

# IFJÚSÁG-NEVELÉS

## A nevelélmélet néhány időszerű kérdése

A szociológiai és társadalomlélektani érdeklődés fellendülése nyomán az utóbbi időben egyre több szó esik az ifjúság társadalmi beilleszkedéséről. Örvedetes tény ez, hiszen a társadalom fejlődése nem kis mértékben függ attól, hogy e kérdés megoldása milyen úton halad.

Az ifjúság társadalmi beilleszkedése nem utolsósorban pedagógiai probléma, hiszen a személyiség eredményes formálása nélkül aligha érhető el.

Az intellektus fejlesztése, a korszerű ismeretek megfelelő módon történő elsajátítása kapcsán nem mondhatjuk, hogy a hazai pedagógia ne vállalt volna részt az említett kérdés vizsgálatából és tárgyalásából. Ennek bizonyítéka egyebek között a *Korunk* 1970. 11-es pedagógiai jellegű száma is. Véleményünk szerint azonban az utóbbi években mintha háttérbe szorult volna e kérdéscsoport másik oldala, éspedig a magatartás, az erkölcsi tudat és viselkedés alakításának pedagógiája. Pedig a társadalmi beilleszkedés nem csupán a szellemi és fizikai munkába való szakmai bekapcsolódást jelent — tudás és képzettség alapján —, hanem meghatározott társadalmi viszonyokba való beilleszkedést megszilárdításuk és továbbfejlesztésük érdekében. Önmagában véve a tudás, az intellektus, a képzettség, sőt még a tehetség sem érték, hanem csak attól függően válik azzá, hogy mire használják fel. A szocialista pedagógia tehát csak abban a mértékben képes eleget tenni az ifjúság társadalmi integrálásával összefüggő feladatainak, amilyen mértékben érdemleges választ tud adni az erkölcsi és jellemnevelés „hogyan“-jának és „miként“-jének kérdéseire.

Valamely tudományág fejlődése elképzelhetetlen az információk nemzetközi cseréje nélkül. Nincs ez másként a pedagógiában sem. Aligha szorul bizonyításra azonban, hogy a nevelélméletnek, leszűkítve a kérdést: a *kommunista erkölcsi* nevelés elméletének hazai gyarapítása végett — e tudományágak hangsúlyozottan osztály- és politikai jellege miatt — saját erőfeszítéseink mellett elsősorban más szocialista országok pedagógiai eredményeit kell számba vennünk és kritikailag felhasználnunk. Ebben a vonatkozásban különös hangsúlyt kap a nevelélmélet szovjetunióbeli eredményeinek és problémáinak alapos ismerete.

Ilyen megfontolások alapján vállalkoztunk arra, hogy az erkölcsi nevelés szerteágazó problémái közül néhányat — amelyek meglátásunk szerint a szovjet pedagógusközvélemény figyelmének a homlokterében állanak — áttekintsünk tanulmányunkban.

A szocialista pedagógia már kialakulásakor felismerte: az ifjúság életre való felkészítése megköveteli, hogy a gyermeki lét, a „gyermektársadalom“ viszonyai hasonlítsanak a „felnőtt“ társadalom életéhez. Csak így, cselekvő módon, menet közben sajátíthatja el a gyermek azt a magatartást, amelyre felnőtt korában szükség lesz, s válhat szokásává a helyes magatartás. Jóllehet a gyermeki élet és a nevelés egységének felismerése egyidős a szocialista pedagógiai gondolkodással, ennek az elvnek a tudományos-pedagógiai kiművelése és alkalmazása hosszú ideig késett, lemaradásra kárhóztatva különösen az *erkölcsi nevelés elméletét*.

A szovjet pedagógiai közvéleményt foglalkoztató problémák és az utóbbi másfél évtizedben elért eredmények nem értékelhetők anélkül, hogy a fejlődést fékező okok közül kettőt, ha futólag is, szemügyre ne vennénk.

