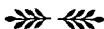


d) A kör bezárult. Kiderült, hogy a rossz eredményekben pedagógusi teljesítmény tükröződik: a kartársnő csak nyelvtant tanított, helyesírásból is csak a szabályokat kérte számon, a gyakorlást feleslegesnek tartotta.

B) Az ...i általános iskola 6. osztályai járási szinten az átlagnál gyengébb eredményt értek el. Kiderült, hogy a pedagógus hivatásának magaslatán álló, önmagát állandóan képző tanárnő. Igen nehéz körülmények között élő gyermekeket tanít. Többségük úgy került az 5. osztályba, hogy az alsó tagozat követelményeit meg sem közelítették, szavakat, néha egész mondatokat is egybeírtak. A kartársnő tervet készített, nagyon sok és változatos gyakorlatot szervezett, önkontrollként eredményvizsgálatokat végzett, a visszatérő hibák leküzdésére nagy gondot fordított. Osztályának viszonylagos lemaradása a járási szinttől így kiemelkedő pedagógusi teljesítményt takart. Lehet, hogy a látszateredmények hívei csodálkoztak, amikor a járási eredményvizsgálatot értékelő köriratban két adatot láttak egymás mellett: az egyik megállapította, hogy a ...i iskola került az utolsó helyre. A másik leszögezte, hogy az osztály tanárnőjét a helyesírás tanításában végzett kiemelkedő munkájáért a járás dicséretben és jutalomban részesíti.

Két példánk úgy hiszem, mindennél életszerűbben összegzi a pedagógiai eredményesség és a pedagógusi teljesítmény titokzatos összefüggéseit. De többek között épp ezek a titokzatosságok biztosítják pályánk szépségeit.



DR. BAKSA JÓZSEF
Győr. Tanítóképző Intézet

Első osztályosok és útjuk a közösség felé

„A célokat maga előtt látó pedagógusnak törhetetlen energiával kell a célokhoz vezető utat kiművelnie azzal a tudattal, hogy a nevelésben a magaslatra feljutni csak úgy lehet, ha minden kis jelenségben meglátjuk az erkölcsi-politikai tartalmat, ha a mindennapi élet legkisebb problémáit is komolyan vesszük, és képesek vagyunk a megfelelő pedagógiai művelésre”. Ennek a megállapításnak a tükrében gyermeki személyiség-profilokat mutatunk be és a velük kapcsolatos közösségi hangszerelésű nevelési módokat írjuk le és elemezzük. Azt az utat kívánjuk felvázolni, amely, ha megfelelő módon indítjuk el az első osztályosokat, bizton elvezet a közösséghez.

A személyiség-profil kifejezéssel arra utalunk, hogy a nevelésnek a személyiség egészére, s nem egyes személyiségjegyek kialakítására kell irányulnia. Így a személyiség nem integrálódik tevékenység rendszeré. Pedig a részek összegeződésének és az egésznek jelentős minőségi különbsége itt is érvényes.

*

Cs. Józsi számára az iskolába lépés pillanata a szülők „bilincsből” történő kiszabadulást jelentette ugyan, de a gyermeki közösségbe, a közös játékba — melyet az azonos háztömbökben összeszokott gyermekek folytattak — nem tudott belekapcsolódni. Vajon miért?

— Édesanya! Úgy szeretnék odamenni a homokozóba — rimánkodik a kis Józsika orrcskáját odalapítva az ablaküveghez. — Misi is ott van meg Janika is — toldja még hozzá.

— Jaj, dehogy mehetsz, kisfiam — hallszik a rideg válasz nagyon kétségbeesett színezettel. — Megint elfog az apád és vissza sem enged — indokolná az édesanya gyermeke előtt az elutasító választ.

— Hát én már sohasem játszhatok a gyerekekkel!? — görbül sírásra a társaság utáni vágytól eltelt kisfiú szája.

¹ Pedagógiai Szemle 1964/9. szám, 776. oldal.

Hagyjuk magukra őket bánatukban. Mindkettőjük szíve telve keserőséggel, és mi úgysem sokat tehetnénk értük: A szülők elváltan élnek: Az apa iszákos. A részeg, ápolatlan apától rettegve, és még azt is feltételezve, hogy „ellopja” a fiát, féltették a józan, megfontolt és tisztességben élő édesanya és a nagyszülők a gyermeket. Ha nagy ritkán mégis beengedtek Józsikához hasonló korú gyermeket, akkor meg rövidebb selid játék után igen hamar így fordult a sor:

— Miért vitted el az én kockámat? — kiáltott rá pajtására Jóska.

— Nem is vittem el... — mondaná Janika, de már a nyakában is volt és leteperne Józsi. Majd kíméletlenül ütni, verni kezdte a váratlan támadástól megbénult „pajtás”-t.

— Miért verekszel a mi Józsikánkkal? Hiszen tudod, hogy erősebb — szól oda a nagymama. — Inkább eredj haza — küldi el a síró pajtást.

