

Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése

A szociális kompetencia pedagógiai jelentőségéről, fejlesztésének lehetőségeiről és feladatairól közölt eddigi négy tanulmányban rendszeresen (1) utalás történt a szociális képességekre. Most a témakör zárásaként ezek kerülnek sorra. Mindenekelőtt arra teszek kísérletet, hogy megmutassam: miért van szükség a „szociális képesség” fogalmának bevezetésére. Majd azt elemzem, hogy a sok tucatnyi szociális készség közül miért minősítem képességnek a proszocialitást, az együttműködést, a vezetést és a versengést. Végül sorra veszem e négy szociális képességet, leírom az alapvető sajátosságait, és felhívom a figyelmet a fejlesztésnek az eddigieknél sokkal fontosabb és nagyobb lehetőségeire, feladataira.

A szociális képesség

A szociális kompetencia fejlődésének és fejlesztésének kérdése a téma gazdag szakirodalmában szinte kizárólagosan a *szociális készség* fogalmába ágyazódik. Ezt a kalodát több irányból is feszegetik a kutatók. Ezek közül pedagógiai szempontból három érdekel kiemelt figyelmet:

a) *A készség tanult pszichikus komponens.* Az etológiai, a humánétológiai és a szocio-biológiai kutatások a *szociális viselkedés öröklött komponenseinek* feltárásában alapvető jelentőségű eredményekre jutottak, (2) amelyek ma már sem az elméletképzésben, sem az empirikus kutatásokban, sem a gyakorlatban nem mellőzhetők. Az öröklött komponensek ismerete a szociális készségek és fejlődésük, fejlesztésük lehetőségének jobb megértését is segítheti.

b) Növekszik a kognitív megközelítés jelentősége, amely a *szociális ismeretek* szerepének ismételt felismerését, növekedését eredményezi. (3)

c) Témánk szempontjából annak a problémának az érzékelése a legfontosabb, amely szerint a komplexitás tekintetében a szociális készségek között lényegesek a különbségek. *S. Spence* például különbséget tesz a mikroszociális és a makroszociális készségek között, és külön szintként kezeli a szociális tanulás/tanítás „készségeit”. (4) Mikroszociális készség például a szemkontaktus, makroszociális komplex készség például a kapcsolatépítés, amely a mikroszociális készségek sokaságának felhasználásával működik. A szakirodalom kiemelt figyelmet fordít az olyan komplex készségekre, mint a proszociális viselkedés, az együttműködés, a versengés (ez utóbbin belül vagy attól függetlenül a konfliktuskezelés). (5) Ennek a három „készségnek” külön-külön is kiterjedt szakirodalma született (a hivatkozásokat lásd később).

Pedagógiai szempontból alapvető jelentőségű lenne, hogy a száznál több szociális készség közül a legfontosabbakra fordíthassuk a figyelmünket, hogy a szociális kompetencia többi komponensfajtája ne szoruljon háttérbe, hogy a szociális kompetencia működésének megértését jobban segítő ismeretekkel rendelkezünk.

A szociális kompetencia a szociális kölcsönhatásokat megvalósító komponensrendszer. Mint a sorozat első darabjában (6) olvasható, a komponensrendszer véges számú

elemi komponensből (építőelemből) és különböző komponensfajták készleteiből hoz létre korlátlan változatosságú és mennyiségű új komponenst. A szociális kompetencia elemi komponensei az öröklött szociális felismerő mechanizmusok (például az emberi arc sémája) szociális motívumok (például a rangsorképző hajlam), és a kivitelező mechanizmusok (például az érzelmi kommunikáció öröklött expressziói); komponensfajtái: a tanult szociális motívumok (attitűdök, meggyőződések, előítéletek és hasonlók), valamint a szociális szokások, minták, készségek és ismeretek. Mint látható, a szociális készség a szociális kompetencia komponensfajtainak egyike csupán.

A komponensrendszer működése és viselkedése komponensaktiváló és komponensmodifikáló, komponensképző *alapszabályoknak* engedelmessé válva meg. Az alapszabályok a rendszer működésének és viselkedésének *korlátait* „írják elő”. Az alapszabályok *implicitek* (szándéktalanul, tudattalanul érvényesülők), illetve *explicitek* (szándékosan, tudatosan követhetők). Az *öröklött* alapszabályok az egyén és a csoport, a faj biológiai túlélését szolgálják. A *tanult* alapszabályok a biológiai túlélés mellett az életmód megőrzését, javítását, a csoport, a társadalom kultúrájának követését, fenntartását, fejlesztését segítik. Az öröklött és a tanult alapszabályok különböző mértékben megegyezők, illetve eltérők, esetleg szemben állók lehetnek.

A szociális képességek a szociális alapszabályokat követve a szociális komponensek aktiválásával, modifikálásával, új komponensek létrehozásával valósítják meg szociális aktivitásunkat (működésünket, viselkedésünket). A szociális képességek a szociális aktivitás, kölcsönhatás szervezői, megvalósítói. Ezzel szemben a szociális készségek és minden más szociális komponens a szociális képességek eredményes működésének feltétele, eszköze csupán.

A kutatások sürgető feladata annak feltárása, hogy pontosan melyek a szociális képességek. Feltételezhető, hogy számuk tucatnyi körül lehet. Minden bizonnyal megfelel a szociális képesség fenti definíciójának a szociális kommunikáció, a szociális tanulás és a szociális fejlődést segítő nevelés képessége. Nagy valószínűséggel mondható, hogy az alapvető szociális hajlamok a szocializáció során szociális képességekké: például a kapcsolatkezelő hajlam kapcsolatkezelő képességgé, a kötődési hajlam kötődési képességgé, a rangsorképző hajlam rangsorkezelő képességgé fejlődhetnek. A fontosabb szociális képességekkel az eddig megjelent forrástanulmányokban már megismerkedhetett az olvasó. (7) A jelen tanulmányban közelebbről a szociális érdekérvényesítés képességeinek rendszerét vizsgálom (amint a dolgozat címe jelzi) és nem a szociális képességek teljes rendszerét.

A szociális érdekérvényesítés szociális kölcsönhatások által valósul meg. A szociális kölcsönhatás személyes (például egy beszélgetés) vagy személytelen (például a lopás). A szociális kölcsönhatásoknak van valamilyen célja/eredménye. Ezek valamely alapérdeket szolgálnak a szociális képességeknek köszönhetően megvalósuló szociális viselkedés által. Más szóval különbséget teszünk az alapvető célok/eredmények, az alapérdekek (alapotívumok), a megvalósulást szervező képességek, és az aktuális megvalósulás folyamata, vagyis az alapvető érdekérvényesítő viselkedés módjai között.

