából. Csak ki kell várni, amíg „beindul”, de aztán olyan, mint a lavina: mindent maga alá gyűr. Csoportban nem szervező, de alapos egyéniség, aki gyakorlatias és lelkiismeretes munkával, készséggel fog helytállni.

Minél inkább erőltetünk nála valamit, ő annál lassabban halad, annál kevesebb erőt fejt ki. Olyan, mint a csacsi: ha a gazda próbál segíteni neki, hogy tempósabban húzza a kocsit, akkor egyszerűen megáll: minek erőlködjön, ha a gazda maga is tudja azt húzni?

Jó tulajdonságai: befelé forduló, az érzéseit magába rejtő személyiség. Úgy tűnik, nincsenek érzései: közömbös képet vág mindenhez, amikor fölébresztik ábrándozásából. A szellemi tevékenység nem kenyeré, de gyakorlati téren – köszönhető jó megfigyelő készségének – utolérhetetlenül kreatív, találékony. Alapos munkát végez, s ha sikerült megnyerni őt, akkor megbízható és lelkiismeretes. Elegendő időt kell hagyni a számára. Hátsó szándékai nincsenek, inkább igénytelen, mint magának bármi előnyt keressen. Lassú temperamentum, így nehezen lehet kihozni a sodrából.

Gyengéi: ha egy valamibe belefogott, nehezen lehet attól eltántorítani: makacsul ragaszkodik elképzeléséhez, s ha valamit nem akar, akkor dacosan visszavonul. Nem szól, s ezzel bünteti környezetét: magukra hagyja őket mérgükkel. Lassúsága könnyen párosul lustasággal. Néha túl óvatos, akkor sem nyilvánít véleményt, amikor arra nagy szükség lenne. Nem képes konfrontálódni, ezért igazi hajtóerővel nem rendelkezik a közösségben. Mindent úgy fogad el jónak, ahogyan van. Indítékaiban hiányos: a kényelem az elsődleges döntő érv, amit szívesen álcáz „megértéssel”, „békeszeretettel”.

A gyermekből nem lehet „kinevelni” temperamentumát. Meddő és igen megalázó igyekezet, ha egy flegmatikust folyton korholunk lassúságáért. A legelső teendő, hogy megismerjük a gyermek főbb vérmérsékleti adottságait. Csak a jót lehet javítani, a hiányosságokért kár az időt fecsérelni. Ezt ő maga is tudja. Feltétlenül igyekezzünk kialakítani benne az önbizalmat az egyszerű, derűs légkörrel.

Soha ne tegyük nevetségessé a gyermeket, vagy ne alázzuk meg: természetünket „ajándékként” kaptuk. A nevelőnek nem az a feladata, hogy eldöntse, kinek szerencsés és kinek nem a természete. Minden adottságban van (egyesekek számára) vonzó vonás, és van (mások számára ugyanaz a tulajdonság) taszító. Segítsünk felfedezni adottságait – és ha kell – egy csipetnyi humorral a negatívumokat is tudatosítani.

Ha a nevelő nem kétségbeesetten ricoltozik a gyermek láttán, hanem bizalommal lép hozzá, akkor a gyermek is tud remélni abban, hogy majd úrrá lesz gyengeségein. Az

iskolába induló gyermekkel már diszkrétén, kevés szóval beszélhetünk arról, ha találunk nála gyengeségeket. Ezeket mindig négy szemközt kell megbeszélni, és mindig megdicsérni, ha látjuk, hogy igyekszik föléjük emelkedni.

Összefoglaló kérdések:

1. Az énkép kialakulására ható tényezők csecsemőkorban
2. A szocializációs környezet szerepe a 3-4, valamint az 5-7 éves korban
3. Melyek a serdülés szakaszainak jellegzetességei
4. Miben áll a játék jellemformáló szerepe?
5. A különböző személyiség típusú gyermekek jellemzője, nevelésükkel kapcsolatos alapfeladatok.

Irodalom:

KŐRÖSSY Judit: Az „én” fogalma, az énefejlődés elméletei. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 51-73.

ADORNO, T.: Típusok és tünetegyüttesek. In: CSEPELI Gy. (Szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. Közigazgatási és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980, 237-295.

MILLAR, S.: Játékpszichológia. Közigazgatási és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978.

V. A nevelés folyamata

1. A nevelés jelentősége, lehetősége

A nevelés a személyiségfejlesztés szolgálata, amely tervszerű, következetes, folyamatos tevékenységet jelent. Tehát nem alkalmi ráhatás, rendszertelen nekibuzdulás. A nevelő tevékenység a nevelő hatások egységes, összefüggő, egymást átható láncolata. A nevelésben ezért alapfogalom a nevelés folyamata: *személyiségformáló pedagógiai hatások céltudatos és tervszerű rendszerét* jelenti.

A nevelés fenti meghatározása korok szerint, főként politikai rendszerek befolyása miatt sajátosan leszűkülhet, változhat. A nevelésben különböző szempontok erőteljes kihangsúlyozása szerint is lehet eltérő megfogalmazás a nevelés jelentését illetően.

Az emberiség fejlődését általában egységes, töretlen felfelé ívelő mozgásnak hiszszük, vagy gondoljuk el. Valójában a mai ember „felnőttnek tartja magát”, hiszen „játékaink” nem bodzapuskák, hanem végzetes tömegpusztító fegyverek. Ugyanakkor nagyfokú éretlenséget, sőt félelmetes ellentmondásokat találunk ebben a „felnőttnek” hitt emberiségben. C. G. Jung így fogalmazza meg a kérdést: *„az emberiség a legfőbb dolgot illetően lelki tekintetben még gyermeki állapotban van – olyan fokon, amelyet nem lehet átugorni. Az emberek nagy többségének szüksége van a tekintélyre, a vezetésre és a törvényre. Ezt a tényt nem szabad szem elől téveszteni.”*¹²⁸ Jung szerint fejlődésünk megtört, nem bontakozott, szerveződött, mert „megszakította egy sokkal magasabb kultúrfokhoz tartozó lelkület és szellemiség behatolása... Megtorpantunk egy még barbár politeizmus kellős közepén, amelyet kiirtottak, vagy elnyomtak – évszázadokon át és nem túlságosan régen.”¹²⁹

„A szellemi egzisztenciánk olyasmivé alakult át, amire még nem érett meg, és alapjában véve nem is érhetett meg... Az történt, hogy a tudat megszabadult az irracionális és az ösztönösség terhétől, és ennek ára az individuum teljessége, egész volta lett. Az ember kettészakadt tudatos és tudattalan személyiségre. A tudatos személyiség domesztikálható volt, mert elkülönítették a természetes, ösztönös és primitív embertől. Így lettünk egyfelől a legnagyobb mértékben fegyelmezettek, szervezettek és racionálisak, a másik félen viszont megmaradt az elnyomott primitív lény elszakítva a neveléstől és a kultúrától. Ez a magyarázat arra, hogy sokszor visszazuhantunk a legborzalmasabb barbárságba, és magyarázat arra a valóban szörnyű tényre is, hogy minél magasabba kapaszkodunk a tudományos és technikai vívmányok hegyén, a találmányainkkal való visszaélés annál veszedelmesebbé és ördögibbé válik. (...) Az emberi szellem – még mindig ifjúként - mindent feláldoz az új technikai vívmányokért, de gondosan óvakodik attól, hogy pillantást vessen bensőjére.”¹³⁰

Ha a nevelést mint személyiségfejlődést nézzük, a személyiségjegyek szerves egységben és kölcsönhatásban, fokozatosan fejlődnek ki. Az elért neveltségi szint a továbbfejlesztés és továbbfejlődés új lehetőségét nyitja meg. Mindez az életkori fejlődéssel kapcsolatban történik: az adott fejlettségi fokon éppen esedékes tulajdonság kialakítása éppen ebben a korban, ezen a szinten a legeredményesebb, a mulasztás nehezen pótolható (például a kisgyermek első istenélménye a 4 éves kor körül, közösségbevonása 9-10 éves kora idején). A nevelő hatás a gyermeki aktivitás maximális kibontakozását célozza. A

¹²⁸ C. G. JUNG: Gondolatok az értelemről és a tébolyról. Budapest, Kossuth Kiadó, 1997, 35.

¹²⁹ JUNG (1997), 35. Hogy mi az a pályamódosító hatás, arról Jung itt kifejezetten nem beszél. Egyrészt a zsidó monoteista hit, másrészt a kereszténység mindent felülmúló újdonsága és ereje adott új töltést a világnak. Jung Krisztus, a keresztység és kereszténység hatásáról vissza-vissza térően beszél. (V. ö. C. G. JUNG: Gondolatok a látszatról és a létezésről. Budapest, Kossuth Kiadó, 1997. 70.)

¹³⁰ JUNG (1997), 36-37.

nevelés *közvetlen célja* az, hogy helyes tevékenységek megszervezésével úgy irányítsa a fejlődést, hogy az a nevelés végső céljához, a személyiség kialakulásához vezessen.

A gyermek kezdetben utánzászerűen cselekszik, még nem látja cselekvése célját. Csak azt érzi – szüleivel, nevelőivel való érzelmi azonosulásban, – hogy cselekedete akkor jó, ha ők helyeslik. A nevelés folyamán az életkornak megfelelően egyre jobban kell, hogy előtérbe lépjen a tudat formálása, hiszen csupán öntudatlan szokásrendet kiépíteni valakiben nem nevelés, hanem idomítás. A nevelés során a neveltnek a külső indítékokat belső meggyőződéssé kell tennie.

A serdülő feladata lesz, hogy végiggondolt és vállalt világnézete alapján magasabb szinten tegye lehetővé nevelését, illetve kezdje vállalni önnevelését. Ezen a szinten a fiatal már egyre inkább autonóm módon, belső indításra cselekszik és fejleszt ki szokásait. A serdülőnél a külső hatások inkább csak indirekt módon érvényesülnek. A serdülő és ifjúkorban az elvekből s eszmékből indulnak ki a tevékenységek, míg korábban a cselekvés végrehajtásán volt a hangsúly, a tudatosítás csak követte azt. Ugyanígy megfordul a szokások szerepe is: míg korábban a gyermek a szokásokból tudatosította az erkölcsi elveket, most a serdülő az erkölcsi elveket igyekszik szokásokba rögzíteni. A létünk első pillanatától csírájában meglévő személyiség a serdülés idején lesz valóban pszichikai és etikai érelemben vett jellemmé, önálló személyiséggé a világnézet, a hivatástudat, a felnőtt akaraterő és szokásrendszer kialakításával.

A felnőttkor mindehhez a kiforrottságot, a szilárságot, a mindennapi élet szokásrendszerének kialakulását adja hozzá. Az igazán kialakult és szilárd személyiség alapját éppen ezek a szokásrendszerek képezik. De ezek már nem öntudatlan cselekvéssorok, nem is elvont (álmodozó) vívódások, hanem a felnőtt ember meggyőződése, vérévé vált és másokért élni tudó cselekvési rendje.

A nevelési folyamat elemzése mutatja: a következetesen képviselt nevelő hatás formálja és fejleszt a növendék személyiségét, és egyre magasabb szintre emeli tulajdonságait.

a) A nevelési folyamat belső szerkezete

Az alacsonyabb neveltségi szintről a magasabb szintre nevelés folyamatát három mozzanat jellemzi:

- a tapasztalat,
- a tudatosítás,
- és a gyakorlás.

A *tapasztalat* az életben való eligazodásunkhoz elengedhetetlen: az ember viselkedéséhez mintákat lát, hall. Így tanulunk meg beszélni, „viselkedni”. A tapasztalt környezeti hatások jelzik, hogy helyesen cselekszünk vagy nem. A tapasztalat megszerzésében először érzékszerveink segítenek. Az érzékek különösen az ember életének első évtizedében a megismerés elsőrangú forrásai. Később sem lehet elhanyagolni jelentőségüket. Soha nem mondhatjuk, hogy nincs szükségünk rájuk: amit az ember megtapasztal, az mélyen bevésődik emlékezetébe, irányítja gondolkodását. A nevelési folyamat a valóságból indul ki; abból, amit a gyermek az élet különféle megnyilvánulásából észlel. Ez a kiinduló *tapasztalat* lehet a gyermek részéről önkéntelen észlelés, vagy egy pedagógiailag megszervezett helyzet megfigyelése, vagy közvetett tapasztalat (pl. mások elbeszélése, olvasmány). A gyermek a tények mondanivalóját életkorától, értelmi fejlettségétől függően fogja fel. Elsősorban közvetlen környezetének, társainak életéből merített tapasztalatai hatnak rá erősen (szülei imádsága, barátai viselkedése). Az azonosulás korában lévő

gyermekre a legnagyobb élményt, benyomást egyenesen a szülei példája teszi. Az önálló gyermek életében szintén nagy szerepe van a példának (egy rendkívüli egyéniség, szent példája élethalakító jelentőségű lehet számára). Ilyen korban azonban egyre fontosabbá válik számára a saját tevékenysége, különösen a csoportjában való tevékenysége. A szerzett tapasztalatokat a gyermek elraktározza, a maga módján feldolgozza, majd továbbiak után érdeklődik. Tapasztalatszerzését érzelmei kísérik. A történés során ezek az érzelmek erősödhetnek, változhatnak, kiegészülhetnek, olykor konfliktusokat tükrözhetnek. A tapasztalatszerzést akkor szervezzük meg pedagógiailag hatékonyan, ha az természetesen illeszkedik a gyermek életébe. Az őt nem érintő üres szavak, a „prédikálás” nem sokat jelent számára. A tapasztalatok alakítják ki a gyermekben az önértékelést: ha a szülőktől és a környezettől érkező visszajelzések biztatóak, akkor a gyermeknek jó felfogása. Ez az önmaga tapasztalása bátorítja, hogy képes megállni a helyét a nem várt helyzetekben, egyéni leleményességet, becsületességet és hűséget kívánó nehéz megpróbáltatásokban is. A gyermekeknek ma kevés igazi tapasztalata van önmagáról. A túlzásba vitt televíziózás két végletbe sodorhatja. Az egyik véglet: fantasztikus, alapok nélküli elképzelés arról, hogyan oldja meg nehézségeit; a másik véglet: semmire sem képes, mert nem rendelkezik rendkívüli képességekkel.

A cserkészlet ilyen jellegű pedagógiáját szeretném itt kiemelni. A vallási értékeket is magába foglaló cserkészlet hatalmas ereje éppen ebben rejlik: minden korosztálynak bizonyos mértékben a teljességet adja, ugyanakkor figyelembe veszi a gyermek korával járó korlátokat. A legkisebbek számára éppúgy életre meghatározó, jellemet formáló tapasztalat, mint a felnőttek számára. A nevelés tartalmát olyan „hordozókkal” juttatják a gyermekhez, amelyek nem csupán könnyen felfoghatók, hanem a gyermek számára valóságos élményt jelentenek. A jó élményre „ültetett” erkölcsi tartalom megtartó erő lesz később is, mert valódi értéket képvisel: hűség, igazságosság stb.

A *tudatosítás* (általánosítás) a tapasztalatok pedagógiailag szervezett feldolgozását célozza meg. Bár erre elemi fokon a gyermek is spontán törekszik, a céltudatos nevelés azonban nem elégszik meg a tapasztalatok azonnali felhasználásával, hanem tudatos feldolgozásukhoz segít. A nevelő növendékeivel együtt elemzi a megfigyelt eseményt, a benne szereplő személyek viselkedését, jellemét. Megvizsgálják az idő- és térbeli, ok és okozati összefüggéseket, összehasonlításokat végeznek, érveket sorakoztatnak fel, bizonyítanak és cáfolnak. A gyermeket értelmileg is, érzelmileg is, értéktudatában, erkölcsi ítélőképességében is foglalkoztatja ez az értelmezési eljárás. Nyomában fogalmai alakulnak, tisztázódnak, erkölcsi meggyőződésre, esztétikai értékelésre tesz szert, magatartási formák rögződnek benne. Így lassanként eljut az intelligencia, a világnézet, a jellem személyiségjegyeinek kialakításához. Az általánosítás segít, ha a tapasztalatszerzés kedvező hangulatát is felidézzük és elmélyítjük a tárgyalt tartalommal kapcsolatban (zene, vers, diakép a tananyag, igazság elmélyítéskor). Hasonlóképpen az akaratnevelés terén sem marad elvi szinten, hanem a nevelő indítékokra, akaratni vonások kialakítására, önnevelési feladatokra mutat rá.

A nevelési szándék annál eredményesebben éri el célját, minél inkább veszi igénybe egyrészt a gyermek több képességét, illetve könnyen átfogható módon épülnek egymásra a feladatok. A szép látvány, kellemes zene, könnyen megjegyezhető tanulás együtt fejtheti ki a hatását egy diaporáma, videó-összeállítás során. A korai gyermeki gondolkodás logikája nem tűri a túl nagy ugrásokat. A gyermeknek lehetőleg egyszerre kell foglalkoztatni minden érzéket. A látott, hallott, közvetlenül érzékelt dolgok könnyen bevésődnek, ha azok a gyermek számára is jelentőséggel bírnak. A gyermeknek is igénye, hogy lássa az összefüggéseket, mert a logikai felfedezések öröme éppúgy meghatározó élmény lesz számára, mint a fizikai világ érzékek előtt feltá-

muló gazdagsága. A tudatossá váló értékek belső védelmet nyújtanak a számára: ő maga is tud helyesen, értékesen ítélni, dönteni.

A *gyakorlás* nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a megízlelt és belátott követelményekből a megfelelő magatartás kialakuljon. A gyakorlás módot ad a követelmények beidegzésére, konkrét helyzetekre való alkalmazására, míg végül szokássá válik a kívánt cselekvés. Elvezet a kulturált viselkedésmód, az erkölcsi szokások, erények elsajátításához, az egyéni és közösségi munka, életstílus kifejlesztéséhez. Mindez a jellem megalapozását eredményezi, amelyhez az elvhűség, a célratörés, a dönteni tudás, a bátorság, az önuralom, az állhatatosság akarati vonásai tartoznak. nevelés folyamatában egy meghatározott műveltségi szint elérése egyben a magasabb szintű tapasztalás, általánosítás, gyakorlás lehetősége, kezdete. A nevelés folyamán a személyiség mind egyes jegyeiben, mind egészében gazdagodik.

b) A szocializáció és a folyamatos nevelés, önnevelés

A nevelési törekvés azt szeretné elérni, hogy az egyént felkészítse az értékes egyéni és közösségi életre. A tervszerű nevelési folyamat háttere, alapja és feltétele a szocializáció. A szocializáció meghatározásában – általában – a következő tényező szerepel: az egyénnek a társadalomba való beilleszkedését, az ezzel járó normák, magatartási formák elsajátítását jelenti. Gyakran szembeállítják a szocializációt az individualizációval, vagyis az egyénné válással. Valójában *az én és a másik elkülönülése, önmagam és környezetem tagjainak felismerése a fejlődés azonos folyamatának, két egymástól elszakíthatatlan oldala*: önmagunknak mint környezetünk tagjaitól független személynek a körülhatárolása értelemszerűen tartalmazza e folyamat ellentettjét is, vagyis azt, hogy a környezetünkben élő embert mint tőlünk független „másvalakit” ismerjük fel.¹³¹

Az első szocializációs tényező a család, majd a szűkebb a környezet, a kortárs csoportok, továbbá a település, a tömegkommunikáció. Összefoglalóan a gyermek mikro- és makro-környezetének egésze szolgálja a szocializáció első döntő alakulását. Nem csupán az fontos a szocializáció folyamatában, hogy *mit* tanul meg a gyermek, hanem legalább ilyen fontos, hogy *hogyan tanulja* meg.

Azokban a közösségekben, ahol az egyént, a magántulajdont mindenki egyformán tiszteletben tartja, ott a magától értődik, hogy egymást köszöntik az emberek, eszükbe nem jut, hogy más tulajdonában kárt tegyenek. Súlyos tévedés, hogy a szegénység váltja ki az emberekben azt, hogy mindennaposá vált a lopás, mások megkárosítása. Sokkal inkább az első szocializáció hiányosságában van a baj gyökere. Nagy szegénységben élő közösségben éltem: soha eszünkbe nem jutott, hogy az út mellé kitett kosárba készített pénzhez nyúljunk. Az volt a szokás a tanyavilágban, hogy az idősök kosarukat (benne pénzzel!), tejesedényt stb. kirakták az út mellé, s valamilyen arra járó fiatalabb szomszéd felvette a kocsijára, bevásárolt a faluban a mellékelt jegyzék szerint, majd ugyanúgy hazafelé letette a tanyabejáróhoz. Még a legvásottabb, nagyon nagy nyomorban élő gyerekek sem nyúltak az otthagyt dolgokhoz. Becstelen és méltatlan dolognak tartottak volna visszaélni mások gyengeségével.

Az első szocializációs hatások döntő jelentőséggel bírnak a gyermek életében. A személyiség fejlődésében rendkívül fontos, hogy milyen mintát látnak. Többnyire olyan hatásokról van itt szó, amelyeket megrostálás nélkül, vagy csak többé-kevésbé tudatosan enged magára hatni a gyermek, a nevelőnek (szülőnek) számolnia kell ezek erejével.

¹³¹ RANSCHBURG Jenő: Szeretet, erkölcs, autonómia. Okker Kiadó, Budapest, 1998,14.

A különböző korok, társadalmi formációk keretében megfigyelhető a nevelés közösségre orientált jellege. Joggal feltételezhetjük, hogy az úgynevezett *primitív*¹³² társadalmakban is a nevelés elemi szándékai között megtalálhatók az emberi együttélés normáinak, szabályainak elsajátíttatása. Az ősi kultúrák esetében a közösségi szempontok még inkább kihangsúlyozást nyernek. Elegendő csak a régi görög városállamok oktató-nevelő tevékenységére gondolnunk: a nevelés célja az állam számára értékes, önfeláldozó polgárok nevelése. A közösségi vonás – nemzeti vagy társadalmi érdekek szolgálatában – ott húzódik valamennyi oktató-nevelő tevékenységben. Önmagában ez természetes törekvés, hiszen a gyermeknek nem csupán be kell illeszkednie egy adott társadalom életébe, hanem ott hasznosnak is kell magát éreznie, ahol joggal elvárják tőle, hogy az alapvető társadalmi normáknak, törvényeknek megfeleljen. Az erkölcsi nevelés külön is kitér azokra az alapvető szempontokra, amelyek a társadalmi beilleszkedés elengedhetetlen követelményei.

A neveléstudomány szakirodalmában az elméleti és gyakorlati megfogalmazások a következő magatartásformák elsajátíttatását emelik ki a társadalom vagy a nemzet szempontjából legkonstruktívabb közösségfejlesztő feladatok közül:

- szellemi, fizikai és közéleti munka;
- a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása;
- a segítőkészség vagy karitativitás;
- a fegyelmezett magatartás.

„Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kimunkálásának fontosságát jelzi, hogy az erre irányuló teendők többnyire önálló nevelési feladatok formáját öltik. Közelebbről az értelmi nevelés, az esztétikai nevelés és a testi nevelés feladatairól van szó, amelyek végső soron az alábbi önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítását jelentik:

- intellektuális-művelődési tevékenység;
- esztétikai élmény befogadására és alkotásra irányuló tevékenység;
- az egészséges életmód normáit követő magatartás.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a társadalmilag értékes és egyénileg eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására mint a nevelési folyamat végeredményének elérésére való törekvés a nevelés elválaszthatatlan kritériuma.”¹³³

Az általános érvényű megállapítás mellett azonban rögtön hozzá kell tennünk azt is, hogy a különböző társadalmak egészen eltérő módon értelmezték a közösség és az egyén viszonyát, az egyén alapvető hivatását. A totális társadalmak ideológiája nem vette figyelembe sem a szabadság, sem a lelkiismeret követésének elemi jogát és kötelességét. Az egyént gyakran a társadalom (értsd alatta igen gyakran a hatalmon lévő politikai-

¹³² A *primitív* szót pozitív értelemben használjuk: jelzi a gondolkodás egységét, eredetiségét, ahol nincsenek hátsó gondolatok. Sajnos ezt a gondolkodást ma alig értjük, sőt negatív előjelet kap a primitív szó. „Az őserdei pszichét azért értjük meg olyan nehezen, mert tökéletesen elképedünk attól a konkrét szemlélettől, hogy valakinek totálisan lehasadhat és valamelyik vadállatban tartózkodhat a lelke. Mert ha mi valakit tevének nevezünk el, nem azt állítjuk, hogy az illető minden szempontból teveszerű emlős, hanem úgy véljük, hogy csak bizonyos vonatkozásban hasonló ehhez az állathoz. Ezzel mi az ő személyiségének vagy lelkének egy darabkáját hasítjuk le és csupán ezt a töredéket személyesítjük meg, mint tevét. Ennek megfelelően, akit nősténypárducnak nevezünk, továbbra is ember marad a számunkra, csak az egyénisége párducé. A primitív embereknek azonban, mivel nekik minden tudattalan lelki tartalmuk konkrét, ha valakit párducnak hívnak, annak párduc lelke is van, még teljesebb hasadásnál ez a párduclélek valóságos párduc alakjában él is a vadonban.” C. G. JUNG: Szellem és élet. Budapest, Kossuth Kiadó, 1999, 94.

¹³³ BÁBOSIK István – MEZEI György: Neveléstan. Telosz Kiadó Budapest, 1994, 40.

ideológiai erőket) tulajdonának, kiszolgálójának tekintették. Ezekben a rendszerekben minden egyéni kezdeményezést, másként gondolkodást igen hamar társadalomellenesnek, osztályidegennek ítélték.¹³⁴ M. Rokeach szerint egy-egy társadalom értékrendszerét az egyenlőség és a szabadság értékeinek elfogadása vagy elutasítása segítségével meglehetősen különböztetni. Ezek szerint a *demokráciák* mindkettőt fontosnak tartják; a *kommunizmus* felfogásában az egyenlőség fontos, a szabadság nem; a *fasizmus* egyiket sem tartja értéknek.¹³⁵

Korunkban a közösségi elvárásokat igen gyakran összetévesztik a kor divatjával. Az egyetemes emberi jogokból és köteleességekből kell elindulnunk. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejteni, hogy az európai és egyáltalán a modern társadalmak kulturális alapja a zsidó-keresztény tanításon alapuló etikai rend. Ezt akkor is figyelembe kell venni a pedagógusnak és a pedagógiának, ha valaki nem vallja magát egyik vagy másik felekezethez tartozónak. Nem csupán a kultúrának szokványos területeit (a különböző művészeti alkotásokat, irodalmi értékeket) kell szem előtt tartani, hanem a természettörvény, az egyetemes jogrend értelmezésének kultúráját is. Ahogyan sem egy személy, sem egy nép, társadalom nem tagadhatja meg közeli és távoli múltját, úgy emberi civilizációnk sem. Nem egyszerűen évszázadok hagyományáról van szó, amely külsőleg úgy-ahogy meghatározta magatartásunkat, hanem az élet szerveződését, egységét, átjárhatóságát és átláthatóságát. Amit európai és egyetemes kultúrának mondunk sokkal mélyebben él emberi mivoltunkban, mintsem hogy azt könnyen és nagyon súlyos következmények nélkül levethetnénk.¹³⁶ A vizsgálat, ill. az összehasonlításos módszer sok kritikát kapott, azonban jelzi, hogy az értékrendek mérlegelése nem egyszerű kérdés.

A nevelésben ezeket azért is érdemes világossá tenni, mivel társadalmunkban gyakran mutatkoznak olyan törekvések, amelyek az alapvető társadalmi normákat, egyetemes emberi erkölcsi követelményeket mellőzhetőnek vélik.

A következőkben a nevelés olyan feladatairól lesz szó, amelyek a mindennapi oktató-nevelő tevékenységben egyetlen egységet alkotnak ugyan, de igen gyakran egyik vagy másik e tényezők közül szétzilálja a pedagógiai tervet, vagy legalább nehéz döntés elé állítja a pedagógust.

2. A tanár-nevelő szerep betöltésének gyakorlati feladatai

a) Követelmények támasztása

A követelmény támasztásának célja az egyéni tevékenység serkentése. Az egyéni teljesítmény képességének bizonyítása fontos a gyermek helyes önismeretének és önértékelésének kibontakozásában. Az ősi kultúrák oktatási-nevelési hagyományában jelentős szerepe van az egyéni sikerélményhez juttatásnak. Ebben – természetesen – a diák a tanító/mester segítségére szorul. A „segítés” értelmezése eltérő a különböző nevelési kultúrákban.

¹³⁴ A náciizmus és kommunizmus koncepciók perai, népirtó eljárásainak rengeteg variációját mutatja a történelem egészen napjainkig.

¹³⁵ ROKEACH, M. A nézetek rendszerének szerveződése. In: HUNYADY Gy. (szerk.): Szociálpszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest, 1984, 469-489.

¹³⁶ A nagy kultúrák összeomlását nem a leigázott népek lázadása pusztította el. Ez következmény és nem ok volt. Az ok az volt, hogy az elemi emberi erkölcsi normák felbomlottak, ami miatt szétesett a társadalom összetartó ereje. Ilyen értelemben az etikai rend elsősorban belső összetartó erő, egységesítő és éltető kötelet jelent.

A keleti gondolkodásban, egészen pontosan a kínaiban az etikai alaptörvény maga az emberiség, a *dzsen*, „A *dzsen*-t kifejező kínai írásjel két elemből áll: a bal oldali elem az *embert* jelenti, a jobb oldali azt, hogy *kettő*. Tehát a *dzsen* szó szerint fordítva: kétemberség, vagyis akkor ember az ember, ha kettesben, illetve többesben van. 'Mi a *dzsen*?' – kérdezték tanítványai Kong (Konfucius) mestert. Válasza: 'Szeretni az embereket'. Ehhez még a következő magyarázatot fűzte: 'Az emberiség gyakorlása abban áll, hogy ugyanannyira akarsz másokat sikerre vezetni, mint magadat; ugyanúgy kívánod mások előmenetelét, mint a magadét. Azon gondolkozz, hogy mit tehetsz másokért: így fogsz rálépni az emberiség útjára'”.

„Japánban a tanárt *szenszeinek* nevezik: a két írásjel azt jelenti, hogy 'előbb él', vagyis előbbre van az életben. Csak azt tudja a mester továbbadni, amit megélt, átszenvedett, megtapasztalt, magáévá tett. Nem tudathalmazokat közöl, hanem értékeket sugároz. Ezért illeti őt meg a tisztelet és bizalom. Előbbre van, többet lát. Majd ha a tanítvány eljut oda, ahol mestere most áll, akkor ő is majd többet fog látni. Addig engedelmesen követni és gyakorolni kell.”¹³⁷

A követelmény támasztása a nevelés elengedhetetlen része, a nevelés szolgálatában áll. A követelmény nem büntetési eszköz és nem is pillanatnyi szeszélyünk, engedékenységünk vagy éppen haragunk megnyilvánulása. A követelmények helytelen megválasztásával tönkretelhetjük egész oktatói igyekezetünket: kétségessé válik annak értelme, jelentősége, megvalósíthatósága. Ugyanakkor nagy segítség is a diáknak a jó követelmény: fejleszt, bizalommal, jó öntapasztalással tölt el.

b) Követelmények – a diákok szempontjai

A diák számára az iskolai elvárások igen gyakran érthetetlenek, mert sok ismeretlen elemet tartalmaznak. A tanárnak egyértelműnek tűnik, ha valamit mond, azonban nem így áll a helyzet a diákkal. A kisdiák számára a következetesség, a szabály-gondolkodás elsajátítása éveket vesz igénybe.¹³⁸ A követelmények megszerettetése a feltétele annak, hogy a gyermek mer-e tovább gondolkodni, vagy vak engedelmisséggel nem mer semmi mást tenni, csak azt, amit megparancsolnak neki!

A nagyobb gyermekeknél az okoz gondot, hogy az oktatók más-más követelményekkel jelentkeznak. Csak mi, nevelők gondoljuk azt, hogy egyformán követelünk. Valójában más a hangszínünk, más hangsúlyozunk, másként lehet egyikünk és másikunk beszédét megérteni. Ne felejtjük el: mögöttünk több évtizedes szellemi tevékenység van már, így szellemünk, egész lényünk egy bizonyos rendszerre működik. Ez a diáknál nincs így, még a felsőoktatásban sem. Éppen ezért a követelmények támasztásához ajánlatos néhány alapvető szempontot figyelembe vennünk:

- tudatosan kitűzött cél: szervesen épüljön a régi és az új ismeretekbe; segítse a gyermek ismereteinek fejlődését;
- vegye figyelembe, hogy a gyermek más tárgyakból is kap feladatot, azokból is készülnie kell;
- a követelmények rugalmasan legyenek megfogalmazva: irányt mutassanak, szükség esetén lehessen rajtuk változtatni;

¹³⁷ NEMESHEGYI Péter SJ: Segítő attitűd a keleti és nyugati mentalitásban. In: Pszichológusok – Teológusok: A nevelésről... A szabadságról... A szentről... Tanulmányi napok 1996 – 1997, 1998. Katolikus Pszichológusok Baráti Köre – Faludi Ferenc Akadémia, Budapest, 1999, 231-232.

¹³⁸ Eleinte még a játékban lévő szabályokat sem képes felfogni, nem tud alkalmazkodni a korai egocentrizmusa miatt. Mivel csak önmagát „tudja”, nem képes mások gondolatával látni önmagát, a világot. A gyerek nem ostoba, hanem egyszerűen nem jut el tudatáig az utasítás, illetve nem marad meg, ezért ismételni kell azt. Nem mindegy az ismétlés módja! Ha haraggal, türelmetlenül tesszük, nem vésődik könnyebben, hanem még egy, az eredményességet tovább gátló félelmi tényezővel is terhelődik.

- egyértelműek, mindenki számára érthetők: érdemes visszakérdezni, hogy helyes értik-e feladataikat;
- a követelmény akkor jó, ha bátorít a jóra, az értékes cselekvésre (Pázmány Péter: „nem elegendő a gyermekkel megutáltatni a rosszat, meg kell szeretetni vele a jót”);
- ellenőrizhetők és betarthatók: a nevelő merjen szembesülni gyermekek viselkedésével; ha a feladatokat, követelményeket nem kérjük számon, a gyermek joggal hiszi, hogy azoknak nincs jelentőségük, értelmük;
- iskolai év elején, ill. minden új kezdésnél világossá tenni elvárásainkat; a belső rendet, órai (fegyelmi és tanulmányi) követelményeket érdemes kifüggeszteni, könnyen megjegyezhető formában megfogalmazni.¹³⁹

A követelmények oktatás és nevelés területén tevékenységünk komolyságát, felelősségét jelzik. Ahol nincs követelmény, nincs cél, ott egy idő után érdektelenné válik minden és mindenki. A követelmények állításánál azonban mind nagyobb szerep juthat a közösségnek: a növendékek – koruknak megfelelő szinten – vegyenek részt programjaik követelményeinek feltételeinek stb. a kidolgozásában. A megértett és személyesen vállalt cél és követelmény a résztvevők belső törvényeként fog működni. A cél ugyanis az, hogy *személyes értékrend* vezesse a felnövő fiatal döntései meghozatalában, amely a nem-várt helyzetekben is tud jól dönteni.

c) Fegyelmezés

A fegyelmezésnek is két szereplője van: a tanár és a diák. Nem szeretnénk túl leegyszerűsíteni ezt a gyakran súlyos feszültséget kiváltó kérdést. Rengeteg tanács, ajánlás fogalmazódott már meg, amelyeket oldalakon keresztül lehetne sorolni. Itt két alapvető szempontot említünk meg. A fegyelmezés alapja a pedagógus fegyelmezett magatartása, a fegyelmezés leginkább célravezető „eszköze” pedig a gyerekek figyelmének lekötése.

1) A *nevelő önfegyelme*: a tanári példa ereje mindennél többet ér. Pontosan érkezünk az órákra: külsőnk rendezettsége a gyerekek iránti tiszteletnek a jele! Az órákra, foglalkozásokra való készülletünk biztonsággal tölt el, rugalmasabban tudunk reagálni a gyerekek szertelenségeire. A belső béke alapja a nevelő rendezett, egészséges életvitele. A gyerekek rögtön megérik, ha „nem vagyunk ott”, valami más foglalkoztat. A nevelő belső derűje egészen más, mint a folytonos poénkodás, vicceselés stb.

2) A *figyelem lekötése*: mindig alaposan készülünk fel az órákra, hogy „kézben tudjuk tartani”, s ne az erőlködés, görcsös igyekvés, netán a határozatlanság, a szétszórtság jellemezze – ami már önmagában is felhívás a csínytevésre -, hanem a dinamikus és derűvel átítatott könnyed előrehaladás. Az órának legyen szabályozott rendje, s azzal minden diák legyen tisztában. E saját házirendemet a szülők is ismerjék, tudják mi az én mércém. Ha a szabályok megtartásával baj van, akkor azokat a szülőkkel is vitassuk meg.

Óra alatt ne legyen „lazsálásra” idő, mindig újabb és újabb feladatokkal, ötletekkel álljunk elő. Éreztessük: a mi ötlettárunk kifogyhatatlan! Persze annak feltöltéséről is nap mint nap gondoskodni kell. Különösen a témába vágó játékokkal „varázsolhatjuk” el diákjainkat. Az órai tevékenység követését, abban való részvételt elősegítő néhány mozzanat:

¹³⁹ V. ö.: SZABÓ Éva, VÖRÖS Anna, N. KOLLÁR Katalin: A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. KOLLÁR – SZABÓ Éva (2004), 432.

- a *figyelemmegosztás*: a tanár észrevegye és kezelje a zavaró viselkedéseket az óra menetének megszakítása nélkül (fokozatosság a fegyelmezésben); a feladattal nehezebben boldoguló diáknak diszkrétan segítséget nyújtani: sem a fegyelmezés, sem a segítség nem zökkent ki a munkából, a gyerekek észreveszik, hogy mindnyájukra figyelünk.¹⁴⁰

- *egyenletes munkatempó*: az óra változatos, lendületes legyen: ne időzzünk túl hosszan egy kérdésnél (ami csak egy-két gyereket érdekel); nem kell állandóan feszesen menetelni: 15 perc után egy kicsit lazábbra kell venni a menetet: pihentető, tájékoztató, érdekes témára váltani. A nap bizonyos szakaszaiban a gyerekek (a felnőttek is) figyelem nagyon hiányos.

- *gördülékenység*: folyamatos, áttekinthető menetű óravezetés: a gyermek tudja, hogy hol tartunk, hogyan épülnek egymásra a tevékenységek. A rögtönzés, a követhetetlen kapkodás, a folyton új feladatba való átcsapás nem teszi érdekessé, „izgalmassá” az órát. A kérdések és feladatok túlzó felosztása („boncolása”) között elvész a gyermek: már nem tudja hol tart, mi a lényeg, melyik az a vezérfonal, amely kivezeti őt ebből a gondolati labirintusból.¹⁴¹

- *figyelemfelhívó, figyelmeztető jelzések* használata: segíti a gyermeket, ha figyelmeztetjük előre, mi fog következni, mire figyeljen. Hosszabb feladatoknál jelezzük az idő múlását: még mennyi idő áll rendelkezésre, fogjanak hozzá feladataik letisztázásához stb. Kéz és hangjelzések segíthetik a figyelemkérést. Nem szerencsés, ha folyton túl hangosan, hosszasan tagoltan „diktálunk”: unalmas és fárasztó! Aki folyton hangoskodik az órán, előbb-utóbb elveszti a hallgatóságával a normális kontaktust: kisgyerekekben félelem keltő, a nagyobbak számára viszont nevetséges az „üvöltő dervis” stílus.

„Próbáltatok valaha békét teremteni? Amely pillanatban megpróbáljátok, kiobbannak a hatalmi konfliktusok a szervezők között. Egyetlen módja annak, hogy béke legyen az, hogy hagyjuk magától kibontakozni.”¹⁴²

A fenti keleti bölcsesség a nevelésre vonatkoztatva annyit jelenthet: ha fegyelmet akarunk, akkor fegyelmeztetéssel kell válnunk; ha figyelmet akarunk, akkor szeressük és jókedvvel végezzük munkánkat. Mindez nem jelenti, hogy nem kell tenni semmit: segíteni kell a növendékeinknek, de a legjobb eszköz mindig a példa marad.

3. Iskolai és családi nevelést befolyásoló hatások

a) A társadalom befolyása a nevelésre

Személyiséggé válásunkban jelentős szerepe van annak a környezetnek, amelyben nevelődünk. Először a szülők, testvérek, majd a tágabb társadalom hat ránk. Egy pillanatra sem tagadható, hogy a felnövekvő társadalomért nagy felelősséggel tartozik a „felnőtt” társadalom. A kisgyermek kénytelen elfogadni a felnőttek értékrendjét, hiszen létében kiszolgáltatott a felnőtteknek: azt kell „szeretnie”, amit felnőttek, azokkal a személyekkel, dolgokkal kell kapcsolatba lépni, akiket ők választanak. Könnyű ítéleteket megfogalmazni a fiatalokról, de a felelősséget ezzel nem tettük le. Mindaz, ami a gyerekek és a fiatalok körében történik, szükségszerű következménye a felnőttek társadalmában zajló történéseknek.¹⁴³

¹⁴⁰ Nem szükséges folyton „halálos csendet” parancsolni. Az önmagáért való zaj, rendetlenkedés és az egészséges közösségi tevékenységet kísérő zaj között különbséget kell tenni.

¹⁴¹ SZABÓ Éva, VÖRÖS Anna, N. KOLLÁR KATALIN: A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 433.

¹⁴² de MELLO (1989), 152.

¹⁴³ NAGY Attila: A média és a család. In: Fordulópont I. évf. 1999/5-6, 23.

b) Iskolán kívüli foglalkozások

1. Szakkörök, foglalkozások

A szakkörök és gyakorlati foglalkozások célja, hogy az elméleti ismereteket a gyermek átültesse a gyakorlatba. A szakkörök sajátos feladata még ezen is túlmegegy: a gyermek egyéni érdeklődését, képességét fejlessze. Az egyéniség kibontakozásának fontos eszköze. Különösen az alapoktatásnál figyelembe kell ezt venni: a gyermek általános műveltségét nem pótolja, ha idejekorán szakosítjuk, egyetlen területet fejlesztünk.

A pedagógusok tartásukban a gyermek képességét, lehetőségeit. Ne mondjuk azt, ha már választott egy szakkört, hogy „de azért ez is meg az is belefér”. Ha mindent akarunk, akkor éppen a lényeg vesz el: kényszeredetten, kapkodva, elmélyülés nélkül vesz részt a gyakorlatokon. Egy dologgal foglalkozzon, de abban elmélyülten, szabadon vegyen részt. Amilyen gyorsan belelekedik a gyermek mindenért, ami új, ugyanolyan gyorsan fog mindebbe belefáradni. Teljesen felesleges, hogy 3-4 szakkör, különfoglalkozás egymással ütköző programjai között rohangáljon. Az elmélyülés, az egyéni alkotás öröme legyen meg a gyermekben.

A programok ütközése, a nem-megfelelés érzése állandó feszültség forrása, ami könnyen válik súlyos kimerültséggé. A gyerekek gyakran nem tudnak választani, éppen ezért segíteni kell őket arra, hogy mérlegelni tudjanak: mi az, ami fontos?

a) Kreativitás

A szakkörök akkor jók, ha valami újszerűt, de mégis a tanulmányokhoz kapcsolódó témát más, mélyebb megvilágításban kapnak a növendékek. A szakköri és gyakorlati foglalkozások feladata, hogy használják, megerősítsék a már megszerzett ismereteket, s ezekre épülve gazdagodjanak. Vannak közvetlenül talán nem kapcsolódó foglalkozások, ahol újat tanulnak, gazdagodnak: zenetanulás, képzőművészet stb. terén. A személyiség fejlesztésének fontos eszközei ezek, de itt is nagyon fontos a mértékletesség. A szülők éppúgy, mint a nevelők, hajlamosak arra, hogy megtanítsák a gyerekekkel mindazt, amire nekik annak idején nem volt alkalmuk...

b) Céltudatosság

A gyermek számára fogalmazzuk meg, hogy mit akarunk, miért és hová fogunk eljutni a foglalkozások végén. Ez legyen reális, a gyermekek valós képességeihez mért. Az egyik iskola villanyszerelő szakkört hirdetett. Mivel kevés volt a jelentkező, egyszerűen besorolták a gyerekeket – válogatás nélkül – fiúkat, lányokat egyaránt. Mindez azért, mivel az intézetnek volt egy jól felszerelt tanműhelye. A szerencsétlen diákok hónapokon át kalapácsfejet reszeltek: tanulják meg, hogyan kell szerszámot készíteni... Nem hiszem, hogy ez lenne a módja annak, hogy egy szakköri foglalkozáson elsajátítsuk az elemi villanyszerelési fogásokat.

2. Közösségek, mozgalmak

Az iskolán belül és kívül szerveződhetnek közösségek, csoportok. Ezek megítélésében nem egyeznek a vélemények. Van, aki határozottan ellenzi, hogy a gyermekek az iskolán kívül bármilyen csoportosulásban, mozgalomban, közösségben részt vegyenek. Mások viszont úgy vélekednek: az iskola nem korlátozhatja a gyermekek mozgását, érdeklődését, hiszen az a panasz, hogy a pedagógusoknak nincs idejük foglalkozni a gyermekekkel iskolán kívül, sőt az iskolában töltött idő alatt is csak a tanításra tudnak figyelni, a személyes nevelői feladatokra sem idejük, sem erejük nem marad.

Az iskola nem oldhat meg minden nevelési feladatot, igényt. Mivel – különösen az állami iskola – „semlegességre” törekszik, biztosítani kell mind az iskolában, mind azon kívül a lehetőséget, hogy a gyermek személyiségének, érdeklődésének és meggyőződésének megfelelő csoportba tartozhasson. Függetlenül attól, hogy ez vallási vagy más szerveződés. A csoportok, mozgalmak vezetőinek gondosan kell ügyelni arra, hogy ne legyen másokra sértő, bomlasztó a csoporttevékenység, illetve ne akadályozza az iskolai munkát.

A gyermekek érdeke az valójában, ha megtanulnak olyan közösséget építeni maguk körül, amelyben önként, örömmel és teljes felelősséggel vehetnek részt.

A lelkeségi mozgalmaknak szintén nagyon fontos szerepe van. A felnőttekhez hasonlóan, a gyermekeknek is meg kell találniuk azokat a kortársaikat, akikkel osztozhatnak hitükben, meggyőződésükben. Nem elegendő a hitoktatás a felnőtt keresztény személyiség kialakításához. Olyan közösségbe kell vezetni a gyermekeket, fiatalokat, amely emberi léptékű. A plébánia tág, nagyon heterogén és nem megtartó csoportosulás ma! A gyermeknek, fiatalnak konkrét, élő példák és kapcsolatok kellenek, akikkel megoszthatja legmélyebb gondjait, hitének bontakozó kérdéseit, kifejezheti Istenhez és embertársaihoz való kapcsolatát. Mindezt szeretné – egészséges igénnyel – nem individualista módon megtenni, s olyan nyelven, ami az övé: énekei, játéka, imádsága az ő „nyelvén”, ritmusában hangozzék el. Az igazi ifjúsági mozgalom, közösség nem választja le a fiatalt a családtól, hanem visszaadja.

A társadalmi szintű közösségi feladatokra az embernek gyermekkorában kell tapasztalatot szerezni. A kisközösség, kortársakkal való osztozás (communio) az első „iskolája” a társadalmi szereplésnek. A közösségalkotás korai tapasztalata nélkül nem alakul ki kellőképpen az a belső mérték, amellyel biztonsággal mozoghatunk, kötelezhetjük el magunkat és alakíthatunk ki egészséges elvárásokat másoktól és önmagunktól. A modern európai társadalom kiépítése nem csupán tolerancia kérdése (elviselem a másikat), hanem az építő együttműködésé.

A közösségek személyiségfejlesztő pozitív hatása megnyilvánul az önkéntességben, a nagylelkűségben. Ez a fiatalok belső igénye, amely ha nem kap értelmes indítást, maga keres olyan szubkultúrát, ahol kiélheti magát. A kortársközösség elemi igénye a gyermeknek, fiatalnak, ahonnan visszajelzést kap, sikerélményekhez jut és megtalálja valós helyét.

c) Álmegoldások – a tudományosság címén

Minden korban, szinte minden tudományterületen jelentkeztek és jelentkeznek „aranycsinálók”, akik azonnali, fáradtság nélkül akarják sikeressé tenni az embereket. Ezek között vannak a „tanuljunk fáradtság nélkül nyelvet”, „zabálhatsz fogyókúra”, s hasonló képtelen badarságok. Ennél kifinomultabb eszközöket használnak a „tudományos” címkével, általában kétféle hivatkozás „nyerő”: az egyik az „amerikai egyetemek tudós kutatói által egyedülálló felfedezéssel létrehozott csodamicsodák”; a másik: ősi, több ezer éves kínai, indiai, receptekkel természetes anyagokból készült” lötyök, pirulák, kapszulák, kenőcsök.

A nevelés célja éppen az, hogy az emberrel elfogadtassa önmaga valóságát, amely kettős adottságában hordozza véges és a végtelen feszültségét. Ezek egymással nem ellentétesek, hanem inkább feltételezik egymást. Az áltudományosság ma a kettő összemosásában áll: az ember mindenre képes, csak akarnia kell. Az „önmegvalósítás” címén rejtett energiák felszabadítását, vagy ilyenek „átsugárzását” ígérik. Az igazi önazonosság azt jelenti, hogy felfedezzük nagyságunkat: „Isten mindenkit egyedülálló személyként teremt, és név szerint ismer. Isten mindenkori hívása mindig személyhez szóló, benne az egyéb felismeri páratlanságát, értékét, nagyságát. Ugyanakkor az ember is kérdez, keresi életének értékét: „Ki vagyok?” Ha ez a kérdés ráatalál Isten már előzetesen felkínált válaszára, az emberben megszületik az igazi önazonosság. Ez a felfedezés, ez a ráébredés, ismét egy körülhatárolható lelki élményben, tapasztalatban nyilvánul meg, melynek tartalma az ön-

azonosság. Vallásos távlatban ennek az identitástudatnak transzcendentális alapjai vannak: az ember ráébred teremtményi mivoltára.”¹⁴⁴

A vallásos nevelés nagy nehézsége ma, hogy az általa ajánlott utakat egyszerűen mint régiséget, avitt ócskaságot lesöpörnek az úgynevezett „tudományos” alapú pedagógiák. Eleve halálra van ítélve az a pedagógia a médiában éppúgy, mint a gyakorlatban, amely Istenre, hitre épít. Gyakran még a nevelőket is megtévesztik a hangzatos, keleti misztikával és a modern pszichológiával összezagvált mentalitások, amelyeket hatékony konfliktus-megoldásokként ajánlanak.¹⁴⁵ Gerald May vizsgálatai nyomán nézzük melyek azok a téves mentalitások, amelyek befogadást nyertek nevelési programjainkba is.¹⁴⁶

A boldogság mentalitása – a boldogító hit illúziója. Jelenkori „naivitás”: aki rendszeren él, az biztosan boldog lesz. Ezért a legkisebb kellemetlenség, feszültség esetén is orvoshoz fordulnak: velem ilyen nem történhet meg! Sokan elfojtják, letagadják vívódásaikat: csak boldognak szabad látszanom. Ennek elérésére kizár minden más benyomást, különösen érzéketlen lesz mások bajai iránt: csak a pozitívumokat akarja észrevenni, nehogy konfrontálnia kelljen. A szenvedés, ellentmondás jelen van életünkben: maga Jézus is magára veszi a szenvedés abszurditását, a kudarcot, sötétséget. Ha nem ezt tesszük, egy sor babonás, mágikus hókuszpókuszhoz leszünk kénytelenek folyamodni.

A növekedés mentalitása – a személyes kiteljesedést szavatoló hit illúziója. Az önlgyöző, akaraterősítő gyakorlatok egy része azt akarja elhitetni: minden rendben van ebben a világban, csak szedd össze magad. Az önboldogítás, az önmegváltás magatartása ez. A keleti vallások, jóga gyakorlatok mind azt sugallják: légy boldog, energiáidat használd. Vannak, akiknek valóban segítenek a jóga bizonyos gyakorlatai testi egészségük megőrzésére. Azonban ez is igen kétes eredménnyel jár, a rosszul alkalmazott gyakorlatok és az okkult, primitív „nyugati” hozzáadások miatt. A „keleti, ősi” tapasztalatok igen gyakran szedett-vedett összeollózása a dolgoknak. Igen sokszor semmi közük a keleti mentalitáshoz, s főként nem hozzák el a várt lelki békét és a személyes fejlődést.

A pszichologizmus jellegzetes változata ma a New Age. Az „új korszak” földi mennyországra koncentrálnak, mert a személyes Isten-találkozást nem ismeri. A New Age az ezoterizmus és okkultizmus, a mítoszok és mágia egyvelege, mindez némi kereszténységgel vegyítve. Ez utóbbinak átvette fogalmait, de teljesen kiforgatva, „leszegényítve”.

Pszichológiája az önmegvalósítás varázsszava körül forog. A *transzperszonális pszichológia* kifejezéssel jelölik az önmegvalósítás útját. Ez a pszichológiai rendszer az emberi szervezetben egységes egészet lát, amely egymást kölcsönösen átható fizikai és pszichológiai elemeket foglal magában. A megfigyelés középpontjában nem a pszichikai struktúrák, hanem a mögöttük meghúzódó folyamatok állnak. Ez azt jelenti, hogy az emberi psziché dinamikus valóság, amely magában hordozza megszerveződésének elvét. A transzperszonális (egyedet felülmúló, meghaladó) tapasztalatok magukban foglalják egy általános tudat létezését, amely messze meghaladja az individuális öntudatot, és következésképpen tágabb identitást, önzonosságot képesek biztosítani az embernek. Ez azt jelen-

¹⁴⁴ SZENTMÁRTONI Mihály: Istenkeresésünk útjai. Szeged, Agapé Kiadó, 2000, 77.

¹⁴⁵ Vidéki egyetem vezetése nem járult hozzá, hogy faliújságukra kitegyék egy országos, ökumenikus ifjúsági találkozó plakátját. Ugyanakkor szó nélkül kitétték X „guru” transzcendentális, önmegvalósító, stresszoldó meditációjára szóló hívást, a halottak napjának estéjére hirdetett „haláli bulit” az egyetem újságja egekig magasztalva a modern életszemlélet diadalaként üdvözölte.

¹⁴⁶ SZENTMÁRTONI (2000), 88-92. összefoglalója alapján közöljük az elemzést.

ti, hogy az individuális öntudat nem az agy fiziológiai apparátusának függvénye, hanem az univerzális öntudatban való részvétel függvénye.¹⁴⁷

Az univerzális tudat tág értelmezési és alkalmazási teret biztosít a legszélsősége-sebb elképzeléseknek, amelyeknek jelentős része tudományos alapokat nélkülöznek: a méhen belüli életre való emlékezés, a reinkarnáció, „halottlátás” (velük való beszélgetés), jövőbelátás stb. A transzperszonális pszichológia gyakorlatilag kizárja a hiteles vallásos-ságot, amelynek alapja a személyes istenkapcsolat. A New Age nem ismeri el a személyes Isten létét, éppen ezért a vele való kapcsolatot is kizárja: az ember szabadítja/üdvözteti önmagát.

A különböző ezoterikus, okkult ajánlatok kiemelt címzettjei a serdülőkorban lévő fiatalok: boszorkányság, jóslás, horoszkópkészítés, szerelmi oldás-kötés és még számtalan programajánlat hívja őket az internet hirdetésein 3-500 Ft-os – diákzsebpénzhez mérete-zett áron.

A nevelők józanságára van szükség, hogy a tudományosság címén reklámozott ál-megoldásokról világosítsák fel a fiatalokat. Igen sok fiatal a rossz családi körülmény hatá-sára depressziós, s könnyen menekülnek az őket tetszetős dallamokkal, lenyűgöző külső-vel (mindenki mosolyod, sikeres, törődnek veled) elébük siető „térítőknék”. A dologban rejlő ravaszság, hogy ismerve a fiatalok intézmény-ellenességét, egyetlen szót nem ejte-nek arról, hogy egy pénzéhes mamut-vállalkozásról van szó: éppen családjukkal, szerette-ikkel fordítják szembe őket.

A felfokozott elvárás gyakran a legteljesebb kiábrándultságba, nihilizmusba vezet, ahonnan csak egy lépés a kábítószer, alkoholizmus.

d) Az iskola felelőssége a nevelés egészéért

Gyakran találkozunk ma azzal a jelenséggel, hogy a szülő kizárólag az iskolát ma-rasztalja el a gyermekével kapcsolatos tanulmányi (és magaviseleti) kudarcaiért. Fogyaté-kos gyermekek bentlakásos intézetének vezetője panaszolja, hogy a gyermekekkel keve-sebb a baja, mint a szülőkkel. Különösen azokban az esetekben fordul ez elő, amikor a szülő kudarcként éli meg magát a gyermeket, s tudja, hogy gyermekével „nem tehet semmit”. Ebből a tehetetlenségből fakadó düh, keserűség éppen a nevelőre fröccsen, hi-szen otthon már senki nem „vevő” ezekre a jelzésekre. A nevelő (akinek hivatásából és hivatalából kötelessége felelni) igyekezete – bármennyire különösen hangzik – még in-kább provokálja a szülő agresszivitását: itt még védekeznek, tehát lehet támadni.

A szülők jó része nem azért küldi gyermekét óvodába, iskolába, nevelőintézetbe, hogy ott valamit tanuljon, hanem, hogy örömmel kapja vissza. Éppen ezért elvárásaik elleni támadásnak, legalábbis meg nem felelésnek élik meg a gyermekükkel kapcsolatban érkező panaszokat. Az emberek szeretik leegyszerűsíteni a dolgokat: vagy egy tanárra, vagy az egész iskolára summázzák a bajok okát. Ugyanígy méltatlan dolog lenne egy hosszú, társadalmat mételyező folyamatot csak a szülők nyakába varrni. A következőkben próbáljuk megfogalmazni – legalább alapjaiban – azokat a vonásokat, amelyek segítenek az iskolai tevékenységet egységes nevelő hatássá formálni.

Nagyon fontos tisztázni, hogy *mi az iskola szerepe, és mi a család jogköre és sze-repe*. Előzőekben már volt szó, hogy minden szerepcsere igen veszélyes: a gyermek a két intézmény feszültségében könnyen áldozattá lesz, vagy csak egyszerűen elvész.

¹⁴⁷ Az elképzelés A. H. Maslow „humanista pszichológiáján” alapul, melyet S. Grof dolgozott ki. A.H. MASLOW: Toward a Psychology of Being, New York, 1986. S. GROF – H. Z. BENNETT, Die Welt der Psyche. Neue Erkenntnisse aus Psychologie und Bewusstseinsforschung, München, 1993.

Az iskola – ahol a gyermek napjának jelentős részét tölti – akarva, akaratlanul nagyobb hatással van a gyermekre, mintsem gondolnánk. Ha belegondolunk, akkor a napnak azt a részét tölti iskolában, amikor a figyelme, befogadóképessége a legaktívabb, leginkább érzékeny a hatásokra. Ehhez járul annak a jelentős számú „kortársnak” jelenléte, akik nagy hatással vannak a gyermekre. Értéktrendjüket könnyen átveszi, mivel beszédjüket, érdeklődésüket és egész életrendjüket, vágyaikat sokkal közelebb érzi magához, mint a családtagokét. Szerencsés esetben a család kiegyenlítheti ezt a külső nyomást és helyes irányba terelheti rendszeres beszélgetések, családi programok keretében. Azonban gyakran a gyermeknek – bármennyire is utálja az iskolát – mégis annak közössége érdekesebb számára, mint a család. A haverok, barátok olyan „érdekeset” tudnak mondani, mutatni, ami őt valóban érdekli. Főként a korosztálybeliekkel egy nyelvet beszélve könnyebben megértetik magukat, gondjaikat. Nem előre gyártott válaszokra várnak, hanem meghallgatásra, megértésre. A gyermekek olyan léptékű kapcsolatokra vágyanak, amely figyelembe veszi az ő igényeiket, lehetőségeiket.

Egy kisgyermek nyilatkozatából: „azért szeretek a nagyapával sétálni, mert olyan lassan megy, mint én, éppúgy megnéz mindent, mint én: nem siet állandóan.”

Az iskola nemegyszer „elsiet” a gyermekektől, mivel haladnia kell. Az oktatás annyira elhagyja ma a nevelési követelményeket, mintha az elmúlt évszázadok nagyszerű felfedezését elfeledték volna: a gyermek nem kis felnőtt, nem a felnőttek nyugalmanak eszköze, hanem fejlődő személyiség, akinek fejlődési adottságát figyelembe kell venni.

Az iskola *nem helyettesíti a családot* és nem is szabad így fellépnie. Nagyon végső eset, amikor a családdal szemben felléphet, de akkor is csak a szülőkkel és nem a gyermekkel kell konfrontálódni. Nagy a veszélye ugyanis annak, hogy a gyermeket szülei ellen fordítjuk, s az a minimális kapcsolat is tönkremegy, ami összekapcsolta szüleivel. Az iskola feladata, hogy tiszteletben tartsa és segítse a család egységét, benne a nevelési elveket, azok forrását: etnikai, vallási hovatartozást. Ezekbe csak akkor szóljon bele, ha az a gyermekre, vagy a környezetre veszélyesek. Az iskola figyelmeztetheti a szülőket, hogy bizonyos programokra ne vigyék magukra gyermekeiket, de akkor sem szabad a szülők ellen hangolni a gyermeket.

Gyermekeit egyedül nevelő anya rendszeresen magával viszi 11-12 év körüli kisfiát olyan összejövetelekre, ahol „fényátadás”, energiaátadás stb. történik. Sőt – az újságíróknak dicsekedett az anya - már a kisfia is adott energiát egy gyermektelen fiatal párnak, akik most már gyermeket várnak. Igaz – tette hozzá a büszke anya – a kisfia mindig nagyon fáradt az energiaátadás után.

Szintén gyermekeit egyedül nevelő anya otthon kialakított „rendelőjében” kártyát vet, jövődőt mond, rontást üz. Mindezt gyermeke (akkor 10 esztendő) jelenlétében, aki maga is segít a mamának azzal, hogy szuggesztív erővel rendelkezik. Hogy mit fog fel és mit őriz meg magában ez a kisgyerek a jövőre, kigondolni sem lehet. Egy bizonyos, hogy súlyosan károsítja a gyermeke pszichéjét, amikor játék helyett a felnőttek belső, zavaros világát kénytelen szemlélni.

Az iskola *segítség a szülőknek*, kiegészíti a szülők nevelési igyekezetét, de nem pótolja. De a szülőnek is tudnia kell együttműködni a nevelőkkel. Ha a szülő komolyan veszi a gyermek iskolában kapott feladatait, akkor a gyermek tudja, hogy olyan értékről van szó, amelyért érdemes fáradozni. A szülő segítse a gyermeket feladatai teljesítésében, de soha ne vágjon elébe annak a természetes fejlődési-érési folyamatnak, amelyben a gyermek fedezi fel a megoldást.

Helyes, ha a gyermek egyedül oldja meg a házi feladatait. Ennek két oka van: egyrészt a tanárnak szüksége van arra, hogy valós képet kapjon a gyermekről, másrészt – és ez a fontosabb – a tanítás nem „átöntés”. A gondolatokat nem lehet csak úgy átönteni az

egyik fejből a másikba, mint az almákat egyik kosárból a másikba. Vagy a gyermek maga gondolkodik és használja az eszét egyedül, vagy senki más nem tudja ezt megtenni helyette. Az ember legnagyobb és legszebb tettei mind személyesek: senki nem akarhat, szerethet, imádkozhat más helyett.¹⁴⁸

Jó, ha a szülő jelen van, amikor a gyermek feladatait készíti, felolvassa azokat, de csak ritkán szóljon bele. A folytonos kérdegetés: „Na, tudod már? Megoldottad?”: mind ez felesleges és zavarja a tanulást. Természetesen a szülő kikérdezheti a tanultakat, beszélgethet róla. Ajánlatos az olvasástanulásnál hangosan felolvasatni, verseket felmondani, hogy kijavíthassuk a beszéd-, hangsúlyozási hibákat. Mindezt ne a fenyegető számonkérés, hanem a szeretet légköre vezesse.

Az emberek a mai modern társadalmakban életük igen jelentős részét az iskolában töltik. Az iskola hatása alól nem vonhatjuk ki a gyermeket. Néha hajlamosak vagyunk elhinni, hogy a gyermek az iskolában tanulja el a rosszat. A nevelés történetében számosan csak úgy tudták elképzelni a jó nevelést, hogy azt másoktól elzártan, házitanító végezze. Az iskolának - kétségtelenül – vannak negatív hatásai is. A negatívumok éppúgy hozzátartoznak az egészséges személyiség kialakulásához, mint a csupa jó dolgok. A gyermek valóságérzésének alapja, hogy megtanulja a gyengeségeit, hiányosságait, sőt bűneit is kezelni. Az iskola összehozza őt másokkal, de ekkor tanulja meg, hogy ő mégis más, egyedülálló, megismételhetetlen valóság.

Az iskola feladata, hogy tudjon mértéket tartani: ne vegye el a gyermeket feleslegesen sem az egyéni munkától, sem a családtól. Legyen a gyermeknek ideje és ereje önmagára, kapcsolataira. A nevelők figyeljenek oda, hogy a gyermekek mivel töltik iskolán kívüli idejüket, ugyanakkor a szervezett és kötelező programok ne düljék fel teljesen a gyermek életét.

Az iskolai ártalmak esetén legtöbbször a kudarc-élményről szoktunk beszélni, amely könnyen átcsap a feleslegesség (frusztráció) érzésébe: „nem tudom, nem vagyok képes valamire, tehát felesleges vagyok”. Az iskola során ez igen sokszor jelentkezik. A nevelő igyekezzen feloldani a kudarcból eredő feszültséget. A gyermek ilyenkor visszavonul, magában tépelődik, szégyelli a bukást. Ha ilyenkor magára hagyjuk, akkor könnyen fél-megoldásokon töpreng, üres fantáziálásban keres menedéket. Különösen a nehezebb felfogású gyerekek „hoznak ki a sodrunkból”, már alig várjuk, hogy megszabaduljunk tőlük. A pedagógus élete is sokkal könnyebb lenne, ha nem akarná folyton „megkerülni” ezeket a gyermekeket, inkább szembesülve gondjaikkal igyekezne megnyerni őket. Ha a gyermek megérzi, hogy megoszthatja velünk szégyenét, fájdalmát, akkor egészen másként fog hozzánk viszonyulni. „A pedagógus is ember” – szoktunk védekezni. Éppen ezért, törekvése, végessége tudatában ne tartsa magát olyannak, aki felett már nincs semmi és senki, csak ő és az lehet a megoldás, amit az ő személye jelent. Kinyitni a kapukat a kapudöngetők előtt: meglepődnek, hogy az agressziót nem viszonzozzuk, nem ordítózunk. Gyakran az iskolába menti át otthon ért fájdalmait a kamasz gyermek, amikor észreveszi, hogy szülei végig sem hallgatják, máris válaszolnak neki.

Az iskolai kudarcot az iskolában kell orvosolni, és ott, ahol az illető „megsebesült”. Tehát mindig az első illetékes a dologban az a tanár, nevelő, ahol a sikertelenség érte a gyermeket. A nevelés feladata, célja mindig az, hogy megtanítson valamit, neveljen valamire, tehát nem mondhatunk le egyetlen gyermekről sem. Ha eleve válogatunk, kijelentve, hogy „ezzel” nem lehet mit kezdeni, akkor aláírtuk halálos ítéletét! Gondoljunk csak bele: a gyermek nem képes felfogni saját gyengeségét, korlátait. Ha a háta mögött

¹⁴⁸ PELLEGRINO (1999), 144.

„letudjuk” őt, akkor a szerencsétlent holtvágányra állítottuk anélkül, hogy közöltük volna vele. A gyermek végtelenül kiszolgáltatott a felnőttek előtt: ők döntenek el, hogy lehet-e belőle ember, vagy sem! A túlhajszolt követelmények olyan gyermekeket tesznek egy életre frusztrálttá, akikre jobban odafigyelve értékes, nagyon értékes személyiséggé válhattak volna. A kiábrándult, önértékelésében tönkrement ember könnyen keres olyan sikerélményt, amely a maga és környezete lerombolásához vezet.

4. A nevelői testület

a) Nevelők

Az oktató-nevelőmunka hatékonyságának alapja az a következetes és összehangolt cselekvés, amelyet a gyermek minden nevelője részéről megtapasztal. A nevelésben nem lehet rivalizálás. Bármely szintű oktatásról is van szó, a pedagógusoknak mindent meg kell tenni, hogy közöttük emberséges kapcsolat, egység legyen. A nevelők egymás közötti feszültsége nem lehet a gyermekek előtti siker-vadászat eszköze. Egymás személyének lejáratása, tantárgyának lebecsülése azt jelzi, hogy aki ilyet tesz, nem alkalmas a nevelőmunkára! Ahogyan a szülőkkel egységben kell lenni a nevelőknek, úgy egymás között is.

Az *első együttműködési szint* azt jelenti, hogy az iskola szellemiségét, irányultságát megismerem, elfogadom, ha *ebben* az intézetben akarok dolgozni.

A *második szint a nevelőtestülettel való közösségvállalás*. Az iskola nem egyszerűen munkahely, ahová az ember bemegy dolgozni, s miután letelt a munkaideje, hazamegy. Sokkal összetettebb a nevelői feladat: meg kell ismerniük egymást azoknak, akik egy intézményben oktatnak-nevelnek. Szinkronban lenni: az oktatók-nevelők követelményrendszere, értékelési lapjai legyenek összehangoltak. Bármennyire nehéz, meg kell kísérelni a feladatok rangsorolását, időbeni elosztását.

A *harmadik szint az egy osztályban tanítók összhangja, együttműködése*. Az osztályfőnök feladata, hogy az osztályban tanító tanárokkal értékeljék a tanulók magatartását, szorgalmi jegyeit meghatározzák. Az osztályfőnök bizonyos közvetítő, kiegyensúlyozó szereppel bír: a tanároktól informálódik a tanulók viselkedéséről, haladásáról, felmerülő hiányokról. Ugyanakkor a diákokat is meg kell hallgatnia, és továbbítani a tanárok felé igényeiket, nehézségeiket. Nagyon vigyázni kell a diszkrécióra: ne silányuljon le üzengetésre, névtelen árulkodásra egyik oldal magatartása sem.

Az igazgató elrendelte, hogy az intézet diákjai még az utcán sem dohányozhatnak. A szigorú „diri” az iskola előtt rajtakapott egy fiút, hogy dohányzik. A diák egy osztálytársnőjével beszélgetett. A fiú az igazgató közeledtére „lelép”, mire az iskola vezetője a lányt veszi elő, hogy mondja meg társa nevét. A lány egyszerűen letagadja: „Nem tudom!” Az igazgató éktelen dühbe gurult és egy osztályfőnököt *adatott* a lánynak, akinek viszont tudta a nevét.

