

NEVELÉSAXIOLÓGIAI VILÁGKONGRESSZUS KANADÁBAN

Kanada Kormánya, Quebec tartomány Kormánya és egyetemei, az ENSZ Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete, az UNESCO, a Római Klub, a Neveléstudományi Világszövetség, az Európai Kulturális Alap, a Természettudományok Oktatásának Afrikai Hivatala, az Iskolaelőkészítő Oktatás Világszervezete, a Pedagógusok Szervezetének Világszövetsége, a Kanadai Pedagógusok Szövetsége védnöksége alatt 1981. július 6–10. között rendezték meg a Quebec State University-n (Trois-Rivieres-ban) az iskola és az értékekkel foglalkozó pedagógiai világkongresszust. Ezen közel 1000 oktatáspolitikus, egyetemi, főiskolai előadó és kutató vett részt a világ öt kontinensének 47 államából. A több mint 100 előadás közül 10 plenáris rendezésben a többi 11 szimpózium keretében hangzott el. Az előadások témái és előadói: A planetáris öntudatra nevelés (Aurelio Peccei, a Római Klub elnöke, Olaszország); Vallásos értékek és az iskola (A. Naud, Kanada); A politikai oktatás az iskolában (C. Reboul, Franciaország); A nemzetközi értékek oktatása (L. Sabourin, Franciaország); Az alternatív oktatás (B. Suchodolsky, Lengyelország); Az erkölcsi nevelés (C. Beck, Kanada); Az értékek oktatása és az elemi iskola (L. Weber, USA); Az esztétikai értékekre nevelés (I. Wojnar, Lengyelország); Az értékek helye a tananyag kialakításában (G. Mialaret, Franciaország); ill. a Dialógus a civilizációról R. Garaudy (Franciaország) vezette kerekasztal beszélgetés, amelyen a nagy etnikai csoportokat: Brazília, Algéria, Felső Volta, Kína képviselője, ill. A. Peccei képviselték. A 11 szimpozion az alábbi témaköröket fogta át: prularizmus és értékek oktatása; értékek és curriculum; értékek és pedagógia; az értékek és a személy; értékek és társadalom; többkultúrájúság az iskolában; az értékek oktatása és a személy; erkölcsi nevelés; az elitéltek nevelése; a pedagógiai folyóiratok és az értékekre nevelés, ill. a nyitott oktatás és az értékek.*

A szimpozionok párhuzamos szervezése a kongresszus munkájának áttekintését lényegében a plenáris előadásokra és korlátozott számú, célszerűen megválasztott szimpoziun-előadásra korlátozta. Ennek következtében csak megközelítésében és nagy vonalaiban vállalkozhattunk a kongresszus munkájának tömör értékelésére. *Eszerint a kongresszus munkája során nem volt észlelhető valamiféle egységes nevelés-axiológiai koncepció ki-munkálását célzó törekvés, sőt inkább ezzel ellentétes tendencia, a pluralisztikus fel-fogások erősödtek. Talán ezzel adekvátnek tekinthető, hogy a nevelési értékek tarto-mányában szinte valamennyi szféra, dimenzió és szempont felölelésére kísérletet tett. Emellett jelentős előrelépésnek tekinthető az előbbiek alapjaira vonatkozó kutatások eredményeinek áttekintése, ill. az ezekre épülő stratégiák, konkrét programok ismertetése.*

*A plenáris előadások tömör ismertetése és a szimpozionokon elhangzott előadások címeinek áttekintése megtalálható a Pedagógiai Szemle 1982/2. száma „Pedagógiai Világkongresszus Kanadá-ban”, e tanulmány szerzőjének cikkében.

1. A nevelési értékek definíciójára, klasszifikációjára tett kísérletek

Burns, L. W. (Kanada) szerint „nincs az univerzális értéknek átfogó jelentése. Mindig csak a speciális kontextusban (közösség, kultúra, társadalom stb.) értelmezhetők”. Ugyanakkor Naud, A. (Kanada) annak ellenére, hogy elismeri az értékek értelmezésének bonyolultságát, kiemelt helyet biztosít a vallásos értékeknek, egyrészt egyenlővé téve őket a morális értékekkel, másrészt mint „transzmorális elemeknek” minden egyéb „érték feletti” szerepet szánva. Más oldalról ugyan, de hasonló objektív idealista koncepciót képviselt Mialaret, G. (Franciaország), aki az értékek struktúrája és a módszer közötti izomorfizmust bizonyítva elsődleges szerepet szán az értékek rendszerének és másodlagost az elsajátításuk technikájának, és mindezt az „értékek megmaradásának törvényével” igyekezett alátámasztani. Eszerint „az értékek megmaradnak, de az ismeretek elhalnak”. Így az értékek mint „szellemi szublimátumok” az ismeretek „anyagi világától” megszabadulnak és valami felsőbb szférába önálló életet élhetnek.

Több olyan megközelítéssel találkozhattunk, melyek alapjai valahol a szubjektív idealista talajban gyökereznek. Markham, S. (Ausztrália) például az értékeket mint pszichológiai tevékenységet definiálja és „a kell tennem” és „tehetem” dichotómiájára egyszerűsíti. Schott, O. (USA) a misztériumokat mint speciális, minőségi értékeket definiálta, mint „a szellemi szikra gyújtotta öntudatot”, mely egyedül képes a „biztos” és „bizonytalan” paradoxon feloldására. Találkozhattunk ellentétes megközelítéssel is, mint Beck, C. (Kanada) esetében, aki kifejtette, hogy nem a vallás az értékek egyedüli forrása, hanem a filozófia és a tudományok is jelentős szerepet vállaltak ebben. Mialaret-vel ellentétben az ismereteknek, attitűdöknek és emócióknak állandó és egyenrangú szerepet biztosít. Talán ide sorolható Wojnar, I. (Lengyelország) megfogalmazása, miszerint „a szép megismerése olyan érték, ami leginkább hatással van az attitűdökre és az érzelmekre”. Igen érdekes színfoltokként jelentek meg a fejlődő országok speciális értékei: Omolewa, M. (Nigéria) például a törzsi életből fennmaradt igen erős érzelmi kötöttségű értékekre: mint az anyaság tisztelete, a halotti tánc stb.; Camare, H. (Brazília) pedig a maja, inka és egyéb ősi amerikai kultúrák még ma is élő értékeire hívták fel a figyelmet. Végül akadtak egész különleges nevelési érték definíciók és klasszifikációk mint Gow, K. M. (Kanada), aki szociológiai megfontolásokból indult ki és a különböző nevelési értékek felosztására: „az én értékem”, „ő értéke”, „ők értékei” stb. megközelítést javasolta.

