

Bábosik István

KRITIKUS ÉLETKORI SZAKASZ

A SZEMÉLYISÉG ERKÖLCSI FEJLŐDÉSÉBEN

A pedagógia és a pszichológia számára talán a személyiség erkölcsi fejlődésének témaköre adja fel a legbonyolultabb kérdéseket, s az intenzív kutatómunka ellenére is sok ellentmondás és rejtélyesnek látszó probléma halmozódott fel ezen a területen.

Az ellentmondásokra jellemző, hogy a XX. század 20-as éveiben, a személyiség erkölcsi fejlődésének első nagy empirikus vizsgálatai idején még az erkölcsi fejlődés létezésének kérdésében is különböző következtetésekhez vezettek el az egyes kutatások. Az egyik legkorábbi vizsgálódás alapján olyan megállapítás született, hogy a gyerekek jól kimutatható értékrendszert építenek fel magukban, s ebbe az értékrendszerbe társadalmi normákat is felvesznek. Az így kiépülő értékrendszer a gyerekek életkori fejlődésével együtt határozott fejlődésvonalat követ.¹ Eszerint tehát megalapozottan beszélhetünk a személyiség erkölcsi fejlődéséről.

Néhány éven belül azonban egy újabb, kiterjedt empirikus vizsgálat-sorozat ezzel ellentétes konzekvenciákhoz vezetett, olyan formában tagadva az erkölcsi fejlődés lehetőségét, hogy a morális cselekedeteket előhívó tényezők olyan összetettek, hogy képtelenség a morális magatartásról bármiféle általános kijelentést tenni, s ez vonatkozik a morális fejlődésre is.²

¹Macaulay, E., Watkins, S.H.: An Investigation into the Development of the Moral Conceptions of Children, 1 and 2. In: The Forum of Education. 1925. Idézi: Kay, W.: Die moralische Entwicklung des Kindes. Düsseldorf. 1975. 29. 1.

²Hartshorne, H., May, M.A.: Studies in the Nature of Character, Vol. I. New York, 1928. 238. 1.

Az erkölcsi fejlődés létezését illető korai kutatások ellentmondásos eredményei ahelyett, hogy leállították volna a vizsgálódást ezen a területen, mintha újabb lendületet is adtak volna a kutatómunkának, s az erkölcsi fejlődés létezését alátámasztó bizonyítékok keresésének.

Anélkül, hogy az erkölcsi fejlődést elemző kutatások részletező elemzésébe belemennék, azt meg kell állapítanunk, hogy ezek eredményeképpen ma már nem vitatható az, hogy a személyiség erkölcsi sajátosságai ténylegesen mutatnak minőségi változást az ontogenezis folyamán, illetve fejlesztésük lehetséges. Az ebben a problémakörben kifejtett, s ma is változatlan intenzitású nemzetközi kutatómunka másik jelentős gyümölcse az a szinte áttekinthetetlen sokaságú erkölcsi - fejlődési periodizáció, amelyek mindegyike nyilvánvalóan abból a törekvésből született, hogy az egyes szerzők nem csupán a moralitás fejlődését akarták bizonyítani, hanem ezzel kapcsolatban további részletek, mélyebb összefüggések, illetve mindenekelőtt a személyiség erkölcsi fejlődését befolyásoló tényezők meghatározását is célul tűzték ki.

A nemzetközi szakirodalomban többször is történtek próbálkozások az erkölcsi - fejlődési periodizációk, illetve koncepciók rendszerezésére, ezek főbb csoportjainak kiemelésére, elkülönítésére.³ A személyiség erkölcsi- fejlődési periodizációit a különböző szerzők egyformán úgy próbálják osztályokba vagy irányzatokba integrálni, hogy osztályozási alapként azt veszik figyelembe, hogy az adott erkölcsi-fejlődési periódusok kialakulását milyen tényező határozza meg. Ennek megfelelően, kissé leegyszerűsítve a tényleges helyzetet, azt mondhatjuk, hogy a szakirodalom lényegében az erkölcsi fejlődés intellektuális és motivációs koncepcióit különbözteti meg, mint két alapvető osztályt. Az erkölcsi fejlődés intellektuális koncepcióinak képviselői a moralitás fejlődésében az intellektuális érésnek tulajdonítanak meghatározó szerepet, s ez utóbbi fejlődési szakaszaihoz kötik a morális változások minőségi szekvenciáit is.⁴ Ennek megfelelően, természetesen nagy szerepet tulajdonítanak az erkölcsi nevelésben a tudatosító - értelmi hatásoknak.

³Szubbotszkij, E.V.: Issledovanyija moralnovo razvityija rebjonka v zarubezsnoj psichologii. Voproszi psichologii, 1975. 3. sz. 149-156. 1. Kay, W., 1975. I. m.

⁴Piaget, J.: The Moral Judgement of the Child. London, 1932. Kohlberg, L. und Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Sozialisation und Moral. Gerhardt Portele /Hrsg./ Weinheim und Basel, 1978. 13-81. 1.

Ami az erkölcsi fejlődés motivációs koncepcióit illeti, ezek a különböző motivációs természetű személyiségbeli képződmények (motívumok, szükségletek, attitűdök, irányultság) megerősödésének, illetve hierarchizálódásának tulajdonítják az egyre magasabb szintű erkölcsi sajátosságok megjelenését.⁵ Ugyanakkor, az erkölcsi fejlődés alapjául szolgáló motivációs személyiségkomponensek kialakulásában és következésképpen az erkölcsi nevelésben sem a tudatosító – értelmi hatásoknak, hanem az ezeken kívül eső, széles körű környezeti – tapasztalati hatásoknak tulajdonítanak döntő szerepet.