Az egy osztályban tanítók segíthetik leginkább az egységes nevelési szempontok érvényesítését. Ehhez megfelelő munkakapcsolatra, rendszeres megbeszélésekre van szükség. A követelményrendszert a tanév elején együtt dolgozzák ki, s ehhez mérjék az évközi értékelésekben diákjaik magatartását, tevékenységét.

Nagyon fontos, hogy a pedagógusok szakmai vagy más csoportosulás szerint időnként szervezzenek önkéntes, baráti összejövetelt, kikapcsolódást, ahol együtt és külön kiönthetik magukból feszültségeiket. Aki nem tud együtt örülni másokkal, az komolyan dolgozni sem képes. A nevelésben ugyanis – amennyire ez emberileg lehetséges – nem magunkkal, hanem növendékeinkkel kell foglalkoznunk. Aki folyton őrlődik, kollégáival

feszült viszonyban van, energiája nagy részét nem növendékeire, hanem a maga és kollégája legyőzésére fordítja.

Nem csupán tanítunk, hanem tanulunk is. Minden szinten megkövetelendő a pedagógusoktól valamilyen alkotó munka, szakmája területén. Akár újságcikkek, szakmai tanulmányokról legyen szó, akár más alkotásról azt jelzi, hogy van bennünk valami többlet, szellemi termékenység, gazdagodni és gazdagítani tudás. Az iskola éppúgy, mint a benne tanítók soha nem lehetnek önmagukkal elégedettek: keresni az új megoldásokat, lehetőségeket. Az iskolavezetés csak akkor tud életképesen működni, ha minden alkalmazott elkötelezetten magáénak tudja az ott folyó munkát. A siker éppúgy, mint a kudarc: mindenkié.

A szakmai megfelelés biztosítására minden intézmény vezetésének ki kell dolgoznia a minőségbiztosítás követelményeit:

- konferenciákon való aktív részvétel,
- szakmai publikációk,
- a diákok helyi és országos versenyen való részvétele,
- a szülőkkel való együttműködés,
- kollegialitás stb.

Az oktató-nevelő munka messze többet jelent, mint egy tárgy előadását és számonkérését: figyelemmel kell lenni, hogyan épül az adott ismeret a gyermek életébe.

b) Hol tart ma a nevelés?

Az iskola nevelő-hatását meghatározza az ott dolgozók személyisége, amelybe beletartozik a nem szerinti, a képzettségi szint szerinti tagozódás éppúgy, mint a korok és más személyi összetevők együttese. Ha a 1990-es statisztikákat nézzük, akkor az első szembeötlő tendencia, hogy a pedagógus pályán dolgozók 70%-a volt nő. Ötven esztendővel ezelőtt a pedagógusok 42%-a volt nő. Ha ugyanis figyelembe vesszük, hogy milyen jelentős a nők százalékos részvétele, akkor ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a férfiakat nem vonzza a pedagógus pálya, a nők jelentős százaléka sem marad meg évtizedek óta a pályán, így mind fiatalokkal töltődik fel. Ez a nevelésben érezteti hatását: a kezdő pedagógusok nagy száma, még kellő tapasztalat-hiánya miatt megbillen az a pszichikai egyensúly, amely a férfi nevelők és a tekintélyt képviselő korosztály megfelelő jelenlétének hiányából ered. Lehet, hogy valakit megbotránkoztat ez a következtetés, de az a tény, hogy egyre nehezebb a fegyelem tartása, a követelmények biztosítása, az az előbbieken is keresendő. A magyar pedagógustársadalom lényegében tekintve vidéki, kisvárosi értelmiséginek számít: a pedagógusok 72-74%-a él és dolgozik vidéken.

Statisztikai tény, hogy a pedagógusok (számuk ma 150 000 és 200 000-re tehető) nagyjából háromnegyed része nő. Az is közismert, hogy a pálya megítélésében, presztízsében nem éppen pozitív súllyal szerepel ez az arány, sokan egyenesen negatívumot, veszélyt látnak benne. (Ami mellel lehet, hogy „csak” tendencia – ám az is lehetséges, hogy a XXI. században már teljesen női pálya lesz!)¹⁴⁹ Amiről viszont csak suttogva merünk ma még beszélni: a pedagógus szak nem karrier, nem fizető állás, s emiatt igen gyakran a szellemileg tehetséges fiatalok már meg sem közelítik a pedagógusképzőket, vagy elvégezve az egyetemet, főiskolát, hamarosan pénzes pálya felé orientálódnak. Itt nem csak az a kérdés, hogy nők vagy férfiak maradnak-e a katedrán, hanem a minőségbiztosítás is hosszú távon komoly kérdéseket vet fel. Nem akarok senkit sem megsérteni, de ha a tanári pályáról a legkiválóbbakat a magas fizetéssel ellehet „szip-

¹⁴⁹ HEGEDŰS T. András: Pszichológia. Fejlődés, nevelés, szocializáció, pedagógusok. Aula Kiadó, Budapest, 1997, 243.

kázni” a jövőben is, akkor egy évtizeden belül a magyar közoktatás hihetetlen nagy kárt szenved.¹⁵⁰

Ehhez társul egy másik adat: a pedagógusok az értelmiségi társadalom legfiatalabb rétegét képviselik. Az a tény, hogy a pedagógusok átlag életkora alacsony – sajnos – nem annyira örvendetes, mint gondolnánk. Azt jelenti, hogy kevés pedagógus marad meg a pályáján. Így a tapasztalatok továbbadása, a hagyományteremtés lényegesen nehezebb.

c) Az iskola szervezete

Az iskola két-pólusú intézmény: a pedagógusok és a diákok alkotják. Alkatából, jellegéből adódóan kettőséget találunk: alá- és fölrendeltek csoportját. Ezt aényt eltüntetni nem lehet még az úgynevezett demokratikus neveléssel sem. De nem is ez a feladatunk, hanem az, hogy ez ne kiszolgáltatottságot, főként visszaélést eredményezzen. Az iskolaszervezési formák nemzetenként különbözők, de országunkon belül is találunk eltérő modelleket: centralizált (alárendelő jellegű) iskolai szervezetet, amelyben alá- és fölrendeltségben, piramisszerűen kapcsolódnak egybe az egységek. Ismerünk decentralizált rendszert (mellérendelt): az egységek függetlenek.

1. *Információ és döntés.* Az intézmények fejlesztésében jelentős helyet foglal el ma ez a kérdés: milyen az információ-áramlás az oktatók, alkalmazottak és a vezetés között, illetve a dolgozók részvétele a döntések meghozatalában. Ez lehetséges:

- partneri kapcsolatban: mindenki egyenlő módon jut információhoz; a döntéseket több körben előzetesen mérlegelik, majd testületileg hozzák;
- hivatali módszer: fentről lefelé, lentől felfelé irányuló közlések, illetve döntés „fent”, amit „lent” tudomásul vesznek.

2. *A diákok részvétele.* Az iskola hatékonysága, eredményessége alapvetően függ attól, hogy a tanulóknak milyen a közérzetük az iskolában. Mennyire van módjuk, lehetőségük beleszólni az iskola életébe, szervezni saját életük alakulását. Az iskolai diákönkormányzatok akkor működnek eredményesen, ha valójában a tanulók érdekképviselőinek ellátását vállalják. A diákönkormányzatba ilyen módon az iskola egész ifjúsága beletartozik. A szervezet felépítését iskolánként határozzák meg. Osztályonként, évfolyamonként alakíthatnak diák-önkormányzati vezetőséget, ez függvénye annak, hogy milyen létszámú a tanulóifjúság. Mindenütt követelmény, hogy a diákönkormányzat saját vezetőit külső befolyás nélkül maga válassza meg, és a tanárok tetszésüktől függetlenül mindig tartsák tiszteletben a diákok választását.¹⁵¹

Nem csupán a szoros értelemben vett iskolai programokba, hanem más, iskolán kívüli tevékenységbe fontos a diákok véleményét, felelős részvételét beépíteni: a kirándulások szervezése, annak tartalma, rendje kialakításába; ünnepek, önkéntes akciók programjainak összeállításába. Ha egészen fiatal koruktól részt vesznek annak kidolgozásában, hogy egy tábornak, kirándulásnak milyen legyen a programja, fegyelmi követelményei, napirendje, akkor öntudatosabban, felelősséggel fognak azon részt venni.

Ha abból indulunk ki, hogy a gyermekek az iskolában az „ellentábor”, akiket le kell győzni, máris elveszítettük a csatát. Az iskola őértük van. A nevelők és az egész

¹⁵⁰ Az ötvenes-hatvanas években még meglévő tanyasi iskolákban kitűnő felkészültségű, olvasott, művelt tanítók tanítottak, akiknek a tanítványaiból kiváló tudósok lettek.

¹⁵¹ BÁBOSIK–MEZEI (1994), 185.

személyzet szintűgy. Nem kiszolgálásukra, hanem, hogy velük együtt „növekedjünk korban és bölcsességben”.

Nincs tökéletes, hibátlan iskola. Vannak, akik esküsznek egyik-másik iskolára. Szerencsés eset, ha egy iskola hosszú évtizedeken át meg tudja őrizni valós vonzását, értékeit és nem csupán a régi dicsőség felmelegítéséről van szó. Minden iskola egy kicsit jó, egy kicsit rossz: vannak jó és gyengébben működő időszakok. Az állandó törekvés, fejlődésre való készség elengedhetetlen.

Az iskoláknak biztosítani kell az elméleti és gyakorlati oktatás-nevelés egyensúlyát. A tudás mellett az önálló döntés, saját képességeik legjobb felhasználását, a szolidaritás magatartását, a megújulás készségét ki kell alakítani. Az iskola fejlesztése azt is jelenti, hogy állandó önfejlesztő rendszerré alakuljon át. Ebben a fejlődésben a diáknak, szülőknak, partner közösségeknek nagy szerepet kell szánni. Az iskola nem működhet bezártan, csak „oktató” intézményként. Ez a nevelők szerepének átalakítását, új szerepek kialakítását is jelenti. A nevelés, képzés, önképzés önnevelés rendszerét bővítenünk kell. Az iskola a jövőben nem annyira a felnőtt társadalmi életre előkészítő intézmény lesz, hanem magának a társadalom életének szerves része.

Összefoglaló kérdések:

1. Vázzon fel a nevelési folyamat belső szerkezetét
2. Melyek a fejlesztő követelmény-támasztás feltételei?
4. Melyek nevelő hatású fegyelmezés módjai?
5. Mi a szerepe az iskolán kívüli szervezett foglalkozásoknak?
6. Miért sikeresek a serdülők körében a szélsőséges, okkult szervezetek, milyen veszéllyel járnak?

Szakirodalom:

NEMESHEGYI Péter SJ: Segítő attitűd a keleti és nyugati mentalitásban. In: Pszichológusok – Teológusok: A nevelésről... A szabadságról ... A szentről... Tanulmányi napok 1996 – 1997, 1998. Katolikus Pszichológusok Baráti Köre – Faludi Ferenc Akadémia, Budapest, 1999.

HEGEDŰS T. András: Pszichológia. Fejlődés, nevelés, szocializáció, pedagógusok. Aula Kiadó, Budapest, 1997.

Második rész

A NEVELÉS GYAKORLATA

„Senki nem képes személyiséggé nevelni, aki maga nem az. És nem a gyerek, hanem csak a felnőtt érheti el a személyiség szintjét, mint az e célra irányuló élet teljesítményének érett gyümölcsét. Mert a személyiség elérése nem kevesebbet tartalmaz, mint egy különleges egyedi lény teljességének a lehető legjobb kibontakozását.”¹⁵²

Gyakran elhangzó panasz ma: az oktatás elszakadt a neveléstől, a mai pedagógusok nem nevelnek. A pedagógusok viszont túlterheltségükre hivatkoznak, ami miatt nem marad idejük, erejük arra, hogy növendékeikkel személy szerint foglalkozzanak. Nem könnyű feladat, de ha csak arra várunk, míg több időnk lesz, akkor nagy lehetőségeket hagyunk ki. Minden tantárgy alkalmas arra, hogy a gyermek személyiségének egészét építse, ha úgy tetszik: nemesítse.

A gyermek, mint minden ember, akkor növekszik egészségesen, ha minden területen egységesen bontakoztatjuk ki adottságait, építi magába a kapott értékeket. Az ismeretek, különböző hatások integrálása, beépítése személyisége egészébe egy életen át tartó feladat. A nevelői hatás a következőkben nagyobb egységekre, területekre bontjuk. A valóságban ezek egyetlen organikus egységet kell, hogy alkossanak. Talán így könnyebben átlátjuk a nevelés egymással összefüggő, feltételező folyamatát.

¹⁵² C. G. JUNG: Gondolatok a természetről. Budapest, Kossuth Kiadó, 1998, 125.

I. Az értelmi nevelés

1. Az értelmi nevelés alapja, célja

Feladatunk az önálló, helyes gondolkodás kialakítása. Felpörgetett ritmusú világunk nem csupán a „gyors” döntéseket kényszeríti ki az emberekből, hanem előre gyártott formulákba kényszeríti a reklámok féligazságokat, látszat-megoldásokat sugallva. Mindezt egyéni erőfeszítés (fáradtság), idővesztegetés nélkül: csak fizetni kell érte. Ráadásul mindenki nevet, gondtalan, feldobott stb. A reklámozott dolog birtoklása a gondtalanság érzését garantálja, csupán annyi kell, hogy „kattanj rá”. A gondolkodásra nevelést a legkisebb kortól kell kezdeni éppen azzal, hogy a szülő megindokolja döntéseit, tetteit amikor kisgyermekével foglalkozik: függetlenül attól, hogy fel képes-e fogni a cselekedet teljes jelentését. Kialakul annak az igénye, hogy értelmesen vegyen részt a saját életében, az őt és szeretteit körülvevő világban. A gondolkodás, kritikai érzék kialakítása legalább olyan súlyos feladata a szülőknek és nevelőknek, mint az életadás és annak megőrzése: a személyiséget jellemző, egyéniségét megőrző szabadságot az ember nem „kívülről” kapja, hanem magában hozza létre és hordozza a saját értékrendjén alapuló gondolkodással.

Az intelligenciát is meg lehet tanulni. Nem veleszületettség kérdése, hogy valaki okos lesz-e? Ha a gyermekek figyelmét értelmes dolgokra irányítjuk, akkor elindul szellemi érdeklődésük. A gondolkodásra serkentés első lépése a gyermekkel való beszélgetés: megtanulnak véleményt megfogalmazni, kérdezni, vitatkozni. Ha nem kész válaszokat tanítatunk be a gyermekekkel, hanem szembenézni a feladatokkal, feltételezéseket felállítani és bátorítást kapnak többféle megoldási lehetőségre, akkor „használják” eszüket, kialakul bennük a szellemi tevékenység öröme. A vakon cselekvés, a véletlenül eltalált válaszok helyett gondolkodtassunk: ne csak az érdekeljen, hogy jó választ adjon, hanem hogyan jutott el a válaszig.

Az értelmi nevelés első lépése, hogy a kisgyermek számára biztosítsuk a szabad, veszélytelen mozgást. Ebből indul el a kreativitás: tapasztalni, cselekedni akar. Ehhez – akaratlanul – használni kezdi fantáziáját: hogyan érhet el egy kívánatos tárgyat, hogyan tudhatja meg, hogy mi van a játék „belsejében”. A fantázia a kreativitás anyja, amelyet a mesék, beszélgetések táplálnak és tisztáznak. Sok kisgyermek szeret maga is mesélni, amibe beleszövődnek a saját fantázia-képei.

David Lewis pszichológus hat arany szabályt mond a gyermek mentális képességeinek felmérésére:

- Mindenki másképp reagál az élet dolgaira: legyünk megértők akkor is, ha a reakciók nem egyeznek a mi látásmódunkkal.

- Minden értékelés szubjektív. Ha egy gyermekről úgy gondoljuk, hogy okos, akkor minden cselekedetét ilyennek ítéljük; ha meg butának látjuk, akkor minden tetteiben a rosszat keressük, s nem vesszük észre azt, ami jó, sikeres.

- Ne befolyásoljanak a „hivatalos” vélemények: ők is csak emberek, akiket igen gyakran szubjektív módon ítélnék.

- Ne tulajdonítsunk nagy jelentőséget az intelligenciateszteknek, főként az újságok, népszerűsítő folyóiratok tesztjeinek.

- A magunk gondolkodásmódja, értékelése fontos a gyermeknek: tudni akarja őszinte, igaz értékelésünket. Ha a gyermeknek valami nem sikerül, ne tartsuk butának. Sokkal inkább gyakorlatlanságról, ismeretei hiányosságáról van szó. A butaság ugyanis az intelligencia hiányát jelenti. Ha képtelennek ítéljük a gyermeket, elveszünk kedvét a

cselekvéstől, próbálkozástól, s a legnagyobb rosszra szoktatjuk: a semmittevő várakozásra.¹⁵³

Az értelmi nevelés feladata megéreztetni a tanulás, a gyarapodás örömét. A felfedezés boldogsága ez: valamit felismerni, megérteni, az összefüggések színét-szálát új módon összehozni. Az emberek nem születnek sem tudósnak, sem butának, hanem embereknek, akiket a mennyekig lehet emelni, és – sajnos – a pokolba süllyeszteni. A nevelés feladata felkelteni a kíváncsiságot, a vágyat (mondhatnánk: az olthatatlan szomjat), amelyben mindig van egy adag elégedetlenség: újabb szempontokat, lehetőségeket keresni egy feladat, kihívás megoldásához. Ez minden hivatásban megvalósítható.

2. Az értelmi nevelés területei

Az értelmi nevelés részleteivel, annak otthoni előkészítésével és szervezett (óvodai és iskolai) feladataival a tanuláslélektan (pedagógiai lélektan), tanulás és tanításeméleti tantárgyak foglalkoznak. Itt csupán az értelmi fejlődésnek, ill. nevelésnek a legfontosabb elméleti kérdéseit jelezzük.

Az ember az értelem, intelligencia képességével születik, de csak a nevelés által bontakozik ki. Az értelmi fejlesztés céltudatos tevékenység, amelynek főbb irányai, feladatai:

- egységes világnézet, világértelmezés,
- technikai tájékozottság,
- művelődés készsége,
- ítélőképesség,
- erkölcsi döntések mérlegelése.

Az ismeretek befogadása mellett, illetve azok segítségével az önálló értelmi tevékenység folytatására neveljük. Az értelmi nevelés otthon kezdődik, majd az intézményes keretekben (óvoda, iskola) folytatódik. A pszichológia az értelmi fejlődést szakaszokra bontja, valójában egyetlen, élő egységet alkot.

a) Az értelmi fejlődés kérdései

1) J. Piaget elgondolása

A klasszikus felfogás szerint az ember értelmi fejlődése folyamatos, minőségi ugrások nélkül történt. Számos lélektani iskola erre az elvre építette elméletét (asszociacionizmus, behaviorizmus). Jean Piaget viszont más következtetésre jutott:

A kognitív fejlődés piaget-i szakaszai		
Életkor	Szakasz	Jellemzés
Születéstől 2. évig	Szenzomotoros	A csecsemő fejlődése elsősorban érzékleteik és egyszerű mozgásos viselkedéseik koordinációjából áll. Ezen időszak 6 alszakaszán keresztülhaladva a csecsemők elkezdik a rajtuk kívül lévő világ létezését felismerni, és azzal szándékos interakciókat folytatni.
2-6 év	Műveletek előtti	A kisgyerek a világot a maga számára szimbólumok, vagyis képzeleti képek, szavak és gesztusok segítségével képes leképezni. A tárgyaknak és az eseményeknek már nem kell jelen lenniük, hogy gondolni lehessen rájuk, de a gyerek gyakran nem képes saját nézőpontját másokétól megkülönböztetni. Döntő a látszat, és sokszor összekeveri az oksági viszonyokat.

¹⁵³ FERRERO, Bruno: Boldog szülők, Don Bosco módszerével. Don Bosco Kiadó, Budapest, 123.

6-12 év	Konkrét műveleti	Iskoláskorba lépve a gyerekek mentális műveletek elvégzésére válnak képessé, amik tulajdonképpen egy logikai rendszerbe illeszkedő, belsővé tett cselekvések. A műveleti gondolkodás lehetővé teszi, hogy a gyerekek tárgyakat és cselekvéseket fejben összerakjanak, szétválasszanak, sorba rendezzenek és átalakítsanak. Ezek a műveletek azért konkrétak, mert a bennük részt vevő tárgyak és események jelenlétében hajtódnak végre.
12-19. év	Formális műveleti	A serdülőkorban a fejlődő egyén azt a képességet sajátítja el, hogy egy problémán belül minden logikai kapcsolatot módszeresen végiggondoljon. A serdülők lelkes érdeklődést mutatnak az elvont eszmék és magának a gondolkodásnak a folyamata iránt.

Az értelmi fejlődéssel kapcsolatban a fentiekben felvázolt séma, ill. elmélet Jean Piaget elgondolása. Bár rengeteg kritika érte, mégis igen sok információt nyújt ez az ú. n. *szakaszelméleti* megközelítés. Szerinte a megismerés fejlődésében ugrásszerű minőségi változások mutathatók ki. Piaget nézetével kapcsolatos vitákat mellőzzük. A nevelésben megfigyeléseiből ma is érvényes támpontokat szeretnénk kiemelni.¹⁵⁴

Piaget fejlődésfelfogása konstruktivista: a genetikailag vezérelt érés és a környezetből származó tapasztalat egymással szoros kölcsönhatásban hozza létre a gyermek fejében a világról való tudást. A szakaszokon belüli változás jobbára mennyiségi jellegű, míg a szakaszok között lezajló átmenet minőségi változást jelent a gyermek megismerő képességében. A megismerést és annak fejlődését két dinamikus egyensúlyban lévő folyamat teszi lehetővé:

- az egyik folyamat az *akkomodáció*: a gyermek a fejében lévő reprezentációkat hozzáilleszti a világhoz (a tudását változtatja meg, hogy az illeszkedjék a valósághoz);
- ezzel ellentétes a másik folyamat: az *asszimiláció*: a gyermek a valóságot „írja fölül” reprezentációi alapján, az elméje és a világ közti illesztést az észlelt világ megváltoztatásával hozza létre (fantáziajáték).

E két folyamat időnként egyensúlyba kerül (equilibrium); ez az egyensúly feltétlenül fontos, mert bármelyik fél túlsúlya teljes személyi zavart eredményezne.

2) Alternatív kognitív elméletek

- *Nativista-modularista* megközelítés szerint már az újszülöttek rendelkezhetnek gazdag absztrakt és specifikus területekre vonatkozó tudásrendszerekkel, mert ezek velünk születnek. Az emberi megismerés keretei genetikailag adóttak. Ezek szerint - feltételezik – a tudásrendszerek modulok, azaz egyfajta zárt információfeldolgozó egységek formájában születnek velünk, ill. jönnek létre az idegrendszer érése során, a gének által vezérelt módon.

- *Neokonstruktivista* elmélet szerint is vannak a megismerés fejlődésének velünk született alapjai, de ezek nem kész tudásrendszerek, hanem elemibb megismerési működések (pl. szelektív figyelmi preferenciák).

b) Az értelmi nevelés részterületei

Az önálló gondolkodás kialakítása komplex feladat, ezeket is részterületekre bontva vizsgáljuk:

¹⁵⁴ A Piaget-i kognitív fejlődésemélet ismertetésének bemutatásához felhasználjuk: GYÓRI Miklós: Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 247-248.

- *észlelő- és megfigyelőképesség*: először az ember csak a látványt fogadja be, majd tudatossá válik keresésünk. Kialakul a látott, érzékekkel felfogott valóság képe. A megismert tulajdonságok lényeges vonásainak kiemelésével (lényeglátás) megszületik a következtetés.¹⁵⁵ Az érzékszervek nagyon jelentős szerepet kapnak. Minél többet érzékel, annál pontosabbak lesznek a fogalmai. Egy tárgy, amit lát sok tulajdonsággal rendelkezhet: kicsi, szögletes, lapos, nehéz, érdes, meleg, stb. ezeknek a tulajdonságoknak a variálódása az ismétlődő tapasztalás során sokoldalú megerősítést jelent a gyermek számára, hogy egy fogalmat „jól körüljárjon”. Ezért fontos, hogy pontos választ kapjon a gyermek, illetve sok mozgás biztosításával érinthesse, tapasztalhassa a körülötte lévő világot.

- A memorizálás korai időben *mechanikus*: a szavak formáját, dallamát tanulja a gyermek. Később a *logikai* emlékezéssel már kikövetkezteti azt, amire valójában nem emlékszik. Mindkét memorizálást fontos művelnünk: a fogalmak pontos meghatározása, az ismeretanyagok elraktározása mindkettőt megköveteli.

- A *képzelet nevelése*: nem csupán a meglévőket tudja reprodukálni, hanem újabbakat is létrehozni. Az olvasás, ismeretszerző alkalmak (múzeumok, kiállítások, kirándulások) a gyermek korának megfelelő területeken sokat segít. Ugyanakkor legyünk mértékletesek: a gyermek nem csupán értelmi, hanem érzelmi lény: amit lát, hall, nem mind „emészthető” a számára.

- A *gondolkodás nevelése*: fogalomalkotástól, a leírás, az összehasonlítás, az analízis és a szintézis, a felosztás, a rendszerezés, a bizonyítás mind ide tartozik. A gyermekeknek adott sokrétű szellemi feladatok segítik a gondolkodást, de csak akkor, ha a gyermekek munkáját megfelelő módon értékeljük. Nem elegendő kijavítani, amin gyakran azt értik a pedagógusok, hogy aláhúzzák benne, ami rossz. Holott jobb lenne, ha a jót kiemelni, mert azt lehet tovább építeni. Kapjanak megfelelő segítséget a javításhoz.

- A *kreativitásra és kompetenciára nevelést* az apróbb megbízásokkal kezdjük. A gyermek szívesen segít szüleinek, mert addig is mellettük lehet. Ne küldjük el, magunktól, hacsak nem veszélyes reá nézve. Ilyenkor is adjunk neki valami foglalatosságot. Ha a sikertelen segítéskor nem gorombítjuk le, hanem segítjük a jó megoldásra, akkor kibontakozik benne a bátor, szorongásmentes kreativitás, az alkotó kíváncsiság.

Az egészséges gyermek szétszedi a játékeit: szeretné tudni, hogyan működik. Éppen ezért nem méregdrága, a gyermek számára valóban felfoghatatlan technikai csodákat vegyünk, hanem olyat, amit nyugodtan szétszedhet, összerakhat. Ha a gyerek „elpusztítja” a játékát, nem az ő hibája, hanem azoké, akik a kezébe adták: nem szellemi fokának megfelelőt adtak, illetve nem segítették őt fejlődésében.

Az értelmi fejlődés torz, ha nem kapcsolódik hozzá megfelelő gyakorlat. Ez nem csupán az ismeretek gyakorlását jelenti, hanem azt, hogy az ismereteket mások javára tudjuk felhasználni. A tudomány a legmagasabb fokú ismeretben hozza meg gyümölcsét: a szeretetben.

A kreativitásra nevelés – és az egészséges fejlődés – legnagyobb ellensége a semmittevés. Ez akkor alakul ki a gyermekben, amikor kiszolgáltatják őt. Ha a gyermek azt látja, hogy a szülők egyike, vagy másika kiszolgáltatja magát, akkor hamar utánozni fogja: parancsol, hisztizik, ha nem kapja meg követelése tárgyát. Az unalom, tespedés, passzivitás viszi a fiatalokat játék-automatákhoz, kábítószerekhez: a könnyen jött zsebpénzt könnyű szívvel költik el, mert nem dolgoztak meg érte. Néhány feladat:

¹⁵⁵ A kisgyermek lényeglátása, amikor egy hallott szóra kimondja annak lényegét: kutya = vau-vau. A dolgok leegyszerűsítésével segít magán.

- a szülők mindennap beszélgessenek gyermekeikkel, meghallgatva sikereiket, gondjaikat;
- Ápoljuk a gyermekek kíváncsiságát, adjunk eszközöket a kezükbe, hogy kifejzhessék magukat: sokat legyenek a szabadban, olyan helyen, ahol kiélhetik fantáziájukat;
- vonjuk be a gyermekeket a felnőttek döntéseibe és terveibe: növeli biztonságérzetüket, felelősnek tudják magukat azért, ami történik körülöttük;
- táplálni kell érzékenységüket: hallgassunk együtt zenét, csodáljuk meg a természet szépségeit. A közös kirándulások, programok együttes kiértékelésekor hallgassuk meg és értékeljük véleményüket;
- bátorítsuk őket, hogy ne legyenek megalkuvók: győzzék le a másokkal történő összehasonlítás kísértését; a gyermekek tanuljanak meg tetteik, értékelésük, igényeik okára figyelni: mit érdemes és mit nem tenniük;
- a megtett dolgokra tegyük a hangsúlyt, ne a külső elismerésre. A bármi áron sikerhez, győzelemhez jutásnál fontosabb maga a tett, a közösség, a személy.;
- segíteni, hogy őszinték és becsületesek legyenek önmagukhoz: az a gyerek, aki becsapja saját magát, hazudik másoknak, és mesterséges személyiséget alakít ki, olyan stratégiával fogja kezelni feladatait, hogy nem őszinte viselkedésével valahogy hihetővé tegye saját hazugságait. A kreativitásnak szabad és tiszta forrásokra van szüksége.¹⁵⁶

c) Az értelmi fejlődés zavarai

Kognitív fejlődési zavarról beszélünk, ha a megismerés egészének vagy bizonyos területeinek fejlődése minőségi elmaradást mutat.

A későbbiekben külön fejezetet szentelünk a fogyatékossgal élők nevelésének, ezért itt csupán az értelmi zavarok két nagy csoportját említjük meg.

1) Az értelmi fejlődés *átfogó zavarainak* csoportjába tartoznak azok, ahol a megismerőfunkciók egészét érinti a fejlődési zavar: ebben az esetben szokás beszélni *értelmi fogyatékossgáról*, ill. értelmi fogyatékkal élő személyről. A fogyatékossgot kiváltó okok között lehetnek genetikai jellegűek (Down-szindróma, törékeny X szindróma), vagy környezeti hatások (a terhes nőt ért toxikus hatás, születéskor fellépő agyi oxigénhiány).

2) A másik zavar-csoportot *szelektív zavaroknak* nevezzük: bizonyos megismerő funkciókat érint a zavar. Ilyenek a *diszkalkulia* (számolási képességek fejlődési zavara), *diszlexia* (az olvasás elsajátításának zavara), *diszgráfia* (az írás készség elsajátításának sérülése). Az igen gyakran előforduló, ú. n. *tiszta autizmus* szintén szelektív zavarnak tekinthető, ha nem társul hozzá értelmi sérülés.¹⁵⁷ A zavarok kialakulásában genetikai és környezeti hatások állhatnak, de a környezeti hatások közül kizárható a nevelés vagy a szülői személyiség hatása. A szelektív zavarok sajátossága, hogy a sérült terület mellett a többi megismerő-funkció jól, sőt teljesen kiválóan működhet.¹⁵⁸

¹⁵⁶ FERRERO (1999), 125.

¹⁵⁷ PEETERS, T.: Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig. Kapocs Kiadó, Budapest, 1997. STEFANIK, K.: Terápiás lehetőségek az autizmussal élő gyermekek ellátásában. Fejlesztő Pedagógia (2004), 2, 12-16.

¹⁵⁸ SÉRA László, BERNÁTH László: Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 254-255.

Összefoglaló kérdések:

1. Mi az értelmi nevelés célja?
2. Mit jelent a szenzomators értelmi szakasz?
3. Hogyan jelenik meg a gyermekek játékában a műveletek előtti és a konkrét műveleti szakasz közötti értelmi fejlettség?
4. Melyek a leggyakoribb értelmi fejlődési zavarok?

Irodalom:

GYŐRI Miklós: Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény . In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 243-264.

SÉRA László, BERNÁTH László: Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 265-276.

PEETERS, T.: Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig. Kapocs Kiadó, Budapest, 1997.

STEFANIK, K.: Terápiás lehetőségek az autizmussal élő gyermekek ellátásában. Fejlesztő Pedagógia (2004), 2, 12-16.

II. Egészséges életmód, sport, higiéné és környezet

1. Az emberi test méltósága, értéke

Az ember testi valósága szélsőséges nézetek, ítéletek, s ebből eredően szélsőséges magatartások forrása mind a mai napig. A különböző kultúrák nagyon eltérő módon ítélték meg az ember testi valóságát.

„Ha az emberek magukba szállnak, valami különös felszabadulást várnak, szabadságot a felelősségtől, a bűnöktől és az erényektől, a valóságban merőben másról van szó” – kezdi egyik fejtegetését C. G. Jung. Valójában az ember legtöbbször a testéről szeretne megfeledkezni, megszabadulni: „Mindannyiunkba belénk nevelték, hogy a lélek és az erények szárnyak, amelyeket magunkra veszünk; aztán elkezdünk röpködni körbe meg saját magunk fölött, élünk bel a világba úgy, mintha a test nem is létezne. (...) A testet nehéz akadályként érzékeljük. A test nehéz, és tehetetlennek érezzük magunkat vele szemben, mintha rettenetes akadály volna.”¹⁵⁹ Pedig ez vagyunk mi magunk. A test és a lélek nem ellentét, nem alábbvaló és felettébb való valóságok, hiszen – ahogyan szintén Jung mondja – „a test igényt tart az egyenjogúságra, még ugyanolyan erőteljesen, mint a lélek”.

A test értelmezésében a Bibliában is fejlődés tanúi vagyunk. Az ószövetség könyveiben az alap gondolat: az embert Isten alkotta. Közünk van a földhöz, mert „belőle vettünk”, de Isten lehelt életet agyag-valóságunkba. Ennek sokféle jelentése közül a legalapvetőbb, hogy az ősi emberi reflexió is vallja, hogy az ember részese ennek a világ kibontakozásának, ugyanakkor nem az anyag terméke, hanem egy személyes akaratnak, hívásnak. A test és lélek kettőssége, annak ellentétes felfogása a hellenista gondolkodás hatása: „A romlandó test gátolja a lelket, és a földi sátor ránehezedik a sokat tűnődő elmére” (Bölcs 9,15). Az újszövetségi könyvekben is feltűnik ez a feszültség: a testi és lelki valóság kettőssége, ellentéte, sőt küzdelme. Ez a felfogás azonban már az egész ember végső célját tekinti: a „testi ember”, aki nem akar tudni Istentől kapott hivatásáról, csak a mának él. Nem a „test” a rossz, hiszen a „Szentlélek temploma” (1 Kor 6,19), máshol „Isten temploma” (2 Kor 6,16). Az emberre a halálban nem a teljes pusztulás vár, hiszen „Krisztusban mindannyian feltámadtunk”, az ő feltámadt testének tagjai leszünk (Ef 5,30).

A testet táplálni és nevelni kell: hatalmas erők forrása, de éppen ebből következik sebezhető voltunk: ezeket az erőket, lehetőségeket mindenkinek magának kell a végső cél érdekében összefogni. A Biblia tanúsága szerint a legősibb idő óta él az emberi gondolkodásban az önfegyelem, böjt és lemondás gyakorlata, mint az emberi jellem alakításának fontos eszköze.

Az ember nem születik „késznek”: hosszú évek, sőt az egész élet arra való, hogy alakítsuk, gazdagítsuk magunkat. Néha abba a téveszmébe esünk, hogy csak addig van szükség a test nevelésére, fegyelmére, amíg fiatalok vagyunk. Minden kornak megvan a maga nehézsége: nem csupán az egyre erőteljesebben kibontakozó fizikai erőnket, testi adottságainkat, ösztöneinket kell kordában tartani, hanem ezek hanyatlását is meg kell tanulni vezetni, feldolgozni és beépíteni személyiségünkbe.

¹⁵⁹ JUNG (1998), 109-111.

a) Az ember testi valóságának értékelése

Az egészséges életmódra nevelésben számot kell vetnünk azokkal a szélsőséges nézetekkel, amelyek a történelem folyamán újra és újra előkerülnek. Az önmagával meghasonlott, valós célt nem találó, vagy még kialakulatlan személyiség könnyen lesz áldozattá olyan felfogásoknak, amelyek pusztán beteges énképük, vagy éppen tudatos gazdagodási igényük kielégítéséhez másokat kívánnak felhasználni. A serdüléshez érkezett fiatal belső feszültségei közepett „kénytelen felfedezni” testi valóságát: tökéletlen, kialakulatlan voltát. A felnőtté válás, majd pedig a felnőttkor pszichikai terheinek hordozásához elengedhetetlenül fontos elsajátítani a biológiai egyensúly feltételeinek tudatos kialakítását és fenntartását. Éppen ezért nem mindegy, hogyan értékeljük testi valóságunkat, hiszen önértékelésünk, énképünk egészéhez tartozik, amely alapján döntünk, cselekszünk. Mit tartunk testi valóságunkról?

A végletek, túlzások minden területen egészségtelen, súlyos következménnyel járnak. Lássunk néhányat ezekből a szélsőségekből.

A *test istenítése*, amely elsősorban a test valóságának a nem-elfogadását jelenti. Nem az egészség a fontos, hanem, hogy úgy mutasson, mint a testépítő magazinok címlapjainak szereplői. A külső megjelenés fontosabb lesz a belső tartalomnál, illetve az eszközből cél lesz. Ennek megnyilvánulása, ha valaki nem képes tudomásul venni testi korlátait: plasztikai műtéttel „ideálissá” darabolatni magát, vagy eltüntetni a évszámokat (nem képes elfogadni az öregedés jeleit). A végletekig hajtott fogyókúra (gyakran kívülről is táplált) az illető önmaga elfogadásának hiánya. Különösen a serdülőkorban kezdődik, s aztán a felnőttkorban is megnyilvánuló kényszeresség: másnak kell lennem, hogy elfogadjanak. Valójában az illető nem képes „feldolgozni” önmaga adottságait.

Visszaélések a testi étellel: alkohol, kábítószeres által biztosított „öröm”. Az élvezetek hajszolása, a fegyelmet nem ismerő életvitel, az ösztönvilág rendetlen kiélése jelzi azt a tehetetlenséget és igen gyakori személyiségzavart, amely nem képes önmagával mit kezdeni. Élet helyett csak élményekben tud gondolkodni, ha ezt egyáltalán lehet gondolkodásnak nevezni. A fiataloknál ma divatos alkoholizálás, dohányzás a céltalanság és belső, tisztázatlan kérdések és feszültségek „feloldását” szeretnék szolgálni, ahelyett hamis élményekbe, sehová nem vezető futó kapcsolatokba torkoll. Érdemes lenne mélyebben vizsgálni, hogy miért van az, hogy az értelmiségi pályára készülő fiatalok között miért olyan magas éppen az alkoholizálás. Indokaikban gyakran ez szerepel: „ilyenkor engedek ki; ekkor végre az lehetek, aki akarok”. Egyrészt a jelen iskolázási rendszer (továbbtanulásra koncentráció a serdülés idején) elvonja a fiatalat önmagától: egyrészt nincs ideje önmagára. Másrészt a szubkultúra (amit ezelőtt 20-25 évvel szégyellni kellett) olyan nyilvánosságot és „elismertséget” (jogosultságot) nyert a médiában, mint „normális” magatartás.

A *test megvetése*: ebben a magatartásban is önmagát keresi az ember. Lehet ennek vagy súlyosan félreértett vallási felfogás is kiváltója. Ha az illető arra gondol, hogy Isten valami elgyötört, bőjtől sápadt arcban leli kedvét, jelzi, hogy hamis istenképe önzésébe keveredett. Az illető a bőjttel van elfoglalva és nem azzal a jóval, amit embertársainak

tehetne. A fiatalok között is fellépő fundamentalizmus az önelégületlenség, a társadalmi gondokkal szembeni tehetetlenség rejtőzik e magatartás mögött.¹⁶⁰

Az ember a legundorítóbb megtestesülésükben mutatkozó démoni hatalmak műve – tanítja Máni és nyomán az abszolút dualizmus. Nem valószínű, hogy létezik ennél tragikusabb felfogás: az emberi lét, éppúgy, mint az egyetemes élet, csupán egy isteni vereség szegénybélyege. Az emberben van egy isteni „darabka”, ez a lélek. Isten az emberrel nem törődik, csak a lélekkel. A test démoni természetű, ezért a legszigorúbb aszketizmussal kell kordában tartani.¹⁶¹

A test-lélek kettősége (dualizmusa) nem a keresztény felfogás, hanem a szélsőséges görög szellemiség terméke. Kétségtelen bizonyos korokban az egyházi beszédekben, megnyilvánulásokban erőtejesen jelen volt, de az egyház maga soha nem fogadta el. Az ember a test és lélek egysége.

A test megvetésének lehetnek súlyos pszichés megnyilvánulásai. Ezek közül egyet említünk: az *apotemnofilia*. A betegség lényege, hogy az illető csak akkor tudja elképzelni teljes értékűnek életét, ha amputálnák valamelyik végtagját. A nevelés feladata: a helyes önismeret és önértékeléssel az egészséges önszeretet kialakítása.¹⁶² Az önmagával elégedett ember képes mások felé nyitottan közeledni. De az is igaz, hogy a szorongást, kisebbségérzés érzést éppen a másokkal való bátor kapcsolat, segítség tudja leginkább oldani, felülmúlni.

b) Egészséges életmód – higiéné – táplálkozás – pihenés

Az ember organikus valóság: a rögtönzések, a folytonos változások, szellemi és testi síkon is zavart okoznak. Az iskolai nevelésben egészen kis kortól kell „megerősíteni” a már családból hozott – feltételezzük – elemi igényeket.

Egészséges életfeltételek, körülmények biztosítása: kellően fűtött, szellőztetett, jól megvilágított helyiségek az iskolai munkát könnyítik, barátságos hangulatot teremtenek. Természetesen az elsődleges cél, hogy megelőzze a gyermekek szervezetének károsodását (meghűlés, látás és halláskárosodás stb.) Fontos, hogy igényt támasszunk a gyermekben ezek iránt az elemi életviteli követelmények iránt (tisztaság, rend).

Változatos táplálkozás: a gyermek korának megfelelő kalória és vitaminok bevitelle. Sajnos igen sok gyermek éhezik ma Magyarországon. A másik véglet, hogy igen sok a túlsúlyos gyermek: szintén a helytelen táplálkozás következménye. A mesterséges édesítő- és ízesítőszerekkel készült italok és ételek sok gyermeknél okoznak egészségkárosodást. Ördögi kört képez a túl sózott chips-ek és jéghideg, túlédesített italok egymást követelő fogyasztási kényszere szinte kizárja a normális táplálék igényét. A fogyasztást pro-

¹⁶⁰ Pedagógiai szempontból fontos ezt a figyelemmel kísérni: a „vallásos” köntösbe öltöztetett nyugtalanság, pszichózis, ne tévesszen meg bennünket. V. ö.: ELIADE, Mircea: Vallási hiedelmek és eszmék története II. Osiris Kiadó, Budapest, 1999, 308.

¹⁶¹ A testi élet megvetése, az emberi szexualitás olyan beállítása, hogy az eleve bűn: a történelem folyamán egy sor szekta programja volt. A gyermeknemzést egyesek azért tekintették bűnnek, mert magát az embert bűnösnek gondolták. Ennek „klasszikus” megjelenése a 10. században feltűnt *bogumilizmus*. E szerint a világ (benne az ember teste) rossz, *Satanaél*, a „gonosz Istene” alkotta. Isten különben sem foglalkozik a világgal és az emberrel: megalkotta, majd visszavonult. Irányítását egy természetfeletti lényre, vagy *démiurgoszra* bízta. Ismét mások *Sihábo`d-din Jahjá Szuharwadi* (549) nevéhez fűződő Fény-misztika sajátos nyugati változataiban keresik a megoldást. Hatásuk mind a mai napig megjelenik modern olvasatban: fénytáradók, mások világot tagadó, isteni csapásokkal fenyegető látomások formájában. Teljes leírása: ELIADE, Mircea: Vallási hiedelmek és eszmék története III. Budapest, Osiris Kiadó, 1998, 119, 155.

¹⁶² A test nyügei. Egy pszichés anomália: az öncsonkítás. HVG 2005. dec. 10. 46-49. A testi valóságukkal elégedetlenek egészen más csoportját alkotják, akik nincsenek megelégedve saját nemükkel (transzszexuálisok), s ezért férfiból nővé, vagy nőből férfivá operáltatják át magukat.

vokáló reklámokkal lelkiismeretlenül támadják a gyermekek vágyait: nyereségek ígérete, semmire nem használható bővülések „ajándékozása”.

Ruházkodás: tiszta, egészséges viselet. Ne a pillanatnyi divat, hanem a józanész diktálja: mi való egy gyermeknek, mire van szüksége az időjárás miatt.

Tisztálkodás (test, fogak, egészségápolás). Túl sok édesség, szénsavas „üdítőnek” nevezett szintetikus italok elrontják a gyermek étvágyát, tönkreteszik emésztését mert csak hidegen „élvezhető”.

Alvás, pihenés: ne használjanak se altatót, sem olyan serkentőket, amelyek függést teremtenek (korai kávé, Cola, cigaretta, izgatószer). Sokkal eredményesebb, s hosszú távon feltétlenül hasznosabb a jó levegőn való mozgás, kirándulások, túrázás. A helyes életritmus kialakítását a családban kell kezdeni – és ott kell megerősíteni:

- *a hétköznapok és ünnepek váltakozása:* ahol minden egybefolyik, parttalan és kiszámíthatatlan az élet. Az ünnepnek legyen rítusa: családi asztal, közös lelki-szellemi program, pihenés. Ehhez szükséges, hogy az otthoni munkát a családtagok megosszák egymással. Elviselhetetlené lesz a gyermek számára az otthoni élet, ha egy pillanatnyi megállás nincs.
- *napirend:* a kelésnek és a lepihenésnek jól meghatározott ideje. Az eredményes munkához éppúgy, mint egymás elviseléséhez szükségünk van egy életritmusra. A hajnalig villogó televízió és számítógép hamar igényné lesz, ill. uralni fogja a családot és a tagokat. Nappal használhatatlanok vagyunk a sorozatos éjszakai virrasztás miatt. Ezek olyan rossz szokások, amit gyakran képtelenek az emberek beismerni: nem tudnak aludni... mert így alakították ki életüket.¹⁶³
- *kapcsolatok:* szükség van a társadalmi életre, rokoni, baráti kapcsolatok ápolására. Ugyanakkor, ha a családi otthon átjáróház, a folytonos készenlét, zaklatottság tönkreteszti a családi intimitást, az egymással való kapcsolat elmélyülését. Lelki és testi egészség fog sérülni, hiszen akár a gyermek, akár a felnőtt meg nem oldott konfliktusai, helyre nem rakott feszültségei szomatizálódnak (testi bajokban jelennek meg): keringési, emésztési, alvási zavarokat váltanak ki.

Megelőző eljárások: egészség-védelem, balesetvédelem: kötelező orvosi vizsgálatokon való részvétel (tüdőszűrés, fogak rendszeres ellenőrzése, védőoltások felvétele). A baleset-megelőzési szabályokat, munkavédelmi előírásokat komolyan meg kell ismertetni a gyermekekkel anélkül, hogy dramatizálnánk az életet, mert egy idő után nem veszik komolyan a veszélyeket. Felvilágosítás akkor hatékony, ha az oktatásokat szakmailag és személyükben hiteles emberek tartják.

Az elrettentés helyett a tárgyilagos, tudományosan megalapozott közléseknek van értelme. Az alkoholizmus elleni felvilágosítás nem merülhet ki az alkoholista és az alkohol elleni kirohanásokban. Az elsődleges cél nem az, hogy soha, egy korty bort ne igyon a gyermek, ha felnőtt, hanem azt tanulja meg, hogyan. Senki nem úgy lesz alkoholista, hogy egyik napról a másikra „védelni kezdi a szeszt”, hanem apró lépések vezetnek oda. Főként önmaga állapotával legyen mindig tisztában az ember: mit, miért teszek, mit akarok elérni, megfelelő eszköz-e az, amit most választok? Megoldja-e gondomat? Az ital, mint minden más ajzószer az elbizonytalanodásnak, hiánynak, kudarcnak stb. a pótlására,

¹⁶³ Olyan ez, mint a fegyelmezetlen szülő, aki éjjel felkel enni. A kisgyermek látja, s egyből „éhes lesz”... Az ember nem hagy nyugtot saját magának.

megelőzésére akar „gyógyír” lenni. Pozitív értékeket adjunk a tiltott, nem kívánatos magatartás ellensúlyaként.

Az *önfegyelem*, önlegyőzés, aszkézis gyakorlatai. Az önmegtagadás, lemondás nem öncélú, sport-mutatvány. Csak ellenőrzötten és fegyelmezetten ajánlatos. A fiatalok hajlamosak a túlzásra, az extrém vállalásokra. Józan mértéket tartassunk. Minden túlzás az ellenkező irányba vetheti vissza a fiatalot: hatalmas erőfeszítéséért azt hiszi, hogy „jutalmul” azonnal nagy lelki előrehaladások fogják kísérni. Az organikus fejlődés feltétele a nyugodt, következetes és kitartó haladás. Tehát nem a hirtelen és hősi lemondáson a hangsúly, hanem a kitartáson, az aprólékos hűségen.

A mértékletesség az ember szépsége: mindannyian ösztönösen csodáljuk azokat, akik „képesek uralkodni magukon” anélkül, hogy hideggé vagy közömbössé válnának. A mértékletesség lehetővé teszi, hogy felidézzük az emberi gazdagságot, azt a belső kincset, amely rejtve marad, ha az ember azzal tölti az idejét, hogy kívülről felállított modellekkel hasonlítgatja össze magát.

A testi nevelés célja, hogy egészséges, kiegyensúlyozott személyiség alakuljon ki. Megfelelő fizikai erőnlét nélkül kitartó szellemi munkára sem alkalmas az ember. Az egyoldalú képzés, nevelés eltorzítja a személyiséget. Nem sajnálni kell a fiatalokat a nehézségektől, hanem segíteni a megoldásokkal szembeszállni. Eleonor Roosevelttel mondta: „Legbiztosabban akkor tehetjük nehezzé a fiatalok életét, ha megkönnyítjük azt.” Az a szülő, aki mindent meg akar teremteni gyermeke eljövendő biztonságához, nagyon súlyos hibát követ el: megnyirbálja képességét és így megakadályozza, hogy a fejlődéshez nagyobb ösztönző erőt kapjon. A testi nevelés fontos eleme, hogy a gyermekek felkészüljenek a megpróbáltatásokra, a nehézségekben való testi és lelki helytállásra. Egy szenvedés, nehézségek nélküli élet könnyen lehet örömtelen élet. A mai fiatalok kínzó gondja gyakran a kihívás nélküli unalom. Az erőfeszítések lelki és szellemi erőinket egységesítik, s így személyiségünket építik. „Senki sem válik tudatossá szenvedés nélkül”- vallja C. G. Jung.

c) Sport

A sport célja az egészséges élet biztosítása. A kellő mozgás nagy segítség a szellemi egyensúly biztosításához. Természetesen a sport önmagában nem nyújt megoldást a belső kérdésekre. A nevelőknek különösen kell arra ügyelni, hogy a sportban elsődleges legyen a test egészségének biztosítása, a felszabadultságot teremtő játék, az emberi kapcsolatok elsajátítása. Csak ezek után legyen szempont a verseny, a győzni akarás. Az eldurvult „mérkőzés” már nem sport, hanem hadakozás, egymás erőszakos, dühödt legyőzési akarása. Az egészséges életmódra nevelni ma már nem csupán a nagyvárosok, hanem kis települések gyermekeit is kell. Köszönhetően a gépesítésnek, technikai eszközöknek, a mai gyermekek és felnőttek jó része kevesebbet mozog a kelleténél.

A testi nevelés feladata, hogy helyes önfelfogással alapozzuk meg személyiségük fejlődését. Bár a testi neveléstől távol esőnek tűnik, de a személyi fejlődés erőteljes, ha folytonos fizikai bizonytalanság nem zavarja a gyermeket. A gyengeségből nem a gyengédség, hanem a ravasz erőszak és agresszió származik. A gyengeség alatt nem betegséget értek, hanem a kényeztető kímélésből eredő „puha” jellemet. Az erős akarat, jellem nem egyenlő a hajthatatlan „fafejűséggel”, amely képtelen befogadni több igazságot, mint amit egyszer elgondolt. Az erős ember képes tévedni és újra kezdeni.

2. Fogyasztói nevelés

„A késő modernkori társadalmak szeretett vagy éppen utált mozgatóereje a 'fogyasztás'. Az emberek egyre gyarapodó többsége számára manapság nem a munkahelyen végzett munkája jelenti az 'önkifejezés' elsődleges terepét, hanem a különböző fogyasztói vágyainak megvalósulása. A 'mail' kultúra radikális terjedése egyértelműen mutatja győzelmét a fogyasztói világnak.” Ezekkel a mondatokkal vezeti be egyik felsőoktatási intézményünk a fogyasztói nevelés képzését.¹⁶⁴

A fogyasztói nevelés külön szaktárgyként szerepel több felsőoktatási intézményünk programjában. Ennek tartalmi részletei nagyon eltérhetnek aszerint, hogy éppen a fogyasztói társadalmat akarják építeni, vagy elsődlegesen a fogyasztó védelmét célozzák. Mi a fogyasztással kapcsolatos kérdést az egészséges életmódra nevelés körében tárgyaljuk, illetve jelezzük azokat a nevelési feladatokat, amelyek még kidolgozásra várnak. A fogyasztói nevelés „klasszikus” értelemben magába foglalja a fogyasztói igények felismerésének, azok preferenciába rendezésének tudományát; ide tartozik a fogyasztás-tervezés, árubeszerzés, szolgáltatások szervezésének tudománya stb.

Jelen lehetőségeink a fogyasztói, vagy inkább a leendő fogyasztói magatartás egészséges kialakításának első lépéseit célozza. Nem csupán arról van szó, hogyan tanítsuk meg „védekezni” a gyerekeket az erőszakos kínálatokkal szemben! Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy az ember nem csupán fogyasztó, hanem „előállító” is: létrehozunk dolgokat, amelyeket másoknak szeretnénk eladni, hogy megélhetésünket biztosítsuk. Még továbblépve: a fogyasztói nevelés alapja: a gyermek legyen tisztában azzal, hogy mi az útja egy terméknek, mi a célja, értéke és számára valóban érték-e, szükséges-e annak a megszerzése stb. Sok gyermek (felnőtt sem) nincs tisztában azzal, hogy mi az ami feltétlenül szükséges, mi az, ami valóban elégséges, s mi a felesleges az életében. Ennek hiányában nem azon töpreng először, hogy kell-e az a kínált holmi, hanem, hogy melyiket vegye meg. Az emberek nincsenek tisztában a dolgok értékével.¹⁶⁵

a) Az egészséges fogyasztói magatartás megalapozása

A fogyasztói nevelésben nagyon jelentős, hogy a gyermekek egyénenként is meg tudják fogalmazni elgondolásaikat, tisztában legyenek igényeik, vágyaik természetével (motívumaikkal). Másként fogalmazva: elsajátítani azt a belső tartást, amely világosan meg tudja határozni a *lenni* és a *birtokolni* határait.¹⁶⁶ Ez ember léte értelmét ne a megszerzett javak mennyisége határozza meg. Ezért a következő közös megbeszélési szempontok ajánlhatók:

- A fogyasztás: kívülről diktált program, vagy az ember valós belső szüksége az irányadó?

- Ki diktál? Az áru kínálat, vagy a józan ész? Énképünk, értékrendünk szilárdsága biztosítja szabadságunkat.

¹⁶⁴ BME Szociológia és Kommunikáció Tanszék, GT-439897.

¹⁶⁵ Folytonos vita tárgyát képezi, hogyan lehet pl. egy magyar termék 1000 Ft, ha ugyanezt a kínai boltban 150 Ft-ért meg lehet kapni? Ennyivel hitványabb az egyik, vagy ennyivel jobb a másik? Csupán nézőpont kérdése? Vagy: ennyivel ügyesebb az egyik, ennyivel korlátoltabb a másik (ha nem akarna mindjárt akkora hasznot nyerni, még el is adhatná...)? Csupán nézőpont kérdése?

¹⁶⁶ Kicsit „hétköznapiabb” megfogalmazásban: az ember nem azért él, hogy egyen, hanem azért eszik, hogy éljen.

- Az emberi élet fenntarthatóságának követelményei: kapcsolatok (szülők, nevelők, testvérek), élelem, ruházat, otthon. A személy elsőbbsége dolgokkal szemben. Megkülönböztetni a lényegeset, a feltétlenül szükségeset a mellékestől.

- A munka és bére: a fogyasztás keretei, lehetőségei. Hogyan osszuk be anyagi forrásainkat? Anyagi felelősségünk magunkért, családjunkért, környezetünkért.

- A divat: hatása vágyainkra, cselekedeteinkre. A kapcsolatteremtés, a világ-érzés eszköze, de nem az ember kizárólagos célja.

- Kényszer-megnyilvánulások: játékszenvedély, vásárlási kényszer, mások utánzásának kényszere. Függőség kialakításának rafinált trükkjei: jéghideg, túlsózott, túlédesített, élénkítő hatás: hamarosan rájössz, hogy nem élhetsz nélkülük. Következmény: cukorbetegség, elhízás, emésztési zavarok (tartósítószer, hitvány anyagok túlfűszerezve), keringési zavarok (sótól).¹⁶⁷

- Szemben az árral: nem minden igaz, ami tetszetős. Magam életéért én felelek: ha mindazt a gyógyszert, „finomságot” elfogyasztanánk, amit a reklámok ajánlanak, hamarosan belepusztulnánk.

- A felfokozott fogyasztási igény termeli a mérhetetlenül káros környezetszennyezést. Gázokkal töltött légfrissítők, illatosítók stb. ezertonnányi szennyet bocsátanak ki.

- Utazási igényeink túlhajtásáért az utókor fog súlyos árat fizetni. A reklámok arról beszélnek, hogy minél több embernek „biztosítani” kívánják az olcsó üdülést, távoli világrészek megismerését. Ehhez olcsó és rengeteg repülőgépet vetnek be. Ezek légszennyezését az emberek még közvetlenül nem érzik, de ha belegondolunk abba a kimondhatatlan nagyságrendű égéstermékbe, ami a levegőbe jut! Ugyanakkor a világot körülutazók jelentős része nem ismeri saját hazáját, annak természeti, művészeti értékeit.

Ezek a témák segíthetnek igényeink józan szabályzásában, fogyasztói magatartásunk kialakításában.

b) Fogyasztói kultúra kialakítása

A kérdéskört szemlélhetjük az elméleti, vagy informatív megközelítésben is. Itt a cél olyan információkhoz juttatni a gyerekeket, amelyek az előbb felvetett pontok józan mérlegelésében segítenek. Kezdve ismét a családi neveléssel: a gyermek vegyen részt az otthoni feladatok végzésében. Kezdve a családi környezet kialakításától, a tisztaság, rendezett körülmények, a táplálék biztosítása nem kevés fáradságot jelentenek. A gyermeknek alkalmat kell adni, hogy vegye ki részét azokból a tevékenységekből, ahol másokról „gondoskodhat” – természetesen a maga képességi szintjének megfelelően. Végzetesen elhibázott szülői magatartás, ha a gyermek, vagy bármely családtag csak „fogyasztója” a javaknak: a gyermek lusta, mások fáradságán élőködővé válik, vagy önmagát bármire képtelennek, alkalmatlannak fogja tartani. A kisgyermek szívesen „segít” anyjának, s ezt igénybe kell venni, még ha néhány edény bánja is a nagy igyekezetet. A rendrakás a rendezett, békés otthon élvezetének feltétele; a házimunka nem megalázó, ha azt a mások iránti szeretet motiválja. A gyermek látja, hogy otthon kiszolgálók és kiszolgáltak vannak, hanem mindenki képes valami jót, értékeset tenni.

Két eset. 1. Gyermektelen házaspár örökbe fogadott egy kislányt. Mikor kiderült, hogy a leányka értelmileg károsult, nem adták vissza a nevelőintézetnek, hanem vállalták felnevelését:

¹⁶⁷ Hogy ki a felelős az okozott egészségkárosodásért? Erről a reklámok nem szólnak. Egy korábbi divathóbort: az 1950-es évek végén divatba jött nejlon ingek, alsóneműk, orkán-felsők „lázba hozták” az országot: aki csak tehette ilyet vásárolt, vagy hozott be – illegális úton – külföldről. Néhány éven belül megsokszorozódott a műanyag okozta krónikus bőrbetegségben, allergiában szenvedők száma.

„sajnálják szegényt”. Ennek a jó szándékú, de elhibázott felfogásnak az lett a vége, hogy a gyermeket nem vitték semmiféle nevelőintézetbe, ahol legalább írni-olvasni megtanult volna. Otthon babusgatták, az égvilágon semmit nem tanult meg, csak igényeit hangoztatni. Az egyre nehezebben mozgó, most 85. évében lévő nevelőanya aggódva kérde: mi lesz „szegény kislánnyal”? A „kislány” közel 60 éves. A nevelőszülők „életképtelenné szerettek”.

2. eset: Egyetemi tanár szülők második gyermeke a várt és imádott fiú. A szülők rajongása végtelen volt. Az anya – most már özvegy, gyenge egészségi állapottal – ma is rendezi kislánya szobáját. A „kisfiú” egyetemista: egész éjjel éli életét, s nappal – kivéve, ha nagy nehezen sikerül időben kivakarni az ágyból, s elmegy előadásokra – alszik. Anyuka az ágyba viszi a reggelit, ebédet. A fiatalember egy szalmaszálat nem tesz arrébb otthon. Rövid néhány hónapon belül sorra vette neki anyuka kerékpárokat (a harmadiknál tart), mert a fiú lusta volt betenni a garázsba a járművet. A jelenlegi bicikli csak ezért van még meg, mert anyja ügyel rá, hogy „amikor szegénykém fáradtan hazajön”, akkor ő elrakja.

Az iskoláskorban – már a legkisebbeknél – kell kialakítani a fogyasztói magatartást.¹⁶⁸

- a fogyasztás mechanizmusa: mi az útja egy árunak a létrehozástól a fogyasztóig?
- a fogyasztók jogai és kötelességei,
- a szolgáltatók jogai és kötelességei,
- a fogyasztói igény felmérése, értékelése és ezek alapján történő befolyásolása,
- a fogyasztóvédelem lehetőségei, korlátai,
- a reklám tisztessége, korlátai – a teljes körű információ kötelezettsége, avagy az „apróbetűs átverések”,
- a fogyasztói kultúrát befolyásoló tényezők, fogyasztói szubkultúra,
- a kínálati verseny etikai követelményei.¹⁶⁹

A fogyasztói nevelés a társadalomban való felelős részvételre és arra a belső szabadságra nevel, amely az ember önértékelésén alapul.

3. Környezeti nevelés

Az előző témakörhöz több ponton is kapcsolódik a környezeti nevelés. Már az iskoláskor előtt meg kell kezdeni annak az alapmagatartásnak, pontosabban igénynek a kialakítását, amely a gyermekben a környezetéhez való viszonyát szabályozza.

a) Családban

A családmodell meghatározó a gyermek értékrendjének alakulásában. A környezet tisztelete, a rend szeretete, az élő és élettelen világ iránti tisztelet és szeretet-óvás magatartását a gyermek otthon sajátítja el. Hogy egy kisgyermek mitől fél, vagy mit fogad el természetesnek, a szülők akart-akaratlan magatartásától függ. Ha egy gyönyörű mintázatú „szőrös” hernyót megcsodálhat az anyjával, s nem tapossa el, akkor ez „természetes” lesz számára: nem fog undorodni, hisztis jelenetet levágni. Nem helyes az sem, ha környezetbarát magatartás címén a gyermek – a szülő segítségével – hazaviszi a szegény pókot, katicabogarat stb. Tanulja meg, hogy minek hol a helye, hol boldogul leginkább: „övé

¹⁶⁸ Az olasz nemzeti oktatási program két korosztály számára készített fogyasztói magatartás nevelését célzó programot. A 5-10 évesek és 11-15 évesek a számítógépen kísérhetik figyelemmel a jól animált tananyagot. A program pozitív szemléletű, a gyermek érzi, hogy őerte van, érdekelt az ismeretek elsajátításában.

¹⁶⁹ VÖRÖS Miklós: Fogyasztás és kultúra. In: Replika (1997), 21-22. 77-79. HAMMER Ferenc – DESSEFFY Tibor: A fogyasztás kísértete. Replika (1997) 26, 31-47.

között”. De a másik végre is a szülői példa indíthatja: virágokat tép a parkban, bottal kergeti az állatokat, mert azok „betegséget terjesztenek”.

b) Iskola előtti (óvodai) és iskoláskorban

Az óvodai nevelés célja a természeti és társadalmi környezethez való pozitív viselkedési formák, magatartásmódok kialakítása, a környezeti kultúra iránti igény megalapozása, a gyermek közvetlen környezetében lévő élővilág megismertetése és megszeretése, az élő és élettelen környezeti tényezők közötti leglényegesebb összefüggések megállapítása, a helyi adottságok, lehetőségek feltárásával, felhasználásával. A megfigyelőképesség és a gondolkodóképesség fejlesztése közben a környezet és természet romlásának, pusztulásának példáit is használja fel az óvodapedagógia.

A legkisebbek környezeti nevelés alapozó jellegű: meghatározza a gyermek környezetkultúrájának alakulását. Mivel nem csupán – és kisgyermeknél ez a dolog természetéből adódóan nem is lehetne – elméleti formálásról van szó, hanem összetett tevékenységet jelent. Játék, vers, ének-zene, énekes játék, rajz, mintázás, mozgás segíti az ismeretek maradandó bevésését. Sokrétű élmény-tapasztalat hordozza ugyanazokat az információkat. Az óvodáskor még erősen „szenzitív gondolkodású”, vagyis érzelmi-érzékszervi információk alakítják értelmi világát:

- cselekedeteit mindig valamilyen érzélem kíséri,
- tevékeny, aktív, nyitott, kreatív (ő maga is „cselekedni” akarja, amiről szó van),
- a körülötte lévő világot érzékszerveivel, tapasztalás útján ismeri meg: fogalmi pontosításhoz, ismeretei megszilárdításához erre elengedhetetlenül szüksége van; már meglévő fogalmait így ellenőrzi, bővíti,
- érzelmileg kötődik az őt nevelő felnőttekhez.

Nem csupán megismeri környezetét, hanem befogadja, „védelmébe” is veszi. Ez azt jelenti, hogy megtanulja gondozni, fejleszteni, „tisztelettel” használni: ésszerűen, rendeltetésének megfelelően élni vele. A környezete, élettere lesz emberi kapcsolatainak helyszíne: megérti, hogy a saját öröme, boldogsága (és barátaié) függ attól, ahogyan bánik környezetével: takarékosan, ügyelve a tisztaságra, rendre, gondozza élő és élettelen környezetét. A „nagyvilágra” való nyitottságát segítik a kirándulások, múzeum, állatkert, parkok látogatása.

c) Kisiskoláskor és a környezet

Az óvodában megkezdett nevelési program továbbfejlesztése. Az eddig elsősorban érzelmi megalapozású környezet-kapcsolat egyre inkább értelmi-akarati alapot kap. A gyermek értelmileg fogja fel, hogy élete, boldogsága és szeretteinek boldogsága nem csupán „ajándék”, hanem feladat-felelősség. Itt már a nevelés területeiről beszélhetünk. Ezek a „területek” – természetesen – egyetlen egészet alkotnak. Az iskolai évek haladtával kell elmélyülni az egyes témaköröknek, mind nagyobb teret biztosítva az önkéntes, felelős részvételnek.

- Külső természeti környezet (természet, víz, levegő, talaj, növények állatok): használata, óvása.
- Az ember-alkotta környezet (épületek, tárgyak, műemlékek): enyémienk felelőssége; környezetbarát megoldások (energia, légszennyezés, csomagolás, hulladékgyűjtés-kezelés).
- A belső természeti környezet: egészséges életmód, napirend, igényes közvetlen környezet kialakítása, táplálkozás, betegség-megelőzés).

- Belső személyes környezet (mentálhigiéné, a lelki élet egészsége, önértékelés, énkép).

A környezeti nevelés egy belső igény kialakítása: a rendezett, tartalmas élet örömeinek megtapasztalása útján elmélyül a gyermekben az a vágy-meggyőződés: ha felnőtt így akar élni. A környezeti nevelés fontos sarkpontja, hogy mindezt másokkal kapcsolatban megélve, még nagyobb az öröme. A szépnek, igaznak, nemesnek való örömmegosztása fokozza az élmény hatását, s valódi, tartós közösséget és közösségteremtési mintát biztosít.

4. Globális képzés

A világ felgyorsult fejlődése, az új kihívások egy egész sor képzési-nevelési feladatot állítanak a nevelők elé: környezeti nevelés, békére nevelés és konfliktus kezelés. A világ fenntarthatóságára nevelésre az ENSZ egy egész évtizedet jelölt meg. A demokráciára nevelés, az emberi jogi képzés, egészséges életvitelre nevelés szintén helyet kapott az oktatási programokban. A multikulturális környezet kialakulása és azzal kapcsolatos teendők megmozgatják a civil szférát, átgondolásra készítetik a törvényhozást, s az egyes társadalmak oktatási struktúráját. A nevelésnek azok a sajátos területei pedig, amelyek kifejezetten az egészségre legveszedelmesebb magatartások megelőzését célozzák, minden oktatási programban jelen vannak. Ilyenek a drog, alkohol, dohányzás, nemi betegségek (főleg az AIDS) elleni védekezés, ill. különböző függőségek kialakulásának megelőzését célzó programok.