A szociál-antropológusok kutatásai alapján a szociális viselkedés négyféle alapcélja/eredménye, alapvető módja körvonalazódik. A. P. Fiske tanulmánya alapján ezeket célszerű egyszerűsítések eredményeként magyarul megosztásnak (communal sharing), osztzkodásnak, elosztásnak és megszerzésnek/megvédésnek nevezzük. (8) Ezek módjai a szociális érdekérvényesítés, ha a viselkedés megfigyelhető célját, eredményét tekintjük. Ha a belső késztetések szempontjából vizsgálódunk, akkor az alapérdekeket vehetjük számba: a közérdeket, a közös érdeket, az eltérő érdeket és az érdekütközést. Ha pedig a megvalósítás belső feltételeit vesszük figyelembe, akkor a szociális érdekérvényesítés képességei a következők: a proszociális képesség (a segítség képessége), az együttműködési, a vezetési és a versengési képesség. Ha az ezeknek megfelelő viselkedést kívánjuk

megnevezni, akkor a proszociális viselkedés (a segítség), az együttműködés, a vezetés és a versengés megnevezéseket használjuk. Ha a félreértés veszélye nem áll fenn, vagy nem szükséges különbséget tenni a képesség és a neki megfelelő viselkedés között, akkor a segítség, az együttműködés (kooperáció), a vezetés és a versengés kifejezésekkel élhetünk.

Cél/eredmény	Alapérdek	Képesség	Viselkedés
MEGOSZTÁS	KÖZ- ÉRDEK	PROSZOCIÁLIS KÉPESSÉG	PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS (SEGÍTÉS)
OSZTOZKODÁS	KÖZÖS ÉRDEK	EGYÜTTMŰKÖDÉSI KÉPESSÉG	EGYÜTT- MŰKÖDÉS
ELOSZTÁS	ELTÉRŐ ÉRDEK	VEZETÉSI KÉPESSÉG	VEZETÉS
MEGSZERZÉS/ MEGVÉDÉS	ÉRDEK- ÜTKÖZÉS	VERSENGÉSI KÉPESSÉG	VERSENGÉS

1. táblázat

A szociális érdekérvényesítés alapvető módjai

A *megosztás* 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 *proszociális képesség* (a segítség képessége) által valósul meg. A proszociális képesség a közérdeknek, az aktuális helyzetnek megfelelő motívumokat mozgósítja, a kivitelezéshez szükséges szokásokat, magatartási mintákat, szociális készségeket és ismereteket *viselkedéssé* szervezi.

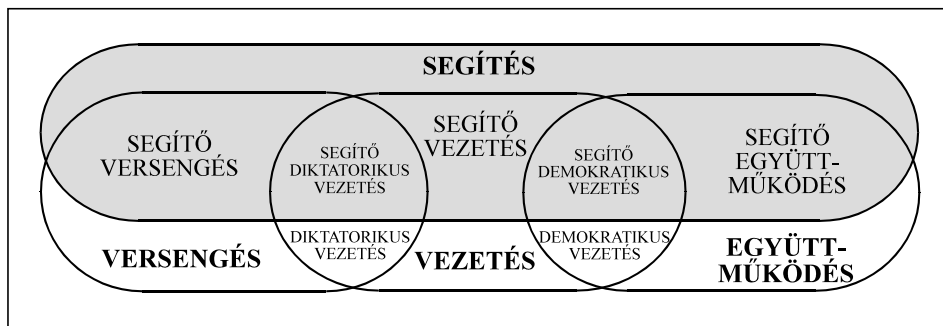
Az *osztokodás* a *közös érdek* alapján az *együttműködési képességnek* köszönhetően megvalósuló *viselkedés* eredménye. A közös érdek valamennyi résztvevő önértékének érvényesülését szolgálja, és az együttműködők a szabályoknak megfelelően részesülnek az eredményből. Az *együttműködési képesség* a szóban forgó együttműködéshez szükséges motívumok, szokások, minták, készségek, ismeretek mozgósításával az aktuális közös tevékenység szervezője, lebonyolítója.

Az *elosztás eltérő érdekek* alapján valósul meg a *vezetési képesség* által. A vezetőnek az érdekük az, hogy a vezetettek teljesítsék az elvárásait. A vezetetteknek ezzel szemben az érdeke az, hogy megkapják az elvárások teljesítéséért járó ellenszolgáltatást. A vezetéselmélet rendkívül gazdag szakirodalma részletes ismereteket kínál a vezetés elméleti és gyakorlati kérdéseivel kapcsolatban, a menedzsmentképzés pedig napjaink egyik sikerágazata, melynek megkezdődött a behatolása az iskolai képzésbe is.

A javak, előnyök *megszerzése*, *megvédése* 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, a megvédés szociális viselkedés: az *ütköző önértékek* (illetve *csoportérdekek*) közül a *versengés képessége* révén csak az egyik fél önértéke 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.

A szociálantropológiai kutatások meggyőzően szemléltetik és bizonyítják, hogy a szociális viselkedés négy alapvető módja egyaránt lehet antiszociális vagy proszociális. Még a segítség is lehet antiszociális: például a másik fél akarata ellenére nyújtott segítség vagy a „rátelepedő” segítség, amely önállótlanúságra, mások kihatolására szoktat. A szociális érdekérvényesítés négy képessége ugyanis egymásba hatolva, egymást átfedve is működik, amint ezt majd ismertetni fogom. Továbbá a szociális viselkedés folyamatában át-

válhatnak egymásba. Ha például az együttműködés hozzájárulási, osztozkodási alapszabályát valamelyik fél megsérti, a viselkedés átcsapathat versengésbe.



1. ábra

A szociális érdekérvényesítés képességeinek rendszere

A proszocialitás, a segítség nem áll ellentétben az önérdékkel, a versengéssel, a vezetéssel és nem azonos az együttműködéssel. A szociális képességek átfedik egymást. Önállóan is megnyilvánulnak, de általában valamely kombinációjuk érvényesül. Az 1. ábra ezeket a kombinációkat 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 átcsapathat versengésbe, de az sem kizárt, hogy a versengés átalakul együttműködéssé. Csoportok versengése esetén pedig a versengő csoportokon belül együttműködés, vezetés, vezető együttműködés valósul meg.)

A *nevelés* szociális kölcsönhatás, amely a szociális kompetencia sajátos motívumai, képességei, szokásai, készségei és ismeretei által valósul meg. Attól függően, hogy a nevelésben mely szociális képességek, illetve azok milyen kombinációi dominálnak, különböző nevelési folyamatok, hatások érvényesülnek (lásd az 1. ábrát). Ha például a nevelés diktatorikus vezetés, avagy segítő együttműködés, akkor a tanulóknak a szakadatlan gyakorlás következtében a diktatorikus vezetés, illetve a segítő együttműködés képessége fejlődik. Ennélfogva a szociális képességek fejlesztésének elsődleges feladata a pedagógusok és a tanulók közötti szociális kölcsönhatások optimalizálása. Továbbá a tanulók egymás közötti optimális szociális kölcsönhatásainak elvárása. Végül a szociális kölcsönhatások gyakorlatias megismerése, értelmezése a középiskolában.

A szociális képességek fejlesztésével kapcsolatos kérdéseket a fentiekből kiindulva tárgyalom.