Ezen a ponton azonban meg kell jegyezni, hogy az erkölcsi fejlődési periodizációkat osztályozó vagy elemző pedagógiai és pszichológiai munkák általában nem tárgyalják külön kategóriaként az erkölcsi fejlődést életkori szakaszokhoz kapcsolódó koncepciókat. Ez a tény mindenekelőtt azért érdemel kiemelés, mert a nemzetközi szakirodalomban található ilyen életkorhoz kötött erkölcsi fejlődési szakaszolások tiszta formában is, illetve olyan megoldást alkalmazva, hogy egyes szerzők intellektuális vagy motivációs periodizálás mellett az egyes fejlettségi szakaszok életkori behatárolását is megadják.⁶

Az igazsághoz tartozik az a tény, hogy a moralitás fejlődésének tisztán életkorhoz kötött szakaszolása ma már nem jellemző, inkább az erkölcsi fejlődés kutatásának korábbi periódusaiban fordult elő. Háttérbe szorulásának oka nyilvánvalóan az a felismerés volt, mely szerint az életkor önmagában nem meghatározója az erkölcsi fejlettségi szintnek. Ezt egyébként a pedagógiai tények is igazolják, hiszen tudjuk, hogy ugyanazon évjáraton belül is sok és szélsőséges különbség található az egyes tanulók erkölcsi tulajdonságaiban, másrészt pedig, ha az erkölcsi fejlettség életkorhoz köthető lenne, akkor az egyes tanulók jellemzéséhez elegendő volna megadni az illető életkorát, s ezzel az adott életkor általános erkölcsi

⁵ Kennedy-Fraser, D.: The Psychology of Education. London, 1944. Havighurst, R.J., Taba, H.: Adolescent Character and Personality. New York, 1949. Peck, R.F., Havighurst, R.J.: The Psychology of Character, Development. New York, 1960. Kossakowski, A. und Ettrich, K.U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin, 1973. Csudnovszkij, V.E.: Nrvasztvennaja usztojcsivoszty licznosztyi. Moszkva, 1981.

⁶ Swainson, B.M.: The Development of Moral Ideas in Children and Adolescents. Oxford, 1949. McKnight, R.K.: The Moral Sanctions of the Child. Glasgow, 1950. Rowan, J.: The Social Individual. London, 1973. 40-48. l. Pedagogika. Szerk. Suchodolski, B. Warszawa, 1973. 441-445. l.

jellegzetességeit ismerve máris tudnánk minden lényegeset a tanuló erkölcsi tulajdonságairól. Ez azonban nyilvánvalóan nincs így, mint ahogy az is igaz, hogy a morális fejlődés beérése nem szükségszerű, vagyis egy életkori periódus elérése nem jelenti automatikusan egy alacsonyabb erkölcsi fejlettségi szintről a magasabbra történő átlépést.

Mindezek ellenére, talán megfogalmazható az a feltételezés, hogy nem teljesen indokolatlanul vélték vagy vélik ma is egyes szerzők az erkölcsi fejlődés szakaszait egy-egy életkori periódushoz kapcsolhatónak, vagyis esetleg mégis lehet valamiféle, ha nem is közvetlen és meghatározó szerepe az életkornak a moralitás alakulásában. Ennek a hipotézisnek a megfogalmazása azzal is indokolható a fentiekén túl, hogy a nemzetközi szakirodalomban hozzáférhetőek olyan elemzések, amelyek nagyobb életkori periódusok empirikus vizsgálatán alapulnak, teljesen egybehangzóan jutnak arra a megállapításra, hogy van egy olyan életkori fázis, több forrás az évet is pontosan megadja, amikor az erkölcsi fejlődés folyamatában jól regisztrálható, de okait tekintve szinte rejtélyes visszaesés következik be.

Az a tény, hogy ez a visszaesés kronologikusan, egyértelműen lokalizálható, és sokoldalú igazolást nyert, önmagában is arra figyelmeztet, hogy a jelenség valamiféle mélyebb, pedagógiai szempontból releváns összefüggést vagy törvényszerűséget takarhat, amelynek megismerése a nevelési gyakorlatot is érintheti, annál is inkább, mert az általános iskolához kapcsolódó 13. életévéről, hazai beiskolázási gyakorlatunkban a 7. osztályos évfjáraatról van szó.

Az erkölcsi fejlődés kritikus életkori szakasza

Az erkölcsi fejlődés 13. életév körüli kritikus fázisát illető megállapítások megbízhatóságát az a tény húzza alá, hogy ennek létezését megerősítik az erkölcsi fejlődés mindhárom tárgyalt koncepciójának olyan képviselői, akik ezt az életkori szakaszt vizsgálták.

Az egyik legkorábbi vizsgálat alapján, 1925-ben olyan következtetés került megfogalmazásra, amely szerint a gyerekek 11 és 13 éves koruk között a legközömbösebbek, morális értelemben.⁷ Egy 1928-ban végzett vizsgálat azt mutatta ki, hogy 10-től 15 éves korig csak csekély javulás állapítható meg

⁷Macaulay, E., Watkins, S.H., 1925. I.m. 26. 1.

a magatartásban.⁸ Más szerzők a prepubertáskori normakövetés hanyatlásáról, a becsületességgel kapcsolatos beállítódás 12-15. életév közti gyengüléséről és az értékítéletek elbizonytalanodásáról nyilatkoznak.⁹ Született olyan vizsgálati eredmény is, amely megállapíthatóvá tette, hogy a "legtöbb rossz irányban történő orientálódás 13-tól 14 éves korig figyelhető meg."¹⁰

Természetesen felvethető a kérdés, hogy a felsorolt megállapítások, amelyek nagyon különböző metodikával, különböző mintákon, több évtizeddel ezelőtt gyűjtött adatokon alapulnak, mennyire érvényesek jelenleg, főként pedig mennyire érvényesek a mai magyar serdülő korosztályra?

Erre a kérdésre saját adataink adnak meglepő választ, olyan értelemben, hogy a felső tagozatos tanulók körében országos reprezentatív mintán végzett adatgyűjtés egyértelműen igazolni látszik, a mi esetünkben a 7. osztályos tanulók erkölcsi magatartásbeli és motivációs sajátosságának szignifikáns visszaesését. Az alábbiakban ezt az adatanyagot tesszük teljes összefüggésében elemzés tárgyává, amely adatanyagnak csak kis töredéke került eddig más szempontú elemzés keretében publikálásra.¹¹

Az adatgyűjtésre az 1975/76-os tanévben került sor, a teljes 6-8 osztályos populáció 2,1 %-át kitevő mintán, 6770 tanuló bevonásával.