Az erkölcsi nevelés természetszerűen feltételezi a személyiség fejlődési törvényszerűségeinek ismeretét és pedagógiai felhasználását. Érthető tehát, hogy a *személyiséglélektan* a neveléelmélet egyik alapozó tudománya, hiszen a személyiség struktúrájának és fejlődésének bonyolult rendszerét tárja fel. Az is ismert tény, hogy a gyermeki személyiség nem csupán egy másik (felnőtt) személyiség közvetlen hatására fejlődik, hanem a gyermekcsoport s a közösség bonyolult személyközi és kollektív viszonyaiba történő cselekvő bekapcsolódás útján. Így hát a társadalomlélektan és ezen belül a *kiscsoport-elmélet* kétségtelenül a neveléelmélet másik segédtudománya, melynek segítségével nélkül csak tapogatódzva haladhat előre, hiszen a lélektannak éppen ez az ága foglalkozik a csoportképződés, a közösségfejlődés, egyén és közösség kölcsönviszonyának különböző aspektusai-val, az *alakulás* oldaláról közelítve meg a kérdést. A tudományos igényű személyiség- és társadalomlélektan a harmincas, negyvenes években világviszonylatban is lassabban fejlődött, mint ma, és lényegesen kevesebb megbízható adatot szolgáltatott a pedagógiának. A kommunista erkölcsi nevelés elméletének kidolgozását fékező okok között a személyiség- és társadalomlélektani alapozás hiánya kétségtelenül jelentős szerepet játszott.

A jó értelemben vett pedagógiai gyakorlat és az empirikus adatokra támaszkodó kutatás, ha nem is kapott kellő segítséget a lélektantól, ha nagy erőpazarlás árán is, de sikerrel látott hozzá az erkölcsi nevelés feladatainak megoldásához. Ezeknek az erőfeszítéseknek a nyomán jelentős eredmények születtek a Szovjetunióban már a harmincas évek folyamán.

Az erkölcsi nevelés elméletének fejlődését gátló okok között másodsorban éppen azt kell említenünk, hogy megszakadt a folytonosság azoknak a pedagógiai törekvéseknek és eredményeknek a kiteljesítésében és felhasználásában, amelyek a legmagasabb színvonalon Makarenko életművében jelentkeztek a harmincas években. Ügyszólván nincs olyan fejezete az erkölcsi nevelés elméletének, amelyet tapasztalatilag ellenőrzött lényeges felfedezésekkel ne gazdagítana ez az életmű. A konkretizált nevelési cél szerepe (nevelési program), a személyiség tervezetének fogalma, a közösségi nevelés elméletének, a párhuzamos és egyéni pedagógiai ráhatások módszertanának alapjai mind olyan kérdések, amelyek páratlanul eredményes gyakorlati megoldásra s részben elméleti feldolgozásra találtak Makarenko munkássága során, mégpedig az új, marxista pedagógia szellemében. Ez az életmű azonban a szerző korai halála miatt főleg az elméleti rendszerezés szempontjából befejezetlen maradt, megírt elméleti munkái pedig nagy késéssel — csupán a negyvenes évek végétől kezdve — jutottak el az olvasóhoz.

A makarenkói nevelési koncepció termékenyítő hatását nagymértékben akadályozta az a körülmény is, hogy nem talált kellő támaszra kora pszichológiai eredményeiben a személyiség- és a társadalomlélektani kutatások már jeizett

Ismaradása miatt. Hiányzott tehát egy sor általa feltárt pedagógiai jelenség és törvényszerűség lélektani magyarázata és bizonyítása.

