

VÁG OTTÓ

## A SZEMÉLYISÉG ALAKÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁJA MAKARENKO ÉLETMŰVÉBEN

(A. Sz. Makarenko születésének 75. évfordulójára)

„Az ön pedagógiai kísérlete ragyogó eredményeivel... nemzetközi jelentőségű. Minden ország haladó pedagógusainak közkincsévé kell tennie... S mennél hamarabb, annál jobb...”

(GORKIJ MAKARENKÓHOZ.)<sup>1</sup>

ANTON SZEMJONOVICS MAKARENKO pedagógiai elméletét harminckét esztendő pedagógiai gyakorlatának, mindenekelőtt pedig a GORKIJ-telepen és a DZERZSINSZKIJ-kommunában végzett tizenhat esztendő nevelői tevékenységének tapasztalatai alapján alakította ki. A halála óta eltelt közel két és fél évtized során a pedagógia és más társadalomtudományok eddig is vizsgálták MAKARENKO életművét, ennek ellenére az egyes társadalomtudományok még csak egy töredékét vonták le azoknak a konzekvenciáknak, amelyek MAKARENKO elméleti és gyakorlati tevékenységéből, egész életművéből adódnak. Márpedig a szocializmus teljes felépítésének, ill. a kommunizmus építésének feladata egyre inkább előtérbe állítja a kommunista személyiség alakításának problémáját, s e tekintetben egyik legfontosabb forrásunk éppen MAKARENKO életműve. Olyan problémák kerülnek tehát előtérbe, mint a személyiség alakítása problémájának megközelítési módja, a személyiség tervezésének kérdése, a személyiség és a közösség viszonya, a személyiség alakításának módszerei stb. E problémák (s más további problémák) mindegyike önálló tanulmányok sorát igényelné. A következőkben csak arra vállalkozunk, hogy *felvázoljunk* a makarenkói pedagógiából a személyiség alakítása vonatkozásában adódó néhány lényegesnek vélt következtetést, s ezzel ráirányítsuk a figyelmet a makarenkói személyiségelmélet néhány tanulságára.

### I.

MAKARENKO pedagógiai elméletének jellemzése kapcsán meglehetősen gyakran találkozunk e pedagógia „empirikus” jellegének hangoztatásával. A makarenkói pedagógia állítólagos „empirizmusát” hol pozitív, hol negatív előjellel emelik ki. MAKARENKO egyes hívei elsősorban az „üres teoretizálással” szembeni állásfoglalására, valamint a pedagógiai tapasztalatok feldolgozásának igényére fordítják figyelmüket, mások viszont MAKARENKO gyakorlati teljesítményének látszólagos elismerése mellett holmi „elméletellenességet” tulajdonítanak neki.

Az elmélethez való viszonyát MAKARENKO igen világosan megfogalmazta egyik előadásában, amikor arra a konzultációs kérdésre, hogy „hogyan értelmezi a pedagógiai elmélet és a pedagógiai gyakorlat viszonyát”, többek között a

<sup>1</sup> GORKIJ és MAKARENKO beszélgetése alapján idézi: N. FERÉ: Tanítóm, Makarenko. Budapest, Tankönyvkiadó, 1962., 154. lap.

következőket válaszolta: „Rendkívül nagyra becsülöm a pedagógiai elméletet, nem élhetek nélküle, szeretem a pedagógiai elméletet. . . Csakis a pedagógiai elméletet szeretem, nem pedig a pedagógiai fecsegést, márpedig néha az ilyen fecsegést nevezik pedagógiai elméletnek. Azt akarom, hogy a pedagógiai elmélet igazi elmélet legyen.”<sup>2</sup>

Az elmélet kialakításának *induktív és deduktív* útja MAKARENKÓNál dialektikus egységbe kovácsolódik össze. A tapasztalat, az indukció szerepét mindenekelőtt azokkal szemben hangsúlyozza, akik a nevelés törvényeit más tudományokból (az idő tájt elsősorban a biológiából és a pszichológiából) igyekeztek deduktíve levezetni. E nézetekkel szemben a nevelési folyamatban szerzett konkrét tapasztalatok általánosítását hangsúlyozza. „Milyen formát ölthet tehát a pedagógiai törvény? — írja egyik tervezett munkájának egy elkészült fejezetében. — E törvényt az emberről és az emberiségről szóló tudományok jelenlegi helyzetében semmi esetre sem lehet teljesen dedukció útján valamely általános tételtől levezetni. — A szovjet pedagógiai törvény alapjává a teljes tapasztalat indukciójának kell válnia. Csak a teljes tapasztalat — amelyet folyamatában és eredményeiben is ellenőriztünk —, csak a tapasztalat teljes komplexumainak összehasonlítása adhatja meg nekünk azokat az adatokat, amelyek a kiválasztáshoz és a döntéshez szükségesek.”<sup>3</sup>

A teljes tapasztalat jogának védelmezése azonban korántsem jelenti a pedagógiai problémák megközelítése deduktív útjának a kizárását. Egyrészt — mint láttuk — hangoztatja, hogy a pedagógia törvényeit „semmi esetre sem lehet teljesen dedukció útján valamely általános tételtől levezetni”;<sup>4</sup> másrészt viszont rámutat a dedukció szerepére is a pedagógiai elmélet kialakításában. „Amikor a teljes tapasztalat jogát védelmezzük — írja —, ugyanakkor egyetlen pillanatot sem vesztegetünk az indukció kizárólagos jogainak védelmére. A tapasztalat, mint minden más területen, itt is deduktív tételek alapján jön létre, s e tételeknek a tapasztalat első mozzanatának határain túl is megvan a jelentőségük: irányító tételek maradnak az egész tapasztalati folyamatban.”<sup>5</sup>

Ahogy az indukció és a dedukció összekapcsolása érvényesül a makarenkói pedagógiában, ugyanúgy kell érvényesülnie a *makarenkói életmű feldolgozásában* is. MAKARENKO műveiben (mind szépirodalmi alkotásaiban, mind pedig elméleti írásaiban) az általa vezetett közösségek nevelési folyamatának részletes leírását hagyta hátra. Ez a tényanyag és az ehhez kapcsolódó elemzések sora a nevelési tapasztalatok gazdag tárházát jelentik a jelenkor számára is. MAKARENKO maga ezeknek a tapasztalatoknak elsődleges általánosítását végezte el elméleti műveiben, rendszerré szervezésüket azonban csak megkezdte, pedagógiai rendszerének teljes kialakításában korai halála megakadályozta. Másrészt viszont az elméleti műveiben kifejtett tételek a jelenkor marxista pedagógiája számára kiinduló tételekként is szolgálhatnak, amelyek „irányító tételek” lehetnek a gyakorlati pedagógiai kutatómunka során, „az egész tapasztalati folyamatban”.

<sup>2</sup> Pedagógiai nézeteim. MAKARENKO Művei, V. kötet, 281. lap. — A MAKARENKO műveiből vett idézeteket művei hétkötetes magyar kiadásából (Makarenko művei, I—VII. kötet, Akadémiai Kiadó — Tankönyvkiadó, Budapest, 1955—1956; továbbiakban: MM) vettük. Helyenként szükségesnek mutatkozott a fordítások helyesbítése. Ezekben az esetekben MAKARENKO művei hétkötetes orosz nyelvű (második) kiadását (A. C. Макаренко: Сочинения в семи томах, Второе издание, Издательство Академии педагогических наук, Москва, 1957—1958; továbbiakban: MSZ) használtuk fel.

