

# IFJÚSÁG-NEVELÉS

## Viselkedés, értékrend, axiometria

Szülőknek és pedagógusoknak egyaránt sok fejtörést okoz a fiatalok viselkedése. Gyakori az olyan szülő, aki gyermeke rendellenességeiért az iskolára hárítja a felelősséget, de az a pedagógus sem ritka, aki csupán a tanuló családi környezetében tételezi fel a hibák forrását. „Korjelenség!“, „A nagyobbaktól tanulják!“, „Benne van a levegőben!“ — magyarázkodnak. Az ilyen jellegű viták és megállapítások nem rossz előjelek, ha a megfigyeléseket és vitákat az érdekelte felek javító szándékú együttműködése követi.

Ezúttal iskolai tanulók megnyilvánulásainak azt a területét vizsgáljuk, amelyet a *viselkedés* szó köznapi tartalma fed, s amit nagyrészt a magaviselet fogalma is hordoz. A viselkedésnek ennél tágabb értelmű megközelítésével napjainkban különböző viselkedés-elméletek foglalkoznak. Egyedülálló e tekintetben az amerikai Yale Egyetemen, N. E. Miller irányításával az Emberi Viszonylatok Intézete keretében végzett munka. Pszichológusok, szociológusok, antropológusok és pszichiáterek azon fáradoznak, hogy megteremtsék az emberi viselkedéssel foglalkozó egységes tudományt.

Az utóbbi 70 évben immár másodízben élénkül meg az emberi viselkedést és társadalmat kutató tudományok érdeklődése a gyermek- és ifjúságlelektani problémák iránt. A századforduló gyermek- és fejlődéslelektanának ténybázisán a reformpedagógia számos haladó törekvése indult. Európai viszonylatban is jelentős eredményeket ért el annak idején a Nagy László és Ranschburg Pál irányításával mozgalommá szélesült gyermektudományi iskola. A világszinten művelt tudományos kutatás és a gyakorlati alkalmazás egybekapcsolása mellett ez az iskola támogatta az 1919-es Tanácsköztársaság művelődési törekvéseit, a két világháború között pedig ihletője lett tudományos igényű munkáknak (Ballai Károly: *A magyar gyermek*, 1929; Krammer Jenő: *A szlovenszkói magyar serdülő lelkivilága*, 1932; Kemény Gábor: *Az iskolai értékelés és kiválasztás*, 1935; Jancsó Elemér: *Az erdélyi magyarság életsorsa nevelésügyének tükrében*, 1935; Várkonyi Dezső: *A gyermekkor lélektana*, 1938; *A gyermek és környezete*, 1944). Az említett iskola jótékonyan hatott a felszabadulás után felnövő pedagógus- és pszichológus-nemzedék tevékenységére is.

Értekes támpontként használhatók fel az iskolai tanulók viselkedésének szélesebb alapú megközelítésére napjaink ifjúság-tárgyú kutatásai. E kutatások világviszonylatban intézményesedtek (romániai vonatkozásban: Ifjúsági Kutatóközpont, az Oktatásügyi Minisztérium Szociológiai Laboratóriuma, a Társadalom- és Politikai Tudományok Akadémiája), s eredményeit *ifjúságtudomány\** néven fogják össze.

\* Felhívjuk olvasóink figyelmét előkészületben levő, júliusban megjelenő ifjúságtudományi számunkra — A SZERKESZTŐSÉG.

Jellemző tünet, hogy újabban minden valamirevaló nép fokozott mértékben kezd ifjúsága felé fordulni, s hatékony eszközöket mozgósít tanulmányozására (*Ifjúságkutatás*. Budapest, 1969). Az ifjúság közérdeklődés tárgya lett, s a népesedési robbanás és a szociológiai korhatár kitolódása folytán megnövekedett létszámban kopogtat, kér számon, meg-megdöbrent, itt-ott már követel is. Olyan állapot felé közelünk, amelyben minden nép létszámának több mint egyharmada lesz gyermek, illetve ifjú. Az UNESCO 1968-as becslése szerint 1970-től 2000-ig a 15—24 év közötti korcsoportok világlétszáma 519 milliőről 1 milliárd 128 millióra emelkedik. Ilyen körülmények között természetesnek tűnik az ifjúságtudományi kutatás megélnkülése s a kérdések differenciált megközelítése.

A romániai ifjúság többoldalú vizsgálatával az Ovidiu Bădina szerkesztésében napvilágot látott kötet foglalkozik (*Tineretul — obiect de cercetare științifică*, 1969). A gyermek- és ifjúcsoportok életének gazdag anyagát tárja fel a Pataki Ferenc gondozásában és irányt adó bevezető tanulmányával megjelent *Csoportlélektan* (1969), György Júlia és Huszár Tibor kötetei (*Az antiszociális személyiség*, 1967, *Fiatalkorú bűnözők*, 1964) pedig gazdag statisztikai adat, illetve kazuisztika tükrében az ifjúság rendellenes viselkedésformáit elemzik. A világviszonylatban folyó ifjúság-szociológiai kutatásoknak tanulságos és keresztmetszetét nyújtja a Huszár Tibor és Sükösd Mihály szerkesztésében megjelent és kitűnő bevezető tanulmányokkal ellátott *Ifjúságszociológia* (1969).