A proszociális képesség fejlesztése és a segítő nevelés

A proszocialitásról szóló tanulmányban (9) ismertettem az altruizmussal, a proszociális viselkedéssel kapcsolatos kutatások szemléletváltó eredményeit. Most ezekre az eredményekre alapozva a proszociális képességről, fejlesztésének lehetőségeiről és a segítő (proszociális) nevelésről (10) lesz szó.

A *proszociális képesség* a proszociális viselkedés szervezője, amely önállóan is megnyilvánul, de dominálhat az együttműködésben, a vezetésben és a versengésben is (amint a 1. ábra mutatja). A proszociális képesség nagyon sokféle aktuális helyzetben, sokféle specifikus normát, szabályt, szokást követve valósulhat meg. Ez a nyitottságnak, a kreativitásnak köszönhető. A sokféle specifikus helyzetben a proszociális képesség két alapszabály szerint működik: a *sükségesség* és *lehetőségesség* alapszabályát követve aktiválja a megfelelő komponenseket, szervezi a viselkedést.

A *szükségesség alapszabálya* a segítő fél részéről annak mérlegelését írja elő, hogy valóban szükség van-e a segítségre, nem akar(nak)-e visszaélni a jó szándékkal, a segített fél valóban abban a helyzetben van-e, hogy rászorul a segítségre, akarja-e a segítséget, a segítség nem sérti-e a segített fél szuverenitását, önállóságát, a segítség elmaradása nem minősíthető-e cserbenhagyásnak. A segítségre szoruló fél a szükségesség alapszabálya értelmében mérlegeli (amennyiben a mérlegelés lehetőségének birtokában van), hogy valóban kérnie kell-e a segítséget, segítség nélkül nem tudna-e megbirkózni a helyzettel, illetve helyes-e elutasítani a felajánlott segítséget, a szuverenitás, az önbecsülés védelme arányban áll-e az elutasítás következményeivel. A szükségesség megítélésének alapja a segítségre szoruló helyzete, a veszély, az igény mértéke, az aktuális szociális közeg elvárása, nyomása, a társadalom erkölcsi normái, jogszabályai, valamint a segítség szükségességét mérlegelő személy szociális értékrendjének, kompetenciájának fejlettsége.

A *lehetségesség alapszabályát* követve a segítő fél azt mérlegeli: képes-e a szükséges segítséget megadni, kivitelezni, nem jelent-e a segítség beavatkozást a segített fél szuverenitásába, nem sérti-e az önállóságát, nem jár-e a segítség a segített fél vagy mások számára a kedvező hatáshoz képest aránytalanul nagy veszéllyel, hátránnyal, nem okoz-e neki kárt. A segített fél részéről a lehetőségesség mérlegelése azt jelenti, hogy a segítő féltől elvárható-e a segítség, képes-e a segítségnyújtásra, nem okoz-e a segítség megadása aránytalanul nagy hátrányt, áldozatot, veszélyt a segítő félnek, illetve más érintetteknek. A lehetőségesség mérlegelésének alapja a segítő fél rendelkezésére álló lehetőségek, eszközök és kompetencia, valamint a segítség előnyeinek és hátrányainak, veszélyeinek a várható következményei.

A csecsemő, a kisgyermek sok éven át teljesen életképtelen, kiszolgáltatott. Mivel a születések természeti körülmények között általában egyéves ciklusokban ismétlődtek, az ember egész élete (ivarérett korától a maihoz képest sokkal koraibb haláláig) utódgondozással telt. A gyerekekről való gondoskodás megszakítás nélküli központi feladat, mert a gyerekek csak többéves fejlődés után képesek részt venni önfenntartásukban. Ezért gondozásuk, védelmük, nevelésük egyértelműen proszociális (az önérdekekkel, az önzéssel szemben álló) viselkedés, amely az ember egész életét betöltötte. Ennek öröklött alapja az *utódgondozási hajlam*, amit az állandó gyakorlás tanult komponensek sokaságával erősít meg, tesz hatékonyá, és fejleszt a vér szerinti köteleket is átlépő proszociális képességgé.

A gondozási hajlam lényeges eredendő jellemzője az aktuális egyirányúság. A szülő az, aki önzetlenül, esetleg önérdelke ellenére is gondoskodik gyermekéről, táplálja, védi, gondozza, neveli. A gyerek, a nevelt élvezi mindennek az előnyeit, amit felnőttként ő szolgáltat majd saját gyermekeinek. Az öröklött *kötődési hajlam* is eredendően az utódgondozás sikerét szolgálja, hiszen lényege a segítség, a védelem, a támasz. Ez is hozzájárult a vér szerinti kapcsolatokon túli kötődés (például a barátság, a hivatásos nevelő iránti kötődés) kialakulásához. (Ma a gyerekvállalás, a szülések száma döntés kérdése, a technikai civilizáció a gyerekekről való gondoskodás időigényét is nagymértékben lecsökkentette. Ennek következtében lényegesen csökkent a proszociális viselkedés időtartama, egyre több ember csak idejének kis hányadában vagy egyáltalán nem gyakorolja a gyermekgondozást megvalósító proszociális viselkedést, utódgondozó, kötődési hajlama nem szocializálódik, proszociális képessége fejletlen marad.)

Az utódgondozás működésének öröklött alapja az *érzelmi kommunikáció*. A gyermek érzelmi közlései azonban csak jelzések; hogy konkrétan mit kell tenni, arra *empátiával* kell rájönni. Ha megfigyeljük az anya és a gyermek közti természetes viszonyt, azt láthatjuk, hogy az anya a jelzésekre reagál, vagyis akkor gondoskodik gyermekéről, amikor annak erre szüksége van, s ezáltal az önállóság fejlődését szolgálja. A jelzések alapján az anya megérzi, kitalálja, hogy a gyerek miben szorul segítségre, gondoskodásra. Mivel a fejlődéssel a szükségletek kielégítésének lehetőségei változnak, a szülő ehhez is hozzá-

igazítja segítő, gondoskodó viselkedését. A kisgyerek 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 csecsemő, a kisgyerek aktuálisan megnyilvánuló szükségleteit, lehetőségeit szem előtt tartó 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 védeltséget, gondoskodást, a fejlődéséhez segítséget nyújt, s 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 proszociális alapszabályai.

A nevelés proszociális alapszabályai úgy hároméves korig kizárólagosak. Ettől az életkortól kezdődően a gyerek önállósága olyan szintet ér el, aminek következtében viselkedése, tevékenysége mások érdekeivel ütközhet, felgyorsul a konfliktusok sokaságát kiváltó szocializáció, a kultúra elsajátítása. A nevelés proszociális alapszabályai továbbra is érvényesek, de ettől kezdve már nem elégségesek. A kezdetben szinte teljesen proszociális viszony fokozatosan elvárásokkal, érdekütközésekkel, korlátokkal szembesítő eseményekkel gazdagodik. A nevelés proszociális alapszabályai szükségszerűen kiegészülnek a kultúra elsajátítását szolgáló szocializáció alapszabályaival.

