

Szebenyi Péterné

KÖZNEVELÉSÜNK ÉRTÉKSZERKEZETÉNEK REPEDÉSEI

Nem kell ahhoz kutatónak lenni, hogy valaki észrevegye: baj van az iskola értékekre nevelő, értékalakító, érték hagyományozó funkcióival. És ami még ennél is lényegesebb, maguk az értékek sem világosak.

Vajon társadalmi gyökerű hibákról, külső eredetű rongálásról van szó, vagy van mit keresni a köznevelés "épületében" is? Jó lenne egyszer megközelítő bizonyossággal, korrekt adatok és tények alapján megállapítani, hogy mi okozza az értékszerkezet repedéseit, mekkora a baj, hogyan állítható helyre a normális állapot, a romlás mennyire függ a társadalmi környezet hatásától és mennyire a belső egyensúlyi állapot megbomlásától?

A bajmegállapítás jelenlegi módszerei azonban nem egyértelműen alkalmasak arra, hogy folyamatkövető jellegű, egységes képet nyújtsanak az értékszerkezet iskolai és társadalmi valóságáról. Ennek egyik oka az, hogy a vizsgálatok általában csak egyes, egymástól elszigetelt korosztályokról, iskolatípusokról adnak információkat. Ezek összevetése, egymáshoz viszonyítása nem történik meg, így tendenciák nem rajzolódnak ki. Ennek következtében a részterületekről nyert eredmények országos érvényűeknek tűnnek.

Aki veszi a fáradságot, hogy ezeket az indokolatlanul kiterjesztett, érvényességi határok megvonása nélküli mérések adatait összevesse, könnyen észreveheti, hogy a meglehetősen tarka kép nemcsak a közeg, hanem a kutatók értékzavarait is tükrözi.

Az érték kutatás ma "menő" foglalatosságnak tűnik. Ez befolyásolja a kutatók szubjektív beállítottságát is. Nagyobb figyelmet általában nem a realisabb tényfeltárás, hanem a szenzációkat tálaló diagnózisok kapnak a társadalomtól. Így bizonyos kutatók nem a közeg teljességére, hanem csak a szerkezet repedéseire koncentrálnak. Ezt ellensúlyozandó, mások, már csak önvédelemből is igyekeznek hibátlan felületeket keresni és bemutatni. A kétféle megközelítés azután nem egymás mellett, hanem szembeállítva értékelődik, fokozva az amúgy sem kis homályt az értékek értelmezése körül.

A valóságot szélesebben, teljesebben reprezentáló, az összefüggéseket a maguk valóságában feltáró vizsgálatokat kellene tervezni. A viszonylagos teljesség időre, térre és jellegre egyaránt vonatkozik, vagyis megkívánná a történelmi szemléletmódot, a széles körű térbeli reprezentativitást, az iskolatípusok helyzetének összevetését, az azonos és eltérő értékstruktúrák felderítését és értelmezését. Ilyen koherens vizsgálatsorozat tervezése elméleti, módszertani és gazdasági okok miatt mind ez ideig várat magára.

Nem az a hiba tehát, hogy kevesen foglalkoznak értékutatással, hanem az, hogy senki nem rendelkezik áttekintéssel az értékszerveződés teljes folyamatáról. Az alkalmazott módszerek pedig többnyire inkább a kutatók beállítottságának jegyeit viselik magukon, mint a kutatás tárgyának objektív ingéneit. Mert az iskola a társadalom része ugyan, de speciális jellemzői, céljai, funkciói vannak, melyektől az értékvizsgálatok során lehetetlen eltekinteni. Külön figyelmet szükséges fordítani a gyermek- és ifjúsági korosztályok fejlődési sajátosságaira is, melyek ismerete nélkül az iskolai értékalakulás folyamatát nemcsak feltárni, hanem megérteni is lehetetlen.

A ma már közhelyszámba menő igazság unos-untalan ismételtetése mögött, hogy az értékválságnak, az útkeresésnek mindig szélesebb társadalmi és szűkebb osztály-, csoport-, közösségi vonatkozásai vannak, eltörpül az a fontos tény, hogy a társadalom és annak rétegei emberileg, nemileg, fejlettség, életkor és tevékenység stb. szempontjából is lényegesen különböznek egymástól. Ezek az eltérések a gyermek és ifjúsági korosztályok esetében kiemelkedő fontosságúak és lényegileg befolyásolják az értékszerveződés alakulását.

Értékszerveződés gyermek- és ifjúkorban

Köznevelésünk értékfelfogásának alapvető hiányossága, hogy a felnőtt ember idealizált értékrendszerének megközelítését tűzi ki fejlesztési célul, és az értéktartalmak kialakítását egyértelműen pozitív és stabil értékstruktúrák megjelenéséhez köti.

Az ilyen típusú nevelési dokumentumok – egyelőre csak ilyenek vannak – figyelmen kívül hagyják a gyermek- és ifjú korosztályok fejlődésének értékszerveződésének sajátosságait; megfosztják az értéktartalmakat mindenkor jelen levő negatív pólusuktól; stabilitásra, szilárdságra törekednek egy erősen változó, permanensen alakuló közegben. Ha a nevelési eredmények mérése is az előírások és dokumentumok bűvös körében folyik, akkor a valóság feltárására kevés remény lehet.