Ennyit sikerült megtudnia a nevelőnek a gyermek előéletéből. Hamar észrevette, hogy a szellemileg egészen jó képességű tanuló az óráközi szünetekben nagyon örül a felszabadult mozgásnak. „Játéka” azonban mindig durvasággal és erőszakoskodással párosult. Rendszerint azonban ő húzta a rövidebbet. Bár a kezdeményező általában maga volt. Sokat töprengett a nevelő azon, hogy mit is kellene csinálnia, tennie.

— Meg kellene tanítanom helyesen játszani és a gyermeki közösséggel érintkezni — tűztem ki magam elé a legfőbb feladatot. Az óráközi játékot hát magam kezdtem irányítani. Józsi is részt vett benne. De eleinte hogyan:

— Tanító bácsi! A Józsi megütött — hangzik néhány pillanat múlva a panasz.

— Nem is ütöttem — védekezik azonnal és hevesen a vádlott. — Nem akartam ütni — igazítja helyre hirtelen az általa is elstiettetnek vélt tagadást.

— Ha igazán nem akartál ütni, akkor tovább játszunk veled. Beleegyeztek? — kérdezem az osztálytól is.

Igenlésük után még hozzátettem: — Fogadjátok el Józsit fogónak. Hadd mutassa meg, hogy valóban nem akart ütni!

Nem lett vele különösebb baj. Ezután gyakrabban tettem, illetve tettem meg az osztállyal a játék főszereplőjévé. Tudomásul kellett tehát vennie a mindenkire egyaránt kötelező szabályokat. Nem engedtem egyéni elképzeléseinek rákényszerítését a többiekre. Magatartásának helyes mozzanatait többször összegeztem az osztállyal.

Majd a hetesség is rákerült. Ennek ellenőrző jellegű funkciójában bizonytalanodott. Így jelentkezett a bizonytalanság:

— Bejelentelek Z. Feri, hogy mosdatlanul és fésületlenül jöttél el otthonról az iskolába — szolt a lefülélthez hetesi mivoltának teljes tudatában.

— Igazán, Józsi ne mondd meg a tanító bácsinak — kérte a társa. Majd hozzátette súgva: — Neked adom az egyik „amerikai” színesemet, ha nem árulsz be Gyuszi bácsinak.

Józsi meghökkent az ajánlat hallatára. Régóta fáj a foga hasonló színészekre. Alkudozni próbált hát:

— Ha azt a szép lilát nekem adod örökbe, akkor nem mondalak be.

Nem sikerült az egyezkedés, mert a tisztasági ellenőrzésnél lelepleződött a dolog. Megbeszéltük azonnal:

— Aki nem mosakszik rendesen, az maga is beteg lesz, de másokat is megbetegíthet — szoltam inkább a féltő aggodás, mint a feddés hangján az osztályhoz.

— Még Jóska is beteg lehet — kotnyeleskedett bele az éleseszű Marika. — Az pedig alig éri meg a lila színt. Még ha amerikai is — összegezte még mondókáját.

— Váltuk le! Váltuk le! — követelték, illetve javasolták igen sokan az osztályban.

— De akkor hogyan mutassa meg Jóska, hogy ez csupán egy kis bizonytalanság volt — vettem ellen. — Hadd bizonyítsa be ezt — javasoltam, és láttam, hogy Józsi szegénytől égő szemei egy kissé felcsillantak. Látható volt, hogy nagyon meghatotta a gyors büntetés helyett előlegezett bizalmam.

A továbbiakban a nevelő Józsinak minden sikeres tevékenységét és megnyilvánulását ismertette az osztály előtt, és meg is dicsérette többször nyilvánosan. Az ön-

bizalom kezdeti érzésének és az osztálytársak együttérzésének hatására tanulmányi eredménye is javult. A jobb tanulók sorába kerülve már szívesebben játszottak vele társai. Ő sem érezte magát idegennek a gyermeki közösségben.

*

T. Nóra első osztályos kisleány. Év elején az átlagosnál is jobban visszahúzódtott. Csendes, félénk gyermek volt. De vajon miért?!

Albérleti lakásban, szerény, de tisztán és rendben tartott bútorok között egészséges kisleány kacagása gyöngyözik. Majd nagyot rikkant is:

— Anyuci!!!! De szép! Még! Még! Még!

Szállnak a színes szappanbuborékok, mint a csodás mesevilág léggömbjei. Gáttalanul áradna láttukra a felszabadult gyermeki ujjongás és öröm tovább. Azonban ideges kopogás és morózus öreg férfihang útját állja:

— Ne rikongass, mert mindjárt elveszem a jókedvedet! — kiált rá a csöppnyi leánykára, majd az anyához fordul a „háziúr”: — Miért engedi rikongatni, kiabálni ezt a leányt? Ne idegesítsenek minduntalan, mert... — folytatja, de ne figyeljünk oda tovább.

