

## A KÖZÖSSÉGI NEVELÉS RENDSZERSZEMLELETÉNEK NÉHÁNY KÉRDÉSE ÉS A PEDAGÓGUSKÖZÖSSÉG

FARKAS KATALIN—GÁCSER JÓZSEF—RIESZ BÉLA—  
VARGA SÁNDORNÉ

A közösségi nevelés rendkívül gazdag szakirodalma a közösségre irányuló kutatások széles körét tartalmazza, de egységes rendszerszemlélet hiányában a rész-kutatások nem nyertek kellő összegzést sem az elmélet, még kevésbé az elmélet és a gyakorlat kölcsönös feltételezettsége tekintetében, különös tekintettel a közösségi nevelés általános iskolai vetületű lebontására és vizsgálatára. A szakirodalomban nem kellően feltárt, így nem nyert egységes értelmezést a közösségi nevelés mechanizmusa, annak összetevői, melyek a megközelítő objektivitás igényével képezhetnék kutatás tárgyát. A kutatások a részleges és többé-kevésbé körülhatárolható törvényszerűségek egész sorát tárták fel, de nem nyertek elméleti rendszerbe foglalt általánosítást, különösen ha figyelembe vesszük a társtudományok kutatási irányait és eredményeit ebben a témában. Így szükségszerűen egy-egy részprobléma kutatásánál — a rész és egész egységében — az általános kérdések megoldatlanságába ütköztünk.

A rendszerelemzés szerepéről szólva a nevelési problémák vizsgálatánál KURAKIN ÉS NOVIKOVA joggal állapítják meg, hogy az elméleti kutatások legfőbb gátja az, „hogy az egységes objektumot önkényesen tagolják elfogadható méretű részekre, igekeznek kikapcsolni a bonyolult problémáknak mindazon aspektusait, amelyek megnehezítik a megoldást ... Kutatásaink alapja jelenleg nem a szintézis, hanem az analízis stratégiája” [1].

1. A nevelési és az oktatási folyamat értelmezésében jelentős szemléletmód változást eredményezett a „*rendszerszemléletű gondolkodásmód*”. Elsősorban a köznevelési rendszerünk rendszerszemléletű megközelítése biztosít lehetőséget arra, hogy a nevelést és a tanítást-tanulást úgy értelmezzük, mint a köznevelés szervezeti rendszerének funkcióját. [2] Pedagógiai szakirodalmunkban megtalálható a tanítási-tanulási folyamat rendszerszemléletű megközelítése, ugyanez a törekvés kevésbé tapasztalható a nevelési folyamat elemzésében, értelmezésében. [3]

Az 1978/79-es tanévben bevezetésre kerülő általános iskolai nevelés és oktatás terve alapvető feladatnak tekinti a nevelés hatékonyságának növelését, hangsúlyozva a közösségi nevelés fontosságát. Az általános iskola „... fejlessze a szocialista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat, ... a közösségi magatartást ...” Feladata: „a fiatalok aktív, kezdeményező, öntevékeny közösségi életének megszervezése és irányítása”. [4]

Az új dokumentum a jövő iskoláját vetíti elő, melynek funkciója „*az adott társadalom (társadalmi közösség) tanulási-nevelési folyamatainak „felerősítése” azáltal, hogy tervezi, szervezi és irányítja őket*”. [5]

Ahhoz, hogy a jelen és a jövő iskolája megfelelően tervezhesse és optimálisan

irányítható a nevelés és a tanítás-tanulás folyamatát feltétlenül érvényesítenünk kell a nevelési folyamat értelmezésében is a rendszerszemléletet, és az irányításelméletet.

A nevelési folyamat rendszerszemléletű megközelítése a következő feladatok meghatározását igényli:

- a) a rendszer alapvető célja, környezete és erőforrásai;
- b) a rendszer elemei (az elemek kapcsolata, kölcsönhatása);
- c) a rendszer működése, működési folyamata;
- d) a rendszer vezetése, irányítása, szabályozása;
- e) a rendszer fejlődése, alakulása, mozgása.