Az adatgyűjtés a tanulók erkölcsi-társadalmi-magatartási és motivációs tendenciáira terjedt ki olyan módon, hogy a gyerekeket jól ismerő osztályfőnököktől a mellékelt jellemzési lapon megadott lista alapján az egy-egy tanulóra jellemző pozitív magatartási és motivációs tendenciák meglétének vagy hiányának regisztrálását kértük. (Ld. 1. sz. melléklet.)

Az adatgyűjtő lap a következő főbb erkölcsi magatartási és motivációs tendenciák meglétének, illetve hiányának jelzését kívánta meg:

- A. I. kérdés-sor: a társadalom és a szűkebb iskolai közösség életével, a közösségi feladatokkal kapcsolatos magatartási sajátosságok;

⁸Hartshorne, H., May, M.A., 1928. I. m. 1.

⁹Peck, R.F., Havighurst, R.J., 1960. I.m. 206. 1.; Morris, J.F.: A Study of Value - Judgements in Adolescents, London, 1955.; Edwards, J.B.: A study of Certain Moral Attitudes Among Boys in a Secondary Modern School. Birmingham, 1959.

¹⁰Swainson, B.M., 1949. I.m. 92.1.

¹¹Bábosik István - Bíró Katalin: Az általános iskolás tanulók erkölcsi-társadalmi fejlettségének vizsgálata. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

- II. kérdés-sor: a társadalom és a szűkebb iskolai közösség életével kapcsolatos magatartási motívumok;
- B. I. kérdés-sor: a társakkal kapcsolatos magatartás jellemzői;
 II. kérdés-sor: a társakkal kapcsolatos magatartás motívumai;
- C. I. kérdés-sor: a felnőttekkel és a nevelőkkel kapcsolatos magatartási tendenciák;
 II. kérdés-sor: a felnőttekkel és a nevelőkkel kapcsolatos magatartás motívumai.

A pozitív magatartási sajátosságok alakulása az általános iskola 6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos magatartás		Társakkal kapcsolatos magatartás		Felnőttekkel kapcsolatos magatartás	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	7,81	-0,07	5,61	-0,87	3,02	0,26
7.	7,52	<u>-2,19</u>	5,43	<u>-3,62</u>	2,95	<u>-1,73</u>
8.	8,01	<u>2,14</u>	5,96	<u>4,41</u>	3,06	1,47
Teljes minta	7,82		5,67		3,01	
Max. elérhető pontszám	13		10		4	

Az adatokból jól leolvasható, hogy viszonyul az egyes osztályok átlaga a maximálisan elérhető eredményekhez. Már az átlagpontszámok is mutatják, hogy a 7. osztály magatartási tendenciái a legkedvezőtlenebbek. Ehhez viszonyítva a 8. osztályosoknál már jelentős pozitív változások regisztrálhatók, s mindezt az U-próba adatai egzakt módon alátámasztják.

Itt kell megjegyezni, hogy az U-próba negatív előjelű értékei mutatják a teljes minta átlagához viszonyított kedvezőtlen eltéréseket, a pozitívak a kedvezőeket, s ilyen nagy elemszámú mintánál a 2 körüli érték már szignifikáns eltérést jelez.

A magatartás jellegzetességei mellett az adatgyűjtő lap A., B., C. II. kérdéssorai segítségével a magatartási motívumok minősítését is kértük az

osztályfőnököktől, konkrétan azt, hogy a gyerekek személyiségének, magatartásának ismeretére, ezzel kapcsolatos saját megfigyeléseikre és tapasztalataikra támaszkodva próbálják megítélni, hogy meghatározott motívumok dominálnak-e vagy sem az adott tanuló magatartásának ösztönzőrendszerében, észrevehető mértékben és számottevő gyakorisággal regulálják-e magatartását.

A pozitív magatartási motívumok alakulása az általános iskola
6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos motívumok		Társakkal kapcsolatos motívumok		Felnőttekkel kapcsolatos motívumok	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	2,45	-0,68	3,21	-0,04	2,18	-2,09
7.	2,35	<u>-2,81</u>	3,11	<u>-2,01</u>	2,17	<u>-2,36</u>
8.	2,62	<u>2,32</u>	3,31	1,98	2,43	<u>4,27</u>
Teljes minta	2,48		3,21		2,26	
Max. elérhető pontszám		5		6		4

Mint látható, a motivációs jellemzők általában a magatartás sajátosságaival megegyezően alakultak a különböző osztályokban, vagyis a 7. osztály esetében szignifikáns minőségi visszaesésre, 8. osztályban pedig pozitív irányú stabilizálódásra utalnak az adatok.

A meglévő magatartási és motivációs tendenciák mellett az adatgyűjtő lap ezen tendenciák hiányát is jelzi minden egyes tanuló esetében, hiszen ezt kértük az osztályfőnököktől akkor, ha a hiányt határozottan megállapíthatónak vélték. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy ezek az erkölcsi neveltségi szint hiányosságait jelző, lényegében negatív magatartási és motivációs jellegzetességek nem egyszerűen fordított megfelelői a pozitív sajátosságoknak, mivel az osztályfőnökök nem voltak kötelesek minden magatartási, illetve motivációs sajátosság meglétét vagy hiányát jelölni, csak amiben biztosak voltak. Így egy-egy sajátossággal kapcsolatos pozitív jelzés hiánya nem jelenti egyúttal az adott sajátosság hiányát. Mindezek alapján

úgy látszik, hogy az erkölcsi neveltségi szint ilyen értelemben vett negatív adatait mint önálló mutatóértékű adatanyagot használhatjuk fel a pozitív mutatók kontrollálására, illetve kiegészítésére.

