

Nagy József

...És a nevelés tartalmával mi legyen?

A rendszerváltozás kezdeteitől fölerősödött a vita az intézményes nevelésről, az állam szabályozó szerepéről. Miután a Nemzeti alaptanterv megszületett és hatályba lépett, egy sor nyitott kérdés jogilag lezártnak tekinthető. Ezért jelenleg azt célszerű vizsgálni, hogy a nevelés szempontjából mit jelent ez az új helyzet.

Mi következik a tartalmi szabályozás új módjából az intézményes nevelés gyakorlatára és elméletére nézve? Amint régi szokás szerint az oktatást illetően különbséget teszünk a „mit?” és a „hogyan?”, vagyis az oktatás, a tanítás tartalma és módszere között, hasonlóképpen tegyünk különbséget a nevelés tartalma és módszerei között. Ez az előadás a címnek megfelelően csak a nevelés tartalmával összefüggésben felmerülő kérdésekkel, problémákkal, feladatokkal foglalkozik. A nevelés tartalmának kérdése, vagyis az, hogy mire, milyenné neveljük a felnövekvő generációkat, a világon mindenütt napjaink egyik legsúlyosabb gondja. A megoldásra váró problémák jobb megértése érdekében kísérletet teszek az elméleti alapok, lehetőségek felmutatására, majd a szóba jöhető alapvető nevelési tartalmak néhány példájával szemléltetem a megoldási lehetőségeket.

A nevelés tartalmi szabályozásának új rendje

Az alaphelyzet abban foglalható össze, hogy a NAT az oktatás tartalmi feladatait körvonalazza. Szándékosan nem írja elő a nevelés tartalmait: azt, hogy mire, milyenné neveljük a felnövekvő generációkat. A törvényben és a NAT-ban a nevelés tartalmára vonatkozó útmutatások némi keretet kínálnak, de túlságosan általánosak ahhoz, hogy megfelelő alapul szolgálhatnának az iskola pedagógiai programjának kidolgozásához, az iskola, a pedagógusok nevelőmunkájának tartalmi kialakításához. Ennél fogva arra az alapkérdésre, hogy az állam mennyiben írhatja elő a nevelés tartalmát, a NAT egyfajta választ adott. Ezt természetesen lehet és kell is vitatni, de ez a vita az előállt helyzetben elméleti jellegű. Gyakorlatilag az a kérdés, hogy a gyermeki jogok tiszteletben tartásán, az általános keretek figyelembevételén túlmenően az iskoláknak, a pedagógusoknak milyen nevelési feladatai vannak. Az iskolák, az egyes pedagógusok milyen alapon, milyen jogon, milyen mértékben határozhatják meg a nevelés tartalmát, vagyis azt, hogy mire, milyenné nevelik tanulóikat.

A nevelés tartalmát az értékrend: az embereszmény, a világnézet, az ideológiák, az eszmék, az erkölcsi értékrend, a jogrendszer, a társadalmi szokások rendszere határozzák meg olyan mértékben és hatással, amennyire a sajátos értékrend a szóban forgó társadalmat áthatja. Századunkban, különösen annak második felében a gazdaságok, a kultúrák egymásba hatolásának vagyunk tanúi, részesei és elszenvedői. Megkezdődött és szemünk láttára bontakozik ki az emberi társadalmak integrációja, globalizációja, ami egyéni, helyi és globális problémák sokaságát generálja. A természet sokat emlegetett globális problémái mellett legalább ekkora gondot okoznak a globális emberi tényezők, az egyes régiók, társadalmak,

népek sajátos értékrendjeinek egymásba hatoló szétesési folyamatai, a globális értékrend kialakulatlansága. A sokféle, gyakran egymással szemben álló értékrend együttélése zavarokat okoz az egyes emberek értékrendjének kialakulásában, a nevelés gyakorlatában és elméletében egyaránt. Feltartóztathatatlannul növekszik a deviáns szubkultúrák, az antiszociális személyiségek és cselekmények aránya, mélyül a nevelés válsága. Akár tetszik, akár nem, az integráció, a globalizáció folyamataival és pozitív/negatív következményeivel együtt kell élnünk, a nevelés tartalmi kérdéseiről gondolkodva ezeket a tényezőket tekintetbe kell vennünk. A mi helyzetünket az is nehezíti, hogy amíg a fejlettebb országokban ezek a folyamatok fokozatosan zajlanak, nálunk a diktatúra által fenntartott sajátos értékrend hirtelen omlott össze.

A spontán szocializáció és a szándékos nevelés válságával kapcsolatban sokféle válasz, törekvés létezik. Ahhoz, hogy a saját helyzetünket, problémáinkat világosabban láthassuk, idézzünk fel néhány karakterisztikus választ. A nyolcvanas években nagy feltűnést keltve olyan antipedagógiai¹ kiadványok jelentek meg, amelyek szerzői mindenféle nevelést károsnak, lélekgyilkosnak minősítettek. Ezt a terjedő irányzatot elfogadva a címben feltett kérdés okafogyottá válna. Szerencsére hazánkban ma még nem sok híve van ennek az irányzatnak, ezért remélhetem, hogy nem fűtyülnek ki, ha folytatom a gondolatmenetemet azt a meggyőződésemet követve, hogy a *spontán és a szándékos nevelés mint a kultúra átszarmaztatója a személyiségek és a társadalmak kialakulásának, létezésének és fejlődésének alapvető feltétele és eredménye. Az antipedagógiánál kevésbé szélsőséges nézet szerint szándékos nevelésre nincsen szükség, az többet árt, mint használ.* Eszerint a család, a szociális közeg spontán szocializáló hatásába nem kell tudatosan beavatkozni. Az iskolának sem a szándékos nevelés, hanem az oktatás a dolga. Ha azt megfelelő tartalmakkal eredményesen végzi, az iskola spontán szocializáló befolyása kifejti nevelő hatását. Vagyis témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy nincsen szükség a nevelés tartalmának tudatosítására, szándékos megválasztására, kidolgozására. Ennek a szemléletmódnak több évszázados elmélete és általa ismert művelt gyakorlata van.