Jelen tanulmányunk — komplex kutatás résztanulmányaként — két kérdéssel foglalkozik:

1. *a közösségi nevelés rendszerszemléletű modelljének felvázolása;*
2. *a rendszerből kiemelve a pedagógusközösséget, mint irányítórendszert, mint a pedagógiai hatás (irányítás) hordozóját.*

1. A közösségi nevelés rendszerszemléletű modelljének felvázolásánál a rendszer lényegének meghatározásából indulunk ki:

*„A rendszerek olyan alkotóelemek halmazából épülnek fel, amelyek a rendszeren belül a főcélért működnek együtt. A rendszerszemléletű gondolkodás nem más, mint csupán ezekről a teljes rendszerekről és alkotóelemekről való gondolkodási módszer”. [6]*

E meghatározás alapján a rendszer nemcsak egyszerűen az elemek halmaza, hanem az elemeket szoros kapcsolat fűzi egymáshoz. A rendszer irányítójának alapvető feladata a cél érdekében az elemek célszerű, eredményes koordinálása.

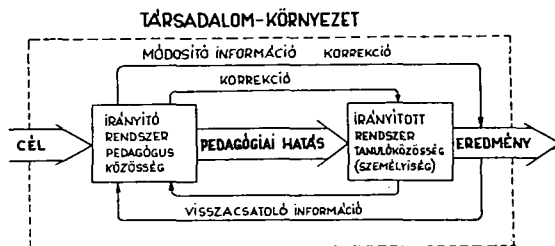
A rendszer funkcionálása az elemek, viszonylatok és kapcsolatok meghatározott rendezettségén alapul. Tágabb értelemben „rendszer” a szocialista társadalmi közösség, melynek elemei a különböző közösségek, szűkebb értelemben az iskolai nevelés rendszere, amelyben meghatározhatók a különböző nevelési mikroközösségek, mint alrendszerek, az alrendszerek strukturális elemei, amelyek bizonyos összefüggésben irányító, más összefüggésben irányított vagy önirányító rendszerként működnek. *A közösségi nevelés rendszere a megfelelő módon összekapcsolt különböző nevelési ráhatások integrált rendszere, melynek fejlődése során az egyes elemek változásokon mennek át, nagyobb vagy kisebb jelentőségre tesznek szert, alkalmazkodhatnak más elemek hatásához, erősítik, esetenként helyettesítik ezeket az elemeket.* A nevelési mikrorendszer nyitott és egyidejűleg önszervező rendszernek tekintve — LEWIN jogosan fogalmazza meg azt a hipotézist —, hogy a nevelési mikrorendszer annál igazabbá, sajátosabbá és hatékonyabbá válik, minél nagyobb szerepet játszanak fejlődésében a belső erők (tanárok, tanulók, szülők, az iskolával szorosan együttműködő külső intézmények) [7].

A tanulók élettevékenységét, a nevelés folyamatát szervező rendszert, sajátos pedagógiai rendszernek tekintjük, a személyiség céltudatosan szervezett nevelői mikro környezetének, amely szervezettségének és tevékenységének egységében funkcionál hatékonyan.

A közösségi nevelés rendszerszemléletű megközelítése lehetővé teszi, hogy integráljuk a közösségről és a gyermeki személyiségről a különböző tudományokban és a gyakorlatban felhalmozódott tapasztalatokat, mélyre hatolva a gyermekközösség működési mechanizmusainak, átgondolva a társadalmi nevelés folyamatában játszott szerepüket.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének kutatócsoportja a rendszerszemlélet érvényesítésének igényével vizsgálja „A közösségi nevelés hatásfoka” c. témát.

## A közösségi nevelés rendszerszemléletű modellje



1. ábra

A rendszer célkitűzése — társadalmilag meghatározott — alapvetően meghatározza a rendszer működését. *A közösségi nevelés célja: magasrendű társadalmi funkciók ellátására alkalmas kollektív személyiség kialakításának irányítása.* A célmeghatározás kifejezésre juttatja a nevelés általános céljának tartalmát: „Mély meggyőződésem, hogy a kommunista nevelés fő célja az ember, a közösség pedig csupán eszköz a cél eléréséhez” [8]. Ugyanakkor tükrözi a részletes cél specifikumát: „A közösségi nevelés nem az egyén elszigetelt nevelésére, hanem az egyén és a közösség viszonyának formálására vállalkozik, de mindenekelőtt abból a célból, hogy a személyiség szabadon bontakozzék ki és fejlődjen realisan és elevenen, fejlődő közösségekben, a közösség által” [9].

