

Daróczy Sándor

## A FIATALKORI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ÉRTÉKORIENTÁCIÓ NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA

A személyiség fejlődésének és fejlesztésének egymástól elválaszthatatlan oldalai: egyrészt a nevelés-nevelődés, a művelődés (a társadalmi norma- és értékrendszer elsajátítása), másrészt a szocializáció (tágabb értelemben a társadalmi viszonyrendszerbe való belenövés). E két folyamat konkrét természeti és társadalmi-történeti feltételei meghatározóak az egyéniség fejlődésében, perszonalizációjában.

A szocializáció kérdéseivel való foglalkozás közben nem feledkezhetünk meg arról, hogy e folyamat a művelődéshez hasonló mechanizmusokat (pl. tanulás) tételez fel, és tartalmában is kötődik ahhoz. A nevelés és művelődés legegységesebb értékei (pl. a világnézet, az erkölcs, a politikum, az esztétikum stb.) határozzák meg a szocializációt irányító normákat, a tanulás és a személyiségfejlesztés céljait. Ezért a szocializációs folyamatot együtt vizsgáljuk az értékorientáció fejlődésével. A két, egymást feltételező folyamat tanulmányozásában építünk a pedagógiával társ- és rokontudományok vonatkoztatható eredményeire.

A szocializáció hipotetikus modellje

A szocializáció bonyolult folyamat, amelynek összefüggéseit Secord és Bachman (1972) nyomán készített modellen szemléltethetjük. Amint a séma jelzi: az egyén (S) szociális struktúrában, illetve struktúrákban él. A társadalmi struktúra határozza meg az egyén szerepét az adott közösségben, azaz viselkedését másokhoz és mások viselkedését vele szemben. Ezt a mechanizmust a szerephez fűződő normák és követelmények szabályozzák. Ezek nyomán alakul ki az adott szociális struktúrának megfelelő interperszonális kapcsolatrendszer (az interakciók, a rokon- és az ellenszenvkapcsolatok rendszere), amelyben az egyén keresi a maga helyét, és igyekszik megteremtetni fejlődésének feltételeit. Az egyén és az interperszonális kör-

nyezet – végső fokon a szociális struktúra – viszonyát a kongruencia elve alapján értelmezhetjük. Az egyén igyekszik megfelelni a meghatározott szerepnek, az interperszonális környezet pedig normáival szabályozza a viselkedését. Ha az egyén Én-képe (Self) és viselkedése kongruens (egyező) a szerep elvárásaival, akkor szocializálódása megfelelő irányú; a személyiség megtalálta helyét az adott társadalmi struktúrában.

Az interperszonális kapcsolatokban és az egyén magatartásában egyaránt találunk e rendszer stabilizálását célzó mechanizmusokat, de olyanokat is, amelyek a viselkedés megváltoztatására irányulnak. Az előbbiek biztosítják a tapasztalatok és értékek átszarmaztatását; a társadalmi élet folyamatosságát, az utóbbiak a fejlődést. E mechanizmusok magyarázatára különböző elméletek születtek. Ilyen az említett kongruenciaelmélet is. Rosenberg (1965) az affektív és a megismerési folyamatok konzisztenciáját, más szavakkal a meggyőződés és az ismeretek közötti szoros korrelációt tételezi fel. Festinger disszonanciaelmélete arra keres magyarázatot, hogy mi az oka a meggyőződés és a viselkedés esetenkénti disszonanciájának. Ezt a disszonanciát az egyén igyekszik kiküszöbölni. Ez a törekvése vagy meggyőződésének, vagy viselkedésének megváltoztatásához vezet; de előfordulnak önámító manipulációk is (pl. a téves észlelés, a szelektív interakciók, mások vagy önmagunk szelektív megítélése stb.).

A szocializáció folyamata, a társadalmi struktúrába való belenövés több ismert tanulási folyamat útján mehet végbe. A legegyszerűbb forma az utánzás, amely a minták spontán másolása útján is történhet. Kelman szerint e folyamatnak további három formája lehetséges: az engedelmesség, az identifikáció és az interiorizáció.

Az engedelmesség a társadalmi normák külsődlegesen motivált követelménye (a jutalom reménye vagy a büntetés elkerülése érdekében). Ez nem jelent igazi szocializációt.

Az identifikációban már megtaláljuk az egyénnek a szereppel való érzelmi azonosulását, de a tevékenység még nem válik igazán saját indítékúvá.

Az interiorizáció (a belsővé válás) a társadalmi szerep teljes vállalása, beépülése az egyén értékrendszerébe. Ez már a szocializációs folyamat lényegét és célját fejezi ki. (E folyamat menetét, belső mechanizmusát a szerző más munkájában már részletesen elemezte.)

A fenti fogalmak használata nem egységes a szakirodalomban. Például az identifikációnak is többféle értelmezésével találkozunk az irodalomban (Ogburn; W. F.–Nimkoff, M. F. 1964; Erikson, E. H. 1968). Esetenként átfogó

értelmezése magába foglalja az interiorizáció fogalmát is.

A stabilizáló, sztereotipizáló mechanizmusok mellett számolni kell a változtató, a fejlődést eredményező mechanizmusokkal is. Ha ugyanis az egyének tökéletesen azonosulnának az előírt szereppel (konformista módon), akkor nem lenne társadalmi fejlődés. Természetesen a konformizmus teljes hiánya a másik végletet jelentené: a társadalmi struktúrák és hagyományok széthullását, anarchiát eredményezne.

