

MAKARENKO ISKOLAI ALKALMAZÁSÁNAK PROBLÉMÁI*

„Iskolahálózatunk, amelyre méltán büszke az ország, pedagógusi síkon a magános tanítók széforgácsolt tömegét mutatja, tanítványi síkon pedig elszigetelt osztályok egymásmellettségét, amelyeket csak térbelileg köt össze egy-azon iskolaépületben való elhelyezkedésük. Az iskolát mint egységes közösséget, mint a maga egészében fellépő intézményt nem ismerik nálunk.”¹

MAKARENKO ezt 1938-ban írta. De változatlan egyformasággal ismétlődik hazánkban is az iskolai közösségépítés, a közösségi nevelés tényleges helyzetének ez a — iskoláink többségére — ma is helytálló jellemzése. Ha esetleg kétségeink lennének a fenti kép mai érvényét illetően, pillantsunk bele a Köznevelés 1963/13—14. számába, amelyben a következőket olvashatjuk: „Iskoláinkban többnyire csak osztályközösségek vannak, amelyek sok esetben nem érzik a közösséget az iskola egészével. Működésük az osztályfőnök személyéhez kötött.”²

Sokan úgy gondolják, hogy az osztályközösség és az iskolaközösség között csupán *menyiségi* különbség van; az iskolai közösség ebben a felfogásban nem más, mint egyszerűen az adott iskolához tartozó osztályközösségek összege.³ (Valójában az iskolai közösség *minőségileg* magasabb szintű társadalmi egység, mint a benne működő osztályközösségek számtani összege.) Az előbbi összefüggésben az iskolaközösség kialakításához az *egyes osztályok* közösséggé szervezésén, az osztályközösségek egyidejű vagy egymást követő kialakításán keresztül vezet az út.

„Az osztályközösségtől az iskolaközösséghez” program látszólag szocialista köntösében *objektíve* még mindig a nevelési folyamat atomisztikus, polgári felfogása⁴ él tovább; a társadalom mindenekelőtt „egyedeiben”, illetőleg — amint a Moreno-féle „szociometrikus demokrácia” hívei hirdetik⁵ — „sejtjeiben” változtatható meg.

* Előtanulmány az iskolai közösség mozgásáról és struktúrájáról készülő részletesebb dolgozathoz. Az itt közölt részlet elsősorban MAKARENKO alkalmazásának *általános iskolai* vonatkozásaival foglalkozik.

A szerkesztő bizottság megjegyzéssel közli a sok értékes megállapítást tartalmazó tanulmányt. A tárgyalt probléma ugyanis sokrétű, számos más oldalról is foglalkozni kell vele (a tanulmányi anyag gyors gyarapodása; a sokféle létesítményt, eszközt, helyiséget tekintetbe véve gazdaságos nagy iskolák térfoglalása; az ifjúsági mozgalom szerepe stb. stb.).

¹ MAKARENKO Művei (a továbbiakban: MM), 5. köt., 356. lap.

² „Az 1962/63. tanév értékelése és az új tanév feladatai”, *Köznevelés*, 1963/13—14. szám.

³ KUMARIN: „A szovjet pedagógusok nagy példaképe”, Makarenko és a mai iskola, Tankönyvkiadó, 1964., 37. lap.

⁴ HORVÁTH GYÖRGY: A társadalomlélektan és a pedagógia, *Köznevelés*, 1964/4. szám.

⁵ HEGEDŰS ANDRÁS: A modern polgári szociológia és a társadalmi valóság, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1961., 102. lap.

KUMARIN — „A szovjet pedagógusok nagy példaképe” c. tanulmányában — „azt a pedagógiát, amely iskoláink túlnyomó többségében érvényesül”, az iskolaközösség makarenkói pedagógiájával szemben „az osztályközösség pedagógiájának” nevezte.⁶ Az „osztályközösség pedagógiája” tulajdonképpen félreérthetetlen szimptomája a társadalom által kitűzött nevelési *feladatok* és az iskolai gyakorlatban tömegesen alkalmazott *nevelésmódszertan* nyílt ellentmondásának. Ezzel az ellentmondással MAKARENKO is szembekerült GORKIJ-telepi tevékenysége kezdetén, s erre azóta sem figyeltünk fel igazán komolyan, de ő helyzetének ellentmondásosságát pontosan érzékelt, s így eljutott ahhoz a helyes következtetéshez, hogy az új embert lehetetlen a régi módon nevelni.

Márpedig az „osztályközösség pedagógiájában” éppen a nevelésnek ez a „régí módja” fejeződik ki. Az „osztályközösség pedagógiája” lényegében azt jelenti, hogy a nevelőmunka határait is a *tanulóiskola* keretei szabják meg.

I.

A „társadalom jellegű” szocialista munkaiskola és a tanulóiskola közötti *minőségi* különbséget csak akkor érzékelhetjük helyesen, ha *tevékenységüket* összehasonlítjuk.