Mindezeket összefogni igyekszik a „globális szemléletmód” nevelése. A globális nevelés programjához Simonyi Gyula, mint a nemzetközi fejlesztési képzés (Development Education) szakemberének elgondolását használtuk fel.¹⁷⁰

A globális képzés (továbbiakban az angol kifejezés rövidítését használjuk GE: *global education*) három dimenzióban érvényesül:

- 1) térben: a globalizációval világfaluvá zsugorodott egész földkerekségre figyel;
- 2) időben: a történelmi tanulságok alapján a jelen mellett a jövő generációk iránti felelősségre is nevel;

3) témáiban:

- nem csupán az ember anyagi szükségleteire gondol, hanem – és elsősorban – a személyiségfejlődését (beleértve azt a lényegét, amely a legtöbb vallás és filozófia szerint túléli a halált is);

- túlterjed az emberen és a többi lények, sőt a nem élő szépségek iránti felelősségre nevel (tájak, kulturális örökségek védelme, a csendet és a kozmikus élményt zavaró zaj- és fényszennyezés stb.).

a) Föld: véges fenntarthatóság

A globális nevelés, vagy képzés kiindulópontját leegyszerűsítve így fogalmazza meg: a Föld gömbölyű. Ez másként fogalmazva annyit jelent: lehetőségei végesek! Az ENSZ 2005. évi jelentése szerint éppen a legszegényebb országokban nagy a születések száma (évente 80 millió). A GE célja a fenntarthatóság: nem lehet a végtelenségig növelni a Föld eltartó képességét, vagyis a dolgok nem folytathatók olyan felelőtlenességgel, ahogyan eddig. A fenntarthatóság lehetősége rohamosan csökken, ha „rablógazdálkodást” folytatunk:

¹⁷⁰ SIMONYI Gyula: Mi a globális képzés? <http://bocs.hu/sgy/globaliskepzes-oazis.htm>
Magyarország célba ér

- az egyik oldalon tönkretesszük az eltartóképeséget, a másik oldalon viszont egyre nagyobb népességnek kellene megélni a föld kincseiből;
- a környezetet romboló-pusztító termelés-központú gondolkodás és magatartással az élővilág, a gyengébb embercsoportok és a jövő generációk kárára élünk;
- a több termelés, a divatőrület, fékezetlen birtoklásvágy miatt pusztulnak az erdők, a talajok, felborul a klíma, süllyed a talajvíz, fogynak az energia- és nyersanyagforrások.¹⁷¹

b) Életszínvonal és életminőség

A dolog ellentmondásának látszik, hogy míg a Föld befogadóképességének korlátaival kell számolni, ugyanakkor Európa lakosságának száma lényegesen csökken. A csökkenést némileg „ellensúlyozza” a közel- és távol-keleti országokból betelepődők száma, illetve azok gyorsan fejlődő népessége. Még ezzel együtt is az ú. n. jóléti államoknak számolni kell azzal, hogy a népesség csökkenésével, valamint a lakosság átlag életkorának növekedésével jelentősen növekszik a nyugdíjasok száma, akikről az egyre kevesebb keresőnek kell gondoskodni.¹⁷² Az életszínvonal növekedésének fenntarthatatlansága sokakat megriaszt. A globális képzés ezzel kapcsolatban kiemeli, hogy ugyanakkor az *életminőség* terén végtelen a fejlődés lehetősége. Ehhez szükséges a GE harmadik dimenziójának megfontolása.

A GE ugyanis „*az embernek nem csak az anyagi szükségleteit tekinti, hanem elsősorban a személyiségfejlődését (beleértve azt a lényegét, amely a legtöbb vallás és filozófia szerint túléli a halált is). Ugyanis a válság mögött alapvető vallási és filozófiai okok húzódnak: a halálfélelem és az örök biológiai fiatalság vágya, a növekedés mítosza, a csoporthoz tartozás és elismertség elidegenedése, a fogyasztás függőségei, a biztonság valláspótléka, csekély képesség a nem-anyagi gazdagság (lelki élmények, szellemi kincsek, szeretetkapcsolatok) közvetlen megélésére, az emberré válás lassúsága a korlátlan élőlényi termékenységet felváltó felelős szülőség terén, az érdekek fölénye az értékek fölött., a kozmikus ámulat és a természetmisztika halványosága, a csend előli menekülés a megoldatlan problémák miatt, a pihenés és játék elüzettedése, a vallások visszahúzódása a valóságtól stb.*”

A GE oktatási-nevelési kiindulópontja, hogy segít megérteni saját helyzetünket, az egyetemes történelmet és a közvetlen történések hatását életünkre. Más szóval: az „idők jeleinek olvasásának” elsajátításáról van szó. A nevelőtevékenység gyakran beleütközik a

¹⁷¹ Az Alföldön leirtott erdők pótlása, új telepítése elemi akadályokba ütközik: az őshonos fafajták már nem telepíthetők, mert a talajvíz nagyon mélyre szállt. Új telepítések, a meglévők gondozása pénz hiányában alig valósul. A tervszerűtlen gazdálkodás miatt elképesztő mennyiségű vizet locsolnak el, permetezőszereket permeteznek a növényekre, szórnak a talajba a gazdák, ugyanakkor az emiatt keletkezett költségeket nem képesek visszanyerni a megtermelt árúkból. Korábban és lényegesen olcsóbban szereznek be a kereskedők külföldi (még tengeren túli országokból is!) mezőgazdasági termékeket. Néhány példa: Makón olcsó kínai fokhagymát csomagoltak piacra; a Homokháton sok hektárnyi sárgarépat az állatokkal etettek fel, mert a külföldről behozott lényegesen olcsóbb volt; Több tízhektárnyi dinnye érintetlenül (!) a termőföldön maradt, mert mire piacra került volna, már hónapok óta a külföldről behozott árú látta el a lakosság teljes igényét. Ez nem csupán nevelési, hanem gazdaságpolitikai kérdést is érint.

¹⁷² Magyarországon az inaktív keresők száma kilenc évtized alatt harmincötzörösré szaporodott. Az 1960-1970 közötti évtizedben számuk háromszorosára ugrott. A társadalom korösszetételének változása (öregedés), a nyugdíjazási szabályok módosulása és egyéb tényezők idézték elő ezt a változást. 1970-ben 1,8 millióval kevesebb eltartott élt az országban, mint 1949-ben. *Az eltartottak számának apadása a gyermekkorúak számának csökkenésével magyarázható.* Jelentősen hozzájárult az eltartottak számának csökkenéséhez a nők tömeges munkába állása is.

fiatalok (és felnőttek) rendkívül szűk látószögben mozgó világlátásába: hozzászoktak, hogy „készen” kapják a saját véleményüket, döntéseiket („csak klikkelj rá!”). Ha választani kell, vagy éppen a megszokott mozdulatra „nem jön be” a várt eredmény, akkor könnyen kétségbeesnek: frusztrálnak, kilátástalannak érzi magát. A történelem éppen azt mutatja, hogy az emberiség akkor lépett előre, amikor bizonyos „véssz helyzetben” rákényszerült egészen új megoldások használatára.¹⁷³

c) Fenntartható megélhetés és személyiségfejlődés

A GE programja tíz elemet tart fontosnak, amelyeket párosítva úgy állít össze, hogy ezekből öt a fenntartható megélhetést, öt pedig a személyiségfejlődést biztosítja. Az elemeket úgy kell elképzelni, mint egy pálma törzsét és annak gyümölcseit. A „törzset” alkotó öt elem mindegyikéhez tartozik egy „gyümölcs”, ezzel is jelezve, hogy ezek szorosan összefüggenek. A képzés egész nevelési koncepciója segít megértetni a nevelés különböző részterületeinek egységét, összefüggését és – nem utolsósorban – hasznosságát.

A következőkben ismertetjük ezt a rendszert. Megjegyzésül: az egymásutániság jelzi a szükséglet-hierarchiát. (A nevelési program angol elnevezésének rövidítéseit a felhasznált forrásmunka alapján közöljük.) A könnyebb áttekintés végett mi táblázatos megjelenítést alkalmazunk:

Törzs	Népesedési és egészség nevelés (DH: Demography & Health) A népesedés robbanásszerű növekedése a globális válság és a szegénység gyors terjedésének alapja. A korlátlan szaporodást fel kell váltani a felelős gyermekvállalásnak.
Gyümölcs	Szeretetkapcsolatok tanulása, nemek egyenlőségére nevelés (LG: Love & Gender) Az egész világon nagyobb figyelmet kell fordítani a nők iskoláztatására, jogainak (munkalehetőségeinek) biztosítására, a felelős családtervezés elsajátítására (ehhez szükséges eszközök elérhetésére). A szeretetkapcsolatok boldoggá tesznek, a hiányuk boldogtalanfogyasztókká.
Törzs	Fenntartható vállalkozás és álláskeresés felkészítés (EJ: Enterprise & Job) A világgazdaság (amely a válság fő oka) alapvető változását az hozza meg, ha a vállalkozók, döntéshozók és dolgozók globális tudása és jövő iránti felelőssége nő. Magánemberként attól szenvedünk, amit dolgozóként okozunk megélhetésünk érdekében. Nem a munka, sem a tőke, hanem a természet a megélhetésünk alapja.

¹⁷³ Simonyi Gy. a kerékpár feltalálását hozza példának. 1815-ben Bali szigetén óriási vulkánkitörés volt, ami annyi hamut juttatott a magaslégtérbe, hogy a következő évben Európa klímáját felborította. 1816-ban nem volt nyár, nem volt a mezőgazdaságban termés: éhínség tört ki, így a lovak jó részét is megették, pedig azok voltak fő közlekedési eszközök. Ennek pótlására találták fel 1817-ben a fából készült „futógépet”, a kerékpár őseit, amellyel már 14 mérföld/órasedbességet lehetett elérni.

Gyümölcs	Nemzetközi fejlesztési képzés, szolidaritásra nevelés (DE: Development Education) Mivel az emberiség egyharmada a szegény országokban él, a globális képzésen múlik, hogy milyengazdasági mintákat ad át ezeknek a népeknek. A Földet pusztító, kiszípolozó megoldások helyett a velük közösen fenntartható civilizáció kialakításának elsajátítására nevelünk.
Törzs	Reklámkritikus környezet – tudatos vásárló nevelés, fogyasztóvédelmi képzés (CC: Conscientious Consumer) Az emberiség „bevetése” (különösen a fiataloké) gátlástalan megnyilvánulásának tanúi vagyunk. Milliárdokat költenek az egészséges életmód kialakításának propagálására, s ezzel párhuzamosan a szervezetre veszélyes túlhűtött-édesített káros italok, káros tartósító szerek, „adalékanyagok” felhasználásával készült élelmiszerek fogyasztására serkentenek (gyakran okoznak függőséget). ¹⁷⁴ A globális képzés tudatosítja, hogy agymosásra óriási pénzek mennek, mert hallatlanul megéri „üveggyöngyöt” (bóvilit) és tüzes vizet (függőséget) eladni a tömegeknek.
Gyümölcs	Nem anyagi gazdagságra (szellemi és lelki élményekre, alkotásra, játékra, öröme, a csend és kulturális sokféleség értékelésére) nevelés (CS: Culture & Spirit) A globális képzés „jó hír” lényege: a primitív fogyasztói lét helyett csodálatos nem-anyagi gazdagságra válhatunk képessé.
Törzs	Fenntartható természeti erőforrás gazdálkodásra, a Teremtés megőrzésére nevelés (RM: Resource Management) Ha az emberiségnek egyre több anyag, energia, és szennyezést-elnyelő kell a boldogulásához, akkor ezt a Föld hamarosan nem fogja tudni biztosítani. A „mindent letarolni” magatartás elszegényíti a természetet, képtelenné teszi az egészséges reprodukciót. ¹⁷⁵ A Kisherceg életstratégiáját kell elsajátítanunk, akinek nem kell ötezer szál rózsa a boldogsághoz.
Gyümölcs	Környezeti nevelés, a kozmikus rend, a szépség és a természet szeretetére nevelés (EE: Environmental Education) A világból nem hiányzik a csoda, hanem a csodálat. A természetben vendég vagy, maradjon érintetlen látogatásod után is.

¹⁷⁴ 2005 tavaszán az EU fejlesztési biztosa a brüsszeli DE konferencián tartott beszámolójában ismertette, hogy egy divatcég egy új parfümjének bevezetésére többet költ, mint az EU egy évben a nemzetközi fejlesztési képzésre (DE).

¹⁷⁵ Jó néhány európai államban a gátlástalan vadászat, vegyszerezés és mindent elárasztó motorizáció kiirtotta a vadállományt. A volt szocialista és szegény országok – a jó bevétel ígéretével – beengedték ezt a vandalizmust.

Törzs	Biztonsági, munkavédelmi, katasztrófavédelmi oktatás, döntés-előkészítési képzés (SD: Security & Decision-making) A munkahelyi munkavédelmi, tűzvédelmi, biztonsági, gépjárművezetői stb. felnőttoktatásba bele kell építeni a GE tartalmakat. Az indiánok hagyománya szerint jelentős döntések előtt hét nemzedékre előre kell megfontolni annak hatását. A diplomához ne csak nyelvvizsga kelljen, de jövő generációk iránti felelősség vizsga is. Érettségihez, szakmai vizsgához is kapcsolódjon. ¹⁷⁶ Különösen fontos a jogalkotók globális képzése.
Gyümölcs	Demokráciára felkészítés, békére nevelés, emberi jogi képzés (PE: Peace Education) A békét súlyosan veszélyezteti a szűkössé váló megélhetés és a javak igazságtalan elosztása, a szegények, másként gondolkodók eltaposása, hogy egyedül pénztörvénye érvényesüljön. Az emberi jogok és a demokrácia biztosíthatja, hogy a gyengébb embercsoportok, a jövő generációk, sőt az élővilág létérdekei érvényesülhessenek. Az erőszakkal, kizsákmányolással felépített hatalmak teremtik meg a maguk és ember-társaik létbizonytalanságát.

Ez a fent vázolt program átfogja az egész nevelést. Tulajdonképpen egy szemlélet kialakításról van szó: felelős vagyok a világ jelenének és jövőjének alakulásáért. A fejlődés nem jelent csupán gazdasági intézkedéseket, s még inkább nem jelentheti azt a magatartást, hogy várjuk a „vezetők” intézkedését. A kérdés mindenkit érint: én magam alakítom igényeimet, életvitelemet, vagy sodródok az árral, a kínálattal, s közben szidom globalizációt, amely tönkreteszi a világot. Természetesen gyökeresen meg kell változtatni szokásainkat, az életvitelünket észrevétlenül befolyásoló szubkultúra-függésünket. Érdeemes a diákokkal eljátszani azt a gondolatot, hogy „mi lenne, ha – próbáljuk ki!” Néhány gyakorlati lehetőség a másokért való felelősség, mások jogainak, pihenésének tiszteletben tartására, a kritikus fogyasztói magatartásra, a környezet szennyezés (hang-, fényszennyezés) csökkentésére:

- az osztály ma iskola után úgy száll járművekre, hogy udvarias lesz; otthon kérés nélkül elvégzünk olyan házimunkákat, amelyekre eddig figyelmeztetni kellett;
- egy hétig nem fogyasztunk túlhűtött-édesített, forrósított, agyonsózott, szintetikus előállított „eredetivel íz-azonos” élelmiszereket, italokat;¹⁷⁷
- nem vágok mások szavába, amíg az be nem fejezte mondanivalóját;
- naponta legalább egy órát csendben tanulok, olvasok; stb.

¹⁷⁶ A közúti balesetek jelentős része a rövidtávú, nem gondolkodáson, hanem hatalmi ösztönön alapuló magatartásának következménye. Sokan csak a gázpedál használatát tanulták meg, amelynek erőteljes taposásával le lehet győzni mindenkit és mindent. Számítalan esetben vagyunk tanúi annak, hogy a normális ütemben haladó gépjárművek elé vág a „gyorseMBER”, s néhány másodperc múlva ő tartja fel a kocsisort, mert nem gondolkodott előre: le kellene kanyarodnia, de nem tud a szembejövők miatt. De azért „beelőzött”.

¹⁷⁷ Itália, 1980-as évek vége: baráti körbe tartozó fiatalok elhatározták, hogy összejöveteleiken (névnap, szülinap, egyéb alkalmak) csak természetes, rostos gyümölcsle, valódi ásványvíz, nagy ünnepi asztalnál kétfajta bor lesz. Az első ilyen lakodalmi összejövetel egy kicsit meglepte a násznépet. A városkában hamarosan ez lett a „sikk”: családi rendezvényeken nincsenek „kőolajtermékek”, kizárólag természetes ételek, ízesítők.

Mindezek alapja: nem elegendő a vágy, az igény, tenni kell annak megvalósulásáért. Mindenki képes rá, sőt mindenki csak maga képes arra, hogy az ő életkeretében egy fenntartható világot megalapozzon.

Összefoglaló kérdések:

1. Miben áll a bibliai emberkép?
2. Milyen szélsőséges felfogásokat ismer az ember testi valóságának megítélésében?
3. Soroljon fel legalább 5 követelményt az egészséges életmód kialakításához
4. Milyen fontos szempontokra kell figyelni a gyermekek fogyasztói magatartásának nevelésénél (legalább négy szempontot)?
4. Mi a célja az óvodai környezeti nevelésnek?
5. Mi a GE lényege, célja?
6. Mit tehetnek a fiatalok a Föld fenntarthatóságáért?

Irodalom:

Iskoláskor előtti környezeti nevelés előnyei és hátrányai? (Virtuális kvíz.)

III. Erkölcsi nevelés

Az erkölcsi nevelés területeinek bemutatása előtt néhány szót kell ejtenünk az erkölcs lélektani kérdéseiről. J. Piaget szerint az erkölcsi fogalmak kialakulása, fejlődése – ezzel együtt az erkölcsi viselkedés alakulása – több szakaszon át történik. Ennek a fejlődésnek ütemét befolyásolja a pszichikai fejlődés üteme, az életkori sajátosságok és a kultúra. Az erkölcsi élet kibontakozásában – éppúgy, mint magában a fejlődésben – nem lehet kihagyni egy közbülső szakaszt: az egész organikus valóság, amelyben az egyes szakaszok egymásra épülnek, egymásból fejlődnek.

Két alapvető szakasz a születéstől a tíz-tizenegyedik életév közötti *heteronómia*, majd ez ezt követő *autonómia* szakasza. A *heteronóm* erkölcs azt jelenti, hogy a gyermek átveszi a szülők erkölcsi értékrendjét, szabályait. A serdüléssel kezdetét veszi az egyéni értékrend kialakítása éppen a kortársakkal való kapcsolatban. Itt a szabályok nem a felnőttek által gyakorolt „hatalom” alapján, hanem egyetértésen, megegyezésen alapul.

Az erkölcsi fejlődés nyomon követhető a gyermekek játékszabályokhoz való alkalmazkodásában. Az első három évben (motoros viselkedés szakasza) bizonyos rituális események pontos ismétlődésében él a gyermek. Ilyenkor alakulnak ki alapvető szokásai. Ebben a szakaszban a szabályok egocentrikus alkalmazásáról beszélünk.¹⁷⁸ A kisgyermek nem ismeri fel a szabályok jelentőségét, azok szervező szerepét egy közös játékban. Ugyanakkor a szabályok kényszerítő ereje alakítja ki benne majd a felismerést, hogy ezek a számára is fontosak. A második szakasz a felismerés kibontakozása. Lassan bontakozik ki a szabályalkalmazás készsége, amely kb. ötéves korra tehető. A 7-10 éves kor között az együttműködés belső szükségletéből elfogadja a közös szabályokat. Tiszteli a szabályokat, ragaszkodik hozzájuk. Az autonóm erkölcs szakaszában a szabályok nem „szentek”, hanem közös megegyezés termékei.¹⁷⁹

A köznapi szóhasználat – és gyakorlat – az erkölcsi nevelésen a „viselkedés megváltoztatását” érti. Tudományos szóhasználattal élve: a nem kívánt magatartás kioltása és a kívánt magatartás pozitív megerősítése. Az erkölcsi elvek nem azonosak az erkölcsi szabályokkal. Maga az erkölcsi nevelés is lényegesen több, mint a külső cselekedetek szabályozása. Az erkölcsi nevelés a belső tudat formálásánál kezdődik.

Az erkölcsi nevelés célja: segíteni a neveltet, hogy saját magát és környezetéhez való viszonyát tudatosan és szabadon megformálja. Az európai és mondhatni a világ jelentős részének erkölcsi-etikai normája a zsidó-keresztény hagyományon épülő erkölcsi rend. A keresztény élet-normát maga Jézus Krisztus személye jelenti. Nem egy elméleti ideológia, hanem egy személy jelenti az alapot. Éppen ezért az általunk felvázolt erkölcsi nevelés is egy személyes válasz, válasz egy hívásra. A keresztény erkölcs-célkitűzése a „teljes ember kibontakozása”: *átalakuljon új emberré igazságban és szentségben* (Ef 4,22-24). A kiteljesedés azonban nem „magánügy, magánszám”, hanem másokkal együtt valósul meg: kölcsönösségben épül a személyiségünk.

A keresztény erkölcsi nevelés az emberi szándéknál kezdi a nevelést. Nem jóra való idomításról van szó, hanem belső hitről. Arra az értékrendre épül, amely Istentől kapott meghívása távlatában látja, értékeli feladatait, kapcsolatait, döntéseit. Nevelésünk

¹⁷⁸ Az én-határok még elmosódtak: nem tud különbséget tenni önmaga és mások (még tárgyak között) sem: azért esik kétségbe, ha játékát elveszik, mert az énjének egy darabja.

¹⁷⁹ RANSCHBURG (1998), 134.

alapja annak a hitnek – amennyire ez emberileg lehetséges – tisztázása, amelyből minden szándék, gondolat kiindul. Az ember ugyanis – tudatosan, vagy kevésbé – mindig a szerint a számára legfőbb érték szerint cselekszik, amelyhez minden mást mér. Ez határozza meg énképünket, én-ideálunkat: ilyen vagyok, és ilyen akarok lenni, mert számomra a legfőbb érték ezt kívánja, ekkor teljesedik ki életem. Értékrendünk a valódi hitünk: éppen ezért nem mindegy, miben hisz az ember. „Hogy milyen istenkép él az emberben, olyan Istennek harangozunk” – mondta valaki – úgy cselekszünk, ahogyan lelkünk mélyén hiszünk.

A nevelés elsődleges célja tehát nem az, hogy a gyerek ne legyen rossz, vagy éppen jó legyen. A cél az, hogy értelmes célja legyen, amelyre felelősséggel törekszik. Az, hogy a gyermek „jó”, következménye lesz annak, amiben hisz, ami életét a legmélyebb szándékáig táplálja. A jóindulat, a jóakarát akkor értékes, ha az nem pillanatnyi szánelől, számításból, hanem valóban jó-indulatból ered: abból a meggyőződésből, hogy az ember felelős másokért stb. Idomítás lenne, ha annyival megelégednénk, hogy szófogadó, aranyos viselkedésű gyermekek járkálnak az utcán.

Az erkölcsi nevelés „finomított” eljárásának hiszik sokan a szeretetmegvonást. Ezt a nevelési eljárást a veréssel szemben szokták alkalmazni, mint ez erkölcsi élet alakításának „humánus” eszközét. A szeretetmegvonás legalább olyan súlyos büntetés, mint a hatalomérvényesítő fegyvelmezés, vagyis a verés! A szeparáció élménye, a szeretet elvesztésétől való félelem a gyermekben nyomasztó érzést ébreszt. Olyan tudatot alakít ki, amelyben a félelem dominál: fél elveszíteni a hozzá közelálló szeretetét. Hatékonysága kétséges. Minden esetre az erkölcsi nevelésnek nem a félelmen, hanem sokkal inkább a pozitív kapcsolaton kell alapulnia. Bármilyen erkölcsi hatást boncolgatnánk, az első és alapvető kérdés az erkölcsi normák kialakításánál: van-e szeretetkapcsolat a gyermek és szülő között?

1. Erkölcs és jellem

Az erkölcsi fejlődés célja a jellem kialakítása. A jellem azoknak az elveknek összességét jelenti, amelyek egységessé, összefüggővé és értelmessé teszik az ember viselkedését. jellemről akkor beszélhetünk, ha egy ember viselkedéséből kiérezhető bizonyos elvekhez való következetes alkalmazkodás. A következőkben – a könnyebb áttekinthetés végett – próbáljuk táblázatban ismertetni a jellemi adottságokat, azok megjelenési módját, okait.¹⁸⁰

¹⁸⁰ A táblázatot SZENTMÁRTONI (2000), 157-188. alapján állítottuk össze.
142

	Jellemzői	Lélektani háttér	Megoldási ajánlat
1. Erkölcs nélküli (amorális) jellem	<p>Nem erköcstelenségről (immoralitás) van szó, hanem nincsenek szilárd, egységes vezérelvei, emiatt nincs erkölcsi következetesség és egységet biztosító jellemük. Nem együgyű, sőt éles eszű, tárgyilagos és életrevaló emberek, de személyes erkölcs nélkül. A hideg számítás, büntudat nélküli történet nyilvánul meg viselkedésükben.</p> <p>Ismertetőjegyek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - célratörés: egy célnak a minden áron való elérése; - érzelmi hidegség: távol állnak az emberektől, szívtelenek (gyakori a gorbombaság, aktív gyűlölet); - következetlenség: ellentétes viselkedésmódok váltják egymást; - kivetítés: minden baj okát másban keresi. 	<p>A személyi integritás hiánya, amely „szétfolyt személyazonosság szindrómát mutat.” A psziché nem vált egységes egésszé, „tömbökre” oszlott, amelyek között nincs összefüggés. „Az ilyen személyazonossági tömbösödés védekező hadművelet: azt a célt szolgálja, hogy szétválasztva és kivetítve a külső világba az elmentmondásos, primitív érzelmi állapotokat, megőrizze az ént a még tragikusabb széthullástól. Így amikor a külső inger kényszere következtében negatív indulatok törnek föl benne, ezek szinte ki vannak szorítva a tudat peremére, kivetítve, mintha nem a személyhez tartozó elemek lennének, hanem rajta kívül álló valóságok. A tudathasadásnak egy változata ez, talán személyiséghasadásnak nevezhetnénk.”¹⁸¹</p> <p>Kialakulásában három legfontosabb ok:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Örökölt temperamentum: skizoid egyéniség: a szélsőségesen extrovertált egyéniség megnehezíti az erkölcsi ellenőrzés elsajátítását.¹⁸² 2) Az anyai szeretet hiánya.¹⁸³ 3) Hiányos erkölcsi nevelés: ha fiatalon nem lát következetes erkölcsi példát, nem tud eligazodni az igazi jó és a tényleges rossz között.¹⁸⁴ 	<p><i>Az erkölcs nélküli ember a saját megosztottságának áldozata: inkább lélektani kérdés, mint erkölcsi. Az illető „szerencsétlen természete” kizárja őt az emberek köréből. A megoldás az, hogy az illető kilépjen a magaelégedettség-köréből. Meg kell tanulnia figyelni a mások visszajelzéseire: hogy fognak fel ők engem? Ez a szüntelen visszajelzés nem csupán alkalmazkodást jelent, hanem az egyetemes emberi normák elsajátítását, mások értékeinek tiszteletben tartását.</i></p>

¹⁸¹ SZENTMÁRTONI (2000), 160.

¹⁸² A kifelé irányultság nem emberekre, hanem tárgyakra vonatkoznak, sőt az embereket is csak tárgyként, eszközként kezeli.

¹⁸³ A negatív anya-kép eredményezi, hogy az illető képtelen a másokkal való együttérzésre. Ehhez társul, hogy képtelen a saját maga jó és rossz oldalát felismerni

¹⁸⁴ A szülők megengednek maguknak olyan viselkedést, amiért a gyermeket büntetik: a káromkodásért, a szülő sértetéseért a gyermeket megbüntetik. Ugyanakkor a szülők káromkodnak, ócsárolják egymást, vagy verekednek: a gyermek mindennek e megengedhetőségét a felnőtt korhoz fogja kapcsolni.

	Jellemzői	Lélektani háttér	Megoldási ajánlat
2. Konformista (megalkuvó) jellem	<p>Ezek az emberek kívülről szemlélve nagyon rendezett, tökéletes életet élnek: minden kiegyensúlyozottnak látszik: nagy ismeretségi kör, jó összeköttetések. Minden előre kiszámított, behatárolt. A döntésekben mindig másokhoz igazodik. Legfőbb törekvése, hogy másokkal elfogadtassa magát.</p> <p>Jellemzői:</p> <ul style="list-style-type: none"> - csoportközpontú: a közösséghez, társadalmi státuszát meghatározó réteghez tartozás (mindenben alárendeli magát a csoport normáinak); - érzékeny saját hírnevére: legnagyobb csapás számára, ha a saját csoportja elmarasztalja; - fél a következményektől, lenézéstől, megkülönböztetéstől; - nincs igazi barátja: sok az ismerőse, de mély, személyes kapcsolata nincs; kapcsolatait valamilyen hasznosság (szociális) határozza meg és nem a személyközi kapcsolat; - szégyent érez, nem büntudatot: tökéletesen bele akar simulni a csoportnormákba, de ha ez nem sikerül, akkor szégyelli magát. 	<p>Gyenge jellemnek szokták nevezni: a belső bizonytalansága miatt belesimul a környezet normáiba: úgy érzi, ha megtartja a szabályokat, normákat, minden rendben van. Ezzel megszabadul a tettei beláthatatlan következményeitől, a bizonytalan jövő fenyegetésétől. A családból korán kiszakadó gyermeknél alakul ki leginkább ez a magatartás. Az intézetben, az egykorúak közösségében töltött idő azt jelenti, hogy hiányzik egy szignifikáns (jelentős) másik személy, akivel mélyebb érzelmi kapcsolatot tarthatna. Az erkölcsi normák elsajátításához szükséges egy erkölcsi modell, példa – lehetőleg egy felnőtt személyében – akit a gyermek utánozhat, felnézhet rá, illetve azonosuljon vele. Az intézeti, tömeges nevelésben elsajátítja, hogy egy adott közösséghez alkalmazkodjék.</p> <p>Ha a gyermek túl erős személyi hatás alakul ki, amely mintegy kieroszakolja, hogy mindig az ő akaratát fogadja el a gyermek, meggátolja, hogy önállóan merjen cselekedni.</p>	<p><i>Az önálló véleményhez szoktatás már a kisgyermekkorban kezdődik: a gyermek nyugodtan fejezhesse ki érzelmeit, akaratát, gondolatait. Ez a szabadság felkelti benne a felelősségérzetet tettei iránt, sőt megtapasztalja döntéseinek következményeit.</i></p> <p><i>A mai, túl-intézményesített nevelés nem sok teret hagy személyességnek, s emiatt állandó személytelen rendekhez való kapaszkodás marad meg. A társadalmi változások hozzászoktatták a felnőtteket, hogy minden változik, megkérdőjelezhető. Ugyanakkor azt is megtanulták, hogy legjobb nem nyilvánítani érzelmeiket, véleményeket, mert félreértető. „A hallgatni arany” fel fogás alapja: abból még nem lett senkinek baja, ha engedett a hatalomnak. A hatalom abszolutizálása, vallásos félelme, hozzászoktatja alattvalóit az infantilis megoldásokhoz: a viccekben való alulkompenzáláshoz.</i></p>

	Jellemzői	Lélektani háttér	Megoldási ajánlat
3. Autoritárius (tekintélyi) jellem	<p>A tekintélyi elvű ember szereti a rendet, kerüli a veszekedést, konfliktust. Az ilyen ember mindig egy jelentős tekintélytől függ.</p> <p>Ismertetőjegyei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - feletteseivel szemben meghunyászkodó; magatartása kétpólusú: kell valaki, akire felnézhet, és kell, akire lenézhet; - jósága nem természetes: mindent a magáról alkotott kép „szépítésére” használ: házasság, barátság, segítség. - nincs igazi büntudata: nem meri elismerni vétkességét, nehogy lerontsa a magáról alkotott képet; mégis kitudódik hibája, akkor támadásba, méltatlankodásba kezd. - erkölcsi nézetei abszolút érvényűek és kikezdetlenek: viselkedésében konvencionális, és konzervatív; mindenben felettesi nézetei a döntőek, nézeteit nem szívesen változtatja, mert képtelen elviselni bármiféle bizonytalanságot: árnyalatok nincsenek (vagy-vagy). 	<p>Állandó szorongásban él: bizalmatlanság és ellenséges érzület váltakozik benne. Ennek gyökere a szeretet elvesztésétől való félelem. Kora gyermekkorra visszavezethető okai:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elnyomó szülői tekintély: a szülő mindentől meg akarja óvni gyermekét, ezért semmit nem enged meg neki. Az „agyonszeretett” gyermek tragédiája, hogy elveszíti önállóságát, nem alakul ki az önálló énkép: mindent mások mondtak meg neki: neki mi a jó, milyennek kell lennie, hogyan és minek szabad örülni, szomorkodni. Nem képes gondolkodni önmagáról: másoktól függ önképe. 2) A szeretet visszavonása: ha a szülő azzal zsarolja a gyermekét, hogy nem szereti, ha valamit nem tesz meg a kedvéért: nem beszél hozzá, nem ad este csókot, mogorván néz rá. Ha a gyermek elvesztette a szülő szeretetét, úgy érzi, hogy mindent elveszített: mérhetetlen lelki kínba sodorja a gyermeket, kétségbeesik. Mivel később fél ennek a borzalomnak a megismétlésétől, inkább mindent megtesz, amit a szülő kíván. 	<p>A gyermek nem a szülők kedvének kiszolgálója. A gyermek nem a szülőkért van, nem azok vágyainak beteljesítője.</p> <p>A késő felnőttkorig megmaradó, kissé infantilis engedelmisségen személyiségfejlesztő gyakorlattal lehet segíteni. A helyes önértékelés megtanulása feloldja azt a görcsöt, amely a jellegzetes „biciklis” magatartást eredményezi: felfelé hajlong, lefelé tapos.</p>

	Jellemzői	Lélektani háttér	Megoldási ajánlat
4. Kollektivista (közösségi-személytelen) jellem	<p>Mindazok, akik erősen azonosulnak valamilyen ideológiával, könnyen válhatnak kollektivista erkölcsjellemevé. A keresztény ember is kialakíthat ilyet magában egy személytelen-közösségi vallásosságban.</p> <p>Jellemzőjük:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gyakran komoly és lelkiismeretes dolgozók: nem ritkán szigorú életet élnek;¹⁸⁵ - fontos a közügy, az egyéni érdek háttérbe szorul; negatív jelenség lehet, hogy a közösségért való lelkesedés átmeny a fanatizmusba, ahol a kollektívizmusból elvész az egyéni felelősség érzése;¹⁸⁶ - számára az ideológia abszolút érvényű, kikezdehetetlen: semmiféle lázadás, egyéni vélemény nem számít; csak az ún. építő kritika megengedett. 	<p>Az ilyen erkölcsjellem nagy ideálokért lelkesül. Gyakran ez azt is jelenti, hogy az illető elmenekül a személyes emberi viszonyaitól, hogy feloldódjék a személytelenben. A világgal szembeni magabiztosság hiánya tesz sok embert kollektivistává.</p> <p>„Már kisgyermekkorban jelentkezik a kutatás ösztöne, illetve a hatalomösztön, amely azt a célt szolgálja, hogy a fejlődő személyiség megismerje környezetét, megtalálja helyét az emberek között, és megszerezze magabiztosságának azt a minimumát, amely szükséges és elégséges ahhoz, hogy megbirkózzék az élet problémáival. Röviden, a gyermeknek meg kell találnia magát a többiek között. Ez magába foglalja a következő elemeket: versenyképessé válni az egykorúak között, helytállni a rábízott feladatok elvégzésében, és megvédeni önmagát a mellőzéstől.”¹⁸⁷ Ha ez sikerül, akkor kialakul a <i>kompetenciatudat</i>, vagyis életképesnek fogja magát érezni a környezetével szemben. A gyermeket ebben a szülők segíthetik leginkább: bátorítással, a kudarcok esetén újabb próbálkozásra serkentéssel. A gyermek kettős hívásban él: az új, az ismeretlen kihívása az egyik oldalon, a szülő dédelgető, védő karja a másikon. Ha bármelyik túlzottá válik, a fejlődésben komoly torzulást okoz. A túlzó vigyázás önállótlanná teszi: kialakítja a tekintélyen alapuló erkölcsjellemet. Ha nem kap segítséget, túl sok lesz a kudarc élménye.</p> <p>A túlvas bizonytalan, gyámoltalan személyiség forrása: a képzelet világába menekül. Felnőtt korban a magabiztosság hiányát azzal pótolja, hogy elmenekül az általánosba, a személytelenség világába.¹⁸⁸</p>	<p>A kereszténység ezen a téren egészen sajátos értéket mutat. Az összetartozás nem egy ideológiát jelent, hanem organikus együttest: az egy test közösségét. A „titokzatos test” élő együtvé tartozás, ahol a személyiség, a személyi felelősség nem vész el. Éppen az egyéni megtérés folytonos gyakorlata segít (bűnbánat), hogy a fanatikus és fundamentalista hajlamainkat leveszük.</p> <p>Meg kell tanítani a fiatalokkal: néven szólítottak vagyunk, vagyis személyes választ adunk meghívásunkban. A közösségben élő tagok vagyunk, amelyben nem vész el sem egyéniségünk, sem egyéni felelősségünk</p>

¹⁸⁵ Értékük, hogy a közösségi érzéket, felelősséget komolyan veszi. Az érett személyiség tulajdonsága, hogy rendelkezik egységes világnézettel.

¹⁸⁶ Amit közösségben, a köz-ideológia sodrásában megtesz, azt magánemberként talán soha meg nem tenné. Ilyenek a szélsőséges vallási vagy politikai ideológiák túlhevült hívei: mindent és mindenkit feláldoznak a „közért”, de valójában soha nem tisztázták, hogy a közösségnek ez-e a küldetése, valódi érték-e az, amiért küzdenek?

¹⁸⁷ SZENTMÁRTONI (2000), 176.

¹⁸⁸ A kollektívben nem fenyegeti, hogy egyedül kell szembesülnie valamilyen kényes, nehéz, provokatív kérdéssel. A közösségben – úgy érzi – ő nem tévedhet, hiszen nem ő hozza a döntést, hanem mások. Könnyebb mindenkit szeretni, mint egy konkrét személyt, aki nem várt módon reagálhat.

	Jellemzői	Lélektani háttér	Megoldási ajánlat
5. Elvekhez ragaszkodó jellem	<p>Az erkölcsi fejlődés célja, hogy önálló, általános elveket követő, szabad lelkiismeret által irányított erkölcsi életet alakítsunk ki magunkban. Az elvekhez ragaszkodó személyiségnél ezt megtaláljuk:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erkölcsi ítéletében általános elvekre hivatkozik: a kimondott elv az ideálja: nem mások véleményére, hanem saját lelkiismeretére támaszkodik, s ezekhez az elvekhez élete árán is ragaszkodik; átesnek a másik végletbe: a törvény, a maguk felfogásában, fontosabb az életnél. A viszonylagosság és a változás integrációja nem történt meg azokban az egyéneknél, akik képtelenek a saját törvényeiket változó helyzetekben alkalmazni; - tagadja és elfojtja érzelmeit: nem képes azokat beépíteni az elvhűségébe; gyakori az aggályosság, szorongás, büntudat állandó gyötrelmében élnek. Érzelmeiket (nagylelkűségüket) szorongással élik: nehogy elárulják elveiket; - erkölcsi programja szinte az értelmetlenségig merev: gyakori a kényszerviselkedés: komolyság és szigorúság minden lépésük; - sohasem érzi magát eszményinek magaslatán: a valóság és az eszményi közötti űr folytonos büntudatot kelt benne; az aggályosság miatti gyötrelmek, kényszerneurozisz jelenik meg viselkedésében. 	<p>Három tényező váltja ki ennek az erkölcsjellemnek a kialakulását:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erős felnőtt nevelői hatása az egykorúak közönségével szemben; - meleg érzelmi kapcsolat a családon belül; - szigorú erkölcsi kódex; <p>A gyermeket erős érzelmi szálak kötik a szülőkhöz. Ha a szülők nagy gondot fordítanak gyermekük erkölcsi nevelésére, szigorú elvárásokat támasztanak a fejlődő gyermekkel szemben (vallási keretbe ágyazva a követelményeket), a gyermek magáévá teszi ezt az életrendet. Amennyiben a gyermek látja, hogy ezeknek a követelményeknek a szülők is engedelmeskednek, akkor arra a meggyőződésre jut, hogy az erkölcsi szabályok felülmúlnak mindent. A törvények iránti engedelmesség azonban könnyen elszigeteltté teszi az ilyen gyermeket: nehezen érti, hogy vannak olyanok, akiknek az általa isteni törvényként ismert követelmények nem olyan természetesek. Az ilyen elhű erkölcsjellemek megközelíthetetlenül tiszták: tökéletességük inkább csodálatot, mint szeretetet vált ki másokban. Az emberi melegség hiányzik belőlük.</p>	<p>Az elvekhez való következetes ragaszkodás nagyon nagy érték. Ugyanakkor a gyermek szemét ki kell nyitni arra is, hogy vannak, akik gyengék, nem mindig következetesek. A szegények szeretete, az egyszerű emberek életében való osztozás segít hozzá, hogy az erkölcsi tisztaság ne csapjon át felsőbbrendűségbe, öntelt gögbe. A maga sérüléseinek, rejtett sebeinek felfedezése segíti, hogy megértő legyen mások gyengesége iránt.¹⁸⁹ Ezért van nagy jelentősége, hogy a fiatalok vegyenek részt különböző karitatív tevékenységekben: szegények, betegek, tehetetlenek ápolásában. Ez a gyakorlat képessé tesz mások megértésére. A tökéletességünk nem öncélú, magamutogatásra szolgál, hanem világosságul másoknak.</p>

¹⁸⁹ Jean Vanier írja ezzel kapcsolatos tapasztalatában: „Megtapasztaltam, hogy a gyenge (fogyatékos) a legjobbat ébreszti fel bennem, de a legsötétebbet is. Megdöbbenve fedeztem fel, mennyire agresszív tudok lenni, hogy egy nálam gyengébb embernek is tudok fájdalmat okozni. Félünk, hogy fáj, ha megütnek bennünket. De attól is félünk, hogy saját agresszivitásunk előtör, hogy védekező reflexeink elötörnek és úrrá lesz rajtunk az a képességünk, hogy másokat gyűlöljünk.” VANIER, Jean: A szegény: út az egységhez. Előadás fordítása (Vancouver, 1983. július 24). Kézirat.

	Jellemzői	Lélektani háttér	Megoldási ajánlat
6. Altruista, vagyis embertársra irányuló független erkölcsi jellem	<p>Az erkölcsi elv nem önmagáért való, hanem másokra irányul: nem az elvek, szabályok megtartása a cél, hanem az embertárs szolgálata. Ez az élettapasztalatok iránti nyitottságot jelenti, ami nem azt jelenti, hogy tetszés szerint változtatom a felfogásom, hanem az alkalmazási lehetőségek pluralizmusával élek.</p> <p>Ismertetőjegyei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - erkölcsi viselkedésében szabad: nem kényszer alatt cselekszik, hanem szabadon választott elveit követi; - a világba és az emberekbe vetett bizalma határtalan: elfogadják embertársaikat olyannak, amilyenek; nem a világ romlottságán lamentálnak, hanem értékeit keresik; - hisz az emberi jóságban: míg az elvekhez hű a hangsúlyt hitében az eredeti bűnre helyezi, addig az altruista az emberi erényre; - emberközelségben él: nem elvont rendszerek szabályozzák életét, hanem az a készség, hogy másokon segítsen; képes együtt örülni másokkal, mások sikerével. 	<p>Ha az ember képes kiépíteni magában a szabadságot, amely nem „törvényteleniséget”, rögtönzések sorozatát jelenti, hanem a tudatosan, személyiségbe épült tartóerőt találva a törvényekben, szilárd segítője másoknak éppen az által, hogy képes a törvényeket az ember javára alkalmazni. Ez nem gondtalanságot jelent, hanem a bajokkal való tudatos szembenézést.</p> <p>Jelentős az empátia készségének fejlesztése, ami ebben az esetben nem annyira beleérzést, hanem inkább azt a tudatos törekvést jelenti, amellyel igyekszünk felfogni, megérteni mások indítékait. „Az empátia kifejezi az embernek azt a tulajdonságát, hogy tudatában van annak, hogy rajta kívül vannak még mások is, hozzá hasonló, de vele nem azonos lények, akik gondolkodnak, éreznek, akárcsak ő.”¹⁹⁰</p> <p>Ahhoz, hogy ez kialakuljon az emberben, már a korai gyermekkorban három feltétel szükséges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meleg, érzelmekben gazdag szülő-gyermek viszony; - együtt érző (empatikus) szülők mind a gyermek, mind a kívülállók iránt; - a szülők szóbeli magatartása az együttérzést illetően. 	<p>Döntő a gyermek kapcsolat kialakító készségének fejlesztésében az a mód, ahogyan a szülők vele beszélgetnek.</p> <p>Ugyancsak fontos az is, mit és hogyan beszélnek a szülők a gyermekkel másokról: szegényekről, kiközösített emberekről, más nemzetiséghez tartozókról. Mások elítélése, megvetése a gyermekben is ilyen értékrendet alakít.</p> <p>Ha az elfogadás, megértés, pozitív értékelés és segítőkészség dominál, akkor a gyermek belső igénye lesz ezt a viselkedést elsajátítani éppen a szülővel való mélyebb azonosulás megvalósításáért.</p>

¹⁹⁰ SZENTMÁRTONI (2000), 186.

2. Erkölcsjellem fejlesztésének gyakorlati útja

Az erkölcsi és jellemi fejlődés nem mechanikus mozgás: a személyiség és környezete egyaránt részt vesz benne. Csupán elvárásokat támasztani a gyermek vagy a fiatal iránt azt jelenti, hogy maga a felnőtt sincs tisztában a saját jellemi adottságaival. A „legyél jó”, „viselkedj”, és hasonló felszólításokkal a gyermek nem tud mit kezdeni. A fejlődéshez egy másik személy példája, szavai, segítőkészsége kell. És még valami: a megbocsátás állandó készsége. A gyermek különösen a serdülőkorban gyakran „megbántja” azokat, akik a legtöbbet tettek érte: izgága, nyugtalan, sértő kirohanásokkal, kíméletlen megjegyzésekkel illeti őket. Mindez elsősorban önmagának szól! Igen, mert nem tud az lenni, ami szeretne, illetve amit elvárnak tőle. Szeretné elhárítani kudarcait, ezért kivetíti a környezetére. Ő maga sem gondolja ezt komolyan, vagy legalábbis nem tudatos cselekvése, hanem egyfajta önvédelmi megnyilvánulása. A gyermek, a serdülő „erkölcsös” akar lenni. Ehhez néhány fejlesztő szempontot ajánlok Don Bosco nevelési módszeréből.¹⁹¹

Az elsődleges nevelő közeg a család. A gyermek itt sajátítja el a felnőtté válás mozzanatait. Nem csupán a szülők szavai, hanem egész lényé nevelő hatású. „Az emberek magukban keveset érnek, ha a gyermek mást lát szüleinek életében, mint amit eléje szabnak; nem tudják elhíttetni vele, hogy komolyan kívánják tőle, amit maguk sem követnek”- írja Erasmus (Op. V. 714. E.). A gyermek is folyton „visszajelez”, de a felnőttek egy negyedét sem fogják fel ezeknek a – gyakran – vészjelzéseknek, vagy legalábbis figyelmeztető jeleknek. Éppen ezért a szülők:

- egyszerre csak egy dologgal foglalkozzanak: teljes figyelemmel figyeljenek a gyermekre, ha az hozzájuk beszél, kérdez; ha halaszthatatlan a munka, akkor ezt finoman közölni kell, de azzal az ígérettel, hogy utána leülünk és beszélgetünk (de ez ne maradjon csak ígéret!).
- Csak nyugodt állapotban hallgassuk meg őket: az izgalom, indulat elveszi a közölt dolgok valódi jelentését.
- Ne becsüljük le a gyermek gondját: a gyermek féltelme, aggodalma „egzisztenciális” kérdés az ő számára; az ő és ne a mi szempontunkat vegyük figyelembe, s e szerint érdeklődjünk, segítsünk a megoldás megtalálásában.
- Aktív hallgatás: időt kell rá szánni, és minden képességünkkel odafigyeljünk; ne szóljunk bele, ne akarjuk azonnal „megérteni” és válaszolni; ha a gyermek számunkra kellemetlen dolgokat fogalmaz meg, maradjunk megértők, nyugodtak: nem kell sértődöttség, kétségbeesett arcot vágni, mert a gyermek megrémül és nem folytatja; kerüljünk minden gúnyos, sértő, visszavágó megjegyzést.
- Ügyelni a hangra: inkább ne szóljunk, minthogy sértő, sértődött panaszkodás. Ne keltünk bizonytalanságot, szégyenérzetet a gyermekben: biztosítsuk szeretetünkről, segítségünkről. Egyszerű, megbékélt hangnemben, derűs szívvel beszéljünk, ami jelzi: bízunk benne, növekedésében. Keveset, de szeretettel és érthetően mondjunk; felesleges a gyermeket végtelen prédikációval, beláthatatlan egyéni történetekkel traktálni; jobb keveset, de többször, mint egyszerre sokat mondani és a gyermek fél máskor leülni velünk beszélni, mert véget nem érő kioktatásban részesül.

Az erkölcsös jellem egyben teherbíró jellem. Ehhez Don Bosco azt ajánlja, hogy a nevelést úgy fogjuk fel, mint adott tényt, amely aktív, konkrét és mindenekelőtt megelőző. Ne tegyünk úgy, mint amint azt napjainkban olvassuk, hogy a hatalmas földrengések

¹⁹¹ FERRERO (1999).

után kezdenek intenzív szeizmológiai kutatásokba, vagy a belvíz rettenetes pusztítása után azon töprengeni, mit kellett volna tenni 20-30 évvel ezelőtt. Az elfoglalt szülők a süllyedő bárkából akkor merítik ki a vizet, amikor már késő. A gyermeknek támpontokra van szüksége, amelyhez igazítja bizonytalan lépteit: gondolkodását, ítéleteit, kívánságait és tetteit.

- A család az értékek termőföldje: a határozott értékrend segíti a gyermeket mérlegeléseiben. Legyen a nevelésben olyan kevés, de nagyon fontos alap-értékek, amelyekhez minden időben szilárdan ragaszkodunk. „Ha alapértéknek az emberi méltóságot, mint Isten képmását választják, magától következik a béke, az élet, a környezetvédelem, amelyek szükségszerűen vonzzák a szabadságot, a felelősséget, a szolidaritást, az igazságosságot. Ezek hétköznapi vonzatai lehetnek a barátság, a jóság, a megértés, az udvariasság, a hűség a nagylelkűség, engedelmesség, rend, optimizmus, türelem, kitartás, imádság, okosság, szemérem, vallásosság, tekintélytisztelet, egyszerűség, őszinteség, remény, józanság, összeférhetőség, áldozat, sport, tanulmányok, stb.”¹⁹²
- Az értékeknek legyen konkrét neve: szemmel láthatóak, lemérhetőek legyenek; a szülők fejezzék ki határozottan, hogy az adott helyzetben mit várnak el a gyermeküktől.
- Az értékek tanítsanak: a gyermek korának megfelelő magyarázattal világosan mondjuk el, hogy mi annak az értéke, miért jó, ha megteszi, elsajátítja. Mindez legyen a gyermek számára fontos, valós érték!¹⁹³
- A személyes kapcsolat értéket terem: a szülővel való bizalmas kapcsolatban meri a gyermek bontakozó értékrendjét, kételyeit feltárni. A gyermek őszinte, igaz visszajelzéseket vár, amelyek megerősítik a jóban, és kiigazítják megalázás nélkül.
- Együtt tevékenykedni: az élet minél több vonatkozásában vegyük igénybe a gyermek részvételét, mint a személyes kapcsolat és értékelés fontos elemét. A gyermeket kicsiny kortól engedni kell, hogy „segítsen” a szülőknek, akkor később sem kényszernek érzi azt. De ne csupán a munkában, hanem a szórakozásban, pihenésben is legyenek együtt. Ez nem jelenti azt, hogy a gyermek nem lehet egyedül, hiszen erre is szüksége van.¹⁹⁴
- A szülők a gyermekek számára modellként szolgálnak: az erős érzelmi kötődés folytán a szülő a legmaradandóbb és legeredményesebb példakép a gyermek számára.

3. Az erkölcsi nevelés gyakorlata

„A tisztességes ember nem korrupt, nem csal nem hazudik. Viszont tisztességes ember nem átlagos” – mondja egyik interjúban Heller Ágnes. Majd így folytatja: „Mert az emberek többsége ugyan többé-kevésbé tisztességes, de nem feltétlenül teljesen az. A helyzetnek olyannak kell lennie, hogy a nem egészen tisztességes ember is úgy cselekedjen, mintha igazán tisztességes lenne. (...) Igazából az a véleményem, hogy a moralizálás és a cinizmus ugyanannak az éremnek a két oldala. Moralizálásnak nevezem azt, ha mindig morális szemrehányást teszünk a világnak: az emberek aljasak, korruptak, mindenki erkölcstelen. Cinizmus pedig, ha azt mondjuk, hogy

¹⁹² FERRERO (1999), 52.

¹⁹³ Hatalmas igyekezettel tanítják a világban a mások legyőzésének, megnyerésének, a „filozófiáját”: hogyan lehet mindenkinél előbb, hathatósabban érvényesülni.

¹⁹⁴ Az együtt látott film, színházi előadás megvitatása, vagy együtt szórakozás, kirándulás az élet szépségének a felfedezéséhez elengedhetetlen. Számomra felejthetetlen élmény: szüleim kerékpáron vittek bennünket gyerekeket a 20 kilométerre lévő városba színházba, moziba. Nagy szegénységünk ellenére, évente 8-10 alkalommal így vonultunk fel. Esténként – petróleumlámpánál – felolvastunk egy- egy olyan könyvet, amit mi is megértettünk, szüleink is örömmel hallgattak. A legsötétebb üldöztetések idején is derűsen, bizakodva éltünk: bíztunk egymásban, együtt tudtuk a családot akkor is, amikor édesapám kétszer egymás után éveket töltött a börtönben.

rendben van, hiszen mindenki így csinálja, ki törődik vele. Szerintem a normatív gondolkodást kellene megerősíteni. Hogy nem lehet korruptnak lenni, hogy nem hazudozni a politikában. Elhallgatni lehet, de hazudni nem. Mert ha nem is teljesítjük be egészen a normákat, azért törekedni kellene a megközelítésükre. Elgondolni, hogy mi lenne a helyesebb. (...) A normák tartalma mindig változik, ez természetes. Az a kérdés, hogy a normákon belül tisztességes emberek tudunk-e maradni. Nagyon egyszerűen meg tudom fogalmazni, hogy tisztességes ember, aki tudja, hogy jobb igazságtalanságot elszenvedni, mint másokkal szemben elkövetni. Hogy pedig mi az igazságtalanság az adott kontextusban, az az adott normarendszertől függ.”¹⁹⁵

Csak az a kérdés, hogy mi is az a változó norma-tartalom? Mettől meddig érvényes, ki mondja meg?

Az erkölcsi nevelés teljes mélységének vállalása nélkül nincs hatékony nevelés. Meg kell ezt tenni, még ha ilyen kényes kérdésről is van szó, mint a bűn. Sokan eleve ki-zárják még a szótárukból is: ennek itt nincs helye, ez vallási kérdés. Beszélünk AIDS-ről, nehezen nevelhető gyerekekről, környezetszennyezésről, terrorról, de a bűnről ritkán. Ugyanakkor nyilvánvaló a jelenléte és a következményeitől szenvedünk: tönkretesz, el-szigetel, rettegéssel tölt el. A dolgok elhallgatása még nem jelenti annak megoldását, megszűnését.

A bűnnel szemben a megbocsátás állandó gyakorlata, az, amely segít a helytelen viselkedést helyreállítani, a rombolás helyén együtt építeni. A megbocsátás felszabadulást hoz gyermeknek és felnőttnek. Ahol nem rendezik a bűn okozta sebeket, megkeserednek, elidegenednek az emberek. A rendezetlen bűn olyan, mint az immungyengeség: csökkenti a kísértéssel szembeni ellenálló képességet. A nevelés feladata, hogy kisgyerekkortól vi-lágossá tegye az elfogadható cselekvés határait, megtanítsa a hiányok rendezésére. Nem lehet igazi megoldás egyes társadalmi mozgalmaknak azon magatartása, amely a helyte-len magatartással szembenézni nem mer, hanem ál-humánus, „szociális” megoldásokkal hitegeti magát.

Egyre aggasztóbb a droghelyzet hazánkban, de a határozott fellépés helyett érvényesült egy „puha”, gerinctelen rendelkezés, amely „kipróbálás” szintjén megengedi annak használatát.

Évek óta okoz mérhetetlen kárt a frissen rendbe hozott épületekre, közlekedési eszkö-zökre, és minden lehetséges helyre fölkent „grafittinek” nevezett szenny. A tettesek azzal véde-keznek, hogy művészek, s valahol meg kell jeleníteniük alkotásaikat. Erre a hatóság építendő fa-lakkal akar segítségükre lenni: itt nyugodtan firkáljanak. Nem inkább meg kellene tanítani az embereknek a magántulajdon tiszteletét, az önfegyelmet, a felelősségérzetet? Holnap ezeknek a „művészeknek” közpénzen ingyen festékszórót fognak osztogatni a drogosoknak osztott injekci-ós tűk mintájára? Ha nem merjük idejében néven nevezni, minősíteni a gyermek viselkedését, akkor a későbbiek során nagyon nehéz lesz társadalmat súlytó devianciát kordában tartani.

A gyermeket cselekedeteinek értékelésére a napi lelkiismeretvizsgálattal szoktas-suk rá. A kisgyermekkel elbeszélgetünk: mi történt ma? Minek örültél, minek nem? Nem kell ilyenkor felelősségre vonni, hanem megerősíteni, hogy jól látta a dolgokat, sőt bizto-sítsuk arról, hogy szeretjük, segítünk neki. Lehessen őszinte, s ne kelljen alakoskodnia, mindig a sikeres embert megjátszani, mert ezzel hazugságra, képmutatásra szoktatjuk. A lelki higiénia az emberi személyiségének ápolását jelenti, amely által önmagunk és mások számára elfogadhatókká válunk. Néhány nevelési feladat:

Szavahihetőség: bizalmat és biztonságot teremt; azt a bizonyosságot alakítja ki, hogy bízni lehet az illető emberben, szavai hitelt érdemelnek.

Igazságosság, amit tisztességnek, becsületességnek is nevezhetünk: igaz módon cselekszünk, nem csapunk be másokat, akkor is ha nem látnak minket. A hazug-

¹⁹⁵ TÓTH Klára: Cinizmus és moralizálás nélkül. Beszélgetés Heller Ágnessel.. Magyar Hírlap, 1997. február 1.

ság semmilyen szinten nem megengedett: a gyermekkel letagadtatják korát, hogy utazási kedvezményben részesülhessen. Ezek után a gyermek „tudni fogja”, hogy ügyességnek, rátermettségnek, életrevalóságnak nevezheti a csalást, korrupciót, megvesztegetést.

Hosszú sor várakozik, az apa – ügyes sofőr – előre manőverez, befurakszik a több órája várakozók elé. A gyerekek boldog örömmel integetnek a hátsó ülésről, és büszkék az apjukra...

A piacon anya és kislánya gyümölcsöt árulnak. Az anya rothadt gyümölcsöt csúsztat a zacskóba, a gyerek észreveszi és megjegyzi: volt közte rossz! Az asszony elvörösödik, kiveszi. Mikor a vevő elmegy, legorombítja a gyereket: „Ostoba, minek szólsz bele. Azt is el kell adni, az ő baja, ha nem vette észre idejében!” Így tanul a gyermek „életrevalóságot” csalást, mások becspását, becstelenségét.

a) Az egyéni szabadságra és felelősségre nevelés területei, feladatai – Az igazság iránti érzék és lelkiismeret kialakítása

Erkölcsei nevelésről és cselekedetről csak akkor beszélhetünk, ha valaki tudatosan, szabadon dönt tetteiről. A felnőtt emberi magatartáshoz ennek a szabadságnak a lépéseit vázoljuk fel a következőkben. A nevelés területei egymásra épülnek, feltételezik és fejlesztik egymást.

Az igazság iránti érzékre nevelés: már egészen kiskorban kell kezdeni. A kisgyermek akkor fejlődik zavartalanul, ha következtetések vagyunk mind a követelményekben, mind a segítségben. A gyermek születésekor talál a családban egy rendet, amelyhez annál könnyebben alkalmazkodik, minél inkább azt tapasztalja, hogy mindenki aszerint él. Éppen ezért fontos, hogy legyenek alapvető viselkedési követelmények, amelyet mindannyian betartunk: napirend, egymás tisztelete, meghallgatása, köszönet, bocsánatkérés és adás. A követelményekhez adjunk segítséget: nincs egyedül, nem „elvárunk” tőle valamit, hanem együtt vagyunk.

Igazi motívumokat adjunk, tehát olyat, ami a gyermeket valóban lelkesíti, érdekli; viselkedjünk igaz módon: olyat ígérjünk, amit teljesítünk, mondjunk igazat. A szülők, a környezet példája legyen egyértelmű: nincs „nagyoknak” megengedett beszéd, magatartás, amit a gyerekek „még nem szabad”: a csúnya beszéd, füllentés, megszólás, gúny, durvaság nem a gyermekkel születik, hanem a felnőttektől tanulja.

b) Munka és szabadidő helyes felhasználása

A munka szeretete abból a meggyőződésből táplálkozik, hogy értelmét látjuk annak, amit teszünk. Ha a felnőttek folyton panaszkodnak, hogy mennyit kell dolgozni, mennyire utálják munkahelyüket és társaikat, akkor nehéz lesz más irányba terelni a gyermekek figyelmét: korán hozzászoknak, hogy a munka olyan szükséges rossz, amely nélkül nincs fizetés. Sajnos a fizikai munka sokak előtt leértékelődött, ugyanakkor számtalan trükköt látnak, hogyan lehet jól élni, kevesebb, sőt semmi munkával nagy pénzhez hozzájutni. Gyermekkorban kell megszerettetni a munka különböző területeit, de főleg azt, hogy a kívánságaink teljesüléséhez keményen kell dolgozni. A munkának nemcsak kereseti, megélhetési oldala van: közösséget jelent, szolidaritást másokkal. Nemcsak a magam érdekéért kell dolgozni, hanem, hogy másokon segíthessek.

A rendszeres fizikai és szellemi munka tartja meg az embert személyi tartásban. Tíz éves korig alkalmi segítséget kérjünk a gyermektől, e felett azonban rendszeresen meg kell bízni őt feladattal. A családban mindenkinek legyen szerepe, feladata, amiért felel: ezt számon kérjük, értékeljük.

A becsületes helytálláshoz kapcsolódik a pihenés, a szabadidő öröme, ami végtelenül több, minthogy „nem kell menni iskolába”, „nem kell csinálni semmit”. A szabadidő sokrétű felhasználására neveljünk:

- pihenés, felfrissülés,
- emberi kapcsolatok ápolása,
- szellemi töltekezés, egyéni kedvtelés, képességek fejlesztése,
- hitben való megerősödés: elcsendesedés, közösségi élet (lelkiségi mozgalmakban),
- közösségi szolgálatok, önkéntesség: evangelizáció, szeretetszolgálat,
- az egyéni és közösségi Isten-kapcsolat, liturgikus ünneplések.

c) *Önfegyelemre és közösségi erényekre való nevelés*

A szellemi nevelésnél már szoltunk arról, hogy az önfegyelem az értelmes élet fontos feltétele. Az ember nem kiszolgáltatottja ösztönei hullámvásának, hanem azokat olyan értéknek tartja, amelyek az önfegyelem segítségével válnak értékes, személyt szolgáló adottságokká. Az önuralom, összeszedettség olyan eszközök, amelyekkel képessé válunk önmagunk birtokbavételére, s ezáltal a szeretetre. Szeretni annyi, mint életet adni, amelyre csak akkor leszünk képesek, ha birtokoljuk magunkat. Sem barátságban, sem párkapcsolatban nem leszünk képesek „magunkat adni”, ha nem vagyunk önmagunk urai. Az önuralom által leszünk önmagunk és mások számára kiszámíthatók, elviselhetők.

Az erkölcsi nevelés nem a tiltások világát jelenti, hanem az élet egészséges igenlését. A szabadságra legnagyobb veszélyt nem mások jelentik, hanem mi magunk, ha következetlenek, elvtelenek, vagyunk akár az egyéni cselekvésben, akár másokkal szemben. A nevelésnek számolni kell azonban olyan tényezőkkel is, amelyek jelen vannak világunkban: erőszak, hazugság, csalás stb. Ezekre érzékennyé kell tenni a gyermekeket. A nevelés által felelőssé teszem magát a fiatal azért az eljövendő világért, amelytől jövője kiteljesedését várja.

d) *Szexuális nevelés – családban és iskolában*

Az erkölcsi nevelés részeként tárgyaljuk a szexuális nevelést, ezzel is jelezve, hogy teljes emberi mivoltunk része.¹⁹⁶ A szexuális nevelés súlyos hiányosságait mutatják azok a bajok, amelyek a tengernyi „felvilágosító” irodalom és program ellenére egyre aggasztóbb mértékben jelentkeznek. Tévedés lenne a szexuális nevelést úgy értelmezni mint olyan tiltások sorát, amelyek ellene vannak emberi szabadságunknak, egészséges vágyainknak.

„Ha az ember megszabadulna a szexualitás kényszerétől – írja C. G. Jung – valóban nem lenne a földhöz kötve, mindig olyan szabad lenne, mint a madár. Nem volna egy bizonyos sorsra korlátozva, mert fel volna mentve minden kötelesség alól. A nemiség az a hatalom, amely mindenkit köt, és ezért a legfontosabb és legveszélyesebb tényező.”¹⁹⁷ A nemiségünk nem csupán meghatározó tényezőnk, hanem kötelez arra, hogy egyensúlyt teremtsünk szellemi és testi valóságunkban.

A tegnapi tiltásról azt mondják, hogy neurózist okozott, de azt még nem tudjuk, hogy a mai kötelező engedékenység mit fog okozni. És amikor megtudjuk, már túl késő lesz” – írja Ferdinando Camon.¹⁹⁸

¹⁹⁶ A cserkészlet megalapítója, Baden Powell mondja: „Nem a szexuális neveléssel kell próbálkoznunk, sokkal inkább arról van szó, hogy a szexualitást belehelyezzük a nevelés egészébe”.

¹⁹⁷ JUNG (1998), 115.

¹⁹⁸ PELLEGRINO (1999), 137.

Egyszerű, világos és őszinte beszéd. Az alap itt is a szülők magatartása: a bensőséges családi légkör segíti a gyermeket önmaga helyes felfogásához. Szükséges, hogy a gyermek már kiskorában kapjon helyes információt. A gyermek korán hazaviszi a trágár szavakat, közönséges kifejezéseket a nemiséggel kapcsolatban is. Ezeket csak úgy lehet kiiktatni, ha elhallgattatás helyett megtanítjuk a gyermekkel a testrészek – így a nemi szervek – kulturált elnevezését. Gyakran a felnőttek is zavarban vannak, ha a nemiséggel kapcsolatos kérdésekről kell beszélni: nem tudják, hogy is nevezzék „azt az izét”. A gyermek megszidása helyett tehát mondjuk meg: értelmes, művelt ember a testének ezt a részét így mondja. Álszemérmeskedő, infantilis elnevezés helyett olyan értelmes beszédet tanuljon meg, amit nem kell szégyellnie kimondani sem gyermekként, sem felnőttként (pénisz, hímvessző, vagina, hüvely stb.).¹⁹⁹

Kisgyermekkor: a legfontosabb, amit a kisgyermeknek el kell mondanunk az, hogy a gyermekek szeretetből születnek. „Amikor egy férfi és egy nő szereti egymást, akkor meg akarják egymást csókolni, simogatni, együtt akarnak lenni, együtt akarnak aludni. Ez a szeretet fizikai nyelve, amit a gyermekek nagyon jól meg fognak érteni, mert ők is szeretik a babusgatást, simogatást, a szeretettili gesztusokat. Fontos, hogy úgy mutassuk be a szexualitást, mint olyan dolgot, amely az érzelmek területéhez tartozik. Ez így talán banális tanácsnak hangzik, de a legtöbb szexuális neveléssel foglalkozó könyv, az is, amelyet a legkisebbeknek szánnak, elfeledkeznek róla.”²⁰⁰

Serdülőkor: fizikai és lelki változásokon mennek át a gyermekek, amely nyugtalanságot, feszültséget vált ki bennük. Sőt: környezetük is néha értetlenül állapítja meg, hogy a gyermek kinőtte az eddigi kereteket.

A lányok első *menstruációja* előtt – általában – már kapnak némi felvilágosítást. Nagyon fontos, hogy ebben a nehéz pillanatban az édesanya álljon mellette megérvő, gyöngéd szeretettel.

Az első *magömlés* 12-15 évesen következik be, közel sem olyan megrendítő esemény a fiúk számára, mint a lányok menstruációja. Ha előkészítjük a gyermeket, nem lesz felesleges büntudata. Kezeljük diszkréten a gyermekek ránk bízott titkait. A nyugodt, kiegyensúlyozott viselkedésünkből a gyermek megérti, hogy természetes dologról van szó. Az *önkielégítés* kifejezés nem szerencsés, hiszen csak nemi feszültségét vezeti le rövid időre. A latin „maszturbáció” (jelentése: beszennyez, megbecstelenít) szintén helytelen éppúgy, mint az önfertőzés és onánia.²⁰¹ Serdülőkorban elfogadott, később azonban fennáll annak veszélye, hogy akadályozza a teljes értékű párkapcsolat kialakulását.

e) Szexuális nevelés az iskolában

Minden korosztálynak elmondható a lényeg, ami az ő szintén egyértelmű, megnyugtató információt biztosít. A szexualitással kapcsolatos iskolai (és valljuk meg családi) nevelési gondok alapja, hogy attól tartunk: „rosszra tanítjuk a gyereket”. Sokkal inkább az a baj, hogy *nem jól választjuk meg* sem az időt, sem a körülményt, s főleg a nyelvezet nem szerencsés. Az élet titkáról van szó, az emberi kapcsolat életet teremtő mélysé-

¹⁹⁹ Méltatlan, megalázó, amikor „emberke, nénike, bácsika” szavakkal szólítanak meg valakit egy hivatalban. Egészségügy: a kórterembe lépő nővér érdeklődik a betegről: „kakikáltunk, pisikáltunk?”

²⁰⁰ Giovanni Marcazzant idézi PELLEGRINO (1999), 124.

²⁰¹ A kifejezés bibliai eredete: Ónán nevű emberről, akinek sógorházasságban kellett volna gyermeket nemzeni, de magját a földre hullatta, s így nem teljesítette a törvényt (Ter 38, 1-11). Az önkielégítés tehát egészen más, mint a nevezett cselekedet. A valláserkölcsei és pszichológiai megítélés eltér. Annyit azonban hangsúlyozni kívánunk: valláserkölcsei nevelésben is helytelen súlyos, „halálos” bűnként emlegetni a serdülő önkielégítését.

géről. Életbevágóan fontos, hogy igaz, megbízható válaszokat adjunk a felmerülő kérdésekre. Minden korosztálynak, ill. érdeklődési és érettségi szintnek a megfelelő, érthető magyarázatot nyújtsuk. Ha azt gondolnánk, hogy a gyerekek ezen a téren „már úgyis sokat tudnak, sőt többet a kelleténél”, akkor tévedünk. A média által nyújtott „információk” izgalmat, nyugtalanságot, homályos kíváncsiságot és félelmet keltenek.

1. A nevelés módja. A nevelésben két alapelvet kell követnünk. Az első: *egyenestiszta beszéd*, amit egyértelműen fel foghat a gyermek, fiatal. A második: az ismereti anyag spirális építkezése: minden korosztálynak kell beszélni mindenről, de mindig a fejlettségi fokuknak megfelelő szinten, egyre mélyebb, teljesebb információt adva. Kerülni kell az érthetetlen, tudományoskodó kifejezéseket éppúgy, mint a nagyképű, közönséges (trágár) beszédet. Használjunk művészi ábrázolásokat, irodalmi megfogalmazásokat a szerelem, a teljes és felelős párkapcsolat értékes, tartalmas bemutatására. Fontos a tapintat, a magunk és mások teste iránti tisztelet, egészséges gondoskodás-gondozás igényének kifejlesztése. Az önbecsülés, önértékelés kifejezése, hogy a becsmérlő, színvonaltalan és közönséges pornográfiát elutasítják. A tudományos igényű, megbízható videók, diák, könyvek segítenek a tanárnak a felkészülésben, ill. hogy felelősséggel tudjunk ilyen könyveket a kezükbe adni, vagy legalábbis ajánlani.

