

5. Bodnár Gáspár: Gyakorlóiskolai kalauz tanító- és tanárjelöltek számára. Szatmár. 1908.
6. Porzolt István: A gyakorlati képzés rendje. Nyíregyháza. 1969.
7. Gulácsy Zoltán: A tanítójelöltek szakmai gyakorlatáról. Köznevelés. Alsótagozatos oktatás nevelés. 18. 2. I—II. 1962.
8. Balogh József: Gyakorló tanárjelöltek az iskolában. Pedagógusok Lapja. 8. 4. 1966.
9. Pajor Géza: Pedagógusok iskolahigiénés képzése és továbbképzése. Az iskolaegészségügy mai kérdései. Jászberény. 1969.



DR. BAKSA JÓZSEF  
Győr, Tanítóképző Intézet

## Túlkorosság — egyéni bánásmód — közösségi nevelés

(Befejező rész)

A ma iskolájában még igen nagy számban tanulnak túlkoros gyermekek. Esetükben a standard nevelési cél és a gyermek fejlődési szükségletei között olyan feszültség és ellentmondás keletkezhet, amelynek feloldása kizárólagosan a közösségi neveléssel, mint eszközzel képzelhető el. Az nyújthat lehetőséget arra, hogy az egyén és a környezet közötti meg nem értés miatt állandósuló konfliktusok és bonyodalmak feloldódjanak. Hiszen a társak, a tanulók közössége által is képviselt követelményeket hamarabb felismeri és magáénak érzi az egyén. Jobban megérti, hogy nem egy „felnőtt külső személy” hivatalból is hangoztatott szeszélyeiről van szó, hanem olyan követelményekről, amelyek az ő személyes, érdekeit is védik, s mindannyiok problémáinak megoldását segítik.

Azt viszont tudomásul kell vennünk, hogy a kiemelt helyzetekben — a túlkorosságról van szó! — „finomabb mérőeszközökre”, nagyobb felelősségre és nagyon tudatos nevelői tevékenységre van szükség. Már csak azért is, mert sok vonatkozásban azért is bekövetkezhetnek az említett konfliktusok és ellentmondások, mivel az egyén kapcsolatteremtő képessége korlátozott általában. Ha nem sikerül rátalálni az egyéntől a közösséghez vezető útra, akkor a közösségtől az egyénhez vezető úton kell megteremtelnünk részére a becsatlakozás lehetőségét. Tehát a nevelésnek kell megkönnyítenie az egyén számára saját és mások magatartásának helyes látását, és a környezetében lezajló változások megítélését. Ami részben a magatartás — mármint a helyes — lehetőségének biztosítását, részben pedig vélekedésének, tudatának formálását jelenti. Csakis ebben az esetben jön létre „a tudat és a magatartás szocialista típusa”, amely a jelen mellett mindig a jövő számára is képes alkotó tevékenységre. Ez a korszerű pedagógia lényege, melyet éppen Makarenko „a holnap nap pedagógiája” kifejezéssel aposztrofált. Ha viszont ez elmarad, akkor az egyén magányos marad, s viszonylag fejlettebb szintű, de más jellegű egyéni kapcsolatrendszere a közösség bomlasztására szolgálhat. Ezt azzal is megelőzhetjük, ha éppen a közösségre támaszkodó nevelői ráhatást egyidejűleg az egyénre is, meg a környezetére is irányítjuk. Hiszen a fő feladatunk nem annyira a gyermek egyes személyiségvonásainak alakítása, hanem egész kapcsolatrendszerének befolyásolása.

A korábban említett finomabb érzékenység, meg a pedagógiai optimizmus is azt mondatja velünk Á. János történetében (de a ma még nagyon is gyakori más