A szocialista társadalomnak szükséges sokoldalú személyiséget mindenké előtt a tudás és a tevékenység viszonylagos teljessége és egysége jellemzi. Ez a teljesség csak olyan társadalmi környezetben bontakozhat ki, amely az élet teljességét hordozza magában. KAIROV szerint: „A gyermeki tevékenység minden fajtája egyben az életet is jelenti.”⁷ Még mindig nem fordítunk kellő figyelmet arra az összefüggésre, hogy az iskolai közösségnek a *szocialista társadalom konkrét valóságával* kell az iskolásokat a szocialista társadalom számára felnevelnie. Pedig ez a nevelési folyamat egyik alapvető objektív törvénye, amely — sajnos — „elkopott”, mielőtt a pedagógusok kis hányada is következetesen magáévá tette volna.

Ma már vajmi kevés múlik egyedül a szavakon. A tanulóiskola bűvös köréből azonban nem léphetünk ki annak a tételnek pusztá hangoztatásával, hogy az iskolának a szocialista társadalom részévé és tükörképévé kell válnia. A *személyiség sokoldalú fejlődése, illetőleg fejlesztése elválaszthatatlan a közösségi tevékenység teljességétől*. Az emberiség évezredek óta felhalmozott „teljes tapasztalata” bizonyítja, hogy a személyes tevékenység egyoldalúsága, egysíkúsága sohasem vezethet a személyiség sokoldalúságához. A közösségi tevékenység teljessége az egyes személyiség vonatkozásában úgy jelenik meg tehát, mint a *személyiség többirányú társadalmi függősége (felelőssége) és a személyes tevékenység sokrétűsége*.

Az osztályközösségek tevékenységének összege sem tartalmát, sem terjedelmét illetően nem merítheti ki a szocialista iskolaközösség tevékenységét. Az iskolai közösség tevékenységének teljességét, véleményem szerint, a következő alapvető tevékenységi területek *együttes jelenlététől, együttes hatásától* várhatjuk leginkább:

1. a tanítás és a tanulás;
2. a termelésben (az értéket teremtő munkában) való részvétel;

⁶ KUMARIN idézett tanulmánya, 34. lap.

⁷ KAIROV: A szovjet pedagógiatudomány helyzete és feladatai, Pedagógiai Szemle, 1955/2. 154. lap.

3. „a közügyek intézése” (az iskolán belül és az iskola közvetlen társadalmi környezetében egyaránt);

4. a szabad idő célszerű felhasználása (a játék, a sport, a kulturális tevékenység, a szakköri foglalkozás — a tanulók által egyénileg választható — lehetőségei a közösségben).

A közösség mozgásának ez a szerkezete MAKARENKO gyakorlatában — kifejlett formában a DZERZSINSZKIJ-kommunában — alakult ki.⁸

Ha az egyes tevékenységi területek *optimális arányait* keressük, szükségképpen felmerülnek bizonyos — kétségtelenül jogos — problémák. Ezek közül a legélesebb: A közösségi tevékenységnek ez a kiszélesedése nem vezet-e a szűken értelmezett tanulás lebecsüléséhez, háttérbe szorításához? Az aggodalom teljesen indokolt. Ezzel csupán azt állíthatjuk szembe, hogy semmivel sem kevésbé indokolt az a *társadalmi szükséglet*, hogy ne csak „intellektuálisan”, hanem morálisan is teljes emberek formálódjanak az iskolában. A *szükséglet felmerült*, tehát meg kell találnunk a szükséglet kielégítésének legcélravezetőbb formáit is. Ebben az összefüggésben őszintén szembe kell néznünk azzal a kérdéssel, hogy az oktatás mai „termelékenysége” tekintetében — képletesen szólva — nem COMENTUS előtti időket élünk-e? Vajon nem az oktatás termelékenységének további emelésén múlik-e, hogy az iskolásoknak elegendő idejük — *szabad idejük is!* — legyen az életre való sokoldalú felkészüléshez? A kommunizmus perspektívájában már a *mai állapot* abszurdum: a felnőttek mondjuk napi 4 órát fognak dolgozni, a gyerekek pedig 8–10 órát tanulnak (mint most), vagy 12, esetleg 13 órát? Az automatizálás a termelés gyökeresen új „filozófiáját” — az automatikus megmunkálás szempontjából való konstruálás filozófiáját — követeli a tervezőmérnökök egyre növekvő számú seregétől.⁹ Ha az iskola is el akar érkezni a kommunista társadalomba, akkor a tantervkészítés, az oktatási folyamat, a tanulás tervezése és megszervezése szempontjából is ilyen gyökeresen új „filozófiára” — a pedagógiai gondolkodás új logikájára — lesz szükség.