Szerencsére a tényleges fejlődés ősibb, dialektikusabb törvényszerűségek szerint megy végbe, a mindennapi tudat működése segít a sokarcú tapasztalatok összegyűjtésében és megrostálásában. Mindez oldja, lazítja az iskolai nevelés merevségeit, egyoldalúságait.

A tanulóiifjúság értéktudatának szerkezete, sokéves vizsgálódásom tanúságai szerint nem rendszerjellegű, hanem laza, bomlékony struktúrákkal van tele. A fejlődés biztosítéka éppen ez a viszonylagos lazaság, amely lehetővé teszi új értékek beépülését, régi központi értékek periférikus jellegűvé válását vagy kiesését az alakuló értéktudatból.

Az értéktudat fejlődése elválaszthatatlan az erkölcsiség és a világszemlélet alakulásától, melyek nemcsak értéksszervezőként, hanem értéksszűrőként is működnek, és lehetőséget nyújtanak a tudattartalmak gyakorlati érvényesítéséhez, a magatartás befolyásolásához.

A fejlődés spirális alakzatban megy végbe, melynek során a formális képességek megelőzik a tartalmak kialakulását, majd a tudattartalmak viszonylag szervezetlen tömege gyúlik fel, mintegy előkészítve a strukturálás szűkességességét. A spirál, a gondolkodás fejlődésével, az azonosságok és különbözőségek biztonságos szétválasztásával, az általánosítás és elvonatkoztatás képességének megjelenésével mind magasabbra ível, és egyre fejlettebb értéksszerkezeteket hoz létre.

A rendszeralkotás belső képessége azonban 16–18 éves életkor előtt alakul ki. Korábban a tanulónak világnézete sincsen, csak világképe és világszemlélete jön létre. A felnőtt típusú értéktudat kialakulása tehát csak érettségi táján várható. Értő fejlesztés nélkül azonban az értéksszerveződés általában nem éri el a rendszerszerűség fokát.

A fejlesztés mértéke nem lehet az ideális felnőtt, hanem csak az egyéni fejlettség és életkor függvényében kialakítható forma és tartalom. A gyermek az értékeket szituációkból, eseményekből, élményekből ismeri meg, és kezdetben nem tudja elvonatkoztatni azokat a megélt alaphelyzetektől. Ezért a szituatív értékeknek nincs, vagy alig van általános vonatkozásuk.

A tanulságok kiterjesztését és szélesebb körű alkalmazását a normatív értékek biztosítják. A gyermek a normákat nagyrészt felnőtt környezetétől sajátítja el, de az elemi általánosítás képességének megjelenésével már maga is létrehoz bizonyos szabályokat. Az általános iskolás gyermekek normakészlete meglehetősen vegyes, és egymásnak ellentmondó normákat is tartalmaz. Ez a gyereket nem zavarja, hiszen a mindennapok ezt a sokszínűséget alátámasztják és újratermelik.

Szilárdabb értékstruktúrák az elvek megjelenésével szerveződnek, melyek 12–16 éves korban már jellemzőek lehetnek. Ebben az életkorban már kezd a jövőre orientáltság is kialakulni, többnyire elmosódó élettervek formájában. A 14 éves gyermeket erre a korai, fejlettségéhez mérten még nem megalapozott pályaválasztása is kényszeríti. A tanulók egy részének életében lényeges változást okoz, hogy gyakorlati pályaválasztása miatt az intellektuális értékek háttérbe szorulnak, és ettől eltérő pályacentrikus értékek kerülnek központba.

A fiatalság értéktudatának alakulása, értékhánya, értékzavarai elválaszthatatlanok személyes, közösségi, társadalmi, emberi státusának változaisaitól. Értékstruktúránk repedéseit, azok előidézõ okait tehát ezekben a speciális körülményekben is keresnünk kell. A társadalmi meghatározottság ezen a területen hangsúlyozottan az általános emberi biopszichikus fejlődés, érés sajátosságain keresztül jut kifejezésre, ezért a kialakuló anomáliák nem vezethetők vissza egyértelműen a szocialista fejlődés ellentmondásaira, hangoztatott hibáira.

Gyermekkorban az értékstruktúra alakulása felnőtt minták követése alapján megy végbe. Saját magatartási szabályokat, értékeket a gyermek csak absztrakciós és általánosítási képességének kialakulása után, az ifjúkor határán képes megfogalmazni. Így a gyermekkor, az értéksszerveződés szempontjából – a különböző fejlődési szakaszok ellenére is – viszonylag homogénnek mondható. 14. életévéig a gyermek társadalmi, családi, közösségi státusa nem változik meg, életmódját egységesen diákéletmódnak nevezhetjük.

A gyermekek számára az iskola társadalmilag homogén, a szocializmusban élő emberekre általánosan kiterjeszthető szabályokat, értékeket közvetít. Nem is tehet mást, hiszen még a jövő titka, hogy a gyerek képességei, szorgalma, szociális körülményei stb. vonzaskörében milyen pályát választ, milyen társadalmi osztályba, rétegbe kerül, milyen munkát végez majd.