A népesedési robbanás és a társadalmi korhatár kitolódása minden bizonnyal a hazai magyar népcsoport fiatal évjáraitainak soraiban is érezteti majd hatását. Távlatban 1970 és 2000 között 7—800 000 fiatalra számíthatunk. Gondolnunk kell arra is, hogy a hírközlő eszközök fejlődése és az idegenforgalom fokozódása folytán fiataljainkat neveltségben, viselkedésben, életstílusban és élettechnikában eltérő társadalmak és korcsoportok felől negatív hatások érik. Ezért és más okok miatt e bonyolult folyamatoknak tudományos és intézményes szemmel tartása mielőbb szükségessé válik. Sajtónk (*Ifjúmunkás*, *Tanügyi Újság*, *Korunk*, *Előre*, *Dolgozó Nő*) már eddig is érzékenyen reagált a kérdésre, s magvas tanulmányok, riportok, mikroszociográfiák, cikkek tárgyalták fiatalságunk valós helyzetét. Önismeretünk bizony foghíjas lenne ifjúságunkra vonatkozó megbízható ismeretek nélkül. Sürgető feladat fiatalságunk életsíkjainak elmélyültebb és átfogóbb, módszeresebb és konkrétebb tanulmányozása egy marxista igényű nemzetiségyszociológia elméleti keretein belül. Ebben az összefüggésben jelentős kérdés a fiatalok szocialista neveltségi színvonalának s ezen belül viselkedésének formáltsága, kezeltése és irányultsága.

A nevelői munka előfeltétele a viselkedés konkrét jelentkezési formáinak módszeres feltárása és pszicho-szociológiai értelmezése.

### *A viselkedési készség*

Ahhoz, hogy a tanuló helyet kapjon az oktatottságnak és neveltségnek valamelyik fokozatán, személyi és társadalomlélektani sikon végrehajtó mechanizmusokat kell hogy kiépítsen önmagában. Sem a tervszerű, sem az alkalmi pedagógiai helyzet nem merül ki csupán az informálásban. Alakít is: érdeklődést kelt, jártasságokat, készségeket és szokásokat formál, hajlamot, képességet és tehetséget bontakoztat. Ezek a mechanizmusok különböző hatékonysági fokon valósítják meg az információk felvételét, feldolgozását, megőrzését, vezérlését és alkalmazását. A pedagógiai gyakorlat ilyen értelemben szól többek között a mozgás-, beszéd-, írás- és gondolkozási készségről, az olvasás szokásáról, a megfigyelő és matematikai képességről, a művészi hajlamról, a műszaki tehetségről vagy az irodalomtörténeti jártas-

ságról. Amikor emberanyaggazdálkodási vonatkozásban értékről beszélünk, a konkrét személynek elsősorban ezekre a készségbeli adottságaira gondolunk.

A *viselkedési készség* a tanulási teljesítményt messzemenően befolyásoló tényező: a magaviselettel és vérmérséklettel, részben pedig a tanulási és közösségi magatartással összeshözvődött személy- és társadalomlélektani, illetve pszicho-szociológiai képződmény. A mindenkori tanulási és közösségi magatartás, a nevelhetőség s a sikeres érvényesülés mutatójaként a tanulás hatékonysága terén zavarcsökkentő vagy zavarfokozó lehet. Élettani, személylélektani és társadalmi tagoltságánál fogva mind népességi, mind egyénfejlődési tekintetben sok változata van és sok tudomány számára vet fel problémát. Sokat tett a kérdések megoldásáért az utóbbi időben a szociálpszichológia. Csoport- és személyközi szinten tanulmányozta a viselkedési problémákat. Napjainkban a súlypont, főleg angolszász nyelvterületen, a személyközi viselkedés mikroelemzésén van. Egyes szociálpszichológusok (K. Lewin, R. White, R. Lipitt, Mérei Ferenc, H. Hiebsch, M. Vorweg, Buda Béla, V. N. Subkin, M. Argyle) többek között a csoportdinamika, az együttes élmény, a szociális penetrancia, az együttműködés, az interakció, a személyközi jelváltás (*interperszonális kommunikáció*), a szociális ügyesség (*social skill*), az összeférhetőség, a szerep, a társadalmi klíma, illetve a metakommunikáció vizsgálata alapján közelítik meg a kérdést.

A pedagógiai gyakorlat szempontjából jelentősnek tűnik mind a személyközi, mind pedig a csoportbeli viselkedés tanulásközpontú és konkrét pedagógiai helyzetekre vonatkoztatott vizsgálata.

#### *A tanulók viselkedésének dinamikájáról*

A viselkedés a társadalmi illeszkedés, illetve érvényesülés eszköze. Szükségszerű működésformája a személyközi, csoportbeli és csoportközi érintkezésnek. Ugyanis a társadalomban betöltött szerep, a felhalmozott tudás, törekvésrendszer, érzelmi magatartás, érték- és szokásrendi betájoltság tekintetében az emberek között színvonal- és fáziskülönbségek vannak, s a feladatszerű interakciók megvalósítása viselkedésileg ráhangolódást igényel. Az illeszkedés nem akármilyen illeszkedés, hanem társadalmi. Ez azt jelenti, hogy normáit, értékrendjét társadalmi gyakorlat intézményesíti, betartásukat elismeri, jutalmazza, és megsértésüket bünteti. Az így értelmezett viselkedés a társas és csoportbeli érintkezés folyamán kooperációs helyzetekben, a munka, a tanulás, a sport, a játék, az udvarlás, a szórakozás konkrét helyzetekben egyénenként eltérő készség-szinten nyilvánul meg.

Jóllehet Mannheim Károlyval szólva a viselkedés csak „kéregjelenség“, de az alkalmazkodást, fejlődést szolgálja, s bizonyos határok között az élő önvezérlő rendszerek közötti kommunikáció döntő feltétele.

A viselkedés a társas viszonyulás egyik változata. Minthogy minden társas viszony csak a kommunikáció, illetve jelváltás mozzanatával jut teljes értékű léthez, fokozott mértékben kell figyelniük a viselkedési formációk kifejeződésére az együttműködő személyek különböző jelrétegeiben: a beszédben, a beszéd járulékos jelrétegében (hangsúly, hanghordozás), az averbális jelrétegben (tekintet, arcjáték, mozdulat, taglejtés, fellépés), az összetett jelalakzatokban (cselekedet, tett, módor, élettechnika, életstílus, életforma) s a viselkedés különvált jelrétegében (munkadarab, kézírás, stílus, öltözködés). A személy viselkedése különböző szinteken jelrendszerekben ölt érzékelhető formát, s a feladathelyzetekben e jelek érzékelése és értelmezése alapján minősül olyanfajta viselkedési tendenciák tekintetében, mint: fegyelmesség, megfontoltság, összeférhetőség, talpraesettség, csiszoltság, tisztelettudás, őszinteség, méltányosság, emberség, elvtársiasság.