A közösségi tevékenység említett területei *nélkülözhetetlen* komponensei a személyiségalakításnak. Éppen ezért az a tanítás, amely általános iskoláinkban jelenleg az egyetlen számottevő tevékenységi terület, *önmagában* nem lehet az iskolai közösség kialakításának alapja. Ebből az is következik, hogy az osztály csak addig tekinthető „az iskolai oktató-nevelő munka alapvető szervezeti formájá”-nak, amíg az iskolai nevelés „folyamata” de facto azonos az iskolai tanítással (és a tanítás közben való neveléssel).

Az osztály szerepének ez a túlértékelése — akárhogyan nézzük is — közvetlen kicsapódása a *tanulóiiskola* falai közé zárt pedagógiai gondolkodásnak, a nevelés oktatás-központú megközelítésének, a leszűkítettten és egyoldalúan értelmezett „oktatva nevelés” koncepciójának.

A szocialista munkaiskolában az osztály — egyszerűen objektív korlátainál fogva — *önmagában* nem felel meg annak a követelménynek, hogy *az egész iskolai társadalom* (a szocialista módon megszervezett iskolaközösség) *alapsejtje, alapközössége legyen* :

1. Az osztálynak — „tanítványi síkon” — nincsenek szerves kapcsolatai az iskolai társadalom egészével, mert a tanítás természete eleve egykorú vagy hasonló korú tanulók *állandóan ismétlődő, állandóan az osztályterem falai közé*

⁸ TYERSZKIJ: A klubmunka és a játék Makarenko közösségében, Tankönyvkiadó, 1964. 122. lap.

⁹ LILLEY: Az automatizálás és a társadalom, Kossuth Könyvkiadó, 1958., 99. lap.

zárt érintkezését követeli meg. Az iskolai tanítás és tanulás *végső fokon* társadalmi tevékenység ugyan, de ezt a tanulók többsége (hiszen 8—10 éves távlatokat kellene „átfognia”) nem ismeri fel. A tanítás vonatkozásában szükségszerű ez a zárt kapcsolat, ezen túl azonban nemcsak „természetellenes”, hanem „társadalmiatlan” is. Az osztály nem teszi lehetővé a különböző „nemzedékek” folyamatos tapasztalatcseréjét, az állandó és sokrétű *mindennapi* érintkezést az iskolai közösség idősebb és fiatalabb tagjai között, éppen ellenkezőleg: „... az iskolai közösség egész struktúrája elkülöníti őket egymástól”.¹⁰ A kapcsolatoknak ez a „belterjessége” eleve meghatározza tehát a *társadalmi érdeklődés* szűk körét és egyoldalúságát is.

2. A különböző osztályok erőviszonyai szükségképpen különbözőek. Számítalan tevékenységi területen (termelőmunka, társadalmi munka, kulturális tevékenység, sport stb.) nem lehetnek igazán egyenlő értékű alapegységek. Az általános iskolában például milyen lényeges színvonalkülönbség tapasztalható már az 5. és a 8. osztály között is! Már önmagában ez a körülmény a kapcsolatok belterjességéhez vezet. Az önkormányzat színvonala is erősen eltérő az egyes osztályoknál. A nevelés, illetőleg a nevelődés feltételei *egyenlőtlenül* oszlanak meg az „elsődleges közösségek” között. Mivel a társadalmi érintkezés „osztály”-korlátai továbbra is fennmaradnak, a helyzet *minőségileg* később sem változik meg; az osztályközösségek — MAKARENKÓval szólva — „a saját levükben főnek”.

3. Az egyes osztályok életútja az iskolán belül valóban „párhuzamosan” zajlik le. Amíg a pedagógus „sokéves munkával megteremti a szilárd osztályközösséget a maga hagyományaival, addig „saját gyermekeit” ki is bocsátja, és kénytelen mindent előlről kezdeni.”¹¹ Az osztályban felhalmozott hagyományok „hordozóikkal” együtt távoznak az iskolából. Ennek a párhuzamosságnak a következménye az osztályfőnökök „egymás elleni harca” is a jobb osztályzatkért a „ki-ki a saját magáét” jelszó jegyében. Az osztályokra darabolt „nevelési folyamat” tehát lényegében a pedagógusközösség kialakulását is gátolja.

Az osztályok közelítésének, kapcsolataik elmélyítésének eddig számos eszköze alakult ki: az iskolai sajtó, az iskolaügyeletes osztályok rendszere, a különféle iskolai versenyek, vetélkedők stb. és az iskolagyűlés. Kétségtelen, hogy mindezek együttes alkalmazása többé-kevésbé számottevően módosítja az előbb felvázolt „steril” összképet, de az osztályok izoláltságát gyökeresen nem változtathatja meg. Ezek a lehetőségek nemcsak *mennyiségileg elégtelenek* az osztályok iskolaközösséggé kovácsolásához, hanem alkalmatlanok is a társas kapcsolatok már kialakult szerkezetének megváltoztatására. Maga az iskolagyűlés is csak azt tükrözheti a közösség életéből, ami *van*.