Habermas szerint a szerepelmélet fenti gyengéjének ellensúlyozására Legewie-Ehlers nyomán (1972) néhány kiegészítő tétel megfogalmazása is szükségesnek látszik. Ezek a következők:

a) A szerep társadalmi definíciója és egyéni értelmezése között mindig találunk bizonyos különbséget. (Minél eredetibb az egyén, annál nagyobb!)

b) Az egyénnek módjában áll kisebb-nagyobb mértékben eltérni a társadalmi normáktól. Az emberi cselekvések ugyanazon normán belül is rendkívül változatosak, hajlékonyak lehetnek.

c) Több-kevesebb különbség lehet az egyén szükségletei és a társadalmi lehetőségek között. Osztálytársadalomban ez a különbség, valamint a társadalmi elnyomás foka (Repressionsgrad) olyan mértékű lehet, amely objektív társadalmi ellentmondásokat szül, és az elnyomottak társadalmi harcához vezet.

Hangsúlyozzuk, hogy a fenti, kissé sematikusnak tűnő megállapítások csupán az általános tájékozódásban segítenek. A valóságosabb helyzetképhez szükséges lenne megvizsgálni, hogy iskoláskorban miként alakul a szocializációs folyamat egyrészt a fejlődéslélektan klasszikus elképzelései szerint általában, másrészt – a hazai kutatási eredmények tükrében – konkrétan a mi társadalmi viszonyaink között. Ez utóbbi igény természetesen már az értékorientáció fejlődésének problémaköréhez vezet. Itt csak megemlíthetjük Habermas (1972) nyomán az emancipatorikusnak nevezett elméletet, amely szerint minden embernek joga van nemcsak tennie, hanem tudnia is mindennapi gyakorlatát. Az embernek fel kell ismernie, hogy élete, munkája, kapcsolatai, élményei nem egyjelentésűek, nem eleve elrendelt általános törvények illusztrációi, hanem lehetőségek, cselekvési kihívások, újra- meg újraértelmezendő tárgyak (Csepeli Gy. 1981).

## A szocializációs folyamat tartalmi vázlata

A gyermek már születése pillanatában társadalmi lény. Társadalmisága azonban először az anyához, majd a közeli családtagokhoz fűződő meleg érzelmi kapcsolataiban jut kifejezésre. Később – az intézményes nevelés következtében is – a gyermek közösségi világa, társadalmi kapcsolatainak köre fokozatosan bővül. Hosszú időn át azonban elsősorban a felnőttekhez kötődik, és nem a kortársaihoz. Erre utalnak árulkodásai is. Inkább a felnőttekkel szolidáris, és csak kevésbé társaival. A döntő fordulat a 9–10. év táján következik be. Ekkor már saját társaihoz húz, és velük vállal szolidaritást. A fejlődésnek ebben a szakaszában a társak elárulása a legsúlyosabb véték a szemükben, még akkor is, ha ez bűnpártolást jelent. Ilyen értelemben szoktak a "betyárbeccsület"-ről beszélni. Bár ennek a pszichés átalakulásnak, a hasonló korúakhoz való átpártolásnak negatív tünetei is vannak, alapjában véve azonban e változást pozitív és természetes fejlődési megnyilvánulásnak tekintjük. Minden gyermeknek előbb-utóbb meg kell tanulnia a saját társai-val való közösségi életet és együttműködést. Ez az ún. bandaképződés kora. A gyermekek és a serdülők spontán módon társulnak, és különféle célú, jellegű közösségekbe (önképző, sport-, szórakozási stb. társulások) tömörülnek.

Mivel értelmi és érzelmi vonatkozásban is az egyén tudatos világnézete valójában csak a serdülés korában kezd kialakulni, így a "gyermekben-dák" eszméi és magatartásnormái átvettek és gyakran alacsony szintűek, különösen akkor, ha a nevelői befolyás nem eléggé érvényesül.

Az önálló, a saját meggyőződésre épülő és a szilárd eszméi alapú tanulóközösségek alapvetően a serdülő- és az ifjúkorban bontakoznak ki. A felnőttek eszméi-elvi irányítására és ellenőrzésére, bár csak indirekt formában, de még ekkor is szükség van.

A szocializáció fenti vázlatos menete után a folyamat fejlődési csomópontjait tekintjük át, s a velük kapcsolatos elméleti és gyakorlati pedagógiai teendőket, vizsgálatának szempontjait vesszük számba. Tárgyunk kifejtésében különösen a folyamatjellegét hangsúlyozzuk, s bár alapvetően az iskoláskori szocializációval foglalkozunk, megértéséhez az ezt megelőző szakaszok jellegzetességeit is vázolnunk szükséges.

Sokan a szocializációban két nagy fázist különböztetnek meg: a primer és a szekunder fázist; az előbbi a családi életben, az iskoláskor előtt, a másik az iskolában, az iskolába lépés után zajlik le. Mivel a személyiség alakulásában már az első éveknél is meghatározó szerepük van, nem lehet közböns számunkra az iskoláskor előtti szocializációs folyamat. Másrészt a

család szociális klímája, nevelési stílusa és értékrendje végigkíséri az egyént a későbbi iskolás időszakban is, és nemcsak a közvetlen társas magatartását, de az értékorientációját is alapvetően befolyásolja. Ezért a szocializáció vizsgálatánál a családi nevelés szociális klímáját is figyelembe kell vennünk. K. Lewin közismert 3 nevelő stílusán kívül további dimenziókat is használhatunk a családi nevelés attitűdjeinek vizsgálatához, pl.: a szigorú – engedékeny; a meleg – elutasító; az aggályos – szenvtelen (nemtörődöm) és az egységes – nem egységes dimenziókat. (Az első két dimenziót alkalmazza Schaefer, 1959; Ranschburg, 1975.)

