

Hunyady Györgyné  
AZ "EGYÉNISÉG" PEDAGÓGIÁNKBAN  
(1945–1985)

A történeti kérdésfeltevéseknek gyakran rejlik a mában az indítéka, nemegyszer keresünk támpontokat a múltban; annak tapasztalataiban, aktuálisnak érzett feladataink megoldásához. Sok jel mutatja, hogy a társadalom és a pedagógustársadalom figyelme ma fokozottan irányul a kezdeményezésre kész, elképzeléseit valóra váltó, a konfliktusokban helytálló, markáns egyéniségek formálására. Azok a nehézségek, amelyekkel társadalmunk gazdasági vonatkozásokban szembe néz, s azok az igények, amelyeket társadalmi-politikai perspektíváinkkal szemben támasztunk, arra ösztönöznek, hogy kutassuk és fejlesszük a tehetséget; elfogadjuk és méltányoljuk a megszokottól elütő kreativitást; ne csak megtűrjük, hanem megkívánjuk a gondolati önállósággal szükségképpen együttjáró kritikai szellemet.

Ha e mai pedagógiai irányulásunk előzményeire visszatekintünk, a címben jelzett viszonylag rövid periódusban is tapasztalhatjuk, hogy az egyéniség szerepének, nevelésének hangsúlyozása, kiemelése a nevelés más céljai közül történetileg változik, mindig szorosan összefügg a kor hivatalos értékrendjével, illetve azokkal a társadalmi feltételekkel, amelyek egyszerre jelentenek lehetőséget és korlátokat az egyéniség kibontakoztatása számára.

Így volt ez 1945-ben, a demokratikus átalakulás kezdetén is. A jobboldali és militáns kultúrpolitika elsöprésével a neveléstudomány képviselői és a pedagógusok az emberről és nevelésről való gondolkodás humanista tradícióihoz fordultak. E szellemi hagyomány vezető értékei – az emberi méltóság tisztelete, az erkölcsi nemesség, a nevelésügy demokratikus igénye – azonban merőben más hangsúlyt kaptak a koalíciós időszak pezsgő politikai légkörében, amelyre, ha ellentmondásosan is, de mégis csak egy demokratikus

társadalmi berendezkedés megteremtésére való törekvés volt jellemző. E (polgári) demokratikus átalakulás fontos célja, egyúttal eszköze volt az új demokratikus iskola megteremtése.<sup>1</sup> Ebben a helyzetben a nevelés céljairól, feladatairól való szaktudományos gondolkodás hirtelen konkrét, közvetlen kultúrpolitikai dimenzióba került, az újonnan kialakuló demokratikus köznevelés szakmai-eszmei megalapozását kellett magára vállalnia.<sup>2</sup>

A sok értékes szellemi forrás között – visszatekintve úgy tűnik – a pedagógiai közgondolkodásban megnőtt a francia, demokratikus szellemiségű kultúra befolyása, amelynek oly felkészült szószólói voltak, mint pl. Kiss Árpád, Faragó László, Mérei Ferenc és Szávai Nándor. Jellegzetes és hazai köznevelési viszonyaink között feltétlenül előremutató törekvése ezen átmeneti korszak pedagógiájának a gyermeki személyiségben, ennek fejlődésében és sajátosságaiban rejlő lehetőségek tisztelete és kibontakoztatása. Ez szabja meg a nevelő tennivalóit, pl. Faragó László megfogalmazásában: "A jó nevelő nem szobrász, hanem egyrészt meleget adó, éltető és érlelő nap, másrészt a csíra belülről fakadó, egészséges fejlődését előmozdítandó, az érés számára kedvező környezetről... gondoskodó kertész."<sup>3</sup> A személyiségben rejlő lehetőségek és a személyiség sajátosságainak ezen hangsúlyozása együttjárt avval, hogy ez idő tájt nem szólhatunk pregnáns nevelési célkitűzésekről és e-

