

Az oktatási folyamat pszichológiai elemzése

(ALAPKÉRDÉSEK)

I.

Minden munkának, tehát az iskolai munkának is rendeltetése valamilyen *eredmény*. A munka eredményét számos körülmény befolyásolja. Ezek között döntő fontosságú a munkavégzés *módja*. Sztahanov szovjet bányász világra szóló eredményeit azáltal érte el, hogy munkájának minden mozzanatát részletesen vizsgálta, elemezte, megállapította a munkafolyamat legkisebb részletét is és ennek alapján olyan módszert dolgozott ki, amelyben az egyes mozzanatok a legésszerűbben követik egymást.

A munkát befolyásoló sok tényező négy csoportba osztható:

- a) a munka alanya (vagyis a tevékenységet végző személy),
- b) a munka tárgya (amire a munka hat, amit a munka valamilyen cél érdekében megváltoztat),
- c) a munkavégzés módja,
- d) a három első tényezőt befolyásoló külső körülmények.

Az iskolai munkánk során arra törekszünk, hogy a felnövekvő nemzedéket a lehető legjobban készítsük elő azoknak az igények kielégítésére, amelyeket a társadalom támaszt velük szemben. Tehát az iskolában folyó munka is társadalmi szükségletből ered, és éppen ezért annak kielégítését célozza. Bármilyen szóval is jelöljük az iskolában folyó tevékenységet, annak társadalmi jellege determináló szerepet tölt be a *cél* megjelölése tekintetében. Nem vitatható, hogy ez a tény lényeges befolyást gyakorol a munkavégzés módjára. Veszélyt jelentene azonban, ha az *eljárás megválasztásánál* kizárólag a célt tekintenénk irányadónak és szem elől tévesztenénk az iskolai tevékenység központjában álló gyermek, valamint az elsajátítandó ismeretek sajátosságait.

Az iskolai munka módszerének általános és részletes meghatározására irányuló minden törekvés holtpontra jut, amely nem a gyermekre vonatkozó ismereteket tekint kiinduló alapnak. Úgy fogható ez fel, mintha valaki technológiai utasítást akarna készíteni a cél világos ismeretében, de a feldolgozandó „anyag” sajátos természetére nem fordítana gondot, illetőleg ezt csupán másodlagosnak tartaná.

Ezek a megfontolások sürgetnek bennünket, hogy magának az iskolai munkának vizsgálatánál is a gyermeket helyezzük előtérbe. E szempont elhanyagolása esetén nevelői tevékenységünk *tudatossága* csupán látszólagos. Ezért fejtegetésünk során az oktató tevékenység *pszichológiai* sajátosságait és megokolását vizsgáljuk, mivel az oktatás folyamatának a gyermek szempontjából történő megközelítése csakis a *pedagógiai pszichológia* segítségével lehetséges.

Induljunk ki egy egészen egyszerű esettől. A gyakorló iskolánk egyik III. osztályában fogalmazást tanított a nevelő. A tanulók közösen megállapított vázlat alapján önálló fogalmazást készítettek. Már a vázlat megbeszélésénél megfigyeltük, hogy a tanulóknak sok mondanivalója van, míg az előző fogalmazás órán ezt nem tapasztaltuk ilyen mértékben. Mi a különbség oka? A második esetben a tanítás előtti napon a gyermekek múzeumlátogatáson voltak. Erről írták a fogalmazást. Az élmények gazdagsága, színes hangulata minden megnyilatkozásukban tükröződ-

dött. — Miért? A kérdésre azt a választ adhatnánk, hogy jó volt a tényanyag nyújtása. Ez a problémából semmit nem old meg, mert bennünket éppen az érdekelt, miért volt az ilyen előkészítés sikeres és hogyan lehet ezt a jó eredményt más alkalommal, más órákon is biztosítani. Az elfogadható választ csakis a pszichológia vonalán elindulva kaphatjuk meg, vagyis a problémát pedagógiai pszichológia szemléletével kell megközelítenünk.

Célunk érdekében meg kell vizsgálnunk az iskolában folyó tevékenység minden részletét. Leghelyesebb azonban, ha a vizsgálódást az oktató munka egyes főbb mozzanataira irányítjuk és ezek keretében megállapítjuk, hogy milyen *pszichológiai mozzanatok* figyelhetünk meg. Nem vizsgáljuk e tanulmány keretében az oktatási folyamat didaktikai mozzanatainak rendszerét, hanem felhasználjuk az ott megállapított kategóriákat, és a rendszerezés kedvéért azok egymásutánjában haladunk. Tehát arra szorítkozunk, hogy az oktatási folyamat ún. fő mozzanatai mögött rejlő pszichológiai folyamatokra mutassunk rá.

