

**„Hagyományok és értékek az ezredforduló pedagógiájában”
(Magyar Pedagógiai Társaság)**

Nemzetközi Makarenko Fórum '98

**A. Sz. Makarenko hagyatéka és az
embernevelés kérdései a XX. század
fordulóján**

**Budapest - Fót
1998. október 8 - 10**

Nemzetközi Makarenko Fórum '98

**Előanyagok, vélemények, tézisek
Szerkesztette : Petrikás Árpád**

**Kézirat gyanánt
(Belső tájékoztató)**

**A megjelenést gondozta :
Széchenyi István Általános Iskola , Miskolc**

Előszó helyett...

A " *Nemzetközi Makarenko Fórum '98*" tanácskozásának anyagaival ismerkedhet az Olvasó. Az 1998 októberében sorra kerülő eszmecsere hazai és külföldi résztvevőinek tézisei állnak jelen gyűjteménynek a középpontjában.

A Fórum szorosan kapcsolódik a *nemzetközi méretben megélénkült* eszmecserék sorához. Csaknem két év alatt sor került *Volgográdban* (1996), *Varsóban* (1997), *Poltavában* (1998) és a *Marburg* (Makarenko-Referátum) által 1998-ban szervezett *Frankfurt am Main* keretében (*Oberreifenberg*) tartott nemzetközi szimpóziumra.

Valamennyi tanácskozás új kutatási eredmények megismerését, élénk párbeszédet s a Makarenko-kutatások ösztönzését segítette. Többnyire a *Nemzetközi Makarenko Társaság* s a *nemzeti munkacsoport* együttes erőfeszítései nyomán jöttek létre ezek az alkalmak.

Felgyorsították az információcserét. Fontos kutatási tapasztalatok váltak közkinccsé. Személyes kapcsolatok erősödtek vagy bontakoztak ki. Tervek születtek az együttműködés színvonalának fejlesztéséről.

A Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt 1993 óta működő Magyarországi Makarenko Munkabizottság most első ízben vállalkozik nemzetközi tanácskozás rendezésére. Ösztönzőleg hatottak a jelzett tanácskozások s tapasztalatok.

Jó alapot jelent a MPT. vitasorozata, amely " *Hagyományok és értékek az ezredforduló pedagógiájában*" jellegével segíti a MMM tevékenységét és törekvéseit is. Fórum alaptémája is ezt sugallja, nevezetesen a tanácskozás " *Makarenko hagyatéka és az embernevelés kérdései a XX. század fordulóján*" címen folyik.

Plenáris és *tematikus* ülések váltják egymást. A tematikus csoportok napirendjén szerepel:

- a.) az intézményes nevelés tartalmának elemzése, s a mai és holnapi szükségletek értelmezése;
- b.) a makarenkói hagyatéka szerepe a gyermekotthoni, a családi miliőt alkalmazó újszerű formák tapasztalatainak értékelése;
- c.) a problémátörténeti és összehasonlító pedagógiai kérdések tárgyalása;
- d.) a makarenkói hagyatéka lehetséges szerepe a pedagógusképzésben.

A résztvevők megtekintik a *Károlyi István Gyermekközpont* tevékenységének néhány sajátos műhelymunkáját.

Záró ülésen kerül sor a Nemzetközi Makarenko Társaság és a Magyarországi Makarenko Munkabizottság együttműködésében a további lehetőségek feltárására.

Jelen (kézirat) belső kiadvány *közleményeket tartalmaz* az egész témakör néhány részletéről. A *tézisek* pedig képet adnak a hazai és nemzetközi kutatások egy csoportjáról. Várakozások, átfogó és részkonceptiók együttesen megtalálhatók a kiadványban, amely a Fórum után új anyagokkal bővíthet. Arra alkalmasnak tűnik jelen állapotában is, hogy segítsen kialakítani minden sablontól mentesen néhány választ a legfőbb kérdésekre.

Így arra, hogy *miért fontos Makarenko öröksége* napjaink társadalmi és emberi problémáinak, változásainak időszakában? *Mi marad* ebből az örökségből a következő generációk nevelése számára? Hogyan oldható meg Makarenko pedagógiájának felhasználásával az *embernevelés* kiteljesedése? Mit tehetünk azért, hogy alternatívnevelési rendszerként, illúzióktól mentesen, a makarenkói örökség helyt kapjon a hazai és nemzetközi variációk közt?

A Szerkesztő

Bakonyi Pál
Újabb tájékozódás külföldi Makarenko kutatásokról
(Budapest)

Az Új Pedagógiai Szemle 1995. decemberi számában ismertetés olvasható a "Források, viták, adatok" című sokszorosított kiadványról, amely a Magyarországi Makarenko Munkabizottság 1994. évi Debrecenben szervezett ülésén került a kezünkbe, kezembe.¹ A "Források, viták, adatok" újabb, második gyűjteménye a Munkabizottság 1996. egrikonferenciáján vált ismertté. Mint az előzőnek is, ennek a kötetnek is a szerkesztője, a Beköszöntő és tájékoztató szerzője: Dr. Petrikás Árpád, a Munkabizottság ügyvezető elnöke.²

Erről az újabb tájékoztatói lehetőségről rögtön elmondható, hogy már terjedelmében is kétszerese az előző kötetnek. A tájékoztató tartalmát, minőségét illetően természetesen nem lehetséges ilyen összehasonlítás. Azt azonban állíthatom, hogy az előző kötet ismerőjének is megrázó élményt nyújt a problémafelvetés gazdagsága, a gondos és aprólékos figyelem, ahogyan Makarenkóval foglalkoznak nyugaton és keleten; a kötet tanúsága szerint az Amerikai Egyesült Államoktól - Spanyolországon keresztül - Kínáig, beleértve ebbe a FÁK államokat, a volt szocialista országokat. Talán ebből az utóbbi kategóriából kevesebb új nevet találunk, viszont a Szovjetunió utódállamaiban - sokszor egymással ellentétes nézeteket vallva - észlelhetően nem mondtak le a Makarenko örökség feltárásáról, értelmezéséről.

A "Források, viták, adatok" 2. számának tanulmányozását megkönnyíti, hogy a benne közöltek három nagy tömbben helyezkednek el, így fogadhatók be. Az első tömb a Nemzetközi Makarenko Társaság "Makarenko in Ost und West" című kiadványsorozatának három kötetéről szóló ismertetés, természetesen fordításban, hiszen a sorozat német és orosz nyelven jelenik meg. Ez a tömb - kiegészülve a "Makarenko hagyatéka és a jelenkor" címen 1993. márciusában, Moszkvában tartott nemzetközi konferencia záró dokumentumával, határozatával - a gyűjtemény terjedelmének nagyjából a felét foglalja el.³ A második tömb egy francia kiadásban megjelenő sorozat egyik kötetéből való; a sorozat "Tizenöt pedagógus és mai hatásuk" címet viseli.⁴ Ebben a keretben publikálták Octavi Fullat barcelonai professzor írását a Szovjetunió pedagógiájáról, ennek fejezeteként A. Sz. Makarenkóról és hatásáról.⁵ Végül a harmadik tömb fontos, már a 90-es években született tanulmányokat tartalmaz teljes kifejtettségükben. Ezek között található Petrikás Árpád előadása is, amely 1996. márciusában hangzott el Volgográdban, a Nemzetközi Makarenko Szemináriumon.

Megkísérlem e nagy tömböket részleteiben is ismertetni, hiszen éppen ez nyújthat némi tájékoztatói lehetőséget.

A "Források, viták, adatok" 2. számában közölt ismertetések a Makarenko in Ost und West I. II. III. kötetéről némi betekintést nyújtanak a nemzetközi méretű Makarenko kutatási folyamat tartalmába. Ez önmagában is nagyon méltánylandó tény. Feltétlen elismerés és köszönet jár a fordítóknak és a szerkesztőnek mindazok nevében, akik a Makarenko-tematikát ma is vállalják, fontosnak vallják!

Az I. és II. kötet ismertetési módja eltér a III.-étól. Az első kettőben nem mindentanulmányról kapunk tájékoztatást. A több mint húsz anyagból nyolc kivonat olvasható fordításán, szerencsénkre azonban a kötetek teljes tartalomjegyzékét is közzé teszik.

Sajnálkozhatunk persze ezen a szelekción, de inkább örüljünk annak, amit kapunk! A III kötet fordítója Daróczi Mária teljes képet ad a kötet anyagáról, ha csak néhány sorban is, de ismerteti valamennyi tanulmány fő gondolatait.

Az alábbiakban természetesen magam is csak felvillantani leszek képes néhány gondolatot az I. és II. kötet ismertetett anyagából.

Az I. kötet Előszavában S. C. Weitz és A. A. Frolov szerkesztők örömmel állapítják meg, hogy a megjelenés előtt álló kötetek "élő nemzetköziséget" hoztak létre, és ez jelképe a makarenkológia területén az "eredményes hídverésnek".⁶

Az első kötet élén L. Froese Makarenko nemzetköziséget tárgyalja. Abból indul ki, hogy milyen szellemi hatások érthették az ifjú Makarenkót családi és tágabb környezetében, vizsgálja az utódokra hagyott könyvtárának összetételét. Megállapítja, hogy Makarenko a pedagógiai gyakorlat technikájából indult ki, de nem vetette el a pedagógiát mint tudományt, csupán az általa megismert szerzők műveit tartotta elégtelennek a rá váró feladatokhoz. Végül Froese néhány újabb feltárt adatot mutat be arról, hogy Makarenko tevékenységének híre már életében is eljutott külföldre, - ha szórványosan is.

A. A. Frolov a diákok és tanárok hatalom-megosztásának sajátos vonásait elemzi Makarenko működésének különböző korszakaiban, a gyermekközösségek nevelésének keretei között. Kulcskérdésnek a primér közösségek funkcióját tartja. Makarenko jelentős felfedezésének minősíti a "váltott hatalomgyakorlás" sémáját az ügyeletesi rendszerben, a mindennapi élet folyamatában. Rose Edwards Makarenko egyetemes hatását vizsgálva arról értekezik, hogy miben hagyott nyomot Anton Szemjonovics. A recenzens nagyon egyetért R. Edwardssal abban, hogy Makarenko a nevelés értelmezésének legmélyebb rétegeiben hagyott nyomot az egyetemes nevelés történetében. R. Edwards kiemeli Makarenko intuitív gondolkodását, ahogyan képes "konvencionális ötleteket újjá és izgalmassá tenni". Nagyságát R. Edwards abban látja, hogy bebizonyította a közösségek nevelési hatékonyságát rendkívüli társadalmi- politikai körülmények között.

W. Lindner írását önkritikus reflexiónak nevezi a Makarenkóval való kapcsolatáról. Ellentmondást lát Makarenkónak a növendékek körében tanúsított humanista bánásmódja, valamint saját magának a hatalomhoz való szolgai viszonya között. Lindner szerint Makarenko hitt egy öszsocialista állapotban, amely biztosítja a gyermek jövőjét, másrészt volt benne pedagógiai ethosz és civil kurázs. Bízott az emberek jóságában, abban, hogy a gyerekek botlásai nem nyomhatják rá bélyegüket egész jövőjükre. Elveit nem íróasztal mellett alakította, hanem valóságos pedagógiai folyamatban. Így hite mellett realista is volt.

A II. kötetben⁷ F. A. Fradkin Makarenko eszméit a 20-as, 30-as évek tükrében vizsgálja. Elhatárolja magát néhány elterjedt állítástól. Makarenko nem volt korát megelőző zseni, de nem volt sztálinista sem; főérdeme - írja, - hogy kialakította a kollektív nevelés koncepcióját, utat nyitott a nevelő és nevelt viszonyának korszerű kutatásához. Érdeme továbbá, hogy gondolatait induktív úton fejtette ki, a gyakorlat tapasztalatai alapján.

Bi Shu-Zi és Wang Yi -Gao Makarenko dialektikáját és egységességét tárják fel.

Érdemes itt - a fordító szövegezésében - a következő aforisztikus mondatokat idézni: "... a jelenlegi pedagógiáknak két fajtája van: az egyik sokat követel, de nem figyel a tanítványokra, a másik figyel rájuk, de nem követel. Makarenko talált utat mindkettő egyidejű megvalósítására, ez adja rendszerének dialektikáját."

G. Hillig tevékenységét Magyarországon is sokan ismerik. Sajátos igényű kutató, szívós szorgalommal jár utána minden "pici" dokumentumnak, ami tárgyához kapcsolódhat, közmondásos német precizitással boncolgat apró filológiai kérdéseket. E kötetben megjelent tanulmányában azt mutatja be, hogy Makarenko két felettese hogyan segítette vagy gátolta tevékenységét. Nem is mindig lehet egyértelműen eldönteni szándékukat. A feletteseknek is voltak feletteseik, nem mondhatták meg mindig véleményüket, vagy ezeket a véleményeket változtatni kényszerültek. Szomorú a felettesek további sorsa: börtön, kivégzés. Hillig úgy véli, hogy e személyek megnyilvánulásai által pontosabban feltárható, hogy Makarenko műveiben mi a valóság és mi a költészet...

Egészen különleges helyzet és állapot jelenik meg D. Lauter írásában. Címe: hogy nincs perpektívája Makarenkónak, önmagában is provokatív. Szerzője katolikus pap, aki korábban liberális pedagógiai nézeteivel tűnt fel. Úgy véli: jelenleg nincsen jövőképünk, nem tudjuk milyen lesz a világ. Ez a perspektíva nélküliség válsággal fenyegeti az ifjúság nevelésének ügyét. A Makarenko által képviselt értékek is háttérbe szorultak, alkalmazásuk nehéznek bizonyul, ő - D. Lauter - mégis szellemi társának tekinti Makarenkót a pedagógia területén. Csodálja e nagy pedagógus optimizmusát, emberszeretetét. A pedagógia kutatóit arra kéri, segítsenek a makarenkói pedagógiai elvek alkalmazásában, segítsenek a

sokszoregoldhatatlan gondok között dolgozó pedagógusoknak. (D. Lauter itt leírt gondolatai részben a III. kötetben megjelent tanulmányából valók.14)

A III. kötet - mint említettem - folyamatos szövegben mind a 16 közzétett tanulmány alapvető gondolatait rögzíti. A fordító megállapítja, hogy a nemzetközi szerzőgárdát az a közös törekvés köti össze, hogy megmentsék a makarenkói örökséget. Majd a következő tanulmány-típusokat említi: egyes tanulmányok elemzik Makarenko tevékenységét, mások egész rendszerét új megvilágításba helyezik, több írás a mai alkalmazás lehetőségeit taglalja, ismét mások új információkat közölnek az életműről, fogadtatásáról. Nos ez a tipizálás nem csak a III. kötetet jellemzi, hanem nagyjából igaz a "Források, viták, adatok" 2.sz. egészére is.

Ebből a kötetből magam ragadok ki néhányat az ismertetés ismertetése céljából.

Örömmel láttam meg elsőként Rókusfalvy Pál nevét, aki arra keres választ, miként tudott az ifjú Makarenko voltaképpen rendszeres pedagógiai feszültség nélkül sikeres pedagógussá, majd pedagógiai kutatások forrásává válni. Többek között ez lehet a válasz: Makarenko nem tankönyvekbe közölhető recepteket akart kitalálni, hanem reális nevelés folyamatosságára, illetve annak dinamikus fejlesztésére koncentrált, és magának a nevelőnek állandó önfejlesztését tartotta szem előtt.

Jó ismerősünk a lengyel A. Levin, többször hallgathattuk őt Magyarországon. Azt kérdezi írásaiban: mi az oka annak, hogy Makarenko elismertsége hol igen magas volt, hol egészen mélyre süllyedt. Ma Lengyelországban hallgatás övezi Makarenko műveit, hangos csupán a pedagógus negatív megítélése. (A recenzens kérdések: csak Lengyelországban?) A hullámhegyek, majd a hullámvölgyek éppen a makarenkói mű lényegéről vonták el a figyelmet.

I. Svarcova A. Sz. Makarenko és E. Fromm személyiség-koncepciójának összehasonlítására vállalkozott. A szerző szerint Fromm szemléletében az ember életcélja az egyéni boldogság, Makarenko pedig az egyén és a társadalom érdekeit harmonikus egységben tételezi. Az egyén önmegvalósítása - Makarenko nézeteiben - csak közösségi keretben képzelhető el.

R. Edwards ebben a kötetben is szerepel. Úgy gondolja, hogy Makarenko rendszerének valóság-hű másolata nem létezhet, mert Anton Szemjonovics elsősorban gyakorlati-kísérletező volt, aki nem kész formulákkal dolgozott, hanem tapasztalatait fejlesztette rendszerré. Nem is másolni kell, inkább tanuljunk tőle.

V. I. Zsuravljov határozottan tagadja, hogy Makarenko kiváló gyakorló, ám "gyenge" rendszeralkotó lett volna. A szerző a céltudatosságban (!) látja azt az ellenszert, ami feloldhatja az elmélet és gyakorlat hagyományos ellentmondásait, ez határozza meg a megfelelő metodológiát, ez a pedagógia logikájának kiinduló pontja.

G. Hillig is szerepel a III. kötetben, ismét két portrét mutat be Makarenko környezetéből.

Octavi Fullat, Barcelonában működő professzor nevét már említettem,5 sajnos tevékenységét nem ismertem, de nevét érdemes megjegyezni. Az a körülbelül egy évnyi tájékoztató, amit olvashattam, mintája lehet annak, hogyan kellene nekünk Makarenkóról szólnunk ma, egy olyan pedagógus-nemzedék számára, amely semmit vagy sommás, torz "ítéletet" hallott csak róla. (Erről a Makarenko Munkabizottságban sokszor beszélgettünk.) Nem tudom, hogy Fullat professzor mit ismer - és ma mit ismer el - a marxizmusból. (Ez az írása a hatvanas években született.) Maga az a tény, hogy mondanivalóját a makarenkói pedagógia és a marxizmus egymáshoz való viszonyából fejt ki, hogy ennek a keretében szól a szovjet állam és Makarenko kapcsolatáról: - rendkívül figyelemreméltó közelítés. A tájékoztató életrajzi adatokból indul ki, amelyek között szerepet játszanak a nagy politika eseményei az orosz-japán háborútól a harmincas évek pereijéig. Így helyezi el Makarenko munkahelyeit és ezek változásait. Szakmai jellemzésében első helyre teszi a realizmust; olyan ember, amilyent Makarenko nevelni kívánt: nem létezik sehol. Azt csak az új - szocialista-társadalommal együtt, annak keretében lehet alakítani. Fullat rezignáltan megjegyzi ehhez: "Az új ember egy dehumanizált emberré vált mind Keleten, mind Nyugaton". Ennek ellenére

nagy tisztelettel tekint az ideál felé törekvőre. Ő is leszögezi, hogy Makarenko a pedagógiai tapasztalataiból indult ki, hogy az elmélet bizonyos szempontból idegen volt számára. Realizmusa abból mutatható ki, hogy mindenképpen elveti a fiatalok "kivonását" a valóságos élet akár negatív hatásai alól. Csak a valóságos cselekvés teremtheti meg az új embert - értelmezi Fullat Makarenkót. A nevelés sikere az önkorrekció képességétől függ. Hosszasan elemzi Fullat azt a vita- és küzdőképességet, amellyel Makarenko szembeszállt felettesei értetlenségével. E vitákban - mondja Fullat - Makarenko a legtisztább dialektikát képviselte vitapartnerei vulgármaterializmusával szemben. Fullat részletesen ismerteti Makarenko hitét a kollektíva nevelő erejében, pontosan értelmezi; a "személyiség olyan mértékben fejlődik, milyen mértékben tényleges közösségre lép másokkal" - írja. Azt is egészen pontosan érti, hogy a munka a marxizmusban nem csupán javakat hoz létre, hanem antropogenetikus tényező, és ezt alkalmazza Makarenko is a munka megszervezésében. Persze Fullat a marxizmust romantikus optimizmusnak véli, de mégis megállapítja, hogy "sok érdekes dolog van Makarenko pedagógiai gondolatában. Nevelésfilozófiája marxista, pedagógiája szubjektív". Ezért annak exportálhatóságát kétségesnek tartja, úgy gondolja, hogy csak szűk körben alkalmazható. Mégis - írja Fullat - "A posztmodernség értelem és történelmi irányzat nélkül hagyta az embert..." Ebben "a szituációban Makarenko pedagógiája talán egyrészt a kollektívizmus értéke, másrészt a történelmi szituáltság szempontjából lehetne fontos." (Dr Cs. Nagy Miklós fordítása élvezetes olvasmány!)

L. I. Gricenko: A Sz. Makarenko maradandó értékéről szóló tanulmánya egyike a legérdekesebb közleményeknek.⁹ Ezen értékek között elsőként említi a nevelés egységes, tevékenység-központú megközelítését. Makarenko közösségi humán társulások, ezekben szerveződik a különböző tevékenységek rendszere. Az ember nem részletenként, hanem szintetikus módon fejlődik, - idézi a szerző Makarenkót - a közösség tagjaként kapcsolódik a szociális viszonyok és kommunikáció rendszeréhez. A gyerekek fejlődése nem a világhoz való alkalmazkodás révén történik, hanem a világ interiorizáció útján. Így reprodukálja minden új nemzedék a történetileg kialakult emberi képességeket, viszonyulásokat, kultúrát.

Különösen élesen vitatkozik Gricenko azokkal, akik a személyiség központú nevelést tartják humanisztikusnak, szemben a közösségi neveléssel. Gricenko ehhez rögtön hozzáteszi, hogy a személyiség egészének egységes fejlesztése emberi közösségen kívül nem is lehetséges, bizonyos tulajdonságok közösség nélkül nem fejleszthetőek. Gricenko azt is látja (örömmel olvastam, B. P.), hogy a közösségi neveléssel szembeni ellenszenv azért (is) jöhetett létre és hathatott, mert a szovjet társadalom valóságos életében egy hamis, torz kollektíva-típus funkcionált. Ezt a torzulást tudva, elismerve sem fogadható el - mondja Gricenko - a személyiség abszolutizálása: az ember fejlődése ugyanis az individualizáció és a szocializáció egységében realizálódik. Ez a koncepció határozhatja meg a jövő pedagógiáját, még hozzávéve azt is, hogy a pedagógiai célú kollektíva nem szakítható el a társadalom valóságos lététől, nem helyezhető "búra alá...". Gricenko a makarenkói pedagógiát olyan fejlesztő nevelésnek minősíti, amely megfelel a növekvő gyermek pszichológiai sajátosságainak, igényeinek. A fejlesztő nevelés a nevelhetőségben vetett hiten nyugszik. Ez jellemzi Makarenko egész tevékenységét, és ebben az értelemben tekinthetjük azt humanista megalapozottségűnek, szögezi le a szerző, és ez a humanizmus hat ki a nevelés technikájára is. Gricenko okfejtéséhez kapcsolódnak A. A. Frolov tézisei.¹⁰ Nagyon keményen száll szembe azzal a nézettel, amely szerint a nevelés csak az egyén önfejlesztésének feltételeit biztosíthatja. Valójában "antipedagógiának" nevezhető az a vélemény, amely szerint minden egyéb beavatkozás a személyiség fejlesztésére erőszak, ezért antihumánusnak minősül. Ezzel szembeállítja Makarenko valóságos humanizmusát, amely a társadalom - közösség - egyén bázisára épül. (A tézisek fordítója Dr. Petrikásné Kiss Éva kiemelkedő pontossággal használja a pedagógia terminológiáját.)

Izgalmas olvasmány Petrikás Árpád előadása is.¹¹ Nemzetközi Szemináriumon hangzott el, de rólunk, Magyarországról szól, a mi sajátos pedagógiai problematikánkat tárja a nemzetközi fórum elé. Megállapítja, hogy nem ment végbe az oktatásügy modernizációja,

miközben számolnunk kell a pluralista értékrendszer kiépülésével. A kiadvány egy más helyén közölt (fent tárgyalt III. kötet) Petrikás anyagban olvashatjuk,12 hogy "mai nevelésünk valahogy nem ér el a gyerekekig"; alternatív iskolák, programok léteznek viszonylag nagy számban, de a Makarenko rendszer alkotó alkalmazása távoli jövőnek tűnik... Tért hódít a "világnézetileg semleges iskola" gondolata; erősödött az egyoldalú teljesítmény-centrikus szemlélet és gyengült a teljes nevelési rendszert építő iskola eszménye. Előadásában tájékoztatta Petrikás Árpád a nemzetközi mezőnyt a NAT belépéséről is. Síkra szállt az integratív, autonóm, önfejlesztő személyiség neveléséért, az ennek megfelelő stratégiakialakításáért. Nagyon figyelemreméltó hogy az előadó egyrészt elhatárolódik a centralizált oktatás-irányítástól, a nevelést az oktatás útján megoldani vélő herbarti pedagógiától, ám másrészt elhatárolódik a reformpedagógiáktól is, amelyek a céltudatos nevelést "külső kényszerként" fogják fel, minősítik. Mindezekkel szembeállítja a makarenkói örökséget, amelynek érvényre juttatása megkívánja azt is, hogy felszámoljuk a torzításokat, az illúziókat, a voluntarizmust; így tudunk csak szembenézni a ma igényeivel. A makarenkói örökség számára "az emberi kapcsolatok és viszonyok teljes szövevénye" jelenti a pedagógiai folyamat alapját. Végül Petrikás Árpád Makarenko pedagógiai logikáját elemzi. Tapasztalatai szerint azokban az iskolákban, ahol átgondolt pedagógiai program készül: ez a logika érvényesül. Súlyos ellentmondások jönnek elő ugyanakkor, mert az iskola szerepe általában beszűkült, a nevelés rendszerének kialakítása háttérbe szorult. Befejezéskeppen az előadás összefoglalja azokat a tennivalókat, amelyek biztosítanak az iskolai nevelési rendszerek hatékony működését. Különös fontosságot tulajdonít annak, hogy az egyes iskoláknak legyen sajátos arculata. Idézem az előadás záró gondolatát: "Összevetve a mai rendszerrel a makarenkói hagyaték lényegét, számos tartalmimegoldás adaptálhatónak tűnik. Számos tartalmi összetevő ma más megoldásokat igényel. Utánozni, átvenni, vagy egy-egy eljárást kiszakítani a rendszerből ma sem lehetséges".

