

## Szocialista közösségi nevelésünk fejlődésének vázlatos áttekintése.\*

A közösségi nevelés magyarországi fejlődésének eddig megtett útját 1945-től három nagyobb szakaszra oszthatjuk:

I. A közösségi nevelés útkeresésének időszaka 1945-től 1947—48-ig. Közösségi nevelésről ekkor még nem beszélhetünk.

II. Makarenko nevelési gyakorlatának és elméletének megismerésére és gyakorlatban való alkalmazásának időszaka 1947—48-tól 1956-ig.

III. A makarenkói elvek alkotó felhasználásának időszaka 1957-től napjainkig.

Ez a felosztás nem jelent merev határokat, hiszen az egyes szakaszok összeszövődnek egymással. Úgy látom, hogy a nagy vonalakban megjelölt időpontok jelentenek változást a közösségi nevelés kérdésében. A közösségi nevelés fejlődése természetesen összefügg a magyar pedagógia felszabadulás óta megtett fejlődésének útjával, és így magán viseli ennek az útnak legjellemzőbb sajátosságait.

I. Az 1945-től 1947—48-ig terjedő időszakot a közösségi nevelés szempontjából az *út-keresés időszakának* nevezhetjük.

A közösségi nevelés elvei, szervezeti formái, módszerei még nem alakultak ki. Korán jelentkezik azonban az az igény, hogy az iskolákban új, demokratikus szellemben és ennek megfelelően új módszerrel neveljék az ifjúságot. Az akkori politikai helyzetnek és a magyar pedagógia beállítottságának megfelelően ezeket az új módszereket elsősorban a polgári pedagógiában kezdik keresni és a mintákat is onnan veszik át. Ebből a helyzetből következik egyrészt az, hogy az új nevelési módszer keresése az ifjúsági önkormányzat megteremtésére irányuló törekvéstre szűkül le, másrészt az ifjúsági önkormányzat szervezeti formái magukon viselik a polgári nevelés jellegzetes vonásait. A nevelés alapelvéként azt a tételt hangsúlyozzák, hogy az iskola feladata a társadalmi életre való felkészítés. Ez a látszólag helyes tétel azonban ekkor teljesen helytelen értelmezést kapott. Ez jól mutatkozik meg abban a törekvésben is, hogy az iskolai önkormányzat megfelelő szervezeti formában működjön. Azt a követelményt, hogy az iskola a társadalmi életre készítse elő, úgy értelmezik, hogy az iskola kicsinyített mása legyen az államnak, a társadalomnak és vegye át annak szervezeti kereteit is. Így a gyermek már az iskolában hozzászokik a társadalom felépítéséhez, annak életéhez és így az iskolából kikerülve a társadalmi életbe való átlépés zökkenőmentesen történik. „Bele kell vinnie a társadalom formáját saját társadalmába”.<sup>1</sup> Ennek megfelelően történnek olyan javaslatok, hogy az iskolában „diákállam” alakuljon ki és ebben a „diákállamban” legyen miniszterelnök, belügy-, külügy-, pénzügy- stb. miniszter, tartsanak parlamenti gyűléseket<sup>2</sup> vagy más elképzelés szerint legyenek ebben az államban politikusok, orvosok, rendőrök, ügyvédek stb.<sup>3</sup> A látszólag haladó törekvésnek reakciós tartalmat adtak azért, hogy az ifjúságot az iskolaévek alatt távol tartották a társadalomtól, annak életétől. Ebből következett, hogy az ifjúság ne politizáljon. „A serdülő gyermek nem politizálni akar, a felnőttek ügyei egyelőre nem is érdeklik, hanem igenis társas életet akar élni a maga módja szerint és a saját fejlődését szolgáló fiziológiai és lelki indítékoknak megfelelően, hogy ösztönösen előkészüljön a nagy közösség életében egykor betöltendő szerepére.” — írja a Köznevelés.<sup>4</sup> Ennek az elvnek nevelési tartalma csakhamar helytelennek bizonyul és így a szervezési keretek sem nyerne széleskörű alkalmazást, jöllehet a gyermekek közösségi életében még később is felbukkan pl. a polgármesteri funkció.