II.

Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy éppen MAKARENKO jelentette ki több ízben: „az iskolában ... az elsődleges közösség az osztály”.¹² Természetesen nem szabad szöveg- és helyzetösszefüggéséből kiragadnunk ezt a megnyilatkozást, mint ahogy nem szabad ezt tennünk MAKARENKO egyetlen meg-

¹⁰ L. MIKAEŁJAN—I. GLIKMAN: A mi különböző életkorú rajaink, *Narodnoje Obrazovanyije*; 1964/1. 74. lap.

¹¹ Idézett tanulmány, ugyanott.

¹² MM, 5. köt., 149. és 456. lap.

nyilatkozásával sem. Éppen MAKARENKO hívta fel a figyelmet először arra a belső feszültségre, ellentmondásra, amely az osztálymunka *jellege* és a szocialista iskolaközösség felépítésének *követelménye* között húzódik: „Túlságosan sok és túlságosan kézzelfogható alap kínálkozik reá, hogy az osztály az egész közösségtől elkülönítve, saját „osztály”-érdekeit tartsa szem előtt.”¹³ Ismeretes, hogy MAKARENKO nem nyugodott bele az egyes osztályok elszigeteltségébe; fáradhatatlanul hangsúlyozta, hogy az iskolavezetésnek ki kell dolgoznia az osztályközösségek „normális, kölcsönös viszonyát”.¹⁴

MAKARENKÓnak az a megállapítása, hogy „az iskolában az elsődleges közösség az osztály”, szorosan összefügg a szovjet iskolai nevelés *akkori* helyzetével. 1937-ben a Szovjetunióban — KRUPSZKAJA szenvedélyes tiltakozásai ellenére — a „munkaoktatás” utolsó maradványait is felszámolták, és teljes egészében visszaállították a tanulóiskolát. A szovjet iskola csaknem kizárólagos feladatává a tanítást tették. KRUPSZKAJA ZSDANOVHOZ írt levelében¹⁵ rámutatott arra, hogy ez az intézkedés gyakorlatilag a marxista—leninista iskolapolitika súlyos eltorzítását jelenti.

MAKARENKO, a *marxista* pedagógus — mint egész életműve igazolja — elvi ellensége volt mind a „tanulóiskolának”, mind a formális „munkaiskolának”. Amikor arról volt szó, *mit tenne ő; ha iskolaiigazgató lenne*, félreérthetetlen nyíltsággal jelentette ki, hogy sem az igazi termelésről, sem az iskolai közösség átfogó felépítéséről nem mondana le. Amikor 1917—19-ben Krjukovóban iskolaigazgató volt, az osztályok rendszerét a területi brigádok rendszerével *egészítette ki*. Nevelési rendszerének fejlődése ebben a vonatkozásban is mindvégig töretlen: mind Krjukovóban, mind a GORKIJ-telepen, mind a DZERZINSZKIJ-kommunában bebizonyította, hogy az elsődleges közösségek kialakításának az azonos életkor (egyszersmind az osztályhoz kötöttség) *nem szükségszerű* alapja.¹⁶ Tulajdonképpen az ő pedagógiai gyakorlatán foszlott szét a polgári pedagógiának az a „sarkalatos elve”, hogy a nevelés szervezeti formáit és módszereit az életkori sajátosságok határozzák meg.

MAKARENKÓra tehát kevésbé lehet számítani az osztályközösségek kizárólagosságára épülő „nevelési folyamat” védelmében.

III.

Amint az eddig elmondottakból kitűnik, a szocialista iskolaközösség csak az alapvető tevékenységek — a tanítás és a tanulás, a termelés, „a közügyek intézése”, a szabad idő „megszervezése” — együttes jelenlétén, együttes hatásán, egymást kölcsönösen kiegészítő és átható rendszerén alapulhat. A közösség tevékenységének ez a teljessége *iskolai méretek* nélkül elképzelhetetlen. MAKARENKO tapasztalatai (és saját iskolai tapasztalataink) mellett a történelmi materializmus tételeinek egyszerű pedagógiai konzekvenciái is arról győznek meg bennünket, hogy az egységes iskolai távlatok, az egységes iskolai fegyelem, az egységes iskolai hagyományok, az egységes iskolai stílus *alapja* nem lehet más, mint a tanulók egységes, iskolai méretekben megszervezett felelős társadalmi érintkezése. Ezért mondja KUMARIN: „Az osztályban a makarenkói meto-

¹³ MM, 5. köt., 150. lap.

¹⁴ MM, 4. köt., 456. lap.

¹⁵ KRUPSZKAJA levele ZSDANOVHOZ, *Köznevelés*, 1964/3. szám.

