

Naiv nevelési nézetek

Kutatásunk egyik célkitűzése volt feltárni a szülők és gyermekeik nevelési nézeteit, vélekedéseit. A nevelői hatásrendszer valós érvényesülését a gyermek tevékenységeinek bemutatásán keresztül kívánjuk érzékeltetni. Ebben a tanulmányban az interjúk azon kérdései közül elemzünk néhányat, amelyek közvetlenül a nevelés fogalmának értelmezéséhez kapcsolódnak, és amelyek alapján kirajzolódni látszik egy laikus nevelési nézetrendszer.

A nevelésről mint fogalomról mindenkinek van véleménye, mindenki tudni véli, hogy mi az a nevelés. Hétköznapi szinten meg is tudjuk fogalmazni – többnyire cselekvésekhez kötötten –, de az elmélet szintjén már nincs egységes álláspont, csak nagyon általános megfogalmazás szintjén jelenik meg egyetértés. Annyiban mindmáig csaknem teljes az összhang, hogy az emberek valamilyen formában és módon, a tudatosság valamilyen fokán, mindig és mindenütt nevelésben részesítették a felnövekvő generációt. Ezek a nevelési teóriák mindig valamilyen társadalmi kontextusban értelmezhetőek, valamilyen aktuális tudományos paradigma alatt formálódtak. Különbőféle elgondolások és magyarázatok születtek, melyek szinte kivétel nélkül köthetők a következő értelmezésekhez:

„A nevelés lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés.” (Bábosik, 1999. 9.)

„A nevelés az a tevékenység, amellyel valakik (alapesetben: a felnőttek) úgy kívánnak hatni másokra (alapesetben a felnövekvőkre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit a nevelők kívánatosnak tartanak, és maradandóan változzanak meg mindabban, ami a nevelők szerint nem kívánatos.” (Zrinszky, 2002, 14.)

A definíciókból számunkra elfogadható alapkiindulás, hogy a nevelés tudatos és kevésbé tudatos tevékenységek sorozatában valósul meg, ezért vizsgálatunkban azt is kerestük, hogy az interjúkban milyen közös tevékenységeket jelölnek meg a szülők és a gyerekek a családon belül, az iskolában és a barátok körében. Mielőtt megpróbálnánk az interjúk szövege alapján csoportosítani a tevékenységeket, érdemes lenne visszatekinteni a szülők és a pedagógusok nézeteit feltáró korábbi vizsgálatokra.

A szülők és a pedagógusok nevelési nézeteit feltáró kutatások

Szülők

A társadalom az iskolától hagyományosan elvárja, hogy ne csak „tudást adjon át”, hanem neveljen is: készítse fel az egyénileg és társadalmilag egyaránt sikeres életre. Sokszor azonban az olyan feladatok teljesítését is az iskola illetékességébe sorolják, amelyek az európai társadalmakban hagyományosan a családra hárultak. A nevelési célokkal kapcsolatos kutatások egy része a szülők iskolával kapcsolatos elégedettségét méri (Furnham, 1988), hasonló hazai kutatások is arra a megállapításra jutottak, hogy a szülők iskolai végzettségüktől és társadalmi státuszuktól függően másként értékelik az iskolát. (Gábor, 1995) Bár a közép- és felső középosztályos családokban az iskolától, az elmúlt évek tendenciái összességükben az iskola iránti elvárások növekedését mutatják. Az iskola „szolgáltatásai” iránti igények felértékelődtek. Ez derül ki az iskola

feladatainak fontosságáról alkotott véleményekből is. A megkérdezettek mindhárom la-kossági vizsgálat szerint a tisztességre nevelést, az anyanyelv megfelelő elsajátítását és a gondolkodás fejlesztését tették az első három helyre. Ezzel szemben nem ítélik fontos-nak a vallásos nevelést, a játékot és szórakozást, a politikai, állampolgári nevelést és a szexuális nevelést. (Szabó, 1999) Megállapíthatjuk, hogy Magyarországon nem alakul-tak ki világosan a család és az iskola közötti munkamegosztás szabályai, a társadalom hajlamos az iskola szerepének túlértékelésére a tanulók személyiségének formálásában, amit az iskola megszemélyesítői, a tanárok pedig megpróbálnak hárítani.