2. Kié a szó felelőssége? Elsősorban az osztályfőnök az illetékes, ill. az etika tanár. Nem szükséges mindjárt gyermekorvost, pszichológust „bevetni”. Az a pedagógus, aki rendszeresen intézi a gyerekek ügyeit, természetesebben építi oktató-nevelő programjába a szexuális nevelést. Nem szerencsés az orvos fehér köpenye mögé bújni, titokzatoskodni, hogy most „olyasmiről” lesz szó, amit csak doktor bácsi/néni mondhat el... A titokzatoskodás elvonja a lényegtől a figyelmet, tabu-témát hoz létre.

f) Kihívások, nehézségek

A serdülő keresi helyét az emberi közösségben, kapcsolatai sérülékenyek. Kiszolgáltatott, mert nem ismeri sem önmagát, sem a felnőttek világát. Utánzásai gyakran félresikerülnek, magára marad. Társai nem mindig azok, akiktől jót tanulhat. Gyakran magához hasonló bizonytalankodó kamaszok, akik egymás előtt bizonyítani akarják, hogy már felnőttek. Ha a szülői háttér nem segíti őket, olyan „támazsokat” keresnek, amelyek tovább növelik belső bizonytalanságukat, magányukat. A serdüléskor találkozunk a szélsőséges viselkedés erőteljesen vonzó jelenségeivel: magányában „oltalmat” keres, de nem azt talál. A menekülés-tendencia, illetve a „megoldások” szorosan összefüggő láncot alkotnak: a gyermek nem talál, nem képes egészséges kapcsolatteremtésre, ezért rövidre zár: gyors szexuális kielégülés, könnyen szerezhető öröm az alkoholban és a drogban. Ez persze így nagyon leegyszerűsítve inkább vád, mint értelmes megoldás. Mégis – sajnálatosan – egyik a másikba kapaszkodó valósága az életnek.

1. A korán kezdett szexuális élet pszichológiai és erkölcsi szempontból igen súlyos következményekkel járhat:

- a testi érettség nem egyenlő a pszichikaival, gyakran hiányzik a gyengéd és felelősségteljes szeretet, s mindez csalódást és frusztrációt eredményez;
- a szexualitás banális és jelentéktelen eseménnyé degradálódik: a feszültségek feloldása tárgyává, örömszerzés eszközévé lesznek, ahelyett, hogy személyiségükben kiteljesültek volna;
- a fiatalok összetévesztik a szexuális vonzódást a szerelemmel: ez gyakran vezet szexuális megszállottsághoz, hogy az ember csak a szexszel foglalkozzon, annak éljen; ennek a

következménye, hogy abbamarad tanulásuk, beszűkülnek, s gyakran kapcsolódnak hozzá függések (alkohol és drog);

- a túl korán kezdett szexuális élet elszigetelődéshez vezet: az éretlen személyiség kisajátít, birtokol, nem mer igazi tartalmas kapcsolatot kezdeni: csak a szexuális kötődést ismeri.

2. A szexuális orientáció (nemi hajlam) azt határozza meg, hogy egy személy szexuális jellegű vágyai azonos vagy ellenkező nemű személyek felé irányulnak-e. Az azonos neműekhez vonzódókat *homoszexuálisoknak*²⁰² (férfiakat melegnek, a nőket leszbikusoknak), az ellenkező nemre irányultakat *heteroszexuálisoknak*, a mindkét nem iránti vonzalommal élőket *biszexuálisoknak* hívjuk.

A nemi hovatartozás megítélése mind valláserkölcsi, mind társadalmi (így nevelési) téren lényeges eltéréseket találunk. Bár az ú. n. demokratikus felfogású államokban tilos a szexuális orientáción alapuló diszkrimináció, mégis azt látjuk, hogy a homo- és biszexuálisok előítéletek, lealázó megjegyzések (gyakran tettelegességgel fajúló megvetés) áldozatai. Máskor viszont politikai pártok úgy kívánnak szimpatizánsokat (szavazatokat) gyűjteni, hogy az azonos neműek „házasságának” törvényesítését, gyermekek örökbefogadhatóságát stb. ígérnek. Nem kívánunk a kérdés mélyebb elemzésébe menni. Annyit azonban nevelési szempontból és pusztán emberségből is figyelembe kellene venni: olyan mérhetetlen súlyos kérdéseket eszközserűsítenek, ahol emberek életéről van szó!

Mivel a homoszexualitás kérdése újra és újra felvet nevelési kérdéseket is, röviden összefoglaljuk a vele kapcsolatos tévhiteket és nevelői feladatokat. A „másságukat” megélő fiatalok rendkívül súlyos terhet hordanak, különösen serdülőkorba lépve, amikor orientáltságuk egyértelművé válik számukra. Ha segíteni akarunk, akkor tisztességes, korrekt magatartást kell tanúsítanunk. Ennek alapja egyrészt a teljes diszkréció, másrészt a kérdéssel kapcsolatos világos fogalmak ismerete. Hogy mi vezet a homoszexuális nemi orientációhoz, arról a tudomány sem tud pontos és egyértelmű felvilágosítást adni. Nem igaz, hogy a homoszexualitás eltanulható. A kutatások arra hajlanak, hogy bizonyos genetikai tényezők hajlamosító hatásában kell az alapot keresni. Azonban itt sincs egyértelmű eredmény. A nevelés, a külső körülmények hatásával kapcsolatos „hajlamosító” állítások ellentmondásokat hordoznak. (Ugyanígy megdőlt az az állítás, hogy az első szexuális kapcsolat határozná meg a későbbiekben a preferált viselkedést.

A homoszexuálisok számát – nemzetközi és hazai számításokat összevetve – a lakosság 3-10%-a között adják meg. Ez igen széles skála, mivel a társadalmi negatív megítélése miatt sokan még névtelenül sem mernek nyilatkozni identitásukról. Az iskolai nevelőmunkában „Magyarországon a homoszexualitás megítélése olyan mértékben negatív, hogy ma még szinte elképzelhetetlen a nyílt felvállalás, az ún. ’előbújás’ az iskolai közöségben. Ehhez olyan elfogadó, biztonságos közeg kell, ahol a homoszexuális nem fél a kigúnyolástól, megvetéstől, bántalmazástól.”²⁰³

²⁰² A *homoszexuális* kifejezés egy magyar embertől származik. Benkert Károly író 1869-ben „Kertbeny” néven nyílt levelet intézett a porosz igazságügy miniszterhez, amelyben kérte, hogy helyezték hatályon kívül a férfiak közötti szexuális kapcsolatra vonatkozó cikkelyt. Benkert alkotta meg a homoszexuális szót, azt akarva kifejezni, hogy az ember szabad nemiségének megélésében. Akkor a szó modernek, jónak tűnt, ma inkább megbélyegez. Jelentése a *homo* = ugyanaz és a *sexus* szavak keverékében az azonos neműekhez való vonzalmat jelenti. A kifejezést az érintettek megaláztatásnak tartják. Ma inkább (az 1968-tól Amerikában használatos) „*gay*” szóval jelölik magukat. A magyar „meleg” kifejezés nyert jogosultságot a hivatalos megnyilvánulásokban.

²⁰³ Ez a légkör viszont titkolózásra kényszeríti a fiatalot, ill. kiszolgáltatja és olyan szubkultúrába való menekülésre kényszeríti, ahol könnyen válik fertőzés, betegség és zsarolás áldozatává F. LASSÚ Zsuzsa: A nemek kérdése – szexualitás az iskolában. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 551-562.

4. A kábítószer használata és az erkölcsi nevelés

Míg a hatvanas években az amerikai tizenévesek kevesebb, mint egy százaléka kóstolta meg a marihuánát, vagy egyéb tiltott szert, ma ez jóval a 15 % felett van. Az említett területen a középiskolások felsőbb évfolyamainak diákjai 10%-a reggelenként úgy indul az iskolába, hogy „belötte magát”. A középiskolákból kimaradt diákok 50%-a rendszeres kábítószer fogyasztó. Sajnos a tendencia nálunk is igen erősen hat, bár százalékos arányban még nem éri el az amerikai arányokat. Legújabb felmérések (2001) szerint több megyében az átlagos 5%-os rendszeres tizenéves fogyasztót, 12-15% fogyasztással szimpatizálót regisztráltak.

A kérdés pedagógiai értékeléséhez két különböző dolgot kell világosan látnunk: a kábítószer és a kábítószeres függés útja. Mielőtt erről szólunk, érdemes elgondolkodnunk azon, hogy miért lehet éppen a serdülők világát könnyen „beszervezni”. A személyiség kialakulatlansága, illetve annak megszilárdulását segítő környezet hiányában a fiatal nagyon könnyen fordul a „valóságot” imitáló készletetek felé. A drog ajánlásának módjára is érdemes felfigyelni: felfűtött érzelmi (ösztöni) állapotban (bulizás, diszkó) „jól jön” a mindenható, minden feszültséget eltüntető, megoldó „szer” éppen azoknak ajánlva, akik leginkább bizonytalanok önmaguk kérdéseiben. Az egyszer „beetett” a fiatalok a belső sérülékenységük miatt, mindig készek arra, hogy valamilyen külső stimulust (bátorító szert, indítást) keressenek, mivel pszichés struktúrájuk fejletlensége miatt, folyamatosan külső ingereket kell keresniük. Pszichés szerveződésük egy idő után képtelennek bizonyul érzelmileg kielégíteni őket.²⁰⁴

A szenvedélybeteg önmaga értetlenségétől szenved. Egy érzelmi, indulati feszültséget, vagy hiányérzést úgy akar megszüntetni, hogy valójában pusztán annak csak kellemetlen érzetét ne kelljen átélnie, erre irányul frusztrált szükségleteiért pótlást nyújtó *addiktív* tevékenysége. Az addikciókat az ember teljesség, boldogság és békesség iránti vágyának patológiás megnyilvánulásának tekinthetjük. (...) Az addiktív drogfogyasztók egyik legjellemzőbb sajátossága a regresszív örömszerzési módok preferenciája, illetve az *oralitás* megrögzülése. A serdülők mindebben igen erősen veszélyeztetett csoportot képeznek, mivel a visszaesés (regresszió) éppen az érzelmi megterhelő helyzetekben következik be. A fejlődésben már túlhaladott fázisokra való visszaesés nyomán korábbi életszakaszok jellegzetes vágyai, feszültségei, szorongásai, illetve kielégülési, elhárítás és problémamegoldó módjai újra aktiválódnak, s alapvetően meghatározzák az aktuális viselkedést.²⁰⁵

Az orális fázis infantilis vonása a csalódás, a fájdalom és a szorongás elviselésének, valamint a kielégülés elhalasztásának gyengesége vagy éppen az erre való képtelenség. A szinte serdülőkorban kezdett szexuális kapcsolatok háttérben legtöbb esetben éppen ez áll. Sajnos sok „felvilágosító” broszura a felnőtté válás fontos tényeként üdvözli a fiatalok „tapasztalatszerzését”, holott sokkal inkább az előbbiről van szó: önmagát elviselhetetlennek tartja, érzelmeivel, felnőttekkel való súrlódásaival nem tud mit kezdeni, s vagy menekül a szexbe, vagy „bünteti” környezetét ilyen kapcsolatokkal. Az *érett társkapcsolatokra való képtelenséget fokozza a partner-váltogatás, a nem elmélyült, személyesség nélküli szexuális kapcsolat*. Az addikciós viselkedés jellemzője, hogy kontroll nélküli magatartást alakít ki, amelyben minden kiszámítható, bizonytalansági tényezők nélküli, türelmet, várakozást, erőfeszítést kevésbé igénylő életet élhet. Az

²⁰⁴ Felmérés készült arról, hogy milyen személyiségjegyeknek milyen drogpreferencia felel meg leginkább. Az addiktív droghasználat valójában öngyógyító kísérletnek tekinthető. A droghatás egy mesterséges, vagy helyettesítő elhárítás a túláradó affektusokkal szemben. A tragédiája a dolognak, hogy ebből a „kísérletből” a legtöbb ember nem képes kilépni, hanem rabjává lesz. DÁVID Tamás: Az addiktív drogfogyasztás pszichés háttere. In: Ifjú-kór (szerkesztette: Kapócs Imre, Maár Márton, Szabadka Péter), Budapest, Okker Kiadó, é. n.), 34.

²⁰⁵ Az *addikció* eredeti jelentése (latin „*addicere*” szóból) odaáldozást, elkötelezettséget, kötődést jelent. Az addikció valamilyen tárgyhoz, eseményhez való patológiás kötődést jelent.

addiktív drogfogyasztás kialakulása sokkal könnyebben létrejöhet az érzelmileg ilyen módon félrecsúszott kapcsolati világokban. A csalódástól mentes, teljesség illúzióját keltő világ várása azonnali kielégüléssel: éretlenség.

A szó szoros értelemben vett addiktív drogfogyasztást megelőzi az érzelmi addikció, vagyis olyan függőség, amelyben nem alakul ki a kölcsönös, személyes ön- és mások értékelésén alapuló intimitás. Jellegzetes vonása ezeknek a személyeknél az öndesztuktív, önsorsrontó tendencia, az alacsony feszültségtűrés (problématagadás). Igen könnyen sérül az önkorlátozás, ha az ösztönvilág egyedüli irányító hatalommá válik: az érzelmek és a késztetések szabályozásának súlyos zavara, az önmagába tekintés és a szimbolizáció képességének hiányossága alakul ki. Sivár-rá lesz az élet, a szerelem biológiai funkcióvá, s maga az emberi élet is elveszti jelentését.

a) A kábítószer útja a fiatalokhoz

A cigarettázásra 8-10 szál cigaretta elszívása után rászokik a fiatal. Ezeknek a gyermekeknek 81 %-a próbálja ki a marihuánát, míg a nem dohányzóknak csupán 21%-a. A marihuánás cigaretta bevezető a keményebb drogokhoz: kialakul a belső függés, mivel „örömhöz” jutnak, ennek a kívánása a fiatalok gyakori hangulat-változásaiban rövid periódusokban ismétlődik. A lányok fogyókúra tablettákhoz élénkítőket szednek, hogy a fogyókúra okozta depressziót oldják, s ezzel könnyen jutnak a kábítószer-függéshez.

Az alkoholfogyasztás fiataloknál könnyebben vált ki alkoholizmust, mint a felnőttkorban történő fogyasztás. Ez az érzékenység a fejletlen anyagcsere- és idegrendszerrel magyarázható. Az alkoholt azért is nevezik „alattomos drognak”, mivel forgalmazása semmilyen törvénybe nem ütközik, s a fiatalok sincsenek védve ettől a veszedelemtől. Az alkoholfüggés lassan építi le a személyiséget, tesz antiszociálissá.

A kábítószer feldobó hatása megszűnése után lelassítja a pszichomotoros tevékenységet. A marihuánában, s általában a kábítószerekben lévő kémiai anyagok az egész szervezet biológiai gátlását hozzák létre.

A szórakozóhelyektől a baráti összefüggésekig mindenütt igyekeznek „teríteni” a kábítószerek terjesztői. Egyetlen gyermek sem nem immúnis, sem nem biztosított, hogy nem találkozik a csábítással. Mit tehet a szülő és a nevelő? Azokat a szálakat kell megerősíteni, amelyek a normális együvé tartozást jelentik, a gyermek biztonságban érzi magát, és nem kell menekülnie ebből a köteléktől.²⁰⁶

b) A kábítószer-függővé válás útja

A drogfogyasztás kialakulásában meghatározó tényezők:

- Az *inadekvát szocializáció*: hiányos neveltetés, oktatás.
- Szociális dezorganizáció: hirtelen értékrend-váltás, értékvesztés (pl. rendszerváltozás) miatt a devianciák gyorsabban kialakulnak.
- *Gyenge szociális kontroll*: széteső családokban a szociális keretek fellazulnak; különösen a serdülőkorú gyermekek sérülnek.
- *Az anómia szint*: az ideálisnak vélt anyagi, szociális, morális státusz és a reálisan elérhető státusz közötti különbség.

Nem kel ahhoz kényszeríteni egy serdülőt, hogy kábítószert fogyasszon, illetve kipróbáljon. Mindennapi kapcsolatok során találkozhat olyanokkal, akik „csak úgy alkalmasan” megkínálják. Néha maguk a szülők indítják el a gyermeket olyan társaságba, amelyet maguk sem ismernek. Így előfordulhat, hogy olyan rendezvényeken vesz részt, hol rendszeres az alkoholfogyasztás, sőt még a kábítószert is diszkrétan felkínálják. A gyer-

²⁰⁶ V. ö. CAMPBELL, Ross Dr.: Óvjuk őket! Gyermkeink kábítószerveszélyben. Budapest, Harmat Kiadó, 1998.

mek a felfokozott érzelmi pillanatokban meg akar felelni a többiek elvárásának, elfogadja az ajánlatokat. *Az első ok:* a felelőtlenség, az előre látás hiánya.

A családban kialakult mindennapos „hangulatjavító” öngyógyítási kísérletek a gyermek számára a nehézségek megoldásának „modelljét” szolgáltatják. A szakemberek különben egyetértenek abban, hogy a drogfüggés kialakulásához három tényező szükséges: a beteg személyisége, a szociális, kulturális környezet és a drog (vagy tárgy) jelenléte. Amikor a családban (a reggeltől reggelig bekapcsolt televízióban felfokozott ajánlással) a pszichés szorongást, feszültséget, nyomott hangulatot, alvászavart, agresszivitást, üresség érzést, üldöztetési érzést azzal oldják, hogy folyton tömény alkoholt, kávét isznak, akkor ezek a „legális drogok” a gyermekben előkészítik a problémamegoldás sajátos készségét. Ezek szerint nem a kiváltó okkal kell szembenézni, hanem önmagában kell kelteni olyan illúziót, hogy ezek a konfliktusok nem léteznek. Sőt: a szorongás helyett egy kellemes, „derűs” élményben van része: az *alkohol* ugyanis nem csupán szorongást old, hanem hangulatjavító. Az *ópiát származékoknak* euforizáló hatása van, az ilyen szerek csökkentik az agresszivitást, indulatosságot („mindenkit szeretünk”). A *kokain* antidepresszív szerként lép a mindennapos használatba. Az *amfetaminszármazékok* csökkentik a fáradtságérzést, javítják a hangulatot, erőteljes tettekkészséget okoznak. Sőt egy időre úgy tűnik, hogy könnyítik a tanulási folyamatot, csökkentik az éhségérzetet. A *cannabisszármazékok* megkönnyítenek bizonyos gondolkodási folyamatokat, elősegítik az asszociáció képességét, élénkebbé, érzékenyebbé teszik a dolgok felfogását, megértését. Bizonyos drogoknak – az első időszakban – aktiváló hatása van a szexuális életre. A fent említett összehatásuk miatt válnak kívánatosabbá, mivel ezen élmények nélkül egy idő után szinte elviselhetetlenül üresnek tűnik az élet. Nem lát értéket sem önmagában, sem a másokkal való kapcsolatokban. Az első idők „feldobó” élménye következtében „személytelené” válik: nem kapcsolataiban, valós sikereiben találja örömét, hanem önmagában az egyedül átélt élményben. Ezzel elindul a „deszocializációs” folyamat: idegenné válik, az emberek csak elviselendő tárgyak, sőt ellenségek. Semmi mást nem vár el másoktól, minthogy megszerezze tőlük a számára szükséges élményhez a „szert”, vagy az ahhoz szükséges pénzt, s aztán hagyják békén. Ez az út kézenfekvő a serdülőnek, ha a családban nem szembesülnek a mindennapi konfliktusokkal: nincs megbeszélés, megbocsátás, közös ünnep (nem rongyrazó bulizás!), bensőséges és személyre szóló kapcsolat. Minden családnak szüksége van intimitásra, diszkrécióra, mondhatnám misztikára: olyan titokra, amely csak az övéké. Ez teszi egyedül valóvá, mindennél kívánatosabbá a kapcsolatot.

Második ok: a gyermek magányos, ezért nem tudja kibeszélni gondjait, kétélyeire nem kap választ. A serdülés igen gyakran a végletek érzelmi állapotát jelenti: egyszer nagyon feldobott, a következő pillanatban viszont a teljes letörtség. A depressziós hullámban gyakran adnak maguk a szülők, de gyermekek barátai is egymásnak „hangulatjavító” szereket. Ezek az „ártatlan” anyagok azért veszélyesek, mert nem engedik a szervezet, az idegrendszer magától való normalizálódását: mindig a feldobottság érzését akarják kelteni az emberben. A tabletták helyett le kell ülni a gyermek mellé, meghallgatni őt. Lehetséges, hogy a legabszurdabb pillanatban fordul hozzánk. Ne feledjük, bármilyen kényelmetlen is, a gyermek számára most van itt az alkalmas pillanat. Tehát ne halasszuk – ha csak egy mód van rá – máskorra.

Rendszeres együttlét, és szabadság: a serdülő gyermeknek szüksége van családjára, de barátaira is. Az együtt ünneplés meghitt percei után lehetőséget biztosítani számukra, hogy kortársaikkal értelmesen szórakozzanak, éljenek valami olyan elfoglaltságnak, művészetnek, hobbinak, amely kikapcsolja őket. A megfelelő érzelmi egyensúly kialakulásának hiánya nagyon nagy kárt okoz a serdülő életében: vágyaiban visszaesik olyan

korábbi fázisba, ahol „boldog” volt, ahol „szerették”. A szenvedélybetegség kialakulásában szerepe van a felpörgetett vágyak kielégítésének és az önértékelés hiányának.

A családok felbomlása a serdülőnek a szülői támasz felének elvesztését jelenti. A gyermek egészen másként éli meg a szülők válását, mint azt gyakran a felnőttek igyekeznek önmagukkal és gyermekeikkel elhitetni. A serdülőkori drogfogyasztás kialakulásában a családi szerető kapcsolat hiányának erőteljes szerepe van: a gyermek nem tanulja meg a normális, közvetlen és személyes szeretet adás-kapás magatartását.

Gyakori, hogy olyan családok gyermekei nyúlnak kábítószerhez, ahol a gyermeknek „mindene megvan”: biztosítják a szórakozást, nagy baráti, társadalmi élet stb. Éppen itt a hiba: a család állandóan „kifelé” él, nincs intimitás, csendes és bensőséges együttlét. A drogfogyasztás éppen ezt jelenti: a vágyakat fáradozás nélkül, azonnal kielégítő anyai funkciók újra előállításának szüntelen kísérlete. A drogos személyek kapcsolataiban egyik legjellemzőbb az intimitástól való félelem. Harmonikus kapcsolat után sóvárognak, mégsem képesek tartós, kölcsönösségen alapuló kapcsolatokra.²⁰⁷

c) A megelőzés

A szenvedélybetegségek legjobb gyógyszere a megelőzés (prevenció). A szocializáció, vagyis a nevelés és a környezeti hatások alakításáé az elsődleges feladat. Különösen a gyermekkor korai fázisában nagyon jelentős a szülők életpéldája, majd az első nevelők nyújtotta igaz emberség, törődés. Minden deviánsnak tartott viselkedésmódban a családon belül szerzett személyiségkárosodás valamely formája megtalálható. A pedagógusok számára azonban – preventív jellegű – beavatkozási lehetőséget kínálnak azok, a már kisiskoláskorban megmutatkozó kedvezőtlen sajátosságok, amelyek a szocializáció folyamatának elakadtságát, zavarát jelzik. Az iskolai kudarcok ugyanis a deviáns életút első lépéseinek tekinthetők. Jól ismert a teljesítmény- és a viselkedészavarok összefonódása. A megfelelni nem tudás élményéhez, az eredetileg „csak” teljesítményproblémákhoz, rendszerint viselkedési zavarok is társulnak. A gyenge teljesítés, az átlagos követelményeknek megfelelni nem tudás negatív énképet, alacsony önértékelést eredményez. Ezért a pedagógusi munkában, megfelelő hangsúlyt kell kapnia, a különböző *predeviáns* zavarok korai felismerésének és korrekciójának. Így az iskolai teljesítményproblémák, a tanulási nehézségek, a különböző részképesség- és magatartászavarok kellő időben történő kezelése kitüntetett fontosságú. Az elvártnál alacsonyabb teljesítés a gyermek önértékelését rontja, hiszen az ezt kísérő szülői és nevelői megjegyzések ezt sugallják: „buta vagy, nem vagy jó semmire”. Az önmaga leértékelése mellett kialakul benne a „valahol érvényesülni” igénye, s ezt az érvényesülést ajánlja az a szubkultúra, amelyben a drog, az erőszak terem. Mindez csak akkor váltja ki benne az elégedettség érzését, ha a „normális” világ normarendszerét tagadhatja, destruálhatja, elkerülheti, mással helyettesítheti. A deviáns csoportoktól kap elismerést, ezek erősítik meg negatív magatartásának „helyességét” és jogosságát. Éppen ezért a nevelőknek elsődleges feladata felfedezni a gyermekek valós adottságait, s a segítségre, támaszra szoruló pontjait. Ezért szeretném újra hangsúlyozni: a pedagógusok mentálhigiénés felkészültsége, tevékenysége elengedhetetlen, hiszen a legkiválóbb képességű tanulók között éppúgy vannak személyiségükben korán sebzett, sérült gyerekek, mint a gyenge adottságúak között. A gyenge adottság azonban

²⁰⁷ Itt csak utalni szeretnék a Magyar Televízió dokumentumfilmjére: „Karezv végrendelete”. A fiatalember – szülei vallomása szerint – mindent megkapott: hatalmas zsebpénz, nagy társasági élet, látványos otthoni partik, egyiptomi és ki tudja milyen utak... A döbbenetes dolog: az anyának fogalma sem volt arról, hogy fia visszaesett a kábítószerzésbe, amikor azt egyértelmű jelek mutatták.

megtévesztő: mindig fel kell kutatni, mi blokkolta le a gyermeket? A korai gyermekkorban nyújtott emberséges segítségre kell a nevelésnek koncentrálni, nem büntetőintézetek létrehozására. A kialakult deviancia alig formálható eredményesen a serdülőkor után. Az ilyen személyek összezárása (javító-nevelő intézetekben) alig eredményez mást, mint a bűnözők tömeges továbbképzését...²⁰⁸

Igen sok gyermek éppen azért megy a képtelen és szélsőséges szekták, a kábítószeres és alkoholos összejövetelek felé, mert amikor hazamegy, otthon üres lakást talál: tele bútorokkal, de szerető, életteli kapcsolatok nélkül. A gyermekek elsősorban a szülők, de aztán a nevelők személyében szilárd pontokat keresnek, akik magatartásában és tanításában megbízhatnak. Egészséges fejlődésükhöz megértő szeretetre és szilárd erkölcsi és etikai értékekre van szükségük. Nem jónak *kell* látszani, nem boldognak *kell* érezni magukat, hanem vállalni a jóban, boldogságban való növekedés útját, amely sok kínlódás, de még nagyobb öröm. Olyan, mint az anya, aki fájdalom között vajúdvá hozza világra a gyermekét: öröme határtalan, amikor gyermeke a világra jön, s már felejt is a fájalmát.

5. A barátság

A szülők egy része kétségbeesik, ha azt látja, hogy gyermekük szoros barátságot tart fent egy hasonló nemű gyermekkel. Ennek alapja lehet jogos féltés, hiszen meglehetősen zavaros hírek keringenek a gyermekek elcsábításáról, különösen erősen él a freudi szexuális felfogás vulgáris változata: nincs tiszta barátság, csak szexuális vágyakozás, stb.

A freudi pszichoanalízis szerelemelméletének alaptétele nincs összhangban a pszichológia tapasztalataival (Jung és mások tanúsága szerint). A freudi pszichoanalízis szerint az érzelmi energia, a libidó, nemi jellegű. Eszerint, amikor ez az érzelmiség más, nem nemi alakban jelenik meg, elferdülésről van szó, és ez utóbbinak pejoratív kicsengése van, „nem hiteles” értelemben kell használni. Freud szerint két azonos nemű személy barátsága nem más, mint palástolt homoszexualitás. Két különböző személy barátsága viszont a nemi vágy többé-kevésbé őszinte szublimációjára utal.²⁰⁹

A barátságnak elsőrendű szerep az érzelmi érésben, és eszerint abban is, hogy mi-lye sikert ér el az ember az életében. Sajnálatra méltóbb az az ember, akinek sosem voltak barátai, mint az, aki sosem szeretett vagy szerették. A fiataloknál éppen a barátságon át alakul ki a szükséges extroverzió, a kifelé fordulás, azaz a külvilágra kapcsolódás.

A serdülőnek, aki az önállósulás útjára lépett, sokat jelent a barátság: érzelmi támaszt és egyben azonosulási mintát. A barátválasztást a személyes problémák, a gondolkodásmód, a szociális helyzet hasonlósága motiválja a legerősebben. Épp ez a hasonlóság könnyíti meg a jó baráttal való azonosulást, ami ezáltal erősíti a meglévő személyiségstruktúrát, illetve a már nagyjából kialakult irányban fejleszti azt tovább.

A barátság pszichoszexuális jelentősége egyrészt az azonosulás tanulásból adódik, másrészt abból, hogy lehetővé teszi a partnerkapcsolati viselkedés értékelését, sőt bizonyos sémáinak gyakorlását is. A barátság egyik fő tartalma, hogy a jó barátok megbeszé-

²⁰⁸ Nem a nevelőintézetek igyekezetének őszinteségében kételkedem, hanem az eredményességben: minden nevelési feladatnak megvan a maga természetes fejlődéslélektani alapja, amely egy többé-kevésbé pontos életkorhoz kötődik. A korai gyermekkor egészséges, pozitív csoportkohéziója alakítja ki a társadalmiasodás belső igényét, a csoportkohézió segít az egyéni és közösségi konfliktusok egészséges feldolgozásához, illetve természetes készség kialakulásához.

²⁰⁹ LEPP, Ignace: A szeretet pszichoanalízise, Agapé Kiadó Szeged, 1999, 231.

lik, értékeli egymás szexuális és partnerkapcsolati gondjait, s ezzel nagy segítséget nyújtanak egymásnak az ilyen élmények feldolgozásához.²¹⁰

A *rajongás* a serdülőkor első szakaszának tipikus megnyilvánulása, nemcsak azonos nemű, hasonló korú jó barátira irányulhat, hanem úgyszólván életkortól és nemtől függetlenül bárkire, aki valamilyen oknál fogva megnyeri a serdülő tetszését. Az ok lehet nemre jellemző, vagy általános emberi tulajdonság, illetve teljesítmény, amelyet a serdülő nagyra értékel. A rajongás általában nem jelent tényleges kapcsolatot, sőt, akire irányul, az gyakran nem is tud róla (vagy, ha tud is róla, nem veszi komolyan). Gyakran csak a serdülő naplója, el nem küldött levelek őrzik meg ennek a rajongásnak emlékét.²¹¹ Maga a serdülő sem számít érzelmeinek viszonzására, inkább elképzeli, hogy milyen lenne, ha... Ezért a rajongásban nagy szerep jut a képzeletnek. Képzeltbeli próbacselekvésről van szó, amely előkészíti a serdülőt a felnőtt partnerkapcsolatra. Ha a rajongás azonos neműre irányul, akkor *példaképről*, ha másneműre, akkor *ideálról* beszélünk.²¹²

A nevelés két fontos ponton áll és bukik: a megelőzés és a jelenlét. Megelőzni úgy lehet a bajt, ha igazi értékeket mutatunk, mert a tiltás csak űrt hagy. A szülők jelen vannak a gyermek mellett, akkor a folyamatos párbeszéd megértésen alapul és belső igényként él kölcsönösen. Az időnként „nevelési rohamot kapott” szülők helyett a gyermek partnereket talál, akikre bármikor rábíthatja titkait.²¹³

Összefoglaló kérdések

1. Mit jelent és mi a különbség a heteronóm és az autonóm erkölcs között?
2. Mit jelent a konformista erkölcsjellem és mi a lélektani háttere?
3. Mi a tekintélyi (autoritárius) erkölcsjellem és mi a lélektani háttere?
4. Mi a különbség a kollektivista és az elvekhez hű erkölcsjellem között, mi a két jellem lélektani háttere?
5. Melyek az iskolai szexuális nevelés alapvető követelményei?
6. Melyek a kábítószer-függést kiváltó leggyakoribb tényezők?

Források

SZEMTMÁRTONI Mihály: *Fiatalok világa*. Róma, 1985.

FERRERO, Bruno: *Boldog szülők, Don Bosco módszerével*. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999.

SZILÁGYI Vilmos Dr.: *Szexuális szocializáció. Nemi nevelés a családban*. Budapest, Medicina Kiadó, 1997.

CAMPBELL, Ross Dr.: *Óvjuk őket! Gyermekeink kábítószerveszélyben*. Budapest, Harmat Kiadó, 1998.

²¹⁰ SZILÁGYI Vilmos Dr.: *Szexuális szocializáció. Nemi nevelés a családban*. Budapest, Medicina Kiadó, 1997, 229.

²¹¹ Ha a nevelő, felnőtt észreveszi a gyerekes rajongást, legjobb, ha nem reagál rá, vagy játékosan elüti: igyekszik a gyerek figyelmét a többi felé „terelni”. Nem szabad sem megszegyeníteni, sem viszonzni, mert a gyermek nem erre vágyik igazán. A felnőttébb személy biztonságot jelent neki, s elég, ha ezt ő tudja.

²¹² SZILÁGYI (1997), 230.

²¹³ A kortárs-barát kapcsolat igen jelentős. Barát lehet egy valamivel idősebb, a fiatal számára megbízható személy, akivel közölheti gondjait. Nem feltétlenül tanácsra vár a serdülő, sokkal inkább nyugodt meghallgatásra. Érdekes jelenség éppen, hogy a serdülőkorban „fedezik fel” a gyermekek a nagyszüleiket: tapasztalatukat, csendes megértésüket, diszkréciójukat nagyon nagyra értékelik. (V. ö.: DOBSON, James Dr.: *Felkészülés a serdülőkorra*. Kolozsvár – Debrecen, 1999.)

F. LASSÚ Zsuzsa: A nemek kérdése – szexualitás az iskolában. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 551-562.

IV. Esztétikai nevelés: kultúra, kommunikáció és informatika

Az esztétikai nevelés alatt nem csupán a „szépérzék” kimunkálását értjük, hanem az egész ember belső és a világgal való kapcsolatának harmóniáját. Alapfeladata, hogy a gyermek képessé legyen a szép befogadására és a szép cselekvésre. Az ember önfelfogásából következik, de ugyanakkor ezt az ön-, illetve énképet alakítja is mindaz, ami körülveszi őt. Az ember belső harmóniáját a külső világ harmóniája befolyásolja, ugyanakkor az ember belső rendje, békéje kihat a körülötte lévő világra: hogyan bánik az élő és élettelen természettel. Nagyon sok ember nem „látja” környezete szépségét, azt hiszi, hogy ezer kilométereket kell utaznia, hogy kipihenhesse fáradságait. A természettel való harmónia: összehangolódni a külső és a „belső idő” változásaival. Ennek elsajátítását egészen kisgyermekkorban kell elkezdni.

1. Nevelési alapok

a) Rácsodálkozás

A nevelés kezdete a rácsodálkozás képességének ápolása. A csodálkozás, a bővület iránti érzék (fascinans) minden ember alaptulajdonsága éppúgy, mint a rettenet, félelem (tremendum). A kisgyermek figyelmét rátereljük arra, ami szép, érdekes. Ha bennünket öröm tölt el a szép virág, állat láttára, akkor lassan ő is megtanulja, hogy ne csak nézzen, hanem lásson: megmutatjuk milyen csodálatos a rajzolata a szíromlevélnek, mennyi szín rejtőzik egy őszi levélben. Az is fontos, hogy a gyermek maga fedezzen fel szép dolgokat, s beszéljük meg vele, hogy mi a szép benne, vagy csak hagyjuk, hogy örüljön. De ugyanígy egy zenei darab meghallgatása is okozhat örömet. Az érzések, élmények gazdag kifejezése fejleszti az esztétikai érzéket, igényességet.

b) A szép befogadása

Nem elegendő valamit megmutatni, hanem *időt is kell hozzá adni*. A gyermek lassan fogja fel, ami körülötte történik: a rohanás, sietség csak fárasztja őt. Csendet és időt biztosítsunk: ne beszéljünk folyton, mert a gyermek megunja az „agymosást”, az erőszakos információáradatot. Néhány eszköz:

Segítsünk *melegadni a dolgok üzenetét*: a virág kedves, a búzakalász bólogat, a nefelejcs mosolyog, az árvácska szerény stb.

Hallgatni: ehhez csend kell! Hagyjuk magunkra hatni a hangokat, a színeket. Nagyobb gyermekekkel zenét hallgatni, s közben szép tájakat vetítünk lassú képváltással. A zenének is vannak színei, s viszont a képeknek, színeknek zenéje.

Csend-kúra: hallgassuk az esőt, a hulló levelek fantasztikus zenéjét. Rengeteg ember képtelen mit kezdeni az utcáról behallatszó zajjal, ha nem tiltakoznánk, hanem „elébe mennénk”, s hagynánk, hogy hangozzanak kedvük szerint, akkor rengeteg harmóniát fedeznénk fel benne. Egy pár percnyi teljes csend után megbeszéljük a gyerekekkel, hogy mit hallottak.

Képek nézése: *értékeljük*, vegyük észre, hogy milyen vonások, színek futnak a vásznon, hol ismétlődnek, mit jelenthetnek.

c) *A művészi élmény hatása: a szép cselekvés*

A szép befogadása cselekvésre, magatartásra indít: *személyes viszonyt jelent*: befogadunk értékeket, átalakít, nemesít. *Eszményt ad*, amely vonz, s egyben igényessé tesz: nem elégszünk meg hamis dolgokkal, s a mi kezünkben sem adunk ki akármit. *Vonzóvá teszi az igazságot*, sokrétűen mutatva be azt; többféle értelmezést enged egy jelenséghez, nyitottságra nevel, mások látásának megbecsülésére indít.

A szép befogadásának feltételei:

fogékonyság: ez a gyermekkori rácsodálkozásban nyer alapot; előítéletek nélkül nézünk, hallgatunk;

személyes hatás: tanulnunk kell az igazi értékek felismerését; a személyes kapcsolatok, közös kiértékelés, a tapasztalatok megvitatása, a tanulékonyság segítenek a gazdagodásban;

rend, nyugalom – és a már említett – csend kell a befogadáshoz: az állandó láрма összezavar, nem enged elmélyülni, s lassan nem lesznek saját érzéseink, gondolataink, felszínesen ítélünk;

áhitat: átadni magunkat a szépségnek.

2. Az esztétikai nevelés részterületei

a) Alap-készség kialakítása

1. *A természet*: a kisgyermekkorától megcsodált természet: benne maga az ember, a kisgyermek.
2. *A mindennapi élet rendezettsége*: segíti a gyermeket a harmónia felfedezésében; ugyanakkor ez nyugalmat, békét is teremt körülötte: az arányérzék, a szép, ízléses dolgok békével töltenek el. A rendetlen lakás, állandó rohanás feszültséget vált ki a gyermekben: sem önmagát, sem környezetét nem lesz képes elfogadni, mert úgy érzi, hogy útban van valakinek.
3. *Az anyanyelv*: a szép beszéd, választékos kifejezések az önkifejezés gazdag eszközei. Költészet, irodalmi részletek segítenek a szülőknek, nevelőknek a nyelvi gazdagságra szert tenni.
4. *Zenei nevelés*: hallgasson a gyermek sok szép, változatos zenét. Ez azonban ne a pihenés idején történjen. Az édesanya éneke a legelső. Jó, ha a kisgyermeket sikerül rászoktatni, hogy valamilyen hangszerhez vonzódják, amit könnyen megtanul, s a maga szórakozására zenél.
5. *Képzőművészet*: a rajzolás, festmények, képek nézegetése segít az ízlés alakításában.²¹⁴

b) Média

A film, televízió, rádió: jó eszközök lehetnek, hogy a gyermek *a képi nyelvet elsajátítsa*.

Felgyorsult világunkban leszűkülne az ember kapcsolata, ha csupán az élőszóban történő közlésekre támaszkodna. A rádió, televízió, újságok, telefon, számítógépes hálózat: mind életünk egy szeletét alkotják. A nevelés nem zárkozhat el azon eszközök előtt, amelyek a mindennapi érintkezés, ismeretátadás gyakorlatában szinte korosztály nélkül jelen vannak. Pino Pellegrino olasz valláspszichológus így ír: „Attól a perctől fogva, hogy

²¹⁴ A művészet sajátos pedagógiai útját vázolja fel: TRENCSENYI László: Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer. Okker Kiadó, Budapest, 2000.

megindult a legelső televízióadás, gyermekeinknek három szülőjük van: az anya, az apa és a képernyő. *Telegyermekek* lettek. A szülők 45 százaléka állítja, hogy a gyermekek jobban hisznek a televíziónak, mint nekik.²¹⁵

A média fogalma alatt az összes tömegtájékoztatási eszközt értjük, amelybe eddig főként az írott (újság, könyv) és az elektronikus (televízió és rádió) eszközök tartoztak. Néhány éve azonban hihetetlen fejlődésnek indult a számítógépes hálózat, s a konyhai berendezések sorába emelkedik a számítógép, amelyen az Internet hálózat segítségével meg lehet rendelni a család számára szükséges dolgokat. Ha nem is a konyhában, de a gyermekek szobájában, íróasztalán, az iskolában mindennapi oktatási eszköz. Lehet nem szeretni, sőt gyűlölni ezeket az eszközöket, de semmibe venni nem. Mint minden technikai eszközzel kapcsolatban a nevelés elsődleges feladata nem a ríogatás, tiltás, hanem a higgadt értékelés és a helyes magatartás elsajátításának alapfeltétele: megtanítani a gyermekeket a helyes használatra.

Televízió

Legtöbbet vitatott információs eszköz ma a televízió. Mielőtt bármit is mondanánk róla, talán nem árt, ha tudatosítjuk magunkban: a tévéről ítéletet mondani „általában” igen nehéz ügy. Minden eszköz az ember kezében lesz áldássá vagy átokká. Nem kívánunk pálcát törni egyik adó felett sem, sem másokat „szentté avatni”. A felnőttek világa gyakran előítéletekkel, rossz tapasztalatokkal van tele, a gyermekek – jobb esetben – ezektől mentesek. Ugyanakkor ebben áll a veszély is: a gyermekek nem veszik észre a műsorokban elrejtett „tanításokat”, féligazságokat és csúsztatásokat, amelyekkel a fogyasztásra, a kritikátlan befogadásra serkentenek.

Egyesek szerint a televízió nem azzal okoz gondot, amit nyújt, hanem azzal, amittől elvon.

A televízió pozitív hatásait, előnyeit fogalmazza meg a következő felsorolás:

- a) A tévé csökkenti távolságot a különböző nemzetiségű emberek között: megmutat számunkra addig ismeretlen életformákat, megismerhetjük a földünkön élő többi ember gondjait és örömeit. A világ iskolája.
- b) A televízió nagyon kis költséggel gazdaggá tesz minket: olyan helyeket ismerhetünk meg, ahová máskülönben soha nem juthatnánk el, és olyan eseményeknek lehetünk tanúi, aminek máskülönben soha.
- c) A tévé segítségével sokkal könnyebben fel tudjuk fogni egyetlen pillantásra a dolgokat; felgyorsítja a gyermekek befogadóképességét.
- d) A televízió szórakozást és kikapcsolódást is jelent. Kitöltjük vele a szabadidőnket, egy kis színt hoz gyakran szürke és egyhangú életünkbe.²¹⁶

Természetesen – amint ez az élet más területein is adódik – ennek is vannak negatív oldalai. Nézzünk néhányat az ellenérvek közül:

- a) A tévé megakadályozza, hogy egymás szemébe nézzünk és beszélgessünk.
- b) A televízió olyan mennyiségű képet és gondolatot zúdít ránk, hogy az meghaladja befogadóképességünket.
- c) A tévé hatására a gyermekeknek elvész a mentális kezdeményezőkézségük.
- d) A tévé lerövidíti a figyelem összpontosítási idejét.
- e) A televízió folyamatosan érzelmeket vált ki a gyermekekből.

²¹⁵ PELLEGRINO (1999), 88.

²¹⁶ PELLEGRINO (1999), 89.

- f) A televízió sok mindent elvesz a gyermekektől: az élszóban mesélt meséket, a játékokat, baráti kapcsolatokat, beszélgetéseket. A szülő-gyermek viszony meghitt perceit, gesztusait.²¹⁷

Tagadhatatlan, hogy a gyermek hozzászokik a személytelen szülői kapcsolathoz: mindenki egy irányba néz, de az nem egy közös cél, hanem egy idegen eszme, mások véleménye felé. Betölti egy hamis, gyakran veszedelmes világ (erőszak, terror, hazugság, álnok gazdagság stb.) bővölete és rettegése. A gyermeket az a veszély fenyegeti, hogy nem lesznek saját szavai: nem tudja kimondani gondolatait, végigvinni érzéseit, mert a pergő ritmusú cselekmények, reklámok nem hagynak végiggondolni semmit: szuggesztív erejükkel igaznak, végelegesnek tudatosítják mondókájukat.

Sok szakember azzal vádolja a televíziót, hogy megfosztja a gyermeket az alapvető kommunikációs képességektől. Sőt van, aki állítja, hogy a televízió tágító hatással van az agy jobb féltékének működésére, akadályozva ezzel a bal féltéke funkciót (nyelvi központot). A tévé nyelvezetével az a baj, hogy nagyon gyakran igénytelen, az igeidők egyszerűek, rövid mondatokban beszélnek a szereplők. A gyermek korán elsajátítja ezt az „igénytelen” beszédet, s nem gazdagodik önkifejezésben.

A gyorsan változó képek, gondolatok nem hagynak időt a gondolkodásra. A családtagok nem egymással beszélnek, vitatkoznak, ahogy ez elengedhetetlenül fontos lenne, hanem a televízió szereplőivel, rendezőivel. Ennek az a szomorú következménye, hogy nem tudják, nem merik kifejezni igazán belső értékelésüket, véleményüket éppen a személyes kapcsolataikról.

Ahogy telnek az évek, egyre nagyobb az üzenetek levegőszennyezéséből eredő szóra-kozottság; a gyermekek egyre zavarodottabbak és felületesebbek. Valószínűleg nem is fogjuk fel, hogy a kontroll nélküli tévézésnek milyen katasztrofális hatásai vannak a gyerekekre.²¹⁸

A gazdag képanyag nem hagy helyet az egyéni fantáziának. A „csak” élszóban hallott mese szabadnak hagyja a hallgatót: fantáziájában olyannak rajzolja meg a szereplőket, amilyenek akarja. Mindenkit a maga tetszése szerint értékeli.²¹⁹ Ezen túl még van egy nagyon fontos eleme: ez a mese neki szól közvetlenül: személyes ajándék, mivel annak a hangját hallja, akit ő szeret. A mesehallgatásban a gyermek a személyes törődés fontos élményével gazdagodik. Mivel a mese általában este, lefekvéskor hangzik el, így ennek a meghittségnek személyes élményével megajándékozva alszik el. Ezért nem kavarja fel a gyermeket a népmesékben is tapasztalható erőszak, negatív személyek jelenléte: a mesélő (legtöbbször szülő) szavától szelídül meg a farkas, nem lesz rémisztő a boszorkány, hanem inkább mulatságos.

Mindezeket figyelembe véve mégsem kell a televíziót „kiirtani”, hanem éppen pozitív adottságait kell jól használni. Itt két nevelési feladattal találkozunk: az első a családra vonatkozik, vagyis a család nevelésére, hogyan ajánlatos otthon a tévével bánni. A másik az iskolai feladatokra. A fentiek akkor érvényesek elsősorban, ha a szülő-pótló lesz a tévé.

²¹⁷ PELLEGRINO (1999), 90.

²¹⁸ Mario Lodi olasz pedagógiai szakembert idézi PELLEGRINO (1999), 91.

²¹⁹ A fantáziára nincs szükség és nem is működik egy idő után, mert az egyéni kombinációkra, elképzelésekre nem jut idő: az esemény – bármennyire bugyuta történet – rohan tovább a képernyőn. Jellegzetesen amerikai stílus, hogy sok filmet a láthatatlan közönség „alákevert” nevetése, tetszésnyilvánítása kísér. A tévé nézőjének tehát itt illik nevetnie, tetszését nyilvánítania. Ez a primitív hatásvadászat azért is veszedelmes, mert még az egyéni tetszést is meg akarja szabni: a nézőnek az a benyomása, hogy egy nagyon jó filmet látott, mert végig nevettek az előadást.

Négy lányomat nevelem férjem halála óta egyedül. Szoktatnám őket az olvasás szeretetére. Minden este mesélek nekik. A kisebbek várakozását, érdeklődését megértem. Legnagyobb lányom, aki betöltötte a tizenharmadik évét sokszor megjegyzést tesz a „kicsik” által kiválasztott mesére. Aztán mégis velünk marad, és meghallgatja. Egyik alkalommal megkérdeztem tőle: Miért hallgatod, ha nem tetszik? Menj a szobádba és olvasd ott olyat, amihez kedved van, ami jobban érdekel! – Rám nézett, és természetes hangon azt válaszolta: - Amikor mesélsz, sokáig hallok a hangodat. Olyan keveset találkozunk, beszélgetünk. Míg mesélsz, úgy érzem, csak hozzám beszélsz.²²⁰

A gyermek nagyon érzékeny a körülötte lévők viselkedésére: nem a szavakból, hanem mondhatnánk „létezésük módjából” olvassák ki, hogyan viszonyul a világ hozzá. Így aztán ha észreveszi, hogy a szülők azért akarják őt mielőbb ágyba dugni, mert valami érdekes beszélgetést, képeket fognak nézni a másik szobában, akkor nyilván nyügösködik, szeretne ő is részt venni ebben az élményben. De a kisgyermek nem a tévére kíváncsi, hanem szüleivel akar lenni. Hamar meg kell tanulnia azonban, ha szüleivel akar maradni, akkor csendben kell lennie: velük és mégis nélkülük! A gyermek ösztönösen arra törekszik, hogy megfeleljen szülei elvárásának, ezért „érdeklődéssel” figyeli, ami a képernyőn történik: felismeri a szülei által kedvelt színészeket, szereplőket. A szülői elismerés, öröm megerősíti a gyermekben ezt a folyamatot: nem a saját korának megfelelő dolgokkal foglalkozik, hanem valami olyasmivel, amihez valójában semmi köze.²²¹

A sokat magukra hagyott gyermekek helyzete még siralmasabb: magányuk oldására ülnek a tévé elé, ahol erőszakot, félelemkeltő jeleneteket látnak: a látvány nem oldja belső gátlásukat, fájdalmukat, hanem növeli szorongásaikat.²²² A sok képi élmény, különösen az olyan filmek, amelyeknek szövegét a gyermek nem érti, még fokozzák a bajt: a „szótlanság” bénítja a kreativitást, nehezíti az árnyalt, differenciált beszéd- és gondolkodásmód fejlődését.

Ahhoz, hogy a média – bármilyen eszköztől is van szó – hozzájáruljon a gyermek neveléséhez, átgondolt, előrelátó magatartást kell a felnőtteknek kialakítani.

Ne gondoljuk, hogy a gyermek nem tud tévé nélkül élni. A tévé mesterségesen belénk oltott szükséglet. A lakásba zárt, gyakran mozdulatlanságra ítélt gyermek *nem választja* a televíziót, hanem szükségszerűen „vele” szórakozik. Kicsi korban arra kell törekedni, hogy a gyermek szeresse meg a manuális foglalkozásokat: rajzolás, gyurmázás, játékkészítés. Ehhez fontos a mi jelenlétünk is, de még inkább a kortárskapcsolat, vagyis más gyermek jelenléte. Az egyedül, testvér nélkül felnövekvő gyermek gyakran kitör, mert magánya elviselhetetlenné lesz számára: a szülők – bármennyire is közel vannak hozzá – nem játszópajtások. A szülők – normális eset-

²²⁰ Kazincziné Vámosi Eszter (Szentés) vallomását közli: Támpont 1999/5-6, 24.

²²¹ Gyermekorvos beszámolója családlátogatásokról: „1-3-5 éves gyermekek, pirinyó helyiségben csak ágy és asztal, de a tévé nagyképernyős, színes. Az eponi derbyt nézik. „Imádják a lovakat”- így az apa. „Meg az autóversenyeket.” Más: Az orvos magas lázzal küzdő kisgyermekhez hívták, aki próbálja vizsgálni kis betegét, s éppen hallgatná a gyermek tüdejét, fülében a hallgató, a tévében Brinkmann professzor... „A tévét, ha lehetne halkabbra...” – kéri az orvos. Mire az anya: „A doktor úr is szereti? Felhangosítom!” KOVÁCS Ferenc: Pro és kontra. Gyűjtsünk érveket! Gyermekkori neurózisok és a médiafogyasztás. In: Fordulópont I. évf. 1999/5-6, 16.

²²² Különösen a serdülők igénylik a személyes törődést, a szülők „ráérését”. Ha szüleiket keveset látják, nem ismerik igazán gondolkodásukat, akkor azonosulásukhoz a médiában kínált eszmények lesznek a „minták”. 14-15 éves serdülőket kérdeztek meg, hogy nevezzék meg azt a személyt, akihez leginkább hasonlítani szeretnének. A fiúk 46%-a a média szereplői közül, a lányok 41%-a a családból választott, de 33%-uk a tévé világában találta meg a leginkább neki tetsző példaképet; a legkevesebb választás a tanárookra esett. KÓSA Éva: A média szocializációs hatásai. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 584.

ben – ott vannak egymásnak. A gyermeknek mérhetetlenül hiányzik a kortárskapcsolat. Ehhez kevés az iskolai, utcai társak jelenléte, amelytől sok szülő óvja gyermekét.

Ha a gyermek természetétől fogva nem tévénező alkat, akkor ne neveljük azzá. Többen azon a véleményen vannak, hogy elegendő a napi egy óra tévézés, persze, ha az a műsor megéri azt, hogy a gyermek megnézze.

Csak kivételes esetben hagyjuk, hogy a televízió lássa a gyermek pizsamáját. Az esti, késő éjszakába nyúló műsorok – kevés kivétellel – nem gyermekeknek valók. A gyermekeknek (a felnőtteknek is) fontos, hogy nyugodtan kipihenjék magukat. A felkavaró képek látványa visszatér álmukban: nyugtalanul alszanak, súlyos esetben alvászavart idéz elő.²²³

Ne hagyjuk egyedül a gyermeket. A gyermek számára nem minden érthető, amit a tévében lát, hall. Ilyenkor jó, ha a közelben vagyunk: válaszolhatunk kérdéseire, megbeszélhetjük a tapasztaltakat.

Ha vendégek érkeznek, azonnal kapcsoljuk ki a tévét. Ebből a gyermek megtanulja, hogy a személyes kapcsolat mindennél fontosabb. Mások tiszteletének elsajátítása, az egymásra figyelés elemi feltételei így alakulnak ki benne.

Lépjünk fel a tévé ellen. Ha nem megfelelő a műsor, szóvá kell tenni, hiszen mi, előfizetők tartjuk fenn, s jogunkban áll kifogást emelni, ha erkölcsileg rombol.

Beszélgessünk, vitatkozzunk, kritizáljunk. Az eltiltás helyett az értelmes, felelősségteljes hozzáállást tanítsuk. A kritikus szemlélet segíti a gyermeket, hogy saját véleménye legyen, értékrendje szerint befogadja vagy elutasítja az ajánlottakat. Erre nevelnünk kell a gyermekeket: A televízió nem mindig őszinte: gyakran a reklámok féligazságot mondanak, félrevezetnek, túl könnyű megoldást ajánlanak: rossz valami? Dobd el, vedd meg a legújabbat. Nyugodtan piszkítsd be a ruhádat, mert édesanyád a legújabb szuper-mosóport használja!

Csak akkor tudjuk felmérni a képek jelentőségét a gyerek életében, ha úgy tekintjük azt, mint egy kirakós játékot, amelynek egyes darabjain keresztül próbáljuk megérteni, hogy milyen lehet az egész kép, azaz a gyerekek tudják felhasználni a televízió képeit arra, hogy üzenetet közvetítsenek, megértsenek valamit saját magukból vagy legyőzzék a félelmeiket.²²⁴

A szülők nevelési igyekezetét gyakran megnehezíti, hogy az iskolatársak erősen befolyásolják azt a gyermeket is, akit a szülei próbálnak függetleníteni a tévétől. Ha a gyermek kiskorától fogva megtanulja, hogy számtalan módja van a kikapcsolódásnak, akkor nem lesz kiszolgáltatva egyetlen dolognak. Ha a gyermek ráérez a személyes kapcsolatok gazdagságára, akkor szívesebben játszik testvéreivel, barátaival, minthogy leüljön a tévé elé. A televízió fontos informatikai eszköz, amely ugyanakkor soha nem pótolja a személyes találkozásokat.

Az iskolában mindennapos oktatási eszközként szerepel a televízió: szinte alig van tudományág, amely ne használná szemléltetéshez a tévét. Az iskolai tévéhasználat legtöbbször erre célra készített oktató-nevelő programokat jelent, vagy éppen egyenes adásban közvetített események, filmek, előadások tervszerű beépítését az oktatásba. A videó-

²²³ Egy sor negatív hatásról számol be KOVÁCS Ferenc: Pro és kontra. Gyűjtsünk érveket! Gyermekkori neurózisok és a médiafogyasztás. In: Fordulópont I. évf. 1999/5-6, 16-21.

²²⁴ BACHMAIR, Ben: Mít csinál a tévé a gyermekkel? Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999, 6.

anyagokat a tanárnak kell gondosan előkészíteni, hogy azok előbbre vigyék a gyermekek ismereteit.

Általános elvként meg kell említeni itt is a következőket:

- jóból is megárt a sok: csak *kellő mércével* használjuk a tévét szemléltetésül: könnyen eltereli a figyelmet, „mozizáson” lesz a hangsúly.

- Ha *a lényeg*et ki akarjuk emelni, akkor azt olyan képi megjelenítéssel tegyük, amely könnyen „olvasható”. A túl sok képanyag eltereli a figyelmet.

- Figyeljünk a *korosztályi adottságokra*. A legkisebbeknél szerencsésebb az állóképes, vagyis diavetítés: a gyermek megnézheti a részleteket, megjegyezheti a jellemző vonásokat.

- Öncélú vetítések az időt rabolják: szórakoztatnak, de nem tanítanak, ha nem épülnek *szervesen* a tananyagba.

- A nevelő *ne bújjon el* a technikai eszközök mögé. A gyermek számára mi vagyunk az érdekes: szeretnék látni arcunkat, szemünket, természetes hangunkat. Az oktatás-nevelés hatékonysága nem a legmodernebb technika használatán múlik, hanem a nevelő személyre szabott és ható eljárásán: meg tudom mozgatni diákjaimat annak a célnak érdekében, amelyet eléjük tűztem.

- Az óra menetébe illesztett videó vagy bármely szemléltetőeszköz hatékony, ha *előre mérlegeltük*, hogy milyen hatást válthat ki a résztvevőktől. A nevelő feladata, kérdezze meg magától, hogy mit akar elérni a szemléltetéssel. Ha pedagógus nem tudja egyetlen, világos mondatban mindezt megfogalmazni, baj van a szemléltetéssel.

- Mindig *értékeljük ki* a látottakat! Felnöttebb fiatalok foglalkozásain akár tévéfilmet is megnézhetünk, amely alkalom lehet a beszélgetésre, gondolatok, értékelések öszszvetésére.

A tévé nem fogja kiszorítani az iskola fontosságát, de az iskolának is tudomásul kell venni annak létezését. Tökéletesíteni tevékenységünket, és jól használni szemléltetésül a tévét. Nem csupán azt, amit az órán levetítünk, hanem azt is, amit – feltételezhetően – a legtöbb gyermek megnéz.

A könyvolvasással kapcsolatos változásokról a külföldi felmérések adnak pontosabb képet, mivel a tömeges televíziózás nagyobb múltra tekint, mint nálunk.

A hazai tévé-könyv kérdéstről a pedagógusok is meglehetősen eltérő véleményt képviselnek. Sokan kész csapásnak tartják, ami miatt a gyermekek nem olvasnak. Mások a már említett pozitív hatásokat látják csupán. Nem szabad elfelejteni, hogy az olvasás megszerettetése is a szülők és nevelők feladata.

Vannak olyan felmérések, amelyek arról számolnak be, hogy a fiatalok szívesen elolvassák a filmen már látott regényt. Nagy hibának tartják, ha a tömegkommunikációs eszközöknek ilyen hatását a nevelők nem használnák ki. Persze az is igaz, hogy elsősorban nem a klasszikus regények kerülnek ma filmre. Az olvasás megszerettetése lehet kedvcsinálás, kapocs az igazi értékekhez.

Ha egy regényt, vagy bármilyen leírást ismertetünk a gyermekekkel, ne forduljunk azonnal a videóhoz. A pedagógus rendelkezék olyan gazdag szókinccsel, amellyel lenyűgözi hallgatóit. A nevelő nem hivatkozhat arra, hogy ilyennel nem rendelkezik, mert ez azt jelenti, hogy nem alkalmas a hivatása betöltésére! Olvasott embereknek kell lennünk, hogy a szó megfelelő emberivé váljunk. Nyelvi gazdagságunk ajánlat a gyermekeknek. Színes előadásunk figyelmet és fegyelmet von maga után.

Már az 1950-es évek elején így panaszkodott Veres Péter költő: az a magyar falusi lakosság legnagyobb veszélye, hogy inkább költi pénzét magos betonkerítés építésére, mint könyvekre. A gyermekeket könyvtárba kell szoktatni. Ehhez olyan feladatokat ad-

junk, aminek ha utána néznek, akkor valami szellemi öröme bukkannak. Azon is el kell sürgősen gondolkodni, hogy az irodalom-oktatásunk megfelel-e annak a korosztálynak, amelyiknek szól? Gyakran olyan kötelező olvasmányokkal terheltük a gyermekeket, amelyet fel sem tudnak fogni: nem értik, nincs még élményvilágunkban!²²⁵

Szükség van médiapedagógiára, hiszen az emberi kapcsolatoknak egészen újszerű területéről van szó. Ez nem csupán a gyermekek felé jelentős, hanem a pedagógusképzésben is. „Különösen két eredményt kell kiemelni, amelyek indokoltá teszik e témakör iskolai tanítását. Az egyik annak belátása, hogy mi, mint befogadók – médiahasználatunk módjának megválasztásával és azzal, hogy milyen elvárásaink vannak az egyes műsortípusokkal kapcsolatban – magunk is hozzájárulunk ahhoz, hogy mit nyerünk belőlük. Az iskola megtaníthatja a gyermekeket úgy használni a médiát, hogy annak tartalma a leginkább a javukra váljon. A másik kutatási eredmény a média kultúrában, politikában és gazdaságban játszott szerepére vonatkozik. A média egyszerre következménye és oka a változásoknak. Nem érthetjük meg teljesen korunkat és kultúránkat, ha nincsenek ismereteink a média szerepéről.”²²⁶

A rádió

A tévé mellett igen hatásos kommunikációs eszköz maradt a rádió, különösen a „kereskedelmi rádiók”, amelyek hallgatása a fiatalok körében elterjedt. A gyermekek sokkal inkább a képi információhoz kötődnek, míg a fiatalok „háttér-információként” a nap nagy részében a rádiót részesítik előnyben. Különösen a könnyűzenét – vele vegyesen – sugárzott reklámműsorokra a fiatalok a „vevők”. Gyakran az itt elhangzó énekszámok szövege olyan módon sugall hamis eszméket, ideológiákat, hogy a fiatalok nem veszik észre, lassan gondolkodásukat, ítéleteiket alakítják ezek a darabok.

Tehát a fiatalok inkább a „zene generációja”, akik a kereskedelmi adókat hallgatják, mivel ezek a rengeteg reklám mellett zenét is szolgáltatnak. Magyarországon a kereskedelmi rádióadók a reklámokból tartják fenn magukat, éppen ezért „úgy határozzák meg célcsoportjaikat, hogy a 13-35 éves korosztály számára, azaz a kiskamaszok és a náluk idősebbek részére készítenek műsorokat. Elvértve találunk kifejezetten a gyerekek számára készült színvonalas adást: korosztályi témákat felvető beszélgetéseket, meséket, rádiójátékokat”²²⁷.

A számítógép, számítógépes játékok és az erőszak (internet)

Sokak számára újabb rémítő jelenségként tűnt fel a számítógép. Különösen az interneten elérhető erőszakos filmek és a pornográfia terjedése miatt. Újabban szigorú törvények próbálják szabályozni a számítógépes hálózatra felkerülő információkat. Minden-

²²⁵ Néhány példát: egy időben (11-12 éves) gyerekek kötelező olvasmánya volt a *Kőszívű ember fiai*. Jókait olvasni felnőtt korosztálynak való, bármennyire is jó lenne, ha gazdag nyelvezetéből tanulhatna a gyermek. Arany János balladáinak, Ady szerelmi lírájának felfogásához felnőtt gondolkodás, vagy legalábbis 17-18 éves kor kell. Mit képes ebből egy éppen serdülőni kezdő gyermek felfogni?

²²⁶ WERNER, Anita: A tévé-kor gyermekei (Közreadja és fordította: Kunszenti Ágnes, Budapest, 1998, 94. 98.

²²⁷ HARSÁNYI Gábor: A reklám és a gyermek. In: *Fordulópont*, (I. 1999, 5-6), 62-63. Olaszországban van olyan könnyűzenét sugárzó adó, amely 24 órában sugároz zenét minden hirdetés, hírek nélkül. Ez is kereskedelmi adó, amely arra szolgál, hogy a bárókban, nyilvános helyeken szóljanak. Az ottani törvények ugyanis a zenei darabok felhasználási jogát úgy szabályozzák, hogy azokat nyilvános helyen csak a jogdíj megfizetésével lehet felhasználni. Az ilyen adást igénylő üzletek előfizetnek a nyilvános felhasználás jogáért, s a rádióadó ennek összegéből fedezi a darabok sugárzásának díját. Talán annyi haszna van az eljárásnak, hogy egy sor bugyuta reklámtól mentesül a hallgató.

esetre igen erőteljes tiltakozás vált ki szakemberek egy részéből a technikának ez a vívmánya:

„A technológia akadályozza a kreativitást, és megszünteti az emberek közötti értelmes kommunikációt. Ha fantáziával teli és új gondolatokra képes gyermekeket akarsz, tartsd őket távol a számítógéptől, ahol már minden előre ki van találva.”²²⁸

A fenti szélsőséges véleménnyel szemben a jelen kísérleti vizsgálatok azt állítják, hogy a számítógépnek sokkal több a haszna az oktató-nevelő tevékenységben, mint a káros hatása. A szövegszerkesztők, nyelvi és egyéb oktatóprogramok igen sikeresek, eredményesek, mert lehetővé teszik a látott és hallott megjelenítés mellett a visszajelzést, személyes kontrollt. A tanuló maga szembesülhet felkészültségének szintjével. Kétségtelen, hogy személytelen, de minden a használat módjától függ. A közösségi oktatásban nagyon is „személyessé” tehető, hiszen az oktatónak lehetősége van minden hallgatója személyes haladását követni, segíteni a hibák kijavításában.

A számítógépes játékok fejlesztik a gyermekek ügyességét, a kombinációs készséget, a stratégiai gondolkodást, a térbeli tájékozódást és a gyors reakciókészséget. Emellett azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy a „mindig kéznél lévő játszótársnak” (a számítógép) nincs személyisége és jelleme, saját egyszerű (néha tárgyú) logikájukat követik, csupán helyes és helytelen megoldást ismernek. Tehát nincs bennük az emberi magatartás sokszínűsége, ebből ered, hogy a gyerekek hamar ráunnak, a következő játékprogramért követelőznek szüleiknél.

Pszichológusok egyöntetű ajánlása, hogy a legkisebbeknek nem való a számítógépes játék. Bár készítettek kétéveseknek is programot, ahol csak a gombokat nyomkodva ismerhetik meg az állatokat, a környezetüket, betűket, számokat. A hiányossága elemei: nem foghatják meg, nem „használhatják” ezeket az eszközöket. Ebből a tapasztalathból nem lesz maradandó ismeret, sem a környezetükben való gyakorlati tájékozódás képessége. Egy olyan mesterséges világ áll a gyermek előtt, amely nem létezik: itt minden kiszámítható, egyértelmű. „Kritikussá ez akkor válik, amikor a gyerek vagy ifjú megpróbál elmenekülni a valóság elől, és számítógépes játékban keres védelmet féltelmei és bizonytalansága elől. A 'komputer-gyerekek' saját teljesítményük függvényévé válnak, olyan szenvedély lesz ez náluk, mint némely felnőttél a 'munkamánia'. Önértékelésük egyetlen forrása a játékban elnyert pontszám, s minthogy a legtöbb játékprogramban az elérhető pontszám elvben korlátlan, gyakorlatilag a játékos sosem nyerhet, folyton túl kell szárnyalnia önmagát, és ezért kényszerül a játék folytatására.”²²⁹

A televízióban sugárzott erőszakhoz hasonlóan, az erőszakos számítógépes „játékok” is rossz hatással vannak a gyermekek pillanatnyi agressziós szintjére. A hosszú távú hatást még nem tudják megmondani egészen pontosan. Annyi bizonyos, hogy a játékszenvedély kialakításában az agresszió alapuló játéknak nagy szerepe van fiatal korban. Ugyanilyen súlyos hatás, hogy a fiatal elvonja az értékes szellemi munkától, a közösségtől.

5-7 éves gyerekek több erőszakos cselekedetet végeztek egy kísérletben agresszív számítógépes játékokkal való játék után, mint nem agresszív számítógépes játékok után. Egy másik vizsgálatban 4-6 éves gyerekek agresszív viselkedése kötetlen (nem számítógépes) játék közben növekedett az erőszakos videó-játékkal való játék után, illetve még akkor is, ha csak nézték azt.

²²⁸ WERNER (1998), 93.

²²⁹ ERNST, Andrea: A gyerekek is jár szabadidő. In: A szabadidő pedagógiai és gyógypedagógiai kérdései. Szöveggyűjtemény. Comenius BT, Pécs, 1997, 56.

A hosszú távú hatás megítélésében a szakemberek nagy többsége megegyezik abban, hogy aki gyakran játszik erőszakos játékokkal, az gyakrabban mutat agresszív attitűdöt is.²³⁰ Az agresszív játékok személyiség-hatása mellett komoly nehézség, hogy a függés kötelességmulasztást és a tanulmányi eredmény romlását hozza magával.²³¹ Ugyanakkor a negatív hatások lehetősége nem jelentheti azt, hogy el kellene zárkóznunk minden elől, amiből „rossz” is lehet. A tévedés, vagy annak lehetősége nagyobb rossz, mint a közöny, a fejlődéstől való elzárkózás.

