

SEGÍTÉS ÉS PEDAGÓGIA Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére

Nagy József

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A tisztelt olvasó bizonyára kétkedő érdeklődéssel tekint a tanulmány alcímére. Hiszen az elmúlt évszázadokban szinte minden szóba jöhető szempontból értelmezték már a nevelés mibenlétét. Erről magyarul *Angelusz Erzsébet* (1993) tollából olvashatunk friss áttekintést, amit a nevelés jelenlegi alapvető problémáinak elemzéséhez használt. A legutóbbi évtizedekben az értelmezési lehetőségek kimerülésének, végkifejletének jeleként széles körű feltűnést keltve megjelent az antipedagógia, amely mindenféle nevelést (a családban éppen úgy, mint az iskolában) eredendően károsnak, lélekgyilkosnak, ezért felszámolandónak minősít. Magyarul lásd erről *Zrinszky László* (1991) és *Vajda Zsuzsanna* (1995. 141–148. o.) elemzését. Aki ezt a végkifejletet nem fogadja el, akinek továbbra is az a meggyőződése, hogy a nevelés mind a személyiség, mind a társadalom létrejöttének, fennmaradásának és fejlődésének egyik alapvető feltétele és eszköze, annak az eddigiektől eltérő úton-módon kell keresnie a választ a nevelés világválságával összefüggő súlyos kérdésekre, problémákra. Annak nem marad más reménye, mint az a feltételezés, mely szerint a társadalmi változások, a globalizálódás olyan szakaszában élünk, amelyben a nevelés eddigi paradigmái, a nevelés eddigi értelmezései, értelmezési módjai alkalmatlanná váltak. Vagyis abból a tényből, hogy a nevelést a radikális társadalmi változások egyre súlyosabb válságba sodorják, nem az következik, hogy magát a nevelést kellene fölszámolni, hanem inkább az, hogy a nevelés eddigi elmélete és gyakorlata nem felel meg a társadalomban kibontakozó változásoknak. Lehet, hogy ez a hipotézis téves, de legalább aktivitásra, útkeresésre késztet.

A gazdaság, a kereskedelem globalizációja ma már minden országban jelen lévő, gyökeres változásokat előidéző folyamat, robbanásszerű az informatikai globalizáció és sok más területen is szembeszökőek a globalizálódás folyamatai. E folyamatok is hozzájárulnak az egyes társadalmak sajátos kohéziós értékrendjének fellazulásához. Mindeközben gyorsan fejlődik a globális értékrend, amely az egyén és az emberi nem legalapvetőbb, legmélyebb érdekeit fejezi ki, amely ugyanakkor nem áll ellentétben a sajátos pozitív értékrendekkel, rendkívül gazdag sokféleséget tesz lehetővé az egyének, a legkülönbözőbb csoportosulások, nemzetiségek, nemzetek, az országok számára, és amely csak az egyén és az emberi nem létérdekeit veszélyeztető eszmékkel, magatartásokkal áll szemben. A sokféle nemzetközi szervezet és mozgalom ilyen globális értékrend alapján működik, a folyamatosan gyarapodó deklarációk tulajdonképpen a globális

értékrend kodifikációi, amelyeket egyre több ország iktat be jogrendjébe. Pedagógiai szempontból ilyen például az emberi jogok és a gyermeki jogok deklarációja. Ennél sokkal lassúbb a globális értékrend terjedése, az egyének, az etnikumok, a nemzetiségek, a nemzetek, a országok olyan sajátos kohéziós értékrendje, amely összhangban és nem ellentétben állna a globális érdekekkel, az alakulóban lévő globális értékrenddel. Ez súlyos konfliktusok forrása, amelyeket az egyének, csoportosulások, társadalmak fejlettség szerinti polarizációja is táplál. Európában sajátos kihívás a különböző fejlettségű országok integrációja, miközben fölerősödnek az etnikumok, nemzetiségek önállósulási törekvései. A globalizálódás kibontakozása alighanem az emberiség legmélyebb és legveszélyesebb társadalmi átalakulása. E veszélyek csökkentéséhez, a globalizációs folyamatok pozitív kibontakozásához a nevelés nagymértékben hozzájárulhatna a globalizáció folyamatainak, problémáinak, előnyeinek a megismertetésével, az alakuló globális értékrend elsajátításának, elfogadásának elősegítésével. A globális természeti problémák tanítása ma már jelen van az iskolákban, a globalizáció nevelési következményeiről is megkezdődött a gondolkodás. (Lásd például *Torsten Husén* (1990) esszéjét a „globális tanulásról”, *Marx György* (1992) gondolatait az „ismeretlen jövőre nevelésről”, *Kozma Tamás* (1995) elemzését a globalizáció közoktatási trendjeiről és kihívásairól.) A nevelés problémáinak, funkcióinak megértése a globalizáció folyamatainak figyelembevételével ma már reménytelen.

Az újragondolás természetesen nem azt jelenti, hogy valami soha nem volt lehetne, kellene kitalálni. Csak a szerves építkezésből, az előzmények és az új kutatási eredmények kölcsönhatásából remélhető előrelépés. *Pukánszky Béla* (1995) feltárta a témához kapcsolódó fontosabb neveléstörténeti előzményeket, így a jelen tanulmány e feltárás eredményeire támaszkodva átfogó összefüggésekkel dolgozhat, az új kutatási eredményekre koncentrálhat. Ami az új kutatási eredményeket illeti, abból indulunk ki, hogy nemcsak a társadalmi változásokból fakadó problémákkal, az elmélet kifulladásával szembesülhetünk, hanem a lehetőségek is ígéretesek. Ezek a lehetőségek, kutatási eredmények azonban nem a szokásos (metaforikus) pedagógiában találhatók. Ezért mindenképpen a források és a pedagógia problémáját fogjuk megvizsgálni.

A pedagógia mint integrált multidiszciplína

A pedagógia paradigmaváltásai

Ha a paradigma, a paradigmaváltás eredeti *kuhni koncepcióját* követjük (*Kuhn*, 1962/1984), a pedagógiában mint tudományban eddig két paradigmaváltás ismerhető föl, és a harmadik lehetsége sejthető. Az egyszerűség érdekében nevezzük ezeket az önállósulás (az évezred közepét követő századoktól a XX. századig), a széttagolódás (XX. század) és az integráció paradigmáinak.

Az önállósulás a filozófiából történő kiválást, egy új egész, egy új teljesség létrejöttét jelentette a spekulatív, metaforikus, normatív jelleg dominanciájával, a tapasztalat köz-

vetlen, metaforikus, példabeszédszerű beemelésével. Folyamatosan kiépült az önállósult pedagógia intézményrendszere (előbb a pedagógusképzést szolgáló tanszékek, majd a fejlesztő/kutató intézetek formájában). Kifejlődött a sajátos nyelvezete, fogalomkészlete, alapvető funkciójára vonatkozó meggyőződés-rendszere, amely az eltérő nézetek, szemléletmódok ellenére összetartotta a pedagógiát mint diszciplínát.

Évszázadunk elején gyökeres változások kezdődtek. Egyfelől különböző irányzatok születtek (kultúrpedagógia, szociálpedagógia, morálpedagógia stb.), amelyek ugyan sajátos kiindulásukból is teljességre törekedtek, de egymás melletti létük végül is nyilvánvalóvá tette a differenciálódás tényét. Mindez azonban inkább csak előjelnek tekinthető. A lényeges változást a pozitívizmus, a kísérlet, az empirikus kutatás, a modellezési szándék terjedése, a normatív kiindulás háttérbe szorulása indította el. Eddig a történet közismert.

Ennek következményei azonban még nem tudatosultak eléggé: ez a folyamat a hagyományos, metaforikus pedagógia mint egységes önálló diszciplína szétagolódását, hovatovább felszámolódását eredményezi. Miközben a pedagógia a gyorsan fejlődő tudományok sorát (mindenekelőtt a pszichológiát, a szociológiát) segédtudományként deklarálja, ezek a tudományágak sajátos tárgyuk szerint maguk kezdték pedagógiát művelni. Ez azt eredményezte, hogy a pedagógia és egy sor tudományág határán interdiszciplináris tudományágak jöttek létre: pedagógiai pszichológia (nevelés- és oktatás-lélektan), pedagógiai szociálpszichológia, pedagógiai antropológia, pedagógiai szociológia (nevelésszociológia), oktatás-gazdaságtan, pedagógiai technológia és így tovább.

Lényeges fejlemény, hogy ezeket a határterületeket általában nem a pedagógiai tanszékek, intézetek kutatói, oktatói művelik, hanem a társtudományok. Ennek köszönhetően a tucatnyi pedagógiai interdiszciplinában valóban végbementek a korszerűsödés folyamatai és nagyon sok fontos, hasznos tudás halmozódott fel. A pedagógiai interdiszciplinák a pedagógia újabb és újabb területét kisajátítva intézményesültek: tanszékek, kutatócsoportok, intézetek, folyóiratok, nemzetközi hálózatok jöttek létre, kialakult sajátos nyelvük, fogalomkészletük, önreflexiójuk, meggyőződés-rendszerük. A pedagógiai interdiszciplinák programszerűen törekszenek a metaforikus szint dominanciájának meghaladására: empirikus és modellképző kutatási kultúrát igyekeznek működtetni. Belátható, hogy a pedagógiai interdiszciplinák létrejötte, a pedagógia szétagolódása a fejlődés szükségszerű feltétele és eredménye. A pedagógia ugyanis önmagában, az embertudományok nélkül nem képes meghaladni az előző korszak metaforikus pedagógiáját. Ami a szétagolódás után mára megmaradt, amit „tisztán” pedagógiának (mint tudománynak) lehetne minősíteni, az nem más, mint a századforduló előtti pedagógia romos maradványa, illetve annak továbbélése a tisztán világnézeti, ideologikus pedagógiákban (e problémákról lásd például *Zsolnai József és Zsolnai László* elemzését, 1987).

Fejlődési szintek és komponensrendszer

Mielőtt rátérnénk az integráció témájára, ismerkedjünk meg két tudományelméleti kérdéssel: a *tudományok alapvető fejlődési szintjeivel* (a tudományos gondolkodás fázisaival) és az úgynevezett szupertudomány, az *integrált multidiszciplína* koncepciójával.

Ez az ismertetés *Csányi Vilmos* (1994) legújabb könyvének (amelyben összegyűjti eddigi munkásságának a pedagógia számára is rendkívül tanulságos tudományelméleti következményeit), valamint *Farkas János* (1994) friss szellemű tudományelméleti könyvének szemléletmódjára támaszkodik. Végül bevezetjük a *Kampis György* által kidolgozott (1991) *komponensrendszer* fogalmát, amely az önmódosító, komplexitásnövelő rendszerek megismerésének, modellezésének eszköze. Ugyanis többek között a személyiség, a társadalom és a nevelés is komponensrendszer.

Mivel a paradigma fogalmát is elérte a fontos fogalmak sorsa, mindenki úgy értelmezi, ahogyan akarja, sokan úgy vélhetik, hogy a fenti három szakaszt nem paradigmaváltásként kellene értelmezni. A tudományos gondolkodás fázisainak elméletével is leírható a pedagógia fejlődése. Három alapvető fázist, fejlettségi szintet különböztetnek meg: tapasztalati, metaforikus, modellező fázis, szint. Tapasztalat: sejtések, hiedelmek, megfigyelések, vélemények. Metafora: a tapasztalatok összetartozó körének megnevezése. Modell: rendszerek viselkedésének, struktúrájának, működésének logikailag korrekt, ellentmondásmentes, leegyszerűsített izomorf leképezése. A modell értékét gyakorlati használhatósága (!) mutatja és logikai eleganciája jellemzi. A pedagógiát évezredünk közepe tájáig a tapasztalati, a XX. századig a metaforikus szint dominanciája jellemezte. A pedagógiai interdiszciplínákban pedig megjelentek a modellezési törekvések (bár dominanciáról még ma sem beszélhetünk).

Valamely szerveződési szintet leíró modellek, modellrendszerek az adott tudományág belső, önmagára támaszkodó erőfeszítéseinek eredményeként születnek, fejlődnek. Az egyes tudományágak korlátai között létrejövő elméletek önmagukban értékesek és használhatóak, de az adott szerveződési szintet igazán megérteni, értelmezni csak azoknak a nagyrendszereknek a hierarchiájában lehet, amelyeknek egyik szerveződési szintjét képezi. *Csányi Vilmos* ezt a fejlődési szintet szupertudománynak nevezi. Ennek három jellegzetességét mutatja meg: (a) kettős leírás, (b) logikai átjárhatóság, (c) transzformativitás. A kettős leírás azt jelenti, hogy az értelmezést legalább (!) két szerveződési szinten kell megadni. A sejt leírását saját szintjén és molekuláris szinten, de például funkcióit tekintve a szervek és a szervezet szintje is a leírás, az értelmezés része, feltétele lehet. A logikai átjárhatóság azt jelenti, hogy az integrált tudományágak jelenségei valamilyen sorban értelmezhető logikai láncsal összeköthetők. A transzformativitás az egységes tudományos nyelvre utal, vagyis arra, hogy a logikai átjárhatóság felmutatása során az egyes szerveződési szinteken alkalmazott magyarázatok szemantikailag egyenértékűek, egymásnak megfeleltethetőek. Kísérletet teszünk ezeknek az elveknek az alkalmazására.

Nyilvánvaló, hogy itt nem a rosszlelkű szupertudományról van szó, hanem arról, hogy az önmagukba zárkózó tudományágak csak saját belső részproblémáikat képesek megérteni. Annak a szerveződési szintnek az értelmezésére, megértésére, elméleti leképezésére (amelynek a megismerésére vállalkoznak) csak akkor lehet reményük, ha az átfogóbb rendszerek tudományágai integrált egységet képeznek a fenti elveknek megfelelően. A tudományok fejlődésének ezt a szintjét *integrált multidiszciplínának* nevezhetjük. Ez azt jelenti, hogy valamely tudományág valamilyen hierarchia egyik szerveződési szintjének megismerését szolgálja. A szóban forgó tudományág és a hierarchia

tudományágainak integrációja hozza létre az integrált multidiszciplinákat, amelyekre első közelítésben a fentiekben ismertetett elvek érvényesek. A fenti értelemben elvileg a pedagógia is integrált multidiszciplinává fejlődhet. Ez jelentené a harmadik paradigma-váltást, illetve más megközelítésben a fejlődés negyedik szintjét (amely természetesen magában foglalja az előző szinteket is: a tapasztalatokat, a metaforákat, a modelleket).

A *komponensrendszer* (tulajdonképpen komponensalkotó=összetétel-alkotó rendszer) önmódosító, komplexitásnövelő rendszer, amely implicit, illetve explicit szabályainak megfelelő *aktuális komponenseket* hoz létre véges számú viszonylag tartós *komponenseinek készletéből*. Az aktuális komponensek lebomlanak vagy módosult, illetve új tartós komponenssé válnak. Az implicit szabályok nem értelmezettek, nem megfogalmazottak, az explicit szabályok értelmezettek, megfogalmazottak, ezért a komponensképzés folyamatában felhasználhatók. (Véges számú komponenskészlet például egy ember szókészlete, a szabályrendszer pedig a nyelv grammatikája, illetve a nyelvi képességek rendszere. Komponens minden aktuálisan megfogalmazott mondat. Az iskolázatlan ember implicit grammatikát működtet, az iskolázott számos grammatikai szabályt ismer, ami segítheti mondatalkotó tevékenységét. A nyelv komponensrendszer.)

A rendszerelmélet eddig ismert modelljei (a differenciálegyenletekkel, a programozás, a hálóelmélet eszközeivel képezhető modellek) mellé *Kampis György* egy új rendszermodell elméletét dolgozta ki, amely lehetővé teszi a *kreatív (önmódosító, komplexitásnövelő, fejlődő) komplex rendszerek*, vagyis a komponensrendszerek (mint például az élővilág, az ember, a személyiség, a társadalom) eredményesebb kutatását, jobb megértését, sikeresebb modellezését. Mivel a nevelés mint a társadalom hatásrendszere és a személyiség is komponensrendszer, célszerű *Kampis György* elméletét felhasználni a nevelés újraértelmezési kísérletéhez. Ez a szándék azonban nem ígérhet többet előkészítő próbálkozásnál, a lehetőségek jelzésénél és a legjobb igyekezet ellenére sem lehet mentes a téves interpretációktól.

A pedagógia és a nevelés mint hierarchikus komponensrendszer

Mindenekelőtt rögzítsük azt a hierarchikus szerveződési szintet (hagyományos szóhasználatlaltal a pedagógia tárgyát), amelynek hasznosítható megismerése a pedagógia feladata: a személyiségfejlődés segítése; más szóval az ember spontán és szándékos szocializációja, nevelése, oktatása, képzése.

Ahhoz, hogy a hatékony segítség természetét jól megismerhessük, megérthessük, sikeresen modellezhessük, mindenekelőtt a személyiség mibenlétét, viselkedésének, működésének és fejlődésének a sajátosságait, öröklött és tanult reprezentációit (komponenseit, azok készleteit), a működést, a viselkedést szervező, a fejlődést befolyásoló hierarchikus komponensrendszerét kell a fejleszthetőség (a segíthetőség) szempontjából alaposan ismerni. Ez a humánétológia, a szociobiológia és a pszichológia megfelelő (a személyiségfejlődés segítése szempontjából relevánsnak minősíthető) ismereteinek integrálását írja elő.

Ugyanakkor a személyiség a szociális kölcsönhatások megvalósítója és eredménye, ezért a fejlődésségítés megértése érdekében a szociális kölcsönhatásokkal kapcsolatos

ismereteket is integrálni szükséges. Ezeket az ismereteket elsősorban az antropológia, a szociálpszichológia, a szociológia kínálja. A pedagógiai interdiszciplínák a hidak szerepét tölthetik be a folyamatos integratív elméletképzés szolgálatában. A pedagógia mint integrált multidiszciplína ilyen beágyazottsága ígéri a személyiségfejlődés segítésének jobb megértését, az alapvető elméleti keretek kidolgozását, folyamatos továbbfejlesztését. Mielőtt ennek lehetőségét, értelmét, célját, gyakorlati hasznosíthatóságát megvizsgálánk, tekintsük az önmagában vett pedagógiát mint szinguláris diszciplínát.

A pedagógia mint szinguláris diszciplína (mint a tudományok általában) számos részdiszciplínára tagolódik, és mint ilyen tartalmi szempontból szinte minden tudománnyal és praxissal kapcsolatban van (az etikával, az esztétikával, a legkülönbözőbb tudományokkal, eszmékkel és szakmákkal). Ezekből táplálkozik, ezek képezik a személyiségfejlődés segítésének tartalmait. A szinguláris pedagógia tartalmi beágyazottságai, kötöttségei következtében szükségszerűen normatív. Nem elsősorban a mi/milyen/miért, hanem a mit/mivel/hogyan kérdésekre keresi a választ. A részterületek, a részproblémák tekintetében éppen úgy, mint elméletképző szándékaiban. Például a teleológiának nevezett metodika valamely normarendszerből, világnézetből, ideológiából, eszméből (szűkebb területet tekintve valamely tudományágból, valamely szakma tudásrendszeréből stb.) kiindulva dolgozza ki a maga cél- és feladathierarchiáját. Ha a tartalom nélküli személyiség fából vaskarika, akkor a tartalmat és a normativitást megtagadó pedagógia is az.