¹⁶ Munkaszervezet és közösségi szervezet MAKARENKO nevelési rendszerében, *Munka és Iskola*, 1963. október.

dikának csak egyes eljárásait lehet alkalmazni: a párhuzamos pedagógiai ráhatás elvét; a bizalom és a tisztelet elvét; de a rendszer egészének alkalmazásához iskolai méretekre van szükség.”¹⁷

A közösségi tevékenység gazdagodása, kiszélesedése, differenciálódása szükségképpen a közösségi szervezet kiszélesedéséhez és differenciálódásához is vezet; az *osztályközösségek mellett* elkerülhetetlenül megjelennek az osztályon kívüli tevékenység sajátos jellegének megfelelő különböző alapközösségek. Ennek a differenciálódási folyamatnak ma még csak a kezdeti szakaszába pillant-hatunk bele, de máris számos, érdekes, új hajtást figyelhetünk meg; gondoljunk csak a szovjet iskolások (egykorú vagy különböző életkorú) termelési brigád-jaira . . .¹⁸

Természetesen minden iskolának önállóan — sajátos körülményeinek megfelelően — kell realizálnia a pedagógia általános érvényű törvényszerűségeit.

De a megoldás önálló módjai nem függetleníthetők e törvények érvényesü-lésének klasszikus forrásától: MAKARENKO gyakorlatától sem. Manapság gyakran hivatkoznak MAKARENKÓRA, gyakran egészen sajátos formában: a szocialista nevelés makarenkói metodikája — úgymond — bizonyos törvényszerűségeken épül, amelyeket (az „eltérő körülmények” miatt) el kell választanunk a kivitelezés konkrét formáitól. Csupán az a kérdés, *milyen mértékben* válasszuk el az egyiket a másiktól? Könnyen megtörténhet, hogy a „makarenkói formák” leválasztásával kilúgozzuk a nevelés szocialista tartalmát is: „Mi bizonyos évek-ben (sokat) beszéltünk Makarenkóról, de valamiképpen túlhaladtuk, anélkül, hogy valaha is elértük volna.”¹⁹

ZRINSZKY LÁSZLÓ például „Makarenko etikai nézetei” c. könyvében azt írja, hogy a szervezés formája a pedagógia „legromlandóbb” fejezete, így „a Makarenko munkásságában tanulmányozható konkrét eljárás módok is nagyon becsesek ugyan, de csupán példaértékűek.”²⁰

Kissé elhamarkodottnak érezzük ezt a megállapítást. A legjobb szovjet iskolák gyakorlata (SZUHOMLINSZKIJ pavlisi iskolája például) éppen azt bizo-nyítja, hogy ahol komolyan törekszenek a közösségi tevékenység teljességére, ott törvényszerűen eljutnak a közösségi szervezet átfogó felépítéséhez is. Az egye-sek szerint elavult „makarenkói szervezeti formák” a szovjet iskola *fejlődésének* közvetlen termékeiként, következményeiként jelennek meg. MAKARENKO éppen „szervezeti jellegű felfedezéseire” volt a legbüszkébb. A GORKIJ-teleptől azért vált meg, mert „szervezeti téren” nem volt hajlandó, „engedményeket tenni”. Ha valóban annyira „romlandó” mindaz, amit tizenhat évi szovjet nevelői tevékenységében a legtöbbre értékelt, úgy látszik, végzetesen tévedett . . .

Nem arról van-e szó inkább, hogy MAKARENKO a nevelésnek azokat a *formáit* fedezte fel, amelyek megfelelnek a nevelés *szocialista tartalmának*? Ahogyan nem lehet forma tartalom nélkül, ugyanúgy tartalom sem lehet meg-formálatlanul. Jogunk van-e a nevelés MAKARENKO által kidolgozott formáit — anélkül, hogy előbb *kipróbálnók* azokat — egyetlen könnyelmű-mozdulattal valamiféle neveléstörténeti példatárba utalni?

¹⁷ KUMARIN idézett tanulmánya, 37. lap.

¹⁸ KOROTOV: Az önkormányzat és a tanulók termelőmunkája, *Munka és Iskola*, 1964. szeptember.

¹⁹ FALUDI SZILÁRD—NAGY LÁSZLÓ: A magyar neveléstudomány helyzete és feladatai, *Magyar Tudomány*, 1964/1., -49. lap.

²⁰ ZRINSZKY LÁSZLÓ: Makarenko etikai nézetei, Tankönyvkiadó, 1964., 145. lap.

Az átfogó közösségépítés lényegében azon múlik, hogy sikerül-e kidolgozni a közösség különböző jellegű alapegységeinek — az alapközösségeknek — egymást kölcsönösen feltételező, kiegészítő és támogató rendszerét.