túlkorosok esetében is) —, hogy az iskolai keretek közüli kitérésre fordított sok energiája jól felhasználható lett volna más, hasznos célra. Hiszen nála maga a cselekvés, a tevékenység is szükséglet. Arra viszont még túlkorossága ellenére sem képes, hogy a szükségletére, illetve szükségletei sorára épülő nagyon is bonyolult érdekeinek hálózatában önállóan eligazodjon. Nekünk nevelőknek és a velünk együtt élő és ható közösségnek a feladata, hogy meghatározzuk részére azt a tárgyat, amely a szükségletet — ebben az esetben a cselekvés szükségletét — képes kielégíteni emberi szinten. Vagyis aligha hagyható ki a társadalmi elem közbeiktatódása, amely lehetővé teszi az emberi szükségletek minőségi változását. „A szükséglet tárgya és subjektuma (maga az egyén) csak eszközök segítségével végzett társadalmi tevékenység közbeiktatásával egyesülhet” (1 : 63). Az egyesülés minőségi oldalát, vagyis a szükséglet kielégülését befolyásolja tehát a társadalmi tevékenység minősége. Ebben az életszakaszban a „vélt érdek” még előtte áll „a felismert, a tudatosult érdek”-nek. Ezért is szükséges az irányítás, a segítség. Hogyan?

Arra gondolunk, hogy ha például az ismertetett esetben nem azzal a megjegyzéssel próbálja helyreigazítani Jancsi gondolkodását: — „De azt a kenyeret haza kell vinni!”, hanem helyette azzal a kérdéssel fordul az osztályhoz: — „Ki vitt már haza olyan jó puha kenyeret? stb.”, akkor már eleve elzárja a kitérés útját. Nem kerülhet terítékre a nyúl meg a többiek. Viszont a valószínűen sok jelentkezés és dicséretes elmondás után adott lett volna az ilyen fajta általánosítás lehetősége: — „Jó dolog és örülök is, hogy a mi harmadik osztályunkban ilyen sokan felismerték már, hogy mi a feladatuk, mi a dolguk otthon, a családi házban stb.” Ugyanakkor ki lehetett volna emelni az együttesből Á. Jánost, mint ebben az esetben valóban a közösséggel együtt és a családi közösségért cselekvőt. Mivel pedig az emberi tevékenység végső elemzésben a társadalmi aktivitás olyan megnyilvánulása, amely a külvilág átalakításával egyidejűleg az ember átformálására is törekszik, valóban megteremtettük a személyiségformálódás lehetőségét.

Talán különösnek tűnik, hogy az ilyen egyszerű, amellet kézenfekvő és magától értetődő fogást mutatjuk be elsőként. Sajnos, tapasztalataink arra mutatnak, hogy éppen az ilyen finomabb érzékenységet kívánó tudatosság hiánya a legfőbb akadálya arról a holtpontról történő elmozdulásnak, amelyre a közösségnek csak dekoratív keretként való felhasználása juttatta pedagógiai gyakorlatunkat. A majdnem kizárólag ünnepi alkalmakra korlátozódó közösségformálás önmagában nem lehet olyan hatékony, hogy tartóssá és állandóan működővé tenné a közösséget. Az egész pedagógiai tevékenységnek, tehát a hétköznapi munkájának is gerincévé kell tennünk a közösségképzést. Ebben az esetben éppen az ún. „ünnepi alkalmak” (ezekben legtöbb a dekoratív elem!) mintegy megerősítik, elmélyítik az állandóan folyó munkánkat. Az ott szerzett emocionális élmények adják azt az erőt, amely a hétköznapi nehézségeinek legyőzéséhez szükséges. Az „ünnepinek” nevezhető alkalmak (örsi foglalkozás, rajgyűlés, kirándulás, közös társadalmi tevékenység, avatás, táborok stb.) is csak akkor valóban hatékonyak a közösség alakulásában, ha a gyermekek mindennapja éleszti, növeli a társadalmi szolidaritás érzését és átélését.

Szögezzük le: csak akkor lesz általánossá a legkisebb iskolában is a valóban közösség felé vezető út, ha egész pedagógiai tevékenységünket az itt említett, az ilyen kézenfekvő eljárások tudatos alkalmazása jellemzi. Ha az (ti. a nevelői tevékenység!) a gyermek egész életének, tevékenységének a szervezésére, illetve adott esetben átszervezésére kiterjed. Ide kell eljutnunk, mert ma, a szocialista pedagógia alapján állva: „...növendékeinket nem az idomítás anyagának tekintjük, hanem társadalmunk tagjának, aktív tényezőjének, társadalmi értékek létrehozójának és teremtőjének tartjuk” (2 : 436). Jelentős lépés lenne előrehaladásunkban ennek az elv-