<sup>3</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 428. lap.

<sup>4</sup> Uo. Kiemelés tőlem — V. Ö.

<sup>5</sup> I. m. 429. lap.

Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk azt a körülményt, hogy MAKARENKO halála óta lényegesen kiszélesedett a pedagógiai elméletnek mind a tapasztalati, mind az elméleti bázisa. MAKARENKO tapasztalatait mindenkéltől az általa irányított közösségek életéből merítette, habár tapasztalatainak köréből korántsem rekesztette ki a korabeli szovjet társadalom nyújtotta tapasztalatokat (s e tapasztalatokat bizonyos vonatkozásban a nevelésre vonatkozó deduktív úton nyert tételek kiindulópontjaiként is felhasználta). A jelenkori pedagógiai kutatómunka azonban számot vehet nemcsak további jól működő, tudatosan vezetett nevelési intézmények tapasztalataival, hanem felhasználhatja azokat az általánosításokat is, amelyek a szocializmust építő, vagy a szocialista társadalom különböző kollektíváinak (egyes üzemek, pártszervezetek, ifjúsági szervezetek kollektíváinak) életéből, a kommunista személyiség ezekben lezajló alakulása folyamatából adódnak.

A pedagógiai elmélet tapasztalati bázisának kiszélesedése mellett a pedagógia napjainkban jobban támaszkodhat az egyes társadalomtudományok eredményeire is. MAKARENKO, amikor tiltakozik az ellen, hogy a pedagógia törvényeit „teljesen dedukció útján valamely általános tételből” vezessék le, akkor „az emberről és az emberiségről szóló tudományok jelenlegi helyzetére” hivatkozik. Arra, hogy MAKARENKO hol keresi a pedagógia deduktív úton nyert gazdagításának forrásait, világosan utal egy a Pravdában megjelent cikkében: „... a marxizmus—leninizmus általános pedagógiai eszméi... a nevelés területén határozott világos irányvonalat adnak, és óriási perspektívákat nyitnak a pedagógiai alkotó munka előtt.”<sup>6</sup> A marxizmus—leninizmus klasszikusainak művei számos vonatkozásban megadják a marxista pedagógia elméleti alapjait, s a társadalomtudományoknak az elmúlt évtizedekben végbement fejlődése tovább szélesítette azt az elméleti bázist, amely a pedagógia számára alkotó módon kiaknázzható. A marxista pedagógia egyik legalapvetőbb problémája a kommunista személyiség formálásának kérdése, márpedig a személyiség alakulása nem egyetlen tudomány, hanem a társadalomtudományok széles körének tárgyköre. A marxista filozófia személyiségelmélete (amelynek nem jelentéktelen része éppen MAKARENKO munkásságából adódik) elengedhetetlen elméleti kiindulópontja a kommunista személyiség nevelésére vonatkozó pedagógiai elméletnek is.

A marxista filozófia eredményeinek a pedagógiában való hasznosítása korántsem jelenti azt, hogy a pedagógiai elmélet tételeit, a nevelési folyamat törvényeit egyoldalúan a filozófiából vezetnénk le. Ez a törekvés (amely egyébként a marxista pedagógia fejlődésének egy szakaszában eléggé erőteljesen jelentkezett) figyelmen kívül hagyná a pedagógiai elmélet tapasztalati bázisát. A kommunista személyiség alakításának elmélete azonban csakúgy nem nélkülözheti a marxizmus személyiségelméletét, mint ahogy nem nélkülözheti a kommunista személyiség nevelésének folyamatából adódó konzekvenciákat, s a marxista pedagógia továbbfejlődésének mindkét tényező figyelembevételével, s a belőlük adódó korrekciós lehetőségek kihasználása egyaránt feltétele.

## II.

A személyiség alakítása tudatos tevékenységet igénylő folyamat. Ez előtérbe állítja a nevelési *cél* problémáját. MAKARENKO számára a nevelés célja pedagógiai elméletének és nevelési gyakorlatának egyik alapvető kiindulópontja.

<sup>6</sup> A nevelés problémái a szovjet iskolában. MM V. 356. lap.

A nevelési cél általános megfogalmazását azonban nem tartja elégségesnek. 1932-ben írt egyik munkájában már határozottan rámutat arra, hogy a nevelés céljának valamiféle rövid megfogalmazása nem nyújt egyebet, mint elvont nevelési eszményt, amely a nevelés gyakorlata számára nem jelenthet konkrét iránymutatást. „Elvont eszmény mint nevelési cél nemcsak azért nem felel meg nekünk — írja —, mert az eszmény általában elérhetetlen, hanem azért sem, mert a cselekvés szférájában az eszmények közötti kapcsolatok nagyon összekuszálódnak. . . . Afféle próbálkozások, hogy a nevelés céljait röviden megfogalmazzák, csak a gyakorlattól, a valóságtól való teljes elszakadásra mutatnak. Éppen ezért természetes, hogy az ilyen formulák semmit sem alkottak való életünk és eleven gyakorlatunk számára.”<sup>7</sup>

A pedagógiai tankönyvek és kézikönyvek a kommunista nevelés általános céljaként általában a sokoldalúan (mindenoldalúan) fejlett kommunista ember kialakítását jelölik meg. Bár a kommunista embereszmény elvont megfogalmazása szükséges kiindulópont a nevelőmunka szempontjából, mégsem jelent elégséges konkrét indítékot a kommunista személyiség kialakításának gyakorlata számára. Éppen ezért MAKARENKO a nevelési cél részletesebb megfogalmazását igényli. „A nevelés célján értem az ember egyéniségének,<sup>8</sup> jellemének programját — írja —, s itt a jellem fogalmába beleveszem az egyéniség egész tartalmát, vagyis külső megnyilvánulásainak jellegét éppen úgy, mint belső meggyőződését, politikai nevelését és ismereteit, tehát feltétlenül az egyén teljes képét. Véleményem szerint feltétlenül szükséges, hogy nekünk, pedagógusoknak legyen ilyen programunk az emberről, s efelé állandóan törekedjünk.”<sup>9</sup>

A nevelési cél ilyen részletekbe menő megfogalmazása már felveti a személyiség tervezésének, vagy ahogy MAKARENKO helyenként nevezi, a személyiség standard (szabvány<sup>10</sup>) programjának kérdését.

MAKARENKO — mint egy helyen írja is — nem vállalkozott arra, hogy elkészítse a kialakítandó személyiség említett részletes programját. Úgy vélte, hogy „ez a téma néhány tudós erőfeszítésére méltó, de különösképpen méltó közoktatási népbiztosságaink erőfeszítésére, amikor a nevelés épülete számára majd előkészítik az egyének, a típusok és a közösségek »tervrajzainak« mappáját”<sup>11</sup> (Mint ismeretes, az utóbbi esztendőkből, mind a Szovjetunióban, mind hazánkban történtek — legalábbis tendenciájukban — ilyen jellegű kísérletek.) Az a körülmény azonban, hogy MAKARENKO ezt a részletes tervezőmunkát nem végezte el, korántsem jelenti azt, hogy pedagógiai tevékenységét személyiség-program híján végezte volna. S ez a program a korabeli szovjet társadalom igényeit tükrözte. E program rövid összegezésével több helyen is találkozhatunk műveiben.<sup>12</sup>

*A személyiség standard programja* magában foglalja mindazokat a sajátosságokat, amelyekkel a kialakítandó személyiséget fel kell ruházni. E program

<sup>7</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 418. lap.