A szülők aggódva hozták az iskolába. Vajon be tud-e illeszkedni a közösségbe? Hozzá tud-e szokni a gyermekekhez? Megvolt az okuk az aggodalomra. Hiszen sokáig már akkor is sírni kezdett Nórika, amikor a nevelő a nevét említette.

Miután minden munkáját egyébként mintaszerűen végezte el, a tanítónő gyakran állította írásbeli feladatait mind a megoldás, mind a kivitelezés szempontjából mintául, például az egész osztály elé. Ennek ellenére sem jelentkezni, sem szerepelni, de még beszélgetni sem akart. Ezért tanítónője mindennap kezdeményezett vele beszélgetést az otthoni foglalkozásairól, játékaikról, szüleiéről, kirándulásairól, sétákról, stb. Majd két-három bőbeszédű és bátor kisleányt is bevont a társalgásba. Néhány hét múlva kezdett felengedni Nórika. Akkor abba a padba ültette a nevelő, ahol Panika ült. Az ő társaságában láthatóan jól érezte magát Nórika. A padtársat „megkérte” a tanítónő, hogy szabad idejükben meg a napköziben is sokat beszélgessen vele. Az eredmény?

December van. Frissen lépegetek a csikorgó havon az iskola felé. Egyszer csak vékonyka gyermekhang gurgulázik utánam úszva a fagyos levegőben:

— Tanító néni!!!!

Hátranézek és megállok. A futástól lihegve darálja Nórika — mert ő szaladt a nyomomban —:

— Szép új lakásunk lesz a Szabolcska utcában. Édesapa mondta az este. Ugye ott már nekem is szabad lesz nevetnem és játszanom otthon?! — tört fel belőle az elfojtott vágy és panasz kétségbesett kérdés formájában. Különös, várakozó pillantással nézett rám.

— Most is szabad kisleányom — mondtam. — Nagyon örülök, hogy lesz saját lakások. Mondd el társaidnak is az iskolában! Hadd örüljenek ők is veled!

Igy tett.

Majd egyre inkább érdeklődni kezdett a többiek iránt. Örült társai sikerének. Hamarosan azt is észrevette a tanítónő, hogy már egyre-másra odamegy a gyengébb társaihoz és segít nekik.

Ezt az utóbbi érdeklődését használta fel a nevelő arra, hogy megkérje Nórikát a gyengébbek „hivatalos” segítésére. Főképpen az olvasásban és a számtani feladatok gyakorlásában kérte a segítséget. Ezek voltak a kisleány erős oldalai.

Ma már reggelenként Nórika padja körül folyik az eszmecsere. Ott csoportosulnak és beszélgetnek az első osztályosok.

*

M. Tamás állandóan „dolgozó” tagja az első osztálynak. Mégis sok a gondja és baja vele kapcsolatban a tanító néninek. Miért?

Számítan óra van. Az osztály már belelendült a munkába. Látom, hogy M. Tamás megint „elmélázott”.

— Most mit készítesz újra gondolatban, Tamás? — szólítom vissza az órára kérdéssel a rendkívül szórakozott fiúcskát.

— Kívül színes, belül fehér ivópoharat — buggyan ki belőle hirtelen és akaratlanul a felgyülemlett alkotói láz.

— De hát most számolunk, kisfiam — folytatom a neheztelés hangján.

— Igen, tanító néni kérem szépen. De ez olyan érdekes pohár lesz. Olyan senkinek sincs — tart ki egyelőre az udvarias válasz ellenére központi problémája mellett.

— Elkészítheted tízpercben. Ha az osztály hozzájárul, még tafota-papírt is adunk a közösből. De csak akkor, ha most velünk számolsz — igyekszem megnyerni a számtanórának a gyakorlati foglalkozás iránti mániákus szeretettel és jó érzékkel rendelkező fiúcskát.

Elég gyakran kell ilyesmit tennie a nevelőnek. Ugyanis M. Tamás „sorozatban” gyártja a gyakorlati foglalkozás órákon tanult munkadarabokat, illetve azoknak újabb és újabb változatait. Ilyenkor mindenről és mindenkiről elfelejtkeznek. 10–12 variációt is készít egy-egy darabból. Lehetőleg mindegyikben van valami új. Határtalan nagy örömmel rakosgatja és mutogatja társainak meg nekem is.

A munka szemetjétől azonban állandó a hulladék és a rendetlenség a padjában meg alatta is. Segíteni kellene ezen. De hogyan?

— Tisztasági versenyt indítottunk a kisdobos foglalkozáson az I/b. osztállyal — szólok. — Szeretném, ha mindenki gondosan ügyelne a padjára és annak környékére — szavak kíséretében jelentősen ránéztem M. Tamásra. Majd így folytattam:

— A 3. padosban M. Tamást javasolom tisztasági felelősnek.

Hiába éreztettem a célzatosságát, mert:

— Ne ő legyen! Ne ő! — kiabálnak többen. — Hiszen ő mindig legtöbbet szemetel — indokolják is azonnal javaslatom elvetését.