nek az általános elfogadása a nevelési folyamat hatékonysága szempontjából is. Hiszen „a személyiség nem egyszerűen befogadja a külső hatásokat, a személyiséget elsősorban nem a külső hatások befogadásának módja jellemzi, a személyiség nem valami merev optikai prizma, amelyen csak áttörnek a külső hatások” (3 : 313). Lényeges maga a tevékenység, amelyben a külső hatások megnyilvánulnak. De jelentősek azok a korábbi hatások is, amelyek már a személyiség részévé váltak, mert interiorizálódtak. Ha és amennyiben az egyént alkotó személyiségként kezeljük, akkor mindent megtettünk annak érdekében, hogy valóságosan is belsővé váljanak a külső feltételek, hogy ténylegesen „az egyén belső tevékenységének belső feltételezettségé”-vé válva meghatározzák a személyiséget.

A mi iskoláinkban, a szocialista nevelőnek mélységesen tisztelnie kell a gyermekben az embert. Ami azt jelenti, hogy messzemenően számba veszi *az egyéni életkori sajátosságokat*, az egyén és a közösség fejlettségi szintjét s teljesítőképességeinek határait, s ezekhez szabja nagyon átgondoltan a tevékenységét, törekvéseit, a nevelés tartalmi, formai és módszerbeli elemeit. Ezáltal biztosítja az önállóság fokozatos kibontakoztatását mind az egyén, mind pedig a közösség életében. Mindig arra kell gondolnunk, amit már Krupszkaja lelkünkre kötött: „Minél korábban kezd a gyermek közösségi életet élni, annál több lehetőség van arra, hogy igazi kommunista legyen belőle” (4 : 17). De a gyermeknek emberként való tisztelete azt a követelményt is magában hordozza, hogy az első lépésektől *úgy kell nevelnünk, hogy „kiformáljuk bennük a társadalmi egyenjogúság tudatát, önértetét és az ezzel együtt járó felelősséget”* (5 : 25). Ha tehát Á. János „hivatalosan” lett volna a tűzfelelős, akkor pontosan meg lehetett volna határozni a működés helyét, idejét és módját. Ezzel elérhetővé vált volna az a minimális követelmény és eredmény, hogy a társas együttélés elemi szabályait és szokásait meggyökereztessek és lerakjuk a kölcsönös segítőkészség és a közösségi magatartás alapjait is. Annyival is inkább, mivel ismertes, hogy a 6–10 éves gyermeknél még igény a közvetlenebb irányító segítség, mely biztosítéka a követelmények sikeres teljesítésének.

Mivel pedig „az ember minden cselekedetének van pozitív vagy negatív erkölcsi tartalma, mivel valahogyan nyomot hagy más emberek sorsában, pozitív vagy negatív nevelő hatást tesz rájuk, ezért minden cselekedetet — bármi is legyen a közvetlen gyakorlati jelentősége, illetve rendeltetése — abból a szempontból is vizsgálunk és értékelnünk kell, hogy milyen nevelő, erkölcsi hatást gyakorol másokra” (6 : 161). Az állandó helyváltoztatás, sürgés-forgás az osztályban nagymértékben hatott a társakra. Ha viszont „hivatalos tevékenység” megszavaztatásával Á. János kiélhette volna fejlődési szintjéből fakadó aktivitását, akkor tevékenysége egyben könnyen válhatott volna „a közösségért végrehajtott hasznos munkává”. Ezáltal a társaira gyakorolt hatás pozitív színezetet kaphat. Nála pedig alapja lehet a közvetlen közösség iránti szeretet ébredésének is. Nyilván, ha a túlkoros gyermek munkája (itt éppen a tűz őrzéséről van szó!) az osztályban a bontakozó közösség érdekében végzett tevékenységként hat — mivel erre maga a közösség adott megbízást —, akkor az ezzel biztosított kölcsönös úton (a közösségtől az egyénhez — az egyéntől a közösséghez!) előbb vagy utóbb ő is megtalálhatta volna önmagát a közösségben. Hiszen olyan feladat volt ez a gyermek számára, amely „lényeges és vonzó”, s ezért is tekintette magáénak.

Látjuk tehát, hogy megint itt volt az alkalom arra, hogy Á. Jánost kiemeljük abból a közönyből, amely kivonta a körülötte zajló „közösségi élet”-ből, s csupán külső szemlélőként volt jelen benne.