A rendszer alapvető célja meghatározza az irányítórendszer (pedagógusközösség) feladatát, a cél érdekében az irányított rendszerre (gyermekközösség) irányuló pedagógiai hatást. Ennek megfelelően *a közösségre irányuló hatás célja: a személyiség fejlesztéséhez szükséges optimális feltételek biztosítása, a személyiség közösségi életfeltételeinek és tevékenységének szervezése, mint a személyiség fejlesztésének eszköze.*

Ahhoz, hogy a cél („input”) és az eredmény („output”) optimális mértékben közelítsen egymáshoz biztosítanunk kell:

a) a kollektív személyiség fejlődésének feltételeit (fejlett közösség létrehozása);  
 b) a személyiség és a közösség dialektikus fejlődését (a szocialista embereszmény kialakítása csak közösségi viszonyok között lehetséges, a személyiség és a közösség fejlesztése kölcsönösen feltételezett);

c) a közösségi nevelés folyamatáról, az irányított rendszer fejlettségi szintjéről a folyamatos visszacsatolást, hogy ennek megfelelően szabályozhassuk, „*korrigálhassuk*” a közösség és a személyiség fejlődését. A közösség fejlettségi szintjének megállapítása, mérése minden esetben előzze meg a személyiség neveltségi szintjének vizsgálatát, mivel a kollektív személyiség fejlettsége a közösség fejlettségének függvénye.

2. A közösségi nevelés rendszere nem szűkíthető le a pedagógusközösségre, mint irányító-rendszerre.

*A nevelőközösség fogalma a rendszer egészlegességét fejezi ki, amennyiben bármely nevelőközösség (iskolaközösség) a pedagógusok és a tanulók közösségeinek szerves egységét alkotja.* E két rendszer kölcsönös feltételezettségük figyelembevételével különbözik a rendszerben betöltött helye (irányító-irányított), ennek megfelelően a kitűzött célok jellege, a tevékenység tartalma és sajátos funkcióik tekintetében. A tanulóközösség, mint alrendszer nem funkcionálhat és nem fejlődhet helyesen a pedagógusok céltudatos ráhatása nélkül, akik megtervezik struktúráját, megszervezik a közösség élettevékenységét, befolyásolást gyakorolnak a benne kialakuló viszonyulások jellegére.

A nevelőközösség sajátosan strukturálódik önálló célkitűzései és feladatai szerint, ugyanakkor a differenciált nevelési feladatok, az iskolaszintű célkitűzések és feladatok tekintetében integrálódnak. Figyelembe véve, hogy az iskola potenciálisan mindig közösség, a közösségépítésnek a helyi feltételektől függően különböző módjai és útjai lehetnek, de hogy ténylegesen szocialista típusú közösséggé váljék, minden esetben biztosítani kell az iskolaközösségben az iskolavezetés irányító és koordináló szerepét és az iskola „nyitottsága” elvének megfelelően fejleszteni kell az iskolaközösség belső és külső társadalmi kapcsolatainak egységét. Az iskolaközösség lényegi vonása, hogy összekötő láncszem az iskolánál kisebb és az iskolánál nagyobb közösségek között, „*a személyiség átalakításának átfogó kerete*”, amennyiben a gyermek közösségi tapasztalatait (iskolai és iskolán kívüli) tudatába és szokásrendszerébe beépíti.

Az iskola, mint nevelőközösség tevékenységében — hatásmegszűrő szerepét érvényesítve — olyan pedagógiai funkciók dominálnak, melyek a céltudatos személyiségfejlesztés irányába hatnak, megszabva a közösség tevékenysége tartalmának jellegét, melynek alapvonásai: „*az egységes iskolai érdek, a munka egységes iskolai formája, egységes önkormányzat és végül a közösség együttműködése, állandó érintkezése*” [10].

A nevelőközösséget, mint rendszert értelmezve utalnunk kell dinamikus jellegére. A tanulóközösséget nem tekinthetjük, mint irányított rendszert statikus képződménynek, amely csak a pedagógusok által modellálható, pedagógiai hatásokra fejlődő jelenség. Minden tanulóközösség egyrészt pedagógiai hatások függvénye (nevelési „energia” befektetése), másrészt spontán fejlődő jelenség, melynek sajátos „ön szabályozó” törvényei vannak. Csupán jelezni, hogy az „irányítás” vonatkozásában számolnunk kell a gyermekközösségek fejlődésének belső törvényeivel azzal, hogy *a nevelési folyamat az irányítás és az önirányítás egységében teljesedik ki oly mértékben, ahogyan az irányítás közvetlen és közvetett módjai maximális együtt hatásra ösztönzik a folyamatban résztvevőket* [11].

