

## A KÖZÖSSÉGI KÖZVÉLEMÉNY SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ FUNKCIÓJÁNAK IRÁNYÍTÁSA PEDAGÓGIAI ESZKÖZÖKKEL

A szakirodalomban fellelhető nevelési folyamat-értelmezések, formai eltéréseik ellenére is rendelkeznek lényegi közös álláspontokkal. Így nem található nézetkülönbség abban a tekintetben, hogy a nevelési folyamat keretében végső soron társadalmi követelmények, elvárások közvetítése valósul meg abból a célból, hogy ezeket a követelményeket, elvárásokat a növendékekkel elfogadtassuk, személyiségükbe beépítsük, s ennek eredményeképpen magatartásukat szabályozó személyiségkomponensekké alakítsuk át. Még abban is egyöntetűeknek tekinthetők a nézetek, hogy a személyiségformálásban döntő szerepű társadalmi tartalmak közvetítésének alapvető útja ezen tartalmak felülről lefelé történő, vagyis *direkt módon* való közvetítése, ami lényegében a nevelő által a növendékek elé tárt, készen megformált normák, eszmék, célok, ideálok, magatartási modellek elsajátíttatását, interiorizálását jelenti, s amely tartalmakat ennek megfelelően a növendéknek fokozatosan át kell formálnia külsőleg megértettből belsőleg elfogadottá, hatékony magatartásszabályozó tényezővé.<sup>1</sup>

A direkt úton közvetített, előzetesen a nevelő által szelektált, világos formában megfogalmazott vagy megszervezett és meggyőzően értelmezett társadalmi tartalmak ösztönzőek, nagymértékben megkönnyítik a növendékek belső értelmező munkáját, megkímélik őket a vaktában történő keresgéléstől, nagyrészt a hibázásoktól is.

A személyiségformálás vázolt útja a *direkt vagy közvetlen nevelési módszerek* alkalmazása révén szervezhető meg, amelyek a nevelés egyik nagy módszercsoportját alkotják.

A személyiségformálás közvetlen útja a nevelési folyamat elengedhetetlen ismérvének tekinthető, metodikai kérdései is viszonylagosan részletesen tisztázottak, így egészében a neveléstudománynak ez a problémaköre ritkán válik vita tárgyává.

Nem mondható el mindez a *személyiségformálás közvetett útjáról*.

A személyiségformálás másik, s a serdülőkorral kezdődően egyre hatékonyabbá váló útja a társadalmi tartalmak *közvetett vagy indirekt közvetítése*. A közvetett vagy indirekt személyiségformálás esetében a növendékek *közösségi tevékenysége* a nevelőhatások alapvető forrása. Emellett a közösségi tevékenység spontánul kialakuló vagy a nevelők által speciálisan szervezett feltételei úgy alakítják a tanulók kölcsönhatásait, hogy ezek a *kölcsönhatások* válnak az értékes normák, eszmék, ideálok és magatartásformák megteremtőivé és közvetítőivé. A tanulók kölcsönhatásai alatt azok az *interakciók* értendők —

<sup>1</sup> Pszichologiceszkie problemi szocialnoj reguljacii povegyenyija. Szerk. E. V. Sorohova, M. J. Bobnyeva. Moszkva, 1976. 187. o.

*kölcsönös követelés, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítségadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös felvilágosítás* – amelyek a közösségben vagy csoportban folyamatosan érvényesülnek. Ebben az esetben tehát a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem közbeiktatja a közösséget, s annak élet-, valamint tevékenységbeli feltételeit célirányosan szervezi, indirekt úton irányítja a tanulók személyiségformáló kölcsönhatásait, miközben a nevelőhatások forrásai és befogadói is maguk a növendékek lesznek.

A közösségi tevékenység megszervezésére, valamint a tanulók kölcsönhatásainak irányítására alkalmas eljárásokat *közvetett vagy indirekt nevelési módszereknek* nevezzük, ezek alkotják a nevelés másik nagy módszercsoportját.

A nevelési folyamat megszervezéséhez mindkét módszercsoport rendszeres alkalmazása nélkülözhetetlen, mivel ezek az eljárások egymás kiegészítői, s csak kiegyensúlyozott együttesük alkot ténylegesen formáló nevelési hatásrendszert. Önmagában ugyanis a közvetlen módszerek alkalmazása gyakran csupán külsődleges, kényszerű alkalmazkodást eredményez, amely a nevelők vagy a környezet szociális kontrolljának megszűnésével maga is megszűnik. Emellett a közvetlen módszerek egyoldalú vagy túl nagy gyakorisággal történő alkalmazása, különösen a serdülés időszakától kezdődően, gyakran válthat ki a növendékekből úgynevezett személyi ellenállást, ami végső soron lehetetlenné teszi a nevelő számára a tanulók személyiségének formálását.