Míg a tőkés társadalmakban a szülők társadalmi helyzetét tükrözõ értékeket közvetítenek a különböző iskolafokokozatokban, nálunk a mobilitás, a demokratizmus elvei nem túriik, hogy a középsõ szinten, különböző iskolatípusokban társadalmilag differenciált értékeket közvetítsünk. A homogenitásra törekvésnek azonban az a hátulütõje, hogy az õssztársadalmi szocialista minõségek sokszor a levegõben lógnak, nincs gyakorlati vonatkozásuk. Ezt elõsegíti a gyermekek társadalmi tapasztalatlansága, és a mindennapi tapasztalatok tudományos értékelésének, feldolgozásának képtelensége is.

14 éves korban pályaválasztásra kényszerülõ gyermek ifjúkora küszöbén

ezzel az "értékpoggyással" lép át. Ha olyan iskolába kerül, ahol továbbra is intellektuális képzésben részesül, akkor érettségiig még egészen jól meg lehet ezzel az útravalóval. Ha azonban gyakorlati pályát kezd tanulni, és közeli kapcsolatba kerül a termeléssel, az értékzavarok szinte azonnal jelentkeznek.

Értékstruktúránk első komoly repedése tehát a szakmunkástanulók körében tűnik elő, és a továbbiakban csak egyre tágul. A helyzetet súlyosbítja az, hogy a szakmunkásképző intézmények nem vállalják magukra a fizikai dolgozók értékfelfogásának tudatos alakítását, általában rábízják ezt a közvetlen tapasztalatszerzésre és az ebből levont helyes, helytelen általánosításokra.

Az értéktudat alakítását ebben a rétegben nemcsak a szakmai ismeretek tantervbe zsúfolása nehezíti, hanem az idekerülő fiatalok többségének egyoldalú, alacsony általános képzettsége, gyakran írási, olvasási nehézségei is. Így, miután az általános iskolában elsajátított értékek kimosódnak tudatukból, állandósulhat egy bizonyos értékhiány, mely részben iskolarendszerünk funkciózavarainak terméke.

Az értékstruktúra repedései a középiskolások tudatában is előtűnnek, igaz, hogy egészen más okból. A gimnazista és szakközépiskolás tanuló szellemi, életkori fejlettségét tekintve közelít az autonóm személyiségfejlődés kibontakozásához, melynek többek között az is jellemzője, hogy kialakul a világnézet, az erkölcsiség a tudatos fejlődés szakaszába kerül, a külső modelleket belső értékek, tervek, elvek, eszmények váltják fel.

A fiatalok továbbtanuló rétegénél a formális feltételek, a szellemi képességek meglennének ahhoz, hogy funkcióképes értéktudat alakuljon ki. Hiányzik azonban a tartalmi szempontból legfontosabb tényező: az értékforrásul szolgáló társadalmi gyakorlat, a tevékenységben gyökerező eleven társadalmi tapasztalat, a tanulás és a munka társadalmi súlyának, különbözőségeinek eleven élménye, az anyagi, tárgyi valósághoz fűződő, működő anyagcsere. A szülők társadalmi köldökzsinórján kapott táplálék megszerzésének és fogyasztásának módja lényegesen különbözik a saját munkával biztosított létfenntartástól.

Mivel a diákot nem nyomasztják a társadalmi és személyes létfenntartás gondjai, értékstruktúráját elvont eszmények, elvek alapján alakítja ki, többnyire az igazságosság, emberiség, szabadság központba állításával.

Az oktatáscentrikus középiskola tantárgyai között egyetlen olyan stúdium sincs, mely folyamatosan, szervezett módon képes lenne az alakuló értékstruktúra befolyásolására. Az osztályfőnöki órák beszélgetései erre sem jel-

legük, sem az osztályfőnökök felkészültsége miatt nem alkalmasak. A meghirdetett etika tantárgy pedig fakultatívítása miatt soha nem fogja tudni ezt a hiányt pótolni, mivel a fakultációnak főleg pályaelőkészítő vagy speciális képességfejlesztő funkciója van, és a különórák elburjánzásának ellensúlyozását szolgálja.

A szakemberképzés mellett az általános embernevelés funkciót a középiskola is csak provizórikusan gyakorolja. Így alakulhatott ki az a vizsgálati eredmény, hogy érettségiző középiskolások értéktudatában az általános emberi, társadalmi szempontból gyökértelen értéktartalmak mellett az úttörők 12 pontja szerepel mint legfőbb értékforrás.

Ennek képtelensége csak érettségi után tűnik elő. A társadalmi munka szervezetébe lépéskor megkezdődik az eszmei értékek devalválódása, értékzavarok keletkeznek, melyeket csak ritkán követ pozitív, gyakorlatibb orientációjú átstrukturálódás. Gyakoribb jelenség ennél a szilárdnak tűnő támpontok elvesztése miatti kétségbeesés, és ennek ellensúlyozása közömbösséggel, alértékekkel, szűk csoportértékek általánosnak tekintésével. Ez értékstruktúránk második széles repedése, melyet segítség nélkül a fiatalok jelentős része nehezen lép át.

Társadalmi fejlődésünk jellegéből kiinduló törésvonalak

Értékstruktúránk más jellegű és irányú törésvonalai szocialista fejlődésünk jellegéből alakultak ki. A téma kapcsán mégis szólnom kell róluk, mivel köznevelésünk értékszerkezetének alakulását is nagymértékben érintik.