<sup>1</sup>Valamennyi jelentősebb haladó párt programjában már a háborút megelőzően szerepelt a köznevelés, benne az iskolarendszer demokratizálódása. Az ország felszabadulásával szinte egyidőben számos tanulmány, tervezet született, valamennyi a nemzeti demokratikus felemelkedés szerves részeként kezelte a demokratikus közoktatás megteremtését. Vö. például Kemény Gábor: A demokratikus iskolareform, Embernevelés 1945. 1-2. 2-20.; Németh László: A tanügy reformja, Sarló, Bp. 1945.; Kéthly Anna: Demokratikus közoktatás. Szocialista tudás könyvtára 1945.; Kiss Árpád: Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma, Köznevelés 1945. 12.

Az általános iskola történetét l. részletesen Horváth Márton: Közoktatáspolitikai és általános iskola, Akadémiai Kiadó, Bp. 1978.

<sup>2</sup>A szerepkörök személyileg sem nagyon váltak szét: a neveléstudományi szakemberek jelentős része közvetlenül is részt vett közoktatáspolitikai feladatok megoldásában. Példaként elég az 1945. ápr. 19-én az 1140/1945. ME rendelettel létrehozott Országos Köznevelési Tanács vezetőgárdájára és a szakemberekből köréje szerveződő széles hálózatra gondolni. A demokráciáról, nevelésről, műveltségéről vallott nézeteiket ekkor szinte kivétel nélkül valamilyen (közoktatás) politikai szempontból fontos feladattal (pl. az általános iskola létrehozása, tantervek és tankönyvek készítése, felnőttnevelés megindítása, pedagógustovábbképzés) összefüggésében fogalmazták meg.

<sup>3</sup>Faragó László - Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései. Egyetemi Nyomda, Bp. 1949. 12.

zekből levezetett pedagógiai feladatrendszeréről. A kor mértékadó pedagógiai szakirodalmában inkább alapvető értékrendi különbségeket áthidalni törekvő, kiegyensúlyozó gondolatmenetekkel találkozunk. Faragó László "Demokrácia és nevelés" c. kötetében például így fogalmaz: "Társadalomnevelés és egyéniségformálás, szociálpedagógiai célkitűzés és a szabad erkölcsi személyiség kibontakozása, kollektivizmus és individualizmus tehát korántsem egymást kizáró ellentétek: a helyesen felfogott, a tömeget de-"mob"-ilizáló társadalmi nevelés egyszersmind az egyéniség, mint "társas lény" kialakításának is legfőbb biztosítéka."<sup>4</sup> Hasonló szellemben ír Kiss Árpád is, aki a kollektivitásra, illetőleg az individualitás kibontakoztatására törekvő társadalmak és pedagógiák eredőjét keresi és véli megtalálni az "ember nemesedésének" általa körvonalazott és igényelt programjában.<sup>5</sup> De idézhetnénk Szent-Györgyi Albert humanista szellemű, emelkedett hangvétellű célmeghatározását is, amelyet az Országos Köznevelési Tanács munkájáról szóló 1947. évi beszámolójával foglalkozó ülés elnöki megnyitójában fogalmazott meg.<sup>6</sup>

A koalíciós időszak éveiben természetesen már jelen van és mind nagyobb hatást fejt ki a szovjet pedagógia közösségi szellemű gondolatvilága, mindenekelőtt Makarenko termékeny és hatékony irodalmi munkássága. Ebben a sokszínű életműben, a gondolatgazdag elméleti okfejtésekben és gyakorlati példaanyagban többféle felfogás talált (és talál) a maga számára érvet és bizonyítékot. A budapesti szaktanítói tanfolyam számára készült igényes tankönyvükben Faragó László és Kiss Árpád pl. azt idézik Makarenkótól, hogy mily változatos az emberek sokasága a nevelés számára és ennek eredményeképpen a "közös és egyéni jellemvonások a legbonyolultabb ábrákká szövődnek

<sup>4</sup>Faragó László: A nevelés méltósága. In: Demokrácia és nevelés. Bp., 1946. 169. 170.