Ugyanakkor a közvetlen hatásrendszer korrigálja, kiegészíti a *közvetett hatások irányításbeli gyengeségeit*. Ez utóbbi hatásrendszer ugyanis, mivel nem áll minden részletében a nevelő szoros szabályozása alatt, nem mindig a kívánatos tartalmú ösztönzők megerősödését eredményezi. Ez annál is veszélyesebb, mivel igen nagy formálóerejű befolyásról van szó, hiszen tudjuk, hogy a gyerekek már a 10. év körüli életkori periódustól kezdődően, rendkívül nyitottak a saját kortárs-csoportjaikban lejátszódó kölcsönhatások iránt.<sup>2</sup>

Természetesen a közösség személyiségformáló hatásainak esetében nem elégséges egyszerűen arra hagyatkozni, hogy irányításbeli fogyatékoságait mintegy spontánul kompenzálni fogják közvetlen nevelési hatásegysétek, hanem a lehető legoptimálisabb szinten célirányossá kell tennünk a közvetett hatások érvényesülését is. Ehhez azonban, világosabban kell értelmeznünk a közösség személyiségformáló funkcióját, s azokat az életjelenségeket is, amelyek mintegy közvetítői vagy megvalósítói ennek a személyiségformáló funkciónak.

Mindez kitüntetetten vonatkozik a *tanulóközösség közvéleményére*, amely nagyon gyakran kiszámíthatatlannak látszó fordulatokat idéz elő a nevelési folyamatban, s amelynek pedagógiai szabályozási mechanizmusa több részletében ma sem eléggé tisztázott.

### *1. A közvélemény nevelőhatásának érvényesülése*

A közvélemény személyiségformáló szerepének súlya, fontossága a szocialista pedagógiában általánosan elismert. A közvélemény részben elősegíti a negatív magatartásformák korlátozását és leépítését, másrészt pedig közvetíti a kollektíva normáit, regulálja

<sup>2</sup> Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Hannover, 1971. II. Band, 563–564. o.

és szervezi a gyermekek magatartását, közösségi életét, stimulálja a társadalmilag hasznos tevékenységet, a közösségfejlesztő aktivitást, az erkölcsi-társadalmi értelemben magasrendű magatartásformákat.<sup>3</sup>

Kérdés azonban, hogy a közvélemény ilyen sokirányú, pozitív személyiségformáló hatása hogyan és milyen formában érvényesül? *A közvélemény maga, s egyszersmind pedagógiai befolyása is a közösség tagjainak kölcsönhatásaiban fejeződik ki.* Ezt erősíti meg a szocialista pedagógiában széles körben elfogadott azon álláspont is, miszerint „a közvélemény lényegében a kollektíva követelménytámasztása, a perspektívák, az ösztönzés és büntetés szakszerű alkalmazása a szervezett kollektíva részéről”.<sup>4</sup>

A közvélemény nevelőhatásának érvényesülése és irányítása szempontjából elsősorban fontosságú ismérvek látszik a *közvélemény és az önkormányzati tevékenység* elválaszthatatlan egysége, nevezetesen az, hogy a *közvélemény az önkormányzati tevékenység folyamatában keletkezik, funkcionál és fejlődik.* Önkormányzati tevékenység nélkül létezése és működése nem képzelhető el, hiszen megjelenési formáit, a közösség tagjai közti kölcsönhatásokat, az önkormányzati tevékenység hívja életre. Ehhez még hozzátehetjük azt, hogy az önkormányzati tevékenység elemei, az *önkormányzati akciók mindig kölcsönhatásokat eredményeznek a közösség tagjai között,* ezekkel, vagyis a közvélemény megjelenési formáival szoros egységet alkotva zajlanak le.

Amikor tehát az önkormányzati tevékenységről és közvéleményről beszélünk, lényegében a közösségi önkormányzat keretében érvényesülő egységes szociális életjelenség két oldaláról van szó, amely két oldal egymástól elválaszthatatlan a gyakorlatban, s amelynek csak a közösség tagjaira kifejtett nevelőhatása érvényesül egymástól eltérő módon és formában. Az *önkormányzati tevékenység* nevelőhatása alatt ugyanis azt a *beidegző hatást* kell érteni, amely helyes szervezés esetén az önkormányzati tevékenység résztvevői körében eredményezi a közösségi magatartásformák kialakulását és megszilárdulását, míg a *közvélemény* nevelőhatásán az önkormányzati tevékenység nyomán keletkező, az általa érintett összes tanulóra kiterjedő, sokoldalú *kölcsönhatásrendszer* személyiségformáló hatásai értendők.