A probléma ezért jelentős, mivel a hazai szakirodalom az oktatás egyes részletkérdéseinek pszichológiai vizsgálatával foglalkozott inkább, míg nagyobb áttekintést nyújtó tanulmány nem áll rendelkezésre. Ezt a feladatot — a gyakorlat szempontjait szem előtt tartva — egymást követő közleményekben szeretnénk megoldani.

Tárgyalásunk során számos lélektani fogalmat és főleg, az ismeretszerzéssel kapcsolatos folyamatot kell érintenünk, elkerülhetetlen, hogy néhány kérdést előzően tisztázzunk. Jelen bevezető közlemény ezt a feladatot kívánja megoldani.

AZ OKTATÁS ÉS NEVELÉS VISZONYA

(A nevelés, oktatás, tanítás, képzés)

A számunkra lényeges és alapvető pszichológiai folyamatok kiválasztását az oktatási folyamat sajátossága határozza meg. Ezért szükségesnek látszik az oktatás fogalmát, és a pedagógiában elfoglalt helyét egész röviden tisztázni. Különösen szükséges, hogy az iskolában folyó tevékenység jelzésére alkalmazott egyéb elnevezésekkel összevetni.

A nevelés a legátfogóbb pedagógiai fogalom. (1:75.) Az *oktatás* ennek legfőbb formája. A *tanítást* viszont az oktatás fogalmának rendeljük alá, tehát eszköz szerepe van. *Képzésen* a személyiségnek a nevelés útján történő alakítását értjük. (Vö. uo.)

Az oktatást sokan szűk értelmezésben csupán az ismeretek közvetítésére vonatkoztatják, míg képzésen a jártasságok és készségek kialakítását értik. Minden esetre az oktatás és képzés nem elkülönült folyamatok. Inkább az egységes folyamat eredménye alapján beszélhetünk a fenti értelemben egymás mellé állított oktatásról és képzésről.

Az oktatás minden mozzanata kétoldalú folyamat: a nevelő és a növendék közös tevékenysége — nem számítva ide a gyermek egyoldalú ápolását, gondozását, továbbá az önnevelés aktusát.

A fentieket jól foglalja össze a következő meghatározás: „Az oktatás a rendszeres ismeretközlés célirányos folyamata, a munka módszereinek és eljárásainak bemutatása, valamint a tanulók tevékenységének megszervezése annak érdekében, hogy tudatosan és szilárdan elsajátíthassanak bizonyos ismereteket, jártasságokat és készségeket, kifejleszthessék megismerési készségeiket.” (2:23.)

Ebben a meghatározásban különös figyelmet érdemel az a megállapítás, hogy az oktatás során a *tanulók tevékenységét kell megszervezni*. Vagyis a nevelő főfeladata a szervezés, mert az *ismeretszerzés, készségek és képességek kifejlesztése a tanuló*

legközvetlenebb tevékenysége, amihez a nevelő a közvetítő segítséget nyújtja. Ez a megállapítás a pszichológia szempontjainak hangsúlyozását jelenti.

Úgy érezzük, hogy az oktatás folyamatának ilyen értelmű felfogása alapul szolgálhat további fejtegetésünkhöz. Döntő fontosságú az a tény, hogy az ismeretszerzés, készségek és képességek alakítása legközvetlenebbül a *tanuló oldaláról* közelíthető meg. Amikor tehát az oktatási folyamat pszichológiai vizsgálatát végezzük, annak egyes mozzanatait a pszichológiai oldaláról elemezzük, akkor egyben azok oktatás-lélektani értelmezését is vállaljuk.