A kezdeti időszak sajátos vonása az, hogy az ifjúság demokratikus szellemű nevelését előtérbe helyezi ugyan az iskolai, ifjúsági önkormányzat kérdését, azonban megnyugtató

\* Azt tekintem feladatommak, hogy a szocialista közösségi nevelés fejlődésének legfontosabb pontjait emeljem ki. Ezért tekintettem el attól, hogy minden egyes megállapítást konkrét példával illusztráljak, a megjelent könyvek, tanulmányok szerzőjére és címére utaljak. Igyekeztem azokra a kérdésekre rámutatni, amelyek a közösségi nevelés területén a fejlődés fő vonalát adják meg.

<sup>1</sup> Köznevelés, 1945. évf. 11. sz. 13. oldal.

<sup>2</sup> Köznevelés, 1946. 14. lap.

<sup>3</sup> Köznevelés, 1947. 438. lap.

<sup>4</sup> A Köznevelés 1946. évf. 18. sz. 3. oldal.

szervezeti keret, forma nem alakul ki. Ez természetesen szoros összefüggésben van azzal, hogy a nevelés eszmei tartalma sem tisztult még ki. Igaz ugyan, hogy a párt már korán felhívja a figyelmet a közösségi nevelés fontosságára, Makarenko jelentőségére,<sup>5</sup> mégis csak nagyon lassan indul meg a nevelési munkának ebbe az irányba való fordulása, és még néhány évig az önkormányzat kérdése körül folynak a pedagógiai viták.

A kezdeti próbálkozás azonban helytelen irányban halad. Ennek az az oka, hogy a közösségi nevelés egyik alapvető kérdésében a tanár vezetőszerpe és a tanulók öntevékenysége között nem helyes viszony alakult ki a tanár irányító munkájának rovására s így az ifjúsági önkormányzat arra az útra lépett, amely a nevelőmunka lehetetlenné tételéhez vezetett. A párt erélyes intézkedéssel számolta fel az avangardizmust. Ezt a szükséges intézkedést azonban később — akkor, amikor már az ifjúság politikai érettsége fejlettebb fokon állt — tévesen is értelmezték. Ennek tulajdonítható az, hogy csak nagyon lassan indul meg a szocialista szellemű gyermekközösségek megszervezésének folyamata. Az iskolai diákönkormányzatok rossz emléke még sokáig kísért és éppen az ettől való félelem akadályozza a közösségi nevelés szervezeti kereteihez való bátrabb hozzájárulást.

Érdeemes megemlíteni azt, hogy a diákönkormányzat kérdése túlnyomórészt a középiskolák pedagógiai problémájaként jelentkezik és teljesen megfelelnek az új iskolatípusról: az általános iskoláról, ahol még a régi elemi és polgári iskola nevelési formájaként a hetesi és naposi rendszer él tovább és ezzel lényegében ki is merül „a közösségi nevelés” tartalma. Ez azzal magyarázható, hogy az általános iskola — mint demokratikus köznevelésünk első iskolatípusa — még néhány évig szervezeti kérdések megoldásával volt elfoglalva és így a nevelési munkára nem tudott kellő gondot fordítani.

II. A közösségi nevelés, mint a szocialista erkölcsi nevelés egyik fontos területe a magyar pedagógia elméletében és gyakorlatában *Makarenko tanításainak megismerésével* kezdődik. Ez a folyamat az 1947—48. évben indul meg. A makarenkoi elvek megismerése a pedagógiában is meghozta a fordulát évét. Makarenko jelentőségét a közösségi nevelés szempontjából két okból látom értékesnek:

1. a zavaros útkeresés, a polgári pedagógiai elgondolások helyett megmutatta a szocialista közösségi nevelés célját, tartalmát, módszerét;

2. felhívta a figyelmet az általános iskolában folyó nevelésre is és így szélesebb keretet biztosít a közösségi nevelés számára.