2. Az alapértékek felkutatására tett kísérletet Freeman, M. (Kanada), aki Buckminster Fuller, R. a „Kritikus út (1981)” könyvében tett megállapításával indította előadását: „Hogy megteremtsük az emberiség reményét egy jobb életre, mindenekelőtt le kell vonnunk a tanulságot, hogy mondjuk mindig az igazat, mindenütt az igazat, és semmi mást csak az igazat.” Szerinte a nevelési értékek feltárásánál is hasonló alaptételhez kell eljutni. Hivatkozott arra, hogy a közoktatásban ma egyre gyakrabban hangzik el a felhívás: „Vissza az alapokhoz!” Ez természetesen feltételezi, hogy mind az oktatáspolitikusok előtt, mind a pedagógusok előtt ismertek ezek az „alapok”. Az alapok a három „r” (az írás, olvasás, számolás angol megfelelőinek fonetikus kezdőbetűi) vagy ahogy a cinikus tanító mondani szokta a hat „r” (az olvasás, írás, számolás korrepetálása angol megfelelőinek fonetikus kezdőbetűi!). De joggal feltehető a kérdés, hogy az

írás, olvasás és számolás valóban azok az alapok, amelyekhez vissza kellene térnünk manapság? Javasolja, hogy tekintsük csak az „ontárió nevelési téziseket” s mindjárt kirajzolódik egy másik három „r” ugyancsak mint alap: ésszerűség, felelősség, tisztelet-tudás (ezeknek a szavaknak az angol megfelelői szintén „r”-rel kezdődnek). Felvetette azonban itt is a kérdést: valóban ezek a legalapvetőbb erkölcsi értékek? Véleménye szerint ezek sem olyan mély alapok, melyek minden esetben találkoznának a mai nevelési igényekkel, ill. megjósolhatatlan irányban és tempóban fejlődő világunkból adódó elvárásokkal. Itt abból kell kiindulni, hogy mik azok az alapvető problémák, amelyek az emberiséget leginkább foglalkoztatják. Ilyenek az „otthon utáni éhség”, ahol az embernek nem kell mindent kiérdemelnie. Ha az emberből kiölik, vagy elveszti ezt az érzést, akkor a legnagyobb veszélybe kerülhet. A valahová tartozás érzése nélkül nagy rizikó maga az élet is. Vagy tudatosan vagy nem, vagy magunkévá téve vagy nem, magunkkal hozzuk az iskolába a valahová tartozás alapvető igényét. Az az ember, aki sehol sem lel otthonra, halálos veszedelemben él. Közismert az a második világháborús időkből származó szörnyű eset, amikor 100 árva csecsemő gondozására létesített terem gondját egy ápolónőre bízták, aki igyekezett a csecsemők táplálását és tisztán tartását a legnagyobb szakértelemmel és odaadással ellátni. Ennek ellenére, egy kivételével mind a 100 csecsemő meghalt. Az életben maradt ágyacskája az ajtónál állott, ahová az ápolónő munkája közben megpihenni mindig visszatért. Ebből következik, hogy az első számú „alap-érték”, mint „Az otthon érzete a Földön” a *valahová tartozás* (belonging) igénye. Ezt az igényt általánosítva *Peccei, A. (Római Klub)* fogalmazta meg. A valahová tartozás érzése, valamint az „Én vagyok” érzés a gyermekben a magabiztosság és az önértékelés alapja. Éppen ezért úgy ítélte meg az előadó, hogy a második „alap-érték” a *valamivé válás* (becoming), aminek magasabb fejlődési fokozatai „Az én tudok”, „Én választok”, „Én akarok” stb. Ugyanakkor érdekes, rejtett dialektikus ellentmondás ismerhető fel a két „alap-érték” között, mivel a gyermek „valamivé válását” a konvencionális vagy visszahúzó „valahová tartozása” (család, később iskola) alááshatják, elnyomhatják és fokozatosan gátolhatják. Érdekesen mutatkozik ez meg időnként a kápráztató kreativitás és az értelmetlen bezárkózottság váltakozó fázisaiban. A „valamivé válás” elfojthatatlan hajtóereje a mindenáron való felszínen maradást forszírozza, nyilvánuljon ez meg akár vad dühkitörésekben vagy dacos apatiában, vagy netán önigazoló öngyilkossági kísérletekben. Ilyenkor válik szükségessé a „Mi vagyunk”, „Mi tudunk”, „Mi akarunk” ill. „Mi választunk” közösségi bánásmód feloldó ereje. A „hová tartozás” nevelési értéke tehát két szinten értékelhető: a gyermek „visszavonulási támpontja”, ahol mindig vigasztalásra talál és mindenkor „elősegítője, támogatója, irányítója” a gyermek magasabb „valamivé válás”-i törekvéseinek.