<sup>5</sup>Kiss Árpád: A nemesedő ember. In: Az emberi felszabadulás útja. Debreceni Könyvek kiadása, 1945. 54-74.

<sup>6</sup>"Milyen embert akarunk formálni? Egészséges testű, akaraterős, jó ítéletű, értelmes, tettekre szűk, szép célokért hevülő és áldozó embereket, akik meg tudják érteni és élni a szépet és nagyot minden téren, akik az életet ki tudák tölteni tartalommal, akik megértik a dolgok összefüggését, akik átérzik azt, hogy emberi közösségben élnek, amely csak a kölcsönösségen, méltányosságon és jóakaraton épülhet; embereket, akik a múltban és jelenben kellő tájékozottsággal bírnak, és fel vannak szerelve a szaktudásnak azzal a mértékével, amely szükséges, hogy munkájukat jól elvégezhessék, és a társadalom hasznos munkásai legyenek. ...Egész embert akarunk." (Szent-Györgyi Albert: Elnöki megnyitó /Országos Köznevelési tanács teljes ülésén 1947. febr. 11-én/, Köznevelés 1945. 3. 1-3.

terveinkben". Számon tartják, hogy Makarenko szót emel az ellen is, "hogymindenkit egyformára nyírjunk, standardizált sablonokba szorítsuk az embert, típuspéldányok szériáját neveljük".<sup>7</sup> Révai József viszont 1947-ben a Zeneakadémián tartott előadásában az új embertípus kineveléséről szólva üdvözli Az új ember kovácsát; elsőszámú feladatként jelöli meg a közösségi szellemre való nevelést, amellyel kapcsolatban a felelősségtudat és az önkéntes fegyelem fontosságát hangsúlyozza. Szól a közösség emberformáló morális kényszeréről is, elhatárolván ezt a külsődleges hatalmi kényszertől.<sup>8</sup>

A korszak gyakorlati pedagógiája viszonylag feltáratlan még. Érthetően az iskolarendszer átalakításának, az új iskolatípus megteremtésének kérdései álltak a figyelem középpontjában. Az azonban bizonyos, hogy az intézményes nevelés gyakorlata nagyon sokszínű volt. Egymás mellett éltek: az egyház befolyása, a herbarti pedagógiai hagyományok, a változást őszintén akaró pedagógusok (köztük a szellemi élet oly kiválóságai is, mint pl. Németh László<sup>9</sup>) demokratikus nevelési törekvései, s az új, már az ismerkedés periódusában is forradalminak tartott szovjet pedagógiát mintázó iskolai és nevelőotthoni kezdeményezések.<sup>10</sup>

Szinte az újrakezdés első pillanatától központi szerepet kapott a nevelésben a diákönkormányzat eszméje. "Igazán korszerűvé csak akkor válhat köznevelésünk – írja Kovács Máté, aki ekkor a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Nevelési ügyosztályának vezetője –, ha a demokrácia alapelvei következetesen és hiánytalanul érvényre juthatnak minden mozzanatban... ha a tanulók társadalmának élete a fegyelmezett önkormányzás gyakorlatát valósít-

<sup>7</sup>Faragó László – Kiss Árpád idézett művükben részleteket közölnek a "Szovjetunió irányító pedagógusainak", Kalininnek, Makarenkonak és Medinszkijnek az írásaiból. A makarenkói idézetek a 144-145. oldalon találhatók.

<sup>8</sup>Révai József: A demokratikus nevelés szelleme. Szikra Kiadás Bp. 1948.

<sup>9</sup>Németh László 1945 őszétől 1948 júliusáig Hódmezővásárhelyen tanít, Keresztury Dezső kultuszminiszter engedélyével pedagógiai kísérletet folytat, illetve ellátja a dolgozók gimnáziumának szakfelügyeletét s tantervet ír két típusú szakiskola számára. (Vö. Németh László: Pedagógiai írások. Téka. Válogatta, előszóval és jegyzetekkel ellátta Fábian Ernő. Kriterion Könyvkiadó, Budapest, 1980.)