Pedagógusok

A tanári vélekedések, nézetek vizsgálatában kezdetben attitűdkutatásokat (Oliver, 1953; Young, 1980), majd nevelési stílusvizsgálatokat (Neubauer, 1974; Weinert, 1991) végeztek. Több kutatás próbálta összehasonlítani a tanárok és a laikusok (szülők) véle-kedéseit a nevelésről. Ezek közül a tanítással specifikusan összefüggő tevékenységek te-rén minőségi különbségeket mutattak ki a gyakorló tanárok és a laikusok között. (Berli-ner, 1987; Levin, 1995)

A kutatócsoportunk korábbi vizsgálatában a nevelő, a pedagógus személyiségének, vi-selkedésének és az ezek mögött meghúzódó nézeteinek hatását vizsgáltuk a nevelési fo-lyamat és az értékteremtés egészére. A pedagógusok neveléssel kapcsolatos hiteit, néze-teit két alapvető kérdéskör mentén vizsgáltuk (Lénárd – Szivák, 2001):

- Mi jellemzi a pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit?
- Mi a tartalma a pedagógusok nevelési nézeteinek, vélekedéseinek?

Arra kértük tehát a pedagógusokat, hogy értelmezzék, mit jelent számukra a nevelés fogalma. A kérdésre adott válaszokat tartalmi kategóriák szerint elemeztük (1. táblázat):

1. táblázat. A nevelés definiálásában megjelenő tartalmi kategóriák, ezek ranghelye (rh) és elemszáma

rh.	Teljes minta A kategóriák megnevezése	N
1.	Erkölcsei normák átadása	49
2.	Személyiségfejlesztés	28
3.	Oktatási funkció – csak tudásátadás	27
4.	Szocializáció	18
5.	Önmegvalósítás	14
6.	Élre nevelni	11
7.	Példaadás	9
7.	Oktatási funkción túli hatásrendszer	9
9.	Negatív hatások kompenzálása	8
9.	Korlátok, nehézségek	8
11.	Társadalmi hatásrendszer	7
12.	Személyes kapcsolatok hatásrendszere	4
12.	Önállóság – autonómia	4
14.	Más nevelési szintek	3
15.	Önismeret	1
15.	Tudatos tevékenység	1

A válaszolók a nevelés meghatározásában a legfontosabbnak az erkölcsi normák át-adását tekintették, ami arra utal, hogy a pedagógusok hisznek a hosszabb távon fennma-radó emberi értékek közvetítésében, a nevelés kultúrát átadó, fejlesztő jellegében. A táb-lázatból jól látható, hogy a személyiségfejlesztést és az oktatási hatásrendszert tartják kö-zel egyformán fontosnak, ez utóbbit a nevelés részének tekintik. Itt tehát arról van szó, hogy a pedagógusok jelentős része szűken vett oktatási tevékenységként értelmezi a ne-velést, azaz hárítja a nevelés felelősségét.

Ezt a nevelő hatást a megkérdezett pedagógusok bevallása szerint munkájuk során a személyes példaadásukkal és a személyiségükkel érhetik el (2. táblázat):

2. táblázat. A nevelői hatás definiálásában megjelenő tartalmi kategóriák, ezek ranghelye (rh) és elemszáma

rh.	Teljes minta A kategóriák megnevezése	N
1.	Személyes példa	69
2.	Pedagógus személyisége	51
3.	A tantárgy lehetőségei	22
4.	Elfogadás, türelem	20
5.	Személyes kapcsolat	19
5.	Következetesség	19
5.	Partneri viszony	19
8.	Szeretet	14
9.	Rendszeres munka	13
10.	Panasz, kételkedés	9

Az interjúalanyok jelentős számban említettek olyan – pedagógusoktól gyakran elvárt – tulajdonságokat is (elfogadás, következetesség, szeretet), amelyek pozitívan befolyásolhatják a tanári minták, a felnőtti normák átszarmaztatását. A személyes kapcsolatra, a partneri viszonyra, melyek egyfajta kölcsönösséget feltételeznek a diákokkal, már kevesebben utalnak. A pedagógus személyisége, hiteles példája valóban alapvető jelentőségű, ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a diákok milyen gyakorisággal és aktivitással vesznek részt tanórán, iskolán kívüli közös programokon tanítójukkal, tanáraikkal. Véleményünk szerint ugyanis a közösen végzett tevékenységek teremtik meg a legjobb feltételeket a nevelői hatások érvényesülésére, ezért voltunk kíváncsiak arra, hogy a vizsgált diákok és szüleik gyakorlati tapasztalata szerint milyen további lehetőségek nyílnak a pedagógus személyes példájának átszarmaztatására a hagyományos tanórai kereteken és tevékenységeken kívül.