Freeman a fentiekből három következtetést vont le:

– A „valahová tartozás” – „valamivé válás” dialektikája a nevelési folyamat egyik alapvető meghatározója. Komoly tévedés lenne azonban azt hinni, hogy egyedül ez a gyermekek nevelésénél a döntő tényező, még inkább alapvető eleme magának a pedagógusképzésnek. Határozottan állította, hogy mind a pedagógusképzésben, mind a pedagógiai gyakorlatban általános hiányosságnak tekinthető a pedagógusok „valahová tartozásának” ill. „valamivé válásának” ill. az egyedüllétre való képesség” kibontakoztatásának *nevelése*. Ennek a hiánya szignifikánsan hozzájárul a pedagógusmorál megromlásához napjainkban, ennek egyre erősödő tendenciájához, ami energiájuk és kreativitásuk nagyfokú visszaesésében jelentkezik, valamint hosszú

távon ahhoz a bizalom csökkenéshez, ami ma a közvéleményben egyre gyakrabban tapasztalható a neveléssel szemben. A „Vissza az alapokhoz!” imperativus tehát elsősorban a pedagógusok és nem a gyerekek nevelésére érvényes. Érdekes komparációt végezhetünk ezzel kapcsolatban egy fejlődő országgal, Nigériával. *Omelowa* az előbb már idézett előadásában, például hivatkozott egy felmérésre, amit náluk végeztek a pedagógusok körében. Ennek tanulságai szerint 1000 pedagógus, a megkérdezettek 10%-a, nem volt képes a helyes nevelési értékeket felismerni.

- A visszatérés az alapokhoz, ismertetett elv, napjaink „összevissza világában” egyre inkább jelentkezik a szülők és kurátorok világában is. Ugyanis rájuk is fokozottan vonatkoznak a „valahová tartozás” és „valamivé válás” ellentmondásaiból adódó konfliktusok, amiknek feloldása gyermekük nevelése szempontjából is elkerülhetetlen.
- A „valahová tartozás” – „valamivé válás” dialektikája egyformán alapja az erkölcsi, illetve az értékre nevelésnek. Amennyiben ezek a humán alapok, ebben a dialektikus kölcsönhatásban fenntarthatók és továbbfejleszthetők, nemcsak a tanár-tanítvány, hanem az osztály, iskola, közösség viszonylatában is, úgy tűnik az eredmények magukban foglalják mind az önmegbecsülés alapjait valamennyi érték szintjén, mind a személyes felelősség, igazságérzet, kölcsönös tisztelet és szeretet alátámasztását. Megítélésem szerint *Freeman* eszmefuttatása jól tükrözi azt a törekvést, amely napjainkban az idealista pedagógia útkeresésére jellemző az értékek és a nevelés alapvető és megújító kapcsolatainak terén.

3. *A nevelési értékek függése a környezettől* lehet a témája annak a válogatásnak, amely három előadás gondolatait, koncepcióját, vizsgálatait szándékozik bemutatni. Egy kiterjedő logika menetét követve először a családi környezet „érték”-hatásait mutatom be egy vizsgálat ismertetésével; másodsor az „egy ország és speciális nevelési értékei” koncepciót érintem néhány mondatban, míg végül harmadszor egy összehasonlító pedagógiai vizsgálat eredményeinek ismertetése keretében mutatom be a nagy etnikai csoportok lehetséges hatásait.

a) *Markham, S. (Ausztrália)* egy igen érdekes kísérlet eredményein keresztül azt vizsgálta, hogy milyen a szülői ház értékformáló szerepe a munkaerőkölcs relációjában. Abból indult ki, hogy a nyugati industrializált országok, egyre inkább úgy tűnik építenek arra a feltevésre, hogy a munka fontos tényező az egyén életében. Így a társadalmon belüli helyzetet egyre inkább a „mit produkálunk”, mint a „kik vagyunk” határozza meg. Az iskolázás is arra irányul, hogy inkább kielégítse a meghatározott egyeddé válás igényét, mintsem hogy elősegítse az általánosan értelmezett személlyé válást. Ebben a szellemben meglepő lenne, ha a munkaerőkölcs mint érték nem lenne központi része az emberről alkotott személyiségjegyek rendszerének. Mint példáulra Osipow: *Career Education* című, New York, 1973-ban megjelent munkájára hivatkozott.* Különben bevallott cél a kísérlet eredményeire épülő új „*Career Education*” módszer kidolgozása.

A vizsgált tulajdonképpeni fő szempontja annak tisztázása, hogy az iskolából kilépők hogyan vesznek részt a munkakeresésben és általában mik az elképzeléseik a „munka világról”, a munkaerőkölcsről mint értékről. Ennek során kívánták feltárni, vajon mi lehet

*Erről bővebb található: F. F. Gyarak: *Zur Analyse der Konzeption der Career Education*; In: *Beiträge zur Schulpolitik und Pädagogik des Auslands*, APW., Berlin 1/1978. S. 60–65.

az oka, hogy eléggé magas százalékban munkanélküli a fiatalság. Milyen az új technológiák hatása és mennyire toldott el a 70-es évek ifjúságának munka-attitűdje a szülők munka-attitűdjéhez képest. Továbbá kutatták, hogy a munka humán faktorai hangsúlyozásának mennyire lehet értékformáló hatása. Itt meg kell jegyezni, hogy Ausztrália, Victoria államára nem jellemző a munkaadó terhére írható munkanélküliség. Itt általában mindenki talál munkát, így a munkanélküliségnek okai inkább a munkavállalókban keresendők!

Magát a longitudinális kísérletet két szakaszra tervezték. Az elsőben feltérképezték az iskolából kilépő fiú- és leánytanulók munkát kereső magatartását (jobb-seeking behaviour). Az első szakaszban elkészült az alábbi, itt csak kiragadott részleteiben bemutatott, 15 kérdésből álló kérdőív:

SZOCIOLÓGIAI TANSZÉK

Bizalmas!!!

„Az iskola a munkáért” projekt

Kérjük vegyen részt ebben a vizsgálatban, mivel tudni szeretnénk: hogyan látja Ön a „munka világát”. Az iskolában senki sem fogja látni az Ön válaszait. Nem élünk vissza a bizalmával. Így minden fenntartás nélkül, szabadon közölje velünk, ahogy Ön vélekedik a kérdésről.

NEVE: (Nyomatott betűkkel) 1 – 4

CÍME: (Nyomatott betűkkel). 5–79 80

. irányító szám 1 – 4

Születési éve: 19 5, 6

Neme: fiú ₁ leány ₂ 7

Apa foglalkozása: 8

Anya foglalkozása: 9

1. Tegyen egy vonást annak a megállapításnak megfelelő négyzetbe, amelyet fontosnak tart ahhoz, hogy munkát kapjon, ha kilép az iskolából (Ne húzzon be többet mint négy vonást!)