Az első nagy értékszerkezeti vonulat, majd értékválság a szocialista társadalom tudatos létrehozásához kapcsolódik, ahhoz a tényhez, hogy a társadalomépítés kezdettől fogva nem kifejezett, csak formákat kereső, társadalmi, gazdasági alapokra, tartalmakra támaszkodik. Ugyanis Marx elképzeléseitől eltérően gyengén vagy közepesen fejlett körülmények között jön létre, és a hiányzó feltételek pótlása, kialakítása is feladatkörébe tartozik.

A társadalomalakítás tudatos szabályozásához kezdetben kevés gyakorlati ismeret, tapasztalat állt rendelkezésre. Ezek hiányában az építkezés a tudatosság szférájából, az elvekből, eszményekből indult ki, melyek nemcsak segítettek feldolgozni a tapasztalatokat, hanem el is fedték azokat. Így az eszmények irányt mutató, mozgósító tényezőből pótszerré is váltak.

A társadalomépítés gyakorlatában felhalmozódott tapasztalatok azonban hamarosan világosság tették az eszmei értékek és a valóság közötti különbségeket. Míg korábban a vágyak egybemosódtak a valósággal, a hatvanas évektől

kezdve egyre inkább a lehetőségek és a létező szocializmus kérdései, reálisabb értékei kerültek előtérbe.

Az eszmének elkötelezett, azt áldozatosan szolgáló rétegek tudatában azonban ez az értékváltás árulásnak tűnik, sokan közülük úgy érzik, hogy a korábbi elvek gyakorlathoz történő közelítése azok feladását is jelenti.

A marxizmus lényegéhez azonban a valóság őszinte vizsgálata, a gyakorlati problémák felszínre hozása és korrekciója éppúgy hozzátartozik, mint az eszmei elkötelezettség. Társadalmi értékstruktúra hálózatunk legfőbb törésvonala mégis az eszmények és a realitások között húzódik napjainkban, két rossz végleletet hozva létre:

- a) az eszmények önértékű favorizálását a gyakorlat rovására;
- b) a gyakorlat mindenhatóságának hirdetését, az eszmények elvetését.

Az olyan alapigazságok szembefordítása, mint egy oldalról: "Az elmélet próbaköve a gyakorlat"; más oldalról: "Az elvek helytelen alkalmazása nem jelentheti elvetésüket" – nem segíti elő sem a társadalmi fejlődést, sem új, reális talajon nyugvó, de eszményeket is követő értékstruktúrák kialakulását.

Az ideálok és a valóság között dúló értékháború nemcsak az elsődlegesség kérdését érinti fejlődésünkben, hanem az értékek történeti alakulásának folyamatait is eltorzítja. Az eszmények mindenhatóságának fényében a történelem egyenesvonalúnak tűnik, mivel a múltból csak a számunkra lényegeset válogatjuk ki, és a jövőt is egyirányúnak képzeljük el. Ez az értékfelfogás nem tud mit kezdeni a jelen alternatív, választható lehetőségeivel, nem tudja elképzelni, hogy nemcsak a jó és a rossz végletei közül, de több jó lehetőség közül is választhatunk.

Az egysíkú, eszmecentrikus értékstruktúrának van múltja és jövője, de jelene csak nagyon korlátozottan van, ezért nem is tud sokat kezdeni a valóságfeltáró vizsgálatokkal sem.

Ezzel szemben a mindenkori realitások kizárólagos híveinek van múltja és jelene, de jövője nincsen, mivel az elképzelt fejlődési irányok nem játszanak szerepet értékstruktúrájában. Így a tudatos, jövőképen alapuló fejlődés kiszorul az ilyen jellegű értékfelfogásból, és a mindennapi küzdelmek foglalják el a helyét. Ha igaz az, hogy az állatok csak jelen időben élnek, akkor az is igaz, hogy az eszmények negligálása egyenlő a társadalmi animális lét meghirdetésével.

A jövőkép megzavarodása, idealizálása, illetve eltűnése nagyon érzékenyen érinti az ifjúság értéktudatának alakulását. Ennek hiányában az ifjúság

nevelésének iránya, értéktartalma, hosszabb távú célok kitűzése megkérdőjelezhetővé válik. Ilyen célok nélkül pedig a pedagógia képtelen nevelési funkcióinak ellátására.

A szakmunkástanuló és a dolgozó fiatalok még nehezebb helyzetben vannak, mivel külső modellek, hosszú távú célkitűzések, többé-kevésbé konkretizálható jövőkép nélkül saját maguk nem képesek ilyeneket tudatilag megalkotni és követni. Ezenkívül munkájuk jellege következtében hamarabb válnak a mindennapi követelmények kiszolgálóivá, élő gépekké.

A tevékenységszerkezet repedései

Köznevelési rendszerünk és felfogásunk mind ez ideig nem tudott megbirkózni azzal a feladattal, hogy a fejlesztés pedagógiai folyamatát arányos, viszonylag harmonikus tevékenységstruktúrába ágyazza.

Ennek okait most nem kívánom boncolgatni, de szeretném megjegyezni, hogy az unos-untalanig hangoztatott objektív feltételek hiánya, a gazdasági nehézségek és pénzszűke mellett, legalább olyan nagy baj van a személyettel, az iskola funkciójának egyoldalú kezelésével, a tanulók emberi fejlesztésének elhanyagolásával, a tevékenységek lényegének összerosásával.