Makarenko nevelési elméletének széleskörű megismerése azonban csak lassan indul meg, és így lassan bontakozik ki a gyakorlati megvalósításra irányuló munka is. Makarenko elveinek gyakorlati alkalmazásával nálunk Makarenko telephézh leginkább hasonló körülmények között próbálkoznak meg először. 1948-ban a hajdudházi gyermekvárosban makarenkoi elveket próbálnak alkalmazni. A gyermekváros rövid ideig tartó működése azonban nem ad lehetőséget arra, hogy a kísérlet általános elvek leszűréséhez vezessen.

A közösségi nevelés kérdései Makarenko műveinek, tanulmányainak megjelenésével egyre jobban az érdeklődés előterébe kerülnek. Ez elsősorban a pedagógia elméletére vonatkozik, a gyakorlati nevelőmunka az elvek megvalósításával, kipróbálásával csak később kezd foglalkozni. A pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak ez az időben való elszakadása károsan érezte hatását elméleti és gyakorlati téren egyaránt. Az 1948-tól 1954-ig a közösségi nevelést tárgyaló cikkek, tanulmányok jellemző vonása az, hogy vagy a makarenkoi elvek egyszerű ismertetését adják anélkül, hogy ezeket az elveket példákkal illusztrálnák, vagy a felhozott példák a szovjet iskolák életéből valók, vagy az elvek illusztrálására a magyar iskolák egy-két nevelési eljárását ismertetik. Bármelyik formát nézzük is, mindegyik nagyon értékes volt abból a szempontból, hogy széleskörűen kezdik megismertetni a közösségi nevelés legfontosabb elveit és gyakorlati alkalmazásukra ösztönöznek. Ugyanakkor azonban nem történt meg annak megvilágítása, hogy ezeket az elveket hogyan lehet a magyar nevelési gyakorlatban megvalósítani, mennyiben tudják ezeket az elveket a magyar iskolák felhasználni a közösségi nevelés érdekében. Ezzel magyarázható az a több éven át tartó vita az elmélet és gyakorlat között a közösségi nevelés kérdésében, hogy Makarenko gyakorlata és elmélete olyan sajátos gyakorlat és elmélet-e, amelyeket a mi viszonyainkra alkalmazni nem lehet, vagy amelyek nálunk is alkalmazhatók. Az elmélet az utóbbit hangoztatta, a gyakorlati munkát végzők pedig az első állásponton voltak. A kérdés tisztázatlansága évekig akadályozta a közösségi nevelés intenzív megindulását. Nincs szó még a közösségi nevelés folyamatáról, a közösségi nevelés sok részletet magában foglaló egységes egészéről, hanem csak egy-egy kiragadott mozzanat megemlítéséről. Így pl. olvashatunk a távlatok jelentőségéről, a hagyományok megteremtéséről, ezek azonban nincsenek beillesztve egy fejlődő közösség életébe.

<sup>5</sup> Révai József: A demokratikus nevelés szelleme, 1947.

Az iskolák gyakorlati nevelőmunkája azonban egyre sürgetőbben veti fel a közösségi nevelés kérdéseivel való foglalkozást. Az iskolák előtt álló szocialista nevelési cél megvalósítása szükségszerűen megköveteli, hogy a közösségi nevelés fokozottabb mértékben valósuljon meg. Az 1950-es, különösképpen pedig az 1954-es párthatározat nyomán a közösségi nevelés-kérdéssel való foglalkozás egyre szelcsőbb méreteket ölt. A közösségi nevelés előtérbe kerülése főleg két okból történik:

1. A közösségi nevelés szükségességét, jelentőségét elsősorban az iskolák fegyelmi helyzetét követeli meg. A tanulók fegyelmezett magatartásra való nevelése céljából nyúlnak a közösségi nevelés problémáihoz, iskolai közösségek kialakításához. Ez természetesen azt is jelentette, hogy a közösségi nevelést csak mint a fegyelmi helyzet megjavításának eszközt tekintették és ezzel nemcsak leszűkítették a közösségi nevelés feladatkörét, hanem ugyanakkor ezt a bonyolult kérdést le is egyszerűsítették.