2.1. A közösségi nevelés rendszerében — mint a nevelőközösség része — sajátos irányító funkciót tölt be *a pedagógusközösség, mint a közösségi nevelés céljának szubjektív hordozója*. A pedagógusközösség a nevelés szubjektuma, amely a kapcsolatok és a viszonylatok meghatározott rendszerén keresztül hat a gyermekekre. Ezek a kapcsolatok nemcsak a szaktanár, osztályfőnök, szakkörvezető, úttörővezető vonalán keletkeznek, akik közvetlenül realizálják sajátos pedagógiai funkcióikat a gyermekek körében, hanem közvetve a pedagógusközösség hivatali és társadalmi szervezetein keresztül is megvalósul. A pedagógusközösség hatása a tanulóira sajátosan érvényesül azon interperszonális kapcsolatok és viszonylatok rendszerében is, amelyek szükségszerűen létrejönnek a pedagógusok és a gyermekek között, befolyásolva a nevelőmunka eredményességét.

A pedagógusközösséget a nevelési folyamat eredményessége alapfeltételének tekintjük, amely a rendszer céljának megfelelően érvényesíti a közösségi nevelés egységes koncepcióját és a nevelés gyakorlatába történő kivetítését. A pedagógusközösség nem „kívülről” irányítja a gyermekközösséget, hanem önmagát is az egységes iskolai közösség szerves részének tekinti, szerepet vállalva annak minden funkciójából. A nevelők a legkülönbözőbb élethelyzetekben kapcsolatba kell, hogy legyenek a gyermekekkel. A munkában, a tanulásban és egyéb iskolai tevékenységi formákban a nevelők és a neveltek érintkezésének gyakorisága az iskola, mint közösség összeforrottságának mutatója.

Feltételezve, hogy az egységes világnézeti és politikai szemléletű, korszerű szakmai, pedagógiai és pszichológiai felkészültségű pedagógusközösséget a nevelés céljá-

ról, a nevelési folyamat lényegéről, a közösségről, a gyermekekkel való bánásmódról, annak módszereiről egységes felfogás jellemzi — *kiemelnénk a pedagógusközösség hatékony funkcionálásának néhány további vonását:*

a) szocialista típusú közösség, amely egységével és céltudatosságával példaképpül szolgál a tanulóközösség számára;

b) egyesíteni és irányítani tudja mindazon pozitív hatásokat, amellyel azonosulni képesek a neveltek;

c) képes létrehozni, egységes, céltudatos közösségbe ötvözni a tanulókat, mely közösség sajátos eszköze valamennyi tagja sokoldalú személyiségformálásának.

*A pedagógusközösség, mint irányítórendszer működésének legfontosabb elemei:*

1. az irányítás és szabályozás tudatossága (a közösségi nevelés normáinak, feladatainak, követelményeinek lebontása és a közösségi nevelés feladatrendszerébe foglalás, mint közvetített célok rendszere);

2. a közösségi értékek átszármaztatásának cselekedtető orientációs folyamata, közvetlenül az iskolai nevelésben, közvetetten a családi és a társadalmi nevelésben;

3. a tanulóközösség és az egyes tanuló, mint irányított rendszer és mint az orientációs folyamat aktív résztvevőjének ismerete, amely fejlettségétől függően változik önirányító rendszerre tudatosítva és elfogadva, szokásrendszerébe beépítve a közösségi értékeket. Tekintettel a tanulókat érő környezeti hatások sokrétűségére, ki kell alakítani a tanulóknak „a tájékozódási és szelekciós képességet, hogy az őket érő hatások közül a fejlődés szempontjából a legkedvezőbbeket ki tudja választani” [12].

4. az irányítás és a szabályozás eredményeinek visszacsatolása, a tanuló és a tanulóközösség viszonyulásaiban, tevékenységében és magatartásában, amely a közösségi neveltség már kialakult szintjét tükrözi.

A pedagógusközösség a nevelési rendszer hatékony működésének feltétele, a közösség struktúrájának létrehozásában, funkcionáltatásában és dinamikus fejlesztésében. *A közösségi nevelés céljának operacionálizálható feladatokra bontása a következő tényezők feltárását és ismeretét igényli:*

2.1.1. *A célban megfogalmazott személyiség értékjelzőinek ismerete* (a jellem-, a kollektívizmus mint jellemvonás, melynek lényege a közösségi viszonyulás és az a magatartás, tevékenység, amelyben a viszonyulás tükröződik; a kollektivitás összetevői (kognitív és effektív); a kollektivitás formai és tartalmi mutatói; a szükségletek (távlatok, követelmények, tevékenység és motívumok); a kollektív beállítódás és kapcsolata a szükségletekkel, érdeklődéssel, eszményekkel, (a kollektív irányultsággal).