A viselkedésdinamika alapvető kérdése a viselkedési készségi szint és ennek biológiai, személylélektani és társadalmi meghatározottsága. Mannheimnak igaza van ugyan abban, hogy a viselkedés kéregjelenség, de az is igaz, hogy ennek mozgását, változását, tökéletesedését vagy torzulását kevésbé érzékelhető, egymásba fűződő és egymásra tevődő felszín alatti struktúrák erőjátéka szabályozza. A kis- és nagytársadalmi szintekig (család, baráti kör, iskolai osztály, társadalmi rendszer, állam, nép, nemzetiség, társadalmi osztály) felfedhető viselkedésformáló csatornák ismeretében a nevelő feladata, hogy feltárja az egyéni viselkedés konkrét motivációs bázisát, értelmi, érzelmi, akarati, tudatos vagy kevésbé tudatos vezéreltségét, s ezek ismeretében erősítse az értékes és gyengítse az értéktelen tendenciákat.

A tanulási és nevelődési folyamatoknak ebben a tartományában világosodnak meg a viselkedés hatáscsatornái, élettani, társadalmi és iskolai eredetű ártalmi s ezekkel összefüggésben nevelési feladatai. Minőségi pedagógiai munkát itt csak helyes szemléletmód eredményezhet a viselkedésdinamika történeti és társas dimenzióinak egyidejű érzékelése alapján. Egyet jelent ez a személyi viselkedés fenó- és genotípusának megragadásával. Az előbbi a viselkedés felszíni dinamikáját jelenti a konkrét tapasztalás szintjén, az utóbbi pedig ennek múltját, a gyakorlat történelmi formáinak viselkedésalakító dinamikáját, nagy- és kistársadalmi szintek modelljei szerint.

A következőkben személyközi és csoportdinamikai sávon viselkedési fenó- és genotípusok felsejlő körvonalaiaként tanulók viselkedési eseteit villantjuk fel annak a pszichikai közegnek érzékeltetéseképpen, amelyben a pedagógus folyamatosan dolgozik. Egy mai falu iskolásairól van szó a szocialista társadalom, a fellazult régi s a szilárduló új kötelekek, vonzások és taszítások, bizonyosságok és bizonytalanságok erőterében. Közel 200 gyermek színes és változatos világa hullámszik naponta szemünk előtt, s keressük azt a rendező erőt, amely ilyen vagy olyan formába kényszerítette az élő „anyagot”. Viselkedésük jelenszerű anyaga két irányba utal: népünk társadalmi gyakorlatának múltbeli és mai formái felé. Mert vajon nem falusi népünk viselkedési szokásait kristályosító termelési gyakorlata jelentkezik-e áttételesen falusi tanulóinknak olyanszerű megnyilvánulásaiban, mint: tárgyak (tanszerek, szerszámok) és élőlények (állatok, növények) gondos kezelése, a kisebb és a gyengébb megvédelmezése, az idősebb tisztelete, a közhírtés tisztessége, beszédük komolysága, arc- és testmozdulataiknak elvensége, nehézsége vagy darabossága, életvitelük feszes, konok szívóssága? S talán helyénvaló az a kérdés is: milyen mértékben szólnak bele ebbe a viselkedésdinamikába mai létünk és a holnap gazdasági, művelődési, politikai, nemzetiségi, egyéni és közösségi dimenziói olyan viselkedésstruktúrák esetében, mint: fegyelmezetség és őszinteség, határozottság vagy bizonytalanság, túlzott szerénység és jöhízeműség, érték- és szokásrendi betájoltság?

Mindez utalás kíván lenni a történelmi-társadalmi háttérre, a társadalmi gyakorlat történelmi formáira, kis- és nagytársadalmi alakulataira, melyeknek mélyarámaiból tanulóink viselkedésének „status praesens”-e áttételesen beprogramozódik.

Joggal feltehető például a nyugodt és megfontolt viselkedésű gyermek esetében, hogy nyugodtsága és megfontoltsága mögött megfelelő ideg- és gondolkozásbeli struktúrák működnek. De az is feltehető, hogy a családban erre szüleiben vagy testvéreiben mintát, a család együttesében előnyös atmoszférát kapott, s ezzel a modellel huzamos sztereotípiázódási folyamat útján azonosult. Viselkedési struktúrák ilyen áttételes láncolódását példázza M. V. tanuló magaviselete. M. V. nyugodt vérmérséklet. Személyközi és csoportbeli érintkezésében következetesen egyensúlyozottnak, megfontoltnak és barátságosnak tűnik, beszéde fedi cselekedeteit, a lazább társas érintkezésbeli és a kötöttebb feladatszerű tanórai helyzetekben is egész viselkedésrendszerét csiszoltság és belső fegyelmezetség jellemzi. Mindezt nem hűvös

mértéktartás és kényszeredettség formájában, hanem a javítani akarás lelkesült-ségével. A kristályosító gócot a gyermek családi életének tanulmányozása tárta fel. Számára a család az a fórum, melynek pozitív értékrendjébe sikerült beilleszkednie, s melynek viselkedési mintáit szokásrendszerre tudta szilárdítani s a készség szint-jén alkalmazni.