A szeretetorientált családi nevelésben az erős érzelmi azonosulás (empátia: Kulcsár, 1974; Buda, 1978) segíti a szociális normák interiorizációját, a szigorú – hatalomorientált – nevelés viszont csak külső engedelmességet tételez fel. Ezért a családi nevelési attitűdök ismerete és a szülők célirányos felvilágosítása feltétlenül hozzátartozik a tanulók szocializációs folyamatainak eredményes irányításához.

Az iskoláskor új időszakot nyit a gyermekek szocializációjában. Az eddigi, zömmel érzelmi kapcsolatok mellett új, objektív kapcsolatok alakulnak. Ezek közül eleinte a tanító–tanuló kapcsolat a döntő. Az alsó tagozatban a tanulóknak a felnőttekhez való kötődése, tekintélytisztelete jó lehetőségeket nyújt a nevelés számára. Nem véletlen, hogy ebben a korban még viszonylag kevés a pedagógiai probléma, legalábbis a feltűnő és a nyugtalanító. A tanulók érdeklődők, szeretnek tanulni, tisztelik a pedagógusaikat. Ugyanakkor megindul és felerősödik egy fejlődési folyamat, amit ha jobban segítenénk, kisebb gondunk lenne a fordulat: az ún. átpártolás időszakában, a 9–10. évben.

Abból a tényből, hogy a spontán társulások valójában csak az átpártolás után kezdődnek, sokan helytelenül arra következtetnek, hogy az alsó tagozatos tanuló képtelen mindennemű közösségi életre, s itt még szó sem lehet szocializációról. Piaget is altruista fordulatról beszél, mintha előzőleg csak egoista egyén létezne. Pedig a társakkal való kapcsolatok kiépülése már az óvodáskorban megkezdődik. A játék fejlődése egyértelműen mutatja ezt (Mérei–Binét, 1970). A gyermekek társulásait, a játék helyzeteket először a pusztá együttlét, majd az együttmozgás jellemzi. Később ezt a tárgy körüli összeverődés, végül az együttdolgozás, a kooperáció követi. Ez utóbbi már jelentős interakciót mutat. Egy másik fejlődési vonal a funkció örömtől a tárgyra, majd a szerepre irányuló érdeklődést fejezi ki. Kialakulnak a szerepjátékok és a játékszabályok. Íme, együtt van a szocializációs

folyamat és közösségi élet szinte minden lényeges összetevője: a szerep, a szabály (a norma), a kooperáció.

Különösen sok lehetőség nyílik e közösségi fejlődés meggyorsítására az ifjúságmozgalmi munkában. Például a kisdobos- és az úttörőélet normái, a KISZ tevékenységi körei, a közös feladatok és a lehetséges szerepek – mind nagyszerű alkalmakat kínálnak a szocializációra és a tanulóközösségek kialakulására. Feltétel azonban az életkornak megfelelő feladatok és szerepek jó megválasztása. A szociálpszichológia az alábbi szerepekkel számol: alfa szerep (vezető); béta szerep (speciális funkciók); gamma szerep (közlegény, hallgatótömeg); ómega szerep (bűnbak). A pedagógiai munkától függ, hogy egy közösségben minél több legyen a speciális funkció, és valamennyi tagjának (közlegénynek) is legyen testre szabott, öntudatot adó megbízatása (Nemecsek-szerep). El kellene érni, hogy a tanulók soha ne keressenek maguk között bűnbakot. (Ez egyébként csak a fejletlen, az agresszív társulások jellemzője!)

Az elmondottak alapján tehát már az óvodás- és az alsó tagozatos korban is vizsgálni és irányítani szükséges a szocializációs folyamatot. Bizonyára a tanulásban is meg lehet találni a kooperáció és a megfelelő szerepek kialakításának lehetőségét. A kisdobos- és az úttörő-foglalkozásokban pedig bizonyára az adekvát tevékenységi és szervezési formákkal lehet a fiatalok társas együttműködését fejleszteni.

A felső tagozatos és a középiskolás kort 3 szakaszra szokás osztani: prepubertás, a pubertás (serdülőkor) és a postpubertás (az ifjúkor) időszakára. Újabban egyes kutatók ezt egységes ifjúkornak nevezik, és azon belül különböztetnek meg 3 vagy 4 szakaszt (Friedrich-Kossakowski, 1962; Kossakowski, 1965; Friedrich, 1969). Lényegében az egész tizenéves (teenager) kort számítják ide.

Erikson (1968), Mc Candless (1967) a szocializáció 8 szakaszát különbözteti meg, s ebből az általunk tárgyalt időszakra az alábbiak esnek:

4. Tevékenység a kisebbséggel szemben. Az iskolába lépő gyermek megtanulja a fegyelmezett feladatteljesítést, a szabályok betartását, a csoportos munkát stb. Mindez komoly öntudatot és biztonságot ad a sikeresen teljesítők számára.

5. Identifikáció a belső zavarokkal szemben. A serdülő keresi önmagát, saját értékét. Ez belső zavarokat, bizonytalanságokat okoz. Ezek leküzdésére legalkalmasabb a feltűnő teljesítmény (néha negatív). A serdülő szereti a neki megfelelő szerepet (vezető szerepet). Önbizalom-problémái

vannak. Átmeneti időszak ez, az ún. pszichoszociális moratórium ideje.

6. Intimkapcsolat-teremtés az elszigetelődés ellen. A barátság és a párválasztás időszaka.

7. Alkotó tevékenység a stagnálás (később az elszürkülés) ellen. Ez a hivatás- és a pályaválasztás döntő szakasza, valamint a hivatásra való felkészülés ideje.

8. Integritás a kétséggel szemben. A személyiség belső egységének megteremtése. Erős, a valóság nehézségeivel számoló világnézet és életvezetés kialakítása.