Tanulói tevékenységek

Ebből a megfontolásból válik különösen érdekessé, hogy a jelen kutatásban feldolgozott interjúkban milyen típusú tevékenységeket említenek a diákok és szüleik. Mennyire kapcsolódnak ezek az iskolához, a pedagógushoz, inkább magányosan vagy közösségben végzett tevékenységek a jellemzőek? A kapott válaszokat a következő szempontok szerint lehet csoportosítani:

Helyszín szerint:

– otthon:

- iskolához kapcsolódó: „tanulás”, „leckeírás”...
- szabadidő eltöltés: „kirándulás”, „vendégség”, „társasjáték”, „TV”...

– az iskolában:

- tanórához kapcsolódó: „tantárgyi szakkör”, „korrepetálás”, „énekkar”...
- tanórához nem kötődő: „udvari játék”, „foci”, „gumizás”, „RSG”, „társastánc”, „fotózás”, „színhátság” ...
- hagyományörzés: „ünnepek”, „diáknap”...

A válaszokból az derül ki, hogy az iskolákban többnyire tantárgyokhoz kapcsolódó tevékenységeket kínálnak, melyek kedveltsége, látogatottsága az életkor előrehaladtával jelentősen csökken. Másrészt az eredményes iskolai tanulás az otthoni szabadidő eltöltését is jelentősen befolyásolja, a kérdezett tanulók napi több órást otthoni tanulásról számoltak be.

Résztevők szerint:

- magányos tevékenységek: „leckeírás”, „tévészés”, „számítógépezés”, „olvasás”...
- családtaggal közös tevékenység:
 - szülő: „tanulás”, „túrázás”, „vendégség”, „nincs közös program”...
 - testvér: „játék”, „tanulás”...
- tanárral közös tevékenység: „nincs közös iskolán kívüli program”
- baráttal közös tevékenység: „mozi”, „videózás”, „szerepjáték”...

Az interjúk szövegéből néhány jól körvonalazható tendenciát lehetett megfigyelni. Egyrészt a tanulók gyakran említenek magányos tevékenységeket, sok időt töltenek egyedüli tanulással vagy játszanak virtuális „társakkal”. Ezzel párhuzamosan csökken a családdal töltött idő, mind a szülők, mind a gyerekek alig említenek közös tevékenységet, ezek többsége is az ünnepnapokhoz és az iskolai szünetekhez kapcsolódik. A szülők egy része úgy nyilatkozott, hogy nem ismeri gyermeke tanárait, de különösképpen elgondolkodtató, hogy a diákok szinte nem említenek iskolán kívül közös programokat a tanáraikkal. A korábbi vizsgálatban láthattuk, hogy a tanárok saját személyes példájukat tekintik a legnagyobb nevelő hatásúnak, de úgy látszik, ez a hatás meglehetősen korlátozottan, csak a tanórához kötött tevékenységeken keresztül érvényesülhet!

Sikeresnek tartott tevékenységek szerint:

- az iskolában:
 - tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „kitűnő bizonyítvány”, „jeles felelet”, „földrajz kerületi versenyen nyolcadik hely”, „tanulsz, mint állat”
 - nem tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „vadász szerep alsóban a farsangon”, „fellépés a Dáridóban”
- otthon:
 - tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „kitűnő bizonyítvány”, „jeles felelet”,
 - nem tantárgyi teljesítményhez kapcsolódó: „zongorázás”, „ajándékkészítés szüleimnek”, „süteménysütés”, „tudok vigyázni a kistesómra”, „kertészkedés”...

Az iskola határozott követelményrendszerét és értékelési gyakorlatát tükrözi, hogy a diákok és szüleik egyaránt a tanulmányi eredményességhez kapcsolódó tevékenységeket tekintik elsődlegesen sikernek. A szülők és a diákok válaszai abban azonban különböznek, hogy a diákok azokat a tevékenységeket emelik ki, melyek teljesítése mögött valós erőfeszítések húzódnak meg és melyekhez pozitív érzelmi élmény társul. Ezek a tevékenységek szerveződnek nevelési folyamattá.

