

Fodor László

Pedagógiai feladatok a proszociális magatartásra nevelésben

Ma már nem képezheti vita tárgyát, hogy az utóbbi évek antiszociális, azaz mások, esetleg egy egész közösség érdekeit sértő vagy biztonságát veszélyeztető, szociális konvenciókat és erkölcsi szabályokat mellőző emberi viselkedésformák növekvő tendenciáját (főleg serdülő- és ifjúkorban), többek között, az iskolai pedagógiai munka értékkövetítésre, tulajdonságfejlesztésre és magatartásalakításra vonatkozó vetületeinek hangsúlyozottabb érvényesítésével is lehet ellensúlyozni. Ebben a vonatkozásban célszerűnek tűnik a közösségellenes, deviáns, erőszakos, sok esetben bűncselekménybe torkoló viselkedések visszaszorítását preventív módon, a proszociális magatartásra való nevelés révén megpróbálni. Voltaképpen itt az önzetlen segítségre való hajlandóság és a szándékos segítő tevékenység tervszerű iskolai műveléséről van szó.

Köztudott, hogy proszociálisnak nevezhető bármely emberi viselkedés, mely másokra nézve pozitív következményekkel jár. Számos szerző a proszociális viselkedés szféráját az altruisztikus megnyilvánulásokra korlátozza. (1) S. Chelsea azonban úgy véli, hogy a proszociális magatartás fogalmának terjedelme jóval tágabb, amennyiben azt mindazok a szándékos viselkedésformák jelzik, melyek nem szakmai kötelezettségből fakadnak, és egyértelműen a szociális értékek megőrzésére, védelmére és konzerválására irányulnak. (2) A segítségnyújtáson, együttérzésen, beleélésen, együttműködésen vagy szolidaritáson alapuló viselkedés céltudatos iskolai alakításának elmélyültebb és szerteágazóbb pedagógiai vizsgálata ma már megkerülhetetlen szükségességként jelentkezik, ugyanis a proszociális viselkedésformák kialakítására vonatkozó tudományos odafigyelés alapvető szociális érdekekből, végső soron a demokratizmus, valamint a humanizmus lényeges elveiből fakad. Jó okunk van tehát azt feltételezni, hogy a megfelelő személyközi kapcsolatok és a normális társas együttélés, a zökkenőmentes társadalmi beilleszkedés, valamint az antiszociális megnyilvánulások megelőzésének viszonylatában, a funkcionális egyéni proszociális magatartásformák fokozottabb fejlesztése központi jelentőséggel bír.

A proszociális magatartás kialakításával kapcsolatosan néhány olyan sajátos pedagógiai feladatot lehet megkülönböztetni, amelyeket a tervszerű iskolai oktatásnak és nevelésnek hangsúlyozottabban és célirányosabban kellene (még a viszonylagos tantervi túlterheltség körülményei között is) megközelítenie. Nem célunk most számba venni a proszociális magatartás átfogó hálózatát megtestesítő alapvető értékeknek a teljes rendszerét, csupán azokra a fontosabb területekre óhajtánánk kitérni, amelyek keretében az altruisztikus magatartásformák tartópillér értékű tartozékait lehet kibontakoztatni, nyilván szakszerű pedagógiai munka segítségével. Amennyiben a proszociális magatartást célzó nevelési részfeladatok megvalósítása nem köthető kizárólagosan egyik tantárgyhoz sem (hiszen annak tantárgyon túli vagy tantárgyközi jellege van), ebben a pedagógiai munkában az iskola minden pedagógusa részt kell vállaljon. Tehát az alábbiakban egynéhány olyan személyiségjegy kialakításának lehetőségeit vesszük rövid elemzés alá, melyek mintegy megalkotják a változatos proszociális viselkedések kibontakozásának szükséges alapjait.