2. Az iskolák fegyelmi helyzetének javulása után legfontosabb feladat a tanulmányi színvonal emelése lett. Ekkor a közösségi nevelés döntően oktatási célt szolgált: a tanulókat jobb tanulmányi eredmény elérése érdekében szervezik közösségi formákba. Az így kialakult szervezeti keret — általánosan elterjedt formájában a brigád — azonban nem bizonyult életképes elsődleges közösségnek.

Mind a két esetben tehát a közösségi nevelést elsősorban nevelési módszerként kezelik, az iskolák előtt álló feladatok megoldási módjaként és eszközeként. Nem hangsúlyozódik ki az, hogy a közösségi nevelés a szocialista nevelés célja és alapelve is. Jellemző és tanulságos vonásként említhetjük meg azt, hogy nem fordítanak kellő gondot a közösség különböző formáinak megszervezési munkájára. A pedagógiai elmélet nem hívja fel a figyelmet a szervezési időszak nevelési jelentőségére és így a gyakorlatban sem használják ki ennek a munkának értékes nevelési lehetőségeit. A szervezési formákat egy-két nap alatt kialakítják a nevelők és azután ezek a szervezeti keretek szinte hibátlanul működnek. A közösség megszervezésének ez az elhanyagolása rendkívül káros volt. Ez legfőképpen abban mutatkozik meg, hogy a makarenkói elvek alapos tanulmányozása és megértése helyett az iskolák életében a makarenkói osztágok munkájára szervezik meg a brigádokat. Nem hatolnak azonban a kérdés mélyére és így nem tisztázzák az osztálynak vagy az osztályn belülr létrehozott kis közösségeknek, mint elsődleges közösségeknek funkciója, szervezeti felépítése. A szervező munka elhanyagolásának egyik oka az, hogy Makarenkonak ezzel a kérdéssel részletesen foglalkozó tanulmánya csak később jelent meg. Kétségtelen azonban, hogy Makarenkot legelőbb ezen a területen értették félre és elégedtek meg bizonyos külső szervezési keretek létrehozásával, amelyek azonban éppen pedagógiai kidolgozatlanáguk, átgondoltságuk hiánya miatt tartalom nélkül maradtak és így formálisan, életképtelenül működtek. Itt elsősorban a reggeli zászlófelvonás és déli zászlófelvonás általánosan elterjedt gyakorlatára gondolok, amelyeknek a makarenkói teljes közösségi formát, a teljes gyűlést kellett volna iskoláink életében megvalósítani. Ez a szervezeti forma azonban teljesen eredménytelen maradt.

A közösségi élet megszervezésének munkájában elkövetett hibát természetesen nagy mértékben befolyásolták a közösségi nevelés tartalmi kérdéseit is. A legtöbb iskolában a közösségi nevelés eredményes kibontakozása éppen a szervezeti keretek hibái miatt bukkott meg és lényegében ennek a kérdésnek elméleti és gyakorlati tisztázatlansága akadályozta évekig a közösségi nevelés előrelépését, fejlődését. Különösen káros volt az a látszateredményekre való törekvés, — amelynek jelentkezésével főleg a fegyelmi helyzet megjavításának idején találkozhattunk —, hogy nagyon gyors szervező munka után a kialakított „közösségek” a makarenkói közösség legszebb tulajdonságaival rendelkeztek, hamar fejlett „közösséggé” alakultak.

Az iskolai közösségek szervezeti formáinak kialakulását nagymértékben akadályozta az, hogy az ifjúsági mozgalom szervezeti felépítése és az iskola osztályrendszere közötti viszony kérdése nem tisztázódott. A külön feladattal megszervezett osztályközösségek, sőt az osztályon belül létrehozott egyéb szervezeti formák, valamint az osztályon belül élő ifjúsági mozgalom szervezeti formái az elsődleges közösségek megkettőződését eredményezték. Azon túlmenően, hogy rendkívül bonyolult helyzet állt így elő, ami akadályozta annak a kérdésnek a megoldását, hogy mi tekinthető elsődleges közösségnek az iskola életében: az osztály, az osztályon belül létrehozott kisebb közösség vagy az óra, az elsődleges közösség megszervezése rendkívül sok energiát igényelt a nevelő részéről, akadályokat jelentett a szervezeti formák működése terén. A közösség megszervezésének kérdésében, létrejött az a holtpon, az az állandóan ismétlődő körbenforgás, ami hozzájárult ahhoz, hogy jelentősebb előrelépés nem történt meg. Az osztályfőnöki munka előtérbe kerülésével nagyon sok oldalról és alaposan megvilágítják az osztálynak, mint elsődleges közösségnek pedagógiai kérdéseit, kialakításának, fejlődésének feladatait és sajátosságait. Részletes leírásokat olvashatunk egy-egy konkrét osztályközösség kialakításáról, azonban ekkor sem kerülnek alaposabb tárgyalásra az osztály