2.1.2. *A személyiség fejlődését biztosító közösség ismérveinek számbavétele* (a közös cél; a kollektív tevékenység, mint a személyiség viszonyrendszerei kialakulásának alapja és feltétele; a társadalmi szervezet, demokratikus önkormányzati egység; a közösség az egyesülés szocialista elvén alapul).

2.1.3. *A személyiség és a közösség dialektikus kapcsolatának figyelembe vétele* (a szocializáció és az individualizáció alaptendenciáinak, dialektikus egységének érvényesülése; a közösség felelőssége az egyén iránt, az egyén felelőssége a közösség iránt).

2.2. *A céltudatos személyiségformáló és közösséget építő tevékenység nem nélkülözheti a társadalmi hatások hatékony elemként való folyamatos beépítését az iskolai nevelés rendszerébe.*

A személyiség és a közösség dialektikus feltételezettségében a személyiség mindenoldalú fejlődése több közösség nevelői hatásain keresztül valósul meg. A különböző társadalmi közösségeket és a nevelőközösséget, mint társadalmi hatásokat közvetítő nevelési tényezőket differenciált vizsgálat tárgyává kell tenni, feltárva minőségi

különbözőségeiket, meghatározva sajátos szerepüket és helyüket a közösségi nevelés rendszerében. A társadalmi hatások hatékony beépítése feltételezi, hogy ismerjük a különböző közösségek specifikus funkcióit és nevelési lehetőségeit.

Tekintve, hogy a társadalmi hatások sokrétűek, az iskola nevelési rendszere annál teljesebbé válik, minél jobban képes a társadalmi információk feldolgozására, a társadalmi tényezőknél a nevelés hatékony elemeivé fejlesztésére. Az iskolai munka egyik próbaköve *„milyen mértékben sikerült a nevelés tényezőinek hatásait a személyiségformálás céljainak megfelelően szabályozni”* [13].

A nevelés tényezők és kölcsönhatásuk számbavétele kötelező feltétele a nevelési folyamat irányításának, amely nélkül nem lehetséges egységes nevelői ráhatás. A nevelésben résztvevők komplex nevelői hatásában a pedagógusközösség szervező és irányító szerepet tölt be — szervezi a tanulói személyiség formálását az iskolában, a családban, a lakóhelyi környezetben, az iskolán kívüli intézményekben, figyelembe véve ugyanakkor, hogy a nevelés eredményességét jelentősen befolyásolhatják a pedagógusok által nem irányítható hatások.

### 2.3. *A pedagógiai hatás, mint irányítás tudatos, tervszerű megszervezése.*

A pedagógiai hatások a személyiség társadalmi befolyásolásának speciális esetei, amelyeket társadalmi-pedagógiai célok, követelmények határoznak meg. Olyan személyiségfejlesztő folyamat, amely a szó kibernetikai értelmében irányítás.

*A pedagógiai hatás alapvetően a személyiség alakítását tűzi ki célul, de tárgyát képezheti és képezi az egész közösség (iskolai), vagy az adott közösség kisebb eleme (elsődleges közösség).* MAKARENKO a nevelés „alapviszonyának” az egyén—közösség viszonyát tekintette „mivel a nevelő személyes pedagógiai hatása is csak ennek közvetítésével, ezen keresztül s ennek alakítása révén érvényesül” [14]. A tanulók közösségi tevékenységének megszervezésével, ennek eredményeként létrejönnek a tanulók kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyai. A közösségen keresztül érvényesített pedagógiai hatások — követelménytámasztás, értékelés, felvilágosítás, példaadás — mint közvetett ráhatási formák jelennek meg a közösségen belül. Ezek a közvetett ráhatási formák a tanári hatások megsokszorozódását és irradiálását jelentik.