A tantárgy, amit tanultam az iskolában 10

A munka, amit akkor reklámozunk, amikor elhagyom az iskolát 11

Minden munkát megpályázok, amit csak lehet 12

Ami egy interjú során leginkább megtetszett 13

Egy jó tanácsra fogok hallgatni 14

Valaki ismerőst keresni, aki munkát tud adni 15

Egy kedvező lehetőségre várni.	<input type="checkbox"/>	16
Valami olyat, amit szerettek csinálni	<input type="checkbox"/>	17
Alkalmos időben a megfelelő helyet kifogni	<input type="checkbox"/>	18
Megmutatni, hogy megállom a helyem a munkában	<input type="checkbox"/>	19

13. Gondolja, hogy az rossz ha nem dolgozik, annak ellenére, hogy kaphatna munkát?

Igen ₁ Nem ₂

Miért:		75
.	<input type="checkbox"/>	76

A második szakaszban végrehajtották a kísérletet a teljes mintán és interjú sorozatot készítettek egy a mintából kiválasztott rész-mintával, mely azokra a tanulókra terjedt ki, akik munkavállalás céljával léptek ki az iskolából. A kísérlet Victoria állam 14 középiskolájának (secondary school) 2500 tanulója terjedt ki. A 14 iskola közül 12 állami és 2 felekezeti (katolikus), az állami iskolák közül 6 általánosan képző (high school) és 6 szakközépiskola (technical school). A 14-ből 5 iskola vidéki és 9 Melbourne-i. A szakközépiskolák az elemi iskolában (primary school) mutatott tanulmányi előmenetel alapján kevésbé tehetségesnek megítélt tanulók részére biztosítják a munkára felkészítő tanterv elsajátítását. Itt betanított és szakmunkára kell gondolni. Ez a középiskolatisp nem ad érettségit. A mintában szereplő tanulók 63%-a fiú- és 37%-a leánytanuló.

Az 1. táblázat a tanulók százalékos megoszlását mutatja az apa foglalkozása szerint; iskolatispönként is feltüntetve. (Lásd a következő oldalon.)

A táblázat adatainak elemzése önmagában is figyelemre méltó adatokkal szolgálhat, különös tekintettel a felekezeti iskolák magas tandíj kötelezettségére, szemben a tandíjmentes állami iskolákkal. A szóban forgó vizsgálat nem tér ki az ilyen jellegű elemzésből levonható következtetésekre (!). Ehelyütt rögtön rátért a kísérlet első szakasza első periódusába végrehajtott vizsgálat eredményeinek bemutatására és értékelésére. Ennek során egybevetették a tanulók első pályaválasztási döntéseit a szülőknek az első táblázatban ismertetett foglalkozásával. Az így kapott táblázat (2.) az alábbi képet mutatja.

Mint ahogy az előadó is felhívta a figyelmet a táblázatban összesített felmérési eredmények valóban gazdag anyagot ölelnek fel és sokféle elemzési lehetőséget kínálnak. Ezek közül mindjárt kitűnik, hogy valamennyi kategóriában (összesen, szakközépiskola, általános középiskola) az apa „pályahelyzetéhez” viszonyított felfelé tendáló akkumulációval találkozhatunk. Ez elsősorban abból következik, hogy amíg az apa foglalkozási formáinak eloszlása relatíve egyenletesebb, addig a gyermekeknél három „sűrűsödési ponttal” találkozunk. Ezek a szakképzettséget igénylő, a tisztviselő és a hivatásszerű foglalkozásoknál jelentkeztek. Az is kitűnik, hogy az összesen rovatban a három csomó-

1. táblázat

Az apa foglalkozásának típusa A középiskola típusa	szakképzettséget nem igénylő	betanított	szakképzettséget igénylő	munkavezető, művezető	tisztviselő	vezető	hivatás-szerű	kereskedelem, szolgáltatás	foglalkozás nélküli	Összesen „N”
Összesen	6,9	18,9	21,0	5,9	4,7	8,9	7,7	9,6	16,3	2178
Szakközépiskola	11,0	20,7	21,1	5,5	3,3	6,0	4,5	8,4	19,4	1047
Általános középiskola	3,7	17,5	20,0	7,1	6,1	9,9	9,8	10,7	15,2	907
Felekezeti iskola	0,9	15,6	25,0	2,7	6,7	18,8	13,8	11,2	5,4	224

2. táblázat

A középiskola típusa	Az apa foglalkozásának típusa Az adatok vonatkozási alapja	szakképzettséget nem igényel	betanítást igénylő	szakképzettséget igénylő	munkavezető, művezető	tisztviselő	vezető	hivatás-szerű	kereskedelem, szolgáltatás	foglalkozás-nélküli, ill. nem tudja
Összesen	Az apa foglalkozása szerinti megoszlás	6,9	18,9	21,0	5,9	4,7	8,9	7,7	9,6	16,4
	Az 1. sz. pályaválasztás	1,7	3,0	40,3	0,0	15,2	1,2	29,9	2,8	5,8
Szakközépiskola	Az apa foglalkozása szerinti megoszlás	11,0	20,7	21,1	5,5	3,3	6,0	4,5	8,4	19,4
	Az 1. sz. pályaválasztás	2,0	4,3	60,8	0,1	10,0	1,2	14,6	3,0	4,0
Általános középiskola	Az apa foglalkozása szerinti megoszlás	3,7	17,5	20,0	7,1	6,1	9,9	9,8	10,7	15,2
	Az 1. sz. pályaválasztás	1,5	1,9	17,8	0,0	22,1	1,4	45,0	3,1	7,3

pont az előtte, körülötte levő „alacsonyabb értékű” apai foglalkozási formák előfordulásait összegezik. A sűrűsödési pontokat (csomópontokat) ezúttal külön nem emeltük ki! A szakközépiskolások és általános középiskolások pályaválasztásait is érdemes egymással szembeállítani. Amíg ugyanis a szakközépiskolásoknál a szakképzett foglalkozás, a kategóriába tartozó foglalkozási mutatónak háromszorosa a csúcás, addig az általános középiskolásoknál a hivatásszerű foglalkozások a legnépszerűbbek. Érdekes megfigyelni, hogy amíg az előbbieknél a „választási” csúcsertékek az apák ugyanezekben a kategóriába tartozó foglalkozási mutatóinak háromszorosai, addig utóbbiaknál ez a magasabb értékű foglalkozások sorrendjében visszaesést, ill. három és félszeres, majd négy és félszeres növekedést jeleznek. Az is feltűnő, hogy a gyermekek már vonakodtak elfogadni az apa „munkanélküli státusát”. Mindezeket összegezve Markham kimutatta, hogy a szülői ház értékrendje pozitív irányú eltolódást jelezve hat az ifjúságra.