Az olyan átmeneti alakulatban, mint az iskolai osztály s olyan időleges szitu-ációban, mint a tanóra, meghatározott szinten tagolt feladat hatására a pedagógus és a tanulók meghatározott szerephelyzetből működnek össze. A pedagógia gyakor-latából tudjuk, hogy ezekben a szerepekben vannak kiesések és normadöntések is. Mi a motivációs alapja annak, hogy A. C. tanuló a rossz jegy hatására odacsapja ellenőrzőjét, B. T. ugyanezért bűnbánóan elpirul és könnyezni kezd, E. C. pedig nyugodtan fogadja, nyíltan megjegyzéseket tesz, és alkalmat kér a rossz jegy kija-vítására? Vagy: G. D. tanuló remeg felelés közben, pedig felkészült és tud, V. E. viszont tangólépésekben megy a táblához, mindegyre hibázik, s a figyelmeztetésre céltudatosan az egész osztályt megnevetető választ ad? Továbbá: Anna munkára hangoltan, okos tekintettel, a felismert helyzet tudatában tanulói szerepének meg-felelően van jelen. Mária nem rendetlenkedik ugyan, de tekintete üres, bekapcsolt-sága a tanórai jelváltási hálózatrendszerbe minimális. Laci különjáratú teljes kikap-csolttságban forgolódik, babrál, piszmozg és fészkelődik, s lekicsinylő mosollyal kíséri a megjegyzéseket. Erzsébet tizenöt éves korát meghazudtoló csiszolt metakommuni-kációs hang- és mozgáskultúrával kíséri beszédét. Anyanyelvének szavai beszédében valósággal élnek, s életszerűen viselkednek nemcsak a hangképek által közölt hatá-rozott jelentés miatt, hanem a személyesen átélt tartalmak hangsúlyban, hanghor-dozásban, arcjátékban, taglejtésben és mozdulatokban is kifejeződő világos érzelte-tése nyomán. Az sem érdektelen jelenség, hogy a fiúk egyéni és csoportbeli visel-kedése lányok távollétében szint vált, s hogy ez a lányoknál is előfordul, de kisebb mértékben. Figyelemre méltó az is, hogy N. A. VIII. osztályos tanuló a tanórán osztályalakulatában keresve keresi a lehetőségeket normarontásra, személyközi kap-csolataiban iskolai viszonylatban kötekedő és agresszív, de otthon kezes bárány.

És mit jelentenek a viselkedés felületi rétegén jelentkező *alkalmi* színváltozások, fodrozódások, örvénylések és viharok, amelyeket átmenetileg olvasmány, film, szín-darab, esemény vagy valami más információélmény vált ki tömegesen? Amikor a tanulók rokon- vagy ellenszenves modellekkel, hősökkel, helyzetekkel és lehetősé-gekkel találkoznak, azonosulás vagy elkülönülés folytán kilépnek magukból, a felis-merhetetlenségig kiáradnak megszokott medrükből, s elszakadnak adott valóságuktól, hogy kanyarokkal alacsonyabb vagy magasabb szinten végül is önmagukra leljenek. Elég gyakori az olyan eset is, amely adott viselkedés motivációs bázisaként a cso-port társadalmi klímáját helyezi előtérbe. N. H. VIII. osztályos tanuló fékezhetetlen-nek tűnő normaromboló törekvéseit demokratikus csoportlétkör esetén könnyebb közömbösíteni, elterelni s a közös munkára beállítani. Autokratikus természetű ne-velő irányításával azonban viselkedése merevvé és makaccsá válik, hajlíthatósága csökken, s elvetélt, durva, agresszív viselkedés-formákba csap át. Mindez értékren-dileg nála nem tudati szintről vezérelt folyamatként jelentkezik, hanem inkább erős ellensúlyozó mechanizmusra utaló örvénylések formájában.

De nem ritka a „feleselő”, a maga vagy társai vélt igazát fennhangon védő gyermek sem. Mert ilyen is van, és jó, hogy van. Viselkedésdinamikailag ugyanis ilyen esetekben a normabontó viselkedési készségi szint kellő pedagógiai korrektúrával *alkotó jellegűvé* minősülhet, a bontakozó emberi önértzet és méltóságtudat vezérlése révén a nonkonformizmus magasabbrendű konformizmussá szépülhet, ahonnan már

csak rövid út vezet a Makarenkótól oly mély pedagógiai érzékkel megrajzolt közösségi ember viselkedésének erkölcsi-esztétikai szépségéig, a szokás- és értékrendileg bontakozó ifjú egyéniség életformájáig.

### *Viselkedés és tanulás*

A tanulásközpontúságot tartva szem előtt, arról kívántunk tájékozódni, hogy tanulóink a magaviselet, a viselkedési készség milyen fokán viszonyulnak az iskola nevelő-oktató helyzeteiben az igényelt viselkedési mintához. A tanuló viselkedését ilyen vonatkozásban akkor mondhatjuk optimálisnak, ha az oktatási-tanulási helyzet munkacéljához alkalmazkodik a viselkedési értékrend szocialista modellje szerint, a tanulási helyzet társadalmilag megszabott viselkedési normáinak és elvárásainak megfelelően. A tanuló viselkedési készségszintje annál megfelelőbb, minél inkább megközelíti a pedagógus közvetítette társadalmi igényszintet, feltéve, hogy a pedagógus birtokában van a társadalmilag előírt modellnek.

A viselkedési készségszinteket és azok alkotóelemeit illetően nem rendelkezünk egyetemes körülhatárolásokkal és fogalmi rendszerrel. A többszemponútú (pedagógiai, etikai, pszichoszociológiai, praxiológiai, defektológiai, pszichiátriai, nevelésméréstani, kibernetikai) megközelítés itt is termékenyítő lehet, szemelőtt tartva a merev konformizmus ellenében a szocialista társadalom emberképének munka- és személyiség-normáit, az emberi önérték és méltóság s a személyiség szabad kibontakoztatásának elvét.