A negatív magatartási sajátosságok alakulása az általános iskola
6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos magatartás		Társakkal kapcsolatos magatartás		Felnőttekkel kapcsolatos magatartás	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	3,95	-2,14	3,26	-2,15	0,66	-2,23
7.	4,43	<u>3,34</u>	3,71	<u>4,87</u>	0,81	<u>2,95</u>
8.	4,03	-1,29	3,22	<u>-2,81</u>	0,70	-0,92
Teljes minta	4,14		3,40		0,72	
Max. elérhető pontszám	13		10		4	

Az adatok értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy mivel itt a kapott értékek hiányokat, illetve negatív erkölcsi neveltségi jellegzetességeket fejeznek ki, az U-próba negatív előjelű eredményei mutatják a pozitív irányú magatartásbeli eltéréseket és fordítva. Ennek alapján viszont jól látható a 7. osztályosok speciális helyzete, vagyis az, hogy körükben a pozitív magatartási sajátosságok szignifikánsan nagyobb mértékben hiányoznak, mint a 6. és 8. osztályosok esetében.

A negatív magatartási motívumok alakulása az általános iskola
6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos motívumok hiánya		Társakkal kapcsolatos motívumok hiánya		Felnőttekkel kapcsolatos motívumok hiánya	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	1,97	-0,68	1,56	-1,75	1,22	0,28
7.	2,14	<u>2,99</u>	1,77	2,74	1,30	<u>2,25</u>
8.	1,90	<u>-2,26</u>	1,59	-1,07	1,12	<u>-2,48</u>
Teljes minta	2,0		1,64		1,21	
Max. elérhető pontszám	5		6		4	

Az eddigi egyértelmű összképet a 7. osztályban konzekvensen megjelenő visszaesés vonatkozásában, még meggyőzőbbé teszik a negatív magatartási és motivációs sajátosságok összevont adatai.

A negatív magatartási és motivációs sajátosságok alakulása az
általános iskola 6., 7. és 8. osztályaiban
az összevont adatok alapján

Osztályok	Átlag	U-próba
6.	12,65	-1,85
7.	14,18	<u>3,91</u>
8.	12,59	<u>-2,12</u>
A teljes minta	13,14	
Max. elérhető pontszám		42

A rendelkezésünkre álló kiterjedt adattömeg a legkülönbözőbb csoportosítási módokban is ugyanahhoz a végeredményekhez vezet, vagyis igazolja a szakirodalom megállapításait a korai serdülőkor, a mai magyar népesség esetében a 7. osztályos életkori szakasz, különleges helyzetét a személyiség

erkölcsi fejlődésében, s az ekkor előálló morális labilizálódást, illetve visszaesést. Ennek a ténynek a pusztá regisztrálása azonban önmagában nem elég. Fontosabb a jelenség okainak, magyarázatának, főként azonban a moralitás fejlődésére gyakorolt távolabbi és esetleges maradandó kihatásainak felderítése. A pedagógiát pedig mindezekén túl a nevelési hatásrendszer célirányos mozgósítása útján történő beavatkozás a megelőzés, illetve a későbbi hatékony orientálás kérdései érdekelhetik elsősorban. Egy ilyen komplex kutatási program realizálása természetesen nem lehet egyetlen tanulmány feladata. Ezért a továbbiakban, részben a szakirodalom megállapításainak, részben újabb adatanyagnak az elemzésére támaszkodva mindössze vázolni próbálunk a fenti kérdésekre adható néhány választ.

Az erkölcsi fejlődés serdülőkori visszaesésének lehetséges előidézői

Ami a moralitás fejlődésében tapasztalható megtorpanás, illetve visszaesés lehetséges okait illeti, a szakirodalom erre vonatkozóan többféle, de általában kevésbé meggyőző magyarázattal szolgál.

Az egyik magyarázat, amely a morális fejlődés intellektuális értelmezésének talaján született úgy szól, hogy a morális autonómia fejlődése a tekintélyelvű, külső szabályozó tényezőkre támaszkodó iskolai közegben szükségképpen visszaesik.¹²

Ez a magyarázat azonban nem lehet teljes mértékben kielégítő, mivel legalábbis a saját adataink szerint a 8. osztályban egy újra felívelő fejlődés regisztrálható a legtöbb mutatóban, annak ellenére, hogy az iskolai közeg nem változott, mindössze egy osztállyal előreléptek a tanulók.

Az erkölcsi fejlődés motivációs koncepciói mindenekelőtt azok, amelyek ezt a fejlődést az erkölcsi beállítódások kialakulásával és megszilárdulásával azonosítják, más szavakkal, de az előzőhöz hasonló magyarázatot alakítottak ki. Eszerint az erkölcsi beállítódások tanulás útján keletkeznek, de a további tanulási, tapasztalatszerzési folyamatban ezek a beállítódások módosulhatnak. A módosulások lehetnek az erkölcsi normákkal egybeesők, kongruensek, de inkongruensek is. A prepubertáskori visszaesésnél a beállítódások inkongruens változáson mennek keresztül, s ezt az a presszió idézi elő, amelynek a gyerek a felnőttek részéről ki van téve, s ez a visszaesés alapvetően a pressziót gyakorló felnőttekkel szembeni beállítódásban mutatkozik meg.¹³

¹²Kay, W. 1975. I. m. 209.1.

¹³Kay, W. 1975. I. m. 211-213. 1.

Mint az előzőekből kitűnt, ez az érvelés azért problematikus, mert nem magyarázza meg a 8. osztályban mutatkozó fejlődő tendenciát, másrészt az elemzett adatanyag arra utal, hogy a 7. osztályosok magatartási és motívációs sajátosságai nem csupán a felnőttek viszonylatában, hanem a társakkal és a tágabb közösségekkel szemben is, tehát generálisan negatív jegyeket mutatnak.

A szövevényes problémát tovább bonyolítja az a megállapítás, amely arra utal, hogy "azok a gyerekek, akik néhány évre megtorpantak a fejlődésben, azon a szinten maradnak, ahol fejlődésük megakadt. Ugyanis, ha a gyerekek egy bizonyos szinten megmaradnak, különösen erős védekezési mechanizmus fejlesztenek ki szociális környezetük azon jegyeivel szemben, amelyek nem egyeznek meg gondolkodási szintjükkel."¹⁴ (Kiemelés tőlem – B.I.)