Szülők és a gyerekek a nevelésről

Kutatásunk alapkérdése, hogy feltárhatók-e a szülők és gyermekeik gondolkodásában olyan vélekedések, naiv nevelési nézetek, amelyek befolyásolják, adott esetben determinálják az egyénnek a nevelésről, a nevelhetőségről vallott elképzeléseit. Az interjú kérdései közül voltak olyanok, amelyek közvetetten (például a metafora), voltak olyanok, amelyek közvetlenül kérdeztek rá erre a problémára. A továbbiakban az utóbbiak közül nézzünk meg kettőt.

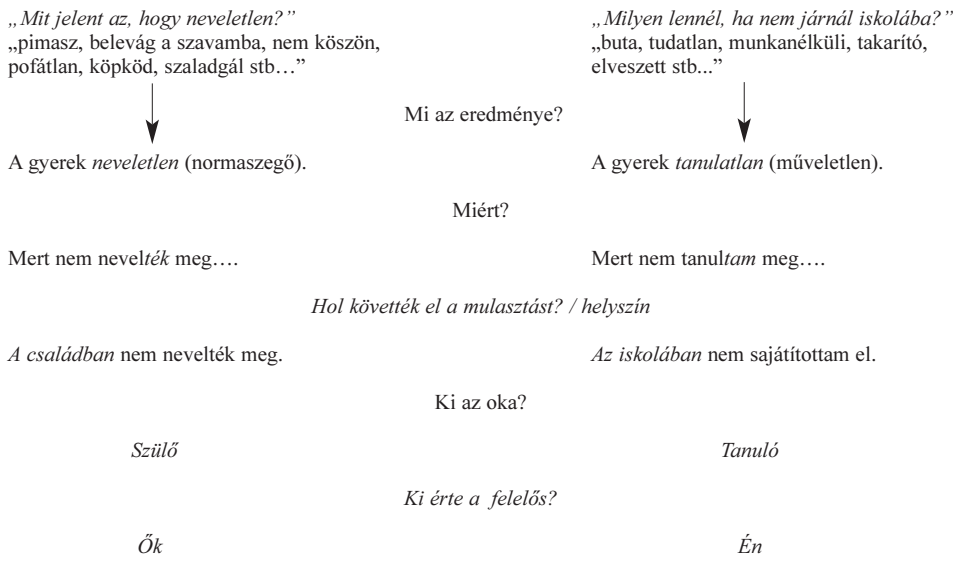
„Mít jelent az, hogy nevetlen?”

„Milyen lennél, ha nem járnál iskolába?”

A két kérdésre a vizsgált interjúk döntő részében hasonló struktúrájú válaszok születtek, érdemes tehát egymással párhuzamosan elemezni őket. (1. ábra)

Az interjúalanyok válaszai alapján azt lehet megfigyelni, hogy mind a szülők, mind a diákok fejében határozott kép él a nevelésről, a nevelés lehetőségeiről, módszereiről, felőlőseiről. Úgy tűnik, viszonylag egységes álláspont rajzolódik ki, mely szerint a tanulók neveltelenségéről / neveltségéről elsődlegesen a szüleik tehetnek, hiszen mindezek a csa-

ládi szokásrendszer, értékrend átadásával, pozitív vagy negatív mintaközvetítéssel normakövető, illetve normaszegő magatartás alakítható ki. Ebben az iskolának nem sok szerepe van, legfeljebb megerősítheti az otthoni folyamatokat, de mind eszközeiben, mind hatékonyságában messze elmarad a család lehetőségeitől! De funkciója-e egyáltalán?



1. ábra

Nézzünk néhány konkrét példát az interjúkból:

– Hogyan tanított meg Téged a tanító néni, hogy ne szemetelj az iskolában?

„Engem erre nem a tanító néni tanított meg.” (Péter, 7 éves)

Kiről állítanád, hogy nevelnek Téged?

„Anyu, Apu, Mama, Papa. A tanító néni írni, olvasni, számolni tanít.” (Dóra, 8 éves)

– Hogyan neveli a gyereket?