Az iskolai gyakorlatban a nevelő a tanuló viselkedését *magaviselet* néven nagyrészt szubjektív becslés alapján számokkal minősíti. Ez a számszerűsítés azonban a legtöbb esetben látszat-tárgyilagosság. Az oktatásméréstani, illetve az információs didaktikában (V. P. Beszpalko: *Információs pszichológia és didaktika*, 1968) erőfeszítések történnek ugyan az oktatottság paramétereinek tárgyilagos megállapítására, a kritériumok körvonalazására, de a neveltségi és viselkedési készségszint méréstani megközelítése területén még ennél is kevesebb a próbálkozás (Majzik Lászlóné: *Az osztályneveltségi szint megállapításának problémái. Pedagógiai Szemle*, 1963. 7--8).

### *Elméleti kitérő*

A viselkedés szerteágazó problémáinak megoldására sok lehetőség mutatkozik. A megközelítések közös felismerése: a *személyiség- és cselekvésközpontúság*. Minden viselkedésmegnyilvánulás konkrét személyiségben kap értelmet. Minden viselkedésmegnyilvánulás funkcionálisan nagyobb tevékenység-struktúrába tagolódik (például a tanuló viselkedése a tanulási-oktatási tevékenység során), s áttételesen függvénye a társadalmilag-történelmileg modellált termelő gyakorlatnak.

A cselekvés és ennek szervezettebb változata, a tevékenység az ember alapvető létformája. Minden természeti, tárgyi, személyi, eszmei és társadalmi alakzattal csupán cselekvéses alapon érintkezhetünk, cselekvéses viszonyulással szerezhetünk értesüléseket. Miért hangsúlyozzák egyes kutatók a cselekvésnek ezt vagy azt a határozmányát, ilyen vagy olyan természetű feltételezettségét, ilyen- vagy olyan-fajta tevékenységek fontosságát? Bizonyára társadalmi funkciót is betölthet például az a filozófiai felfogás, amely a praxist értéktartalmától igyekszik elválasztani, vagy az, amely a társadalmi gyakorlattól elvonatkoztatott eszmény-, norma- és értékrendszert dolgoz ki. S ebben a vonatkozásban talán az a tétel is megkockáztatható, hogy reális értékű cselekvésemélet inkább olyan egyéni és társadalmi helyzetben jön létre, amelyben a gyakorlatot az eszményektől s az eszményeket a gyakorlattól nem kell féltetni.

A viselkedés problémáinak megnyugtató megoldása a szocialista gyakorlat talaján sarjadt marxista igényű *cselekvésselmélet* alapján várható. Ez nem jelenti azt, hogy polgári szinten vagy azelőtt a cselekvésre vonatkozó értékes általánosítások nem jöhettek létre, vagy ne volna értelme a marxista és nem marxista igényű kutatók dialógusának. Elzárkózást jelentene ez Arisztotelésztől kezdve Kanton és Hegelen át a kortársi kutatók (W. R. Ashby, Ludwig von Bertalanffy, L. L. Couffignal, G. Frey, G. H. Mead, R. K. Merton, Neumann János, T. Parsons, J. Piaget, I. Scheffer, N. Wiener, G. H. Wright) pozitív eredményeitől, saját nyelvterületünkön pedig Böhm Károly úttörő axiológiai, Bartók György antropológiai, Dékány István csoportszociológiai és etikai, Szondi Lipót mélylélektani és pszichodiagnosztikai, Noszlopi László érték- és világnézetlélektani vagy Harkai Schiller Pál cselekvéslélektani munkásságával szemben. A valóság az, hogy a dialektikus materialista hagyományokra (Marx, Engels, Gramsci, Wallon) építő cselekvésselmélet — dialógusban klasszikus és modern, nem marxista kutatókkal — napjainkban van kialakulóban.

E kutatások nyomán objektív és szubjektív feltételek kontextusában, szerkezeti és működési vonatkozások rendszereként kell felfognunk a cselekvést. A viselkedést pedig a személyi státus helyzetében, a társadalmilag modellált értékrend gravitációs terében s a társas természetű jelváltás folyamatában kell megragadnunk. Az érdeklődés homlokterében a cselekvés, illetve a viselkedés hatáscsatornáinak feltárása áll a maximális hatásfokú cselekvés, illetve a pedagógiai és egyéb természetű szabályozás technikájának kidolgozása érdekében. A praxiológia (T. Kotarbinszki), az aktometria (Merei Ferenc), a szociometria (J. L. Moreno), a státus- és szerepelmélet, értéktan és kommunikáció-elmélet a kortársi szocialista és polgári pedagógia társtudományainak — szociológiának, lélektannak, filozófiának — jelentőségben mindegyre erősödő vonulatai. A nagyobb hatásfokú tanulás, nevelődés és más tevékenységi területek napirenden levő hasonló feladatai a formalizálás és programozás, az információ-elmélet és kibernetika korszerű szintjén megoldhatatlanok marxista igényű konkrét cselekvéstani, értéktani, pedagógiai, logikai, személy- és csoportlélektani, szociológiai, státus-, szerep- és kommunikációtani felmérések és kutatások nélkül.

### *Értékrend és viselkedés*

Iskolai keretek között a pedagógust gyakorlatilag elsősorban a tanulási helyzetek viselkedésproblémái szokták érdekeln: fegyelmezettség, figyelés, komolyság, csend, rend. Mindez nagyon fontos, de a tények logikája arra int, hogy az oktatási helyzeten kívüli viselkedési vonatkozások szem elől tévesztése végzetes következményekkel járhat. Ez főleg azokban az esetekben következik be, amikor a nevelő nem vet kellő mértékben számot a viselkedés *értékrendi* szerkezetével, működésével, dimenzióival és meghatározottságával.

