

## Gyermekeink életszemlélete

Lucifer: Mit állsz oly szótlan, mondd, mit  
borzadsz?  
Tragédiának nézed? nézd legott  
Komédiának, s mulattatni fog.”  
Madách Imre

EMBERI KAPCSOLATAINK egyik legerősebb kohéziós ereje életszemléletünk azonossága. Mély, tartós kapcsolataink rendszerint erre az alapra támaszkodnak, felszínes, könnyen létrejövő, de talán még ennél is könnyebben szétbomló kapcsolataink pedig ennek a hiányát érezik. Életszemléleten Értelmező Szótárunk tömör meghatározása szerint *azt a módot értjük*, „ahogyan (az ember) az életet, az élet eseményeit, a világ jelenségeit szemléli, megítéli” (É. Sz. II. p. 145.). A meghatározás kimondatlanul azt is tartalmazza, hogy az életszemléletben vannak

- a) egy-egy történelmi korszakra (pl. antik világ, középkor, barokk, romantika, realizmus)
- b) egy-egy társadalmi osztályra (pl. rabszolgapártók, főurak, nagypolgárok, proletárok)
- c) sokszor még egy-egy nemzetre is jellemző általános
- d) és egyes egyének sajátosságait tükröző egyedi elemek.

Ahhoz, hogy a fogalom jelentését teljes terjedelemben megértsük, értelmezéséhez hozzá kell kapcsolnunk az *életfelfogás* szó jelentését is, mint egyik szinonimáját: „(életfelfogás) = személynek vagy közösségnek az életről, a társadalomról, az emberi viszonylatokról és értékekről alkotott alapvető és magatartását meghatározó felfogása” (ÉSz. II. p. 141.). Ha a két fogalmat együttesen értelmezzük, kiderül, hogy az életszemlélet magában foglalja az élet céljáról, értelméről, tartalmáról vallott nézeteket, amelyek azután természetszerűleg válnak magatartása, általa viselkedése mozgató rugóivá. Nyilvánvalónak tekinthetjük azt is, hogy az életszemlélet tartalmában az objektív tényezők mellett szubjektívek is szerephez jutnak, hiszen egyáltalán nem közbömbös, hogy az objektíve azonos világot *ki*, *mikor* és *honnán* szemléli. Weszely Ödön (Világnézet és nevelés, Magyar Pedagógia, 1921. p. 33.) szerint döntő jelentősége van a nevelésben a tanulók meglevő életszemléletének, s annak, hogy azt milyen világnézet megalapozására kívánjuk fordítani. Szerinte az életszemlélet tartalmába sorolhatjuk: „mi a felfogásunk a világról és az életről, hogyan képzeljük el az ember helyzetét a világegyetemben s az emberi társadalomban, mit tartunk az élet céljának, s hogyan képzeljük megoldhatónak az élet problémáit...”

Ez az életszemlélet az egyedi fejlődés egyik fokán (egyénilig más és más időpontban) a *világképre* épül. Alexander Bernát szerint „a világkép érzéketes, nagymértékben szemléleten alapuló egyéni kép a környező természetről és társadalomról.” A világ képét szemlélés közben nem egyforma részletezéssel alkotjuk meg, inkább vázlatot készítünk róla... Ami érdekkel bennünket, amit nagyobb figyelemmel nézünk, hallgatunk... az kerül tudatunk előterébe, a többi kisebb-nagyobb homályban marad. Majd kifejti, hogy minden egyén »hordozható képet alkot magának a szemléleti világról.« Így a szemlélet előkészíti a rendező, feldolgozó gondolkodás művét (Az ember. Szerk.: Alexander B.–Lenhossék M. Athenaeum, Bp., 1907. p. 691.). Másképp fogalmazva Alexander B. szerint a világkép egyengeti az utat a már jóval

tudatosabb és objektívabb ismeretekre támaszkodó életszemlélethez, amelytől azután a fejlődés folyamatában egy magasabb fokra: *a tudatos világnézet* kialakításához juthat el az ember.

Fel kell ismernünk azt is, hogy ebben a folyamatban az egyes lépések nem szüntetik meg egymást, nincs az a tudatos világnézet, amellyel párhuzamosan ne létezne, ne fejlődne az egyén világgépe és életszemlélete is, sőt annak ellenére, hogy a magasabb fok mindig magában foglalja az alsóbbat is, elképzelhető, hogy egyidejű fejlődésük közben közöttük súlyos konfliktusok jöhetnek létre.