Legnagyobb gondot az értékalakítás iskolai gyakorlatában a tanulás és a munka differenciálatlan kezelése okozza.

A tanulás az iskola jellegadó, életmódformáló tevékenysége, amely lényegében különbözik a munkától. A tanulás célja és iránya szerint a saját személyiség fejlesztését szolgáló tevékenység, melynek során a nemzeti és a nemzetközi anyagi és szellemi kultúrát, az általános emberi és társadalmi magatartási szabályokat, modelleket és a mindennapi létezés sűrített tapasztalatait sajátítja el a tanuló. Az elsajátított ismeret, tudás, gyakorlat a személyiség részévé válik, közvetlenül gazdagítja azt.

A munka ezzel szemben elsősorban a tárgyi és a személyi környezet átformálására irányuló tevékenység, mely csupán közvetve hat vissza a személyiség formálására, mivel lényegét tekintve objektív jellegű. A valóban munkának nevezhető tevékenység meghatározott társadalmi, termelési, elosztási viszonyrendszert hoz létre, melyben az egyének képzettségük, tehetségük, összeköttetések, fizetőképességük függvényében elfoglalják és változtatják helyüket.

Azzal, hogy a tanulást gyakran a tanuló munkájának nevezik – fő tevékenysége vagy kötelessége helyett –, az a téveszme alakulhat ki, hogy a jó-tanuló gyerekekből lesz a legjobb dolgozó. Fizikai munkák végzésekor, ter-

melési gyakorlatokon és hasonló alkalmakkor derül ki, hogy az intellektuális előkészület és a valódi objektivációkat eredményező munka között hatalmas különbség van. Munkára valójában csak munkával lehet felkészíteni.

Természetesen vannak olyan személyiségjegyek, amelyek minden tevékenységfajtában kamatoztathatók, és bizonyos garanciákat jelenthetnek a munkavégzésben is. Ilyenek például: a pontosság, megbízhatóság, céltudatosság, állhatatosság, felelősségtudat stb. Ezek fejlesztése azonban nem munkára nevelés, hanem személyiségformálás. Több pozitív tulajdonsággal rendelkező ember feltételezhetően jobban megállja a helyét a munkában, azonban még ez sem biztos.

A tanulás és a munka fogalmának, tevékenységtípusának azonosítása az általános iskolában és a gimnáziumban csak arra való, hogy indokoljuk a terhelés és a gazdálkodás kizorolását ezekből az iskolafajtákból, mégpedig úgy, hogy lelkiismeretünk is jó maradjon. Nem véletlen, hogy a tanulók értéktudatában a legnagyobb torzulásokat éppen a tanulás és a munka differenciálatlan kezelése okozza. Ennek az a gyökere, hogy a tanulás és a munka jellemzői valójában lényegesen eltérnek egymástól.

Az iskola jellegadó tevékenysége a tanulás. A tanulás és a tanítás szorosán összefonódik, mivel a gyermekek és a fiatalok életkori sajátosságaiból következően a nevelés 6–18 éves életkorban csak céltudatos felnőtt irányítás mellett lehet valóban eredményes. A tanítás a nevelés része, mely az egyének és közösségek totális fejlesztésére irányul.

Az iskola elsősorban nevelőintézmény, s mint ilyen az emberi tényezőket helyezi előtérbe. Az embernevelés megkívánja a pozitív személyiségminőségek, értékstruktúrák kialakítását, és ezzel párhuzamosan a negatív tudattartalmak, a nem kívánatos magatartásmódok átformálását, illetve kiiktatását is. A nevelés mozgásteret nem szűkül a realitások birodalmára, hanem a kívánságok, vágyak, eszmények felé mozog, a lehetőségeket figyelembe véve. A nevelőmunkában nagy hangsúllyal szerepel a jövő, mint az erőfeszítések eredményességének, szükségességének bizonyítéka és biztosítéka. Ha nem is teljesen igaz, hogy a jövőnek nevelünk – hiszen a jelenben is élünk –, az azért kétségtelen, hogy a személyiségfejlesztés íve mindig előre feszülő, jövő felé mutató görbe.

A pedagógia lényegéhez tartozik, hogy jobb, okosabb, ügyesebb gyermekek nevelésére törekedjék, és ehhez bizonyos példákat, mintákat, modelleket, értékeket hívjon segítségül. Bár világos, hogy az emberek sokfélék, az iskola mégsem tűzheti ki célul hazug, gerinctelen, alattomos emberek nevelését.

Így a nevelési célstruktúrában szereplő értékek szükség szerint pozitívek és némileg uniformizáltak lesznek. Ez a pozitív értékstruktúra napjainkban általános emberi jellegű, és centrumában az igazságosság, az egyenlőség és az erőszakmentesség értékei állnak.

Ezek az értékek a tanulási tevékenységben, az iskolában funkcióképesek lehetnek, de a munkában elvesztik jelentőségüket. A dolgok világában, a tárgyakból fakadó összefüggések talaján az általános emberi értékek háttérbe szorulnak, és az anyagi, gazdasági, társadalmi létezés, termelés és újratermelés értékei kerülnek előtérbe. A személyiség gazdagsága sokkal kisebb érték ebben a világban, mint a munkakör értő, körültekintő betöltése. Az egyenlőség nem illik ebbe az értékkörbe, és a munkából, beosztásból fakadó kényszerek keveset érzékeltetnek az iskolában tanult szabadságesszéményből.