— Az igaz! — veszem át a szót. — De tud ám Tomi kevesebb szemeteléssel is dolgozni, ha akar. Meg ha ő lesz a felelős, akkor szó nélkül fel is szedi — mondtam. — Így megmutathatja, hogy ő is „igazi első osztályos” — fűztem még hozzá, mert tudtam, hogy a fiú amolyan „kisöreg”, aki egykeként mindig felnőttek között van, s szereti, ha „nagyra tartják”.

Kevesebb lett a szemetelés, de több a tettelegességig fajuló ellenségeskedés osztálytársaival. Ez bizony csak a tanév vége felé oldódott. Így:

— Kiállítást rendezünk szép munkáitokból, hogy szüleitök is lássák ügyességeteket. Azok a dolgok kerülnek kiállításra, amelyeket megszavaztok — kezdtem a beszélgetést az egyik gyakorlati foglalkozás órán.

— Tamásnak igen szép darabjai vannak — szól bele mindjárt a kis kotnyeles G. Vera. — Azokat tegyük ki — javasolja is egyszerre.

— Igen! Igen! Igen! — állnak mellé többen is.

— Az igaz, hogy együtt örültünk M. Tamás minden újabb „kitalálásának” — hűtöttem le a heveskedőket —, s gyönyörködtünk is bennük. De itt az első „a” osztályról van szó — próbáltam irányítani a közgondolkodást.

— Tanító néni! Nézzük meg mindegyiket egyenként, és úgy szavazzunk — szól bele a beszélgetésbe maga M. Tamás. — Másnak is van szép munkája — teszi még hozzá ravaszkodva.

— Jól van. Elfogadjátok Tomi javaslatát? — kérdeztem.

— Igenlésük után úgy sikerült a „zsürizés”, hogy M. Tamásé lett így is a főérdem.

— Látod, most igazán büszké vagyunk rád — szóltam hozzá. — Tenedek is köszönhetjük, hogy az I/a. osztály ilyen szép kiállítást tud rendezni. Mindenki örül annak, hogy te is a mi osztályunkban dolgozol és tanulsz.

— Bár a tanulás is így menne — jegyzi meg sóhajtva Z. Imre. Ő az egyetlen elfogadott pajtása M. Tamásnak itt az iskolában. Egyébként benne már — több jel utal erre — ébrednek a másokért való felelősség érzése.

— Erről is beszéljessünk majd a legközelebbi kisdobos foglalkozáson. Addig is gondolkozzatok rajta, hogy hogyan segíthetnénk Tamásnak — tettem át a problémát egy közvetlenebb hangú fórumra. — De te is törd a fejed azon, hogy hol segítsünk neked a jobb tanulmányi eredmény érdekében — fordultam még M. Tamáshoz.

Érdekesen alakult a beszélgetés a kisdobos összejövetelen. Azzal kezdődött, hogy M. Tamás nem érkezett meg a kijelölt időben. Izgatottá vált a légkör, amikor már tíz perc is elmúlt a foglalkozás meghatározott kezdetétől. Szándékosan vártam, hogy mi lesz az osztály javaslata.

— Tanító néni kérem, elmegyünk Tamásért — javasolta egyszer csak F. Jani, az egyik vezető.

— Dehogyan megyünk — próbálta leinteni Z. Feri.

— Hátha történt vele valami — óvatoskodott az egyik kisleány.

Mégis érte mentek és elcsalták. Kiderült, hogy félt a fejmosástól. Azért is nem volt bátorsága eljönni ideig. Az úton találkoztak vele.

A fejmosás azonban elmaradt.

— De mi segíteni szeretnék neked — mondta legnagyobb meglepetésemre a máskor szóltan és hallgatag Cs. Zolika. — Én elmegyek hozzátok és együtt írjuk meg a számtant — ajánlotta fel mindjárt a hathatósan tűnő segítséget.

— De... de... — mondta volna gyorsan M. Tamás a tiltakozást, azonban elakadt, mert nagyon zavarba jött. Majd mégis kinyögte aggodalmát.

— Az én apukám nem enged ám senkit sem hozzánk.

— Akkor meg te menj el Zoliékhoz — ajánlottam a közvetítő megoldást. — Majd beszélek a szüleiddel, hogy engedjenek el.

Nem történt csoda. Nem lett jobb egyelőre a tanulmányi eredménye sem M. Tamásnak. Mégis lett kézzel fogható eredménye a kisdobosi beszélgetésnek. A tettlegességig fajuló ellenségeskedések egyre ritkábbá váltak Tamás és társai közt. A jég megtört.