A TAPASZTALATSZERZÉS FIZIOLÓGIAI ALAPJAI

A természettudomány alapján álló pszichológia feltárta az ismeretszerzés törvényszerű mozzanatait és ezek lényegét. Elévülhetetlen érdemeket szerzett e téren a Pavlov által irányított kutatásokra épülő *fiziológia*. Pavlov tudományos eredményei megváltoztatták a pszichológiai szemlélet alapjait. Így az oktatási folyamat egyes mozzanatainak vizsgálatánál sem nélkülözhetjük Pavlov tanításait, amelyeket a pszichológia — önállóságának feladása nélkül — átvett a fiziológiától és ezeket egyetlen alapvető lelki jelenség, vagy folyamat értelmezésénél sem hagyhat figyelmen kívül. Ezért az oktatási folyamat részletkérdéseinek pszichológiai vizsgálata előtt röviden át kell tekintenünk az ismeretszerzésre vonatkozó pavlovi tanítás lényegéből következő alapfogalmakat, mivel későbbi tárgyalásunk során ezekre feltétlenül szükségünk van.

Pavlovnak a feltételes reflexek tana alapvetően hozzátartozik az ismeretszerzés folyamatának pszichológiai értelmezéséhez.

Szecszenov — akinek megállapításai és elmélete Pavlov kutatásainak minden bizonnyal a leghatásosabb indítékát adta — már a múlt század hatvanas éveiben megállapította, hogy a pszichikai élet minden jelensége, a mozgási megnyilatkozásokkal egyetemben, külső közeg hatására jön létre. Az 1860-ban készült disszertációjában Szecszenov azt a nézetet vallja és azt igazolja, hogy „a tudatos és tudattalan élet minden aktusa eredetét tekintve *reflex*”. (9:13.)

Pavlov a magasabbrendű idegtevékenység kutatásához Szecszenov reflexelméletében találta meg a kiindulópontot. Szecszenov hivatkozott megállapítása szerint pedig valamennyi életmozzanat visszavezethető a reflexekre. Tehát nem kétséges, hogy Pavlov szigorúan természettudományi alapon nyugó kutatásai is végső eredményükben igazolták a reflexek alapvető és egyben pszichikus folyamatok minden lényeges mozzanatát átfogó jellegét. Ha Pavlov nem vallotta volna ezt a felfogást, minden bizonnyal utalást találnánk erre munkáiban. Ehelyett azonban éppen a reflexműködés mibenlétének tisztázását tekinti élete egyik legfontosabb tudományos feladatának.

Problémánk szempontjából elengedhetetlen a reflex fogalmának tisztázása. Ebben ismét Pavlovra támaszkodunk. Szerinte a reflexműködésnek három alapelve van:

- a) a determinizmus elve (vagyis minden reakcióhoz, valamilyen indíték, inger-szükséges),
- b) az analízis és szintézis elve (vagyis először az egészet részekre bontjuk, majd az egységekből ismét egészet alkotunk),
- c) a szerkezetiség elve (vagyis a dinamika összeegyeztetése a szerkezettel). (V. ö. Pavlov: A fiziológus válasza a pszichológusnak című, 1932-ben megjelent tanulmányában foglaltakat.)

Az alapelvek figyelembevételével a reflex fogalmát így határozhatjuk meg: *a reflex az élő organizmusra ható ingerek által determinált válaszmagatartás, amellyel az organizmus az inger által jelzett valóság tényeihez saját szükségleteinek kielégítése irányában alkalmazkodik.*

A reflexek létfontosságú szerepe a minél eredményesebb alkalmazkodás biztosítása. Az az organizmus, amelynek reflexei nem szabják meg az alkalmazkodás helyes irányát és mértékét, nem tudja fenntartani a környezethez viszonyított egyensúlyi helyzetét és ezért elpusztul. Azok az organizmusok, amelyeknek életfeltételeit kizárólag a természeti környezet határozza meg, csupán a természeti környezettel fennálló dinamikus egyensúlyi helyzetüket védik a folytonosan megújuló reflexmozzanatok által. A magasabbrendű idegrendszer segítségével gyakorlatilag igen célszerű magatartási formákra képes az élőlény, mivel az egyes ingerek és a nekik megfelelő sajátos válaszmagatartás (vagyis reflex) között állandósult kapcsolat áll fenn.

A környezethatások és az organizmus válaszmagatartásának kapcsolatát az idegrendszer hozza létre. E kapcsolat minden lényeges mozzanata az idegrendszer tevékenységén nyugszik. Az idegrendszer az ingerek felfogásának, feldolgozásának és a megfelelő válaszmagatartás irányításának szerve. Ebben a tevékenységben a fejlett idegrendszerű élőlények esetében legjelentősebb szerepe az agykéregnek van.