Ebből a megállapításból számunkra az a legfontosabb, hogy a morális fejlődésben megtorpant, vagy visszaesést mutató tanulók esetében egy erkölcsi értelemben nem kívánatos fixáció kialakulásával kell számolnia a nevelésnek, az iskolának.

Itt vetődik fel egyébként a pedagógiai szempontból is leglényesebb kérdés, olyan formában, hogy: kik azok a tanulók, akik visszaesést mutatnak, s akiknél egy ilyen negatív erkölcsi fixáció veszélye fennáll, s akik esetében tervszerű pedagógiai beavatkozásokra van szükség. Ha erre a kérdésre válaszolni tudnánk, ezzel az egész problémakomplexum kulcsát a kezünkbe kapnánk, s meghatározhatóvá válnának a serdülőkori morális visszaesést előidéző tényezők is.

Az a tény, hogy az erkölcsi fejlődés prepubertáskori kritikus fázisát elemző vizsgálatok nem vezettek egyértelmű és pedagógiailag adaptálható eredményekhez, valószínűleg azzal magyarázható, hogy ezek a vizsgálatok abszolutizálták az életkor vagy az intellektuális tényezők szerepét az erkölcsi fejlődés meghatározásában, s mintegy ezeket tekintették a szinte kizárólagos független változóknak ebben a folyamatban, mellőzve a tágabb környezeti-pedagógiai hatásegységek befolyásának nyomon követését, s szerepük tisztázását a serdülőkori morális krízis kialakulásában. Metodológiaiilag a kutatások ebben az esetben azt a hibát követték el, hogy az egyes korcsoportokba sorolható tanulói rétegeket homogénnek tekintették, s mellőzték a rájuk ható egyéb független változók vizsgálatát. Ezt a hibát egyes

¹⁴Kohlberg, L. und Turiel, E., I. m. 1978. 58. 1.

teoretikusok ma már hangsúlyozottan szóvá teszik olyan formában, hogy a morális fejlődés szorosan összefügg a szocializációval általában, s nem független, önálló tényező, így kontextusaitól elszakítva nem értelmezhető, illetve elszigetelt jelenségként vizsgálva nem kapunk pedagógiailag adaptálható eredményeket.¹⁵

Ennek a meggyőző érvelésnek az alapján tehát feltételezhető, amit egyébként a pedagógiai tények mindig is igazoltak, hogy a személyiség erkölcsi fejlődésének alapvető meghatározói a környezeti-pedagógiai hatások. Ezt a hipotézist tovább konkretizálva megfogalmazhatónak látszik az a feltevés, hogy a pedagógiailag kevésbé irányított környezeti tényezők, s az iskola mint pedagógiailag szervezett közeg, olyan tipikus erkölcsi hatásegységekkel befolyásolják a tanulók személyiségét, ami morális fejlődésüket kimutatható módon determinálja, s így ezek a hatásegységek tekinthetők az erkölcsi fejlődési folyamat leglényegesebb független változóinak, s mellettük az életkor csupán másodlagos szerepet játszik.

Ennek a hipotézisnek a kontrollálása céljából a vizsgált mintát nem osztályokra bontva, hanem a gyerekekre ható különböző környezeti-pedagógiai tényezőknek megfelelően rétegeztük. A rétegezéshez szükséges információkhoz egy kategórizálási lap segítségével jutottunk, amely kategórizálási lap azt kívánta meg, hogy az osztályfőnökök a tanulókat név szerint sorolják be az adekvát kategóriákba. (Ld. 2. sz. melléklet.)

Ilyen módon az egyes tanulói rétegek szétválasztásával lehetővé vált az iskolai és a családi hatásrendszer néhány, pedagógiailag lényeges elemének vizsgálata abból a szempontból, hogy milyen befolyást gyakorolnak a tanulók már eddig is elemzett erkölcsi sajátosságainak alakulására.

Közelebből azt vizsgáltuk, hogy az iskolai határrendszeren belül a közösségi aktivitás, valamint a közösség keretében kialakuló interperszonális kapcsolatok, a családi hatásrendszer esetében pedig a család funkcionális és szerkezeti sajátosságai, továbbá értékközvetítő és orientáló sajátosságai hogyan hatnak a 6., 7. és 8. osztályos tanulók pozitív erkölcsi magatartási és motivációs jellemzőire.

¹⁵ Schweitzer, F.: Moral, Verantwortung und Ich Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan. Zeitschrift für Pädagogik, 1980. 93. 1.; Garz, D.: Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. Zeitschrift für Pädagogik, 1980. 93-95. 1.

Az iskolai hatásrendszer tükröződése a pozitív magatartási
és motivációs tendenciák alakulásában

Tanulói rétegek	A tágabb közösségekkel, a társakkal és a felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási és motivációs tendenciák	
	Átlag	U-próba
<u>a) A közösségi aktivitás befolyása</u>		
egy tisztséget betöltő tanulók	29,77	18,75
több tisztséget ellátó tanulók	32,56	23,86
tisztséggel nem rendelkező tanulók	16,89	<u>-22,08</u>
Teljes minta	24,47	
<u>b) A közösségen belüli interperszonális kapcsolatok befolyása</u>		
kedvező szociometriai helyzetű tanulók	32,47	<u>28,80</u>
kedvezőtlen szociometriai helyzetű tanulók	14,95	<u>-21,81</u>
kapcsolatot nem tartó tanulók	19,77	<u>-9,81</u>
közösséggel szemben álló klikkekhez tartozó tanulók	12,82	<u>-17,52</u>
osztályt ismételt tanulók	16,57	<u>-13,99</u>
Teljes minta	24,77	

Az egyes tanulói rétegek és a teljes minta átlaga közti különbségeket jelző minden esetben szignifikáns, rendkívül nagy U-próba értékek jól jelzik, hogy az erkölcsi sajátosságok kialakulásában és megerősödésében az iskolai hatásoknak egyértelműen vezető szerepük van az életkorral szemben. Jól látható, hogy a kedvező befolyású iskolai tényezők és a kedvezőtlenek erkölcsi fejlődésbeli konzekvenciái milyen karakterisztikusan különböznek egymástól. Ez egyúttal az általános iskola nagy lehetőségeire és a neveléssel kapcsolatos különleges felelősségére is felhívja a figyelmet s arra, hogy a társadalom jövője szempontjából kedvezőtlennek minősíthető minden olyan törekvés, amely nem biztosít prioritást a nevelési hatásrendszer tel-

jes értékű megszervezésének az általános iskolában.