*

A közösség és az egyén viszonyának helyes és alapos végiggondolása teszi lehetővé, hogy már az első osztályban is a „közös cél érdekében végzett közös tevékenység” és az azt kísérő érzelmi elemek álljanak a közösségi nevelés szolgálatában. Ugyanis a pedagógiai tevékenységben „a társadalom, a társadalmi morál által megszabott követelményekből kell kiindulni”.² Tudnunk kell azonban azt is, hogy minden hatásnak — így a külső társadalmi hatásnak tekinthető nevelésnek is — az eredménye bizonyos belső feltételektől függ. Ebben az esetben az egyén (:a gyermek:) saját erkölcsi tevékenysége lesz a belső feltétel. Tehát az a talaj, amelyre a nevelőmunka irányul. Ez pedig azért is determináns tényező, mert figyelmen kívül hagyása — azaz bizonyos társadalmi követelmények „püsztá hangoztatása” — azt eredményezheti, hogy a követelmények teljesítése is csak külsőleges lesz. „Márpedig nem érhetjük be azzal, hogy a külső viselkedés csak formálisan feleljen meg a társadalom követelményeinek, hogy az ember csak külsőleg alkalmazkodjék ezekhez”.³

Ha a belső feltételekre való tekintet nélkül csupán racionális elemeket alkalmazunk — mint amilyen például „... az állandó; értelem nélküli önfeláldozás, aszkézis, a személyes örömökről való lemondás szüntelen megkövetelése a közösség érdekeire való hivatkozással”,⁴ stb. —, akkor óhatatlanul és hamar bekövetkezik a visszaütés, esetleg az ellenállás.

Az ún. „okos belátás”, a „kölcsonös megértés” fetiszizálása mintegy gátja lesz a legreálisabb tényezők — mint amilyenek a léten alapuló valóban közös érdekek, szükségletek és tendenciáknak a közösséget spontán módon is alakító erői — érvényesülésének.

² Sz. L. Rubinstein: Elvek és utak. Tankönyvkiadó Bp. 1967. 159. oldal.

³ Sz. L. Rubinstein: I. mű 159. oldal.

⁴ Bakonyi—Bakonyiné: Egyéni bánásmód a közösségi nevelésben. Pedagógiai Szemle 1964/9.

A bemutatott gyermeki személyiség-profilokból, majd azoknak a nevelő által törént formálásából lényegesnek látszik annak kiemelése, hogy egyrészt az eredményes nevelésnek elengedhetetlen feltétele növendékeink egyéni hajlamainak felderítése, tehetségük és adottságaik maximális kifejlesztése, *egyéni sorsuk konfliktusainak feloldása*. Másrészt céltudatosan kell élnünk az egyéni bánásmód nevelési eszközeivel. Csak ezáltal tudja a nevelő a személyiséget (:a gyermeket:) úgy ösztönözni és irányítani, hogy munkájának eredménye olyan *belső törekvések* létrejötte lesz, amelyek a társadalom (:a közösség:) erkölcsi követelményeinek a szellemével és nemcsak a betűjével vannak összhangban, s amelyekből *belső törvényszerűséggel* következik a *morális magatartás*.

A gyermeki személyiség sokoldalú ismerete adta a nevelő kezébe Cs. Józsi egyéni konfliktusának a feloldásához a kulcsot. Ugyanakkor a közösség teremtette meg azokat az eszközöket, amelyek „nevelésünk átfogó, standard és általános céljának egyéni változatát” vannak hivatva megközelíteni. Miután pedig az egyén (:a személyiség:) nem csupán passzív el- és befogadója a közösségi ráhatásoknak, hanem azzal egyidejűleg maga is alakítójává válik aktivitásával a közösségnek, valóban létrejön az a szituáció, melyben megvalósulhat az ún. „párhuzamos ráhatás” lényege. Nevezetesen: a közösségből kiinduló ráhatás eredményeként az egyén visszahat a közösségre — hiszen annak érdekében tevékenykedik —, de közben ön maga is átalakul. A külső hatás belső feltétellé alakul benne. Vagyis a párhuzamos ráhatás makarenkói lényege: a változtatás és az önváltoztatás koincideneciája, egyidejűsége és egybeesése. Ez a felfogás felel meg egyébként a marxista filozófiának is. Ez szerint „az emberek, *miközben átalakítják a világot, saját természetüket is átalakítják*. Nemcsak és nem is *első-sorban* az eredmény, az új környezeti feltételek visszahatása révén, hanem sokkal inkább *a folyamat által, amelyben a valóságot átalakító tevékenységük* egy viszonylag állandó rendszere alakul ki”⁵.