Viszonylag széles körű vizsgálat alapján állapíthatta meg Kerékgyártó Imre (A nevelési folyamat vezérlése, nevelési eredményvizsgálatok. FPI, Bp. 1975.), hogy általános iskolai tanulóink körében gyakori jelenség a leckeszerűen megtanult világnézeti tézisek tudásának és valódi életszemléletüknek a divergenciája (eltérése). Felmérésekkor a direkt kérdésekre adott feleleteik mindig azt tartalmazták, amit a kérdéssel kapcsolatban (pl. Melyik a világ legfejlettebb állama?) *tudniuk kell*, ezzel szemben az indirekt kérdésekre adott válaszaikban rögzítették mindazt, amit a kérdéssel kapcsolatban gondoltak, éreztek (Pl. Ha el kellene hagynod hazádat, hol szeretnél élni?). Ugyanennek a divergenciának élesebb megnyilvánulásait mutatja be Galgóczi Erzsébet a már többször is idézett regényében A vörös báróban, s Karinthy Ferenc a Házszenetelőben.

Ha az ilyen eltérés okait kutatjuk, egy újabb fogalomba, az *életézésbe* ütközünk. Életézésen „az embert a valósághoz fűző érzelmi viszonyok összességét” értjük (Eszttétikai kislex. Kossuth, Bp., 1969. p. 69.). Ez az életézés normális esetekben harmóniában van az életszemlélettel, de eltéréseik újabb konfliktusok forrásait, lehetőségeit rejtik magukba. A történelemben nem volt ritka, hogy egyeseket világnézetük a haladáshoz, a progresszív erőkhöz kapcsoljon, és ugyanakkor érzelmileg, életézésükben a visszahúzó, reakciókkal értsenek egyet. Értelmileg helyeselik a társadalmát, az erkölcsöt, érzelmileg mégis a társadalomellenest, az erkölcsötlenest követik.

Olyan erők ezek külön-külön is, méginkább együttesen, amelyek meghatározzák az emberek életvitelét, életmódját. Létrehoznak olyan különbségeket, amelyek áthidalhatatlanul tátonganak azok közt, akiket kényelmük, élvezetük vezérel, illetve, akik magasabb célokat, eszményeket állítanak maguk elé:

az egyik:	a másik:
<p>hirdeti: „Ehess, ihass, ölelhess, ahass!”</p> <p>pletykaéhségét elégíti ki kisszerű hatalomra tör ösztönvilágát éli</p> <p>mások akaratát igyekeznek megtörni</p>	<p>„A mindenséggel mérd magad!” (József A.)</p> <p>tudásszomját oltja pozícióját mások javára tölti be normális személyiségét igyekezik kibontakoztatni önuralmát, önfegyelmét fejleszti</p>

A különböző meghatározásokból egybecsengően olvashatjuk ki, hogy az életszemlélet egyik leglényegesebb tényezője az egyénnek *magához az élethez fűződő viszonya*. Csak utalunk ebben olyan különbségekre, amelyek különböző történelmi korokban fogalmazódtak meg, s egyrészt az egész életet próbátételnek, átmenetnek tekintették (l. Biblia), másrészt olyan területnek „melyen élned, halnod kell” (Vörösmarty), s amelyen a születéstől a halálig tartó életútnak az ad értelmet, ha küzdünk „erők szerint a legnemesebbekért” (ugyancsak Vörösmarty), mert az élet értelme a küzdés maga (Madách).

Szociológusaink szerint minden ember egyik közös törekvése, hogy *éljen*, önfenntartását biztosítsa. Első igyekezetét mindenki arra összpontosítja, hogy élelmet, italt (amíg még van: tiszta vizet!) szerezzen. Tudjuk, hogy az UNESCO statisztikái

több millió olyan embert tartanak nyilván, akik ebben a törekvésükben is kudarcot vallottak, éheznek. Nálunk már a múlté ez a probléma. Ismeretlen az a monotónia, amely a reggel, délben, este kenyér étlapjából következett (Szabó Z.: A tardi helyzet), helyét azonban egy másik jelenségnek: a szemétkosárba hajigált szalámis zsemleknek adta át. Fiziológiailag kétségtelenül ez az utóbbi a kedvezőbb jelenség, büszkélkedésre azonban ez sem ad okot. Nem nosztalgikus múltba merengés, ha ezzel a felelőtlen könnyedséggel sem tudunk egyetérteni, amint az is gondolkodóba ejt, ha látjuk, milyen könnyedén szórják szét, hagyják el még ruhadarabjaikat is a tanítványaink. A munkahelyi fegyelem valahol azzal kezdődik, hogy egy adott környezetben nem tűrik meg az ilyen jelenségeket. Sem saját dolgok széjjelhagyását, sem másoké-  
nak (üzem, nemzet) széthordását.