A proszociális motiváció fejlesztése. Felvetődik a kérdés: milyen körülmények között képes az ember proszociálisan viselkedni, illetőleg mi készteti arra, hogy mások irányába áldozatkészség jellemezze, és még akkor is segítsen másokon, ha az ilyen jellegű megnyilvánulásaiért semminemű jutalomra nem számíthat? Általánosan elfogadott tény, hogy az egyén akkor képes szűk személyes érdekeinek keretéből kilépni, amikor motiváltságát altruisztikus tartalom is jellemzi, illetve amikor egész motivációs rendszerében a magas szintű morális és szociális minőség, a hangsúlyozott emocionális megalapozottság a mérvadó. Kutatási eredmények utalnak arra, hogy bár az egyén morális személyiségfejlődése során elsődlegesen az egyéni érdekekhez kapcsolódó indítékok alakulnak ki, a nevelés révén sikeresen szorgalmazható a mások jólétének elősegítésére irányuló motívumok kialakulása is. Míg az egoisztikus motiváció az egyén magatartását a személyes érdekek korlátai közé zárja, s mintegy meggátolja őt abban, hogy a szűk értelemben vett individuális érdekeken túllépő szempontok alapján szemlélje embertársainak sajátos szituációit, addig az altruisztikus motiváció lehetőséget ad arra, hogy az egyén kilépjen a keskeny sávú személyes szükségletek, érdekek vagy élmények kereteiből s közösségi, altruisztikus cselekvéseket, akciókat hajtson végre. A gyakorló pedagógus nem feledkezhet meg arról, hogy a motiváció alakításának feladatkörébe nemcsak a tanulási indítékok fejlesztése tartozik, hanem az emberiséges, altruisztikus értékrendeken alapuló magatartás megannyi ösztönzőinek kiművelése is. A neveléseméleti kutatások megállapították, hogy ezek az indítékok képezik a proszociális viselkedést kiváltó és fenntartó, dinamizáló jellegű tényezőegyüttest. *Bábosik István* például rámutat arra, hogy ebben a tényezőegyüttesben nélkülözhetetlen szerepet töltenek be érszint a szokások mint szükségletté alakult viselkedésmódok, részint a meggyőződések mint szükségletekké vált normák, szabályok vagy törvények, részint pedig az eszményképek (példaképek) mint mintakövetési szükségletek. (3) Mindezek kialakítása érdekében a növendékek számára eredményesnek bizonyulnak azok az oktatási szituációk, melyek részint a szociális építő jellegű, közösségre irányuló és altruisztikus cselekvések, részint pedig az egyértelmű proszociális magatartási minták követésének lehetőségeit tartalmazzák. A morális jellegű indítékok potenciális erőssége és hatósugara döntő módon meghatározza az egyén olyan proszociális viselkedésformáit, amelyekért nem vár semmiféle jutalmat. S ha mégis beszélhetünk jutalomról, akkor az magában a proszociális cselekvés végrehajtásában, illetve az azt kísérő vagy követő pozitív lelkiállapotban van. Megfelelő indítékok dinamizáló hatása alatt az egyén olyan segítő cselekedeteket is végrehajt, amelyek következtében olykor még (idejét, egészségét, anyagi körülményeit stb. érintő) veszteségekre is számíthat.

Az embertársaink válsághelyzete iránti érzékenységek művelése. Iskoláztatásuk során a gyermekek és a fiatalok célirányosabb és az eddigieknél gondosabban megszervezett felkészítést kellene nyerjenek arra is, hogy az életszituációk megannyi formája között észrevegyék a válsághelyzeteket, felismerjék az emberek különböző veszélyeztetettségi és szorultsági szituációit, az egyének testi és lelki biztonságának és épiségének ártó tényezők működésbe lépését, pontosan azonosítsák a bajbajutottság, illetve a segítségre szorultság állapotát. Ugyanakkor, e helyzetek elemezésére vonatkozó készségek kialakítása mutatkozik fontosnak, hiszen egyrészt ezek alapján lehet tudatosítani a saját felelősséget, másrészt csakis az értelmezésük révén lehet a másik ember javát biztosító döntéseket meghozni, végül azoknak megfelelően cselekedni. Mindezek elérésének érdekében célszerű, ha a pedagógus különböző emberi válsághelyzeteket mutat be a növendékeinek (s úgy tűnik, hogy manapság nem szűkölködünk az ilyen helyzetekben), hiszen érzelmek kiváltódását és élmények megélését serkenti bennük (s köztudott, hogy ezek erős motivációs tényezők), ha felhívja figyelmüket ezekre a közvetlen környezetükben vagy távoli tájakon előforduló szituációkra, s