#### 2.3.1. *A pedagógiai hatás releváns jegyei:*

a) *Célirányos hatás*, melynek lényeges specifikuma, hogy mint irányítási folyamat az irányítandó rendszer elemeinek állapotát a rendszer céljának megfelelően befolyásolja. Ahhoz, hogy a célirányosságot, a céltudatosságot realizálni tudjuk, kulcsfontosságú a rendszer céljának szabatos, pontos körvonalazása, megfogalmazása.

b) *Fejlesztő hatás*. A pedagógiai hatást szervező pedagógus végső soron a személyiség fejlesztését tartja szem előtt, a gyermekben tartalmi és strukturális változásokat, tökéletesedést akar előidézni. Számottevő fejlesztőhatást csak úgy érhetünk el, ha azt is tudjuk, hogy mi és hogyan játszódhat le hatáskeltés közben, azokban akikre hatni akarunk.

c) *Bipoláris jellegű tevékenységben nyilvánul meg*: a pedagógiai hatásra a tanuló által végzett tevékenység és a nevelt tevékenységét irányító pedagógiai tevékenység folyamata. Az előbbi a gyermek fejlődésének alapja, a biológiai, pszichológiai törvényszerűségeknek megfelelően, az utóbbi végső soron a társadalom, közvetlenül a pedagógus hatása a személyiségre.

#### 2.3.2. *A pedagógiai hatás eredményességét befolyásoló főbb tényezők közül kiemelhetnénk:*

1. *A cél ismeretét, operacionalizálást a kollektív ember értékjelzői és a tanuló-közösség ismérvei alapján.* A teljes értékű közösségi program kialakítását és annak

individaualizálást. Még kellő mértékben „nem vált tanulmányozás tárgyává a közösség valamennyi tagja fejlődésének elemzése, az egyéni korrekció kidolgozása és olyan beillesztése a közösség tevékenységi programjába, amely a közösség tagjaival nemcsak mint tömeggel számol, hanem céljául tűzi ki az egyes személyiség sajátos kibontakoztatását” [15].

2. *Azoknak a nevelési tényezőknek a számbavételét és összehangolását, melyeket a kívánt cél érdekében működtetünk.* Tekintve, hogy e tényezők szerepével már több vonatkozásban foglalkoztunk, kiemelnénk a pedagógiai hatások iskolán belüli koordinálásának jelentőségét. Számos esetben az iskola nem törekszik elég tudatosan az úttörőmozgalom pozitív hatásait bekapcsolni a közösségi nevelésnél, mivel a pedagógusok nem rendelkeznek kellő információval az úttörőcsapatok tevékenységének belső jellegéről. A pedagógusközösség tagjai közötti rendszeres kommunikáció, az iskolavezetés által irányított tervszerűbb és hatékonyabb együttműködés hatékonyabbá teheti a nevelési tényezők egybehangolt pedagógiai hatását.

3. *A pedagógiai hatás lélektani törvényeinek ismeretét,* a külső hatások belső indító okká válását (interiorizáció), a belső alapok szükségességének, az aktív együttműködésnek, a közösségi hatás fokozott hatékonyságának, a pedagógiai helyzetek konkrétságának és a totalitásának a törvényeit.

4. *A pedagógiai hatást közvetítő módszerek és eszközök megtervezését.* A nevelőfolyamat legaktívabb, legdinamikusabb komponensei a nevelési módszerek, melyek megfelelő tartalommal kitöltve biztosítják a nevelés céljaiban kifejezett eredmények elérését. A pedagógiai hatás eredménye jórészt a módszerek helyes megválasztásától, optimális kombinálásától és szakszerű alkalmazásától függ. A közösségi nevelésben alkalmazható módszerek függvényei a közösségi viszonyok fejlettségének és a közösségi tevékenység tartalmának. E módszerek közül kiemeljük *a párhuzamos ráhatás módszerét,* amely a legáltalánosabb értelmezés szerint azt jelenti, hogy az egyénre hatva a közösséget is formáljuk és a közösségre hatva az egyén is meghatározott módon fejlődik. Az utóbbi években a szakirodalom egyre erőteljesebben hangsúlyozza ebben a viszonyrendszerben a személyiség státuszát, kiemelve, hogy a közösségi hatások funkciója éppen a személyiség formálása, s a közösség és a személyiség nem állítható szembe egymással ellentéteként.

A csoporton vagy a közösségen belüli közvetett ráhatás a tanulók egymásra gyakorolt, pedagógiailag értékes befolyásával történő céltudatos operálást jelent, amely arra irányul, hogy a közösségen belül a tanulók között kibontakozó hatások a társadalmi elvárásoknak megfelelően fejlesszék a személyiséget. A közösségi tevékenység talaján kibontakozó tanulók közötti közvetett ráhatási folyamatok hatékony érvényesülésének objektív feltétele a tevékenység, az ezt szabályozó normarendszer, valamint a pedagógus által alkalmazott közvetett ráhatási módok. A szubjektív feltételek között alapvetően fontos a tevékenységgel adekvát normák, magatartásformák, erkölcsi fogalmak, erkölcsi tulajdonságok megfelelő szintű ismerete — a fejlett erkölcsi tudatosság [16].