Elolvasva ezt az előadást azon tűnődtem, hogyan lehetne ezeket a gondolatokat egy hazai fórumon vitaalapként elmondani?!

Visszatérve az idézett zárógondolatra összefoglalásként is rögzíthetem: az egész ismertett dokumentumot áthatja az az igény, hogy ne vitatkozzunk részleteken, részmegállapításokon, egyes eljárásokon, ne ragadjunk ki szimpatikus ötleteket, ne "átkozzunk ki" nem rokonszenves metodikai megoldásokat. Szinte minden szerző azt hangsúlyozza, hogy Makarenko a pedagógiáról vallott gondolatainak, a pedagógiai folyamat lényegéről mondtott felfogásának kell igazi jelentőséget tulajdonítani! A szerzők azt is jól látják, hogy különböző időszakokban más és más elemeket propagáltak munkásságából, így voltaképpen visszaéltek Makarenko gyakorlati és elméleti tevékenységének felhasználásában a teljes életmű mondanivalójával. A Sz. Makarenko életútja, egész tevékenysége a maga teljességében - beleértve annak történetiségét - válhat csak igazán értelmezhetővé. Makarenko szükségszerűen át kellett hogy élje annak a történelemnek a végzetesen súlyos ellentmondásait, amelybe beleszületett, amelyben dolgozott. Az az örömdetes tény, hogy megindult, sőt folyamatban van a párbeszéd a nyugati és keleti, a különböző világnézetű, a különböző politikai nyomás alatt élő kutatók között, talán lehetővé teszi, hogy az említett életútból, életműből, már sehol ne ragadhatson ki senki olyan elemeket, amelyek csupán rövidlejáratú érdekeket szolgálnak, esetleg távol a pedagógiától.

Publicisztikánkból, sőt szakirodalmunkból sajnálatosan eltűnt a dialektika kifejezés, az igény a dialektikus látásmód iránt. (Talán, mert Sztálin, helyenként Makarenko is használta ezt a fogalmat?) Persze ettől még létezik dialektikus gondolkodás! Meggyőződéssel állítom: attól, hogy Makarenko azt mondta, hogy az adott pedagógiai szakirodalom nem segítette munkáját, nem jelenti azt, hogy eleve tagadott volna minden lehetséges szakirodalmat; egy adott időszak pszichológia-ellenes mondatai nem jelentik azt, hogy ne alkalmazta volna gyakorlatában - ragyogóan - a pszichológiát. Folytathatnánk ezt a sort az induktív és deduktív közelítés, az autonómia és tekintély, a spontán cselekvés és tervszerűség, a nevelés és oktatás ellentét-párjainak "dialektizálásával..." Ezeket - hangsúlyozom, saját álláspontomként - azért

írom le, mert a Makarenko ellenes megnyilvánulások, sőt esetenként az őt védő deklarációk is, éppen a "dialektikátlan", történelmietlen közelítésen alapulnak. Ez teszi lehetővé - sok szerző ezt pontosan látja -, hogy Makarenkót politikai rendszerek, irányzatok a maguk szájíze szerint értelmezzék, propagálják, vagy rágalmazzák. Enyhe mosollyal olvastam az egyik szerzőtől azt a mondatot, hogy Makarenko személyes tragédiája, hogy "belekeveredik a politikába, amit nem tud átlátni".¹³ Kilépvé a recenzens illően mértéktartó szerepéből, megkérdezném őt: ki nem keveredett (volna) a politikába a 20-as, 30-as évek Szovjetuniójában, aki csavargó gyerekekkel foglalkozik a polgárháború és éhínség éveiben, szükségszerűen kapcsolatban a belügyi hatóságokkal; és ki látta át a politikát?! Abban igazat adok a szerzőnek, hogy a "hatalom" - és a hatalomra törők - felhasználta és felhasználja Makarenko kiragadott gondolatait humánus és nem humánus célokra egyaránt.

Hogy is van ez? Említettem a Lauter nevű katolikus papot,⁷ aki felfedezte a maga számára Makarenkót a közelmúltban. Azt vallja, ha elvetjük a közösségi nevelés direkt politikai célú alkalmazását, sok jó lehetőség rejlik benne. Sőt tovább is megy: "Nem ítéli el Makarenko nyílt politikai állásfoglalását sem... felelős pedagógus, pedagógia nem lehet politikailag semleges" Lauter nem lát ellentétet a keresztény és a makarenkói alapelvek között. Makarenkónak nem a politikai nézetei vagy ateizmusa az érdekesek, hanem a személyisége, tevékenysége, optimizmusa, emberszeretete. Sajnálja Lauter, hogy Makarenkót dogmatizálták, mert ez megfosztja nézeteit humanista tartalmuktól...¹⁴ Ezzel szemben bizonyos A. I. Popov - akit Hillig idéz a III. kötetben⁸ - úgy vélte, hogy a nevelés célja csak a proletárdiktatúra harcosainak kiképzése lehet. A makarenkói kategóriákat - becsület, jog, tisztesség - Popov egyházhoz, valláshoz köthetőnek, ideológiailag veszélyesnek tartotta. Feltételezésként olyan gondolat is felbukkan, hogy némely ukrán nacionalisták azért nem szimpatizáltak Makarenkóval mert ő "szovjet származásúnak" vallotta magát. És ezek nem csak a múlt árnyai. Az ismertetett Gricenko tanulmány arról tesz említést, hogy egyes nyugati és orosz kutatók azt vallják: a közösségi nevelés eltörli az individualitást, ezért Makarenko koncepciója antihumánus...¹⁵

Nos, - teszem én hozzá - valahogy így keveredett bele Makarenko a politikába...

A "Források, viták, adatok" 2. száma nagyszerű, kimagaslóan fontos információgyűjtemény. És sok-sok egyéb mellett ez az egyik legizgalmasabb tanulsága. Csak legyen erőnk kikeverni Makarenkót e politikai hínárból, mégpedig úgy, hogy közbe ne fosszuk meg vállalt, valóságos tartalmától, mert csak ezzel együtt érthető meg igazán tévedéseivel, felfedezéseivel együtt.

JEGYZETEK

1. Bakonyi Pál: Tájékoztató külföldi Makarenko-kutatásokról
Pedagógiai Szemle 1995. december 104-106
továbbá:
Faludi Szilárd: Makarenko hagyatéka napjainkban
Iskolakultúra 1996. 4. sz. 114-115
2. Források, viták, adatok (Makarenko-kutatások Moszkva, Nyizsnyij-Novgorod, Marburg)
Debrecen, Békéscsaba 1996. = N02
3. Makarenko Studien International, - Makarenko in Ost und West
Szerk: S. C. Weitz (Marburg), A. A. Frolov (Nyizsnyij-Novgorod) I. kötet 1992. II. kötet 1993. III. kötet 1994.
4. Tizenöt pedagógus és mai hatásuk
Szerk: Jean Houssaye Armand Colin Kiadó, Paris 1994.
5. Octavi Fullat: (Nevelésfilozófia professzor, Barcelonai Autonom Egyetem)
A. Sz. Makarenko / in: La pedagogia a la Unio Soviética /
Ediciones Nova Terra, Barcelona, 1964.
6. Az I. kötet ismertetett anyagai

- L. Froese: (Marburg) Makarenko nemzetköziségének problémájához
 A. A. Frolov: (Nyizsnyij-Novgorod) A hatalommegosztás alapkérdései Makarenkónál
 R. Edwards: (Chicago) Makarenko egyetemes hatása a nevelésre
 W. Lindner: (Drezda) A Makarenkóval való kapcsolatokról
7. A II. kötet ismertetett anyagai
 F. A. Fradkin: (Vladimir) Makarenko eszméi a 20-as, 30-as évek szovjet pedagógia elméletének rendszerében
 Bi Shu-Zi - Wang Yi-Gao: (Peking) Makarenko dialektikája és egységessége
 G. Hillig: (Marburg) Volt szabadságuk a kísérletezésre
 D. Lauter: (Ludwigshafen / Rhein) Makarenko perspektíva nélkül?
- 8 A III. kötet általam kiemelt anyagai
 Rókulfalvy P.: (Budapest) Makarenko pedagógiai technológiájának emberi alapjai
 A. Levin: (Varsó) Makarenkóról - konjunktúra nélkül
 I. Svarcova: A. Makarenko és E. Fromm személyiségkoncepciójának összehasonlítása
 R. Edwards: (Chicago) A. Sz. Makarenko gondolatai és gyakorlati ajánlásai alkalmazásának alapjai
 V. I. Zsuravljov: A. Sz. Makarenko és a pedagógia modern gyakorlatorientált metodológiája
 G. Hillig: (Marburg) Két portré Makarenko környezetéből
9. L. I. Gricenko: A. Sz. Makarenko rendszerének paradigmatis értékei
10. A. A. Frolov: (Nyizsnyij-Novgorod) A nevelés, mint érték. (A. Sz. Makarenko hagyatéka a pedagógia oktatásában)
11. Petrikás Árpád: (Debrecen) A nevelési rendszer fejlesztésének és önfejlesztésének sajátos vonásai az iskolában
12. Petrikás Árpád: (Debrecen) Makarenko öröksége és a modern nevelés fejlődési tendenciái
13. W. Lindner (lásd: 6.)
14. D. Lauter: (Ludwigshafen / Rhein) Egy sikeres és szociálisan aktív pedagógia védelmében (Tanulmány a III. kötetben)
15. Itt nem tudom megállni, hogy magam is bele ne keverjek némi direkt politikát a recenzióba. Tapasztalom, hogy a "közösség", "közösségi nevelés" kifejezésektől a szerzők egy része szinte irtózik, de legalábbis óvakodik ezeknek használatától. Viszont olvastam a MAGYAR NEMZET (!) 1998. január 9-i számában Karikó Sándor írását "Nem marxista kitaláció, hanem örök ábránd" címmel. Néhány gondolatot idézek ebből. "Jönnie kell új korszak(ok)nak, amelyben az egyének társadalmi életük saját feltételeit a maguk totalitásában és közösségi vonatkozásaiban termelik nap nap után újjá."... "A kifejlett individualitás azonos a kifejlett társadalmisággal"... "Az egyének a közösség adja, személyes jegyeinek, képességeinek és szükségleteinek sokszínű és mélyreható kifejlődését, a gazdag személyiség kialakulásának társadalmi feltételeit. A közösséget pedig az egyének akarata, tevékenysége működteti és minősíti."... E n n y i. (B.P.)

**L. I. Gricenko: A. Sz. Makarenko pedagógiai rendszerének
integratív jellege
(Oroszország, Volgográd)**

A modern pedagógiai irodalom úgy tartja, hogy A. Sz. Makarenko elmélete és gyakorlata azon a rejtetten megvalósított rendszerszemléletű megközelítésen alapult, amely tudományosan befejezett formájában csak századunk közepén véglegesült. Pedagógiai értékei egyenes összefüggésben vannak az objektumok rendszerszemléletű megszervezésének alapkövetelményeivel. A szigorú, primitíven értelmezett determinizmus hiánya, a közvetítés bonyolult mechanizmusai, a céltudatos pedagógiai rendszerek fejlődésének dinamizmusa, ezek felépítésének hierarchizáltsága, az egységes jellemzők figyelembe vétele az egyes jelenségek elemzésekor, a pedagógiai rendszer fejlesztése a szociális környezetben, az egyes minőségeinek "nem - eltűnése" a közösségbe való belépéskor, a rész befolyásolása az egész által - ezek a pedagógiai objektumokban megvalósuló rendszerszemléletű megközelítés jellemzői transzformációjának egyes aspektusai, ahogy a nagy pedagógus munkáiban fellelhetők.

Bármely pedagógiai rendszer egységességgel jellemezhető. A. Sz. Makarenko nevelési rendszeréből is ki lehet emelni néhány olyan aspektust, amelyben ez az egységesség megjelenik. először, ez a tartalmi egységesség, azaz az élettevékenységek minden területére kiterjedő nevelő hatás: a munkára, a tanulásra, kultúrára stb.

Másodszor, a szervezeti egységet kell említenünk, mivel az újító pedagógus pedagógiai rendszerében a rendszer működését és fejlődését biztosító szabályok, elvek, kapcsolatok hierarchikus összefüggésének sokasága létezik. Ilyen pl. a párhuzamos ráhatás elve, a távlatok rendszere, az elsődleges közösségek és az ideiglenes osztagok rendszere stb.

Harmadszor, Makarenko rendszerét a szerkezeti egységesség jellemzi, azaz a teljes tevékenység minden komponense jelen van benne : céltételezés, tervezés, a gyakorlati tevékenységek megvalósítása (a tevékenység konkrét végrehajtása), önellenőrzés, korrekció.

De A. SZ. Makarenko pedagógiai rendszerének jellegzetessége és újdonsága az egységesség bináris (integratív) jellege. Éppen ez a szervezeti (és nem a szummatív) egységesség jelenti a rendszer tudományosságát és unikalitását.

A nevelés és a személyiségfejlesztés lényegének meghatározásakor A. Sz. Makarenko az absztrakttól a konkrét felé haladás hegeli módszerét alkalmazta, ami a tudományos elméleti megismerést garantálja, ami a fogalmakat olyan egységes rendszerbe foglalja, ami tükrözi a vizsgált tárgy objektív széttagoltságát és a részek egységét.

Hogy a nevelésről alkotott fogalmak konkrét egységét elérhessük, feltétlenül ki kell emelnünk a nevelési folyamat azon strukturális egységeit, amelyek tartalmazzák az alapvető elemeket és az egész összefüggéseit, és még hasznosabb a strukturális - genetikusan megközelítés, ami az elsődleges, genetikailag eredeti struktúrákat (az "absztrakttól") elemzi, nyomon követi fejlődésüket és a fejlettebb struktúrába, a nevelési folyamat strukturális egységeibe való átalakulásukat.

A. Sz. Makarenko munkáiból a pedagógiai eredeti strukturális egységek három fajtája emelhető ki, melyek mindegyike meghatározott mezőhöz, nevelési "emelethez" kötődik. A legmagasabb a metodológiai szinten a viszonyt emeli ki a "sejt" minőségében.

A másodikon, az elméletin, a genetikusan eredeti egységként A. Sz. Makarenko a "pedagógiai tény (jelenséget)" emeli ki.

A harmadik, technológiai szint strukturális egysége a makarenkói pedagógiában - a "pedagógiai művelet". Ez a technológiai folyamat alapegysége, azaz ezen folyamat olyan minimális, elementáris összetevője, ami magában hordozza a folyamat alapvető jellemzőit.

Minden "sejt" ellentmondások egységét tartalmazza, ami az egymásnak ellentmondó elveket, jellemzőket, minőségeket, módszereket stb. egy harmonikusan egyesítő, konkrét egészbe való kiszélesedésének és fejlődésének is forrása.

Megnevezhetünk néhány olyan ellentmondást, amelyek kapcsolata a viszonyrendszer fejlődéséhez vezethet: a természetes kulturális igények, ezek kielégítésének igénye és képességei, altruista és egoisztikus motívumok, individuális és kollektív irányultság, szabadságra való törekvés és igény a kötöttségre, szeretet és gyűlölet stb.

A pedagógiai jelenség fejlődése az egységen keresztül, a tartalom és a formák, az objektív és a szubjektív célok, a mindennapi és a tudományos fogalmak, a normatív és az idealista megközelítések közötti harcokon keresztül történik.

A pedagógiai művelet a cél és az eszköz, az alkotói és a normatív elemek, az érzelmi és a racionális tapasztalatok, a szóbeli és a tevékenységbeli eljárások kölcsönhatásának folyamatában valósul meg.

A. Sz. Makarenko pedagógiájának integratív (bináris) jellege rendszere működésének minden pillanatában jelen van. E tekintetben a legfontosabb aspektusok a következők.

Jellemző a makarenkói pedagógiára a folytonosság és az újítás egysége. Nem a "rég" és az "új", a hagyományok és az újítás szembeállítása, hanem ezek dialektikája, "egymás kölcsönös kiegészítése". A folytonosság és az újítás meg nem értése volt és marad "balról" és "jobbról" is A. Sz. Makarenko elmélete és gyakorlata kritikájának alapja. A 20-as években "tekintélyelvűsége" miatt bírálták, a 30-as években - "liberalizmusáért", "a szabad nevelés elveihez való ragaszkodásáért", ma - ismét "tekintélyelvűségéért", "totalizmusáért". Pedig, valójában ő mutatja a legjobb példát a múlt alkotó átalakítására, minőségi gazdagítással és fejlesztéssel való megőrzéséért.

Először is A. Sz. Makarenko pedagógiai gyakorlata és elmélete sokat átvett nemcsak a hazai és az egyetemes pedagógia hagyatékából, de a XIX-XX. század fordulóján felhalmozott természettudományos, antropológiai és társadalmi - gazdasági ismeretekből is.

A népoktatás szervezőinek központi főiskolájára írott kérvényében megnevezi az általa tanulmányozott tudományos forrásokat. Meglepő ez a széles, sokoldalú érdeklődés, Különösen figyelemre méltó a következő: "Minden, oroszul elérhető pszichológiai szakirodalmat elolvastam" (3. 1. kötet, 10).

Másodszor a folytonosság és az újítás viszonya- az elsajátítás, kritikai átdolgozás és a szovjet társadalmi - pedagógiai gyakorlat alapjainak új interpretációja.

Harmadszor, ami újításában "tiszt" formában jelenik meg, lényegében példátlan mind a múltban, mind a jelenben (Makarenko életében) - az új problémák felvetése és megoldása, új fogalmak, eszmék, gyakorlati tények bevezetése a tudományba.

A racionális - tudományos és az asszociatív - szemléletes viszonya a makarenkói pedagógiai hagyatékban szintén integratív pedagógiájának alapja.

A. Sz. Makarenko - olyan pedagógus, aki egész életében olyan író akart lenni, aki művészi felfedezésekre képes a "felnőt" életben. Irodalmi és pedagógiai tevékenységében központi helyet foglalnak el az ember életének és lelki fejlődésének, és a művészi színesen bemutatott és feltárt szociál - etikai és poétikai nézetek kérdései. A. A. Frolov szerint Makarenko megelőzte azt a kortárs tendenciát, ami a világ megismerési módjai, a racionális és a szemléletes közötti, több mint 300 éve létező felosztást kívánta megszüntetni. Ez az eleve egységes kultúra két része közötti harmónia további fejlesztésének legfontosabb feltétele ma. A lelki - érzelmi élet gazdagsága mind az irodalmi alkotásaiban, mind a pedagógiai tevékenységében, ami összekapcsolódott a kutatói - elméleti megközelítéssel, tették lehetővé számára, hogy olyan egyedi és szokatlanul sikeres pedagógiai kísérletet valósítson meg, amelyben a technológiai és az alkotói hozzáállás egysége jelenik meg.

A. Sz. Makarenko vezette be a pedagógiai technológia fogalmát. A pedagógiai technológiai folyamat olyan alapösszetevőit értette alatta, amelyek ma is a pedagógiai technológia elengedhetetlen komponensei bármely értelmezésben. Így írt erről: "Pedagógiai kivitelezésünk soha nem a technológiai logikára épült, hanem az erkölcsi prédikációkéra ... Épp ezért hiányzik nálunk a termelés minden fontos részlege, a technológiai folyamat, az operációk figyelembe vétele, a tervezőmunka, a vezetők és az eszközök alkalmazása, szabályozás, ellenőrzés, eltérések és selejt. Amikor ezeket a szavakat bátortalanul kiejtettem

az "Olimposz" lábainál, az istenek téglákat hajigáltak rám, és azt ordibálták, hogy ez mechanisztikus elmélet (3. 3. kötet, 391).

A pedagógiai technológia alapvető jegyei ma a rendszerszemlélet, ami elősegíti a célok és az eszközök harmóniáját, és amelyre jellemző a természetes tudományos megalapozottság (Makarenkónál "technológiai folyamat", "tervezőmunka"); kritériumok - diagnosztikus célok ("szabályozás"); a nagy valószínűséggel eredményhez vezető előírások rendszere ("az operációk figyelembe vétele"); a visszacsatolások rendszere) "ellenőrzés, értékelés és selejt"). A pedagógiai technológia mindezen jellemzői a neveltek (tanulók) nagyfokú tevékenységirányításának garanciái, amelyeknek köszönhetően a nevelés (oktatás) racionálisan, optimálisan és nagy hatékonysággal valósítható meg.

Az oktatás technologizálásának kortárs nyugati hívei úgy vélik, hogy már nem fontos a pedagógus szakmai felkészültsége, személyiségjegyei, mivel egyszerűen a technológiai "tervezés" alapján tud dolgozni. A. Sz. Makarenko csodálatosan látta meg a technológia határait a nevelésben: " ... számomra világos volt, hogy az emberi személyiség és magatartás sok részletét nyomdagépen is le lehetett volna gyártani, ... de ehhez maguknak a sajtolóknak a nagyon pontos munkájára van szükség, ami skrupulózus óvatosságot és pontosságot követel meg. Más részletet, épp ellenkezőleg, egy felkészült mester egyéni megmunkálását igénylik ... Sok részlethez olyan bonyolult, speciális eszközökre volt szükség, amelyek nagy fokú találékonyságot és az emberi géniusz repülését kívánják meg"(3. 3. kötet 391). Érthető, hogy a pedagógus munkájáról szólva nem szó szerint értelmezendő, szemléletes kifejezéseket használ. Világos elgondolásának lényege: a pedagógusi munkában össze kell kapcsolódnia a technológiai aspektusoknak és a nevelő (tanár) magas szintű pedagógiai tevékenységének.

Az egyfelől a tevékenység meghatározott példaképeit, szabályait, normáit, azaz a technológiát, másfelől a szabályozástól és az algoritmizálástól mentes, azaz nem technológiai alkotást magában foglaló pedagógiai munka ellentmondásosságára V. I. Zagvjazinszkij mutat rá. Az egyetemi hallgatók pedagógiai mesterségre való felkészítésében kiemeli ezen ellentmondás feloldásának eszközeit és módszereit. A pedagógiai tevékenység technologizáció és improvizáció szempontjából kettősségének makarenkói eszméje, ma az alkotás elismertebb és ez fejlődik tovább, irányokat mutat a kortárs tudományos vitáknak.

Fontos aláhúznunk a pedagógiai folyamat és a személyiség teljességének, mint a folytonosnak és a nem folytonosnak az egységét a makarenkói nevelésben. A nevelési folyamat szituációk (összeütközések) sorából áll, amelyeket, egyfelől, a pedagógus programoz, másfelől, amelyek maga a gyerek életének jelenségei. A neveltek sokszínű és folyamatos élettevékenységének megszervezésében különféle lezárt szakaszok emelhetők ki mint pl. a perspektívák rendszere. A közeli, közepes és a távoli perspektívák a közösségi és minden nevelt egyéni érdekeit egyesítik magukban. Az egyes célok elérése után a közösség és a neveltek új perspektívákat állítanak maguk elé, s ez a permanens folyamat olyan lezárt etapokból áll, amelyek egyesítik a közösség és minden egyén intellektuális, érzelmi és akaratierősítéseit.

A nevelési folyamat folytonosságában és megszakítottságában megjelenik a "közösség - egyén" vonal is. A. Sz. Makarenko intézményeiben a külső közösségi irányultsággal és szervezettel bíró munka-, kulturális-, sporttevékenységek mindig magukban foglalták a neveltek személyiségfejlődése feltételeinek megalapozását is.

Bármely közösség hatása az emberre mindig aktív kölcsönhatást jelent. Egyfelől magának az egyénnek az impulzusai, értékei, másfelől a közösség hatásai közötti ellenállás figyelhető meg. Ez lehet nyílt vagy zárt, erős vagy gyenge, de mindig jelen van.

Az egyén és a közösség érdekei közötti viszony dialektikus megközelítésének lényege a következő megállapításban foglalható össze: az egyéni és a közösségi érdekek egysége és harca az egyén és a közösség fejlődésének egyik mozgató rugója. A Makarenko által kidolgozott nevelőközösség elméletében ez a közösség és az egyén két fejlődési vonalában érhető tetten.

Az egyik vonal - a közösség fejlődése három stádiumban. A szociális - elengedhetetlen - célokat kifejező társadalmi követelmények egyéni/individuais célokká válnak, fejlesztve ezáltal a közösség tagjait. Az egyéni célok gazdagodása, elmélyülése új közösségi célokban jelentkezik, nő a közösség fejlettségi szintje. A közösség- és a személyiségfejlődés ezen vonalát úgy lehet jellemezni mint a közösségtől az egyén, a társadalmi céloktól, érdekektől az egyéni célok, érdekek felé történő mozgást.

Makarenko gyakorlatában a személyiség- és közösségfejlődés másik vonala - a távlatokon/perspektívákon keresztüli fejlesztés. A perspektívákban fontos - az egység és a harc, az egyéni és a társadalmi célok, érdekek fejlődése, csak a fejlődés iránya az egyéntől a közösség, az egyéni érdektől a társadalmi felé mutat.