A fentiekkel szemben létezik az a közismert elmélet és gyakorlat, mely szerint egy meghatározott eszme, ideológia, világnézet, vallás sajátos értékrendjének megfelelően tudatosan és szándékosan kell a nevelés tartalmát megválasztani, abból levezetni, kidolgozni, követelményként állítani. Ennek egyik változata szerint az állam kötelező érvénnyel írja elő, hogy meghatározott értékrend szerinti ideológiai, világnézeti nevelés legyen, továbbá azt is, hogy milyen eszme, ideológia, világnézet érvényesüljön. A másik változat szerint ez államilag ne legyen szabályozva, mert az eszmék, az ideológiák, a világnézetek, a vallások megválasztása alapvető emberi, a gyermekek esetében szülői jog.

Hazánkban mindeddig az intézményes nevelést központilag előírt értékrend szabályozta. Az más kérdés, hogy a nevelés tartalmát milyen részletezettséggel határozták meg, hogy azt a szülők, a pedagógusok, az iskolák mennyire fogadták el, milyen hatékonysággal valósultak meg az előírások. A lényeg az, hogy *Magyarország történetében az évezred utolsó évtizedében az intézményes nevelés eddigiektől eltérő tartalmi szabályozásával szembesülünk. A törvény és a NAT értelmében ugyanis megszűnt a nevelés tartalmának valamely eszméből, ideológiából, világné-*

¹ Az antipedagógiáról lásd *Zrinszky László* tanulmányát. („Aki gyermeket akar nevelni, tönkre akarja őket tenni”. Jegyzetek az antipedagógiáról. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 12. sz., 12–21. o.)

zetből levezetett központi szabályozása. Egészen általános előírások keretein belül azonban a kialakult szabályozási rendszer nem azt a változatot követi, mely szerint szándékos nevelésre nincsen szükség, hanem előírja, hogy az iskola köteles a szülőkkel egyetértésben kialakítani a maga nevelési rendszerét, pedagógiai programját, ami a nevelési célok, tartalmak, követelmények kidolgozását jelenti. Ennek értelmében az iskola nemcsak oktató intézmény, hanem a szándékos nevelés is kötelessége. Az azonban nincsen kifejtve és központilag előírva, hogy mi legyen a nevelés célja, tartalma, követelményrendszere. Ez gyökeresen új helyzet, történelmi jelentőségű változás. Kérdés, hogy az iskolák, a pedagógusok mit tudnak kezdeni ezzel a lehetőséggel, hogyan tudnak megfelelni ennek a kihívásnak. Ez nemcsak súlyos gyakorlati, hanem alapvető elméleti kérdés is, továbbá nemcsak nálunk, hanem mindenütt lényegbevágó probléma ott, ahol megszűnt a nevelés tartalmának, követelményeinek központi előírása.

Hierarchikus értékrend

Az integráció, a globalizáció folyamatai, a kultúrák egymásba hatolása, a népességek iskolázottságának, műveltségének gyors fejlődése azzal a következménnyel jár, hogy egy-egy országon belül sokféle értékrend él együtt. Egyetlen sajátos értékrend egyre kevésbé alkalmas arra, hogy a különböző érdekek és értékrendek konfliktusait kezelje. Az integrációs, globalizációs folyamatoknak ugyanakkor pozitív fejleményei is jelentkeznek. A nevelés szempontjából pozitívum például, hogy megindult a globális értékrend kialakulása. Mindazok a szervezetek és mozgalmak, amelyek az egész emberi nem érdekeit szolgálják, olyan globális értékeket követve működnek, amelyek ugyanakkor nem kérdőjelezik meg a sajátos értékrendek létét, szerepét (kivéve az antiszociális eszméket). Viszonylag gyorsan halad a globális értékek kodifikálása is. A nevelés szempontjából ilyen a gyermeki jogok deklarációja, amelyet egyre több ország iktat törvénybe. A globális értékrend kialakulásának kezdeti lépései és eredményei az értékrend teljes hierarchiájának kiépülési folyamatát jelzik, ami az emberiség talán legjelentősebb fejleménye lesz, ha sikerül túlélni az ezzel együtt járó bomlási folyamatokat.

A csoporttársadalmakban sok tízezer éven át az egyén értékrendje és a csoport értékrendje gyakorlatilag azonos volt, nem terjedt túl az egyes csoportokon. A tömegtársadalmak létrejöttével a társadalmak kohézióját létrehozó sajátos értékrendek alakultak ki, amelyek lehetővé tették az egyének, valamint a társadalom kisebb csoportjainak, egységeinek viszonylagos önállóságát, az általánostól eltérő értékrendjük létezését, amennyiben azok nem ütköztek az ország, a birodalom általános értékrendjével, érdekeivel. Századunk második felében bontakoznak ki a globalizációs folyamatok, amelyek az emberi nem egészére kiterjedő globális értékrend kialakulását eredményezhetik.