Mindennapos jelenség — egyben életkori sajátosság is! —, hogy a gyorsabb fejlődésű gyermekeink, vagy a túlkorosak úgy igyekeznek a maguk számára pozíciót

teremteni a közösségben, az osztályban, ahogy ezt a példa szereplője is tette. Miután nem sikerült a tanulmányi munkában olyan szerephez juttatnia a nevelőnek, amelyben az időleges és aktuális sikerek alapján érezhette volna, hogy reá is szükség van, hát megkereste ennek kompenzációjaként a legeredményesebbnek tűnő működési területet, a reggeli gyülekezés idejét. Itt a leányokat, a heteseket, meg a lecke-felelősöket megfélemlítette. A fiúk közül még egyet-egyet mindennap „laposra vert”. Nyilván hiányzik belőle még harmadikos korában — túlkorossága ellenére is — annak az elemi tudatosságnak az alapja, amely „az élet minden szennyét és torzulását ellenséggént tekinti”. A külső életfeltételeinek hatását — méghozzá károsító tendenciáját — nem ellensúlyozzák megfelelő belső feltételek. Vagyis azok a támpontok, amelyek a reá is vonatkozó erkölcsi követelmények érvényesüléséhez elengedhetetlenek. Az órák előtt végrehajtott „megfélemlítési akciói” után természetesnek kell tartanunk azt, hogy az osztály — a fejletlen közösség?! — „elámul” felnőttes használati tárgyainak láttán. Ugyanakkor a gyengébbeknek még egy fajta személyes vonzódás is kialakul irányában. Részben irigylük „felnöttsége” miatt. Részben pedig „védő szárnyai alá helyezve magukat” próbálnak megszabadulni erőszakoskodásaitól. Ez a kieroszakolt „konformizmus” nem csupán azért veszélyes, mert megakadályozza az egyén számára a helyes önértékelés, az élet sóját alkotó becsvágy szint létrejöttét, illetve egészséges alakulását. Az állandó tömjénezés egyszerűen képtelenné teszi arra, hogy „minden egyes cselekedetét ne csak a tárgyi, külső hatása alapján értékelje, hanem aszerint is, hogy mit jelent az emberek (itt az osztálytársak!) egymáshoz való viszonya szempontjából” (6 : 164). Alig juthat el ilyenformán annak felismeréséhez, hogy milyen nyomot „ütnek” és hagynak saját cselekedetei társainak az életében.

Talán az elmondottaknál is nagyobb hiba a közösség arculatának rajzolódása idején, hogy tevékenysége erősen rombolja magát a közösséget. Hiszen az elerőtlenülve nem tudja vagy alig tudja biztosítani, hogy az egyén alkotója és fejlesztője legyen saját környezeti viszonyainak. Márpedig az elsődleges közösségeknek (az iskolai osztályoknak ilyenekké kellene válniok ma már!) volna az a feladata, hogy biztosítsa a pszichológiai átmenetet az egyéntől a közösséghez. Ez utóbbira azért is nagy szükség van, mert a közvetlen átmenet lehetetlensége miatt igen sok iskolás-gyermek egyedül nem képes eljutni a közösséghez.

Maga Á. János is olyan csekély „kontaktus-teremtő képesség”-gel rendelkezik, hogy feltétlenül a közösségnek kell lehetővé tennie számára, hogy „az intenzív személyes kapcsolatokkal összefogott közösségi egység”-be bekapcsolódjék. Annyival is inkább, mivel „az elsődleges közösség elveszti értelmét, ha nem biztosítja az átmenetet az egyéntől az egész közösséghez, vagyis, ha önmagába zárkózik, izolálódik” (7 : 335). Az lett volna itt a nevelő teendője, hogy merész kockázattal és húzással megbíztatja az osztállyal Á. Jánost a gyülekezési időben a rendért való felelőséggel. Ez esetben az osztály, a közösség nem csupán a megbízást erősítette volna meg, hanem olyan támogatást nyújthatott volna, amely az egyének eredményes tevékenységet biztosít. Így létrejöhet az a személyes kapcsolatokon és közös munkán alapuló „összekötő láncszem”, amely magától értetődővé teszi a közösség követelményeit, távlatait, céljait, érdekeit, normáit és hagyományait az egyén előtt is.