A közösség és az egyén fejlődése mozgató erejének forrásai a távlatok felállításakor az egyéni érdekek, igények, amelyek magukban foglalják a harc, a növekedés, az egyéni és a közösségi, társadalmi egymásba való átalakulásának mechanizmusát.

Meg kell jegyeznünk, hogy a közösség és az egyén két fejlődési iránya egyszerre hat. Nem hiába írja A. Sz. Makarenko: "Az egyén nevelésekor az egész közösség nevelésére kell gondolnunk. A gyakorlatban ezt a két feladatot csak együtt, közös módszerrel oldhatjuk meg. Minden egyénre gyakorolt hatás szükségképp hatásgyakorlás a közösségre is. És fordítva, minden közösséggel való érintkezésünk a közösség tagjainak nevelése is lesz" (3. 4. kötet, 47).

A fejlődés kiemelt vonalai (közösségtől az egyén felé, egyéntől a közösség felé) a közösségi és az egyéni célok harmonizálásának nevelési munkájában más-más megközelítést feltételeznek. Magában a nevelés folyamatában, ahogy Makarenko megjegyzi, a közösség és az egyén nevelésének egyszerre kell történnie.

A folytonosság és a megszakítottság egysége A. Sz. Makarenko pedagógiájában abban is megjelent, hogy kiemelte a nevelési folyamat és az egyén fejlődésének evolúciós útját és a "robbantás" ugrásszerű hatást kiváltó módszerét. Elengedhetetlennek tartotta ezek összekapcsolását a nevelésben. A közösség fejlődésében lenniük kell "hasznos lökéseknek". Ilyen "lökés" a "robbantás" - az egyén és a közösség nyílt, legvilágosabb, kiugró és meggyőző, mindenki számára érthető összeütközése. Ha ilyen esetek nem lettek volna, akkor "az általános nevelési folyamat jóval lassabb lenne" (3. 1. kötet, 123). Makarenko szerint, "nem lehet csak egy evolúció mentő jelentésére támaszkodni, bármilyen örömtelin és helyesen élne is a közösség. "Az evolúciós rendben valamiféle hajlamok készülődnek, gyűlnek össze, a lelki struktúra változásai figyelhetők meg, de hogy ezek realizálódjanak, élesebb pillanatokra, robbantásokra, rengésekre van szükségünk". A „robbantás” - olyan "pillanatnyi hatás, ami az ember minden vágyát, törekvését átfogja" (3. 4. kötet, 250). Ekkor az "egyéni - közösségi" konfliktus a végső határáig kihúzódik, "olyan állapotig, ahol már nincs semmiféle evolúció, ... amikor csak az a kérdés: maradni a közösségben vagy elmenni." "Fel kell ingerelni" a régi elképzeléseket, s ezek helyére az újakat állítani, a "bűszkeség első elemeit és a saját győzelem első édes érzéseit". Makarenko e módszer óvatos megközelítésére figyelmeztetett: "Őszintén meg kell mondanom, hogy a robbantás - fájdalmas és pedagógiaileg nehéz dolog ...".

Makarenko nevelésének integratív jellege az egyén jellemzőinek, céljainak, minőségének megközelítésében is megjelenik.

A személyiség minden jellemzőjét az ellentétek egységében szemlélte, az ember teljes, ugyanakkor dialektikus természetének dualisztikus értelmezéséből kiindulva. Ma általánosan elfogadott, hogy a nevelőmunka eredménye a teljes személyiség, amelynek van egyéni magja, tartása. Az "ellentmondás nélküli ember" paradigmája uralkodik a nyugati fejlődépszichológiában is. A teljes személyiség alatt leggyakrabban meghatározott, szilárd elvekkel rendelkező, monolitikus emberideált értnek, aki következetesen cselekszik, és bármilyen helyzetben önmaga marad.

De a teljes személyiség paradigmája nem veszi figyelembe az ember dialogikus lényegét, amiről M. M. Bahtyin beszél. Konceptiója a dialogikus felfogáson alapul:

"Mindenben hangokat és ezek párbeszédét hallom" (2., 393). értelmezésében a párbeszéd nemcsak a kultúra vezérelve, hanem az emberi létezésé is. A személyiség csak mások megszólításában, mások elfogadásában, a másokra való odafigyelésben, a másikkal (vagy a "Másik" minőségében önmagával) való közlésben létezik. Az önmagunkban történő elmerülést, és az emberben a teljes világ meglétét hirdető egzisztencialistáktól eltérően, Bahtyin azt vallja, hogy az ember önmagában sohasem találhatja meg a teljességet. Véleménye szerint az ember nem elegendő önmagának, filozófiai antropológiája a "Másiknál" és nem az „Én”-nél kezdődik, az ember egyéni gazdagságát csak akkor lehet megérteni, ha megjelenik benne a közlés lehetősége: "Az én a másik, mások mögé rejtőzik, a másik akar lenni a másik számára, mint másik akar eljutni mások világának a végéhez, le akarja dobni magáról az egyedüliség terhét az én (az én a magam számára) világában "(2., 371).

A személyiség öntudata számára fontos emberek hangjainak bonyolult összessége. Ha elismerjük, hogy a világ, amelyben élünk, alapvetően polifonikus, akkor a párbeszéd képessége nem egyszerűen egy a hasznos egyéni tulajdonságok közül, hanem a világ általános törvényeihez való emberi alkalmazkodás bizonyítéka.

Ha az ember természete dialogikus (polifonikus), akkor hogyan egyeztethető ez össze az egységességgel? Véleményünk szerint minden attól függ, hogy mit értünk az "egységes ember" fogalmán. Visszatérünk az "én - azonosság" fogalmához, ami szembeállítható az egységesség fogalmával. A nyugati pszichológiában többféleképpen interpretálják az én - azonosságot. Pl. W. James úgy értelmezi mint "a személyiség következetessége. ellentmondásoktól való mentessége" (1). Ez a felfogás közel áll a "monolitikus egység" fogalmához, ami ignorálja az ember dialogikus egységét.

E. Ericcson az identitást úgy definiálja mint "a személyiség belső folytonossága és azonossága" (1). Ebben az értelmezésben, Jamestől eltérően, az azonosság (egységesség) mozgó, változó jellege hangsúlyozódik. Ericcson az identitástípusokat olyan paraméterek alapján határozta meg mint: 1./ az identitásegységek (az egyén számára fontos célok, értékek, meggyőződések) megléte vagy hiánya; 2./ a keresés állapotának krízise vagy ennek hiánya. A következő típusokat hozta létre (1):

- elért identitás (az ember túljutott a krízisen, megtalálta az értékeket);
- moratórium (az ember a krízis, a keresés állapotában van);
- korai identitás (vannak értékek, de különösebb krízis, keresés nélkül elfogadottak);
- diffúz identitás (nincsenek értékek, nem volt krízis vagy még nem ért véget).

Tehát Ericcson véleménye szerint az identitás vagy ""Én - koncepció" - dinamikus struktúra. Az ember egész élete folyamán fejlődik, nem egyenesen, egyenletesen, de az identitás krízisein való túljutás után el lehet indulni mind progresszív, mind regresszív irányba.

A. Sz. Makarenko ugyanígy fogja fel az emberi természet egységét mint a folytonos és nem folytonos egységét. Az értékek keresésének fázisában, amikor az ellentétek harca zajlik, az ember a teljesség meghatározott állapotához jut el. Később, ismereteket és tapasztalatokat felhalmozva, új ideálokat keres, és ez a folyamat végtelen. Ez teljesen megjelenik a humánus nevelésben. A tekintélyelvűben a nevelt a "korai identitás" állapotába juthat el (bár ez nem szükségszerű). A nagy pedagógus a közösségeiben "harci mezőt" hozott létre, hogy megértsék az erkölcsi képzeteket és az erkölcsös viselkedés felgyülemlett tapasztalatait.

Így tehát A. Sz. Makarenko pedagógiájának integratív jellege garantálja tevékenysége hatékonyságát és tapasztalatait felhasználásának lehetőségét korunkban is.

Irodalom:

1. Antonova N. V.: Az én - identitás problematikája a modern pszichoanalízisben, az interakcionalizmusban és a kognitív pszichológiában. (A pszichológia kérdései. 1996. No.1. 131-143.pp.)
2. Bahtyin M. M.: A társadalomtudományok módszertanához (A filológiai tevékenység esztétikája. Moszkva, 1986. 381-393 pp.)
3. Makarenko A. Sz. Összegyűjtött Művei 8. kötetben Moszkva, 1983-1986.

Pontosan egy félévszázaddal ezelőtt jelent meg Lengyelországban, a Demokrata Tanár Könyvtárában az első kiskönyv, melyet az akkor még hazánkban kevésbé ismert szovjet pedagógusnak, A. Makarenkónak szenteltek. Szerzője tapasztalt gondozó-nevelő, Janusz Korczak egykori munkatársa, az ő nevét viselő gondozó-nevelő intézet vezetője, Makarenko pedagógiájának későbbi kiemelkedő ismerője és pedagógiai eszméinek terjesztője, Aleksander Lewin.¹ Ez a publikáció, - mely Makarenko munkáinak orosz kiadásaira támaszkodik, valamint azokra a személyes tapasztalatokra, melyeket a szerző az uráli gyermekotthonban szerzett a lengyel kitelepített árva gyerekekkel folytatott munkája során², - Makarenko eredeti pedagógiai és irodalmi öröksége intenzív megismerése és az iránta való intenzív érdeklődés korszakát nyitotta meg.

A szovjet újító öröksége, a háború előtti időszakban jónak nem mondható lengyel-szovjet szomszédságra való tekintettel, amikor Lengyelországban nem voltak meg a kommunista nevelési ideológia fejlődési feltételei, nem juthatott el a pedagógusokhoz - a tudomány embereihez, a nevelőkhöz, tanárokhoz. Csak egyetlen utalás létezik, mely arról tanúskodik, hogy a nevelők kezébe eljutott az Oroszországból illegálisan kicsempészett „Pedagógiai hősköltemény” egy példánya.³ De Makarenkót sem fűtötte a szimpátia a „burzsoá Lengyelország” iránt. Amikor a Poltava alatti telepen elkezdte munkáját, az „Vrangel és a Lengyelországgal folytatott háború időszaka volt” - és a „lengyelek - ahogy azt a „Pedagógiai hősköltemény”-ben írta - egyáltalán nem álltak tőlünk távol”.⁴ Kommünárjai az előadói esten J. Pilsudskit a fasiszta Mussolini mellett mutatták be, mint ellenfelüket, képmutató karikírozott figuraként, aki be akarja őket csapni.⁵ A harmincas évek végén Makarenko a sztálini politika hatására, mely szerint „ a szocializmus győzelmének mértékében élesedik a belső és külső harc” a SZU-t fenyegetve látta Lengyelország irányából, s a publicista tollát hazája védelmének szentelte. A fiatal lengyel államiságot hitványnak és Nyugatra hízelkedőnek nevezte⁶, előkészítve ezzel a politikai talajt Lengyelország lassú likvidálásához, melyet V. Molotov 1939 szeptemberében , Lengyelország negyedik felosztásakor a „Versaillesi Szerződés fattyújának” nevezett.

A háború után új, kedvező helyzet alakult ki Makarenko pedagógiai munkásságának fogadtatásához. Az otthonatlan, árvagyerekek pártfogásának rendkívül hatásos példájaként bemutatott tevékenység, - Lengyelországban több tízezer volt belőlük -, élénk érdeklődést keltett a pedagógusok körében. „A pedagógiai hősköltemény”⁷ megjelentetése mellett nemsokára kiadták a Makarenkói pedagógiának szentelt első nagyobb monográfiát⁸, melynek szerzője Aleksander Kami ski volt - aki tökéletesen ismerte a 20-as évek elején az ukrajnai helyzetet.⁹ A honi hadsereg tagja, varsói felkelő, a háború idején a megszállás elleni ifjúsági ellenállás szervezője, a lengyel társadalmi pedagógia későbbi kiemelkedő társszerzője. Bár távol áll tőle a keleti „felszabadító” iránti szimpátia, mint az autonóm nevelés kiváló ismerője és gyakorlója, Makarenkóban a nehéz fiataloknak a nevelésének mesterét látta, és értékelte az újító módszerek segítségével elért nem mindennapi eredményeit, melyeket a gondozás és nevelés, valamint a fiatalok autonómiájának fejlesztése és reszocializációja területén elért. Ettől a meggyőződésétől soha nem tért el, annak ellenére sem, hogy később a kommunista hatalom a háború alatt tanúsított hazafiassága miatt üldözte őt.¹⁰ Azt viszont, hogy Makarenko eredményeit egyetemes rangra emeljék, és hogy ezek képezzék a lengyel neveléstudomány alapjait, megalapozatlannak tartotta.¹¹

Makarenko újító munkájának a háború utáni első években nem adatott meg, hogy csak a tudományban elfogadott módon váljon ismertté és elismertté a lengyel pedagógiatudományban. Hiszen Lengyelországban 1948-ban megkezdődött a sztálinizmus dinamikus offenzívája, a rendszer demokratikus alapjainak felszámolása. Mindent megsemmisítettek, ami az ország társadalmi életében független volt és ami hagyományhoz

kötődött, új, a hatalom által ellenőrzött életstruktúrákat, formákat, és – tartalmat vezettek be¹². A közoktatásban és a pedagógiai tudományokban, ahol az 50-es 60-as években a kommunista nevelés szovjet politikájának mintájára a szocialista nevelés totalitárius politikája dominált¹³, Makarenko különösen hangsúlyozott kommunista neveléspedagógiájának, a hatalom elképzelése szerint az új szocialista pedagógia létrehozását, az ún. polgári és idealista gondolatoknak a nevelésből való eltávolítását, valamint az ifjúság forradalmi és közösségi szemléletének kialakítását kellett szolgálnia.

Eközben gyorsan kiadták ill. kiadásra előkészítették Makarenko alapvető írásos munkásságát.¹⁴ Úgy a forradalmi haladás híve, mint a lengyel nevelés területén munkálkodók elmaradott mentalitásának gyógyítója szerepét tulajdonították neki. Makarenko állandóan jelen volt az akkori pedagógiai folyóiratok: a „Gyermekotthon”, „Gyermekek és a Nevelő”, „Iskola és Otthon”, „Szakiskola”, „Nevelő a Közösségben”, „Új Iskola” és mások lapjain. A cikkek címei az 1948-1953-as évek pedagógiai sajtójában ezt hirdették: „A. Makarenko munkái fegyverként szolgálnak a pedagógiai elmélet és gyakorlat új arculatáért folytatott harcban”, „Teljesen fel kell használni A. Makarenko pedagógiai eredményeit”, „Le kell győzni a pangást, a pedagógiai tudományokban”, „Ki kell szellőztetni a pedagógiát”, „Az új ideológia forrásainál”. A. Makarenkót a „győztes forradalom”, az „aktív humanizmus pedagógusának”, „a szovjet korszak legjelesebb pedagógusának”, „a kommunista nevelés teoretikusának” nevezték. Sikerei fényében még a lengyel pedagógus Janusz Korczak eredményei is diszkreditáltak, aki kevésbé tűnt haladónak.¹⁵

A pedagógiai Olümposz embereinek néhány éves ideológiai elnyomása után, - mely gyakran azzal járt, hogy eltávolították őket a hivatalos tudományos életből és a fiatalokkal való közvetlen foglalkozás lehetőségétől, valamint hogy fentről primitív világnézeti doktrínákat kényszerítettek rájuk, s hogy a balos nézetű embereket célzatosan felhasználták propagandacélokról, - a helyzet kezdett kissé megváltozni az Októberi fordulat (1956) után. A lengyel közoktatás kezdett lassan megszabadulni a „szovjet segítségtől”, valamint Makarenko pedagógiai doktrínájának bolsevik felfogástól és a pedagógiai eredményeinek sematikus értelmezésétől.

1960 jelentett áttörést ebben az időszakban, amikor Lengyelországban két jelentős monográfia jelent meg Makarenkóról. A. Lewin munkája Makarenko: Pedagógiai konfrontációk (1960) és ugyanezen szerző kiegészítő tanulmánya „Makarenko Lengyelországban” (1962), melyek az 50-es években a Szovjetunióban (különösen Ukrajnában) folytatott több éves kutatómunka és tanulmány eredményeként jöttek létre. Ezek illusztrálták a Makarenko-kutatások akkori állapotát, valamint a Makarenkóhoz kapcsolódó szovjet és lengyel historiográfiai eredményeket. Ezek a munkák, valamint L. Chmaj Anton Makarenko (1960) c. monográfiája, bár kizárólag Makarenko nem tudományos műveire támaszkodott, valamint ugyanezen szerző skicce Áramlatok és irányzatok a XX. század pedagógiájában, (1962), továbbá S. Woloszyn - A nevelés és a pedagógiai gondolkodás történetének vázlata (1964), Makarenkót – a kommunista beállítottságú pedagógust - a világ legkiválóbb pedagógusai közé helyezik, és hozzájárultak ahhoz, hogy a szovjet pedagógus eredeti tapasztalatait elismerje a lengyel pedagógusok egy része és hogy megfelelő helyet kapjon a világnevelés történetében.¹⁶

Távol volt még azonban az az idő, hogy a pedagógiai tudomány művelői általánosan elfogadják Makarenko örökségét, különösen kollektivista nézeteit az ifjúság nevelésében. A szovjet pedagógiai tudományokban minden burzsoá nézet kritikája dominált hivatalosan s ez a lengyel tudósokat a nevelési problémáknak a Szovjetunióban elítélt, a lengyel körülmények között viszont elfogadott értelmezési változata felé orientálta, létrehozta az ellenállás filozófiáját a funkcionalizmusnak a lengyel hagyománytól idegen orosz verziójával szemben, és hozzájárult a kritikai racionalizmus megőrzéséhez, az ún. szovjet pedagógiai eredmények szelektív válogatásához és csak szükségből engedett utat a lengyelségtől idegen nézeteknek.

Számos példa létezik, mellyel bizonyítható az akkori évek lengyel pedagógiai gondolkodásának eredetisége, nyitottsága a különböző eredetű fontos jelenségek és folyamatok irányában, és függetlensége a totális erőszak körülményei között. Itt elsősorban a marxista-leninista ideológiával nem fertőzött olyan „híres” pedagógusokra gondolunk, mint Marian Flaski, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Soszński és mások, akikről W. Oko azt írta, hogy „jó nevet és hírnevet erkölcsi függetlenségükkel szereztek (...), mely önvédelemre kényszerített a hatalom vagy valamely ideológia nyomásával szemben.”¹⁷

Hasonló magatartást képviselt a 60-as években Z. Zaborowski pedagógus és pszichológus, amikor a lengyel gyám- nevelőintézetekre, valamint a kialakuló pedagógiai elméletekre megpróbálták ráerőszakolni a makarenkói eljárás- és gondolkodásmódot a nevelési problémákkal kapcsolatban. A szocialista táborban ő volt az egyetlen, aki érdemi vitát folytatott a kollektív nevelés makarenkói koncepciójával, fellépett a makarenkói eredmények nem alkotó módon való asszimilációjával szemben és a „Pedagógiai hősköltemény” szerzője tapasztalatainak más körülmények közé való mechanikus átvitele ellen.¹⁸ Z. Zaborowski, A. csoportos nevelés alapjai (1967) szerzője, a nyugati társadalom pszichológia által kidolgozott társadalmi csoportelméletet részesítette előnyben, valamint a „racionálisan szervezett nevelési környezet” értékeit, S. Szacki tapasztalataiból levezetve Makarenko rendszerét úgy mutatta be, melyben jelen vannak az önkényuralom elemei, aktív centrikusnak tartotta, ahol a nevelés a közösség és az egyénre gyakorolt közösségi nyomás által történik. Kijelentette, hogy a mai emberideál nem egyezik meg a makarenkói értelmezés kollektivistá ideáljával.

A Z. Zaborowskival folytatott problémáiban fő ellenzője, A. Lewin, az Egyén és csoport a kollektív nevelés rendszerében (1967) c. munka szerzője fellépett a makarenkói ideál megingatása, a közösségben történő nevelés értelmezésének vulgarizációja ellen. Rámutatott, hogy a közösségi nevelés olyan jellemzői, mint az erős eszmei, tárgyi és személyi kapcsolat kiépítésére való törekvés; a társadalmilag hasznos tevékenység elsőbbsége; a társadalmi aktív és a társadalmi aktivitás jelentősége, e koncepciót a többi fölé helyezik. A. Lewin szerint Makarenko rendszere az ifjúságot maximálisan aktivizáló és önállósító rendszer volt.¹⁹

Az akkori elméleti vita a közösségi nevelés koncepciójáról, mely a közösség-csoport lényegének és az ember nevelésében játszott fontosságának különböző értelmezéséhez vezetett, nem lett megoldva. A kollektív (közösségi) nevelés vízvonalai a lengyel pedagógiai tudományban felettébb bonyolultak voltak.²⁰

Ma, csaknem 40 év után a humán pszichológia és pedagógia nemzetközi eredményeinek, a nevelésben az alanyiség/szubsjektivizmus koncepciója fejlődésének fényében látható, hogy az „erős kollektívizmus” – a totalitárius rendszerek terméke, ami Makarenko nézeteiben is dominált. L. Witkowski szerint a társadalom szektás koncepciójához kapcsolódik, ahol tagjai úgy funkcionálnak, mint a feljebbvalóik iránt odaadó hívek. Az ilyen perspektíva azt sugallja, hogy az egyén vagy önmagát és saját autonómiáját választhatja, ami automatikusan egoizmusára és parazita jellegére utal, vagy pedig egy meghatározott közösségnek rendeli alá magát, teljesen lemondva az autonómiáról.²¹ Az ember makarenkói képzetében elfogadhatatlan – ahogy ezt R. Bäcker lengyel szovjetológus észrevette – az olyan ember képzete, aki teljesen alárendeli magát egy specifikus „kollektívának” – csoportnak, ahol lehet parancsokat kiadni és végrehajtani, de lehetetlen partneri viszonyokat kialakítani. R. Bäcker nem látott nagyobb különbséget e képzet között és a Mussolini és Hitler által leírt új ember képzete között. Felhívta a figyelmet arra, hogy az ember ezekben a képzetekben nemcsak egy „csavar” szerepét tölti be a pártállam apparátus gépezetében, hanem többféleképpen különböző dolgoknak van alárendelve (az üzemnek, a hatalom struktúrájának, a történelmi misszióknak és a vezérnek), ami felmenti őt a belső erkölcsi kötelezettségek alól.²²

Ezekből a megnyilatkozásokból is következik, hogy lengyel körülmények között a legellentmondásosabb kérdés az „egyén és a közösség”, és hogy határozottan ellenzik a

totalitarizmustól örökölt kollektívizmust. A XX. század végén az oktatásban megengedett kollektívizmus más, demokratikus alakot ölt, a kollektívizmus makarenkói változata pedig (a szerző felülről jövő nyomásnak volt kitéve, de nem teljesen helyezte ezt neveltjei csoportjára) elsősorban mint történelmi jelenség érdemel figyelmet. Fontos bizonyítékul szolgál ez az újtónak a felnőttek kegyetlen világában a gyermekkor boldogságáért folytatott tragikus küzdelmeire, tapasztalatainak összességét pedig, figyelembe véve a külső kedvezőtlen összetevőket, úgy tekinthetjük, hogy azt az orosz kutatók teszik, sőt mint a humanizmus és demokrácia bizonyos enklávéját a totalitárius rezsim körülményei között, valamint útkeresésének ahhoz, hogy a rendkívül nehéz körülmények között és szigorú környezetben összekapcsolja a humán pedagógia sajátos változatát a személyiség, elmaradottság és totális elnyomás sötét prózaiságával.²³

Visszatérve a „Makarenko Lengyelországban” probléma történelmi értelmezéséhez nehézség nélkül észrevehetjük, hogy a lengyel pedagógiai Olümposz a „létező szocializmus” gyengülésének mértékében egyre ritkábban hivatkozott Makarenko nézeteire, eszméjének terjesztése a párt és a szocialista állam ernyője alatt nem hozta meg a várt eredményeket. A 70-es években – igaz egyre ritkábban – annak ellenére, hogy különböző csoportos és egyéni próbálkozások történtek a Makarenko-kutatás folytatására (A. Lewin, W. Szczerba, T. Nowacki, S. Kawula, J. Materne, K. Morozov) ez a probléma a lengyel neveléstörténészek és Teoretikusok érdeklődési körén kívül esett, 1979 után pedig teljesen elhalt. Makarenko pedagógiájának népszerűsítése nem teljesen sikerült a gyakorlati szakemberek között sem. Csak néhányuknak sikerült azt alkotó módon alkalmazni (Z. Religa – A. Makarenko Általános Iskola nr 187, Varsó, A. Lewin tudományos vezetése alatt²⁴, A. Janiński – Lublini 1-es számú Általános Iskola²⁵), gyermekotthonban (K. Czajkowski²⁶, M. Falkowska²⁷), javító intézetekben (S. Bendkowski²⁸).