Csak hogy a tartalmak rendkívül sokfélék és egyre gyorsabban szaporodnak, változnak. A szinguláris pedagógia egyre nehezebben birkózik meg ezzel a helyzettel. Nincsenek elméleti kapaszkodói, támpontjai. A szomszéd tudományok, mint például a pszichoterápia elmélete (lásd például *Rogers* munkásságának pedagógiai vetületeivel kapcsolatos elméleti problémákat) hozzájárulhatnak a mit/mivel/hogyan kérdéseinek a megoldásához, a repertoár gazdagításához, de elméleti alapul nem szolgálhatnak. Hiszen ugyanabban a cipőben járnak, mint a pedagógia. A pedagógiai interdiszciplínákból és alaptudományaikból felcsipegetett, összehordott mi/milyen/miért ismeretek, modellek, elméletek annyira esetlegesek, sokszor önmagukban véve is kérdésesek, hogy nem képesek elméleti keretet, kapaszkodót, támpontot nyújtani a tartalmakból kiinduló szinguláris pedagógiáknak.

Minden eddigi kísérlet, amely tartalmi rendszerből (világnézetből, ideológiából, erkölcsi rendszerből stb.) kiindulva épített pedagógiai elméletet, specifikus pedagógiákat eredményezett, amelyek valamely korszellemet, eszmét, valamely nép, csoport céljait szolgálták. Amíg a világnézetek, eszmék hosszú ideig domináltak egy-egy ország, birodalom, régió, földrész lakóinak életében, a tartalmakból kiinduló szinguláris pedagógia kielégítően működött. Századunkban, különösen annak második felében annyiféle és olyan gyorsan változó tartalmak, érték- és nézetrendszerek élnek együtt, hogy a tartalmi kiindulású szinguláris pedagógia önmagában nem képes a sokféle igénynek megfelelni. Szükségszerűen szétesik, alkalmi összeállításokra kényszerül. Az egységet, áttekinthetőséget mutató metaforikus elbeszélések szétesése után érthető a pedagógusok nosztalgiája az egzaktág *Magyari Beck István* (1994) által vizsgált kritériumai iránt. Ugyanakkor egyet lehet érteni a szerzővel: „... abszurd lenne valaha is egy jól strukturált, egzakt

pedagógiáról beszélni” (1994. 7. o.), ha a pedagógiát mint tartalmi kiindulású szinguláris diszciplínát tekintjük, amint a szerző teszi. Az is megszívlelendő, amit ebből következően a nevelés gyakorlatáról vall: a nevelés kreatív művészet (1993).

A pedagógia korábban már megpróbálkozott a tartalmi kötöttségből kiszabadulni. Előbb a pszichológiából próbált rendszert építeni, ami közismerten üres pszichologizmust eredményezett. Hasonlóképpen jártak a szociológiai kiindulású törekvések: sivár szociologizmust szültek. A pedagógia mint integrált multidiszciplína a tartalmi kötöttségű szinguláris pedagógiák szolgáltatója; azoknak átfogó elméleti alapjait törekszik feltárni, hogy a sokféle tartalmi meghatározottságú pedagógiák fejlődését, eredményességét segítse. A tartalmi kiindulású szinguláris pedagógiák az integrált pedagógiai multidiszciplína hierarchiájának központi szerveződési szintjét képezik.

A személyiségfejlődés segítésének központi szerveződési szintje egyfelől alsóbb szerveződési szintekbe: az öröklött komponensrendszerbe (etológia) és a tanult komponensrendszerekbe (pszichológia), másfelől felsőbb, szociális komponensrendszerekbe betagolódva létezik. Az integrált pedagógiai multidiszciplína e hierarchikus komponensrendszer személyiségformáló működésének a kutatásával szolgálhatja a személyiségfejlődés segítésének elméleti alapozását. Az integrált multidiszciplináris pedagógia elméleti eredményeinek értelme (a megismerés öröme túl) abban van, hogy alapul, elméleti keretül szolgálhat a szinguláris pedagógiák fejlődéséhez.

A pedagógia mint a nevelést (a személyiségfejlődést segítő szerveződési szintet és a közrefogó szerveződési szintek hierarchiájának személyiségalkító kölcsönhatásait) kutató tudomány módszereit tekintve az elméleti és kísérleti tudomány-párok analógiájára két területre osztható. *Elméleti pedagógiára (theoretical pedagogy)*, ami megfelel a fentiekben ismertetett integrált multidiszciplinának, ha nem tévesztjük össze a nevelésselérettel, az oktatássalérettel és a nevelés elméletével (theory of education), amely a nevelés filozófiai jelentőségű kérdéseit vizsgálja, valamint *alkalmazott (kísérleti, fejlesztő, gyakorlati) pedagógiákra*, ami a tartalmi kiindulású szinguláris pedagógiák megfelelője. Talán elérkezett az ideje, megérett a szükségessége és lehetősége annak, hogy az évszázados dezintegrálódási folyamat és száműzetés után a pedagógia (más szavakkal helyettesített ősi nevét sem szégyellve) a jövő század elismert és alapvető jelentőségű tudományává fejlődjön.

Összefoglalva

1) Az ember spontán és szándékos fejlesztő szocializációját, nevelését, oktatását, képzését a személyiségfejlődés segítésének neveztük. Ez megfelel az átfogó értelemben vett nevelés fogalmának, amely a szándékos szocializációra (a szűkebb értelemben vett nevelésre, az oktatásra, a képzésre) vonatkozik, de bevontuk a nevelés értelmezési tartományába a spontán, a szándéktalan hatásokat is. Vagyis az átfogó, a kiterjesztett értelemben vett nevelés a személyiség fejlődésének segítése. Ez az előrebocsátott kijelentés a nevelés mibenlétének jobb megértése érdekében azt írja elő, hogy az eredményes fejlődés és a hatékony segítés szempontjából értelmezzük a személyiséget, an-

nak fejlődését és a fejlődés segítségét. (A továbbiakban a nevelés szót ebben az értelemben fogjuk használni.)

2) Továbbá azt írjuk, hogy a nevelés a társadalom sajátos szerveződési szintje. Nem pusztán funkciója, ahogyan azt mondani szoktuk, hanem valóságos hierarchikus komponensrendszer, amit tanulmányozni, értelmezni, modellezni lehet. Végül azt törekedtünk kifejtetni, hogy a nevelés alapvető elméleti problémáinak megértésében a tartalmi kiindulású megközelítés korlátai között, a szinguláris pedagógia lehetőségeivel, eszközeivel ma már nem lehet előbbre jutni. Az eredményes elméleti kutatás a szerveződési szintek hierarchiájának együttkezelését feltételezi. A nevelés mibenlétének, mint az egyik legalapvetőbb elméleti problémának az újraértelmezését ebben a szellemben kíséreljük meg.

3) A nevelés szerveződési szintjének hierarchiájához számos tudomány, tudományág, sokféle részterület, elmélet tartozik. Bármely hasznosíthatónak ígérkező részterülethez nyúlunk, könyvek tucatjai kínálják magukat. Az egész hierarchia feldolgozandó ismeretrendszere emberi léptékkal áttekinthetetlen. Ezért az újraértelmezési kísérletünk minden igyekezet ellenére csak kezdeti próbálkozásnak tekinthető. Hasonló a helyzet a modellezési szándékkal. E nélkül, a metaforikus elbeszélések meghaladása nélkül az elméleti pedagógiai kutatásokban nincs remény az előrelépésre. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a pedagógiában egyelőre csak kezdeti eredmények (esendő, könnyen ki-kezdhető modellek) remélhetők.

A személyiségfejlődés segítése szempontjából a személyiséggel kapcsolatos ismereteket a Személyiség és pedagógia (Nagy, 1994a), az Én(tudat) és pedagógia (Nagy, 1994b), valamint a Tanterv és személyiségfejlesztés (Nagy, 1994c) című tanulmányokban már elemeztük. Ezért ezekre a tanulmányokra utalva e témát közvetlen hivatkozások nélkül kezelhetjük. Ennek köszönhetően a jelen tanulmányban a fejlődés és a segítség kérdéseire irányíthatjuk figyelmünket. (Jelezzük, hogy ez a dolgozat egy készülő pedagógiai kézikönyv újabb előtanulmánya.)

Proszociális viselkedés és személyiség

Az utóbbi két-három évtizedben lényeges fejlemények tanúi lehetünk azokban a tudományágakban, amelyeket a fentiekben az integrált multidiszciplináris pedagógia forrásaiként vettünk számba, és amelyek lehetőséget kínálnak a nevelés mibenlétének újraértelmezési kísérletéhez. Ahhoz, hogy e fejlemények pedagógiai jelentőségét beláthassuk, előbb egy rövid áttekintést adunk, majd a fontosabb fejlemények ismereteinek alapján a szociális kompetenciával és annak fejlődésével ismerkedünk. Mindez elvezet a proszociális (segítő) viselkedés és személyiség értelmezéséhez és előkészíti a nevelés alapvető feladatainak és mibenlétének újraértelmezését.

A forrástudományok néhány fejleménye

Öröklött komponensrendszer

Évszázadunk első harmadában az ösztönök túlértékelésének, a személyiség néhány alapösztönrel történő magyarázatának ellenhatásaként a behaviorista pszichológia elutasította a viselkedést befolyásoló öröklött adottságok létét; azt az elvet követte és hirdette, hogy mindaz, ami sajátosan emberi, a viselkedéstanulásnak köszönhető. Hasonló alapon álltak az antropológusok is: ami sajátosan emberi, az a kultúra átszarmaztatásának köszönhető. Közben végeérhetetlenül folyt a terméketlen vita arról, hogy az intelligencia színvonala milyen mértékben függ az örökléstől és a környezettől. Évszázadunk kétharmada úgy telt el, hogy nem sikerült közelebb jutni annak a problémának az eredményes kutatásához, hogy a személyiség fejlődésében, viselkedésében, gondolkodásában milyen szerepet játszanak a nembeli és egyéni öröklött adottságok. A paradigmaváltást az etológia rendkívüli sikerei alapozták meg, majd a humánétológia és a szociobiológia viharos fejlődése valósította meg.

A humánétológia az emberi viselkedés biológiai alapjait kutatja. *Eibl-Eibesfeldt*, a Max Planck Intézet Humánétológiai Intézetének igazgatója, a Nemzetközi Humánétológiai Társaság elnöke közel ezeroldalas műben (1989) foglalta össze az addig elért eredményeket, amelyek gyökeresen átalakították ismereteinket az emberi viselkedés biológiai alapjairól, öröklött adottságairól. Ezek lényegét pedagógiai szempontból a következőkben látom.

Az egyénnek a természeti és a társadalmi környezettel megvalósuló kölcsönhatását, vagyis a viselkedését lebonyolító pszichikum, személyiség alapját több száz öröklött komponens képezi. Az öröklött komponensek egy része csak a születés után bontakozik ki a differenciálódás genetikai programja szerint. Így például a szexuális viselkedés motivációs mechanizmusa (motívuma) mint öröklött komponens csak jóval a születés után alakul ki. Más öröklött komponensek viszont a születés után leépülnek, mint például a tenyérreflex (ha a csecsemő tenyerébe tesszük az ujjunkat, olyan erővel szorítja meg, hogy a gyereket levegőbe emelhetjük; ez a reflex később kialszik). Ismét mások csak sok gyakorlás eredményeként válnak hatékonyá (például a járási reflex már a születés után működik, de a járás csak sok előkészítő és próbálkozó gyakorlás után válik lehetővé). Az öröklött komponensek a használat hiányában háttérbe szorulhatnak, gyakori működésük pedig megerősítheti szerepüket, hatékonyságukat – a példákat lásd a következő alfejezetben. Vagyis a tanulásnak, a szocializációnak, a nevelésnek lehetősége, szerepe van abban is, hogy mely öröklött komponensek szorulnak háttérbe és melyek válnak jelentőssé, esetleg dominánssá a viselkedés szerveződésében.

A fenti példák a soktucatnyi *kényszerpályás öröklött komponensek* (fixed-action patterns) közül valók. Az embernek több, mint száz reflexe van, amelyek közül kéttucatnyi sorolható a viselkedést szolgáló reflexek közé (például a szopás, a járás reflexe, a tájékozódó reflex), de nincsenek összetett kényszerpályás mechanizmusai (mint például az, ami a mókus mogyoróelészó viselkedését vezérli). A viselkedés lefolyásához szükséges komponensek különböző fajtái, azok készletei különállóan léteznek. Nagyszámú *öröklött felismerési mintázattal* születünk (például a büzt, a nevetést, az emberi arc se-

máját öröklött mintázat alapján ismerjük föl). Többtucatnyi *öröklött motivációs mechanizmussal* (biológiai, fiziológiai, szociális szükséglettel) rendelkezünk, hasonló elemszámú az *érzelmi mechanizmusok* készlete (a szükségleteket jelző, kielégítésükre készítő érzetek, például szomjúságérzet, és az értékelő érzelmek mint például csalódottság, öröm és hasonlók repertoárja), valamint a *kivitelező mechanizmusok* készlete (például a megragadás). Az ember öröklött komponensrendszere (a tanult komponensrendszerekkel kölcsönhatásban) az aktuális helyzetnek, körülményeknek megfelelően az öröklött komponensekből: viselkedési reflexekből, a felismerési, a motivációs mechanizmusokból, az értékelő, a jelző, az expresszív, a kivitelezésre készítő érzelmekből és a kivitelező mechanizmusokból szervezi a viselkedés folyamatát, alkotja az aktuális komponenseket. Vagyis nemcsak a tanulásnak köszönhetően, hanem már az öröklött komponensrendszerét tekintve is rendkívül kreatív lény.

A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer biológiai alapja

A neuroetológia az emberi agyat a viselkedés szempontjából vizsgálja. *MacLean* (1970) szerint az agy hierarchikus viselkedésszabályozó rendszer. Az *öröklött komponensrendszer* vezérlését az őshüllő agy (protileptilian brain) valósítja meg. Erre épült rá az ősemleős agy (paleomammalian brain), amely lehetővé teszi a tanulást, feloldja az öröklött komponensrendszer alóli függőséget, megoldja az ontogenetikus adaptivitást, a *tapasztalati komponensrendszer* létrejöttét és működtetését (a tapasztalati komponensrendszer implicit szabályok alapján a tanult építőelemeket is felhasználva alkot komponenseket). Az erre ráépülő újemleős agy (neomammalian brain) a tapasztalatok kötöttségei alóli felszabadulást is lehetővé teszi. Ennek a szintnek köszönhetően jelenik meg a játék, vagyis a szimulatív viselkedés, válik lehetővé a természet és a társadalom értelmezése, viselkedési, működési szabályaik megfogalmazása, az ismeretek világtudattá, *értelmező komponensrendszerre* szerveződése, a viselkedésnek e szabályokhoz, a személyes világtudathoz viszonyított szervezése (az értelmező komponensrendszer explicit szabályokat követve alkot komponenseket). A két agyfélteke ismert specializálódása képezi *MacLean* szerint a hierarchia negyedik szerveződési szintjét, amely az önreflexió, az éntudat, az *önértelmező komponensrendszer* kialakulását, a viselkedésnek önismeretünk, éntudatunk általi irányítását teszi lehetővé (az önértelmező komponensrendszer az ember, a személyiség, a saját személyiségünk explicit működési, viselkedési szabályait is felhasználva alkot komponenseket). Az aktuális viselkedés a hierarchia szintjeinek teljes komponenskészleteiből merítve, a szintek kölcsönhatásaival, konfliktusaival (egymást erősítve, gátolva, egymással ütközve) valósul meg. Ugyanakkor bármelyik szint aktuálisan vagy az egyes személyekre jellemzően domináns lehet. A komponensrendszerek hierarchikus szerveződési szintjeinek (komplexitás-növekedés, fejlődés/fejlettség szerinti modelljének) nincsen köze a fejlődési fokozatok, szakaszok tévesnek bizonyult elméleteihez. Egyébként a pszichológia már régen megsejtette a személyiség hierarchikus jellegét, amely *Freud* (id, ego, szuperego) óta sokféle felfogásban, terminológiával ismételtelen megfogalmazódott. A biológiai alapok feltárása hozzájárulhat a személyiség fejlődés/fejlettség szerinti hierarchiájának újraértelmezéséhez, a különböző

metaforikus elgondolások egységes modellé fejlesztéséhez. (A négy kiemelt kifejezést az áttekinthetőséget is szolgáló integratív pedagógiai terminológiának szánom.)

Altruizmus

A hatvanas évek végén elméleti problémák merültek föl a szociális viselkedés biológiai értelmezésében. A főemlősök szociális viselkedésének biológiai alapjai és az ember szociális viselkedése között nem lehetett biológiai hidat verni az egyértelműnek látszó tények sokasága ellenére. Ez a probléma vezetett a szociobiológia megszületéséhez, amely az altruizmus biológiai alapjainak felderítésével törekedett közelebb jutni a problémák megoldásához. A kezdeti eredményeket és a szociobiológia megszületését *Wilson Szociobiológia: új szintézis* című művének megjelenése (1975) hozta meg. Amint az a fontos felismerésekkel lenni szokott, *Wilson* a támadások keresztüztüze került, biológiai redukcionizmussal vádolták a közös biológiai alapokat bemutató modellek túláltalánosításai miatt. Eredményeit maguk az etológusok is kritizálták (lásd például *Eibl-Eibesfeldt*, 1989. 91–103. o.), de inkább azért, mert a biológiai modellek önérdekre vezették vissza az altruizmust, ami kétségtelenül egyoldalú megoldási kísérlet, de ennek köszönhetően az altruizmus fogalma kiszabadult a nehezen érthető önfeláldozás, adakozás szűk értelmezési keretéből, és a téma kutatásának robbanásszerű expanzióját eredményezte nemcsak az etológiában (a pedagógiai szempontból fontos újabb eredményekről a következő alfejezetben lesz szó), hanem a pszichológiában és az antropológiában is.

Proszocialitás

Századunkban kéttucatnyi személyiségelmélet született, amelyek szinte kivétel nélkül pszichiátriai fogantatásúak, főleg a beteg, a pszichikus problémákkal küszködő személyek kezelésével szerzett tapasztalatokból, tudásból építkeztek. A gyógyító szándék miatt érthető egyoldalú szemléletmód lehet az egyik oka annak, hogy a különböző személyiségelméletek folyamatosan együtt élnek (az e tárgyban kiadott vastkos kézikönyvek sokasága ezek ismertetését adja), integrációra, egységes személyiségelmélet kidolgozására nem lehetett remény. A hatvanas évek végétől gyakorlati és elméleti okok miatt előtérbe került az egészséges személyiség pozitív sajátosságainak kutatása. Ennek a paradigmaváltásnak az altruizmus a központi problémája, témája. Az etológiai kutatások az aktuálisan észlelt helyzet által kiváltott altruisztikus viselkedés megfigyelését végezhetik. Az ember életében is alapvető jelentőségű az aktuális helyzet észlelése által involvált, elindított altruisztikus viselkedés (például ivadékgondozás, vészhelyzetben segélynyújtás). Az ember azonban az aktuális helyzet involváló hatása nélkül is kész és képes altruisztikus, morális viselkedésre. A táguló értelmezési tartomány megfelelő terminológiát igényelt. E célra a pozitív, a segítő és a proszociális viselkedés kifejezések terjedtek el. (A terminológiai letisztulás még nem zárult le, de a körvonalak eléggé egyértelműek. A pozitív és a negatív viselkedés, személyiség kifejezések a legátfogóbbak, de kevésbé használatosak, a segítő, illetve a proszociális és az antiszociális viselkedés, személyiség terminusok széleskörűen elterjedtek. A köznyelvi segítség megnevezés inkább a gyakorlati területeken, a viselkedéssel, a készségekkel, a képességekkel kap-

csolatban általános – a témáról ebben az alfejezetben lesz szó –, illetve a proszociális műszóval stiláris okok miatt szinonimaként működik. Az altruizmus egyre inkább az emberre vonatkoztatva is csak az involvált proszociális viselkedést jelöli.)