Az egyén, a csoport, a nemzetiség, a nemzet, az ország, a régió és az emberiség teljes hierarchiáját átfogó hierarchikus értékrend kialakulása azt jelenti, hogy létrejön egy olyan globális értékrend, amely ez egyén és az emberi nem létének, túlélésének legáltalánosabb érdekeit fejezi ki. Amely rendkívül gazdag sokféleséget tesz lehetővé az egyének és a legkülönbözőbb csoportosulások számára; és amely csak az egyén és az emberi nem létérdekeit veszélyeztető eszmékkel, magatartásokkal áll szemben. Minden más a sajátos értékrendek hatáskörébe tartozik. *A globális érdekek egyben a legmélyebb egyéni érdekek is, a globális értékrend minden ember sajátos értékrendjének magja, alapja is. Amikor tehát a*

nevelés tartalmáról gondolkodunk, akkor célszerű különbséget tenni a globális és a sajátos tartalmak között. A globális tartalmak a nevelés alapjai, ebbe épülnek be a sajátos tartalmak. A probléma abból származik, hogy a globális értékekrend még csak kialakulóban van, a globális tartalmak még nem kellően feltártak, hogy a rivális sajátos tartalmak továbbra is általános érvényre törnek, ami szakadatlanul újratermelődő konfliktusok forrása. Nem tudatosult még eléggé, hogy a nevelés globális tartalmairól már ma is elegend tudunk ahhoz, hogy e tudás ismeretében kezdeti segítséget kapjunk a nevelés tartalmainak, követelményeinek a megválasztásához, az iskolai pedagógiai programok kidolgozásához.

A továbbiakban csak a nevelés globális tartalmairól, feladatairól, követelményeiről lesz szó. Nem mintha a sajátos nevelési tartalmak megválasztásának ügye kevésbé fontos lenne, de erre most nem áll módomban kitérni.

Mielőtt a globális értékek szemléltetésére rátérnék, föl kell tenni a kérdést: honnan származtathatók ezek az értékek, hogyan lehet eldönteni, hogy az adott érték minden ember létérdekeit szolgálja-e. A forrásokat illetően viszonylag egyszerű válasz adható: az emberek és a társadalmak működésének, viselkedésének gyorsan gazdagodó tapasztalataiból, ismereteiből. Sokkal súlyosabb az a probléma, hogy ebből az irdatlan tudástömegeből mi módon lehet kiválasztani, feltárni a globális értékeket, amelyek ugyanakkor konkrétabbak a szokásos közhelyszerű általánosságoknál, mégis univerzális jelentőségűek. Erre a kérdésre nincsen kielégítő válasz. Mégsem reménytelen a feladat. Úgyanis a globális szemléletmód a kutatásokban is növeli az integrációs törekvéseket, amelyek elősegítik a globális jelentőségű ismeretek feltárását. A globalizálódás egyre növekvő direkt kutatása is hozzájárul a folyamatok lényegének megértéséhez. Továbbá léteznek – és növekvő számban készülnek – globális érvényű deklarációk, amelyek azt is demonstrálják, hogy a globális, az univerzális jelentőségű ismeretek feltárhatók; belátható, meggyőző globális érvényük pedig azt is jelzi, hogy az érvényesség problémája sem megoldhatatlan.

Ami a nevelést illeti, a tudományok egész sorában a hetvenes évek végétől olyan egymást támogató fejlemények bontakoztak ki, amelyek elősegíthetik a nevelés globális jelentőségű tartalmainak, feladatainak feltárását. Ezekről egy összefoglaló ismertetés most jelenik meg a Magyar Pedagógiában.² A téma direkt kutatása a pedagógiában a nyolcvanas évek közepén indult. Torsten Husén a „globális tanulás” 1985-ben született fogalmát felhasználva fejti ki nézeteit. Szerinte prioritást kell adni a globalizáció, a globális problémák tanításának, valamint a multidiszciplináris feldolgozásnak. A globális tanulás stratégiájának oly módon kell integrálnia a szerteágazó tudományok eredményeit, hogy azok a mindennapi tapasztalatokkal is összhangban legyenek. A globális tanulási mód továbbá azt jelenti, hogy az átfogja a helyi, a nemzeti, a regionális, a nemzetközi (a globális) szinteket. A helyi, a nemzeti értékek és nézetek, valamint a globális nézetek és univerzális értékek kompatibilitásának lehetőségeit, problémáit a nevelés tartalmává kell tenni.³ A nevelésre vonatkozó globális érvényű kész dokumentum közismert példája a már említett gyermeki jogok deklarációja.

² Lásd A forrástudományok néhány fejleménye című fejezetet. (Nagy József: Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újrmértelmezésére. Magyar Pedagógia, 1995. 3-4. szám.)

³ Torsten Husén 1990-ben publikált könyvének utolsó fejezetében (Global Learning in an Interdependent World) ismerteti ezeket a fejleményeket és fejti ki az ezekkel kapcsolatos nézeteit. (Education and the Global Concern. Pergamon Press, Oxford, New York...)

A nevelés univerzális tartalmát, feladatait különböző módon, nyelven lehet megfogalmazni. A viselkedés, a magatartás, a velük szembeni elvárások nyelvén és a kodifikált értékek, normák nyelvén. Továbbá a személyiség pszichikus komponenseinek, komponensrendszereinek nyelvén, amelyeknek köszönhetően megvalósulhat az értékeknek, normáknak, és bennük foglalt elvárásoknak megfelelő viselkedés, magatartás, és amelyek elsajátításának segítése a nevelés feladata. A humánétológia, a pszichológia, az antropológia, a szociálpszichológia, a szociológia ma már olyan ismereteket kínál az emberről, közösségeiről, társadalmairól, amelyek fogalomkészlete lehetővé teszi, hogy a nevelés globális tartalmait, feladatait a pszichikus komponensek nyelvén kíséreljük meg leírni. Az előző két leírási mód mögött nincsen ilyen empirikus tudományokból származó tudásrendszer. Hagyományosan a sajátos értékrendek leírására alkalmasak. Ezek azok a körülmények, amelyek miatt a pszichikus komponensek, komponensrendszerek nyelvén kíséreltem meg a nevelés alapvető tartalmait, feladatait vázolni egy tavasszal megjelenő könyvben, amely ennek az előadásnak az alapja: Nevelési kézikönyv pedagógiai programok készítéséhez.⁴ Ez a megközelítési mód megkívánja néhány alapfogalom legalább jelzésszerű értelmezését.