A közvéleményt alkotó kölcsönhatások érvényesülésének is megvan a maga specifikus sajátossága, amely abban jelölhető meg, hogy nem csupán a nevelés folyamatának megszervezésében és hatékony érvényesülésében játszanak számottevő szerepet, hanem különleges funkciót töltenek be az *önnevelési folyamat* elindításában és irányításában is. Ez azzal magyarázható, hogy a társakra, a közösség egy-egy tagjára, egy részére vagy egészére irányított hatás (követelés, tiltás, értékelés stb.) különleges helyzetbe hozza azt a tanulót is, akitől a szóban forgó hatás elindult. A különleges szociális helyzet arra készíti őt, hogy saját személyiségébe és magatartásába olyan értékeket vigyen, amelyek társaira irányuló hatását alátámasztják, jogossá, megalapozottá és így eredményessé teszik. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az olyan követeléseket, amelyeknek a követelménytámasztó sem felel meg, a társak nyíltan visszautasítanak vagy leplezett ellenállással fogadják, s ugyanakkor, ha valaki valamilyen követelménnyel lép fel másokkal szemben, ez a követel-

<sup>3</sup> Kozlov, I. F.: Egyinsztvo voszpitanija i zszizni gyityej. Moszkva, 1964. 120–121. o.; Daróczy Sándor: A közvélemény állapota középiskolai kollégiumi tanulóknál. Pedagógiai Szemle. 1968. 7–8. sz. 632. o.; Korotov, V. M.: Razvityie voszpityatelnyh funkcij kollektiva. Moszkva, 1974. 247. o.

<sup>4</sup> Korotov, V. M., 1974. 15. o.

mény betartására ösztönzi őt magát is, s ez nemcsak a kölcsönös követelménytámasztásra, hanem az összes többi kölcsönhatásformára is érvényes.<sup>5</sup>

Az önkormányzati akciók és a közösség tagjai közti kölcsönhatások szoros összefüggése önmagában is igazolja az önkormányzat és a közvélemény szoros kapcsolatát, s azt is, hogy a közvélemény kialakulása, fejlődése, nevelő funkciójának minősége döntő mértékben függ az önkormányzat és az önkormányzati tevékenység színvonalának alakulásától. Ebből következően azt mondhatjuk tehát, hogy a közvélemény nevelőhatását meghatározó elsődleges tényező az önkormányzat fejlettsége, helyesebben az *önkormányzati tevékenység pedagógiai színvonala*.

Az önkormányzati tevékenység pedagógiai színvonala függ az önkormányzati tevékenység *tartalmától, demokratizmusától és tudatosságától*. Ha ezek a feltételek biztosítottak, azt mondhatjuk, hogy egyben biztosított a közvélemény kialakulásának és működésének egy elemi szintje is, mivel a fenti feltételek garantálják az önkormányzati akciók szabályozott, célirányos lefolyását, s ez a tanulók közti kölcsönhatásokat is regulálni fogja, hozzájárulva így a nevelési és önnevelési folyamat teljesértékű kibontakozásához.

A fenti összefüggések megléte könnyen belátható mindenekelőtt az *önkormányzati tevékenység tartalmára* konkretizálva. Ha ugyanis az önkormányzati tevékenység tartalma összhangban áll a közösség tényleges szükségleteivel, ez a közösségi szükségleteknek megfelelő tevékenység elősegíti, hogy a kölcsönhatások ösztönző funkciója értékes módon, vagyis a *közösségfejlesztő aktivitás* irányában érvényesüljön, s az ebbe a körbe tartozó magatartási- és tevékenységformákat, motívumokat erősítse.

Nem kevésbé fontos tényező a közvélemény személyiségformáló funkciójának érvényesülésében és orientálásában az *önkormányzati tevékenység demokratizmusa*, vagyis a komplex, vezetésszerű önkormányzati tevékenység lehetőségének biztosítása minden tanuló számára, összekapcsolva ezt a mindenkire kiterjedő rendszeres beszámoltatással és plenáris értékeléssel, s olyan szervezeti keretek kialakításával, amelyek a huzamos együttműködést követelik meg a közösség tagjaitól egy-egy önkormányzati feladat sikeres megoldása érdekében.

Az ilyen módon kialakított széles körű, közösségileg értékes aktivitási lehetőség, az ezen a területen végzett pedagógiai kutatómunka eredményei szerint, megnöveli az egyes tanulók közvéleménybeli „szerepértékét,” vagyis megalapozza és fokozza a közvéleményt alkotó kölcsönhatásrendszerben betöltött funkcióját, míg az önkormányzati tevékenységből történő kirekesztés, a kényszerű passzivitás, e kölcsönhatásrendszer heterogenitását, a közösségi érdekekkel szembenálló kialakulását idézi elő a kirekesztett csoportoknál vagy egyéneknél, illetve a kölcsönhatások gyakoriságának szembetűnő csökkenése áll be.<sup>6</sup>

A közvélemény nevelőhatásának érvényesülését az *önkormányzati tevékenység tudatossága* és szakszerűsége szintén jótékonyan befolyásolja. Magától értetődik ugyanis,

<sup>5</sup> Gorgyin, L. J.: Poosrenyija i nakazanyija v voszpityanii gyetyej. Moszkva, 1971.; Korotov, V. M., 1974. 250. o.