Ervin Staub 1978-ban és 1979-ben megjelent kétkötetes műve (Pozitív szociális viselkedés és moralitás) foglalja össze a pszichológiában végbemenő fordulat kezdeti eredményeit. A kutatások további gyors expanziójának közleményei közül a pedagógiai szempontból is fontos Proszociális viselkedés című tanulmánygyűjteményt emeljük ki (*Clark*, 1991). (Magyarul a hetvenes években keletkezett, főleg német nyelvű anyagokból adott válogatást *Szilágyi Vilmos*, 1980, 1983.) Mivel a továbbiakban a segítsérről, a proszocialitásról lesz szó, e helyen csak az értelmezési tartomány bővülésének elméletileg és gyakorlatilag egyaránt fontos és pozitív következményére történjen utalás. Annak köszönhetően, hogy a kutatások az önfeláldozó, önzetlenül adakozó, a helyzet által involvált altruizmus fogalmát kitágították, *a proszocialitás a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom, az emberi nem túlélését, jobblétét szolgáló, segítő életmódként értelmezhető*. Mint a később sorra kerülő kifejtésből kiviláglik, a proszocialitásnak ez az átfogó tartalma nem azonos az együttműködéssel és nem feltételezi az önérdek és a csoportérdek érvényesítését szolgáló vezetés és versengés feloldását, szerepének csökkenését. Továbbá a proszocialitás átfogó fogalma magában foglalja a moralitást abban az értelemben, hogy a proszociális viselkedés erkölcsösnek, annak elmaradása, megkerülése, kijátszása erkölcstelennek minősül, bár jogilag általában nem szankcionálható. Ugyanakkor a jogszabályok megszegése, kijátszása szankcionálható és általában erkölcstelennek is minősül, de a jogszerű eljárás is lehet erkölcstelen, ha az szembekerül a fenti értelemben vett proszocialitással.

Szociális tanulásemélet

A viselkedés pozitív/negatív megerősítésével operáló behaviorista tanulásemélet egyoldalúságát kiegészítendő született meg a szociális tanulásemélet, amely végül is egy újabb személyiségelméletté fejlődött. Az előkészítő munkálatok az ötvenes évekre nyúlnak vissza, az elmélet kidolgozása azonban szintén a hatvanas évek végétől bontakozik ki. Az első összegzést *Rotter* úttörő munkásságára támaszkodva az elmélet kibontakoztatója végezte el a Szociális tanulásemélet című művével (*Bandura*, 1977). A továbbfejlesztés elsősorban *Mischel* (lásd például 1973, 1986 és 1990) nevéhez fűződik. Az elmélet abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés igen gazdag repertoárjával rendelkezik (mai terminológiával: tanult komponensrendszerrel), amelyet túlnyomóan a szociális helyzetek, interakciók alapján sajátítunk el (ez az elmélet nevének magyarázata). A kérdés az, hogy e készlet felhasználása, a komponensrendszer működése milyen szabályok, elvek szerint történik, a viselkedés milyen szabályszerűségeknek köszönhetően valósul meg, továbbá az, hogy a készlet gyarapodásának, vagyis a szociális tanulásnak melyek a sajátosságai. A mintaszerű kísérletek és kutatások válszai pedagógiai szempontból (is) rendkívül jelentősek.

Az elmélet szerint az ember nemcsak ingerekre válaszoló, nemcsak ingerkereső lény, vagyis nem csupán az aktuális szükségletei és a közeg ingerei szabályozzák viselkedését,

hanem annak előképei is. Az emberi viselkedés szabályozásában, a döntéshez és a kivitelezéshez szükséges komponensek megválasztásában, használatában alapvető szerepet játszanak a komponenseket szelektáló, viselkedéssé szervező, működtető elvárások (a siker és a kudarc elvárható valószínűsége az objektív körülmények és a szubjektív tényezők, a saját kompetencia megítélése alapján, a siker és a kudarc várható előnyös és hátrányos következményeinek becslése), valamint a szemléleti és verbális modellek, tervek. Ugyanis bármilyen viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, cél, elvárás, cselekvési terv stb.), amihez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható, az értékelés elvégezhető. Ez a magyarázata annak, hogy az értelmező komponensrendszer, majd az önértelmező komponensrendszer gyarapodásával kényszerűen alakul ki a személyes világtudat és az éntudat mint általános viszonyítási alap, amely nélkül egzisztenciális jelentőségű értelmező döntés nem hozható, amely nélkül az ilyen viselkedés eredményét nincs mihez visszacsatolni, nincs mihez viszonyítani.

Az öröklött és a tanult (kondicionálással elsajátított) kényszerpályás mechanizmusok a kulcsinger által indított és a közeg aktuális észlelése által szabályozott viselkedést működtetnek. *Bandura* egyik legnagyobb érdeme, hogy gondos kísérletekkel bizonyította: *a viselkedés szabályozása magának a viselkedésnek az előzetes elvégzése, elsajátítása, vagyis kondicionálás nélkül is lehetséges, ha létezik a mások viselkedésének megfigyelése alapján elsajátított modell (a megfigyelt viselkedés dinamikus képzete)*. A viselkedés szabályozásának ez lesz a tervrajza, viszonyítási alapja, amely kiválasztja és viselkedéssé szervezi a készletek alkalmas komponenseit. A kognitív viselkedésszabályozás, a verbális interakció jelentőségének felismerése, a szociális tanuláselmélet ilyen irányú továbbfejlesztése *Mischel* érdeme. Ennek az a lényege, hogy a természeti és társadalmi rendszerek, az élőlények működését, viselkedését értelmezzük, a felismert szabályszerűségeket, vagyis az implicit szabályokat explicit szabályokká (normákká, elvekké, tervekké, törvényekké, programokká stb.) fogalmazzuk. *A szabályok ismerete lehetővé teszi, hogy maga a szabály váljék viszonyítási alappá. A viselkedés szabályozása: a visszacsatolás, az értékelés annak alapján történik, hogy az egyes döntések és akciók mennyiben felelnek meg a szabálynak. Az ember szabályalkotó és szabályhasználó, vagyis nemcsak értelmes, hanem értelmező lény is.* Ezáltal válik képessé, hogy a tapasztalat kötöttségei alól is felszabaduljon, ugyanakkor ennek következtében fennáll a realitástól való elszakadás veszélye. Az is *Mischel* érdeme, hogy a személyi változók (person variables) bevezetésével felerősítette, kognitív szintre emelte az önmagunkhoz viszonyítás szerepét a viselkedésszabályozásban. Például *önbizalmunk, saját kompetenciánk aktuális értékelése, figyelembevétel, viszonyítási alapként kezelése viselkedésünk szabályozásában, az önértelmező viselkedés kutatásának nyitott kaput.*

A segítség gyakorlata

Az ipari országokban évszázadunk második felében a segítség a társadalmak legkiterjedtebb professzionális, félprofesszionális tevékenységrendszerévé vált. A speciális segítő szakmák (pszichiáterek, pszichoterapeuták, pszichológusok, szociális munkások) nö-

vekvő tábora mellett a pedagógusok, papok, orvosok, nővérek, jogászok, rendőrök, tűzoltók, katonai kiképzők és sok más foglalkozás lényegi sajátása a segítség. Ma már minden humán szolgáltatás művelőivel szemben alapvető követelmény a segítőkészség. Ismeretes, hogy a fejlett társadalmak keresőinek kétharmada, háromnegyede a szolgáltató ágazatban dolgozik. Emellett rohamosan növekszik a laikus segítők tábora. Például az Egyesült Államokban a felmérések szerint a nyolcvanas években a felnőtt népesség mintegy fele minden évben végzett valamilyen önkéntes segítő tevékenységet (Clary és Snyder, 1991. 128. o.). Végül a családi élet, a gyermeknevelés, a munkahely, a legkülönbözőbb közösségi lét is egyre jobban igényli a segítőkészséget és a fejlettebb segítő képességet. Érthető a gondolat, az igény: Mivel az interperszonális segítség ennyire általános emberi gyakorlat, felmerül a kérdés, nem lenne-e szükséges olyan általánossá tenni a segítségre való felkészítést, mint amilyen általános az írás, olvasás, számolás tanítása (Egan, 1986. 4. o.). Az is érthető, hogy az elmúlt évtizedekben tucatszámra jelentek meg a segítő készségek fejlesztését szolgáló kézikönyvek, oktatócsomagok (lásd például Carkhuff, 1969; Cormier és Cormier, 1979, 1985; Brammer, 1979; Perlman, 1979; Carkhuff és Anthony, 1979; Marshall és Kurtz, 1982; Egan, 1985, 1986). Hazánkban a nyolcvanas években indult meg a segítő szakmák kibontakozása. Megkezdődött a szociális munkások, a családsegítők, a pszichoterapeuták képzése. Nálunk is gyarapodik a szakirodalom. Például Személyiségfejlesztés címen sorozat indult (Telkes, 1989; Fodor, 1989), Balog Miklósné szerkesztésében Szociális segítő (1991) címmel jelent meg tananyag. Buda Béla több könyve is hozzájárul a segítő szakmák színvonalának fejlődéséhez (az újabbak közül lásd 1993, 1994a, 1994b).

A kompetenciák mint a személyiség funkcionális komponensrendszerei

Az ismeretek, fogalmak növekvő áradatával egyidejűleg növekszik az integráció igénye, az integratív fogalmak kialakulása, a metaforikus fogalmak háttérbe szorulása vagy integratív fogalmakká fejlődése. Például a motívumok, a szokások, a készségek, a képzetek köznyelvi fogalmak maradnak, ha nem fejlődnek integratív fogalmakká, vagyis nem tisztázott, hogy mely átfogóbb (fogalom)rendszer összetevői, mi az egymáshoz való viszonyuk, milyen összetevőkből épülnek föl, mi az átfogóbb rendszerben betöltött szerepük, milyen feltételekkel, milyen módon teljesítik szerepüket. A kognitív tudományok például az információfeldolgozás fogalmával az információk vételét, közlését, kódolását, átalakítását, tárolását egységbe foglalva lehetővé tették, hogy világossá váljék: a megismerés, a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás egymást erősen átfedő fogalmak, egymáshoz való viszonyuk, az információfeldolgozásban betöltött szerepük, saját komponenseik és működésük tisztázása nélkül megmaradnak köznyelvi (metaforikus) fogalmaknak, nem fejlődhetnek integratív, modellképző fogalmakká. Az információfeldolgozást megvalósító komponensrendszert egyre gyakrabban kognitív kompetenciának nevezik, amely a személyiség egyik átfogó nagyrendszere és amely a kognitív képességek és a kognitív motívumok rendszere.

A személyiség legátfogóbb funkcionális rendszereit számba véve a személyiség funkcionális modelljét kapjuk. Biológiai értelemben a viselkedésnek két alapfunkciója van: az

egyed, a személy túlélése és a faj túlélése. Az embernek mindenekelőtt önmagát (szervezetét és személyiségét) kell stabilizálnia (fenntartania, karbantartania) biológiai és pszichikus szükségleteinek, igényeinek kielégítésével, egészséges és kulturált életmódjának kialakításával, fenntartásával. Ezt szolgálja a *személyes kompetencia*, amely a személyes motívumok (szükségletek, önbizalom, életprogramok és hasonló), valamint a személyes képességek (önkiszolgálás, önértékelés stb. és a hozzájuk tartozó szokások, készségek, ismeretek sokaságának) készleteivel működő komponensrendszer. Az együttélést, a szűkebb, tágabb közösséget, a társadalmat szolgáló viselkedés a *szociális kompetenciának* köszönhetően valósul meg. E kompetenciák működésének feltétele, eszköze az információfeldolgozás, vagyis a *kognitív kompetencia*. E három általános kompetenciából a munkamegosztás következtében sok ezer *speciális kompetencia* (szakma, hivatás, hobbi stb.) differenciálódott, amelyekből egy-egy személy általában csak néhányval rendelkezik. A személyiség legfelsőbb viszonyítási alapja, viselkedésének legáltalánosabb szabályozója az éntudat és a személyes világtudat (ezek integrált ismeret- és motívumrendszere).

Ebben a tanulmányban a továbbiakban főleg a szociális kompetenciáról lesz szó. E helyen a többi kompetencia (ezekről lásd Nagy, 1994b, 1994c, 1994d) megemlítése azt a célt szolgálta, hogy a szociális kompetencia a személyiség funkcionális modelljének összetevőjeként jelenjen meg.

A szociális kompetencia kreativitása és értékrendje

Szociális kompetencia

A személyiség funkcionális modelljének felvázolásakor előrebocsátottuk a kompetencia fogalmát. Most a szociális kompetencia részletesebb kifejtése előtt utalunk e köznyelvi szó szakmai fogalommal alakulására. A történet és motivációja hasonlít a fentiekben ismertetett fejleményekhez. Az előzmények az ötvenes évek végétől jelentek meg. Például White (1959) a kompetencia fogalmát a motiváció, Iscoe (1974) a kompetens közösség szempontjából emelte be a szakmai fogalmak körébe. Az előkészítő folyamatok a kompetencia modell kidolgozásával zárultak (Albee, 1978; Wine, 1981). A segítő hivatások (például a pszichiátria) az úgynevezett defekt modell szerint működtek. Ennek értelmében a patológikus, a szociálisan deviáns viselkedés kutatása, gyógyítása, a mentális egészség védelme dominált az elméletben és a gyakorlatban egyaránt. Ezzel szemben a kompetencia modell a humán funkciók teljességét magában foglalja és ezen belül a pozitív motívumokra, a képességekre esik a hangsúly. A problémák általában abból adódnak, hogy kezelésükben az emberek nem eléggé kompetensek vagy kompetenciájuk diszfunkcionális. Ebből az következik, hogy a kompetencia fejlesztése az elsődleges feladat mind a megelőző korai szocializáció, a nevelés és a képzés eszközeivel, mind pedig a már kialakult pszichiátriai problémák megoldásával. Hiszen ha a fejletlen, a diszfunkcionális kompetencia nem fejlődik, nem változik meg, a pszichiátriai kezelés tüneti szintű marad. (A mentálhigiéné legújabb hazai irányzatai egészen közel állnak a kompetencia modell szemléletmódjához, Buda, 1994b; Benkő, 1995.)

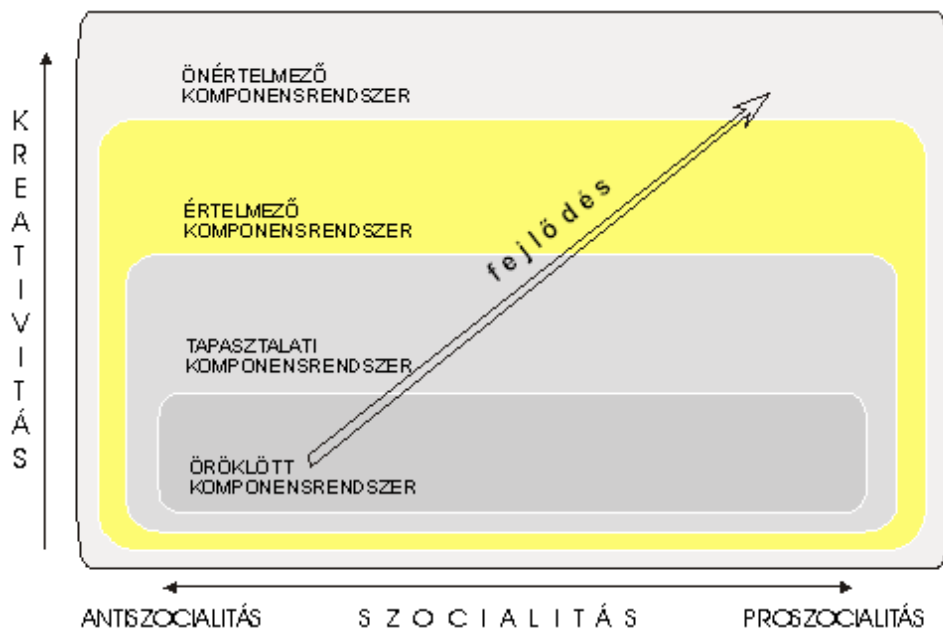
A kompetenciát, így a szociális kompetenciát is a szociális megismerés (percepció, felismerés, kogníció), a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, kész-

ségek, ismeretek komplex rendszerének tekintik a szerzők (lásd például *Sarason*, 1981). Bár a szociális kompetenciáról mint a személyiség egyik alapvető funkcionális komplex rendszeréről ma még nincsenek átfogó modellek, gyakorlatilag azonban minden együtt áll a komponensrendszer elméletét felhasználó modell felvázolásához. Ennek értelmében: *a szociális kompetencia a szociális kölcsönhatásokat megvalósító, önmódosító, komplexitásnövelő (kreativitásnövelő) hierarchikus komponensrendszer.*

A *szociális kölcsönhatás* egyén–egyén, egyén–csoport, csoport–csoport, csoport–társadalom és társadalom–társadalom között lejátszó esemény (viszony, kapcsolat, viselkedés), valamint e tényezők között gondolatilag eltervezett, lejátszott, szemlélként megélt vagy művészeti alkotások révén átélt szimulatív esemény. A gondolati szociális kölcsönhatás figyelembevétele pedagógiai szempontból éppen olyan fontos, mint a tényleges viselkedés, részvétel a szociális kölcsönhatásokban (amint ez a köznapi tapasztalatokon túl a szociális tanuláselmélet értelmében is nyilvánvaló, hiszen a gondolati kölcsönhatások éppen úgy létrehozhatnak komponenseket, amelyek új komponenssé rögzülhetnek, mint a ténylegesek).

A *szociális kompetencia mint komponensrendszer* öröklött és tanult komponensek készleteivel rendelkezik. Az aktuális komponensek létrejötte, vagyis a tényleges, illetve gondolati szociális kölcsönhatás megvalósulása a meglévő komponensek felhasználásával történik implicit, illetve explicit szabályok rendszerének megfelelően. Az *önmódosítás* a komponensek (szokások, attitűdök, meggyőződések, készségek, ismeretek) változásával, gyarapodásával valósul meg. A *komplexitásnövekedés* a komponensrendszer *hierarchizálódását* eredményezi, amely bonyolultabb kölcsönhatások kezelését is lehetővé teszi. A nevelés feladata ebből a szempontból tényleges, gondolati, szimulatív szociális kölcsönhatások kezdeményezése, feltételeik, lefolyásuk szervezése abból a célból, hogy a meglévő komponensekből aktuális komponensek (aktuális összetételek) jöjjenek létre, aminek következtében a meglévő komponensek a proszocialitás irányába módosulnak és újak születnek. Továbbá az is feladata, hogy a komponensalkotás implicit és explicit szabályai (a személyes világtudat, az éntudat, az életprogramok, a képességek) a proszocialitás irányába módosuljanak, komplexitásuk növekedjen, fejlődjenek.

Az 1. ábra a szociális kompetencia hierarchiáját szemlélteti a személyiség fent vázolt hierarchikus modelljének megfelelően. A négy egymásba skatulyázott halmaz azt kívánja jelezni, hogy a hierarchia négy szintje egymástól elválaszthatatlanul részt vesz a szociális kölcsönhatásban olyan értelemben, hogy a felsőbb szintek csak az alsóbb szintekkel együtt képeznek működő rendszert. Az öröklött komponensrendszer a biológiai funkciókat tekintve viszonylag kevés tanult komponenssel is működik. A tapasztalati komponensrendszer csak az öröklött komponensrendszerrel együtt funkcionálhat és így tovább. Az ábra alsó tengelye a szociális kompetencia értékrendjére utal. A szociális kompetencia *fejlődését* a *kreativitásnövekedés*, az *értékrend proszocialitás irányába történő módosulás* és a következő alfejezetben tárgyalt *szabályozók optimalizációjának* együttes eredményeként értelmezzük (a szabályozókról lásd a következő alfejezetet). E néhány átfogó gondolat előrebocsátása után ismerkedjünk meg a szociális kompetencia négy komponensrendszerének komponenseivel, működésével és a hierarchizálódással, a kreativitásnövekedéssel.