Ha az osztályt tekintjük az iskolai közösség egyetlen alapközösségének, „építőkővének”, akkor arra kényszerülünk, hogy a közös tevékenység meglevő — enyhén szólva: hiányos — struktúrájához alkalmazkodjunk; vagyis: az osztályokból építsük fel a *tanulás* közösségén alapuló „iskolaközösséget”. Ismét KUMARINT idézem: „Az iskolai kollektívát nem lehet részekből összerakni, minthogy csak egységes és integrált szociális szervezatként jöhet létre, amelyet sem széttagolni, sem szétbontani nem lehet anélkül, hogy meg ne semmisítenék sajátos minőségét.”²¹

Ismeretes, hogy MAKARENKO a teljes közösség „általános elképzeléséből” vezette le az osztágok felépítésének elveit, és ezzel összehasonlíthatatlanul megnövelte nevelői tevékenységének tényleges határait. Ha szakítunk a túlzottan osztálycentrikus szemlélettel, akkor az osztályokat kiegészítő alapközösségek (MAKARENKÓNÁL ilyen az osztág, a termelési brigád) kialakítását pontosan alárendelhetjük az iskolai közösség átfogó megszervezése érdekeinek. Vagyis olyan alapközösségeket alkothatunk, *amelyekkel* felépíthető az iskolai közösség átfogó szervezete. Érdeemes lenne egyszer alaposan megvizsgálni: vajon megbirkózott volna-e MAKARENKO-Á DZERZSINSZKIJ-kommunában az átfogó közösségépítés feladatával, ha csupán az osztályközösségekre alapozza nevelőmunkáját?

Ha az iskolában olyan közösségi szervezetet akarunk kialakítani, amely időben és térben csaknem teljesen kiterjed az iskolások mindennapi tevékenységére, véleményem szerint szükségképpen *alkalmaznunk kell* azokat a legfontosabb szervezési „eljárásmódokat”, amelyeket MAKARENKO is alkalmazott.

S ezzel eljutottunk az alapközösségek (elsődleges közösségek) konkrét felépítésének problémájához.

IV.

A pedagógiai irodalom MAKARENKO nyomán az alapközösségek („elsődleges közösségek”) két fő változatát különbözteti meg. Az egyik fő változat az *egykorúak*, a másik fő változat a *különböző életkorúak* egyesítésének elvén alapul. (Újabban az előbbit „homogén”, az utóbbit „heterogén” elsődleges közösségnek nevezik.²² Mivel azonban a közösség fogalmához mindenekelőtt az egység, a homogenitás képzeete társul, az ún. „heterogén” alapközösség a gyakorlatban eleve negatív minősítést kap.)

Egyesek valamilyen oknál fogva kötelezőnek tartják, hogy az alapközösségek két fő változata közül az egyiket válasszák. A kérdés alternatív felvetése ezért szükségképpen oda vezet, hogy az egyik vagy a másik (inkább a másik!) háttérbe szorul, a szocialista pedagógiának úgyszólván „mostohagyermeké” lesz. Holott — véleményem szerint — egy valóban dialektikus nevelésszemlélet jegyében *mindkettőt* az iskolai társadalom szerves részének kellene tekintenünk.

Az alapközösségeknek azt a típusát, amely a különböző életkorúak egyesítésének elvén alapul, MAKARENKO dolgozta ki. (Ez a szervezés az életkornak, mint a nevelés egyik sarkalatos elvének az abszolútizálása szempontjából valóban „heterogén”.)

²¹ KUMARIN idézett tanulmánya, 37. lap.

²² GORDOS ISTVÁN: A szocialista közösségek kialakításának néhány kérdése. Előadás-vázlat. ELTE, Bölcsészettudományi Kar, 1959.

Természetesen sem az azonos, sem a különböző életkor önmagában nem lehet valamely alapközösség megszervezésének legfőbb ismérve. MAKARENKO a különböző életkorúakból szervezett osztágot először a termeléssel kapcsolta össze, később a DZERZINSZKIJ-kommunában függetlenítette ugyan a termelés-től, de minőségileg magasabb szinten éppen az oktatás és a termelés egységének rendelte alá: az osztágot „gyakorlatom utolsó éveiben... különböző iskolai osztályok tanulói és különböző termelőbrigádok dolgozói alkották együttesen”, így „az iskolai és üzemi érdekeket más és más csoportok vitték bele.”²³

MAKARENKO még egy rendkívül figyelemre méltó változatát dolgozta ki a különböző életkorú alapközösségeknek: a területi jellegű brigádok rendszerét. Bizonyára nem véletlen, hogy az egymáshoz közel lakó különböző életkorúakból szervezett brigádot éppen MAKARENKO ajánlotta — élete utolsó hónapjában kétszer is! — iskolai alkalmazásra.²⁴

Hasonló megoldást talált a hazánkban jól ismert SZUHOMLINSZKIJ is: „Lakóhelyük szerint kisebb csoportokat szerveztünk különböző osztályba járó tanulókból. Ezeket a gyerekeket közös érdek fűzi össze; egy utcában laknak (közösek a játékaik, közösen segítenek a szülőknek, vakációban együtt dolgoznak a kolhozban). Ezt a közös érdeket használják fel pedagógiai célokra.”²⁵