Az osztálytársak beavatása és „felkérése” volt ebben az esetben az a láncszem, mely az ún. „páros pedagógia” helyett az egyéni bánásmódot közösségivé hangszerelte. Az a körülmény, hogy Cs. Józsi esetében a mozgás, a felszabadult játék öröme adta meg az egyéni bánásmód lehetőségét, azt mutatja, hogy a nevelő nem ragaszkodik a sablonokhoz. Nem az ún. iskolás tevékenységek (:tanítás, tanulás, aktivitás, stb. :) keretében keresett és talált lehetőséget, hanem Cs. Józsit az ezekről eléggé távol eső „erős oldal”-ánál ragadta meg. Helyes ez az eljárás, mert a közösségben végzett játéknak van olyan aspektusa is, hogy védelmet nyújt az egyén számára. Nem bánthatnak itt senkit. Cs. Józsi is védelem alatt érezhette magát. Korábbi, ellenszenves magatartásból mintegy megbocsátották társai a játék öröméért. A főszereplővé emeltes a pedagógiai optimizmus szép példája. Ezt azért is szeretnénk igen hangsúlyozottan kiemelni, mert pedagógiai gyakorlatunkban ez idő szerint egy kissé a „börtönőr” szerep dominál. Csak igen kevesen állnak még a „pozitív irányban ható nevelő erő”-k felhasználása mellett. Talán elég ennek bizonyítására az általában szokványos órakezdesre utalni. Az otthoni és az iskolai munkák értékelésénél általános — sajnos! — a hibák, a mulasztások számbavétele, illetve szóvátétele. Ezzel eleve olyan „szociális klímát” teremünk az iskolában, melyben nehéz lesz már tanítványainkat megnyerni. Hiszen erőik „kisültek” a számonkérések drukkjában. Elég kevesen teszik ezt olyan módon, hogy pl. az első osztályban ezt mondanák: — Nézd, ez az „s” betű mennyire jól sikerült! Itt figyeltél munkádban, s sikerült is szépen dolgoznod, stb. Szóvá tettük a hibákat?! De mennyire! Hiszen a gyermek tudja, hogy a többi nem sikerült. De így azt is, hogy a jó munka titka a koncentrált figyelem. Aki még nem

⁵ Horváth Gy.: A marxi személyiségelmélet és a nevelés. Magyar Pedagógia 1965/4. 324. oldal.

próbálta meg ennek a hatását, az valóban nem is tudhatja, hogy miért beszéltünk az előbb „börtönőr szerep”-ről.

Még egy mozzanatot emeljük ki a Cs. Józsival való egyéni bánásmódból! Nevezetesen: az egyén és a közösség konfliktusának „robbantás”-sal történt feloldását. Itt a nevelő a hiba felismertetése után azonnal lehetőséget teremtett a közösséggel annak jóvátételére, illetve elkerülésére. (:Az előlegezett bizalomra gondolunk!:) Sokszor lenne erre szükség minden fokon és minden emberi kapcsolatunkban! Csak akkor fogadják el az emberek az erkölcsi követelményeket, ha azoknak „belső jelentőség”-et adunk számukra. „Aki az emberi hibákon javítani akar, keresse meg az ember érényeit” — adja kezünkbe a megoldás kulcsát Rubinstein. Vagyis *ne* azt igyekezzünk minden erővel bebizonyítani, hogy *mi* milyen értékes, bölcs és erkölcsös emberek vagyunk. Hanem arra fordítsunk felényi energiát, hogy ugyanezeket *a másik* személyiségről bizonyítsuk be.

Fel kell figyelnünk még egy másik momentumra is Cs. Józsival kapcsolatban. Az ún. „makarencói mag” kialakításában helyesnek látszik az egyéni bánásmódba bevonni a közösség tagjait. A visszajelentés — Cs. Józsi a megérzett és előlegezett bizalmát próbálta viszonzni a nagyobb teljesítménnyel a tanulás és az aktivitás területén — igen szemléletesen mutatja ennek az eljárás módnak a felhasználhatóságát.

Mivel a Cs. Józsihoz hasonló családi miliőben élő és fejlődő gyermekek száma viszonylag nagy, ő típusnak tekinthető e szempontból. A társadalmi (:a családi is!:) környezet ártalmainak kivédése, illetve ellensúlyozása csakis a közösségben végzett egyéni bánásmóddal lehetséges.

T. Nórika ún. kiegyensúlyozott családból érkezett az első osztályba. Mégis szűkebb volt a közösség erejére ahhoz, hogy egyéni konfliktusát a nevelő fel tudja oldani. Az a típusú gyermek, aki az általános gyakorlat szerint nem igényel különleges nevelést. Hiszen: „nincs vele baj”; „nem sok vizet zavar”; „talán egy kissé hallgatóg”, stb. Az ilyenekből is elég sok ül iskoláinkban. Hallatlanul nagy érdeme a tanítónőnek, hogy felismerte a nevelés szükségességét és lehetőségét T. Nórikánál. A viszonylag sima út, melyen a „magának való gyermekből” a közösség motorja lett azért is jelentős, mert felfokozta a nevelő optimizmusát. A továbbiakban pedig nyilván arra ösztönözte, hogy minden gyermekkel foglalkozzék nagyon tervszerűen és céltudatosan. Az ún. „standard-program” helyes értelmezése éppen ezt jelenti.