<sup>10</sup>Példaként utalunk Gaál Gyula pedagógus tevékenységére, aki Borsod megye egyik kis falujában próbálta megszervezni a gyerekek egész (iskolai és iskolán kívüli) tevékenységét Makarenko olvasmány-élményei alapján. 1946-ban Ádám Zsigmond vezetésével Hajdúhadházán létesült az első magyarországi gyermekváros az elhagyott gyermekek számára. Belső szervezetét, az ott érvényesülő pedagógiai elveket tekintve rokonosítható Makarenko működésével.

ja meg, ... ha az iskola életébe a helyi közösség képviselőit is bevonja, vagyis, ha a növendékeink... igazi szociális lényvé is formálódnak."<sup>11</sup> Az Országos Közoktatási Tanács az 1945/46-os tanévre kiegészítő utasításokat ad ki, amelyben javasolja "a diákönkormányzat józan mértékű" bevezetését.<sup>12</sup> A régi magyar kollégiumok mintájára, illetve az angolszász nyelvterületről származó szakirodalmi példák hatására kialakított önkormányzati rendszerek azonban nem felelhetek meg a megváltozott társadalmi viszonyoknak, s könnyen váltak szélsőséges, anarchisztikus színezetű törekvések megvalósításának eszközévé. Tanulságos jelzéseket olvashatunk erről a Köznevelés korabeli évfolyamaiban.<sup>13</sup>

Ezek az évek egy nagy, társadalmi méretű pedagógiai kísérletről is nevezetesen: a népi kollégiumok működésében "valóságalkító", közösségi pedagógia bontakozott ki, amely nevelési célkitűzéseiben teljesen kollektivistikus, megvalósult formában a közösség egyénre gyakorolt kényszerítő erejű befolyását néha szélsőséges módon érvényesítő nevelési rendszer volt. Ugyanakkor a népi kollégiumok intenzív közösségi létformái – mint erről történelmi léptékben is meggyőződhattünk – számos tehetséges és szuverén ember pályájának elindítója volt. E pedagógiai rendszer itt csak témánkkal összefüggésben érintett ellentmondásosságát az adott kor ellentmondásos politikai viszonyai magyarázzák.

<sup>11</sup>Kovács Máté: A magyar köznevelés korszerű újjászervezésének fő kérdései. Köznevelés 1945. 1-2. 7.

<sup>12</sup>Kiegészítő utasítások az 1945-46. iskolai évre. Bp. 1945. "Tegyen kísérletet minden iskola és minden nevelő a diákönkormányzat józan mértékű bevezetésére. A diákönkormányzat a tapasztalat szerint nem válik be a népiskola alsó négy osztályában, a 10-12 éves gyermekekből álló csoportoknak is inkább alkotmányos – tehát az ügyek megbeszélésébe tanulókat is bevonó – kormányzás felel meg. Az ennél idősebb tanulóknak azonban fokozatosan át lehet engedni saját fegyelmi ügyeik intézését és továbbá mindazoknak az ügyeknek megtárgyalását, melyek őket is érdeklik... A nevelői karnak az ifjúsággal szemben azt a szerepet kell betöltenie, amelyet szabad államban a fellebbviteli hatóságoknak adnak. Csak akkor kerül hozzájuk az ügy, mikor azt az alsóbbfokú hatóság nem tudja kielégítően és megnyugtatóan elintézni. Az erkölcsi világrendet elsősorban nem a nevelői karnak kell képviselnie, hanem a diákközvéleménynek..." Idézi: P.Németh Ferenc SJ. Köznevelés 1946. 7. 14-15.