„Otthon ösztönzöm, hogy jól csinálja, de az iskolában ott nem nevelik, ott tanítják.”

Dóra (8 éves) édesapja

– Hogyan nevelnek Téged a szüleid, és hogyan nevelnek a tanárok?

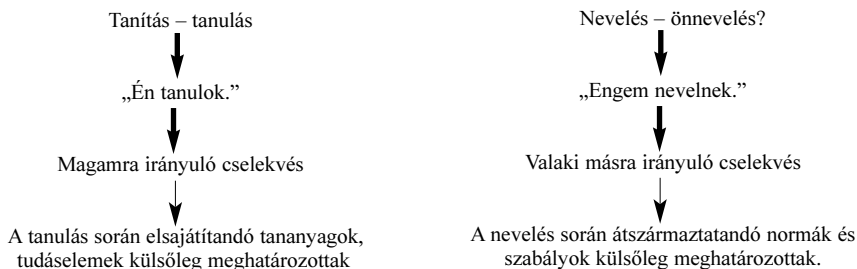
„A szüleim nem szídnak le... meg hát otthon a hétköznapi életre nevelnek, hogy hogyan kell mosni, mosogatni, főzni, meg szóval ilyenek...”

Az iskolában meg az hát a munkára nevelnek a tanulással, hogy megszokjam, hogy dolgozni kell...” (Gábor, 17 éves)

E naiv séma szerint az iskola és a tanárok feladata és felelőssége a tanítás-tanulás folyamatára korlátozódik. A gyermek viselkedésében, magatartásában bekövetkező változások a családi, esetleg baráti szokások és minták közvetítésén keresztül kialakuló normarendszer elfogadásán és belsővé válásán alapulnak. Tehát a felelősség közvetlenül a szülői házat terheli.

A nevelés felelősségének a „tisztázása” után érdemes tovább boncolgatni a nevelés tartalmának a kívülről való meghatározottságát. Az interjúkban a fogalmak nyelvi elemzésénél is feltűnik az előbbi kettősség. Míg a tanítás szó mellett a tanulás szót egyenrangúan, szinte elválaszthatatlanul alkalmazzák, addig a nevelés szó mellett csak elvétve használják az önnevelés kifejezést. Mintha a saját nevelésünkre nem lenne megfelelő sza-

vunk, szinte nem is használnánk. Ez a „bizonytalanság” nemcsak a szülők véleményében érezhető, hanem a nevelés elméleti háttérében is. Érdekes, hogy egyes szám első személyben teljesen másra irányuló cselekvést tudunk kifejezni.

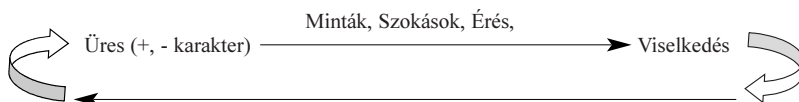


2. ábra

Sajátos kép rajzolódik ki a tanulás és az önnevelés kérdésében. Míg a tanulást önmagunkra irányuló cselekvésként értelmezzük, melyben saját aktivitásunk és az eredményességünkben való felelősségünk is megjelenik, addig a nevelést passzívan elszenvedjük, és ezzel a nevelési hiányosságok felelősségét is elhárítjuk magunktól. A tanulatlan-sáért az egyén a felelős, a neveletlenségért a környezet, a család, a társadalom. Az önnevelés szerepe és jelentősége szinte elhanyagolható.

Naiv elmélet a nevelés értelmezésében

A tanulás értelmezéséhez hasonlóan a nevelés területéhez kötötten is felvázolható egy naiv séma, elképzelés. Érdekes azonban ezt összehasonlítani a tanulással kapcsolatos naiv elképzeléssel. A tanulás naiv elmélete szerint a tanulók születésük pillanatától eltérő képességekkel rendelkeznek, melyeket kellő szorgalommal tudnak tudássá kovácsolni. A neveléssel kapcsolatban kissé eltérő naiv nézetrendszer ismerhető fel:

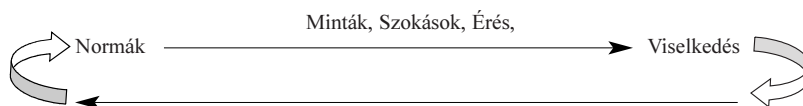


3. ábra.