Végül a kérdőív egyetlen kérdésének a 13-nak az értékelésére került sor. Eszerint a tanulók 75%-a állította, hogy azonnal munkát vállal, mielőtt hozzájut. Érdekes a „miérték” indokolása, mivel az IGEN-t válaszolók 45%-a választát morális okokkal indokolta. A fele ezeknek hivatkozott a munkakerülő megbélyegzés elkerülésére. Ausztráliában van egy pejoratív kifejezés erre: „dole bludger”. Néhány kvalitatív jellegű válasz hivatkozott arra, hogy a munkanélküliség lényegében veszendőbe ment idő. Azoknak az 50%-a, akik úgy vélekedtek, hogy nem is rossz ha az ember nem vállal munkát, döntését praktikus okokkal indokolta: el kell kerülni a nem megfelelő, ill. a nem kedvvel végezhető munkát.

A magunk részéről felvethető a gondolat: Nem lenne-e érdemes összehasonlítás céljából nálunk is elvégezni ezt a vizsgálatot? Felmerülhet az is, hogy mindez történhetne az UNESCO/CODIESEE. (Az UNESCO Délkelet-európai regionális oktatásfejlesztési együttműködése) keretében is.

b) *MacLeod K. H. (Egyesült Királyság)* előadásának a következő címet adta: „Az értékek oktatásának skót megközelítése” Annak bizonyítása után, hogy az angol és skót két különböző nemzet, különböző országokban, sajátos, sokban egymástól eltérő tanügyi igazgatási, oktatási rendszerrel, megállapította, hogy náluk a tanár irányító munkájának három döntő vonatkozása van: curricularis (tanterv, program és módszer együtt) személyi és hivatásbeli. Ezek mind döntések sorozatát jelentik, amely döntések alapjai pedig a meglévő értékek. Kísérletet tett a nevelési értékek definiálására is. Eszerint „érték a tanulóknak, mind individuumoknak azt a személyes érdeklődését jelenti, amely segít nekik a döntések meghozatalában”. A Skócia iskoláira érvényes nevelési értékek című útmutató vázlatos ismertetésével igazolni akarta, hogy egy ország hagyományai, geográfiai helyzete, természeti kincsei, folklórja és szokásai együttesen lehetővé teszik olyan értékek elkülönítését, amelyek így ebben a környezetben mélyebben gyökerezvén igen alkalmasak arra, hogy további értékek fix bázisai legyenek.

c) *Ferreira-Pinto, J. B. (Mexikó)* egy igen izgalmas kísérlet eredményeiről számolt be. Eszerint van a nagyobb etnikai csoportokra is jellemző „érték-skála”. Vizsgálataik során két nagy mintán (USA és Guatemala) azt kutatták, hogy a sikerhez, ill. a kudarchoz rendelhető „értékek” sorrendje és struktúrája milyen különbségeket mutatnak a két nagy etnikai zónában. A cluster-analízis elveire épülő számítógépes feldolgozás segítségével „kiemelt” struktúrák az alábbi képet mutatják, ahol az egyes értékek előtti számjegyek az előfordulásuk sorrendjét jelentik.

USA

Guatemala

- 04 Legyen független jövedelme
- 09 Jómódú legyen
- 22 Szeresse a munkáját
- 02 Vállaljon el minden munkát
- 23 Legyen sok hobby-ja

GAZDASÁGI
SZIMBÓLUMOK

- 39 Szülei segítsék
- 38 Szerencse
- 37 Befolyásos legyen a kormánynál
- 46 Használja ki az előnyöket
- 45 Szeressen takarékoskodni
- 32 Tudjon a pénzzel bánni
- 31 Legyen jó gazdasági helyzetben

- 14 Dinamizmus
- 07 Intelligencia
- 25 Legyenek jó ötletei
- 15 Legyen óvatos
- 36 Tanuljon gyorsan
- 20 Számítsa ki a problémákat
- 17 Figyeljen a részletekre

INTELLI-
GENCIA

- 15 Könnyen érthető kifejezés
- 42 Jól képzett
- 13 Kulturáltság
- 23 Nagyon intelligens
- 43 Jól felkészült
- 12 Tanult
- 24 Szorgalmas
- 11 Erősen intellektuális
- 19 Pozitív legyen

- 11 Önerejére támaszkodó ember
- 23 Nyugodtság a munkában
- 01 Ambíció
- 27 Legyen hivatása tetőpontján
- 32 Lelkesedés
- 24 Kitartó a munkában
- 38 Eltökélttség
- 40 Ritkán legyen beteg

MOTIVÁCIÓ

- 16 Képességek
- 21 Jól szervezettség
- 17 Rendszeretet
- 30 Felelősségtudat az otthoni életben
- 20 Felelősségtudat
- 48 Felelősségtudat a munkában
- 47 Szeresse a munkáját
- 14 Legyen nagy gyakorlata a munkában
- 34 Jó sportember
- 35 Ne igyon tömény italt
- 33 Ne legyenek hibái
- 06 Ne legyen problémája senkivel sem

- 04 Vonzó a hölgyek részére
- 16 Tetszetős megjelenése legyen
- 05 Jól nézzen ki
- 21 Jól öltözött legyen
- 34 Egészséges gondolkodása legyen
- 04 Legyen személyiség
- 13 Lengyen humor érzéke
- 31 Sok témához tudjon hozzászólni
- 12 Szellemesség
- 42 Gyorsan kapcsoljon