A nevelő eljárásából itt a mindennapos személyes beszélgetés-kezdeményezésről a „mag mozgatása”-ra történő áttérés emelhető ki elsősorban. A „hathatos segítség biztosítása” a közösség részéről olyan külső hatás, mely gyorsan és sok esetben azonnali reagálással válik belső feltétellé. Ebben az esetben éppen az rendkívül jelentős, hogy a „páros pedagógia”-t helyettesítő közösségi ráhatás eredménye mindkét irányban megnyilvánult. Ugyanis T. Nórika a beszélgetés közvetítésével kapcsolódott a közösség áramkörébe. Az osztály pedig közvetlenül szemlélhette a közös cél érdekében kifejtett közös tevékenység hatását az egyén megváltozásában. Egyúttal maga a közösség is alakult a cselekvés folyamatában. Ezt igen jól szemlélteti az a körülmény, hogy együtt örültek Nórikáék új lakásának. Másrészt elfogadták azt a segítséget, melyet a kisleány nyújtott a gyengébbeknek.

A pedagógiai tevékenységet — melyre egyébként is jellemző, hogy „céltudatos és célszerű” — helyesen értelmező pedagógus előtt világos, hogy „... a személyiség céltudatos és tervszerű alakításának ... jellemző sajátossága, hogy lényegében nem magukra a személyiség tulajdonságaira vonatkozik, hanem a tulajdonságok megváltoztatását célzó cselekvésekre”.⁶ T. Nóra esetében ez úgy jelentkezett, hogy a nevelő

⁶ L. B. Itelson: A neveléstudomány néhány módszertani problémája. Pedagógiai Szemle 1967/12.

„megkérte” a gyengébbek segítésére. Az így végzett cselekvés jelezte, hogy az egyénben (:Nórában:) megindult a „saját erkölcsi tevékenység”. Ezt részben a nevelő, részben az osztály ösztönözte és irányította az elismeréssel. Nórika segítőkészsége és a padja körül kialakult reggeli beszélgetés pedig már arra utal, hogy megindult nála az a folyamat, melynek eredményeként a későbbiekben „a társadalom erkölcsi követelményeinek a szellemével” is összhangban lesz cselekvése.

Az ember rossz és gyöngé oldalai ellen úgy harcolhatunk legeredményesebben, ha kipuhatóljuk erős oldalait, azokat az erőit, melyek megfelelő irányítás mellett nemes célokat szolgálhatnak. Rubinsteinnek ezek a pedagógiai optimizmusra indító örök szép szavai érdekes tükröként szolgálhatnak M. Tamás esetében. Ő nem csupán azért különleges egyéniség, mert egyeként mutatja a teljesen „agyonnevelt gyermek” típusát. Hanem azért is, mert „elmerülten dolgozik”. Az előbbi sajátosságból világosan következik a kezdetben elég gyakori amorális magatartása. (:A tettegességre gondolunk!:) Családi kapcsolatrendszere olyanná torzult egykeségének pozíciója miatt, hogy a legkisebb sérelmet sem tudta nyugodtan elviselni. Ha a nevelés és a nevelő abból az alapállásból indul ki, hogy a gyermek csakis azért „rossz”, mert nem jó a közösségi szerkezet (:Struktúráról van szó:), melyben a gyermek él, akkor arra törekszik, hogy a ráhatás a növendék „kapcsolatainak és tapasztalatainak körét és jellegét is” módosítsa. Így — vagyis „egész viszonyulási rendszerükkel, társadalmi kapcsolataikkal és tapasztalataikkal egységben”:⁷ — válnak a gyermekek a *nevelés folyamatában* a tevékenység objektumaivá. Ugyanis „nem lemeztelenített, elvont s általános gyermeki személyiség áll előttünk, hanem a társadalmi-közösségi kapcsolatoknak életteli metszéspontja, melyben *maga a gyermek éppoly aktív, mint eme kapcsolatok pedagógiai hatása*”:⁸

M. Tamás önmaga toltá személyét a közösség peremére. Azzal, hogy egyoldalú beállítottsága miatt nem vett részt az osztály egyik igen fontos funkciójában: a tanulásban. Önmaga húzotta egy „kréta-kör”-t. Viszont tudnunk kell, hogy „a közösség peremén élő gyermek helyzete, tudatos vagy spontánul alakuló kirekesztettsége olyan „állandóan ható” nevelési tényező, mely megnehezíti — olykor egyenesen lehetetlenné teszi —, hogy a közösségi élet pozitív irányban formálj, hiszen kapcsolatainak természetere sajátos módon szűri meg számára az őt környező hatásokat”. (:Pataki F.: I. mű 207. old. :) Éppen ezért is ki kell emelnünk a nevelő eljárásának azt a pozitívumát, ahogy meghagyja Tamást a munka mellett, s az osztállyal megszavaztatja az anyagot a közösből. Ugyanakkor azonban ennek feltételeként az órán való aktivitást kéri. Nyilván arra gondolt, hogy „magának a személyiségnek aktív tevékenysége révén szükségképpen átalakul az ember is”. (:Uo. :) Úgy véljük, hogy éppen e megfontolásból engedte M. Tamás nagyon is individuális tevékenységét (:A variációk állandó gyártására gondolunk!:) tovább folyni. Ez lett számára az az eszköz, melynek segítségével elmozdította a holtpontról. Így — ha egyelőre kevésbé látványosan is — megindult M. Tamás fejlődése a standard-program irányában.