<sup>6</sup> Vastagh Zoltán: A közösség munkájának és a gyermekek kölcsönös kapcsolatainak összefüggése. Pedagógiai Szemle, 1967. 7–8. sz. 621–630. o. Korotov, V. M.; Szamoupravlenije skolnyikov. Moszkva, 1976. 37. o.

hogy az átgondolt, színvonalas önkormányzati akciók, differenciált, s az adott helyzetnek adekvát kölcsönhatásokat eredményeznek, nem ébresztenek ellenállást vagy szembe fordulást a közösség követelményeivel, céljaival, s magával a kollektívával szemben.

Végül is sokoldalúan bizonyítható tehát az önkormányzat, közelebbről az önkormányzati tevékenység, valamint a közösségi közvélemény közötti szoros összefüggés, és belátható, hogy az önkormányzat szerepe a közvélemény fejlődésében azért igen nagy, mert a kollektíva szerveinek megalkotásával, a megbízottak rendszerének kiépítésével, a tanulók teljes tömegének bevonásával a szervező munkába, kialakulnak azok a csatornák, amelyeken keresztül megnyilvánul és hat a közvélemény. Ennél is fontosabb azonban az, hogy az önkormányzat megszervezése az önkormányzati tevékenység tartalmának és kereteinek megteremtésével végső soron az önkormányzati akciók megindulásához, s ezzel együtt a közvéleményt alkotó kölcsönhatásrendszer kibontakozásához biztosítja a feltételeket, amely feltételek bizonyos mértékig önmagukban is meghatározzák a közvélemény személyiségformáló hatásának intenzitását, sőt sok esetben minőségét is.

Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy az önkormányzati tevékenység nevelőhatású megszervezésének elemzett elvei önmagukban biztosítják a közvéleményt alkotó közvetett hatásrendszer optimális irányítását. Erről szó sincs, s a nevelőmunkában sem elégedhetünk meg ezzel az irányítási szinttel, hanem emellett élni kell azokkal a magasabb szintű formákkal, amelyek teljesértékűen garantálják a közvélemény célirányos hatásait. Létre kell tehát hozni, illetve működtetni kell a közösségen belül a *közvélemény irányításának speciális feltételrendszerét: az információs és értékelő fórumokat, a szerveket, a kereteket, valamint a perspektívákat és hagyományokat.*

## 2. A közvélemény irányításának speciális feltételrendszere

A közösség *információs és értékelő szervei* körében mindenekelőtt az *iskolai rádiót* és a *faliújságot* kell megemlítenünk, mint olyan tényezőket, amelyek funkciója a közvélemény alakítása és irányítása, illetve megnyilatkoztatása.<sup>7</sup>

Információs szerepük mellett fontos értékelő szerepüket is hangsúlyozni, mivel ez utóbbi a gyakorlatban sokszor háttérbe szorul, sőt a szakirodalom is döntően csak az információs funkcióra utal, holott az értékelési feladatok ellátása a közvélemény alakítása és nevelőhatásának érvényesítése szempontjából elsőrendű fontosságú.

Az iskolai rádió és a faliújság jó lehetőséget teremt az önkormányzati szervek határozatainak megismertetésére, az ezzel kapcsolatos követelmények közvetítésére, a perspektívák, feladatok megismertetésére, az ezek megvalósítására történő ösztönzésre, az egy-egy évforduló kapcsán nevelési szempontból fontos történelmi események felidézésére, de a közösségi feladatok megoldását elősegítő, illetve akadályozó tényezők, események, magatartásbeli megnyilvánulások értékelésére is. Sajnos ez utóbbira a gyakorlatban csak igen ritkán láthatunk példát, ehelyett gyakran tapasztalható, különösen a faliújságok formalizálódása, közvéleményformáló és irányító funkciójuk meg nem értése,

<sup>7</sup>Korotov, V. M., 1976. 38. o.; Székely Tibor: Gondolatok az önkormányzatról – egy iskola tapasztalatainak tükrében. In: A tanulói önkormányzat fejlesztése. Szerk.: Dr. Petrikás Árpád. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 169. o.

s ennek következtében szerepüknek az évfordulók jelzésére történő leszűkülése, vagy csupán mindenki előtt ismert információk közlésére történő korlátozása.

A rádiónál és a faliújságnál nagyobb múltú, de nem kevésbé fontos szervezeti keretei a közvéleménybeli hatásrendszer irányításának, a *kölcsönös plenáris értékelési fórumok*. Ezek konkrét formái nagyon különbözőek lehetnek. Betölthetik ezt a funkciót az iskola, illetve osztálygyűlés, a raj vagy őrsi megbeszélés, a nevelőotthoni csoportmegbeszélés vagy a kollégiumi közgyűlés és az osztályfőnöki óra is, ha azon az adott közösség életének, munkájának értékelésére, elemzésére kap lehetőséget vagy felszólítást a kollektíva minden tagja. Nem a plenáris értékelési fórum konkrét megjelenési módja tehát a döntő, hanem az általa betöltött nevelési funkció, az, hogy kölcsönös értékelések sokaságát hívja elő, oly módon, hogy azok megerősítsék a közösség fejlődését szolgáló magatartási és tevékenységformákat.