A tudomány embereinek Makarenko iránti érdeklődésére kedvezőtlenül hatott a 80-as évek eleje, mely a hadi állapottal kezdődött. Ebben az időszakban csak kevesen hivatkoztak Makarenkóra. Makarenko néhány nevelési elvet (a boldog emberek nevelése, a perspektíva, mint nevelési tényező, a szórakozás mint szükséglet és nevelési tevékenység) Z. Dabrowski „A gondozás elméleti alapjai és nevelés gondozás által” (1980) c. munkájában tárgyalta. Makarenko nevelői munkamódszerének válogatott elemeit tartalmazta az ugyanezen szerző szerkesztése alatt megjelent munka „Bevezetés a gondozás és nevelés módszertanába a gyermekotthonban” (1985). K. Konarzewski „A nevelési befolyás elméletének alapjai”-ban (1982) többek között Makarenkóra hivatkozott a csoportos nyomás a nevelésben és a társadalmi csoport létrehozásakor kérdése tárgyalásánál. A. Lewin „A pedagógiai triptichon”-ban (1986) a nevelési rendszerek közös vonásait kereste a XX. századi pedagógia három klasszikusánál – J. Korczaknál, A. Makarenkónál és C. Freinetnél.

A helyzet 1988-ban változott meg kissé melyet az UNESCO Makarenko 100 éves évfordulója alkalmából „Makarenko-évnék” hirdetett meg. A lengyel Makarenko-kutatásokban eseménynek számított 30 évvel Makarenko „Művek” (1956-57) c. munkáinak kiadása után e szerző válogatott írásainak kiadása, melyben új életrajzi adatokat vettek figyelembe.²⁹ Makarenko lengyel kiadásainak és a róla szóló publikációk újabb bibliográfiája³⁰ is megjelent, valamint egy sor lengyel kutató munkája a pedagógiai sajtóban és tudományos periodikában. A pedagógus jubileumának megkoronázását az a nemzetközi konferencia jelentette, melyen keleti és nyugati pedagógusok vettek részt. Az egész Európában megünnepeelt Makarenko-jubileum ürügy volt arra, hogy a Makarenko örökségének és bonyolult életrajzának ismerői felhagyjanak végre az éles ideológiai szembenállással. Az elkezdett párbeszédben, mely a Makarenko – kutatók szervezett konzolidációjához, végeredményben pedig a Nemzetközi Makarenko Szövetség életre hívásához vezetett, fontos szerepet játszottak a lengyel pedagógusok.

Az ún. létező szocializmus bukása, a szovjet befolyástól való felszabadulás, a „hibák és torzítások” lengyel népköztársasági korszakával való elszámolásának kezdete, a lengyel – szovjet kapcsolatok legújabb történetének, valamint az orosz és ukrán történelem új tényeinek

megismerése, melyek a peresztrojka idején lettek feltárva, továbbá a nyugat-német Makarenko – kutatás életrajzi – textológiai eredményei, különösen a Marburgi Egyetem kutatói részéről a szovjet pedagógus teljesen új megközelítést tettek lehetővé az új lengyel valóságban. Ennek kifejezése volt az, hogy először adtak ki kritikai monográfiát a „Pedagógiai hősköltemény” szerzőjéről „Más Makarenko”³¹ címen. Ennek nyomán további publikációk kezdtek megjelenni hasonló szellemben³², olyan publikációk melyek tisztázzák Makarenko műveinek felhasználását „a burzsoá nevelési koncepció maradványaival” folytatott harcban a háború utáni Lengyelországban³³.

A Z. Zaborowski által kezdeményezett, Makarenko munkásságára vonatkozó kritikus megismerési irányzat új reáliák közötti folytatása -, melyre jellemző a neveléstörténet tendenciózus felfogásában idealizált Makarenko „piedesztálról való letaszítása”³⁴, az eredményeinek objektív értékeléséhez való mértékkeresés -, a lengyel pedagógiai Olümposz alig egy részének reagálását jelenti csak a több évtizeden keresztül a lengyel pedagógia tudományra erőltetett szovjet eredetű idegen mintákra.

A lengyel népköztársasági múlttal való leszámolás folyamatában, melyet dogmatikus erők nehezítettek és fékeztek a „Makarenko-kérdés” léghosszabb megoldása a neveléstudományokban egyáltalán nem az, ha megtagadják eredményeit (Makarenko pedagógiája valamiféleképpen saját maga védekezik)³⁵, hanem az ha elhallgatják és nem vesznek róla tudomást a világszerte elismert pedagógus eszméjéről.³⁶

Jegyzetek

¹ A. Lewin, Anton Makarenko- az élenjáró szovjet pedagógus, Varsó 1947, p. 51

² A későbbi években A. Lewin két munkát jelentetett meg, melyek többek között „a makarenkói pedagógia alkalmazása az árvagyerekek nevelésénél” témával foglalkoztak: A kollektív nevelés problémái (Lengyel Gyermekotthon és Iskola az Uralban), PZWS, Varsó, 1953, valamint Otthon az Uralban. A monetnai lengyel gyermekek sorsa, WSiP, Varsó, 1987.

³ Lásd A. Lewin, Ilyennek maradt meg emlékezetemben. Visszaemlékezések és reflexiók Janusz Korczakról, Latona, Varsó, 1994.

⁴ Lásd A. Makarenko, Művek, I. köt., PZWS, Varsó, 1955, p. 21

⁵ Lásd A. Makarenko, Művek III. köt., PZWS, Varsó, 1955, p. 297

⁶ G. Hillig (szerk.), Makarenko 71/72, Marburg 1974, p. 14.

⁷ Lásd A. Makarenko, Pedagógiai költemény, Ksiazka, Lódz, 1946, 2. Kiad., Ksiazka i Wiedza”, Varsó, 1949.

⁸ Lásd A. Kamiński, Anton Makarenko pedagógiája, RTPD, Varsó, 1948.

⁹ Lásd W. Ciczowski, Aleksander Kamiński nevelővé és tudóssá válásának útja, Humán „Kultúra és Nevelés” alfejezete, 1997. Nr. 3-4, p. 54-55.

¹⁰ Lásd A. Kamiński, A társadalmi pedagógia funkciói, PWN, Varsó, 1982, p. 250, 384; ugyanő: A fiatalok önkormányzata mint nevelési módszer, 4. Kiad. WSiP, Varsó, 1985, p. 81, 158, 171.

¹¹ Lásd A. Kamiński, A makarenkói pedagógia állandó és változó összetevőiről, „Új Iskola”, 1962, nr. 11.

¹² Lásd H. Świda-Ziemia, A társadalmi erőszak mechanizmusai – reflexió a formáció alkonyán, Varsó 1990, p. 245.

¹³ Lásd S. Woloszyn, Neveléstudományok Lengyelországban a XX. században, Varsó, 1997. p. 80.

¹⁴ Lásd K. Zebrowska, A. S. Makarenko. Primér és szekunder lengyel publikációk bibliográfiája az 1946-1987-es évekből, IBP, Varsó, 1988.

¹⁵ Lásd A. Lewin, A kollektív nevelés problémái, PZWS, Varsó, 1953.

- ¹⁶ Lásd S. Woliszyn, Anton Makarenko munkássága és nézetei, in: B. Suchodolski (szerk.), A pedagógia vázlata, PWN, Varsó, 1962, p. 669-681; Uaő: A nevelés és a pedagógiai gondolkodás vázlata, PWN, Varsó, 1964, p. 234-238.
- ¹⁷ W. Okoń, Híres lengyel pedagógusok arcképei, WSIP, Varsó, 1993, p. 13.
- ¹⁸ Lásd a „Vita a közösségért” c. cikksorozatból: Z. Zaborowski: Audiatutr et altera para, „Nevelés”, 1960, nr. 4, valamint Uaő: „A csoportos nevelés leegyszerűsítései ellen”, „Új Iskola”, 1960, nr. 6; „A csoportos nevelés elmélete új úton” (a könyv recenzense A. Lewin (szerk), Gyermek a közösségben, 1960), „Pedagógiai Negyedéves Lap”, 1961, nr. 2
- ¹⁹ Lásd A. Lewin, Vita a közösségért, „Nevelés”, 1959, nr. 11, Uaő: Még egyszer a „közösség” fogalmáról, 1960, nr. 3; Uaő: A makarenkói rendszer aktuális problémái, „Nevelés”, 1963, nr. 20/21.
- ²⁰ Lásd W. Pomykalo, A nevelési ideál kialakítása a Lengyel Népköztársaságban az 1944-1976-os években, Varsó, 1977, p. 439.
- ²¹ Lásd L. Witkowski, Nevelés az új formáció számára, AUNC, A nevelés szociológiája VI, 166 füz., Toruń, 1986, p. 64-65.
- ²² Lásd R. B. cker, Az új ember eszménye a totalitárius politikai gnózisban. In: W. Wojdylo, M. Strzelecki (szerk.) A nevelés és a politika. Hagyományok és a jelen kor, Toruń, 1997, p. 243.
- ²³ Lásd W. Opalichin, Sistiema Makarenko: wzglad „iznutri”, in: Leonid Konisiewicz, Nas wospital Makarenko. Zapiski kommunara, Czelabins 1993, p. 9-10.
- ²⁴ Lásd A. Lewin (szerk.) Próba a nevelési rendszer létrehozására. 3 év kísérleti munka a 187-es Számú Általános Iskolában, PZWS, Varsó, 1966.
- ²⁵ Lásd A. Janiński, Nevelés munkával. A 10-es Sz. Lublini Iskola tapasztalataiból, WSIP, Varsó, 1976.
- ²⁶ Lásd K. Czajkowski, Csoportos nevelés gyermekotthonokban. Makarenkói inspirációk, PZWS, Varsó, 1964.
- ²⁷ Lásd M. Falkowska, Anton Makarenko pedagógiai eredményeit használom in: A. Lewin (szerk), Makarenkói próbák és tapasztalatok Lengyelországban, CODKL, Varsó, 1966, p.93-110.
- ²⁸ Lásd S. Bentkowski, A reszocializáció problémái A. S. Makarenko munkásságában és tevékenységében, in: A társadalmi-erkölcsi nevelés és a reszocializáció problémái A. Makarenko munkásságában és tevékenységében, TTKS, CODKL, Varsó, 1970, p. 61-108.
- ²⁹ Lásd Makarenko a nevelésről. Válogatott írások. Szerk. A. Lewin és M. Bybluk, SWIP, Varsó 1988.
- ³⁰ Lásd K. Zebrowska, A. S. Makarenko. Primer és szekunder lengyel publikációk bibliográfiája az 1946-1987-es évekből, IBP, Varsó, 1988, a 60-as években kiadott bibliográfiák szerzője M. Bronikowska volt.
- ³¹ Lásd N. Bybluk, Más Makarenko. Tevékenységének kritikai elemzése, a pedagógiai gondolkodás fejlődése és alkalmazása a SZU-ban, Toruń, 1990.
- ³² Lásd pl. M. Bybluk, A szovjet pedagógiai panteon bukott isteneiről, „Kultúra és Nevelés”, 1995, nr. 2 (12)
- ³³ Lásd W. Teiss, Kényszerített gyermekkor, „Diák”, Varsó, 1966; A. Hertz, Vázlatok a totalitarizmusról, PWN, Varsó, 1944.
- ³⁴ Lásd A. Makarenkóról és más szovjet pedagógusokról in: J. Miaso, a XX. század neveléstörténete, PWN, Varsó, 1980.
- ³⁵ Makarenko pedagógiájának életképességét többek között az 1933-ban a WSP-én Bydgoszczban megvédett I. Pyrzyk, A gyámpedagógia elemei J. H. Pestalozzi, J. Korczak, A. Makarenko és J. Cz. Babicki munkáiban c. doktori dolgozata bizonyítja. Lásd még a

pozitív utalást Makarenkóra in: A. Dabska, Az Isteni Irgalom tanúi. A szentek kapcsolatai napjainkban, WAM kiad., Krakkó, 1995. P. 101.

³⁶ Az ilyen fajta megközelítésre példa a neveléstörténet életrajzi szótára, melyben nem szerepel A. Makarenko. Lásd A nevelés története. Életrajzi szótár. Tud. szerk. A. Gasiorowski, WSP, Olsztyn, 1994.

dspace.bnpou.edu.ua

B.N.Naumov
Milyen legyen a korszerű iskola?

Az országos lapokban megjelent két törvénytervezet - "Az általános középfokú oktatásról" és "A középfokú oktatási intézmények rendtartása" -, amelyeket majd Ukrajna tanárainak augusztusi konferenciáján vitatnak meg. Az alábbiakban közlöm véleményemet e dokumentumokról.

Először is ki kell emelni Ukrajna oktatásügyi Minisztériumának pozitív tevékenységét. Ha az ágazat finanszírozása úgy valósulna meg, ahogyan a törvényeket és dokumentumokat kidolgozták, akkor a pedagógusok az államháztartási szféra legjobban ellátott képviselői közé tartoznának.

Most lényegében és elsősorban az általános középfokú oktatásnak a törvénytervezetben megfogalmazott céljáról szeretnék véleményt nyilvánítani. Ez a cél: a középfokú képzés keretei közt "a gyermek mint teljes személyiség" képességei és adottságai "mindenoldalú fejlesztése", Ukrajna olyan állampolgárának kialakítása, aki képes a tudatos társadalmi választásra. Hát ez nagyszerű! Ha azonban elméletileg feltételezzük ezt a fejlődést, akkor e dokumentumokat nem egyszerűen "a középfokú oktatásról" elnevezéssel kellene illetni, hanem a nevelésről, az ifjúság fejlesztéséről is, a Rendtartás tervezete pedig mint minimum vonatkozik az intézményre s nemcsak az oktatási intézményre. Csakhogy e dokumentumok sok hasznos tétele közt ilyen pontosítás nem található. S ez nem véletlen. A valóság ma még nem teszi lehetővé, bármennyire szeretnénk is, az iskoláskorú gyermekek fejlesztésében a mindenoldalú szintet elérni. S noha a konkrét kifejtésben használják a hagyományos oktatási-nevelési folyamat" (formulát), lényegében a képzés állami "szabványáról van szó (a törvénytervezet IV. fejezete). Miért van így? A dolog lényege, természetesen, abban a kritikus gazdasági helyzetben rejlik, amelyet ma átél államunk, s ennek megfelelően az oktatási rendszer is. A minimumra csökkentek, lényegében nincsenek is fakultatív órák, szakkörök, sőt napközis csoportok sem. Néhány körzetben, a helybeli képviselők tanúsága szerint, csökkentették az osztályfőnöki pótlékot, ami egyébként is mindössze havonta 3 grivenyt tett ki. Csökkennek az iskolai igazgatóhelyettesek kötelezettségei a nevelőmunka területén. A státushelyekre vonatkozó előírásokból eltűnt a szociálpedagógus kötelezettsége, noha ilyen szakirányú képzés folyik részben a Harkovi G. Sz. Szkovoroda Pedagógiai Főiskolán. Mit jelent mindez? Visszatérés az uniformizált iskolához, a "tanító" iskolához, "a szaktanárok által közölt tantárgyi információ passzív hallgatásán és felfogásán" alapuló iskolához. Ugyan magától értetődően, szó esik hagyományos órák mellett a tanulókkal folytatott munka különböző formáinak felhasználásáról, olyanokról, mint pl. a gyakorlati-laboratóriumi, szemináriumi foglalkozások, viták, integratív jellegű órák, a műhelyekben és kísérleti-oktatási parcellákon folyó munka, tanulmányi kirándulások.

¹ A cikk először a "Vremja" című harkovi újságban jelent meg 1997. augusztus 21-én. Jelen fordítás B.N. Naumov: Makarenko i Harkovscsina (Harkov, 1998.) c. kiadványban megjelent cikk alapján készült. (15-16-sztr.)

Meg kell mondani, hogy a tanulók passzivitásának legyőzésére irányuló próbálkozások már régóta folynak. V. I. Lozova, az Ukrán Tudományos Akadémia levelező tagja, a pedagógiai tudományok doktora, a Harkovi Pedagógiai Egyetem pedagógiai tanszékvezető professzora kidolgozott egy koncepciót a tanulók megismerő aktivitásának formálására, amely lehetővé tenné a tanulók tevékenységének lényeges megváltoztatását. S ez elég is lenne, ha a középiskola kizárólag intellektuális tevékenységre készítené fel az általa kibocsátott tanulókat. Csakhogy a kor követelményei olyanok, hogy az ember nem csupán az ismeretekkel él úgy, mint a kenyérrel. Ahogy azt egy másik harkovi tudós, a pszichológiai tudományok doktora, a Harkovi Állami Egyetem professzora, a Harkovi Oktatásfejlesztési Központ vezetője, A. K. Duszavickij kutatásai bizonyítják, s az 1996-ban megjelent "A személyiség fejlesztése a tanulási tevékenységben" c. alapvető monográfiájában be is mutatja. A mai körülmények között a személyiség önmeghatározásának problémája már a kisiskolás korban eldől, nem pedig a serdülőkorban, mint ahogy korábban történt. Azaz már a kisiskolás keresi életének értelmét, sorsát nemcsak a megismerésre irányuló erőfeszítésekben, az ismeretekben, hanem a változatos tevékenységben és érintkezésben.

Mindez arra ösztönöz, hogy ne az "egyhelyben ülő pedagógiára", hanem az "alkotó pedagógiára" orientálódjunk. Ezért rendkívül fontos, hogy az állami dokumentumokban ne csak a hagyományos osztály- és órakeretekben folyó tantárgyi oktatás kapjon helyet, hanem pontosabb megfogalmazást nyerjenek a személyiség integratív fejlesztésének technológiájára vonatkozó tételek is. Az olvasó, aki figyelemmel kísérte a "Vremja" c. újságban megjelent írásokat, már megismerkedett a "policentrum" ("Policent - vmeszto szrednyej obscseobrazovatyalnoj?" Policentrum - az általános középfokú képzés helyett? 1993. 09.14.) és a policentrikus módszer fogalmával ("Ismeretek, emóciók, cselekvések" 1994. 12.29.) Itt az ideje, hogy beszéljünk az alkotószemélyiség teljes fejlesztésének policentrikus módszeréről. Annál is inkább, mert ez egybeesik a jelen cikk témájával - milyen legyen a mai középiskola.

Mit jelent és gyakorlatilag mennyire hatékony ez a rendszer?

Az iskola van az életért s nem az élet az iskoláért - ez a policentrikus módszer első posztulátuma. A tanulók érzelmének fejlesztésével kezdődik. S csak ezt követően kell megtanítani megismerni, gondolkodni, azaz teljes értékűen elsajátítani az emberiség társadalmi tapasztalatait és fejleszteni értelmét a modern tudomány és a társadalom által elért ismeretek, fogalmak, eszmék szintjén. Meg kell tanítani a tanulókat a világ erkölcsi értékelésére a humanizmusra is, azaz meg kell tanítani a gyermeket teljes értékűen, az általános emberi értékeknek és a mai erkölcsnek megfelelően viselkedni a társadalomban és szemtől szembe saját lelkiismeretével; meg kell tanítani cselekedni, dolgozni, a mai társadalom polgárává válni, azaz a környező világ változásaival összhangban az emberek javára cselekedni; megtanítani az érintkezésre, azaz arra, hogy a családban, az osztályban, az iskolában, az utcán kölcsönhatásban, kölcsönviszonyokban álljon a körülötte élő emberekkel. S végül, megtanítani alkotni, azaz saját választása szerint olyan cselekedeteket végrehajtani, hogy azok az újszerűség, az eredetiség potenciálját keltsék életre azokban a dolgokban, amelyekkel a tanuló a leendő felnőtt ember foglalkozik. Az iskolákban meg kell teremteni a munkatevékenység központjait a sportpályákat, játéktárolatokat, helyiségeket a gyermek és ifjúsági szervezetek számára, múzeumokat, öntevékeny színházakat, alkotóköröket, művészeti köröket, fényképezési és filmstúdiókat. S az órákon jobban meg kell szervezni maguknak a gyermekeknek a munkáját (beszélgetések és viták, konferenciák önállóan elkészített referátumokkal és előadásokkal). S az iskola nézzen úgy ki, mint az igazi alkotás palotája. Csak az alkotó tevékenységben fejlődhet maga az alkotó. így tanítják a pedagógia klasszikusai például P.P. Blonsszkij.

Azonnal kijelentem, hogy nem keverem össze a policentrumot az iskolán kívüli intézményekkel, s azt sem gondolom, hogy a gyermekek alkotótevékenységének teret nyújtó ház azonos értékű az oktatási intézménnyel. De az osztálytermet kivéve mi van a hagyományos iskolában? Természetesen a szokásos iskolai keretek között is az alkotó pedagógusok képesek csodát művelni, mint például a 97-es számú középiskola (Harkov Moszkva-kerülete) igazgatója, L. M. Bondarenko. Ez azonban sokkal inkább kivétel, mint szabály. Úgy gondolom, hogy az erők teljes értékű fejlesztésének kísérleti terepe nem csupán az osztály, hanem a tanulók alkotó tevékenységének különböző centrumai is, amelyeket a pedagógusok vezetésével, szponzorok, szülők segítségével maguk a tanulók hoznak létre. Ámbár ezek kezdetben szegényesek és esztétikai szempontból nem mindig szépek. De az alkotó tevékenység, az örömet adó munka, s ezen belül a megismerés kedvelt helyeivé válnak, amelyek segítik a gyermekeket abban, hogy megtalálják saját, egyedülállóan fontos, értékes életútjukat.

Ukrajna Pedagógiai Tudományos Akadémiájának és Oroszország Oktatási Akadémiájának tagja, a Harkovi Állami Pedagógiai Egyetem rektora, I. P. Prokopenko, valamint Ukrajna Pedagógiai Tudományos Akadémiájának levelező tagja, V. I. Jevdokimov a policentrumban folyó pedagógiai tevékenység megszervezésének technológiáját egyedülállóan nevezte a "Pedagógiai technológia" című, 1995-ben megjelent könyvben. A második nemzetközi pszichológiai felolvasó ülésen az erről szóló előadást a konferencia szervezői "a tanuló személyisége integratív fejlesztése első pszichológiai-pedagógiai technológiájának" nevezték. Valahogy a gondolat terjed el. Számomra azonban, aki e módszer fő kidolgozója vagyok, akkor rajzolódik ki széles perspektíva, ha mindazoknak együttes erőfeszítéseivel, akik meghatározzák az állami és a regionális oktatáspolitikát, azaz a hatalom, a pedagógusok, elméleti és gyakorlati szakemberek együttes erőfeszítéseivel el lehet mozdítani az adott problémát az elméleti koncepció szintjéről egy elvileg új típusú konkrét oktatási-nevelési intézményben - egy policentrumban való megtestesülés szintjére. Annál is inkább, mert ez a javaslat, mint ahogy azt az általános középfokú képzésre vonatkozó törvénytervezet mutatja, megfelel az állami politika irányvonalának is. Kidolgoztuk annak programját, hogyan szervezhető meg a policentrumban a pszichológiai-pedagógiai tevékenység, kezdve attól hogy a kormány és a Oktatási Minisztérium szintjén erre vonatkozóan döntés születik, egészen a policentrum tevékenységi koncepciójának jóváhagyásáig és a tudományos konzultánsok megbízásáig az Ukrán Pedagógiai Tudományos Akadémia szintjén. Ez a gondolat támogatásra talált, még a monográfia megjelentetésének stádiumában a területi államigazgatási szerv helyettes vezetőjénél, V. F. Mescserjakovnál és az oktatásügy vezetőjénél, A. L. Sziolorenkonál. Úgy tűnik számomra, hogy a harkovi oktatási intézményekben meglepően jó lehetőség van arra, hogy megfelelő szakmai döntések szülessenek a képzés progresszív fejlesztésének érdekében. Minden esetre az, amit emberi tényezőnek nevezünk, azaz a kompetencia és a dolog korszerű kezelésére való törekvés megvan vezetőinkben, pedagógusainkban. Ki kell használni ezt a lehetőséget, nem vesztelve az időt.

B.N. Naumov
Ki az a Makarenko? ¹

Nemrégiben a harkovi televízió "Az első főváros" című adásában Anton Szemjovics Makarenko volt a téma. A szerzők úgy mutatták be a nézőknek a kiemelkedő pedagógust, mint a NKVD alattomos munkatársát, ravasz alakoskodót, akinek - úgymond - sikerült mind úgyszólván eltitkolni valódi meggyőződését, mind leszámolni az "ellenséggel" felhasználva a 30-as évek véres regressziójának körülményeit.

Az "Első főváros" harcias dilettantizmussal igyekezett meggyőzni a harkoviakat: Ime, úgymond, lássátok, erre irányult a makarenkói pedagógia: gondolkodásra képtelen "robotok" totalitárius állam tipikus állampolgárai nevelésére.

Még Makarenko életében megpróbálkoztak A. Sz. Makarenko alakuló tevékenységét befeketíteni azok, akik nem értették meg és nem ismerték el tanításait. Különösen az ukrán Köznevelési Népbizottság "pedagógiai Olimposz"-a törekedett erre. Makarenko kénytelen volt elhagyni a kurjuzsi telepet nem sokkal M. Gorkij látogatása után, minthogy lehetetlenné vált törekvéseinek megvalósítása. Hogy valójában milyen "robotok", "kis csavarok" voltak a növendékek, érdemes erről megkérdezni a harkovi Vaszilij Ivanovics Kolomijcevet, aki annak idején Makarenko keze alatt a Dzerzsinszkij kommunában nevelkedett s a későbbiekben a "Hartron" egyesülés vezető mérnöke lett. S aki most, több mint 80 éves korában is kész megvédeni "Anton" (így hívták Makarenkót a növendékek maguk között) pedagógiai rendszerét.