ha azokat élményszerűen feldolgozza (megbeszéli, megvitatja, elemzi, értelmezi) a tanulókkal.

A szociomorális kötelesség- és felelősségtudat alakítása. Olyan komplex etikai színezetű pszichikus képződményekről van szó, amelyek alapvetően meghatározzák az erkölcsi normákat, szabályokat és törvényeket tisztelő, a szociális konvenciókat betartó magatartást. Mint alapvető jellemvonások, az egyén cselekedeteit egyértelműen az altruizmus irányába ösztönzik. Természetesnek vehetjük, hogy kikristályosodásuknak legoptimálisabb színtere az iskolai élet. Sajnos, napjainkban azt állapíthatjuk meg, hogy az iskolában lejátszódó tevékenységek nem hatékonyak voltak miatt, a beszűkült társadalmi felelősség sokunk jellemzője. Ezt tükrözi az udvariasság, az előzékenység hiánya, a kisebb-nagyobb szívességtétel megtagadása, mások igényeinek vagy szükségleteinek alábecsülése, az ápolásra szorulóktól való közömbösség stb. Tehát itt végső soron a mások iránti erkölcsi kötelezettségről, az embertársaink iránti tiszteletéről van szó, amit mindenekelőtt a szociális felelősség, a reciprocitás (viszonosság) és a méltányosság normái határoznak meg. *H. W. Bierhoff* és *R. Klein* szerint a társadalmi felelősség normája egyszerűen azt írja elő, hogy az emberek segítsenek másokon, ha azok a segítségükre szorulnak. (4) E normába nyilván az is belefér, hogy az emberek segítsenek mindazokon, akik bizonyos értelemben tőlük függenek (a szülő segítse a gyermekeit, a tanár a tanítványait, az igazgató a beosztottjait stb.). A reciprocitás normája szerint azt a személyt, aki rajtad valamikor segített, alkalomadtán te is részesítsd segítségben. (5) A proszociális magatartás távlatában e norma az előnyök kölcsönös tranzakcióját követeli meg a segítő és a segítséget elnyerő személy között. Magától értetődőnek tűnik, hogy egy proszociális kölcsönösségi viszonylatban a részt vevő személyek segítségnyújtási hajlandósága viszonylag azonos szintű kellene legyen. A méltányosság normája pedig azt írja elő, hogy aki úgy érzi, többet kap, mint amennyit ad (azaz nagyobb a jutalma, mint a befektetése), törekedjen az egyensúly helyreállítására. *I. Radu*, *P. Ilut* és *L. Matei* szerint e norma azt a követelményt tartalmazza, hogy két szociális szereplő viszonylatában a jutalom (amit kapnak) és a befektetés (amit adnak) közötti viszony legyen arányos. (6) Ha azt látjuk, hogy valaki szenvedése nagyobb, mint ahogyan azt esetleg megérdemelné – írja *R. S. Feldman* – a méltányosság normája szerint, az igazság helyreállításáért segíteni fogunk rajta. (7)

Könnyen belátható azonban, hogy ezeknek a normáknak a tiszteletben tartása nagymértékben attól függ, hogy az egyén egyáltalán ismeri-e (megtanulta-e) a társadalmi normákat, illetve tudatában van-e az e normákból fakadó követelményeknek, továbbá kellő késztetést érez-e az ezeket érvényesítő magatartáshoz. A fentebbi normáknak megfelelő viselkedés kialakulás mindenekelőtt a szocializációs folyamat minőségétől függ, s ezen belül attól, hogy a fejlődő egyén társas mezejében (elsősorban a családban és kiváltképpen az iskolában), kapcsolatba kerül-e azokkal a modellekkel, melyek a proszociális magatartás viszonylatában relevánsak, s melyek arra vonatkozóan nyújtanak számára tájékozódást, hogy adott helyzetben melyik a megfelelő viselkedésforma.