3. Érzelmi nevelés

Egyre több emberen lesz úrrá egy váratlan pillanatban a dühroham, a pánik, az ellenállhatatlan szenvedély, amely vérfagyasztó históriákat szül. Elegendő, ha valaki a nagy forgalomban elénk tolakszik: eszeveszett ordítás, becsmérlő mutogatás követi, de igen gyakran tettelegességig fajul a dolog.²³² Sajnos a gyermeknél is egyre gyakoribbak az ilyen végzetes szenvedélyességek.²³³

Érzelmek – így szenvedélyeinknek is – a fészke az *amygdala* (a mandulát jelentő görög szóból): egymásba kapcsolódó struktúrák mandulaforma bokra az agytörzs fölött, a limbikus gyűrű aljában. Az agy mindkét oldalán van belőle egy, a halánték felé hajolva. Az ún. limbikus struktúrák végzik az agyban a tanulást és az emlékezést; az amygdala az érzelmi ügyekre specializálódik. Ha az amygdalát elvágják az agy többi részétől, feltűnő érzéketlenséget eredményez a történések érzelmi súlya iránt: ez az állapot „érzelmi vakságnak” is nevezhető. Az érintkezés, ha nincs érzelmi súlya, jelentőségét veszti.²³⁴

Pillanatnyi elhatározásainkban a felgyülemlett érzelmeknek rendkívüli súlya van. Ebből adódik, hogy nagyon sokszor később nem csupán megbánjuk hirtelenkedésünket, hanem értetlenül is állunk előtte: hogyan követhettem el ekkora baklövést?! Ennek okát néhány szóban összefoglalva LeDux kutatásai alapján így fogalmazhatnánk meg: *az érzületek a fülből vagy a szemből először a talamuszba jutnak az agyban, onnan - egyetlen szinapszison keresztül - az amygdalába; a talamusz másik jelzésének iránya az agykéreg – a gondolkodó agy.* Ez a séma az ok, amiért az amygdala előbb kezdhet el reagálni, mint az agykéreg, amelynek agyi pályái több szinten dolgozzák fel teljes egészében az információt, hogy végül finomabban munkált választ adjanak.²³⁵

²³⁰ Van, akit szerint nyugtat az erőszakos játék. Talán inkább arról van szó, hogy a különben agresszív gyereket elvonja a tényleges agresszivitástól. „mai számítógépes játékokhoz nagyon hasonlít az a módszer, ahogy a katonákat megtanítják ölni különböző szimulációs technikák segítségével”. GROSSMAN, D. On Killing. New York: Little Brown and Company, 1996.

²³¹ SINDELYES András: Számítógépes játékok és az erőszak, 2000.

www.pszichologia.hu/cikk.phtml?id=19.20k

²³² 2002-es év telve volt ilyen eseményekkel: fényes nappal a pesti utcán a tolakodó és megjegyzést tevő személyt egyszerűen lelőtte egy teherautó sofőrje. Más: a rabló felbőszült (!) az őt szidalmazó megtámadott hangneme és miután kifosztotta áldozatát, „sértett önérzetében” összevissza verte azt.

²³³ Egy középiskolás azért szúrta le fizikatanárát, mert az rossz osztályzatot adott egyik dolgozatára. A gyerek azzal védekezett, hogy már teljesen beleélté magát, hogy kitűnő bizonyítványt szerez, s abszolút biztosan bejut az orvostudományra. Személyes sértésnek vette a rossz osztályzatot.

„Egy kilencéves tanuló őrjöngésében iskolapadokat, számítógépeket, nyomtatókat önt le festékekkel, megrongál egy kocsit az iskola parkolójában. Az ok: harmadikos társai „kisbabának” csúfolták, és ő imponálni akart nekik.” GOLEMAN, Daniel: Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest, 1997, 8.

²³⁴ Goleman leír egy esetet: egy fiatalembernek, hogy csökkentsék végzetes rohamait, sebészi úton eltávolították amygdaláját. A műtét hatására elvesztette érdeklődését minden ember iránt, de még közvetlen környezetét sem ismerte fel: anyja és testvérei iránt teljes közönnnyel viseltetett, magába fordult. A világ és benne minden teljesen közömbös lett a számára. GOLEMAN (1997), 34.

²³⁵ LeDux, Joseph: „Emotional Memory Systems in the Brain” című fejtegetését összefoglalja GOLEMAN (1997), 37.

a) Érzelem és értelem

„Az érzelmek és a hangulat szerepet játszanak a környezet értékelésében, és módosíthatják a kognitív információfeldolgozást. Az aktuális hangulat befolyásolja a figyelmet, az észlelést, a tanulást és az emlékezést egyaránt.”²³⁶

Az érzelmet gyakran szembeállították az értelemmel, mert nem racionális viselkedés. Abból a félreértésből ered ez, hogy valóban az érzelem nem megismerő és nem is akarati tevékenység, valami gyengeségnek, mellékes dolognak ítélték. Ugyanakkor ma már egyértelmű, hogy az érzelem nagy befolyással van gondolkodás- és cselekvésvilágunkra. Ma egyre több szó esik tudományos körökben is az emocionális intelligencia szerepéről. Sőt egyesek szerint az intelligencia-szint vizsgálata (népszerű nevén az IQ) nem a tehetségválogatást, hanem sokkal inkább az „ostobaválogatást” segíti elő.²³⁷ Szakemberek felméréseinek –egy kissé ironikus megállapítása az IQ tesztekkel kapcsolatban: a 160-as IQ-val rendelkezők a 100 IQ-júak beosztottai, ha az előbbieket intraperszonális intelligenciája gyenge, az utóbbiaké viszont fejlett.

Gyakran találkozunk teljesen közömbösnek mutakozó felnőttekkel és gyermekekkel, akik értelmileg kitűnő adottságot mutatnak. Ezeknek az emberi kapcsolatai sekélyesek, semmiféle érzést nem képesek kimutatni. Nem csoda, ha előbb-utóbb tönkremegy barátságuk, házasságuk. Az érzelmi ürességet a pszichiáterek *alexithymiának*²³⁸ nevezik. Mintha híján lennének minden érzelemnek, de talán inkább az a baj, hogy nem tudják kifejezni érzelmeiket, nem ismerik fel érzelmeiket. Az érzelmi intelligencia alapja az önmegfigyelés, amelynek révén az érzések kavargása közepette tudjuk, mit érzünk. Az *alexithymiások* gyötrelmeknek élnek meg mindent, ami felkorbácsolja őket, ezért kerülnek mindent, ami ezt a megnevezhetetlen valamit előidézné. Testi panaszokkal fordulnak orvoshoz, holott belső gyöttrődéseiket az érzelmeikkel szembeni tehetetlenség váltja ki.

Az emocionális intelligencia (EQ) *intrapersonális* és *interperszonális* tulajdonság. Ez azt jelenti, hogy egyrészt az ember belső világában végbemenő folyamatot érinti, másrészt kapcsolatait, ezért szociális intelligenciáról is beszélhetünk. Tehát az emocionális intelligencia gyűjtőfogalom, amely a következőket foglalja magába: öntudat, önirányítás, önmotiváció, empátia és kapcsolatteremtés. Ezeket kisgyermekkorától kell művelnünk a gyermekben. „A nevelés elsősorban azzal járulhat hozzá a gyermek fejlődéséhez, ha a tehetségének legmegfelelőbb pályára segíti, ahol elégedett lehet, és sokat nyújthat. De mostanra ezt a célt szem előtt tévesztettük. Mindenkire egyforma neveltetést kényszerítettünk, ráadásul olyat, ahol a siker egyetemi katedrát jelent, S végig aszerint értékelünk mindenkit, hogy megfelel-e az eredményesség e szűk kritériumának. Kevesebb időt kellene a gyerekek rangsorolására szánnunk, és többet arra, hogy ráébredjünk őket velük született adottságaikra és tehetségeikre, és műveljük ezeket. Száz meg száz érdemes cél létezik, és számtalan készség juthat el hozzájuk.”²³⁹

Az intelligencia végtelenül sokféle. A személyi intelligencia két nagy csoportját így határozza meg a szakirodalom:

„Az *interperszonális* intelligencia embertársaink megértésének képessége: mi ösztönzi őket, hogyan dolgoznak, hogyan lehet hatékonyan együttműködni velük. A sikeres kereskedőkről, politikusokról, tanárokról, gyógyító orvosokról, vallási vezetőkről feltehető, hogy nagyfokú *interperszonális* intelligenciát mondhatnak a magukénak.

²³⁶ URBÁN Róbert: Érzelmek. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 100.

²³⁷ BROCKERT, Siegfried – BRAUN, Gabriele: EQ – Érzelmi tesztek könyve, Budapest, Saxum Kiadó, 1997, 13.

²³⁸ Érzelem nélkülség.

²³⁹ GOLEMAN (1997), 64-65.

Az *intrapersonális* intelligencia az előbbi befelé forduló megfelelője. Képességünk arra, hogy megformáljuk önmagunk pontos, valóságghú modelljét, s ezt a modellt alkalmazni tudjuk a hatékony életvezetésnél.²⁴⁰

b) Az érzelem nevelése

Érzelmek, ha nem tudunk velük bánni, akkor eluralkodnak rajtunk, s a felgyülemlett, ellenőrizetlen indulatok hatására cselekszünk. Ezért fontos már gyermekkorban tudatosítani a bennünk lezajló folyamatokat: hol hat az érzelem, s mikor valóban az értelem. Ennek alapján az érzelmi fejlettség három fokozatát különböztethetjük meg már gyermekkorban:

- az *alulkontrollált* gyermek: a magatartás és a figyelem kontrollja alacsony szintű, így könnyen kijönnek sodrúkból (irritabilitás), hevesen reagálnak (impulzivitás);
- a *túlkontrollált* gyermek gátlásos, félénk, reakció helyett visszahúzódik;
- *optimálisan kontrollált* gyermek: magabiztos, érzelmileg kiegyensúlyozott, figyelmé szabályozott.

A gyermek egészséges fejlődése megköveteli, hogy kifejezhesse érzelmeit: fájdalmát, örömét, bánatát. A szülők, majd a környezet következetes visszajelzései segítik őt „beszabályozni” érzelmi intenzitását, kifejezőmódját. A különböző temperamentumú gyermekek (felneveltek is) eltérő módon fejezik ki érzelmeiket. A szangvinikus személy haragja hirtelen, intenzív, de gyorsan ellobban; a kolerikusé lassabban kap lánggra, de annál kitartóbban izzik. A gyerek 2-3 éves korban már képes egyértelmű kifejezést adni egy egész sor alap-érzelmének: büszkeség és büntudat, szégyen és öröm kifejezésére. A beszéd kialakulásával még árnyaltabbá válik nem csupán kifejezésvilága, hanem érzelmeinek tónusa is. A szülők, a környezet jelzései alapján képes módosítani érzelmi megnyilvánulásait (kimutatási szabályok). Az érzelmi fejlődés fontos pontja a személy fejlődésében az *érzelmi megértés*, amelynek szempontjai:

- az érzelmi kifejezések felismerése,
- az érzelmek okainak és hatásainak megértése,
- az érzelmek kulcsingereinek azonosítása magunkban és másokban,
- az összetett érzelmek megjelenésének belátása,
- az érzelmi szabályozás megértése.²⁴¹

Az érzelmek nevelését segítik:

- a *bizalom és jóindulat*: érzékennyé lesz a gyermek az értékekre, a befogadásra; a szeretet érzelmének kialakításával, amely az önfeláldozás és lelkesedni tudást foglalja magába;

- a *meggyőződésre nevelünk*: ne a látszatra cselekedjen, hanem belső indításból: a túl szigorú elvárások, az erős személyi kötődés miatti döntés (fél, hogy megbántja szüleit) rövidéletű, előbb-utóbb lázadást vált ki;

- *átadás az igazi értékeknek*: az elkötelezettség, következetességére nevelni: nem elegendő a célt akarni, az utat is vállalja.

c) Az érzelmi nevelés gyakorlata

Az érzelmi nevelés alapja az érzelmi biztonságot nyújtó család. A gyermek elfogadása, a vele való szeretetteljes törődés (ráfigyelés, meghallgatás, értékelés) kialakítja

²⁴⁰ GOLEMAN (1997), 67.

²⁴¹ URBÁN Róbert: Érzelmek. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 104.

benne azt a természetes „büszkeséget”, vagy más szóval öntudatot, hogy ő fontos, értékes mások számára. Ez visszatükröződik egész önfelfogására, s ebből eredő magatartására: biztonságban érzi magát, kiegyensúlyozott, s ha nehézségei vannak, tud önmagában olyan szilárd pontokat találni, ahonnan újra elindulhat. Ez a belső biztonság segít lenyugodni a még jó ideig igencsak hullámozó kedélyvilág, a sok újdonság okozta elbizonytalanodás megnyilvánulásait.

Az óvodai nevelésnek ezt a családi biztonságot nyújtó légkört kell folytatni:

- a családi légkör biztosítása: az óvodába lépés pillanatától az iskolai átmenet okozta feszültségek csökkentéséig egy sor feladatot jelent az óvodapedagógus számára: szeretetteljes légkör (a csoportszoba berendezése, a játszóhelyek kialakítása biztosítsa az otthonosságot; a beszoktatás megszervezése, előkészítése lehetőleg találkozzon a szülők egészséges igényeivel; a gyermek szabad és biztonságos mozgásának biztosítása; a napirend rugalmas, nyugodt ritmusa segítse a gyermeket az elmélyült tevékenységhez; a berendezések, játék és egyéb eszközök és a környezet harmóniája segítik a gyermek békéjét, derűjét, a szépség iránti fogékonyságát).
- A gyermek kapcsolata az óvodában: az óvodapedagógus és a gyermek, gyermek-gyermek kapcsolat pozitív töltésű: a nevelő személyisége mint modell segítse a gyermek egyéni fejlődését, a másokkal való kapcsolat minőségét. Ehhez szüksége, hogy a nevelő megfelelő szabadságot biztosítson a gyermek mozgásának, ugyanakkor következetesen alakítsa a közösségi élet szabályainak elsajátításához a rábizott gyermek érdeklődését, részvételét. Az óvodapedagógus sajátos feladata, hogy a gyermekek közötti baráti, örömteli, érdeklődő kapcsolat kialakulását elősegítse. Fontos, hogy a gyermekek ne kényszernek érezzék a közös tevékenységeket, segíteni kell a gyermekek szociális érzékenységének kibontakozását. Különösen fontos, hogy a nonverbális kommunikációval éljen a nevelő az érzelmek kifejezésének elsajátításában. A nevelő-gyermek kapcsolatban a szemkontaktus a bizalom, a ráfigyelés, az egymás és önmagunk tiszteletének, megbecsülésének fontos forrása. A gyermek én-képe alakulásában jelentős, hogy milyen visszajelzéseket kap: az egyéni törekvések, készségek kapjanak bátorítást, de ezek mindig igazak, konkrétak és a lényegre értsék.
- Az óvodapedagógus saját példájával többet mond a gyermeknek, mint a szavaival. Óhatatlan, hogy ne legyen konfliktus köztük a gyermek, illetve a gyermekeknek egymás között. Figyelni kell a zárkózott gyermek magatartásának okára, annak feloldására (az erőszakos, mindenáron „feldobni” akaró hozzáállás végkép elronthat mindent!).

Kisiskolások érzelmi nevelésében jelentős szerepe van a sikerélménynek. Az óvodai nevelésnek elő kell készíteni azokra az alapvető készségekre, amelyek az iskolába lépéshez feltétlenül fontosak. A kisiskolás – feltételezzük – elsajátította a közösségi magatartás elemeit: az alá-fölrendeltségi viszony (alkalmazkodás az iskola rendjéhez), tartós figyelem, az együttműködés képességét. Legnagyobb kihívást jelenti a rendszeres munka, a felelősség és alkalmasság. A korai iskolai kudarcok sorozata menekülésre készíthetik a gyermeket: bezárkózik, nem kommunikál. A kompetencia-érzés, vagyis, hogy alkalmasnak tudja magát a gyermek, feltételezi a sikerélményt. Éppen ezért különösen figyelni kell a különböző adottságú (és felkészítésű) gyermekek felzárkózási ritmusára. A személyre szabott feladatok mellett az érzelmi motiváltságnak különösen nagy szerepe van. Ezek segítik a gyermek feloldódását, az együttműködés készségének kibontakozását. Ilyen lehetőségek:

- *játék*: az egyszerű szabályok betartása, érzelmek kifejezése, a játék-szerepek preferálása teret ad a gyermek önkifejezésének; a nevelőt is segítik a gyermek valós képessé-

gének, adottságainak megismerésében (milyen szereplővel azonosítja magát, milyen fokon képes társulni, rugalmassága és feladatmegoldó készsége új játék-helyzetekben);

- *vers, mese*: a nyelvezet gazdagítása, a fantázia és kreativitás gyakorlása; a gyermek megismerésében: milyen mesefigura, magatartás áll közel a gyermekhez (segítőkézség, agresszivitás, hazugság, igazmondás), hogyan „játssza tovább” a mesét;
- *énekek, zene, zenés játék*: felszabadítja a gyermeket, jó hangulatot, játékoságot biztosít (ha a gyermek ettől elzárkózik, miért teszi?);
- *kézi munka, manuális tevékenységek* (rajz, mintázás): elsődleges célja, hogy megismerjük ilyen jellegű készségét, érdeklődését; kifejezhesse érzelmeit (annak tartósságát, tónusát); együttműködés másokkal, kitartás a megkezdett tevékenységben stb.

A fenti tevékenységek sokféle variációjára van lehetőség. Minél több lehetőséget biztosítunk a gyermek önkifejezésére, annál több árnyalata jelenik meg a gyermek érzelmi világának: gazdagsága éppúgy, mint sérülései. Mindez segíti a nevelőt a helyes, segítő motiválás megtalálásában, a feladatok megválasztásában.

4. Interkulturális nevelés

a) Hazai helyzet

Hazánk földrajzi és történelmi adottságainál fogva számos kultúra találkozási pontja. Az Európai Unióhoz való csatlakozással felmerült egy sor olyan kihívás, amelyre nemcsak a magyaroknak, hanem a Közösség többi országának is válaszolni kell. Már a csatlakozást megelőzően „érlelődtek” ezek a feladatok, amikor az ún. nyugat-európai államok rendre fogadták a hozzájuk érkező olcsó munkaerőt jelentő, közel- és távolkeletről, s ki tudja még honnét érkező népeket. De nem csupán erről van szó. Az interkulturális nevelés a teljes ember integrálódását jelzi a hihetetlen gyors átalakulási ütemet felvett világban. A „régik” kisebbségek is jelentettek, s jelentenek továbbra is több országban – nálunk is – „forró témát”: az itt élők kultúrájának teljes jogú elfogadása, segítése, a kisebbségek jogvédelme, hagyományaik őrzése stb.

A hazai interkulturális nevelés szemben találja magát az előbbieken sejtetett – és sajnos megvalósult – fejlődési folyamattal. A nevelésnek mindig figyelembe kell venni – ha eredményes kíván lenni – azokat a (hátsó) erőket, amelyek a közvéleményt, a családok és egyének gondolkodását tudattalanul meghatározzák, így kihatnak az új nemzedékek szocializációjára és szocializálhatóságára.

b) A kultúra fogalma

De mit is értünk kultúra alatt? A több mint ötven évvel ezelőtt (pontosabban 1952-től) kezdődött kutatások 100 meghatározást gyűjtöttek össze, s arra a közös következtetésre jutottak, hogy a kultúra fogalma nagyon összetett.

Geert Hofstede: a kultúra a gondolkodás kollektív programozása, amely megkülönbözteti egy csoport vagy kategória tagjait a másiktól ... Kultúra mindaz, amit az emberek tesznek, gondolnak és amivel rendelkeznek, mint a társadalom tagjai.

Fons Trompenaars: a kultúra az a módszer, ahogyan az emberek egy csoportja megoldja a nehézségeit és eldönti kételyeit. Ezek a megoldási módok alapvető feltételezéssé lesznek: így definiálnak fogalmakat, amelyeket a csoport tagjai ugyanúgy értelmeznek.

Kroeber és Kuckhon: a kultúra explicit és implicit viselkedésmintákból áll, amelyeket szimbólumok közvetítenek. Ezek a szimbólumok a különböző embercsoportok kiemelkedő teljesítményei, magukban foglalják a művészeti termékeket is. A kultúra lényege a történelem során leszűrődött és kiválasztott (így hagyományá vált) gondolatokból és a hozzájuk tapadó értékekből áll.

Egy-egy kultúrához jelképek (szimbólumok), példaképek (valós, vagy elképzelt hősök) tartoznak. Az adott kultúrában fontos szerepe van azoknak a cselekedeteknek, amelyek a csoporton belül fontosak (rítusok), jelentéssel bírnak. A hősök, a jelképek és a rítusok értékeket közvetítenek a közösség számára: megmondják, hogy mi a jó és mi a rossz. Kultúránknak csak kis százaléka tudatos bennünk: a nyelv, a viselkedés (illem), hagyományok. Ezek egy része módosítható, átmenthető más környezetbe. Ugyanakkor a fiatalkori szocializáció idején mélyen belénk rögzült értékek, feltételezések, gondolkodási minták már alig tudatosak. Ennek az „anyakultúrának” rendkívül fontos szerepe van: cselekedeteink, ítéleteink mélyén ható erőt jelenti. Nem tudjuk megindokolni, hogy miért, „de mi ilyenek vagyunk”: másként gondolkodunk, érzünk mint más kultúrában nevelkedett embertársaink. Felmerül a kérdés, hogy hogyan őrizzük meg kultúránkat úgy, hogy a mellettünk, velünk élők kultúráját is tiszteletben tartsuk?

Az új magyar felsőoktatási rend igyekszik alkalmazkodni az európai normákhoz. Természetesen attól nem lesz az oktatás „európai”, ha bizonyos struktúrákat átalakítunk, de még attól sem, ha az oktatás színvonalát emeljük. Az európai gondolkodás elsajátítása a feladat. Ez a gondolkodás őrzi a saját hagyományait, kulturális értékeit, és nyitott az itt megjelenő népek kultúrájára, hagyományára. Egyik népnek sem kell letagadnia önmagát: történelme (kudarcai és felemelkedései) éppúgy hozzátartoznak, mint a többi nép sajátos múltja. Letagadni, sőt megtagadni a zsidó-keresztény alapokon nyugvó etikai gondolkodásunkat azt jelentené, hogy érthetlenné homályosítjuk annak a hatalmas emberiszellemi kincsnek a felfogását, amit az elmúlt két- két és félezer esztendő alatt teremtettek elődeink.

c) Európa: sokféleség és egység, vagy globalizáció?

Amikor Európáról beszélünk, nem csupán földrajzi vagy politikai meghatározást jelent, hanem „fogalomkészletet, amelyen a legkülönbözőbb európai intézmények alapulnak, s mely mindenkié, aki itt él, vagy bármely részén a világnak”.²⁴² Az európai népek, bár az ún. „vasfüggöny” már nem létezik, nagyon keveset tudnak egymásról. De egy országon belül is igen nagy a hiányosság: a szomszédban indiai, felettünk kínaiak, angolok és franciák laknak. A boltban szerb, román vagy afrikai származású szolgál ki; igen sok a roma, balkáni menekült, közel és távol-keleti egy városrészben belül. Ez a sokféleség nagyon súlyos felelősséget és feladatot jelent mind a politikai vezetésnek, mind pedig a nevelés gyakorlata számára. Nem elegendő az elfogadásnak az a szintje, hogy „tudomásul vesszük” a mellettünk élő más nemzetiségeket, hanem sokkal inkább az együttélés útját kell megtalálni, ahol mindenki teljes értékűnek, szabadnak, s ugyanakkor felelősnek tudja magát az egész közösségért éppúgy, mint az abban élő egyének boldogulásáért.

Az Európai Unió politikai vezetésének feladata, hogy mindenkinek teljes mértékben és egyenlő feltételekkel kell képesnek lennie az Európa építésében való részvételre. A

²⁴² A következőkben az „Interkulturális tanulás” témájának alapjául a következő forrást használtuk: Intercultural learning. T-kit. Council of Europe – European Commission. Strassbourg, 2000. (Interkulturális tanulás. Kézikönyv. Európa Tanács – Európai Bizottság. Strassbourg, 2000. Az itt szereplő idézetek ebből a dokumentumból valók.

nevelés feladata, hogy az emberek mind nemzeti méretekben, mind közvetlen környezetükben megtanuljanak együtt élni.

A gazdasági téren egyre erősödő globalizáció kihat a társadalmi és kulturális életre, s így a személyes világunkra is. Egyszerre tapasztalható, hogy növekszik az egyéni felelősség, de ennek eltűnése is mutatkozik; egyre aggasztóbb méreteket ölt (hazánkban is) a gazdagok és a szegények közötti szakadék, aminek következményei láthatatlan repedésekként vannak jelen világunkban.²⁴³ Sokan aggodalommal kérdezik: a technikai haladás, a média-elérési lehetőség nagyobb szolidaritást eredményez-e? A nagyobb tudás megváltoztatja-e (jó irányban) a történelmet? A közeljövő kulturális termékei valódi, embert felemelő, közösséget teremtő erőt jelentenek-e?²⁴⁴

d) Fogalmak tisztázása

Azok az országok, ahol a társadalmat több etnikum, népcsoport alkotja gyakran *multikulturájú* társadalomnak szokás nevezni. Ennek jelentése nagyon sokféle lehet: lehet, hogy az adott országon belül már sok évszázada együtt élnek, s így egy adott etnikum néhány hagyományában őrizte meg eredeti identitását. *Akkulturációnak* nevezzük azt a folyamatot, amely során a hosszabb ideig egy idegen kultúrában tartózkodó egyén vagy közösség idővel átveszi és magáévá teszi a fogadó kultúra értékrendszerét és gondolkodásmódját. Abban az esetben, ha egy etnikumhoz tartozó újszülött, beleszületve a befogadó közösségbe, az elsődleges szocializáció (családja, majd a befogadó közösség intézményrendszere) által sajátítja el az őt körülvevő kultúra értékrendszerét, *enkulturalizációról* beszélünk.

Az etnikumok kulturális értékeinek kölcsönös elismerése, tiszteletben tartása az *interkulturális* kapcsolat: senki nem adja fel, nem tagadja meg értékeit, hanem egymást segítve megőrzik azt mint közös kincset.

A különböző kultúrák együttélésénél elengedhetetlen az *empátia* készségének kialakítása: az az együttérzési képesség, amellyel az egyén igyekszik átérezni és megérteni a más kultúrájú embertársa gondolkodásmódját, értékeit, érzéseit. Ez egy folytonos törekvést jelent, hogy a bennünk lévő előítéletet legyőzzük. A kulturális *előítélet* más ember vagy embercsoport viselkedésére vonatkozó személyes tapasztalatokból levont szubjektív – általában negatív tartalmú – érzelmi általánosítás, mely ténylegesen nem utal a csoport viselkedésére.²⁴⁵

Mivel az emberek nagy többsége a saját kultúráját ismeri (?), így más kultúrák, felfogások értékeit is a saját szemszögéből értékeli. *Etnocentrικusságnak* nevezzük azt a törekvést, amely szerint más kultúrákat, azok képviselőinek magatartását a saját kultúránk mércéje szerint ítéljük meg, s azt hisszük, hogy saját kultúránk értékrendje magasabb rendű másokénál.²⁴⁶ A *policentrικusság* (az etnocentrikus felfogás ellentéte) az a képesség,

²⁴³ 2006. január: megkezdődtek a választási plakát-háborúk. A pártok hatalmas költségeket emésztő megaplakátokon becsmérlik egymást, magasztalják magukat. Mellettük egy „más műfaj” – szintén megaplakát próbálja megnyerni a még jóérzéssel (és még néhány elköltetlen forinttal) rendelkező polgárokat: „Éhes vagyok!”. A képen egy könnyes szemű, kiéhezett gyermek arca néz ránk... A hatalomért, pénzért versengők nem gondoltak arra, hogy a sok mega-mocsok költségét éppen az éhező gyerekekre lehetne költeni? Az embereket figyelve undorral fordulnak el mind az ócsároló, mind az öntömjénező reklámtól.

²⁴⁴ Vagy csupán a Coca-Cola, műholdas tv pornó, s hasonlók mindenki által elérhető demokratikus elosztását jelenti?

²⁴⁵ A „tapasztalat” lehet átvett ítélet, történelmi múltból táplálkozó „emlék”. Igen gyakran a média által keltett, vagy ébren tartott negatívizmus.

²⁴⁶ Az európai munka- és termelékenységfokozó felfogás nehezen fogadja el értéknek a keleti szemlélődés értékét. A kommunizmus „dologtalan, munkakerülő” minősítéssel tiltotta be a szemlélődő kolostorokat, holott

hogy interkulturális helyzetekben a más kultúrák képviselői által mutatott értékeket, cselekedeteket ne a saját kultúránk alapján ítéljük meg, hanem elfogadjuk minden önálló kultúra szuverén értékítéletének jogosságát.

A *kulturális relativizmus* szerint egyetlen kultúra sem rendelkezik abszolút kritériumrendszerrel, amely alapján bármely más kultúra cselekedeteit 'jó' vagy 'rossz' minősíthetné. Ugyanakkor minden kultúra alkalmazhatja és alkalmaznia kellene kulturális értékrendszerét saját cselekedeteinek megítélésére, hiszen minden kultúra tagjai egyaránt cselekvői és megfigyelői az adott kultúrának.

Igen gyakran előfordul, hogy – főként kényszerítő körülmények miatt (pl. menekült státus) valakinek egy idegen kultúrába kellene beilleszkedni. Nem csupán a nyelv, hanem a szokások, életritmus eddigi megtartó biztonsága hiányában képtelen tájékozódni. *Kulturális sokkról*, mint pszichológiai irányvesztésről beszélünk, ha valaki egy idegen kultúrába való beilleszkedés során, az általa korábban megszokott jelek és szimbólumok következtében képtelen tájékozódni. Nem tud dönteni, elbizonytalanodik ítéleteiben, feladatainak, gondjainak megoldásában kevésbé lesz hatékony. Mindez néha jelentős időt vesz igénybe, hiszen az „átállás” nem csupán értelmi döntést kíván, hanem időigényes érzelmi folyamatot jelent.

e) Identitás és osztozás

Jelen társadalmunkban egyre gyakoribb jelenség, hogy különféle kulturális háttérű emberek élünk együtt. Nem csupán a bevándorlások, hanem a régóta az országban élő etnikumok is okoznak igen sok európai államban súlyos konfliktusokat. Az eltérő kultúrák találkozása – úgy tűnik – nem mindig – felhőtlen. Különösen ha ezek a kultúrák „veszélyeztetik” a már meglévő hagyományokat, vagy éppen a kultúrát „hordozó” népek jelentős gazdasági és politikai erőt kezdenek képviselni. Amíg a szegény, minden munkát éhbérréért is elvállaló „idegenek” nem léptek föl társadalmi erőként, minden a rendjén volt. Az új etnikumok kezdték érvényesíteni jogaikat: anyanyelvi oktatás, nyelvük hivatalos helyen való használata (több országban egész települések, városrészek népesültek be közel- és távol-keleti országokból érkezőkkel), vallásuk gyakorlása. Legalább ilyen érzékeny kérdés lett, hogy ezek a népek megerősödve az ipari szolgáltatástól a kereskedelem minden ágazatában jelentős szerephez jutottak.²⁴⁷ Az új és a régi etnikumok elodázhatatlan kérdést tesznek fel az oktatásügy számára is: hogyan tovább?²⁴⁸

A kérdés több szinten érinti az egész társadalmat, benne az oktatásügyet: miképpen hat a hazai kultúrára az eltérő kultúrák találkozása? Képesek leszünk-e megbirkózni, gyümölcsözően reagálni a bennünket körülvevő sokféleségre? Fejleszthetjük-e, s ha igen hogyan az elfogadási készségünket a sokféleséget illetően? Adódnak-e lehetőségek az együttélés pluralisztikus formáinak fejlesztésére közvetlen szomszédságunkban, városunkban és országunkban? Együtt tudnak-e élni a különféle kultúrák a kölcsönös érdeklő-

azok kétkezi munkával és szellemi étellel biztosították maguk megélhetését. Jeanne Jougan alapította apáca-rend szociális gondozóintézetei a legszegényebb vidékeken kizárólag koldulásból (!) tartják el gondozottait. Az intézetek nem csupán megfelelnek a legmagasabb szociális és egészségügyi követelményeknek, hanem példaértékűek az ott élők rehabilitációjában éppúgy, mint az akadálymentesítésben. Amikor a volt szocialista országokba akarták hozni intézeteiket, a legszigorúbb elutasításban volt részük: nincs szükség rájuk, itt nincs helye a koldusoknak!

²⁴⁷ Először csak a szegény-piacokon földön áruolt kínaiakat lehetett nálunk látni. Ma több nagyváros jelentős áruházát ők vezetik, a vendéglátóiparban egyre több helyen vannak jelen.

²⁴⁸ Amerika egyik állama, a szülők elit-iskolába adják nehezen kommunikáló, de jó képességű gyermeküket: megfelelő környezetben jobban fejlődik kommunikatív készsége. Beiskolázás után kiderül, hogy az osztálytársak 95%-a kínai.

dés, elfogadás és tisztelet alapján? Milyen tevékenységek lennének szükségesek ennek elérésére? Milyen nehézségekkel találkozunk?

Könnyen jön a válasz: hazánkban régóta együtt élnek különböző nemzetiségek, s jól megférnek egymással. Persze ez igen gyakran a „többség” véleménye. Igazság tartalma is van, azonban nem szabad elfelejteni, hogy a hazai etnikumok jelentős része szét-szórta és a „többségbe” ágyazottan él. Ugyanakkor igen súlyos gondot jelent mind a többség, mint magának a kisebbségnek a társadalmi beilleszkedés a roma társadalom esetében. Nem csupán különböző kultúrák kölcsönös elfogadásáról van szó, hanem a társadalmi és gazdasági nehézségek az etnikumon belüli feszültségekkel párosulnak. Nehezíti a feladat megoldását, hogy a jelen társadalmi változások egy sor bizonytalanságot teremtettek az új pluralista és multikulturális társadalmakban is. „A hagyományos kulturális igazodási pontok eltűnnek; a terjedő sokféleség fenyegetésként is megjelenhet arra nézve, amit identitásunknak nevezünk. Az alapvető fogalmak és igazodási pontok hirtelen megváltoznak vagy értelmüket veszítik: nemzet, terület, vallási hovatartozás, politikai ideológia, hivatás, család. A kötődés hagyományos mintái széttöredeznek és a kultúra új kifejezési formái jönnek létre.” Az identitás fenyegetettsége könnyen hozhat létre szektásodást, ideológiailag zárt csoportokat, túlfűtött nacionalizmust. Ha mindezt – a globalitás következményeként – még a gazdasági bizonytalanság és a társadalmi gátságtalanság is kíséri, akkor beláthatatlan következmények felé sodródik Európa.²⁴⁹

f) A nevelés kulcspontjai

A szegénység okozta létbizonytalanság könnyen szembeállítja az etnikumokat: a kisebbség a többséget, a hatalmat gyakorlókat okolja nyomorúságukért, illetve tőlük várja minden szociális és társadalmi nyomorúságuk orvoslását. A multikulturális társadalom gyakran kényszerű adottság az ott élőknek: a nyomorból való menekülés kényszerítette őket, hogy elhagyják hazájukat; máskor az érintettek akarától teljes független erők sodorták emberek százait a teljes kiszolgáltatottságba: tömeges deportálás, a határok erőszakkal való megváltoztatása. Új „hazájukban” idegenek, megtűrték, akiknek „jogot osztanak” elhurcolóik, leigázóik. Mindezt könnyörögni, harcolni kell.²⁵⁰ A multikulturális kényszer-társadalom helyett ki kell alakítani az interkulturális társadalmat. Ennek néhány fontos pontjára reflektálunk a következőkben.

1) a hatalom és szolgálat kultúrája

Az Európai Unió programjainak egyeztetésében gyakran tanúi vagyunk annak, hogy az egyes tagállamok, sőt azokon belüli etnikumok milyen erővel ragaszkodnak saját „másmilyenségükhöz”, s ebben a vitában a hatalomnak igen súlyos szerepe van. „Nem mindegy, hogy az erősebb vagy a gyengébb részhez tartozunk, hogy a kulturális mintáink többségiek vagy kisebbségiek. Ezzel összefüggésben új konfliktusok támadnak vagy régi-ek újulnak fel, a vallási vagy etnikai hovatartozás félelmetes okot szolgál háborúra, erő-

²⁴⁹ A rasszizmust, a másságot elfogadni nem képes magatartást tápláló szubkultúra gyökerét a nevelés hiányosságában kell keresnünk. Sportrendezvényeken, különösen a futballmeccseken robbannak ki rasszista botrányok. Ezzel tönkreteszik a sport nagyszerű küldetését: az egészséges életmód, a különböző nemzetek egymásra találása, szórakozás és kikapcsolódás lehetőségét. NAGY Gábor: A tribün szemete. HVG (2005. december 10.) 49-50.

²⁵⁰ Gyakran az anyaországban élőknek fogalma sincs arról, hogy mit jelent honfitársaiknak ez a kiszolgáltatottsága. „Kegyként” kapják, ami saját (elrabolt) hazájukban elemi, ősi joguk volt. A Szibériába elhurcolt oroszok, lengyelek és más tömegek, vagy a háborúk utáni „határrendezések” iszonyatos megaláztatásai soha nem gyógyuló sebként élnek az embereken.

szakra országok között vagy akár azonos országon belül élő felekezetek között. A civilizációk összeütközése, a kultúrák harca szinte folyton napirenden van. Sok szenvedés származott már, az emberi jogok folyamatos sérelme abból, hogy a különbségeket nem azonos alapon ítélik meg, hogy a többségek mindig hatalmaskodtak a kisebbségek felett. Éppen ezért a hatalmat gyakorlóknak sokkal inkább „szolgálatnak” kell tekinteni feladatukat, mint az érvényesülés, gazdagodás forrásának. Ennek belső igényként kell fakadni az emberből. Már gyermekkorban arra kell nevelni az embereket, hogy csak akkor lehet boldog zavartalanul, ha a mellette élő is boldogul. Természetesen ez azt is jelenti, hogy akár egy adott országon belül, akár azon túl tekintve a nevelésre minden etnikum számára a legnagyobb gondot fordítsák. A szellemi elmaradottság az erőszak, az önzés és jogtalan magatartás forrása.

2) birtoklás helyett az adás kultúrája

A megszerzett anyagi és szellemi javak megosztása nem csupán a tudományos kutatások, a technikai ellátottság biztosítását jelenti. Alapvető, hogy a társadalmak valós esélyegyenlőséget biztosítsanak a tanuláshoz, művelődéshez, a kultúra (beleértve a vallás) gyakorlásához. A személy kiteljesedésének követelménye, hogy lelki-szellemi téren egységesen fejlődhessen. Más kultúrát, nézetet képviselő személyekkel való termékeny párbeszédre akkor lesz alkalmas, ha a saját meggyőződését (világnézetét, értékrendjét) félelem nélkül birtokolhatja és gyakorolhatja. Ebben a szabadságban képes felnőni arra, hogy egy új szempontot tudjon érvényesíteni biztonsága megteremtésében: nem a bezárkózás, hanem a mások iránti bizalom nyitása, nem a birtoklás, hanem az adás, mások gazdagítása fogja jelenteni biztonságát. Az adás kultúrája: „a nagyobb dolog adni, mint kapni” nem pillanatnyi és elszigetelt, egyoldalú nagylelkűség, hanem a javak minden szintjén való osztozás, a felelős birtoklás kultúráját is jelenti. Egymás értékei iránti nyitottság és tisztelet fogja kihozni a legjobbat, a legértékesebbet gondolati és cselekedeti szinten. A gyermekkorban elsajátított felelősség tudat felkészülés arra, hogy akár pályaválasztásban, akár a felnőttkorban betöltött hivatásában merjen kilépni a maga, közvetlen érdekcsoportja, nációja érdekeinek szemléletéből. Ez kezdeményezőkézséget is jelent: merni megtenni az első lépést a másik felé. Itt tér vissza a kora gyermekkori érzelmi nevelés jelentősége: félelem és előítéletek nélkül kezdeményezni a jót a másokkal való kapcsolatban.

3) erőszak helyett a béke kultúrája

A békére nevelésről külön kellene szólnunk, de az egységes szemlélet miatt itt említjük meg. Az első fokozat: „ne tedd azt másokkal, amit nem akarsz, hogy veled tessenek mások”. Ennek logikusan következő második foka: „bánj úgy az emberekkel, ahogyan te is szeretnéd, hogy azok bánjanak veled”. A rossz tagadása, még nem jelenti a jó érvényesülését. „A béke hiánya háborút jelent. De vajon a háború hiánya békét jelent-e automatikusan?” – teszik föl gyakran a kérdést. A béke mindig tevékeny: a jó megteremtésén fáradozik, keresi az együttélés új módozatait, s úgy tekint a másik emberre, mint olyan valakire, akinek mélységesen tiszteli a más milyenségét.²⁵¹ „Minden olyan törekvés – beleértve a nevelést is –, amely a béke megteremtésére, illetve fenntartására irányul, az emberi méltóság elismerésétől függ. Ez arra kötelezi a pedagógusokat, hogy kellő tisztelettel ébresszenek minden egyes személy iránt, tekintet nélkül az illető korára, nemére, bőrének színére, nemzetiségére, állampolgárságára, társadalmi helyzetére, iskolai végzettsé-

²⁵¹ A békére nevelés alapvető feladata az iskolának. Az UNESCO 1945. november 16-i Alapokmányában arról szól, hogy a nevelés célja és a politika alapfeladata legyen a béke.

gére és vallására. Következésképp a személyes érinthetlenség mindennemű megsértése ellentmond ennek az alapvető emberi értéknek.

A különböző civilizációk megismerése segít megérteni az azokban megfogalmazott emberi méltóság értékeit. A békére nevelés, amely az emberi méltóság és az emberi jogok iránti elkötelezettségen alapszik, magában foglalja a toleranciára nevelést. Már maga az együttélés is gyakran kihívást jelent, azonban a tolerancia nem marad meg passzív „elviselés” szintjén: célja a békés együttélés elsajátítása és az egymás iránti segítőkészség kialakítása és gyakorlata.

A tolerancia elsajátításának alapjait a családban kell kezdeni, majd a helyi (kis) közösségekben folytatni. Az iskolai nevelésnek is folyton visszatérő feladata a mások iránti segítőkészség, a másság elfogadásának és segítésének gyakorlata. Nem érzelmi „felhangolásról” van szó, kikényszerített „barátkozásról”, hanem az egyének közötti kapcsolatról, amely kisugárzik a környezetre. Ne az „idegenek szeretetét” hangoztassuk, hanem a segítőkészségre, mások tiszteletére, megbecsülésére neveljünk, bárki legyen is az illető.²⁵²

4) egyformaság helyett az egység kultúrája

A különböző kultúrákat tápláló források között jelentős szerepe van a vallásoknak. Ezek belső tartást, összetartást és hajtóerőt jelentenek. Ugyanakkor jelenthetnek éppen feszültség-forrást is. Ez mindannyiszor így van, ha a vallási igazságot eszközszerűsítve arra használják, hogy másokat legyőzzenek. Az igazság keresésének sok útja van, de egyik sem jogosít arra, hogy a másikat megalázza, eltiporja. A felismert igazság hűségese követése hozza közelebb az azt követőket a Végtelenhez és egymáshoz. Az egység sohasem az egyformaságban, hanem az értékek sokféle megértésének és megélésének harmóniájában jön létre.

A különböző népcsoportok vallási önkifejezése akkor hiteles, ha nem a hódításnak, mások elhallgattatásának az eszköze. Raimundo Panikkar, teológus és filozófus hangsúlyozza, hogy nem „globális” etikára kell törekedni a nevelésben, hanem a párbeszéd, osztozás, szemlélődésre, amely a Nyugat „kulturális lefegyverzésének” és más kultúrák és vallások találkozásának gyümölcse.²⁵³ Ebben a vallási vezetőkre és nevelőkre óriási feladat vár. A hazai – állami oktatás – gyakran hangsúlyozza a semleges oktatás-nevelés eszményét. A nyugat-európai iskolarendszerek mutatják, hogy rendkívül összetett a kérdés. Csak egyetlen példával szeretnénk illusztrálni a helyzet komolyságát: a keresztény jelképek lekerülnek az osztályterem faláról (keresztek eltávolítása), a tanárok nem hordhatnak vallási szimbólumokat mert sértő a másvallásúakra.²⁵⁴ Ezt buzgón végre is hajtották több országban. De utána felmerült a kérdés: ha egy muszlim nő tanít állami iskolában, vagy egy olyan vallási közösség tagja, amely eleve bizonyos ruházat viselését követeli meg, akkor mi lesz a szabályzattal? Még ez is áthidalható. A nem-keresztény világnézetű gyermekek számára milyen iskolai munkamenetet írjanak elő: számukra az európai ünnepek (karácsony, húsvét) nem jelentenek ünnepet; vallási hovatartozásukat hogyan egyeztessék az iskola rendjével? Bizonyos világvalláshoz tartozó népcsoportoknál

²⁵² A témában érkező előadás olvasható: MÜLLER, Wolfgang: Békére és toleranciára nevelés (Ford. Szemere Pál). www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=1997-11vt-Mitter-Bekere

²⁵³ R. Panikkar teológus és filozófus, származását tekintve félig spanyol, félig indiai. PANIKKAR, Raimundo: Ecosofia: lanuova saggezza. Per una spiritualità della Terra. Cittadella, Assisi 1993.

²⁵⁴ Az olaszországi helyzetről rövid összefoglaló: CARACCIO, Andrea: Libertà religiosa e scuola. OLIR genn. 2005. www.olir.it Franciaország hozzáállása az iszlám vallási jelenléthez iskoláikban: Haute Conseil à l'integration. L'Islam dans la République. Rapport au Premier Ministre, Paris, 2001.

elvéle elvárás, hogy az oktatás tartalmában szigorúan szerepelni kellene a vallási nézetüknek.²⁵⁵ Ezt nem csupán felekezeti, hanem az állami iskolákban is megkövetelik. Kihívások ezek, amelyek előbb-utóbb jelentkeznek a hazai oktatásban is. Az interkulturális oktatás-nevelés fontos részét kellene hogy képezze az adott közösségben, társadalomban jelenlévő vallási felfogások, értékek megismerése.²⁵⁶

Az oktató-nevelő munkában nagyon nagy szerepe van a tanulékonyiságnak, az egymás értékei iránti nyitottságnak. A másságot úgy tanuljuk meg szemlélni, mint erőforrást, gazdagodás lehetőségét. XXIII. János pápa megfogalmazásával élve: „Ne azt keressük, ami elválaszt, hanem ami összekapcsol”. A tisztelet, a másik értékelése, a segítség készsége képes ledönteni az előítéleteket, egymással szembeni ellenszenvet. A részvétel egymás örömeiben, osztozás mások gondjában hitelessé teszi emberségünket: ennek elcsajátítása a nevelés életen át tartó feladata.

5) képességek, készségek felhasználása

Az interkulturális oktatás gyakorlata a személyes foglalkozásokon realizálódik. Tehát nem csupán az ún. „nagy kultúrák” meghatározó adottságát kell figyelembe venni, hanem ahogyan egy kultúra megjelenik, „megtetesül” egy adott személyben. A nagy szavak és általánosságokban elvesző megfogalmazások igyekezetében nem téveszthetjük szem elől, hogy személyekről, egyénekről van szó. „Mitől más az interkulturális tanulás és oktatás?” teszi fel a kérdést B. Nagy Éva tanulmánya címében, majd így folytatja: „Hazánkban gyakran leszűkítik az interkulturális oktatás tartalmát a roma és a magyar kultúra kölcsönös megismerésének tematikus programjára vagy a kisebbségi oktatásra. Az interkulturális oktatás és tanulás ennél tágabb, a világ megértését jelenti, és ahhoz segít hozzá, hogy a személy aktív szereplőjévé válhasson az őt körülvevő világnak. Mindezek mellett nagymértékben járul hozzá a létezéséhez és fennmaradásához, az esélyegyenlőséghez és jobb életminőséghez az egyre inkább multikulturálisabbá váló társadalomban. A multikulturális társadalom azonban nemcsak a nemzetiség kisebbségi sokszínűségét jelenti, de minden a társadalomba integrált egyént, csoportot (nem, életkor, lakóhely, gazdasági-szociális helyzet alapján), beleértve a mozgássérülteket, a mentálisan sérülteket, az érzékszervi károsodással élőket, a menekülteket, a menedékeseket, stb.”²⁵⁷ Az interkulturális tanítás azt is jelenti, hogy sokféle képességű gyermekkel találkozunk, így az oktató-nevelő munkát a sokféle képességre kell felépíteni. Figyelembe kell venni, hogy a tanulás tevékenységéhez a gyermek milyen képességeivel tud hozzájárulni, hogy az eredményes legyen. Ezeket a kulturális és személyi adottságokat fogja készségként használni a mindennapi életben.

A gyermek igen gyakran maga sincs tisztában adottságaival (igen sokszor csak a rossz tulajdonságait hangsúlyozzák). A nevelő feladata, hogy pozitív képességeit néven nevezve tudatosítsa azokat a gyermekben. Erre különösen jó alkalom nyílik a kiscsoportos munka során, ahol igen gyakran egy-egy feladat elvégzésére a csoport egyetlen tagja sem rendelkezik a feladat végrehajtásához szükséges minden képességgel, de mindenki rendelkezik egy vagy több rész-képességgel. A tanár eltérő elvárásokat és kompetenciákat képez a tanulókkal szemben: ennek eredménye, hogy ki-ki a maga képességével járul

²⁵⁵ Vincenzo Pacillo: Diritto, potere e simbolo religioso nella tradizione giuridica occidentale: brevi note a margine. OLIR dic. 2004. www.olir.it

²⁵⁶ Fontos lenne biztosítani, hogy a gyermek az otthonról hozott hitét, vallási örökségét felvállalhasa és megtanulja úgy megélni, hogy mások felfogását is tiszteletben tartsa.

²⁵⁷ B. Nagy Éva: Mitől más az interkulturális tanulás és oktatás?

<http://oktatas.gallup.hu/Opinion/bnagye030506.htm>

hozzá a hatékony megoldáshoz. Ez egyrészt sikerélményt, rátermettség-érzést és bizton-
ságot jelent a gyerekeknek, másrészt az egymás megbecsülése, értékelése (hasonlóság és
különbség) kialakulását eredményezi. A nevelő pozitív visszajelzése a gyengébb adottsá-
gú (státuszú) diák felé segítséget jelent a felzárkózásban, ha olyan feladattal bízunk meg a
csoportmunkában, hogy annak sikeres megoldásához ténylegesen hozzájárulhat. Az ala-
acsony státuszú gyermek integrálásában nagyon fontos, hogy a tanár a nyílt értékelés során
tudatosítsa a tanulóban és a csoportban azt, hogy konkrétan milyen ötlettel, képességgel,
megoldási javaslattal járult hozzá a feladat megoldásához. A más kultúrájú, eltérő adott-
ságú gyermekek akkor tudnak bekapcsolódni a „többségi” vagy magasabb státuszú tanu-
lók sorába, ha megtapasztalják saját fontosságukat, kompetenciájukat.

Az etnikai feszültségeket, idegenkedést nem csupán a többségi társadalomnak kell
feldolgozni, hanem a kisebbségnek is. A korai nevelés, majd az iskolai tevékenység sokat
segíthet ebben, bármilyen különbözőséget is érintsen. Egymás értékeinek a megismerése,
az együttes tevékenység sikere és öröme oldja fel a félelmet, tartózkodást és előítéletet.

5. Demokráciára nevelés

Az Európa Tanács Miniszteri bizottsága a 2005-ös évet „A Demokráciára Nevelés
Európai Événél” nyilvánította. Az Európa Tanács (továbbiakban: ET) ezzel az intézke-
déssel az oktatás figyelmét akarja felhívni az állampolgári nevelés fontosságára. Hazánk-
ban éppúgy, mint Európa több országában az utóbbi évek választási statisztikája azt jelzi,
hogy igen csekély az emberek érdeklődése a politikai és közéleti történések iránt. Külö-
nösen a fiatalok maradtak távol a választásoktól. Az ET nyomtatékosan ajánlja a felelős
társadalmi részvételre való nevelést: minden embernek joga és kötelessége a mindennapi
élet formálásában való aktív részvétel, hogy ne elszenvedői, vagy „fogyasztói” legyünk az
eseményeknek, a társadalmi történések okozta változásoknak.

a) A demokráciára nevelés célja, feladata

Az ET 1997-ben tartott csúcsertekezletén megállapították, hogy „az oktatást a de-
mokratikus állampolgárságra nevelés irányában, az állampolgári jogok és felelőségekre
alapozva szükséges fejleszteni”. A kidolgozott tervezet meghatározza a demokratikus
állampolgárságra nevelés fogalmát, megnevezi a szükséges alapkészségeket.²⁵⁸

b) Oktató-nevelő programok téma-ajánlata

- A képzés alapja, kiindulópontja maga az ember: az ember egyedfejlődése – test
és lélek egysége – felelőségünk a magunk és mások teljes életéért (nemcsak testi, hanem
lelki életéért is: szellemi fejlődés, gazdagodás stb.).

- Pszichikus működésünk: érzékelés, érzések, megismerés, gondolkodás, önma-
gunk és mások megismerése.

- Kapcsolatunk másokkal:

kommunikáció - különböző formái, a kommunikációt segítő és gátló té-
nyezők – ismeretek bővítése, nyitottság, tolerancia, vagy ennek hiányában
az előítélet diktál);

kapcsolataink: szimmetrikus és egyoldalú; segítő és gátló tényezők: őszin-
teség és hazugság;

családi – iskolai/munkahelyi – baráti kapcsolatok.

²⁵⁸ 2005 – A Demokráciára Nevelés Európai Éve. www.oki.hu
Magyarország célba ér

- Erkölc: az egyéni és közösségi élet összetartó ereje:
az erkölc fogalma; szándék és tett; hiba és bűn; alap az értékrend;
erkölcsi és jogi felelősség (jogilag „tisztá”, erkölcsileg kifogásolható ma-
gatartások).
- Ember és társadalom:
állampolgár – etnikumok – hazaszeretet – európai polgár;
munka – alkotás (fizikai és szellemi munka) szolidaritás (sztrájk);
megélhetés – életszínvonal – rászorulóknak segítése.
- Ember és természet:
gazdagító és kizsákmányoló magatartás;
környezetvédelem, kritikus fogyasztás, felelős használat (energia, víz, köz-
lekedés stb.).
- Éltető források, támpontot nyújtó értékek:
hit, megismerés, meggyőződés – tolerancia, egység keresés, az értékek;
kölcsonös megbecsülése (prozelitizmus és elvtelenség helyett dialógus);
saját értékrend: ami szerint élek;
kultúra: a saját és mások megtartó életritmusa, szokásai, hagyománya
megbecsülése, tisztelete.

A témák hangsúlya, sorrendje az adott diákcsoport adottságainak megfelelően va-
riálható. A demokráciára nevelés célja, hogy a társadalomban tudatosan és felelősen
résztevő (tevékeny) nemzedéket neveljünk. A felelősség jelenti a javak közös megterem-
tésének, birtoklásának kultúráját éppúgy, mint az ezek eléréséhez vezető feladatok, ne-
hézségek (kudarok) együttes vállalását. És még valamit: jelenti egymás vállalásának
elsajátítását: a különböző népcsoportok, de azon belül is adódnak lassabban haladó, más-
ként gondolkodó emberek. Türelemre, megértésre (empátiára) van szükség, hogy kiala-
kuljon az igény egy olyan társadalomban való részvételre, amelyben az egyén átérzi fon-
tosságát, feladatát (hivatását), s ugyanakkor megtapasztalja mások feléje irányuló őszinte
segítőkészségét, az elfogadás és befogadás egyszerű gesztusait.

c) Az egyházi közösségek szerepe a demokráciára nevelésben

Az emberiség csoportjai nem csupán faji, politikai alapon képeznek csoportokat
(mondhatnánk: határolódnak el), hanem kultúrájuk alapján is. Ez a kultúra azonban mér-
hetetlenül nagyobb valóságot jelent, mint a nyelv, az öltözködés, életviteli szokások stb.
Az életben maradásukhoz, a történelem kegyetlen megpróbáltatásaiban való helytállásuk-
hoz legtöbb esetben a vallásból merítették erőt. A vallási hovatartozást – sajnos – nem
egyszer az egymással való szembeállítás eszközévé zsugorították a hatalom gyakorlói.
Mindez azonban semmit nem von le éppen a vallásnak helyes értelemben vett hazafiságra
(patriotizmusra) és demokráciára való nevelés érdeméből és jelen hivatásából.

Az utóbbi idők politikai vitáiban rengeteg zavaró összemosás és fogalmazásbeli
pontatlanság hangzott el. A következőkben, amikor az „egyházak” szerepéről lesz szó, az
„egyház” kifejezést tágabb értelemben használjuk. Az európai oktatási-nevelési program-
hoz való felzárkózás olyan szempontjára kell gondolni, amely mind hazánkban, mint az
EU többi tagállamában, mint kulturális alapként jelen van. „Amikor azt mondjuk, hogy
„haladunk Európa felé” akkor mindig szükséges tisztázni azt, hogy Európa egyfelől föld-
rajzi kategória, de egyben egy kulturális hagyománykészletet jelent. Nem kérdéses, hogy
Magyarország mindkét értelemben európai ország. De az Európa felé való haladás egy-
szersmind jelent egyfajta integrációs tendenciához való csatlakozást is. Ha azt mondjuk
tehát, hogy Magyarország Európához közeledik, akkor ez tulajdonképpen igazából nem

jelent mást, minthogy az Európai Unió tagja akar lenni, részese akar lenni annak az integrációs folyamatnak, amely Európában végbemegy. De nem úgy kíván részese lenni, hogy ne tudná magáról, hogy kulturális hagyományai, értékei – és természetesen helyzeténél, történeti hagyományainál fogva – a multikulturalitásának is egyik jellegzetes tere Európában.²⁵⁹

A nevelési programoknak tehát figyelembe kell venni azt a tény, hogy Európában, de különösen Magyarországon a hagyományosan jelenlévő vallási közösségek az itt élők számára a történeti és kulturális hagyományhoz való kötődés fontos biztosítékai. Konkrétabban fogalmazva: az európai s benne hazánk történelmét, fejlődését átszövi, élte a zsidó-keresztény és az ősi hagyományokból táplálkozó kultúra. Az egyházak sajátos szerkezeti felépítése folytán a legrégebb idők óta átlépik a politikai határokat éppúgy, mint az etnikai egységeket körülhatároló (néha manipulált és erőszakos módon hangsúlyozott) vonalakat.²⁶⁰

Az egyházak szerepe, mint vallási meggyőződés hordozói mindenkori szerepe olyan értékek közvetítése, amely éppen a demokratikus átalakulás nélkülözhetetlen feltételei: empátia, szociális érzékenység, áldozatvállalás, elfogadás stb. Sem a rendszerváltás, sem az EU tagság – sokak naiv elvárásával szemben – nem hozta meg a „sült galamb” korszakot, vagyis az évtizedek eltorzított nemzettudat, munkamorál, életvitel, személyi érettség a családalapítás és gyermekvállalás terén stb. Az egyházakra különösen nagy feladat hárul a szociális ellátás, szegénypolitika, egészségügyi reform kidolgozásában és létrehozásában. Sajnálatosan a társadalom bizonyos rétegei az egyházi szerepet abban látja, hogy ingyen ételt és szállást osszon a nincsteleneknek, de a szociális intézkedések meghozatalában már hallani sem akarnak azokról az erkölcsi normákról, amelyek nélkül a szegénységet nem lehet felszámolni.

Az egyházak a demokrácia megteremtésében éppen abban segítenek (segíthetnek), hogy az emberi identitásban együtt tudják kezelni az egyetemességet, a nemzeti és helyi kötődést. „A Magyarországon működő vallások vagy felekezetek, vagy az azoknak megfelelő egyházak egyszerre hordoznak közösségi irányultságot és egyszerre van a személyiségre építő sajátosságuk. Az, hogy nincs áthidalhatatlan szakadék egyetemesség, európaiság, magyarság és az individuum között, az európai vallások gyakorlatában megvalósul.”²⁶¹

Az egyházak történelmi – néha fájdalmas – tapasztalatai (beleértve a tévedéseket is) tanúsággal szolgálnak a demokratikus közösség megteremtésében. Intézményrendszereik, oktatási tevékenységük folytán az egyházak segíthetnek kialakítani a demokratikus szemléletet és a helyes hazafiságot az ifjúságban. Az egyházi közösségek – legtöbbször – nem zárkózik egy etnikumra, hanem felelős részvételre hívja tagjait a szociális-kulturális tevékenység valamennyi területén. Ugyanakkor a demokrácia gyakorlata is nyilvánvaló, amikor részt vesznek a természeti katasztrófától sújtottak, rászorulók segélyezésében – függetlenül azok vallási vagy etnikai hovatartozásától. Az ökumenikus törekvések segítik

²⁵⁹ HONTI Mária: Az egyházak szerepe a demokráciára és patriotizmusra nevelésben. 1998. január.

www.uni-miskolc.city/Olvaso/ujhonlap/98januar/honti.html

²⁶⁰ Az egyházak kulturális, szociális (karitatív) létesítmények, segélyezések egész sora működésének köszönhetően a „vasfüggöny” hermetikusan elzáró törekvése sohasem érvényesülhetett. A szellemi termékek áramoltatása, az együvé tartozás ápolása a határon túlra szakadt honfitársakkal, az európai és egyetemes szellemi-tudományos életbe való bekapcsolás az ún. nyugati egyházi közösségek tagjainak és vezetőinek önkéntes, önzetlen áldozatvállalásával történhetett évtizedeken át.

²⁶¹ HONTI, M. (1998).

az egyházak közötti párbeszédet, egymás meg- és elismerését, az együttműködést a társadalmi élet minden területén.

Az iskolai nevelés hatása nem az iskola falaira korlátozódik: a demokratikus gondolkodás elsajátítása az iskolában kezdődik és egy egész életen át kell tanulni. Az „egész életen át tartó tanulás” nem „iskolázottság, szakma-elsajátítás” csupán, hanem sokkal inkább a felnőtt társadalom gondolkodásának folyamatos megújulását, gazdagodását kell, hogy jelentse. S ez a gondolkodás ad bátorságot a demokratikus módon való cselekvéshez. Az egyházak a lelkiismeret-felelősség és az erkölcsi szilárdság nevelésével adhatnak alapot ahhoz, hogy az emberek a változó és sokszínű világban képesek legyenek úgy megőrizni identitásukat (patriotizmus), hogy másokkal igazságos (demokratikus) és gyümölcsöző közösséget építsenek.

Összefoglaló kérdések:

Milyen fokozatai vannak a gyermeki érzelem megnyilvánulásainak?

Melyek az érzelmi megértés szempontjai?

Sorolja fel a televízió legalább 3-3 pozitív és negatív hatását!

Mit jelentenek a következő kifejezések: akkulturáció, enkulturáció, etnocentrikusság és kulturális relativizmus?

Sorolja fel, és röviden értelmezze az interkulturális nevelés kulcspontjait!

Források

KÓSA Éva: A média szocializációs hatásai. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 572- 589.

URBÁN Róbert: Érzelmek. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 95-118.

Intercultural learning. T-kit. Council of Europe – European Commission. Strassbourg, 2000. (Interkulturális tanulás. Kézikönyv. Európa Tanács – Európai Bizottság. Strassbourg, 2000.

V. Egyén és közösség

1. Az élet: hivatás

Az élethivatásra nevelés helyett inkább az életnek, hivatásként való a felfogásáról kellene beszélni. Mielőtt bármit is mondanánk az élet eljövendő nagy dolgairól, a gyermeknek jövőben elfoglalandó helyéről, betöltendő szerepéről, megelőzően kell szólni a jelen idő feladatairól. A gyermek a felnőtt élet magatartását szüleitől tanulja meg: egyes helyzetekben hogyan kell viselkednie. A szülő társasága olyan minta, amelyhez nehéz pillanataiban segítségül fordulhat. A gyermek szilárdan őrzi a viselkedés mintákat, mint olyan „válaszokat”, amelyek beváltak szülei viselkedésében. A mindennapi életfeladatra nevelés egyáltalán nem „trükkök” elsajátítását jelenti, hanem azokat az elemi szabályokat, amely által az élet elviselhetővé lesz, mások befogadnak és kiszámíthatónak és megbízhatónak tartanak.

Ezért van nagy jelentősége azoknak az egyszerű dolgoknak, amelyek a családban történnek. Ilyenek – többek között – a közös étkezés: a görcsök, feszültségek feloldásának pillanata és nem a számonkérés vagy büntetés ideje. Az asztalnál nincs fejmosás, leckéztetés, legorombítás. Derűs hangulat: diszkréten tegyünk szóvá dolgokat (egyenesen ülj, ne könyökölj). Tévémentes idő: különösen az étkezés, beszélgetések idejére, vendég jelenlétében feltétlenül kapcsoljuk ki a készüléket. Meghallgatni egymást: a legkisebbek is szót kapjanak.

a) Az ünnep

Az ünnepek kiemelnek a köznapiból, megszokottból. A visszatérő ünnepek ritmust és kiszámíthatóságot adnak az életnek, de főként a növekedésnek, elmélyülésnek a nagyszerű lehetőségei.

Gyermek a középpontban: különösen nagy a jelentősége a kisgyermekkorban, mert a gyermek megtanul készülni, várakozni, a köznap dolgokon túl is látni. Megérti, hogy nemcsak munka, rohanás van, hanem a személyes kapcsolat mindennél fontosabb. Az ünnep jó alkalom a feszültségek, neheztelések lerendezésére, kiengesztelődésre. Az ajándékozás és a megajándékozottság öröme: megtanulni adni és kapni. Nem a pénzbeli érték van hangsúly, sokkal inkább a személyes törődésen.

Az egyszerű, a gyermek felfogásához, korához mért örömteli családi rítusok készítik elő a gyermeket közösségben való részvételre, szociális érzék elsajátítására.

b) A halál témája a nevelési feladatban

A gyermekek a halálnak azzal a „változatával” találkoznak, amelyet a képernyőn látnak. Egy-egy filmben több tucat halott, pataknyi vér „szemtanúi” szórakozás címén.

A fiatalok tudják a módját, hogy hogyan kell a halált provokálni, de nem tudják, igazából mi is az. Tehát okozhatnak halált, sőt saját magukat is sújthatják vele úgy, hogy egészen másfajta hatásokra gondolnak közben. A tudatlanságnak, banalizálásnak, a viaszatlan és komor laikus liturgiáknak ebben a körforgásában a halál elveszítette az értelmét. De elveszíteni a halál értelmét azt is jelenti, hogy elveszítjük az élet értelmét.²⁶²

²⁶² FERRERO (1999), 169.

A felnőttek részéről tapasztalható, hogy igyekeznek megkímélni a gyermeket ettől az „értelmetlen valamitől”, amikor viszont nem csupán alkalom lenne a fogalom tisztázására, hanem elejét lehetne venni a személyiséget is torzító fantáziálásnak és bizonytalanságnak. A mai társadalom nemcsak a halát igyekszik elrejtteni a gyerekek elől, hanem az öregséget is, de olyan valóságról van szó, amely minél inkább tagadjuk, rejtegetjük, annál inkább nyilvánvalóbb. A gyermek kérdez, mert érzi, hogy valami nagyon fontos dolog történik mögötte, de ha a szülők tagadnak, mellébeszélnek, elbizonytalanítják, sőt meghazudtolják megérzését.

A halál az élet elodázhatatlan velejárója, ezért a nevelőnek nagyon világos fogalmakkal és biztonsággal kell róla beszélni. A halál olyan fogalom, amely félelmet kelt, hiszen csak tudunk róla, de valójában nem tudjuk, hogy mit tartalmaz. Csak látunk meghalni embereket, hallunk róla, de személyes tapasztalatunk nincs.

Ahhoz, hogy eljussunk saját énközé, meg kell ismernünk, el kell fogadnunk és szeretnünk kell azt minden vonatkozásában, valóságában.²⁶³

A gyermekével egyedül maradt szülő, vagy a közeli szeretett személytől való megfosztottság nyomasztó érzelmi légkört teremt: mit mondjunk el a gyermeknek? Hogyan közöljük vele? Néhány, alapvető magatartási követelményt szeretnék felvázolni, amelyeket inkább támasznak neveznék, hiszen a legnagyobb segítség, ha az összetört ember maga mellett tud valakit, aki nem akarja letagadtatni vele a fájaldmát, tehetetlenségét. Megértés: segítsük a zátonyra futott személyt azzal, hogy biztosítjuk jelenlétünkről. Nem kell az illető fejét telebeszélni tanáccsal, mert inkább meghallgatásra van az illetőnek szüksége.

Beszélje ki magából a fájaldmát, kétségeit, amelyet ne minősítsünk, hiszen az illető most dobálja ki magából az összetört érzelmeit, összekuszálódott gondolatokat.

Ha a gyermek áll előttünk érzelmi zavarban, neki is csak az igazat szabad mondani. Ne hazudjunk neki a szeretett személy halálát. Minél inkább halogatunk egy fontos közlést, annál inkább rákényszerül a gyermek, hogy hamis képzeteket, várakozásokat építsen fel magában. Ezeket a hamis képeket nagyon nehéz lesz később lecserélni, sőt a szülő hitelét veszti a gyermeke előtt.

A gyermeket nem lehet (és nem szabad) „megkímélés” címén kétségekben hagyni. Az igazat mondjuk mindig. A közlés egyszerű formáját használjuk, minden dramatizálás, vagy éppen megtévesztő lekicsinylés nélkül. A gyermek láthatja szerettei szomorúságát, fájaldmában is szívesen részt vesz. Sokkal könnyebben és természetesen fog vigasztalódni, ha szeretteivel együtt élheti át az eseményeket. A gyermek gyászát, fájaldmát a szülők fegyelmezett magatartása segíti. A kétségbeesett jajgatás éppúgy riasztó a számára, mint a képmutató hazudozás.

A gyerek a szülőtől szorosan függő lény: rá van utalva arra, hogy gondoskodjon róla, hogy védelmezze. Hozzá mehet, amikor valami baja van, tőle kérdezhet, ha valami kétsége van. Számára a dolgok úgy vannak, ahogyan a szülő mondja. Ha rájön, hogy lehetséges, hogy a szülő őt becsapta, akkor már semmi nem biztos, akkor biztonságérzete alapjaiban megrendül: senkiben nem tud bízni; minden és mindenki lehet más, mint amilyennek látszik; minden rossz megtörténhet; fél – lelkiileg sérül.²⁶⁴

²⁶³ ALBISETTI, Valerio: Hogyan legyünk boldogok? Pszichoterápia mindenkinek. Szeged, Agapé Kiadó, 1999, 28.

²⁶⁴ HOFFMANN Gertrúd: Mit mondjunk a gyerekeknek, amikor a családot súlyos csapás éri. In: Gyerekeinkért. Gyakorlati pszichológia. HORÁNYI Annabella (szerkesztette) Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1998, 9.