#### Néhány fejlődés-lélektani szempont

E szocializációs fejlődésment jól kiegészíthető lenne az adott időszak fejlődés-lélektani jellemzésével. Miután ez a közelítés tárgyunk tartalmi kifejtését csökkentené, így ezúttal csak egy erősen szelektált irodalomra utalunk, és ezt követően pedig a szocializációs folyamat jobb megértése céljából csupán néhány megállapításra szorítkozunk. (Clauss-Hiebsch, 1964; Leontyev, 1964; Salamon, 1966; Kelemen, 1964; Radnai, 1964; Serdülők-ről, 1970; Katona, 1967; Wallon, 1958; Mussen-Conger-Kagan, 1969; Mc Candless, 1967; Friedrich-Kossakowski, 1962; Kossakowski-Otto, 1971; Engelmayer, 1964; Aichhorn, 1971; Blos, 1962; Krutyckij-Lukin, 1962; Kiss, 1966; Crow-Crow, 1959; Goodenough, 1934; Thomae, 1959; Várkonyi, 1940; Zazzo, 1958; Carmichael, 1946; Mussen, 1970; Aronson, 1980; Peck-Whitlow, 1983)

A felsorolt irodalomban jellemzett viszonylag hosszú fejlődési időszakot régebben egyszerűen átmeneti kornak nevezték – ami kétségtelenül igaz is –, és minden fejlődési sajátosságot ebből vezettek le. A serdülő és az ifjú maga is ezt az időszakot rövid átmeneti állapotnak tekintette, aminek igyekezett túllenni. Manapság ez az időszak egyrészt rendkívüli módon megnyúlt – néha 10-től 24. évig is eltart –, másrészt kialakultak e kor sajátos, vonzó életformái, ami miatt a fiatalok egy része szívesen és tartósan vállalja ezt a diák- (teenager-) életformát.

Ugyanakkor tagadhatatlanok e korszak fejlődési és nevelési problémái. Ezek okát Kossakowski (1969) jórészt a fiatalokkal szemben támasztott társadalmi követelmények bizonytalanságában keresi. Valóban, ezen életszakasz különböző etapaiban változik a serdülő társadalmi pozíciója: 14. évtől középiskolás vagy vele egyenrangú más szakmai tanulmányokat kezd; 16. évtől személyi igazolványt kap; 18 éves korban teljes jogú állampolgár,

felsőfokú tanulmányokat folytathat, szakmát, illetve munkát vállal stb. Ezzel párhuzamosan a biológiai és a pszichológiai érés is fokozódik. A szocializáció már említett folyamatai is zajlanak.

Sajnos e változó, ugrásokban bővelkedő fejlődési szakaszban nincsenek meg az adekvát pedagógiai követelmények és módszerek. A legtöbb szülő és pedagógus vagy a kisgyermekeknél bevált (gyakran konzervatív) követelményeket és módszereket alkalmazza – nem sok sikerrel – a serdülők nevelésében, vagy a felnőtteknek kijáró szabadságot adja meg a fiatalnak, ami ugyancsak sok veszéllyel jár.

A nevelés egyik fontos feladata az lehetne, hogy megtaláljuk az egyes fejlődési szakaszoknak megfelelő követelményeket (megbízatásokat, jogokat, kötelességeket), pedagógiai eljárásokat, és megteremtjük ezek összhangját. Ebben a munkában az adott életkor társadalmi-pedagógiai pozíciójából és a tanulók életkori igényeiből, fejlettségük, fejlődésük szükségleteiből kellene kiindulnunk. Figyelembe vennünk a már elért fejlettségi szintet, de az új fejlődési szakaszra való felkészülés szempontjait is.

A felső tagozatos kor első szakasza a spontán gyermeki társulások időszaka. Várhegyi (1963) egy angyalföldi iskola 6 felső tagozatos osztályában 31 spontán csoportot talált. Hasonló vizsgálatokkal szinte szakaszonként fel lehetne tárni a fiatalok szocializációs igényét, szintjét (a struktúrákat, az interperszonális kapcsolatokat, a normákat, az érdeklődési köröket, a vezetési stílust stb.). Ezek ismeretében lehetne megfogalmazni a szocializációs követelményeket, megalkotni az ifjúsági mozgalom vonzó tevékenységi kereteit és formáit.

A felső tagozat két utolsó éve már zömmel a serdülés korára esik. Ez nemcsak biológiailag, de pszichológiailag is új szint, nagyobb érettséget jelent a fejlődésben. Fokozódik az önállósulás és az önismeret igénye, ami egyben az új tevékenységi formák iránti érdeklődéssel jár. Az én-keresés önbizalom-problémákat is felvet. Előtérbe kerülnek a feltűnő egyéni teljesítmények. A körültekintőbben megfogalmazott, differenciált társadalmi-pedagógiai követelményekkel s az ezekkel adekvát pedagógiai eljárásokkal hatékonyabbá tehetnénk e korosztály nevelését.

A középközlés kor társadalmilag is új, magasabb pozíciót jelent; felelősségteljesebb megbízatásokban, feladatokban, jogokban és kötelességekben egyaránt. Ez utóbbit nem lehet elégszer hangsúlyoznunk. Természetesen itt is célszerű – kutatási tapasztalataink alapján is – differenciálni az első két év és a záró évek fejlődése, fejlesztése között.