Mihelyt az emberek kielégítették valamelyik szükségletüket, újakat, magasabb rendűket termelnek helyére. Igaz, ez az új nem mindig jelent minőségileg jobbat is, gyakran megreked mennyiségi növekedésnél. Így lép az „élni” helyére a *megélni*-akarás, amely egyúttal azt a csomópontot is jelöli, amelyen a törekvések széjjelágaznak:

- egyesek további igyekezete arra irányul, hogy *jól*
- másoké, hogy *könnyen, kényelmesen*
- ismét másoké, hogy *értelmesen, tartalmasan*
- sőt esztétikusan, *szépen* éljenek.

Nevelésünkben mindig arra törekszünk, hogy a tanulóknak fölkeltjük önnevelésük *igényét*, és befolyásoljuk *irányát*. Ez csak akkor sikerülhet, ha egész életszemléletük irányítására összpontosítjuk tevékenységünket, amellyel többek között hatni kívánunk az életszemléletük alakulására is, elsősorban arra, hogy társadalmilag értékes, hasznos életet válasszanak önmaguk számára. A befolyásolás leghatékonyabb eszközei:

- a) a példaadás, követendő és követhető modellek bemutatása,
- b) a meggyőzés,

c) de ha kell a követelés is, mert illúzió lenne azt gondolni, hogy szép szóval mindenkit helyes útra lehet terelni, még azokat is, akik szűkebb környezetükből, esetleg bűnöző szüleiktől az anti- és aszociális viselkedési szokásokat vették át örökségbe. Ilyen esetekben Makarenko tanításait követve a *kényszerítéstől, az erőszaktól* sem szabad visszaradni. A jó iskolai közösségben ilyenkor nincs szükség külső beavatkozásra, mert maga az ifjúsági közösség, a diákönkormányzat gyakorol erőszakot azokra a tagjaira, akik másképp a társadalom, a közösség normáival azonosulni nem hajlandóak. Egy igazi közösség sohasem nézheti közönnyel, hogy tagjai közt egzisztencialista, hedonista vagy szocialista közösségi életszemlélet terjed-e.

Mielőtt tovább elemeznénk az életszemlélet tartalmát, tekintsük át még egyszer kialakulásának folyamatát:

Az ember természeti és társadalmi környezetével kölcsönhatást teremt. Ennek a kölcsönhatásnak jelentős szerepe van abban, hogy megismeri környezetét, megtalálja benne egyéni helyét. Tapasztalatai és a környezetében élő felnőttek magyarázatai alapján kialakul kezdetben naív és mágikus (Vincze L.-Fl.), de egyre jobban realizálódó	VILÁGKÉPE
Világképében kezdetben túlsúlyban vannak az érzelmi elemek, de egész életét végigkíséri, hogy a jelenségeket nemcsak értelmileg, hanem érzelmileg is megítéli. Önmaga és a világ kapcsolatának érzelmi tartalma alapján létrejön	ÉLETÉRZÉSE

Világképe és életérzése talaján kialakulnak elképzelései, meggyőződése az élet céljáról, értelméről, tartalmáról, értékeiről, a világ jelenségeihez, más emberekhez való egyéni viszonyáról, kialakul, s egyre jobban mélyül, gazdagodik	ÉLETSZEMLÉLETE
Világképe, életérzése és életszemlélete együttesen készítik elő a talajt ahhoz, hogy a világ természeti és társadalmi jelenségeiről rendszerezett nézeteket, elképzeléseket alkosson magának, kibontakozzék	VILÁGNÉZETE

A pedagógusnak ebben a folyamatban kell megtalálnia helyét és szerepét, ha a felnövekvő nemzedék nevelésében teljesíteni akarja társadalmi feladatát. Nagyon lényeges azonban, hogy ezt a feladatot mindig reálisan szemlélje, lehetőségeit alá ne becsülje, de túl se értékelje.