Makarenko életművénél nem azért időztünk ennyit, mintha az a kommunista erkölcsi nevelés minden kérdését kimerítené, hanem azért, mert sok lényeges felfedezése mellett a nevelélmélet megoldásra váró problémáit is felvázolta, támpontokat nyújtva a további kutatásokhoz. A dogmatizmus hosszú időre elterelte a figyelmet nemcsak Makarenko hagyatékáról, hanem más jelentős pedagógusok munkásságáról is, és általában a nevelélmélet tényleges problémáiról. Ilyen feltételek között történhetett meg, hogy a nevelélméletben mindinkább az „intellektualizmus“ lett úrrá. E felfogás szerint a tanulók helyes erkölcsi magatartásának kialakításához elegendő, ha őket e magatartás szükségességéről személyes példával alátámasztott szóbeli felvilágosítással meggyőzzük, s tetteiket jutalmazzuk, illetve büntetjük. A gyakorlat és a marxista filozófiára támaszkodó pedagógusok egy része cáfolta ugyan ezt a felfogást, s a nevelés lényege körül időnként éles viták robbantak ki, azonban a szó mágikus erejébe vetett hit majdhogynem holtpontra juttatta a nevelélméleti kutatásokat, miközben a gyakorlatban is súlyos károkat okozott.

A szovjet társadalom életében végbement változások azonban végül is kimozdították a nevelélméletet a többé-kevésbé meddő viták stádiumából.

Nagymértékben megnövekedtek az ember iránt támasztott erkölcsi követelmények (az emberi magatartás szabályozásában a jogi és gazdasági kényszer mellett előtérbe került a közvélemény szerepe is), ez pedig parancsoló szükségességgé tette az erkölcsi nevelés hatékonyságának fokozását. Másrészt a társadalmi fejlődés új szakasza kedvező feltételeket teremtett a nevelélmélet fejlődését akadályozó okok megszüntetéséhez.

A nevelélméletben eluralkodott hibás szemléleti mód felszámolásának útján mérföldkö volt I. A. Kairov, a Pedagógiai Tudományok Akadémiája akkori elnökének 1955-ben tartott jelentése a szovjet pedagógia helyzetéről és feladatairól. Ebben a beszédben a marxista filozófia metodológiai alapján először került hivatalosan is sor az erkölcsi nevelés lényegének makarenkói megfogalmazására.\* A jelentés és a viták leszögezték, hogy az erkölcsi normák és követelmények értelmi-érzelmi elfogadtatása a tanulókkal *szóbeli* úton nem meríti ki a nevelés fogalmát, sőt ha azt csak erre korlátozzuk, eltorzítjuk a nevelés lényegét. A magatartás megfelelő gyakorlása nélkül a felvilágosítás a szavak és a tettek, a tudat és a magatartás ellentmondásához vezet. Az erkölcsi nevelés lényege tehát nem pusztán a felvilágosítás, hanem a gyermek tevékenységének és közösségi életének ilyen értelmű megszervezése és irányítása. Az erkölcsi tulajdonság ebben a közösségi életben válik szükségessé, nyilvánul meg és alakul ki. A magatartás *ilyen* gyakorlását kell hogy kísérje az etikai felvilágosítás, az erkölcsi követelmények tudatosítása.

A kommunista nevelés elméletének fejlődésére kétségtelenül jelentősen hatottak a megélenkülő lélektani (általános, személyiség- és társadalomlélektani) kutatások. E vonatkozásban megalapozó jelentőségűek olyan művek, mint Kovaljov—Mjasziscsev: *Jellem és képességek*, N. A. Leontyev: *A pszichikum fejlődése*, Sz. J. Rubinstein: *Az általános pszichológia alapjai, Lét és tudat*.

\* Paradox jelenség, hogy Makarenko tényleges szerepének a felismerése nem sokkal azelőtt következett be, hogy a polgári pedagógia is „felfedezte“ őt, és például U. Bronfenbrenner amerikai szociálpszichológus *A jellemtanulmányozás szovjet módszerei* című tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy „a nevelés makarenkói koncepciója és módszertana felülmúlja az egész világ pedagógusainak az utóbbi 30 évben elért eredményeit“.