1997-ben a Harkovi Állami Pedagógiai Egyetemen a gyakorlati pszichológiai intézet hallgatósága előtt a diploma utáni továbbképzés keretében előadást tartott "A. Sz. Makarenko pedagógiájának világra szóló jelentősége" címmel. Megőriztem jegyzeteimet több mint 30 kérdéstről és választról. A kérdésekre V. I. Kolomijcev részletesen és konkrétan válaszolt mint szemtanú. A kérdések között volt ez: Makarenko rendszere nem szolgálja, válaszolta Makarenko növendéke, hangsúlyozva, hogy az élet a kommunában érdekes és örömteli volt, össze sem lehetett hasonlítani a hajléktalan gyermekek életkörülményeivel.

Egy sajátos kategóriával - a nehezen nevelhető gyermekekkel folytatott munkája során Makarenko 1930 szeptemberében a Dzerzsinszkij kommunában a hétosztályos iskolára építve meg tudta nyitni a munkás-fakultást (amely a felsőfokú tanintézménybe lépésre készített fel), mint a Harkovi Gépészeti Főiskola fiálját. 1933-ban októberében a munkásfakultást technikummá szervezték át, amelyben két fakultás működött (optikai-műszerész és elektroenergetikai).

Minthogy Makarenko a tevékeny, nem pedig az ítélkező, szóbeli pedagógiai híve volt, munkája során az első naptól kezdve különleges figyelmet fordított arra, hogy a növendékeket bevonja a munkába, amely nem csupán mint végrehajtók, hanem mint saját életük megszervezői, gazdái vettek részt. Ez lehetővé tette A. Sz. Makarenko számára, hogy növendékeiben fejlessze a kezdeményező készséget és a felelősségérzetet. Az önkormányzásnak rendkívül nagy jelentősége volt.

¹ A cikk először a harkovi "Vremja" c. újságban jelent meg 1998. január 20-án. Jelen fordítás B.N.Naumov: A.Sz. Makarenko i. Harkovcsina (Harkov, 1998.) c. kiadványban megjelent cikk alapján készült. (19-20.sztr.)

A katonai terminológia ellenére - "osztag", "parancsnok" - ez olyan játék volt, ami elsősorban a növendékeknek tetszett. A Makarenko által vezetett kollektívák gyakorlatában nagy szerepet játszott a növendékek és a pedagógusok közgyűlése, amelyen a gyermekek életének minden lényeges kérdését megvitatták. Egészében véve a tapasztalat a gyermek- és serdülőkorúak közösségeinek valóban demokratikus megszervezéséről tanúskodik.

Makarenko bebizonyította a teljes pedagógiai folyamat életképességét, a pedagógusok és a növendékek együttműködésében nélkülözhetetlen technológia megszervezésének realitását. S ma, a XX. század végén is beszélhetünk a pedagógiai elméletében és gyakorlatában hagyatékának a sajátos makarenkói vonal szerinti fejlődéséről.

Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy A. Sz. Makarenko tapasztalata sem Ukrajnában, sem a világon nem terjedt el tömegméretekben. A Szovjetunióban az egységes (uniformizált) iskola totalitárius jellegű szervezet jutott érvényre.

De ami a legfőbb - a nagy pedagógus hagyatékát mind máig csak töredékesen vizsgálták. Ennek ellenére ismerik és értékelik Németországban és Japánban, Franciaországban és az USA-ban, s más országokban is.

Az "Első főváros" urainak a következőket szeretném válaszolni. Igen, A. Sz. Makarenko dolgozott az Ukrán NKVD-rendszer keretei között, csak hogy a fiatalok számára létesített munkatelepek vezetőjének segítőjeként. Azaz nem megtorló intézkedésekkel, hanem neveléssel foglalkozott. Igen, Makarenkónak volt egy testvére külföldön "fehérgárdista" és kémelhárító. Mai mértékkel mérve mi ebben a pikantéria? Igen, Makarenko beadta belépési nyilatkozatát a pártba. De nem lépett be. Minthogy 1939. április 1-jén meghalt, néhány nappal azelőtt, hogy a párttag gyűlésen tárgyalták volna a tagjelölt-felvételét. A dolog lényege azonban nem ezekben a tényekben rejlik. Ki büszkélkedhet még háromezer növendékkel, akiket felkészített az életre, megváltoztatva a volt csavargók, utcagyerekek sorsát? Mennyire fontos ma, Makarenko hagyatékát átvizsgálva, megtalálni azokat a korszerű módszereket, amelyek segítségével a deviáns magatartású, ma nehezen nevelhetőnek hívott gyermekek nevelését végezhetjük. Mennyire nélkülözhetetlen tapasztalatainak elterjesztése. E tekintetben még nagy az adósságunk. Nem, nem Makarenkóval szemben, ő már elfoglalta megérdemelt helyét a pedagógia világtörténetében. Adósságunk kortársainkkal, az új "nehezen nevelhető" gyermekekkel s a pedagógusokkal szemben van, akik gyakran veszítik el a fejüket a serdülőkori bűnözés rohamai miatt.

Anton Szemjonovics Makarenko születésének 110. évfordulóját 1998. március 13-án ünnepeljük. Poltavában nemzetközi konferencia lesz "Makarenko - a XX. század kiemelkedő pedagógusa" címmel. Kijevben, Szumiban, Harkovban Makarenko-témájú felolvasó ülések lesznek. Meghívjuk, vegyenek részt ezeken a rendezvényeken azok az urak is, akik igényt tartanak Makarenkóval kapcsolatosan "Herosztratosz dicsőségére".

Nemzetközi Makarenko Fórum '98

A nemzetközi résztvevők tézisei

dspace.bnpun.edu.ua

I. Plenáris

Sigfried Weitz: Makarenko a századok határán - Mi marad belőle ? (Marburg, Németország)

Abból kiindulva, amit már korábban is mondtam (a létező szocialista struktúra összeomlása, a szocialista perspektíva állandósága), tételesen három részre osztanám, hogy "Mi marad meg Makarenkóból": Makarenko mint pedagógus - szervező (nem egyszerűen pedagógus !!), elméletalkotó és író - és végül érinteném még azt a kérdést, ami akkora vitát váltott ki, ami állandóan, újra és újra megérinti az igazi pedagógusokat, hogy fel lehet-e (vagy nem) használni Makarenko személyiségét mint az ember és a tevékenységirányítás példáját.

1. Makarenko mint pedagógus . szervező. Két nagy jelentőségű történelmi jelentőségű intézmény, a Gorkij telep és a Dzerzsinszkij kommuna kb. 3000 csavargó fiatallal, akik máshol talán "visszaestek volna", akiknek Makarenko a Szovjetunió első éveinek nehéz gazdasági körülményei között becsületes élethez adott útravalót, s annak közvetlen bizonyítását. Hogy ezt a sikert megértsük, először is meg kell szabadulnunk a hagyományos pedagógia elképzeléseitől, és végre meg kell értenünk, hogy ilyen kritériumokkal nem lehet ezt a kérdést megközelíteni. Amikor Makarenko így vagy ehhez hasonlóan ismételte: "Nem vagyok pedagógus, ki nem állhatom a pedagógusokat", ez jóval több volt, mint egyszerű póz (ahogy néhány érdekelt és érintett fél szerette volna hinni).

Makarenko alapvetően új nevelési koncepciója a mindennapi élet általános szocialista távlatából nőtt ki, s résztvevői közös erőfeszítése folytán tovább fejlődött. A hétköznapi tudatot provokáló hagyományos pedagógus szerep "likvidálása" a "nevelő - szervező" elképzelés javára, amely támogatja a sokszínű életfeltételek/-körülmények fejlődését (a közös érdekből kiindulva), még ma is elkerüli a tudományos kutatások és a mindennapi gyakorlat figyelmét, bár vagy sőt, éppen ebben érhető tetten legvilágosabban a Makarenko nevelési koncepciójára jellemző radikális és forradalmi impulzus.

2. Makarenko mint pedagógus - elméletalkotó. Elsősorban a Gorkij telep az, ahol a neveltek és nevelők szinte a funkciók formális és konkrét megkülönböztetése nélkül éltek és dolgoztak együtt mint "telepesek", s jöttek létre olyan felfedezések, amelyek messze túlnyúlnak a szociálpedagógián.

Szűkebb értelemben a témát kihegyezhetjük arra a kérdésre, hogy lehet-e ma beszélni "Makarenko rendszeréről" és arról, hogy tevékenysége a pedagógiához (a szó tágabb értelmében) tartozik-e, vagy esetleg csak a nevelés (a szó szűkebb értelmében) területéhez az oktatás ellensúlyozására, vagy netán csak a szociálpedagógiához, sőt mi több csak a csavargók neveléséhez. És végül tevékenysége megmarad-e relevánsan történetinek, esetleg még ma, vagy később, de inkább ma, különös jelentőségre tesz szert.

3. Makarenko mint író. A (szocialista) humanista realizmus szellemében megírt, több mint 60 nyelvre lefordított Pedagógiai hősköltemény klasszikus irodalmi értékéről, mely Lukács György meggyőző véleménye szerint a "szocialista pedagógia akkumulációja", azonos értékelések sora tanúskodik. Ilyen sikert később sem ért el egyetlen hivatásos író - pedagógus műve sem.

4. Makarenko mint ember - példakép és a tevékenységek irányítója. Makarenko a kortárs pedagógusoknál világosabban ismerte fel világnézete bázisának összefüggéseit és viszonyait, ami láthatóan tükröződött gondolkodásában és gyakorlatában. Közösségértelmezése ebben találja meg természetes forrásait, s így nincs szükség semmiféle más magyarázatra. És mint ember, akinek a szocializmus az adott társadalmi valóságban világnézete logikus szükségszerűségének tűnik, ő, természetesen, szocialista volt.

Ez az egyenes jellem kialakulásának alapja, ami az életfeltételek kissé negatív hatásai miatt nem maradhatott érintetlen. Makarenko az életútjával - nem egyszerűen másolható, de eltekintve jellemének néhány problémás vonásától, nagy egyéniség volt, akitől van mit tanulnunk.

A. A. Frolov: A. Sz. Makarenko hagyatékának birtokbavétele
(Elmélet és gyakorlat)
(Nyizsnij - Novgorod, Oroszország)

1. A szovjet pedagógiába A. Sz. Makarenko hagyatéka sokáig "alulról" illeszkedett be, azaz pedagógiai rendszerének szervezeti-metodikai komponensét dolgozták fel. Úgy tartották, hogy fontos - a nevelés metodikájának a kidolgozása, az, hogy munkássága a gyakorlatból indult ki, s csak élete végén általánosította tapasztalatait. Pedagógiai tevékenységének elméleti alapjait tisztázottnak gondolták, s a hivatalosan elfogadott pedagógiával azonosították.

Ez a megközelítés nemcsak nehezítette A. Sz. Makarenko elméletének gyakorlati megvalósulását, de öröksége lényegének olyan meghamisításához is elvezetett, ami kemény vitákat váltott ki. "Makarenko rendszerét" úgy tanulmányozták, hogy nem fordítottak kellő figyelmet az alapjául szolgáló alkotói módszernek, s ez elkerülhetetlenül dogmatikus értelmezésekhez és a pedagógiai eszközök mechanikus másolásához vezetett.

A nyugati Makarenko - kutatásban, ellenkezőleg, a "fentről" nézőpont dominált, azaz főleg az örökség filozófiai, elméleti-pedagógiai és történelmi-életrajzi aspektusait kutatták. Az amerikai Oktatási Enciklopédiában A. Sz. Makarenkót olyan gyakorlati pedagógusként mutatják be, aki sokat tett a "nevelés filozófiájáért".

2. A 70-es évektől folytatott kutatások bemutatták munkássága igazi lényegét, ami kiterjed a pedagógia minden területére, beleértve a módszertant is. A. Sz. Makarenko "másik pedagógiát" alakított ki, melynek alapja a tudomány tárgyának, módszerének és feladatának másféle felfogása. A Makarenko-kutatás gyökeres hibája, hogy a hagyatékát nem önmagában vizsgálták, hanem az "általánosan elfogadott pedagógia" szemszögéből, a tökéletesítés szándékával.

A. Sz. Makarenko a pedagógiát a szociális- humanitárius ismeretek széles kontextusában helyezte el, így egyrészt gazdagította a problematikáját, másrészt pedig pontosan megjelölte a pedagógia tárgyának és feladatainak határait. Pedagógiai munkássága gazdag anyagot szolgáltatott a társadalmi gondolat és gyakorlat fejlődéséhez.

Mint az egész pedagógiából, úgy eszme- és tapasztalatrendszeréből is négy komponens emelhető ki : módszertani, elméleti, szervezeti-metodikai és eljárási-technológiai. Az elmélet és a gyakorlat problémái itt egységükben oldódnak meg. Az elméleti kidolgozás eljut a gyakorlati megoldások szintjére, a gyakorlati kérdések pedig - elméleti megalapozásukig. Minden komponens - egy alrendszer, mely a központi fogalmon alapulva jött létre.

3. A metodológiai szinten a "pedagógiai célszerűség" kategóriája uralkodik. Ez határozza meg a pedagógia tárgyának makarenkói értelmezését: "a tudomány mindenekelőtt gyakorlatilag célszerű", gyakorlatorientált. Feladata - a cél, az eszköz és a nevelés-oktatás sikeresség mutatói triádjában létező törvényszerűségek feltárása. A nem erre a feladatra irányuló kutatásokat a pedagógiával szomszédos tudományterületekre kell átvinni.

A. Sz. Makarenko, következésképp, a pedagógiát úgy értelmezte mint a praxiológia - az emberi tevékenységet a célszerűség és a hatékonyság szempontjából vizsgáló tudomány - ágát. A tudósok megjegyzik, hogy a rendszer, mely magában foglalja a természetről, a társadalomról és a gondolkodásról szóló tudományokat, kiegészül az ember teremtő tevékenységének a tudományával.

A pedagógia tárgyának makarenkói értelmezése a nevelés és az oktatás közötti különbségtételen, valamint azon az elképzelésen alapul, hogy a nevelés elsődleges a teljes pedagógiai folyamatban. A pedagógia módszere a "pedagógiai célszerűség logikájának" fogalmában tükröződik.

4. A. Sz. Makarenko rendszerében az elméleti komponens kulcsfogalma - a "párhuzamos ráhatás", amely alapul szolgál az élet és a nevelés egysége alapproblémájának megoldásához. A szervezeti-metodikai komponens a "nevelőközösség" fogalmával

kapcsolódik össze, ami egységes a felnőttek és a gyerekek számára a pedagógiai intézményben, mint összekötő kapocs az egyén és a társadalom között. Az eljárási-technológiai komponens központi fogalma - a "pedagógiai ráhatás".

A "perspektívák rendszere" - a pedagógiai elmélet és gyakorlat olyan univerzális eszköze, ami A. Sz. Makarenko rendszerének minden szintjén hat.

dspace.bnpou.edu.ua

**A. N. Bojko: A. Sz. Makarenko pedagógiája és a nevelés mai problémái
(Poltava, Ukrajna)**

Az átalakuló társadalom viszonyai között különösen nagy nehézségekkel néz szembe a nevelés elmélete és gyakorlata. Épp ezért a mai körülmények között a pedagógiai gondolkodás azon klasszikusaihoz fordulunk elsősorban, akiknek a pedagógiai tevékenységé segít megválaszolni korunk kérdéseit, s akiknek a pedagógiai hagyatéka alapvető és egyetemes jelentőségű, minden népet szolgáló.

Közéjük tartozik a nagy ukrán pedagógus A. Sz. Makarenko is. Csak egyetlen egyszer írta egy kérdőív "nemzetisége" rovatába, hogy orosz, később, élete végéig ukránt jelölt meg, hangsúlyozva "az ukrán lélek gyengéd nemzeti húrjait". Ukrán kutatók (L. Kovalcsuk, V. Kosztyev), a marburgi laboratórium tudósai egyöntetűen bizonyítják, hogy A. Sz. Makarenko - ukrán tudós és pedagógus.

A. Sz. Makarenko nevelési rendszerét segítette az egyetemes pedagógia fejlődése, s jellemzője az előzményekhez és a korához való szoros kapcsolódás. A fentiek alátámasztására szolgál, hogy országunkban, a 20-as, 30-as évektől kezdődően a nevelés elméletének és módszertanának legjobb eredményei közvetlenül A. Sz. Makarenko tudományos elméletén és gyakorlati tapasztalatain alapultak.

A kiemelkedő pedagógus jelentősen megelőzte kortársait, továbbfejlesztette K. D. Usinszkij, I. G. Pestalozzi, A. Diesterweg és más világhírű pedagógusok elméleteit, eszméi V. A. Szuhomlinszkij tevékenységéhez is forrásul szolgáltak.

A. Sz. Makarenko segít nekünk megőrizni a nevelést a pedagógia tárgyának és a pedagógiai tevékenység viszonylag önálló ágának. Abban az időben a pedagógia a nevelést hagyományosan a felnőttek céltudatos tevékenységeként értelmezte. A pedagógia tárgyának ez az interpretálása vezette el logikailag K. D. Usinszkijt ahhoz, hogy a pedagógia művészet és nem tudomány. A. Sz. Makarenko felismerte, hogy ez a megközelítés lefékezi a nevelés elméletének és gyakorlatának további fejlődését.

Újító gyakorlatával tudományosan bebizonyította és megerősítette, hogy a nevelés objektív folyamat, a gyerekek és a felnőttek mint a nevelési folyamat egyenjogú partnereinek kölcsönhatása, melynek eredményes lefolyásához elengedhetetlen a gyerekek élettevékenységének pedagógiailag céltudatos megszervezése; ilyen forma a nevelőközösség. Bebizonyította, hogy a pedagógiai munka valódi tárgya az e közösségben meglévő nevelői viszonyulások.

Napjainkban nem lehet átértékelni a nagy pedagógus ilyen és más következtetéseinek jelentőségét. Ma a nevelés egyre inkább a pedagógiai folyamat perifériáján helyezkedik el. Vannak esetek, amelyekben meg is tagadják. Hol az önneveléssel, hol a szocializációval próbálják helyettesíteni, a szocializáció egy mechanizmusaként értelmezik.

A gyerekek csavarognak, koldulnak, kereskednek erőszakoskodnak, gúnyolódnak. A felnőttek pedig ezalatt arról vitáznak, valóban a pedagógiai tevékenység önálló része-e a nevelés, és van-e valami szükségszerűség a folyamat megvalósításában az általános iskolában. Az élet bizonyítja, hogy napjainkban ez a kérdés egyáltalán nem költői. Néhány elméleti és gyakorló pedagógus, figyelmen kívül hagyva A. Sz. Makarenko, V. A. Szuhomlinszkij és mások állításait, azt bizonygatja, hogy indokolt a nevelés oktatás alá való rendelése, s tantervekbe, programokba, tankönyvekbe próbálják tömöríteni, korlátozva ezáltal a komplex alkotói folyamatot. Szerintünk ez hiba. A nevelés - az oktatás és a képzés belső lényege; összetevő eleme.

A pedagógiai tevékenység elemzése alapján legalább két okát nevezhetjük meg a nevelés alulértékelésének. A nevelés tagadása egyfelől azzal magyarázható, hogy ez a tevékenység jóval bonyolultabb, mint az oktatás, állandó alkotói készenlétet és jelentős lelki ráfordításokat igényel; másfelől néhány ország, főleg az USA kedvéért, gyakorlatukat utánozva, az oktatás fogalmába belekapcsolják a nevelést is.

A nevelés ilyen megközelítésének tudományos és gyakorlati elégtelenségét szemléletesen demonstrálta A. Sz. Makarenko. Ugyanakkor meg kell állapítanunk, hogy a sok törekvés, a nagy pedagógusnak szentelt számtalan disszertáció, publikáció ellenére is hiányosak még elméleti alapvetéseinek vizsgálata; hiányzik még egy olyan mély módszertani és kontextuális elemzés, amelynek eredményeképp tudományosan is meggyőzően kiemelhetnénk tevékenységéből a fundamentálist, az általánost és az egyetemet; az egyedit, a kor és a társadalmi körülmények által megköveteltet; és a személyeset, ami csak A. Sz. Makarenkóra, a tehetséges pedagógusok legtehetségesebbikére jellemző.

Hazai kulturális hagyományunk mindenekelőtt a nevelés. Nyomon követhető a "szív nevelése" eszméitől (G. Szkovorod) a "szív filozófiájának" filozófiai-pedagógiai doktrinájáig, az ukrán mentalitásban meglévő modern kordocentrizmus koncepciójával bezárólag (B. Csizenszkij és mások).

Ma A. Sz. Makarenko eszméi szolgálnak módszertani bázisul olyan modern nevelési és oktatási koncepciók feldolgozásában mint pl. a személyiségközpontú pedagógia, az egyén, a közösség és a társadalom érdekeinek harmonizálása, az egyén-egyen viszonyulás a tanár-diák kapcsolatban a ma iskolájában, a pedagógiai tevékenység egészes, viszonyok szerint megközelítése. Ezek lehetővé teszik, hogy tudományos alapon vizsgáljuk meg az olyan társadalmilag fontos problémákat mint a nevelés célja, a pedagógia elméletének és gyakorlatának egysége, a pedagógia tudományának tárgya és funkciói, a nevelési kölcsönhatás logikája és pedagógiai célszerűsége, a nevelés mint szociális és örök jelenség pozíciójának megerősítése.

A témacsoport

V. F. Morgun: A. Sz. Makarenko iskola-gazdasága: a képzés egy szakasza vagy tetőpontja

(Poltava, Ukrajna)

A. Sz. Makarenko pedagógiai tevékenységéhez és tapasztalataihoz való viszonyulás különböző szakaszokat élt át: a "pedagógiai Olümposz" kritikájától kezdve a szovjet nevelési és oktatási rendszer általi "kanonizálásáig". A peresztrojka éveiben a glasznosztj "jegére" került A. Sz. Makarenko is. Oroszországban a deheroizáló szerepére J. Azarov pályázik, míg Ukrajna csöndesebben szabotál: bezárták a Poltavai Pedagógiai Főiskola A. Sz. Makarenko laboratóriumát, eltűnnek képei az iskolákból, nem adják ki újra műveit, likvidálták a nevét viselő kitüntetést, a kiemelkedő Makarenko-kutatóknak ködösített témákból kell disszertációt védeniük.

Ugyanakkor érzelmeket kavarr, hogy Makarenko pedagógiája humánus volt-e vagy tekintélyelvű, általánosan érvényes vagy "telepes" stb., de elfelejtődött, hogy elsősorban -munka jellegű volt. Ebben a vonatkozásban megkockáztatom azt a kategorikus kijelentést, hogy a szovjet pedagógia soha (még Makarenko "kanonizálásának" idején sem) nem volt makarenkói, mivel soha nem volt, soha nem tudott munka jellegűvé válni, s így a szovjet iskolák sem lehettek iskola-gazdaságok. Ezt bizonyítja egy rövid történeti áttekintés.

Lenin híres gondolatát ("Tanulni, tanulni, tanulni a kommunizmus ügyét") a 30-as években a három ponttal végződő "tanulni"-ra rövidítették le, nem véletlenül. Hisz az "ügy" a "munka", a "munkára nevelés" prioritását feltételezte, de a "magolás", a "verbalizmus" győzött az oktatásban. A 60-as években megbukott N. Sz. Hruscsov oktatási reformja. A 70-es években a Szovjetunió utolsó, brezsnyevi Alkotmányának szerzői két cikkelyben is betiltották a gyermekmunkát (a munkások, parasztok és munkásértelmiségiek államában !?), a gyermekmunkát "kizsákmányolásnak", a gyermek egészségére "kérosnak" minősítették. Jó, hogy akkor elkezdődött a glasznosztj, és a Poltava környéki Gadcsajszkij iskolainternátus igazgatója, Andrijevszkij a Pravdában hagyta a cikkely módosítását, ami a gyermekmunkát mint a nevelés legfontosabb tényezőjét visszahelyezte jogaiba.

A munkára nevelés nemzetközi dokumentumaiba is betekintünk. Az ENSZ A Gyermek jogairól szóló Egyezménye 28. cikkében a következő kötelezettségeket találjuk a részes országok számára:

"...b/ elősegítik a középfokú oktatás, mind az általános, mind a szakmai, különböző formáinak fejlesztését, mindenki által elérhetővé tételét, olyan szükséges lépések megtételével mint pl. az oktatás ingyenessége, anyagi nehézségek esetén támogatás;

c/ lehetővé teszik a felsőfokú képzés elérését mindenki számára képességeihez mérten, minden szükséges eszköz biztosításával;

d/ minden gyerek számára hozzáférhetővé teszik az oktatás és a szakmai felkészítés információit, anyagait;(...)"

Az Európai Szociális Charta (1961) a Munka védelméről szóló cikkében kinyilvánítja a "munkához való jogot, beleértve a jogot a pályaorientációra és a szakmai felkészítésre is", a 7. cikkelyt pedig azon gyerekek munkája védelmének szentelték. akiket 15 éves kortól alkalmazhatnak "felnőtt" munkára (...).

Az Európai Börtön szabályzat tartalmaz egy Munka című fejezetet, amely így kezdődik: "A börtönökben hagyományosan jelen volt a munka, s figyelmen kívül hagyva a börtönrendszerek jelenlegi problémáit és a krónikus munkanélküliség társadalmi problémáját, ma is a börtönbeli javítótörekvések legfontosabb tényezője marad. A szabályzat munka alatt érti a börtönműhelyekben végzett tevékenységet, a belső házimunkákat, a speciális munkafajtákat és a helyi, börtönön kívüli közösségben végzett munkákat".