<sup>8</sup> MAKARENKO művei magyar kiadásában az orosz личность szót az „egyéniesség” kifejezéssel fordítják. Tanulmányunkban a manapság használatosabb „személyiség” kifejezést használjuk, a MAKARENKO-idézetekben azonban meghagytuk az „egyéniesség” kifejezést.

<sup>9</sup> A szovjet iskolai nevelés problémái. Első előadás: A nevelés módszerei. MM V. 405. lap.

<sup>10</sup> Bár MAKARENKO művei magyar fordításában a „szabvány-program” kifejezés szerepel, úgy vélem, hogy a „standard” szót pontosabban fejezi ki az eredeti orosz kifejezést (стандарт, стандартная). Vö. MSZ V. p. 119.

<sup>11</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 419. lap.

<sup>12</sup> Vö. A pedagógusok vállukat vonogatják. MM II. 379. lap; A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 419. lap.

azonban nem vezethető le elvont spekulációból, hanem kizárólag a társadalom igényeiből. S e tekintetben igen nagy szerepe van a tudományos előrelátásnak. A személyiség programja ugyanis rendkívül *dinamikus* jelenség. A társadalom fejlődése és ezzel együtt az egyes ember iránt támasztott igényeinek változása ugyanis a személyiségprogram állandó változását is követeli. A személyiség standard programjának erre a dinamikus jellegére már MAKARENKO is utal, amikor megállapítja a következőket: „Az egyéniség mint nevelési termék tervezését a társadalom igényei alapján kell elvégeznünk. Ez a tétel rögtön megfosztja termékünket az eszményi lepeltől. Feladatainkban nincs semmi örökre szóló és abszolút. A társadalom követeléseit csak egy korszakra érvényesek, s e korszak időtartama többé-kevésbé korlátozott. Tökéletesen meg lehetünk győződve arról, hogy a következő nemzedékkel szemben már bizonyos mértékig megváltozott követeléseket fognak támasztani, s amellet e változásokat fokozatosan fogják végrehajtani, az egész társadalom életének fejlődése és tökéletesedése arányában.”<sup>13</sup>

A személyiség programjának dinamizmusa tehát mindenekelőtt a társadalmi igényektől való meghatározottságában rejlik. Számításba kell azonban venni, hogy ezek az igények elsősorban nem mint a társadalom jelenlegi, hanem mint *jövőbeni* igényei jelentkeznek. A személyiség tervezésének mindenekelőtt a felnövekvő nemzedék nevelését végző nevelési intézmény tevékenysége szempontjából van jelentősége. Ez viszont fokozott mértékben előtérbe állítja azt a követelményt, hogy a személyiség standard programját a társadalom jövőbeni igényei alapján fogalmazzuk meg. MAKARENKO is hangsúlyozza, hogy „... a szovjet pedagógiának ... messze előre meg kell terveznie az új, tipikus szovjet ember tulajdonságait, sőt meg is kell előznie a társadalmat emberformáló munkájában”.<sup>14</sup> A személyiségprogram dinamizmusa azonban további disztinkciókat is szükségessé tesz. Míg ugyanis a társadalmi igények például a most középiskolába lépő (tehát 15 éves) fiatalok esetében négy esztendőös perspektívában jelentkeznek (azaz ezeket az igényeket a szocializmus teljes felépítésének követelményei szabják meg), addig a most óvodába lépő (tehát 3 éves) gyermek esetében már tizenöt esztendőös perspektívával kell számolni (azaz a kommunizmus építése által megszabott igényekkel).

A felnövekvő nemzedék nevelését szolgáló intézmények szempontjából (iskolarendszerünk fejlődési perspektíváit szem előtt tartva) tehát mintegy tizenöt esztendőös távlatban (3-tól 18 éves korig, azaz óvodába lépéstől érettségig) merül fel a társadalmi igények megszabta személyiségprogram problémája. Ez a program azonban, mint minden program, csak szakaszosan valósítható meg. Ez azt jelenti, hogy a személyiség programjának a nevelési intézmény elhagyásának időszakára időzített standardját a nevelési intézményrendszer tagoltsága által meghatározott életkori csoportoknak megfelelő programszintekre kell lebontani. E programszintek jelentik a pedagógiai tevékenység közbülső távlatait.

A személyiségprogram dinamizmusának tekintetbevétele a személyiségstandard kialakításának egyik alapvető feltétele. Emellet azonban figyelembe kell venni más, módosító tényezőket is. A személyiség ugyanis nem elszigetelten, hanem *közösségekben* fejlődik, s alakulása e közösségekben valósul meg. A személyiség programjának a konkrét alkalmazás során, ezért számot kell

<sup>13</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 418. lap.

<sup>14</sup> A szovjet iskolai nevelés problémái (vázlat). MM V. 447. lap.

vetnie az adott közösségek fejlettségével, jellegével is. E közösségek pedig (a pedagógiai gyakorlatban: az iskolai közösségek) bizonyos mértékig eltérő fejlettségűek. Márpedig a nevelési folyamatban a társadalmi igények közvetlenül egy közösség követeléseiként jelentkeznek az egyén előtt. A fejlettebb közösség nyilván közelebb kerül a személyiség tervezett standardjának megvalósításához, mint a fejletlenebb. Ez tehát azt jelenti, hogy a tervezésnek a gyakorlatban bizonyos mértékig alkalmazkodnia kell azoknak a közösségeknek a fejlettségéhez, jellegéhez, amelyekben a személyiség alakulása folyik, illetve a személyiség általános standardja az egyes közösségeknek megfelelően bizonyos mértékig módosulhat.

A személyiség általános standard programjának és az egyes — a személyiség alakításában közvetlenül ható — közösségek személyiségprogramjainak viszonyában az általános és a különös problémája jelentkezik. A standard-„személyiség” és az *egyén* viszonya viszont az általános és az egyes problémáját veti fel. A személyiség tervezése ugyanis óhatatlanul felveti azt a problémát, hogy az ilyen program nem „szabványegyének” kialakulását eredményezi-e. A személyiségprogram sablonná válásának ez a látszólagos veszélye felmerült MAKARENKO gyakorlatában is. „Amikor . . . eljutottam az egyén programjának gondolatáig — írja —, ezzel a kérdéssel találtam magam szemben: vajon egyenlő legyen-e ez a program mindenki számára? Vajon minden egyéniséget alá kell vetnem egységes programomnak, belekényszerítenem egy szabványba, és e szabvány felé kell törekednem? Ebben az esetben fel kell áldoznom sok egyéni bájrt, sajátyszerűséget, különleges szépséget, ha pedig ezt nem áldozom fel, akkor hogyan lehetne szó programról egyáltalában? Ezt a kérdést nem tudtam egyszerűen elmélkedéssel eldönteni; de tíz év leforgása alatt eldőlt gyakorlati úton. Nevelőmunkám során úgy láttam, hogy igenis ki kell alakulnia egy általános »szabvány«-programnak, de azon belül helye kell, hogy legyen egyéni helyesbítéseknek is.”<sup>15</sup>