A TANULÓK ÉLETSZEMLÉLETÉNEK alakulása sohasem pedagógusi szándékok eredménye. Mindenekelőtt számolnunk kell azzal, hogy rendkívül erős a *környezeti modellek* hatása. Közülük is kiemelt hely illeti meg a családi mintákat, ha azokon nemcsak a családban *hirdetett elveket*, hanem a viselkedés hétköznapi *gyakorlatát* is értjük. Nagyon sok inger igyekszik a tanulók életszemléletét *hedonista irányba* terelni. Forrásai közé sorolhatjuk gyakran még a televízió ifjúsági műsorait is, a folyóiratok orvosi tanácsadásait, amelyek nem ránevelik, hanem épp ellenkezőleg, leszoktatják a fiatalokat arról, hogy az élet különböző természeti és társadalmi jelenségeit a maguk komplexitásában és bonyolultságában szemléljék. Ifjúságunknak feltétlenül szüksége van *szexuális felvilágosításra*, de ezt csupán néhány élveteg felnőtt azonosítja a zabolátlan nemi élet propagálásával. A felelős többség épp azt tartja társadalmi feladatának, hogy a fiatalokat felvilágosítsa:

- a) a szexualitás, mihelyt humanizálódik, túllépi nemi szervek interakcióját, és teljes embert igénylő emberi kapcsolatformává magasztosul,
- b) amelyben kiemelt hely illeti meg az önmagunkért és társunkért átértett és vállalt felelősséget,
- c) beleértve ebbe azokat a biológiai, pszichés és szociális következményeket is, amelyeket a csupán vegetatív jellegű fogamzásgátló szerek még nem iktattak ki életünkéből, hiszen a korlátlan, partnert sűrűn váltó, párhuzamosságot is elfogadó kapcsolatok hatásai az utódokban jelentkeznek (koraszülések, idegrendszeri, alkati sérülések stb.)

Sem az „egyszer élünk, most élvezzünk mindent”, sem „az én életem, azt csinálom vele, amit akarok” jelszavakká vulgarizált egzisztencialista életszemlélettel nem tudunk egyetérteni, nem tudjuk tétlenül nézni, ha gyermekeink közül többen azzal azonosulnak, és ezzel kockára teszik nemcsak önmaguk, de népük, nemzetük jövőjét is. Hasonlóképp kell reagálnunk arra is, hogy nálunk kiemelkedően magas a *válások száma*, s ennek ellenére átlagon felüli a felelőtlen, *gyermekeik felnevelésére alkalmatlan* családok mennyisége is.

Elég belepillantanunk a családra és a gyermekekre vonatkozó statisztikába, hogy felnőtt nemzedékünk felelőtlen életszemléletéből ízelítőt kaphassunk. Mellékesen utalunk arra, hogy nálunk kialakulhatott egy „kocsi vagy kicsi” vita, s abban nemzetségünk kultúrájáért „felelős” írók, művészek is úgy nyilatkozhattak, hogy a dilemma eldöntése mindenkinek magánügye. 1972-ben 36 000 állami gondozott gyermek közül 926 volt az árvák száma, amely a következő években 717-re, majd 611-re csökkent, ami lényegében azt jelenti, hogy a család elvesztése csak az esetek töredékében esik egybe a szülők elvesztésével, többnyire egyéb okok következménye. 1974-ben pl.

az esetek 68,2%<sup>o</sup> környezeti okból, 15,9%<sup>o</sup> erkölcsi okból, 10,0%<sup>o</sup> egészségügyi okból következett be, a szülők hiánya pedig csupán az esetek 5,3%<sup>o</sup>-ban szerepelt. Érdekes megfigyelni, hogy ezzel egyidejűleg a veszélyeztettként nyilvántartott gyermekek között környezeti okból veszélyeztetett 41,5%<sup>o</sup> egészségügyi okból 17,8%<sup>o</sup> erkölcsi okból 17,8%<sup>o</sup> anyagi okból 36,7%<sup>o</sup>