1. ábra

A szociális kompetencia fejlődése

A szociális kompetencia kreativitásának növekedése

Mivel az embernek nincsenek összetett öröklött kényszerpályás mechanizmusai, mint az állatoknak (zsákmányejtés, udvarlás és hasonlók), döntési (felismerési, motivációs, érzelmi értékelő, készítő) és kivitelező mechanizmusai különálló készletek, ezért a születés után minden viselkedését, aktuális komponensét ezeknek a készleteknek a komponenseiből kell létrehozni. (Ez alól talán az érzelmi kommunikáció mechanizmusai és a szopás mechanizmusa tekinthető kivételnek, mivel ezek a többi viselkedési reflexnél valamivel összetettebbek.) Ebből a tényből, az emberré válás e fontos feltételéből a rendkívüli kreativitás, adaptivitás mellett az is következik, hogy tanulás nélkül, vagyis a tanult komponensrendszer létrejötte nélkül az ember életképtelen lenne. Hiszen minden aktuális döntés kényszerűen próbálkozással születne, aminek következtében elvileg minden második döntés kudarchoz vezetne. További sajátosság, hogy a kivitelezést illetően nincsenek öröklött válaszok, mozgósítható összetett mechanizmusok, a kivitelezést elemekből kellene létrehozni, ami bizonytalanná, lassúvá tenné a viselkedést.

Mivel a viselkedési reflexeknél összetettebb öröklött válaszmechanizmusaink nincsenek, ezért az öröklött komponensrendszer megismerése szempontjából az öröklött döntési mechanizmusok készletei a fontosabbak. Ezek közül alaposan ismert a másfél tucatnyi biológiai szükséglet, nem ennyire feltárt még a fél tucatnyi fiziológiai szük-

séglet, az értékelő érzelmek, a jelző, készítő érzések készlete. Ami a szociális kompetencia öröklött komponensrendszerét illeti, jelenleg a döntési mechanizmusok globális megközelítésénél tart a humánétológia (vagyis a felismerési, a motivációs, az érzelmi mechanizmusokat együtt kezeli). Az ilyen értelemben vett öröklött komponenseket hajlamnak (tendency, disposition) nevezik. A *szociális hajlamok* teljes feltérképezése még nem zárult le, de a pedagógia szempontjából a tucatnyi fontosabb komponens elég jól ismert (Eibl-Eibesfeldt, 1989. 166–359). Az érzelmi kommunikáció tanulmányozása ugyan Darwin e tárgyban megjelent híres könyve (1872) óta folyik, de a szociális kompetenciában, viselkedésben játszott központi szerepe csak Buck közleményei alapján vált nyilvánvalóvá (Buck, 1984, 1989; Buck és Ginsburg, 1991). A pedagógiai szempontból is fontosabb szociális hajlamok: párképzés, családalapítás, utódgondozás, kötődés, rangsorképzés, csoportképzés, területbirtoklás, tulajdonlás; az elért, kialakult szociális helyzet fenntartása, védelme. A szociális hajlamok működése, hatásmechanizmusa részletesen ismert, pedagógiai célú feldolgozásuk és hasznosításuk még megoldatlan. E tanulmány csak arra vállalkozhat, hogy egy példán (legyen ez a csoportképzés) szemléltesse a problémákat és lehetőségeket.

Az ember elődeinek csoportképző hajlamát követve évezredek sokaságán át főleg rokonsági alapon és viszonylag laza rangsor szerint szerveződő 30–60 fős csoporttársadalmakban élt. A csoporttársadalom elemi csoportok (családok, vadászok, gyerekek stb.) egysége. Létezésük feltétele az öröklött komponensrendszer komponenseiből létrejövő aktuális komponensek (összetételek) tanult komponensek készleteivé (szokásokká, attitűdökké, készségekké, ismeretekké) rögzülése, amely túlnyomóan a spontán szocializáció folyamataiban valósult meg. A csoporttársadalom a totális szocializáció, a tapasztalati komponensrendszer létrehozásának és működésének tökéletes feltételrendszere. Az egyes csoporttagok tapasztalati komponensrendszereinek túlnyomórészt közös komponensei a csoportkultúra hordozói. Ugyanakkor viszonylag gyors, generációs léptékű módosulások lehetségesek az egyes emberek komponensrendszereinek módosult, új komponenseinek köszönhetően, amennyiben azok általánosan elterjedtek, vagyis a csoportkultúra elemévé váltak. A csoportkultúra a kohézió, a csoportérdek alapja, amely a csoport fennmaradását, túlélését szolgálja mint a belső konfliktusok megoldásának és a külső veszélyek elhárításának motivációs forrása. A csoporttársadalmak tanulással alakuló csoportkultúrái az öröklött komponensrendszer kreativitása, variabilitása következtében szükségszerűen egymástól különbözővé alakultak. Ezért a csoporttársadalmak egymástól elszigetelve, egymással szemben állva, kevés átjárást megengedve léteztek.

A fejlődés a csoporttársadalmak közötti kapcsolatok és átjárások növekedését eredményezte, ami végül is a tömegtársadalmak kialakulásához, a csoporttársadalmak fokozatos felszámolódásához vezetett. Ennek következtében megszűnt a totális spontán szocializáció optimális hatékonyságú közege is, ami az egyén felszabadulását eredményezte a csoporttársadalom rendkívül szoros kötelékei alól. A tömegtársadalmak a kialakuló vallások, ideológiák, eszmék, valamint parancsolatok, normák és a hozzájuk rendelt szankciók által hozták létre a családi, a lokális szocializáció feletti kohéziós erőt. Ez a rendszer az iskolázatlan tömegekkel évezredekig működőképes volt. Századunkban azonban tömegessé vált az iskolázás, a népesség egyre nagyobb rétegeinek a műveltsége,

intellektuális fejlettsége lényegesen megnövekedett. Az ilyen társadalmakban az ősi világnézetek, régi és új ideológiák szocializáló, kohéziós ereje fokozatosan gyöngül, miközben a családok szocializációs hatékonysága csökken, ugyanakkor az intézményes nevelés továbbra sem képes eredményesebben segíteni a szociális kompetencia fejlődését. Egyidejűleg növekszik a társadalmak érintkezése, átjárhatósága, egyelőre főleg gazdasági egymásba hatolása, vagyis megindultak az integrációs, globalizációs folyamatok.

Ezek a folyamatok a csoporttársadalmak felszámolódásával, a tömegtársadalmak létrejöttével mérhető léptékűek és jelentőségűek. Jelenleg a magasan iskolázott országokban a családi, a lokális szocializáció fellazulásának, a tömegtársadalmi szocializációs hatásrendszerek szétesésének időszakában élünk. Ennek következtében az egyes emberek tapasztalati komponensrendszere kialakulatlan marad vagy a sokféle, egymásnak is ellentmondó hatás, lazább külső kontroll miatt megbomlik, aminek az a következménye, hogy növekszik az öröklött komponensrendszer szerepe a viselkedés szabályozásában.

Az öröklött és a tapasztalati komponensrendszer implicit szabályok alapján működik. Vagyis az ember ezen a szinten nem ismeri ezeket a szabályokat, a világnézetek, ideológiák, életprogramok viselkedésszabályozó működése ismeretlen. A viselkedés verbalizált parancsolatai, normái pedig külső elvárások, korlátok, amelyeket kényszerből, jobb belátásból vagy meggyőződésből követünk. A szociális kölcsönhatások szabályainak, a szociális kompetencia mint hierarchikus komponensrendszer működési szabályainak az ismerete nélkül élünk, implicit szabályrendszerek alapján szerveződik a viselkedésünk, az életünk.

A természeti folyamatok megismerésében egy szűk réteg már évszázadokkal ezelőtt túljutott a tapasztalati, metaforikus szinten. Explicált szabályokkal (modellekkel, törvényekkel) értelmezi a természeti folyamatokat. Az ilyen szabályok, modellek gyökeres változást eredményeznek az emberi tevékenység szabályozásában. Az implicit szabályokkal megvalósuló viselkedés, tevékenység irányítása a folyamatról, az eredményről visszacsatolt információk alapján megy végbe. Az explicit szabály lehetővé teszi, hogy a szabályhoz (is) viszonyított tevékenységet végezzük. Ennek köszönhetően rendkívül komplex tevékenységek válnak elvégezhetővé (például a mai nagyipari gyártási folyamatok explicit szabályrendszereknek köszönhetően váltak lehetővé). A szabályalkotás, a szabályhasználat az *értelmező komponensrendszer* kialakulásának köszönhető. A magasan iskolázott társadalmakban a népesség nagy hányada ismeri az alapvető természeti folyamatok és ezekre épülő munkafolyamatok explicált szabályait, azokat képes használni is. A társadalmi élet minden zugát is átszövik a szabályok.

Joggal feltételezhető, hogy a szociális kölcsönhatások implicit szabályai is explicálhatók (a tudományok egész sora sikerrel fáradozik e feladat megoldásán), ezek elsajátíthatók, az emberek egyre szélesebb rétegeiben kialakulhat az *önértelmező komponensrendszer*, amely a szociális kompetencia magasabb szintre fejlődését eredményezheti. Ez a fejlettségi szint remélhetően lehetővé teszi, hogy a sokféle szocializáció, ideológia, eszme együttélése ellenére az egyén a különböző szocializáltságú, különböző eszméket, meggyőződéseket követő emberek, csoportok és társadalmak rendkívül bonyolult kölcsönhatásainak részeseként ne legyen az ilyenné alakuló világ értetlen, kiszolgáltatott elszenvetője, ne váljék a sokféle másság, a diszfunkcionális szociális kompetencia

okozta értelmetlen konfliktusok áldozatává. Feltehetően ez lehet az integrációs, globalizációs folyamatok által fejlesztett, annak megfelelő, önértelmező szintű szociális kompetencia. *Csikszentmihályi Mihály* *The Evolving Self* című könyvében (1993) rendkívül meggyőzően érvel e mellett a lehetőség mellett (lásd még *Nagy*, 1994b). A pedagógia feladata e lehetőség feltárása, hogy a nevelés eredményesen segíthesse az önértelmező komponensrendszer kialakulását, más szóval az én kibontakozását.

Buck és *Ginsburg* végső következtetése (1991. 172. o.) abban foglalható össze, hogy a szocialitás minden formájának az öröklött érzelmi kommunikáció az alapja. Ez nem a mindennapi tapasztalatainknak megfelelő tény miatt fontos, mely szerint a tettegességtől eltekintve minden szociális kölcsönhatás kommunikáció által valósul meg, hanem azért, mert ennek öröklött alapjaként az érzelmi kommunikációt mutatja föl, továbbá azért, mert a szocialitás minden formájának ez az öröklött alapja. Ez nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy többek között sem az altruisztikus, proszociális, sem az antiszociális viselkedés nem öröklött. Ezek genetikai alapja az érzelmi kommunikáció. A komponensrendszer-elmélet nyelvére lefordítva: a szociális kompetencia öröklött komponensrendszere a szociális hajlamok mellett az érzelmi kommunikáció komponenskészleteivel működik, ezekből szerveződnek a szociális kompetencia önmódosító, komplexitásnövelő folyamatai.

Az érzelmi kommunikációnak két komponens-fajtája különböztetendő meg: az érzelmeknek megfelelő jelek készlete és e jelek felismerési mechanizmusainak készlete. Az érzelmek öröklött beidegzések révén észlelhető jelekként is megnyilvánulnak (arc kifejezés, nevetés és hasonlók). Valamennyi érzelem-jelnek létezik megfelelő öröklött felismerési mechanizmusa (például a dühös arc kifejezés, a nevetés, a szomorúságot közvetítő hanghordozás felismerési mechanizmusa), amely az emberben aktiválódott érzelemhez hasonló érzelmet generál az észlelő félben.

Mielőtt e felismerések jelentőségével ismerkednénk, utalunk arra, hogy itt a közkeletűtől – verbális és nem verbális kommunikáció – eltérő felosztásról van szó: a kognitív és a szociális kommunikáció megkülönböztetéséről (a kommunikáció fajtáinak problémáiról lásd *Buda* 1988. 19–30. o.). A kognitív kommunikáció funkciója a tevékenység segítése, a megismerés, a gondolkodás, a tanulás. A kognitív kommunikáció nem verbális (például egy tervrajz) és verbális lehet. A szociális kommunikáció funkciója a szociális kölcsönhatások szervezése (aminek szolgálatában a kognitív kompetencia is közreműködik). A szociális kommunikáció öröklött alapja, elsődleges eszköze az érzelmi kommunikáció. Ezt egészíti ki az egyéb nem verbális és a verbális szociális kommunikáció, amely maga is érzelemközvetítő/-vevő a hanghordozás eszközeivel és a jelentéshálók érzelemaktiváló hatásaival, de párhuzamosan az öröklött érzelmi kommunikáció egyéb jelei is megnyilvánulnak. Természetesen az érzelmi kommunikáció is függ a vevő fél aktuális beállítódásától, előítéleteitől, elvárásaitól, a közlő fél több-kevesebb sikerrel színészkedhet is, mindez azonban csak tompíthatja, zavarhatja az öröklött érzelmi kommunikáció működését.

A szociális kompetencia értékrendjének módosulása

A komplexitás növekedése, a hierarchia kiépülése a szociális kompetencia kreativitásának növekedését eredményezi. Ez az antiszocialitás esetében a destruktivitás, a szocialitás esetében a lojalitás, a proszocialitás esetében pedig a konstruktivitás kreativitásának növekedését jelenti. A szociális értékrend módosulása pozitív és negatív irányú lehet. A proszocialitás növekedése, valamint a proszocialitás globalizálódása pozitív irányú módosulás. Az antiszocialitás növekedése és az értékrend beszűkülése negatív irányú módosulás. A proszocialitás növekedéséről e pontban csak a szociális kommunikáció szempontjából lesz szó. Majd ezt követi a szociális értékrend globalizációjának mint a szociális kompetencia fejlődésének rövid jellemzése.

Buck és Ginsburg meggyőzően bizonyítja, hogy az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusokkal működik. Az érzelmek automatikusan kifejeződnek és az észlelő(k)ben hasonló érzelmek váltódnak ki. A problémát (veszélyt, szükségletet stb.) jelző érzelmek cselekvésre készítetnek. Mivel az érzelemészlelő(k)ben hasonló érzelmek aktiválódnak, az őt is cselekvésre készíteti, bár ő nincsen problémahelyzetben. Amennyiben az érzelmezővetítő a probléma megoldásában akadályozva van, illetve nem képes megbirkózni a helyzettel, az érzelemészlelő(k)ben kiváltódott cselekvési késztetés segítő beavatkozást eredményezhet. Mivel az emberben nincsenek kényszerpályás kész válaszok, ezért az átvett (vikariáló) cselekvési késztetés akcióvá szerveződése is a helyzettől függően nagyon sokféle lehet, de el is maradhat. Vagyis az altruisztikus, a proszociális viselkedés nem öröklött. Ami öröklött, az az érzelmi rezonancia és az átvett cselekvési késztetés. Ebből az következik, hogy az altruizmus, a proszocialitás szocializálódhat, fejlődése segíthető és gátolható. Jelezzük, hogy a segítő viselkedés kiváltójának sokan az empátiát tekintik (*Eisenberg és Fabes, 1991; Batson és Oleson, 1991*). *Buda Béla* (1980. 85. o.) szerint az empátia célja és értelme a segítség. Nem véletlen, hogy e kijelentésen túl alig esik szó a segítség és az empátia viszonyáról. Ez az összefüggés ma még nem eléggé feltárt, sok az egymásnak ellentmondó eredmény. A téma túlságosan bonyolult és szerteágazó ahhoz, hogy e jelzésen túl kiemelkedő pedagógiai jelentősége ellenére eredményt ígérően integrálni tudnánk.

Buck és Ginsburg azt írják (1991. 158. o.), hogy az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusai módosulhatnak attól függően, hogy a szenzibilis, sérülékeny életkori időszakban (csecsemő- és kisgyermekkorban) a szociális kölcsönhatások mely öröklött mechanizmusokat aktiválnak. Ha ebben az időszakban az érzelmi kommunikáció nem működik, sívár, akkor antiszociális személyiség alakulhat ki. Hasonló a következménye az egyoldalúan agresszivitást, gyűlöletet, dühöt, haragot kommunikáló környezeti hatásoknak, amelyek ezeket az öröklött mechanizmusokat bejáratják és elsorvasztják a szeretetet, az örömet, az együttérzést és hasonló öröklött mechanizmusait, melyek a proszocialitás fejlődésének öröklött feltételei. Ha viszont túlnyomóan az utóbbi mechanizmusok gyakorlódnak, megerősödnek a proszocialitás fejlődésének genetikai alapjai. (Ez ugyanaz a jelenség, mint a majmokban megfigyelt és korlátozottan az emberre is érvényes születés utáni testi kontaktus, illetve hiányának közismert következménye.)

A proszocialitás tapasztalati komponensrendszerének építőelemei a szociális szokások, attitűdök, mintázatok, készségek és verbalizált elvárások. Ezek elsajátítása: az örök-

lött késztetések és a helyzetnek megfelelő proszociális akciók kapcsolatának rögzülése, proszociális viselkedési modellek(minták), verbális elvárások megismerése, pozitív megerősítésekkel az attitűdök és szituatív gyakorlással a szociális készségek kialakulása. Ez tulajdonképpen az altruizmus, a proszocialitás spontán és szándékos tapasztalati szintű szocializálása, ami a nevelés alapvető feladata. Ennek az elméleti jelentőségű újszerű megközelítésnek a nevelés gyakorlatában is hasznosítható szakirodalma gyorsan gazdagodik. Külön figyelmet érdemelnek *Grusec* tanulmányai (lásd például 1986, 1991), továbbá *Radke-Yarrow, Zahn-Waxler* és *Chapman* (1983), *Stanhope, Bell* és *Parker-Kohen* (1987) közleményei. Abból a tényből, hogy a szociális kompetencia működése lényegét tekintve szociális kommunikáció, ami az érzelmi kommunikáció révén genetikailag is adott, nyilvánvaló a verbális szociális kommunikáció rendkívüli pedagógiai jelentősége, fejlesztő hatása. Egy nagymintás kutatás azt mutatta, hogy azokhoz az ötéves gyerekekhez képest, akikkel a szülei a legkevesebbet beszélgetnek, szociális életkorukat tekintve két és fél évvel fejlettebbek azok az ötévesek, akik a leggazdagabb kommunikációs közegben élnek (Nagy, 1980. 307. o.). A szociális készségek tulajdonképpen a szociális kommunikáció készségei, amelyek fejlesztésének gazdag szakirodalmára az előző alfejezetben már hivatkoztunk.