Pszichikus komponensek: a személyiség öröklött és tanult, relatíve önálló, működő egységei: öröklött és tanult motívumok; öröklött mechanizmusok és tanult szokások, rutinok, készségek; öröklött felismerési mintázatok és tanult ismeretek. A komponensek *komponensrendszereket*⁵ alkotnak, amelyek a meglévő komponensekből univerzális szabályok (szabályozók) alapján szervezik az aktuális viselkedést. A viselkedés tulajdonképpen aktuális komponensek létrehozása, amelyek szerepüket betöltve lebomlanak vagy új komponensként rögzülnek. A *személyiség* ebben az értelemben hierarchikus komponensrendszer. Univerzális szabályozói a létérdekek, az érzelmek, a képességek és a tudat (a személyes világtudat és az éntudat). A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer különböző komponensrendszerek egysége. Itt most csak a funkcionális szempont szerinti komponensrendszerekkel foglalkozunk, amelyeket kompetenciáknak⁶ nevezünk. A *kompetenciák* univerzális szabályozói a megfelelő létérdek(ek) és a képességek. A

⁴ Hetedik éve dolgozom egy pedagógiai kézikönyvön. Ez a tág értelemben vett nevelés tartalmáról és módjairól szólna, de a befejezéséhez még további két-három évre van szükség. Ezért úgy határoztam, hogy a nevelés tartalmára vonatkozó részekből összeállítok egy kötetre valót, és ezt előbb köze adom, mivel a nevelés tartalmi szabályozásának új rendjéhez, az iskolai pedagógiai programok kidolgozásához nagyon kevés forrás áll az iskolák rendelkezésére.

⁵ A komponensrendszer a bonyolult önreprodukáló, adaptív rendszerek osztálya, amelyet *Kampis György* dolgozott ki: *Self-Modifying Systems: A New Framework for Dynamics, Information, and Complexity*. Pergamon Press, Oxford, New York, 1991.

⁶ A „kompetencia” köznyelvi fogalomból szakmai fogalommal alakulásának előzményei az ötvenes évek végétől jelentek meg. Az előkészítő folyamatok a „kompetenciamodell” kidolgozásával zárultak (*Albee, G. W.*: A competency model to replace the defect model. Paper presented at conference on the Identification and Enhancement of Social Competence. Toronto, August 1978.; *Wine, J. D.*: From defect to competence models. In: *Wine, J. D. and Smye, M. D.* (ed.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York, 1981). A segítő hivatások (például a pszichiátria) az úgynevezett „defektmodell” szerint működtek. Ennek értelmében a patológikus, a szociálisan deviáns viselkedés kutatása, gyógyítása, a mentális egészség védelme dominált az elméletben és a gyakorlatban egyaránt. Ezzel szemben a „kompetenciamodell” a humán funkciók teljességét magában foglalja, és ezen belül a pozitív motívumokra, a képességekre esik a hangsúly. A problémák általában abból adódnak, hogy kezelésükben az emberek nem eléggé kompetensek, vagy kompetenciájuk diszfunkcionális. Ebből az következik, hogy a kompetencia fejlesztése az elsődleges feladat mind a megelőző korai szocializáció, a nevelés és a képzés eszközeivel, mind pedig a már kialakult pszichiatríai problémák megoldásával. *Hisen, ha a fejletlen, a diszfunkcionális kompetencia nem fejlődik, nem változik meg, a pszichiátriai kezelés tüneti szintű marad. A kompetenciát a szociális megismerés (percepció, felismerés, kogníció), a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszerének tekintik a szerzők (lásd például Sarason, B. R.*: The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In: *Wine, J. D. and Smye, M. D.* (ed.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York, 1981).

létérdekek a szóban forgó kompetencia motívumainak, a képességek pedig a szokások, rutinok, készségek, ismeretek készleteinek felhasználásával szervezik a viselkedést. A pszichikus komponensek nyelvén megfogalmazott nevelési tartalmak, feladatok a globalitás, az univerzalitás szempontjából vagy természetüknél fogva függetlenek valamennyi pozitív sajátos értékrendtől (például az egészség, a gondolkodás képessége), vagy olyan átfogó alapértékek, amelyek nem állnak ellentétben a pozitív sajátos értékrendekkel (lásd majd a globális személyes tudat és a globális proszocialitás példáit).

Minden élőlény alapfunkciója az egyed és a faj túlélése. Az ember mint egyén túlélése szervezetének és pszichikumának védelmét, stabilizációját, fejlődését jelenti. Ezt szolgálja a *személyes kompetencia*, amelynek fejlesztése a nevelés egyik alapvető feladata. Könyvelvi fogalmazással ez az „egészséges és kulturált életmódra nevelést” jelenti. Az emberi csoportok, nemzetek, társadalmak, az emberi nem létét, védelmét, stabilizációját, fejlődését a *szociális kompetencia* szolgálja, amelynek – mint látni fogjuk – a proszocialitás, a segítőkészség a feltétele. Ezért a szociális kompetencia fejlesztésének feladatát könyvelve „segítő életmódra nevelésnek” nevezzük. A személyes és a szociális kompetencia működését az információfeldolgozás teszi lehetővé. A mai világban az információfeldolgozás, ennek megvalósítója, a *kognitív kompetencia* (a megismerés, a kommunikáció, a gondolkodás, a tanulás) domináns szerepet játszik az ember, a társadalom életében, ezért általános kompetenciaként kezelendő. E kompetencia fejlesztésének feladatát „az értelem kiművelésének” nevezhetjük. A munkamegosztás következményeként sok ezer speciális kompetencia (szakma, hivatás, foglalkozás stb.) létezik. Ezek elsajátításának segítése a szakmai képzés feladata. Közös alapjuk: az alkotóképesség és a tehetség. Az alkotóképesség fejlesztése és a tehetséggondozás az iskolai nevelés alapvető feladatai közé tartozik, az iskola pedagógiai programjában e két feladatnak méltó helyet kell kapnia. (A feladatok részletes kidolgozásához az említett könyv és a tehetséggondozással kapcsolatos gazdag hazai szakirodalom kínál segítséget.)⁷