Az életszemlélet torzításában kiemelkedő a különböző *narkotikumok* szerepe is. Lassan elveszíti első helyezését az alkohol, helyére lépnek más drogok: a ragasztószert szippantásától (ÁIB tájékoztatása és intézkedése a ragasztószert szippantásról. Alkohológia, 1977:1.) a kábítószerrekig (*Somogyvári János: Visszaélés a kábítószerrekkel*, Zrínyi, Bp., 1972.). Sajnos, ez a jelenség növekvő tendenciát mutat (*Kisszékelyi Ödön: Fiatalok drogvisztaelés Bp., Nevelő 1979:4. – Többen: A kábítószeres veszélyeztettség megismerésének lehetőségeiről. Belügyi Szemle, 1976:4.*) Rendszerint életmóddal összekapcsolva találkozhatunk ezekkel a jelenségekkel, részben a csövesek körében, részben a tánczene és különböző zenekarok rajongói között, köztereken, fővárosi aluljárókban.

Éberem kell ügyelni arra, hogy működésüket ki ne terjesszék az iskola területére is. Legjobb ellenszerük a valódi közösség megteremtése, az ifjúsági önkormányzat működtetése, álkativizálás helyett reális politikai, közéleti tevékenység kibontakoztatása.

Az életszemlélet egyik jelentős tényezője az a viszony, amely a tanulók és az élet legtipikusabb *tevékenységei* között jön létre. Külön-külön lehetne elemeznünk a munkához (munkaintenzitáshoz, munkafegyelemhez, munkaerkölshöz), a játékhoz és a szórakozáshoz fűződő viszonyaik alakulását. Közülük is legjelentősebb, hogy milyen arányt képvisel életükben a szórakozás (pl. a munkájukhoz viszonyítva), s vajon rájuk is érvényes-e a szociológusok megállapítása, amely szerint a munkamorállal egyenes arányban süllyed a *szórakozásmoráljuk* is. Könnyen ellenőrizhetjük ennek a tézisnek igazságát vagy hamisságát, ha megfigyelések és felmérések segítségével feltárjuk, vajon a szórakozás fogalmát nem kapcsolják-e eleve össze a devianciával: a társadalmi, erkölcsi normák megsértésével, agresszív indulataik szabad kiélésével, öncélú rombolásokkal, durvasággal, mások gúnyolásával, bántalmazásával. Hozzátehetjük: nem elég, ha mindezeket csak a tanítási órákról száműzzük. Nem szabad tőrni, hogy a tanításon kívüli foglalkozásokon (pl. kirándulásokon, társadalmi munkákon, őszi, tavaszi termelő munkákon) más normák érvényesüljenek, azokon elnézzék azokat a kilengéseket (pl.: alkoholfogyasztás, dohányzás), amelyeket máskor szigorúan büntetni igyekeznek.

Pedagógiánkban gyakoriak a formális viták. Így vetődik fel pl., hogy melyik az iskolai élet elsődleges közössége. Ennek a vitának azonban semmi értelme sincs, ha elszakítjuk tartalmától, annak eldöntésétől, melyik kisebb közösség normái terjesztik ki hatósugarukat a többi közösségekre (ifjúsági mozgalmi rendezvényekre, alkalmakra) is. Megfontolandó azonban az is, hogy az iskola ne mossa el a határokat az önként vállalt, erőfeszítést igénylő *munka örömeinek* és a kényszerből szervezett *játékok kinjének* különbségei között. Ahhoz, hogy élvezetessé váljék, a munkát nem szükséges játékká silányítani, főleg társadalmunkban, amelynek életszemléletében kiemelt hely illeti meg a *munkát*. Különösen fontos ennek felismerése, ha az iskola feladatának tekinti a szabadidős szokások és a szabadidő kultúrájának fejlesztését is (vö. *Kelendi Gyuláné: Bevezetés a könyvek birodalmába. Fáklya, Bp., 1972.*)

TANÍTVÁNYAINK ÉLETSZEMLELETÉNEK alakulásában jelentős szerepet játszhat az iskola. Azt már láttuk, hogy magasabb szintre emelheti *szórakozásra* irányuló igényeiket. Alakítsa ki bennük azt a meggyőződést, hogy kizárólagos szellemi

tápláléknak kevés a könnyű zene, a film és a krimi. Természetesen kritikusan szemléljük a színházak, művelődési otthonok úgynevezett „kultúrműsorait” is, mert nem minden tartozik a művelődés körébe, amit ezek keretében kínálnak nekik. Viselkedésükkel szemben is támasszanak magasabb követelményeket, s főleg ne tévesszék össze, hogy más deviáns magatartásukat *megérteni*, mint egyúttal helyeselni és büntetlenül hagyni, *elnézni*.