<sup>13</sup>P1: Ankét az ifjúsági önkormányzatról. Köznevelés 1946. 15. 332-333. Csapó Jenő: Szabadság és szabadosság a nevelésben. Köznevelés 1947. 7. 133-134.; Bada Gyula: Gondolatok a diákönkormányzatról. Köznevelés 1947. 20. 437-438.; Parragh László: Diákönkormányzat terve a gimnáziumok számára. Köznevelés 1947. 20. 439.; Szávai Nándor: Rend és szabadság az iskolában. Köznevelés 1949. 3. 33-37.; Németh Emil: Egy diákbizottság tanulságai. Köznevelés 1949. 7. 169-170.

A hazai bel- és oktatáspolitikai fordulat elvezetett a gyermeket és személyiséget középpontba állító pedológiának, illetve az egyéniséget, a humanista eszméket középpontba állító pedagógiának kényszerű önkritikájához, majd élesszavú bírálatához.<sup>14</sup> Ezt követően – amint ez ugyancsak Lázár György munkájával jól dokumentálható – a személyiségfejlődés direkt, kizárólagos társadalmi meghatározottságának deklarálásához, egy túlon túl általános nevelési eszmény demagóg, az elérés útját, módját nem mérlegelő követeléséhez. Lázár György: A magyar tudomány feladatai a szocialista építésben címmel 1950. május 8-i akadémiai felolvasó ülésen tartott beszédében a következőképpen fogalmazza meg a nevelés célját: "... meg kell próbálnunk megragadni azokat a vonásokat, amelyek a kommunista embert általában jellemzik, ha azok más-más viszonyok között más-más formában és módosult tartalommal jelentkeznek is. Ezeket az általános vonásokat kell megragadnunk, mert a kommunista társadalom emberét különösen meghatározó tulajdonságok ma még nem láthatók, azok csak a kommunista társadalomban fognak kialakulni. ...ezek a megvalósuló általános vonások jelzik számunkra ama célokat, amelyeket a kommunista társadalom embere felé való haladásunkban meg kell közelítenünk, s a helyes utat, amelyen a kommunista társadalom emberéhez eljuthatunk."<sup>15</sup>

Itt érdemes utalni arra, hogy ez az egyéniség kibontakozását korlátozó tendencia – szintén politikai indíttatásból – megjelent még a közösségi nevelés klasszikus szerzőjénél is. Magánál Makarenkónál is nemegyszer jut túlsúlyba a közösség fegyelmező, korlátozó szerepe a tartalmat és az egyéni kibontakozás színterét biztosító funkciójához képest. Érdekes megfigyelni ebből a szempontból, hogy Makarenko, aki – egyébként Sztálinra hivatkozva – szintén él a kertész-metafórával, mennyire másként értelmezi azt, mint a korábban idézett magyar szerző.

Hangsúlyozza, hogy gyümölcsöt (s nem virágot) termelő kertészhez hasonlít a nevelő, aki nem egyszerűen a feltételeket biztosítja a gyümölcs érlelődése számára, hanem aktívan segíti elő – ha kell nyesőollóval vagy rézgáliccal is – a jobb termést. "Vajon nem kell-e neki (ti. a nevelőnek) tétlenül és alázatosan bevárni, míg a gyümölcs beérik, hogy azután szentségtörő kézzel letépje? ... Az igazi kertész... nem ezt teszi. Az ember már régóta megtanult óvatosan és gyengéden nyúlni a természethez. Nem teremti a természetet,

<sup>14</sup>Mérei Ferenc: A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. Magyar Pedagógia 1949. 12.; Lázár György: A magyar pedológia visszavonulási stratégiája. Társadalmi Szemle 1950. 3-4.

<sup>15</sup>Lázár György. A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben. Szikra Kiadás, Bp. 1950. 93.