Abból a tényből kell kiindulnunk, hogy cselekvéses élethelyzeteink sohasem közömbösek. Állapotaink és megnyilvánulásaink bizonyos vonatkozásban mindig értékhordozók, értékteltek (jók—rosszak, szépek—csúnyák, igazak—hamisak). Érték nélkül értelmetlennek tűnik a gyakorlat, gyakorlat nélkül pedig az érték. Sietünk azonban hozzátenni, hogy ez az értéktelítődés társadalmilag és történelmileg meghatározott. Így van ez a viselkedéssel kapcsolatban is. Minden viselkedésszerű megnyilvánulás értékközpontúan is leírható, értelmezhető és jellemezhető.

A konkrét viselkedés értékrendileg mindig polivalens: nemcsak a jóhoz, hanem a széphez, hasznoshoz, igazhoz, igazságoshoz is köze lehet. Ez lélektani tény, de fontos viselkedésnevelési elv és feladat is. Csak sokoldalúan értékérzékeny, értékismerő és értékmegvalósító emberre valló viselkedés lehet biztosítéka a megfelelő személyi és csoportkapcsolatoknak, s csak az értékrendileg sokoldalúan modellált viselkedés

eredményezte munka és személyi normaszint válhat igazi serkentőjévé az egyéni és társadalmi haladásnak.

A viselkedés értékrendi polivalenciájának egyéni és társadalmi jelentősége indokolja a viselkedési értékrend személyi és környezeti dimenzióinak szemmel tartását. Az a preferenciális és vonatkoztatási keret, amelyben tanulóink választásai (barát, tantárgy, eszménykép), döntései és cselekvésmegvalósításai, az egész személyiség önvezérlése lezajlik, vagy amiként véleményük, igény szintjük, érdeklődésük, meggyőződésük és esetleges világnézetük kialakul, vagy ahogyan feladattudatuk, felelősségük vagy lelkiismeretük működik, mind-mind viselkedési értékrendjük szubjektív dimenziójaként fogható fel. Ugyancsak szubjektív jellegükkel tűnnek ki az értékrend távlati dimenziói is: az álmodozás, pályaterv, életerv és a különböző önszituáló elgondolások. E dimenziók mellőzése a viselkedési esetek kezelésekor egyet jelentene a viselkedés egyik determinációs csatornájának kiiktatásával.

A viselkedés személyi értékrendjének dimenziói csak elméletben választhatók el a környezeti dimenzióktól. Az érték úgy is meghatározható, mint társadalmilag modellált szabályozó mértékrendszer, a viselkedés pedig, mint társadalmi úton kialakult státusban, társadalmilag szabályozott szerepszerű személy- és csoportközi érintkezés, illetve illeszkedés. E meghatározások kiegészítésképpen hozzáférhetjük, hogy személy- és csoportközi vonatkozásban az egyéneket kommunikációs hálózatrendszer fogja össze, s hogy a kialakult érték-, norma- és véleményrendszer *köztudat és közvélemény* formájában az egyént azonosulás esetén társadalmi ellenőrzés alatt tartja, s ez a viselkedési megnyilvánulások önvezérlésénél preferenciális vonatkoztatási s ugyanakkor presszionális keretként érvényesül... Ezek a környezeti dimenziók értéktudatformáló szerepük miatt jelentősek, s a pedagógus számára mint a szubjektív értékrend modelláló helyzetei s mint építő vagy romboló, rendező vagy zavaró, szilárdító vagy bomlasztó csatornák jöhetnek számításba. Ezer összefüggések ismerete a pedagógus számára lehetőséget nyújt arra, hogy a viselkedési értékrend személyi és környezeti dimenziójában, társadalmi összefüggéseiben szemlélje és kezelje a viselkedés pozitív és negatív törekvéseit.

Külön területként határolódik el a viselkedés értékrendjének objektivációja, az *értékmegvalósítás*, a legegyszerűbb cselekedettől az alkotásig. Figyelmet érdemel ebben a vonatkozásban többek között: a cselekedet, a tett, a munkadarab, az alkotás, az élettechnika s a tanuló munkakörnyezetének, öltözködésének, beszédének tárgyiasult értékszférái. Az objektiváció nemcsak tárgyra vonatkozhatik. Mint eszménykép értékhordozó a személy is, a másik ember vagy egy elvont eszmény s viselkedési norma is.

A viselkedésnevelés szemszögéből különleges érdeklődésre tarthat számot az értékrend fejlődése. Az egyén alakulása értékszintváltással is együtt jár, s az egyes életszakaszok értékrendi jellegzetességeik alapján is elkülöníthetők. Így az ifjúkor a társas viselkedés és magatartás, világszemlélet és meggyőződés, az érdeklődés, életstílus és élettechnika, a pálya- és párválasztás tekintetében sajátos értékrendi betajoltságot és szociális betagoltságot jelent. Biográfiai különkiadása ez az emberi életnek, amikor gondolkozásban, érzelmekben és törekvésekben szennyezetlenül kerülünk értékrendi vezérlés alá, s „örök“ érvénnyel, torzítás nélkül igyekszünk megvalósítani azt. Ez az értékrendi tisztaság megfelelő értelmi és érzelmi érettséggel párosulva teszi érthetővé az ifjú gyakori érzékenységet az álcázott, szertartásos vagy intézményesített hazugságokkal szemben és az érték kategóriák és normák megvalósulási szintje iránt. A fiatalság „forradalmiságának“ egyik magyarázataként kínál meg a meghatározott esetekben ez az életszakasz helyzeténél fogva betölthet az érték kate-



góriák deklarált és megvalósított szintkülönbségének kérdésében. Ez a generációs helyzeti előny azonban nem mindig teljesebbé válik: nem mindig helyes a társadalmi rálátás, vagy ha az a további folyamat valamely oknál fogva leáll, pozitív értékrendi kiteljesedés helyett az ifjú értékromboló helyzetek örvényébe kerül, meghasonlik. Értékrendi zavar áll be, annak minden tragikus mellékhatásával, s a pozitív kiteljesedés késik vagy elmarad. Eredményes nevelési munkát ilyen esetekben csak az a pedagógia végezhet, amelynek korrekatív hatékonysága az értékromboló valóságsszféraját is érinti.