A tisztasági felelősként történő megszavaztatás egy újabb lépés volt „a korábbi társadalmi pozíciójának és kapcsolatainak alapjai” felrobbantásában. *A nevelő nagyon tudatosan igyekezett megakadályozni, hogy M. Tamás* (:... és sok más gyermeki személyiség!:) „*terepszínű képet vágva*”, vagy éppen ellenséges, negatív beállítottsággal *éljen a közösségben*. Hangsúlyt kell adnunk törekvéseinek azért is, mert csak az ilyen célszerű tevékenység teremti meg minden közösségben a személyiség fejlődésének optimális feltételeit és egyben biztosítékait. Együttal létrehozta azt a szí-

⁷ Pataki F.: Makarenko élete és pedagógiája. 206. old. Tankönyvkiadó Bp. 1967.

⁸ Pataki F.: I. mű 206. oldal.

lárd „tapasztalati bázis”-t, mely a „viszonyulási struktúrában” megindítja a minőség forradalmát. Így tesz eleget annak a makarenkói megállapításnak, mely szerint: „a viszonyulás az igazi tárgya pedagógiai tevékenységünknek”. (:Uo.)

Különös jelenség, hogy az ilyen „törvényen kívüli lovagok”-nak (:Elég sok akad belőlük, ha nem is ilyen „nyílt” személyiségek, mint M. Tamás!) mindig kialakul a hódolói köre. Vagy félelemből vagy a vagánykodás keltette „csodálat”-ból mindig megpróbálkoznak többen is az előtérbe helyezésével. Sokszor tapasztalhatjuk ezt. Nem az általunk vagy a nevelő testület által javasolt megfelelőt, rátermettet, hanem a közösséggel szemben állót akarják „behozni”. Ez legtöbbször meg is osztja az osztályt. Ezért is hívjuk fel itt külön is a figyelmet az ilyen konfliktusok megoldásának egy módjára. Annnyival is inkább, mert az eredmény szempontjából (:Törvényes úton lett M. Tamásé a főérem!) meg Tamás „viszonyulási struktúrá”-jára gyakorolt hatás tekintetében is igen célravezetőnek bizonyult. Az állandóan megszervezett és biztosított „közösségi élet gyakorlata” teszi lehetővé, hogy az egyes cselekvések rendszerré szilárduljanak. Másrészt szükséges ez ezért is, mert „a cselekvéseket rendező elvek, a távlatok valóságosságukat, realitásukat csak a gyakorlatban alapozhatják meg, csakis azáltal válhatnak valóban ható rendező elvekké”. (:Horváth Gy.: I. cikk.) Most még ravaszkodik M. Tamás a közösség elfogadásában. De előbb vagy utóbb fel fog oldódni a közös cél érdekében végrehajtott közös tevékenységben.

A nevelő eljárásának, pedagógiai tevékenységének értelmét éppen az adja meg, hogy az első osztály szinte egy emberként mozdult meg a bizonyos vonatkozásban (:A rendkívüli műszaki érzékre gondolunk!) kiváló M. Tamás érdekében. Ha a nevelő az első pillanattól kezdve tervszerűen végzi a standard-program megvalósítását, akkor jogosan remélheti a közösség erejének segítségét a nevelés munkájában már az első osztályban is. A kisdobos foglalkozás igen jó fóruma a mindenkire tartozó egyéni konfliktusok feloldásának.

Talán nem is feltétlenül szükséges annak leszögezése, hogy a „közösség” kifejezés használata az I. osztályban, de az alsó tagozaton általában pusztán elvi jelentőségű és jellegű. Azért kell így használnunk, mert az volt a célunk, hogy egyedi esetekből általános érvényű következtetéseket is levonjunk a közösségi nevelés egyik kulcskérdésének vonatkozásában.



SZABÓ ZOLTÁN

Kaposvár, Tanítóképző Intézet

Beszéd és gyermeki tevékenység számtanórán az I. osztályban

*(Néhány gondolat egy hagyományos és egy kísérleti számtanóra
rövid összehasonlítása közben)*

Világszerte foglalkoznak a matematika oktatásának korszerűsítésével. Hazánkban is folynak kísérletek. A komplex matematikaoktatásról, az új módszerekről sok tanulmány, cikk látott már különböző nyomdatermékekben napvilágot. Tudvalevő, hogy 1963-ban Budapesten, a Váci utcai általános iskolában indult meg hazánkban a kísérleti matematikaoktatás. Azóta az ország különböző helyein 26 osztályban folyik a kísérlet. Az 1. osztálytól kezdve mind több helyen alkalmazzák az új eljárásokat, az új koncepciót. Így előbb-utóbb országosan megváltozik a matematika oktatása.