és nem semmisíti meg, csak beleviszi a matematikailag hatalmas korrektúráit; voltaképpen nem tesz egyebet, mint hogy alig észrevehető erő-átcsoportosításokat végez: ide egy karót tűz, ott a földet porhanyósítja, amott pontosan és türelmesen válogat. A mi nevelésünk szintén ilyen korrektúra."<sup>16</sup>

Ezekben az években vált fokozatosan uralkodóvá a nevelés célját tekintve egy olyan közösségi ember elképzelés, amely lényegében nem tartalmazta az egyéniség fejlesztésének programját. A közösségi nevelés céljaként a kisebb-nagyobb kollektívák megteremtését jelölték meg. A különböző kézikönyvek, szakkikkek, pusztán a gyerekcsoportok kialakításának folyamatát, szervezeti felépítését, az ifjúsági mozgalommal való kapcsolatát kísérték figyelemmel. Kettős okból sem véletlen, hogy a periódus kezdetén az iskolai fegyelem és tanulmányi munka megszilárdításának eszközeként kezelik az iskolai közösségeket. Részben visszahatás volt ez a – már említett – gyökeretlen s különösen a középiskolákban anarchisztikus viszonyokat teremtő tanulói önkormányzat működésére, részben viszont a politikai viszonyok megmerevedésének, a túlzott centralizálásnak volt a visszfénye, következménye a közösségi nevelés effajta értelmezése az iskolában. Érthető, ha ilyen társadalmi változások közepette az egyéniség fejlesztésének hangsúlyozása a pedagógiában is háttérbe szorul. Igaz ugyan, 1954 után a közösségi nevelésben is módosulás következett be, s hivatalos dokumentumok, tanulmányok a szovjet pedagógia eredményeinek a makarenkói elvek alkotó felhasználására, azaz a magyar valóság elemzésére kiinduló, arra építő fejlesztésre ösztönöznek.<sup>17</sup>

Azonban a közösségi nevelés célrendszere, értelmezése nem változott lényegesen. Módszerét tekintve sem volt igazán társas-közösségi nevelés, minthogy az eredményt (az ember fejlődését, nevelődését) automatikusnak vélte. A társadalom jellegéből következően – határozottabban vagy hallgatólagosan, de – túlságosan egyszerű, mechanikus összefüggést tételtek fel a közösség és egyén fejlődése között: valahogy úgy képzelve, hogy a jól szervezett iskolai közösségekben automatikusan jó közösségi emberek nevelődnek. Ezért elégnak vélték az igyekezetet, a nevelői céltudatosságot és energiát csupán a közösségi formák létrehozására, fejlesztésére fordítani. Így azután a gyakorlatban is hamarosan érzékelhetővé vált az öncélú, l'art

<sup>16</sup> Makarenko Művei IV. Tankönyvkiadó-Akadémiai Kiadó, Bp. 1955. 21-22

<sup>17</sup> MDP 1954-es határozata a közoktatásról: "A szovjet pedagógia eredményeinek tanulmányozását össze kell kötni a magyar közoktatás gyakorlatának és problémáinak elemzésével és feldolgozásával."

pour l'art közösségteremtés tendenciája.<sup>18</sup>

Ehhez képest előrelépés a módszertani tudatosságnak a jelentkezése a 60-as évek tankönyv- és szakirodalmában, amely megpróbálja alkalmazni a hazai iskolai viszonyokra a közösségi nevelés gondolatrendszerét. A közösségi neveléssel összefüggésben is megfogalmazza a differenciált bánásmód elvét, amely ekkor – a programozott oktatás analógiájára – úgy fogható fel, ahhoz ad metodikát, hogy mindenki különböző (saját) ütemben és módon érhesse el ugyanazt a célt. Jóllehet a programozott oktatás divatszerű hullámai hamarosan elcsendesedtek, a tanítási-tanulási folyamat értelmezésében és irányításában legfontosabb alapelvei helyet kaptak. S ettől kezdve fokozatosan az oktatás elméletének egyik alapkérdésévé válik a tanulócsoporthoz tartozó személyes mutatói mentén megragadható tényleges tagolódásához alkalmazkodó tanulási és tanítási stratégiák kialakítása.<sup>19</sup>