Mindezek értelmében az iskolai nevelés alapvető feladatai: a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia, illetve motívumaik és képességeik fejlődésének segítése, valamint az alkotóképesség fejlesztése és a tehetséggondozás. Természetesen most minderről nem lehet szó. Mivel az értelem kiművelésének, az alkotóképesség fejlesztésének és a tehetséggondozásnak a feladatai, tartalmai természetüknél fogva univerzális, globális értékek, a téma most mellőzhető. A személyes és a szociális kompetencia általános jellemzésével és néhány példával töreksem szemléltetni a globális értékeket mint a nevelés tartalmait.

A személyes kompetencia fejlesztése (egészséges és kulturált életmódra nevelés)

A személyes kompetencia önérdéket szolgáló pszichikus komponensrendszer. A mások érdekeivel kölcsönhatásba kerülő önérdék a szociális kompetencia hatáskörébe tartozik, amiről később lesz szó. Az önérdék értékelése az öröklött és tanult személyes motívumok alapján történik. Az önérdék érvényesítését, a kivitelezést, a

⁷ Lásd például: *Harsányi István* (1988): A tehetségvédelem kis kalauza. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest. *Ranschburg Jenő* (szerk. 1989): Tehetséggondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest. *Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László* (szerk. 1994): A tehetségfejlesztés pszichológiája. KLTE, Debrecen. *Parkas Katalin, Avramov András* (1994): Tehetséggondozás és alapítvány. Mündus Press, Budapest. *Herskovits Mária, Gyarmathy Éva* (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. Pszichológia, 4. szám.

megvalósítást a személyes képességek szervezik. A *nevelés feladata a személyes kompetencia motívumrendszerének és képességrendszerének fejlesztése. E feladatot tekintve a nevelés, a pedagógiai program tartalmát a személyes kompetencia fejlesztendő motívumai és képességei, valamint a személyes tudat képezik.* Személyes motívumok az egészséges és kulturált életmód szokásai, attitűdjei, meggyőződései (például a tisztálkodási szokások, a testedzés, a sportolás iránti igény, az olvasászeretet, a zeneszeretet és tucatszai hasonló motívum). Személyes képességek például az érdekértékelés, az esztétikai értékelés képessége, az önreflexív képességek (önértékelés, önminősítés, önfejlesztés stb.), testi képességek, zenei, vizuális művészi, irodalmi befogadói és közlési/alkotói képesség, önkiszolgálási képesség és a képességekhez tartozó készségek és ismeretek sokasága, amelyek által a képességek kialakulnak és működnek. Sajnos mindezekről a motívumokról és képességekről mint nevelési feladatokról e helyen nem szólhatok. Csak egy példára van lehetőség. Legyen ez a személyes tudat fejlesztésének feladata mint a nevelés globális tartalmának szemléltetése.

A személyiség működésének alapvető feltétele a *személyes tudat* (a személyes világtudat és az éntudat) kialakulása. Ugyanis ez az identitás alapja, az egzisztenciális jelentőségű döntések mérceje, a viselkedés legmagasabb szintű szabályozója. A személyes tudat léte az ember elementáris erejű pszichikus szükséglete. A személyes tudat motívumok és ismeretek integrált világmagyarázatot adó hierarchikus rendszere, amelyben a személy éntudata meghatározza saját helyét és szerepét. Személyes tudat nélkül az ember viszonyítási alap, tájékozódási pontok, „iránytű” nélküli lény, akinek a viselkedését az öröklött mechanizmusok, a szokások és az aktuális külső erőtér kölcsönhatása szabályozza. A mai nevelés legnagyobb fogyatékosága, hogy a felnövekvő generációk többségében nem alakul ki az intellektuális fejlettségnek megfelelő szilárd pozitív világtudat (pozitív = nem antiszociális). A kialakulatlan személyes világtudat mint elementáris erejű szükséglet szembeszökően nyilvánul meg a szekták térhódításában, a deviáns szubkultúrák terjedésében, az antiszociális személyiségek arányának növekedésében.

Ha ez így van, akkor a nevelés alapvető feladata a pozitív személyes tudat kialakulásának segítése. Csakhogy nagyon sokfajta sajátos pozitív tudat létezik, sőt minden ember személyes tudata sajátos, rendszerint valamely ismert ideológia, világnézet, eszme, vallás egyedi változata. Miután az állam által kötelezően előírt világnézeti nevelés megszűnt, mára két választás lehetősége alakult ki: a világnézetileg nem elkötelezett („semleges”) nevelés az iskolák túlnyomó többségében, valamint a világnézeti nevelés az egyházi iskolákban és a vallásoktatás keretében. Mint minden leegyszerűsítő alternatíva, ez is súlyos következményekkel jár. A világnézetileg semleges iskola nem segíti elő a felnövekvő generációk pozitív személyes tudatának kialakulását, aminek a káros következményeit nem szükséges tovább részletezni. Ezzel szemben az egyedül üdvözítő, rivalizáló eszmék, ideológiák, világnézetek alapján (még a pozitív világnézetek esetén is) beszűkült, előítéletes, szélsőséges esetben rögeszmés, személyes tudatú személyiségek jöhetnek létre, mint a legkülönbözőbb mértékű és jellegű konfliktusok forrásai, megtestesítői. A globális személyes tudat kialakulásának segítése megalapozhatja a sajátos személyes tudat kialakulását a világnézeti nevelésben nem részesülők esetében, a világnézeti nevelésben részt vevők látókörét kitérítve pedig csökkentheti a beszűkülés, az előítéletes, rögeszmés személyiségek kialakulásának veszélyét. Egyszerűen a globális személyes tudat kialakulásának segítése nem harmadik lehetőség, hanem a sajátos személyes tudatok közös, összekötő alapja.