A csoporttársadalmak kultúrájának implicit szabályrendszere egyértelműen meghatározta a spontán szocializáció tartalmát. A tömegtársadalmakban a családi nevelés szokásrendszere, a helyi közösség, valamint a társadalom kultúrájának implicit szabályrendszere befolyásolta a felnövekvő nemzedékek szocializációját. Az intézményes nevelés kialakulása létrehozta a szándékos hivatásos nevelést, amely verbálisan megfogalmazott tudás, ismeretek és magatartási normák, értékek megtanítására vállalkozott. A 19. században a fejlettebb országokban megkezdődött az intézményes nevelés tömegessé válása. Ma már ezekben az országokban a felnövekvő nemzedékek másfél évtizednyi ideig vesznek részt intézményes nevelésben. Ennek következtében a spontán szocializáció nagymértékben kiegészíti a szándékos tanítást, nevelést.

Az intézményes nevelés a 20. századig a felnőtt társadalom vezető–vezetett viszonyára épülő rendszert vette át, annak is inkább a diktatorikus 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 de-

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 védeltséget, gondoskodást, a fejlődéséhez segítséget nyújt, s 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 proszociális alapszabályai.

mokratikusan működő intézményeinek szabályait próbálta alkalmazni. Egyszerűen az iskola a felnőtt társadalom spontán szocializációs hatásrendszerével törekedett a szándékos oktatást, nevelést megvalósítani. Ezek a nevelés szocializációs alapszabályai. Az öröklött alapokból következő proszociális nevelési alapszabályokat az iskola nem kiegészítette, hanem a szocializáció szándékos, elméletileg is alátámasztott rendszerével helyettesítette.

A századforduló idején jelentkező reformpedagógiai irányzatok a gyermeki önkifejlés meghirdetésével tulajdonképpen a nevelés természetes, öröklött alapjaihoz törekedtek visszatérni. Csakhogy a kisgyermekkor végétől a tisztán proszociális, segítőkész (a gyermek 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 szabályrendszerrel 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. Legfőbb a szélsőséges törekvésekben lehet többé-kevésbé „tisztá” rendszert találni. A szándékos oktatás, nevelés gyakorlatában és elméletében is mindvégig jelen voltak és vannak az öröklött alapokat követő megoldások, elvek. Például Szókratész „bábáskodó” párbeszédese módszere azt a célt szolgálta, hogy a tanítvány a kérdések segítségével maga jusson felismerésekre, önállóan jöjjön rá összefüggésekre. Ez a tanítási mód a segítőkész 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 késztető, azt segítőkész 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 „kérdve kifejítő”, manapság inkább beszélgetésnek nevezett módszernek. De az önállóságot szolgáló segítségnek tekinthető a reformpedagógiák által elterjesztett cselekedtető oktatás, a felfedeztető oktatás is.

A nevelő–nevelt viszony nem nélkülözheti az együttműködést. Mivel azonban ez az együttműködés funkcióját tekintve tanulási folyamat, a gyakorlati célú együttműködés szabályrendszere kiegészítendő a segítőkész 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 segítőkész nevelés alapszabályaival, vagyis *segítőkész vezetéssé* alakítandó. Az *1. ábrán* a segítőkész versengés és a segítőkész vezetés metszetében található a *segítőkész diktatorikus*, vagyis a paternalista, gondoskodó diktatorikus nevelés, amely a 20. század előtt a családi nevelés általános jellemzője volt. Végül a segítőkész vezetés és a segítőkész együttműködés metszete mutatja a gondoskodó, együttműködő *segítőkész demokratikus nevelést*, amely századunkban kezd terjedni a fejlettebb társadalmakban tapasztalható családi nevelésben, illetve azok legjobb iskoláiban.

A nevelő és nevelt közti szociális kölcsönhatásnak, a nevelő proszociális képességének optimalizálása azt jelenti, hogy a nevelés öröklött alapszabályait egyesítjük a spontán szocializáció szabályaival: az együttműködést segítő együttműködéssé, a vezetést segítő vezetéssé fejlesztjük. A tanulók proszociális képességének fejlődése jórészt attól függ, hogy milyen mértékben és arányban sikerül nevelő/oktató munkánkat segítőkész együttműködésként, segítőkész vezetésként, egyszerűen segítőkész nevelésként megvalósítani. (A segítőkész együttműködéstről és vezetésről lásd a következő pontokat!)

A proszociális képesség fejlesztésének másik lehetősége, módja a tanulók egymást segítő viselkedésének, tevékenységének kezdeményezése, az alkalmas szervezése, a segítség elvárása, elismerése, a segítség indokolatlan elhárításának, elmulasztásának jelzése. Megfelelő életkorban a segélynyújtási készségek elsajátítása, részvétel az önkéntes segítőkész tevékenységekben.

Ennek szolgálatában az iskola feladata, hogy a segítség sokféle lehetőségét, módját ki-

nálja, hogy olyan segítő légkört alakítson ki és tartson fenn, amelyben a segítség elvárt és elismert viselkedés, tevékenység.

A proszociális képesség fejlesztésében fontos szerepet játszhatnak az élő, a történelmi és az irodalmi személyek segítő cselekedeteinek mintái. A segítségnek nagyon sokféle módja létezik. Ha a tanulók rendszeresen megismerkedhetnek a segítség legkülönbözőbb lehetőségeivel, módjaival, akkor a segítség mintáinak gazdag készlete, repertoárja alakulhat ki bennük, amelynek a mintái a tényleges helyzetekben aktiválódhatnak.

Az iskola, illetve a pedagógus feladata, hogy az alkalmas mintákat a megfelelő műveltségi területekből kiemelje, s azokat az életkori sajátosságoknak megfelelően úgy ossza el az évfolyamok között, hogy a segítség mintáival a tanulók rendszeresen szembesülhessenek.

A proszociális képesség fejlődéséhez hozzájárulhat a segítő viselkedés, tevékenység értelmezése: az altruizmus, a segítség legfontosabb etológiai, humánológiai, antropológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai ismereteinek gyakorlatias feldolgozása.

Az együttműködési képesség fejlesztése

Az *együttműködési képesség* a közös érdeket szolgáló viselkedés szervezője, amely önállóan vagy a vezetéssel, segítséssel összefonódva érvényesül (amint az *1. ábra* szemlélteti). Az együttműködési képesség nagyon sokféle specifikus szabályt, normát követve valósulhat meg. Az együttműködési képesség a sokféle specifikus helyzetben a *hozzájárulás* és az *arányos részesedés* alapszabályát követve aktiválja a megfelelő komponenseket, szervezi a viselkedést. Az együttműködők vagy egyenlő arányban részesülnek az eredményből a hozzájárulás mértékétől függetlenül (ez általában a tagolthatatlan eredmények esetén fordul elő, például egy győztes csapat valamennyi tagja megkapja az érmet), vagy a hozzájárulás arányában történik az osztozkodás.