*Viselkedésrajz — axiográfia*  
*Viselkedésmérés — axiometria*

A viselkedésdinamika keretében leírt esetek, konkrét megfigyelések személyközi és csoportdinamikai sávon a tanulók sajátos viselkedését illusztrálják, a tapasztalati *viselkedésrajz* szintjén. Tanulási-oktatási helyzetekben megnyilvánuló magaviseletről van szó, s mindegyik eset axiológiai betájoltságú, mindegyik megnyilvánulás bizonyos normaszintet érvényesít. Viselkedésanyagunk leírását ilyen vonatkozásban *pedagógiai axiográfiának* nevezhetnők.

A magaviselet axiografikus feltárása alapvető jelentőségű a személyiség nevelése szempontjából, mert érzékeny mutatója a társadalmiasultságnak, a pozitív szocialista közösségi értékrendnek, a munka- és személyiségnormák gyakorlati érvényesülésének. A konkrét, egyéni viselkedés széles felületen érintkezik a különböző társadalmi szinteken modellált érték kategóriákkal. A feladatszerű és kötetlenebb helyzetektől a legintimebb személyközi kapcsolatokig a viselkedés értékteltségi fokán dől el az egyéni és közösségi érvényesülés, hatékonyság.

A tanulók viselkedésbeli tényanyaga *tipológiai* rendszerezést sugall: a norma-romboló, a normaellenes, a normasértő, a normaszerű, a normajavító, a normatökéletesítő és a normaalkotó típusok elkülönítését. E típusok mint érték-megvalósító struktúrák a tágabb személyiség szerkezetbe s ezen túlmenően életkori, társadalmi-történeti helyzetbe ágyazottan meghatározott viselkedéstörékvést érvényesítenek. Mindegyik viselkedéstörékvés sajátos módon befolyásolja a tanuló iskolai teljesítményét, és szokásrendszerre szilárdulás esetén a gyermek önérvényesítését sajátos korlátok közé szorítja. A pedagógus minőségi feladata a viselkedéstendencia megragadása, a tanuló helyzetének súlypontjából kiindulva. A súlypont megragadását nagymértékben elősegíti a viselkedési esetek részletes, pontos és huzamos leltározása, értékrendű irányulásaik, kondicionáltságuk elemzése, rendszerezése, statisztikai feldolgozása a gyakoriság, a dominancia, a korreláció és egyéb mérés-technikai szempontok alapján. A viselkedés értékrendi mutatói itt már számszerűsített formát ölthetnek egy általános *axiometria* keretében. Ezzel az elnevezéssel illelhető az emberi viselkedés értékrendi struktúrájára, dinamikájára, dimenzióira és kondicionáltságára vonatkozó vizsgálati eljárások rendszere, melynek tárgyterülete különböző tudományok (axiológia, etika, pedagógia, lélektan, szociológia, antropológia) érintkezési vonalán nagyrészt még rendezetlen, feldolgozatlan, gyakorlatilag felhasználatlan állapotban lappang, s melynek hatékonnyá tétele rendkívül időszerű.

Iskolai tanulók viselkedésének megismerése és javítása céljából a pedagógiai axiográfia és axiometria szintjén szűrővizsgálati eljárást dolgoztunk ki. Az eljárás technikai kelléke egy tapasztalati úton megszerkesztett szűrővizsgálati képlet, melynek részei a vizsgálat logikai és technikai lépcsőit tartalmazzák. Ennek igénybevétele az oktatási és nevelési folyamatba beépítetten, ennek részeként természetes helyzetekben kell a tanulók viselkedési eseteit megfigyelnünk, összegyűjtenünk, értelmeznünk, osztályoznunk s végül ezek eredményét skálarendszerbe rögzítenünk.

A szűrőképlet megszerkesztésekor szem előtt tartottuk, hogy a viselkedési készség szokásokkal, hajlamokkal és más adottságokkal ötvözötten személyiségi jellemvonássá szerveződhetik, és az iskolai élet személyközi, csoportbeli, csoportközi és magányos helyzeteiben kerülhet felszínre a tanulók jelváltási folyamataiban: verbális rétegében, a beszéd járulékos rétegében, az averbális jelrétegben, összetett jelformációkban. A skálarendszer feltűnteti a megfigyelt viselkedési tendencia tipológiai helyét, készségszintjét, esetleges norma feletti, norma szerinti és norma alatti állapotát. A norma alatti zónában elkülöníthető a normasértő, a normaellenes és a normaromboló, a norma feletti övezetben pedig a normajavító, a normatökéletesítő és normaalkotó típus.

#### *Egy osztály viselkedésszintje*

A következőkben egy 31 tanulóból álló VII. osztály viselkedési készségszintjét vázoljuk (1968—69-es tanév). A következő tipológiai eloszlás mutatkozott: normaalkotó törekvések 1 tanulónál, normatökéletesítő 2, normajavító 2, normaszzerű törekvések 8 tanulónál; inkább normasértő megnyilvánulások 12 tanulónál, normaellenesek 4 és normarombolók 2 tanulónál. A négy első viselkedési fokozat 13 tanulója jellemző a pozitív értékrendi szervezettség, a célratörés, illetve az önkéntesség és tudatosság, továbbá a cselekvő részvétel és az érdeklődő figyelem nagyfokú gyakorisága, erősödő irányulása, másrészt a csökkenő kényszeredtség olyan összetett viselkedési alakzatok jegyében, mint: figyelés, fegyelmezettség, csiszoltság, őszinteség, határozottság, udvariasság, méltányosság, meggondoltság és szerénység. A három utóbbi fokozat 18 tanulója az értékrendi zavartság, a kiforratlanság, bizonytalanság s kisebb mértékben a tanulás-elutasítás és ellenszegülés törekvéseit mutatja, illetve a kényszeredett figyelem enyhén gyengülő vonalát olyanszerű összetett viselkedési megnyilvánulásokkal ötvözötten, mint: figyelmetlenség, fegyelmezetlenség, befolyásolhatóság, fecsegés, sügás, bohóckodás, tiszteletlenség, alakoskodás, puskázás. A mennyiségi szempontokat tekintve (16 inkább normapozitív, 18 inkább normanegatív tanuló) az osztály viselkedési összképében a norma alatti viselkedési esetek túlsúlyban vannak ugyan, de a normaszzerű és norma feletti típusok mellett a norma alattiak pozitív tendenciáinak erősödését s negatív megnyilvánulásainak gyengülését is tekintetbe vesszük. Kellő pedagógiai irányítással, intézményesedési törekvéseket mutató pozitív magaviseleti szokások, szabályok és tradíciók kialakítása révén az osztály elindulhat a csoportélet magasabb szintjei felé.