Ugyancsak a területi elv alkalmazásával jutottak el az átfogó közösségi szervezethez Ózdon, a Béke-telepi általános iskolában.²⁶

Magam is kísérleteztem az iskolai alapközösségek területi megszervezésével. A karasemlyéki iskolában a területi egység következő keresztmetszete alakult ki: 1. egy területen lakó; 2. különböző életkorú (az iskola különböző osztályaiba járó); 3. úttörő és nem úttörő; 4. fiú és leány iskolások közössége.²⁷

Érdekes felmérésről számolt be GÁL ILONA és KOVÁCS NEMERE a „Korunk” 1963/10. számában. 296 (kolozsvári, nagykapusi, gyalui) tanulót kérdeztek meg. Nincs módunk a felmérés részletes ismertetésére, csupán két fontos mozzanatot emelünk ki. A szomszédból barátkozik a tanulóknak falun 16,1⁰/₀-a, városon 36,6⁰/₀-a; utcabeliekkel falun 23,2⁰/₀-a, városon 10,7⁰/₀-a; iskolatársakkal falun 51,6⁰/₀-a, városon 42,3⁰/₀-a. „Az adatok szerint a többség iskolatársai — de nem feltétlenül osztálytársai — közül választja barátait. A tanulók jelentős része barátkozik közvetlenül a szomszédságból, az utcából ismert gyermekekkel.” „Kísérleti adataink is érzékeltetik — írják a tanulmány szerzői —, hogy MAKARENKO miért szervezte meg telepén az osztágotak különböző életkorú gyerekekből. Ezt maga az élet követelte meg.”²⁸ GÁL ILONA és KOVÁCS NEMERE az iskolai társadalom egészét vizsgálták, ezért felmérésük eredményei is többet mondanak, mint az osztálykereteket nevelési szempontból is abszolutizáló mikroszociológiai szemléletű és jellegű vizsgálatok. A fenti adatok egyébként nemcsak azt érzékeltetik, miért szervezte meg MAKARENKO különböző életkorú gyerekekből az

²³ MM, 5. köt., 151. lap.

²⁴ MM, 5. köt., 302. és 411. lap.

²⁵ SZUHOMLINSZKIJ: Munkára nevelés az iskolában, Tankönyvkiadó, 1962., 112. lap. Hasonló kísérletek folynak a Szovjetunió más iskoláiban is, például Leningrádban, Kosztromában stb. L. GUMRAN: Fegyelem az iskolában, Tankönyvkiadó, 1963., 81. lap. — GRISIN és FLJAKSZ: A V. I. Lenin úttörőszervezet munkájának pedagógiai alapjai, Magyar Pedagógia, 1964/1., 75—76. lap.

²⁶ OROSZ LAJOS: A párhuzamos pedagógiai hatás jelentősége és alkalmazása az iskolai közösségben, Köznevelés, 1964/11. — GÁSPÁR LÁSZLÓ: Állami Általános Iskola, Ózd, Béketelep, Köznevelés, 1964/12.

²⁷ Pedagógiai problémák egy tanyai iskolában, Tankönyvkiadó, 1963., 26. lap.

²⁸ GÁL ILONA—KOVÁCS NEMERE: Tanulók játéktevékenysége, Korunk, 1963/10.

osztagokat, hanem azt is, miért javasolta, hogy az iskolai alapközösségeket a területi elv alapján szervezzék meg.²⁹

A területi elv alapján felépített iskolai alapközösség — belső struktúráját tekintve — lényegében azonos a DZERZSINSZKIJ-kommunában kialakított különböző életkorú osztaggal; ugyanis az osztagot szintén a területi elv sajátos alkalmazásával építette fel MAKARENKO, mivel az egy osztagba tartozó kommunárokat egy hálóteremben helyezte el. De amíg a területi elv viszonylag alárendelt (de korántsem lebecsülendő) szerepet játszott az osztag felépítésében, addig az iskolában viszonylag előtérbe kerül. A területi elv azonban nem öncél, hanem az átfogó közösségépítés szükséges és nélkülözhetetlen eszköze.

A nevelésnek az a tágabb rendszere, amely az osztályok és a területi egységek egymást kölcsönösen kiegészítő és átható rendjén épül, kibővíti az iskolában a nevelési lehetőségek körét. Csupán néhány mozzanatot szeretnék megemlíteni:

1. Kialakul az iskolai közösség időben és térben — a mainál kétségtelenül — átfogóbb szervezete. Az iskolavezetés jobban áttekintheti, irányíthatja, befolyásolhatja az iskolások iskolán kívüli tevékenységét is.