Mind a szocializáció, mind pedig a nagy választások (eszmény-, pálya- és párválasztás) szempontjából az utolsó két év lényegesen nagyobb értelességet mutat. Az első két év még inkább a nyugtalan keresés, a két utolsó viszont – optimális esetben – a higgadtabb megtalálás ideje. A fokozottabb eszmei érdeklődés és érlelődés az ifjak közösségi életében is lehetővé teszi a hatékonyabb elvi irányítást, az eszmei indítású alkotó tevékenységet. Ez végül is a hivatásra való felkészülésben találja meg igazi értelmét. E kor nevelési határfokát a barátság és a szerelem fejlődési szakasza-  
inak, jellemzőinek és típusainak a tanulmányozása jelentősen fokozhatja. Ebben az életkorban az ifjúsági mozgalom szocializációja is főként a tevékenységek belső tartalmától függ. Ennek megfelelően alakulnak a tartalmas közösségi szerepek és az életkorhoz illő társadalmi-pedagógiai követelmények.

### Az értékorientációt befolyásoló tényezők

Az egyén értékrendje, értékorientációja nagymértékben összefügg a személyiség irányulásával, érdeklődésével és motivációs rendszerével. A személyiség pszichikus arculatát Rubinstein szerint (1964) mindenekelőtt az határozza meg, hogy "mit akar", azaz milyen célokért, eszmékért harcol, az értékvilágból mit tart a maga számára fontosnak. Ennek megfelelően szelektálja és választja meg életmintáit, eszményeit is.

Ezt az értékválasztást – különböző mértékben és minőségben – többféle tényező befolyásolja, determinálja. Így: a történelmi kor, a társadalmi rendszer, a társadalmi osztály vagy réteg, a nemzeti, a nemi, az életkori hovatartozás, az egyéni alkat és életút stb. E kérdéscsoport vizsgálata ezért rendkívül körültekintő, multifaktoriális tanulmányozást, egybevetést és elemzést igényel.

A történelmi korszak, amelyben élünk, alapvetően befolyásolja a fiatalok értékorientációját. Az első világháború után a polgári középosztály és az értelmiség ifjainak eszmeiségét a két ismert klasszikus szerző (S. Bühler, 1925; Spranger, 1929) még az idealizmus és a rajongás jegyeivel ruházta fel. Ma ugyanezen osztályhoz, réteghez tartozó ifjúságot a szkepszis (Schelsky, 1958, 1969) és "az el nem kötelezettség" (Riesman, 1969) jellemzi. Pedig az előbbi két szerző az általa alkotott képet az ifjúság örök arculatának hitte. Következésképpen az értékorientációs vizsgálatokat szinte évtizedenként újra kell végezni.

Jelentkeznek különbségek az ifjak értékrendjében a társadalmi rendszertől függően is. Bár ilyen összehasonlító vizsgálatot még keveset végeztek, példaként említhetnénk Bronfenbrenner nemzetek közti (USA, Szovjetunió) iskola-szociológiai vizsgálatait.

Jellemzőnek lehet tekinteni egy-egy országban az egyes társadalmi osztályok nevelésének hatását a tanulók értékorientációjára. Számos vizsgálat foglalkozik a családok – társadalmi osztályok szerint tagolódó – különböző típusainak nevelési attitűdjeivel és a gyermekek ennek megfelelő értékorientációjával (Schelsky, 1955; Handel, 1968; Hess-Shipman, 1969; Mollenhauer, 1969). Az amerikai középosztálybeli szülők például gyermekeiket a teljesítményre orientálják. Aktivizmus, individualizmus jellemzi e tanulókat. Ugyanakkor óvják őket a kockázatvállalástól. Jövőképük alapvetően az anyagi és a belső családi biztonságra épül. Az iskola is táplálja ezt a szemléletet: az engedelmességet, a konformizmust értékeli. A bátorságot, a kreativitást alig tűri.

A családi és az iskolai nevelés demokratizálódik (a régi puritán, protestáns szellemmel szemben), s az apa helyett inkább az anya veszi át a nevelés szerepét. Ez talán nagyobb elnézést, de kétségtelenül több szeretetet jelent a gyerekek számára. E tendencia káros következményeivel is számolnunk kell. Ha ugyanis a nevelés irányítása a "laissez faire" (liberális) vezetés irányába tolódik el, akkor a tanulóknak a felelősségvállalás és a megbízhatóság követelménye szenved csorbát. A követelő, teljesítményre orientált családoknál viszont az agresszivitás jelenik meg a gyermekeknél. Bronfenbrenner szerint az egyoldalú követelésre épülő kiválóságra nevelésért nagy árat kell fizetni, amelynek mind az egyén, mind a társadalom kárát látja. E családi nevelési típusok kutatása (Kömlösi Sándor vizsgálatai) a más társadalmi és osztályhátter ellenére is tanulságos lehet számunkra. Az egyoldalú teljesítményorientáció a mi értelmiségi családjaink nevelésében is jelentkezik. Hasonlóképpen rétegspecifikus vonásokat mutat a munkás-, a paraszt- és az alkalmazotti stb. családok nevelése is.

Számolni kell az egyes rétegek, korosztályok sajátos szocializációs alakzataival, a szubkultúrákkal (Cohen, 1969), a galerikkal (Salisbury, 1969) és ezek értékorientáló hatásával. Jelentős befolyást gyakorol a tanulók értékrendjére a szabadidő-tevékenység is (Weber, 1963; Grazis, 1962; Hennig, 1968).

Hatást gyakorol az értékorientációra – több-kevesebb mértékben – a nemzedéki probléma is (Mannheim, 1969). Minden nemzedék más élmény- és

eszményalapról indul, s így látásmódjuk bizonyos eltérése szükségszerű. A tragikus ellentmondások azonban már nem törvényszerűek.

Találunk az értékorientációban életkor-specifikus jegyeket is. Így például a prepubertásban még a feltűnő külső értékek (erő, ügyesség, gazdagság, hírnév) és a romantikus hősiesség (kaland, harc, hőstett) a legfőbb értékek, és ezek az eszményválasztás alappillérei. Addig a serdülő és az ifjú az eszmei-világnézeti értékek iránt érdeklődik jobban és az emberi haladás nagy céljaival azonosul, s maga is jelentős tettekről álmodik.