Pavlov kutatásai azt igazolták, hogy az organizmusnak, így tehát az embernek reflexműködését is sajátosan befolyásolja *a tapasztalat*. E megfigyelés lényege az volt, hogy észlelésben együtt ható ingerek az ismétlődés következtében kapcsolatba lépnek egymással és a sajátos válaszmagatartással. Így egyes ingerek más ingereket helyettesítő szerepet tölthetnek be. Ezek az ingerek egyébként a válaszmagatartással eredeti kapcsolatban nem álltak. Megjelenésük *jelzi* a sajátos ingert, illetve annak várható bekövetkezését, ezért az élőlény a kedvezőbb alkalmazodás érdekében már a specifikus inger *megjelenése előtt* reflexmagatartással válaszol az egyébként közömbös ingerre. A reflexműködésnek ezt a formáját nevezi Pavlov *feltételes reflexnek*.

A feltételes reflexkapcsolat a tapasztalat során alakul ki, tehát az egyedi fejlődés eredménye, ugyanúgy meg is szűnhet, vagyis *időleges*.

Ennek szemléletésére szolgál a következő példa:

A lélektani gyakorlat keretében a gyakorló iskolánk egyik osztályában hallgatóink etették az akvárium halait. Az ételt mindig azonos helyre szórták. A halak rövid idő alatt megszokták, hogy a táplálékot ezen a helyen keressék. Később mielőtt az ételt az akváriumba tették, az etetés helye mellett megkopogtatták az üvegcád falát. Néhány ismétlés után — amelyet több napon át végeztek — az akvárium falának megütögetésekor a halak jól felismerhetően az etetés helye felé úsztak és keresték az ennilalót. Ilyen módon a pusztán véletlen helyett a halak egy közömbös jelzés segítségével tájékozódtak és gyorsabban jutottak táplálékhoz. A halak jobb alkalmazkodásának alapja a *tapasztalat* volt. — A gyakorló iskola tanulóinak tetszett ez a „játék” és az óráközi szünetekben később ők is megütögették az üvegcád falát, hogy odacsalogassák a halakat, azonban ételt nem tettek az üvegcádba. Az ismételt „becsapott” halak egy idő múlva „leszoktak” arról, hogy a kopogtatásra azonnal az etetőhelyre ússzanak.

A feltételes reflexek tehát a tapasztalat eredményeként alakulnak ki. A tapasztalati bázisra feltételes reflexeink hosszú sora épül. Miután a tapasztalat eredményét a feltételes reflex alkotja, azt is kimondhatjuk, hogy a feltételes kapcsolatok kialakítására irányuló tevékenység: a tanulás.

A tanulás tehát a feltételes reflexek kialakításának folyamata, amelyben az ingerek és reflexeik többretnű kapcsolatba lépnek egymással.

Minden feltételes reflexkapcsolat akkor tölti be feladatát, ha sokrétű közeli és távoli szükségleteink kielégítésében szolgál segítségünkre. Minél általánosabb érvényű valamilyen tapasztalat, annál magasabb szintű, és annál értékesebb az. — Az állatvilág egyes fajainak fejlettségét azon az alapon határozzuk meg, hogy idegrendszerük milyen mértékben képes a környezet ingereit felfogni és feldolgozni, milyen számban és milyen differenciáltsággal képes viselkedését tapasztalataihoz igazítani, vagyis milyen fokú a *tanulékonyága*. A tanulékonyág nem csupán az emlékezeti anyag felhalmozását, vagy sajátos cselekvéssor megtanulásának mértékét jelenti, hanem ennél lényegesen többet: az átélt tapasztalatoknak minél általánosabb hasznosítását.

A feltételes reflexkapcsolatok közvetlenül az idegrendszerben jönnek létre. Ezeket a külső beavatkozás, pl. a nevelői tevékenység csupán segíthet, de azt létre nem hozhatja. Ezért a tanulás egyoldalú folyamat, amit a tanítás támogat, de nem helyettesíthet.

E fejtegetés eredményeként megállapíthatjuk, hogy a tények megfordítására való törekvést jelentené, ha az oktatás folyamatának egyes mozzanatait nem a tanulás természetes tényeiből vezetnénk le.