Az iskola mellett természetesen a családnak is szerepe van a személyiség erkölcsi formálásában, bár mindmáig viták tárgya, hogy melyik tényező viselje ebben a vonatkozásban elsődlegesen a felelősség terheit. A következő adatok a családi hatásrendszer néhány fontosabb elemének befolyását világítják meg.

A családi hatásrendszer tükröződése a pozitív magatartási és motivációs tendenciák alakulásában

Tanulói rétegek	A tágabb közösségekkel, a társakkal és a felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási és motivációs tendenciák
-----------------	--

Átlag

U-próba

a) A család funkcionális és szerkezeti sajátosságainak befolyása

ép szerkezetű családban nevelt tanulók	25,98	6,60
sérült szerkezetű családban nevelt tanulók	20,57	<u>-9,87</u>
többgyermekes családban nevelt tanulók	24,02	-1,79
egy gyermekes családban nevelt tanulók	24,49	0,04
nevelőszülőknél nevelt tanulók	20,77	<u>-3,67</u>
Teljes minta	24,47	

b) A család érték közvetítő, orientáló sajátosságainak befolyása

A család nevelési igény szintje szerint

igényesen nevelt tanulók	31,59	28,62
a gyermekkel nem törődő családban nevelt tanulók	15,06	<u>-16,99</u>

Tanulói rétegek	A tágabb közösségekkel, a társakkal és a felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási és motivációs tendenciák	
	Átlag	U-próba
<u>A család erkölcsi és kulturális igény szintje szerint</u>		
erkölcsileg kifogásolható körülmények között élő tanulók	16,80	<u>-11,96</u>
igénytelen családban élő tanulók	17,56	<u>-19,96</u>
<u>A családi követelményrendszer szerint</u>		
túlkövetelő családban nevelt tanulók	23,44	-1,52
szabadjára engedő családban nevelt tanulók	15,91	<u>-19,54</u>
<u>A családi értékelési rendszer szerint</u>		
túlbüntetett, testi fenytéssel nevelt tanulók	18,18	<u>-12,58</u>
testi fenytés nélkül nevelt tanulók	27,32	<u>11,09</u>
elkényeztetett tanulók	11,76	<u>- 4,84</u>
<u>A családi tevékenységrendszer szerint</u>		
rendszeres munkát végző tanulók	27,77	<u>13,05</u>
munkát nem végző tanulók	18,89	<u>- 9,92</u>
<u>A családi és iskolai hatásrendszer koordináltsága szerint</u>		
az iskolával jó kapcsolatot fenntartó családban nevelt tanulók	29,22	<u>18,29</u>
az iskolával szemben álló családban nevelt tanulók	16,00	<u>-10,10</u>
Teljes minta	24,47	

Az igen nagy, szignifikáns U-próba értékek igazolják, hogy a családi hatásegység befolyásának nagyságrendje is többszörösen meghaladja az életkori tényező hatását az erkölcsi sajátosságok fejlődési folyamatában. Éppen ezért itt ismételten felvetődik a kérdés, hogy a közölt adatokból megfogalmazható konzekvenciák, továbbá az erkölcsi fejlődés törvényszerűségeire vonatkozó eddigi kutatási eredmények, konkrétan a környezeti-pedagógiai tényezők jelentős befolyása, és a serdülőkor kezdetén regisztrálható erkölcsi fejlődésbeli visszaesés ténye összeegyeztethetőek-e, s ha igen, hogyan? Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt azt mondhatjuk, hogy az erkölcsi fejlődésre vonatkozó megállapítások és adatok közti ellentmondások látszólagosak, sőt ezeket megfelelő összefüggésrendszerbe ágyazva kielégítő magyarázatot kaphatunk mind az erkölcsi fejlődés serdülőkori krízisére, mind pedig ennek a fejlődési folyamatnak néhány alapvető sajátosságára vonatkozóan.

Ami a 7. osztályban jelentkező visszaesést illeti, ebben feltehetően az játszik szerepet, hogy erre az életkori szakaszra az iskolai és családi hatásrendszer éveken keresztül halmozódó befolyása olyan minőségi változást idéz elő a személyiség motivációs rendszerében, hogy ez lehetővé teszi a környezet szabályozó hatásaitól való bizonyos mértékű függetlenedést, s az áttérést a belső autonóm magatartásvezérlésre. Ez az áttérés azonban átmeneti magatartásbeli és motivációs labilizálódással, illetve a külső szabályozókkal szembeni, esetenként indokolatlan, megnövekedett ellenállással jár együtt, s részben ez fejeződik ki a prepubertás-kori átmeneti negatív morális összképben. Emellett azonban az autonóm szabályozottság kialakulása egyben az ösztönzőrendszer, illetve a magatartás területén érvényesülő fixációt is jelent, vagyis azt, hogy a személyiségen belüli autonóm ösztönzések, s az ezek nyomán kialakuló magatartási tendenciák minőségüket tekintve állandósulnak. Ezek az autonóm, a személyiségre most már jellemzővé váló motivációs és magatartási tendenciák azonban nem csupán pozitívak, hanem negatívak is lehetnek, a különböző tanulói rétegekre éveken át befolyást gyakorló specifikus környezeti-pedagógiai hatásrendszerrel függően. Korábban, a magyar viszonyok esetében a 7. osztály előtt, ezek a negatív motivációs és magatartási tendenciák még nem elég erősek, így az iskola alapvetően pozitív elvárásaival nem kerülnek összeütközésbe, s a gyerekek igazodnak a heteronóm iskolai befolyásokhoz. A 7. osztályban azonban manifesztálódnak a korábbi rétegspecifikus hatások következtében latens módon rögzült negatív tendenciák is, és ezek a labilizálódáshoz hozzáadódva már kimutatható negatív morális összképet eredményeznek ennél az évjáratnál. Ami a 8. osztályban tapasztalható, kevésbé határozott, de mégis kimutatható pozitív változást il-