Miután — főként a lélektani kutatások nyomán — világossá vált, hogy az emberi tulajdonságok nemcsak kifejeződnek a cselekedetekben, hanem azokban is alakulnak ki, új módon merült fel a nevelés célirányosságának és módszertanának problémája.

A nevelési cél általános, eszményszerű, tömör megfogalmazását Makarenko már a 30-as évek derekán kifogásolta, illetve elégtelennek tartotta, rámutatva arra, hogy a pedagógiának nem a nevelési *eszmények*, hanem az eszmény felé vezető *utak* feltárása a döntő feladata, ez viszont megköveteli az eszmény felbontását cselekedetekben megnyilvánuló emberi tulajdonságokra, vagyis reálisan elérhető nevelési rész-célokra. A nevelés ugyanis csak a cselekedetek révén tud hozzáférni a tulajdonságokhoz mind az ellenőrzés, mind a kialakítás érdekében. A gyakorlati nevelőmunkát ténylegesen irányító konkrét nevelési célrendszer csupán a nevelés programjában ölthet testet. Ilyen program kidolgozását tekintette Makarenko az elméleti pedagógia egyik alapvető feladatának.

Ezt a feladatot a társadalmi szükséglet s a pszicho-pedagógiai kutatások fejlődése az 50-es évek végén ismét napirendre tűzte.

Az elmúlt tíz esztendő során a Szovjetunióban (de más szocialista országokban is) sor került az első nevelési programok kidolgozására. A kutatások és viták tisztázták a programok szerkezetét és felépítését. A program iskola-tagozatonként két, illetve három részre oszlik. Az első fejezetben bemutatásra kerülnek a konkretizált erkölcsi (és más) tulajdonságok mint nevelési részletcélok, a másodikban, osztályokra bontva, azokat a cselekedeteket és tevékenységeket sorolják fel, amelyekben a kívánt tulajdonságok kialakíthatók. Egyes programok külön fejezetben olyan **próba-feladatokat** is tartalmaznak, amelyek segítségével a nevelés eredménye, tehát a nevelési szint is megállapítható bizonyos határok között.

A nevelési programok első változatainak alkalmazása és az ezzel kapcsolatos viták során azonban az is felszínre került, hogy e programok még nem felelnek meg teljes mértékben a hozzájuk fűzött reményeknek, és a megfelelő program kidolgozása korántsem könnyű feladat.

A leküzdendő nehézségekre hívja fel figyelmünket E. Sz. Mahlah egyik alapos és meggyőző tanulmányában (*A tanulók személyiségvizsgálatának módszereiről. Szovjetszkaja Pedagogika*, 1965. 10). Az első nehézség — állapítja meg Mahlah — abban áll, hogy a tulajdonságokat jelölő szavak fogalmi tartalma nem eléggé tisztázott, és így nem eléggé egyértelmű. Ennek a helyzetnek a felszámolása megköveteli a tulajdonságok belső struktúrájának az elemzését a tényleges társadalmi jelentés megállapítása végett. A nehézségek második csoportja abból következik, hogy az erkölcsi tulajdonságok összetettek: első- és másodrangú elemeket foglalnak magukban.

Az egyes tulajdonságok kialakíthatósága nem utolsósorban attól függ, meg tudjuk-e ragadni az illető tulajdonságot alkotó strukturális elemek közül az elsődlegeseket, mert ez a nevelőmunka kiindulópontja. Mind a nevelő, mind a gyermekközösség figyelmét éppen a lényeges elemet kifejező gyermeki cselekedetekre és azok elbírálására kell összpontosítani. Így ezek a lényeges strukturális elemek alkotják a gyakorlatban a pillanatnyi nevelési célokat.

A tulajdonságok strukturális elemzésének abból kell kiindulnia, hogy minden tulajdonság elvileg egy sor cselekvésből és a hozzájuk tartozó motivációs elemekből áll össze. A vizsgálat során tehát nem a pszichikai komponenseket kell keresni — hiszen ugyanazon pszichikai komponensek különböző, sőt ellentétes erkölcsi tulajdonságok hordozói is lehetnek —, hanem a tulajdonság kifejezési formáiból kell kiindulni.