### A fiatalok értékkép-jellemzői

Pszichológiai és szociológiai felmérések igazolják (Katona, 1967; Varga, 1967; Adalékok az ifjúság kutatáshoz, 1969; Gázsó-Pataki-Várhegyi, 1971), hogy a mai magyar ifjúságból sem hiányoznak az ifjúkor fő pszichikus jellemzői: az új iránti fogékonyság, a forradalmiság, sőt a radikalizmus sem. E jellemzők azonban a konkrét társadalmi körülmények között sajátos módon jelentkeznek. Ez az ifjúság beleszületett az új társadalmi rendbe. Méghozzá annak egy viszonylag békés, konszolidált szakaszába. A nagy forradalmi harcok már elültek. A legfőbb társadalmi igazságtalanságokat, amelyek ellen az előző generáció ifjúkorában oly hevesen küzdött, lényegében megszüntették. Most az építés, a hétköznapi alkotó munka feladatai vannak soron. Az ifjak látják e társadalom értékeit, és általában igenlik is. Az elért eredményeket azonban kevésbé tisztelik. Mindezt természetesnek veszik, és a jelen még meglévő ellentmondásait és hibáit életkorukra jellemző türelmetlenséggel bírálják. Távol állnak tőlük a nagy jelszavak és az aszketikus áldozatvállalások. Mindezek a más élményalappal rendelkező felnőttek elvárásainak csak kevésbé felelnek meg. Úgy tűnik, hogy ez a nemzedéki probléma egyik, a felnőttek egyoldalú látásmódjából fakadó, pszichológiai forrás.

A maga módján és a körülmények engedte módon a mai ifjúság is forradalmi. Józan racionalizmusa, minden képmutatástól mentes őszintesége és bátor társadalomkritikája is ezt mutatja. Nem hiányzik ifjainkból a szükséges aktivitás sem. Vizsgálati adatok szerint semmi sem áll oly távol a fiataloktól, mint a passzív, szemlélődő életeszemély, amit pedig valamikor magyar nemzeti sajátosságnak tartottak. Az ifjúság általában szorgalmasan tanul, dolgozik, és jól kihasználja korának teljesítőképesebb éveit. E tekintetben kiállják az összehasonlítás próbáját az előző generációval. Igaz,

és ez már sajnálatos, hogy ezt az aktivitást nem motiválják eléggé a közösi, a politikai célok. Kétségtelen, hogy látványos, ún. forradalmi tettekre ma kevesebb is a lehetőség. A mai korunknak megfelelő forradalmi jelentőségű társadalmi tetteket, a hétköznapi apró munkák hősiességét viszont még nem értik és értékelik eléggé ifjaink. Ennek okát keresve lehetséges, hogy a szívós aprómunka szépségét és poézisét talán nem is mutattuk meg kellően számukra. Pedig történelmünk erre számtalan példával szolgál. Az is hiba, hogy az ifjak viszonylag későn és keveset találkoznak hasznos társadalmi feladatokkal és általában a közéleti szerepekkel. Így a társadalmi ellentmondások és hibák reális értékelésére sincsenek megfelelően felkészülve. A felnöttek helytelen életmintái nagyságrendüket messze meghaladó módon megzavarják őket. Egyeseknél elhomályosítják a lényeges és domináló pozitív vonásokat is. Az előző generációhoz viszonyítva fájdalmasan tapasztaljuk a társadalmi előrehaladás, az egzisztenciateremtés lelassulását, beszűkülését. Tömegesen nem csinálhatnak gyors karriert, végig kell járniuk az ún. "szamárlétrát". Ezeket és a hasonló társadalmi problémákat a fiatalok előző életkörülményeiktől, származásuktól és egyéniségüktől függően különböző módon dolgozzák fel. A szakirodalom magatartásbeli rétegződésről beszél, miszerint a fiatalok között a marxista meggyőződésűek, az aktív tevékenykedők éppúgy megtalálhatók, mint a közélettől visszahúzódó privatizálók, a kispolgári ellenzékiek, a közömbösek. stb. Mindezek elsősorban az alapvető politikai beállítottság, a társadalmi-közösségi követelményekkel szembeni magatartás szóródásait jelzik.

Az ifjúkor életkori sajátosságai közé tartoznak: a fokozott öntudat, az önállóság és az ún. "centrumba kerülés" vágya. A magas fokú öntudat tapintatos, az önérzetre építő, a fiatalalt "felnőttként" kezelő pedagógusi magatartást követel meg a nevelésben. Az ifjak önállóságigényét teherbíró képességükhöz igazodó alkotó jellegű tanulmányi és munkafeladatokkal szükséges kielégíteni. Ezzel teljesíthetjük a tanulók aktivizálásának sokat hangoztatott pedagógiai követelményét. A "centrumba kerülés vágya" az ifjú ambícióinak vezérlő elve, társadalmi elismerést, presztízst kíván szerezni. Ezért szívesen vállal felelős szerepeket. Sajnos, az iskolai, de az ifjúsági mozgalmi tevékenység is viszonylag kevés lehetőséget nyújt a vonzó és az ifjak igényeit kielégítő szerepekre. Pedig az életkori sajátosságokhoz igazodó társadalmi szerep, tevékenységi rendszer a személyiség fejlődésének legfőbb ösztönzője.