Tárgyunkkal összefüggésben azonban igazi szemléleti fordulatot a 60-as évek elején annak újrafogalmazása hozott, hogy a közösség alakítása nem öncél, s a közösség mellett emancipálódik az egyén. E felismerés egyfelől a szocialista nevelés örökségének differenciált elemzésére, értékelésére épült. A Makarenko-életművet a maga teljességében, sokrétűségében feldolgozó monográfia<sup>20</sup> elvetette a korábbi sematikus Makarenko-képet, megszabadította az esetlegességektől, megfosztotta a sokszor Makarenkói szövegigédzetekkel is alátámasztható egyoldalú értelmezés lehetőségétől. Másfelől az emberrel, az emberi csoportokkal, közösségekkel foglalkozó társadalomtudományok fejlődése vezetett az iskolai közösségek, s a bennük nevelkedő egyének viszonyának

<sup>18</sup>Vö. Szuhomlinszkij, V.A. bírálata a hasonló szovjet jelenségekről. Közösségi nevelés és "páros pedagógia". Köznevelés 1971. 1. 28-30.

<sup>19</sup>Vö. Kiss Árpád: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. Nagy Sándor: Új fejlemények az oktatás elméletében. In: Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények 18. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.; Báthory Zoltán, Gyarakí F. Frigyes, Takács Etel: A tanítási-tanulási folyamat. In: Pedagógiai kézikönyv, Tankönyvkiadó, Bp. 1980.; Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1981.

<sup>20</sup>Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1966.; A közösség és személyiség viszonyának röviden vázolt újraértelmezése szempontjából jelentős, összegező tanulmányt írt Salamon Zoltán: A közösségi nevelés értelmezésének problémái. (Személyiség és közösség.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971. Akadémiai Kiadó, Bp. 1972.



újrdefiniálásához.<sup>21</sup> Ekkor és ezért válik nagyon hangsúlyossá ismét a gyermeki személyiség megismerésének követelménye; így lesz a közösségi fejlesztési metodika egyik axiómája, hogy egyetlen gyermekcsoport sem tekinthető homogén egységnek, minden közösség különböző szempontokból sokféle módon rétegzett; s ennek megfelelően az eltérő helyzetű és egyéniségű gyerekeket, ifjakat hozzájuk igazított, egyénített programokkal fejleszthetjük hatásosan. Ez együttjár egy utóbb mind szakszerűbbé váló eredménymérési folyamat-  
tal, amely a közösségi nevelés elvei és elvben ismert metodikája gyakorlati hatékonyságát a szó szoros értelmében mérni próbálja, információkat szolgáltatva ennek társadalmilag és pszichológiailag differenciált valóságáról. Miközben az ilyen fajta valóságismeret igénye megerősödött és tovább nőtt, jelentkezik a nevelés céljainak újrdefiniálási, a tulajdonságlistás megközelítés kritikai meghaladásának igénye is. Ezáltal az interdiszciplináris kapcsolatokat tekintve egy olyan sajátos polarizálódás következett be a neveléstudományban, amely egyrészt mint tényorientált szociológiai-szociálpszichológiai, másrészt mint társadalomfilozófiai kötődésű "tevékenység-szféra-elmélet" különíthető el. Közöttük ritkán ível át egy-egy ígéretes pedagógiai kísérlet.

Többször méltatott fejlemény, hogy a hazai pedagógia az utóbbi években a határos tudományok felismeréseiből meríthet: szociológiai és pszichológiai kutatások gyűrüje övezi a nevelés ügyét s kínál a pedagógia gondolati építkezése számára is lényeges ismeretanyagot. Sajátosan az egyéniség és közösség viszonyát illetően is egy sor összefüggés tárul fel e határos tudományok jóvoltából. Végletes és leegyszerűsítő társtudományi nézőpontok azonban nem válnak a pedagógiai gondolkodás és a pedagógusi gyakorlat javára. Épp az egyéniségfejlesztés szempontjából mintegy bénítóan hathat, ha az iskolai teljesítmény társadalmi determinánsainak felismerése egyfajta szociológiai fatalizmussá torzul s feledteti a pedagógus által kiaknázható egyéni képességeket és törekvéseket. Viszont az utóbbiak természetét feltáró vizsgálatok fontos felismerései is pszichológiai voluntarizmussá deformálódhatnak, ha elfedik az átfogóbb társadalmi és a közvetlen társas hatótényezőket, a céltudatos pedagógiai befolyás szükségességét és társas-