A tanulót nem a lét szükségletei vezetik tevékenységében, státusa szerint eltartott, társadalmilag nem teljes jogú állampolgár. Mégis valamilyen szerves formában találkoznia kell a társadalom elvárásaival, hogy kialakíthassa azokhoz személyes viszonyát. Ez a forma az erkölcs. Az egész iskolai nevelés – elismerten vagy elismeretlenül – az erkölcs dimenziójában folyik. Minden elbírálásnak erkölcsi vonatkozása van, a fejlesztés, nevelés is erkölcsi irányultságú. Másképpen nehéz lenne az egyéni fejlettség és életkor szerint annyira különböző tanulókat megismertetni a társadalom, valamint szűkebb környezetük elvárásaival, és felnyitni szemüket saját egyéniségükre.

A munka tartományában – mint már említettem – a dolgok kerülnek első helyre, és az erkölcs periférikus szerepet tölt be. Itt nem moralizálni, hanem cselekedni kell, mégpedig olyan módon, hogy az anyagi haszon minél nagyobb mértékben növekedjék. Ebben a gépezetben egyelőre az ember még a szocializmusban sem cél, hanem csupán eszköz. Az eszköznek pedig nem a gondolatai, hanem a használhatósága áll előtérben. A munka viszonyrendszerében a dolgozó erkölcsi tartása legfeljebb a munkafegyelem és a munkatársi kapcsolatok szempontjából fontos. De itt sem feltétlen előny a gerincesség, hiszen a szolgálétkü hízelgők gyakran könnyebben érvényesülnek, mint a gerinces, igazságkereső emberek.

A fő tevékenység megváltozásával tehát az értékek átstrukturálódnak. A tanulóknak az a része, amelyik ragaszkodik vagy szeretne ragaszkodni pozitív eszményeihez, értékeihez, válságba kerül. Mások az iskola ellen fordulnak, mert úgy érzik, hogy ott félrevezették, becsapták őt, s így csökkentették az esélyeit a létért, az anyagiakért, a pozíciókért folyó küzdelemben.

Az anyagi és erkölcsi tényezők fajsúlyának, rangsorának megváltozása

mellett jelentős különbség van az időbeliség kezelésében is. Míg a tanulás a jelenben folyó, de a jövőre orientált tevékenység, addig a munka terjeszkedési területe legfeljebb a közeljövő lehet, kibontásának természetes terepe azonban a mindenkori jelen. A termelés történelmi folyamat terméke ugyan, de a futószalag ismerete nem szükséges ahhoz, hogy egy automatizált üzemegység munkájában részt vegyünk. Fontos viszont a számítógépek aktuális generációinak ismerete, az eligazodás a munkaszervezés és a munkavégzés modern körülményei között.

A tanulásban aránytalanul sokat foglalkoznak a tanulók múltbeli történetekkel, folyamatokkal, a régi gondolkodásmóddal, mondhatni, a jelenkori események, eredmények rovására. Az iskola mind a technikában, mind a politikában, mind a társadalmilag kívánatos személyiségtípus alakításában lemarad a jelenkor igényei mögött. Ehelyett általában a távoli jövőt tartja szem előtt.

Így a tanulás és a munka értékszerkezete közötti repedések egyre mélyülnek. Ezt a dilemmát intellektuális síkon lehetetlen megszüntetni. Valódi megoldást csak a szó igazi értelmében vett munkaiskola jelenthetne, melyben a termelés, gazdálkodás szervesen van jelen, és a tanulástól eltérő tapasztalatok szerzését is lehetővé teszi. Ilyen iskolára azonban a közeljövőben nem számíthatunk.

Nem oldják meg a problémát azok a próbálkozások sem, amelyek a gyermek totális fejlesztéséről lemondva a társadalom aktuális igényeinek megfelelő szakképzésre, a vállalkozói habitus kialakítására teszik a hangsúlyt. A túl korai specializálás képzési zsákutcába vezeti a tanulót, ahonnan már csak egy kijáraton közelítheti meg jövőjét. Oktatási rendszerünk viszonylagos nyitottsága és emberközpontúsága megkívánja, hogy a korai szakképzésből fakadó hátrányokkal ne csökkentjük a gyermekek jövőbeni esélyeit.

Részben az elmondottakból következik, részben más területeket érint, a tevékenységszerkezetben az intellektuális tevékenység túlsúlya. Az iskolában főleg tudatfejlesztés folyik, a jövő technikai zsenije vagy világbajnoka bukdácsol az elmélet útvesztői között. Az okos gyereket a nevelők többre értékelik, mint a manuálisan ügyeset, holott a társadalomban mindkettőre szükség van.

Az iskolai közhangulat itt is jelentősen eltér a társadalmi közfelfogástól, mely szerint egy jó szakmunkás ezerszer többet ér, mint egy hivatalnok. Különösen, mióta csökkent az ügyfelek kiszolgáltatottsága. Akinek autószerelő a fia, biztosan büszkébb rá, mintha adminisztrátor, programozó, vagy akár

pedagógus lenne. Manapság nem beszélhetünk az értelmiségi munka megbecsüléséről, anyagi elismertségéről sem. Egy trolivezető lényegesen többet keres, mint a Magyar Tudományos Akadémia tudományos főmunkatársa. Ennek ellenére az iskola minden továbbtanulást nagyobb eredménynek könyvel el, mint egy szakmunkás-bizonyítványt. Az ok: egy régebben felállított, folyamatosan működő belső, intellektuális értékhierarchia, melynek rangsorában az iskolában az elméleti tudást előtérbe helyező értékek állnak első helyeken.