Nagy port vert fel az utóbbi időben a Bánk bán-eset. (Köznevelés, Új Tükör 1982.). Sajtóvisszhangja több tanulság levonását teszi lehetővé. Egyrésztől azt, hogy magasabbra kell emelni a fiatalokkal szemben a mércét. Nem lehet tűrni azt az ellentmondást, hogy egyetemre pályázának olyanok, akik klasszikus drámák előadását csak ivászatra és rendbontásra képesek felhasználni. Nem kevésbé irreális, ha riporterri állásra pályáznak, akiknek logopédiai tanfolyamra kellene jelentkezniük. Elképesztő, ha *Keresztúry Dezső* megállapíthatja az Írószövetség kongresszusán, hogy fiatal írók fogalmazni sem tudnak (?), *Simon Zsuzsa* pedig kijelentheti, hogy a színművészeti főiskolások egyre kevésbé műveitek. Persze, az is felháborító, ha egy ifjú rendező összetéveszti *munkakötelességét* (azt, hogy a legkiválóbb szakemberekkel készíthet interjút) saját zsenialitásával, s azt vélheti magáról, hogy *ő* ért mindenhez legjobban, mert ezt a látszatot teremtheti meg mikrofonnal kezében a *lehetősége* (l. Halda Aliz: Köznevelés 1982:41.).

Az életszemléletben jelentkező különbségeket általában *jelzőkkel* szoktuk kifejezni. Beszélünk optimista, derűs és pesszimista, komor szemléletről. Iskoláink akaratlanul is gyakran hajlanak ez utóbbi képviselőre, a tudományosság és a didaktikai tudatosság ugyanis látszólag nem tűri meg maga mellett a derűt, a humort. A tudományosság nevében száműzték a tantervekből nagyjaink *életrajzeit* is, pedig azok a helyes életszemlélet kialakításában nélkülözhetetlenek. Belőlük ismerik meg, miképpen reagáltak a történelem legkülönbözőbb, próbára tevő szituációiban nagyjaink; hogyan döntöttek, ha a sors nehéz választások elé állította őket, amelyekben a tét élet vagy halál, egyéni jólét vagy elvhűség, becsület vagy vagyon volt. A mellőzött életrajzokat a jó pedagógus szakkörökben, szabadidős foglalkozásokon, mozgalmi rendezvényeken ismerteti meg diákjaival még azon az áron is, ha cserébe mellőznie kell a világirodalom néhány szoborba mintázott nagyságát.

Az iskolának figyelembe kell vennie, hogy az életszemlélet kialakításában csak *egységre* lehet törekednie, *egyformaságra* sohase. A tanulók közt egyesek életszemléletében nagyobb teret foglal el irodalom- vagy művészetszemléletük, másokéban a politikai, történelmi szemlélet játssza a nagyobb szerepet, *a humán* beállítódásúak mellett találunk *reál* beállítódásúakat, sőt olyanokat is, akiknek érdeklődése, irányultsága a technika, a praxikus (gyakorlati) ismeretek felé fordul, s így életszemléletükben is ezeké lesz a legfőbb hely.

Az ellentétek egysége érvényesül abban, hogy az életszemlélet elidegeníthetetlen tartozéka *a haláltudat* is. Pedagógiánk álszeméremmel elhallgatja ezt a témát, amely természetesen nehezen illeszthető be egy egzisztencialista vagy hedonisztikus világképbe. Meg kellene fontolnunk *V. Jerofejev* (Voproszi lityeraturi 1975:10.) szavait: „aki sohase sem rettegett a haláltól, és úgy élte le életét, mintha nem várná őt a végén a halál, döbbenetesen, szinte állati módon korlátolt.” Nincs arra szükségünk, hogy a gyermek élményvilágában, képzeletében különleges helyet kapjon a halál, de az álhumanizmusból fakadó távolfartást fel kell oldanunk úgy, ahogy azt kisebb közösségekben (falu, tanya) maga az élet is feloldja. Keressük fel a gyermekekkel hozzátartozóiknak, környezetük nagyjainak (költők, pedagógusok stb.) sírjait! Ha gyermekeinket előkészíttetlenül éri szeretteik halála, olyan traumát élhetnek át, amely kihathat minden kapcsolatukra, emberekhez, eszményekhez való kötődésük eltorzulására (katektopátia).