Élethivatásról beszélni – tisztességgel – csak úgy szabad, ha nem titkoljuk el annak végső kérdését sem: a halál ellentmondást nem tűrő valóságát.

c) Az élethivatás felfedezésének útjai – egyéni elhivatottság és felelősség

A gyermek nem tud igazán játszani a „nagyon kész” játékokkal, ezért aztán *javít* rajtuk: szétszedi, szereli. A felnőttek erre azt mondják: „Már tönkretetted!” Igen helytelen, mert a gyermek szeretett volna hozzátenni valami személyeset. Ha a gyermek nem tanulja meg, hogy kíváncsiságát hogyan elégítse ki, visszamarad fejlődésében. Az újtól fél a gyermek, de ha megszokja a kezdeményezést, bátorítást kap, akkor neki mer vágni a járatlan útnak.

A kisgyermek igényli, hogy maga rendezze el azt a szobasarkot, ahol ő lakik. Megtanulja, hogy merje életét átrendezni, hogy megszabaduljon a merevségtől, a passzív beletörődéstől. A szülők igen sokszor hatalmas energiát, költséget fordítanak arra, hogy a gyermeknek „mindene” meglegyen, mire felnő. Ha mindent meg akarunk előre oldani, lassan kivesz a küzdés és a dolgok létrehozásának egészséges kíváncsisága, vágya és tapasztalata. A gondtalan élet illúziójáért a legnagyobb árat fizetik meg a szülők: miközben hajszojják magukat a gyermekükért, nem marad idejük önmagukra és a gyermekükre. Ennek következménye a sok céltalan, érzelemhiányos gyermek, s elidegenedett családtagok.

Ahhoz, hogy az élet nagy feladatára felkészítsük a gyermekeket, néhány teendő, amely a nevelő számára is fontos:

- Megtanítani a *jelen pillanatban élni*: fontos a tervezés, de teljesítse az itt és most kapott feladatokat. A „mi lenne, ha...” helyett inkább: „mi van?”

- *Megfelelő feladatokat* adjunk, amelyeket ellenőrzünk, értékelünk.

- Mindig ragaszkodjunk a *feladat végrehajtásához*, ha az reális.

- A hisztériát, dacot nem kell észrevenni: *csináljuk meg együtt*, ha nem képes neki-fogni feladatának, de soha ne helyette, nélküle! Ha ráhagyjuk a tetszésére, hozzászokik, hogyan bújjon ki kötelessége alól.

- *Értelmes célt adjon életének*, tevékenységének. Tervezzük meg a napunkat együtt. A *cselekedet kezdeményezése* a mi kezünkben van.

- *Kifejlesztzeni a küzdőkészséget*: a lustaság az elemi ellenállás következménye: mihelyt egy kicsit nehezzé válik valami, otthagynom. A rossz osztályzat, a büntetés önmagában hatástalan, ha nem foglalkozunk a gyermekkel, hogy a hiányt bepótolja.

- *Rendezett külső és környezethez* szoktatás: legyen igényes önmagához és környezetéhez: életterét (szobája, asztala) legyen rendezett.

- Ne szokja meg, hogy az élet gondtalanság: a hamis képzeteket, fantáziákat leépíteni. *Ne higgyen a szenvedés nélküli életben*. Élni annyit jelent, mint számolni azzal, hogy nehézségekkel, szenvedéssel találkozunk. Neveljünk kitartásra, szorgalomra.

- Ne azon tanácskozzunk, hol lehet majd *sok pénzt keresni*, ezt szóba sem kell hozni. Mit szeretne, *mihez van tehetsége*, fantáziája.²⁶⁵

d) Elkötelezettség és szabadság

A pályaválasztás mindig rizikó: megfelel-e a fiatal az elvárásoknak? De a másik szempont is lényeges: azt a megelégedettséget nyújtja-e a választott pálya a fiatalnak,

²⁶⁵ Az állandó viták, panaszok a megélhetés nehézségéről a gyermekben azt az érzést keltik, hogy a szülők boldogtalanok, sőt önmagát kezdő okolni, hogy ő az a teher a szülők nyakán, akinek állandóan valami kell, s az milyen sokba kerül. Ha félelmet keltünk a gyermekben, nem éltetjük őt.

amelyre vágyik? A választás és döntés az egészséges szabadság megélésének feltétele. A szabadság csak akkor valósul meg, ha elkötelezzük magunkat. Régi bölcsesség: csak az a miénk, amit odaadunk másoknak. Életünkre is vonatkozik mindez.

A pályaválasztás nevelési feladatai egymásra épülnek:

1) Saját testi megjelenésének, képességének elfogadása: megtanulni birtokolni és értékelni önmagunkat, képessé lenni a gazdagodásra.

2) A férfi és női szerep megszerzése: az egyéniség, sajátos szerep kialakítása először világos fogalmak területén, majd a gyakorlatban: önmagunk önzetlen odaadása, a nagylelkűség és önzetlen segítség készségének kialakítása: jobb adni, mint kapni.

3) A szülőktől és más felnőttektől való érzelmi függetlenedés: nem az egymáshoz tartozás megtagadása, hanem az önálló döntés, értékelés elsajátítása.

4) Tudatos készüllet az Istennek szentelt családi életre, vagy az evangéliumi szerinti teljes szüzességre; bensőséges kapcsolat (intimitás) kialakítása, ha a házasság a hivatása; elkötelezett és felkészülés a teljes odaadásra; közösség-alkotás hasonló értékrendű kortársakkal, idősebbekkel.

5) Rövid- és hosszú távú elképzelés, terv az életről, értékrendünk alapján. Megfogalmazni az élet alapelveit. Folytonos lelki növekedés biztosítása a felnőtt evangéliumi közösségben és egyéni Isten-kapcsolatban.

Intézményesült világunkban az iskolai nevelésnek kell segíteni a családot, hogy a családi otthon ne „intézményesüljön”: ne olyan hely legyen, ahova csak ritkán hazarohannak a családtagok, s egymást be sem várva rohannak tovább. Az otthoni, családi élet egészséges pályaválasztásnak kiindulója, mint a madárnak a faág: szilárd pont, ahonnét elrugaszkozhat, ha repülni akar, vagy ahová megpihenni visszatérhet. Bármilyen hivatást választ magának az ember, rendelkeznie kell otthon-képpel. Az otthon az a hely, ahol megpihenünk, töltekezünk, ahol megbocsátást és vigasztalást nyerünk, rendezhetjük emlékeinket. Az otthon-kép az a modell, ahogyan biztonságunkat, intimitás-igényünket megtaláljuk és megéljük.

2. Hivatás és pálya a gyakorlatban

a) Pályaválasztás lélektana

A pályaválasztás előkészítése a nevelés során azzal kezdődik, hogy a gyermek személyes döntésként élje az életet, ne csupán elviselje. Meg kell tanulnia terveket készíteni: hogyan tölti el napját, aztán egy hétvégi programot, vakációt. A tervezés, a tervszerűség azt jelenti, hogy én döntök, kezembem van életem. Aki reagál, az nem választ: nem tesz mást, csak egy őt ért ingerre válaszol.

Kisgyermekkortól biztosítani kell az egyéni döntést és annak a következményei vállalását. A döntés gyakorlata juttatja a gyermeket a kezdeményezőkézséghez, bátorsághoz. A bátorság táplálja a tettet, a félelem az okoskodásnak álcázott halogatást, a mások felelősségre való hivatkozást.

Bármilyen hivatás, életpálya felé invitáljuk is a fiatalt, arra nagyon ügyeljünk, hogy a gyermekeknek sokat árthat a szellemi erőszak, vagy az érzelmi zsarolás. Különösen serdülőkorban nagyon érzékenyek arra, ha propagandisztikus eszközökkel lerohanják őket. A hivatás megtalálásáért néha több kört is meg kell futni a fiatalnak: módosítania kell pályáját. Szülők és nevelők ne mutassanak keserűséget és csalódottságot, ha a gyermek módosít: nem áldozatokra, hanem olyan emberekre van szükség, akik boldogok, sza-

badon és örömmel választanak egy utat, s azon készek végigmenni. A lélek nyugalma az, amikor belülről jól vagyunk. Éppen ezért ne erőltessünk egy pályán senkit, s különösen ne szidással, lelki nyomással.

Gyakran előfordul, hogy egy hivatásra való felkészüléskor jön rá a fiatal, hogy romantikus elképzelései vezették, amikor az adott pályát választotta. A valósággal találkozáskor értette meg, hogy nem az ő útja az, amire lépni akar. A végigtanult ifjúkor gyakran nem engedi reális képhez a fiatalt: a beiskolázással egy sor kötelező lépés vár rá, amelynek súlyát csak akkor kezdi felmérni, amikor közvetlenül a döntés előtt áll. Az is megeshet, hogy már a döntés is megtörtént, vagyis egy adott pályára lépett, s ekkor fogja fel, hogy nem volt érett a döntése. Egyre súlyosabb helyzetet teremt a fiatalok pszichikai éretlensége a házassági döntésekkor: sok házasságkötéskor megkérdőjelezhető a pszichikai érettség.

A hivatás-, pályaválasztás legjobb segítője a felnőttek példája: örömet, kiteljesedést jelent nekik az a pálya. A pályaválasztási tanácsadók akkor sikeresek, ha a fiatalok közvetlenül is ellátogathatnak olyan helyekre, ahol előben látják annak a hivatásnak a gyakorlatát, beszélhetnek az ott dolgozókkal.

A döntés lélektani kibontakozásáról több elképzelés született. Ez is mutatja, hogy összetett valósággal állunk szemben. Talán hasznos lesz, ha röviden megnézzünk néhány ilyen elméletet.

Ginzberg „*megalkuvás a valósággal*” elnevezésű elmélete a hangsúlyt arra helyezi, hogy a pályaválasztás nem egy pillanat műve, hanem folyamat, amelyben szakaszokat lehet megfigyelni. Ezek a szakaszok tulajdonképpen részdöntések, amelyek leszűkítik a jövőre vonatkozó döntési szabadság terét. Például az az elhatározás, hogy valaki szakmát tanul és nem főiskolára iratkozik, máris kiiktat egy sor hivatást a döntésből. Ebben a folyamatban három szakasz tűnik különösen jelentősnek:

A *képzelődések szakasza* 11 éves korig tart (*fantáziaperiódus*). Ebben a korban a gyerekek sok mindent elképzelnek, mint jövőre foglalkozást, eltekintve szükségleteiktől, képességeiktől, adottságaiktól, lehetőségeiktől. A kéményseprőtől az űrhajósig minden eszükbe jut, és mindent vonzóknak találnak. Annyi realitása van ennek a képzelődéseknek, amennyit a gyermek tud az általa megálmodott hivatásról.

A *kísérletezés szakasza* 11-18 éves korig tart (*tentatív periódus*), és négy mozzanatra terjed ki. Korai fázisában a serdülők csupán kívánságaik és érdeklődésük alapján vizsgálják a különféle pályákat. 13-14 éves korban azonban már jelentkezik az a tudat, hogy az egyes hivatások más-más képességeket tételeznek fel, és különféle felkészültséget igényelnek. Csak a harmadik fázisban kezdik értékelné a pályákat azok belső értéke szerint, és ezek alapján mérik magukat hozzájuk. Végül a kísérletezés tényleges és a valóságnak megfelelő döntésbe megy át.

A *realizmus szakasza* Ginzberg szerint csak a 19. életév után következik be (*realisztikus periódus*). A döntés esedékességének nyomása alatt a fiatal alaposabb információkat gyűjt a különféle hivatásokról, választása kikristályosodik és megjelennek a szakosodási törekvések is. A tapasztalat azt mutatja, hogy nagyon sok fiatal 20-22 éves korában merőben más irányt vesz. Nem csupán véletlenszerű, előre nem látható események befolyásolják a pályamódosítást, hanem sokkal inkább az a tényező, hogy az iskolába-zártság kevés valós kitekintést ad az életre, és a fiatalnak önmagára nem hagy elegendő reflexiót.

A fenti elmélettel szemben a tapasztalat azt mutatja, hogy sok serdülő már a korai években magabiztos választásában; ugyanakkor nem egy fiatal még igen bizonytalan a döntésben.

Super önmegvalósítási elmélete. Mi sem tűnik logikusabbnak, mint hogy valaki azért választ egy bizonyos pályát, szakmát, élethivatást, mert benne és általa akarja megvalósítani önmagát, kibontakoztatni legjobb képességeit és adottságait. Röviden: ezáltal akarja megalapozni boldogságát. Pontosán erre a mindennapi tapasztalatra épít D. Super amerikai pszichológus ún. önmegvalósítási elmélete. Alaptézise a következő: a különféle hivatások illetve pályák iránti érdeklődés és hajlam az én megvalósításának kifejezői az adott hivatásban. Más szóval: az önmegvalósítás az a motivációs erő, amely az egyént egy bizonyos pályára irányítja. Ezért a hivatástudat fejlődését logikusan úgy is kifejezhetjük, mint az önmagunkról alkotott fogalom differenciálódását, lépésről lépésre történő kibontakozását majd egy magasabb érettségi szinten történő integrációját.

A hivatásbeli döntés ezek szerint nem pillanat műve, hanem dinamikus folyamat. Ebben a folyamatban az egyén kutatja és elfogadja azokat a hivatásbeli szerepeket, amelyek a legmagasabb fokon biztosítják önmaga kifejezését, vagyis annak az önmagáról kialakított képnek a megőrzését, amelyet eddigi fejlődése hozott létre. Ahogyan tudatosul bennünk ön-képünk, úgy próbáljuk azt a foglalkozások kategóriájában kifejezni. Ezért a hivatástudat fejlődése és kibontakozása elválaszthatatlan az általános fejlődési folyamatától. Az egész fejlődési ciklust feloszthatjuk öt szakaszra: gyermekkor, serdülőkor, fiatalkor, érettkor és időskor. Minket itt elsősorban a serdülő- illetve ifjúkor érdekel.

A serdülőkor az önmagunkról alkotott kép kialakításának és átalakulásának kritikus időszaka. Ez egyben az a kor, amikor a serdülőnek olyan pályát kell találnia, amely a legmegfelelőbb módon képes kifejezni ezt az önképet. Persze ez feltételezi, hogy a serdülő helyes és elégséges önismerettel rendelkezik. Mivel azonban folyamatról van szó, Super itt is szakaszokat vél felismerni, amelyek ismerete elősegítheti a pályaválasztási döntést. Öt ilyen szakasz figyelhető meg:

1) a *kristályosodás szakaszában* jelentkeznek az első olyan elképzelések, amelyek keresik az összhangot az én-kép és annak kifejezési formája között. Ez a 14-18 évesek keresésének időszaka;

2) a *részletezés* (specifikáció) szakaszában a serdülő leszűkíti a számításba jövő hivatások számát a megvalósíthatók mennyiségére és megteszi az első lépéseket a konkrét megvalósításhoz. Ez a 18-20 évesek feladata. Itt már szakiskolába járnak, vagy szakmát tanulnak, ami közvetlen előkészületet jelent a hivatásba való belépéshez;

3) a hivatásválasztás *megvalósításának* lépése a harmadik szakasz: 21-24 éves korban történik. A fiatal most már nemcsak készül pályájára, hanem itt az ideje, hogy ténylegesen foglalkozzék azzal, amire mindeddig készült;

4) a negyedik szakaszt jellemzi a karrier, *pályafutás megalapozása*. Ez viszonylag hosszú szakasz, a 25-35 évekre terjed ki. Ezek az alkotás évei;

5) végül a *hivatástudat megszilárdulása* és egy bizonyos státusz megalapozása a 35. éven túl kezdődik; ez már az érettkor feladata.

Megmarad nyitott kérdésnek, hogyan találja meg a fiatal azt az optimális szakmát, illetve pályát, amely leginkább kifejezésre juttatja önmagáról alkotott képét? Lényegében három körülmény határozza meg ezt: *az egyéni fejlődés, a külső körülmények és az elérhető pályák*. Arra a nehézségre, hogy ilyen alapon ténylegesen nagyon szűk a választási terület, Super azzal válaszol, hogy az egyén képes annyira alkalmazkodni, hogy végső elemzésben igen sok szakmában illetve hivatásban képes megtalálni önmagát. Csakhogy ezzel visszajutottunk az életfilozófia kérdéséhez. Mert itt már nem az a probléma, milyen szakmája van valakinek, hanem képes-e adott helyzetében is megtalálni önmagát, illetve megelégedett életet élni? Az ilyen „alkalmazkodás” alapon történő megelégedettséget

ugyanis nem adhatja meg a kényszerből vállalt szakma vagy foglalkozás – ez ellentmond az elméletnek – hanem egy átfogó életértelmezés, amely ezt is be tudja építeni egy tágabb antropológiai keretbe. Ezt a szempontot sok szülő és pályaválasztási tanácsadó szem elől téveszti, amikor a fiatalok döntéséről van szó.

Végül megemlíjtük Holland elméletét, amely a személyiség típus és környezet jellegzetességei közötti összhangra épít. A jövő pályaválasztás szempontjából elemezve az egyént, Holland hat személyiség típust különböztet meg: *realisztikus, értelmiségi, társadalmi, hagyományos, szórakoztató és művészi* típust. Ugyancsak hat hasonló típust vél felfedezni a legkülönbözőbb foglalkozásokban. Az ember tehát akkor érzi magát jól és akkor lesz sikeres hivatásában, ha az ténylegesen megfelel személyiségalkatának. Az elmélet erősen leegyszerűsíti a valóságot, amikor ilyen alapkategóriákba akarja azt besorítani, ezért részletesebben nem is foglalkozunk vele. Van azonban egy életképes megfigyelése: a személyiség típus és a megfelelő foglalkozás hivatás közötti találkozás melegágya a család. Minden család ugyanis kialakít egy bizonyos „professzionális” légkört: a művész család művész-barátokkal találkozik leggyakrabban stb., így a gyermekekben is korán kialakul bizonyos foglalkozások, illetve hivatások mélyebb ismerete. Mi több, már koragyermekkorától kezdve részt vesznek szüleik foglalkozásában, és a velük való azonosulás folyamatában ez is kiemelt helyet foglal el értékrendszerükben. Sok esetben a szülők meghatározott pályára készítik elő gyermeküket, például már igen korán zeneiskolába íratják.

A pályaválasztás annyira sorsdöntő feladat, hogy talán a legfontosabb szempont ez: legyen a végsőig individuális, vagyis igazán *személyes döntés*. Ugyanakkor realisztikus. A sikeres beilleszkedést ugyanis négy tényező határozza meg, tehát ezeket kell figyelembe venni a pályaválasztáskor. Az *intelligencia* fontos szerepet játszik. Nem olyan értelemben, mintha a legtöbb szakmához vagy hivatáshoz átlagon felüli értelmi képességek kellenének (a legtöbb egyetemet átlagos intelligenciával is el lehet végezni!), hanem egy egészen más körülmény miatt. Felmérések szerint ugyanis a kevésbé tehetséges gyerekek hajlamosabbak az irreális döntésre, mint a tehetségesebbek. A *speciális adottságok* és képességek sok esetben döntő szerepet játszanak egy bizonyos pályán, például a zenetehetség. Fontos mozzanat az *érdeklődés* is: minél jobban érdekel valakit munkája, annál valószínűbb a sikerélmény. Végül tudomásul kell venni azt is, hogy a *lehetőségek nem mindig egyeznek az érdeklődéssel*.

b) Integrációs nehézségek

A fiatal pályaválasztásával kapcsolatban egy sor pszichológiai konfliktus merül fel. Nagyon sok fiatal a vergődésekkel meghozott döntés után hamarosan szembekerül olyan ellentmondásokkal, amelyek igencsak megviselik. Mollenhauer ezeket az integrációs ellentmondásokat a következőkben látja.²⁶⁶

az *integráció és a kritikus magatartás közötti ellentmondás*. A fiataloknak gyorsan kell integrálódni a mai társadalomban; a felnőtteknél elfogadott kritikus magatartást a fiataloktól nem fogadja el a társadalom.

A *felemelkedési esélyek és törekvések közötti ellentmondás*. Az esélyegyenlőség csak elvileg létezik, mert bizonyos társadalmi réteghez, szociális körhöz tartozók számára szinte lehetetlen a továbbtanulás, speciális képzettség megszerzése.

²⁶⁶ MÖNKES, Franz J. – KNOERS, Alphons. M. P.: Fejlődéslelektan. Fitt Image Kiadó, Szentendre, 1998, 251-253.

A szép élet ígérete és a valóságos függés közötti ellentmondás: a munkaerőpiac döntő módon befolyásolja az elhelyezkedést, a keresetet és így a család biztonságos életvitelét. Keveseknek adatik meg, hogy olyan munkahelyet találjanak, amelyik hosszú távon szilárd megélhetést, a családnak megfelelő anyagi hátteret biztosít.

A gazdasági érdekek és a képzés iránti személyes érdeklődés közötti ellentmondás: a továbbtanulási ideálokat derékba töri a társadalom által diktált igény. Hiába szeretne az illető egy bizonyos képzést elsajátítani, ha arra a munkaerőpiacon nincs szükség.²⁶⁷

A racionális igény és az irracionális valóság közötti ellentmondás. Az eszközök racionális, vagyis ésszerű felhasználása, alkalmazása nem működik. Azok, akikre a különböző döntések hozatalát bízzák (akiknek hatalmuk is van döntésekre), gyakran csak a pozitív szempontokat hozzák fel indoklásul, holott a negatív következményeket is világossá kellene tenni.

3. A hivatások és a közösség építés

Folyton keressük egymást – még akkor is, ha időnként azt valljuk, hogy elviselhetetlenek vagyunk. Állítólag tudományosan is bebizonyították, hogy amikor egy újszülöttnak, pár napos korában, egy mértani testet és egy emberi arcot mutatnak meg, tekintete az utóbbi felé fordul.

Légszennyezés 1,6%-kal, az elszigeteltség és egyedüllét 2-3%-kal növeli a megbetegedést. Sőt a lelki betegek 95%-a a társaság, emberi kapcsolatok miatt szenved. Ma – bár egyre többen vagyunk a földön, úgy tűnik, egyre elszigeteltebbek leszünk. Különösen a nagyvárosok zsúfoltságában erősödik az elmagányosodás, elidegenedés. A bűncselekmények, egymás kihasználása félelemmel tölti el az embereket: nem mernek színt vallani, kapcsolatba kerülni, mert félnek a függéstől. A közösségre nevelést a családban kell elkezdeni. A családtagok jó kapcsolata az első „lecke”. De ennél többre van szükség. Néhány pontban összefoglalva a teendők:

- 1) *Előítélettől mentes* magatartásra nevelni. Sajnos, ma hamarabb tanulják meg azt, hogy mindenkivel szemben gyanúval éljenek, mintsem megtanulnának köszönni.²⁶⁸
- 2) Nem tűrni a *hazugságot*. A hazugság az emberi közösség métyele, a kapcsolatok életének tönkretévője.

²⁶⁷ Vidéki fazekas iparművész, aki itthon és külföldön tanulmányozta mesterségének minden technikai és művészi követelményét, hazaérve múzeumokat bújít, hogy az ősi magyar hagyományokat, formákat újra megjelenítse alkotásaiban. A piacnak ezekre az alkotásokra minimális igénye van, amiből meg lehet élni, az a giccses, ostoba figurák tömeges gyártása.

²⁶⁸ Gyanakvók társadalmában élünk. A gyanút fokozzák azok a történetek, amelyeket minden nap hallunk: kit hogyan csaptak be lelketlen emberek. Egy keleti történetet rávilágít a veszélyre. „A bagdadi kalifának, Al-Mamunnak volt egy gyönyörű lova. Szemet vetett rá egy Omah nevű lókupec, s mindenáron meg akarta vásárolni, de a kalifa nem volt hajlandó megválni lovától. Erre a kupec egy ravasz trükköt eszelt ki. A kalifa jószívű, emberbarátsága közismert volt. A kupec egy alkalommal megtudta, hogy kalifának melyik úton kell elhaladni, ezért halálos beteget tettetve, lefeküdt az út mellé. A kalifa odaérve, megszánta az embert, s feltette lovára, sőt biztonságból még fel is kötözte a nyeregre. Amikor végzett a beteg felpakolásával, ő maga is a fel akart ülni a „beteg” mögé, de az hirtelen megugrasztotta a lovat és vad vágásban otthagya jótévőjét. A kalifa utána kiáltott: „Állj meg csak egy pillanatra! Nem a lovamat kérem vissza. Csak arra kérlek, senkinek el ne mond milyen trükkel szerezted meg lovam, mert ha híre megy, holnaptól az emberek az igazán rászoruló emberen sem fognak segíteni. De MELLO, Anthony: La preghiera della rana. Saggeza popolare dell’Oriente. Volume primo. Edizioni Paoline, Milano, 1989, 304.

3) *A közösség szabályainak elsajátítása*: vannak követelmények, amelyek mindeikre vonatkoznak. A felnőttek tiltják a dohányzást, a piros jelzésnél való átkelest, ugyanakkor lépten-nyomon megszegik ezeket a tiltásokat. A felnőtt hajlamos arra, hogy mindent megmagyaráz. Ha a gyermek észreveszi, elejtett szavainkból megtudja, hogy kötelességünket nem teljesítjük, akkor hiába beszélünk neki a becsületességről.

4) Komoly témákról *beszéljessünk* el a fiatalokkal, anélkül, hogy kioktatás lenne belőle: éhínség, egyenlőség, szabadság, szolidaritás, másság. Be kell gyakorolnunk a párbeszédet: másokat meghallgatni, véleményüket elfogadni, értékelni még akkor is, ha nem egyezik a miénkkel.

4. A családi élet mint hivatás

Szinte már közhelynek hat, ha azt mondjuk, hogy a családi életre nevelésnek alapja maga a család, amelyben a gyermekek felnevelkednek. Tagadhatatlan azonban, hogy az otthonról kapott családmodell döntő befolyással bír a következő generáció családalapítási magatartására. A következőkben tehát a családi életre való felkészülés olyan alkotóeleméről lesz szó, amelyeknek megvilágítására az iskolai munkában kerülhet sor.

a) Fogalom tisztázás

A magyar nyelvben gyakran találkozunk azzal a megkülönböztetéssel, hogy a férfi és nő közötti párkapcsolatot házasságnak nevezik, s családként csak akkor említik őket, ha már gyermekük is született: „van családjá”. A családfogalom a történelem folyamán, különösen az utóbbi évszázadban nagy változáson ment keresztül. A házasság fogalma magát az elköteleződés cselekményét jelöli. A régi jogi meghatározás szerződésről beszél, mivel ennek a fogalomnak alapján lehet jogilag tárgyalni. A katolikus egyház jog 1055. kánonja szerint: a házasság szövetség, „amelyben a férfi és a nő az egész élet olyan szövetségét hozza létre egymással, amely természeténél fogva a házaspár javára, gyermekek nemzésére és nevelésére irányul, Krisztus Urunk a megkereszteltek között szentség rangjára emelte”.²⁶⁹ A katolikus egyházban a házasság két lényegi tulajdonságát hangsúlyozzák: az egység és a felbonthatatlanság (CIC 1056. kán.). „Az egység azt jelenti, hogy a házasság csakis egyetlen férfi és egyetlen nő közötti kizárólagos kapcsolat. Ennek ellentéte a poligámia és az ún. csoportházasság, de ezt sérti meg a házastársi hűtlenség is. A *felbonthatatlanság* azt jelenti, hogy a házasságot a felek pusztán megegyezéssel sohasem képesek felbontani (belső felbonthatatlanság), s külső hatóság sem bonthatja fel a házasságot (külső felbonthatatlanság) bizonyos eseteket kivételével (vö. 1142-1150. kán.).”²⁷⁰

Bár az ún. „fejlett társadalmakban” a családi életforma vonzereje visszaesésének, a házasságon kívüli együttélési formák terjedésének és a párkapcsolatok stabilitása csökkenésének vagyunk tanúi. A pszichológiai vizsgálatok egyértelműen azt mutatják, hogy az egyének személyi kiteljesedésének, a gyermekek egészséges felnevelkedésének feltételei (biztonságos hovatartozás, átlátható és elérhető személyes kötődés-kapcsolat) a monogám, életre szóló családi kapcsolatban biztosíthatók leginkább.

A családi életre nevelésben döntő jelentősége van annak, hogy a gyermek milyen felfogással találkozik abban a közösségben, amelyikbe beleszületik: a szülők kapcsolata

²⁶⁹ Az egyházi Törvénykönyv. SZIT Budapest, 1997. (Latin elnevezése: „*Codex Iuris Canonici*” alapján rövidítése: CIC).

²⁷⁰ CIC magyarázata a 1056. kánonhoz. CIC, 762.

életre szóló egymás vállalását jelenti, vagy csak „átmeneti”, esetleg véletlenszerű (eltúrt, mert nincs éppen jobb). Bár nem gyakran, de ismételten előfordul, hogy az anya eleve egyedül akarja felnevelni a gyermeket, az „apa” jelenléte, fogalma kizárva abból a „ketősből”, amit gyermekével elképzelt.

b) Házasság, család régen és ma – szociológiai szempontok

A 18. századtól vezetett házassági anyakönyvek, család-összeírások alapján nyomon követhető a családi kapcsolatok és családalapítási szokás-szabályok fejlődésének sok tényezője. Míg a 17-18. században, sőt az azt megelőző évszázadokban is a házasságkötés, ill. a párválasztás „csoportos döntés” volt: elsősorban a szülők feladatának tekintették. Kevéssel a gyermekek születése után határoztak a „jövendőbeliről”: melyik társadalmi csoportból, foglalkozási (megélhetési) ágból, felekezetből (a helyi közösségi normák szerinti elvárásoknak megfelelően) jöhet számításba. Gyakran csak közvetlenül a házasságkötés előtt ismerkedhettek össze a fiatalok: a döntés „nem rájuk tartozott”. S ha nem is éreztek különösebb vonzalmat egymás iránt, egyszerűen nyugtázták: „hosszú élet áll előttük, majd lesz idejük összeszokni”. Különösen az agrár-társadalom, vagyis a paraszti világban két sajátos család-képződés volt jelen. Az egyik a nagybirtokos családok egymás közötti házassága, s azon igyekezete, hogy „egyben maradjon a birtok”. Az egyházi és állami törvények szigorú tiltása ellenére mégis előfordult a közeli rokoni kapcsolatban lévők házassága, annak szűk körben mozgása, amely súlyos következményekkel járt az utódokra nézve: szellemi és testi károsodás, majd pedig a terméketlenség s a család kihalálása. A másik csoport a zsellér, szegényparaszti társadalom: itt a „hozomány” ugyan nem sokat jelentett, azonban a „tehetősebbek” könnyebben házasodhattak be a helyi iparos családokba és viszont. Gyakran több generáció élt együtt, amelyből egyrészt az következett, hogy a fiatal párnak nem sok szava volt a birtok vezetésében, önálló életvitel kialakításáról szó sem lehetett. Másrészt viszont biztos támaszt nyújtottak egymásnak a gyakori természeti csapások és az azt követő éhínség, nyomorúság idején. Az idős generáció jelenléte, az irántuk tanúsított magatartás az új generációnak mintául szolgált: a konfliktusmegoldás gyakorlatát észrevétlenül sajátították el. A születés, gyermeknevelés, növekedés, betegség és halál: olyan történések, amelyeknek az ember a legkisebb kortól résztvevője.

Az iparosodás, migráció országokon belül és a határokon túlra is „mozgósító” hatása folytán új szokások kezdetek meghonosodni. A párválasztásnak egyre inkább a két fiatal lett a főszereplője, vagyis ők hozták – még sokáig a szülők teljes tiltakozása ellenére – a döntést. A kapitalizmus következményei a családi életben is hamarosan mutatkoztak: a többgenerációs családi együttélések száma csökken, a sokgyermekes családot felváltja a legfeljebb két gyermeket vállaló család. Az ipari központok „felszipantják” a legszegényebb mezőgazdasági területek lakosságát, de kiépítenek egy újabb „társadalmi zátonyt”: a proletáriátust. Ők alkotják a továbbra is nincstelen, éhbérért dolgozók hatalmas halmozatát. Többszörös tragédiát hordoz ez az embertömeg: a tíz órát (sőt még ennél is többet) egyfolytában dolgozó családtagok (nők is) egymáshoz tartozása mind fizikai, mind pszichikai téren súlyosan sérül: holt fáradtan térnek haza, egyre kevesebb a kommunikáció, az is a megélhetés körül mozog. A gyermekek nevelése szinte a nullával egyenlő, sőt mihelyt „dologra foghatók” máris „elhelyezkednek”, s a család szerencsésnek tudja magát,

hogy eggyel több a „kereső” a családban. Az idősek, betegek kikerülnek a közvetlen családi figyelem köréből: öreg- és beteggondozó intézetek „veszik gondjukba” őket.²⁷¹

A jelen kort a családi étellel kapcsolatos zavar jellemzi – nem csupán hazánkban. A házasságkötések számának jelentős csökkenése, a válások számának növekedése, a születések számának drasztikus csökkenése jelzi, hogy valami nincs rendjén. Ha belegondolunk, hogy az oktatásban résztvevő gyermekek jelentős száma már ebben a szocializációs miliőben nevelkedik, akkor „érthető” lesznek azok a nem várt reakciók, amelyeknek nap mint nap tanúi vagyunk az iskolákban.

A magyar társadalom hatalmas átalakuláson ment át – többször tragikus, kényszerítő események hatására – az elmúlt (20.) században. Ennek az átalakulásnak az egyéni gondolkodásra, életvitelre való hatása egyértelmű. Nézzük előbb a népesség alakulását:

1. táblázat. A népesség száma az ország mai területén, 1900–1996

Év	A népesség száma		Tényleges szaporodás, fogyás		Átlagos évenkénti szaporodás, fogyás (%)
	(1000 fő)	az előző népszámláláshoz viszonyítva			
		(%)	(1000 fő)		
1900	6 854,4	113,2	794,4	1,25	
1910	7 612,1	111,1	757,7	1,05	
1920	7 986,9	104,9	374,8	0,48	
1930	8 685,1	108,7	698,2	0,84	
1941	9 316,1	107,3	630,9	0,70	
1949	9 204,8	98,8	-111,3	-0,15	
1960	9 961,0	108,2	756,2	0,72	
1970	10 322,1	103,6	361,1	0,36	
1980	10 709,5	103,8	387,4	0,37	
1990	10 374,8	96,9	-334,6	-0,32	
1996	10 212,3	98,4	-162,5	-0,26	

A családok, ill. a házasságok alakulását vizsgáló felmérések megállapítják, hogy „hazánk hosszú évszázadokon keresztül azon európai országok közé tartozott, ahol igen gyakori volt a házasságkötés és viszonylag fiatal életkorban kötöttek házasságot. A magyar társadalom családcentrikus közösség volt. Egy évszázad alatt (egyrészt az oktatási rendszer fejlődésének köszönhetően, másrészt a pályakezdés, a családalapítás egyre nehe-

²⁷¹ Sok idős máig nem veszi igénybe a „szociális otthon”, hanem inkább keserves kinnal inkább, de maga emberségével kíván megbirkózni az öregséggel. Az összezárt, ezer bajtól nyögő-panaszkodó, kiszolgáltatott (egy más alig elviselő) öregek tömegének mindennapos látványát nem kárpótolja a „szociális ellátás”: inkább maradnak a maguk megszokott, szerény otthonukban, emberi kapcsolataikban.

zebb gazdasági feltételei miatt) csökkent a házasságkötések gyakorisága és kitolódott az átlagos házasságkötési kor, viszont sokszorosára emelkedett az elváltak aránya”.²⁷²

A társadalmi változások (gazdasági, politikai együttvéve) hatása a házasságok alakulásában:

2. táblázat. A házasságok mérlege, 1921–1995

Év	Megkötött házasságok száma	Halál miatt megszűnt házasságok száma	Válás miatt megszűnt házasságok száma	A házasságok többlete, illetve hiánya
1921	93 310	45 506	6188	41 616
1930	77 907	44 337	5 495	28 075
1949	107 820	42 417	12 556	52 847
1960	88 566	47 046	16 590	24 930
1970	96 612	58 014	22 841	15 757
1980	80 331	70 424	27 797	-17 890
1985	73 238	68 232	29 309	-24 303
1990	66 405	64 929	24 888	-23 412
1995	53 463	62 154	24 857	-33 548

c) A családi életre nevelés kulcspontja: a családi szocializáció

Családszociológiai szempontból közelítve a kérdést a család alapvető funkciója a reprodukció, biológiai-utódnemző és társadalmi értelemben is. Emellett a család „alapvetően gazdasági, valamint érzelmi és kulturális-szellemi közösség is. Gazdasági szerepére ma legáltalánosabban a fogyasztási-anyagi szükségletek kielégítése jellemző, de termelési, szolgáltatási egységként is működhet. Az érzelmi szükségletek kielégítése magában foglalja a családtagok egymás iránti megértését, gondoskodását, áldozatvállalását, szexuális és szeretetigényét. A munka utáni pihenés, regenerálódás terepe is alapvetően a családi otthon, vagyis az egyének erejének naponkénti újratermelése is itt történik. A családban valósul meg a gyermek(ek) szocializációja, önálló családi életre való felkészítése. A nevelés, szocializáció, a családok értékadó tevékenysége révén valósul meg a társadalom rétegeinek reprodukálása, s a státusok reprodukciója is. A családban történik a betegápolás és az idős családtagok ápolása, gondozása.”²⁷³

A családi szocializáció az a folyamat, amelyben az új nemzedék elsajátítja azt a tudást (beleértve a gyakorlati ismereteket és készségeket), amelyek birtokában többé-

²⁷² Magyarország népessége. In: KOLLEGA TARSOLY István (főszerkesztő): Magyarország a XX. században. Babits Kiadó, Szekszárd, 1996-2000. II. kötet. Általunk használt forrás:

<http://mek.oszk.hu/02100/02185html/171.html>

²⁷³ A család kialakulása, a családformák történelmi változásai. 2. o. In: KOLLEGA TARSOLY István (főszerkesztő): Magyarország a XX. században. Babits Kiadó, Szekszárd, 1996-2000. II. kötet. Általunk használt forrás:

<http://mek.oszk.hu/02100/02185html/171.html>



kevésbé hatékonyan képes részt venni az egész társadalom, illetve az egyes társadalmi csoportok életében. Gyermekkorunkban sajátítjuk el azokat a „szerepeket”, amelyeket majd felnőttként fogunk gyakorolni: saját családjunk életének kialakításában, feladatainak megoldásában. „A családi szocializáció meghatározó módon utánpótlás alapján megy végbe: a gyermek követi a modellként szolgáló szülő viselkedését. Az utánpótlás szerepe különösen fontos az egész életen át ható magatartási minták elsajátításában.”²⁷⁴ A nemi szerepek elsajátításának alapja a szülők egymáshoz való viszonya.

Mások viselkedése – s ezek között elsők a szülők – az a minta, amely szerint „humanizálódunk”: elsajátítjuk az emberi viselkedés, a kapott visszajelzések alapján módosítjuk, gazdagítjuk kapcsolati készségünket, megnyilvánulásainkat; árnyaltabbá válnak érzéseink és reakcióink. „Az embergyerek szülői és társas környezet hiányában ugyanis legfeljebb anatómiájában felel meg embernek, míg viselkedése szinte alig emlékeztet az emberére. Nem rendelkezünk olyan ösztönapparátussal, amely lehetővé tenné a környezet hatásaitól független emberi kibontakozást. A veleszületett adottságok és tulajdonságlehetőségek kimunkálása társas feltételekhez kötött, ehhez pedig az emberi együttélés *mintái* szükségesek. Az emberré válás szocializációs folyamat, a vele született adottságok *társas kialakítása*, amely az emberi együttélés sajátos egységeihez, kiscsoportokhoz kötött”.²⁷⁵ Ennek pedig elsődleges „helye” a család, az a mikromilió, amely szilárdságot (folytonosságot), biztonságot (védelmet és megbecsülést) nyújt minden körülmények között.

d) Az optimálisan működő család

Nem valami romantikus álmodozásról lesz szó, hanem azokról család teljességét alkotó elemekről, amelyeknek a hiányára szoktunk figyelni, mivel meglétét természetesnek vesszük. A harmonikus családban felnövő gyermek „természetesnek” veszi, hogy szülei nyitottak, rugalmasak, bizakodók stb. A családi életre nevelésben tudatosítani kell, hogy ezekért az értékekért meg kell küzdenünk. A következőkben sorra vesszük a család egészséges működésének jellemzőit.²⁷⁶

- *dinamikus egyensúly*: ez megnyilvánulhat a közös értékekben, célokban, identitástudatban, a családra jellemző érzelmi tónusban, kommunikációs stílusban, amelyben minden családtag részt vesz, de amelyen belül az egyéni különbségek elfogadásra találhatnak. A körülmények hozhatnak változásokat, de a család működése nem kerül veszélybe.²⁷⁷ A hitben való közösség az egyéni és közös megújulás forrása. A természetfeletti való nyitottság segít kiemelkedni a köznapiság szűk, földhözragadt szemléletéből: segít „túllátni”. Ez nem csupán az életnek a „végső cél” szempontjából való felfogását jelenti, hanem biztosítja a dolgok, események igazi jelentésének, értékének meglátását is. Szabaddá tesz, mert teljes valóságában látják önmagukat, az eseményeket: nem válik abszolúttá, felülmúlhatatlanná, ami relatív és felülmúlható, véges.

²⁷⁴ u.o.

²⁷⁵ BAGDY (1995), 12.

²⁷⁶ A következő felosztás és ismertetés SZÉKELY Iлона, CSJ: Tárgykapcsolat-elmélet családterápiában. Animula Kiadó, Budapest, 2003, 17-18. c. könyve alapján készült.

²⁷⁷ Leo Buscaglia pszichológus meséli, hogy édesapja nem szerencsés pénzügyi akciója többször juttatta a családot oda, hogy semmi nélkül maradtak. Anyja tisztában volt férje „kétkézese” banki készségével, ezért mindig volt egy kis tartalék pénze. Amikor beütött a krach, előszedte a megspórolt pénzt, felpakolta a családot az autóra és elmentek egy színvonalas vendéglőbe ebédelni. Az ismerősök kétségbeesve sópáncodtak: „Megőrültetek, most flancoltok, amikor tönkrementetek?!” Mire a mama: „Mikor volna rá nagyobb szükség?!” S igaza volt: miközben a félelem, a szegényen görccsei kioldódtak, a családtagok felszabadulttá és találékonytá váltak. Képesek voltak újra kezdeni.

- *nyitott környezete felé*: kapcsolatot tart rokonokkal, barátokkal, részt vesz közösségi programokban, hozzájárul társadalmi szervezetek, intézmények tevékenységéhez. Mindemellett megtartja saját identitását, követi saját céljait, megvédi saját érdekeit.²⁷⁸

- mind külső, mind *belső határai világosak*, átjárhatók: pl. a kétgenerációs családban a nagyszülők tiszteletben tartják a szülők vezető szerepét (nem veszik át az unokák nevelését, a gazdasági irányítást, a család életrendjének meghatározását).²⁷⁹ Ha a családban a szerepek összeolvadnak, nem világosak, könnyen zavar támad, pártoskodás lép fel. A család ún. rendszerelméletű megközelítése hívja fel a figyelmet arra, hogy az egyén nehézségei, családi konfliktusai (és azok kezelhetősége, terápiája) függenek az aktuális környezettől, és megszüntetésének sokszor éppen az az akadály, hogy szerepe van a családi egyensúly fenntartásában, valamilyen „funkciót” tölt be. Ilyen pl. a gyerek tartós betegségének a gondja köti össze az egyébként súlyos problémákkal küszködő házastársakat. Ha valamelyik családtag valami miatt nem töltheti be teljes egészében a maga szerepét (a nagyobb gyerekre terhelik teljes egészében a kicsik gondozását, felügyeletét), akkor ez az „akadályozott” családtagban feszültséget, ellentmondást vált ki. Mindez hosszú távon megbonthatja a család egyensúlyát.²⁸⁰

- az *információcsere* gazdag, egyértelmű és nyitott: a kommunikációban előfordulható zavarokat, nehézségeket képesek megoldani; ezek nem távolítják el őket egymástól. Bizonyos szintig a család tudja saját sorsát irányítani. A kaotikus családban (a szerepek tisztázatlansága miatt) gyakori a zavar, személyi ütközés: gyengül az összetartozás, a biztonságérzés.

- a struktúra *könnyen felismerhető*, a folyamatok nyomon követhetők.

A fenti követelmények megvalósulásához a családnak „fel kell nőni”. Ez a növekedés konfliktusok és megegyezések (kompromisszumok) között megy végbe. Konfliktus-mentessé nem lehet tenni egyetlen család életét sem, sőt azok szolgálhatnak a családtagok közötti kapcsolat mélyebb, őszintébb alakulásához. A gyermek számára éppen a szerep-tanulásban van ezeknek jelentősége: eltérő körülmények, követelmények, adottságok között hogyan tudja megvalósítani én-ideálját. Az én-ideál lényeges eleme, hogy úgy legyen képes adni másoknak, hogy az az illető számára fontos, kívánatos, elfogadható legyen.

Segít a gyerekek fejlődésében, ha a szülők bevonják őket a családi élet gondjainak megvitatásába, döntések meghozatalába. Természetesen nem a szülők közötti bíráskodásról van szó! Nem kell letagadni a nehézségeket, ellentéteket, azonban lehetőleg elfogulatlanul, sohasem vádolva az éppen távol lévő felet. A gyerekek joga van tudni a szülők közötti konfliktusról, ezekben a helyzetekben – kevés kivétellel – a gyermek mindkét fél jelenlétét kívánja még akkor is, ha időnként valamelyik szülő magatartásában nem áll hivatása magaslatán. A gyerekeknek nem lehet feladata, hogy „ingázzon” a két torzsalko-

²⁷⁸ Az egyik véglet, amelyben a fiatal házaspár gyakran „fulladoznak”: túlságosan szorosra zárják kapcsolatukat: egymás elvesztésének féltése miatt felszámolják baráti körüket, az eddig megtartó csoportjukat (valási, érdeklődési, sport). A másik véglet, amikor állandóan „kifelé” élnek: szünni nem akaró rokoni és baráti invázió. Az anyagi helyzet gyakran beleszábitja a fiatalokat a pénzszerzés-kölcsöntörlesztés-vásárlás véget nem érő láncolatába: feladják intimitásukat, szellemi-lelki forrásaikat. Mikorra a gyermekek érkez(het)nek, már megfáradtak.

²⁷⁹ Nem szerencsés, ha a szülők a gyermekekre „felöltött” szerepet ruháznak: a két felnőtt között eldöntendő vitában bíráskodni kell, korán a gyerekekre terhelik a család fenntartásának gondját. Igen veszélyes az „érzelmi terhelés”: a szülők közötti konfliktusban a gyermek lesz a panasz-feltevő.

²⁸⁰ SOLYMOSI Katalin: A családi szocializáció jellemzői. In: N. KOLLÁR – SZABÓ (2004), 93.

dó, ellenségeskedő szülő között. A gyermek szeretne felnőni, a saját életét élni, s nem egyik vagy másik szülőt pótolni.

f) A házasság megszűnése, a válás

A gyermekek családi életre nevelésében szembe kell néznünk azzal a ténnyel, ami éppen a házasságok közel felét érintik: a válással. A családi kapcsolat felbomlása nemcsak a „megkötött” házasságokban élő gyermekek számára jelent súlyos megrázkódtatást, hanem legalább ilyen (ha nem súlyosabb) következménnyel jár a második, vagy ennél már többször is megpróbált és ismét csődöt mondott szülő - második/többedik kapcsolat esetében is. A házasságok felbomlásának száma növekedésével párhuzamosan emelkedik az olyan kapcsolatok száma, ahol a fiatalok minden elkötelezettség nélkül (élettársi kapcsolat) kezdik párkapcsolatukat. Nyilvánvaló, hogy mindezt azzal indokolni „majd könnyebb lesz elválni” nem csupán felelőtlenység, hanem a jéghegy csúcsa. Az el nem köteleződés mögött egy ki nem mondott félelem lapul: nem akarok kudarcot vallani. A dolog „érdekessége”, hogy a házasság-nélküli párkapcsolat nem csupán azoknál a fiataloknál fordul elő, akiknek a szülei maguk is elváltak! Előfordul, hogy a szülők közötti kapcsolat látszólag ugyan nem szakadt meg, de tartalmában már nem vonzó, sőt riasztó nyűg, amittől „nem szabad és nem lehet szabadulni”. Ilyen esetekben a gyermek azzal a tudattal nő fel, hogy a házasságkötés „szabadságvesztést”, és nem a bizalom és megbízhatóság, a felelősen átgondolt és egymásért és a gyermekekért vállalt döntést jelenti.

A házastársak alapvető törekvése, hogy harmonikus családi életet teremtsenek, amelyben az egyetértés, az értékek közössége, a célok azonossága jellemző. Ennek az igyekezetnek azonban ellentmondani látszik az a tény, hogy idővel csökken (sőt meg is szűnhet) az egymás iránti érzelmi igény. Előfordulhat, hogy a házastársak együtt maradásának alapja nem az értékek közössége, hanem mindegyik fél egyéni érdekeinek érvényesítéséhez elfogadható keretnek tekinti házasságát, amelynek fenntartása előnyösebb számára, mint annak megszüntetése. A gyermek igen hamar észreveszi ezt a folyamatot, ahol a szülők már csak „együtt vannak”, vagy a külső szemlélő számára: „csak a gyerek tartja őket együtt”.

Bármilyen nehéz is a helyzet, amíg lehet, meg kell próbálni újra megkeresni a közös értékeket, s megkísérelni a megújulást. Így is megmarad a súlyos dilemma: a két rossz közül melyiket válasszuk? Ha a gyermek látja – legalább az egyik szülő – becsületes igyekezetét, amelyben nem csupán a házasságot, hanem a másik felet (a másik szülőt!) szeretné megmenteni (alkoholizmus, vagy más deviálódás, érzelmi kisiklás), akkor van esély arra, hogy a történésekből pozitív mintát őriz meg magában.

„Ha jól érezzük magunkat abban a világban, amelyben élünk, ha kis közösségeink, családjaink körében elfogadásra találunk, akkor nincs bennünk elvagyódás, hiányérzet vagy menekülési törekvés.”²⁸¹ A felelőtlen szülői magatartások miatt kihűlt családban a gyermek nem kíván tovább utazni: inkább kiszáll... sajnos a gyermek könnyen ott akar „felmelegedni”, ahol tartós biztonságra nem számíthat: csak az ösztönkésztetést kielégítő szexuális kapcsolatokban. Ennek az alaptragédiája éppen az, hogy (kortól függetlenül!) gyakran olyanok „szolgáltatják a vigaszt”, akik már zátonyra futottak, vagy még kialakulatlanok, nem bírják a saját labilis személyiségük terhét sem hordozni. A „pótmegoldások” karnyújtásnyira vannak a gyerekektől: *szélsőséges vallási és politikai képződmények*, amelyek „vadásznak” az „odatartozásért” kolduló serdülőkre, fiatalokra. Szintén közülük toborozza fogyasztóit a *kábítószer kereskedelem*. „Amit nem tud megadni a család, azt

²⁸¹ BAGDY (1995), 128.

megkeresi a gyermek másutt. Így alakulhatnak ki olyan gangek, amelyek az összetartozás érzését tudják nyújtani a fiatalnak. A ragasztózik közül többen „gátlásaik” oldására, a félelmek megszüntetésére folyamodnak a ragasztószívás gyönyöréhez. (...) Ezek a fiatalok többszörösen veszélyeztetettek, mert az étellel szembeni elközömbösödés, minden érték elvesztése, megtagadása és az új értékek kialakításának hiánya üressé, érdektelenné, labilissá teszi a személyiséget, és ez egyaránt viheti őket az öngyilkosság, kriminalitás, agressziókiélés vagy egyéb devianciák irányába.”²⁸²

5. Egyházban elkötelezett szolgálat-hívás

A papi, illetve szerzetesi hivatás lélektani tanulmányozása viszonylag rövid múltra tekint vissza. Az elmúlt körülbelül harminc év alatt azonban mégis sok értékes meglátás született, amelyek ismerete hasznos támpont lehet mind az egyházi hivatás felé hajló fiatalok, mind a nevelők számára. A papi és szerzetesi hivatást ma úgy értelmezzük, mint Isten és ember között történő párbeszédet. Ez mindenekelőtt azt jelenti, hogy a hivatástudat leggyakrabban nem a pillanat műve, hanem fejlődési folyamat, vagyis lépésről lépésre alakul, párhuzamosan, vagy még pontosabban: egybefonódva a fiatal személyiség általános kibontakozásával. Ennek a fejlődésnek a gyümölcse az az életre szóló elkötelezettség, hogy életét Isten szolgálatának sajátos formájához kötve valósítsa meg, és az egyházban. Ezzel érintettük a lelki hivatás három lényeges összetevőjét: *Istennek szentelt élet, az emberek szolgálatára az egyházban.*

A papi és szerzetesi eszmény mindig az Evangélium lesz. Az Istennek közvetlenül szentelt élet azonban mindig realiztikus gondolkodást követel tőlünk. „Aki Istent szereti, szívesen veszi magával a lemondás terhét: tulajdon, a személyes szabadság, a nővel való kiegészülés: mindezek elemi értékek, alapvető emberi jogok és normális körülmények között hozzátartoznak az ember kibontakozásához. Aki ezekről az alapvető jogokról lemond, az ezt a hiányt érezhetően tapasztalja. Sérülés keletkezik, úr támad, valami kielégületlen marad. És ezt az úrt nem tölti ki azonnal és fáradság nélkül – vagy nem tölti ki túlcserélve – Krisztus szeretete és a spirituális élmény.”²⁸³ Az Isten szeretete mindig meghagy a realitás talaján: a mindennapok „szolgái” szolgálatot jelentenek. A papi és szerzetesi életben nem meleg otthoni fészek vár, hanem csupán nomád sátor, amely sokszor hideg és huzatos. A Biblia tanúsítja: Istennel szóba állni, mindig veszélyes, mert ez a találkozás semmit nem hagy úgy, amint régen volt: állandósul a „menj ki a földedről”, a sötétséggel kell harcolni, sokszor sebesülten kerülünk ki a birkózásból mint Jákob, de új névvel.

Az Istennek szenteltség nem „normális” élet, hanem *jel*, s mint ilyen kiszolgáltatott, függőben lévő, *kielégítetlen élet, mert az eljövendőre összpontosul.* „Ne tompítsuk le a nehézségeket túlságosan azzal, hogy ártalmatlannak tüntetjük fel azokat azzal, hogy a szegénységet, az engedelmességet, a magányosságot felettébb kényelmessé tesszük magunknak, és mindazokkal a kifogásokkal és érvekkel enyhítjük szigorúságukat, amelyeket a „rég ember” találékony szelleme bennünk oly gyorsan fel tud hozni.”²⁸⁴ Súlyosan félreértené valaki az egyházi hivatást, ha a lemondások következményét elintézné egy kézlegyintéssel.

²⁸² BAGDY (1995), 139-130.

²⁸³ SCHELLENBERGER, Bernardin: Egy más élet. Amit egy szerzetes tapasztal. (Az eredeti kiadó: Herderm, é. n.) Kézirat, 25.

²⁸⁴ SCHELLENBERGER, (é. n.), 26.

a) Elméletek a hivatásról

Miért választja valaki a papi vagy szerzetesi hivatást? Erre a kérdésre talán nincs is egészen egyértelmű válasz. Mégis, vannak próbálkozások valamiféle pszichológiai modell kidolgozására ezen a téren is. Megvizsgálunk három idevonatkozó elméletet.

J. E. Dittes „kis felnőtt” elmélete

Dittes amerikai pszichológus úgy találta, létezik egy sor olyan személyiségvonás, amelyek megalapozzák a papról alkotott sztereotip képet. Kulcsfogalomként a „kis felnőtt” személyiségképet említi, vagyis az olyan fiúkat (a kutatás csak rájuk vonatkozik), akik már igen korán erős azonosulást tanúsítanak a felnőtt értékekkel és szerepekkel. Erre a következő tulajdonságok teszik alkalmassá ezt a típust:

- jobban érzi magát felnőttek (idősebbek) társaságában, mint saját korosztályában.
- Kerüli a szokásos gyerekes csintalanságokat: nem verekszik, nem kínozza az állatokat, nem próbálkozik „tiltott” dolgokkal, mint például cigaretta. Ehelyett olyan éretnyek ékesítik, amelyeket a felnőttek nagyra becsülnek: segítőkész, az idősekkel szemben figyelmes, megbízható, szorgalmas, stb.
- Szívesen tagja olyan csoportoknak, amelyeket felnőttek irányítanak, mint például cserkészklub, ministráns-csoport, hittanecsop.
- Az egyidősek társaságában tapasztalatlanak és ügyetlennek számít. Ritkán van sok barátja. Jó magaviselete és az iskolában elért jó eredménye miatt társai értékeli, de nem igazán szeretik.
- Visszahúzó; viselkedését, spontán reakcióit fékezi, ezért magatartása kiszámítható és megbízható. Különösen agresszivitását és egyéb ellenséges érzelmeit, indulatait tudja féken tartani.

Dittes elmélete nem problémamentes. Mindenekelőtt túlságosan mechanikusnak tűnik: mintha egyesek születésüknél fogva arra lennének rendelve, hogy papok illetve szerzetesek legyenek. Továbbá, az elmélet nem kíséri a kis felnőtt későbbi életét, vagyis amikor már nagy felnőtté lesz vajon igazán magára talál-e a papi hivatásban, vagy örök elégedetlenségre és keresésre van kárhozthatva?²⁸⁵

L. M. Rulla ön-transzcendenciára épülő elmélete

Az előbbi elméletben a kiindulópont az aktuális én volt, azaz hogyan látja az egyén magát most. A hivatáson keresztül önmagát szeretné megvalósítani, legértékesebbnek tartott tulajdonságait akarja kiteljesíteni. Ezzel szemben Rullánál a kiindulópont nem az *aktuális én*, hanem az *ideális én*, vagyis az, amit az ember a legnagyobb elérhető célként megsejtett. Ezt az ideális ént azonban nem lehet egyenes úton megvalósítani, hanem csak közvetett módon azáltal, hogy olyan célokért kötelezi el magát valaki, amelyek meghaladják őt, magát. Ezeket nevezi Rulla objektív értékeknek. A papi hivatásnál ilyen érték Krisztus követése, vagy az Isten iránti személyes szeretet. Innen az elmélet első állítása: a papi és szerzetesi hivatás elsősorban nem az aktuális, hanem az ideális én megvalósítása.

Adrian Van Kaam „domináns motívum” elmélete

A. Van Kaam elméletét egzisztenciális elméletnek is nevezhetnénk. Az életnek ilyenemű hosszú távú kiértékelése feltételezi a motívumok és értékek ranglétráját. A vallásos hivatást választó személyeknél nyilvánvaló a domináns motívum a személyes és

²⁸⁵ Nagyon sok vallásosan nevelt kisgyerek fejében megfordul, hogy pap szeretne lenni. Az oltár szolgálata (ministrálás) felveti a gondolatot: mi lenne, ha elkötelezné magát erre a szolgálatra? A papi életnek a liturgikus tevékenység csak egy része. Az evangelizáció, tanítás, közösségszervezés és vezetés (szociális-karitatív szolgálat szervezése), lelki tanácsadás és vezetés nagyon sokrétű feladatot rónak a lelkipásztorra.

átfogó viszony Istenhez. Jövőjük szemlélete valószínűleg úgy jelentkezik, mint annak a tudata, hogy rajtunk és bennünk Isten akarata valósul meg.

Ennek az elméletnek az újdonsága az, hogy kifejezetten hivatkozik a teológiai dimenzióra. Ez igen fontos mozzanat, mert keresztény mivoltunk, gondolkodásmódunk és világszemléletünk alapját képezi: nem mi választottuk Istent, hanem ő választott ki minket, amikor megteremtett bennünket. Mi csak válaszolunk erre a kezdeti meghívásra. Az a meggyőződés, hogy ez a hivatás Istentől nekem szánt életfeladat, talán a legmeggyőzőbb jele annak, hogy valakinek igazi hivatása van.

Nagyon dióhéjban mutattuk be ezt a három elméletet. Végül is oda jutottunk, hogy egyik sem képes önmagában kielégítő magyarázatot adni a papi illetve szerzetesi hivatás lélektani rugóira. Ha azonban egybeötvözzük ennek a három elméletnek a meglátásait, akkor nagyon hasznos kritériumokat kapunk a papi illetve szerzetesi élet lélektani értelmezéséhez. Nevezetesen, három mozzanat fontos:

1. *Az illető rendelkezik bizonyos hajlammal és természetes adottságokkal, amelyek összeegyeztethetők a papi illetve szerzetesi hivatással.*

2. *Megvan benne a vágy, hogy önmagát természetfeletti értékek és célok érdekében vállalt önfeláldozás útján valósítsa meg.*

3. *Alapvető és általános életvitelét jellemzi a vallásos beállítottság, mint domináns motívum.*

b) Hiányos motívumok és következményük

Előfordulhat, hogy valakinél a pályaválasztás motíváltsága nem tisztázott, vagy egyértelműen elhibázott a választás. Ezért fontos megvizsgálunk néhány nyilvánvaló motívumot, amelynek háttérében azonban valószínűleg más, nem tudatos, konfliktus-szülte motívum húzódik meg.

Képtelenség vagy készség hiány arra, hogy valakivel megvitassuk saját motívumainkat, azaz meghallgassuk az ellenérveket, hanem csökönyösen hajtogatjuk: „Engem hív az Isten” és mindenkit, aki esetleg kifogásolja döntésünket, vagy a nehézségekre figyelmeztet, egyenesen Isten ellenségének tartjuk.

Kizárólagosan és felhevülten spirituális motívumok, amelyek nem veszik figyelembe a személyiség egyéb vonatkozásait, például ilyen: „Teljesen Jézusnak akarom szentelni életemet.” Az ilyen személy hallani sem akar testi valóságáról.

Motívumok, amelyek valamilyen formában elégtételvitelre utalnak, például „Mert rossz gyermekkorom volt”, vagy: „Mert engem senki sem szeretett.”

Túlságosan kimerítő motívumok, vagyis ha valaki állandóan és igen részletesen, kissé amolyan kompulzív módon magyarázza mindenkinek (elsősorban valószínűleg önmagának), miért választotta ezt a pályát. Ez leginkább annak a jele, hogy nincs egészen meggyőződve döntésének helyességéről.

Viselkedésszinten a nem tudatos motívumok jelenlétét bizonyos magatartásformák jelzik:

Az, akit *nem tudatos motívumok* vezérelnek, a konfúzió és elégedetlenség tartós állapotában él amelyet csak időnkénti eufória, megokolatlan, felfokozott jókedv szakít meg.

Mikor a nem tudatos motívumok által vezérelt ember találkozik azokkal az értékekkel, amelyekről le kell mondania (lásd sexualitás, anyagi jólét, stb.) *nyugtalaná válik és összezavarodik.*

Mikor új felelősségek és erkölcsi kötelességek vállalásáról van szó, ezt *kény-szeredetten* teszi és nem képes szilárdan állást foglalni velük szemben.

Állandó negatívizmus és agresszió jellemzi: semmi sem jó neki, mindent és mindenkit kritizál, elmarasztal, támad. Ez a negatívizmus abból az ambivalenciából fakad, amely a nem tudatos vágy és a tényleges élet között áll fenn.

Alapállása *az önmagára való irányultság*: mások problémái felé érzéketlen. Bizonytalan, aggasztja a jövő. Pszichés struktúrájában merev: semmi újat nem képes befogadni, nehezen alkalmazkodik az új helyzetekhez.

Ha valakiben nem tisztázott a szándék, hogy miért választ egyházi pályát, könnyen alakíthat ki magában egy olyan isten-képet, amely az ő lelki nagyságának, vagy növekedésének az igényét kellene, hogy szolgálja. Aki itt és most akar választott hivatásától minden gyengeségére orvoslást, tulajdonképpen kockázat nélküli életstílust és nem Istent választotta. Isten nem eszköz „önmegvalósítási” igényeinkhez.²⁸⁶ Kétségtelenül nagy a kísértés, hogy „valakinek” mutassuk magunkat éppen vallási téren. Ugyanakkor éppen ez az, ami visszataszító. A frusztrációtól való félelem az egyháziakat rendkívüli mértékben megpróbálja: a fontosnak lenni, számon tartottnak, elismertnek lenni, stb. Az Istennek szenteltség nem jelentheti azt, hogy a többi ember számára a tökéletesség, beteljesedettség elitje, sőt „kasztjaként” mutatkozzunk. Az „*útközben vagyunk és még a nem célban*” állapotát kell tükrözni. Létjogosultságát nem az elismerés, hanem annak meghívása adja, akit megjelenít: Krisztust – reménységben.

Összefoglaló kérdések:

1. Mit jelentenek, és milyen értékeket hordoznak ezek a vonások a keresztény házasságban: a házasság egysége és felbonthatatlansága?
2. Mi a családi szocializáció feladata?
3. Mit jelent a család dinamikus egyensúlya?
4. Miért fontos, hogy a család külső és belső határai világosak és átjárhatók legyenek?
5. Melyek azok a konfliktus-szülte motívumok, amelyek az egyházi pályára lépésnél, amelyek a pályaválasztást kérdésessé teszik?
6. Milyen magatartási megnyilvánulások jelzik, hogy valaki nem tisztázott motívumokkal lépett egyházi pályára?

Források:

SOLYMOSI Katalin: A családi szocializáció jellemzői. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 74-94.

Dr. BAGDY Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Negyedik kiadás 1995.

SZÉKELY Iлона, CSJ: Tárgykapcsolat-elmélet családterápiában. Animula Kiadó, Budapest, 2003, 12-18.

SZENTMÁRTONI Mihály S. J.: A fiatalok világa. Róma, 1985.

SATIR, V. A család együttélésének művészete. Az új családműhely. FBI Budapest, 1999.

²⁸⁶ SCHELLENBERGER, i.m. 44.

VI. A vallásos nevelés

1. A vallásos nevelés és a magyar társadalom

A jelen fejezetben a vallásosság pedagógiai és nevelés-lélektani vonatkozásait szeretnénk felvázolni.

a) Valláslélektani megfontolások

Előbb röviden összefoglaljuk a valláslélektani kutatások eredményeit.

A vallás két nagyon fontos, az egészséges lelki fejlődés követelményének tesz eleget: a *félelemre és a csodálkozásra* egyaránt tanít. Sőt a haragra is, vagyis helyet ad az egészséges agresszió megnyilvánulásának. A *félelem* (tremendum) az ember veleszületett tulajdonságunk: az a gyermek is fél (ha egészséges, amelyiket soha nem nevelték vallásos környezetben).²⁸⁷ A félelem távolságtartás, az ismeretlennel szembeni bizalmatlanságot jelenti, amely ugyanakkor hatalmas erejű *csodálkozással és kíváncsisággal* (fascinans) párosul. A rettenetes és az elbűvölő vonzása-taszítása hajtja az embert a megismerés, a felfedezés, a sötétség legyőzése felé, de óvatossá, élénk-figyelővé is teszi. A fejlődésünk különböző korszakaiban ez a magatartás éppúgy nyomon kísérhető, mint egyéni, személyiségi kibontakozásunkban.

A vallásban az Isten képe csak *akkor takarja el az embert, ha tagadja*. A szüntelen tagadás egyre kisebbre gyömöszöli össze az embert, mert állandóan menekülni kényszerül a tagadásba. Isten-bujdosóvá válik, saját pozitív (teremtmenyi) valósága elfogadása helyett a tagadás negatívumát választja. A baj, hogy a teremtmenyi létet nem értelmezzük helyesen: hihetetlen nagy az ember, olyannyira, hogy szinte fel sem tudjuk fogni saját nagyságunkat, kimeríthetetlen gazdagságunkat. A bibliai kifejezések szerint az ember az a lény „aki kevésbé kisebb az angyaloknál”, sőt „isteneknek” nevezi az embert.

A vallás ópium. A szó eredeti értelmében: az ópiumot eredetileg *gyógyszernek*, és a fájdalom, a görcsök megszüntetésére használták. A vallás valóban segít helyére tenni görcseinket, fájdalmainkat: helyes távolságba teszi a dolgokat. Az ember az imádságban a dolgokat úgy látja, ahogyan vannak: Isteni távolságban, s így minden viszonylagossá válik. Az Isten-távlatban szemlélt élet egészen új jelentőséget kap: a rossz nem abszolút kikerülhetetlen és végleges, a jó viszont növekedhet, végtelenségig teljesebbé, nem várt fordulatokkal gazdagodhat. Valóban szédületes, elragadó távlatok nyílnak a vallásos ember előtt: a világ végtelenül több annál, ami a látható világ szűkös keretébe belefér.

b) A vallásos nevelés iránti érdeklődés szociológiai háttere

1. A „magyar gyorsítkező”

A hazai és közép-európai – különösen a volt szocialista országok történetében az elmúlt száz esztendő (az utolsó ötven évében még inkább) olyan gyors és egymásnak teljesen ellentmondó változások mentek végbe, amelyek feldolgozása nem történt és – természeténél fogva nem történhetett meg. Nem csupán „események történtek”, hanem szigorúan ellenőrzött, egymásnak teljesen ellentmondó ideológiai és értékrendi változásokat

²⁸⁷ Gyakran halljuk a gyermeknek szóló biztatást: „Nem szabad félni, ne félj!” Mintha a félelem nem lenne egy bizonyos pontig egészséges magatartás... Pedig nagyon fontos szerepe van, éppúgy, mint az agresszióknak: a gyerek fejezhesse ki érzéseit, bizonytalanságát. Ne a félelmet tiltsuk, hanem keressük meg együtt a félelmet kiváltó jelenséget, s akkor nem lesz többé „hatalma” a falon futó fényjátéknak, a szekrény recse-nésének stb. Ha ezt nem tesszük, akkor továbbra is megmarad a „tabu”: a hatalmas, érinthetetlen, kimondhatatlan, nevenincs valami.

erőszakoltak (börtön, kínzás, halál) az emberekre, hogy nem csoda, ha a kiábrándulás (apátia), céltelenség (elvtelenség, megalkuvás) és a hit elvesztését jelentette sokak számára. Nem csupán a vallásos hit elvesztését, hanem azt a képességet, hogy a közvetlen, fogható (hazavihető és megehető) túl még létezik szellem-lelki valóság, érték. Mintha valaki gyorsan bekapkodná a nehéz ételt, s az megüli a gyomrát: nem képes megemészteni. Az elmúlt évtizedek (napjainkig) változásait a magyar társadalom jelentős része nem dolgozta fel. Heller Ágnes filozófus így vall erről:

„A Kádár-rendszer nagyon rossz örökséget hagyott ránk az erkölcsi hatalmakat illetően is. Ráadásul az emberek fél évszázad alatt kétszer élték meg, hogy a mindennapi élet egész szerkezete megváltozott. A szocializmusban megváltozott az a mód, ahogyan a pénz szerezték, ahogyan állásba kerültek, ahogyan a gyerekeiket taníttatták, ahogyan nyaraltak, ahogyan templomba jártak vagy nem jártak, amiről beszéltek, amilyen újságot olvastak. Mindezek kezdetben rettenetes sokkot okozott. Utálták az emberek, és mire megszokták, kezdték kiismerni magukat a rendszer működésében, az egész megint tökéletesen megváltozott. A normák bizonytalanok lettek. (...) Ha nem tudjuk, mik a szabályok, akkor fogalmunk sincs, hogy egy teljesítményre kettest, hármast vagy négyest kapunk.”²⁸⁸

2. A vallásos nevelés és a család

A magyar társadalom érdekes kettőséget mutat a vallásos nevelés terén. Az egyik az, amit az egyházi (felekezeti) iskolákkal kapcsolatban ír Kígyóssy Eszter:

„Kimondva–kimondatlanul ott él a társadalomban, az emberekben az a remény, hogy egy egyházi iskolában nagy gondot helyeznek a nevelésre, hogy tisztességes embert faragnak a gyerekből, hogy amíg ott van, jó helyen van. Szülők, akik sikertelenül birkóztak a nevelői szereppel, reménykednek, hogy ebben az iskolában még helyre tudják hozni, amit ők elrontottak, vagy egyszerűen csak abban bíznak, hogy ott legalább nem keveredik rossz társaságba a gyermekük. A társadalom, a szülők tehát hallatlanul nagy elvárásokkal és igényekkel lépnek fel az egyházi iskolával szemben, ugyanakkor a város nem egyházi „elitgimnáziumának” megbocsátják, hogy csak az oktatásra összpontosít, a nevelést háttérbe szorítja.”²⁸⁹

Sokan a vallási oktatástól várják, hogy segítsen a fiatalok moralitásának, a társadalom normalizálódásának munkálásában.