Korábban láthattuk, hogy a tapasztalati szintű komponensrendszer és a verbális elvárások ismerete korunkban egyre kevésbé felel meg az integrálódó, globalizálódó társadalmak körülményeinek. Lehetséges és szükséges az értelmező/önértelmező komponensrendszer kialakulása. Minthogy ezt a témát külön vizsgálat tárgyává tettük, ennek anyagából idézhetünk egy bekezdést (Nagy, 1994b. 22. o.): „A fogalmi szintű önismertetek és önmotívumok lehetővé teszik, hogy önmagunk, személyiségünk, énünk működését értelmezzük is, hogy megismerjük és megértsük a működés szabályait. Vagyis próbáljuk megérteni az én(tudat) funkcióit, az önreflexív képességek, az éntudat működésének, változásának, fejlődésének lehetőségeit, feltételeit, szabályait. Ennek alapján lehetővé válik az *értelmező önreflexió* kialakulása. Ennek köszönhetően az aktuális viselkedés tapasztalatain, azok fogalmi szintű ismeretén túl azok kötöttségei alól fölszabadulva magukat a működés és a változás szabályait is figyelembe vehetjük a másodlagos viselkedésszabályozás folyamatában.”

Sok tízezer éven át a proszocialitás csak a csoporttársadalmakon belül érvényesült, nem terjedt ki a másik csoportra. A tömegtársadalmak létrejöttével a törzs, a birodalom, az ország, a nemzet a csoportok létét, túlélését is szolgálja, vagyis a tömegtársadalmakban a proszocialitás a csoport-csoport kölcsönhatásokra is kiterjeszkedik. Századunk második felében az egész emberi nem túlélésének gyakorlati kérdéseivel, problémáival szembesülünk. A globalizáció folyamatai ebből a szempontból azt jelentik, hogy a proszocialitás a nemzetiségek, nemzetek, országok, tömbök közötti kölcsönhatásokban is megjelenik. Erőteljesen növekszik ennek igénye és reménye. Az egyén, a csoport, a nemzet, az ország, tömb és az emberiség teljes hierarchiáját átfogó hierarchikus értékrend kialakulása azt jelenti, hogy létrejön egy olyan globális értékrend, amely az egyén és az emberi nem létének, túlélésének legalapvetőbb érdekeit fejezi ki. Amely ugyanakkor rendkívül gazdag sokféleséget, sajátos értékrendet tesz lehetővé. Belátható, hogy korunkban a globális érdekek egyben a legmélyebb egyéni érdekek is, a globális érték-

rend minden ember sajátos értékrendjének magja, alapja is. Ennek következtében a globális értékrend elsajátításának segítése a nevelés alapvető feladtává válik.

A szociális kompetencia szabályozói

A személyiség komponenseinek általános megnevezésére különböző kísérletek történtek. Ezek közül a „reprezentáció” és a „séma” fogalma általánosan használatos, az etológiában a mechanizmus járja, ami a pszichológiában is terjed. Magam több könyvemben alapfogalomként használtam a pszichikus rendszer kifejezést. A komponensrendszerek komponensei működő rendszerek. Egy képzet (kognitív kép, ikonikus reprezentáció, tanult mintázat stb.) például specifikus felismerési mechanizmus, amelynek köszönhetően az általa leképezett dolgot azonosítani tudjuk, ugyanakkor aktiválhat egy kapcsolódó attitűdöt, amely akcióra készítő érzelmekben nyilvánulhat meg, ez pedig beavatkozó mechanizmusokat hozhat működésbe és így tovább, illetve kapcsolódhat más képzetekhez, verbális szimbólumok mechanizmusaihoz stb. Jelenleg nincs e tartalomnak megfelelő megnevezés. Az egyszerű komponensek esetében talán leginkább a mechanizmus utal a lényegre. Az összetettebbek azonban nem mechanizmusok a szó szűk értelmében, hanem például komplex készségek vagy maguk is komponensrendszerek. Ilyen esetekben egyelőre az érintett tudományág szokásos szóhasználatához kell alkalmazkodni.

A fenti terminológiai probléma azért érdemel figyelmet, mert tudatosítani szükséges, hogy a komponensek implicit, illetve explicit szabályok alapján működnek, viselkednek függetlenül attól, hogy a szokásos megnevezések és jelentéseik mit sugallnak. Továbbá maga a komponenseit használó komponensrendszer is szabályoknak engedelmeskedik. Ezek a szabályok azonban nem input-output összefüggések, algoritmusok, hálózatok, hanem inkább stratégiai jellegű univerzális szabályok. A különbségtétel érdekében a személyiség és komponensrendszereinek szabályait *univerzális szabályoknak* vagy *szabályozóknak* fogjuk nevezni. A személyiség mint komponensrendszer működésének, viselkedésének szabályozói: az *univerzális érdekek*, amelyek az öröklött és tanult motívumok készleteiből szervezik a specifikus érdekeket, segítik a szándéktalan/szándékos döntéseket; az *érzelmi apparátus*, amely szándéktalan értékelő, jelző, kommunikatív, készítő funkcióival járul hozzá a viselkedés szabályozásához; a *képességrendszer*, amely a szokások, a készségek, az ismeretek készleteinek felhasználásával szervezi a személyiség működésének, viselkedésének megvalósulását; a *személyes tudat* (a személyes világtudat, az éntudat, az életprogramok), amelyek a személyiség identitásának meghatározói, szándéktalan/szándékos döntéseinek végső viszonyítási alapjai. A továbbiakban csak a szociális kompetencia szabályozóinak jellemzésével foglalkozhatunk, ami a személyiség többi komponensrendszerének szabályozási modelljéül is szolgál.

Szociális viselkedés, érdekek és képességek

Fiske (1991) gazdag antropológiai tényanyaggal szemlélteti és bizonyítja, hogy a szociális viselkedésnek négy alapvető módja létezik. Mint a 1. táblázat mutatja, mi eze-

ket a viselkedési módokat célszerű egyszerűsítések eredményeként megosztásnak, osztozkodásnak, elosztásnak és megszerzésnek nevezzük. A szociális kompetenciának ezek a szabályozói, ha a viselkedés megfigyelhető célját, lefolyását, eredményét tekintjük. Ha a belső késztetések szempontjából vizsgálódunk, akkor a szabályozók az univerzális érdekek: a közérdek, a közös érdek, az eltérő érdek és az érdekütközés. Ha pedig a megvalósítás belső feltételeit vesszük figyelembe, akkor a szociális kompetencia működésének univerzális szabályozói a szociális képességek: a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés.

1. táblázat. A szociális kompetencia univerzális szabályozói

Cél/viselkedés/eredmény	Érdek	Képesség
MEGOSZTÁS	KÖZÉRDEK	SEGÍTÉS
OSZTOZKODÁS	KÖZÖS ÉRDEK	EGYÜTTMŰKÖDÉS
ELOSZTÁS	ELTÉRŐ ÉRDEK	VEZETÉS
MEGSZERZÉS	ÉRDEKÜT KÖZÉS	VERSENGÉS

A *megosztás* (communal sharing) az élelem, a szálláshely, a képességünk, a tudásunk, a meggyőződésünk és bárminek a megosztása, amivel rendelkezünk és ezáltal más(ok) javát szolgáljuk. Vagyis a megosztás a más(ok) érdekét, a *közérdeket*: a másik ember, a csoport, a másik csoport, az ország, a másik ország, az emberi társadalom érdekeinek érvényesülését segíti elő. A megosztás a *segítőképeség* által valósul meg. A közérdek az aktuális helyzetnek megfelelő motívumokat mozgósítja, a segítőképeség pedig a kivitelezéshez szükséges szokásokat, magatartási mintákat, szociális készségeket és ismereteket szervezi gondolati, illetve tényleges viselkedéssé. A segítőképeség fejlesztéséről mint alapvető pedagógiai feladatról korábban már volt szó. Most arra utalunk, hogy a szülő, a természetes és a hivatásos pedagógus gondozói, nevelői, oktatói tevékenysége önmagát megosztó közérdekű segítség.

Az *osztozkodás* a *közös érdek* alapján megvalósuló *együttműködés* eredményének implicit, illetve explicit szabálya szerint valósul meg, vagyis az együttműködésben részt vevők a szabálynak megfelelően részesülnek az eredményből. A közös érdek valamennyi résztvevő önértékének érvényesülését ígéri. Az együttműködési képesség az aktuális közös tevékenység szervezője, lebonyolítója, a szóban forgó együttműködéshez szükséges motívumok, szokások, készségek, ismeretek mozgósításával. Az együttműködési képesség pedagógiai jelentőségének kezdeti felismerését a kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata jelzi, ami azonban ma még szűkkörűen alkalmazott, lassan terjed, mivel a hagyományos iskola egész szelleme, szervezete, berendezése, működése a tanuló irányítására, a vezető-vezetett viszonyra épül.

Az *elosztás eltérő érdekek* alapján valósul meg a *vezetőképesség* által. A vezetőnek az az érdeke, hogy a vezetettek teljesítsék az elvárásait. A vezetetteknek ezzel szemben az érdeke az, hogy megkapják az elvárások teljesítéséért járó ellenszolgáltatást. A vezetéselmélet rendkívül gazdag szakirodalmi részletes ismereteket kínál a vezetés elméleti és gyakorlati kérdéseiről, a menedzsment-képzés pedig napjaink egyik sikerágazata; megkezdődött behatolása az iskolai képzésbe is.

A javak *megszerzése az önérdek* érvényesítésével valósul meg. Amennyiben a javak mások (másik ember, másik csoport, másik társadalom) birtokában vannak vagy mások is ugyanazokat a javakat akarják megszerezni, akkor a megszerzés szociális viselkedés: az ütköző önérdekek (illetve csoportérdekek, etnikai, nemzetiségi, nemzeti, társadalmi érdekek) közül a *versengés képessége* révén csak az egyik fél önérdeke érvényesülhet. A versengés (a verseny, a harc, a háború, a játszmajáték) a matematika érdeklődését is felkeltette: a matematikai játékelmélet fontos felismerésekkel szolgál a versengés természetének megértéséhez. Az etológia e téren is alapvetően fontos ismeretek birtokába jutott. (Lásd erről etológiai szempontból Csányi, 1994. 206–224. o.; a pszichológia által kínált szerteágazó ismeretekről Fülöp, 1995). Ami a pedagógiát illeti, a helyzet meglehetősen ellentmondásos. Vannak, akik ki szeretnék iktatni a nevelésből a versengést, mások a tanulmányi versenyekkel azonosítják a témát.

Fiske meggyőzően szemlélteti és bizonyítja, hogy a szociális viselkedés négy alapvető módja (szabályozója) egyaránt lehet antiszociális vagy proszociális. Még a segítség is lehet antiszociális: például a másik fél akarata ellenére nyújtott segítség vagy a rátelepedő segítség, amely önállótlanra, mások kihasználására nevel. A négy szabályozó ugyanis egymásba hatolva, egymást átfedve is működik, amint ezt a következő fejezetben részletesebben ismertetni fogjuk (lásd a 2. ábrát). Továbbá a szociális viselkedés folyamatában egymásba átválthatnak. Ha például az együttműködés hozzájárulási, osztokodási szabályát valamelyik fél megsérti, a viselkedés átszaphat versengésbe.

Szociális világtudat

A magas szintű iskolázás lehetővé teszi, hogy ne csak leíró történelmi tudat alakuljon ki a felnövekvő generációkban, hanem a szociális kölcsönhatások működését is képesek legyenek értelmezni, megérteni. Hasonlóképpen ne csak szűk körű tapasztalati és leíró ismereteik legyenek a személyes interakciókról, a család, a legkülönbözőbb csoportok, szervezetek, nemzetiségek, nemzetek, társadalmak életéről, hanem ismerjék ezek működési törvényeit, értsék az események mozgató rugóit, a szociális kompetencia fejlettsége és a szociális viselkedés közötti összefüggéseket. Az ilyen színvonalú személyes szociális világtudat lehetővé teheti az értelmező szociális kölcsönhatásokat. Ugyanis az egyéni szociális világtudat a szociális viselkedés egyik alapvető szabályozója, fejlettségétől függően lényegesen különböző színvonalú az egyes emberek, csoportok, társadalmak szociális interakcióinak színvonala. Az ellentmondó példák sokasága ellenére feltételezhető, hogy a magasán fejlett személyes szociális világtudat hozzájárul az antiszociális viselkedés csökkenéséhez, a proszociális magatartás növekedéséhez.

Szociális éntudat és szociális életprogramok

A szakirodalom különbséget tesz személyes és szociális éntudat között. A szociális éntudat fontosabb összetevői a személyközi, a rangsor-, a hovatartozási és a szociális kompetencia-éntudat (Nagy, 1994b). A *személyközi éntudat* az egyén valóságos interperszonális kapcsolatainak önismerete és önminősítése, amely a konkrét (családi, baráti, munkatársi stb.) kapcsolatok önismeretéből, önminősítéséből, valamint a minták és szabályok ismeretéből, minősítéséből és saját kapcsolatainkra vonatkoztatásból formálódik. A fejlett személyközi éntudat az eredményes és kulturált szociális viselkedés szabályozásának egyik alapvető tényezőjévé válhat. A *rangsor-éntudat* a különböző szociális hierarchiákban elfoglalt informális és formális hely, rangsor, valamint a kiérdeklés és megtartás lehetőségeinek, módjainak önismerete és önmegítélése. A fejlett rangsor-éntudat kialakulásának feltétele a vonatkozó humánológiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek elsajátítása, önmagunkra vonatkoztatása, saját helyünk és lehetőségeink minél alaposabb önismerete és minél realisabb önminősítése. A *hovatartozási éntudat* annak önismerete és önminősítése, hogy mely nemzethez, néphez, etnikumhoz, réteghez, csoportokhoz tartozunk. A hovatartozási éntudat alapján alakul ki a nemzeti, a nemzetiségi azonosságtudat, a csoportidentitás. A hovatartozási éntudat, identitás a személyközi szerveződések fölötti szociális struktúrák létrejöttének, működtetésének, megőrzésének és fejlődésének pszichikus feltétele. A *szociális kompetencia-éntudat* a szociális motívumaink (attitűdjeink, meggyőződéseink, előítéleteink, erkölcsi értékrendünk) és szokásaink, készségeink, képességeink önismerete és önminősítése. Ennek feltétele, hogy megfelelő pszichológiai ismereteink legyenek ezekről a komponensekről, működésükről, szerepükről a szociális viselkedés szabályozásában és képesek legyünk ezeket az ismereteket önmagunkra vonatkoztatni.

A személyes életcélok, életprogramok mellett az emberben a másik ember, a család, a gyerekek, a különböző csoportok, az ország, az emberi nem szolgálatával kapcsolatos életcélok, úgynevezett *proszociális életprogramok* is kialakulnak. Az emberek túlnyomó többsége szükségét érzi annak, hogy tevékenysége, munkája értelmes legyen, vagyis mások javát is szolgálja. A csoporttársadalmakban, amelyeknek valamennyi tagja személyesen ismerte egymást, egyetlen konkrét közösségre vonatkozott az implicit proszociális életprogram. A tömegtársadalmakban a családon és lazább csoport-kötélekeken túl elvont proszociális életcélok, életprogramok is kialakulhattak, elhivatottságok, küldetések nagyobb közösségek, szervezetek, társadalmi rétegek, nemzetek szolgálatára. Ma már léteznek az egész emberiség túlélését, érdekeit szolgáló személyek, szervezetek. A mai kor talán legnagyobb kihívása, hogy az egyes emberekben olyan proszociális életprogramok alakuljanak ki, amelyek kiterjednek az interperszonális szintre, a nagycsoportokra, a nemzet(iség)re és általában az emberi nemre is oly módon, hogy az ne más emberek, csoportok stb. elleni antiszociális célokat szolgáljon. Kérdés, hogy e feladat megoldásában mekkora előrehaladás remélhető, az azonban nem lehet kérdéses, hogy az ilyen értelemben vett proszociális életprogramok kialakításának segítségét alapvető pedagógiai feladatként tudatosan fel kell vállalni.

Összefoglalva

1) Az ember öröklött komponensek meghatározott készleteivel rendelkezik. Mivel a viselkedés a külső/belső ingerek felismerése, értékelése, cselekvésre késztetés és kivitelezés folyamata, ennek megfelelően léteznek a felismerési, motivációs, érzelmi minősítő, késztető és kivitelező mechanizmusok, azok készletei. Az egyes komponensek öröklötten különböző jellegűek, erejűek (például vannak, akikben a gondozási késztetés rendkívül erős, másokban alig pislákol). Láthattuk, hogy az öröklött komponensek (különösen a szenzibilis életkorban) begyakorlás hiányában sérülhetnek, hatékonyságuk csökkenhet, gyakori használat eredményeként megerősödhetnek, amiből egyértelműen következik a nevelés feladata és felelőssége. Az ismeretek, a motívumok (attitűdök, meggyőződések stb.) tanulása, a minősítő, késztető érzelmek, szokások, készségek fejlesztése az öröklött komponenskészletek felhasználásával történik, ami az öröklött komponensek-készletek alapos ismeretének jelentőségére figyelmeztet.

A komponensek készleteinek gyarapodása a személyiség fejlődésének feltétele, de fejlődés csak attól függően következik be, hogy milyen tartalmú és szintű komponensekkel gyarapszunk, valamint attól, hogy ezek milyen rendszerekké szerveződnek. A hagyományos pedagógiák a komponensek tartalmi szempontú megválasztásával és a komponensfajta elsajátításával (az ismeretek tanulásával/tanításával, a motivációval, az érzelmekkel, a képességek, készségek fejlesztésével) foglalkoznak. A fejlettségi szintek és a rendszerré fejlesztés nem kaptak megfelelő hangsúlyt, a tartalmak megválasztásában pedig egyoldalúan az ismeretekre és a készségekre esett és esik a hangsúly.

2) Biológiai szempontból is alátámasztottnak látszik az a különböző forrásokból származó felismerés, mely szerint a személyiség négy szinten szervezheti a viselkedést: dominánsan öröklött komponensekből, tapasztalati szintű komponensekből (szokásokból, attitűdökből, tapasztalati ismeretekből, készségekből), értelmező komponensekből (összefüggések, törvények szabályai alapján megvalósuló viselkedés) és az önértelmezés szintjén. A magasabb hierarchikus szintek a viselkedés komplexitásának, adaptivitásának, kreativitásának növekedését eredményezik. A kreativitás szempontjából: ha a szocializáció részleges, illetve diszfunkcionális és ezért a viselkedés szabályozása rendszeresen az öröklött komponensekkel valósul meg, filogenetikus személyiségről, ha általában a tapasztalat dominál, tapasztalati személyiségről, ha az értelmezés, az önértelmezés is jelentős szerepet játszik, értelmező személyiségről és önértelmező személyiségről beszélhetünk. A nevelés elméletének és gyakorlatának ebből a szempontból az a feladata, hogy a tapasztalati szintet szilárdan megalapozva segítse elő a felnövekvő generációk minél több tagjában az értelmező és az önértelmező szint kialakulását.

3) Funkcionális szempontból a személyiség személyes, szociális, kognitív és néhány speciális kompetenciával valósítja meg döntéseit és tevékenységeit. A kompetenciák sajátos motívumok, érzelmek és készségek, ismeretek komponensrendszerei. A nevelés alapvető feladata a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia fejlesztése (köznyelvi fogalmakkal kifejezve: az egészséges és kulturált életmódra, a segítő életmódra nevelés, az értelem kiművelése), valamint a speciális kompetenciák alapját képező al-

kotóképesség fejlesztése és a tehetséggondozás. (A speciális kompetenciák fejlesztése a szakképzés feladata.)