5. *A pedagógiai hatás eredményességét befolyásoló tényezők sorában lényeges a pedagógiai hatás által kiváltott reakció motívumainak ismerete,* mivel a személyiség tevékenységének, viselkedésének és magatartásának kiindulópontja és energetikai alapja a motiváció.

A motivációs rendszerben a szükségletek skálája tükröződik. A jól szervezett és céltudatos pedagógiai hatás eredményeként az egyén felismeri szükségleteit, a szükséglet kielégítésére alkalmas tárgyat és a közösség által is elfogadható formában törekszik szükségleteinek kielégítésére. A közösségi aktivitás igénye a közösségi tevékenység során válhat szükségletté, s ezáltal a közösségi magatartás motívumává.

*A közösségi motiváltság feltételei:*

- a) közeli és távlati célokat lásson maga előtt;
- b) a feladatokat át tudja tekinteni és a célokat képes legyen elérni;
- c) a távlati célokat a közeli célok következetes megvalósításával érje el.

A motiváltság a tervszerűen irányított megerősítésnek, a motiváló nevelőmunkának az eredménye, amely az irányítórendszerből indul ki és közvetlenül megszabja a személyiség társadalmi aktivitásának, közösségi magatartásának irányát, egész beállítottságát. Az eredményes személyiségformálás érdekében ismerni kell a motívumok és a motivált viselkedés összefüggéseit, az irányításrendszer tevékenységében tudatosítva, hogy meghatározott motiváló ráhatások milyen változásokat idézhetnek elő a személyiség motivációs rendszerében.

6. *A nevelőhatás optimalizálása érdekében folyamatos visszacsatolást kell biztosítani, de nemcsak a végeredményről, hanem a részeredményekről is.* A visszajelentés tartalma és gyakorisága összefügg a folyamat jellegével, „belső logikájával”, az irányított rendszer fejlettségével. A folyamatos visszajelentés lehetővé teszi a „részeredmények”, a fejlődésben vizsgált személyiség és közösség fejlettségi szintje főbb mutatóinak regisztrálását. A különböző szintű eredmények vagy eredménytelenségek rögzítése nem lehet öncélú. *A tervszerű, rendszeres korrigáló hatás, a korrekció megszervezésének feltétele.*

A „visszajelentő információ”, értesülések lehetővé teszik, hogy elvégezzük a szükséges módosítást, helyreigazítást, helyesbítést. *Ezt a szabályozást, módosítást kibernetikai szempontból háromféleképpen valósíthatjuk meg:*

a) a helyzet várható változásaira reagálunk, közvetett ismérvek alapján anticipáljuk a rendszert érő káros hatásokat és ezek jelenségének megfelelően átalakítjuk a programot;

b) a helyzetben beállott változásokra reagálunk, a benne esetleg már bekövetkezett eltéréseket regisztráljuk;

c) a hibákra reagálunk. [17].

A nevelőhatás eredményességének meghatározó kérdése, hogy *a személyiség miként fogadja a tervszerű pedagógiai hatásokat.*

Elméletileg két véglet lehetséges: az egyik a tanuló érdeklődésének teljes hiánya, a hatásfok belső visszautasítása, a másik ezek készséges elfogadása, a teljes együttműködés. A tanulók viszonyulása és a viszonyulást kifejező magatartása e két szélső pólus között rendkívül gazdag skálán mozog. Pontos regisztrálásuk a nevelőmunka gyakorlatában szinte lehetetlen. Az irányítás és annak szabályozása érdekében azonban a „viszonylagosság” hangsúlyozásával mégis szükséges annak feltárása, hogy a neveltek milyen mértékben képesek a pedagógiai hatások elfogadására.

További kérdés, hogy milyen eszközökkel érhetjük el a legkedvezőbb hatásfokot annak érdekében, hogy a közösség és a személyiség a lehető legnagyobb mértékben működjenek együtt a pedagógussal. A belső aktivitásból eredő együttműködés a külső pedagógiai hatás „interiorizálódását” jelzi az „önmozgás”, az „önnevelés” szintjén, mintegy végső eredményeként a pedagógiai hatásnak.