A közös érdek értelmében valamennyi közreműködő érdekelt az együttműködés eredményességében, a cél elérésében, a feladat, a probléma sikeres megoldásában, mert csak ebben az esetben részesülhet az eredményből. Ugyanakkor a közreműködők önérdéke a hozzájárulás minimalizálása, a részesedés maximalizálása. Ennek az önérdeknek az általános érvényesülése azonban meghiúsítaná az együttműködést. Ezért az együttműködők éberren őröködnék azon, hogy mindenki hozzájáruljon az eredményhez és csak hozzájárulásának arányában részesüljön az osztozkodásból (az arányos részesedés kényszere esetén az elvártnál gyengébben teljesítőket a további együttműködésből előbb-utóbb kizárják). Hasonló dolog történik a hozzájárulásuknál aránytalanul nagyobb részesedést követelőkkel is. Mindez az együttműködés „tisztá” esetére vonatkozik. Az együttműködéssel összefonódó vezetés (demokratikus vezetés), segítés (segítő együttműködés), valamint vezetés és segítés (segítő demokratikus vezetés) esetén a fenti két alapszabály továbbiakkal egészül ki. (A vezetéssel összefonódó együttműködésről a következő cím alatt lesz szó).

A *proszociális együttműködés képessége* a szükségesség és a lehetőségesség, valamint a hozzájárulás és az arányos részesedés alapszabályainak együttes érvényesülésével valósul meg. Ennek köszönhetően a hozzájárulással arányos részesedés szigorú, végkifejletében az együttműködők köréből kizáró követelmény az önhibáján kívül alulteljesítő féllel szemben fellazul. A segítség az elvárható teljesítésre képtelen fél kíségetésében, illetve a hozzájárulásnál nagyobb részesedés formájában nyilvánul meg.

A proszociális életmódra való nevelés a segítő együttműködés fejlesztését írja elő. Ez mindenekelőtt általa valósulhat meg, ha a pedagógus rendszeresen él a segítő együttműködés lehetőségével (például együttcselekvés, közös feladatmegoldás formájában). Továbbá az iskola, a pedagógus úgy szervezi a tanórai, iskolai és az iskola által működtetett iskolán kívüli tevékenységet, hogy a tanulóknak elegendő alkalmuk legyen a segítő együttműködést gyakorolni. Az elegendő alkalom az jelenti, hogy a tanulók lehetőleg minden héten, de legalább havonta vegyenek részt olyan tevékenységben, amely a segítő

tő együttműködés által valósul meg.

A hagyományos iskola kevés alkalmat kínál az együttműködés, különösen pedig a segítő együttműködés gyakorlására. A tanulók tizenkét évig ülnek egymásnak háttal, az együttműködés lehetőségétől is megfosztva. Ennek következtében az együttműködési képességük, motívumaik, szokásaik, készségeik, ismereteik nem alakulhatnak ki. Ha ezen változtatni akarunk, el kell sajátítanunk a kooperatív tanulás szervezésének módszereit és el kell érnünk, hogy ez a fajta tevékenység megfelelő helyet kapjon az iskolánkban, az osztályunkban. A csoportoktatás sokféle változata közül a kooperatív tanulást megvalósító változatok rendszeres alkalmazása segítheti az együttműködési képesség fejlődését. A kooperatív tanulás elsődleges célja a tudás hatékonyabb elsajátítása, de legalább ilyen fontos az a nem eléggé tudatosult hatás, amelynek köszönhetően az egyik legfontosabb emberi képességünk, az együttműködés fejlődésében bekövetkezik, ha a kooperatív tanulás rendszeressé válik.

A proszociális együttműködési képesség fejlesztésének az egyik hatékony, talán a leghatékonyabb iskolai eszköze a *kooperatív tanulás* részletesen kidolgozott elmélete és gyakorlata. A segítő együttműködési képességet fejlesztő kooperatív tanulás lényege, hogy az elemi csoportokra (öt-hat fő) tagolt osztályban a csoportok olyan feladatokat kapnak, amelyeket csak úgy tudnak megoldani, ha az egyes csoporttagok saját részfeladatukkal hozzájárulnak a csoport eredményéhez, és ha kevésbé eredményes társukat szükség esetén kisegítik. A témának elegendően gazdag szakirodalma áll rendelkezésre ahhoz, hogy rendszeressé tegyük a kooperatív tanulást. (11)

A kooperatív tanulásnak léteznek olyan változatai is, amelyeknek a nevelés, a kooperatív képesség fejlesztése az elsődleges célja, az oktatás tartalma eszközi jelentőségű. Közöttük a „kölcsonös függésen” alapuló megoldás gyakorlatja leginkább a segítő együttműködés alapszabályait. (A kölcsönös függőség azt jelenti, hogy a csoport eredménye nem jöhet létre, ha minden csoporttag nem végzi el eredményesen a rá eső feladatot, ami az egymás kisegítését is feltételezi, és amit külön-külön is prezentálniuk kell.) (12)

Természetesen nem arról van szó, hogy a hagyományos iskolai oktatást fel kellene számolni és csoportoktatássá kellene alakítani, s hogy a versengést együttműködéssel kellene kiküszöbölni, ahogyan a szélsőséges törekvések javasolják és azt megvalósítani szándékoznak, hanem a fent említett elegendő számú alkalomról. Sajnos, a *csoportok közötti segítő együttműködési képesség* fejlesztésének lehetőségei és módszerei kialakulatlanok, holott ezáltal lehetne a csoporton belüli segítő együttműködést csoportközi segítő együttműködéssé fejleszteni, aminek a jelentőségét nem szükséges hangsúlyozni.

A vezetési képesség fejlesztése

A *vezetési képesség* a vezető–vezetett kölcsönhatással megvalósuló viselkedés, tevékenység (vagyis a *vezetés* folyamatának) szervezője az aktuálisan szükséges komponensek aktiválásával, létrehozásával. A vezetés vezetőt és vezetettet feltételez. Hasonlóképpen: a vezetési képesség a vezető és a vezetett képessége. E kétféle szerep két egymást feltételező képesség által működik. És mivel csaknem mindenki valamilyen mértékben és formában vezető és vezetett is, mindkét képességre mindenkinek szüksége van. E közhelyszerű tényt azért kell hangsúlyozni, mert a vezetett sajátos képességéről kevés szó esik. Sőt újabban az olyan fogalmak, mint az engedelmesség, a megbízhatóság, a hűség, a szolgálatkészség, a tekintély elfogadása és tisztelete a pedagógiában tabuvá kezdenek válni, mert mindannyian joggal félünk a kiszolgáltatottságtól, a diktatorikus vezetéstől. Ám a mégoly demokratikus vezetés sem lehet meg a vezetett szerephez szükséges képesség nélkül.

A vezetés 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). Továbbá gyakorlatilag végtelen a konkrét, specifikus vezető–vezetett viszonyok változatossága. E sokféleség mögött a vezetési képesség két alapszabályt követ: az *elfogadás* és a *megállapodás* alapszabályát.