Az oktatás keretében a tanulást az ismeretszerzés szándékos formájának tekintjük. A fiziológiai alapokat tekintve párhuzamot vonhatunk az ember és a legmagasabbrendű állatok megismerő folyamatai között, ezek azonban az embernél sokkal bonyolultabb kapcsolatokat eredményeznek, mint ezt az állatoknál tapasztaltuk. Az ember egyénileg kifinomult magatartásformái is minden esetben a feltételes idegkapcsolatokra épülnek, éppen úgy, mint az állatoké. Az ismeretszerzés két módja között az a leglényegesebb különbség, hogy az állat ismeretei csupán konkrét ingerhatásokra épülnek és közvetlenül abból származnak, míg az ember a konkrét ingerhatásokban tükröződő kapcsolatok segítségével további kapcsolatok felismerésére és ezek általánosítására is képes. A valóság megismerésének ez a *közvetett* eszköze a *gondolkodás*. Pl. megismerjük a tömegvonzás egyes eseteit. Ezekben törvényszerűen megismétlődő azonosságokat ismerünk fel. Ebből természeti törvényt állapítunk meg, amit aztán igen széles területen alkalmazunk.

Az embernél a közvetlen megismerési folyamatok előkészítik a közvetett megismerési folyamatokat. A kettő között igen szoros kapcsolat áll fenn. Vizsgáljuk meg ezt közelebbről.

A KÖZVETLEN ÉS KÖZVETETT MEGISMERÉS KAPCSOLATA

A közvetlen megismerési folyamatok forrása az *érzékelés*, amely a bennünket körülvevő környezet vagy saját szervezetünk fizikai és kémiai ingereinek alapján a környezet tárgyait és jelenségeit *tükrözi vissza* bennünk. Ebben a folyamatban az inger *közvetlenül* hat az érzékszervekben levő idegvégződésekre, majd az idegrendszer pályáin futó ingerületek az agykéreg megfelelő pontjának ingerlésével létrehozák az objektív környezet *szubjektív* tükröződését. Ez a fiziológiailag ma már sokoldalúan tisztázott folyamat a legalapvetőbb pszichikus jelenség, amely a helyes magatartás, tehát a szubjektív alkalmazkodás alapja.

Gyakorlatilag minden aggodalom nélkül elfogadjuk, hogy az érzéklés adatai rendes körülmények között úgy szerveződnek az agykéreg megfelelő mezőiben, hogy a külvilágról *viszonylag* megbízható képet kapjunk, amelynek segítségével viselkedésünket a szükségletnek megfelelően alakítjuk. A feltételezett viszonylagos megbízhatóság nélkülözhetetlen feltétele az *ingerek helyes felfogása* és *kielégítő feldolgo-*

zása. Már a helyes felfogás követelménye magában foglalja azt a további feltételt, hogy a viszonylag *szükséges* ingereket válasszuk ki, azoknak szerkezeti összetartozását a szubjektív képben is helyesen tükrözzük.

Ez a szétválasztás és összekapcsolás már az érzékszervek irányulásában is megnyilvánul, lényegében azonban az agykéreg elemző (analizáló) és összetevő (szintetizáló) tevékenységének eredménye.

A megismerési tevékenység első struktúált mozzanata tehát az *érzéki felfogás*, amit *percepciónak* is szokás nevezni. Ha ezt az új benyomást régebbi ismereteink alapján az érzéki felfogásban közvetlenül nem tükröződő jelentéstartalommal is ellátjuk, vagyis az új és a régi adatokat *értelemszerűen* összekapcsoljuk, akkor *értelemi felfogásról*, vagy *appercepcióról* beszélünk.

A felfogott adatok egy részét elhanyagoljuk, míg a többiek, mint értékes tájékoztatást *hasznosnak* ítéljük. Egyes adatok — főleg amelyek a későbbi időben történő cselekvések szempontjából hasznosak — az ingerek közvetítésének megszűnte után sem tűnnek el minden esetben nyom nélkül. Ezek a megmaradó *emléknyomok* képezik tapasztalataink elemeit. A tapasztalati elemek egymással sajátos kapcsolatba lépnek, ami természetszerűen idegi kapcsolatok keletkezését jelenti. Erről az alapról indul el az ember ismeretszerzésének minden mozzanata.

(Folytatás a következő számban.)

A KÖZÖSSÉGI NEVELÉS KÉT KÉRDÉSE

A Módszertani Közlemények II. évf. 4. számában „Psychológiai eljárásmod a gyermeki közösség dinamikájának feltárására” címmel megjelent tanulmány¹ néhány problémát vet fel az iskolában folyó közösségi neveléssel kapcsolatban.