Együttműködésre nevelés. Az együttműködés a szocializációs folyamatban kialakult és interiorizálódott normatív beállítódás, illetve társadalmi elv, mely az egyén proszociális mederben történő szociális magatartásának vezérlésére alkalmas. Olyan magatartásformákat határoz meg, amelyek egy kölcsönös függésre épülő és közös célt követő tevékenységben minden résztvevő számára viszonylag egyforma hozzájárulással és előnyökkel járnak. Nyilvánvalóan látszik, hogy az együttműködő magatartást el kell sajátítani. Ennek pedig legoptimálisabb színtere, úgy véljük, ugyancsak az iskola. Az iskola számos pedagógiai befolyásolási módszert vehet igénybe e cél megvalósítása érdekében, jöllehet egyike setében sem tekinthet el a szociális megerősítés technikájától, melynek hatása a didaktikai célzatú kooperatív helyzetek, valamint az interakciós feltételváltozók függvényében konkretizálódik. A kooperáció elősegítésére – írja *N. Kollár Katalin* – egyrészt olyan szervezési formákat kell teremtenünk, melyekben a tanulóknak együtt le-

het és együtt kell működniük, másrészt a gyerekekben is fejleszteni kell az együttműködés igényét és képességét. (8) A közös iskolai tevékenységek, mindenekelőtt a csoportmunka változatos válfajai, az együtt- és közreműködési hajlandóság művelésének megfelelő feltételeit biztosítják. Az utóbbi években az együttműködésre nevelés stratégiai módozatai, illetve a kooperatív technikák egyre pontosabban letisztultak. Mégis gyakran azt tapasztaljuk, hogy az iskolai tevékenységek inkább a versengés-vetélkedés elvére építkeznek. Nem áll most szándékunkban a versengő munkaszervezési eljárások vagy a kompetitív magatartási formák jelentőségét alábecsülni, de úgy véljük, hogy az együttműködési készségek alakítása napjaink demokratizálódó társadalmának inkább megfelel, mert az egészséges társas együttélés és a szociális érzékenység központi jelentőség értékét képviseli. A kooperatív beállítódás és az annak megfelelő magatartás iskolai kialakításában fokozottabban szükséges figyelembe venni bizonyos fejlődéslélektani megfontolásokat. A kutatási eredmények például arra engednek következtetni, hogy az együttműködési készség a gyermek-, a serdülő- és az ifjúkorban fokozódik; az azonos életkorú egyének között az együttműködés magasabb szintű; a versengő magatartás megjelenése korábban történik (a 4. életév körül) mint az együttműködő viselkedés (6. életév körül); a lányok esetében gyakoribbak az együttműködés megnyilvánulásai (amit arra lehet visszavezetni, hogy a lányokat a szülők fokozottabban bátorítják mások segítségére, kevesebbet büntetnek, többet magyarázzák nekik tetteik következményeit stb.). Látható, hogy az együttműködő magatartási formák kifejlődését olyan tényezők határozhatják meg, mint például a nem, az életkor, a megtapasztalt együttműködési szituációk gyakorisága, a gyermek–szülő, illetve a tanár–diák együttműködés jellege, s végső soron a szocializálódási folyamat minősége.