A személyiség standard programja tehát a kialakítandó személyiségek általános vonásait foglalja magában. „Az a kérdés például fel sem merülhet — írja MAKARENKO —, hogy neveltem bátor ember lesz-e, vagy pedig gyáva. Itt a »szabványt« tartom szem előtt: minden embernek bátor, férfias, becsületes, munkakedvelő hazafivá kell lennie.”<sup>16</sup> Az általános vonások mellett azonban feltétlenül szerephez jutnak az egyéniek is. Ez egyrészt abból ered, hogy az egyes embernek megvannak a maga egyéni sajátosságai, amelyek a helyesen szervezett nevelési folyamatban az általános keretei között ugyan, de egyedi módon fejlődnek, másrészt viszont abból, hogy a társadalomnak is szüksége van az egyének sokféleségére, s ezért az egyéni sajátosságok kibontakoztatása legalább annyira igénye a társadalomnak, mint a személyiségstandard megvalósítása. Az azonosság és különbözőség eme dialektikus kapcsolatára utal MAKARENKO is, amikor a következőket írja: „. . . tartjuk mindig szem előtt, hogy tágabb elvonatkoztatás során bármennyire egésznek lássuk is az embert, ennek ellenére az emberek bizonyos fokig nagyon is különböző minőségű anyagai lesznek a nevelésnek, s az általunk kibocsátott »termék« ugyancsak feltétlenül sokféle lesz. Hiszen sokféle anyagot foglalunk össze a fém fogalmában, de ez nem jelenti azt, mintha alumíniumból vésőt vagy higanyból csapágyat akarnánk gyártani. Hihetetlen felületességre vallana, ha az emberi sokféleséget semmibe vennők,

<sup>15</sup> A szovjet iskolai nevelés problémái. Első előadás: A nevelés módszerei. MM V. 105. lap.

<sup>16</sup> Uo.

és a nevelés feladatainak kérdését egy mindenki számára azonos sorocskába próbálnók beleszorítani. — Nevelésünknek kommunista nevelésnek kell lennie, és minden általunk nevelt embernek a munkásosztály ügyét kell szolgálnia. Ez az általános tétel — az anyag különbözőségétől és a társadalomban való felhasználásának sokféleségétől függően — szükségképpen a megvalósítás különböző formáit tételezi fel.”<sup>17</sup>

### III.

MAKARENKO pedagógiai rendszerének egyik legalapvetőbb kategóriája a *közösség*. A közösség az a közeg, amelyben a kommunista személyiség formálódik. A közösség a kommunista nevelés alapelve, vagy miként helyenként írja: a nevelés „célja”, „legfőbb eszköze”, „legfontosabb formája”.

A marxista irodalomban a közösség fogalmának, ismertetőjegyeinek legalaposabb elemzését mind ez ideig MAKARENKO műveiben találhatjuk. Írásaiban a közösség fogalmát mindenekelőtt két irányban igyekeznek elhatárolni. Egyrészt szembefordul a közösség biologisztikus értelmezésével („A közösség olyan együttműködő személyek csoportja, akik együttesen reagálnak valamilyen ingerre”<sup>18</sup>), másrészt viszont azzal a felfogással, amely a különféle emberi csoportokat, csoportosulásokat, egyesületeket válogatás nélkül közösségnek minősíti.

MAKARENKO műveiben a *közösség fogalmának* számos jellemzésével találkozhatunk. Például: „A közösség céltudatos komplexuma az olyan szervezett egyéneknek, akik a közösség szerveivel rendelkeznek.”<sup>19</sup> „A közösség . . . célirányosan felépített, cselekvőképes és tevékeny szervezet.”<sup>20</sup> „A közösség kontaktusban élő egység, amely az egyesülés szocialista elvén alapul.”<sup>21</sup> Viszonylag legteljesebb megfogalmazása: „A közösség olyan dolgozók szabad csoportja, akiket a közös cél, a közös tevékenység egyesít; szervezett, irányító szervekkel rendelkező, fegyelmezett, felelősségét érző csoport. A közösség nem egyéb, mint szociális szervezet az egészséges emberi társadalomban.”<sup>22</sup>

A közösség említett általános jellemzésein túl számos további ismertetőjegyre is felhívja a figyelmet. Például: A közösség „a szocialista társadalom sejtje”.<sup>23</sup> „A közösség társadalmi szervezet.”<sup>24</sup> „A közösség a szovjet társadalom része, szervesen összefügg minden más közösséggel.”<sup>25</sup> „A közösség nemcsak a közös cél szolgálatában és közös munkában egyesíti tagjait, hanem a munka közös megszervezésében is.”<sup>26</sup> A közösségben „az elvtársak viszonya . . . felelős függőség kérdése”.<sup>27</sup> A közösség tagjait nem „csupán a barátság fűzi egybe . . . , hanem a közös felelősség a munkában, a közös részvétel a közösség munkájában”.<sup>28</sup> Közösségnek „csak a kontaktusban élő egységet” nevezünk, s így meg-

<sup>17</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 418. lap.

<sup>18</sup> Idézi: A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.

<sup>19</sup> A szovjet iskolai nevelés problémái. Negyedik előadás: Nevelés munka által. Az emberek közötti viszony, stílus és hangnem a közösségben. MM V. 195. lap.

<sup>20</sup> Tapasztalataim. MM V. 238. lap.

<sup>21</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.

<sup>22</sup> Egyéniség és társadalom. MM VII. 14. lap. (MSZ VII. p. 13.)

<sup>23</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.

<sup>24</sup> A nevelés célja. MM V. 317. lap.

<sup>25</sup> Uo.

<sup>26</sup> I. m. MM V. 316. lap.

<sup>27</sup> A szovjet iskolai nevelés problémái. Negyedik előadás: Nevelés munka által. Az emberek közötti viszony, stílus és hangnem a közösségben. MM V. 195. lap.

<sup>28</sup> Uo.

különböztetjük „a közösség fogalmát a szövetség szélesebb fogalmától”.<sup>29</sup>  
„A közösségnek csak akkor van létjogosultsága, ha az embereket olyan tevékenység feladataiban egyesíti, amely nyilvánvalóan hasznos a társadalomnak.”<sup>30</sup>  
„A közösség, amikor elismeri az egyénnek azt a jogát, hogy önként legyen a közösség tagja, ugyanakkor megköveteli tőle, hogy mindaddig, amíg tagja a közösségnek, feltétlenül engedelmeskedjék neki, amint az a közösség szuverenitásából következik.”<sup>31</sup>

Bár fentiekben korántsem soroltuk fel MAKARENKÓNAK a közösségre vonatkozó valamennyi megállapítását, de az említett ismertetőjegyek elegendőek ahhoz, hogy körülhatároljuk a közösség fogalmát. A közösség fogalmának makarenkói elemzése alapján tehát — véleményem szerint — *a közösség legfőbb ismérvei* a következők:

1. A közösség szocialista elven alapuló társadalmi egység, melynek tagjai állandó kapcsolatban vannak egymással.

2. A közösség közös célokra irányuló közös tevékenységben egyesül.

3. A közösség egyének önkéntes, szervezett társulása, amely feltételezi az egyének alárendelését a közösségnek.

4. A közösség tagjai kölcsönösen felelősek egymásért és kölcsönösen függnek egymástól.

A fentiekből kitűnik: a közösség mindenekelőtt társadalmi képződmény. De hogyan jut el MAKARENKO a közösség kategóriájához, hogyan válik az pedagógiai rendszerének alapjává?