leti, az annak tulajdonítható, hogy az autonóm vezérlés további megerősödésével a labilitás, a bizonytalanság megszűnik, s egyúttal a pozitív magatartási és motivációs tendenciák is fixálódnak. Az a tény azonban, hogy a 8. osztályban megjelenő pozitív irányú változások nagyságrendje nem számottevő, és elmarad a pozitív és negatív hatásoknak kitett tanulói rétegek erkölcsi sajátosságbeli különbségei mögött, további figyelmet érdemel. Feltehetően az történik ugyanis, hogy a 8. osztályos életkori szakaszban a fixálódás még kifejezettebbé válik, de természetesen nem csak a pozitív, hanem a negatív motivációs és magatartási sajátosságok esetében is. Éppen ezért, ha ennek az évjáratnak az adatait globálisan, rétegekre bontás nélkül dolgozzuk fel, a pozitív mutatók a negatív mutatókra vonatkozó adatokkal interferálnak, vagyis egy olyan átlagos képet kapunk, amelyben a pozitív és negatív sajátosságok összemosódva jelennek meg, de a negatív sajátosságok nyomasztóan számottevő aránya megmutatkozik a pozitív tendenciák erősen visszafogott jelentkezésében.

A fentiekben összegezett elméleti következtetéseknek természetesen megvannak a gyakorlati konzekvenciái is. Mindenekelőtt az látszik bizonyítotttnak, hogy az általános iskolás korosztálynak, s egyszersmind az általános iskolának különleges szerepe van a személyiség erkölcsi fejlődésének orientálásában és a moralitás megalapozásában. Az itt szervezett nevelési hatásrendszer jelentős mértékben befolyásolhatja azt, hogy a 7. osztályban jelentkező autonóm vezérlésre való áttérés pozitív vagy negatív irányban realizálódik-e. Az is elsődleges fontosságú körülmény, hogy az általános iskola nevelési hatásrendszerének megszervezése az alsóbb osztályokban nem halogatható, hiszen ha nem sikerül megfelelően előkészíteni a 7. osztályban bekövetkező autonóm vezérlésre való átállást, ez az átállás erkölcsi értelemben negatív irányban alakul ki, a negatív irány rögzül, vagyis olyan nevelési deficit keletkezik, ami később egyáltalán nem, vagy csak igen nehezen hozható helyre.

Az adatok egyértelműen bizonyították, hogy az erkölcsi magatartási és motivációs sajátosságok minősége mindenekelőtt a környezeti-pedagógiai hatásokra mutat nagyfokú érzékenységet. Különösen erősnek tűnt az iskolai közösségi tevékenység, valamint a közösségen belüli interperszonális kapcsolatok befolyása a moralitás fejlődésére. Ez a tény önmagában is utal a változatos közösségi tevékenységrepertoár kiépítésének fontosságára, illetve az iskolai tevékenységrepertoár tanulmányi tevékenységre történő leszűkítésével járó komoly veszélyekre. Nyilvánvalóvá válik ugyanakkor annak a hibának a súlya is, amit akkor követünk el, ha helytelenül osztjuk el a közösségi fel-

adatokat, vagyis szűk, oktatáscentrikus szemléletmód alapján éveken keresztül csak a jó tanulmányi teljesítményű tanulóknak biztosítunk lehetőséget a közösségi tevékenységrendszerbe való bekapcsolódásra, kizárva ebből, s egyúttal az igen jó nevelési hatásfokú szociális tréningből az alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulói réteget.

Végül, az adatok alapján megkockáztatható az az állítás, hogy a jól kiépített és változatos iskolai tevékenységrendszer, s a pedagógiailag folyamatosan gondozott interperszonális kapcsolatrendszer ellensúlyozhatja bizonyos mértékben a nem kedvező családi hatáseggyüttesek erkölcsi fejlődésre gyakorolt befolyását is. Ezt a következtetést kiegészítve, az is megfogalmazhatóan látszik, hogy az általános iskolának tudatosan törekednie is kellene egyes tanulói rétegek esetében ilyen folyamatos kompenzáló tevékenységre. Ez hatékonyabbnak ígérkezik annak az illúzióknak a fenntartásánál, miszerint a legnegatívabb befolyást gyakorló családok az erkölcsi nevelés vonatkozásában az iskola partnereivé tehetők.

1. sz. melléklet

Kedves Kolléga!

A következőkben egy-egy tanítványa jellemzését kérjük Öntől. Ennek érdekében egy mondattal valamilyen magatartási tendenciát vagy motivációs sajátosságot írunk le. Kérjük, hogy a megadott válaszlehetőségek közül egyiknek az aláhúzásával jelezze, hogy az adott magatartási tendencia, illetve motivációs sajátosság mennyiben jellemzi a tanulót. Kérésünk tehát az, hogy ne egyes, nem ismétlődő megnyilatkozások, hanem a játék, a tanulás és a munka keretében tendenciaszerűen érvényesülő magatartási, illetve motivációs sajátosságok alapján sziveskedjék jellemezni a tanulókat. Abban az esetben, ha valamelyik magatartási vagy motivációs sajátosság megléte, illetve hiánya teljes biztonsággal nem dönthető el, akkor a két megadott válaszlehetőség közül nem kell aláhúzni egyiket sem.

I.