A személyes tudat két összetevőjét célszerű megkülönböztetni: a *személyes világtudatot* (ezen belül a természet, a társadalom és az értékrendek/eszmék világról kialakult személyes tudatot, motívum és ismeretrendszer), valamint az *éntudatot*, vagyis az emberről, a személyiségről szerzett és önmagunkra vonatkoztatott, valamint az önmagunkról kialakult motívumok és ismeretek alapján kialakult tudatot. Mint láttuk, *Torsten Husén* szerint a globális tanulás tartalmi integrációt, globális motívumokat (értékeket) és ismereteket, valamint az ezeknek megfelelő tanulási/tanítási programot feltételez. Lássuk, mit jelent a globális személyes tudat fejlődésének segítése e szempontok szerint!

A *természeti világtudat* korszerű ismeretbeli alapjai adottak. A NAT Ember és természet című műveltségi területe az integratív szemléletmód érvényre jutását szorgalmazza, és tartalmaiban megfelelő súllyal szerepelnek a globális témák is. A megoldandó probléma e vonatkozásban, hogy ebből személyes természeti tudat alakuljon ki a tanulóknak. A helyi tanterv, a pedagógiai program kidolgozóinak azt kell megoldaniuk, hogy a világszerű jelentőségű motívumokat és ismereteket (képzeteket, tényeket, fogalmakat, összefüggéseket) a természet egészére vonatkozóan kiemeljék (ami az egész anyag kis hányadát képezi) és elrendezzék. Kidolgozzák azt a módot, ahogyan ezeknek a világszerű jelentőségű összetevőknek a folyamatos ismétlését, az átfogó egységek rendszerező ismétlését, az úgynevezett folyamatos rendszerező ismétlését (átfogó ismeretrendszer vázának folyamatos kitöltése, ami a rendszert szakadatlanul működteti) meg kívánják oldani. E nélkül ugyanis nem jöhet létre a tanulóknak átfogó, rendezett természeti világtudat. E nélkül a pedagógus tanít, a tanuló felejt, ami nem lenne baj, a probléma abból származik, hogy az átfogó világszerű összetartó ismereteit is elfelejtik.

A *társadalmi világtudat* kialakításának is megfelelőek a tantervi alapjai az Ember és társadalom című műveltségi területnek köszönhetően. Jómagam lényegesen nagyobb szerepet adnék a globális társadalmi problémák tartalmainak. A NAT előnye többek között éppen abban van, hogy amennyiben az iskolák ezt fontosnak tartják, ezen a területen mélyebbre hatolhatnak. A világszerű jelentőségű komponensek kiemelése, a szilárd elsajátítást szolgáló ismétlések összehangolt rendszerének megtervezése e műveltségi területen sokkal nehezebb, mint a természet esetében. Ezért bármilyen kis előrelépés is megbecsülendő, ha fontosnak tartjuk, hogy tanulóink személyes történelmi/társadalmi tudata lehetővé tegye: az életbe kilépő fiatalok ne váljanak az egyre bonyolultabb, konfliktusokkal terhes világ kiszolgáltatott eszközeivé, és készek legyenek hozzájárulni a pozitív fejlemények kibontakozásához.

A globális személyes világtudat kialakulásának alapvető feltétele, hogy különböző korok és jelenünk meghatározó jelentőségű *értékrendjeit, eszméit, világnézeteit, vallásait* a tanulók kellő alaposítással megismerjék, megvitassák: a természeti népek néhány sajátos világfelfogását, az ókor és a középkor nagy eszmeáramlatait, legalább négy-öt világvallást, az Újkor és századunk néhány nagy hatású pozitív és negatív eszmerendszerét. A NAT kínál ehhez a feladathoz tartalmakat, de a konkrét tartalmak megválasztása, tananyagokká alakítása az elkövetkező évek feladata lesz. Nem kisebb felelősség és munka vár a pedagógiai programok kidolgozóira, az eredményes elsajátítás feldolgozási rendjének és módjainak kidolgozása, kikísérletezése érdekében.

Az *éntudat* (az önismeret, az identitás) témája az utóbbi években gyorsan meghonosodott a pedagógiai köztudatban. Ennek köszönhetően létezik némi affinitás az ezzel összefüggő pedagógiai feladatok iránt (bár egyes szakszerűtlen önisme-

reti tréningek visszhangja negatív attitűdöket is táplál). Az éntudat, melynek központi magja az azonosság-tudat (az identitás), hierarchikus komponensrendszer, amelynek a szakirodalom⁸ szerinti fontosabb összetevői a *személyes éntudat* (a tárgyi, a biológiai, az érzelmi, a kompetencia-éntudat) és a *szociális éntudat* (a személyközi, a rangsorbeli, a hovatartozási, a szociális kompetencia-éntudat). Az ember mint személyiség éntudata, identitása által létezik. Az éntudat a személyes tudat meghatározó összetevője, a személyiség viselkedésének központi szabályozója. Az éntudat fejlődésének segítése a nevelés alapvető, talán a legfontosabb feladata. Ennek ellenére ez ma még új nevelési feladat, az előrelépés feltétele a továbbképzés. Amit megoldható feladatként mégis jelezhetek: az éntudat kialakulásának általános viszonyítási alapja az emberi lény ismerete. Ezért a pedagógiai programok készítésekor célszerű arra törekedni, hogy a tanulókat minél alaposabb, de lényegre törő humánbiológiai, egészségvédelmi, humánológiai, antropológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai képzésben részesítsük, megkísérelve, hogy ezeket az ismereteket önmagukra vonatkoztatva, önmagukkal összehasonlítva dolgozzák fel. A NAT különböző műveltségi területei tartalmaznak ilyen ismereteket, és nyitott a rendszer arra, hogy ennek a nevelési feladatnak a tartalmi kézikönyvekben, esetleg tankönyvekben hozzáférhető legyenek.