A szovjet pedagógiai közeletet a húszas években a pedológiai irányzat eluralkodása jellemezte. A pedológusok a nevelést a nevelő és a nevelt páros viszonyára építették. Ez a „páros” pedagógiai elképzelés az egyéni bánásmód igényére hivatkozva a nevelőmunka módszereinek „egyenítését” hirdette, vagyis a nevelés során az egyes személyiséghez alkalmazott módszerekre kívánt támaszkodni. Ez egyben — végső soron — a nevelés általános, egységes módszereinek tagadását is jelentette. MAKARENKO viszont éppen ezeket az általános és egységes módszereket kereste, és saját gyakorlatában meg is találta azokat a közösségben. „Minden vitám a pedológusokkal és a Közoktatásügyi Népbiztosság régi munkatársaival — írja — ... a páros elképzelésből fakadt: pedagógus plusz tanuló. Ismétlem, ilyen pár nincs. Mi az hát, ami van? Van iskola, van szervezet, van közösség és az egész munka általános stílusa.”<sup>32</sup>

MAKARENKO az egyénre való közvetlen ráhatás helyett a közösségben találta meg a személyiség alakításának hatékony tényezőjét. E felismerésnek megvoltak mind az elméleti, mind a gyakorlati feltételei. Elméleti feltételei adva voltak a marxista elméletben, amely kimutatta, hogy az ember társadalmi lény, csak társadalomban létezhet és fejlődhet, s amely ugyanakkor megoldotta az egyén és a közösség dialektikus viszonyát is. Következtetésének gyakorlati alapjai viszont adva voltak a szovjet társadalom életében: a szovjet társadalom különböző közösségei, a pártszervezetek, üzemek kollektívái a kommunista személyiség formálásának szemmel láthatóan hatékony közegei voltak. MAKARENKO tehát, amikor a közösséget teszi pedagógiájának alapjává, a közösségnek mint társadalmi egységnek a mozgástörvényeiből indul ki, s ez egyben nevelési

<sup>29</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.

<sup>30</sup> Uo.

<sup>31</sup> Uo.

<sup>32</sup> Néhány következtetés pedagógiai tapasztalataimból. MM V. 214. lap. (MSZ V. p. 230.)



módszertanának kiindulópontja is. „Korunkhoz és forradalmunkhoz csupán egyetlen szervezési feladat lehet méltó — írja —: olyan módszer kialakítása, amely általános és egységes ugyan, de ugyanakkor minden egyénnek lehetőséget ad arra, hogy kifejlessze képességeit, megőrizze egyéniségét. Ez a feladat meghaladná a pedagógia erejét, ha nem lenne marxizmus, amely már régen megoldotta az egyén és a közösség problémáját.”<sup>33</sup>

MAKARENKO tehát nem téveszti szem elől, hogy a nevelésnek — végső soron — az egyes személyiséget kell alakítania. A személyiség alakítását azonban nem abban látja, hogy feltétlenül közvetlenül kell hatni az egyénre, s a módszereknek az egyes egyénhez kell alkalmazkodniuk, hanem olyan körülményeket, olyan környezetet hoz létre, amely a legkedvezőbb feltételeket nyújtja a személyiség kialakításához. Ez a környezet pedig, a kommunista személyiség kialakításának szempontját tekintve, csak a közösség lehet.

Amikor tehát MAKARENKO nem veti el a nevelésben az egyéni bánásmód elvét, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ez az egyéni bánásmód nem a „páros”, hanem a „párhuzamos” ráhatás útján, vagyis a közösség keretében érvényesülhet. „A szovjet pedagógia nem a közvetlen, hanem a párhuzamos pedagógiai ráhatás tudománya” — írja.<sup>34</sup> Továbbá: „... semmiféle módszer nem vezethető le a következő páros elképzelésből: pedagógus plusz tanuló; a módszert csupán az iskola, a közösség megszervezésének általános elképzeléséből lehet levezetni. — Ez esetben a nevelőmunka kérdései sohasem oldhatók meg úgy, hogy egy-egy tanulóra vonatkozólag ajánlunk módszert minden egyes pedagógusnak, hanem csak úgy, ha kialakítjuk az egész szervezet formáit, stílusát és hangnemét.”<sup>35</sup>

MAKARENKO tehát a közösségben találta meg a nevelés általános és egységes módszerét, azt a szervezeti formát, amely a legkedvezőbb körülményeket nyújtja a kommunista személyiség kialakulásához. Ez egyben azt is jelenti, hogy a közösség a kommunista nevelés szükségszerű formája, s a nevelés feladata az, hogy a közösséget mint „a magatartásbeli gyakorlás tornatermét”<sup>36</sup> a kommunista személyiség formálásának minél hathatósabb közegévé tegye.

A kérdés ezek után már az, hogy hogyan válhat a közösség a személyiség formálásának hatékony tényezőjévé. Ehhez egyrészt az egyénnek a közösséghez való kapcsolatát, másrészt viszont a közösségnek a személyiség alakítása érdekében mozgósított módszereit kell szemügyre vennünk.

#### IV.

„A szovjet pedagógia logikájának egészen újszerűnek kell lennie — írja MAKARENKO —: a közösségtől az egyén felé. A szovjet nevelés tárgya csak az egész közösség lehet. Csak ha a közösséget neveljük, csak akkor számíthatunk rá, hogy megtaláljuk azt a szervezeti formát, amelyben az egyén a legfegyelmettebb is lesz; a legszabadabb is.”<sup>37</sup>

A fegyelem és a szabadság a közösséghez tartozó egyén helyzetének leglényegesebb ismérvei közé tartozik. Ez következik a közösségnek abból a sajátosságából, hogy a közösség önkéntes társulás, de olyan társulás, amely az egyes személyiséggel szemben a „közösség szuverenitásának” álláspontján áll. „A közös-

<sup>33</sup> A nevelés célja. MM V. 315. lap. (MSZ V. p. 353.)

<sup>34</sup> A nevelési folyamat megszervezésének módszertana. MM V. 86. lap.

<sup>35</sup> Néhány következtetés pedagógiai tapasztalataimból. MM V. 214. lap. (MSZ V. p. 231.)

<sup>36</sup> Vö. FD — 1. MM II. 172. lap: A pedagógia göröngyös útjain. MM VII. 394. lap.