A hazai ifjúságkutatás eredményei alapján is állíthatjuk, hogy a

fiatalokban erősen él a közösségi élet igénye. Az individualizmust, amit sokáig magyar sajátosságnak tartottak, legalábbis elvben elítélik. Más kérdés, hogy a demokratikus közösségi életvitelben még kevés a gyakorlatuk. Amint erre az MSZMP Ifjúságpolitikai Irányelvei is rámutatnak, a közösségi élet kellően vonzó formáit és módszereit még nem sikerült kialakítani az ifjúság körében (Kelemen, 1971).

E pozitív kép mellett számolnunk kell a fiatalok körében található negatív tendenciákkal is. A mai iskola eszménye: a kiváló tanuló – a személyiség bizonyos beszűkülését eredményezi. A túlterhelés akadályozza a sokoldalúságot. Ezenkívül az iskola inkább jutalmazza a konformizmust, mint a forradalmiságot és a kreativitást. Nem véletlen, hogy a tanulók többsége számára nem ideál az eminens tanuló. Sokan a gyenge tanulók közül más területeken igyekeznek kitűnni. Helyes, ha ez a törekvésük a sportban, a zenében stb., tehát a társadalmilag értékes formákban és jó közösségi keretek között érvényesül. Megfelelő referenciacsoport (közösség) híján azonban a galeriszerű társulásokban vagy a laza tömeg keretében keresik a nekik megfelelő szerepet és az őket értékelő szociális bázist (Molnár, 1971).

A nevelő-oktató intézmények, az ifjúsági mozgalom kisebb-nagyobb szervezeti egységei ma még nem nyújtják elég gazdag repertoárját a vonzó társadalmi szerepeknek, és alig töltik be az igazi szocialista közösségek funkcióját. A szerepek és a közösségi struktúrák mozgékony, az életkorhoz és az egyénekre szabott sokszínű változatainak, formáinak a feltárása a nevelés elméleti és gyakorlati munkásainak soron következő és kiemelt feladat.

Mindezekon túl az értékorientáció és az eszményválasztás végső fokon a személyiség egyéni döntésén is alapszik, amelyben az egyéniség, a sajátos és egyedi élettörténet is jelentős szerepet játszik. Az ellentétes értékek közül másként választ a siker- és a kudarcorientált személyiség, másként az intro- és másként az extrovertált egyén (Kulcsár, 1974).

Az elmondottakból következően helyes lenne a szocializáció és az értékorientáció egyéni programjait is tervezni és hajlékonyan irányítani. Ennek az elveit és metodikáját azonban csak a további célirányos pedagógiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálódások, kísérletek eredményei hozhatják meg.

## IRODALOM

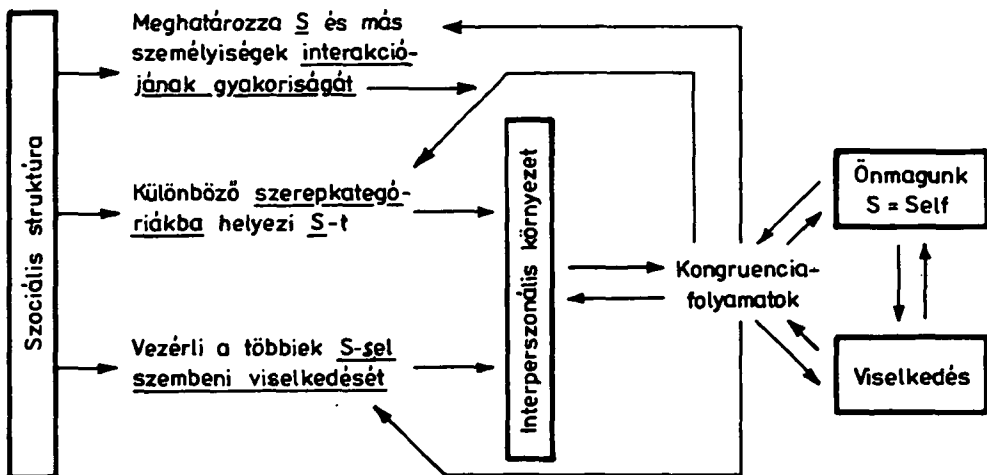
- Aichhorn, A. 1971.: *Verwahrloste Jugend*. Huber. Bern–Stuttgart–Wien.
- Aronson, E. 1980.: *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- A 14–18 éves gyermek nevelése a családban*. 1959. Szülők könyvtára. Kossuth Kiadó, Bp.
- Blos, P. 1962.: *On Adolescence*. Free Press of Glencoe. New York.
- Buda B. 1978.: *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Bühler, S. 1925.: *Az ifjúkor lelki élete*. Franklin Kiadó, Bp.
- Carmichael, L. 1946.: *Manuel of Child Psychology I–II*. New York.
- Clauss, G. – Hiebsch, H. 1964.: *Gyerme pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Cohen, A. K. 1969.: *A szubkultúrák általános elmélete*. Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Cornell, F. G.: *An exploratory Measurement of Schools and Classrooms*. Univ. of Illinois.
- Crow, L. D. – Crow, A. 1959.: *Child Psychology*. New York.
- Csepeli Gy. (szerk.) 1981.: *A társadalomlélektan főárama*. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Engelmayer, O. 1964.: *Das Kindes- und Jugendalters*. Ehrenwirth. München.
- Erikson, E. H. 1968.: *Identity. Jouth and Crisis*. Faber. London.
- Festinger, L.: *A kognitív disszonancia elmélete*. In: *Szociálpszichológia*. Szerk.: Hunyady Gy. Gondolat Kiadó, 1973. 75–83. p.
- Friedrich, W. – Kossakowski, A. 1962.: *Zur Psychologie des Jugendalters*. Volk n. Wissen. Berlin.
- Friedrich, W. 1969.: *A marxista ifjúságkutatás elméleti problémái*. Ifjúságkutatás. Tankönyvkiadó, Bp.
- Gazsó F. – Pataki F. – Várhegyi Gy. 1971.: *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat Kiadó, Bp.
- Goodenough, F. L. 1934.: *Developmental psychology*. Appleton. New York.
- Goffman, E. 1981.: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. (Tanulmányok) Gondolat Kiadó, Bp.
- Grazia, S. 1962.: *Of Time Work and Leisure*. The Twentieth Century Fund. New York.
- Habermas, I. 1972.: *Knowledge and human interests*. Beacon Press, Boston. In: Csepeli Gy. (szerk.) 1981.: *A kísérleti társadalomlélektan főárama*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 26. p.