megszervezésének általános pedagógiai elvei és különösen kevés gondot fordítanak az osztály és iskolaközösség összekapcsolásának kérdésére. Így már több iskolában jó osztályközösségek jönnek ugyan létre, de erős, befolyásos iskolaközösségek csak nagyon kevés helyen működnek.

A közösségi nevelés területén 1954-től figyelhetünk meg erőteljes fellendülést. Ennek egyik oka az 1954-es párthatározat, amelyik a szocialista szemlével nevelés fokozását kívánja meg az iskoláktól. A fejlődéshez nagy mértékben hozzájárultak a szovjet iskolák közösségi nevelés helyzetét ismertető cikkek, szovjet pedagógus küldöttségek látogatásai, tapasztalatai. Hozzájárul a fejlődés új szakaszának megindulásához a magyar pedagógia erőteljesebb kibontakozása és ami ezzel összefügg, a gyakorlati oktató-nevelő munka számára adott fontos iránymutatása. Mindezek hozzájárultak ahhoz, hogy a makarenkói elveket határozottabban kezdjük alkalmazni a magyar iskolák nevelési gyakorlatára. Egyre fontosabb feladatként jelentkezik a magyar iskolákban folyó közösségi nevelés tapasztalatainak felmérése, a makarenkói elvek alkotó alkalmazásában szerzett eredmények elméleti általánosításának elvégzése. A pedagógiai elmélet helyesen figyelmeztet arra, hogy a közösségi nevelés nem a nevelés egyik módszere csupán, hanem a szocialista iskola legfontosabb, legalapvetőbb nevelési módszere, a nevelés célja és alapelve és az iskolában folyó nevelési feladatok csak a közösségi nevelés folyamatában oldhatók meg eredményesen. Ennek az elvnek határozott, világos megfogalmazása jelentősen hozzájárul a gyakorlati nevelőmunka változásához, megjavításához. A meghirdetett pedagógiai pályázatokra beérkezett tanulmányok a közösségi nevelés területéről, az MSZBT ankétja a közösségi nevelés magyar tapasztalatairól (1954) alapvetően abban jelentenek újat, hogy a közösségi nevelést most már összefüggő, szervesen egymásba kapcsolódó nevelési folyamatként szemlélik, amely magában foglalja a gyermekek nevelésének bonyolult munkáját. Jól példázza ezt egy, az 1954-ben pályadíjat nyert munka, amelyben figyelemmel kísérhetjük egy osztályközösség életét, fokozatos fejlődését, a követelmények rendszerének alakulását. Igaz, ez a tanulmány még nem tisztázza a közösségi nevelés minden kérdését és az általánosítás sem minden kérdésben helyes (pl. az úttörő és osztályközösség viszonya), azonban nagy érdeme, hogy a közösségi nevelést nem kiragadott példákkal illusztrálja, hanem a közösség fejlődésének egymásra épülő folyamatát ábrázolja.

1954-től tehát kezdetét veszi a közösségi nevelés magyar tapasztalatainak elmélyültebb tanulmányozása. Az 1956-os ellenforradalom ezt a fejlődési folyamatot szakítja meg. Az ellenforradalom megelőző és követő időszak pedagógiai bizonytalansága, a közösségi nevelés területén a NÉKOSZ-szemlével és hagyományok követelése megakasztja a közösségi nevelés elméleti és gyakorlati feladatainak megoldását. Az ellenforradalom leverése után jelentkező fontos nevelési feladatok — világnézeti nevelés, polittechnikai nevelés — átmenetileg háttérbe szorítják a közösségi neveléssel való foglalkozást, azonban csakhamar ismét nevelési munkánk középpontjába kerül. Jelenleg a közösségi nevelés kérdésében új vonások jelentkeznek és éppen ezért határozhatjuk el a közösségi nevelés eddigi fejlődési folyamatától.