Kérdés azonban, hogy az *információs-értékelő fórumok és szervek* által felkínált lehetőségek mennyiben fogják segíteni a kollektíva elvárásainak elfogadását, illetve a közösségfejlesztő aktivitás stimulálását fogják-e szolgálni? A kölcsönhatások, az értékelő és követelménytámasztó akciók megfelelő orientálás nélkül nem mindig funkcionálnak célirányosan, s ebből következően irányításuk biztosítása pedagógiai szükségszerűség. Azt a normatív állapot és tartalmat, amely meghatározza, hogy milyen irányban bontakozzanak ki a kölcsönhatások és milyen magatartási vagy személyiségbeli sajátosságok megerősítését vagy leépítését szolgálják, a közösség *perspektívái és hagyományai* alkotják.

Mind a perspektívák, mind a hagyományok közvéleményt irányító funkciója oly módon érvényesül, hogy ezek mint a közösség által elfogadott kritériumok, minősíteni, meghatározni segítik az egyes tanulók vagy csoportok különböző megnyilvánulásainak közösségi értékét, amely megnyilvánulások, ha megfelelnek a közösségi célkitűzéseknek vagy hagyományoknak, megerősítő kölcsönhatásokat váltanak ki a kollektívából, ha pedig ellentétesek a perspektívákkal és hagyományokkal, akkor leépítő kölcsönhatásokat hívnak elő.

Természetesen a perspektívák és a hagyományok közvéleményt orientáló hatásában és e hatás érvényesüléseinek feltételeiben, a fenti közös vonások mellett vannak specifikus jellegzetességek is, melyekre a nevelőmunka gyakorlatában tekintettel kell lenni.

A *perspektívák* szerepe nem egyszerűen a közösség mozgásának biztosítása, hanem a közösség tagjainak nevelése, társadalmilag értékes követelményrendszer közvetítése és az ezek elfogadtatását elősegítő kölcsönhatások mozgósítása és irányítása. A perspektíváknak a nevelési követelményekkel alkotott szerves kapcsolatát mi sem jellemzi jobban, mint az a tény, hogy a különböző szintű perspektívák végső soron a követelmények különböző formáival azonosak, illetve megvalósításuk minden esetben feltételezi meghatározott nevelési követelmények teljesítését. Ha ez nem így van, akkor az adott perspektíva nem is tölt be személyiségformáló funkciót.<sup>8</sup>

Ennek megfelelően a perspektívák fejlődése egyben a közösségi követelményrendszer fejlődését is jelenti, de nem feledkezhetünk meg arról az alapvető fontosságú tényről sem, hogy ennek a követelményrendszernek bármilyen szintjéről legyen is szó, a követelmények közvetítését mindig maguk a perspektíva elérésében érdekelt gyerekek végzik el, a

<sup>8</sup> *Lihacsev, B. T.*: Szisztema perszpektinüh linyij. In: Metodika voszpitatyelnovo processza. Szerk.: Korotov, V. M. Moszkva, 1969. 259., 261. o.

köztük kibontakozó kölcsönhatások útján. Magától értetődik, hogy a perspektíva elérésének feltételét alkotó nevelési követelményekkel csak akkor azonosulnak a közösség tagjai, ezekkel csak akkor esnek egybe személyes törekvéseik, ha a perspektívák nem csupán a közösségi szükségleteknek, de az egyéni szükségleteknek (érdekeknek, kívánságoknak) is megfelelnek. Csak ebben az esetben várható, hogy a kollektíva tagjai fellépjenek a perspektíva elérését veszélyeztető magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások ellen, s olyan kölcsönhatásokat produkáljanak, amelyek optimális magatartásra és tevékenységre készítetik a közösség tagjait.

A perspektívákról elmondottak szinte kivétel nélkül érvényesek a *közösség hagyományaira* is, hiszen mind a perspektívák, mind pedig a hagyományok természete tartalmilag rokon, amennyiben mindkettő a közösség követelményrendszerének egy-egy rétegét integrálja, ezeket közvetíti, s ezek elfogadtatása érdekében indítja el és irányítja a kollektíván belüli kölcsönhatásokat.<sup>9</sup> Míg azonban a perspektívák a jövőbeni célok megvalósításához szükséges követelményeket foglalják egységbe és közvetítik, addig a hagyományok a közösség életét stabilizáló normarendszert integrálják, s olyan kölcsönhatásokat indítanak el, amelyek ennek a normarendszernek az elfogadását segítik elő, illetve kiváltják a hagyományos normarendszert megsértő magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások elleni kölcsönhatásokat.

Tartalmi vonatkozásban a hagyományok meghatározott élet- és munkaformákat, valamint magatartásformákat előíró követelményekből épülnek fel, mintegy az adott közösség „elemi normáit”, tehát a követelményrendszer legidőtállóbb rétegét ölelik fel, s ennek elfogadtatása révén járulnak hozzá a személyiség kollektív sajátosságainak megerősítéséhez.