A

I. 1. Gyakran kezdeményezője a közösség érdekeit szolgáló feladatok elvégzésének. jellemező - nem jellemező

2. A közösség érdekeit szolgáló feladatok elvégzésére szívesen vállalkozik. jellemző - nem jellemző
3. A rövid és hosszú lejáratú megbízásokat és önként vállalt közösségi feladatokat lelkiismeretesen teljesíti. jellemző - nem jellemző
4. Szívesen vállalja a kevésbé érdekes, nehéz vagy kellemetlenségekkel járó közösségi feladatokat is. jellemző - nem jellemző
5. Részt vállal az ország javainak gyarapítását szolgáló, gazdasági szempontból értékes anyagok gyűjtésében. jellemző - nem jellemző
6. Részt vesz az iskola és a lakóhely közvetlen környezetének szépítésében, védelmében. jellemző - nem jellemző
7. Részt vesz a haladó mozgalmak, természeti katasztrófa sújtotta népek megsegítésére rendezett gyűjtésekben, illetve munkaakciókban. jellemző - nem jellemző
8. Fizikai munka végzésére szívesen vállalkozik. jellemző - nem jellemző
9. Önkiszolgáló tevékenységben - hetesi, ügyeletesi, naposi szolgálatban - szívesen részt vesz. jellemző - nem jellemző
10. Az osztály és iskola anyagi értékeit óvja. jellemző - nem jellemző
11. Tanulmányi munkáját rendszeresen és lelkiismeretesen végzi. jellemző - nem jellemző
12. Törekszik az iskola és osztály házirendjének betartására - fegyelmezett. jellemző - nem jellemző
13. Saját érdekeit a közösség érdekei alá rendeli. jellemző - nem jellemző
- II.1. A feladatokat általában a közösség érdekeinek felismerése alapján, önként vállalja. jellemző - nem jellemző
2. A közös tevékenység élménye, a tevékenykedés öröme készletti munkára. jellemző - nem jellemző

3. Közös munkában általában jutalom vagy tanári biztatás nélkül is szívesen vesz részt.

jellemző - nem jellemző

4. Tanulmányi munkáját belső késztetés alapján kényszer vagy külső ösztönzés nélkül is lelkiismeretesen végzi.

jellemző - nem jellemző

5. A fegyelmet általában önként, belső késztetés alapján vállalja.

jellemző - nem jellemző

B

I. 1. Társaival kapcsolatban udvarias, figyelmes, bizalomteljes, nem sértegeti őket.

jellemző - nem jellemző

2. Tiszteli társai véleményét, jó javaslataikat szívesen átveszi.

jellemző - nem jellemző

3. Segítőkész a munkában, tanulásban, játékban.

jellemző - nem jellemző

4. A hibákat határozottan bírálja.

jellemző - nem jellemző

5. Törekszik a negatív kezdeményezések, akciók megelőzésére.

jellemző - nem jellemző

6. Személyi tulajdonát, eszközeit szívesen megosztja társaival, vagy kölcsönzi.

jellemző - nem jellemző

7. Társaival szemben gyakran támaszt fegyelmi jellegű követelményeket.

jellemző - nem jellemző

8. Nem törekszik folyton vezető szerepre.

jellemző - nem jellemző

9. Saját teljesítményeit nem értékeli túl.

jellemző - nem jellemző

10. Sikertelenség esetén hibáját nem hárítja másokra és nem keres objektív okokat.

jellemző - nem jellemző

II. 1. A társakkal való jó kapcsolat, a jó hangulatú közösségi légkör kialakítására a közösség érdekeinek felismerése alapján, tudatosan törek-

- szik.
- jellemző - nem jellemző
2. A jó közösségi légkör, a társakkal kialakult kellemes kapcsolat szubjektív jó érzést, örömet okoz neki.
- jellemző - nem jellemző
3. Társait nem a vizontszolgálatok reményében segíti.
- jellemző - nem jellemző
4. A hibákat nem a tanári elismerés reményében bírálja.
- jellemző - nem jellemző
5. Vezető szerep vállalására főként a közösség érdekeinek szolgálata, segítőkészsége vagy ügyszeretet indítja.
- jellemző - nem jellemző

C

- I. 1. A felnőttekkel, nevelőkkel kapcsolatban udvarias, tisztelettudó magatartást tanúsít.
- jellemző - nem jellemző
2. Nevelői utasításait, követelményeit végrehajtja, nem tanúsít ellenállást azokkal szemben.
- jellemző - nem jellemző
3. A nevelők figyelmeztetéseit, negatív értékelését megértéssel fogadja és törekszik a hiba kijavítására.
- jellemző - nem jellemző
4. Nem akarja folyton saját érdemeire terelni a nevelők figyelmét.
- jellemző - nem jellemző
- II. 1. Önállóan, tudatosan törekszik a felnőttek elvárásainak betartására.
- jellemző - nem jellemző
2. Nemcsak a felnőttek, illetve a nevelők jelenlétében törekszik a követelmények betartására.
- jellemző - nem jellemző
3. A felnőttek elvárásait nem a jutalom, dicséret vagy jó osztályzat reményében teljesíti.
- jellemző - nem jellemző
4. A tiszteletet kifejező magatartást nem irányításra, hanem önként veszi fel.
- jellemző - nem jellemző

2. sz. melléklet

Tisztelt Kolléga!

Az alábbiakban osztálya tanulóinak kategorizálására lesz szükség. Kérjük, hogy az osztály tanulóinak nevét írja be azokba a kategóriákba, amelyekbe az Ön tapasztalatai szerint leginkább beleillenek. Egy tanuló neve több kategóriában is szerepelhet, ugyanakkor nem szükséges minden tanulót kategorizálnia, ha az Ön véleménye alapján egy-egy gyermek teljes biztonsággal egyik kategóriához sem sorolható.

I.

1. Huzamosabb ideig egy közösségi tisztséget betöltő tanulók:
2. Huzamosabb ideig több közösségi tisztséget betöltő tanulók:
3. Közösségi tisztséggel nem rendelkező tanulók:

(A többi kategóriát, tekintve, hogy azok a táblázatokban egyébként is szerepelnek, terjedelmi okokból itt nem közöljük. – B.I.)