4) A szociális kompetenciát a (tényleges, gondolati, szimulatív) szociális kölcsönhatásokat szervező, lebonyolító, önmódosító és komplexitásnövelő hierarchikus komponensrendszerként értelmeztük. Az öröklött szociális komponensrendszer a komponensek két sajátos készletével működik: a szociális hajlamokkal (párképzés, családalapítás, utódgondozás, kötődés, rangsorképzés, csoportképzés, területbirtoklás, tulajdonlás és hasonlók), valamint az érzelmi kommunikáció öröklött jeleinek és a nekik megfelelő felismerési mechanizmusok készletével. A csoportképzés hajlamának példáján a sok évtizedre át működő csoporttársadalmak sajátosságainak, felszámolódásának, valamint a tömegtársadalmak jellemzőinek ismeretében értelmezhetővé vált a társadalmak integrációs, globalizációs folyamatainak jelentősége, annak felismerése, hogy e változásnak a feltétele és eredménye az értelmező és önértelmező személyiségek arányának növekedése, ami nélkül a sokféleséget megőrző globalizáció lehetetlen. Ebből következően a nevelés központi feladata az értelmező és önértelmező személyiségek kialakulásának segítése. Természetesen naivitás, pedagógiai utópia lenne annak feltételezése, hogy e cél eredményes teljesítése megoldja a társadalmi változások súlyos konfliktusait, problémáit. Az emberi-pedagógiai tényező csak egy a számos megoldásra váró globális probléma között, de olyan tényező, amelynek a hatékony hozzájárulása nélkül a globalizálódás nagyon keserves és hosszadalmas lesz.

5) A szociális viselkedés tartalmát tekintve antiszociális, szociális vagy proszociális lehet, más szóval etikailag megítélhető. Ebből a szempontból antiszociális személyiségről beszélhetünk abban az esetben, ha a viselkedés dominánsan, rendszeresen, vagyis motívumrendszerből, esetleg meggyőződésből is antiszociális. A szociális személyiség viselkedése általában követi a társadalmi együttélés szabályait, de elsősorban a szociális közeg kontrolljának engedelmességgel. A proszociális személyiség motívumrendszere, meggyőződése alapján követi az együttélés szabályait, univerzális erkölcsi normáit. A nevelés további központi feladata a proszociális személyiség lehetőleg értelmező, önértelmező szintre fejlődésének segítése. Ebben alapvető szerepe van a szociális kommunikációnak, azon belül meghatározó jelentőségű az érzelmi kommunikáció.

6) A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer univerzális szabályokat, szabályozókat követve szervezi, realizálja tényleges és gondolati tevékenységét, önmaga módosulását, fejlődését. Az implicit/explicit univerzális szabályozók: a döntést szabályozó alapérdekek (önérdek, érdekütközés, eltérő érdek, közös érdek és közérdek), a kivitelezést szabályozó képességek, azokon belül a szociális képességek (versengés, vezetés, együttműködés, segítség), valamint a személyes világtudat, az éntudat és az életprogramok, ezeken belül a szociális világtudat, a szociális éntudat és a szociális életprogramok. A nevelés további központi feladata az univerzális szabályozók optimalizációjának segítése.

A személyiségfejlődés segítése

Az eddigiekben azt vizsgáltuk, hogy mi az az új helyzet, ami miatt a korábbiakhoz képest másként kell és lehet értelmezni a nevelés mibenlétét (lényegét, alapvető funkcióit). A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy az előző fejezetek alapján következtetéseket vonjunk le a nevelés alapvető feladataira, a nevelés mint segítség sajátosságaira vonatkozóan. Ezek a következtetések, sajátosságok természetesen csak vázlatosak, jelzésszerűek lehetnek, amelyek inkább csak indirekt utalások az elvégzendő elméleti, kísérleti kutatásokra és fejlesztésekre.

Nevelési feladatok

A személyiség hierarchikus modelljéből kiindulva a kreativitásnövekedés segítése feladatait ismertetjük, a személyiség funkcionális modellje alapján a kompetenciák fejlesztésének feladatait vázoljuk, majd a pozitív szociális értékrend alapját képező proszocialitás fejlesztésének feladatait szemléltetjük.

A kreativitásnövekedés segítségének feladatai

Az integráció, a globalizáció folyamata azzal a következménnyel jár, hogy miközben az emberiség létérdekeit, globális problémáit egyre több embernek kell megérteni és magáévá tenni, ugyanakkor sokféle törekvéssel, nézettel kell együtt élni. Ebben a szociális környezetben a tapasztalati szinten szocializált ember rendszeridegen. A konkrét közegre szocializált zárt tapasztalati személyiség nem elég kreatív ahhoz, hogy a növekvő komplexitású, bonyolultságú társadalmi közeggel eredményesen együtt éljen. Többek között ez az oka annak, hogy növekszik a részben, illetve diszfunkcionálisan szocializált tapasztalati személyiségek, a társadalom perifériájára szoruló szubkultúrák, a globalizálódó világ szempontjából teljesen értelmetlen, embertelen háborúskodások aránya.

A fentiekkel összefüggésben a pedagógia ma három különböző nézetet képvisel. Látván a részlegesen, illetve diszfunkcionálisan szocializált emberek arányának növekedését, a többségnek az a meggyőződése, hogy a régi feladatot kellene eredményesebben megvalósítani, vagyis a szocializálás, a hagyományos értelemben vett nevelés hatékonyságát kellene növelni. Sokan képviselik azt a nézetet is, hogy a szocializáció társadalmilag determinált, a szándékos nevelés, az iskola tehetetlen, az iskolának az oktatás a dolga. Végül gyarapszik azoknak a tábora, akik a nevelést nemcsak lehetetlennek, hanem egyenesen károsnak minősítik. E tanulmány gondolatmenetéből az következik, hogy az integrálódó, globalizálódó világban csak a tapasztalati személyiség kialakulását segítő spontán szocializáció és szándékos nevelés eleve kudarca van ítélve. Az ilyen személyiségek, csoportok, társadalmak az átalakulóban lévő világban diszfunkcionálisak, nem elég kreatívak. A kreatívabb, az értelmező és önértelmező személyiségek kialakulása pusztán spontán szocializációval lehetetlen. Ez a szándékos nevelés, a személyiségfejlődés szándékos segítségének feladata.

Az általános képzéssel, vagyis a személyes és a kognitív kompetencia fejlesztésével, valamint a szakképzéssel összefüggésben a fejlettebb kreativitás, az értelmező szint igénye régóta napirenden van, amit a tudás konvertibilitásával, a gondolkodás, a tanulékonyság fejlesztésével kapcsolatos törekvések jeleznek. Az előző fejezet ismereteinek értelmében *a feladat az egész személyiség kreativitásnövekedésének, vagyis az értelmező és az önértelmező személyiség kialakulásának segítése*, különös tekintettel a szociális kompetenciára. Mint láthattuk, a személyiség magasabb szintje csak az alacsonyabb szintekkel együtt, így az önértelmező személyiség csak az értelmező szinttel együtt működőképes. Ez azt is jelenti, hogy az önértelmező személyiség kialakulásának az értelmező szint megléte a feltétele. Hasonlóképpen: az értelmező szint nem alakulhat ki megfelelő tapasztalatok, szokások, tapasztalati motívumok (attitűdök, meggyőződések) és konkrét tudás (készségek és ismeretek), vagyis a tapasztalati személyiség megléte nélkül. Ebből az következik, hogy a tapasztalati szocializáció, a konkrét tudás, a tapasztalati személyiség kialakulásának jelentősége nem csökken. A feladat azonban megváltozik. A totálisan szocializált, zárt tapasztalati személyiség kreativitása nem növekedhet, az értelmező szint erre nem épülhet rá. *A feladat az, hogy nyitott, adaptív tapasztalati személyiség kialakulását segítsük.* E feladat az univerzális értékeknek megfelelő, de azoknak szilárd szocializációjával lehetséges. Továbbá feltételezi a tudás szigorú szelekcióját abból a szempontból, hogy az mennyiben járul hozzá az értelmezéshez, az önértelmezéshez, valamint a személyiség univerzális szabályozóinak fejlődéséhez: a képességek fejlődéséhez és a társadalmi integrációval, globalizációval összeegyeztethető, önértelmező szintű személyes világtudatnak, éntudatnak, életprogramoknak a kialakulásához.

A kompetenciák fejlesztésének feladatai

A nevelés, az oktatás feladatai hagyományosan szituációkból, magatartási mintákból, tapasztalatokból, ismeretekből, a tanulás érdekében szóba jöhető tevékenységekből, cselekvésekből származnak. Az ilyen feladatok arra a feltételezésre épülnek, hogy amennyiben e feladatok szerint járunk el, vagyis a gyerek, a tanuló az elvárt szituációknak, magatartási mintáknak megfelelően viselkedik, és amennyiben elsajátítja a kiválasztott tapasztalatokat, ismereteket, elvégzi az előírt tevékenységeket, cselekvéseket, akkor valamilyen általános elvárásnak megfelelően alakul a személyisége. E gyakorlat egyik problémája, hogy az általános elvárások (általános nevelési célok, embereszmények és hasonló) nem kínálnak alkalmas viszonyítási alapot ahhoz, hogy a feladatok teljesítése megfelel-e az elvárásoknak. Továbbá semmi sem bizonyítja, hogy a kiválasztott tartalmak, feladatok valóban hozzájárulnak az elvárások teljesüléséhez, más feladatok nem lennének-e alkalmasabbak. Végül nemcsak a kiválasztásra szóba jöhető tengernyi lehetséges feladat okoz egyre nagyobb gondot, hanem az is, hogy amennyiben az értelmező, az önértelmező szint kialakulását is elő kívánjuk segíteni, ehhez a hagyományos feladat-kijelölési mód alkalmatlan.

Mint láttuk, a személyiség funkcionális modellje három általános (kognitív, személyes, szociális) és néhány speciális (szakmai) kompetenciából épül föl. Ebből következően a személyes világtudat és az éntudat fejlődésének segítése mellett (amelyek részlete-

zésére nem térhetünk ki) *a nevelés, az oktatás feladata a személyiség kompetenciáinak fejlesztése*. Ez a feladat kijelölési mód homlokegyenest különbözik a hagyományos feladat kijelöléstől. Nem az a kiindulása, hogy valamit tanítunk, valamilyen magatartásokat elvárunk, valamilyen tevékenységeket elvégeztetünk, aminek alapján valami történik a gyerekkel, tanulóval, valami változik benne, hanem azt mondja meg, hogy ezeket a kompetenciákat kell fejleszteni, és ennek érdekében kell megválasztani a magatartási elvárásokat, az ismereteket, a tevékenységeket. Ennek azonban csak akkor lehet realitása, ha a személyiségfejlesztésre vonatkozó szokásos általánosságok meghaladhatók. Ez annak felismerésével válik lehetővé, hogy a kompetenciák hierarchikus komponensrendszerek. Ebből következően megadhatók a szóban forgó kompetencia öröklött komponensrendszerének komponensei, a tapasztalati komponensrendszerének motívumai, szokásai, készségei, ismeretei, az értelmező szint törvényei, szabályai, alkalmazásuk készségei, az önértelmező szint motívumai, képességei és ismeretei. Továbbá megadhatók a személyiség, azon belül a kompetenciák univerzális szabályozói: az érdekek/motívumok, a képességek és a személyes tudat (világtudat, éntudat, életprogramok). Mivel a téma tantervelméleti kifejtésére (Nagy, 1994c) és gyakorlatilag is hasznosítható részletes feldolgozására hivatkozhatunk (Nagy, 1994d), ezért e helyen csak az alapvető motívumokkal és képességekkel szemléltetjük az általános kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos feladatokat (további kibontásukat lásd a hivatkozott irodalomban). A speciális kompetenciák alapját képező alkotóképesség és tehetség gondozás feladatának jelentőségére ismételtelen csak utalni tudunk.

A *kognitív kompetencia* az információfeldolgozást (vétel, közlés, rendezés, átalakítás, létrehozás, tárolás) megvalósító, önmódosító és kreativitásnövelő motívumok, képességek és tudat készleteinek komponensrendszere, a személyiség működésének, viselkedésének, fejlődésének feltétele és eszköze, amelynek köszönhetően a személyi, a szociális és a speciális kompetenciák teljesíthetik funkcióikat. A kognitív kompetencia *motivációs alapja* az aktivitást szabályozó ingerszükséglet, amely az explorációt működteti, és amelyből kifejlődhet a kíváncsiság, a sokféle érdeklődés, a tudásvágy; továbbá tanulási szokások, a tanulási igénynivó és a tanulási életprogram (továbbtanulási, önfejlesztési szándékok, tervek). A kognitív kompetencia *képességbeli alapja* az információk feltárását, vételét, közlését, kódolását, rendezését, átalakítását, feldolgozását, tárolását/felejtését, vagyis az információfeldolgozást megvalósító képességek rendszere. Az egymást erősen átfedő, de specifikus sajátossággal is rendelkező kognitív képességek, univerzális szabályozók: a *megismerési képesség*, amely a folyamatot szervezi (percepció, megfigyelés, kódolás/dekódolás, értékelés, értelmezés, indoklás/bizonyítás), a *kommunikációs képesség*, amelynek a közlés és a közölt információk vétele a specifikuma, a *gondolkodás képessége*, amely meglévő információkból hoz létre új információkat és a *tanulási képesség*, amelynek a tárolás/felejtés a specifikuma.

A *személyes kompetencia* önmagunk fenntartását, stabilizálását, védelmét, ellátását, fejlődését szolgáló motívumok, képességek és az éntudat készleteinek rendszere. A személyes kompetencia *motivációs alapja* a biológiai szükségletek, a mozgásszükséglet, az élményszükséglet, az önállósulási, öntevékenységi vágy. Ezekből jöhetnek létre a tanult motívumok: a szükséglet-kielégítés szokásai, attitűdjei, a mozgásszükségletből a test-

edzés és a sport szeretete, az élményszükségletből a zeneszeretet, az olvasásszeretet, a vizuális művészetek iránti érdeklődés, az önállósulási és a öntevékenységi vágy önbizalommal, önbecsüléssel, egészséges ambíciókka, reális életprogramokká fejlődhet. A személyes kompetencia *képességbeli alapja* az önkiszolgálás, az érdekértékelés, az esztétikai értékelés, az önreflexió, az önértékelés képessége, a testi képességek, a művészeti befogadói, alkotói képességek.

A *szociális kompetencia* a szűkebb és tágabb közösségek (család, szervezet, intézmény stb.), a nemzetiség, a nemzet, a társadalom fenntartását, stabilizálását, védelmét, fejlődését szolgáló motívumok, képességek és tudat komponenskészleteinek rendszere. A szociális kompetencia *motivációs alapja* az öröklött szociális hajlamok (párképzés, utódgondozás stb., lásd az előző fejezetet) és az érzelmi kommunikáció. Ezekből alakulnak ki a szociális szokások, attitűdök, meggyőződések. A szociális kompetencia *képességbeli alapja* az egymást sajátosan átfedő versengés, vezetés, együttműködés és segítség. Mivel a nevelés újraértelmezési kísérlete szempontjából a szociális képességeknek központi szerepük van, ezért az előző fejezet gondolatmenetét folytatva, e témát kissé részletesebben ismertetjük.

A proszocialitás fejlesztésének feladatai

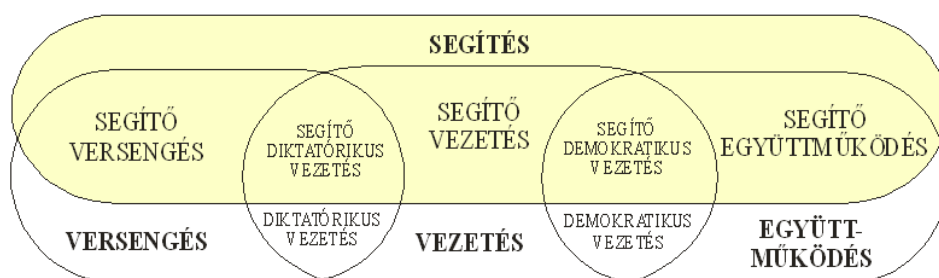
A szociális kompetencia fejlődésének a kreativitás növekedése mellett az is feltétele, hogy a döntéseket befolyásoló motívumrendszer és a kivitelezést szervező univerzális szabályozók, a szociális képességek a proszocialitás irányába alakuljanak. A félreértéseket elkerülendő, idézzük fel újra, hogy a *proszocialitás a közérdeket szolgálni kész és képes komponensrendszer*. A közérdek valamely csoport, szűkebb vagy tágabb közösség, az emberi nem szolgálata, érdekeinek figyelembevétele. Ennek két összefüggése emelendő ki.

Az integráció és globalizáció következtében az egyén és az egymás melletti, egymást magában foglaló közösségeinek láncolata az egész emberi nemre kiterjeszkedik. *A proszocialitás fejlesztésének feladata ma azt jelenti, hogy az nemcsak a saját közösségekre vonatkozik, hanem a csoportok, közösségek, nemzetiségek, nemzetek közötti viszonyra is*. Saját közösségeim szolgálata nem eredményezhet antiszociális viselkedést más közösségekkel, azok tagjaival szemben. Talán nem túlzás azt mondani, hogy ez korunk, a jövő század legfontosabb, ugyanakkor a legnehezebb és a lényeges előrehaladást tekintve a legbizonytalanabb kimenetelű nevelési vállalkozása. Ám ha nem tesszük a feladat jelentőségéhez mérhető erőfeszítéseket a felnövekvő generációk ilyen szellemű nevelése érdekében, akkor az antiszociális világméretű növekedésének megállítására, a folyamat visszafordítására reményünk sem marad. Hiszen eddig minden más eszköz elégtelennek bizonyult.

A globális közérdek továbbá azt jelenti, hogy a proszociális viszony, aktivitás nem csak az egyes ember, csoport önérdekét hivatott figyelembe venni, szolgálni, hanem a konkrét emberekre, közösségekre vonatkozó proszociális tevékenység által az Ember érdekeit. Ez az általánosítás a feltétele annak, hogy a proszocialitás megkülönböztethető legyen a mások önérdekeinek kiszolgálásától, a mások önállóságát elnyomó gondosko-

dástól, illetve a valóban segítségre szoruló a segítőkészség kihasználójától. A kereszténység az érzelem nyelvén megfogalmazva már kétezer éve ismeri ezt az általánosítást: szeresd felebarátodat, mint önmagadat. Ez nyilvánvalóan nem azt jelenti, hogy minden embert szeretnünk kell, ez lehetetlen, hanem azt, hogy szeresd felebarátodban az Embert. *A proszocialitás fejlesztésének feladata a fenti különbségtételre nevelést is jelenti.*

Az előző fejezetben utaltunk arra, hogy a proszocialitás nem áll ellentétben az önérdekkel, a versengéssel, a vezetéssel és nem azonos az együttműködéssel. A szociális képességek átfedik egymást. Önállóan is megnyilvánulnak, de különböző kombinációjuk is lehetséges. A 2. ábra ezeket az összefüggéseket szemlélteti. Az ábra egyik sajátossága, hogy a versengésnek és az együttműködésnek nincsen közös metszete, mivel ez a két képesség kizárja egymást. (Az más kérdés, hogy az együttműködés könnyen átcsaphat versengésbe, de az sem kizárt, hogy a versengés átalakul együttműködéssé.) A továbbiakban a versengéssel kapcsolatos nevelési feladatokkal foglalkozunk. Ezt megelőzően csak röviden utalunk a vezetés, az együttműködés képessége és a segítség közötti összefüggéssel kapcsolatos nevelési feladatra (e két képességre az utolsó alfejezetben visszatérünk). A továbbiakban a szociális képességek fejlesztésének sajátos feladatairól lesz szó. A félreértések elkerülése végett jelezzük, hogy a képességek elsősorban a kivitelezés szabályozói, szervezői. A képességek fejlesztése fontos nevelési feladat. Ám nem kevésbé fontos a szociális értékrend, a személyes tudat fejlődésének segítése, amelyek részletezésére e tanulmány kereteiben nincsen mód.