SZEMÉLYES
MEGJELENÉS

- 44 Tisztaság
- 49 Elegancia
- 02 Vonzó
- 01 Legyen jó ízlése

03 Megbízhatóság
 26 Legyen türelmes
 47 Adjon önzetlenül
 01 Éljen szépen otthonában
 30 Tartalmas élet
 33 Vallásosság
 49 Saját elképzeléseit kövesse

BELSŐ
 KARAKTER

29 Udvariasság
 07 Nagylelkűség
 28 Jellemesség
 05 Őszinteség
 04 Szilárd erkölcsi elvek
 05 Jó modor

29 Derűs személy
 25 *Nagyon jó barát*
 46 Becsületesség
 27 *Legyen sok barátja*
 48 Tartsa tiszteletben mások gondolatait is
 18 Barátságos
 35 Jól viszonyuljon az emberekhez
 41 Legyen képes szeretni a barátait
 43 *Segítőkéz*
 19 Jöjjön ki másokkal
 45 Tegyen meg mindent másokért
 17 Értse meg az emberek problémáit
 39 Hozzon meg minden áldozatot barátaiért
 44 Legyen tapintatos másokkal
 50 Tiszteljen másokat

INTER-
 PERSZONÁLIS
 KAPCSOLATOK

26 Legyen befolyásos környezetében
 25 *Jó barát*
 27 *Legyen sok barátja*
 18 Támogassák a barátai
 41 Szeressen tréfálkozni
 40 Kreativitás
 22 Kiállítás
 10 Közösségi
 09 Szervezze a közösségi munkát
 35 *Segítőkéz*
 08 Együttműködő

A kudarcra vonatkozó „negatív értékek” esetében:

USA

Guatemala

28 Nem akarja vállalni a felelősséget
 36 Nem tud elmélyülten gondolkodni
 41 Notórius vesztő
 13 Nincs önfegyelme
 21 Célttévesztett
 37 Fecsérli az időt
 46 Nem viszi véghez terveit
 22 Lassan intézi az ügyeit
 29 Félreteszi a dolgokat
 05 *Lusta*
 47 Szervezetlen
 09 Döntés után gondolkodik
 12 Erőtlen
 16 Halogató mert bizonytalan
 49 Vannak képességei de nincsenek ambíciói

MOTIVÁCIÓ

27 Feledékeny
 36 Szervezetlen
 22 Negligáló
 26 Rosszul öltözött
 11 Rossz ízlésű

- 02 Ingyen akar mindent
- 03 *Csal*
- 06 Semmiért is akar valamit
- 04 Nincsenek gátlásai
- 19 Túlságosan manőverezik
- 08 Ordítozik
- 38 Meggondolatlanul formál véleményyt
- 25 Rosszkedvű
- 30 Határozatlan
- 10 Aljas cselei vannak
- 24 Magukra hagyja a dolgokat
- 32 Diktátori allúrjei vannak
- 43 Nem viselkedik emberi módon

**EGOISTA
VONÁSOK**

- 47 Nagyon makacs
- 14 Ravasz
- 31 Birtokos-tudat
- 11 Önző
- 41 Haszontalan
- 09 Önhitt
- 07 Állandóan másokat kritizál
- 44 *Csaló*
- 05 Hazudozó

- 01 *Iszik*
- 39 Szed kábítószert
- 17 *Dohányzik*
- 45 Munka közben italozik
- 40 Bajba keveredik
- 11 Erkölcsileg elveszett
- 50 Nócsábász

**KÁROS
SZENVE-
DÉLYEK
és
ROSSZ
SZOKÁSOK**

- 24 *Szeret inni*
- 23 *Túl sokat dohányzik*
- 20 Kártyázik és billiárdozik
- 03 Elherdálja a pénzt
- 37 Nem lelkiismeretes a munkájában
- 48 Megtagadja a munkát
- 19 Iszik és munkakerülő
- 06 Felelőtlen
- 02 *Lusta*
- 42 Féltékeny természetű
- 34 Nőies férfi
- 25 Sok fia van
- 01 Rossz a családi élete

- 31 Nem tud bánni az emberekkel
- 42 Túl érzékeny
- 34 Bizonytalan
- 26 Nem bizalmas az emberekkel
- 44 Kifejezési nehézségei vannak

**INTER-
PERSZONÁLIS
KAPCSOLATOK**

- 43 Nincs sok barátja
- 35 Nem egy jó barát
- 21 Erősen negatív jellem
- 16 Sérteget másokat
- 40 Nagyon fontoskodó
- 46 Nem szereti a közösségi tevékenységet
- 13 Nem osztja meg az ötleteit
- 39 Könnyen befolyásolható
- 08 Függőség
- 33 Nincs türelme
- 29 Rossz jellem
- 28 Tapintatlan
- 10 Állandó állást kereső
- 04 Nem lehet támaszkodni rá

- 33 Hiú
- 07 Szeszélyes
- 20 Nem tud örülni a dolgoknak
- 23 Mindig úgy érzi, hogy nem szeretik
- 35 Barátok nélkülinek tartja magát
- 14 Hiányos az emlékezete
- 27 Hiányos a képzettsége
- 15 Pesszimista
- 18 Motyog
- 48 Nincs jó technikai érzéke

**BIZONY-
TALANSÁG**

- 49 Szerencsétlen
- 45 Betegeskedő
- 38 Nem eléggé tanult
- 32 Nincs személyisége
- 30 Félénk
- 17 Fél a „kiemelkedéstől”
- 18 Nem használja ki a lehetőségeket
- 50 Nem gondol a jövőjére
- 12 Nem spórol

A vizsgálat a középiskola befejezése és a felsőfokú tanulmányok megkezdése időszakában zajlott le a két országban több ezres mintán. Érdemes megfigyelni, hogy mennyire kevés a választott személyiségjegyek (értékelemek) között a teljesen egyező a két mintában (dőlt betűkkel szedtük), annak ellenére, hogy – az egybevetetőség érdekében – ragaszkodtam az eredeti megfogalmazáshoz.