Látható, hogy a Szovjetunió 1977-es Alkotmánya nem felelt meg a gyerekek munkára nevelésével és pályaorientációjával szembeni európai és egyetemes normarendszernek. Az

ukrán dokumentumok ellentmondásosak. Az "Oktatás:Ukrajna a XXI. században" (1994) c. nemzeti programban azt olvashatjuk, hogy az "általános középfokú képzés átalakításának egyik stratégiai feladata az oktatás és a nevelés organikus egységének megteremtése a gyerek értelmi, morális, művészi-esztétikai, jogi, hazafias, ökológiai, fizikai fejlődésének és munkára nevelésének, az egészséges életvezetés kialakításának érdekében". Ugyanakkor "Az általános középfokú oktatásról" szóló törvény tervezetéből (1997) a gyermekmunka valamiért kimaradt. "Az általános középfokú oktatás szerkezetéről" szóló 9. cikkely kimondja: "A gyerekek képességeinek, hajlamainak, tehetségének fejlesztésére speciális osztályokat és iskolákat, gimnáziumokat, kollégiumokat, liceumokat hoznak létre, melyek helyzetéről az Ukrán Oktatásügyi Minisztérium rendelkezik". "A képzés tartalmának általános követelményeit" tartalmazó 17. cikkely szerint "az általános középfokú képzés tartalma a következőkre van tekintettel: (...) az ifjúság képességeinek és az önfejlesztésre való alkalmassága előfeltételeinek a megteremtése; az ifjúság testi és pszichés egészségének segítése". Így a munkára nevelés és a fiatalok átnevelésének makarenkói elveihez csak a pedagógustársadalom egy része és a penitenciáris rendszer pedagógusai hűek Ukrajnában (lásd pl. Beregovoj, Morgun, Szedije, Szinyev, Krivusa és mások munkáit). Sajnos, az ukrán iskolák egy része "arctalan", s nem hasonlít a Makarenko-féle "munkaiskolára" vagy az "élet iskolájára".

A peresztrojka utáni Ukrajnában, ahol nem működik a "felnőtt" termelés, szóba sem jöhetnek a gyermeki munkán alapuló iskola-gazdaságok. Napirenden van a szakmunkásképző intézmények megmentésének a kérdése. Ezek ugyan nem érték el Makarenko iskola-gazdaságának a szintjét, de mégis valamilyen munkára való felkészítést adtak.

Ha a munkára nevelést többlépcsős rendszerként modellezzük a felkészítés mértéke szerint, 9 iskolatípus különíthető el:

- 8/ iskola-gazdaság (A. Sz. Makarenko)
- 7/ naturálisan gazdálkodó iskola (A. A. Zaharenko)
- 6/ iskola a szezonális munka elemeivel (ideiglenes munkabrigádok)
- 5/ szakképző intézmények
- 4/ "szabad műhellyel" rendelkező iskolák (A. Sz. Makarenko)
- 3/ önkiszolgáló és társadalmilag hasznos munkát végző iskolák
- 2/ "munka" órákat alkalmazó iskolák
- 1/ pályaorientációs diagnosztikát használó iskolák
- 0/ munkára nevelést nem folytató iskolák

Makarenko iskola-gazdasága minden munkaformát és fajtát magában foglalt, és újjászületésére vár a XXI. század.

**Edgar Günther - Schellheimer: A. Sz. Makarenko iskolai nevelőközösség fejlesztési
elgondolásának alkalmazása (NDK 1970 - 1990)
(Berlin, Németország)**

Kiindulási helyzet

- Az iskolai közösség fejlesztése annak érdekében, hogy közelítsék/egyesítsék a pedagógusok és a tanulók közösségét.
- Az intézményi önkormányzás szerveinek fejlesztése - a pedagógusok és a gyerekek részvétele a szervek munkájában.
- Az iskolai ügyek pedagógiai központ általi irányítása, a párhuzamosságok elkerülése érdekében.
- A formális és informális egyesületek fejlődésének elősegítése.
- Az iskolai közösség mint életkorilag heterogén közösség fejlesztése.

Az első próbálkozás /1970-1974.

Az 524. számú moszkvai iskola koncepciója alkalmazásának összehasonlító vizsgálata (tudományos vezető V. V. Kumarin)

- életkorilag heterogén elsődleges közösségek kialakítása lakóhely szerint. A kísérlet azt bizonyítja, hogy az általánosan képző iskolák esetében a tanulási-nevelési közösségek - osztályok - az alapközösségek, s az életkorilag heterogén csoportok kiegészítik az osztályközösség nevelő hatásait.

A második próbálkozás /1975-1989

- Az Akadémia kísérleti iskolája nevelőközössége fejlődésének vizsgálata
- A tanulók felelősségi körének kibővítése azzal a céllal, hogy az iskolát a gyerekek életének középpontjává tegyék,
a gyerekek iskolai tevékenységének fejlesztése,
az iskolai közösség életében az idősebbek fiatalabbak iránt érzett felelősségének növelése.

A kísérlet hatékonyságát akadályozó tényezők: az egyenes-közvetlen ráhatás domináns elve korlátozta/fékezte a pedagógusok és a tanulók erőfeszítéseinek egyesülését, a gyermekmozgalom centralista stílusa korlátozta a nevelőközösség szuverenitását.

A harmadik próbálkozás /1989-1990.

Az NDK nevelőközösség-fejlesztési tapasztalatainak felhasználása az idősebb tanulók felelősségének növelésében (iskolaalkotmányok kialakítása, a Dzerzsinszkij kommunára alapozva).

Az NDK Neveléstudományi Akadémiája munkatársainak bevonása a nyugat-német Max Plank Pedagógiai Kutatóintézet (Berlin-Dalen) munkájába, Nyugat és Kelet pedagógusainak találkozásakor a Keleten megindult megújulási folyamatok impulzusként való felhasználása az egyesült Németország közös reformjához,

1991-92 után ezen remények szerte foszlása a nyugat-német iskola- és nevelési modell "bevezetése" következtében

és "a létező szocializmus", beleértve A. Sz. Makarenkót is, tapasztalatainak radikális megtagadása.

B témacsoport

**T. L. Lebegyeva : Galina Sztahijevna Makarenko naplóján dolgozva
(Moszkva, Oroszország)**

Galina Sztahijevna Makarenko archív anyaga igen jelentős és sokszínű.

Tudományos csoportunk nagy lelkesedéssel kezdett az örökség tanulmányozásához, s meg vagyunk győződve arról, hogy a kutatót anyagot nemcsak tanulmányozni kell, hanem publikálni is.

Ezek az anyagok sok érdekes információt tartalmaznak. Jól illusztrálják Galina Sztahijevna szerepét Anton Szemjonovics életében nem csak mint feleségét, hanem mint harcostársát és segítőjét is.

Feladatunk, hogy eljuttassuk az olvasókhöz az igazságot erről a nem mindennapi asszonyról, s megtisztítsuk a nevét mindattól az évek során ráakódott/ráakott szennytől, amelyet a feltevéseken kívül semmiféle dokumentum nem támaszt alá.

Néhány tudós állításával ellentétben, vannak olyan anyagok és kutatások, amelyek azt bizonyítják, hogy Galina Sztahijevna társszerzője volt Anton Szemjonovics néhány munkájának.

Galina Sztahijevna társszerzője volt Anton Szemjonovics Szülők könyve című művének. A 8 kötetes Anton Szemjonovics Makarenko Összegyűjtött Művei 5. kötetéhez írt kommentárokból olvasható: "Összevetve Galina Sztahijevna anyagait azzal a szöveggel, amelyet maga Anton Szemjonovics Makarenko írt, megállapítható, hogy a Szülők könyve első kötete tematikájának és konkrét tartalmának előzetes kigondolása közös munkájuk eredménye".

A Szülők könyvéről szóló beszélgetés folytatásához az általam őrzött Galina Sztahijevna naplójegyzeteket szeretném felhasználni.

A naplókban vannak olyan bejegyzések, amelyeket Galina Sztahijevna akkor írt, amikor kiadásra készítette elő a Szülők könyvét. A "Könyvön" dolgozva Galina Sztahijevna a szerkesztőnek megjegyzéseket, "Magamnak" jelzéssel feljegyzéseket írt.

Feljegyzéseiben elgondolkodott az addig olvasottakon, felidézett különböző momentumokat, amelyek megvilágították a "Könyv" születésének a történetét, valamint Anton Szemjonovics Makarenko személyiségét érintő tényeket. Így például a Szülők könyve levonatán dolgozva írta: "1946. december 13. A Szülők könyve levonatát olvasom. V. N.-nek a bevezetőben van egy helyes gondolata, amit nem fejezett be teljesen. A játék - a gyermek tevékenységi formája, részvétele az életben, és ebben a tevékenységben a szülőknek meg kell keresniük és találniuk a kapcsolatot - a tevékeny kapcsolatot - a gyerekekkel. Irányítva a játékot és bekapcsolódva bele az idősebbek tevékeny együttműködésbe kerülnek a gyerekekkel, a valóságban azonban, a tevékenységekben, a közös, együttes tevékenységekben lelhetők fel az egészséges tekintély gyökerei."

Egy másik feljegyzés Makarenko személyiségéről alkotott képét tükrözi: "Augusztus 27-28. A férfiak leírásában Antonuska kiemeli a "gyengéd férfiasságot" vagy a "férfias gyengédséget", mint az angol irodalomban. E két vonás összekapcsolása mindig pozitív és érdekes férfiképet ad. Ő maga magas fokon rendelkezett ezekkel a jellemzőkkel. A férfias keménység és gyengédség a férfijellemek "tervezésének" kötelező elemei".

És végül még egy feljegyzés 1946. augusztus 25-ről: "A szülőknek nem csak azért kell elolvasniuk a Szülők könyvét, hogy tanuljanak belőle, hanem azért is, hogy ellenőrizték magukat".

**G. Hillig: Makarenko és Fagyejev
(Marburg, Németország)**

1. Az író Fagyejev és Makarenko viszonya napjainkig feltáratlan. Az Orosz Állami Irodalmi és Művészeti Levéltárban (a volt szovjet CGALI-ban) fellelhető Fagyejev-hagyatékban nem maradt fenn sem a levelezésük, sem a Makarenkóról szóló naplófeljegyzései. És a pedagógus-író megjelent alkotásaiban is csak két alkalommal (a Szülők könyvében és a Nyílt levél F. Levinhez címűben) említi meg a Vihar című regényt - a szerző megnevezése és a jegyzetekben való megjelenítés nélkül, mert akkoriban ez a mű általánosan ismert volt a szovjet olvasók körében. Ugyanakkor vannak bizonyítékok a két író kapcsolatára.
2. Ahogy V. N. Kolbanovszkij visszaemlékszik, aki 1935-ben fellépett M. Bocsacser Antipedagógiai hősköltemény című tanulmánya ellen, épp Fagyejev bízta meg azzal, hogy védje meg Makarenkót a sajtóban. Kolbanovszkij művei leginkább a Krasznoj Nov című folyóiratban jelentek meg, melynek a nyomtatást engedélyező szerkesztőségi tagja Fagyejev volt.
3. A két író személyes találkozása nagy valószínűséggel Makarenko moszkvai átköltözése után jött létre. Erre a Makarenko által a Moszkvai Írók gyűlésén, 1937. április 5-én mondott beszédéből következtethetünk, melyben az írók munkájának "csodálatosan megszervezett amerikai nyilvántartását" követelte, s kifejtette, hogy "csak valóságos, a legutolsó technikát felhasználó, tökéletes nyilvántartás" segítheti az irodalmárok vezette Szovjet Írók Szövetségének (SzSzP) irányítását. A SzSzP felelős irányítóján, V. P. Sztavszkijon kívül a szónok váratlanul megnevezi a volt RAPPistát, Fagyejevet is, aki akkoriban még nem töltött be vezető szerepet az Írók Szövetségében. (Ez az egyetlen névemlítés található a Makarenko életében megjelent publikációkban.) Tehát akkor, amikor a széthulló írószervezet vezetői szigorú kritika tárgyává váltak, Makarenko felelős beosztásba Fagyejevet javasolta. Megjegyzendő, hogy a gyűlés anyagát közreadó Oktyabr csak Fagyejev ("Az élettől tanulni") és Makarenko ("Több mint kollektivitás") beszédeit jelentette meg.
4. A kezdetben a gorkiji Almanach számára tervezett Szülők könyve nyilván Fagyejev kezdeményezésére jelent meg a Krasznoj Nov júliusi számától (1937) folytatásokban. Az utolsó pillanatban hozták meg ezt a döntést: a folyóirat júniusi számában az 1937. év második felére tervezett megjelentetendő anyagok között nem találjuk Makarenko alkotását. A Szülők könyve itt megjelenő kiadásában nem véletlenül nevezi a szerző a Krasznoj Novot - "tisztelt főnökömnek".
5. Egy valószínűleg 1937-ben Sztavszkijhoz írt, az irodalmi szerkesztőségek átalakításával foglalkozó levelében Fagyejev azt javasolja, hogy "jelöljenek több pártonkívülit", és azt ajánlja, hogy "Makarenkóhoz hasonló embereket jelöljenek a szerkesztőségekbe". Ez az egyetlen írásos nyoma Makarenko nevének Fagyejev összegyűjtött műveiben és levelezésében.
6. 1937 szeptemberében Solohov és Fagyejev, az első egy kremlbeli audiencián, felléptek Sztálinnál Makarenko érdekében, akiről mint "a nép ellenségéről" tett feljelentéseket az ukrán NKVD.
7. 1937 decemberében Makarenkót - minden valószínűséggel Fagyejevvel együtt - arra "ítélték", hogy Tbiliszibe utazzon az SzSzP Rusztaveli ülésére. A pedagógus-író feleségéhez írott levele alapján feltételezhetjük, hogy Fagyejev, akinek két "öreg" útitársa volt, Szerafimovics és Gladkov, Makarenko személyében találta az "ifjúságot", akinek segítségével "betölthette" a hálókocsi kupéját.
8. 1938 márciusában a Kommunista Párt Központi Bizottságában megrendezett írók gyűlésén Fagyejev arra emlékeztet, hogy a pártonkívüli Makarenko ajánlása az Állami Irodalmi Kiadó vezetői posztjára Sztavszkij ellenzése miatt nem megy át, akinek, Fagyejev szavai szerint, "Makarenko múltjából vannak terhelő adatai".
9. 1938-ban a két író szorosán együttműködött mint a Szovjet Írók Szövetsége prózai osztályának rendes tagjai, akiket (9 főt) titkosan választottak meg: Makarenkót már 1937.

november 16-án, Fagyejevet pedig 1938. március 25-én. Ezzel kapcsolatban jegyezte meg a pedagógus-író unokahúga, Olimpiada Vitaljevna: "Fagyejev minden nap nálunk volt".

10. A "Szovjet ró" kiadó mint magánszervezet felszámolását és az Írók Szövetségének történő átadását követően, 1938. június 2-án az SzSzP elnökségének ülésén megerősítették a kiadó új helyzetét. A "Szovjet ró" élére szerkesztői tanácsot (15 fő) állítottak fel, melybe bevásztották Fagyejevet és Makarenkót is. Feltételezhetjük, hogy a pedagógus előléptetésében Fagyejev is szerepet játszott.

11. 1938. június 27-én mindkét író felszólalt az SzSzP elnökségi ülésén, ahol a szövetség tagjai közé felvették a Krasznoj Novban megjelent "A Derbent Tanker" című regény szerzőjét, Jurij Krimovot.

12. 1938. december 19-én a Krasznoj Nov, Fagyejev révén aláírta a Szülők könyvének második, még el nem kezdett részének publikálásáról szóló szerződést. És így, amikor Makarenkónak a "pénz dalolt románcokat, megnyiták az előlegek".

13. Miután Fagyejevet kinevezték az SzSzP elnökségi titkárává (1939 januárjának közepén), Pavlenkóval közösen állította össze a kitüntetésre jelöltek listáját. Ahogy az SzSzP és a Kommunista Párt Központi Bizottságának levelezéséből látható, a listán szereplő Makarenko ellen az NKVD szerveinek éppen nem álltak rendelkezésére "ilyen-olyan mértékben kompromittáló anyagok". Január 31-én adták ki a Szovjetunió Legfelsőbb Tanácsa Elnökségének határozatát (másnap megjelent a Pravdában), mely szerint 172 írot tüntettek ki a "szovjet szépirodalom fejlesztésében elért kiváló eredményekért", közöttük - Fagyejevet (Lenin rend) és Makarenkót (a Munka Vöröszászló érdemrendje).

14. 1939. február 13-án "A. Makarenko írói estjén" az Írók Moszkvai Klubjában felszólalt egy sor fővárosi irodalmár, közöttük Fagyejev felesége, V. Geraszimova és V. Kolbanovszkij, hogy megvédjék a kritikusok támadásaitól a pedagógus-író Zászlók a tornyokon című regényét és más műveit.

15. A kitüntetés eszmeileg-politikailag fellelkesítette Makarenkót. 1939. február 15-én kérvényt adott be a Szövetség pártszervezetéhez, hogy vegyék fel a "Kommunista Párt tagjelöltjeinek sorába". Fagyejev volt az egyik ajánlója.

16. A pedagógus-író halála után (1939. április 1.) Fagyejev részt vett a temetést szervező bizottság munkájában, díszőrséget állt Makarenko koporsójánál a Szövetség konferenciatermében, és április 4-én megjelent a temetésen a Novogyevicsi temetőben, más írókkal és Makarenko volt növendékeivel közösen vitte a koporsót.

17. 1939. április 5-én a Szövetség Szervezőbizottságának ülésén Fagyejev elnökletével döntést hoztak egy bizottság felállításáról A. Sz. Makarenko emlékének megőrkítésére.

18. Április 16-án a Pravda közölte, hogy Fagyejev 403.000 -ban határozta meg a szovjet írók művei, köztük a Pedagógiai hősköltemény példányszámát.

19. Az A. Sz. Makarenko archívumot, amelyet a pedagógus özvegye vezetett, 1941 őszén, a Nagy Honvédő Háború idején (a főváros evakuálása) Fagyejev segítségével először Kujbisevbe, majd Szverdlovszkba telepítették át. Fagyejev, mint ismeretes, ebben az időben haditudósítóként dolgozott. A győzelem után a már kanonizált "kiemelkedő szovjet pedagógus" fellelkesült archívuma és özvegye hazatért, ahol türelmetlenül várta őket "Minden Nép és Minden Idők Nagy Vezére", aki a férfiaság és a hősiesség mintaképe volt, s nem hagyta el harcos kremlbeli posztját.

20. Összegzésképp megállapíthatjuk, hogy Fagyejev mind maga Makarenko, mind öröksége megőrzése szempontjából jelentős alak volt.

**N.N. Oksza: A. Sz. Makarenko Andrejevkaiban
(Melitopol, Ukrajna)**

1. Eddig nem volt ismeretes, hogy milyen kapcsolatok léteztek szülőfalum, Andrejevka és kedves pedagógusom, Makarenko között. Andrejevka a Balaklejszkij körzetben található, 65 km-re Harkovtól délre. Még a szovjet időszakban hallottam a falu lakóitól, hogy Makarenko nálunk is megfordult, de bizonyítékokat nem találtam. Apám az Ukrán SzSzR NKVD Javítómunka nevelőintézményei Igazgatóságának Központi reformatóriumában tanult, Andrejevkaiban. Ő mesélte, hogy 1927-ben vagy 1928-ban járt Makarenko a reformatóriumban, nyilvánvalóan a Harkovi körzet internátus típusú gyermekintézmények igazgatósága vezetőjeként.
2. További látogatásokat a 30-as évek közepén tett Makarenko Andrejevkaiban, amikor Kijevben dolgozott az Ukrán SzSzR NKVD Munkatelep Részlege vezetőjének segítőjeként. Akkoriban az andrejevka-i reformatóriumot 9. Sz. Harkovi Munkatelepnek hívták. Makarenko andrejevka-i kiküldetéseinek oka a nevelők és a neveltek közötti konfliktus volt. A levéltári anyagokban két olyan eset lelhető fel, amelyekkel kapcsolatban őt küldték ki rendet csinálni: 1935 novemberében és 1936 szeptemberében. A második látogatásról olvashatunk a Makarenko feleségének a fiához, Levához írott, nem publikált leveleiben.
3. Volt tanáraink arról meséltek nekem, hogy Makarenko őket is meglátogatta az iskolában. A telep problémái miatt Makarenkónak néhány napra maradnia kellett. Második látogatása idején a tehetséges pedagógust és a már ismert író értékelők meghívták egy esti beszélgetésre. Akkoriban Andrejevkaiban 3 iskola volt: középfokú, nem teljes középfokú, elemi. Ahogy G. P. Usztyinov mesélte, akinél Makarenko az éjszakát töltötte, ő kísérte ki Sebelinka megállóba a Sztálingrád - — Kijev vonathoz. Már akkor hallottam Jelizaveta Iszaakovná-tól, a nyugdíjas tanítónőtől, hogy azok közül a többségében nagy gyakorlattal rendelkező, diplomájukat a háború előtt megszerzett, majd a cári seregben tisztként szolgált pedagógusok közül, akik Makarenkóval is beszélgettek, már senki sem él. Ahogy ő mondta, a Pedagógiai hőskölteményt ismerő andrejevka-i pedagógusok égtek a vágytól, hogy az életben is alkalmazzák a pedagógus-innovátor eszméit.
4. A Makarenkóval 1936-ban folytatott andrejevka-i beszélgetés résztvevőinek tragikus sorsát nemrég ismertem meg az Ukrajnai Nemzetbiztonsági Szolgálat harkovi Fióklevéltárának No 08830-s számú archív dokumentumaiból.

V. A. Pascsenko: A vallás szerepe A. Sz. Makarenko alkotói személyiségében és tevékenységében (Poltava, Ukrajna)

A. Makarenko pedagógiai örökségének egyik kevésbé kutatott aspektusa - viszonya a valláshoz, az egyházzal. Nem kétséges, az ifjú Anton tájékozottsága a pravoszláv hittanban, ami egyik tényezője a vallással kapcsolatos meggyőződése alakulásának. Erről tanúskodnak kitűnő érdemjegyei az Isteni Törvényekből és templomi éneklésből a kremencsugi négy osztályos városi iskolában (1904), és az ugyanitt elvégzett pedagógiai kurzusokon is (1905). Kitűnőt kapott az Isteni Törvényekből A. Makarenko a Poltavai Tanítóképző Főiskolán is.

Nem feledhetjük el, hogy a fiatal Anton vallásos környezetben nőtt fel, mint a gyerekek többsége. Bár a Makarenko család nem volt mélyen vallásos.

Ugyanakkor a cári, gyakorlatilag az állami egyház Oroszországában uralkodó helyzet sajátosan negatív hatást gyakorolt mind a társadalmi-politikai életre, mind magának az egyháznak a küldetésére. Nem meglepő, hogy a haladó fiatalság, köztük Anton is, a lelkiismeret és a vallásgyakorlás szabadságát támogatta.

Véleményünk szerint, magánéletével együtt épp ez távolította el a fiatal Makarenkót a vallástól és az egyháztól. "Első", sikertelen szerelme egy pap lányához fűzte. Jelizaveta Grigorics is, aki később közeli barátja lett, egy pap lánya és felesége volt. De Grigoricsal társadalmi helyzete miatt sem köthette volna össze az életét.

Így külső tényezők tették Makarenkót nem hívővé, de nem tudatos ateistává. Mindenesetre így viszonyult az egyházzal és a valláshoz Gorkij telepi munkája kezdetén.

Meg kell említenünk azt is, hogy a lelkiismeret szabadságát hangoztatták ugyan az országban, de erőteljes volt az ország ateizálása. A 20-as évek végére valóságos hisztéria alakult ki az egyházzal és képviselőivel szemben.

A. Makarenko sem állt a nemzeti hagyományokat, kultúrát, a vallásban akkumulálódó általános emberi értékeket pusztító folyamat mellé.

Munkáiban éles kritikával illette a dogmatizmust, a vallásos erkölcsöt, a papság viselkedését. A hivatalos ideológia szellemében A. Makarenko egyértelműen negatívan értékelte az egyház szerepét a forradalom előtti Oroszország oktatásában, különböző, kétséges egyházellenes kampányokban is részt vett.

Megállapíthatjuk, hogy A. Makarenko különböző objektív és szubjektív okok miatt egyház- és vallásellenes álláspontra helyezkedett. Ugyanakkor nem sorolhatjuk a harcos istentagadók, a vallás nyílt ellenségeinek táborába. Ezt nem tehetjük, D. Lauter tiszteletes szavai szerint, optimizmusa, lelkesültsége, emberszeretete, az emberben meglévő jó tervezésének vágya miatt, ami megfelel a keresztény eszméknek.

Amikor A. Makarenko kommunista nevelésről beszélt, védte a kommunizmus ideáljait, számára ezek nem a hivatalos ideológia üres frázisai voltak, hanem hite a kultúrában, az oktatásban, a fejlődésben, az ember boldogságában. Véleményünk szerint, a politikailag bonyolult, tragikus viszonyok között következetesen védte azokat az általános emberi értékeket, amelyek a vallásban elsődlegesek. Ebben a vonatkozásban A. Makarenko pedagógiai eszméi és tevékenysége egybeesnek a kereszténység eszméivel, az általa gyakran használt vallásellenes terminológia ellenére is.

Deák Ferenc :Szellemi óriásaink : A. Sz. Makarenko és V. A. Szuhomlinszkij
(Beregszász, Ukrajna)

Pedagógiai pályafutásom hajnalán ismerkedtem meg A.Sz.Makarenko munkásságával, pedagógiai nézeteivel, az által a kidolgozott nevelési folyamat törvényszerűségeivel. Amikor a szovjet pedagógia egén feltűnt egy másik fénylő csillag V.A.Szuhomlinszkij személyében; akarva-akaratlanul megfogalmazódott bennem a kérdés: hogyan fér meg egy más mellett e két szellemi óriás meghirdetett nevelési elveivel céljaival együtt. Hiszen első olvasásra mintha ellentmondás lenne a két nevelési rendszer között, olyannyira, hogy az egyik szinte kizárja a másik létezését.