2. A területi alapközösségekben — mert a tagok különböző életkorúak — „körülbelül egyenlők az erők és a lehetőségek”,³⁰ tehát azok valóban *versenyképesek*; természetes jogot nyer az idősebbek vezető szerepe, ennél fogva többen is vesznek részt a vezetésben; minőségileg magasabb fokra emelkedik az *önkormányzat*.

3. A területi alapközösségekben *különböző osztályok* tanulói — iskolatársak — egyesülnek; ez kedvezőbb feltételeket teremt az iskolai méretekben való tájékozódás, gondolkodás, az iskolai közvélemény kialakulásához. A területi egységek *szervesen illeszkednek* az iskolai közösségbe; tükröződik bennük az iskola egész élete.

4. Az idősebbek és a fiatalabbak felelős társadalmi érintkezése megszabja a közösség stílusát is; a kölcsönös bizalom és a kölcsönös igényesség jellemzi azt. „Nemzedékrend” alakul ki, amely közvetíti az előző nemzedékek tapasztalatait, megőrzi, felhalmozza a hagyományokat.³¹

Ha feltételelesen elfogadjuk az alapközösségek „homogén-heterogén” megkülönböztetését, akkor az előbbieket alapján némi túlzással azt mondhatjuk, hogy az ún. homogén alapközösségek (amennyiben kizárólagosak) szinte szükségszerűen *heterogén* iskolai „közösséghez” vezetnek, az ún. heterogén alapközösségek viszont (az ún. homogén alapközösségekkel együtt) jobban magukban hordják egy *homogénebb* iskolai közösség *lehetőségét*. Csak „lehetőségét”, mert az iskolai közösség szervezeti kereteinek kiépítése nem oldja meg azonnal a nevelés alapvető feladatait. *Az optimális nevelési lehetőségeket nem elegendő csupán meg-*

²⁹ Érdemes felfigyeln arra, hogy egyes nyugati szociológusok is milyen nagy szerepet tulajdonítanak a csoportképződésben a „térbeli közelségnek” (COTTREL): A csoportkohézió (a csoporttagok egymáshoz kötöttségének mértéke) vizsgálatában is komoly figyelmet fordítanak erre a fontos szempontra. — Egyébként nemcsak a nyugati szociológia hangsúlyozza a térbeli közelség jelentőségét. HIEBSCH, lipcsei pszichológus szerint a csoportnak — a szocialista társadalomban képződött, illetőleg szervezett csoportnak is — egyik ismérve a „konkrétság”, ami azt jelenti, hogy a kölcsönös kapcsolatok meghatározott „térbeli és időbeli koordináták” között léteznek. L. HEGEDŰS ANDRÁS: A modern polgári szociológia és a társadalmi valóság, 165., ill. 71. lap.

³⁰ MIKAELJAN és GLIKMAN idézett tanulmánya, *Narodnoje Obrazovanyije*, 1964/1., 74. lap.

³¹ VÁG OTTÓ: A szocialista gyermekközösség kialakítása, 2. kiadás, Tankönyvkiadó, 1963., 166—168. lap.

teremteni, hanem valóra is kell azokat váltani. Ismételten szeretném hangsúlyozni azt a meggyőződésemet, hogy ha komplex módon kiaknázzuk mindazokat a széles körű nevelési lehetőségeket, amelyek a szocialista iskolai közösség átfogó felépítésében rejlenek, lényegében a szocialista nevelés Makarenko által kidolgozott módszertanát *alkalmazzuk*.

Végeredményben tehát nem az osztályközösséget — a tanítás (és a tanítás közben való nevelés) alapvető szervezeti formáját — tagadom, csupán azt állítom, hogy az osztályközösségek rendszere *önmagában* nem elegendő a szocialista iskolaközösség felépítéséhez; az osztályközösségek rendszerét a nevelés „logikájának” pontosabban megfelelő alapközösségek rugalmas, a gyerekek osztályon kívüli társas kapcsolataihoz, mindennapi életéhez jobban hozzáigazodó rendszerével kell *kiegészítenünk*.

Ezen a téren — úgy gondolom — még mindig van mit tanulni MAKARENKÓ-tól.

Ласло Гашпар :

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ МАКАРЕНКО

Автор доказывает необходимость воспитания в коллективе. Затем на основе взглядов и опыта советского педагога А. С. Макаренко объясняет, что школьный класс сам по себе не обеспечивает эффективность воспитания в коллективе. Он считает необходимой организацию школы в качестве коллектива. Он перечисляет предложения и примеры о том, как можно поступит вперед в создании охватывающей организации школьного коллектива.

László Gáspár :

PROBLEMS OF APPLYING MAKARENKO'S VIEWS AT SCHOOL

The author proves the necessity of collective education then, on the basis of the Soviet pedagogue Makarenko's views and experiences, expounds that the class, in itself, does not make sure the efficaciousness of the collective education. He thinks to be indispensable the organization of the school as a collective. He sets out ideas and examples as how it would be possible to advance in developing an overall organization of the school collective.