- Handel, G. 1968.: The Psychological Interior of the Family. Aldine. Chicago.
- Hennig, W. 1968.: Interessenstrukturen von Jugendlichen. Jugendforschung. 5.
- Hess, R. — Shipman, V. C. 1974.: A kisgyermekkorú tapasztalás és kognitív eljárások szocializálódása. Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Katona K. 1967.: Ifjúságunk problémái. Gondolat Kiadó, Bp.
- Kelemen L. 1964.: Fejlődéslélektan. Tankönyvkiadó, Bp. (Jegyzet)
- Kelemen L. 1971.: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai. FPK. Bp.
- Kelman, H.: A szociális befolyásolás három folyamata. In: Szociálpszichológia. Szerk.: Hunyady Gy. Gondolat Kiadó, Bp. 1973. 42-72. p.
- Kiss T. 1966.: Életkorok pszichológiája. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Kossakowski, A. 1965.: Über die psychischen Vnderungen in der Pubertat. Volk n. Wissen. Berlin.
- Kossakowski, A. 1969.: Altersnormen. Altersposition und "altertypische" Verhaltensweisen im Schuljugendalter. Jugendforschung 10.
- Kossakowski, A. — Otto, K. 1971.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Volk und Wissen. Berlin.
- Krutyeckij, V. A. — Lukin, N. Sz. 1962.: Serdülők nevelése. Gondolat Kiadó, Bp.
- Kulcsár Zs. 1974.: Személyiség-pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. (Egységes jegyzet)
- Legewie, H. — Ehlers, W. 1972.: Knaurs Moderne Psychologie. Droemer Knaur. München—Zürich.
- Leontyev, A. N. 1964.: A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth Kiadó, Bp.
- Mannheim, K. 1969.: A nemzedéki probléma. Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Mc Candless, B. R. 1967.: Children and Adolescents. Holt. New York.
- Mérei F. — V. Binét Á. 1970.: Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Bp.
- Mollenhauer, K. 1974.: Szocializáció és iskolai eredmény. Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Molnár J. 1971.: Galeribűnözés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Mussen, P. H. — Conger, J. J. — Kagan, J. 1969.: Child Development and Personality. Harper. New York.
- Mussen, P. N. 1970.: Manual of child psychology. Wilen. London.
- Ogburn, W. F. — Nimkoff, M. F. 1964.: A Handbook of Sociology. Routledge-Kegan.

- Peck, D. – Whitlo, W. D. 1983.: Személyiségelméletek. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. 1972. Konferenzbericht. Volk und Wissen. Berlin.
- Radnai B. 1964.: Az ifjúkor pszichológiája. Zrínyi Kiadó, Bp.
- Ranschburg J. 1972.: Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Bp.
- Ranschburg J. 1975.: A szülői magatartás és a nevelői attitűdök hatása a gyermeki viselkedésre. Ifjúság és Pszichológia. Pszichológiai Tanulmányok, XIV. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Riesman, D. 1968.: A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Riesman, D. 1969.: Az el nem kötelezett nemzedék. Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Rosenberg, M. J. 1965.: On Eliminating Evaluation Apprehension from Attitude Measurement. In: Journal of Personality and Social Psychology.
- Rubinstein, Sz. L. 1964.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp. I–II.
- Salamon J. 1966.: Fejlődéslélektan. Tankönyvkiadó, Bp. (Egységes egyetemi jegyzet)
- Salisbury, H. E. 1969.: A galéri. Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Schaefer, H. R. 1959.: A circumplex model for maternal behavior. Journ. Abnorm. Soc. Psych. 59.
- Schelsky, H. 1955.: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Enke: Stuttgart.
- Schelsky, H. 1958.: Die skeptische Generation. Diederichs. Düsseldorf. Köln.
- Schelsky, H. 1969.: Ahogyan társadalmunk a fiatalságot és a fiatalhoz illőt látja. Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Secord, P. F. – Bachman, C. W. 1972.: Szociálpszichológia. Kossuth Kiadó, Bp.
- Serdülőkről 1970. Tankönyvkiadó, Bp.
- Spranger E. 1929.: Az ifjúkor lélektana. Mezőtúr.
- Thomae, H. 1959.: Entwicklungspsychologie. Handbuck der Psych. 3. Band. Verlag f. Psych. Göttingen.
- Varga K. 1968.: Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Várhegyi Gy. 1963.: Vizsgálat a gyermekek társas-közösségi életének alakulásáról. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp.



- Várkonyi D. 1940.: A gyermekkor lélektana II. Szeged.
- Wallon, H. 1958.: A gyermek lelki fejlődése. Tankönyvkiadó, Bp.
- Weber, E. 1963.: Das Freizeitproblem. Reinhardt. München-Basel.
- Zazzo, R. 1958.: Lecons sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.  
Bul. de Psych. X. 9-13.
- Zazzo, R. 1980.: Pszichológia és marxizmus. Gondolat Könyvkiadó, Bp.



Melléklet: A szocializációs folyamat sémája (Secord, P. F. és Bachman, C. W. nyomán)