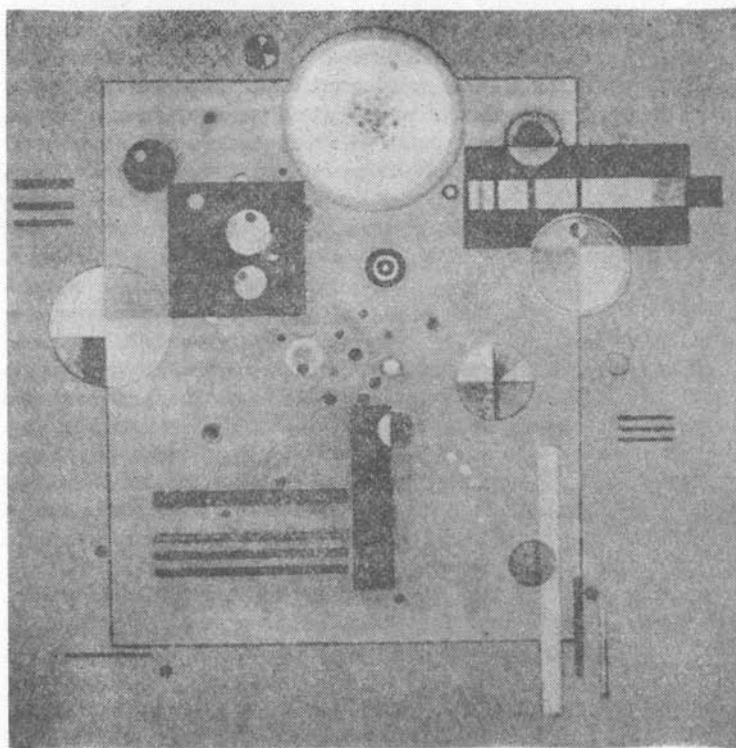
#### *Az értékfeltés jegyében*

A szűrővizsgálati eljárás további finomítás és elmélyítés esetén segítséget nyújthat a viselkedés megszilárdult, de gyakran álcázott rendelkezéseinek, zavarainak (félénkség, félszesség, gátlás, idegesség, indulatosság) felderítésében is. Az idevágó adatok arra is figyelmeztetnek, hogy a tanulási teljesítmény, a magatartás- és viselkedési készségszint mutatói között dinamikailag nincs mindig egyértelmű összefüggés. Két önkéntes típusú és 9—10-es osztályzatú tanuló például a viselkedési készség tekintetében sok vonatkozásban normasértőnek mutatkozott. Négy zavart és három kényszeredett magatartású tanuló pedig beidegződött negatív életrendbeli szokásokkal küzd ugyan, de tanulási teljesítményük átlagos. Nem kevés azoknak a száma sem, akik jó képességeiket, tudásukat és pozitív értékeállítottságukat a személyközi és csoportbeli viselkedés helyzeteiben vetélik el kellő érintkezési technika, viselkedési ügyesség, helyzetfelismerési készség, jól működő fékrendszer vagy felületi csiszoltság híján. De elvétve olyanok is akadnak, akik alakoskodnak, alarcot viselnek, s tárgyi és érzelmi hiányosságukat megejtő modorral, célszerű fellépéssel, fejlett

orientációs reflexszel, áradó „közéletieskedéssel“, ügyködéssel vagy harsány jólétesültséggel próbálják ellensúlyozni.

A hivatásos nevelőnek az *értékfeltés* jegyében kötelessége tanulóinál érzékelni és értékelni személylélektani, mikro- és makroszociális vonatkozásaiban a viselkedés mindegyik változatát, annál is inkább, mert ezek előrevetíthetik a felnőtt korra esetlegesen jellemző pozitív vagy negatív élettechnikák árnyékát. Mindez arra utal, hogy a pedagógiai gyakorlat nem állhat meg a viselkedési megnyilvánulások felületi tüneteinél, de nem tévedhet az egysíkú, kéregalatti pszichologizálás vagy kéregfeletti szociologizálás útvesztőjébe sem. A megfigyelt magaviseleti tényről függően a tanulmányozást tanulasközpontúan személylélektani, társaslélektani, szociológiai, axiológiai, élettani, defektológiai vagy pszichiátriai irányban kell elmélyíteni a konkrét személyi lét élettani, személy- és csoportlélektani, társadalmi és gazdasági, nemzetiségi és egyéb dimenzióinak vetületében. Más szóval: a minősítő tipológiai döntést, illetve „viselkedésméréstani“ besorolást sokrétű vizsgálódás kell hogy megelőzze. Az optimális tanulás és nevelődés csatornája ezen az úton hatékonyabb formában vonható pedagógiai ellenőrzés és vezérlés alá, s adott esetben ez az út eredményesebben valósíthatja meg tanulóink bekapcsolódását teljes értékű személyiségként hazánk és nemzetiségünk szocialista társadalmának feladathelyzeteibe a sikeres ön- és csoportértékesülés vonalán.

Demény Dezső



Vaszilij  
Kandinszkij:  
Kompozíció