## IRODALOM

- [1] KURAKIN A. T.—NOVIKOVA L. I.: A kommunista nevelés problémái (Problémü kommuniszticeszkogo voszpitanija) Szovjetszkaja Pedagogika) 1968. 9. sz. 22—46. o.
- [2] INKEI PÉTER—KOZMA TAMÁS: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Akadémiai Kiadó 1977; Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 8.



- [3] OROSZ SÁNDOR: A tananyag elemzése. (Az Országos Oktatástechnikai központ anyaga) Veszprém, 1977.
- [4] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet. OM. 1978. 13. o.
- [5] INKEI—KOZMA i.m. 52. o.
- [6] CHURCHMAN, C. W., Rendszerelmélet. Statisztikai Kiadó Vállalat, Bp., 1977. 23. o.
- [7] LEWIN, A., Egyén és csoport a kollektív nevelés rendszerében. A szocialista személyiség nevelése és a közösség, Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1970.
- [8] SZUHOMLINSZKIJ, V. A., Metodika vihovannya kollektiva. Kijev 1971. 208. o. A közösségi nevelés módszertana. (Ism. Petrikás Árpád, Magyar Pedagógia, 1976. 3. 212—216.)
- [9] SALAMON ZOLTÁN: A közösségi nevelés értelmezésének problémái. (Személyiség és közösség). TNK 1971. Akadémiai Kiadó, 1972. 145. o.
- [10] Makarenko Művei 4. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1955. 456. o.
- [11] PETRIKÁS ÁRPÁD: A közösség szerepe a nevelési folyamat főbb fejlődési szakaszaiban s a személyiségformálás módszertani kérdései. (Héves iMűvelődés 1974. 2. 47—52. o.
- [12] ÁGOSTON GYÖRGY: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 18. o.
- [13] PETRIKÁS ÁRPÁD: Az iskola társadalmpedagógiai funkciója. Iskola és környezet. Tankönyvkiadó Bp., 1974. 10. o.
- [14] PATAKI FERENC: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó., 1966. 475. o.
- [15] SZÉCHY ÉVA: A közösségi nevelés útjai a középiskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 69. o.
- [16] BÁBOSIK ISTVÁN—NÁDASI MÁRIA: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.
- [17] TALIZINA, N. F., A programozott oktatás elméleti problémái. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 47—48. o.

## EINIGE FRAGEN DER SYSTEMANSCHAUUNG DER GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG

*Katalin Farkas, Jozsef Gácsér, Bela Riesz und Julianna Varga*

Die Verfasser heben bei der Systemanschauungsnäherung der Gemeinschaftserziehung — als Teilstudie komplexer Forschungen — zwei Fragen hervor:

1. Skizzierung des Systemanschauungsmodells der Gemeinschaftserziehung ausgehend vom Begriff des Systems, dabei das grundlegende Ziel und die Umgebung des Systems, die Elemente des Systems und seine Wechselwirkung anzeigend. Das grundlegende Ziel des Systems bestimmt die Aufgabe des Leitsystems (der Pädagogengemeinschaft), die im Interesse des Zieles auf das gelenkte System (Kindergemeinschaft) gerichtete pädagogische Wirkung. Unter Interpretierung der Erziehungsgemeinschaft (Kollektiv der Pädagogen und Schüler) als System wird auf dessen dynamischen Charakter hingewiesen.

2. Aus dem System hervorgehoben werden die Pädagogengemeinschaft und die pädagogische Wirkung, als Steuerung, untersucht, wobei die wichtigsten Beziehungen der Funktion des lenkenden Systems bestimmt und die wichtigeren, den Erfolg der pädagogischen Wirkung beeinflussenden Faktoren angezeit werden.

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАССМОТРЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ КОЛЛЕКТИВА КАК СИСТЕМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

*Каталин Фаркаш—Йозсеф Гачер—Бела Рис—Шандорнэ Варга*

Авторы при подходе к коллективному воспитанию как к системе — как части комплексного исследования — выделяют два вопроса:

1. Формулировка модели коллективного воспитания как системы, исходя из понятия системы, намечая основные цели и место действия системы, её элементы взаимовлияния. Основная цель системы определяет задачи управляющей системы (коллектив педагогов), педагогическое влияние, направленное на управляемую систему (детский коллектив). Восприимания воспитательный коллектив как систему (коллектив педагогов и учащихся), авторы указывают на его динамичный характер.

2. Коллектив педагогов и педагогическое влияние как управление. Авторы определяют самые важные моменты действия управляющей системы, указывают основные факторы, влияющие на эффективность педагогического воздействия.