Mielőtt ennek az új szakasznak sajátosságait szemügyre vennénk, szükségesnek látszik az eddig megtett út jellemző vonásait kiemelni, tekintettel azokra a tanulságokra, amelyeket az eddig tárgyalt időszakból levonhatunk.

1. A közösségi nevelés eddig meglehetősen kampányszerűen történt. Időnként felmerül a vele való foglalkozás szükségessége, ezt azonban bizonyos ideig a nevelés más területe váltja fel. Eppen az mutatja a közösségi nevelés helytelen értelmezését, hogy a hazafiasságra, világnézetre stb. való nevelést elszigetelten vizsgálják a közösségi neveléstől.

2. A nevelőmunkában a közösségi nevelés két alapvető makarenkói elvéről feledkeztek meg: egyrészt a már említett szervezési munka nevelő jelentőségéről, másrészt arról a fontos tanításról, hogy a közösségek kialakítása nem megy márról-holnapra, s a jó közösség kialakításához több év, tehát idő kell. A mi iskolai gyakorlatunkban néhány hónap, legfeljebb 1 év alatt már fejlett közösségek működtek. Lényegében hiányzott a közösség kialakításának, életének több éves fejlődési perspektívája. Ez az oka annak, hogy a működő közösségek nagyon hamar fel is bomlottak.

3. A közösségi nevelés gyakorlati megvalósítása elszigetelt próbálkozás maradt, tekintve, hogy a felsőbb szervek nem irányították, szervezték a közösségi nevelés munkáját. Főleg tanítók, tanárok nyúlnak hozzá az osztályközösség megszervezéséhez és lényegesen kevesebb kezdeményezés mutatkozik az igazgatók részéről az iskolaközösségek megteremtésére.

4. A közösségi nevelés problematikája az iskolában folyó közösségi nevelés lehetőségeire, módjaira korlátozódik. Nem veszik elemzés alá a közösségi nevelés egyre nagyobb méretben fejlődő más lehetőségeit: a diákközhelyeknek, kollégiumoknak, gyer-

mekvárosoknak, napközi otthonoknak a közösségi nevelés szempontjából való előnyeit, formáit.

5. A közösségi nevelés hosszú ideig nélküli legfontosabb tartalmát: a munkára nevelést. Községi nevelésünk azért nem tudott huzamosabb ideig jól működő közösségeket létrehozni, mert hiányzott a közös cél, közös erőfeszítés, ami egységes egészé forrasztja egybe a gyermekeket. A sokszor mesterkelt, sokszor csak rövid távlatot biztosító cél tette eredménytelenné a nevelőmunkát, okozta a gyermekközösségek felbomlását.

6. A közösségi nevelésből hiányzott a közösségi nevelés lélektani kérdéseinek kidolgozása, pedig a közösségi nevelés számtalan, nagyon fontos részletkérdésének megoldása csak pszichológiai oldalról való megközelítése lesz eredményes. Pl.: az idősebbek és a fiatalabbak egymáshoz való viszonyának kérdése, a baráti kapcsolatok kialakulása az elsődleges közösségekben, a különböző gyermektípusok lelki rajza a közösségen belül, az egyén és közösség viszonyának kérdése stb.

7. Mindezek azt eredményezik, hogy a közösségi nevelés számos fontos kérdése nem nyert kidolgozást a magyar nevelés vonatkozásában. Pl.: az elsődleges és teljes közösségi kapcsolatának kérdése, kialakításának módja, a közösségek fejlődésének mozgástörvényei stb.

III. Az 1956-os ellenforradalom helytelen nézeteinek legyőzése után a közösségi nevelés új időszaka kezdődik. Tekintve, hogy a közösségi nevelésnek ez az időszaka a jelenleg folyó nevelőmunka irányát, tartalmát, módszerét jelenti s így általánosan ismert, csak néhány gondolatban szeretnék utalni ennek a szakasznak jellemző vonásaira.