A vallásos nevelés segítheti (a többek között viselkedésszabályozó funkcióval is bíró) az én- és világtudatnak a kialakulását. (...) Olyan jellegű önmegértéshez, létértelmezéshez teremthetne feltételeket, amely vallásos vonatkozásban egyénenként azt jelentheti, hogy rá- és rábukkanok arra a többre, arra a másra, amely felette áll lelki és szellemi képességeimnek, de valamilyen módon mégis működtetni tudja azokat. Mi az, amit eme nagyon személyes és egyénenként nagyon változó megélés lehetőségének érdekében a vallásos nevelés megtehet anélkül, hogy elcsúszna az üresjáratú deklarációk csapdájába? Úgy gondolom, hogy ez nem lehet több (vagy kevesebb), mint a *vallásos tapasztalatszerzésnek a segítése*, annak a tapasztalatszerzésnek a bejárása, amely értelmileg és érzelmileg ráhangolja, beállítja a gyermeket (és a gyermeket tanítót) arra, hogy nyitottá és képessé váljék a hitelmény megélésére. A részvételt ebben a tapasztalatszerzésben az érzelmi és intellektuális élményszerűség motiválhatja (épp ezeket a „tanulási” helyzeteket kínálhatják a vallásórák), amely folyamatos válaszkeresés lehetne olyan eleve adott emberi szükségletekből fakadó kérdésekre, igényekre, mint a vallási élményszükséglet, Isten keresése, erkölcsi motiváció, valamely közösséghez való tartozás.²⁹⁰

A másik magatartás az érdektelenség-értetlenség, a lebecsülése mindannak, ami lelki érték, s áldozatot, fegyelmet kívánna. Hajlamosak vagyunk az „új gazdagság”, vagy

²⁸⁸ TÓTH Klára: Cinizmus és moralizálás nélkül. Beszélgetés Heller Ágnessel. Magyar Hírlap, 1997. február 1. www.osztalyfonok.hu

²⁸⁹ KÍGYÓSSY Eszter: „Helyrebillenteni a kizökönt időt”. <http://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=45>

²⁹⁰ FÓRIS-FERENCZI Rita: A vallásos nevelés lehetőségei. Korunk 1999/10.

új materializmus számlájára íránk, amely számára csak a birtoklás élvezete, a könnyű élvezet birtoklása fontos. Ez a felszín, a látható része a jelenségnek. Valójában mélyebben kell keresni az okokat: az elfáradás, kiábrándulás az előbb felvázolt szociológiai változásokban keresendők. A magyar falun különösen szembeötlő a vallásos nevelés követelményeivel szembeni értetlenség. Ezidáig a falu hordozta a megmaradás, a hagyományba rejtett, féltve őrzött kincseket: összetartás, felelősség, józan mérséklet, megerősítő hit stb.

A belső migráció (nálunk ez „városiasodást” jelent) nem csupán a megélhetési viszonyokban, hanem az egész életvitel átalakulását, a hagyományok, kapcsolatok megváltozását jelentették:

3. táblázat. A városi és falusi népesség aránya, 1900-1990 (%)

Év	Budapest	Vidéki városok	Községek
1900	11,6	14,6	73,8
1900	11,6	14,6	73,8
1930	16,6	19,6	63,8
1941	18,4	20,2	61,4
1949	17,3	19,5	63,2
1960	18,1	21,6	60,3
1970	18,8	26,4	54,8
1980	19,2	34,4	46,4
1990	19,4	42,4	38,2

A kapcsolatok megbomlása (nem csupán társadalmi, hanem a múlttal, saját identitásukkal) kihat a család, a szülők értékrendjére, így a gyermekeik nevelésével kapcsolatos magatartásukra, igényeikre.

Gyakran előfordul, hogy a szülő – belső bizonytalanságból – lemond a gyermeke vallásos neveléséről. A mai szülők jelentős százalékát nem nevelték vallásosan, vagy csak nagyon hiányos ismereteket hordoznak magukban. Sok esetben a szülők vallási ismerete nem áll magasabban egy kisiskolásénál, s ezzel az ismerettel kell eldöntenie, hogy vallásosan neveli, nevelteti-e a gyermekét. Mindezt igen gyakran még bizonytalanabbá teszi az a „tájékoztatás” amit a televízió és az újságok tárnak: vallás címen elkövetett erőszak, perverzítások, botrányok jutnak el a „hírek” során a családba. Ezek nyomán tovább torzul a kép, s könnyen lezárja a szülő a kérdést: nem! A szülők nehézsége, hogy alig jutnak hozzá magasabb szintű vallási ismeretekhez. A „házaló térítőkből” gyakran elégük van, mivel erőszakos, agitáló fellépésük inkább riasztja őket, vagy éppen ezek tartalma még inkább arról győzi meg őket, hogy a vallás sötét dolog.

Nagy nehézséget jelent ma, hogy a gyermek kényelme (kénye-kedvének kiszolgálása) eszközévé vált a vallásos nevelés kérdése: „na még ezt is....” Ha vallásoktatás a szabadidő (játék) alternatívájaként jelenik meg, akkor semmi esélye az előbbinek... S még egy igen fontos szempont: a vallásos nevelés az egész életet integrálja: az egyéni és közösségi magatartást átjárja, összehangolja. Ebbe beletartozik a szabadidő, szórakozás, a munka és önkéntesség éppúgy, mint a család egészével való összehangolódás. A kereszt-

tény élet fontos eleme a közösségi istentisztelet (mise, úrvacsora, liturgia), s ez a vásár- és ünnepnapi programok központját alkotja. Sok szülő nem látja be, hogy az istentisztelet nem csak annyit jelent, hogy „templomba kell menni”, hanem a közösség és az egyéni épülés, a „megszentelődés”, Istennel és egymással való közösség kifejezésének elengedhetetlen megnyilvánulása. Így aztán előbb még csak elküldi a gyereket a templomba, majd „legalább vasárnap hadd pihenjen” kifogással rászabadítja a televíziót. Máskor azt tapasztaljuk, hogy a szülő kifejezetten vallásellenes megjegyzésekkel traktálja gyermekét, s csak azért küldi hittanra, hogy hátha tanul valami jót. Ha a család egyetlen értékrendje a „termelés-szerzés” (ház, kocsi), akkor az elemi szellemi igény hiányozni fog belőle. Ha nem látja szüleit olvasni, lelkileg töltekezni, akkor gyerek ezt a mintát teszi magáévá, így akar felnőtté válni.

Mindennek a történelem folyamán tanúi vagyunk, amikor a felpörgetett események belső létbizonytalanságot váltanak ki a tömegekben. Egy hasonlattal élve: biztos zátonyra fut a hajó, ha az iránytű alá mágnest csempésznek, s azzal folyton manipulálják a tájékozódást. A híres tudós, Rotterdami Erasmus, akár most írta volna a következő sorokat:

„Hogyan lesz abból szerény és egyszerű ember, ki gyermekkorában bíborban mászkált? Még nem tudja a közönséges tárgyak nevét gagyogni, de már érti, hogy mi a bíbor, már osztrigát kíván, már tudja mi a papagáj és rózsahal és megvetéssel utasítja vissza a közönséges ételeket. Hogyan lehet majd ifjúkorában szemérmes, akit már gyermekkorában szemérmertlenséghez szoktattak? Miképpen lehet bőkezű felnőtt korában, aki már mint ökölnyi gyerkőc megtanulta csodálni a pénzt és az aranyat? Hogyan tartózkodik majd a gyönyöröktől az olyan ifjú, akinek ízlését már azelőtt megrontották, mielőtt jellemének alakításához hozzáfogtak volna? Ha valami új divatú ruhát kitalálnak, azt azonnal ráaggatják a gyerekekre. Megtanítják jó korán tetszelegni és úgy, hogyha valamit elvonunk tőle, haragosan követeli vissza. Miképp fogja mint felnőtt az iszákosságot gyűlölni, aki már gyermekkorában iszákossá vált. A kisdedeket némelyek olyan szavakra tanítják meg, amint Quintilianus mondja, amelyeket egy háremszolga szájában sem kellene megtűrni. Ha aztán ilyesmit mond, össze-vissza csókolják. Természetesen az ilyenek legkevésbé sem veszik észre fiacskáik rosszaságát, mivel saját életük sem egyéb, mint példa a romlottságra. A gyermekbe beleevődik a dajkák szemérmertlen viselete, aki így mintegy erőszakkal ragadtatik a szemérmertlen érintkezésekre. A gyermek látja apja iszákosságát és hallja nem nagyon épületes szavait. Részt vesz a mértéktelen és kevésbé tisztos lakomákon, miközben a ház visszhangzik a bohócok, síposok, citerásnők és táncosnők zajától. Ezáltal annyira hozzászokik ehhez az életmódhoz, hogy a szokás természetévé válik.” (Op. I. 495. CD.)

Papp Lajos híres sebészprofesszor vallja: „Ami biztos, hogy az embernek az élet-hez hitre van szüksége. A test és a lélek egysége különös harmóniát alkot. A lelket a hit magasba emeli, megtartja. Azért vállalom szerte az országban előadásokat és dedikálást is, hogy az élet szépségét hirdessem, hogy eloszlassam a fásultságot, a letargiát. Lehet rajtam mosolyogni, ám egyre többen követnek, az orvostársadalomban is nyíltan vállalják a keresztényen hit megváltó erejét.” Sajnos a magyar társadalomban a szülői magatartás – különösen falun – még mindig az, amint Makovecz Imre írja, „Talán történelme legnagyobb válságát éli a fehér ember. Teremtő Istenétől elfordult, az éltető napfény helyett az arany villódzását választotta, s ma az életnek, s nemzetnek ura az uzsora lett...”²⁹¹

A keresztény pedagógia elsődleges feladata éppen a szülők segítése, hogy gyermekeik mellett biztos és valós értékrendet tudjanak képviselni. A vallásos nevelés részleteiről későbbi fejezetekben szólnunk. A vallásos nevelés feladatának kérdését most egy vallomással zárom le.

²⁹¹ Az idézetek: PAPP Lajos: „Legyen meg a Te akaratom” című könyve, ill. Makovecz Imrénének e könyv elé írt előszavából valók.

Egy francia pap-énekes így emlékezik az otthoni vallásos nevelésre:

„Családomban a vallásnak nem volt ünnepélyes helye: abban állt, hogy este és reggel imádkoztunk. Mindenki együtt. Apám testtartását nem felejttem el. A munkából tért haza, egy rőzseköteggel a vállán. Vacsora után a földre térdelt. Könyökét egy székre helyezte, és fejét kezeiben tartotta. Nem nézett sehová. Nyugodt volt. Nem mozgolódott.

Arra gondoltam: „Apám, aki ilyen erős, a ház fenntartója, tereli a marhákat és nem hajlik meg a bíró előtt... az Isten előtt olyan lesz, mint egy gyermek. Arca megváltozik, amikor beszélgetnek. Az Isten csak nagy lehet, ha még apám is letérdel előtte. Biztosan jó is az Isten, nem kell átöltözni, ha valaki beszél vele.”

Egy másik vallomás: „Anyámat soha nem láttam letérdelni. Estére mindig kifáradt. Nem tudott letérdelni. Közénk ült és a legkisebb testvéremet ölébe vette. Nézett bennünket, de nem szólt semmit. Nem sóhajtozott, ha a testvére rosszkodott vagy a vihar tombolt vagy esetleg a macska döntött fel valamit. Azt gondoltam: „Isten egy egyszerű valaki, ha egy gyermekkel a karom lehet vele beszélni, talán még tisztába is tenni. Mégis egy fontos valaki lehet, mert amikor anyám beszél vele, nem törődik a macskával, vagy a viharral. Apám kéztartásából és anyám ajkáról többet tanultam, mint hittanórákon.”²⁹²

A vallásos nevelés a láttatás művészete: túl látni a láthatón, de az odavezető úton maradni embertársaink iránti hűségben, kölcsönös el- és befogadásban.

A vallási alapon álló nevelés világos értékrendszert kíván adni, azonban nem mindegy, hogy milyen vallási alap ez: szélsőségesen fundamentalista, vagy vallási színezetű, elkötelezettség nélküli szabadelvűség. A kérdést ma pszichológusok egyre nagyobb figyelemmel kénytelenek tanulmányozni: milyen alapon segíthetnek azokon a fiatalokon és felnőtteken, akiket deviancia személyiségzavar vagy más címen kerülnek intézeteikbe?

„Hiányzik a megfogalmazott értékrend, az állam és intézményei nem tekintik magukat értékítélet forrásainak, eszmei közösségnek. Az ezzel kapcsolatos elméleti és gyakorlati problémák taglalása meghaladja témán kereteit. Az azonban logikusan belátható, hogy az identitás elérését bizonytalanná teszi, ha kiszámíthatatlanok, inkoherensek a társadalmi elvárások és szabályok. Az átlátható követelmények iránti igényt jelzi a fanatikus vallásosság, a szekták népszerűségének terjedése és a deviáns ifjúsági csoportokat jellemző rituális lét, a merev hierarchia.”²⁹³

Erikson hívta fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy a serdülők intenzív azonosság keresése az intoleranciájuknak oka. Ha nem kapnak megfelelő iránymutatást az értékekről, akkor önmaguk nyugtalanságát idealizálják. Ebből indul el vonzódásuk a totalitárius, szélsőséges eszmékhez. Az a baj, ha a demokráciák csak a szélsőséges elméleteket ítélik el, de nem merik vállalni a józan etikai-erkölcsi nevelést.

2) A vallásos magatartás alapjai

a) „Jelképvalóságok”

A mindennapi gesztusok, magatartási módok által a családban szerzi meg a gyermek azokat az egyszerű ismereteket, amelyekkel ő is kifejezheti érzéseit, gondolatait. „Jelképvalóságoknak” nevezzük őket, mert egyrészt közvetlen jelentést hordoznak (kézfogás: barátság, tisztelet), másrészt pedig túl is mutatnak önmagukon: az őszinte beszélgetés majd az imádság alapja; ugyancsak az Istennel való „párbeszéd” megalapozója a köszönés-köszönet, a hála.

Vegyük sorra azokat az egyszerű megnyilvánulásokat, amelyek segítenek megalapozni a vallás iránti nyitott, egészséges magatartást:

- a *csendre* kell szoktatni ahhoz, hogy magába tudjon tekinteni. Istennel úgy kell beszélgetni, mint más személlyel: nem mindig mi beszélünk, hanem hallgatjuk Őt.

²⁹² PELLEGRINO, Pino: Nevelés minden vonalon, Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999, 94.

²⁹³ VAJDA Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon Kiadó, 1999, 186.

- A *szerepet nyelvé*t érti meg a gyermek: egészen kis kortól kezdve a szülők szeretetéből érti meg a gyermek legjobban, hogy Isten szereti őt. Fontos az egyszerű dolgokat jól és együtt tenni: egy szépen összehajtogatott ruha, a virág az asztalon, a nem kínos rend, hanem a barátságos környezet azt sugallja, hogy itt az emberek szeretik egymást.

- *Az ünnepek öröme, az asztal közössége* vezet ahhoz a nagy Családhoz, amely a keresztény közösség.

- *Isten jelen van*: ne arra tanítsuk, hogy „látja, hogy rossz vagy”, hanem inkább arra, hogy az egymást és őt szeretők között ott van.

- Együtt *hallgatjuk őt*: az Írást felolvasva, annak néhány mondatának örülünk. Ne akarjunk szisztematikus teológiát adni a gyermeknek. Mindent a maga idejében és mértékkel.

- A *megbocsátás* gyakorlata az erkölcsi nevelés alapja. A szülők is kérjenek bocsánatot: a gyermek megérti, hogy az erkölcsi törvények nem a szülők tetszése szerinti parancsolgatást jelentik. Soha ne hivatkozzunk Istenre, amikor egyszerű emberi törvényekről van szó: „Isten szomorú, ha nem eszed meg a főzeléket!”

- A *szabadság* a szeretet és Isten jelenlétét jelzi a gyermeknek: ahol kényszerítünk, ott nem sok jót várhatunk. Néha szükség van határozott intézkedésre, fellépésre, hogy valami veszélyt elhárítsunk, de ezt utána meg kell beszélnünk a gyermekkel. A vallási gyakorlatokban legyünk nagyon mértéktartók: a gyermekek figyelmé, érdeklődése vezesse az idő és a téma beosztását. A végtelenségig nyújtott bibliaolvasás, a hosszúra nyújtott közös ima nem vonzza a gyermeket. Az otthoni rövid kis liturgiák jelzések legyenek: Isten jelenlétében vagyunk. Hagyjunk helyet az önkéntességnek, spontán megnyilvánulásnak, sokszínű önkifejezésnek.

- A *közös kiengesztelődés* legbensőbb pillanata az esti *ima*. A megbékélés akkor is, ha nem sikerült mindent tisztázni. Ne haraggal váljunk el, hanem amennyiben nem tudunk valamit tisztázni, mondjuk azt, hogy alszunk rá. Ismerjük be, hogy egy kicsit felpörögtünk, fáradtak vagyunk, hogy jól lássuk egymás érveit. Ne sértődötteen vonuljunk el. A harag, a kétségbeesés nagyon rossz tanácsadó: bosszúállást, hazugságot s ki tudja, mit válthat ki a gyermekből. Ha megsértődünk, azt a következtetést vonja le: nekünk nem érdemes mondani semmit.

A vallásos nevelés nem más, mint egy meghívás közvetítése, egy ajánlattétel a gyermeknek: én ezen az úton járok, s értelmet találtam életemnek. Felajánlom segítségemet, ha akarsz velem jössz. Lehetőséget adunk, hogy a gyermek találkozzon Krisztussal, aki által élete végtelen távlatot nyer, s olyan barátot, aki a legbensőbb éltetőjévé, társává lesz – a szó szoros értelmében – egy örökkévalóságon át.

3. Gyermekek vallásos nevelése

a) A korai gyermekkor

A kisgyermek istenképének sajátossága a „szülőkről mintázott Isten.”

Erikson szerint ennek a korai gyermeknek fő feladata az ösbizalom kialakulásaként jelölhető meg. Ez a bizalom az anya és gyermeke közötti kapcsolatban helyezkedik el, amikor is ez a kapcsolat még nem különálló személyek közötti viszonyként értelmezhető. A gyermeknek ekkor még nincs önmagáról mint körülhatárolt egyénről tapasztalata. Egyfajta „fúzióról” beszélhetünk: a legteljesebb azonosulás keresése az anyával. Ennek a fúciónak többszörös vallási párhuzama van: a világgal való azonosulás, az anya személyének éppúgy, mint saját magának a mindenhatósága, az elrejtettség-érzés – mindezek vallási témák is. E korai időszaknak a tapasztalataiból válnak lélektanilag érthetővé az istenkép anyai vonásai. Mert nemcsak az igaz, hogy az anya az, aki ebben az időszakban a gyermeket gondozza és játszik vele, hanem a gondoskodás és

az ellátottság, legalábbis a mi kultúránkban, általában az anyához kapcsolódik. Hogy az anya-istenség képe hogyan megy és milyen mértékben az atya-istenképebe, még nem tisztázott. Annyi bizonyos, hogy mindkét istenkép beolvad a gyermek istenképébe.²⁹⁴

b) A kisiskolás vallásos világa

Már a nyolcéves gyermek egyre növekvő iramban „válik” le a szülői háztól és távol mozgási tere. Nem szereti, ha kisgyerekként bánnak vele, minél előbb fel szeretne nőni. Eközben teljesen a vele egyidősek társaságában merül el.

Ahogy csökken a szüleivel és általában a külvilággal való eddigi közvetlen kapcsolata, környezete egyre ijesztőbbé és „lakhatatlanabbá” válik számára. Úgy érzi, a világ tele van rejtéllyel, kuszasággal és nem-logikus jelenséggel. Lakhatóvá akarja tenni ezt a világot. A kapcsolatok felkutatása és a rend – ezek a gyermeklélek jellemző szükségletei.

A vallás eszményi eszköz és lehetőség ahhoz, hogy kielégítse a gyermekeknek ezeket a szükségleteit, mivel a legfelsőbb lény személyében, Istenben általános eligazítást kínál neki. Ezért a gyermek nagyon fogékony minden vallásos megnyilvánulás felé ebben a korban. De a gyermek nem csupán befogadni akar már ebben a korban, hanem szeretné kifejezésre juttatni, értékesíteni képességeit, alkalmasságát. A vallásban is „teljesíteni akar”, tenni akar valamit: intenzív részvétel a liturgiában (éneklés, oltárszolgálat), a szeretetszolgálat gyakorlataiban.

c) A serdülő- és fiatalkor vallási fejlődése

A serdülők vallásosságának fejlődését, kibontakozását nem lehet elválasztani általános fejlődési menetüktől. Mégis, van néhány jellegzetes „téma” a serdülő pszichéjében, amelyek mintegy támpontját alkotják vallásos fejlődésének, megadják vallásosságának színezetét. Ilyen témák a barátság, amely erőteljesen meghatározza a fiatal keresését, a nemiséggel kapcsolatos büntudat, amely, különösen fiúknál, mély barázdákat szánt érzelmi világukban, az önállóság válsága, amely megkérdőjelez minden tekintélyt, s ezzel kapcsolatban az én, az egyéniség megszilárdulása. A fiatalok vallási fejlődése „többfázisú.” Nevezetesen három szakaszra szeretnénk felhívni a figyelmet.

1. Az „*attributív fázis*” jellemző a 9-10 évesekre. Az előbb említett kisiskolások világa: ebben a korban Istent a neki tulajdonított jelzők segítségével közelíti meg, úgy, ahogy azokat a hittanon tanulta, vagy valahol olvasta, hallotta. Ezek a jelzők lehetnek többfélék. Az objektív jelzők rámutatnak Isten nagyságára, mindentudására, szellemiségére, mindenütt való jelenlétére; a szubjektív jelzők kimondják Isten erkölcsi tulajdonságait: jóságát, igazságosságát; végül az affektív jelzők vonatkozásba hozzák Istent a megismerő alannal, aki Istent, mint jót, hatalmast, megbocsátót éli meg. A fiatalnak el kell jutnia az affektív jelzőkig, mert ezek dinamikus mivolta biztosítja az átmenetet a fejlődés második fokára.

2. A „*partner-fázis*” a 12-13 évesek jellemző fejlődési szakasza. Ebben a korban a serdülő igényeit már nem elégítik ki az attributív jelzők. Istenre úgy van szüksége, mint személyes társra. Isten itt úgy jelenik meg a fiatal tudatában, mint barát, atya, megszabadító, esetleg uralkodó. Ez már a párbeszéd Istene.

²⁹⁴ Kétségtelen, hogy bármelyiknek a hiánya, mind a vallási, mind a viselkedés területén súlyos hiányokat fog jelezni, előidézni. Ugyanakkor – figyelmeztetnek a pszichológusok – nem szabad abszolutizálni a korai apai és anyai vonásokat, amelyekből a korai gyermekkor istenképe felépül. V. ö. SCHWEITZER, Friedrich: Vallás és életút. Kálvin Kiadó, Budapest, 1999, 189.

3. Az „*interiorizáció-fázis*” a korábbi szakasz szerves folytatása. Az objektív jelzők lassan teljesen bensővé válnak (interiorizálódnak), úgyhogy a 15-16 évesek már többé-kevésbé megalapozott vallásos pszichével rendelkeznek. Az Isten-képbe szubjektív élmények vegyülnek: szeretet, ima, engedelmesség, bizalom kétely, elhagyatottság félelem, vagy amennyiben a fiatal vallási fejlődését erőszakkal eltérítik: gyűlölet, ellenszenv, közömbösség.

Mielőtt tovább elemeznénk a vallási fejlődés folyamatát, szeretnénk felhívni a figyelmet egy meglepő és jelentős mozzanatra. A serdülő Isten-képe a kivetítéssel (projekció) ellentétes mozgást mutat. Ez azt jelenti, hogy nem a belső, szubjektív tartalmakat vetíti ki Istenre, hanem a külső, objektív jelzőkből kiindulva interiorizálja Isten-képét. Ez homlokegyenest ellenkezik a marxista felfogással, amely szerint a vallás elidegenülés, vagyis az ember önmagát vetíti ki a vallás világába. Ugyancsak ellenkezik Freud valláspszichológiájával, aki szerint az Isten-kép nem más, mint az apakép kivetítése (projekció).

A fiatal személyiség szellemi, pszichikai fejlődését végigkíséri egy – a felnőttek számára nem ritkán érthetetlen vonás: az eszményítés. A fiatalok szeretik idealizálni a személyeket. Mindenek előtt barátaikat, de úgyszintén azokat a felnőtteket, akiket példaképnek választottak. Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk ezeket az idealizált példaképeket, meglátjuk, hogy a nekik tulajdonított tökéletességek valójában az idealizált én-kép visszatükröződései. Más szóval: rájuk ruházzák azokat az értékeket, amelyeket önmagukban szeretnének megvalósítani. Ezért támpontot keresnek a valóságban, amely mintegy megtestesítője minden tökéletességnek. Ebben a fejlődési folyamatban Isten egészen „természetes felfedezés”.

A fiatalok vallással, Istennel kapcsolatos kérdései nagyon gyorsan változnak, fejlődnek: ma nem csupán az Istenről alkotott képre irányulnak ezek a kérdések! Gyakran adnak különös választ, ha Istentől kérdezzük őket: „Isten? Nincs vele semmi bajom, de az egyházzal igen!”

Ha valaki azt kérdezi a fiataloktól, mit kapcsolnak össze az „Isten” szóval, akkor gyakran beszélnek az egyházzal és azt kritikával illetik. „Az egyházban csak a pénzszerzésről és a hűlyítésről van szó... Az egyház mindig azt mondja, hogy a szegényeken akar segíteni, de eddig még nem mutatkozott semmi jele annak, hogy az egyház segítette a szegényeket”- nyilatkozta egy szakmunkástanuló.²⁹⁵ Érdekes, hogy itt az egyházat nem kívülről alkalmazott normák szerint mérik, hanem a saját céljaikkal vetik össze. Kérdés az, hogy az egyház meggyőzően jelenik-e meg, hogy hitelképes-e?²⁹⁶

A kritikus magatartás jelzi, hogy a konvencionális magyarázatok nem elégségesek. A fiatalok egy részénél erősen kifejlődik ma az *egyénieskedően gondolkodó hit*. Az erős kritikai hajlam persze nem minden fiatal magatartása, sokan a hagyományos hittel elégszenek meg: éppen a világ rengeteg zaklatottságával szemben nem engedhetik meg maguknak, hogy féltve őrzött kincsüket, a gyermekkorból átmentett hitet bármi is megkérdőjelezze, megcsonkítsa.

²⁹⁵ SCHWEITZER (1999), 195. A vád nem állja meg a helyét ugyan, mert a kereszténység és sok más vallás is alapvető feladatának tekinti a szegények, betegek, elhagyottak gondozását. A legelső szociális intézményeket a kereszténység hozta létre. Ma is mind a kultúra, mind szociális téren óriási erőfeszítéseket tesz az egyház az írástudatlanság, a nyomor felszámolásán (iskolák, kórházak – köztük számos lepratelep – az AIDS fertőzött gondozása). A média hazánkban mind a mai napig alig hallat ezekről a szolgálatokról.

²⁹⁶ A fiatal is szeretne hinni, de fél, hogy ha ráteszi életét a hitre, kudarcot vall, elveszít valamit, ami olyan nagy felhajtással lett számára felajánlva. A gyorsan múló értékek világában szinte hihetetlenül hangzik, hogy legyenek „örök” értékek. Inkább adja szavazatát a rövid távú, de még fogható örömökre, mint valami bizonytalan távoli ígéretre.

b) A hitben való nevelés az iskolában

1) Az iskolában való vallásoktatás időről időre kisebb vihart kavart a közvéleményben. Sajnálatos módon a média hozzáállása, hozzá nem értők féligazságot puffogtató megnyilatkozásai még a jóakarátú és érdeklődő embereket is megriasztja. Nézzünk egy személyt, aki az „európaiság” példája: Rotterdami Erasmus, hogyan nyilatkozik az erkölcsi nevelés – nevelhetőség és a vallásos nevelés kérdéséről.

„A vallásosságban is ugyanazt kell tenni, amit a tudományosság megszerzésénél, hogy mindjárt kezdetben a legszilárdabb elvekre kell szert tenni. A boldogsághoz vezető legrövidebb út abban áll, ha a lelket a mennyeiek felé irányítjuk, úgyhogy a Krisztus iránti szeretet és a tisztességes dolgok iránti vonzódás bennünk utálatot kelt a mulandó és bűnös dolgok iránt. (Enchiridion militis Christiani, Op. V. 51. B.)

A keresztény példányképe Krisztus legyen, aki a boldogság felé vivő utat a maga teljességében megmutatja. „Elég boldognak tarthatod azt, sőt csak egyedül azt tarthatod boldognak, aki Krisztust magában hordozza.” Az az egyedüli kár, mikor a jámborság megfogyatkozik és a bűnök az emberben elhatalmasodnak; ellenben igen nagy haszon származik, mikor a lélek jobbá lesz az erény gyarapodásával. (Op. V. 42. B.) Ennélfogva a keresztény ember a tömeget az ő balvéleményeivel és tetteivel számba sem véve őszintén és teljes erővel ragaszkodik a keresztény valláshoz; bármi tünjék is fel érzékei előtt a világ jelenségeiből, mindazt csekélybe vévén egyedül Krisztussal járjon, mint a helyes felfogás és boldog élet útmutatójával. Aki tőle csak egy hajszálnyira is eltér, a helyestől tér el. Bármi történjék az üdvösséget szeretőkkel, az csak üdvöt hozhat, azokra nézve az Istentől jövő csapások javakká, az ostor vigasztalássá, a szemrehányások dicsőséggé, a gyötrelmek örömmé, a keserűség édességé változik. (Op. V. 25.)²⁹⁷

2) A valláspedagógia célja a hitben való nevelés. A hagyományos hit-oktatás csak részben fejezte ki ezt a célt. Ma inkább beszélünk katekézisiről és vallásoktatásról. A vallásoktatás egyfajta kultúra megismerését, elsajátítását jelenti, hogy megértsük – függetlenül vallási meggyőződésünktől – egy adott vallási magatartás alapelemeit, a vallás inspirációjára született társadalmi mozgást, művészeti alkotásokat stb. A katekézis – a keresztény felfogásban – jelenti a hitéletbe való bevezetést. Tehát túl a kulturális értékeken felkészít a tudatos és elkötelezett *részvételre*. Ez a részvétel a Krisztus által hozott isteni életbe és abba a közösségbe kapcsol, amelyet a Krisztusban hívők alkotnak, az Egyházba.

A hit a kereszténységben legegyszerűbb megfogalmazásban, személyes kapcsolat Jézus Krisztussal. Vagy más módon kifejezve: a hit személyes irányultságot jelent, amelynek célpontja Jézus Krisztus. Az, aki személyes viszonyban áll Jézussal, a tanítvány nevet viseli. Ez magába foglalja azt, hogy valamit meg kell tanulnia. Nevezetesen három dolgot: megismerni Jézust, megvallani őt, és közösségben megosztani ezt az ismeretet.

Végül hadd álljon itt egy keresztény (katolikus) iskola önmeghatározása, amelyben összefoglalja a keresztény nevelés, s benne az iskolai nevelés feladatát:

„A keresztény nevelés lényege abban áll, hogy szívélyes, baráti kapcsolatot kialakítva tanítványainkkal; elvezetjük őket a hithez, miközben a fiatalokkal való kapcsolatunkban bennünket is a Jézus Krisztussal való egységtörekvésünk kell, hogy vezessen. Kibontakoztatni emberi értékeket csak mások által lehet, a keresztény értékeket megélni pedig csak annak fényében tudjuk, hogy a ránkibizottakat segítjük növekedni „istengyermezségünk” tudatában.

Gondoskodó - segítő nevelésünket 3 sarkalatos pont határozza meg:

- gyöngédséggel érzellemmel teli szív,
- megfontolt, okos intelligencia ,
- szilárdan megalapozott hit.

A szív, az intelligencia és a hit hármassága az, amely az ember egész életére kihat. Nekünk nevelőknek arra kell törekednünk, hogy felfedezzük, hol található az evangéliumi üzenet emberi

²⁹⁷ Péter János: Erasmus nevelési eszméi. www.elib.hu/01800/01851/html/index.htm

kérdésekkel, törekvésekkel. Ezért a keresztény pedagógia sohasem lehet pusztán az ismeretek átadása, hanem együttműködés a kegyelemmel. Hitvallásunkban nagy jelentőséget tulajdonítunk az egyszerű és természetes életmódnak. A családi, vidám légkörnek, mely összetartja az iskolát, időst és fiatalot, nevelőt és neveltet egyaránt. Ezért olyan befogadó közösséggé szeretnénk válni, ahol nem elsősorban mi pedagógusok, hanem maga Jézus áll a középpontban, aki meghívott minket erre a keresztény életre.²⁹⁸

Összefoglaló kérdések:

1. Mi a szerepe a félelemnek és a csodálkozásnak a vallásos magatartásban?
2. Mik a „jelképvalóságok”? Soroljon fel néhányat, mi jelentőségük?
3. Mi jellemzi a kisiskoláskor vallásosságát?
4. Melyek a serdülő- és ifjúkor vallási fejlődésének fázisai?

Források:

PELLEGRINO, Pino: Nevelés minden vonalon, Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999.

PETITCLERC, Jean-Marie: Beszéljünk a gyermekeknek Istenről. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999.

Horváth-Szabó Katalin (szerkesztette): Valláspszichológiai tanulmányok. Akadémiai Kiadó RT. Budapest, 2003.

²⁹⁸ Karolina iskola: Alapvető nevelési oktatási kérdések. www.karolina.vac.hu/ph.php

VII. Nevelés nehezített körülmények között

„Hiszek Istenben, hiszek az emberben, hiszek a szellem hatalmában. Hiszem, hogy szent kötelességünk bátorítani magunkat és másokat, s megtartóztatni nyelvünket minden boldogtalan szótól Isten világa ellen, mert senkinek sincs joga panaszkodni arra a világmindenségre, amelyet Isten jónak teremtett és ezernyi ember jónak igyekezett megtartani. Hiszem: úgy kellene cselekednünk, hogy mindinkább közeledjünk ahhoz a korszakhoz, amikor senki sem él kedve szerint, míg a másik szenved.”²⁹⁹

Süketnéma és vak Helen *Keller* fenti hitvallásával kezdjük ezt a fejezetet, s igen hasznos lenne, hogy mindenki, aki ma oktató-nevelő feladatra vállalkozik olvassa el H. Keller naplóját és tanítójának, Anne *Sullivan*-nek önéletírását.

Senki nem „szakember” a nevelésben, amíg nem vállalja a neveléssel való sorsközösséget, a növekedés lassú és kilátástalansággal terhelt útját.

Alig akad nevelő, aki nem találkozott figyelemzavarban vagy fogyatékosokban szenvedő gyermekkel. Egyetlen ilyen gyermek felboríthatja terveinket, haladásunk ütemét az osztály vagy csoport munkájában. A súlyos fogyatékosokat nem nehéz kiszűrni és szakfoglalkozásra küldeni, de a „határesetek” nagyon megpróbálják türelmünket. Nem kész megoldást nyújtunk ebben a fejezetben, hanem megkíséreljük legalább nagyvonalakban megrajzolni a feladatokat és ismertetünk néhány pedagógiai módszert.

„A fogyatékoság, legyen az szellemi vagy fizikális, nem az a dolog, amire bárki is vágya. Fájdalmat, kényelmetlenséget, zavart okoz a környezetnek, megváltozott életmódot a családnak. Azonban a család, akinek fogyatékos csecsemője születik, egy idő után már nem is a tényleges fogyatékoságtól szenved, hanem attól az attitűdtől, amellyel a társadalom viseltetik a fogyatékosággal szemben. Ugyanis a társadalom az, ami a fogyatékoságot hiányként definiálja, és az egyén az, aki szenved a definíciótól. A fogyatékoság tehát nemcsak vele születik, hanem minden egyes pillanattal újra- és újrateremtődik.”³⁰⁰

Azokat a jelenségeket választottuk ki bemutatásra, amelyekkel az úgynevezett „normál” pedagógiai munkánk során leggyakrabban találkozunk. Megtévesztheti a pedagógust, hogy az „elképesztően rossz gyerek” látványos magatartása. Igen sokszor előfordul, hogy bizonyos „fenomenálisan rossz” gyereknél nincs akkora baj, mint egy csendesebb esetenél. Minden esetben igen fontos, hogy kérjük ki kollégáink, tapasztalt, higgadt, „nem érintett” személyek véleményét is! De a leghasznosabb, ha mi magunk is önvizsgálatot tartunk: megfelelően kipihentek vagyunk-e, tudunk-e nyugodtan és tartalmasan készülni óráinkra? Bizony belső feszültségeinkkel nagyon könnyen felboríthatjuk a – fejlődési fokának megfelelően – labilis személyiségű gyermek nyugalmát!³⁰¹

A figyelemzavart és a fogyatékoságot külön tárgyaljuk, bár a figyelemzavar is egyfajta fogyatékoság. A fogyatékoság azonban szerteágazó és jelentésében több tényezőt hordoz. A pszichikus fejlődés rendellenességeivel kapcsolatban megemlíthetjük a

²⁹⁹ KELLER, Helen és SULLIVAN, Anne. (Fordította: Sántha Máté) Prugg Verlag, Eisenstadt, 1976, 199.

³⁰⁰ BUSCAGLIA, Leo: *The Disabled and Their Parents – A Counseling Challenge*. New Jersey: Slack Incorporated. 1983.

³⁰¹ Dr. PÁLHEGYI Ferenc: *Az emberképek gyógypedagógiai konklúziói*. Gyógypedagógiai Szemle, 1989. XVII. Évf. 3. sz. 183-190.

következő jelenségeket: *hiperaktivitás, koordinációs zavarok, dislexia, alulteljesítés, magatartás és viselkedészavarokat.*³⁰²

1. A figyelemzavar

A figyelemzavar nem egyetlen betegséget jelöl, hanem tünetek együtteséről beszélhetünk, amelyek alapvetően egészséges gyermekekben jelentkeznek és amelyek az adott gyermek iskolai teljesítményében, családi és szociális beilleszkedési zavaraiiban nyilvánulnak meg. A figyelemzavar a legfeltűnőbb tünet a többi jelenség mellett. Ilyen jelenségek a túlmozgás, nyugtalanság, impulzivitás.³⁰³

A figyelmetlenségi tünetek nem azonnal utalnak figyelemzavarra. A gyermekeket ért érzelmi konfliktusok (a családban igen sok ilyen hatás éri őket), szorongás, fáradtság, túlterheltség, unalmas órák kiválthatják a figyelemkiesését. A „nehezen kezelhető gyermek” fogalmát szintén a figyelemzavarra szokás alkalmazni. A „*pszihoorganikus szindróma*” (POS) meghatározást nem lehet minden egyes figyelemzavaros gyermekre alkalmazni.³⁰⁴ Gyermekek 3-10 százalékában fordul elő a figyelemzavar, a fiúknál gyakoribb, mint a lányoknál.

Két különböző területen figyelhető meg a jelenség: tanulás és magatartás terén. Nem minden hiperaktív gyermeknek vannak tanulási (olvasás, helyesírás, számolás) nehézségei. Fordítva is igaz: nem minden tanulási zavar jár együtt magatartási zavarral.

a) A figyelemzavar jellegzetességei

Figyelemhiány és szétszórtság: csak nagyon rövid ideig képes egy dologra figyelni: nem fejezi be munkáját, mindenért noszogatni kell, elemi feladatokat, viselkedési követelményeket folyton mondani kell. Néha „belendül”: hosszabb ideig figyel, de aztán kezdődik minden előlről.

Impulzivitás: az ösztönös határok rossz kontrollja: meggondolás és a következmények mérlegelése nélkül (életkoránál éretlenebbül) cselekszik, ítéletei, tervezése nem reális. Sok figyelemzavaros gyermeknél gond van a hólyag- és bélműködés szabályozásával. Tanítási órák alatt ok nélkül felkel, járkál, lökdösi, üti társait. Játékában nem képes fékezni magát. A hiperaktív felnőtt szívesebben végez erőteljes, sok mozgást igénylő munkát, mint nyugodtabb tevékenységet igénylőt.

Figyelmet követelő magatartás: a kisgyermeknek szüksége van szülei érdeklődésére. Ahogyan a gyermek növekszik, egyre kevésbé van szüksége erre a figyelemre. A hiperaktív gyermek állandó figyelmet igényelnek, mert minden tiltás ellenére folytatják a tiltott tevékenységet, bosszantják környezetüket. A szülők gyakran lelkiismeret-furdalást éreznek: valamit nem adtak meg gyermeküknek. A gyermek tulajdonképpen ragaszkodását akarja kifejezni, a szülők törődését biztosítani a kellemetlenkedéseivel.

Iskolai nehézségek: nem értelmi fogyatékosokról van szó, hanem valóban a figyelem hiányáról. Speciális tanítási módszerre van szükségük, mert egyes tantárgyakban messze felülmúlják kortársaikat (pl. matematika), míg másban alig boldogulnak (alig tud-

³⁰² A fenti jelenségek idegrendszeri háttéréről és velük kapcsolatos segítő eljárásokról a nevelők számára kitűnő összefoglaló: F. FÖLDI Rita: A pszichikus fejlődés problémái. Okker Kiadó, Budapest, 1999.

³⁰³ A jelenség angol elnevezése: *Attention Deficit Disorder*, amely a figyelem hiányából eredő rendellenességet jelenti. V. ö. WENDER, Paul H.: A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Figyelemzavar egy egész életen át. Medicina Kiadó, Budapest, 1997, 9.

³⁰⁴ EHRAT, Fredi - MATMÜLLER-FRICK, Felix: A nehezen kezelhető gyermekek (POS). 3. kiadás. Gondolat - Kairosz Kiadó, Budapest, 1997.

nak olvasni). Nehezen különböztetik meg bal és jobb kezüket, lábukat (fordítva húzzák fel a cipőjüket, kesztyűjüket).

Dislexia, vagyis az olvasási és számolási (*discalculia*) zavar iskolai nehézség, de nem minden figyelemzavaros gyermeknél gond. Megkülönböztetünk *hallási-nyelvi* és *látási-térbeli* dislexiásokat. Az elsőnél a hangképzés, a másodiknál az olvasás-kibetűzés okoz gondot. Intelligenciájuk igen magas lehet: kiváló művészek, nagy tudósok kerültek ki dislexiások közül.³⁰⁵

Koordinációs nehézségek: néhányuknál a finom motoros működés korlátozott. Nehézséget jelent a cipőfűző megkötése, az olló és rajzeszközök használata, nagyon csúnyán írnak. Nehezen tanulnak meg kerékpározni, de ugyanakkor lehet közöttük kitűnő sportoló. A koordinációs nehézségek a finom mozgást korlátozzák, míg a nagyobb izomcsoportokra nincs hatásuk.

Ellenálló, zsarnokoskodó magatartás: jelentős ellenállást mutatnak a társadalmi elvárásokkal szemben, fokozott függetlenségi tendencia és zsarnoki fellépés más gyermekekkel szemben.

Emocionális nehézségek: hangulatuk ingadozó és változó, így magatartásuk, reakciójuk nehezen kiszámítható. A jó és rossz hangulatuk kiszámíthatatlanul váltja egymást, s különösen az utóbbi okát nehéz kitalálni. Gyakran vakmerők, nem ismernek félelmet. Ugyanakkor tűrőképességük alacsonyabb az átlagosnál: kis megpróbáltatásokra dühkitőrészel, jelenetekkel válaszolnak. Mivel a kedélyvesztés, sorozatos elégedetlenség, kielégítetlenség kíséri őket, a környezetük sokat szenved miattuk: nem tudják, mit tehetnének értük. Általában önmagukkal sincsenek megelégedve, úgy tartják magukról, hogy rosszak.

Éretlenség: hiányos a szociális alkalmazkodó és tanulási képességük, gyakran ügyetlenek a sportban, figyelemhiányuk miatt az emlékezésük is zavaros, pillanatnyi hatás alatt cselekszenek. A változásokat nagyon nehezen viselik el: merevek, ragaszkodnak a megszokotthoz. Emocionális szinten 4-5 évvel lemaradtak, s ezt nevelésükhöz figyelembe kell venni.

b) A figyelemzavar okai

A figyelemzavar a gyermek veleszületett vérmérsékleti adottsága. Ezt az adottságot súlyosbítja a nevelés és a környezet viselkedése.³⁰⁶ A nevelés önmagában nem okoz figyelemzavart, de a rosszul alkalmazott módszerek azt okoznak.

Első ok: bizonyos jellemvonások halmozódása.

L. értelmes, 2. osztályos kisiskolásként került csoportomba. Első pillanattól kezdve jellemezte a túlmozgás. Váratlan pillanatokban felállt órán, „meglátogatta” valamelyik osztálytársát. A tanév vége felé az órai sétáit azzal fűszerezte, hogy amikor elment egy társa mellett, azt oldalba vágta, a lányoknak meghúzta a haját. Egyre gátlástalanabb és durvább lett: örömet lelte abban, hogy fájdalmat okoz másoknak: nagyokat kacagott, ha azok felsikoltottak, vagy tiltakoztak. 5. osztályosként már szinte elviselhetetlen volt: a padok alatt végigmászott, hol megharapta, hol körzőheggyel megszurta társai lábát. A szülők igyekeztek „fogni” a gyereket. Az anyjától nem tartott, mert tudta róla, hogy komolyan nem bünteti. Az apja kegyetlenül elverte, de az sem használt. Az apa hirtelen haragú volt, gyakran megütötte feleségét is. Az asszony a gyermekekért vállalta a megalázó bánásmódot.

³⁰⁵ A botfűlűek képtelenek egy dallam visszaadására. Ugyanakkor magas intelligenciával rendelkezhetnek.

³⁰⁶ A szülők előbb próbálkoznak „lusta” gyermeküket meggyőzni a tanulásról, de látva a teljes hatástalanságot, kétségbeesnek. Gyakran komoly konfliktusok robbannak ki a szülők között: keresik az okot: hol magukban, hol egymásban látva magatartási zavar gyökerét.

Második ok: *genetikailag meghatározott funkciózavar*. Bár nincs agyi károsodás, mégis gyakran úgy kezelik őket, mintha agyi sérülést szenvedtek volna. Valószínű, hogy a figyelemzavar kialakulásában a levegőszennyezés is szerepet játszik.

Az olyan embereknél, akiknél túl magas az ólomfelszívódás, pszichológiai és idegrendszeri problémák jelentkeznek. Az ólommal érintkező gyermekeknél rendszerint az ólmot tartalmazó falfesték, ablakpárkány, ágyrács miatt hiperaktivitás alakulhat ki. A nagyvárosok kipufogógáztól szennyezett levegője szintén súlyosan mérgező hatású.

A genetikai okok alapja lehet az allergia, amelyet a gyermek már csecsemőkorban megkaphat bizonyos ételek fogyasztásával. Ételallergiában szenvedő gyermeknél jelentkezhet a fáradtság-feszültség szindróma, amely ingerlékenységgel (fokozott motoros aktivitással, nyugtalansággal) jár. Magatartási zavar jelentkezhet krónikus szénanátha esetén, ha nem kezelik megfelelően. A szénaláz gyakori betegség, így sok, figyelemzavarban szenvedő gyermek is megkaphatja. A láz kezelése nem fogja megszüntetni a figyelemzavart, esetleg súlyosságát csökkenti.

c) Nevelési feladatok

A figyelemhiányos gyermek segítéséért legtöbbet az orvos tehet: az ilyen gyermeknek szakorvosi ellátásra, vagyis gyógyszeres kezelésre van szüksége. Nehézséget jelent, hogy a figyelemhiányt gyakran nem veszik észre, más okokkal magyarázzák: a szülők konfliktusa, túl nagykövetelmények stb. A szülők, nevelők sokat segíthetnek a gyermeknek a beilleszkedésben, de a gyógyszeres kezelés nélkülözhetetlen. Nevelési és pszichológiai területen a segítségnyújtás a következő szempontok szerint történhet:

Pszichológiai területen: otthoni hatások tudatos szabályozása. Határozott életprogram, következetes és egyértelmű követelmények. A szülők feladata, hogy a fontossági sorrendet egyértelművé tegyék, amely a gyermek számára is természetessé válik.

A jutalmazás és büntetés csak akkor hatásos, ha azonnal történik. A következetes szülői magatartást a gyermek várja: ha egyszer hoztunk egy követelményt, akkor azt hajtjuk is végre. A jó megerősítésének, az önbizalom megszerzésének nagyon fontos „eszköze” az elismerés, dicséret.

A gyermek érzelmeinek felismerése: a gyermeknek is szüksége van megértésre, különösen azok részéről, akik fontosak a számára. Az érzéseket tudja kifejezni megfelelő kontrollal. Az érzések és a tettek két különböző dolog: az érzések spontán támadnak bennünk, éppen ezért nem kell az érzések miatt büntudatot éleszteni, hanem segíteni annak feldolgozásában.

Szülők szabadságon: a nehezen nevelhető gyermekek szülei nagy lelki és fizikai megpróbáltatásnak vannak kitéve, ahogyan gyakran mondják is: „befáradtak” gyermekeikbe. Ajánlani kell – és amennyiben lehetséges segíteni – a szülők szabadságát, pihenését: egy kicsit felszabadulhassanak a kötelességből, feszült figyelésből, amit a gyermekük miatt nap-nap után kell hordozniuk.

Megelőző szülői oktatás a viselkedészavaros gyermekek esetére – sajnos – csak nagyon kis valószínűséggel hoz érezhető eredményt a figyelemhiányos gyermeknél. Viselkedésük oka ugyanis nem egyszerű szocializációs hiba, hanem genetikai és szocializációs okok bonyolult szövevénye.

A gyermek első dackorszakában könnyen rögzül a „nem tudom, mert nem akarom” magatartás. Ha a szülő következtelen a követelmények számonkérésében és enged a gyermek hisztizésének, akkor kialakítja benne azt a zavart, amelyben a gyermek lassan valóban képtelennek érzi magát bármilyen feladat végrehajtására. „Ne mondjam még

egyszer” utasítást komolyan kell venni: ne pakoljuk össze játékait, ha már ezt feladatul adtuk; ne engedjük a televíziózást, ha a gyereknek le kell feküdnie stb. A szülőket fel kell készíteni arra a feladatra, amit a magatartászavaros gyermek nevelése jelent. A szakirodalom „preventív szülői oktatásnak” nevezi a következő módszert.³⁰⁷

Az alább közölt eljárás nagyon szűk vázolata annak, amelyet német és angol szülőterápiánál sok helyen alkalmaznak.

A szülők elsajátítják:		
1. a viselkedés megváltoztatásának feltételeit;	M E G G E L Ő Z Ő S Z Ű L Ő I O K T A T Á S	1. lépés: A viselkedés megváltoztatásához szükséges lépések megtanulása. Cél: megtanulják a viselkedést pontosan megnevezni és megfigyelni.
2. a problematikus nevelési helyzetek ábrázolását viselkedésjátékban;		2. lépés A szülők megtanulják a problémás nevelési helyzeteket viselkedésjátékban ábrázolni. Cél: A szülők saját viselkedésüket és gyerekük viselkedését játsszák el és az egyes hatásokat saját maguk élik át, ne csak beszéljenek róla.
3. az interakciók értékelését, feljegyzését és értékelését;		3. lépés Megtanulják az interakciók értelmezését, lejegyzését és értékelését. Cél: a viselkedési láncok keletkezésének és lefolyásának felismerése. Tudatosítása annak, hogy minden családtag viselkedésétől kétoldalú függőség alakulhat ki.
4. azt, hogy lehet a viselkedés sikeres;		4. lépés A szülők megtanulják azt, hogyan lehet a viselkedés sikeres. Cél: ismerkedés a viselkedésmodifikáció legfontosabb elveivel, valamint azok alkalmazásával és hatásával.
5. a problémás helyzetek megváltoztatásához szükséges szabályok kidolgozását;		5. lépés A szülők megtanulják a nehéz helyzetek megváltoztatásához szükséges viselkedési szabályok kidolgozását. Cél: A családi élet mindenki számára átlátható legyen.
6. alternatív viselkedés gyakorlását és gyakorlatban való alkalmazását;		6. lépés Az alternatív viselkedés gyakorlása és a gyakorlatban való alkalmazása. Cél: A viselkedési formák bővítése.
7. az önkontroll alkalmazását.		7. lépés A szülők megtanulják az önkontroll alkalmazását. Cél: A szülőknek a tanult módszerek gyakorlati alkalmazását segíteni.

Nevelési-oktatási területen: a figyelemhiányos gyermekek tanulmányi előmenetelét szétszórtságuk okozza: képtelenek koncentrálni, a lényegre megragadni. A kudarcok

³⁰⁷ Az összeállítás alapja: MÜLLER, G. F.: Institut für Frühpädagogik, München, in: Psychologie heute, 4/1976.

állandósulnak, s ezért egy idő után feladják a harcot, hiszen nem látják értelmét erőlködésüknek. A figyelemhiány észlelési, felfogási hiányosságokat is előidéz.

Ezeknek a gyermekeknek valamennyi segítséget jelent a figyelem meghosszabbításában a gyógyszeres kezelés, azonban nem oldja meg sem a diszlexiát, sem más tanulási nehézséget. Bizonyos területeken hatásos a speciális javító tanítás. A gyógypedagógiai oktatás is korlátozott eredményeket tud felmutatni. A kiegészítő iskolákban is csak részben oldódnak meg a figyelemhiányos gyermekek gondjai, hiszen a figyelemzavar mellett perceptációs nehézségeik is vannak, s ez utóbbi nem oldódik meg ilyen iskolában sem.

2. A fogyatékoság

a) A fogalom tisztázása

A fogyatékosággal foglalkozó tudomány (defektológia)³⁰⁸ alapvetően a fogyatékosok rehabilitációjának előkészítéséhez szükséges kutatásokat végző tudományok integrációs egésze. Tehát összetett tudományról van szó: egy-egy ágazata más és más szempontból vizsgálja a fogyatékos embert, annak helyzetét (genetikai, pszichológiai, patológiai, szociológiai, pedagógiai szempontból). A fogyatékoság gyógyítására, a fogyatékosok segítésére különböző tudományok alakultak ki. Nevelésükkel a gyógypedagógia foglalkozik.³⁰⁹ Hazánkban a különböző fogyatékosági csoportok gyógypedagógiáit a nemzetközileg bevett szóhasználattal jelöljük:

- értelmi fogyatékosok gyógypedagógiája: *oligofrénpedagógia*,
- hallási fogyatékosok gyógypedagógiája: *szurdopedagógia*,
- látási fogyatékosok gyógypedagógiája: *tiflopedagógia*,
- beszéd fogyatékosok gyógypedagógiája: *logopédia*,
- mozgásfogyatékosok gyógypedagógiája: *szomatopedagógia*,
- érzelmi, akarati fogyatékosok gyógypedagógiája: *pszichopedagógia*.³¹⁰

Az elnevezések nem mindig fedezik a mögötte álló tevékenységet, csupán a könnyebb jelzés végett használjuk ezeket. A különböző fogyatékosági csoportok ismertetésének, azok ápolásának hatalmas irodalma van. Itt csupán arra nyílik lehetőség, hogy az általános pedagógiai ismeretekhez ebből a tárgykörből némi tájékozódást szerezzünk. Nagy körültekintést igényel a nevelés, s a sérült, fogyatékos gyermeké különösen. Nagyon sokszor a legnagyobb gyakorlattal rendelkező szakembereket is bizonytalanság fogja el egy-egy eset láttán: vajon mi is a gyermek igazi baja, melyek a gyökerek, amelyekből patológikus, deviáns magatartása táplálkozik? Külön kérdés, hogy milyen kapcsolat

³⁰⁸ A latin *defectus* (=fogyatkozás) és a görög *losz* (= szó, tudás) összetételéből: fogyatkozástan, fogyatékoságtudomány.

³⁰⁹ Magyarországon 1900-ban létesült az első olyan intézmény, ahol a fogyatékosok nevelésére készítettek fel szakembereket (Budapesti Gyógypedagógiai Tanítóképző). Ebben az intézetben szerzett diplomát 1913-ban Bárczi Gusztáv (Nyírudvarnokon született, 1890. szeptember 13-án, 1964. augusztus 9-én halt meg Budapesten), aki előbb néptanító volt, majd egész életét elkötelezte a fogyatékosok nevelésével. Orvostudományokban is diplomát szerzett. Az említett gyógypedagógiai képző igazgatójaként tanárképző főiskolává fejleszti azt. Különösen a siketek és nagyothallók oktatásában hoz újat. Örökléstani kutatásai tudományos alapokra helyezik pedagógiai elgondolásait. Az intézet 1975-ben veszi fel Bárczi Gusztáv nevét. GORDOSNÉ dr. SZABÓ Anna: Bárczi Gusztáv életművéről. Gyógypedagógiai Szemle, 1985. XIII. évf. 1. sz. 2-11. 2. sz. 134-139.

³¹⁰ GORDOSNÉ dr. SZABÓ ANNA: Gyógypedagógia. A gyógypedagógia elvi kérdései. In: Gyógypedagógiai szöveggyűjtemény (szerkesztette: Hoffmann Judit), Comenius BT, Pécs, 1996, 29.

van a sérülés és a kriminalitás között?³¹¹ Nem is beszélve a felelősség kérdéséről: meddig felelős egy személy a tetteiért, ha kimutatható róla, hogy – időnként – súlyos személyiségzavarokat mutat? Természetesen nem a mindennapi pedagógusi hivatáshoz tartozik ezek megválaszolása, de az igen, hogy valamennyire felismerjük a neveltjeinknél jelentkező gondokat, tudjunk, merjünk szakemberekhez fordulni. Egyre nagyobb gondot jelent a *disszociális* és *antiszociális* fiatalok magatartása az iskolában és az utcákon. Az eddig igen ritkán előforduló kiskorúaknak kiskorúak ellen elkövetett erőszakos bűntette, ma egyre gyakoribb. Ezelőtt 15 esztendővel elképzelhetetlen volt hazánkban, s szinte egész Európában a diákok részéről a tanárok ellen elkövetett brutalitás, erőszak. Ma már - sajnos – ezek sem ritka jelenségek. Ezért tárgyaljuk itt a lelki sérülések elemi indítékait, jeleket, hiszen a legsúlyosabb fogyatékosokról van szó.

A fogyatékoság fogalmának definiálása és elnevezése egy sor nehézséget vet fel mind a szakemberek, mind az érintettek részéről. Nézzük meg először néhány gyakrabban használt elnevezést, s azok értékelését:

elnevezés	értékelés
- Sérült ember (sérültséggel élő ember):	- legkevésbé diszkriminatív elnevezés; - hiánya: nem utal a társadalmi környezetre, túlságosan általános (pontatlan).
- Akadályozott ember (akadályozottsággal élő ember):	- tartalmilag ez a legszerencsésebb: pontosabban jelölheti, hogy értelmileg v. fizikailag akadályozott; - hátránya: nehézkes, inkább szakemberek használják.
- Fogyatékos ember (fogyatékosággal élő ember):	- leghagyományosabb megjelölés; - diszkriminatív, bántó (lehet); nem utal a társadalmi környezetre.

„Thalhammer³¹² szerint a sérült emberkép alapvető problémája, hogy a mássággal küzdő személyt negatív meghatározásokkal tudja csak definiálni, a képességek és készségek hiányára helyeződik a hangsúly, a fogyatékos emberképe azt sugallja az egyénről, „ami nem”. A fogalom deviációkat, anomáliákat, torzulásokat és hiányjelenségeket ír le, hallatára csak a tagadás jut eszünkbe, semmi pozitívot nem tudunk elképzelni. A fogyatékos emberképe az értelmileg akadályozott embert e negatív definíciók mentén marginálisnak tünteti fel, olyannak, aki intelligenciáját tekintve „még nem egészen kész”, "semmiképp sem teljes, befejezett ember", azaz olyan, akinek egzisztenciális létélménye önmagában nem fogadható el, hiszen belső élményvilága és a világgal kapcsolatos tapasztalatai is csak deficitek és torzulások mentén szerveződhetnek.

Thalhammer e jelenség magyarázatakor rávilágít arra az alapvető módszertani hibára, hogy a definiálási próbálkozások *kívülről* érkeznek, *külső normákat* vesznek alapul, azaz nem a mássággal küzdő ember nézőpontjából és átéléséből fakadnak. A másik alapvető hiba, hogy a meghatározási kritériumok közül első helyen az értelmi akadályozottság kognitív összetevői állnak, az uralkodó vélemények és szakmai hozzáállás szerint tehát itt van szükség leginkább módosításra, holott éppen ez az a dimenzió, amelyben a változta-

³¹¹ RICHARDSON, S. A.: A fizikai fogyatékoság a gyermek szocializációjára. In: A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái – tanulmánygyűjtemény. Szerkesztette: Dr. Pálhegyi Ferenc. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987, 122-139.

³¹² THALHAMMER, M.: Geistige Behinderung. In.: Heese, G. (Hrsg): Die Rehabilitation der Entwicklungsgehemmten. Ein Beitrag zur Sozialen Integration. München–Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1977.

tás oly nehéz. Ennél azonban még súlyosabb hibának tartja, hogy a kognitív dimenzióban megfogalmazott elégtelenségek kiterjednek az úgynevezett egzisztenciális dimenzió, azaz a szubjektív létélmény jellemzésére is. Ez a gondolkodási hiba a mássággal küzdő emberek élményvilágáról olyan előítéletes felfogást igazol, amely azt szintén elégtelennek, gyengeelméjűnek bélyegzi. Thalhammer szerint ez durva beavatkozás a fogyatékosokkal bíró emberek világába, hiszen a pszichometriai adatokkal bizonyított deficitek és elégtelenségek valójában nem érintik a pszichés vonatkozásokat, az identitást és az önértelmezést. Amellett érvel, hogy a kognitív „másmilyenség” speciális létélményt jelent, a lét egzisztenciális dimenziójának szubjektív megtapasztalását, amelybe éppúgy beletartozik az öröm és a szenvedés képessége, mint az egyéneket az a törekvése, hogy önmagát a világban és emberi kapcsolataiban határozza meg.³¹³

b) A fogyatékosok megítélése a történelemben

A fogyatékosokkal szembeni magatartás (előítélet, félelem) gyökerei nem csupán történelmi „örökségek” és még kevésbé vallási eredetűek, mint ahogyan azt még szakemberek is sejtetni próbálják.

„A sérült emberképnek, vagyis annak az attitűdnek a fejlődése, amely a fogyatékosokkal szembeni viselkedésünket meghatározza, az ókortól napjainkig mindig is el-
lentmondásokkal volt terhelt, és kultúránként változott, mint ahogy arra Leo Buscaglia (1983) mutat rá a fogyatékos gyermekekkel és családjaikkal foglalkozó könyvében. A masai indiánok például megölték fogyatékos gyermekeiket, míg az azand törzsek szeret-
ték és óvták őket. A kelet-afrikai chaggák fogyatékosait az ördög távoltartására használták, a szudáni jukunok viszont úgy érezték, hogy a fogyatékos az ördögi lélek mű-
ve, ezért ezeket a gyerekeket kitették, és magukra hagyták. A malajziai sem angok fogyatékosait bölcs embereknek tekintették, és a törzsi viták megoldását tették tőlük függő-
vé.”³¹⁴

Egyiptomban tisztelet övezte a fogyatékkal élőket: valami „túlvilági üzenetet hordoztak” másságukkal. Mivel a testi fogyatékkal élők között voltak kiváló szellemi adottsággal rendelkezők, ezek mintegy „bizonyítékai” voltak, hogy külsejük valami természetfeletti belső képességet takar. A törpe Knumhotep – a fáraó textilüzemének vezetője – elképesztő vagyon felett rendelkezett, s az uralkodó legbensőbb emberének számított.

A görögöknél – általában – nem hagyták életben a testi fogyatékosokat, mivel a kis városállamok eltartó képessége különben is korlátozott volt, s csak a „hasznosítható” polgárok számítottak. Tökéletes férfiú (kalogathia) eszménye élt. Arisztotelész: „Semmiféle korcszülöttet nem szabad fölnevelni” (*Politika*). Ennek ellenpéldája: Héphaisztosz „a kovács-isten” – torzszülött és hős:

„Torz vala lába;

*Szégyenem és csúfságom az égben, kit magam egykor fogtam és messze hajítva a nagy tengerbe ledobtam” – vallja anyja – Homérosz írásában.*³¹⁵

³¹³ HÁMORI Eszter: A fogyatékos gyermek élményvilága. Változatok a potenciális tér zavaraira. A tanulmány a Magyar Pszichoanalitikus Egyesület 5., *Pszichoanalízis – Kultúra (Módszer, Emberkép, Világkép)* című konferenciáján (Budapest, 1988. október 30–31.) elhangzott „Sérült emberkép és a potenciális tér zavarai” című előadás kibővített változata. www.thalassa.hu

³¹⁴ HÁMORI E. (1988). www.thalassa.hu

³¹⁵ A Taigetosz sziklahasadéka volt az a hely, ahol a nem életrevaló csecsemőket elemésztették. KÁLMÁN Zsófia – KÖNCZEI György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.

A rómaiaknál nincs egységes állásfoglalás sem mellettük, sem ellenük. Claudius császár maga is súlyosan fogyatékos: „nézzétek meg testét: haragjukban hozták létre az istenek” – írja róla Suetonius. Vergilius a görög „tökéletes ember eszményt” vallja: *Szép testben vonzóbb az erény is.*

Az ókori zsidók betegségnek tartották a fogyatékossgot, és annak látványos jegeit büntől való megbélyegzettségnek tekintették. Ugyanakkor Istentől adott szigorú parancs kötelezte a zsidó embert, hogy gondja legyen a szegényre, vándorra, idegenre és a nyomorultra: „Boldog, aki gondol a szegényre, az Úr megmenti majd a csapás napján” (Zsolt 41,2). Vagy máshol: „Ne átkozd a némát, és ne tégy akadályt a vak útjába, hanem féld Istenedet” (Leviták 19,14). Az irgalmasság alapja, hogy maga az Úr is irgalmas népehez. Sőt: úgy szedte föl Izraelt mint az út szélére kitett, eldobott csecsemőt, s fűrésztötte, táplálta, nevelte: „Olyan voltam hozzájuk – mondja az Úr – mint aki arcához emeli a csecsemőt, lehajoltam hozzá, enni adtam neki” (Oz 11,4). Krisztus a gyengék, elesettek iránti irgalmasság példáját adja, amikor legnagyobb kitaszítottságban élőkhoz fordul. Megéri a beteget, értük „megszegi” a szombati nyugalom parancsát, s tanítványai lelkére köti az „utolsó” szeretetét. Az egyház ezt az örökséget veszi át, amikor a legelső gyülekezetek gondoskodnak az özvegyekről, árvákról és betegekről. A betegség és bűn kapcsolatát gyakran félreértelmezik. Kétségtelen a keleti (így a zsidó) hagyományban is előfordult az a leegyszerűsítő tendencia, hogy aki beteg (fogyatékos), az vagy a saját, vagy valamelyik őse bűnéért bűnhődik.³¹⁶ Az értelmi fogyatékosok, súlyosan károsultak megítélése – éppen az azt kísérő magatartási zavarok miatt – a középkori ember számára a tudomány fejletlensége miatt nem volt lehetséges. A normálistól való eltérést valami gonosz hatalom működésének ítélték. Súlyosbította a helyzetet, amikor mindez keveredett a babonás félelemmel és a fantázia szülte állításokkal. Az így keletkezett „boszorkány-égetések” nem egyszerűen a tudatlanság és a vallás keveredésének a megnyilvánulásai, hanem a „tanúk” zavaros lelkivilágát, esetleges patológikus elhajlását is nyomon lehet követni. A reneszánsz alatt viszont a szerencsétlen sors által üldözöttek tartották őket, ezért kórházban gondoskodtak róluk, de ez is szinte kizárólag az egyház által, vagy vallási ihletésből létrejött intézményeket és egyéni kezdeményezéseket jelentett.³¹⁷

„Azt gondolhatnánk, veti fel Buscaglia, hogy a fogyatékossgal szembeni attitűd, azaz a sérült emberkép napjaink modern, humanista korára jelentős változáson ment keresztül, azonban a régi babonákhoz való ragaszkodás sajnálatos módon századunk tudományos felvirágzásával sem múlt el. (...)

Hogy mi az oka a távolságtartásnak, arra sokan keresték a választ. Kétségtelen, hogy az emberi fizikum vagy az értelem külsőségeiben is megjelenő mássága befolyásolja a személyiséggel és az egyéniséggel kapcsolatos prekoncepcióinkat. A mássággal szembeni attitűdünket alapvetően meghatározza az a félelemérzet, amelyet a másság percepciója kelt, annak észlelése, hogy valami alapvetően hiányzik vagy torzult. A kényelmetlenségérzés, hogy a másoknak valamelye nincs, vagy másképpen van, arra sarkallja az embert, hogy önmagát is definiálja a lehetséges hiányosságok mentén. Ez azonban olyan szorongásokat aktivál, amelyekkel az egyénnek valamiképpen meg kell birkóznia. Az,

³¹⁶ Jézusnak is felteszik a kérdést, hogy kinek a vétkéért szenved a bénán született? Ő nem megy bele egy üres és értelmetlen vitába, hanem meggyógyítja az embert, hogy „megnyilvánuljon Isten dicsősége”, vagyis, hogy Isten nem büntető kényúr, hanem irgalom és szeretet.