Az iskola értékfelfogásának van egy kontraszelekciós vonulata is, a jobb eredményeket elérőket természetesen továbbtanulásra buzdítja, és lehetőleg a gyengébbeket ereszti a munkások és a parasztok soraiba. Így egyre alacsonyabb színvonalon termeli újra a manuális munkát végző rétegeket, melynek hatalmas politikai, emberi és társadalmi konzekvenciái vannak.

Az iskola viszonylagos zártságából következik az is, hogy olyan szinten és jelleggel foglalkozik a közösségszervezéssel, a tanulók közéleti, mozgalmi tevékenységével, mely sem lényegében, sem intenzitásában nem hasonlít a felnőtt ember tevékenységéhez.

Az iskolai nevelésben a közösség nagyobb értéket képvisel, mint az egyén, bár a tanulás individuális tevékenység. A nevelési tervek idealizálják a közösséget, anélkül, hogy annak pozitív ismerveit tudatosítanák. A valóság az, hogy az iskolában is nehéz igazi közösséget találni. Attól, hogy 29 tanuló mást mond eggyel szemben, még lehet, hogy az egy tanulónak van igaza.

Ha valaki a sokszor hallott közhely szerint "nem illeszkedik be a közösségbe", még egyáltalán nem marasztalható el, hiszen lehet, hogy jobb, szebb, tehetségesebb, vagy akár erkölcsösebb a többségnél, akik emiatt is könnyen kiközösítik társaikat. A szürke, alaktalan közösség dicsérete a közepszerűség kultuszának legjobb talaja.

Vajon hány olyan osztály, iskola vagy mozgalmi közösség van hazánkban, amely megfelel a pozitív közösség ismerveinek, és egyéniségekből áll? Bizonyára sokkal kevesebb, mint amit annak nevezünk. Így a közösség védelme az egyénnel szemben az esetek többségében üres demagógia.

Az iskolai közösségeknek még más szépséghibája is van. Igaz, hogy az iskola épülete, elnevezése maradandó lehet, működése közben szokások, hagyományok alakulhatnak ki, de az is igaz, hogy a tanulók személye folytonosan változik. Így lényegesen különbözik a családtól avagy a munkahelytől, de még bizonyos klubok közösségeitől is. A vérségi kapcsolatot, a tevékenység szeretete és művelése nem múlik el, mint például a 14–18. életév, mely után kényszerűen el kell hagyni a középiskolát. Könnyen lehetséges, hogy az isko-

lai értékstruktúrában a közösségi értékek éppen azért kerülnek első helyre, mert állandó küzdelem folyik a közösségek létrehozásáért és működtetéséért.

Iskolai értékstruktúránk köztudomásúan az aktív értékeket helyezi előtérbe. Ez nyilvánvalóan abból következik, hogy az európai kultúrkörben a tevékenységet többre értéklik, mint annak hiányát. A tevékenységközpontúságnak meg is van az eredménye: a fejlett ipari társadalom.

Nekünk mindez természetes, de a keleti gondolkodásmód, például a Nirvána valódi értelmezése más gondolkodás- és magatartási módot sugall. Meg kell értenünk, hogy vannak a világnak olyan részei, ahol nemcsak a külső tevékenységekben megnyilatkozó aktivitás az érték.

Ma, amikor a közlekedés hallatlan meggyorsulása miatt a világ elérhetővé, sőt kicsivé zsugorodott, a tanulókat nagyobb toleranciára kellene nevelni. A nálunk természetesnek tartott értékfelfogást nem lenne szabad a legjobbnak, az egyetlen követendőnek beállítani. Annál is inkább, mivel a kultúrák közeledése bizonyos értékkeveredést is eredményez. Például a jóga népszerűsítése nem egyfajta testkultúra terjesztését jelenti csupán, hanem az elmélyülés, a lazítás, a gondolatmentesség állapotának totális, testi-szellemi megélését, új értékek személyiségbe épülését.

Az iskolai tevékenységszerkezet állandó aktivitást, feszített testi, lelki erőnlétet követel meg, ahol nincs helye a lazításnak, a passzivitásnak, a pihenésnek, az úgynevezett "haszontalan" foglalkozásoknak, ezért ezek a minőségek nagyon rossz helyen szerepelnek az értékhierarchiában. Megfelelő körülmények között azonban igen nagy jelentősége van a kikapcsolódásnak, amelyet nemcsak mint a tevékenységfajták váltogatását, hanem mint psziché nyugalmat is el lehet és kell képzelni.

Az iskolai tevékenységszerkezet repedéseit kitapogatva bizton állíthatjuk, hogy az egyik legnagyobb szakadék az iskolai és a mindennapi tevékenységek között húzódik. A mindennapi tevékenységek szférájába a létünket szinten tartó, a környezetünkben élő emberekkel az együttműködést és együttélést fenntartó tevékenységeket sorolhatjuk.