Legfontosabb vonásként azt kell kiemelni, hogy megszűnt az elszigetelt, egyéni kísérletezések időszaka és megkezdődött a közösségi nevelés központilag irányított, vezetett és segített időszaka. A közösségi nevelés a nevelőmunka központi helyére került, mint az iskolai oktató-nevelő munka legfontosabb területe. Ez éppen azért fontos, mivel minden nevelési feladat csak jó közösségekkel oldható meg. Azzal, hogy az iskolák legfontosabb nevelési feladatul a közösségek kialakítását, szervezését kapták, mód nyílik arra, hogy valóban széleskörű tapasztalati anyag gyűljön össze, amelynek birtokában le lehet vonni a közösségi nevelésnek azokat az általános elveit, amelyek a közösségi nevelés magyar gyakorlatának irányelvül szolgálhatnak. Jelenleg ennek a fejlődésnek a kezdetén, a makarenkói elvek alkotó alkalmazásának kísérleti időszakában vagyunk, amikor a pedagógiai elmélet és gyakorlat a legjobb megoldási módokat keresi. Nagy előrehaladást jelent ezen a téren az a fontos rendelkezés, amelyet az Úttörők Szövetségének Országos Elnöksége és a Művelődésügyi Minisztérium adott ki 1961 márciusában és amely pontot tesz az eddig sok gondot okozó kérdésben: az ifjúsági mozgalom és az iskola szervezeti kereteinek egymáshoz való kapcsolatában. A rendelkezés leszögezi, hogy az úttörő-órs az a szervezeti keret, amelyre az iskola közösségi élete épül.

A jelenlegi közösségi nevelés kérdéseivel való foglalkozás legszembevetőbb sajátossága az, hogy a figyelem a szervezeti kérdések — pontosabban az elsődleges közösségek kialakításának, megteremtésének — irányába fordult. Jóllehet, az előbb említett határozat a szervezeti formát tekintve az alapvető kérdést tisztázza, azonban nagyon sok gyakorlati tapasztalat kell még ahhoz, hogy az elsődleges közösségek életét helyesen szervezzük, vezessük, és hogy életképes közösségek álljanak rendelkezésünkre. Ezzel kapcsolatban egy jelentős kérdés tisztázása fontos: a közösségi nevelés folyamatában nem lehet és nem szabad az elsődleges és teljes közösséget úgy szemlélni, mint időben egymás után kialakítandó szervezési keretet. Tehát nem lehet először az elsődleges és azután a teljes közösséget létrehozni, mert a kettő kialakulásának folyamata szorosan kapcsolódik egymáshoz, feltételezi és befolyásolja egymást. A jelenlegi kutatások nem együtt vizsgálják a kettőt, hanem a figyelmet szinte kizárólagosan az elsődleges közösségekre fordítják s kevés szó esik annak a kérdésnek felvetéséről, hogy az elsődleges és teljes közösség hogyan segíti egymás kialakulását. Jelentős azonban az, hogy az egyes közösségek megteremtésére éveket fordítanak s csak több éves munka, tapasztalat után történik meg az eredmények elemzése, feldolgozása.

Az utóbbi években az iskolai közösségek kialakítása mellett nagy előrelépést tettek a kollégiumok, diákotthonok stb. közösségi nevelési tapasztalatainak feldolgozására. Ebből a szempontból kell kiemelni közösségi nevelési irodalmunk egyik legjelentősebb munkáját, Szvétek Sándor könyvét a kollégiumi közösségi nevelés tapasztalatairól.

A közösségi nevelés eredményes megoldását segíti az általános és középiskolában megvalósítandó nevelési tanterv stb. közösségi nevelési kérdéseit részletesen kidolgozta. Különösen fontos ez a közösségi nevelés lélektana és a konkrétan megfogalmazott és elrendő nevelési célok szempontjából. Az utóbbi évben fokozódott az érdeklődés a gyermek-

közösségek lélektani kérdései iránt, elsősorban az elsődleges közösségen belül kialakult baráti kapcsolatok kérdésében.