Az első probléma a közösség és az iskolában (osztályban) kialakuló ún. társas kapcsolatok viszonyára vonatkozik. A kérdés úgy fogalmazható: vajon a *pajtási kapcsolatok* a *közösséget formáló erőnek* tekinthetők-e?

A probléma megoldásához össze kell vetnünk a társas kapcsolatok és a szocialista közösség fogalmát.

A *társas kapcsolatok* (a pubertás előtti fiú-gyermekek társas kapcsolatait) alatt a gyermekek között spontán létrejövő társulásokat (pajtás, barátság, banda) értjük. Ezek a kapcsolatok az egyes gyermekek (gyermekcsoportok) között általában egyéni érdekeket szem előtt tartó megfontolások (szimpátia, közös érdeklődés, játszópajtás, s egyéb hasonló közös tevékenység) alapján jönnek létre. Jellemző rájuk az erős hullámzás, változékonyság. Az ezt kutató pszichológiai vizsgálatok szerint egyes osztályokban egy tanéven belül is sokszor változnak, kötődnek és szétbomlanak ezek a spontán kapcsolatok. Spontaneitásuk abban mutatkozik, hogy a nevelők (szülők és iskolai nevelők) szándéka és akarat, sokszor tudomása nélkül keletkeznek és szűnnek meg ezek a kapcsolatok az előbb már jelzett tényezők hatására.

A társas kapcsolatokkal szemben a *közös-*

ség az egyesülés szocialista elvein alapuló, tudatosan létrehozott szervezet. Az egyének egyesülése közös célok elérésére, közös munkával, a hatalom és a felelősség meghatározott rendszerével, az egyesülés egyes részeinek egymástól való kölcsönös függésével. — A közösség első lényeges vonása a közös cél közös megmunkálása. A közös cél azonban itt nem magáncélok véletlen egybeesése, hanem az egyéni és közösségi érdekek sajátos összefonódása. — A közösség továbbá nemcsak a közös cél szolgálatában és a közös munkában egyesíti tagjait, hanem e munka közös megszervezésében is, következképpen megvannak a vezetésre és a koordinációra szolgáló szervei, amelyek elsősorban képvislik a közösség érdekeit.

Amint látjuk, a *társas kapcsolatok* és a *közösség* közt *mélyreható különbség van*, s helytelen feltételezni azt, hogy a közösség a spontán társas kapcsolatok valami továbbfejlesztéseként jön létre.

Még azt sem mernénk határozottan állítani, hogy a társas kapcsolatok jellege és alakulása a közösségi magatartás egyik összetevője. Bár az kétségtelenül igaz, hogy az osztályközösség szempontjából nem közömbös, mennyi a peremgyerek, a társas-életüket az osztályon és iskolán kívül élők száma, de valójában nem ettől függ, hogy a közösség, mint társadalmi szervezet jól működik-e, s megvannak-e a vezetésre és összehangolásra (koordinációra) alkalmas szervei.² Az, hogy a közösség tagjai között milyen erős, milyen

sűrű és milyen jellegű kapcsolatok vannak, már nem a spontán kialakuló személyi kötődésektől függ, hanem a közösség vezetőinek tudatos és célirányos szervezőmunkájától.

*A közösség nem a gyermekek közötti pajtási kapcsolat által létrehozott kobézió, a közösségi élet nem az osztály polarizáltságának valamilyen hullámmá, hanem nagyon bonyolult tapasztalata és kitűnő gyakorlata a célirányos közösségi megmozdulásoknak, amelyek között elsődrendű helyet foglal el a rendelkezés, a megvitátás, a többségnek és egymásnak való alárendelés, a felelősségerzet és az egyetértés.*³

Természetesen nem vitás az, hogy egy iskolai osztály spontán kialakuló társas kapcsolatainak a teljes szociogram módszer alkalmazásával való feltárása igen hasznos lehet a közösség szervezője számára, ha tudja, hogy milyen erők működnek a háttérben, s a közösség organizmusának megszervezésénél milyen meglévő csoportokkal kell számolnia. Nagyon vitatható viszont olyan feltevés, hogy a közösség megszervezésénél ezekre a spontán kialakult társas kapcsolatokra támaszkodhatunk. Nem szabad szem elől tévesztenünk azt, hogy ezek a kapcsolatok igen labilisak, változékonyak, tehát egyáltalán nem állandó szerkezeti elemek, amelyekre biztosan lehet támaszkodni.