Az *elfogadás* alapszabálya a vezető részéről azt jelenti, hogy a vezetettel szemben élhet vezetői jogaival, a vezetett részéről pedig azt, hogy tudomásul veszi, elismeri a vezető elvárásait, rá vonatkozó döntéseit, intézkedéseit. A *megállapodás* (például kényszerű tudomásulvétel, írásbeli szerződés formájában) azt határozza körül, hogy mi várható el a vezetettől, mit kell szolgáltatnia, valamint azt, hogy a vezető milyen ellenszolgáltatással tartozik a vezetettnek. Ezek az alapszabályok mindenféle vezető–vezetett viszonyban érvényesülnek, de attól függően, hogy a vezetés milyen más szociális képességgel összefonódva jut érvényre, kiegészülnek azok alapszabályaival. A fentiek értelmében vett vezetés általában más szociális képességgel összefonódva működik. Az 1. ábra ötféle „összetett” vezető–vezetett viszonyt szemléltet: a diktatorikus, a demokratikus és a proszociális vezetést, valamint a proszociális (paternalista) diktatorikus vezetést, és a proszociális demokratikus vezetést.

A *diktatorikus vezetés* lényege a kényszer: a vezetőnek módjában áll a vezetettet arra kényszeríteni, hogy céljainak, elvárásainak megfelelően cselekedjen. Ennek következtében a vezető–vezetett viszony szembenállás, rejtett versengés. A vezetett abban érdekelt, hogy kiszabaduljon a kényszer hatása alól, amíg ez nem lehetséges, minimalizálja a kényszer negatív következményeit. A diktatorikus vezetővel szemben negatív attitűdök alakulnak ki, amelyek a kényszer alatt végzett tevékenység pszichikus komponenseibe is beépülnek.

A diktatorikus nevelő–nevelt viszony agresszivitásra vagy megalkuvó engedelmességre nevel, a diktatorikus vezetés képességét fejleszti, negatív attitűdöket hoz létre a nevelővel, a tanított tárggyal, tartalmakkal és magával az iskolával, a tanulással szemben is. A diktatorikus vezetés és a diktatorikus hajlamú személy kártékony nevelő hatást fejt ki.

A *demokratikus vezetésben* a vezetés és az együttműködés összefonódása olyan természetes, hogy a szakirodalom e két képességet ritkán különíti el egymástól. Amikor együttműködésről van szó, a vezető–vezetett viszony is együttműködésnek minősül, illetve a vezetés eleve együttműködésnek teteleződik. Azáltal, hogy a vezetés alapszabályai (elfogadás, megállapodás) összefonódnak az együttműködés alapszabályaival (a hozzájárulással és az arányos részesedéssel), létrejön a demokratikus vezetés, amelyben az elfogadás és a megállapodás önkéntes, a vezetett nemcsak a vizontszolgáltatás megszerzésében, kiérdemlésében érdekelt, hanem hozzájárulásának eredményességében is. Am ez a fajta szociális kölcsönhatás nincsen tekintettel a vezetettek önhibájukon kívüli sikertelenségeire, problémáira; a teljesítmény a mérték. Aki nem felel meg az elvárásoknak, nem részesül az eredményből.

A pedagógus–tanuló viszony szükségszerűen vezető–vezetett kölcsönhatás, de az a

Természetesen nem arról van szó, hogy a hagyományos iskolai oktatást fel kellene számolni és csoportoktatássá kellene alakítani, s hogy a versengést együttműködéssel kellene kiküszöbölni, ahogyan a szélsőséges törekvések javasolják és azt megvalósítani szándékoznak, hanem a fent említett elegendő számú alkalomról. Sajnos, a csoportok közötti segítő együttműködési képességei fejlesztésének lehetőségei és módszerei kialakulatlanok, holott ezáltal lehetne a csoporton belüli segítő együttműködést csoportközi segítő együttműködéssé fejleszteni, aminek a jelentőségét nem szükséges hangsúlyozni.

funkciója, hogy képessé tegye a tanulót a helytállásra. Vagyis tekintettel kell lennie a vezetett problémáira, nem kellő felkészültségére, ezért tiszta formában a felnőtt társadalom demokratikus vezetési modellje sem előnyös nevelő-nevelt viszony. Ki kell egészülnie a segítség alapszabályaival, proszociális vezetésként kell működni.

A *proszociális vezetés* tekintettel van arra, ha a vezetett, illetve a vezető önhibáján kívül nem képes a megállapodás szerint eljárni, teljesíteni. Ez a szolidaritásban jut kifejezésre. A szolidaritás érvényesülhet diktatorikus és demokratikus vezetés esetén egyaránt. Az előbbi a paternalisztikus diktatúra, az utóbbi a proszociális demokratikus vezetés.

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 volt a gyerekekre is: a nagyobbak gondoskodó hatalmat 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 iskolai évek után gyakran felidézett legendás pedagógusok többsége a magartatási 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 diktatorikus vezetés szabályaival, ami az önmagával és másokkal szembeni igényességéből táplálkozik. Mivel a nem eléggé szilárd proszociális személyiségek diktatorikus (kíméletlen, embertelen, a proszociális nevelés alapszabályait követni képtelen) nevelői habitusa rendkívüli pedagógiai károkat okoz, kérdéssé vált mindenféle tekintély, határozott követelmény, szigorú elvárás.

A „proszociális diktatúrát” működtető nevelő, akit a tanulók túlnyomó többsége elismer, tisztel, akinek készséggel teljesíti elvárásait, a nevelőtestület megbecsülendő tagja. Ugyanakkor a proszocialitást nélkülöző diktatorikus nevelőknek nincsen helye az iskolában.

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, mindenfajta hatalmi viszony lehetséges. A nevelt implicit vezetői és követői képessége attól függően alakul, hogy milyenek a hatalmi viszonyok azokban a csoportokban, amelyekben él. A csecsemő, a kisgyermek gondozása tisztán proszociális, segítő viszony. Azonban már óvodáskorban megjelenik a rangsorképző hajlam, a hatalmi viszonyok észlelésének képessége. Ettől kezdve a nevelt a vezető-vezetett viszonyok hálózatában él. Ebből a szempontból a nevelés feladata, lényege, hogy bármilyen is a csoporton belüli vezetési viszonyok jellege, abban a segítés, a gondoskodás, a proszocialitás domináljon.

A segítő nevelő leginkább kívánatos képessége a proszociális demokratikus vezetés (irányítás). Ebben a képességben optimális esetben a segítő nevelés alapszabályai és a demokratikus vezetés, valamint az együttműködés alapszabályai egymást támogatva érvényesülnek. Ez járul hozzá leginkább a nevelés, a tanulás eredményességéhez, ez a proszociális életmódra való nevelés hatékony mintája.

A rangsorképzési hajlamot követve az iskolában, az osztályokban és az iskolán kívül spontán módon informális vezető-vezetett viszonyok alakulnak ki. E csoportosulások szerencsésebb esetben baráti kötődésekbe ágyazott laza hierarchiák, amelyekből viszonylag könnyű kilépni, ha diktatorikus, agresszív megnyilvánulások jelennek meg. Az iskolán kívüli csoportosulások a tapasztalatlanság, a szocializálatlanság következtében óhatatlanul antiszociális, esetleg agresszív diktatúrává alakulnak. Az informális, spontán csoportosulások megfelelő minták, készségek, ismeretek nélkül önmaguktól nem képesek demokratikus struktúrákká fejlődni.