A perspektívák és hagyományok funkcionális elemzése, tehát a nevelési folyamatban betöltött szerepük szemrevételezése alapján arról győződhattünk meg, hogy a perspektívák és hagyományok közvélemény-irányító funkciója egyaránt olyan módon érvényesül, hogy egységessé, egyöntetűvé teszi a közösségen belüli követelménytámasztást, s a követelmények elfogadtatását szolgáló kölcsönhatásrendszert, gátolja az egymásnak ellentmondó, mindenekelőtt a közösség érdekei ellen ható követelmények megjelenését, de ez utóbbiak megerősítésére szolgáló kölcsönhatások megjelenését is. Ezek a funkciók teszik mindenekelőtt nélkülözhetetlenné a perspektívák és hagyományok kialakítását a közvélemény célszerű irányítását szolgáló feltételek együttesében.

### 3. A közvélemény irányításának és mozgósításának módszerei

A közvélemény irányításának eddig elemzett speciális feltételei (az információs és értékelő fórumok, valamint a perspektívák és hagyományok) mellett, beszélhetünk a közvélemény mozgósításának eljárásairól is. Ezek az eljárások a következők:

- a közvetett követelés,
- a közvetett értékelés,
- a közvetett felvilágosítás,
- a közvetett példaadás.

<sup>9</sup> Lewin, A.: A nevelés rendszere. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. 73. o. Korotov, V. M., 1974. 248–252. o.

A közvélemény mozgósításának felsorolt eljárásai természetesen beleszövődnek az önkormányzat és az önkormányzati tevékenység megszervezésének munkálataiba, illetve az információs és értékelő fórumok működésével összefonódva jelennek meg általában, de természetesen önálló jellemzőkkel is rendelkeznek, és alkalmazásuk nem egy sajátos gyakorlati szabálya is ismertté vált az utóbbi évek kutatásai nyomán.<sup>10</sup> Ezen jellemzők és szabályok tudomásulvétele és hasznosítása nem nélkülözhető, ha a közösség személyiségformáló hatásrendszerét, mindenekelőtt pedig a közvéleményt alkotó kölcsönhatás-rendszert célirányosan és gazdaságosan akarjuk működtetni.

A közvélemény mozgósításának eljárásait, mindenekelőtt pedig ezek pedagógiai funkcióját vizsgálva, azt mondhatjuk, hogy az eljárások mindegyike elősegíti annak a folyamatnak az érvényesülését, melynek keretében a kollektíva és minden tagja fokozatosan átalakul a nevelőhatások szubjektumává, forrásává, a közvélemény hatótényezőjévé, a nevelők által képviselt társadalmi elvárások pedig a kollektíva társadalmi véleményévé, a kölcsönhatások normatív alapjává, a kölcsönhatás-rendszer által közvetítésre és elfogadtatásra kerülő tartalommal válnak.

Vegyük szemügyre a továbbiakban azt, hogy a fenti általános pedagógiai funkciók milyen feltételek mellett és milyen konkrét formában érvényesülnek a közvélemény mozgósításának egyes eljárásai esetében, mindenekelőtt a *közvetett követelés* esetében.

A közvetett követelést elemezve válik legszembetűnőbbé, hogy ez az eljárás egyértelműen arra szolgál, hogy a nevelési követelményeket a közvélemény követelményeivé, a közvéleményt pedig ezen követelmények közvetítőjévé alakítsa át. Lényeges sajátosságainak és hatásmechanizmusának megértéséhez célszerű összehasonlítani a közvetett követelést a közvetlen követeléssel.

Ebből az összehasonlításból kitűnik, hogy a közvetlen követelésnél a nevelő a követelés szubjektuma, a gyermek az objektuma, s hatása vázlatosan a következőképpen érvényesül: pedagógus → követelés → növendék → cselekvés. A közvetett követelés azonban jóval bonyolultabb formája a pedagógiai hatásnak, s már nem egy tanulóra gyakorolt befolyást irányoz elő, hanem csak azzal a céllal irányul egy kiválasztott növendékre vagy a gyermekek egy csoportjára, hogy kiváltsa az ő követelésüket más növendékekkel vagy gyermekcsoporttal szemben. Ez esetben a gyermek már nemcsak objektuma a követelménynek, hanem közvetítője, hordozója is. Így tehát a közvetett követelés hatásmechanizmusa a következő módon vázolható fel: pedagógus → követelés → kollektíva → közvélemény → növendék → cselekvés.

A közvetett követelés esetében az egy növendék célszerű kiválasztása azt jelenti, hogy egy-egy nevelési követelményt azzal a tanulóval szemben fogalmazunk meg, aki a közösségi élet olyan területéért felelős, amelyre a követelményünk vonatkozik, s jelezzük, hogy tőle várjuk az adott követelmény végrehajtását. A közvetett követelés tehát akkor sem ölti az egyéni követelménytámasztás alakját, ha a kollektíva egy tagjára irányul, mert az így kiválasztott tanuló abban a helyzetben van, hogy megbízatásánál, tisztségénél fogva a közösségi élet adott területén illetékes követelmények közvetítésére és támasztására. Eljárásai jelentős szociális súlyt kapnak, amelyeket a közösség nem úgy fog fel, mint egy társuk követeléseit, hanem mint a kollektíva meghatalmazottjának a közösség érdekeit szolgáló elvárásait.