Nem minden emberi cselekedetnek van azonban erkölcsi jelentősége, sok csupán egyszerű „technikai, kivitelezési mód“, az erkölcsi vonást tehát se ki nem fejezi, se nem formálja. A cselekedetek elemzése az erkölcsi tulajdonságok struktúrájának megállapítása végett a marxista személyiségelmélet ama tételéből indul ki, hogy a személyiség nem más, mint a pszichikumban visszatükrözött társadalmi viszonyok összessége. Ha ezt a tételt mint kiindulópontot elfogadjuk, akkor az is nyilvánvaló, hogy minden egyes erkölcsi vonást úgy kell felfognunk, mint egy-egy társadalmilag meghatározott viszonyt az egyén és a (társadalmat megtestesítő) közösség között.

A marxista személyiségelmélet és etika eme megállapításai közismertek. Mahlah fejtegetése azonban feltétlenül új abban, hogy az ismert tételeket összefüggésbe hozza az egyén és közösség fejlődésének kölcsönviszonyával. Leszögezi ugyanis, hogy az egyes cselekedetek, illetve tulajdonságelemek vizsgálatakor tekintetbe kell vennünk, hogy bármely viszony (tulajdonság) valamilyen társadalmi, közösségi szükséglet, cél megvalósulásáért jön létre, vagyis mint az adott cél elérésének eszköze jelentkezik. Ebből következik azután, hogy az erkölcsi vonások szerkezetét csak abban az esetben határozhatjuk meg, ha megállapítjuk azokat a társadalmi-közösségi célokat is, amelyek az adott erkölcsi vonás (szabályozott viszonyulási mód) révén valósulnak meg.

Igy hát az erkölcsi vonások szerkezetének elemzése — lényeges alkotóelemek kiemelése végett — azoknak a közösségi-társadalmi céloknak a megállapításával kezdődik, melyek megkövetelik az adott tulajdonságot; a továbbiakban fel kell ölelnie azokat az egyéni és közösségi viszonyokat, amelyek *eszközei* az adott cél elérésének, és végül ama cselekedetek definiálásával kell hogy befejeződjék, amelyekben az adott viszony (tulajdonság) kifejezésre jut.

Az erkölcsi tulajdonságok tartalmának Mahlah felvázolta szerkezeti elemzése kétségtelenül olyan kutatási feladat, melynek megoldása nélkül a nevelési programok csak többé-kevésbé önkényes módon kidolgozott tulajdonság-felsorolásokat tartalmazhatnak anélkül, hogy a nevelés tényleges *célrendszerét* és *eszközrendszerét* nyújtanák a pedagógusoknak. Feltételezhetően már ezeket a szempontokat is figyelembe vették annak az új nevelési programnak a kidolgozásakor, mely I. Sz. Marjenkónak és kutatókollektívájának munkássága nyomán látott napvilágot. Mindenesetre a neveléseméleti szakemberek 1969-es moszkvai tanácskozásán E. I. Monoszon akadémikus vitanyitói előadásában az új programot jelentős pedagógiai eredménnyel könyvelte el.

A nevelési program — amennyiben a vázolt feltételek alapján, megfelelő rendszerezésben, azokat a cselekedeteket mutatja be, amelyekben az erkölcsi tulajdonságok ténylegesen kifejezésre jutnak, tehát kialakulnak — egyben a nevelésmódszertan kidolgozásának alapjait teremti meg. És ezzel eljutottunk a második alapvető problémához, amely a neveléseméleti kutatások központjában áll és a tudományos pedagógia mondhatni legfontosabb problémája is.

Az *erkölcsi nevelés módszertana*, a nevelésemélettől eltérően, nem szorítkozhat csupán a nevelési folyamat lényegének, szerkezetének, módszereinek és szervezési formáinak a bemutatására, hanem fel kell tárnia a nevelési módszerek és eljárások egységes rendszerét a kialakítandó tulajdonságok rendszerével összefüggésben, s mindezt a maga dinamikájában.