Az interjúk szövege szerint a társadalomban élő egyének úgy gondolják, hogy vannak olyan társadalmi konszenzuson alapuló szabályok, hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák, amelyek kívülről meghatározottak, átszámaztatandók és átszámaztathatók. Ennek értelmében fontosnak tartják ezen értékek és normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által. Itt azonban nincsenek velünk született normák, hanem egy üres teret kell kívülről érkezett értékekkel, normákkal, szabályokkal kitölteni. Ez az üresnek tekinthető kiindulási helyzet egy picit differenciáltabbnak tekinthető, mert néhány interjúalany utalt olyan (elsősorban negatív) tulajdonságra, amelyet szerinte gyermeke a férjétől vagy a feleségétől „örökölt”: „olyan trehány, mint az apja”; „az állandó elégedetlenségét az anyjától örökölte”.

Ennek ellenére elmondható, hogy ezen elképzelés szerint az egyén magatartása és a viselkedése a környezetében fellelhető minták, szokások hatására fejlődik, persze egyéni

éresi sajátosságok mentén. Ez persze folyamatosan változó és visszaható kölcsönhatásként funkcionál.



4. ábra

Korábban a nevelés és az oktatás nem vált el élesen egymástól, hiszen mindkét folyamat egy helyszínen, a családban, a kisközösségen belül, a természetes szocializáció részeként valósult meg. Közös tapasztalatokra, ismeretekre, tudásra, készségekre tettek szert. Ezek a közösen tanult és nemzedékről nemzedékre örökített tapasztalatok jelentették a kötelevét a közösség tagjai között. Ebben az időszakban az idősebb generáció tagjai a szokások, hagyományok kialakításával, saját életük, viselkedésük, tevékenységrendszerük mintájával tudták a közösség kultúrájának továbbélését biztosítani. A két fogalom markáns elkülönülése nyilván összefügg az oktatás intézményesülésével. Kissé leegyszerűsítve az oktatás mint az önálló életvezetéshez szükséges releváns ismeretek tudatos elsajátítása (tanítás-tanulás folyamata) intézményesült és ezzel kikerült a család hagyományos funkciói közül, míg a társadalmi normák, általános emberi értékek kialakítása, belsővé tétele továbbra is az elsődleges szocializációs színtérnek tekintett családi nevelés keretei között maradt. Ennek a különbségtételnek számos elemére bukkanhatunk az interjúkban.

A nevelés területén pedig a jelenleg egyedül üdvözítőnek tekintett monokultúra közvetítése helyett, az egymás mellett élő kultúrák eltérő érték-, szokás- és normarendszerének megismerésére és elfogadására irányuló multikulturális nevelés és oktatás általánosává válása jelenthetné az elmozdulást. Ez elsősorban a közösség szintjén fókuszál a máságra, egyediségére, ezt a differenciálást azonban az egyén szintjén is fel kellene kínálni. Ezt segíthetné elő, ha a gyerekek érdeklődésének, adottságainak, aktuális szükségleteinek megfelelő tevékenységeket tudnánk felkínálni a családban és az iskolában egyaránt, ezzel is valós sikerélményhez, pozitív megerősödéshez juttatva őket.

Irodalom

- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berliner, D. C. (1987): Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In: Calderhead, J. (szerk.): *Exploring Teachers' Thinking*. Cassel, London. 60–84.
- Furnham, A. F. (1988): *Lay Theories: Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Pergamon, Oxford. 189–207.
- Gábor László – Vajda Zsuzsa (1995): Gyermekeszmények és iskolai elvárások. *Iskolakultúra*, 20–21.; 29–43.
- Lénárd Sándor – Szivák Judit (2001): Neveléssel kapcsolatos nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 36–64.
- Levin, B. B. (1995): Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*. 1. 63–79.
- Oliver, R. A. C. (1953): Attitudes to Education. *British Journal of Education*, 2. 31–41.
- Neubauer, W. F. (1974): Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4. 233–245.
- Szabó Ildikó (1999): A közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.
- Weinert, F. (1991): A nevelési stílus, mint a nevelői egyéniség sajátosságainak függvénye. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus*. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest. 303–315.
- Zrinszky László (2002): *Nevelésemélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Young, G. M. (1980): The Attitudes of Teachers in Further Education. *British Journal of Educational Psychology*, 50. 181–185.