A szociális kompetencia fejlesztése (segítő életmódra nevelés)

A szociális kompetencia fejlődése a *komponensek* (motívumok, készségek és ismeretek) *gyarapodásával*, a *működési hatékonyság* növekedésével (a szociális képességek fejlettségével), valamint a szociális motívumrendszer mint *egyéni szociális értékrend fejlődésével* (pozitív magatartási szokások, attitűdök, meggyőződések elsajátításával, a negatív motívumok módosulásával) valósul meg. A nevelés feladata ezeknek a folyamatoknak a segítése. A szándékos segítség, nevelés eredményessége érdekében célszerű a pedagógiai programba felvenni az elsajátítandó pozitív motívumokat, ismereteket, a fejlesztendő szociális készségeket, a szociális képességek fejlesztésének feladatait, hogy az iskolai életet, a tanítás tartalmait és módjait e nevelési feladatoknak szolgálatába állíthassuk. A komponensek megválasztásáról, gyarapodásának segítéséről, valamint a szociális képességek fejlesztéséről most csak érintőlegesen eshet szó. Az egyéni szociális értékrend fejlesztésének problémái a kialakult helyzetben előnyben részesítendők.

A *szociális kompetencia működését tekintve hierarchikus önmódosító pszichikus komponensrendszer, amely a komponenskészleteit (a szociális motívumokat, készségeket, ismereteket) felhasználva, univerzális szabályai (a szociális alapérdek-ek és képességek) szerint szervezi, bonyolítja le a szociális kölcsönhatásokat (a viselkedést).*⁹ A *hierarchia* kreativitási, hatékonysági szinteket jelent: az öröklött, a tapasztalati, az értelmező és az öntelmező szintek különböző komplexitású, bonyolultságú viselkedést tesznek lehetővé. A gondolkodás, a viselkedés folyamatában a meglévő komponensek (szociális motívumok, szokások, készségek, ismeretek) felhasználásával új aktuális komponensek jönnek létre, amelyek rögzülhetnek, miáltal a komponensrendszer *önmagát módosítja*. Az *önérdek* mások

⁸ A nemzetközi és a hazai szakirodalom pedagógiai szempontú elemzését lásd Nagy József: *Én(tudat) és pedagógia* című tanulmányában, Magyar Pedagógia, 1994. 12. sz. 3–26. o.

⁹ Ez a fejezet a 2. látjegyzetben jelzett tanulmány és az abban hivatkozott szakirodalom alapján készült vázlatos összefoglalás.

érdekeivel kölcsönhatásban szociális érdekké válik. A *szociális alapérdekek* és az érvényesülésüket szervező, lebonyolító univerzális *szociális képességek*: közérdek és segítség, eltérő érdek és együttműködés, eltérő érdek és vezetés, érdekütközés és versengés. A *szociális kompetencia hatékony működése érdekében a nevelés feladata a szociális képességek és a hozzájuk tartozó többlettudatnyi szociális készség fejlesztése*. A téma gazdag szakirodalma¹⁰ lehetővé teszi, hogy megfelelő továbbképzések eredményeként viszonylag rövid idő alatt előrelépés következzen be a szociális képességek és készségek hatékonyabb fejlesztése érdekében. Ezért e nevelési feladatok részletei most mellőzhetők.

A hatvanas évek végétől gyakorlati és elméleti okok miatt előtérbe került az egészséges személyiség pozitív sajátosságainak kutatása. Ennek a paradigmaváltásnak az altruizmus a központi problémája, témája. Az etológiai kutatások az aktuálisan észlelt helyzet által kiváltott altruisztikus viselkedés megfigyelését végezhetik. Az ember életében is alapvető jelentőségű az aktuális helyzet észlelése által involvált, elindított altruisztikus viselkedés (például vészhelyzetben segélynyújtás). Az ember azonban az aktuális helyzet involváló hatása nélkül is kész és képes altruisztikus, morális viselkedésre. A táguló értelmezési tartomány megfelelő terminológiát igényelt. E célra a pozitív, a segítő és a proszociális viselkedés kifejezések terjedtek el. (A terminológiai letisztulás még nem zárult le, de a körvonalak eléggé egyértelműek. A „pozitív és a negatív viselkedés, személyiség” kifejezések a legátfogóbbak, de kevésbé használatosak, a „segítő, illetve a proszociális és a szociális, az antiszociális viselkedés, személyiség” terminusok széleskörűen elterjedtek. A köznyelvi „segítés” megnevezés inkább a gyakorlati területeken, a viselkedéssel, a készségekkel, a képességekkel kapcsolatban általános, illetve a „proszociális” műszóval stílárís okok miatt szinonimaként működik. Az „altruizmus” egyre inkább az emberre vonatkoztatva is csak az involvált proszociális viselkedést jelöli.)