Miután az egyént cselekedetei révén kell nevelni, úgy tűnhet, hogy a nevelésmódszertannak arra a kérdésre kell válaszolnia, mily módon kell létrehozni,

fenntartani valamely tulajdonság kialakítását szolgáló tevékenységet és elvégezni a tudat verbális formálását is az adott tulajdonsággal kapcsolatban. Csak-hogy az ember erkölcsi arculatát temérdek tulajdonság alkotja, s mindegyik eltérő vagy legalábbis *részben eltérő* cselekedetekben jelentkezik és alakul ki. Ha a nevelés az egyes tulajdonságok különálló formálását jelenti, egymástól elszigetelt cselekedetek kiváltása és gyakorlása útján, akkor a nevelés ezernyi, egymástól elszigetelt pedagógiai erőfeszítés, cselekedtetés kusza szövevényévé válnék, melyet sem áttekinteni, sem irányítani nem lehetne. Ez az út tehát járhatatlan annál inkább, mert ha a nevelő csupán egy-két különálló tulajdonság formálására összpontosítja a figyelmét, közben a gyermek — szükségletei és a spontán külső hatások nyomán — *más* tevékenységet is folytat majd, amelynek során a nevelői szándéktól eltérő, esetleg negatív tulajdonságok is kialakulnak.

A jelenlegi módszertani kutatások jelentős részének egyik fogyatékosága — amint erre Monoszzon már idézett beszédében rámutat — éppen abban áll, hogy a tulajdonságok formálását ilyen funkcionális megközelítésben vizsgálja, vagyis minden tulajdonságnak önálló szerepet tulajdonít. Ezeket az elképzeléseket azzal indokolják, hogy a neveléelméleti kutatások más tudományhoz hasonlóan csak úgy lehetnek eredményesek, ha egy-egy szűk részletkérdést állítanak a vizsgálódás központjába.

Ezek a kutatások valóban nem feleslegesek. Művelőik azonban megfélekednek arról, hogy a személyiség fejlődésének eleven folyamatában sohasem formálódnak külön-külön az egyes tulajdonságok. Tulajdonság-rendszerek alakulnak ki, amelyekben belül a különböző tulajdonságok kölcsönösen hatnak egymásra, segítve vagy gátolva egymás fejlődését. Ezért aztán az izolált tulajdonságok különálló formálását vizsgáló kutató következtetéseinek az általánosíthatósága kismértékű. E következtetések rendszerint elvesztik érvényességüket, mielőtt alkalmazni próbáljuk a tényleges nevelőmunkában, amely mindig *hatás-komplexumokkal*, tulajdonságokat formáló cselekedetek egész *rendszerével* találja magát szemben.

Ahhoz, hogy a nevelés valóban járható útjait feltárják, a módszertani kutatásoknak meg kell találniuk a különböző tulajdonságok alakításának közös nevezőjét, azokat a tevékenységi ágakat, amelyek megfelelő társadalmi célok szolgálata esetén szervesen magukba olvasztják a rokon erkölcsi vonások együttes formálását szolgáló cselekedeteket. Más szóval a *tulajdonság-komplexumok* kialakítását szolgáló *cselekvési rendszer* kialakításának és irányításának kutatása a feladat, azért, hogy a nevelő a komplex rendszerek irányítására fordíthassa a figyelmét és ne vesszen el az elszigetelt akciók rengetegében.

Az eddigi kutatások a probléma megoldásának útját főbb vonásaiban már felvázolták. Lényegüket a következőkben foglalhatjuk össze.