Részletesen vizsgálja ezt a kérdést *Polcz Alaine* A gyermek haláltudata c. tanulmányában (Valóság 1979:3 p. 61–69.). Hozzátehetjük, hogy a külföldi szakirodalom korántsem mellözi ezt a problémát olyan nagyvonalúan, mint a hazai. Arról se feledkezzünk meg, hogy kiváló pedagógusaink gyakorlata messze az elmélet előtt jár. Sok iskolában a tanulók gondozzák a helység temetőjében található írói, költői, tanári sírokat. Különleges nyomatékkal szeretnénk ez utóbbira rámutatni, mert nagymértékben járulhatna hozzá a pedagógusi tekintély növeléséhez.

Életszemléletet alakítani, világnézetet megalapozni *szólamokkal* képtelenség. Ezek a szólamok rendszerint jól, de tartalmatlanul, üresen csengenek, másrészt pedig hihetetlenül leegyszerűsítik a bonyolult valóságot, s ezzel meg is hamisítják azt. Osztályfőnöki óráink is kudarcra lesznek mindaddig ítélve, amíg ott ilyen megállapítások puffognak: „Nálunk a munka becsület és dicsőség dolga!” (Szép mondás, de az életben még messze vagyunk attól, hogy igaz is legyen!), „Mi különb emberek vagyunk!” (Jó lenne, ha azok lennénk, de néha azoktól is messze esünk, akiket leszólunk!). Nem szabad felednünk, hogy csak igazságokkal és realitásokkal szólhatunk bele a tanulók életszemléletének fejlődésébe, ha megértjük:

- a sikerek feltételezik a kudarcokat, de káros összetéveszteni őket;
- erények nincsenek hibák nélkül, de mentegetésük újabb hibák forrásává válik;
- a jó nem nélkülözi a rosszat sem, de felcserélésük veszedelmes;
- az érdemek nem feledtethetik a bűnöket, az egyiket nem lehet kiegyenlíteni a másikkal;
- csak ott lehetnek elsők, ahol vannak másodikok, sőt még utolsók is.

A reális életszemlélet megköveteli, hogy mindenekelőtt önmagát, saját képességeit és lehetőségeit értékelje reálisan az ember. Erre nevelni kell őt. Különösen most, amikor gyakori az egyetlen gyermek, aki családjában a remekmű, a kiemelkedő alkotás szerepét hivatott betölteni (Akinak nem szabad rosszul felelnie, viselkednie, mert azzal szülei nagyságát borítja árnyékba, ezért ilyenkor a kritikát visszahárítják a pedagógusaira).

Sokat tehet az iskola azáltal is, ha tudatosan fejleszti azokat a képességeket, amelyeknek birtokában az emberek könnyebben megértik, s ami talán ennél is nehezebb, *elviselik egymást*. Ilyenek:

a) az ember *autonómia*ja, amely csak kölcsönösségen alapulhat, nem elég, ha magamnak követelem, másoknak is biztosítanom szükséges; azt se feledjük, hogy a hasonló életszemléletű emberek rengeteg energiát megtakarítanak azzal, hogy sem idejüket, sem erőiket nem kell mások meggyőzésére pazarolniuk;

b) a *tolerancia*, hiszen kölcsönösen nagyfokú tűrőképesség szükséges,

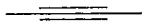
c) a mások iránti *nyitottság*, amely nem téveszthető össze a szemérmetlen kitarulkozással, az exhibicionizmussal,

d) és az *empátia* (megértés, helyzetükbe való beleélés).

Mindezeknek jó gyakorló terepe az iskola, amely lehetővé teszi, hogy ezekkel a képességekkel az ember kilépjen partikuláris énjéből, és túllépje az egocentrikus, túlzottan énközpontú életszemlélet korlátait. Ismételten rá kell mutatnunk arra is, hogy mindezek figyelmen kívül hagyásával az iskola csak a tanulók *világnézeti tudását* bővítheti, *világnézeti neveléséről* azonban le kell mondania.