Ervin Staub 1978-ban és 1979-ben megjelent kétkötetes műve (Pozitív szociális viselkedés és moralitás¹¹) foglalja össze a pszichológiában végbemenő fordulat kezdeti eredményeit. A kutatások további gyors expanziójának közleményei közül a pedagógiai szempontból is fontos „Proszociális viselkedés” című tanulmánygyűjteményt emeljük ki.¹² Annak köszönhetően, hogy a kutatások az önfeloldozó, önzetlenül adakozó, a helyzet által involvált altruizmus fogalmát kitágították, a *proszocialitás a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom, az emberi nem túlélését, létfeltételeinek javulását szolgáló, segítő életmódként értelmezhető*. A proszocialitásnak ez az átfogó tartalma nem azonos az együttműködéssel és nem feltételezi az önérdék és a csoportérdek érvényesítését szolgáló vezetés és versengés „feloldását”, szerepének csökkenését. Továbbá a proszocialitás átfogó fogalma magában foglalja a moralitást abban az értelemben, hogy a proszociális viselkedés erkölcsösnek, annak elmaradása, megkerülése, kijátszása erkölcsstelennek minősül, bár jogilag általában nem szankcionálható. Ugyanakkor a jogszabályok megszegése, kijátszása szankcionálható és általában erkölcsstelennek is minősül, de a *jogszerű eljárás is lehet erkölcsstelen, ha az*

¹⁰ Lásd a 2. lábjegyzet tanulmányában hivatkozott szakirodalmat.

¹¹ Staub, E.: Positive Social Behaviour and Morality. Volume 1 Social and Personal Influences. Volume 2 Socialization and Development. Academic Press, New York, 1978, 1979.

¹² Clark, M. S. (ed.): Prosocial Behavior. Sage Publication, 1992, Newbury. Magyar nyelven lásd Szilágyi Vilmos válogatását főleg német tanulmányokból Együttérzés, önzetlenség, felelősség címen. Tankönyvkiadó, Bp., 1981, 1983.

szembekerül a fenti értelemben vett proszocialitással. A *szociális kompetencia* proszociális értékrendje az érdekek olyan érvényesülését szolgálja, amely a másik ember, a csoport túlélését nem veszélyezteti, szükség szerint az önérdék korlátozásával is segíti. A proszocialitás a szociális értékrend univerzális alapja. Nincs olyan sajátos pozitív értékrend, amely a proszocialitással szemben állna, amellyel egymást kölcsönösen nem erősíthetnék. A proszocialitás a közös alap értelmében globális értékrend.

A proszocialitás globális értékrend abban az értelemben is, hogy az öröklött hajlamokból táplálkozó, a faj túlélését szolgáló funkció hozza létre a csoportidentitást, a csoportérdeket. Sok tízezer éven át a proszocialitás a másik csoportra nem terjedt ki. A tömegtársadalmak létrejöttével a törzs, a birodalom, az ország, a nemzet a csoportok létét, védelmét, túlélését is szolgálja, vagyis a tömegtársadalmakban a proszocialitás a csoport-csoport kölcsönhatásokra is kiterjeszkedik. Századunk második felében az egész emberi nem túlélésének gyakorlati kérdéseivel, problémáival szembesülünk. A globalizáció folyamatai ebből a szempontból azt jelentik, hogy a proszocialitás a nemzetiségek, nemzetek, országok, tömbök közötti kölcsönhatásokban is megjelenik. Ennek a reménye, igénye már ma is létezik, és az értelmetlen, kegyetlen konfliktusok sokaságának közepette terjed a fölismerés, hogy az emberi nem túlélése, létfeltételeinek javulása minden társadalom alapvető önérdékévé vált. Szabályozni, korlátozni szükséges a társadalmak közötti érdekütközések kezelési módjait is. Megkezdődött a proszocialitás gyakorlati globalizálódása. Talán túléljük az átalakulási folyamatokat, amihez a nevelés is hozzájárulhat.

Az iskolai nevelés feladata a proszociális magatartás elvárása, a segítőkészség fejlesztése. Ennek érdekében olyan pedagógiai program, iskolai életrend, légkör, ethosz kialakítása, amely az iskolai közösség mindennapi életében elősegíti, hogy a tanuló folyamatosan tapasztalja az egyének és csoportok kölcsönös megértésének, együttérzésének, segítőkészségének előnyeit, ezek hiányának hátrányos következményeit. Olyan szociális közeg működését, amelyben a tanuló folyamatosan megélheti, hogy végső soron önérdékeivel ellentétben, ha a proszocialitás, a segítőkészség nem érvényesül: sérül a szabálykövetés és a fair play a versengésben, sérül az arányos hozzájárulás és elosztás az együttműködésben, sérül a vezetett érdeke a vezető-vezetett viszony eseményeiben. Az iskola olyan irodalmi élmények sokaságában részesítse a tanulókat, amelyek egyértelművé teszik a proszociális, a segítőkész magatartás előnyeit, megsértésének hátrányos következményeit.

A gyermekkor végétől a proszociális magatartás elvárása, a mintaadás és az élménynyújtás kiegészül a szociális viselkedés értelmezésével, a magatartási normák, szabályok megismerésével. A történelemtanítás hozzájárulhat a tanulók szociális kompetenciájának fejlődéséhez, ha gondot fordít a szociális értékrend (eszmék, erkölcsi normák, jogrend) változásának, fejlődésének megismerésére. A szociális kompetencia fejlődését jelentősen segítheti néhány sajátos erkölcsi értékrend és a hatályos magyar büntetőjog alapjainak a megismertetése. A NAT gondot fordít a mai világ alapvető problémáinak megismerésére, megértésének elősegítésére. Ezen belül különösen fontosak a globális problémák, a globalizálódás előnyeinak, veszélyeinek, a globális értékrend jelentőségének a megértése.

A cserdulókor végén a szociális magatartás értelmezése is lehetővé válik. Történelmi személyiségek, irodalmi hősök döntéseinek elemzése lehetővé teszi, hogy az egyéni döntések közösségi, társadalmi szerepét, hatását is megismerjék, megértsék a tanulók. Az értelmező megismerés hatékony eszköze lehet a gyakorlatias szociálpszichológiai képzés.