Ebből következően az iskola, a pedagógus feladata a demokratikus, a proszociális demok-

ratikus vezetés elsajátítása, gyakorlási feltételeinek megteremtése és folyamatos működtetése a spontán csoportosulások demokratikussá alakulásának segítségével, meghatározott funkciókat szolgáló formális vezető–vezetett kölcsönhatások létrehozásával, működtetésével, a vezető–vezetett viszony megfontolt váltásával. Ennek sokféle előzménye, jól működő módszerei léteznek hazánkban, a nemzetközi szakirodalom is gazdag ismereteket kínál. Sajnos, a demokratikus, a segítő (szolidáris) vezetés tapasztalati elsajátításának, gyakorlásának csak kevés iskolában van szerepe. Nem tudatosult még kellőképpen, hogy a demokráciára való nevelés, a demokratikus vezetési képesség fejlesztése az iskola egyik alapvető feladata. E feladat szándékos felvállalása nélkül a tanulók nem szerezhetnek tapasztalatokat.

A történelem és az irodalom a vezetés legkülönbözőbb módjainak gazdag tárháza. Ezek az eseménybe ágyazott minták akkor járulhatnak hozzá a tanulók vezetési képességének fejlődéséhez, készségeinek, ismereteinek gyarapodásához, ha a felsőbb évfolyamokon a hasonló módok összehasonlító értelmezését, értékelését a pedagógusok a tanulókkal időről időre közösen megvitatják. Ennek érdekében megfontoltan ki kell választani az alkalmas példákat és úgy célszerű azokat elosztani, hogy minden félévben szerepeljen néhány. A 10. évfolyamon szükséges lenne az elemi vezetési ismeretek gyakorlatias oktatása is. Erre leginkább az állampolgári ismeretek keretében lehetne sort keríteni.

A versengés képességének fejlesztése

A *versengés* eredeti célja és értelme az egyén és a csoport, illetve a faj túléléséhez szükséges javak, előnyök 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, illetve a vereség egyértelművé válásakor a vesztes földjára a küzdelmet, ami a győztest a harc abbahagyására kényszeríti. A versengő állatfajok sokféle ko-reográfiát követnek e tekintetben. Túlnyomó többségük mögött azonban a faj fennmaradása szolgálatában három alapszabály működik: a *szabályozottság*, az *esélyesség* és az *arányos kockázat*. Az állatvilágban ezek genetikailag kódoltak. A versengés szigorú szabályok szerint zajlik, eleve esélytelen ellen nem jön létre, illetve az esélytelenné vált ellen, a versenyt feladó vetélytárs ellen a győztes nem harcol tovább, illetve aránytalanul nagy kockázat esetén az esélytelen nem kezdeményez versengést. (13)

Az emberi versengés antiszociális lehet, mivel az embernek nincsenek versengést szabályozó öröklött kényszerpályás mechanizmusai, csak erős hajlama arra, hogy érdekeit mások ellenére érvényesítse. Ennek következtében a versengés kreativitása gyakorlatilag korlátlanra vált (a történelem és a mai világ tanúskodik az ember ebbeli találékonyságáról). Ugyanakkor ez az oka annak, hogy az ember a megszerzés, a megvédés után is folytathatja a harcot, önérdeke szempontjából értelmetlen károkat okozhat az ellenfélnek, egészen annak fizikai megsemmisítéséig. 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, az esélytelenek is értelmetlen akciókat kezdeményezhetnek. A „mindent lehet”, a „cél szentesíti az eszközt” követő *antiszociális versengés képessége* spontán módon is hatékonyra alakulhat. Továbbá a nyitottság az oka annak is, hogy az ember nemcsak a létérdekéért verseng, hanem bármi a versengés tárgyává, céljává válhat, ami gyakran a tényleges önérdekkel is szemben áll. (14)

Az ember a versengés hiányzó öröklött alapszabályait: a szabályozottság, az esélyesség és az arányos kockázat törvényét csak szocializációval építheti magába. A *szabályozottság* törvényének elsajátítása azt jelenti, hogy mindenfajta versengés sajátos szabályt követve megy végbe. A versengő felek tudatában vannak, hogy a megfelelő szabály sze-

rint kell eljárnunk, és a szociális közeg kontrollja miatt követik is a szabályt. Ezt nevezhetjük *aszociális versengési képességnek*.

Az *esélyesség* és az *arányos kockázat* alapszabályának szocializálódása azt eredményezi, hogy a versengés csak esélyesek között jön létre, az erősebb fél nem tiporja el az esélytelen, az esélytelen nem bocsátkozik vakmerő, értelmetlen akciókba. Az esélyességet követő versengés győztese nem öli meg, nem alázza meg a legyőzöttet. Ez a *lojális versengés képessége*. Ezt nevezi a köznyelv tisztességes versenynek.

Proszociális a versengés, ha a felek a kölcsönösen ismert, elfogadott, követhető szabályt és az esélyességet külső kontroll nélkül is szigorúan megtartják, és a veszélybe került vagy pillanatnyilag esélytelenné vált ellenfelet hozzásegítik az esélyessé váláshoz, vagyis a versengésbe beépülnek a *proszocialitás alapszabályai* is. Ennek köszönhetően alakul ki a *proszociális versengés képessége*. Az európai kultúrában ennek mélyen gyökerező hagyományai vannak. Ezt szokás *fair play*-nek nevezni.

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 nemzedékek számára nem kínálik elegendő tényleges versenyhelyzet, amely által begyakorolhatnák a lojális, a proszociális 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, ehelyett az együttműködés, a demokratikus vezetés képességének 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, s hogy a versengés kiiktathatatlan és szükséges. A lehetőség és a tennivaló azonban nem eléggé tisztázott. (15)

A pedagógus és a tanulók szembenállása, versengése, harca kizárja az eredményes nevelés lehetőségét. Az ilyen helyzetbe kerülő pedagógus a vele szembenálló tanulóinak többé nem nevelője. Amikor a tanítvány rivalizálni kezd a mesterrel, a tanítvány többé nem tanítvány. A proszociális 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 versengés kialakulását nevelő és nevelt között.

Az eddigiek értelmében az iskola feladata a proszociális versengés képességének kifejlesztése a tényleges versengési lehetőségek gyarapításával, a szimulatív versengésekben (a sportban, a versenyjátékokban) rejlő lehetőségek gazdagításával, jobb kihasználásával. A proszociális versengés képességének fejlesztése, gyakorlása azt jelenti, hogy elismerjük és szigorúan megköveteljük a szabályozottság (szabálykövetés) és az esélyesség, valamint a segítés alapszabályainak (*fair play*) megtartását.

Jó szolgálatot tehet a versengés, a harc, a háború különböző negatív és pozitív módjainak összehasonlító értelmezése, hogy a tanulók megértsék az antiszociális, az aszociális és a lojális, a proszociális versengés közötti különbségeket, hogy megismerjék a versengés természetét, a nyitottságból fakadó veszélyeket, hogy belássák a proszociális versengés jelentőségét, előnyeit. E feladat megoldását segítheti a versengéssel kapcsolatos etológiai, szociálpszichológiai ismeretek alapjainak gyakorlati feldolgozása.