Nagyon különböző természeti és társadalmi jelenségek veszik körül az embereket. Az életszemlélet ezek között igyekszik valamilyen rendező elvet keresni, találni. Ebben a kereső munkában nyújthat segítséget tanítványainak minden pedagógus, ha megérti, hogy a nevelés mindig közösségi feladat, ezért képtelenség felparcellázni. Nem lehet a testi nevelést kizárólag a testnevelők feladatává szűkíteni. Az esztétikai nevelés sem adható albérletbe az irodalom, az ének és a rajz tanárainak. Az életszemlélet sem lehet az osztályfőnökök speciális szakterülete. Eredményhez csak az

egész nevelőtestület összehangolt munkája vezethet. Természetesen ehhez ideális körülményeket teremtené, ha a pedagógusok életszemlélete minél közelebb kerülne egymáshoz. Jókai Anna Selyem Izabellái, akik ecetesen savanykás léghőrt terjesztenek maguk körül, aligha alkalmasak arra, hogy derűs életszemléletet sugározzanak környezetükre. Ehhez a borsodi Gőz Pálhoz hasonló egyéniségekre van szükség, olyan tanítókra, akik erdei sétákon a pöffeteg gombákról azonnal felismertetik tanítványaikkal életünk mindenféle kis és nagy királyait. Úgy, ahogy Petőfi a síkságban a szabadságot, József Attila a nyárban a forradalmat érlelő időt, Ady az ugarban is a magyar feudális társadalmat látta és láttatta. Valahányszor elmondjuk, hogy pedagógiánknak a gyermeki személyiségeket kell sokoldalúan fejlesztenie, gondoljunk arra is, hogy ez a feladat *életszemléletük fejlesztését, irányítását is tartalmazza.*



KISS ALBERTNÉ  
Debrecen

## Együtműködés a családi életre nevelésben

Ha társadalmi feladattá emelünk egy ügyet, ködösebbé válhat a felelősség. Míközben például az ifjúság nevelésében érdekelték együtműködésére, összehangolt tevékenységére hivatkozunk, gyakorta éppen a felelősség áthárításának, az egymásra várásnak vagyunk a tanúi. Mennyivel szívesebben beszélnek a szülők is az iskolában tapasztalt nevelési hibákról, kihagyott vagy elrontott helyzetekről, ahelyett, hogy saját gondjaikról, a szülői szerep konfliktusairól váltanának szót egymással. Másokról szólva fölényesen bírál, aki a saját feladatát sem képes betölteni.

Az együtműködés készségének és képességének fejlesztése teheti eredményesebbé a *családi életre nevelést* is. A 70-es évek programja a családpolitika részeként társadalmi rangra emelte ezt a nevelési feladatot. Arról vitatkoztunk akkoriban, hogy ki végezze, hogy fel lehet-e, fel kell-e menteni a családot a részt vállalásból. És ki nevelje e feladatra a pedagógiai kultúrával nem rendelkező szülőket? A pedagógus helyett szívességből dolgozik-e az orvos, amikor osztályfőnöki órákat tart, klubfoglalkozást vezet az iskolában gyerekeknek, szülőnek?

Azóta csillapult a vitakedv, kevesebb az e témával foglalkozó írás, eszmecsere. Érdektelenséget vagy a bizonytalanság eloszlását jelzi a hallgatás? Hogy érdektelenséget semmiképp, arra bizonyoságul említem az Egészségnevelési Szövetség, a Magyar Család- és Nővédelmi Tudományos Társaság 1982 őszén Debrecenben tartott regionális konferenciáját a családi életre nevelés helyzetéről és feladatairól. Oly sok érdeklődő jött el az újsághíre, és annyian kértek szót a vitában, hogy a férőhely és az idő egyaránt kevésnek bizonyult. (A közelmúlt vitái jutottak eszembe arról, hogy kötelezővé tegyük-e a pedagógus-továbbképzést. A jelek szerint a jó témaválasztás, tartalmas, ígéretes program vonzza az embereket, a kötelezőség pedig gyakorta inkább csökkenti az érdeklődést.)

Az osztályfőnökök, igazgatók, szakfelügyelők részvétele bizonyára azzal magyarázható, hogy nevelőmunkájuk hatását mások nézőpontjából is szeretnék érzékelni. Hoztak-e értékelhető eredményeket a mintegy tízéves aktív családpolitikai intézkedések – köztük a tantervi anyagként szereplő családi életre nevelés? Az orvosok, egészségügyi dolgozók beszámolóí nem adtak okot derűlátásra. Népesedési helyeze-