Az is figyelemre méltó jelenség, hogy az azonos jellegű (INTELLIGENCIA, MOTIVÁCIÓ stb.) clusterok (kapcsos jelek fogják össze) tömötsége is eltérő a két mintában. Végül érdemes szembesíteni a „siker” és „kudarc” elsőnek, ill. utolsónak minősített elemeit a két mintában:

	USA	Guatemala
s i k e r	01 Rendezett otthoni körülmények; ambíció	01 Legyen jó ízlése
	50 Tiszteljen másokat	49 Elegancia
k u d a r c	01 Iszik	01 Rosszak a családi körülményei
	50 Nőcsábász	50 Nem gondol a jövőjére

Az adott keretek között nem térhetek ki az elemzés további lehetőségeire. Azt azonban már az eddigiek alapján is megállapíthatjuk, hogy a nagy etnikai csoportok erősen differenciálják az azonos értékrend elemeit. Megítélésem szerint, természetesen kellő ideológiai szűrés után, érdekes lehetne ebben a témában vagy más témában nálunk is comparatív méréseket végezni a cluster-analízis módszerére épülve. Az is elképzelhető, hogy a különböző multilaterális kutatási témákban alkalmazzuk ezt az eljárást.

4. Az értékek felismerését, elfogadását segítő speciális programok és stratégiák kidolgozásával több előadás is foglalkozott

a) Burns, L. W. (Kanada) előadásában egy tanítástervezési módszert ismertet, melyet „Értékeken, speciális célokon alapuló tervezés módszerének” nevezett. Abból indult ki, hogy élesen megkülönböztette a szélesebb értelemben megfogalmazott célokat (szóhasználata szerint: goals) a particuláris célokra (szóhasználata szerint: objectives) irányuló tervezéstől. Magának a tervezési folyamatnak realizálására készített egy algoritmikus előírást. Ez lépésekre bontva, az alábbi formában biztosítja a tervezési menet szabatoságát:

1. Az eredményesség tervezése

1.1. A céloknak mint tervezett értékeknek a világos meghatározása.

1.2. Az első célt mint a tervezett értékeknek megfelelő cél tárgyát kell leírni. *A célok és ennek tárgyai az eredményesség kritériumai.*

1.3. Az 1.2. megismétlendő minden egyes cél esetében!

2. Az értékelés tervezése

2.1. A tervezet célja és minden egyes tárgya részére részletezni kell kritériumokat, ill. azok „mutatóit”. Ezek a „mutatók” az eredményesség kulcsai és a tervezet hatékonysága megítélésének alapjai. A kritériumok „mutatói” a leggyakoribb magatartások, mivel a magatartás a legmegbízhatóbb „mutatója” annak, hogy vajon elértük-e az értékekre épülő cél tárgyát.

2.2. Határozzuk meg minden egyes kritérium „mutatója” méréséhez szükséges eszközt (teszt, hangfelvétel, vélemény stb.) és a kvantifikáláshoz szükséges mérési apparátust (százalék, viszonyszám, számosság, arány stb.)

2.3. Az egyes kritériumok „mutatói” részére megállapítandó strandardok (90%, háromszor naponta, 100 nap) meghatározása.

3. Az alternatív eszközök alkalmazásának számításvétele

3.1. Legalább négy, a tervezett cél elérését biztosító, alternatív eszköz meghatározása.

3.2. Az elérendő cél érdekében számításba vehető források mint „adatbankok” meghatározása. Ezek a források magukba foglalhatják a személyes idő-ráfordítást, térbeli mozgást, eszközöket, anyagokat és segédeszközöket.

3.3. A tervezet eredményes eléréséhez szükséges erőfeszítések meghatározása.

3.4. A számításba vett alternatív eszközök megítélése, a tervezett cél várható elérésének, ill. használhatóságának szempontjából.

4. A teljesítés és a műveletek terve

4.1. Annak az eszköznek (útnak) a kiválasztása az alternatívák közül, amely várhatóan a legnagyobb eredménnyel kivitelezhető.

4.2. A kiválasztott „eszköz” első napi funkcionálásához szükséges összes tevékenység meghatározása.

4.3. Minden szükséges eszköz (út) meghatározása, amely a művelet továbbfolytatásához szükséges (további tervezés, koordináció, az értékelési adatok összegyűjtése, becslése, megbeszélések stb.).

5. A létesítések (felszereltség) terve

A tervezet egyes tevékenységeihez rendelt források elérhetővé tétele (időterv, mozgásterv, felhasználandó technikai eszközök terv, anyagok és segédanyagok terve).

A továbbiakban a rendszerrel kapcsolatos behaviourista látszatot a következőképpen oldotta: „Az oktatás minőségének tervezésénél a célok és célok tárgyainak meghatározása történhet kvantitatíve, vagy kvalitatíve. A viselkedés (behaviour) igen fontos kulcs annak megítélésénél, hogy célunkat, annak tárgyát, vagy az értékeket mennyire teljesítettük; de a viselkedés sohasem azonos a cél tárgyával.” Ezt a megállapítását egy szabály-rendszerbe építve és gyakorlati példákkal illusztrálva a következőképpen bontotta ki:

SZABÁLYOK

Példák

Helyes forma

Helytelen forma

1. *A célok és a célok tárgyai megállapíthatók mint értékeket hordozó: attitűdök, élmények és teljesítmények.*

Értékeken alapulók:

Nem értékeken alapulók:

„A tanulók élvezni fogják a jó könyveket.”
(Az általunk tervezett attitűdök és érték.)

„A tanulók elolvasnak két nem kötelező irodalmi könyvet egy meghatározott idő alatt.”
(Viselkedési forma, amely mögött különböző óhajtott vagy nem óhajtott attitűd húzódhat meg)

„A tanulók tisztelni fogják egymást.”
(Attitűd mint érték.)

„A tanulók sohasem fogják társaikat megzavarni feleléskor.”
(Viselkedési szabály, amely mögött félelem, apátia stb. lehetséges.)