<sup>37</sup> A pedagógia göröngyös útjain. MM VII. 394. lap.

ség, amikor elismeri az egyénnek azt a jogát, hogy önként legyen a közösség tagja, ugyanakkor megköveteli tőle, hogy mindaddig, amíg tagja a közösségnek, feltétlenül engedelmeskedjék neki, amint az a közösség szuverenitásából következik.”<sup>38</sup>

Az egyén közösségnek való alárendelése felveti az *egyénnek a különböző közösségekhez való viszonya* problémáját. A társadalmi élet gyakorlatában ugyanis számtalan esetben előfordul, hogy valamely egyén egyidejűleg két vagy esetleg több közösségnek tagja. Ezeknek a közösségeknek mindnek megvan az önálló arculata, sajátos tevékenységi köre, mindegyikben kialakult a függőségi viszonyok meghatározott sajátos rendszere. Bár valamennyi *szocialista* közösség (s ennek következtében társadalmi távlataik tendenciája azonos), sajátos céljaik, tevékenységük következtében különböző s bizonyos körülmények között össze sem egyeztethető követeléseket támaszthatnak az egyénnel szemben. Az egyénnek — a közösségnek való alárendeltsége következtében — eleget kell tennie a közösség valamennyi követelésének; ha azonban az egyén egyszerre több közösséghez tartozik, akkor ez esetleg lehetetlenné válik.

Az egyén csak akkor tehet eleget valamennyi vele szemben támasztott követelésnek, ha alapvetően csak egyetlen közösséghez tartozik, s a többi közösségek tevékenységében, mint eme alapvető közösség tagja vesz részt.

Ez egyben azt is jelenti, hogy az egyénnek valamely közösséghez való viszonyát tekintve meg kell különböztetnünk *alapvető* és *nem alapvető* közösségeket. Ez a megkülönböztetés sohasem lehet abszolút, hanem mindig csak *valamely egyénnek valamely közösséghez való viszonyát* jelzi. Az egyén tehát mindenekelőtt egyetlen közösségnek, alapvető közösségének tagja. Ez az alapvető közösség azonban számol azzal, hogy tagjai egyúttal különböző más közösségek tagjai is. Az egyén azonban a nem alapvető közösségekben is alapvető közössége tagjaként van jelen. Vagyis: amikor az alapvető közösség, saját szuverenitásának érvényesítéseképpen, mindenekelőtt tagjainak az ehhez az alapvető közösséghez való tartozását s attól való függőségét helyezi előtérbe, egyben megköveteli, hogy tagjai a nem alapvető közösségekben is alapvető közösségükhöz méltón álljanak helyt. Az alapvető közösség tehát, amikor egy másik közösséggel (a nem alapvető közösséggel) szemben saját tagjainak alapvető közösségüktől való függőségét és az egyénnek az alapvető közösség iránti kötelességeit helyezi előtérbe, akkor egyben szorosabbra fűzi az egyénnek a másik közösséghez (a nem alapvető közösséghez) való kapcsolatát is azáltal, hogy eme másik közösség iránti kötelességeit az alapvető közösség iránti kötelességekké is teszi.

A több közösséghez való tartozás legsajátosabb és egyben legáltalánosabb esete a pedagógiai gyakorlatban az, hogy valamely egyén egyidejűleg tagja egy iskolai közösségnek és ugyanakkor egy családi közösségnek is. MAKARENKO felfogása szerint a gyermekek alapvető közössége (bár ő e kifejezést nem használja) az iskolai közösség kell, hogy legyen.

Mi indokolja, hogy az egyénnek a nevelési intézményhez és a családhoz való kapcsolatában az egyénnek a nevelési intézmény közösségéhez való kapcsolatot tekintsük alapvetőnek?

A személyiség alakítása szempontjából azt a közösséget kell alapvetőnek tekintenünk, amely *a viszonylag leghatékonyabb nevelőhatásokat tudja mozgósítani a személyiség formálása érdekében*. A nevelőhatások hatékonysága pedig nem utolsósorban azok kiterjedtségétől és szervezettségétől függ. Egy pedagógiai

<sup>38</sup> A gyermekmunkatelep munkamódszerének tapasztalatai. MM V. 424. lap.

meg gondolások alapján szervezett közösség tehát sokkal hatékonyabb tényező a személyiség formálása szempontjából, mint egy olyan közösségé, amelynek lényegesen kevesebb lehetősége van a személyiségre irányuló valamennyi hatás megszervezésére. Nevelési intézményrendszerünk fejlődésében a nevelési folyamat kiterjesztésének és egyre átfogóbb megszervezésének tendenciája érvényesül. Az iskola egyre inkább nemcsak az oktatás, hanem egyben a nevelés intézményévé is válik, s a napköziotthonos iskola, az egésznapos iskola, majd a bentlakásos iskola perspektívái csak fokozzák az iskolai nevelőhatások kiterjedtségét, e hatások szervezetségének fokát, s mindezzel a nevelőmunka hatékonyságát. A személyiséget érő hatások egyre kiterjedtebb megszervezése feltételezi a növendékek iskolán kívüli életének megszervezését is. „Nézetem szerint az iskolai pedagógusközösségnek kötelessége megszervezni a gyermek mindennapi életét — írja MAKARENKO. — . . . A családra mindenestre a gyermekeken keresztül kell hatni. Ez a legbiztosabb módszer. Önök az iskolában, állami nevelő szervezetben működnek, az önök kötelessége, hogy a családi nevelést irányítsák.”<sup>39</sup>

Valamely közösség szerepének a személyiség alakításában lényeges fokmérője az, hogy milyenek az adott közösség távlatai. A *távlatok* ugyanis a közösség fejlődésének alapvető mozgatóerői, s egyben a közösséghez tartozó egyének nevelésének hatékony tényezői. A személyiség értékét nem utolsósorban távlatain mérhetjük le. „A legfontosabb, amit az emberben értékelni szoktunk, az erő és a szépség — írja MAKARENKO. — Az emberben mindkettőt kizárólag a távlatokhoz való viszony típusa határozza meg. Az az ember, akinek magatartását a legközelebbi távlatok határozzák meg, a leggyengébb ember. Ha megelégszik csupán a saját távlatáival — még ha ezek messzi távlatok is — erősnek tűnhet, de nem kelti bennünk az egyéniség szépségének és igazi értékének érzetét. Mennél nagyobb a közösség, amelynek távlatai az ember számára egyéni távlatok, annál szebb az ember, és annál magasabban áll.”<sup>40</sup>

A kommunista személyiséget az jellemzi, hogy távlatai egyé válnak a társadalmi távlatokkal. A messzi, társadalmi távlatok kialakításában annál kedvezőbb helyzetben van valamely közösség, mennél kiterjedtebbek közösségi kapcsolatai. Az egyes közösségek ugyanis rendszerint közösségek adott rendszerének részei. Az egyes közösségek kapcsolatban vannak más közösségekkel, ezekkel együtt nagyobb egységeket alkotnak, s a közösségeknek ez a rendszere átfogja az egész társadalmat. Ez egyben lehetőséget ad arra, hogy az egyes közösségek tagjai magukévá tegyék a nagyobb társadalmi egységek, sőt az egész társadalom távlatait. Az iskolai közösségeknek mint az átfogó állami nevelési intézményrendszer tagjainak tehát módjuk van kialakítani az egyénekben a társadalmi távlatokat. Olyan közösségeknek viszont, amelyek viszonylag elszigeteltek, amelyek (mint pl. a család) nem tartoznak közösségek valamely rendszerébe, lényegesen kisebbek e tekintetben a lehetőségeik. A személyiség formálásában azonban mindenképp azoknak a közösségeknek kell hatniuk, amelyek az egyénben a messzi, társadalmi távlatokat tudják kialakítani. Nem utolsósorban ezért írja MAKARENKO: „Az a véleményem alakult ki, hogy miután mi, tanítók állami szocialista intézményt, szocialista szektort képviselünk, ennek következtében növendékeink természetesen szintén ennek a szektornak a tagjai, s az ő feladatuk belevinni a családba a mi helyes kulturális és erkölcsi felfogásunkat. Ha a család eléggé művelt, akkor feltétlenül segítségünkre lesz, és eszményeink közösek;

<sup>39</sup> Kommunista nevelés, kommunista magatartás. MM V. 440—441. lap. (MSZ V. p. 458.)