A szociális empátia képességének fejlesztése. A proszociális magatartás megalapozásának viszonylatában az empátia (a beleérzés) képességének fejlesztése egyre hangsúlyozottabb nevelési célkitűzésként jelentkezik *S. S. Brehm* és *S. M. Kassin* szerint az empátia olyan emocionális tapasztalatra utal, amely szorosan összefügg más személyek érzelmi állapotával: az egyén jól/rosszul érzi magát, ha a másik ember is jól/rosszul érzi magát. (9) *Buda Béla* meghatározásában pedig a személyiség olyan képességéről van szó, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen érintkezés során bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. (10) Pedagógiai megközelítésben – írja *G. M. Teutsch* – az empátia különösen mint szociális empátia válik fontossá. (11) Tehát egy olyan fokozatosan kiképződött pszichikus struktúráként jelentkezik, mely lehetővé teszi más emberek sajátos, de mindenekelőtt szorult helyzetének megértését, átérzését, értelmezését, végső soron azt, hogy másokhoz cselekvőleg és segítőleg viszonyuljunk. A segítőkész attitűdök szempontjából az empátia nélkülözhetetlen tényező, amennyiben a beleérzés, illetve az érző viszonyulás a segítség alapfeltétele. Az egyén empatikus képessége nagymértékben megnöveli annak lehetőségét, hogy segíteni fog valakin, aki gondozásra-ápolásra szorul. A kutatások megállapították, hogy az antiszociális viselkedésű egyénekre nemcsak az egoisztikus értékrend, hanem a szociális empátia hiánya, esetleg alacsony szintje is jellemző. Ezek az emberek nem képesek tekintettel lenni mások érzéseire, véleményére, helyzetére, problémáira. Ebben az esetben nyilván segítőkész hajlandóságuk is minimális. Társadalomlélektani kutatások adatai, az empátia-altruizmus hipotézisének viszonylatában arra az egyértelmű tényre utaltak, hogy az empátia altruizmust gerjeszt. (12) Ennek szellemében következtetésként is elmondható, hogy az iskola jóval nagyobb hangsúlyt kellene fektessen az olyan oktatási módszerek és eljárások alkalmazására (szerepjáték, pszichodráma, esettanulmány stb.), melyek az empatikus képesség fejlődését a leghatékabban képesek előmozdítani. Úgy véljük, nem túlzás kijelenteni, hogy az empátia, egyrészt mint beleérző gondolkodás, másrészt mint cselekvő viszonyulása, a társadalmi haladás folyamatának, a civilizáció kiteljesedésének és egy, a jelenleginél humanusabb jövő megteremtésének mellözhetetlen előfeltételét képezi.

A segítőkézségre való nevelés. Kétségtelen, hogy a segítségnyújtás az emberi tevékenységeknek talán a legértékesebb és legszebb formája. Mások javára cselekedni, mások érdekeire vagy szükségleteire figyelni, másokért felelősséget vállalni és áldozatokat hozni, illetve mások szorult helyzetébe segítő szándékkal beavatkozni, azon jobbitólag változtatni – társadalmilag igencsak kívánatos tulajdonságok, s ugyanakkor erkölcsileg pozitívan értékelt magatartásformák. Ebből fakadóan következtetésként is megállapíthatjuk, hogy az önzetlen karitativitás, az áldozat- és segítőkézség tervszerű kialakítása az iskolában a legnemesebb nevelési célok közé tartozik. Ennek érdekében célszerű minél több proszociális, a társadalmi és erkölcsi értékeket előtérbe hozómagatartási modellt nyújtani a növendékek számára, ugyanis a szociális tanulás esetében a gyermekek úgy sajátítják el az önzetlen segítségnyújtást, hogy kezdetben megfigyelik mások ilyen irányú viselkedését, aminek alapján a későbbiekben ők maguk is követni (utánozni) fogják ezeket a modelleket. Társadalomlélektani kutatások igazolták, hogy azokban az egyéneknél (akár gyermekekről, akár felnőttekről legyen szó), akik konkrét segítő magatartásformák közvetlen tanúi voltak, fokozottabb mértékben növekedett a segítségre és a jólelkűségre való hajlandóság. (13) Laboratóriumi viszonyok között még jobb eredmények születtek akkor, amikor a vizsgálati személyek nemcsak a segítő magatartást figyelhették meg, hanem az azt követő szociális elismerést vagy erkölcsi megbecsülést (pozitív közvéleményt) is.