³¹⁷ A ferencesek lelkisége nyomán és más középkori szerzetesközösség tevékenységének köszönhetően tömegesen kötelezték el magukat világi személyek (harmadrendi tagként) betegek ápolására, szegénygondozásra, a foglyok kiváltására). Árpádházi Szent Erzsébet a szegény- és beteggondozás egyik legnagyobb alakja, aki nem csupán vagyonával, hanem személyesen vesz részt ebben a tevékenységben.

hogy kinek milyen erőforrásai és eszközei vannak a másság keltette szorongás leküzdésére, alapvetően meghatározza a fogyatékossgal kapcsolatos attitűdünket, a fogyatékos emberről alkotott képünket, és azt, hogy milyen sztereotípiákat használjunk a vele való viszonyunk kialakításában vagy kerülésében.

A rendelkezésre álló sztereotípiák jó része negatív előítéleteken alapszik. Gyakori például, hogy a külsődleges fizikai jellegek és hiányosságok alapján a személy belső, személyes világát, vagy értelmi képességeit is fogyatékosnak feltételezzük, épp ezért úgy véljük, hogy a fogyatékos embernek nincsenek álmai, vágyai, vagy ha vannak, akkor csak együgyűek lehetnek.”³¹⁸

A fogyatékosokkal szembeni örökölt előítélet alapja: félelem a haláltól, nem pedig a kultúrák (vallás). Nehezen tudjuk elviselni, hogy *lehetséges* olyan valami életünkben (életemben), amivel szemben tehetetlenek vagyunk. Felmerül annak a (rém)képe, hogy előfordulhat a mi életünkben, közvetlen szerettemmel. *Az előítéletet tehát egyrészt az az ősi ösztön teremti, ami a menekülés – bűntudat – szégyen hármass komplexusából épül fel.* Másként fogalmazva: velem nem történhet meg, ha igen, akkor miért büntet az Ég, s mi csoda szégyen, hogy én csak erre vagyok képes. Nem véletlen, hogy a fogyatékkal élő gyermek születésekor a szülők a rémület, tiltakozás (kétségbeesés), az ön- és egymás vádolása, a megfogalmazhatatlan szégyen iszonyú malomkövei között őrlődnek és örölik egymást. A fogyatékkal élők nevelésénél nagy gondot kell fordítani a közvetlen hozzátartozók segítségére (gyógyítására), hiszen magatartásuk lényegesen befolyásolja a gyermek szocializálódását, fejlődését: elfogadottnak, szeretettnek tudja magát, ne pedig szülei fájdalma forrásának.

c) A fogyatékossgal élők és a jogi szabályzás

Egyrészt a tankönyv adta – korlátozott – lehetőségek, másrészt a számos jól használható szak- és kézikönyv miatt vázlatos összefoglalót adunk az Európai Unió és a hazai jogi szabályzásról. A fogyatékossgal élőkkel kapcsolatban tehát azokat a „kérdéseket” kell megválaszolni, amelyek alapján valós társadalmi helyzetüket tárják fel. Az esélyegyenlőség biztosítása az az alapvető törekvés ma világszerte, amelyhez konkrét intézkedések megléte, ill. feladatok tartoznak:

Társadalom- politika szintjén:	<ul style="list-style-type: none"> - Létezik-e országos szintű ellátórendszer? - Megfelel-e az ország általános (szociális, oktatási, egészségügyi) színvonalának ? - A fogyatékkal élők részt vesznek-e a törvényhozásban?
A társadalom mély- struktúrája szintjén:	<ul style="list-style-type: none"> - akadálymentes közlekedés, - életkörülményeik – adottságaik szerint, - érintkezési mód (sérültek „letegezése”), - jogaik gyakorlása, - munkavállalási lehetőségük.

A fogyatékkal élőkkel kapcsolatos egyetemes törvényi szabályozás:

a) ENSZ egyezmény (1989. nov. 20. 23. cikkely): elismeri a fogyatékos gyermek különleges gondozáshoz való jogát.

³¹⁸ HÁMORI E. (1988). www.thalassa.hu

b) Esélyegyenlőségi törvény (1998. XXVI. törv. 13§ (1)): a fogyatékos gyermek állapotának megfelelően vegyen részt gondozásban, óvodai, iskolai nevelésben és oktatásban, fejlesztő felkészítésben.

I. A jog érvényesítése:

- a) korai fejlesztés és gondozás: felkészít az óvodai nevelésre: testi, érzékszervi, értelmi, beszéd és más fogyatékoság megállapítása, s ennek megfelelően a gyermek fejlesztése, gondozása.
- b) Fejlesztő felkészítés: kötelező minden gyermeknek, aki nem tud bekapcsolódni az óvodai v. iskolai nevelés-oktatásba.
- c) Óvodai nevelés iskolai nevelés-oktatás:
 - szegregált keretek között,
 - integrált keretek között.

II. Az integrált nevelés feltételei:

- a) a feladat szerepeljen az alapító okiratban,
- b) megfelelő tárgyi feltételek biztosítottak,
- c) személyi feltételek adottak legyenek,
- d) a nevelési és oktatási program tartalmazza a szükséges sérülésspecifikus pedagógiai és egészségügyi rehabilitációs, rehabilitációs feladatokat.

Rehabilitációs modellek:

<i>Rehabilitációs modell</i>	<i>A modell alanya</i>	<i>Kapcsolódó törvényhozási modell</i>
orvosi-egészségügyi	<i>a beteg</i>	jótekonysági – passzív befogadó
pedagógiai-képzési	<i>a növendék</i>	csak speciális szolgáltatással lehet a részvétel
szolgáltatói	<i>a fogyasztó</i>	képességkibontó (pozitív diszkrimináció)
szükségleten alapuló	<i>az állampolgár</i>	a sérült jogai azonosak a többiekével

d) Fogyatékosági csoportok

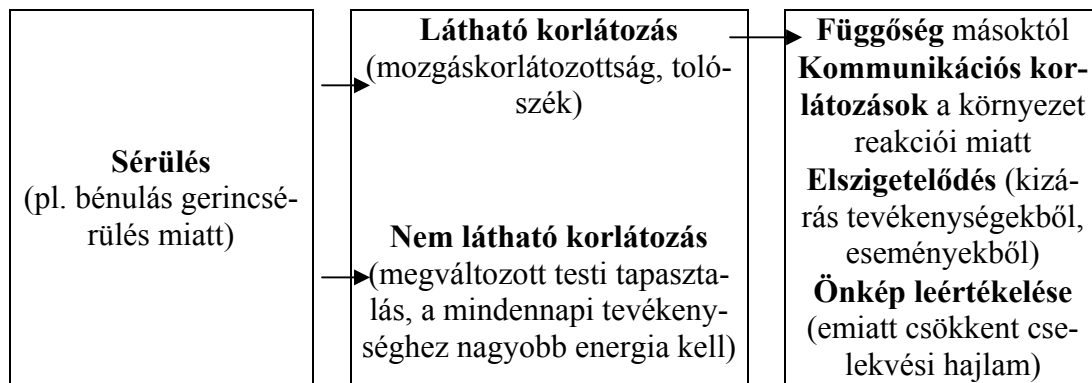
Rendkívül nehéz meghúzni a határokat, s így meghatározni azt, hogy mikor beszélhetünk valódi fogyatékoságról.

A sérülés az élettevékenységek látható korlátozása és ennek szociális következményei mellett más következményekkel is jár: beszűkül környezeti kapcsolata (vak, süketnéma, mozgássérült mozgási tere) nagyon szűkre szabott, másokra szorulva kiszolgáltatott. Ezek kihatnak énképére, élethez való viszonyulására. A környezettől elszigetelődik, szűk körétől igen gyakran létében függ.

Az általános nevelési teendőket röviden összefoglalva:

A sérült gyermek

- harmonikus személyiségfejlődését a másságát elfogadó környezet segíti,
- az elvárást (követelményeket) a fogyatékoság súlyosságának mértéke határozza meg,
- általános nevelési célkitűzések megvalósítása: alkalmazkodó készség, akaraterő, önállóságra törekvés, együttműködési készség fejlesztése,
- sérülésspecifikus terápiák megválasztása,
- a kevésbé sérült funkciók fejlesztésével segíteni a kompenzációs lehetőségeket,
- a fejlesztésben a szakorvosi vizsgálat alapján.



A fogyatékoság fajtái között különbséget kell tenni:

szellemi fogyatékoság	süketség
tanulási nehézség	nagyothallás
vakság	testi fogyatékoság
gyengén látás	nyelvi fogyatékoság

A sérülés és az egyes fogyatékoság közötti összefüggés:

intelligenciakárosodás	szellemi fogyatékoság tanulási nehézség
érezkszervi károsodás	vakság süketség gyengén látás nagyothallás
testi károsodás	testi fogyatékoság

Ha egy személynek több fogyatékosága van (pl. szellemi és testi), akkor többszörös fogyatékoságról beszélünk.

d) A fogyatékoság felosztása okok és természetük szerint

A fogyatékoság okai nagyon sokfélék. A következő táblázatban vázlatos képet adunk róluk:

	A fogyatékoság lehetséges okai	A fogyatékoság lehetséges következményei
Praenatalis (születés előtt)	<ul style="list-style-type: none"> - Gének okozta károsulások - Kromoszómakárosulások - Csírasejt károsulás (pl. sugárhatás) - Kémiai tényezők (gyógyszer) - Az anya fertőző betegségei - Táplálkozási tényezők - Endokrin tényezők (pl. diabetes) - Mechanikus tényezők (pl. abortusz-kísérlet) 	<p>Példa: öröklött anyagcserezavarok</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lagdon-Down szindróma (mongolizmus), - idegrendszer fejlődési zavarai, - az agy rendellenes fejlődése (hydrocephalia, microcephalia), - szellemi fogyatékoság, - rendellenes fejlődés, <p>- általános fejlődési zavarok</p>
Perinatalis (születés alatt)	<ul style="list-style-type: none"> - korszülés - komplikált szülés - köldökzsinór-problémák (oxigénhiány) - trauma (koponyára ható nyomás) 	<ul style="list-style-type: none"> - korai agykárosodás - görcsös bénulás - központi idegrendszer zavarai - bizonyos körülmények között vak-ság kialakulása az inkubátorban kapott túl sok oxigén miatt - tanulási fogyatékoság, szellemi fogyatékoság
Postnatalis (születés után)	<ul style="list-style-type: none"> - táplálkozás okozta károsulás (vitaminhiány) - agyhártyagyulladás - fertőző betegségénél az agy megfertőződése (skarlát, kanyaró, szamárköhögés) - traumatikus agykárosodás (pólyázási baleset, sérülések) 	<p>Az említett okok gyakran az ún. gyermekkorai agykárosuláshoz vezetnek, amelyek a következő fogyatékoságokat vonhatják maguk után:</p> <ul style="list-style-type: none"> - könnyűtől súlyosig terjedő testi fogyatékoság - intelligenciakárosodás - részleges teljesítményzavarok, általános túlfokozott izgalmi állapot
Balesetek későbbi időpontban	<p>Balesetek vezethetnek:</p> <p>a) agysérüléshez csigolya elváláshoz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - következtében bénulás és más testi fogyatékoság - megvakulás - általános pszichikai lelassulás - depresszió, túlzott foglalkozás saját egyéni sorssal

Az egyszeri fogyatékoságok jelentését a következőkben összefoglaljuk:

Szellemi fogyatékos	az a személy, aki tanulási viselkedésében, fejlődésében hajlam, születés előtt vagy agysérüléssel szerzett, szellemi működési zavar miatt jelentősen elmaradott. A közösség életében való részvételhez mások folytonos segítségére szorul.	
	<i>Tanulásban korlátozott</i>	az a személy, akinek életében átfogóan és hosszú távon károsodást kell elszenvednie, s ez súlyosan kihat az iskolai teljesítményre. Ez a fogyatékoság gyakran kötődik tanulási zavarhoz, intelligencia mérhető elmaradásához. Szervi károsodás is kiválthatja.

Érzékszervi károsodás	<i>Vaknak</i>	számít az a személy, aki a látószerv sérülése következtében olyan mértékben veszett látóképességéből, hogy idegen környezetbe csak segítséggel tud tájékozódni, optikusan semmiféle információt nem képes felfogni.
	<i>Csökkent látású</i>	az a személy, akinek szemsérülése olyan súlyos, hogy a látással kapott információkat csak nehezen, tökéletlenül képes felfogni.
	<i>Süket</i>	aki a hangzó beszédet normál módon nem tudja megtanulni.
	<i>Nagyothalló</i>	hallószervének sérülése miatt csökkent a hallása.

Testi fogyatékos	Mozgásszervei sérülése miatt mozgásképesége jelentősen korlátozott. Lehet belső szervi betegség is, amelynek teljesítőképessége jelentősen korlátozott.	
	<i>Cerebrális mozgászavarok</i>	agyból kiinduló zavarok: lebénelás, görcs.
	<i>Gerincoszlop, gerincvelő</i>	normálistól eltérő növekedése, megbetegedése, sérülése.
	<i>Végtagok gyengesége, elvesztése</i>	vagy elvesztése.
	<i>Izombetegségek</i>	maradandó károsodás az izom, ill. szalagszerkezetben.
	<i>Rohamokkal járó betegség</i>	ha a rohamok gyakoriak, súlyosak, testi elváltozásokat okoznak.

Nyelvi fogyatékos	Az a személy, aki – bár normális hallóképességgel rendelkezik, mégis – nyelvi kifejező- és beszédképességében vagy a nyelvi megértésben hosszú távon gátolt. Leggyakoribb nyelvi fogyatékoságok:	
	<i>Többszörös dadogás</i>	Sok hangot nem a normáknak megfelelően ejt ki.
	<i>A nyelv központi fejlődési zavara</i>	(kiesések az agyban), süketnémaság, akusztikus agnózia (képtelen a hallottakból értelmet kihámozni).
	<i>Pszichogén némaság</i>	hallgatás tökéletes nyelvi készség esetén (mutizmus).
	<i>A beszéd folyamat zavarai:</i>	dadogás, hadarás.
	<i>Beszédhibák</i>	(dadogás, orrhang) és súlyos hanghibák.

A rendellenességgel született gyermek szinte megbénítja a szülőket: nem ezt várták, pontosabban *ezt* nem várták, erre nem készültek fel. A rendellenesség valamiféle rettetet, büntudatot, zavart vált ki a környezetből éppúgy, mint magukból a fogyatékosokból.

Szellemi fogyatékos gyermek anyjának beszámolója: Gyermekem egy időben úgy ordított, hogy a környéken mindenki megborzadt, azt hitték, hogy kínozzuk, verjük. Gyanúval, sőt kifejezett ellenséges tekintettel néztek rám. Akikkel talákoztam, megbotránkoztak rajtam, sokkos kifejezést mutattak. Nyilvános helyen való mutatkozás szinte lehetetlen volt: az emberek tekintetében mélységes megvetés volt irántam.

Mozgássérült: Ha belépek egy bárba, az emberek elcsendesednek, úgy tesznek, mintha nem látnák csonkaságomat. Amikor elhagyom a helyiséget, szinte felmorajlanak: megszabadultak valami nyomasztótól.

A fogyatékosággal és a fogyatékosokkal kapcsolatos gyakori magatartások:

- *bámulás* – gyakran undorral,
- *becsmérlő*, kétértelmű és ostoba „viccek”,
- *bizonytalanság*: nem mernek odanézni, bizonytalanok abban is, hogy segíthetnek-e?

Súlyos beszédhibás, nagyon intelligens férfi érkezik a társaságba, „beszédbe elegyedik” a társasággal, akik egy szót sem értenek az artikulátlan szavakból, de senki nem mer szólani. A fiatalember észreveszi a helyzetet: Bocsássatok meg, de miért nem szóltatok, hogy lassabban mondjam?

sajnálata: gyakran megalázó gesztusokkal, leereszkedő jókedéssel;
előítéletek aktiválása: biztosan azért ilyen, mert ... és jönnek a legelképezhetőbb, megalázó gyanúsítások.

Az értelmi fogyatékos ember szívében és érzelmeiben súlyos sebeket hordoz. E sebek komolyan befolyásolhatják nemiségét, amely ezért zaklatott lehet. A fogyatékos gyakran látványos: az ember arcára van írva, látható a kezén és lábán, érezhető a beszédén, vagy éppen azon, hogy nem beszél, hogy képtelen érvelni, tervezni, szembenézni a jövővel. A sebzett szív azonban rejtve marad; csak félelemben, önbizalomhiányban, depresszióban, erőszakos cselekedetekben, fantáziálásban és a valóságtól való elszakadásban nyilvánul meg, leginkább a törött képben, a mély büntudatban és az élet elutasításában.

A fogyatékos ember csalódást jelent szülei számára, akik szép, egészséges gyermeket vártak, aki rájuk hasonlít, akibe annyi reményt fektettek. Születéskor vagy egy betegség, baleset után észlelték gyermekük arcán és testén a fogyatékos jeleit. (...) Szívük egy pillanat alatt összetört, minden reményük összeomlott, haragra gerjedtek: „Miért éppen velünk történt ilyesmi? Mivel érdemeltük ezt meg?”³¹⁹

A megváltozhatatlan fogyatékosággal szemben megdöbbentő reakciókat tapasztalunk - elsősorban – a szülők részéről:

„Elcsábítottam a férjemet a családjától. Most itt a büntetés.” (Végtag-hiánnyal született kislány anyja.)

„Én akartam olyan nagyon, hogy legyen legalább egy gyermekem. Most van. Down-os. Én vagyok a hibás, megnyit mondta a férjem, hogy nem kell erőltetni: vagy van, vagy nincs, úgy jó, ahogy van. Mi lesz velünk öregségünkre, lesz egy beteg gyerekünk. Mi lesz vele, ha mi nem leszünk?” (Down-os gyermek anyja.)

„Én magamat tartom selejtnak. Aki ilyen gyereket tud szülni. Hogy lehettem ennyire selejtné?” (34 éves anya, végtaghiányos fiáról.)³²⁰

Gyakran megesik, hogy a szülők és a rokonság között elindul a bűnbak keresése: kinek a hibájából történt ez az istencsapás? Aki nincs ilyen helyzetben, talán soha fel sem tudja fogni ezt a kétségbeesett jajkiáltást. A fogyatékos egy szempillantás alatt áthúz minden számítást, tervet: mindent meghatároz jelenléte. Nagyon fontos, hogy ilyenkor megértő emberek átsegítsék a szülőket ezen az elemi megrázkódtatáson. A fogyatékos a szülőt és a gyermeket megbélyegzi, igen gyakran elzárja a társadalomtól. A szülő szégyell fogyatékos gyermekével az utcára, emberek közé menni. Máskor a gyermek viselkedése olyan ellenszenvet vált ki a szülő és gyermek iránt a környezetben, hogy azt elviselni szinte emberfeletti erőt kívánna.

„Nem bírok elmenni a többi mozgássérült gyerek közé, és nézni milyen lesz a fiam pár év múlva. Így aztán inkább otthon vagyunk. (45 éves anya 5 éves gyermekéről.)

Mentem vele vásárolni, ő meg sikoltozott, őrjöngött. Egyik ember azt mondta, látszik, hogy nem figyelek rá, a másik, hogy ha az ő gyereke lenne, alaposan elverné... A villamoson üvölt, rohángál, megtépi, aki útban van. Nem viszem sehová. (28 éves anya 4 éves autista fiáról.)

Szégyent érzek. Olyan pánik fog el, ha el kell vinnem valahová, hogy rosszul vagyok. Majdnem elájulok, úgy ver a szívem, nem kapok levegőt. Én szégyellem, hogy ilyen gyerekem van. (40 éves anya, 15 éves értelmi fogyatékos lányáról.)³²¹

³¹⁹ VANIER, Jean: Férfinak és nőnek teremtette. Vigilia Kiadó, Budapest, 1993, 22.

³²⁰ KOLOZSVÁRY Judit: Más gyerek, más szülő, más pedagógus. Okker Kiadó, Budapest, 2002, 73.

³²¹ KOLOZSVÁRY (2002), 74.

Az elzárás, elzárkózás tovább növeli a szülőben a bánatot, büntudatot és a tehetetlenséget. A gyermeket ezáltal még nehezebb helyzetbe hozza: nem tanul meg kapcsolatot teremteni másokkal, a külvilággal. Tudományosan igazolt, hogy az emberek – elsősorban a szülők – viselkedése a testi károsodással szemben módosíthatja a károsodás mértékét. Bizonyos külső sérülési nyomokat kozmetikai műtétekkel helyre lehet hozni. A sérülést – sajnos – valami „szégyenbélyegnek” élik meg, amelyet el kell tüntetni. Vannak azonban olyan sérülések, amelyeket nem lehet eltüntetni. A maradandó testi vagy/és szellemi fogyatékoság a szülésnél asszisztáló orvosokat is váratlanul éri. Sőt azt kell mondani, hogy igen gyakran egyáltalán az orvosok nem rendelkeznek megfelelő felkészültséggel, hogy megküzdjenek mind a maguk, mind a szülők érzéseivel. A szülők az orvostól várják a megváltó megoldást, de ha azt látják, hogy az sem mer szembenézni a tényekkel, hanem mellébeszél, elmenekül, vagy éppen agresszíven viselkedik, végképp magukra maradnak.

A szülők a bajok láttán magára a rendellenességre koncentrálnak: mindenáron megszüntetni! A gyógyítással való kísérletezések alatt a betegség lesz érdeklődésük középpontja és nem a gyermek elfogadása. Tagadják a betegséget, s könnyen magát a beteget is. A másik nehézség: az állandó gyógykezelgetések miatt a gyermeket és magukat megfosztják azoktól az elemi szocializációs segítségektől, mint amilyen az együttlét, a szülői mosoly, becézés, simogatás, játék. Tehát nem alakul ki emberibb kapcsolat a gyermek és a szülő között. Egy pillanatra sem állítom, hogy a szülő ne kezeltesse gyermekét, csak lehetőleg legyen ekkor is minél többet a gyermekével. A szó szoros értelmében: ne adja ki teljesen a kezéből. A szülő (az anya) érintése, törődése mindkettőjüknek rendkívül fontos: megmaradjanak egymás számára érzelmileg!

Számtalan – hála Istennek – azoknak a száma, akik nem dobták el gyermeküket. Az ő vallomásuk kivétel nélkül arról a mérhetetlen örömről, páratlan szeretetről vall, amit éppen fogyatékos gyermeküktől kapnak. Segíteni kell a szülőket, hogy – mint annyi más ember – elmehessenek időnként szórakozni, nyaralni, legyen alkalmuk lelki és szellemi feltöltődésre.

A fogyatékosokkal való normális kapcsolatteremtésben kisiskolás korban kell a gyermekeket nevelni. A gyermekben több a készség arra, hogy azt vegye észre a fogyatékosban, ami összeköti vele és túltegye magát azon, amiben más. A környezet hatása nagy segítség a fogyatékosnak önmaga elfogadásához, beilleszkedéséhez.

e) Alapvető pedagógiai feladatok

A súlyos fogyatékoságot otthoni kezeléssel nem lehet rehabilitálni. Mivel igen gyakran összetett a jelenség, szakorvosi, majd gyógypedagógiai, illetve szakképzett oktatókra (pl. vakok esetében) van szükség.

A gyógypedagógiai segítség a leghatékonyabb a kisgyermekkorban, mivel ilyenkor a fejlődés gyors, a gyermek is fogékony. Vannak súlyos mozgásszervi károsodások, amelyeknek a – legalább részleges – rehabilitálására otthon is mód van. A rendszeres szakorvosi felügyelet, tanácsadás mellett a gyermek otthoni környezetben, a családdal együtt fejlődhet. Ez az együttlét a családnak is fontos, hiszen érzelmileg is jobban összeforrnak.

A nevelés egy sor nagyon gyakorlati, s időnként „kényes” kérdést vet föl. Hajlamosak vagyunk azt hinni (sőt elvárni!), hogy a fogyatékkal élőknek nincsenek (ne legyenek) érzelmei, vágyai, bensőségre, intimitásra igényeik. Az „ellátás” – tudjuk magunkról nem minden! Lehet „éhezni” terített asztalnál, „vacogni” túlfűtött szobában... A fogyatékkal élők kiszolgáltatottsága senkit nem jogosít fel arra, hogy helyettük döntsük el, hogy mit akarnak, mire vágyanak. Az ember nem csupán arra vágyik, hogy elébe rakjanak egy darab kenyeret, elemi igénye, hogy ő maga is adjon: szeretetet, melegséget, bizalmat:

mindent, amit csak egy ember adhat. Ha ebben korlátozzák, akkor boldogtalan, mert „haszontalan”, felesleges, senkinek nem hiányzik. Ezek alapján fontoljuk meg a következőket.

1) A testi fogyatékoság hatása a társas kapcsolatokra:

a) Kapcsolatteremtés nehézségei:

- kevesebb alkalom a másokkal való érintkezésre,
- eszközökre szorulnak (pl. látás és hallás sérült) a kommunikációhoz,
- az intim kapcsolatok kialakításában fokozott feszültség: eleget tud-e tenni a nemi szerepvállalás követelményeinek?

b) A fogyatékoság „címke” (stigma) által létrejött előítéletek következményei:

- egyesek elkerülik az „ilyen” személyeket,
- a rokkantakkal való kapcsolat súlyos terhet fog jelenteni az egészséges félnek, amely alól majd nehéz lesz szabadulni,

Ezek ellenére: ha az ép fél képes megérteni a függő viszonyban élő sérültet, zavar nélküli kapcsolatba lépnek (baráti, társas, házasi)

2) Fogyatékkal élők párkapcsolat- és szexuális nevelése:

a) Ajándék, amellyel élni meg kell tanulni:

- minden korosztályban élő, bármely fogyatékkal élő ember –képesége szerint – felvilágosításra jogosult,
- ne tiltások, fenyegetéseket tanítsunk, hanem pozitív jelentést tartalmat,
- a fogyatékos kiszolgáltatott, ezért intimitását, vágyait teljes diszkrécióval kell kezelni.

b) Alapmagatartások, amelyekre nevelünk:

- önmaga testi-lelki valóságának pozitív elfogadása,
- vágyai, igényei jelentését (következményeit) megtanulni,
- legyőzni a szorongást, félelmet,
- teljes értékű embernek elfogadni,
- tisztaság, igényesség, társ iránti tisztelet, felelősség elsajátíttatása,
- esélyt adni a saját életforma (értékrend) kialakítására.

A gyermek és felnőtt – fogyatékoságának megfelelő – ellátása mellett a környezet nagy megértésére, de nem kényeztetésére szorul. Bármilyen értelmi szinten is áll, teljes értékű ember, megfelelő tiszteletet és emberhez méltó bánásmódot érdemel. Néhány nevelési feladat a fogyatékosok megsegítésére:

Megszabadítani a bezárulásból: a fogyatékos embert az elutasítás légköre, a kellemetlenségek véget nem érő ismétlődése bezárja: vele csak baj van. Nevelésükben elsődleges feladat, hogy kiszabadítsuk őket a magukba zárkózásukból. Gyakran ugyanis csak utasításokat, főként tiltásokat kapnak (különösen a szellemi fogyatékosok). A nevelőnek azt kell megtanítani, melyek azok az örömök, amelyek nem illuzórikus, hamis és hazug örömök, hanem tartósak, építenek.

Ünnepre készülni: olyan közösségre van szüksége a fogyatékosoknak, ahol az emberek mélységesen szeretik, becsülik egymást. Együtt ünnepelnek. „Úgy tűnik, hogy a jómódú országok kultúrájában összefügg a testiség előtérbe kerülése a közösségi élet és az őszinte barátság eltűnésével” – írja Jean Vanier.³²² Az ünneplés a fogyatékos ember számára életbevágóan fontos: az együvé tartozás, a felszabadulás, az élet jele. Ugyanakkor feloldja a helyzetükből fakadó keserűségben támadt

³²² VANIER (1993), 171.

agresszivitást, haragot. A megbocsátás mélyen átélt pillanatai az együtt ünneplés, játék. Nem a nagy evés-ivás a fontos. Sőt: ezek a fogyatékosok számára jelentéktelenek: mélyebben éreznek. A kemény életküzdelem gyakran keménnyé, kíméletlené teszi őket egymással és a segítőkkel szemben. Ezeket a gyakori ünneplésekben, játékokban fel kell oldani, mert elviselhetetlen lesz életük. Az ünnep a kiengesztelődés pillanata: a megbocsátás, bocsánatkérés, jelképes kis ajándékok felszabadítják őket félelmeikből. A gyengédség éppúgy elemi igénye a fogyatékosnak, mint az egészséges embernek: testük érintése, a szeretet egyszerű gesztusai nem csupán feljük irányuló tett, hanem el kell tudni fogadni ragaszkodásukat.

3. Magatartászavar és deviancia

a) A neurózis

A gyermekkorban kialakuló neurózissal kapcsolatban azt vizsgáljuk, melyek a kiváltó okok. A neurózis alatt általában a lelki (szűkebb értelemben érzelmi) élet különböző súlyossági fokú zavarait értjük, amely viselkedési szinten a személyközi (interperszonális) kapcsolatok hibáiban és zavaraiiban tükröződik. Tüneti szempontból sokféle és változatos testi, szervezeti, szervi, idegi és úgynevezett vegetatív idegrendszeri rendellenességben nyilvánulhat meg.

Mielőtt elmélyülnénk a kérdésben, érdemes C. G. Jung fejtegetésén elgondolkodnunk:

„Fiatal emberek neurózisa rendszeren a valóság ereje és valamely elégtelen, infantilis beállítottság összeütközéséből keletkezik, amelyet kauzálisan a tényleges szülőktől vagy szülőként megélt személyektől való abnormis függőség, finálisan elégtelen fikciók, azaz célok és szándékok jellemeznek. Ilyen esetben Freud vagy Adler redukciója valóban helyén van. De gyakori az olyan neurózis, amely csak érett korban keletkezik, vagy súlyosbodik olyan mértékben, hogy a beteget például képtelenné teszi hivatása gyakorlására. Természetesen ezekben az esetekben is ki lehet mutatni, hogy már ifjúságukban rendkívüli mértékben függtek szüleiktől, hogy minden lehetséges infantilis illúzió felmerült bennük, mindez azonban nem gátolta az illetőt abban, hogy pályát válasszon, és olyan-amilyen házasetet éljen addig az érett korban bekövetkezett pillanataig, amíg az addigi beállítottság hirtelen fel nem mondja a szolgálatot.”³²³

A neurózis lehet:

- *Betegség*: tünetei megfelelnek a betegség kritériumainak.
- *Lelkiállapot*: tartósan fennáll, az egyén megtanul vele élni.
- *Reakció*: megoldhatatlannak látszó élethelyzet váltja ki.

Meg kell különböztetni a neurotikus potenciált, a fejlődést és állapotot. A *neurotikus potenciál* a neurózis kialakulására való hajlam. A hajlamnak biológiai és szociális „oldala” van.

- *Biológiai*: az elemi idegrendszeri folyamatok típusa alkotja: meghatározza, hogy az egyén egy külső hatást az idegrendszerében miként képes feldolgozni, mennyi ismeretet képes befogadni (tanulási képességet).
- *Szociális oldal* azt jelenti, ahogyan tanulunk, ismereteket szerzünk, az hogyan határozza mennyire befolyásolja viselkedésünket.

A lelki megrázkódtatások környezeti eredetűek. Az alkalmazkodási készségünket, módunkat először a szülőktől tanuljuk. Ezért fontos a neurózisra hajlamosító családi környezet, vagyis a normális alkalmazkodási felkészülést gátló tényezők feltárása. A neurózisra hajlamosító családi tényezők:

³²³ JUNG: Gondolatok a szenvedésről és a gyógyításról. Kossuth Kiadó, Budapest, 1997, 58.

- *csonka család*: kulcsfontosságú az apa szerepe az ún. „képleltetési-kivárási képesség” kialakításának időszakában: a szabálytudat, szociális értékek, normák, önkontroll elsajátításában.
- Rejtett vagy nyílt családi *diszharmonia*, feszült légkör: a biztatás, elfogadás helyett a taszítás, elutasítás megtapasztalása, vagy ami szintén igen rossz: a gyermek kénytelen vigasztalásul szolgálni a felnőtteknek!³²⁴
- A *szülők személyiségzavara* szintén neurózisra hajlamosít, hiszen az ilyen szülő egy sor megoldatlan konfliktust visz a családba, ezeket könnyen a gyermekekre hárítja: *miattuk* „ideges”, vesztíti el a türelmét, lelki békéjét. Az ilyen szülő könnyen a maga képére akarja formálni gyermekét.³²⁵ A gyermeknek nem azzá kell lenni, ami a szülő annak idején nem lehetett. A szülők deviáns viselkedése a gyermekekre rossz hatást gyakorol, különösen ha az halmozottan jelentkezik.
- A *család nélkül*, nevelőintézetben felnevelt gyermekek, illetve fiatalok fokozottan kiszolgáltatottak a társadalomban jelen lévő deviáns magatartásnak. A volt intézeti növendékek – még azok is, akik megfelelő értelmi szinttel rendelkeznek – beilleszkedésükben szinte emberfeletti nehézségekbe ütköznek: hiányzik számukra az a természetes támasz, amely érzelmi, anyagi és erkölcsi megpróbáltatásaikban segítségükre lehetne.

Az intézeti fiataloknak több mint nyolcvan százaléka nem tud elhelyezkedni, nem kapnak semmiféle munkahelyre felvételt, felnőtt életüket eleve munkanélküliségként kezdik. Mivel máshoz nem tartoztak, mint egy intézethez, nem találtak nyitást a társadalom más területeire. Mindezt tetézi, hogy anyagiak hiányában még albérletet sem tudnak fizetni, tehát a normális társadalmi beépülésük lehetetlen. Az intézeti életvitel nem alakított ki bennük önálló viselkedési kontrollt, így a társadalom is csak keveset fogad be közülük. Tehetetlenül hányódnak, gyakran az intézetet vádolják, hogy nem készítette fel őket az életre, illetve azok felé fordul haragjuk, akik segítő pártfogóként, utógondozóként állnak mellettük. Ha élni akarnak, rákényszerülnek a deviáns viselkedésre.³²⁶

A pszichológiai vizsgálatok egyre inkább arra engednek következtetni, hogy a neurózis okai a nagyon korai életszakaszban rejlenek. Jung szerint a *praenatalis* szakaszban kell keresni az elváltozások gyökerét: „ezzel figyelembe vennék azt is, hogy milyen volt a szülők pszichikai és fizikai diszpozíciója a fogamzás és a terhesség idején”. (...) „A legtöbb neurózis olyan hibás lelki beállítódásból ered, amely megakadályozza az egyénnek a környezethez való alkalmazkodását vagy saját szükségleteinek kielégítését. Ez a hibás lelki beállítódás, amely csaknem minden neurózisnak az oka, rendszerint évek alatt alakult ki, és igen gyakran a kora gyermekkorban kezdődött ártalmas családi hatások következményeként.”³²⁷

³²⁴ Nagyon helytelen, ha a gyermek azt hallja, vagy érzi, hogy ő pótolja a fizikailag vagy szellemileg az egyik szülőt. A szülők ezt dicséretnek szánják, amikor azzal büszkélkednek a gyermek jelenlétében: „ő pótolja nekem azt a sok csalódást, amit házastársam okozott”. A gyermek ne helyettesítse valamelyik szülő számára az érzelmileg hiányzó (vagy elfogadhatatlan) másikat. BAGDY (1995), 104.

³²⁵ Csalódott, majd elvált súlyosan neurotikus anya egyedül neveli leányát. A leány senkire nem nézhet, lesütött szemmel kell járjon az utcán, mert a férfiak mind csak rosszat akarnak. A leányát kézen fogva (!) vezeti át az úttesten, sehová nem engedí egyedül. Anyja társaságában is csak abszolút *tiszta* helyekre mehet.

³²⁶ ZSIDI Zoltán: *Hagyjuk sorsára? Magatartászavar fiatalokban*. Nemzet Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, 81.

³²⁷ A neurózis kialakulásának „kezdeti pillanatát” nem lehet meghatározni, mivel olyan folyamat, amely meglévő diszpozíciók, adottságok, külső és belső körülmények találkozása siettet vagy késleltet kialakulásában.

A sérült személyiség nem tudja a középutat megtalálni mindennapi viselkedésében. Ugyanakkor nem képes elviselni sem az önállóság bizonytalansági feszültségét, sem a társas biztonság önállóságkorlátozó hatását. Ez egy sor konfliktust idéz elő: nem mer szembenézni törekvéseivel, fél a felelősségtől éppúgy, mint mások véleményétől. Elfojtja kívánságait, mert a környezete esetleg neheztelne rá. Kialakul benne a túlkorlátozó önvédelem, amely rendkívül érzékennyé, bizonytalanná, s éppen ezért mindentől és mindenkitől fenyegetetté teszi. Kialakítja a neurotikus egyén jellegzetes védelmi rendszerét: a beteges helyzet megteremtésével (megtámadhatatlan, gyenge, sajnálni való stb.) védekezik.

„A (neurotikus) betegnek nem azt kell megtanulnia, hogyan szabadul meg az ember a neurózistól, hanem hogy miként lehet elviselni.”³²⁸

b) Neurotikus funkciózavarok

Nem kívánok minden neurotikus tünetet végigvenni, csupán néhány – még iskoláskor első éveiben is jelentkező – legjellemzőbb tünetre szeretném felhívni a figyelmet. Egy részük a kisgyermekkorból az iskoláskorba áthúzódó tünet, más részük később alakul ki.

Körömrágás és ujjszopás. Egyes megfigyelések arra utalnak, hogy a körömrágó gyermekek legtöbbször kisgyermekként szopta az ujját. Az egymást felváltó magatartás gyökere azonos: a gyermek szorongását, várakozását (félelmét és tehetetlenségét) „vezeti le” az ujjszopásban és a körömrágásban. „A körömrágás dramatizálja a szeretteinktől való elszakadást” – írja Hermann.³²⁹ A világért sem szabad arra a következtetésre jutni, hogy a szülő vagy nevelő tiltsa a kisgyermek ujjszopását, hiszen szüksége van valami „eszközre”, ami nehéz pillanataiban mindig a „keze ügyében” van. Sokak szerint jobb, mint a cumi, amit elveszíthet, másokra szorul, ha szájba akarja venni. Az ujjszopás nem csupán azért marad meg későbbi korosztályban, mert rászokott, hanem mert nem sikerült megfelelő, megnyugtató megoldási módhoz jutnia.

A körömrágást igen gyakori esetekben az ujjszopástól való letiltás alakítja ki. A „körömrágás olyan tünetekkel társul, amelyeknek szintén van önbüntető jellege (pl. beszédhibák, pszichoszomatikus, kényszeres tünetképzés).”³³⁰ Az iskoláskor kezdetén fellépő izgalmak, kudarcok első helyen állnak a körömrágást kiváltó okok között. Az osztálytársakkal való rivalizálásakor felborult belső egyensúly is kiválthatja a körömrágást. A szeretetkapcsolat hiánya, az örömtől való megfosztottság idején a gyermek különösen a serdülés előtti latencia korban a legkönnyebben elérhető orális örömszerzési módot keresi, de kielégítetlen marad. Részből önbüntetés, másrészt a szorongás jelenik meg ilyenkor a körömrágásban. Ez átcsaphat más magatartásokba: piszkos köröm, elhanyagolt hajviselést: „ha nem törődök velem, én sem törődök magammal”.

A tik. Az előbbi viselkedés a gyermek belső küzdelmére utal. A tik mindig a környezettel való konfliktus kifejezője. A mimikának az a fajtája, amely leginkább a grimaszhoz hasonlít: az elfojtott és az elfojtó erők közötti konfliktus mutatója. Van benne büntudat és provokáció. 6-8 éves kor között alakul ki, a fiúknál háromszor gyakrabban fordul elő, mint a lányoknál. A tik nehézsége, hogy olyan feltételes reflexhez hasonlít, amely semmiféle külső ingerhez nem társul. „Így a gyermek csinál valamit, amiről nem tehet, büntudatosnak érzi magát miatta, de mégsem tőle függ, hogy mikor hagyja abba.

³²⁸ JUNG, (1997), 60.

³²⁹ HERMANN Imre: Az ember ősi ösztönei. Magvető Kiadó, Budapest, 1984, 58.

³³⁰ NEMES Livia: Pszichogén tünetképződés a kisiskoláskorban. (Részletet-közlés) in: Ilyenek vagyunk. Pszichológiai szöveggyűjtemény (szerkesztette: Kolozsváry Judit). Okker Kiadó, Budapest, é. n. 117.

Éppen ebben rejlik ellenséges jellege: a gyermek tudattalan bosszúja nyilvánul meg benne a parancsoló felnőttel szemben.” Különösen a szülő folytonosan fegyelmező, kifogásokat emelő magatartása váltja ki a gyermekben a *tiket*. Ha a szülőnek semmi sem jó, a gyermekben az engedelmisség és a lázadás kettőssége a *tikben* kiütözik: Ne babrálj, ne bámulj, ne rángasd a vállad, ne húzogasd a szád... A gyerek akaratlanul provokálja a szülői büntetést (szidást), a szülő provokálja az ellene irányuló lázadást (vállrángatás, szájelhúzás, fintor).

Éjszakai bevizelés (enuresis nocturna). Az egyik leggyakrabban előforduló funkciózavar. Mivel szervi megbetegedések is okozhatnak enurezist, az ágybavizelő gyermeket elsősorban orvosi kivizsgálásban kell részesíteni. A pszichikus eredetű ágybavizelés a hólyag funkcionális zavara, amely abban nyilvánul meg, hogy a hólyag kiürítését a tanult feltételes reflex helyett a csecsemőkorra jellemző feltétlen reflexműködés indítja el.³³¹

A jelenség mintha nem kapcsolódna külső okokhoz. Freud szerint – mivel a fiúknál fordul elő nagyobb számban – az enuresis pollució-ekvivalens. Ennél sokkal valószínűbb, hogy affektív okok állnak a háttérben, s ezek közül is jelentős a testvérkonfliktus szerepe. Mind a többi gyermekkel való versengés, mind a szülői követelményrendszer túlhajtása komoly kiváltó ok. Igen gyakran megjelenik a kisgyermekéknél, ha kistestvér születik: a versengés kiválthat ilyen jelenséget. Ezekon túl igen gyakori a szülők közötti versengés, veszekedés ilyen hatása a gyermekre. Óhatatlan, hogy az egymással civakodó szülők kevesebbet törődnek kisgyermekükkel, aki mintegy védekezésül (természetesen tudat alatt) védtelen csecsemőként viselkedik, mintegy kikényszeríti a vele való törődést. Mivel a gyermekben végbemenő folyamatokról van szó, valójában igen nehéz a történet egyértelműen kielemezni. Annyi bizonyos, hogy a zavart körülmény, a gyermek magánya, a szülői szeretet elvesztésének félelme lényeges szerepet játszik a kérdésben.

A megoldást, gyógyulást elsősorban a gyermek konfliktusainak megoldása mozdíthatja elő. Ha a gyermek környezetétől több gyengédséget, támaszt kap, felenged szorongásából. Fontos, hogy nyugodt, kiegyensúlyozott állapotban feküdjön le este: tudja szüleit közelében, akik nem haraggal, ellenséges érzülettel váltak el tőle és egymástól. Segít, ha a gyermeknek elmagyarázzuk, hogy éjjel mi történik vele, s hogyan lehet úrrá az akaratlan vizelésen.³³²

Éjszakai félelem (pavor nocturnus). Egyfajta alvászavarról van szó, a gyermek mit sem tud a történetekről. Előfordul, hogy túlságosan erőltetik az ujjszopás vagy a körömrágás abbahagyását, s a gyermek úgy érzi eredménytelenül küzd: éjjel rémálmai keletkezhetnek. Ilyen rémálmok merülhetnek fel olyan események láttán, amit a szülők nem tisztáztak a gyermekkel, ugyanakkor a gyermekben nagyfokú izgalmat, nyugtalanságot, kétségeket vetett: a gyermek tanúja volt szülei házasságának, vagy egy eltitkolt haláleset miatti szorongásnak, súlyos konfliktusnak. Ezek a „titkok” tovább élnek benne, s álmában összekuszálódva rémként nehezednek rá. A gyermekkel meg kell beszélni az őt foglalkoztató eseményeket, jelenségeket megbeszélés, még ha ezeknek teljes mélységét nem is képes felmérni. Számára az a fontos, hogy félelmei ellen kapjon támaszt. Fenyegetettség

³³¹ Dr. PRINCZES Mária (szerkesztette): Mentális és viselkedészavarok pszichológiája. Szöveggyűjtemény. Okker Oktatási Iroda, Budapest, é. n. 107.

³³² Igen korán rászokhat arra, hogy este elhatározza: ma éjjel nem fogok bevizelni. Sematikus rajzon megmutathatjuk neki a szervezet működését, hogyan teheti tudatossá a jelentkező vizelési inger érzékelését stb.

érzései elmúlnak, ha a szülők nyugodtan beszélnek vele, nem kirekesztik, nem tiltják el mindannak értelmes felfogásától, aminek szem és fültanúja.³³³

c) A deviancia korai jeleinek felismerése

A deviáns viselkedés kialakulásában döntő szerepe van a családnak. Az ún. passzív nevelés hatására is könnyen válik a gyermek deviánssá. A gyermekét elhanyagoló szülő éppen a döntésre nem készíti elő gyermekét, ezért olyan kortárs csoportba fog csapódni a gyermek, amelyik erőteljesen negatív irányban befolyásolja: szélsőséges autoritást keres. Hogy milyen súlyos a deviáns viselkedés fejlődési iránya, a következő néhány adat világosan megmutatja:

Megnevezés	2000	2001	2002	2003
Ismertté vált közvédas bűncselekmények száma:	450 673	465 694	420 782	413 343
Ismertté vált bűnelkövetők száma:	122 860	120 583	121 885	118 145
<i>Ebből:</i>				
	<i>felölt:</i>	111 779	108 952	110 097
	<i>fiatalkorú:</i>	11 081	11 631	11 689

A deviancia átvételét úgy kell tekinteni, hogy a szocializációban valamilyen hiba, zavar keletkezett, és a fiatal a hibát, a zavart is elsajátítja a szociális tanulás során. Ezáltal a fiatal magatartása zavaros, értékrendje ellentmondásos lesz. Az ilyen szocializálódás olyan pszichikai folyamatot indíthat el, amely bizonyos „alkalmas” körülmények között devianciára tesz hajlamossá. A nevelés elsődleges feladata, hogy a nevelő felismerje, „hol van” a fiatal: melyek azok a másodlagos szocializáló hatások, amelyben a fiatal él. A szocializáció mindenfajta emberi magatartás és viszonyulás korábbi társas kapcsolatokból való kialakulása. A szocializáció gyakorlatilag egész életünkön át tartó folyamat. A gyermek- és fiatalkorban az érzelemszegény környezet (intézeti gyermekeknél ez különösen szembetűnő) növeli a deviáns viselkedés kialakulását.

„A kiskorúak bűnözése mindig is szerves része volt a bűnözési struktúrának – minden korban és minden társadalmi rendszerben. Csakúgy, mint az öszbűnözés, az ifjúkori elkövetés is magán hordozza a társadalom aktuális gazdasági, szociális, kulturális állapotának jegyeit. (...) A bűnözés szerkezetében olyan negatív változások jelentek meg, amelyek már nyomon követhetők a kiskorúak által megvalósított deliktumoknál is. Ilyenek a szervezettség utaló jegyek, a csoportos végrehajtás, a kíméletlen erőszak, a brutalitás, a gátlástalanság.”³³⁴

A deviáns viselkedés táptalaja a családi környezet nevelő hatásának csökkenése, valamint a felgyorsult élet hatására kialakult társadalmi közömbösség. Növekedett a kiskorúak prostitúciós tevékenysége (fiúk, lányok egyaránt). A gyermekeket „behálózó” egyaránt alkalmazzák, erőszakot, kábítószerrel való „bevetést”, mint személyes vonzalom kialakítását. A családi kapcsolatok, a nevelés hiánya miatt igen sok kiskorú lesz az emberkereskedelemben „árúvá”. „Megfigyelhető, hogy fiatalkorú fiúk – külföldi és magyar állampolgárok egyaránt – jelentős számban tartják pénzkereseti forrásnak a felnőtt

³³³ A gyermek észreveszi, ha egy közeli szerető személy meghal: a szülők nem tagadhatják le bánatukat, fájdalmukat. A gyermek számára a letagadott, elhazudott fájdalom iszonyatos bizonytalanság forrása: a valóság helyett elképesztő kombinációkra kényszerül. Ugyancsak ha a gyermek tanúja szülei házasságának, akkor a felnőttek szexuális izgalma a gyermek erőszakos megnyilvánulásnak veszi, ami miatt meggyűlöli apját, „halálfantáziákat” fűz hozzá.

³³⁴ NÉMETH Péter: Az 1997-1999-es évek ifjúkori bűnözésének főbb tapasztalatai a fővárosban. In: Budapesti nevelő 2000/2-3, 42.



korú férfiakkal való kapcsolatteremtést, kapcsolattartást, amellyel, hogy alapvetően beállítottóságuk és érzelmi életük heteroszexuálisnak mondható.”³³⁵

A fiatalok személyek, különösen serdülők fokozott identitás-bizonytalansága, amelyhez társul a bizonytalan pszichikai állapot és deviáns környezet könnyen válnak kriminális személyiséggé. A kriminális személyiségzavar lényege, hogy az illető csak hiányosan tud alkalmazkodni a társadalmi együttélés követelményeihez, csak számára pillanatnyilag kedvező követelményeket fogad el (néha azokat is csak rövid időre), másokat indok nélkül elutasít. Az emberi viselkedés normarendszerét nem tartja magára kötelezőnek, sőt szabadságát korlátozó, ellenséges magatartásnak.

d) A magatartászavaros fiatalok nevelése

Bármennyire is szűkre szabottak a lehetőségek – nem lehetetlen. Nevelési feladatok:

Személyes törődés: a fiatalok egy része korai gyermekkorban kénytelen nélkülözni a személyes törődést, az érdek nélküli elfogadást. Nagyon fontos lenne, ha a fiatalok „családba” kerülnének. Az állami nevelőintézetek tömegesítenek – legjobb szándékuk ellenére. A szülői gyengédség, személyes odafigyelés csak nagyon szűk körű kapcsolatban lehetséges. Kellene a testvérek: akikkel megoszthatják növekedésük gondját, visszajelzéseket kapnak a maguk szintjén. A természetes családban élő gyermekeknél a nevelés és a fejlődés akkor egészséges, ha a gyermek kiskorától fogva nem „eltartott”. A gyermeknek nem attól jó a család, hogy mindent megadnak, hanem, ha maga is részese a család élete minden mozzanatának: bekapcsolódik a házimunkákba, közös szórakozások, tervezések, feladatok tevékeny részese: nem olyan személy, akit kiszolgálják, hanem kölcsönösségben él másokkal. Ha a gyermeket meghallgatják, adnak véleményére, tisztelik, kialakítja magában azt a megkülönböztetés-képességet, amely felelősségérzetet, céltudatosságot, megbecsülést és értékelést jelent együttevve. Nem kell menekülnie saját érzelmei, gondolatai, vágyai elől titkos, szégyellnivaló cselekedetekbe, kapcsolatokba. Abban a gyermekben, amelyiknek szüntelenül csak megfelelnie kell a szülői kívánságoknak, s ha ő akar valamit, csak rendreutasítást kap, vagy a szülő hisztérikus sértődését kell tapasztalnia, abban kialakul egy önmaga érzelmeit szüntelenül takargató, szégyenérzet-szerű vágyakozás, ábránd. Attól fél, hogy, amit ő akar, az gyalázatos, szüleit szomorító. Kénytelen lesz titokban cselekedni. Előbb ábrándozásban, majd cselekedetben is lázadóvá, bosszúállóvá lesz: levetni mindent, ami szabály, mások követelése.

Megtartó közösség, amely a családot kiegészíti, kitágítja az egyént a világ felé. A családból természetesen kinő a gyermek. A fiatalok kisközösségei, lelkeségi mozgalmak nagyon jelentős segítséget nyújthatnak ezen a téren. Az érzelmihiányos környezetben nevelkedett fiatalokat különösen fontos olyan közösségek felé vezetni, ahol nem egyszerűen „tagtoborzás” van, hanem tiszteletben tartják a fiatal személyiségét. Nagyon helytelen, ha egy mozgalom csak eszközként használja a fiatalokat ahhoz, hogy „minél többen legyünk”. Az igazi közösség megtart és ugyanakkor szabadnak is hagy: kapcsolat, amely a közös értékrendszeren, megbecsülésen alapul, de nem sajátítja ki a személyt.

Értelmes célt adni a személyes és csoportos találkozások alkalmával. Az emberekben mindig marad valami a jóságból: ezt kell a nevelőnek megragadni: kimozdítani a magatehetetlenség, a képtelenség érzéséből. A karitatív feladatok végzése a legjobb segít-

³³⁵ NÉMETH (2000), 43.

ség: a fiatal megtapasztalja, hogy szükség van rá, tud igazi örömet okozni, képes önzetlen igazi szeretetre.

A magatartászavart, deviáns viselkedést megszüntetni csak hosszú segítő-nevelő szolgálattal lehetséges:

- megismerni azt a világot, amelyben a fiatal él: ez nem csupán környezetét jelenti, hanem – ami legalább ilyen fontos – az általa kiépített belső világot, nyelvezetet;

A korai gyermekkor sérülései hatására kialakul a „kifordított beszéd”: jókívánság helyett részvétet nyilvánít, köszönet helyett valami gorombaságot, a részvét helyét szerencsét, esetleg sok boldogságot kíván. Az ilyen megnyilvánulások egészen biztosan korai sérüléseinek és keserű tapasztalatainak jelei, amelyeket nem tudott mindmáig feldolgozni.

- „Barátjává” lenni a neveltek: lássa a fiatal, hogy nem birtokolni akarjuk. Amiért a fiatal zavaros magatartásában megközelíthetetlen éppen az, hogy sérüléseit felejteni akarja, éppen ezért nem képes nevet sem adni azoknak. A felnőttek gyakran emlékeztetik őt agresszivitásukkal, felsőbbrendű ítélkezéssel.

A segítés első lépcsőfoka, ha sikerül együtt megfogalmaznunk a fiatal foglalkoztat (fojtotgató) kérdéseket. A fiatalok közlékennyé válnak, ha a segítő kérdései hatásosabbak, erősebbek, mint az elfojtás mechanizmusa. A magatartás-zavaros fiatal ellenállását a felejtés tendenciája is táplálja, de minél inkább nem akar rá emlékezni, annál mélyebben vési tudatába.

- Pozitív magatartásmód felé segíteni: nem elegendő a tiltás.
- Soha ne lépünk fel agresszív módon: ha türelmünket veszítjük, azt jelzi, hogy nem fogadjuk el az ő tempóját, túl akarunk lenni rajta (szabadulni szeretnénk tőle).
- A büntetés, a megfélemlítés félelmet, szorongást és nem meggyőződést vált ki a fiatalból, ezért nagyobb hangsúlyt nyerjen az elismerés, segítés.

Gyakran megesik, hogy a gyermek nem kap reális visszajelzést a felnőttektől: bár meg van győződve arról, hogy jó, amit tesz, de elbizonytalanodik, ha nem kap bátorítást. A fordítottja is igaz: a tanár egy átlagos képességű tanulókat – akikről tévesen úgy tudja, hogy kiváló képességűek – sikeresen felhoz, mert minden eszközt megmozgat azért, hogy eredményesek legyenek. R. Rosenthal amerikai pszichológus nevéhez fűződik ez az eljárás (Rosenthal-effektus): a pozitív megerősítés ötven százalékkal is megemelheti a teljesítményt.

- Együtt ünneplés: a meghitt, bensőséges együttlét, amely figyel az illető számára lényeges pillanatokra (névnap, születésnap, ünnepek meghittsége).
- Bizalom megelőlegezése: ennek hiánya gyakran a legnehezebben elviselhető a magatartászavarral küzdő számára; nem várnak el tőle semmit, mert „tudják”, hogy úgysem képes rá... Bizalom jele az is, hogy komoly feladatokkal bízunk meg, de az is, hogy szavainak hitelt adunk, szabadságot találékonysága, terveit kivitelezéséhez. Fontos a megbeszélés, közös értékelés.

Az önbizalom hiánya akkor jelentkezik valakiben, amikor agresszív hatások érik, csalódást, sorozatos kudarcot ér meg. A gyakori élmények beállítódást alakítanak ki: nem vagyok jó semmire. Hogy ne kellejen folyton szembesülni a „leégéssel”, menekül azok elől, akik előtt megsemmisülését átélte. Az önbecsülés elvesztése az agresszió mindkét formáját kiválthatja: teljes befelé fordulást, dacos némasággal büntetve környezetét azzal, hogy ugyanolyan kétséget hagy bennük, mint amilyet ő átél. De kiválthat lázadást, felforgató, dühös támadást is.

A gyermek élettere gyakran szűk, sivár. A grundok varázsa hiányzik a játszótérek-ről: apró kavicsal beszórt, előre elkészített játékok várják a gyermekeket, olyan eszközök, amelyeket felnőttek terveztek. A gyereknek ezzel szemben fontos lenne, hogy maga találja ki azt, amivel játszani akar. A gyermeknek a játék mást jelent, mint a felnőttnek: végtelen tér, ahol teljesen szabadon alakíthatja ki eszközeit. Fantáziájuk szabad szárnya-

lást kaphat. A gyermeknek elemi igénye, hogy gyermek lehessen: önfeledten játsszon, kifejezhesse ő is érzéseit, vágyait.

Összefoglaló kérdések:

1. Mi a figyelemzavar? Melyek a jellegzetes megnyilvánulásai?
2. A fogyatékoság elnevezései és ezek értékelése
3. A fogyatékkal élők helyzetének felmérésénél társadalom-politikai és mély-struktúra szinteket kell figyelembe venni?
4. Melyek az integrált nevelés feltételei?
5. Milyen nyelvi fogyatékoságokat ismer?
6. Melyek a neurózisra hajlamosító tényezők?
Soroljon fel neurózisra hajlamosító tényezőket!
7. Milyen segítségnyújtási (megelőzési) lehetőségeket ismer a magatartászavaros fiatalok neveléséhez?

Források:

KÁLMÁN Zsófia – KÖNCZEI György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris tankönyvek, Budapest, 2002.

KAPITÁNY Ágnes – Kapitány Gábor: Rejtjelek, Budapest, 1993

VANIER, Jean: Férfinak és nőnek teremtette, Vigília, Budapest, 1993.

FELLEGINÉ TAKÁCS Anna: Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 472-495.

utószó

Márki Zoltán a magukra hagyott gyermekekkel kapcsolatban fogalmazta meg aggodalmát, amikor kijelentette: „nem mindegy, hogy milyen világot hagyunk a gyermekeinkre, de az sem mindegy, hogy milyen gyermekeket hagyunk a világra” (MN, 2003. júl. 7. P. 40).³³⁶

A nevelés a gyakorlat által lesz művészetté, igazi tudománnyá. Sok mindent el lehet gondolni, elő lehet írni, de minden elméletnek a gyakorlat mutatja meg az értékét. Aki megkísérel nevelni, máris valami nagyon fontosat tett: nem közömbös a hiányosságok iránt. Aki jó példát ad és minden igyekezetével, képességével a gyermek mellett áll, hogy segítse annak teljes kibontakozását, igen gyakran téved, hibák sorát követi el. Ennek ellenére a nevelés lehetséges, illetve pontosan így lehetséges: a hibák a növekedés kísérői, amelyek a tökéletesedésre serkentenek. Aki hisz a növekedésben, próféta. Hadd idézzem itt a számomra annyira tisztelt és szeretett – vak és süketnéma – Helen Kellert, aki oktató-nevelő tevékenységemben (Tanítójával, Anne Sullivan-nel) biztató példa:

„A prófétát mindig tiszteletben tartják, kivéve, ha pesszimista. Izajás elragadtatott jövődölései sokkal inkább hozzájárultak, hogy Izrael száműzöttei visszatértek hazájukba, mint Jeremiás siralmai, hogy megszabaduljanak a gonoszok kezéből.”³³⁷

A nevelés valahogyan hasonlít a világosság gyűjtéséhez: ha „elmegey” a villany, minden sötétbe borul, elbizonytalanodunk. Elegendő egy gyufa lángja, egy gyertya fénye hogy irányt találjunk. A nevelés nem látványos, gyors eredményeket varázsol, hanem igen gyakran csak a következő lépés megtételéig biztosítja a fényt. De ez végtelen jelentőséggel bír: tehetünk előre egy biztos lépést. A *bennünk* élő fény majd megvilágítja a következő lépéshez szükséges utat. A lámpást magunkban hordjuk, s az *Út mutatja magát*. De csak akkor, ha rálépünk. Jó utat!

³³⁶ KÍGYÓSSY Eszter: „Helyrebillenteni a kizökkent időt”. <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=45>

³³⁷ KELLER - SULLIVAN (1976), 198.

Fortior e latebris

³³⁸ A Praglia-i bencés rendház ebédlőjének falfestményén egy kis vízér van ábrázolva, s alatta az írás: (a víz) „erősebben folyik, ha mélyből tör fel”.



SZAKIRODALOM

- ADORNO, T.: Típusok és tünetegyüttesek. In: CSEPELI Gy. (Szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. Közigazgatási és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980, 237-295.
- ALLPORT, Gordon: A személyiség alakulása. Kairosz, Budapest, 1997.
- AUER- TEICHTWEILER-STATLING: A testben való ember. OMC, Bécs, 1981.
- ATKINSON L. R., ATKINSON R. C, SMITH E. E. BEM D. J.: Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- BAGDY Emőke: Családi Szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995 (4. kiadás).
- BAKÓ Tihamér: Verem mélyén: Könyv a krízisről. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1996.
- BANG, Ruth: A célzott beszélgetés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- BÁBOSIK István – MEZEI György: Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.
- BÁTHORY Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000.
- Ben BACHMAIR: Mit csinál a tévé a gyermekkel? Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno: A mese bűvölete. Gondolat, Budapest, 1988.
- BETTELHEIM, Bruno: Az elég jó szülő. Cartaphilus, 2000.
- BUBER, Martin: Én és te. Európa Kiadó, Budapest, 1994.
- BUDA Béla: A közvetlen emberi kommunikáció csatornái. In: PÖCZE Gábor: A pedagógus szakmához tartozó képességek. Okker Kiadó, Budapest, 1997, 84-104.
- BUDA Béla: Az empátia jelentősége a pedagógiai munkában és a gyermeknevelésben. In: PÖCZE Gábor: A pedagógus szakmához tartozó képességek. Okker Kiadó, Budapest, 1997, 105-120.
- CAMPBELL, Ross: Nehéz évek: hogyan szeressük kamasz gyermekünket. Harmat, Budapest, 1999.
- CARVER Ch. S., SCHEIER M. F.: Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1990.
- CLAPAREDE, Edouard: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
- DEWEY, John: A nevelés jellege. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- DOBSON, James: Az akaratos gyerek: születéstől a serdülésig. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány, 1998.
- DOBSON, James: Fegyelmezz! Megéri! Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány. 1997.
- EHRAT, Fredi – MATTMÜLLER-FRICK: A nehezen kezelhető gyermekek. Budapest, Gondolat-Kairosz, 1997.
- ELIADE, Mircea: Vallási hiedelmek és eszmék története. Osiris Kiadó, Budapest, 1999. II.
- ELLIOT, Elisabeth: Nőnek születettél. Hárfá, Budapest, 1993.
- FERRERO, Bruno: Boldog szülők. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999.
- FERRERO, Bruno: Gyermekünk és a televízió. Don Bosco Kiadó, Budapest, 2000.
- F. FÖLDI Rita: A pszichikus fejlődés problémái. Okker Kiadó, Budapest, 1999.
- FRAIBERG, Selma H.: Varázsos évek. Hogyan értsük meg és miként kezeljük a korai gyerekkor problémáit? Park, Budapest, 1990.
- FRENYÓ Zoltán: Az erény tanulása és az erkölcsi nevelés. In: Vigilia, 2003 (68)/5. 330-337.
- FRIESEL, Christian: A fiatalok értékkepei és életstílusai a modern társadalomban. in Egyházfórum 1997/1.
- GORDON, Thomas: Tanítsd gyermeked önfegyelemre. Assertiv Kiadó, Budapest, 1997.
- GORDON, Thomas: A szülői eredményesség tanulása. Assertiv Kiadó, Budapest, 1998.

- GORDON, Thomas: A tanári hatékonyság fejlesztése. Assertiv Kiadó, 1989.
- HEGYI Ildikó: Siker és kudarc a pedagógus munkájában. A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja. Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1996.
- HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerkesztette): Valláspszichológiai tanulmányok. Akadémiai Kiadó RT. Budapest, 2003.
- Játékszociológia – Szöveggyűjtemény (szerkesztette: STÖCKERT Károlyné) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1995.
- JUNG, Carl Gustav: Gondolatok az értelemről és a tébolról. Kossuth Kiadó, Budapest, 1997.
- JUNG, C. G.: Gondolatok a látszatról és a létezésről. Kossuth Kiadó, Budapest, 1997.
- JUNG, C. G.: Gondolatok a természetről. Kossuth Kiadó, Budapest, 1998.
- JUNG, C. G.: Szellem és élet. Kossuth Kiadó, Budapest, 1999.
- JUNG, C. G. A lélektani típusok. Európa Kiadó, Budapest, 1999.
- JUNG, C. G.: Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről. Kossuth Kiadó, Budapest, 1995.
- KÁLMÁN Zsófia: Bánatkó: Sérült gyermek a családban. Keraban, Budapest, 1997.
- KÁLMÁN Zsófia – KÖNCZEI György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris tankönyvek, Budapest, 2002.
- KAPÓCS Imre – MAÁR Márton – SZABADKA Péter (szerkesztette): Ifjú-kór. Tanulmányok az ifjúságról, pedagógiai módszerekről, az ifjúságot fenyegető veszélyekről, drogfogyasztásról, a kezelési lehetőségekről, a segítőkről. OKKER Kiadó, Budapest, 2001.
- KELLER, Helen és SULLIVAN, Anne. (Fordította: Sántha Máté) Prugg Verlag, Eisenstadt, 1976.
- KIS Erika – SZIRT Miklósné: Montessori-pedagógia az óvodában. Horizont-2000 Humán Szolg. Kft. Budapest, 1992.
- KLEIN Sándor: A tanár, mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. In: PÖCZE Gábor: A pedagógus szakmához tartozó képességek. Okker Kiadó, Budapest, 1997. 76-83.
- KOPÁCSI Judith, Gelberger: Viselkedési problémák kezelése. Miskolc, 1994.
- KORCZAK, Janusz: Hogyan szeressük a gyermeket? Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- KORHERR, Edgar Josef: A valláspedagógia fejlődéslélektani alapjai. Jel Kiadó, 2001.
- KOVÁCS Ferenc: Pro és kontra. Gyűjtsünk érveket! Gyermekkori neurózisok és a média-fogyasztás. In: Fordulópont I. évf. 1999/5-6.
- KOZÉKI Béla: A fegyelmezett személyiség kialakítása. 2. kiadás. Tankönyv Kiadó, Budapest, 1987.
- KRON, Friedrich: Pedagógia. Osiris, Budapest, 1997.
- LAPPINTS Árpád (válogatta és szerkesztette): Érték és nevelés. Szöveggyűjtemény. Comenius Bt., Pécs, 2002.
- LEPP, Ignace: A szeretet pszichoanalízise, Agapé Kiadó, Szeged, 1999.
- MÉHES Vera B.: Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- MÉSZÁROS István: Ateista nevelés iskoláinkban 1950-1990. Eötvös Kiadó, Budapest, 1996.
- MÉSZÁROS István: Kimaradt tananyag. A diktatúra és az egyház. Márton Áron Kiadó, Budapest, 1994.
- MÉSZÁROS István: Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada. Közgazd. És Jogi K. Budapest, 1988.
- MEVES, Crista: Felelősség a jövőért, nevelés a jövőre. in MÉRLEG 1978/1.



- MILLAR, S.: Játékpszichológia. Közigazgatási és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- MONTESSORI, Maria: Az ember nevelése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
- MONTESSORI, Maria: A gyermek felfedezése. Cartaphilus Kiadó, Budapest, 2002.
- MÖNKS, Franz J.: A nagyon tehetséges gyerek. Akkord Kiadó, 1998.
- MÖNKS, Franz J. –KNOERS, Alphons. M. P.: Fejlődéslélektan. Fitt Image Kiadó, Szentendre, 1998.
- MURÁNYI-KOVÁCS Endréné – KABAINÉ HUSZKA Antónia: A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
- NAGY Andor: Médiapedagógia. Seneca, Pécs, 1993.
- NÉMETH András: A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- NISSIM, Gabriel: Pedagógia és tömegtájékoztatás. in Teológia 1995/3
- N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva szerk. Pszichológia Pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- PEETERS, T.: Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig. Kapocs Kiadó, Budapest, 1997.
- PELLEGRINO, Pino: Nevelni de jó. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1994.
- PÉTER János: Erasmus nevelési eszméi. www.elib.hu/01800/01851/html/index.htm
- PETITCLERC, Jean-Marie: Beszéljünk a gyermekeknek Istenről. Don Bosco Kiadó, Budapest, 1999.
- PIAGET, Jean: Az értelem pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.
- PINCZES Mária (szerkesztette): Mentális és viselkedészavarok pszichológiája. Szöveggyűjtemény. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1997.
- POLCZ Alaine: A rend és rendetlenség. Pont Kiadó, Budapest, 1996.
- POLCZ Alaine: Gyászban lenni. Pont K, Budapest, 2000.
- Pszichológia Pedagógusoknak (Szerkesztette: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva), Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- RANSCHBURG Jenő: Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- SHELLENBERGER, Bernardin: Egy más élet. Amit egy szerzetes tapasztal. (Az eredeti kiadó: Herder.) Kézirat.
- SCHWENGLER Bruno és Ivonne: Nevelés – öröm vagy üröm? Ethos Kiadó, Budapest, 1995.
- SCHWEITZER, Friedrich: Vallás és életút. Kálvin Kiadó, Budapest, 1999.
- STEFANIK, K.: Terápiás lehetőségek az autizmussal élő gyermekek ellátásában. Fejlesztő Pedagógia (2004), 2, 12-16.
- SZENTMÁRTONI Mihály: Hűség a személyiség kiteljesedésére. in Szolgálat 56.
- SZENTMÁRTONI Mihály: A fiatalok világa. Detti Nyomda, Róma, 1985.
- TAKÁCS Bernadett: Gyermek – játék - terápia. Az integratív játék módszere. OKKER Kiadó, Budapest, 2001.
- TUNYOGI Erzsébet: Gyógyító játék a családban. Budapest, 1995.
- WERNER, Anita: A tévé-kor gyermekei (Közreadja és fordította: Kunszenti Ágnes), Budapest, 1998.
- VANIER, Jean: Férfinak és nőnek teremtette. Vigilia Kiadó, Budapest, 1993.
- WENDER Paul H.: A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Figyelemzavar egy egész életen át. Medicina Kiadó, Budapest, 1997.
- VIORST, Judith: Szükséges veszteségeink. Háttér Kiadó, Budapest, 2002.