Igaz ugyan, hogy a nevelési cél nem érhető el egyetlen lépéssel. De az emberi magatartás különböző ténykedéseiben folytonosan közelebb kerülhet hozzá az egyén is meg a közösség is. Hiszen „a közösségi élet dinamizmusában jut egyre magasabb szintre, fejlődése elválaszthatatlan a közösség fejlődésétől, s azzal kölcsönhatásban történik” (8 : 133). Maga az egyén, a személyiség végül is produktuma viszonyulási rendszerének, melyet emellett önmaga is formál. Éppen ezáltal válik a nevelés alanyává nagy részben.

Á. János elrugaszkodása a közösségtől világos és magától értetődő következménye volt annak a családi kapcsolatrendszernek is, amely eleve magában hordozta a közösséggel szembeni tendenciákat. Ezeknek ellensúlyozására igen helyes lépés volt a kapcsolatkeresés a fiú édesanyjával. A módszer azonban — mely ez esetben azt a célt szolgálta, hogy ellenőrizze a gyermek „meséinek” valóságát — nem bizonyult megfelelőnek és eredményesnek. Hiszen a szociális klímától terhelt édesanyját „rákényszerítette” a fiáért való hazudozásra, illetve hazugságainak a fedezésére. Itt, ennél a kérdésnél már viszont igen nyomatékosan merül fel pedagógiáinknak az a fogyatékossága vagy mulasztása, hogy a makarenkói koncepció adaptációját — legalábbis bizonyos vonatkozásaiban — még máig sem végeztük el. A mi viszonyaink között — ellentétben a makarenkói időkkel — jelentős és el nem hanyagolható nevelési tényezőként szerepel a család. Tevékenységében azonban egyelőre nagyon is sok a tanácsatlanság, a kezdetlegesség, az esetlegesség és a spontaneitás. A szolidáris magatartás élménye helyett gyakran hatnak erőteljesebben az összetartozás érzésének ösztönös tényezői. Olyanok, mint „az anyai ösztön”, a „hivatal packázásai elleni összebújás” stb. Ennek a „védekező páncél”-nak a feltörése, a család és a gyermek valódi érdekeinek a felismertetése nagyon differenciált pedagógusi tevékenységet igényel. Ennek tudatában úgy gondoljuk, hogy ha a családlátogató beszélgetés a „leleplező tendencia” helyett a család helyzete — gyerekek, gondok, nevelési problémák stb. — iránti érdeklődés irányában halad, akkor az együttérzés hatásaként segítő társat kereshetett volna és lehetett volna az édesanyjában a nevelő. Ez pedig annyival is inkább szükséges lett volna, mert a „megromlott mikrostruktúrát” sem az anya, sem a nevelő, az iskola nem képes egyedül olyanná tenni, „szelídíteni”, amely a továbbiakban ne táplálná „nap mint nap gyilkos módszerességgel a káros és negatív társadalmi és erkölcsi tapasztalatokat” (7 : 227). Ennek korrekciójához olyan egymásra épülő és együttesen ható nevelői összefogás kell, amely ma még sok esetben hiányzik és nehezen is teremthető meg. A család és az iskola együtt mindenesetre többet változtathattak volna Jancsi kapcsolatrendszerén.

Az ilyen és ehhez hasonló természetű gyermekeknél különösen hiábavalónak bizonyulnak a nevelőknek azok a próbálkozásai, hogy egy-egy, éppen megnyilvánuló személyiségjegyen kísérlejenek meg módosulást elérni. Ha valahol, úgy itt igazán fontos, hogy a gyermeki személyiség egészére igyekezzünk hatni. Á Jancsi esetében adott volt ennek lehetősége.

A kis állatok iránti megkülönböztetett vonzalom, meg a nevelőnek az a közvetlen tapasztalata, hogy a jó szónak — legalábbis időlegesen — hatása van a túlkoros fiúra, olyan lehetőségeket rejtett magában, amelyeknek felhasználásával egészen más irányt vehetett volna mind a fiú, mind pedig a közösség, az osztály fejlődése.