Az ismertetett koncepció érdekessége, hogy rámutat arra a felismerésre, miszerint az értékorientált oktatás-tervezés incompatibilis a behaviourista felfogással, módszerrel. Ebben a formában esetleg ötleteket adhat a hazai nevelési programok szerkesztőinek is.

b) *Wagschal, H. (Kanada)* ismertette azt az általa kifejlesztett programot, mely főiskolai hallgatók részére készült „Az értékek keresése” címmel. A szerző 1970 óta tanítja ezt a speciál-kollégiumot humán szakos főiskolai hallgatóknak. Ezekbe beleértendők a pedagógus jelöltek is. A program szerkesztésénél három fő szempontra

koncentrált: a) A társadalmi és emberi viselkedés tudatára, ami főleg a hagyományos diszciplínáknak a hallgatók személyes tapasztalatain keresztül bemutatását jelenti. b) Az emberi szokások társadalmi és egyéni tartalmai. Ennek keretében átfogják az intellektuális, kritikai oktatást az antik görög gondolkodóktól napjainkig. c) Az ember szociális tapasztalatainak időszerű formái, mint a vallás, nevelés, család, politikai rendszer. A hallgatók itt lehetőséget kapnak arra, hogy megfigyelhessenek különböző struktúrákat és saját szerepet játszanak ebben, beleépítve ebbe tapasztalataik egy részét is.

Maga a program a következő hét alapelemre épül:

- *Szociális szempontú ön-elemzés*, melynek során a hallgató konfrontálja azokat az általános szociális, kulturális faktorokat, amelyek saját élete során érintették (érintik), s melyek befolyásolják döntései meghozatalában.
- *Értékek konfrontációja* keretében a hallgatók saját jelenlegi élethelyzetük különböző alternatíváit konfrontálják osztály-bemutató keretében. A tárgykör a család, a nevelés, az én, esztétikai élmények vagy politikai struktúrák lehetnek.
- *Átvitel* alatt az értendő, amikor az instruktor megosztja a saját érték-konfliktusait, szorongásait, előző érték kríziseit az osztállyal. Itt meghívhatók vendégek is, akiknek már vannak ilyen élményeik (ex-bűnözők, ex-lelkészek, olyan személyek, akik már megkíséreltek öngyilkosságot stb.).
- *Kognitív-disszonancia* során vizsgálendő, hogy a különböző szociális, kulturális háttérrel rendelkező hallgatók heterogén csoportja hogyan vélekedik a társadalmi és egyéni értékekről.
- *Pszichológiai vezetés* során zárt kapcsolatok teremtése a cél a hallgatók között, amire különböző tanácsadó központokat, pszichológiai szolgáltatásokat nyújtanak a pályaválasztási és egyéb személyes problémákkal kapcsolatos konzultációk céljára.
- *Szellemi képességek fejlesztése* sok lehetőséget nyújt a szellemi tevékenységek szervezési, az „analitikus írásban” való jártasság és a kommunikációs képességek fejlesztéséhez.
- *Fenomológiai értékelés* a hallgatók változásait a főiskolai tananyaggal, az instruktorokkal, a diáktársakkal kapcsolatos megértésben, érzésekben, attitűdökben elemzi.

Az előadó módszerének gyakorlati alkalmazásában szerzett tapasztalatai eredményeinek értékelését is ismertette. Ezeket az alábbiakban csoportosította:

- A hallgatók hasznosnak tartották a programot, mivel elképzeléseik, érzéseik, vágyaik helyes megítéléséhez hozzájárult.
- Sokkal tudatosabbá vált előttük a világ értékrendje és az ahhoz való viszonyuk.
- Sokkal érzékenyebbek lettek az interperszonális kapcsolatok megítélésében és egymás problémái iránt.
- Jelenleg még nem ítéltethető meg, hogy indokolt-e a program változtatása. Ennek eldöntése a kísérlet további eredményeitől függ.
- Felvetődött az a javaslat is, hogy a módszert ki kellene terjeszteni más, hagyományos diszciplínákra (pszichológia, angol, kommunikáció) is.

Igen sok érdekes gondolat rejlik ebben a módszerben és kísérletben. Annak megítélését, hogy ennek mely elemei és mennyire hasznosítható nálunk, az érdeklődőkre bízom. Összegezéseként talán utalnék a Kongresszus egy másik előadójának *Mialaret, G. (Franciaország)* „a tanárképzés és értékek”-kel kapcsolatos megállapítására: „A tanár akkor jár el helyesen, ha tanítványaival szimuláltatja a környezet értékeit.”

c) *Ijaz Ahmed (India)* előadása az értékekkel kapcsolatos faji eredetű attitűdök megváltoztatásának lehetőségére mutatott rá egy Kanadában és Kelet-Indiában párhuzamosan lezajlott kísérlet tükrében. Sok figyelemre méltó megállapítása közül csak a következőre utalok: „A hallgatók attitűdje a kisebbségi faji csoportok értékei iránt sokkal negatívabb mint ahogy feltételezték. Ez az attitűd megváltoztatható, mégpedig csak akkor, ha hajlandók vagyunk e téren koncentráltan az erők összpontosítására. Ahhoz, hogy megváltozzon a korábbi attitűd nem elegendő közölni a hallgatókkal, hogyan vélekedjenek. Ehelyett a hallgatók érzelmi szintjén legalább úgy kell hatnunk, mint a kognitív szinten. Ehhez speciális stratégiák is szükségesek, olyanok, amelyek inkább az emberek közötti hasonlóságot, mint különbözőséget hangsúlyozzák.” Jó látni, hogy ennek a stratégiának a felismeréséhez, a cigány tanulók nevelésével kapcsolatos kutatások során, mi előbb eljutottunk.*

*

Igen nehéz egy olyan beszámoló összegezése, amelyik csak egy hatalmas szellemi anyag töredékének bemutatását vállalhatta. Éppen ezért csak arra hivatkozok, amit az összeállítás bevezetőjében ígértem, nevezetesen annak igazolására, hogy a Kongresszus az általam felvázolt négy pontban felvetett problémák feltárásában, a bemutatott és érintett néhány előadás alapján is, megítélhetően jelentős eredményekkel szolgált.

* *Várnagy Elemér*: A cigánytanulók személyiségfejlesztésének problémái. Kandidátusi értekezés. Pécs, 1977.