Pedagógiai munkáikat olvasva olyan érzésünk támad, mintha a "közösségi nevelés elmélete" és a "személyiségelmélet" két, egymással ellentétes póluson helyezkedne el a szovjet pedagógiában, Vagy e kettőben összefonódik az ember boldogságtörekvése a közösség boldogságigényével? S a kettő harmóniájának megteremtése mindkét pedagógus legfőbb célja?

Még a jubileumi, 1988-as évben a "Szuhomlinszkij-Makarenko" összevetés teljes tudományos elismerést kapott, Egyesek véleménye szerint a pavlisi pedagógus elfogult viszonya a mi klasszikusunkhoz határtalanul kiélezett, gyalázkodó formában nyilvánult meg.

Nem így Juhász Ferenc, aki szerint V.A.Szuhomlinszkij a pedagógiai. élet csodálatos, élő világába vezet be s lépten-nyomon arra késztet, hogy felidézzük munkái olvasása közben A.Sz.Makarenko hasonló életteljességet sugárzó pedagógiai gondolatait. Felmerül bennünk: nem azt hajtotta-e végre Szuhomlinszkij az általános iskolai oktató- nevelő munka sajátos körülményei között egyazon szellemben, egyazon szándékkal, amit Makarenko már nem tudott befejezni? Céljában és pedagógiai indíttatásában ugyanaz: a jövő ember, a közösségi szellemben gondolkodó, érző és cselekvő ember, a közösségben egyéni boldogságát is megtaláló ember nevelése. Úgy gondolja, hogy e két személyiség „szellemi kézfogását érzékeljük”.

V.A. Szuhomlinszkij tudatában volt a „Szuhomlinszkij-Makarenkó” összevetésének, belelátott egyes szerzők rosszindulatába, ezért szükségesnek tartotta helyretenni a dolgokat. Ezekről így írt: „Harminckét éve dolgozom az iskolában és harminckét éve igyekszem megérteni Makarenko gyakorlatából eredő elméleti következtetéseit. A.Sz.Makarenko közel áll hozzám gyakorlati munkájának szellemében, szenvedélyes türelmetlenségében, szószátyárkodás, a hangulatos beszéd ellen folytatott harcában, pedagógiai merészségében. Nincs még egy olyan gyakorló pedagógus, akit én úgy szeretnék és tisztelnék, mint Makarenkót. Szeretem Őt eredeti, igényes humanizmusáért, az emberekbe vetett mély hitéért, azért, hogy a szovjet iskola nehéz éveiben az emberek százait mentette meg és kísérletével bebizonyította, hogy a szovjet pedagógia - eredeti emberi pedagógia- Számomra ő nem valami elérhetetlen példakép, hanem barátom, harcostársam az emberért való harcban. Továbbá így vélekedik: „...alkotásunk területe- az élő ember, annak lelke, és idegen gondolatokkal munkánk finom és érzékeny anyagához közeledni nem szabad”. Elmélyedve Makarenko munkáiban, én mindig érzem azoknak a napoknak a lélegzetét. Azok a napok megfeszített társadalmi, politikai, ideológiai harcai voltak a régi világ erői ellen...az élet minden területén”.

Makarenko kifejtette, hogy a pedagógia alapvető rendező kategóriája a nevelési cél, melyet a társadalom gyakorlatából és szükségletéből eredeztetett. A nevelés célján az ember egyéniségének jellemének programját értette, s a jellem fogalmába belevetette az egyéniség egész tartalmát. A közösségi nevelést a nevelés céljának, eszközének és szervezeti keretének tekintete. Vallotta, hogy az egyént úgy kell a közösségben nevelni, hogy az legyen az érzése, hogy önként van a közösségben s az önként fogadta be. A közösségi élet mindennapos gyakorlatában a növendék sohase érezze, hogy ő a nevelés tárgya.

Szuhomlinszkij szerint a nevelés célja – az ember, a mindenoldalún fejlett személyiség, a kollektíva pedig a nevelés eszköze, Minden tanuló néhány kollektívában vesz

részt aktívan, valamelyikben feltétlenül felvirágozik aktivitása, valahol eléri az alkotás csúcsát, amely korához képest elérhető.

A pavlisi pedagógus rámutatott Makarenkó tanításának sikamlós oldalaira is, kellő felkészülés hiányában az olvasó téves következtetéseket is levonhat tanításából. Így például rámutatott, hogy a kollektíva hatása a személyiségre, bármilyen eszköz is, nem mindenható, mert nagyon erős és éles- nagy veszélyt rejt magában nemcsak egy tökfilkó kezében, hanem a tapasztalt pedagógus kezében is. Sok esetben kollektíva közvéleménye az emberrel való leszámolás eszköze. Minden kollektívában vannak fecsegők és demagógok, akik a kollektíva nevében lépnek fel. A látszat kedvéért ők elítélik barátjukat, a valóságban pedig gúnyolódnak a nevelő és a kollektíva felett. Így eszi meg a kollektívát a belső fekély: a képmutatás. A fiatalok pedig készek azt mondani, ami csak a szájukra jön. Sok nevelő nem látja, hogy milyen nagy veszélyt rejteget magában a kollektíva, mint olyan erő, amely hatást gyakorol a személyiségre. Ez a veszély abban rejlik, hogy néhány tanuló- az úgynevezett aktívak- gyakran a kollektívára erőszakolja saját véleményét és a „tömeg” hallgatónak beleegyeznek ebbe.

Makarenkó tapasztalata egy rendszer: cél, elérésének eszközei és a végső eredmény. mindez teljes harmóniában. A rendszert pedig teljes egészében el kell venni. Vagy egyáltalán nem venni. A mi iskoláknak egy valódi, egész Makarenkóra van szüksége!

Turbovszkoj „Párbeszéd húsz év múlva” c. írásában aláhúzza, hogy Makarenkó és Szuhomlinszkij egy és ugyanazon kérdésre keresték a választ: miben nyilvánul meg a nevelés hatékonysága, milyen alapokra kell épülnie a nevelési folyamatnak. Szuhomlinszkij belátta, hogy Makarenkó az új erők és a régi világ közötti harc korában élt és alkotott, ami rányomta bélyegét munkájára. Kereste a válaszokat azokra a kérdésekre, amelyeket az élet tett fel.

De mi készítette Szuhomlinszkij arra, hogy nyílt vitába szálljon azzal az emberrel, akit szeretett és tisztelt? Hogyan vonhatott le róla olyan következtetéseket, mint amelyeket levont?

Volt alapja erre. Elemezte az iskolában kialakult helyzetet, látta formalizmus borzasztó megnyilvánulásait, a bürokráciát, a személyiség lealacsonyításának végtelen eseteit. Kereste ezek okait. Úgy látta, hogy mindez Makarenkótól ered.

Annak idején csúnyán leszámoltak Makarenkóval. Nem ismerték el megrovásban részesítettek, eltávolították a munkából, de a helyében lépők sokkal többet ártottak- finomabban és alattomosabban.

Mindesetre Szuhomlinszkij segített nekünk mélyebben tudatosítani magukban, milyen sokat veszítünk mi azzal, hogy változatlanul a tapasztalattól elvonatkoztatva viszonyulunk a makarenkói pedagógia gazdag hagyatékához.

Szuhomlinszkij kora gyökeresen különbözik Makarenkó korától, tehát a nevelési folyamat gyökeres megváltoztatása is ennek az idő- tényezőnek köszönhető

Makarenkó és Szuhomlinszkij tapasztalata azért fontosak számunkra, mert mindketten egy és ugyanazon pedagógiai igazság keretein belül, és örüljünk annak, hogy pedagógiánk történelmében voltak ezek a nagy és igazán humánus tudósok és tanítók.

Деак Ференц (г. Берегово, Украина)

Резюме

Духовные гиганты: А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский

Имеется ли противоречие между воспитательными системами этих двух великих педагогов? Мнение Сухомлинского о деятельности и идеях Макаренко. Цель воспитания по мнению А. С. Макаренко и по Сухомлинскому.

Сухомлинский заметил и опасности в применении учений Макаренко.

Воспитание по Макаренко - целая система.

Для наших школ нужна настоящая Макаренковская система. Формальное применение учений Макаренко вызывает искажения в школьном воспитании.

C témacsoport

V. V. Morozov: A családjukat elvesztett gyerekek pedagógiai rehabilitációjának tervezése A. Sz. Makarenko és Sz. A. Kalabalin tapasztalatai alapján (az A. Sz. Makarenko Iskolán kívüli Munka Központjának igazgatója, Moszkva)

Az országunkban kialakult társadalmi helyzet különösen pusztítóan tükröződik a fiatalok egészségén, fejlődésén, nevelésén. A társadalmi-gazdasági élet negatívumai olyan jelenségeket szültek mint a felügyelet nélküli, csavargó gyerekek, szociális árvaság a család mellett, a gyermekmenekültek problémája. Az utóbbi éveket az erkölcsi alapelvek erős megingása, a felnőtt népesség életszínvonalának csökkenése és társadalmunk bizonyos rétegeinek meggazdagodása jellemzi. Ezekben az okokban gyökerezik a "nyitott szociális árvaság" jelensége.

Sajnos, meg kell állapítanunk, hogy országunk jelenlegi helyzete - a XX. század végén - a nehéz gyermekkor ugyanolyan problémáit veti fel, amelyeket gyakorlatában megoldott A. Sz. Makarenko és tanítványa, Sz. A. Kalabalin. A családban árván maradó gyerekek helyzetét sokkal összetettebbnek és fájdalmasabbnak tartotta Makarenko, mint a teljesen árva gyerekekét. Ezzel nehéz nem egyetérteni; mivel épp az eltaszított gyerekekben erősödik fel a felnőttek árulásának érzése, az emberekbe és az igazságosságba vetett hit elvesztése.

Ki segít ma ezeknek a gyerekeknek? Évszázadokon át a népi nevelők bölcsessége abban állt, hogy felismerték az emberi személyiség kialakulásának törvényszerűségét a gyermek-felnőtt közösségben, ahol a felnőtt szerepét a kialakult szervezeti rend határozta meg: a gyerekkel egy életet élni, közös célokkal, feladatokkal. Ezek segítségével a növekvő ember sikeresen fejlődött, és elsajátította a társadalmilag fontos követelmények kielégítéséhez szükséges eszközöket: a tanulni, a dolgozni és az emberek között élni tudás képességét.

A gyermekközösség nem valaki által kigondolt nevelési eszköz, hanem az, ami nélkül a gyermek, az ifjú nem tud teljes értékűen élni és fejlődni. Ezt az igazságot bizonyította gyakorlatával A. Sz. Makarenko, kiemelve, hogy "a közösség kapcsolatok összessége"... "csak akkor lehetséges, ha feladatok kötik össze az embereket". A mai gyakorlat számára hasznos Sz. A. Kalabalin tanácsa is: „Visszaélünk a «közösség» szóval. Elkoptattuk, mint a bronz petákat. pedig ez a szó különleges, óvatosan kell vele bánni, nem szabad semmiségekre felváltani...". Az oktatási intézmény pedagógusának nagyon fontos elsajátítania azt az igazságot, hogy nem a neki tetsző közösséggel van dolga, s nem azért kell a közösség, hogy segítségével megőrizhesse az egyes tanulók fegyelmezettségét és erkölcsösségét, hanem a közösségben önálló gyerekek vannak, eredeti egyéniségek egyedi jellemmel, megismételhetetlen élettapasztalattal és szociális feltételekkel. A közösségben az emberek találkoznak, a közösség mindenki erőfeszítése révén alakul ki. A normákat, az értékeket, a közlés és az együttműködés értelmét a közösség tagjai hozzák magukkal. A kulturális környezetben megtörténik a rokonlelkek összeolvadása - olyan minőség születik mint a testvériség, kialakulnak a viselkedés erkölcsi szabályzói, melyek minden fejlődési szakaszban állandóak. Megfosztani a gyereket (az ifjút) a normális közösségtől sok esetben annyi, mint eltorzítani pszichés- és személyiségfejlődését.

A szülő nélkül maradt gyerekek rehabilitációjának problémája - nem csak szociális probléma, hanem képzésbeli is. A képzés olyan, az életben szükséges funkciók ellátására képes (V. I. Szlobodcsikov alapján) mint a tudatos életmód teremtés azzal a céllal, hogy az ember gyökeret eresztessen (az otthontalanság/családnélküliség leküzdése); együtt élő, és nemcsak együtt ténykedő emberi közösségek kialakítása és fejlesztése (a felügyelt nélküliség leküzdése), a nemzedékek találkozásának kultiválása minden értékes életmódban és -formában (a vadságtól és az egocentrizmustól való eltávolodás).

A "rehabilitáció" fogalmát (latin eredetű, 'helyreállítás') a tudományok más-más módon magyarázzák. A pedagógiában még nincs tudományosan kialakított és hivatalosan elfogadott

"pedagógiai rehabilitáció"- fogalom. A kutatók azon orvostudományi - pszichológiai - pedagógiai és szociális megfontolások interpretációjaként magyarázzák a terminust, amelyek a személyiség normális társadalmi taggá tételére / való visszaállítására vonatkoznak.

Úgy tűnik, mintha nem ismertük volna még fel a legfontosabbat, hogy kinek és minek a kedvéért kell pedagógiai rehabilitációval foglalkozni. Ezért erőfeszítéseinket egyfelől a pedagógiai rehabilitációra szoruló gyerekek és ifjak (ide tartoznak elsősorban a társadalmilag deprivált helyzetbe került gyerekek: az árvák, a felügyelt nélküliek, a "kivételes" problémákkal küzdő gyerekek) társadalmi életének orvoslására, másfelől pedig a teljes értékű lelki fejlődés feltételeinek megszervezésére kell fordítanunk. Ez először is feltételezi azoknak az eszközöknek és eljárásoknak a megkeresését, amelyek lehetővé teszik a normális élet- és munkakörülmények közé való visszatérést. Másodszor pedig normális személyiségfejlődést garantáló adekvát nevelési folyamat kiépítését. Harmadszor az adott életkorú gyerek életkori és fejlődési törvényszerűségeinek a tanulmányozása és figyelembe vétele.

Összegzésképp azt mondhatjuk, hogy a család nélkül maradt gyerekek pedagógiai rehabilitációja a lelkileg rokon és a rokonság miatt közeli emberekkel az elszakadt kapcsolat helyreállítása - felnőttekkel és kortársakkal, ugyanakkor a társadalmi együttműködés új viszonyainak a kialakítása - a másikkal mint önmagamhoz, és magamhoz mint a másikkal, az együttélés során.

A családjukat elvesztett gyerekek rehabilitációjának és nevelésének gyakorlatában különös jelentőséggel bír a fejlődés és felnőtté válás állapotainak és kritikus helyzeteinek minőségi jellemzése, ezek tanulmányozása, olyan pszichológiai-pedagógiai eszköztár kidolgozása, ami figyelembe veszi a diagnosztikát, a kórmegelőzést, a korrekciót és a kompenzációt a fejlődés különböző szakaszaiban.

A tervezés - a szociokulturális átképzés mechanizmusa. A Sz. Makarenko tapasztalata ezen a területen felbecsülhetetlen. Ő fektette le a tervező folyamat alapjait a pedagógiai tevékenységben, és pozitív példákat mutatott gyakorlatában. Ezt mondta erről: "A jót tervezni kell az emberben, és a pedagógusnak ezt meg kell tennie". Ezért is ajánlotta, hogy rendelkezünk "az emberi személyiség teljes programjával", a valósággal összefüggő külső és belső megnyilvánulások elemzésével és szintézisével.

**A. Sz. Kalabalin : A pedagógiai tevékenységek és a nevelési eredmények a makarenkói örökség összefüggésében
(Koroljov, "Oroszországi Iskola")**

Apám, Szemjon Afanaszjevics Kalabalin - az olvasó Szemjon Karabanov néven ismeri a Pedagógiai hőskölteményből - A. Sz. Makarenko növendéke volt, aki a korábbi csavargó számára lényegében apává vált. Ezért engem is a nagy pedagógus tiszteletére nevezett el. Ugyanakkor ez nem egyszerűen az emlékezés jele, mint természetes megoldás : apám Anton Szemjonovics nyomdokain haladt, és egész életét a gyerekeknek szentelte, egy sor gyermekotthon igazgatója volt, telepeket vezetett. Anyám, Galina Konsztantyinovna is pedagógus volt. Mivel gyermekkoromtól előttem volt szüleim példája, ma is úgy tartom, hogy nincs a földön férfiasabb, bátrabb, tisztességesebb szakma, mint a pedagógusé. A gyermekotthon pedagógusa - egy személyben orvos, pszichológus, színész, szülő és dajka. És kissé gyermek is, hisz másképp hogyan értené meg a gyerekeket ? Komolyabban - a pedagógus olyan ember, aki minden gyerekért felelősnek érzi magát.

Lelkem mélyéig felháborítanak A. Sz. Makarenko pedagógiájának elferdítései egyesek által, melyek Makarenkót gyakran olyan csizmás, lovaglónadrágos, merev katonaként mutatják be, aki a törvénytisztelő "csavaremberek" nevelésében vett részt. Ez a jelentős pedagógus cinikus, vulgáris "elposványosítása". Anton Szemjonovics nem nevelt tisztességtelen embereket. Egyéniségeket, patriotákat, polgárokat nevelt. Például felnevelte Szemjon Karabanovot, az apámat. Ő talán "csavar", rab ? Apám, tanáraihoz hasonlóan, emberek ezreit nevelte. Egyetlen gazember sincs közöttük. Neveltjeik megjegyezték tanáraik fontos tanításait - hogyan kell élni, hogyan kell viselkedni egyik-másik helyzetben. Azért, mert ezek a tanárok nem intelmekkel nevelték őket: egy házban éltek velük, az ő tetteikkel mérték a gyerekek saját magatartásukat, mindenféle kényszer nélkül, a legtermészetesebb módon.

Gyakran elgondolkodom azon, hogy vajon miért volt mind Makarenkónak, mind apámnak akkora tekintélye a gyerekek között. Egyetlen válasz lehetséges: olyan credójuk volt, amit egész életükben követtek: „Csak azt tedd meg, amit meg tudsz”. Manapság milyen gyakran megfélelkezünk erről az igazságról ! Egy moszkvai iskolaigazgató mesélt egy olyan tanárról, akit imádnak a gyerekek. Kíváncsi lettem, hogy mi lehet a titka ennek a nagy szeretetnek. Kiderült, hogy a gyerekek tanítják biciklizni. Egy 28 éves férfit ! Igen, ha már a tanári pályát választotta, még a főiskolai felvételi előtt meg kellett volna tanulnia ezt is, s még sok minden mást is... Egyébként, nálunk más kritériumok alapján veszik fel a jelentkezőket a tanárképző főiskolákra, és ott nem nevelőket képeznek, hanem szaktanárokat.

Apám nem egyszer mondogatta : "Nem tudtuk mi mindenre lett volna képes Makarenko". Egyszer megkérdezte Anton Szemjonovicsot: „Miért nem fürdik velünk?" Ez volt a válasz: „Tudod, Szemjon, ha én levetkőznék, megőrülnék, annyira sovány vagyok, és nem akarom, hogy megsajnáljatok. Olyan könnyű a tekintélyt elveszíteni..."

Másik alkalommal apám megkérdezte Anton Szemjonovicsot, hogy miért nem eszik a többiekkel együtt. Anton Szemjonovics ismét megdöbbenett apámat: "A pedagógus ilyenkor mohó, rendetlen lehet, Ez pedig nem hoz neki sikert".

Látják, micsoda tisztelet a gyerek iránt ? Apám, tanáratól eltérően, a sportversenyeken - nagyon szerette az atlétikát és a röplabdát - szeretett egy szál gatyában járni: kiváló alakja volt. Tréfásan azt mondogattam: „Apollót nem arról a "fickóról" kellett volna megmintázni, hanem apámról, annyira szép !" A gyerekek egy lépésre sem maradtak el tőle, úgy tűnt szerettek volna hozzáérni egy ilyen jókötésű emberhez, Még a telepen figyelt fel Makarenko Szemjon külsejére, és azt mondta neki: „Tudod, csirkefogó, te jó vagy, ezért mennek utánad csapatostól a kölykök..."

Apám példája ismét megerősíti: a pedagógusnak ki kell emelnie és fejlesztenie kell az értékeit, a hiányosságait pedig megszüntetni. Egyediségében - a személyiség megismételhetetlen varázsa.

Apám sokszor tartott előadásokat, s akárhol járt, mindenhol megjelentek a vele azonosan gondolkodók. Tudott elbűvölni, meggyőzni, őszinte hittel hirdetni, hogy nincs rossz gyerek. Ezt mi, felnőttek gyakran aláírjuk, elismerve tehetetlenségünket, meggondolatlanul: „Nehéz, mit vársz tőle?” Az ilyen gyerekek egyszerűen nagyobb figyelmet, gondozást igényelnek, többet kell velük törődni, izzadni. A gyereket meg kell fejteni, fel kell benne ébreszteni az embert, ha úgy tetszik, az alkotót. Anton Szemjonovics telepén a huligán elfelejtette, hogy ő huligán, mert valódi felnőtt, érdekes munkával foglalkozott. Nem játszotta a munkát, hanem alkotónak érezhette magát. Egyszer megtapasztalva ezt az érzést, már nem tudta elfelejteni.

Saját gyakorlatomból egy példa. Valahogy egy úttörőtábor vezetője lettem. Az első, amit tettem, hogy megrendeltem 30 kaszát. "Minek?" - kérdezték a felnőttek. "Kaszálni fogunk". "Hogyan?! A gyerekeknek pihenniük kell" - háborodnak fel. Megérkeztek a gyerekek, s kérdezik: „Mikor lesz foci?” Azt felelem: „Amikor levágjuk a stadion fűvét”. (Gyönyörű, de gazos a stadion.) "Mikor kaszáljuk?" "Ha mindannyian nekilátunk, hamar végzünk". "Meg tudjuk csinálni?" "Megtanítalak benneteket. Csak jegyezzétek meg, hogy ha valaki megvágja magát, többet nem teheti be ide a lábát":

A gyerekek hamar megszokták. A kaszásoknak külön napirendje volt. A kaszálóra hozták nekik a frissen fejt tejet, a kvaszt. Fokozatosan alakult ki a kaszások brigádja. A közeli kolhoz elnöke megkért bennünket, hogy segítsünk lekaszálni a borjúknak szánt szénát. És az én gyerekeim komolyan kezdtek dolgozni. 18 tonna száraz szénát kaszáltunk le, ami 100 borjú teljes téli ellátását fedezte. Egyszer a rétre érve azt láttuk hogy minden rend a helyén van, senki nem jött a szénáért. A gyerekek elkedvetlenedtek: „Lehet, hogy senkinek sincs szüksége a munkánkra?” Kocsiba ültettem őket, irány a gazdaság. Látjuk, hogy a tehének szeme ugyanolyan könnyes, mint a gyerekéké. Kiderült, hogy a traktoros leitta magát, s a tehének és a borjúk két napja takarmány nélkül vannak. A gyerekek látva ezt a fájdalmat, maguk kezdték el hordani a szénát. És amikor megjelent a kijózanodott, vidám traktoros - alig tudott megszabadulni tőlünk. Olyan sok dolgot tanultak meg a gyerekek egy ilyen esetből. A traktorost nem kívülállóként értékelték, hanem társadalmi valójában látták: ő az, aki leitta magát, és élőlényeket hagyott éhezni. A gyerekek ezt a bajt maguk élték át, és megértették, hogy küzdeni kell ellene. A gyerekeknek tőlünk, felnőttektől kell megtanulniuk az élet szépségét, igazságát, meg kell tanulniuk kivárni ezt az igazságot, érdemessé válni a legjobbra.

Makarenkónak 2000 különböző pedagógiai módszere volt. A gyerekek nem tudták, hogyan viselkedik majd Anton Szemjonovics egyik-másik helyzetben, nem lehetett megjósolni, és ez mohó kíváncsiságot váltott ki a gyerekekből. És mi hogyan viselkedünk? Milyen a pedagógiai arzenálunk? "Állj fel, menj ki az osztályból!" - ez minden. Unalom...

A magukat tanárnak nevezők, akik "átvették" Makarenkót a főiskolán, elfelejtették a személyközi viszonyok alapelvének lényegét: a játékot, a harcot. Törvényszerű, hogy minden gyermek ellenszegül a pedagógusnak, nem akar a befolyása alá kerülni. Rossz, ha a gyermek "gyurmaszerű"; s mindenki azt hozhatja ki belőle, amit csak akar. És ha ebben a játékban-harcban a pedagógus észrevétlenül legyőzve a gyerek makacsságát, kifejleszti a benne rejtőző tehetséget, eredetiséget - ez a legmagasabb rendű pedagógiai boldogság.