Itt van, ebben rejlik az a „hétköznapi pillanat”, amelynek helyes megragadása valóban „dinamit” lehetett volna a gyermek egész kapcsolatrendszerének, viszonyulási struktúrájának a felrobbantásához. A töményen jelentkező és ható hibás motíváció idézte elő Á. Jancsi és az osztály közötti viszony megromlását. Nyilván ezért lett volna szükség a motívumok új rendszerének alapozására, illetve kiépítésére. Ugyanis az egyén és a közösség (a társadalom) közötti normális viszony helyreállításának egyetlen lehetséges útja, „ha megváltoztatjuk a gyermek szociális kapcsolatainak, viszonylatainak szerkezetét, s helyesen szervezett szociális kapcsolatrendszerbe helyezük őt”. (7 : 126). Ez a feltétele annak, hogy „szükségszerűen pozitív irányban fejlődjék”. A fejlődés kölcsönhatása is adott ilyen körülmények között. Hiszen a társak (a közösség) részéről megnyilvánuló érdeklődés a nyulak, a galambok iránt még olyan összefogást is eredményezhet, amely feleslegessé teheti vagy kompenzálhatja

a „besurranás izgalmá”-t. Köztudomás szerint sok olyan gyermek van, akinek nincs lehetősége a kisállattartásra, de szívesen besegítene ebbe az izgalmas tevékenységbe. Ez pedig hallatlanul széles távlatokat nyithat az osztály, az egész közösség elé. Ugyanakkor valóban elébe léphet vele az egyének.

Mindenesetre a gazdag közösségi életben sokkal közelebb kerülhet a nevelő az egyénhez, az egyén a közösséghez és a közösség az egyénhez. „A sokoldalú közösségi nevelési viszonyok forró légkörében meghittebbé és tartalmasabbá válnak azok a kapcsolatok, amelyek létrejönnek” (5 : 197) a nevelő és a tanulók, az egyén és az egyén között, valamint az egyén és a közösség között. Ellenkező esetben éppen az ilyen Á. Jancsi természetű és szociális helyzetű gyermekeknél lehet végzetes, ha a nevelő, a nevelés nem találja meg a közösségen át hozzá vezető utat. Ilyen körülmények között pedig az egyén önerejéből sohasem jut el a közösséghez.

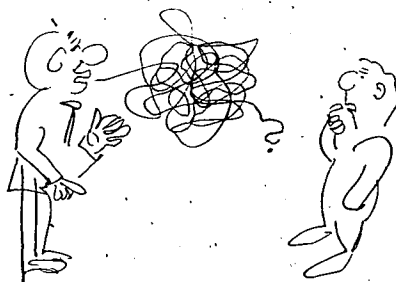
Azt kell gondolnunk és kérdeznünk, hogy vajon az újabban megindított és folytatott harc az intézeti elhelyezésért nem kíván sokkal több energiát?! A tapasztalat szerint egyértelműen igennel kell rá válaszolnunk. Valamiképpen úgy tűnik, hogy ennél célszerűbb dolog a szülők felvilágosításán buzgólkodni. Ha ugyanis sikerül megmagyaráznunk az egyre jobban bontakozó és erősödő közösségi élet hasznosságát és szerepét gyermekeink életében és nevelésében, akkor meg is fogják adni a családok támogatásukat törekvéseinkhez.

Mindig gondolnunk kell arra is, hogy az általában pszichikus traumában szenvedő idősebb társak az intézetben még fokozhatják az egyén lelki fejlődésének, személyisége alakulásának rendellenességeit.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Lick József: Személyiség és filozófia (Kossuth, Bp. 1969.).
2. A. Makarenko: Nevelélméleti művek (Tankönyvkiadó, 1965.).
3. Horváth György: A marxi személyiségelmélet és a nevelés (Magyar Pedagógia, 1965/4.)
4. Krupszkaja: Úttörőkről, iskolásokról (Ifj. Kiadó, 1955.).
5. Széchy Éva: A közösségi nevelés útja a középiskolában (Tankönyvkiadó, 1967.).
6. Sz. L. Rubinstein: A pszichológia fejlődése (Tankönyvkiadó, 1967.).
7. Pataki Ferenc: Makarénko élete és pedagógiája (Tankönyvkiadó, 1966.).
8. Nagy S.—Horváth L.: Nevelélmélet (Tankönyvkiadó, 1967.).

#### *Meteorológia*



*Pénzes Géza főiskolai ballgató karikatúrája*