Végezetül szeretnénk megemlíteni, hogy a fentiekben bemutatott alapvető emberi személyiségvonások fejlesztése az iskolában a legfontosabb nevelési célok közé tartozik. A fejlesztés viszonylatában érdemes még kitérni arra a megállapításra is, hogy ezek, a proszociális magatartással összhangban levő erkölcsi színezetű értékek, az emberi társadalom kibontakozásának síkján az ún. szociális evolúció termékei, az egyéni fejlődést illetően pedig a társadalmi környezet és a nevelés eredményei. Nem nehéz észrevenni, hogy ezek a sajátosságok általában szemben állnak azokkal a tulajdonságokkal, amelyek a biológiai evolúció termékei vagy a piacgazdaságra épülő társadalom torz értékei (egoizmus, individualizmus, konkurencia stb.). Az egyén személyiségében e két sajátosságkategória közötti egyensúly, illetve összhang kialakulása egyrészt attól függ, hogy a család, majd az iskola hogyan törekszik és milyen mértékben képes az altruisztikus viselkedésformák kialakítására, másrészt attól, hogy a társadalom mit tesz a szociális értékek és az alapvető erkölcsi normák megszilárdításának érdekében, hogyan viszonyul a proszociális magatartások támogatásához, ösztönzéséhez, népszerűsítéséhez és megerősítéséhez.

Jegyzet

- (1) BREHM, S. S.–KASSIN, S. M.: *Social psychology*. Houghton Mifflin Company, Boston 1990; RADU, I.–ILUT P.–MATEI, L.: *Psihologie social* = Editura EXE S.R.L., Cluj-Napoca 1994.
- (2) CHELCEA, S.: *Comportamentul prosocial*. = *Psihologie social* = Polirom, Iasi 1996, 439. old.
- (3) BÁBOSIK ISTVÁN: *A nevelés folyamata és módszerei*. Leopárd Könyvkiadó, Bp. 1994, 26. old.
- (4) BIERHOFF, H. W.–KLEIN, R.: *A proszociális viselkedés*. = *Szociálpszichológia*. Szerk.: HEWSTONE–STROEBE–CODOL–STEPHENSON. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1997, 278. old.
- (5) GOULDNER, A. W.: *The norm of reciprocity: A preliminary statement*. *American Sociological Review*, 1960. 25. sz., 161–178. old.
- (6) RADU, I.–ILUT, P.–MATEI, L.: *Psihologie social* = i. m., 267. old.
- (7) FELDMAN, R. S.: *Social psychology*. McGraw-Hill Book Company, 1985, 243. old.
- (8) N. KOLLÁR KATALIN: *Kooperáció az iskolában*. = *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Szerk.: MÉSZÁROS ARANKA. ELTE EÖTVÖS KIADÓ, Bp. 1997, 163. old.
- (9) BREHM, S. S.–KASSIN, S. M.: *Social psychology*, i. m., 302. old.
- (10) BUDA BÉLA: *Empátia... a beleélés lélektana*. EGO SCHOOL BT., Bp. 1993, 45. old.
- (11) TEUTSCH, G. M.: *Az empátia mint tanulási cél*. = *Együttérzés, önzetlenség, felelősség*. Szerk.: DR. SZILÁGYI VILMOS. Tankönyvkiadó, Bp. 1983, 77. old.
- (12) BATSON, C. D.–FULTZ, J.–SCHOENRADE, P. A.: *Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences*. *Journal of Personality*, 1987. 55. sz., 19–39. old.
- (13) FELDMAN, R. S.: *Social psychology*, i. m., 254. old.