Az összes erkölcsi vonások kifejezésére és fejlesztésére szolgáló cselekedetek az ember társadalmi tevékenységének fő ágaiban, mégpedig 1. a termelő jellegű és 2. a megismerő tevékenységben jelentkeznek szintetikus formában. E tevékenységi ágakhoz kapcsolódnak azután az ember alkalmilag választott műkedvelő, játékos, sportoló, valamint a korunkban mindjobban terjedő modellező-barkácsoló tevékenységei. Az emberi tulajdonságok komplex formálása tehát lehetővé válik, ha a tevékenységi ágak arányosan helyet kapnak a gyermek életében, megfelelő motívációk alapján. A nevelésmódszertani kutatásoknak meg kell állapítaniuk a különböző tevékenységek szükséges részarányát az erkölcsi fejlesztésben, megmutatva ugyanakkor azt is, miként lehet kiváltani a jelzett tevékenységeket, valamint miként lehet azokat társadalmilag értékes célok felé irányítani.

E tekintetben a szovjet neveléseméleti kutatók említésre méltó eredményeket értek el. Az említett kérdések összefoglaló tárgyalását találjuk meg az E. Sz. Kuznyecova vezette moszkvai neveléseméleti laboratórium gondozásában megjelent pedagógiai szakkönyvben: *A nevelőmunka módszertana az iskolában*. E könyvben a laboratórium munkatársai több évi kutatásaik eredményeit tárják az olvasó elé. A szerzők a könyv első részében éppen a tanulási-megismerő tevékenység, a társadalmilag hasznos munka, a szórakozás és pihenés megszervezésének és pedagógiai irányításának problémáival foglalkoznak. Külön fejezetek mutatják be a közösségformálás módozatait, az egyéni és párhuzamos ráhatások technikájának megszervezését. Ebben a műben nagy hangsúlyt kap a nevelési technika, a nevelőmunka „hangszerelésének” egyébként még kevéssé vizsgált kérdése is. A könyv meggyőző erejét fokozza, hogy egy-egy pedagógiai jelenség, módszertani eljárás vizsgálatát mindig konkrétan, a gyakorlati nevelési szituáció bemutatásával kezdi, ami analógiák alapján megkönnyíti a pedagógus számára az adott nevelési művelet vagy szabály gyakorlati alkalmazását.

Komplex nevelési rendszer körvonalai bontakoznak ki V. M. Korotov *A pedagógiai követelmények*, valamint L. Gordina, B. T. Lihacsov és V. M. Korotov *A pedagógiai ráhatások módszerei* és *A nevelési folyamat módszertana* című munkáiból. Talán nincs olyan fejezete a nevelésmódszertannak, amelyre ki ne térne az I. Sz. Marjenko szerkesztésében megjelent összefoglaló kötet: *A tanulók erkölcsi nevelése*.

Ezek a pedagógiai művek kétségtelenül lépést jelentenek az erkölcsi nevelés módszertanának kidolgozása felé. Közös érdekünk, hogy az erkölcsi nevelés módszereinek, eljárásainak és eszközeinek sokkal gazdagabb tárárt mutatják be, mint a korábbi (nálunk is ismert) neveléseméleti munkák. A cselekedtetés, szoktatás, meggyőzés problémáit az iskolai élet szervezésének és irányításának reális talaján szemléltetik. E művek s általában a jelenleg ismert nevelésmódszertani munkák azonban nézetünk szerint még mindig egy alapvető fogyatékoságban szenvednek. Az erkölcsi nevelés bonyolult gépezetének csupán „szerkezeti leírását” adják (igaz, hogy a részletesség és a pontosság igényével), s nem tárják fel annak *működését*, tehát azt, ahogyan a nevelés módszerei, eljárásai és eszközei beágyazódnak a nevelés egész *folyamatába*.

\*

Az említett fogyatékoság az erkölcsi nevelés elméletének és módszertanának harmadik s egyben kulcskérdésével, a *közösségi nevelés* szerepével és folyamatának értelmezésével függ össze.