<sup>40</sup> A nevelési folyamat megszervezésének módszertana. MM V. 70. lap. (MSZ V. p. 74.)

ha a család kevésbé kultúrált, aláveti magát nem annak a hatásnak, amely saját gyermekéből, hanem amely az önök közösségéből, szervezetéből árad.”<sup>41</sup>

Fentiekből már következik, hogy ha az egyének (a növendékeknek) az iskolai, illetve a családi közösséghez való viszonya tekintetében az iskolai közösséget tekintjük alapvetőnek, az korántsem szakítja ki az egyént a családból, sőt még hozzá való kapcsolatait sem csökkenti. Ellenkezőleg. Az alapvető közösség (az iskolai közösség) azáltal, hogy tagjainak a közösségen kívüli tevékenységét is szervezi, fokozott hatással van a nem alapvető közösségben (a családban) tanúsított magatartásukra, s követeléseinek körét a nem alapvető közösségben végzett tevékenységekre, az ott tanúsított magatartásra is kiterjeszti. Ez pedig nemcsak a két közösség szorosabb kapcsolatát eredményezi, hanem kiterjeszti az egyént érő hatások szervezetségét és ezáltal fokozza a személyiség alakításának hatékonyságát.

## V.

A kommunista személyiség formálódásának közege tehát a közösség. Melyek azonban azok a hatások, amelyek az egyént a közösségben érik?

MAKARENKO szinte valamennyi műve — szépirodalmi alkotásai és elméleti írásai egyaránt — a kommunista ember alakulásának folyamatát tárják elénk. Elemzései fényt vetnek egyben azokra a hatásokra is, amelyek az egyént a közösségben érik. Legtömörebben azonban talán abban a fejtegetésben foglalja össze e hatásokat, amelyben a DZERZSINSZKIJ-kommuna egy BOLOTOV nevű növendékének fejlődésével foglalkozik.

„Biológiai sajátosságainak megnyilvánulásában az egyéniség bizonyos fokig szabad, bizonyos fokig nem. Ahol a biológiai vágyak szembekerülnek a kollektíva irányvonalával, ott harcra kerül a sor. Akár rosszul van ez így, akár jól, ennek még öntudatlanul is így kell történnie; a kollektíva elvet minden olyan magatartást, amely társadalmi szempontból értéktelen.

Ezért semmi közünk Bolotov biológiai adottságaihoz, nem vesszük figyelembe, és nem mérlegeljük. Bolotovot a kollektíva eltaszítja magától mindenkor, ha kárt okoz. Semmit sem változtatunk biológiai alkatán, de hozzászoktatjuk ahhoz, hogy ez az alkata bizonyos helyen ellenállással fog találkozni. Ha ez a szoktatás nem jut kellő erővel kifejezésre, akkor Bolotov felnőtt ember korában bukik el; ez elkerülhetetlen. A mi egyetlen utunk pedig a magatartásbeli gyakorlás útja, és kollektívánk tornatermül szolgál ezekhez a gyakorlatokhoz. A biológiai elemek — még a legellenszenvesebbek is — egész nap edződnek, és Bolotov is velük együtt.

Emellett nem vagyunk hajlamosak arra, hogy annak, amit tudatnak neveznek, valamilyen különleges, szerfölötti jelentőséget tulajdonítsunk; a tudat nem előzi meg a tapasztalatot. Az embernek a legkitartóbb betanítása dicséretes gondolatokra és ismeretekre — nem egyéb hiábavaló időtöltésnél; legjobb esetben is farizeus vagy szajkó az eredmény. A tudatnak a tapasztalat eredményeképpen, nagyszámú társadalmi gyakorlás eredményeképpen kell kialakulnia, csak akkor ér valamit.

Szilárd meggyőződésünk, hogy a nálunk elterjedt szavakkal történő nevelés, azaz a különféle nemes dolgokról való örökös fecsegés, amelyet nem kísér a magatartás gyakorlása — egyenlő a legvétkesebb kártevással. A tudat, ha nem

<sup>41</sup> Néhány következtetés pedagógiai tapasztalataimból. MM V. 230. lap (MSZ V. p. 247.).

a tapasztalaton épül fel, fejeződjék ki bármily bőbeszédű formában, valójában mindenekelőtt gyenge, másodsorban magára hagyatott, képtelen bármilyen gyakorlatot létrehozni. Ez az, ami a társadalom számára a legveszélyesebb.

Ezért addig nem is kezdünk semmit Bolotov tudatával, amíg tapasztalatát meg nem szervezzük.

Ahogy a tisztaság szükségességének semmilyen tudata nem hoz hasznot, ha nem szoktunk hozzá a tisztasághoz, és nem tudjuk azt állandósítani, éppúgy elképzelhetetlen a fegyelem bármilyen tudata is, ha maga a fegyelem nem volt meg soha.<sup>42</sup>

A személyiség alakulásának ez a MAKARENKO által leírt folyamata feltárja azokat az alapvető hatásokat, amelyek az egyént a közösségben érik. Az egyént a közösségben érő pedagógiai ráhatások *alapvető formái* ezek alapján — véleményem szerint — a következők: *az egyén közösségi tapasztalatainak megszervezése, az egyén tudatára való közvetlen ráhatás és a magatartás gyakorlása a közösségben.* A ráhatás eme alapvető formáira utal MAKARENKO más írásaiban is. „Ezek a tételek (ti. a fegyelem szükségességére vonatkozó tételek — V. O.) haszontalanná válnak, ha nem járnak együtt azzal, hogy állandóan *rámutatunk* a fegyelem példájára társadalmunkban, és ha nem járnak együtt magának a közösségnek a *tapasztalatával*, s az állandó *gyakorlással*.”<sup>43</sup> „Akármilyen helyes fogalmakat oltunk is a gyermekekbe arról, hogy mit kell cselekednie, ha nem fejlesztjük ki benne a készségeket a tartós nehézségek leküzdésére, akkor joggal állíthatom, hogy nevelésünk fabatkát sem ért. Röviden összefoglalva: a gyermek életét úgy kell megszervezni, mint a készségek meghatározott csoportját nevelő tapasztalatot.”<sup>44</sup> „A szükséges magatartási típus megteremtéséhez elsősorban tapasztalatok kellenek, megszokás, hosszas gyakorlása annak, amire szükségünk van. Az ilyen gyakorlatok számára a mi szovjet kollektívánk a legalkalmasabb tornaterem, hiszen tele van olyan nyújtókkal és gyűrűkkel, amilyenek jelenleg nekünk kellenek.”<sup>45</sup>

Az egyénre való ráhatás makarenkói felfogásában a közvetlen és közvetett hatások dialektikus egysége nyilvánul meg. Az egyén a közösség életének gyakorlatában tapasztalja a helyes magatartás szükségességét, s a tudatra irányuló hatás éppen ezeket a tapasztalatokat erősíti meg. A helyes magatartás elmélete ugyanakkor együtt jár a magatartás gyakorlásával. Az egyénre való ráhatás alapvető formáinak a felismerése igen lényeges a nevelés módszertana szempontjából.