<sup>10</sup> Korotov, V. M., 1974. 267. o.



A közvetett követelés általános, közvéleményt orientáló funkciójáról elmondottak főbb vonásokban érvényesek a *közvetett értékelés* eljárására is.

A közösség autonóm értékelő tevékenységének kialakulása előtt különösen, de azt követően is, nélkülözhetetlen szerepet tölt be a közvélemény irányításában, a kölcsönös értékelő akciók kiváltásában, szabályozásában és pedagógiai célirányosságuk biztosításában a nevelő részéről kiinduló közvetett értékelés. Hasonlóan a közvetett követeléshez, a közvetett értékelés elindítója is a nevelő, s az értékelés ebben az esetben a kollektíva egészére vagy egy csoportjára, szervére irányul, a csoportos elismerés vagy csoportos elmarasztalás valamilyen konkrét formájában.<sup>11</sup>

A közvetett értékelés nyomán a kollektíván vagy csoporton belül különböző gyakoriságú és heveségű kölcsönös értékelő akciók indulnak el, amelyek az értékelés alapjául szolgáló követelmények (hagyományok, perspektívák, közösségi szükségletek) elfogadásának, illetve e követelményeknek ellentmondó magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások leépítésének az irányában hatnak.<sup>12</sup>

Ezeknek a kollektíván vagy csoporton belüli kölcsönös értékelő akcióknak a lefolyása és hatásmechanizmusa attól függően alakul, hogy az elismerést kapott csoporton belül a csoporttagok érdemei azonos nagyságrendűek-e, illetve az elmarasztalást kapott csoport tagjait azonos felelősség terheli-e valamely követelmény megsértésében. Ha az érdemek, a felelősség mértéke minden csoporttag esetében azonos, akkor általában a nevelői értékelés többé-kevésbé azonos formában történő reprodukálása és cirkulációja figyelhető meg a csoportokban. Az érdemek és a felelősség nagyságrendbeli különbsége esetén azonban a csoporton belüli kölcsönhatások igen hevesek és sokfélék lehetnek, s azokra a csoporttagokra irányulnak alapvetően, akik vagy nem működtek közre kívánatos szinten a követelmény teljesítésében, vagy hátráltatták a csoportot az elismerés elnyerésében, vagy elsődlegesen felelősek abban, hogy a csoport elmarasztalást kapott. Ilyen módon a csoporton belüli értékelő kölcsönhatások a kollektívának éppen azon tagjaira hatnak a leginkább ösztönző módon és a legnagyobb intenzitással, akikre a legkevésbé jellemző a közösség követelményeinek elfogadása, tehát akik az ilyen irányított hatásokra a legnagyobb mértékben rászorulnak.

A közvetett követelés és értékelés funkciójához látványosság tekintetében nem mérhető, ennek ellenére nélkülözhetetlen szerepet tölt be a közvélemény hatásrendszerének irányításában a *közvetett felvilágosítás* eljárása, amely a növendékek bevonását jelenti a társadalom és a közösség eszmei-erkölcsi értékeinek közvetítésébe, átalakítja a kollektívát a meggyőzés szubjektumává, az eszmei-erkölcsi információk hordozójává. Ez az eljárás általában *vita* formájában realizálódik.<sup>13</sup>

A viták tárgya éppúgy lehet a társadalom életének különböző eseménye, mint az osztály, az iskola közösségi tevékenységének egy-egy mozzanata vagy egyes tanulók magatartása. A vita azonban nem biztos, hogy önmagától is a közvetett felvilágosítás keretévé válik és megfelelően szabályozza, célirányosan mozgósítja a kölcsönös fel-

<sup>11</sup> Bakonyi Pál–Bakonyiné Vincze Ágnes: Egyéni bánásmód a közösségi nevelésben. Pedagógiai Szemle, 1964. 9. sz. 787–796. o.

<sup>12</sup> Bábosik István–M. Nádasi Mária: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp. 1975.