Makarenko pedagógiai tapasztalatát továbbfejlesztve a szovjet pedagógia évtizedes kutatómunka alapján tucatnyi műben foglalkozik a közösség nevelési szerepével, struktúrájával, önkormányzati rendszerével, fejlődésével. A korábban említett művek is különálló részt vagy fejezetet szentelnek a közösségi nevelés kérdéseinek. Eltekintve attól, hogy a közösségi nevelés tárgyalásában is fel-felüti fejét a statikus szemléleti mód, amely a szocialista gyermekközösséget *adott valóságként*, nem pedig *kialakítandó társadalmi képződményként* kezeli, véleményünk szerint a nevelésmódszertani és közösségnevelési művek *fő* fogyatékosága abban rejlik, hogy az erkölcsi tulajdonság és a közösségi nevelés két, viszonylag önálló problémaként tükröződik bennük, bár mindegyik szerző leszögezi, hogy az erkölcsi nevelés alapját a gyermekközösség alkotja.

A közösség szervezése-formálása és a gyermeki tevékenység életre hívása és irányítása a tulajdonságok kialakítása végett azonban nem két különálló neve-

lési jelenség, legalábbis a nevelés eleven folyamatában nem az! Nemcsak Makarenko idevágó fejtegetései, hanem a marxista szociálpszichológusok s köztük a szovjet lélektan olyan művelői, mint T. E. Konnyikova, R. H. Sakurov vagy a már korábban idézett Mahlah munkái is világosan bizonyítják, hogy az egyén tevékenysége csak a társadalom — gyermekekről lévén szó, a gyermekközösség — viszonyai között tesz szert erkölcsi jelentőségre. Az egyén cselekedetei önmagukban véve etikailag semlegesek, s csak a közösség érdekeire kifejtett hatásuk s a közösségi visszahatások nyomán nyerik el erkölcsi minőségüket. A gyermek cselekedetei a közösség minősítő visszahatásai révén válnak bizonyos viszonyulások kifejezőivé, „jó“ vagy „rossz“ cselekedetté, tehát a helyes vagy helytelen erkölcsi tulajdonságok formálóivá.

Az erkölcsi nevelés módszertanának kidolgozására irányuló kutatások nem választhatják szét az etikai értékű cselekedtetést és a közösségi nevelést, hanem azt kell feltárniuk, hogy a gyermek tulajdonságait formáló cselekvések miként építhetők be a gyermekközösség társadalmilag mind értékesebb célokat szolgáló termelő, megismerő vagy szórakoztató tevékenységébe. A közösségi jellegű tevékenység és élet lesz ezután mind a közösség, mind az egyén fejlesztésének alapvető eszköze. Ezen az úton haladva lehet közös nevezőre hozni az eltérő erkölcsi tulajdonságokat kifejező és formáló cselekedetek egyesítésének és a közösség fejlesztésének feladatait. E feladatok együttes megoldása az erkölcsi nevelés eleven folyamatának a feltárását is eredményezi.

Vázolni próbáltuk a szovjet pedagógia egyes eredményeit a nevelélmélet három olyan sarkalatos kérdésében, mint a konkrét viszonyulásokat kifejező tulajdonságokra bontott nevelési célrendszer, a magatartást ténylegesen formáló cselekedtető nevelés módszertani vonatkozásai és a szocialista gyermekközösség nevelés-megalapozó szerepe.

A szovjet nevelélméleti kutatások e három területen elért eredményei jelentősek, azonban még nem jutottak el a szintézisig. Így hát a nevelélméleti kutatások fő feladata — az erkölcsi nevelés módszertanának kidolgozása — a kétség-telen előrehaladás ellenére egyelőre továbbra is kutatásra vár.

Amennyiben azonban a kutatások csak e három alapvető feladat világos megfogalmazásáig jutottak el — ez is jelentős vívmány, mert a fő kérdésekre irányítja a nevelélméleti kutatók figyelmét a Szovjetunióban éppúgy, mint a kommunista nevelésben azonos módon érdekelt többi szocialista országban.

Nagy Károly