A közösségi nevelés első kérdésére tehát a válasznak az, hogy a spontán kialakult társas kapcsolatok, a pajtási kapcsolatok nem tekinthetők a közösség formáló erőinek.

A második kérdés lényegében az előző problémával összefügg. *A „község magjának” tekinthető-e a spontán társas kapcsolatokat vizsgáló módszer szociogramjában jelentkező ideál-képződés „mag”-ja? Mennyiben érvényes erre Makarenko azon állítása, hogy a jóterékony mag aktív és konstruktív hatása a pedagógus legnagyobb segítsége?*⁴

A kérdés eldöntésére nézzük meg, mit mond Makarenko a közösség magjának kialakulásáról. „A szovjet iskolai nevelés problémái” című előadásorozatának második előadásában, amelyben a fegyelem, életrend, büntetés és bizdítás kérdésekről beszéltek többek között a következőket mondotta: „... Az első időben minden közösségben feltétlenül szükség van ilyen ellentmondást nem tűrő formában nyilvánított követelésekre. A követelés fejlesztésének második fokozata akkor áll be, amikor egyik aktivista a másik után a mi pártunkra áll, amikor fiúk és lányok kicsiny csoportja alakul ki körülöttünk... azon voltam, hogy *mielőbb magam köré gyűjtsem az aktívan dolgozó gyermekek egy kis csoportját, akik követeléseimet a maguk követeléseivel támogatják, akik követeléseimet a közgyűlésen, vagy a saját csoportjukban saját véleményükként fejezték ki. Ennek a magnak a kialakulását*

tekintem tehát a követelés fejlesztésében a második lépésnek (kiemelés dr. Zs. L.). — S végül a harmadik szakasz, amikor már maga a közösség követel. Ez az eredmény, amely megjutalmaz bennünket az első fázis minden idegmunkájáért. Amikor már a közösség követel, amikor már összeforrott egy bizonyos hangban és stílusban, akkor a nevelő munkája már matematikai pontossággal megszervezett tevékenységgé válik.”⁵

A „makarenkói mag” fenti ismeretében nem lehet kérdéses, hogy a szociogramban szereplő „ideál”, akire mint legokosabbra, vagy mint akire hasonlítani szeretne, a legtöbb, vagy igen sok gyermek „szavazott”, egyáltalán ne mazonos a Makarenko elméletében és gyakorlatában szereplő közösségi maggal. A szociogram módszerrel feltárt „mag” egy személy, vagy egy osztályon belül néhány személy, akik nem is ritka esetben szemben állnak egymással (a körjük csoportosult tanulókkal, mint „banda”-val együtt). Nem ritkán a nevelő követelése mellé állás helyett azzal szembekerülnek. Arra a „szerencsés” esetre ritkán számíthatunk, hogy ez az ideál jó tanuló, vagy a nevelők által követelt magartatási formák példája. Legtöbbször ennek éppen az ellenkezője következik be.

A szociogram módszerrel tehát nem lehet feltárnunk a nevelőt segítő „mag”-ot, amely nem a tanuló spontán társas kapcsolatainak terméke, hanem a nevelői követelés köré csoportosuló és azt tovább követelő, a követelést tovább sugárzó aktivisták kis csoportja. Kialakítása tehát a közösségi nevelés Makarenko által megfogalmazott (saját eredményes gyakorlatából kielemezett) nevelési módszerekkel a leghelyesebb.

Fenti két kérdés felvetését, elemzését, s a leszűrt megállapításokat bevezetőnkben idézett tanulmány kiegészítéseket kívántuk a Módszertani Közlemények olvasói elé bocsátani, hogy a kommunista nevelés legfontosabb feladatát, s egyúttal módszerét a közösségi nevelést szolgáljuk.

Idézett irodalom

1. Dr. Geréb György: Pszichológiai eljárás-mód a gyermeki közösség dinamikájának feltárására. Módszertani Közl. II. 4. sz. Szeged 1962.
2. Bábosik István—Nagy Mária: A közösségi erkölcsi meggyőződés alakulása a tervszerű iskolai nevelőmunka hatására. Pedagógiai Szemle XII. évf. 10. sz. Budapest. 1962.
3. Makarenko Művei V. kötet 316. o. Budapest. 1955.
4. Dr. Geréb Gy. i. m. 74. old.

Dr. Zsámbéki László