<sup>13</sup> Korotov, V. M., 1974. 21. o.

világosító akciókat, s azoknak megfelelő tartalmat és színvonalat biztosít. Ehhez ugyanis szükség van a nevelő közreműködésére, aki a vita aktív résztvevője kell hogy legyen, s a szükséges pillanatban exponált információival, megállapításaival, elemzéseivel irányítottá teheti a kölcsönös felvilágosítás folyamatát, mintegy megalapozva ezzel a helyes álláspontot elfoglaló tanulók akcióit. Az így érvényesített, finom formában realizálódó nevelői irányítás hatása korántsem lebecsülendő, hiszen a tapasztalatok és megfigyelések sokoldalúan bizonyítják, hogy a pedagógus fentieknek megfelelően érvényesített információi és elemzései a tanulók kölcsönös felvilágosító akcióiban érvekké válnak, s így fokozzák a célirányos felvilágosító akciók gyakoriságát és meggyőző erejét, azaz szabályozottá teszik a felvilágosító kölcsönhatások érvényesülését. Éppen ez az az alapvető jellegzetesség, ami a közvetett felvilágosítást megkülönbözteti a közvetlen felvilágosítástól, amelyben az aktív szerepet maga a nevelő tölti be, az ő, mintegy felülről jövő felvilágosító tevékenysége dominál, s ez nem áll szerves és közvetlen kontaktusban a tanulók kölcsönös felvilágosító akcióival, nem fonódik össze azokkal, sőt a tanulók érvei, elemzései, az általuk levont következtetések sem a társaknak szólnak, hanem a közvetlen nevelői felvilágosításra adott, a nevelőnek szóló válaszok. Látnivaló, hogy az ilyen közvetlen felvilágosítás legfeljebb igen áttételesen áll kapcsolatban a tanulók kölcsönhatásaival, s így annak közvéleményt irányító befolyása is kisebb.

A közvélemény irányítására szolgáló eddig elemezett eljárások mindegyikét felülmúlja komplexitásban a *közvetett példaadás*, amely orientálón hat a tanulók között kibontakozó kölcsönhatásformák mindegyikére, a kölcsönös követelménytámasztásra éppúgy, mint a kölcsönös értékelési akciókra és a kölcsönös felvilágosításra. Ez a hatás magának a példának a komplex jellegéből következik, hiszen a példa eszméket, normákat, értékeket, magatartás- és tevékenységformákat testesít meg és tesz tapasztalati úton hozzáférhetővé.

Természetesen a közvetett példaadás, eltérően a nevelő közvetlen példamutatásától, a közösség egy tagjának vagy csoportjának modellül állítását jelenti, a figyelem felhívását a közösségben található pozitív magatartási, tevékenységbeli mintákra, s az ösztönzést azok követésére. Ez az eljárás a pozitív közösségi példák hatását felerősíti, s a közvélemény hatásrendszerének számottevő irányító faktorává teszi, amely folyamat spontán módon, a nevelő beavatkozása nélkül csak nagyon kevéssé vagy egyáltalán nem bontakozhatna ki. Ezt igazolják azok a kutatási eredmények is, amelyek szerint a kiemelt, a figyelem előterébe állított, biztatást kapott modellek a gyermekek körében tekintélyre tesznek szert, s utánzást indítanak el, míg ez a befolyás önmagától nem jelenik meg.<sup>14</sup>

Azt, hogy a közvetett példaadás, a közösségben fellelhető értékes modelleknek a nevelőhatások forrásaivá történő átalakítása, nem lebecsülendő pedagógiai feladat, talán negatív oldalról látjuk leginkább igazolhatónak azokkal a tapasztalati tényekkel, melyek arra utalnak, hogy a céltudatos nevelői irányítás hiánya miatt az óvodás kortól az ifjúkorig megfigyelhetően, nagyon gyakran a negatív példák hatása jut érvényre elemi erővel, s ez deformálhatja mind a közvélemény hatásrendszerét, mind pedig a közösség tagjainak személyiségét.

<sup>14</sup> Bandura, A., Walters, R. H.: Social Learning and Personality Development. New York, 1964.; Masters, J. C.: Effects of Social Comparison upon the Imitation Neutral and Altruistic Behaviors by Young Children. „Child Development”, 1972. V. 43. No. 1.

A közvélemény irányításának és mozgósításának speciális eljárásairól eddig leírtakat *összegezve* megállapíthatjuk, hogy a tanulóközösségek közvéleménye elvileg lehet nevelési törekvéseinket segítő, de ezzel szemben ható tényező is. Nyilvánvalóan fontos teendő a közvélemény átalakítása a közösségi nevelőhatások forrásává. Ehhez nélkülözhetetlen feltétel az *önkormányzati tevékenység* szakszerű megszervezése, amely alapot ad a közvéleményt alkotó, közösségen belüli kölcsönhatások célirányos kibontakozásához, önmagában azonban nem elegendő ezen kölcsönhatás-rendszer kellő hatékonyságú és kellő szinten szabályozott érvényesüléséhez. Ehhez szükség van a *közvélemény irányításának speciális pedagógiai feltételeire is*: a közösség információs-értékelő szerveinek, fórumainak kialakítására; a perspektívák kidolgozására; a hagyományok megteremtésére, valamint a *közvélemény irányításának és mozgósításának olyan módszereire*, mint a *közvetett követelés, értékelés, felvilágosítás és példaadás*. A felsorolt tényezőkből álló komplex irányító rendszer szakszerű megszervezése nélkül nagyon kevés remény van arra, hogy a tanulóközösség közvéleménye automatikusan optimális formáló hatást fejtsen ki a gyerekek személyiségére.