A gyermekek bizonyos része egészen más otthon, mint az iskolában. Gyakori jelenség, hogy az otthon jól viselkedő gyerekek kibírhatatlanok az iskolában és fordítva. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen az iskolában folyó tömeges nevelés-oktatás anarchikus jellegűvé válását csak megfelelő fegyelmezéssel lehet elkerülni. A gyermek azonban elfárad, ha időnként nem beszélhet, nem mozoghat. Ez otthon természetesnek hat, az iskolában azonban, tanórai körülmények között elítélendőnek minősül.

A fáradékony gyerek rossznak minősítése azzal a kockázattal jár, hogy a tanuló nem töri magát többé a jó minősítésért, hanem megelégszik a kapott címkével. Az elmarasztalás nem teljesen igazságos, ezért a gyerekekben feszültséget, ellenérzést kelt. Különösen akkor, ha szülei, otthoni környezete jó gyerekként tartja számon.

Az iskolát általában nem érdekli, hogy milyen a gyerek otthon, figyelmének fókuszában az iskolai magatartás és tevékenységszerkezet áll. Pedig, ha a tanuló értéktudatát, személyiségét a teljesség igényével kívánja formálni, nagyon lényegesek lehetnek az iskolán kívüli magatartásról szóló információk.

A tanuló mindennapi tevékenysége, részvétele a család életében jobb felkészítés például a családi nevelésre, mint bármilyen osztályfőnöki óra. Vannak azonban gyerekek, akik két-három kistestvérüket is útnak indítják reggel, akik kitakarítanak és bevásárolnak, de az osztályfőnöki órán meg sem szólalnak. Mások viszont elvárják szüleiktől a teljes kiszolgálást, esetleg még az iskolába szállítást is, és emellett nagy hangon értekeznek a családi együttműködésről. Az iskola ez utóbbi magatartást honorálja jobban, és ezzel csak mélyíti az iskolai élet és a mindennapok szakadékát. A képmutatás ezen a szinten kezdődik, és mint védekezési mechanizmus lassan beidegződik. A gyermek tudja mit várnak el tőle, és igyekszik azt a látszatot keltetni, hogy mindent a kívánalmaknak megfelelően csinál. Így bizonyos "álértékek" alakulnak ki, melyeket a pedagógus általában valódiaknak tart.

A középiskolában már érzékelhetően működik egy kettős értékmechanizmus, egy az iskolai elvárások vonzáskörében, egy másik pedig a teljes, valóságos helyzetnek megfelelően. Ezért vigyázni kell a direkt jellegű felmérésekkel, melyek automatikusan az első értékstruktúrát hozzák működésbe. Többirányú, indirekt megoldásokat is alkalmazó vizsgálatokban azonban határozottan ki-rajzolódik ez a kettősség, mely nem írható csupán a tanulók rovására. A kívánatos és a reális értékszerkezet közötti szakadékot az iskola megszokott rutin tevékenységével naponta szélesíti, anélkül, hogy ezzel tudatosan számot vetne, vagy megpróbálná megakadályozni.

Az iskola hatalmas porszívóként működik, mely igyekszik a gyermek minden tevékenységét magába gyűjteni, de legalábbis ellenőrizni. Így vált napjainkra jellegtelené a mozgalmi tevékenység, melynek létjogosultságát éppen az adná, hogy a gyermekek életkoruknak és fejlettségüknek megfelelő, mozgalmas tanórán és iskolán kívüli foglalatossághoz juthatnának. Az iskola azonban a mozgalomnak is központjává, életterévé vált, helyiséget, vezetőket, programokat biztosít, s ennek fejében jogot tart az ellenőrzésre.

A mozgalom és az iskola tevékenység- és értékstruktúrájának összefonódását sokan – kényelemből vagy nosztalgiából – pozitívnak tartják, és kiállnak fenntartása mellett. A gyermekek élete ezzel veszít szabadságfokából és sokszínűségéből, az iskola pedig nélkülöz egy munkáját jól kiegészítő partnert.

Az iskolára épült mozgalom favorizálja az intellektuális megismerő tevékenységet, előnyben részesíti a jó tanuló, fegyelmezett gyermekeket és fiatalokat, olyan körülmények között is, amikor éppen a mozgalmasság, a szervezőképesség, az ügyesség, a testi adottságok bizonyulnának értékesebbek. Ezzel nemcsak a sokoldalú személyiségfejlődést akadályozza, hanem a sokszínű, gyakorlati vonatkozású értékstruktúrák kialakítását is.

Az elmondottakból talán kitűnik, hogy a jelenlegi értékzavarokért, a kettős értékmechanizmusok kialakulásáért nemcsak a fiatalok és a szélesebben értelmezett társadalmi környezet felelős, hanem az iskola is át-nem-gondolt, felemás tevékenységszerkezetével, valóságtól elrugaszkodott követelményrendszerével. Amíg a fent vázolt körülmények léteznek, addig a tanulók értéktudatának alakításával mindig gond lesz.

Köznevelésünk értékszerkezetének repedései, főbb törésvonalai tehát részben a gyermek- és ifjúkori fejlődés sajátosságainak negligálásából, részben társadalmi fejlődésünk jellegéből, részben pedig az iskolai tevékenységszerkezet hibáiból erednek; a munka, a pihenés, a mindennapi és a mozgalmi élet koordinátlanságából, a megismerő tevékenység indokolatlan túlsúlyából.