Nem kielégítő még a közösségi nevelés és munkára nevelés kérdésének elvi és gyakorlati tisztázása. Nagyon kevés figyelmet fordítanak a munkára nevelés közösségformáló hatásaira, illetve a közösség életében a munka formáinak, fajtáinak alkalmazására.

Orvendetesen előtérbe került azonban a tanterületek közösséggé formálódásának kérdése és annak a fontos tételnek egyre hangsúlyozottabb kifejtése, hogy a gyermekközösség megteremtése nem lehetséges nevelőközösség nélkül. Ezen a téren nagyon sok tényező akadályozhatja az előbbrejutást, mindenesetre azonban a tanterületek egységbeforrásának szükségessége egyre jobban terjed és ebben a kérdésben is fejlődési folyamat bontakozik ki.

---

KUBINYI ZOLTÁN

gyak. isk. szakvezető tanár

## Fizikai tanulókísérletes órák a közösségi nevelés szolgálatában

Jó szolgálatot tesznek a közösségi nevelés területén a tanulókísérletes órák.

A tanulókísérletes órák ma már hozzátartoznak a korszerű oktatáshoz. Az ilyen órák oktatási szempontból igen értékesek. A tanulók nem passzív szemlélői a bemutatott kísérleteknek, hanem maguk is cselekvően vesznek részt a közös munkában. A jelenségek megfigyelését saját kísérleteik közben végzik, és maguk vonják le a tapasztalatokat. Tudásuk mélyül, alaposabb, tartósabb ismeretekre tesznek szert. Kísérletezés közben nemcsak bizonyos ismeretanyaggal gazdagodnak, hanem a tevékenység során szerzett tapasztalatok befolyásolják nézeteiket, alakítják meggyőződésüket, jellemvonásaikat is. Fejlődik önálló gondolkodásuk, következtető készségük. Megtanulják értékelni a munkát, amely a közösség javát szolgálja. A közös kísérletezés fegyelmezett munkára neveli a tanulókat. A tanulókísérletek a természettudományos gondolkodás fejlesztését, a materialista világnézet kialakítását éppen olyan jól szolgálják, mint a közösségi ember jellemvonásainak kiművelését.

A tanulókísérletes órák megvalósítása azonban nem egyszerű feladat. Ehhez két dolog szükséges. Először biztosítani kell a kísérletekhez használandó eszközöket, és nem utolsó sorban meg kell ismerni a tanulókísérletek levezetésének helyes módszerét. Mindkét terület meglehetősen komoly munkára készíti a nevelőket. *A felszerelés biztosítása* részben anyagi kérdés, részben a tanár leleményességén és igyekezetén múlik. A politechnikai oktatás keretében sok eszköz előállítható, amelyek jól felhasználhatók a kísérletekhez. Ezeknek számát évről évre gyarapítani kell, hogy a szükséges példányban rendelkezésre álljanak. Az eredményes munka megkívánja, hogy 3–4 tanuló alkosson egy-egy kísérletező csoportot. Így az egyes eszközökből 8–10 sorozatra van szükség. Ezek előkészítése, összeállítása előzi meg a tanulókísérletes órákat. Az eszközök gondos előkészítése, kis hordozó tálcákra való elhelyezése rendszeretere neveli a tanulókat. Láthatják, hogy a komoly munkához körültekintő, tervszerű előkészületre van szükség.

Az óra eredményessége azonban nemcsak a gondos előkészülettől függ, hanem *a kísérletek módszeres levezetésétől* is. A tanulókísérletet szervesen be kell építeni az órába, és akkor végeztetjük, amikor arra didaktikailag sor kerül. Az óra időbeosztására is gondolni kell, mert a tanulókísérlet több időt igényel, mint a tanári demonstráció. Eleinte bizonyos fegyelmezési problémák is előadódhatnak. Tapasztalatból tudjuk, hogy a tanulók szeretnek kísérletezni, nagyon érdeklő őket minden kísérleti eszköz és kísérlet. Ezt az érdeklődést kell kihasználni a kísérletek fegyelmezett elvégzéséhez. Aki fegyelmezetlen, zavarja társai munkáját, nem segíti elő a közös munka sikerét,