2. ábra

A segítség és a szociális képességek rendszere

A vezetés mint a rangsorképzési hajlam érvényesülésének következménye nagyon sokféle lehet. Informális és formális, a hatalmi viszony jellege szerint a szadista tirannikus diktatúrától a segítő demokratikus vezetésig számos fajtája és azokon belül sok fokozata létezik, sok szinten működik (az elemi csoporttól az országos szintig). A 2. ábra hatféle vezető-vezetett viszonyt szemléltet. A neveltre közvetve hatással vannak a személytelen nagyrendszerek is, de a nevelés szempontjából a személyes kapcsolatokkal működő csoportok a lényegesek. Az etológusok és az antropológusok szerint a csoporttársadalmakat és a tömegtársadalmak családjait paternalista diktatúra működtette, tartotta össze. Ennek lényege a rangsorban lejjebb állóról való gondoskodás, vagyis a proszociális, a segítő viszony. Ez érvényes a gyerekekre is: a nagyobbak gondoskodó ha-

talmat gyakorolnak a kisebbek fölött, ennek köszönhetően begyakorolhatják a vezetett szerepet és a felelősséggel járó vezetési képességet. Ez a paternalisztikus jellegű diktatúra képződik (néha tiszta diktatúrává fajulva) a felnőtt felügyelet nélkül hagyott mai gyermekcsoportokban, bandákban is.

Az iskolázott társadalmakban, rétegekben évszázadunkban megkezdődött a családok demokratizálódása, a paternalista diktatúra fellazulása. Ennek következtében a családokban is és mindazokban a csoportokban, amelyekben a neveltek élnek, minden fajta hatalmi viszony lehetséges. A nevelt implicit vezetői képessége attól függően alakul, hogy milyenek a hatalmi viszonyok azokban a csoportokban, amelyekben benne él. A csecsemő, a kisgyermek gondozása tisztán proszociális, segítő viszony. Azonban már óvodáskorban megjelenik a rangsorképzési hajlam, a hatalmi viszonyok észlelésének képessége. Ettől kezdve a nevelt a vezető–vezetett viszonyok hálózatában él. *A nevelés feladata, lényege, hogy bármilyen is a csoporton belüli vezetési viszonyok jellege, abban a segítés, a gondoskodás, a proszocialitás domináljon.*

Az együttműködési képesség fejlesztése ma már általánosan elfogadott pedagógiai cél, feladat, hasonlóképpen a demokráciára nevelés is, ami az együttműködő vezetési képesség fejlesztésének feladatát is magában foglalja. Az együttműködés és a demokratikus vezetés egyaránt lehet csak a célra, az eredményre koncentráló, technikai jellegű, amelyben az emberi kapcsolatok közömbösek, esetleg ellenségesek. Az ilyen technikai jellegű együttműködés és együttműködő vezetés nincs tekintettel a társakra, problémáikra: aki nem képes a rá eső feladatot elvégezni, nem részesül az eredményből. A segítő együttműködés és a segítő demokratikus vezetés a szolidaritást, a proszocialitást is beépíti a rendszerbe, miáltal az együttműködő csoport emberibbé és hatékonyabbá is válhat. *Ezért célszerű nevelési feladattá fogadni a segítő együttműködési és a demokratikus vezetési képesség fejlesztését.* Erre azért is szükség van, mert a pedagógiai céllal végzetett együttműködési, demokratikus vezetési tevékenység szimulatív jellege miatt hajlamos arra, hogy gyakorlási feladattá váljék, amit jobb minél rövidebb úton letudni, aminek következtében a nevelő hatás közömbösülhet. A segítés, a szolidaritás bekapcsolásának feladata hozzájárulhat e nehézség csökkentéséhez is.

A *versengés* eredeti célja és értelme az egyén és a csoport, a faj túléléséhez szükséges javak megszerzése, megtartása. Amint a tényleges megszerzés, megvédés bekövetkezett, a versengés megszűnik. Az állatvilágban kényszerpályás mechanizmusok biztosítják, hogy a versengés kiszámítható implicit szabályok szerint menjen végbe, és a győzelem, a vereség egyértelművé válásakor a vesztes földadja, aminek a jele a győztest a harc abbahagyására kényszeríti. Mivel az embernek nincsenek versengést szabályozó kényszerpályás mechanizmusai, csak erős hajlama arra, hogy érdekeit mások ellenére érvényesítse, ennek következtében a versengés kreativitása gyakorlatilag korlátlaná vált (a történelem és a mai világ tanúskodik az ember ebbéli találékonyságáról). Ugyanakkor ez az oka annak, hogy az ember a megszerzés, a megvédés után is folytathatja a harcot, önérdéke szempontjából értelmetlen károkat okozhat az ellenfélnek egészen a fizikai megsemmisítésig. Továbbá ez az oka annak is, hogy az ember nem csak a létérdekéért verseng, hanem bármi a versengés tárgyává, céljává válhat, ami gyakran a tényleges önérdékével is szemben áll.

A versengés hiányzó öröklött szabályozóját az ember szocializációval kialakuló tanult szabályrendszerrel pótolja. E szabályrendszer gyakorlati elsajátítása fejleszti ki a versengés képességét, ami motivációit, szokás- és készségrendszerét tekintve nagyon sokféle lehet. E sokféleség háttérében általános törvények is léteznek: a *szabályozottság* és az *esélyesség*. Az állatvilágban ezek genetikailag kódoltak. A versengés szigorú koreográfiák szerint zajlik, eleve esélytelen ellen nem jön létre, illetve az esélytelenné vált ellen megszűnik. Az ember esetében hiányozhat a szabályozottság, a kialakult szabályok önkényesen megsérthetők, felrúghatók, esélytelenek is versengésre készíthetők (megkárosíthatók, megalázhatók, megnyomoríthatók, megölhetők), az esélytelenné vált ellenféllel szemben is folytatható a harc. Ezekben az esetekben a versengés antiszociális. Szociális a versengés, a versengési képesség, ha létezik kölcsönösen ismert és követhető szabály, ezt a szabályt és az esélyesség törvényét a versengő felek a külső kontroll miatt (a szóba jöhető szankciók miatt) megtartják. Proszociális a versengés, ha a felek a kölcsönösen ismert, elfogadott, követhető szabályt és az esélyességet külső kontroll nélkül is szigorúan megtartják. Ez a *segítő versengés képességének* köszönhető. Az európai kultúrában ennek mélyen gyökerező hagyományai vannak. A köznyelv ezt tisztességes versenynek, fair play-nek nevezi.

Napjainkra egyre inkább az jellemző, hogy nem alakul ki az emberekben megfelelő versengési képesség. Ezért a bármit és bárhogyan szabad antiszociális versengés terjedésének lehetünk tanúi. Ennek elsődleges okai a társadalmak átalakulási folyamataira vezethetők vissza, másodlagos okai a szocializációs folyamatok problémáiból fakadnak. A felnövekvő generációknak nincsenek elegendő tényleges versenyhelyzetei, amelyek által begyakorolhatnák a segítő versengés képességét. Továbbá közkeletű az a tévhit, mely szerint a társadalmi konfliktusoknak a versengés az oka, ezért a felnövekvő generációkat meg kell óvni a versengéstől, e helyett az együttműködés, a segítőkészség fejlesztését állítva előtérbe, ettől remélve a társadalmi bajok csökkenését. Természetesen sokan vannak, akik érzik, sejtik, hogy a versengő világba nem helyes védtelenül bebocsátani a felnövekvő generációkat. A lehetőség és tennivaló azonban nem eléggé tisztázott. Az eddigiek értelmében a *feladat a segítő versengés képességének kifejlesztése a tényleges versengési lehetőségek gyarapításával, a szimulatív versengésekben (a sportban, a versenyjátékokban) rejlő lehetőségek gazdagításával, jobb kihasználásával. A segítő versengés képességének fejlesztése, gyakorlása azt jelenti, hogy elismerjük és szigorúan megköveteljük a két alaptörvényt: a szabályozottság (szabálykövetés) és az esélyesség megtartását.*

A nevelés mint segítés

A nevelés szociális viselkedés, amely a szociális kompetencia sajátos motívumai, képességei, szokásai, készségei és ismeretei által működik. Nyilvánvaló, hogy a csecsemő, a kisgyermek gondozásának, nevelésének hatékony öröklött mechanizmusok az alapjai, amelyek a spontán szocializáció révén főleg a családi nevelés mintáinak, szokásainak, meggyőződéseinek elsajátításával egészülnek ki. Az intézményes nevelés kialakulásával a nevelés szakmává, hivatássá, speciális szakmai szociális kompetenciává

differenciálódott. E szakmai kompetenciában alapvető szerepet játszanak az *öröklött mechanizmusok*, a családi és az iskolai élet *spontán szocializációja* során szerzett tanult komponensek, amit a *nevelés szakmai ismeretei, készségei* egészítenek ki. E mellett a nevelői kompetencia központi szereplőjévé váltak az átszarmaztatandó *tárgyi tudás* és ennek *tanítási módszerei*.

Az eddigi fejtegetésből talán kitetszett, hogy a „segítés” értelmezési tartományának lényeges bővülése következtében a nevelés mint segítség nemcsak a nevelő és nevelt közvetlen interakciójában érvényesülhet, hanem közvetett módon is. Például a szociális közeg szervezése is segítség, amely viselkedési mintákat kínál, kapcsolatokat gazdagíthat.

Az utolsó alfejezetben az eddig bemutatott ismeretek birtokában kísérletet teszünk a nevelés mint segítő viselkedés, a nevelői hivatás mint szociális kompetencia fontosabb sajátosságainak megfogalmazására. Előbb az öröklött alapok sajátosságait, majd néhány előzmény és probléma tanulságait, végül a segítő nevelő kompetenciájának alapvető jellemzőit ismertetjük. Mindez azonban e tanulmány kereteiben csak felvezető gondolat-sor lehet a téma részletes kidolgozásához.

Öröklött alapok

A csecsemő, a kisgyermek sok éven át teljesen életképtelen, kiszolgáltatott. Mivel a születések egy évnél rövidebb ciklusokban ismétlődnek, az ember egész élete (ivarérett korától a maihoz képest sokkal korábbi haláláig) ivadékgondozással telik. A gyerekekről való gondoskodás megszakítás nélküli központi feladat, mert a gyerekek csak több éves fejlődés után képesek részt venni önfenntartásukban. Ezért gondozásuk, védelmük, nevelésük egyértelműen proszociális (az önérdekl, az önzéssel szemben álló) viselkedés, ami az ember egész életét betöltötte. Ennek öröklött alapja az *ivadékgondozási hajlam*, amit az állandó gyakorlás tanult komponensek sokaságával erősít meg, tesz hatékonyá, és fejleszt a vér szerinti köteléket is átlépő segítőkészséggé. A gondozási hajlam lényeges eredendő jellemzője az aktuális egyirányúság. A szülő az, aki önzetlenül, esetleg önérdeke ellenére is gondoskodik a gyermekéről, táplálja, védi, gondozza, neveli. A gyerek, a nevelt élvezi mindennek az előnyeit, amit majd felnőttként ő fog szolgáltatni saját gyermekeinek. Az öröklött *kötődési hajlam* is eredendően az ivadékgondozás sikerét szolgálja, hiszen lényege a segítség, a védelem, a támasz. Ebből alakult ki a vér szerinti kapcsolatokon kívüli kötődés (például a barátság, a hivatásos nevelő iránti kötődés) lehetősége. (Ma a gyerekvállalás, a szülések száma döntés kérdése, a technikai civilizáció a gyerekekről való gondoskodás időigényét is nagymértékben lecsökkentette. Ennek következtében lényegesen lecsökkent a proszociális viselkedés időtartama, egyre több ember csak idejének kis hányadában vagy egyáltalán nem gyakorolja a gyermekgondozást megvalósító proszociális viselkedést, ivadékgondozó, kötődési hajlama nem szocializálódik, proszocialitása, segítőkészsége fejletlen marad.)

Az ivadékgondozás működésének öröklött alapja az *érzelmi kommunikáció*. A gyermek érzelmi közlései azonban csak jelzések; hogy konkrétan mit kell tenni, arra *empátiával* rá kell jönni. Mai tudásunk szerint a pszichikum fejlődése is genetikailag meghatározott (nemcsak a biológiai fejlődés) abban az értelemben, hogy az egyes fejlődési ese-

mények a következők feltételei. Ha megfigyeljük az anya–gyermek természetes viszonyát, azt láthatjuk, hogy az anya a jelzésekre reagál, vagyis akkor gondoskodik, amikor a gyermeknek erre szüksége van, ezáltal az önállóság fejlődését szolgálja. A jelzések alapján az anya megérzi, kitalálja, hogy a gyermek miben szorul segítségre, gondoskodásra. Mivel a fejlődéssel a szükségletek, a kielégítés lehetőségei változnak, a szülő ehhez is hozzáigazítja segítő, gondoskodó viselkedését. *A gyermek lét- és fejlődési szükségletei irányítják a szülő proszociális viselkedését és nem a szülő elvárásai, elgondolásai.* (Sajnos manapság léteznek ostoba nevelési tanácsokat követő, időbeosztással szoptató, pelenkázó, a feltételek kialakulásától függetlenül fejleszteni akaró szülők. Súlyos károkat okozhat a saját elgondolást, programot követő és nem a gyermek aktuálisan megnyilvánuló szükségleteit, lehetőségeit figyelembe vevő gondoskodás.)

A nevelés öröklött alapjait figyelembe véve az alábbiakat fogalmazhatjuk meg: A nevelés a gondozási hajlamból származó proszociális, segítő viselkedés, tevékenység. A nevelő–nevelt viszony motivációs alapja a kötődés (a szeretet), ami a neveltnak védtiséget, gondoskodást, a fejlődéséhez segítséget nyújt, a nevelőt arra készíti, hogy a neveltet védelmezze, gondoskodjon róla és fejlődését segítse. A nevelés eszköze a kommunikáció, amelynek az aktuális jelzéseiből a nevelőnek empátiával rá kell jönnie, hogy a lét- és a fejlődési szükségletek kielégítése érdekében az önállóság fejlődését szolgálva mit kell és mit lehet tenni. Ezek a segítő nevelés alapszabályai. A nevelés alapszabályai úgy hároméves korig kizárólagosak. Ettől az életkortól kezdődően a gyermek önállósága olyan szintet ér el, aminek következtében a tevékenysége mások érdekeivel ütközhet, megkezdődik a konfliktusok sokaságát kiváltó szocializáció, a kultúra elsajátítása. A nevelés alapszabályai továbbra is érvényesek, de ettől kezdve már nem elégségesek. A szinte teljesen proszociális viszony fokozatosan elvárásokkal, érdekütközésekkel, korlátokkal szembesítő eseményekkel gazdagodik. A nevelés alapszabályai szükségszerűen kiegészülnek a kultúra elsajátítását szolgáló szocializáció szabályaival. Ezek a nevelés szocializációs szabályai.

Előzmények és problémák

A csoporttársadalmak kultúrájának implicit szabályrendszere egyértelműen meghatározta a spontán szocializáció tartalmát. A tömegtársadalmakban a családi nevelés szokásrendszere, a területi közösség, valamint a társadalom kultúrájának implicit szabályrendszere befolyásolta a felnövekvő generációk szocializációját. Az intézményes nevelés kialakulása létrehozta a szándékos hivatásos nevelést, amely verbálisan megfogalmazott ismeretek és magatartási normák, értékek megtanítására vállalkozott. A tizenkilencedik században a fejlettebb országokban megkezdődött az intézményes nevelés tömegessé válása. Ma már ezekben az országokban a felnövekvő generációk másfél évtizednyi ideig vesznek részt intézményes nevelésben. Ennek következtében a spontán szocializációt nagymértékben kiegészíti a szándékos tanítás, nevelés.

Az intézményes nevelés a huszadik századig a felnőtt társadalom vezető–vezetett viszonyára épülő rendszert vette át, annak is inkább a diktatórikus változatait (ennek legnagyobb hatású elmélete a herbarti pedagógia). Századunkban a demokratikus vezetés,

az együttműködés eszméje, gyakorlata is behatolt az iskolákba, de az is a felnőtt társadalom demokratikusan működő intézményeinek szabályait próbálta alkalmazni. Egy szóval az iskola a felnőtt társadalom szocializációs hatásrendszerével törekedett az oktatást, a nevelést megvalósítani. Az öröklött alapokból következő nevelési alapszabályokat nem kiegészítette, hanem helyettesítette a spontán szocializáció szándékos, elméletileg is alátámasztott rendszerével.

A századfordulóval jelentkező reformpedagógiai irányzatok a gyermeki önkifejlés meghirdetésével tulajdonképpen a nevelés természetes öröklött alapjaihoz törekedtek visszatérni. Csakhogy a kisgyermekkor végétől a tisztán proszociális, segítő (a gyerek szükségleteit kielégítő, követő) nevelés önmagában véve az életkor előrehaladtával egyre kevésbé eredményes. Ugyanis a személyközi kölcsönhatások, a társadalmat és legkülönbözőbb szervezeteit, csoportjait fenntartó, működtető szabályrendszerek szocializációja (implicit pszichikus szabályrendszerre alakulása, esetleg értelmező szintű megismerése) genetikailag nincsen kódolva, az önkifejlés segítségével nem sajátítható el.

Ez a két alapvető irányzat a gyakorlatban mereven soha nem zárta ki egymást. Legfőljebb a szélsőséges törekvésekben lehet többé-kevésbé tiszta rendszert találni. A szándékos oktatás, nevelés gyakorlatában és elméletében is mindvégig jelen voltak és vannak az öröklött alapokat követő megoldások, elvek. Például *Szókratész* bábáskodó párbeszédes módszere azt a célt szolgálta, hogy a tanítvány a kérdések segítségével maga jusson felismerésekre, önállóan jöjjön rá összefüggésekre. Ez a tanítási mód a segítő nevelés alapszabályainak zseniális alkalmazása, hiszen a mesternek kérdésekkel fel kell derítenie, hogy a tanítvány mit gondol, tud a szóban forgó témáról és ehhez igazodva teszi fel az önálló gondolkodásra készítő, azt segítő további kérdéseit. Ez a módszer mind a mai napig létezik. A laikus nevelők gyakran önkéntelenül kérdésekkel próbálják segíteni a gyerek önálló gondolkodását. Az iskolában pedig kidolgozott módszertana van a régebben kérdeve kifejtő, manapság inkább beszélgetésnek nevezett módszernek. De az önállóságot szolgáló segítségnek tekinthető a reformpedagógiák által elterjesztett cselekedtető oktatás, a felfedezettő oktatás is. Az előzmények részletesebb áttekintését lásd *Pukánszky Béla* (1995) írásában.

Ha az olvasó visszalapoz a 2. ábrához, a szociális kölcsönhatásokat szervező, lebonyolító négy szociális képességet talál: versengés, vezetés, együttműködés, segítés. Ezeket elvileg egymástól független képességekként is elképzelhetjük. A versengés kifejezetten nem nevelési kölcsönhatás. A pedagógus és a tanulók szembenállása, harca kizárja a proszociális magatartást, az eredményes nevelés lehetőségét. Az ilyen helyzetbe kerülő pedagógus a szembenálló tanulóinak többé nem nevelője. Amikor a tanítvány rivalizálni kezd a mesterrel, a tanítvány többé nem tanítvány. Az önmagában vett segítés mint nevelés a csecsemők, a kisgyermek gondozásának, nevelésének eszköze. Az önmagában vett vezetés és együttműködés a felnőtt társadalom működésének szabályrendszere. Ezek a szociális képességek azonban egymást átfedő szabályrendszerek. A hároméves életkor fölött a nevelés egyre inkább a segítés, a vezetés és az együttműködés együttes szabályaival, hatásrendszerével lehet eredményes (lásd a 2. ábra megfelelő metaszeteit).