Jegyzet

(1) *Proszocialitás és nevelés; Kötődési háló és nevelés; Csoportképző hajlam és nevelés; Szociális kommunikáció és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 7., 8., 9. és 10. sz.

(2) L. az (1) tanulmányaiban hivatkozott irodalmat.

(3) SPIVACK, G.–SHURA, M. B.: *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real*

Life Problems. Jossey Bass, London 1976.

(4) SPENCE, S.: *The Implication for Heterosexual Social Skills Training.* = *Developments in Social Skill Training.* Szerk.: SPENCE, S.–SHEPHERD, G. Academic Press, London 1983, 282–286. old.

(5) A magyar nyelvű irodalomban az ilyen jellegű kiemelést lásd: FÜLÖP MÁRTA: *A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról.* Pedagógiai Szemle, 1991. 3. sz., 49–58. old.

(6) *Komponensrendszer-elmélet és nevelés.* Iskolakultúra, 1997. 2. sz. *A komponensrendszer elméletének forrása* KAMPIS GYÖRGY könyvének 5. fejezete. *Self-Modifying Systems: A New Framework for Dynamics. Information, and Complexity.* Pergamon, Oxford, New York 1991.

(7) Erről lásd az (1)-ben felsorolt tanulmányokat.

(8) FISKE, A. P.: *The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence that Humans are Inherently Sociable.* = *Prosocial Behaviour* Szerk.: CLARK, M. S. Sage Publication, Newbury Park 1991.

(9) A magyar nyelvű szakirodalomból lásd: *Együttérés, önzetlenség, felelősség. A proszociális viselkedés vizsgálata.* Vál. és az előszót írta: SZILÁGYI VILMOS. Tankönyvkiadó, Bp. 1980, 1983; NAGY JÓZSEF: *Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére.* Magyar Pedagógia, 1995. 3–4. szám, 157–200. old; uő.: *Proszocialitás és nevelés.* Iskolakultúra, 1997. 7. sz. A téma külföldi elméleti és gyakorlati szakirodalmából: STAUB, E.: *Positive Social Behaviour and Mortality. 1. Social and Personal influences. 2. Socialisation and Development.* Academic Press, New York 1978, 1979; EISENBER, N.–FABES, R. A.: *Prosocial Behaviour and Empathy: A Multimethod Developmental Perspective.* = *Prosocial Behaviour.* Szerk.: CLARK, M. S. Sage Publication, Newbury Park 1991; CLARY, E. G.–SNYDER, M.: *A Functional Analysis of Altruism and Prosocial Behaviour. The case of Volunteerism.* = *Prosocial Behaviour,* i. m.; BATSON, C. D.–OLESON, K. C.: *Current Status of the Empathy-Altruism Hypothesis.* = *Prosocial Behaviour,* i. m.; BRAMMER, L. M.: *The Helping Relationship. Process and Skills.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1979; CARKHUFF, R. R.: *Helping and Human Relations. A Primer for lay and Professional Helpers.* Holt, Rinehart and Winston, New York; CARKHUFF, R. R.–ANTHONY, A.: *The Skills of Helping.* Human Resource Development Press, Massachusetts 1979; CORMIER, W. H.–CORMIER, L. S.: *Interviewing Strategies for Helpers.* Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California 1979, 1985; EGAN, G.: *Changing Agent Skills in Helping and Human Service Settings.* Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California 1986; EGAN, G.: *The Skilled Helper. A Systematic Approach to Effective Helping.* Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California 1986; MARSHALL, E. K.–KURTZ, P. D. és mtsai: *Interpersonal Helping Skills. A Guide to Training Methods, Programs, and Resources.* Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1982; PERLMAN, H. H.: *Relationship. The Hart of Helping People.* The University of Chicago Press, Chicago and London 1979.

(10) A segítő nevelés lényegét egy nagyobb tanulmányban már ismertettem, a jelen tanulmányban a proszociális képesség szempontjából jellemzem a témát. – NAGY JÓZSEF: *Segítés és nevelés. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére,* i. m. (9)-ben.

(11) DEUTSCH, M.: *Az együttműködés és a versengés hatása a csoportfolyamatokra.* = *A kísérleti társadalomlélektan főáram.* Szerk.: Csepeli György. Gondolat, Bp. 1981, 239–275. old.; GABNAI KATALIN: *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek.* Tankönyvkiadó, Bp. 1987; BENDA JÓZSEF: *Lépések egy humanisztikus iskola felé.* Új Pedagógiai Szemle, 1973. 9. sz., 70–81. old; ORBÁN JÓZSEFNÉ: *Kooperatív kiscsoportos tanulászervezés tapasztalatai egy pécsi iskolában.* Módszertani Közlemények, 1995. 3. sz., 94–104. old.; HORVÁTH ATTILA: *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben.* ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp. é. n.; A gazdag külföldi szakirodalomból lásd például: *Structuring co-operative learning: The 1982 handbook.* Szerk.: ROY, P. MN: Interaction Book Co., New Brighton 1982; SLAVIN, R.: *Co-operative learning.* Longman, New York 1983; DISHON, D.–O'LEARY, P.: *A guidebook for co-operative learning.* MI: Learning Publications, Kalamazoo 1984; JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T.: *Co-operative learning.* MN: Interaction Book Co., New Brighton 1984; JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T.: *Structuring co-operative learning: Lesson plans for teachers.* MN: Interaction Book Co., New Brighton 1984.

(12) BLANEY, N. T.–STEPHAN, C.–ROSEFIELD, D.–ARONSON, E.: *Kölcsönös függés az osztályban: vizsgálat a helyszínen.* = *Ellőtételek és csoportközi viszonyok. Válogatott tanulmányok* Szerk. CSEPELI GYÖRGY. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1980; SHARAN, S. és mtsai: *Co-operative learning in the classroom: Research in Desegregated Schools.* Lawrence Erlbaum Associates Inc., Hillsdale, New Jersey, London 1984.

(13) CSÁNYI VILMOS: *Evolúciós örökségünk: a versengés.* = *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1994, 206–224. old.

(14) FÜLÖP MÁRTA: *A versengésre vonatkozó tudományos nézetek.* Pszichológia, 1995. 1. sz., 61–111. old.; 2. sz., 157–211. old.

(15) A versengés képességének fejlesztésével kapcsolatos elméleti szakirodalom viszonylag szegényes. A témát elsősorban más képességekkel együtt elemzik a szerzők, vagy az a konfliktuskezelésben jelenik meg. Lásd például: JOHNSON, D.W.–JOHNSON, R. T.: *A meta-analysis of co-operative, competitive and individualistic goal structures.* NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1987; *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény.* Szerk.: SZEKSZÁRDI JÚLIA. PSZM, Bp. 1984; SZEKSZÁRDI JÚLIA: *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről.* Iskolafejlesztési Alap, Bp. 1984; HORVÁTH SZABÓ KATALIN: *Szociális kompetencia – kreatív konfliktusmegoldás: program tanárok számára.* Iskolakultúra, 1995. 5. sz., 13–14. és 133–135. old.