A nevelés módszerei ugyanis lényegében a pedagógiai ráhatás alapvető formáinak különböző kombinációi. E kombinációk a ráhatás különböző formáinak kapcsolatai, alkalmazási módjai tekintetében különböznek egymástól, a mindenkori adott nevelési feladatnak megfelelően. Míg tehát a közösségben az egyénre irányuló pedagógiai ráhatás alapvető formái biztosítják a nevelés módszereinek „általános és egységes” jellegét, addig a ráhatás különböző formáinak egyes kombinációi lehetővé teszik, hogy mindenkori a nevelés feladatai szabta konkrét körülményeknek megfelelően járjunk el. Ez egyben azt is jelenti, hogy a nevelésben nem alakulhat ki sablon, semmilyen módszer sem válhat abszolúttá, az alkalmazott módszerek nem függetlenedhetnek a nevelőhatások összességétől.

<sup>42</sup> FD — 1. MM II. 172. lap. (MSZ II. p. 178—179.)

<sup>43</sup> Kiemelés tőlem — V. O. — A nevelési folyamat megszervezésének módszertana. MM V. 35. lap.

<sup>44</sup> Pedagógiai nézeteim. MM V. 264. lap.

<sup>45</sup> A pedagógia göröngyös útjain. MM VII. 394. lap.

Nem véletlen, hogy MAKARENKO műveiben nem találkozunk a nevelés módszereinek valamiféle nomenklatúrájával. Felfogása szerint a nevelésben alkalmazott eszközök, módszerek nevelőhatása mindenkor attól függ, hogy milyen körülmények között, az eszközök milyen rendszerében alkalmazzuk őket. A nevelőmunkának alkalmazkodnia kell a személyiség fejlődésének bonyolultságához, alkalmazkodnia kell a személyiség fejlődésének dialektikájához. Ezért vallja MAKARENKO, hogy „semmiféle pedagógiai eszközt sem tekinthetünk mindig abszolút értelemben hasznosnak. . . . Bizonyos körülmények között a legjobb eszköz is a legrosszabbnak bizonyulhat. . . . Egyetlen eszközt sem tekinthetünk hasznosnak vagy ártalmasnak, ha különválasztjuk az eszközök egész rendszerétől. S végül: az eszközök egyetlen rendszere sem ajánlható változatlan és állandó rendszerként”.<sup>46</sup>

MAKARENKO tehát felismeri a nevelési folyamat egész bonyolultságát és dialektikus voltát. „A pedagógia a legdialektikusabb, legmozgékonyabb, legbonyolultabb és legváltozatosabb tudomány — írja. — Ez a kijelentés egész pedagógiai hitem alapja, jelképe.”<sup>47</sup> Ugyanakkor azonban meglátja azt is, hogy a személyiség alakítása, az ennek érdekében szükséges nevelőhatások mozgósítása lehetetlen, ha azt a „páros” pedagógiai elképzelésre alapozzuk. Csak a közösségben lehetséges, hogy az egyén a különböző nevelőhatások keresztútjába kerüljön. Ezért kerül pedagógiájának középpontjába a közösség, amely ha kellő fejlettségi fokot ért el, megfelelő pedagógiai irányítás mellett biztosítani tudja mindazokat a hatásokat, amelyek a személyiség kommunista fejlődéséhez szükségesek, s ezért teszi a nevelők alapvető feladatává ilyen életerős közösség kialakítását.<sup>48</sup>

Fentiekben csak néhány gondolatra szorítkoztunk MAKARENKÓNAK a személyiség fejlődésére vonatkozó nézeteivel kapcsolatban. Ez a makarenkói személyiségelmélet nem a személyiségről való öncélú elmélkedés, hanem egy hatékony pedagógiai rendszer alapja. Ezért MAKARENKÓNAK a személyiség fejlődésére vonatkozó gondolatait csak pedagógiájával szerves kapcsolatban vizsgálhatjuk. De éppen az a körülmény, hogy MAKARENKO a személyiségre vonatkozó marxista elméletet pedagógiai gyakorlatának tapasztalatai alapján fejlesztette tovább, munkásságának e tekintetben is különös jelentőséget kölcsönöz.

<sup>46</sup> A szovjet iskolai nevelés problémái. Első előadás: A nevelés módszerei. MM V. 104. lap.

<sup>47</sup> Uo.

<sup>48</sup> Nincs lehetőségünk arra, hogy e helyen részletesen foglalkozunk a közösség kialakításának és a közösségben folyó nevelés folyamatának egyes kérdéseivel. Ezzel kapcsolatban lásd a szerző „A szocialista gyermekközösség kialakítása (A közösség főbb fejlődéstörvényei a Gorkij-telep történetének első szakaszában)” című munkáját (2. kiadás, 1963). Az e cikkben felvázolt problémák egyes történeti vonatkozásaival kapcsolatban pedig lásd a szerző „A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században” c. könyvét (Tankönyvkiadó, 1962.).

*Otto Vág:*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ  
МАКАРЕНКО

Цель очерка — анализ некоторых проблем теории личности А. С. Макаренко. В начале очерка автор знакомит нас с мыслями Макаренко о стандартных вопросах теории личности, показывает динамический характер теории личности, а также отношение вышеуказанных вопросов к условиям отдельных коллективов и к своеобразию отдельных коллективов и к своеобразию отдельных индивидов. Коллектив у Макаренко является одной из основных категорий теории личности. Нужно различать основные и неосновные коллективы. Эта дифференциация носит относительный характер. Автор указывает на действенность воспитательных влияний и на роль перспективы в связи с выбором основного коллектива с точки зрения индивида. По мнению автора, основными формами влияния являются следующие: организация коллективного опыта индивида, непосредственное влияние на сознание индивида и упражнение поведения в коллективе.

*Otto Vág*

PROBLEM OF FORMING PERSONALITY IN MAKARENKO'S LIFE-WORK

The object of the paper is an analysis of a few problems of A. S. MAKARENKO's personality theory. Author reviews MAKARENKO's views referring to the standard program of personality, points to the dynamic nature of personality program as well as to the relation of personality standard to the circumstances of respective communities and characteristics of individuals. One of the fundamental categories of MAKARENKO's theory is the community, to be distinguished into fundamental and non-fundamental communities. This distinction is of relative nature. Author refers to the role played by educative efficiencies and perspectives in the choice of the community fundamental from the point of view of the individual. In the author's opinion the fundamental forms of effect are: organization of communal experiences, direct impact on the consciousness of the individual and exercise of conduct in community.