A segítő nevelő kompetenciájáról

Kívánatos, hogy a hivatásos nevelő legalább átlagos gondozási, kötődési hajlammal, proszociális érzelmi kommunikációval, empátiával rendelkezzen. Az öröklött szociális hajlamok, a proszociális érzelmi kommunikáció és az együttérzés (az empátia öröklött alapja) fejleszthető öröklött adottságok. Feltehetően az átlagosnál lényegesen gyöngébb adottságok nem fejlődhetnek olyan szintre, amely elegendő lenne az eredményes neveléshez szükséges szintű proszociális személyiség kialakulásához. A *segítő nevelő proszociális személyiség*, az eredményes nevelői kompetenciának ez az alapja. Ám az önmagában vett segítés, proszocialitás csak szükséges, de legfőljebb a bölcsődei, óvodai nevelők esetében elégséges kiinduló feltétel.

A 2. ábrán a segítés és a versengés, vezetés, együttműködés összefonódásait is szemlélteti. E szerint a versengés a segítéssel együtt segítő versengést eredményez. Erről az előző fejezetben részletesen szoltunk mint alapvető nevelési feladatról. Továbbá az imént említettük, hogy a nevelő–nevelt versengése gátolja a pozitív nevelői hatásokat. A segítő versengés sem kívánatos nevelő–nevelt viszony, de a konfliktusok nem zárhatók ki, ezért azok tisztességes, a tanuló érdekeit, szempontjait is figyelembe vevő kezelése, feloldása átmenetileg tudomásul veszi a segítő versengés kialakulását nevelő és nevelt között. A nevelő–nevelt viszony nem nélkülözheti az együttműködést. Mivel azonban ez az együttműködés funkcióját tekintve tanulási folyamat, a gyakorlati célú együttműködés szabályrendszere kiegészítendő a segítő nevelés alapszabályaival, vagyis az *önállóságot segítő együttműködéssé* alakítandó. A hivatásos pedagógus szükségképpen vezető, a tanulók vezetettek is. Mivel azonban e vezető–vezetett viszony célja is a tanulás, ez is kiegészítendő a segítő nevelés alapszabályaival, vagyis *segítő vezetéssé* alakítandó. A 2. ábrán a segítő versengés és a segítő vezetés metszetében található a *segítő diktatórikus vezetés*, vagyis a paternalista, gondoskodó diktatórikus nevelés, ami a huszadik század előtt a családi nevelés általános jellemzője. Végül a segítő vezetés és a segítő együttműködés metszete mutatja a gondoskodó, együttműködő *segítő demokratikus nevelést*, amely századunkban kezd terjedni a fejlettebb társadalmak családi nevelésében, legjobb iskoláiban.

Az iskolai évek után gyakran felidézett legendás pedagógusok többsége a magtartási szabályokat szigorúan megtartató, a szorgalmas, eredményes tanulást egyértelműen megkövetelő, tekintélyes személyiség, aki ugyanakkor tanulóinak biztos támasza, védelmezője, eredményes tanítója, akit tanítványai tiszteltek, akihez kötődtek, akit szerettek. Az ilyen nevelő annak köszönheti kiemelkedően pozitív hatását, hogy proszociális személyiség, ezért a segítő nevelés alapszabályai egyesülhetnek benne a paternalista diktatórikus vezetés szabályaival, ami az önmagával és másokkal szembeni igényességéből táplálkozik. Mivel a nem eléggé szilárd proszociális személyiségek diktatórikus (kíméletlen, embertelen, a segítő nevelés alapszabályait követni képtelen) nevelői habitusa rendkívüli pedagógiai károkat okoz, kérdésessé vált mindenféle tekintély, határozott követelmény, szigorú elvárás. A segítő diktatúrát működtető nevelő, akit a tanulók túlnyomó többsége elismer, tisztel, akinek készséggel teljesíti elvárásait, a nevelőtestület

megbecsülendő tagja. Ugyanakkor a proszocialitást nélkülöző diktatórikus személyeknek nincsen helye az iskolában.

A segítő nevelő leginkább kívánatos képessége a segítő demokratikus vezetés (irányítás) és a segítő együttműködés. Ebben a képességben optimális esetben a segítő nevelés alapszabályai és a demokratikus vezetés, illetve az együttműködés szabályai egymást támogatva érvényesülnek. E képesség implicit szabályrendszerének kialakulása feltételezi a tapasztalati tanulást, a mintakövetési lehetőséget, a gyakorlatot. Mivel ma még kevés ilyen tapasztalat szerezhető, kevés a követhető minta, ezért a szimulatív gyakorlatok, azok tényleges alkalmazásai, valamint az explicit szabályok ismeretei lehetnek a fejlesztés eszközei. A demokratikus vezetés és az együttműködés szabályainak alapos megismerése, a segítő nevelés alapszabályaival történő összehangolás, egyesítés lehetőségeinek, módjainak elemzése és gyakorlása előmozdíthatja a segítő demokratikus nevelés és a segítő együttműködő nevelés képességének és motívumrendszerének kialakulását.

A segítő nevelő kompetenciájának természetesen alapvető összetevője a szilárd, korszerű szaktárgyi tudás, amivel általában nincsen különösebb probléma. Annál problematikusabb a nevelői kompetencia pszichológiai és pedagógiai ismeretrendszerének korszerűsége.

Összefoglalva

1) A globalizálódó, gyorsan változó, fejlődő világban a spontán szocializációval kialakuló tapasztalati személyiség nem elég adaptív, kreatív ahhoz, hogy beilleszkedjen, együtt haladjon a társadalom váltoásaival, résztvevőként boldoguljon, hogy ne váljék perifériára szorult, értetlenül sodródó kiszolgáltatott áldozattá. A második fejezetben jellemeztük az értelmező és az önértelmező személyiség sajátosságait mint a kreativitás, az adaptivitás, a komplex problémák és helyzetek kezelésének lehetőségét. Ebben a fejezetben azt fogalmaztuk meg, hogy az értelmező és az önértelmező személyiség kialakulása spontán szocializációval, a személyiségfejlődés szándékos segítése nélkül lehetetlen. Az értelmező és önértelmező személyiség kialakulásának segítését az intézményes nevelés alapvető feladataként jellemeztük.

2) A nevelés tartalmi feladatait hagyományosan a szituációkból, mintákból, tapasztalatokból, az ismeretekből, értékekből, a tanulást szolgáló tevékenységekből származtatjuk. Az egyre bonyolultabbá váló, gyorsan változó világunkban ez a kiindulás egyre problematikusabbá válik. E helyett a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciát, valamint a speciális kompetenciák alapját képező alkotóképességet és tehetséggondozást jelöltük meg a nevelés alapvető tartalmi feladatául. Az aktuálisan korszerű ismereteket, értékeket, a tanulást szolgáló elvárásokat, tevékenységeket a kompetenciák fejlődésének szolgálatában választjuk meg. A kompetenciák fejlesztése sajátos motívumok és meghatározott képességek fejlesztését jelenti. Az általános kompetenciák fontosabb motívumait és komplex képességeit alapvető nevelés feladataiként jellemeztük.

3) A proszocialitás fejlesztésének feladatait elemezve azt emeltük ki, hogy a segítő-képesség az együttműködésben, a vezetésben és a versengésben egyaránt érvényesülhet. Röviden jellemeztük a segítő együttműködést, a segítő vezetés különböző változatait, és a nevelés feladatául jelöltük meg ezek fejlesztését. Részletesebben foglalkoztunk a se-

gító versengéssel, annak két alaptörvényével: a szabályozottsággal és az esélyességgel mint a sokféleséget megőrző globalizálódó világ embereinek, csoportjainak, nemzetiségeinek, nemzeteinek, országainak konfliktuskezelési képességével, az ennek szelvében folyó nevelés feladataival.

4) A segítő nevelő kompetenciájának *motivációs bázisa* az öröklött gondozási késztetés, amely pozitív attitűdökkel megerősített és szilárd meggyőződésen alapuló segítőkészséggé fejlődött; az öröklött együttérzés, amely a segítőkészség érzelmi energiája; az öröklött kötődési hajlam, a gyerekszeretet, amely pozitív motívumokra és meggyőződésre támaszkodva a tanuló védelmére, segítésére, a tanulóval való törődésre készítet. Továbbá az a meggyőződés, hogy a szocializáció szándékos segítése (a szociális kompetencia proszociális motívumrendszere, az ennek megfelelő szociális képességek fejlődésének eredményes segítése) az ezt szolgáló értékrendnek megfelelő elvárások megtartása nélkül, vagyis vezetés (irányítás) és együttműködés nélkül lehetetlen. Ugyanakkor a nevelői vezetés és az együttműködés funkciója a nevelés, ezért ezeket segítő vezetésként, segítő együttműködésként kell működtetni.

5) A segítő nevelő kompetenciájának *képességbeli alapja* a segítőképesség, a kötődési képesség, az empátia képessége, a szociális kommunikáció képessége, a segítő vezetés és a segítő együttműködés képessége.

6) A segítő nevelő kompetenciájának *ismeretbéli alapja* mindenek előtt a nevelés fenti motívumainak és képességeinek részletes és alapos ismerete. Továbbá olyan pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismeretrendszer, amely tudatosítja, értelmezi (explikálja) a személyiség mint hierarchikus komponensrendszer fejlődését, a fejlődés segítéseinek lehetőségeit és módjait, valamint a személyiség funkcionális komponensrendszerét (a személyes, a szociális, a kognitív kompetencia motívumrendszerét és képességrendszerét), azok működését, fejlődését és fejlesztési lehetőségeit, módjait, a személyes világtudat és az éntudat szerepét a személyiség fejlődésében és működésében, fejlesztésük lehetőségeit és módjait. Végül a tantárgyi tudás rendszere és tanításának módjai.

Irodalom

- Angelusz Erzsébet (1993): Antropológia és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3–14.
- Albee, G. W. (1978): *A competency model to replace the defect model*. Paper presented at conference on the Identification and Enhancement of Social Competence, Toronto, August 1978.
- Balog Miklósné (szerk., 1989): *Szociális segítő*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Batson, C. D. és Oleson, K. C. (1991): Current Status of the Empathy-Altruism Hypothesis. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Benkő Zsuzsanna (1995): *Egészségfejlesztés, mentálhigiéne, hálózatépítés*. JGYFT Kiadó, Szeged.
- Brammer, L. M. (1979): *The Helping Relationship. Process and Skills*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Buck, R. (1984): *The communication of emotion*. Guilford, New York.
- Buck, R. (1989): Emotional communication in personal relationships: A developmental interactionist view. In: Hendrick C. (szerk.), *Close relationships: Vol. 10. Review of personality and social psychology*. Sage Publication, Newbury Park.

- Buck, R. and Ginsburg, B. (1991): Spontaneous Communication and Altruism. The Communicative Gene Hypothesis. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Buda Béla (1988): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Buda Béla (1980): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat, Budapest.
- Buda Béla (1993): *A pszichoterápia alapkérdései. Kapcsolat és kommunikáció a pszichoterápiában*. Országos Alkohológiai Intézet és TÁMASZ, Budapest.
- Buda Béla (1994a): *Fejezetek az orvosi szociológia és társaslélektan tárgyköréből*. TÁMASZ, Budapest.
- Buda Béla (1994b): *Mentálhigiény. A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*. Animula, Budapest.
- Carkhuff, R. R. (1969): *Helping and Human Relations. A Primer for Lay and Professional Helpers*. Volume 1, Volume 2. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Carkhuff, R. R. és Anthony, A. (1979): *The Skills of Helping*. Human Resource Development Press, Massachusetts.
- Clark, M. S. (szerk., 1991): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Clary, E. G. és Snyder, M. (1991): A Functional Analysis of Altruism and Prosocial Behavior. The case of Volunteerism. In: Clark, M. S. (szerk., 1991): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Cormier, W. H. és Cormier, L. S. (1979, 1985): *Interviewing Strategies for Helpers*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M. (1993, 1994): *The Evolving Self*. Harper Perennial, New York.
- Darwin, Ch. (1872): *The expression of emotion in man and animals*. Murray, London.
- Egan, G. (1985): *Changing Agent Skills in Helping and Human Service Settings*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Egan, G. (1986): *The Skilled Helper. A Systematic Approach to Effective Helping*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Ethology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Eisenberg, N. és Fabes, R. A. (1991): Prosocial Behavior and Empathy: A Multimethod Developmental Perspective. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Eisenberg, N. és Fabes, R. A. (1992): Emotion, Regulation, and Development of Social Competence. In: Clark, M. S. (szerk.): *Emotion and Social Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Farkas János (1994): *Perlekedő tudásméletek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fiske, A. P. (1991): The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence That Humans Are Inherently Sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Fodor Katalin (szerk., 1989): *Személyiségfejlesztés II. Irányzatok Módszerek*. Közművelődés Háza, Tatabánya.
- Fülöp Márta (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia*, 1. sz., 61–111, 2. sz. 157–211.
- Grusec, J. E. és Dix, T. (1986): The socialization of prosocial behavior: Theory and reality. In: C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings és Iannotti (szerk.), *Altruism and aggression: Biological and social origins*. New York, Cambridge University Press. 218–237.
- Grusec, J. E. (1991): The Socialization of Altruism. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Husén, T. (1990): *Education and the Global Concern*. Pergamon Press, Oxford etc.
- Iscove, I. (1974): Community psychology and the competent community. *American Psychologist*, 29. sz. 607–613.
- Kampis, G. (1991): *Self-Modifying Systems: A New Framework for Dynamics, Information, and Complexity*. Pergamon, Oxford, New York.

- Kozma Tamás (1995): Globalization in Education: Trends and Challenges. In: Kovács János (szerk.): *Technological Lag and Intellectual Background: Patterns of Transition in East Central Europe*. Dartmouth, Aldershot etc.
- Kuhn, T. S. (1962, magyar kiadás 1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- MacLean, P. D. (1970): The Triune brain, emotion and scientific bias. In: Schmitt, F. O., Quarton, G. C., Melnechuk, Th. és Adelman, G. (szerk.): *The Neurosciences*, 2nd study program. New York: The Rockefeller University Press, 336–349.
- Magyari Beck István (1993): A pedagóguspálya jellege, pályakövetelményei. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz. 3–9.
- Magyari-Beck István (1994): Megjegyzések a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat ismeretelméleti-filozófiai alapjairól. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz. 5–16.
- Marshall, E. K. és Kurtz, P. D. és Associates (1982): *Interpersonal Helping Skills. A Guide to Training Methods, Programs, and Resources*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Marx György (1992): Nevelni az ismeretlen jövő számára. In: Marx György (szerk.): *Szép Új világunk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mischel, W. (1973): Toward a cognitive social learning reconceptualisation of personality. *Psychological Review*, 80. sz. 252–283.
- Mischel, W. (1986): *Introduction to Personality*. 4th edn. CBS, New York.
- Mischel, W. (1990): Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In: Pervin, L. A. (szerk.): *Handbook of Personality: Theory and Research*. Guilford Press, New York.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1994a): Személyiség és pedagógia. In: Gácsér József (szerk.): *Pedagógiai antológia*. III. JGYFT Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1994b): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 1–2. sz. 3–26.
- Nagy József (1994c): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. sz. 367–380.
- Nagy József (szerk., 1994d): Fejlesztési követelmények. *Iskolakultúra*, 1–2. sz. 2–107.
- Nagy József (1995): Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén? *Iskolakultúra*, 5. 2–6. sz.
- Perlman, H. H. (1979): *Relationship. The Art of Helping People*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 333–342.
- Radke-Yarrow és Zahn-Waxler (1984): Roots, motives and patterns in children's pro-social behavior. In: Staut, E., Bartal, D., Karylowski, I. és Reykowski I. (szerk.): *The development and maintenance of pro-social behaviors*. Plenum Press, New York.
- Sarason, B. R. (1981): The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York.
- Stanhope, N., Bell, R. Q. és Parker-Kohen, N.Y. (1987): *Temperament and helping behavior in preschoolers*. *Developmental Psychology*, 23, 347–353.
- Staub, E. (1978–1979): *Positive Social Behavior and Morality*. Volume 1. Social and Personal influences. Volume 2. Socialization and Development. Academic Press, New York.
- Szilágyi Vilmos (1980/1983): *Együttérzés, önzetlenség, felelősség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Telkes József (szerk., 1989): *Személyiségfejlesztés I. Irányzatok, Módszerek*. Közművelődés Háza, Tatabánya.
- Vajda Zsuzsanna (1995): *A pszichoanalízis budapesti iskolája és a nevelés*. Sík Kiadó, Budapest.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66. sz. 297–333.
- Wilson, E. O. (1975): *Sociobiology: the new synthesis*. Belknap, Harvard, Mass.
- Wine, J. D. (1981): From defect to competence models. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York.
- Zrinszky László (1991): „Aki gyerekeket akar nevelni, tönkre akarja őket tenni”. Jegyzetek az antipedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 12–21.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József

ABSTRACT

JÓZSEF NAGY: HELPING AND EDUCATION: AN ATTEMPT TO RE-INTERPRET THE NATURE OF NURTURE

The practice of education is characterised by a growing number of problems all over the world. Similarly, the appearance of anti-pedagogies signals the crisis of pedagogy at the theoretical level. The author starts from the assumption that the ultimate causes of problems can be traced back to the processes of economic, social and cultural integration and globalization. The mutual penetration of economies and cultures into each other results in more and more specific value-systems living side by side even in individual countries. Amidst this diversity an increasing proportion of the maturing generations fails to form a stable personality, and the people who are socialised on the base of a specific value-system find it increasingly difficult to adapt themselves to diversity and to rapid changes. At the same time, we witness how the processes of globalization give birth to a global value system, which starts to become a common ground for the many diverse value-systems (we should only recall the global value-system of the international institutions' functioning or the Human Rights and Children's Rights, which are ratified by an increasing number of countries). Pedagogy as theory, and educational practice have not faced the problems and possibilities of the presumably most important transformational process of human society, that is, of globalization. The author first examines the problems and possibilities of pedagogy as a science. He describes three paradigm changes: the birth of metaphoric pedagogy in the second half of our millennium, its disintegration in our century resulting from the formation of the dozens of interdisciplines pursued by the partner sciences and the possibilities of integration. On the basis of Vilmos Csányi's conclusions concerning the theory of science and György Kampis's component-system theory he describes pedagogy as an integrated multidiscipline, whose aim is to discover education as an hierarchical component-system, and to prepare its models by continuously integrating the results of the disciplines investigating the individual levels of the hierarchy (human ethology, psychology, experimental/applied psychology, anthropology, social psychology, sociology). The author tries to apply the explored possibilities in the analysis of new challenges and in the re-interpretation of the nature of nurture. From the seventies on there have been essential developments in the human sciences. The review of these developments and the attempt to integrate them offers the possibility of modelling personality as a hierarchical component-system. The approach is significant insofar as the empirical personality growing out of the inherited component-system can develop into an interpreting and self-interpreting personality. In our globalized world empirical personalities are strangers, and we can observe a growth in personalities who are able to understand the world and themselves. Helping this, however, without globalizing prosocial behaviour, and without forming, learning and accepting a global value-system can only result in the growth of the creativity of personality. By means of analysing the significant outcomes and the results of research into altruism and prosocial behaviour that equal a paradigm change, the author arrives at an interpretation of education's tasks and methods that fits the problems, challenges and possibilities of globalization.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3–4. 157–200. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: József Nagy, Department of Education Attila József University, H – 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34. E-mail: nagyjozs@edpsy.u-szeged.hu