<sup>21</sup>Pl.: Várhegyi György: A gyermekek társas-közösségi élete. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1963. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964. 281-345.; Hunyady György: A szociometriai és latens ideológiai szerkezet összefüggése a csoportban. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 262-278.; Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1970.

közösségi hatásmechanizmusát.

A határos tudományokon túl a pedagógiai közfelfogást nagyban befolyásolják és továbbfejlődésre ösztönzik a közgazdasági ihletésű társadalmi-gazdasági reformtervek és elképzelések a jövőről.<sup>22</sup> Ezeknek alig felbecsülhető szerepe van abban, hogy a neveléstudomány véglegesen megszabaduljon az időnként még ma is kísértő utópisztikus célkitűzéseitől, idealizált értékrendjétől, s a valóságos társadalmi folyamatok, tendenciák elemzése alapján határozza meg a nevelés céljait befolyásoló társadalmi szükségleteket. Azonban a megújító közgazdasági törekvések vulgarizált változatai szintén okozhatnak szemléleti zavarokat a nevelés elméletében és gyakorlatában. Így pl. az érdekeltség gondolata és az egyéni érdek hajtóerejének figyelembevétele egy végsőig leegyszerűsített, túlfeszített formában hova-tovább magának a tartós személyiség-irányultság és értékfelfogás kialakítására törekvő nevelésnek a lehetőségét és értelmét kérdőjelezi meg. Vagy a vállalkozói szellem, a vállalkozói öntevékenység egyoldalú kultusza az egész társadalomban és a társadalomért gondolkodó ember pedagógiai eszményét halványíthatja el, s tüntetheti fel úgy, mint sápadt illúziót.

A pedagógia elméletét és gyakorlatát érintő mai szellemi hatások s társadalmi feltételek között fontos tanulságokat kínálnak számunkra az elmúlt négy évtized tapasztalatai az egyéniség alakításának és a közösségi nevelésnek a viszonyáról is. Társadalmunknak a közös perspektívákat látó, belső lehetőségeiket felmérő s ésszerűen kiaknázó, jellemerős egyéniségekre van szüksége. Ezek kialakulása a sokszínű közösségi élettől, a társas-közösségi hatásmechanizmusok tudatos pedagógiájától remélhető. Nem öncél tehát – s ha pusztán formális, akkor teljesen céltalan – a gyermekek, a fiatalok közössége, hanem ez a nélkülözhetetlen útja és módja a kiérlelt, egyéni arculatú s társadalmi együttműködésre kész személyiség kialakulásának. Ennek a pedagógiának az elveit megőrizni és gazdagítani, gyakorlatát kimunkálni és általánossá tenni – ez a mi pedagógiai feladatunk.

<sup>22</sup>Pusztán jellegzetes példaként említünk két szakembert, akik szakmai tevékenységükben demonstrálják az elmondottakat: Vastagh Zoltán kutatásai a szociometria pedagógiai alkalmazásának széles skáláját mutatják, Gáspár László pedig a társadalmi gyakorlat szükségleteinek teoretikus elemzéséből kiindulva közelít a valósághoz. Kutatómunkájuk elméleti eredményeit mindketten – bár más volumenű, mélységű – pedagógiai kísérletben tették próbára: Szederkényben a helyi nevelési rendszer személyközi viszonyainak fejlesztése állt a középpontban, Szentlőrincen Gáspár László valamennyi társadalmi tevékenység-szférát arányosan reprezentáló iskolai tevékenységstruktúrát alakított ki.