Nemzetközi Makarenko Fórum '98

A hazai résztvevők tézisei

dspace.pnpou.edu.ua

Az iskolában az egyik legnagyobb nehézség a nevelés alapfeltételének s egyben eredményének, az általános fegyelemnek a megteremtése. Egyre gyakoribbak a szélsőséges magatartású tanulócsoportok, növekedett a sérülékeny agresszív, nehezen nevelhető, a közös munkát nagyon eltérő indítékok alapján és nagyon különböző módon zavaró gyerekek száma. Első megközelítésben úgy tűnik, hogy a pedagógusok nevelés-módszertani kultúrájuk általában szegényes, ötlettelen, differenciálatlan. Az idősebb generáció megdöbbenéssel veszi tudomásul, hogy a korábban sikeresnek tűnő eljárásai hatástalanok, a fiatalok panaszozzák, hogy a pedagógusképző intézmények nem készítik fel őket gyakorlatiasan erre a feladatra. Mindez nem elégséges magyarázat. Az eredményes munka összefügg a feltételekkel, körülményekkel, amelyek meghatározzák az intézményes nevelést.

Az önálló, korlátokat kevésbé tűrő, neveletlen magatartás abból fakad, hogy gyermekeink és szüleik egy demokratikusabb társadalomban nőttek fel, s a társadalmi változások fellazították a társas érintkezés korábbi merev, félelmen alapuló kötöttségeit, anélkül, hogy a demokratikusabb kapcsolatoknak megfelelő magatartási, viselkedési kultúra kialakult volna.

Az iskolai nevelési nehézségekkel összefüggésben nő a veszélyeztetett gyermekek száma. Tény, hogy a nehéz családi gondokkal küszködő, azok hatását elszenvedő gyermekek léte, türelmetlen magatartása, figyelmetlensége, idegrendszeri labilitása, gyanakvó viselkedésmódja, vagy minden szabály elleni lázadása gyakran leküzdhetetlen az iskolában.

Ezzel együtt megfigyelhető a gyermekkultusz kialakulása az iskolában, a társadalomban. Ez kedvező jelenség addig, amíg nem válik a szülői életmód igazolójává, amíg a kényeztető bánásmód nem teszi védtelenné, puhánnyá a gyermeket, amíg a feltétel nélküli szeretet nem teszi lehetetlenné a tárgyilagos értékelést, ami a nevelés alapja lenne.

Az iskolai változások nagy energiát igényelnek a tanároktól, elsősorban az ismeretanyaggal birkóznak. Az érdekes, vonzó, a tanulók aktivitására épülő óravezetés hiányzik, a rosszul szervezett, az ismeretanyaggal túlsúlyolt tanóra demoralizál, épp úgy, mint a tartalmatlan időtöltés.

Úgy tűnik csökken az iskolában a tanulás társadalmi presztízse. Ez a presztízvesztés szükségszerűen előidézi vagy konzerválja a közös érdekeken és azok belátásán alapuló fegyelem hiányát.

Az iskolai nevelésnek egy másik problémája a közvetítendő, átszámaztatandó, a gyermekek személyiségébe beleépülő értékek rendszere. Az olykor egymásnak feszülő, olykor csak egymás mellett egzisztáló értékrendek a különböző társadalmi - családi környezetből érkező gyerekeken keresztül megjelennek az iskolában és áthatják, keresztezik, olykor elfedik a dokumentumokban foglalt értékek rendszerét, esetenként megmutatják annak illuzórikus jellegét.

Publicisztikai írások jelzik, hogy az emberekben fokozott mértékben tudatosul a társadalmi közösségek hiánya, növekszik bennük a társas élményt, az önkéntes együttműködés örömet, a védettség érzését nyújtó közösségek iránti igény. Számtalan tény igazolja, hogy a fiatalok keresik a kortársaikkal a kapcsolatot, sokasodnak a spontán csoportosulások. Illyés Gyula a következőket írja: "Emberi közösség nélkül semmiféle emberi jövő nem képzelhető el. Közösségbe természetesen csak olyanba vágyódunk, amelyben jól érezzük magunkat. Jobban mint különálló magányunkban." Olyanban, amelytől kapnak

valamit, nem utolsó sorban tanácsot, hogy miképpen viselkedjünk. A valóságnak van egy olyan sajátos elemzési szintje, amelyre az jellemző, hogy az egyén rásimul a társadalmi tendenciára. Itt az egyén és a társas közvetlen ötvöződése jellemző. "Az emberi történelemben, hatásoknak, élményeknek ebben a tartományában a társas és az egyéni, mint elvárás és érzelmi feszültség, mint minta és benyomás, mint norma és választás, mint felszólító jelleg és szükséglet csak együttesen, egybefonódva lehet jelen" (Méri) Ide vezetnek tehát a gyökerek.

Elég gyakran hangzik el a pedagógusokkal kapcsolatosan az a megállapítás, hogy kerülnek a konfliktusokat. Vagy észre sem veszik, vagy úgy tesznek mintha nem vennék észre a konfliktusokat, illetve ezek elsimítására törekednek. Azt gondolom, ennek nemcsak az oka, hogy a pedagógusok bizonytalanok a konfliktusokban felszínre jutó érdek- és értékviszonyok megítélésében, vagy hogy metodikailag bizonytalanok a konfliktusok kezelésében. Ezek is fontos okok, de magatartásukat lényegesen befolyásolja, hogy a konfliktusok feldolgozása és beépítése a nevelés hatásrendszerébe milyen igényesen történik. Sokféle iskolai és nevelési reformban megtaláljuk, hogy a gyermek szükségleteire alapozzuk a nevelést, de talán hatékonyabb felfogás, ha a nevelést a gyermek szükségleteiből kiindulva próbáljuk megszervezni. Nyilvánvaló, hogy az emberi kapcsolatok a gyermek alapvető szükségletei közé tartoznak, de a gyerekeknek van egy intim, érzelmi szeretet-kapcsolat szükséglete is, és nem lehet pótolni a másodikat az elsővel semmilyen körülmények között. A másik a megismerés szükséglete. Ennek két összetevőjét tartom fontosnak: az érdekes aktivitás iránti szükségletet és a kompetenciára törekvést. Nem kevésbé fontos a harmadik szükségletcsoport, a személyiség erkölcsi-akarati jellemzői, az önintegráció, az, hogy érezzük valakinek magunkat. Itt is két terület van, amit sem összevonni, sem egymással szembeállítani nem lehet. Az egyik a társadalmi felelősség, a másik a rendszükséglet, az a képesség, hogy fegyelmezettem részt tudjak venni az együttműködésben.

A modern pedagógiában talán az egyik legdrámaibb változás a büntetés szerepének átértékelése.

a.) *Időzítés.* A büntetés vagy a negatív megerősítés hatékonyabb, ha megelőzni próbálja az elkövetendő cselekményt, vagy ha akkor lép be, amikor a gyermek még csak elkezdte az adott kihágást. Az elhalasztott büntetés esetén jóval kisebb az esély, hogy a büntetés hatékony lesz.

b.) *Intenzitás.* Az intenzív büntetés hatékonyabb, mint az enyhe. c.) *Konzisztencia.* Az alkalmilag, következetlenül "adagolt" büntetés inkább megerősíti a gátolni kívánt cselekvést, mint gátolja.

d.) *A büntetővel való kapcsolat.* A büntetés hatékonysága nagymértékben függ attól, milyen viszonyban van a gyerek azzal, aki büntet. Sokkal hatékonyabb a büntetés, ha olyan valaki gyakorolja, akit a gyerek szeret és elfogad. A szeretetteljes, meleg kapcsolat segíti a büntetés hatékonyságát: a gyerek számára az érzelem átmeneti megvonása növeli a büntetés erejét, másrészt maga a kapcsolat, amelyben mindig jelen van az elfogadás, biztonságot jelent számára és megóvhatja a túlzott büntudattól.

e.) *A büntetés és a magyarázat.* Ha a büntetéshez pozitív magyarázatot fűznek, az két oldalról is növeli a gyerek biztonságát. Egyrészt pontosan informálja tetteinek következményeiről, másrészt segíti, hogy a kihágás miatt érzett szorongás magához a kihágáshoz kapcsolódjon.

A büntetés hatékonyságát növelő tényező, ha a büntetéssel párhuzamosan a gyerek pozitív megerősítést kap a negatív cselekedet elkerülő magatartásáért. Napjainkban a nevelés megítélésének egyik alapvető szempontja a függőségi és tekintélyviszonyok megoldásának módszere és minősége, a nevelés ún. demokratizmusa - mindez nem meglepő, ha tekintetbe vesszük, hogy a nevelési stílus fogalma akkor keletkezett, amikor a történelmi

események az embertudományok minden területén a tekintély és engedelmisség problémájára terelték a figyelmet. A stílusok már megalkotásuk pillanatában normatív jellegűek.

Minden nevelési helyzetnek számos egyedi jellegzetessége van, amelyek meghatározóak lehetnek, és korántsem bizonyos, hogy éppen a megjelölt csoportalkotási szempontok kapcsán merülnek fel. Például a büntetés jutalmazás problémakörénél korántsem mindegy, miért büntetünk vagy jutalmazunk.

A nevelési helyzeteket, csakúgy mint az egyének viselkedését, hitelesen csak folyamatukban és egyediségükben lehet megítélni.

A gyermeknek az is szükséglete, hogy neveljük őket. A gyerekek maguk semmiféle valós tényleges rangsort, érték rangsort maguk között nem tudnak maguktól meghatározni, vezetői képességet, szervezetet, jó tevékenységi formákat nem tudnának a felnőtt segítség nélkül kialakítani. Érzékeny kor ez az identifikációra, s ebben adunk segítséget az aktivitás és felelősség megkívánta magatartásformák kialakítására.

Amikor azt mondom, hogy az egyszervolt, és ismételt órákért kell élnünk, akkor azt is állítom, hogy ehhez biztosítani kell, hogy a tantestületi értekezletek is ilyen "az egyszer volt" - "sohasem lesz" élményét adó megújhódással járó alkotó viták legyenek. Nincs találkozás lélektől lélekig. Nem merünk vallani önmagunkról, szakmánk, hivatásunk örömeiről, bűjairől, s azt hisszük, minél kevesebbet árulunk el egymásnak kétélyeinkről, sikereinkről, amál jobb. Mindez a pedagógusokkal, őket az új típusú munkára irányítva, kenyszerpályáktól mentesen, az önálló választás lehetőségét kínálva.

A személyközi viszonyok megismerés-kultúrája új szintet igényel a pedagógusképzésben és továbbképzésben, amely a gyakorlatot is szeretné megváltoztatni. Ezt a szemléletmódot kell meghonosítani. "Komolytalanok vagyunk mi a kisgyermekhez képest, akik hosszú ideig egyáltalán nem tudnak vállat vonni, vagy legyinteni, míg nagy nehezen meg nem tanítják nekik ezt is. De mennyivel jobb dolgokra és jobban tudnánk tanítani őket, ahol világos szabad terek vannak, és ugyanilyen szókimondás". (Ancsel Éva)

Нансакиэ д-р Черфалли Илона (Дебрецен)

Резюме

"Из опыта своей работы" (Макаренко)

В начале статьи автор перечисляет трудности и проблемы школьного воспитания в наши дни. Она упоминает нпр. отсутствие дисциплины, двигающую систему ценностей, распространение непривычных форм поведения, низкую общественную оценку учёбы, переоценку роли наказания.

Она предлагает и возможные выходы: фундаментальная реформа образования преподавателей, особенно в связи с методикой воспитания; выдвижение на первый план творческие дискуссии между педагогами.

Bakonyi Pál :A folyamatok hiánya és problematikája a neveléstörténetben és a gyakorlatban

(Budapest)

Egy magyar társadalom-kutató nemrégiben azt írta le, hogy ebben a században legalább hét rendszerváltást kellett a magyar társadalomnak túlélnie, és kellett az állampolgároknak a változásokhoz alkalmazkodniuk. Ez a tény önmagában bizonytalanná teszi az együttélés normáit, és szinte szükségszerűen értékvesztéssel, értéktévesztéssel jár-

Ehhez én teszem hozzá: az említett rendszerváltások általában élesek, radikálisak voltak. A társadalom intézményrendszerének egy része felbomlott, működésüket újjá kellett szervezni; megváltoztak az állampolgárok iránti elvárások új morális követelmények támasztásával, esetenként kísérletek történtek a múlttól, a jövőről való gondolkodás, a környezeti tényezők megítélésének teljes átalakítására. Mindez-a változások tartalmától függetlenül is-súlyos problémákhoz vezetett: sokszor generációk között szakadt meg a gondolkodás alapját képező fogalomállomány folyamatos értelmezése.

A magam életében, szakmából következően, legmélyebben a pedagógusképzés területén tapasztaltam ilyen súlyos változásokat.

1945 őszén, amikor beiratkozhattam a budapesti egyetemre, a pedagógiát még az előző rendszer tradicionális konzervatizmusa jellemezte, a pedagógia történetét magasan művelt, hűvösen tárgyilagos professzorok adták elő. Az 1946/47 tanévtől kezdve már nagy helyet kapott a pedagógusképzésben a gyermektanulmány, amely az előző rendszerben csak szűk körben volt ismert. J. Piaget, H. Wallon, E. Claparede, valamint S. Freud voltak ihletői a stúdiumnak. Egy, a pedagógusképzés szolgálatában 1948-ban megjelent tankönyv széles és sokoldalú képet adott a nevelés történetéről, részben korrigálva az elmúlt rendszer egyoldalú nézőpontjait. Helyet kapott a tankönyvben Rousseau, Pestalozzi, Herbart, éppen úgy mint Ellen Key, Maria Montessori, Dalton, Freinet, vagy Kalinin és A. Sz. Makarenko- eredeti szövegekkel. Ismertetett e könyv néhány külföldi iskolarendszert is. Ez a sokszínűség nagyon rövid életét élte, néhány pedagógus generációnak is csak töredékére tudott hatni.

1950 után a képzésből eltűnt a gyermektanulmány, eltűnt a szociálpszichológia, a tantárgyi tesztekkel együtt eltűnt az egész pszichológia. A szovjet pszichológiából is csak Tyeplov, Leontyev és Rubinsrein maradt meg, a pszichológia szemléletét Pavlov hatotta át. A pedagógusképzést súlyos veszteség érte. Nemzedékek egész sora kapott diplomát a nélkül hogy átfogó képet volna a század első felének pedagógiai törekvéseiről, a reform pedagógiai irányzatokról. Csak a tantárgy tanárán múlt, hogy mennyit akart és tudott belecsempészni ezekbe a kötelező anyagba. A pedagógusképzés tankönyvei vagy Szovjetunióban megjelent fordításai voltak, vagy azok alapján írott hazai könyvek.

Egész különös helyet foglalt el, ebben az időszakban Makarenkó munkásságának tanítása. Sok, sokféle gyűjteményben jelentek meg jó fordításban Makarenkó Írásai, regényei, tanulmányai. Alapfogalmait mindenütt tanították, tanulták a képzőintézményekben vizsgáztak belőlük. Szép számmal jelentek meg magyar szerzők tollából, disszertációk készültek Makarenkó vizsgálódásokból. Ülésszakok, megemlékezések egész sorát említhetnénk, nevelési értekezleteket tűztek napirendre Makarenko- tematikát. Az iskolák mindennapos gyakorlatában beszélgettek olyan kategóriákról, mint például- elsődleges, közösség rétegződése, a távlatok, a holnapi nap öröme stb... De mégis azt kell állítanom, hogy Makarenko pedagógiai rendszerének logikája a maga teljességében, tömegesen nem érvényesül csupán néhány különlegesen képzett igazgató vezetésével működő iskolában. Mint

ahogy azt is állítom, hogy Makarenko- elismertsége méltatottsága ellenére- nem gyakorolt döntő hatást a magyar iskolákra (ahogyan azt napjainkban a szemünkre szokták vetni). A hivatalos oktatáspolitikai nem kedvelte az autonómia törekvéseket, a közösség érték-meghatározó szerepét. Iskoláinkra inkább a harmincas évek párthatározatai gyakoroltak hatást ezek szellemében épültek ki a tantervek ezek befolyásolták az oktatás folyamatát, szervezeti formáit, ezek „száműzték” az iskolákból az értéktermelést. Ezt sugallta a pedagógusképzés szelleme is. Érdekes változás következett be a hetvenes években. A magyar könyvkiadásban megjelentek a XX. század pedagógusai és pszichológusai. Csak néhány nevet említek: K. Lewin, G. Allport, White- Lippitt, E. Aronson, J. Bruner, B. Skinner, I. Moreno, velük együtt addig alig ismert szovjet kutatók, mint I.SZ.Kon, A.R. Lurija stb... Ők olvasmányává váltak azoknak, akik érdeklődtek... Más kérdés, hogy e műveket mennyire használták képzőintézményekben, mennyire használták később. T. Gordont, C. Kogon, U. Neissert... Ez már a tanszékek, előadók igényességén múlt.

Vagyis: az, hogy ki mennyit tud a XX. század. pedagógiai törekvéseiről ellentmondásairól, vitáiról, - hogy ki mit tanult és értett meg Makarenkóból az kissé véletlenszerűen azon múltott, hogy az illető mely tanévekben járt képzőkben, egyetemekre- és ott éppen ki volt a tananyagot meghatározó processzor.

A liberalizmus szellemében azt lehet mondani, hogy ez természetes, ez nem baj, sőt jó, - hiszen csak így haladjuk meg az 50-es évek merev egyoldalúságait, amely annyi torzulást okoztak. Persze annak már nem tudok örülni, hogy ez a liberális magatartás újabb torzulásokhoz vezet.

A 90-es években új jelenségek mutatkoztak. Amikor a liberális szemlélet uralkodóvá lett az oktatás politikában, megjelenhettek az alternatív megoldások a nevelésügyben, az intézményekben érvényre juthattak egyéni kezdeményezések. Ekkor olyan pedagógiai koncepciók „bújtak elő”, amelyek már 1945 előtt sem voltak igazán kedveltek, és csak kevesen ismerték őket, így váltak nálunk „alternatívakká” a XX. század végén olyan pedagógusok, akik e század elején működtek, mint N. Montessori, R. Steiner, C.Freint. Persze még nem késő, még jelentkezhettek századvégi alternatívák.

Ugyanakkor mély aggodalommal észleljük, hogy Makarenko, mintha eltűnne a pedagógusképző egyikében-másikában. Példaként: Egy 1995- ben megjelent Neveléstörténet az 1945 utáni magyar Neveléstörténet jellemzőjeként említi a szovjet befolyást és egyben felsorolja a következő neveket: Goncsárov, Jeszipov, Kalinin, Krupszkaja, Makarenko. Megítélésem szerint ez súlyos torzítás és komoly ismerethiányhoz vezet, ha nem teszünk különbséget a bizonyára tiszteletreméltó Kalinin és a hatalmas elméleti és gyakorlati életművet felmutató Makarenko között. Reméljük, hogy nem ez a tankönyv jellemzi egész pedagógusképzésünket. Miközben a Magyarországi Makarenko Munkabizottság tagjai olvashatják legalább ismertetésekben- a Makarenko Studien International „Makarenko in Ost and West” köteteit, (1992, 1993, 1994.) megismerhetjük a kontinenseken átnyúló kutatómunka tartalmát – a bírálatokat, az elhatárolódásokat és a vívmányok rögzítését egyaránt- itt a szemünk láttára folytatódik a torzítás, a értékvesztés és az értéktévesztés. Ahogyan generációk vesztették el 1945 után az előző rendszer néhány igazi demokratikus pedagógus- egyéniségének gondolatait, ahogyan 1950 után vesztették el generációk a XX. század, pedagógiai vívmányait, a reform pedagógiát, féltő, hogy most vesz el generációk számára a szovjet korszak nagy kísérletező, alkotó, pedagógusa: Makarenko; féltő, hogy belesüllyed a korszak minden tényét befeketítő rágalmakba, eredményeivel, tévedéseivel együtt.

A folytonosság hiánya a szakmai ismerethiány, a generációk közötti párbeszéd ellehetetlenülése valamiképpen a gyakorlatra is kihat. Nem okvetlenül egyetértés, talán még nem is egyet- akaráás szükséges, hanem valamiféle közös nyelvet egymást felfogni képes fogalomrendszer kívánatos ahhoz, hogy az iskolák valóban képesek legyenek önállóan pedagógiai programot létrehozni, hogy ne fedezzék fel azt, amit már egyszer felfedeztek.

Bízom abban, hogy a Magyarországi Makarenkói Munkabizottság tud tenni valamit a képzés és a gyakorlat folyamatossága érdekében, az értékörzés érdekében.

Бакони Пад (Будапешт)

Резюме

Отсутствие и проблематика непрерывности в истории и практике воспитания

Вследствие происходящих в наступающем столетии острых перемен общественного строя изменяются нормы сожителства, утрачиваются ценности и прерывается непрерывное толкование понятий поколениями.

Как были испытаны автором такие изменения в области образования педагогов с 1945-ого года. Какие учебники по педагогике имелись в распоряжении студентов.

В 50-ые годы на венгерском языке были изданы книги и статьи Макаренко. Студенты педагогических учреждений изучали его опыты и основные понятия и сдали экзамены "по Макаренко". Всё-таки А. С. Макаренко не оказал решительное действие на венгерские школы.

С 70-ых годов в венгерской специальной литературе появились книги педагогов и психологов 20-ого столетия, среди них и значительные советские учёные.

В 90-ые годы либеральный подход стал доминантным в политике образования и появились альтернативы в разных учреждениях. К сожалению одновременно выступают и искажения касательно наследия А. С. Макаренко.

B. Pach Éva: Makarenko játéka (Gáspár László emlékének)

(Budapest)

1. Van-e Makarenko pedagógiai elméletének és gyakorlatának érvénye ma Kelet Európában a huszadik század végén - vagy zárjuk-e gondolatait palackba, mint furcsa üzenetet egy heroikus pedagógiai kísérletről?
Tekintsük-e személyét bizarr híradsáknak egy megszállott pedagógusról, aki egy azóta elvetélt társadalomalakító kísérlet viszonyai között igyekezett pedagógiai műalkotást létrehozni?*
2. A vállalt esztétizálás csak úgy, mint a nevelés céljának egyértelmű megfogalmazása - "a kommunista társadalom számára hasznos állampolgár" - magabiztos történelmi tudatról és stabil társadalomképről vall.
"A nevelés épülete számára majd előkészítik az egyéneket, a típusok és a közösségek tervrajzainak mappáját."
"Miben áll a magatartás esztétikája? Egy bizonyos kiforrottságban, bizonyos formák kitöltésében... A fegyelem: a közösség arculata, hangja, szépsége, Mozdékonysága, mimikája, meggyőződése."
Az ilyen és ehhez hasonló - a korabeli filmek grandiózus képeit idéző kijelentések azt mutatják, hogy Makarenko történelem- és világtérképezése, ha nem is monolit, de egységes volt. Hogy a korabeli szobrászat analógiájával éljünk, olyan gránittömbhöz hasonlítható, amelyben a gondos megmunkálás során - vegyen ez mégoly hosszú időt igénybe - minden részlet előbb-utóbb a megfelelő helyre kerül.
Egyén és közösség, rövidebb és hosszabb távlatok, erkölcs és esztétikum, pedagógiai elmélet és gyakorlat a nevelő "tervező mesteri" munkája nyomán elfoglalja saját társadalom adta terét.
3. A világos és egyértelmű pedagógiai céltételezésre, az arculatban, mimikában, hangnemben, stílusban különböző - de egyazon elméleti törőlről fakadó gyermekközösségek kialakítására ugyanakkor azért is szüksége volt Makarenkónak, hogy kellő távolságot tudjon tartani mind a szakmai mikrotársadalomtól: a telepeken túli hivatalos oktatási intézményektől és az oktatás irányítóitól (a "pedagógiai Olümposz lakóitól"), mind a makrotársadalomtól, a húszas-harmicas évek Szovjetúniójában zajló folyamatoktól.
"A helyi balsikerek és belső súrlódások feltárása bármely idegen előtt véték a közösség ellen, ...elítélendő... , A növendékeknek... nem szabad kérelemmel fordulniuk olyan emberekhez, akiket először látnak. Csak ha megismerkedtek az újonnan érkezettel, ...ha már megismertették vele munkájuk általános felépítését, ...akkor fogadhatják el az idegent barátként." .
A makarenkói gyermekközösségek más oldalról tehát véd- és dacszövetségek, a korabeli hivatalos nevelési intézményrendszeren kívül kialakított magányos kisközösségek voltak. Olyan pedagógiai kisállamok, amelyek ugyan a környező szovjet állam elvont ("éter") normáit magukévává teszik, de más úton járnak.
Ez a taszítás-kötődés az egyik oka például annak, hogy Makarenko írásai nyersen és megdöbbenően magukon viselik a kor lenyomatát: rövidre zárt tautológiák, lapos dedukciók keverednek megélt és eredeti gondolatokkal, heurisztikus nevelési ötletek jelennek meg egyenetlen esztétikai formában.

*Pedagógiájának kétségtelenül vannak esztétikai jegyei : gondoljunk irodalmi formában fogalmazott önreflexióira , regényeire, neveléseméleti tanulmányainak elegyítésére saját és közössége történeteivel , pedagógiai módszereinek vállalt esztétizálására , például a dicséret és a büntetés esztétikuma esetében.

4. Századunkban Kelet-Európában az oktatási szakemberek különböző módon próbálták leírni az iskolai intézményhálózat funkcióit - persze nemcsak Makarenko nyomán. Tették mindezt többnyire egy olyan történelmi tudat birtokában, amelynek segítségével - ilyen vagy olyan irányban - de hittek a társadalom történelmi mozgásában, legalábbis az egymást követő nemzedékek tudásának és ismereteinek áthagyományozásában.

Az egyik legvilágosabb megfogalmazás az iskolai intézményhálózat funkcióiról Gáspár Lászlótól való:

"A ténylegesen vállalt funkciók három ~ dimenzióban írhatók le és értelmezhetők:

1. a történelmi idő,
2. a társadalomföldrajzi tér,
3. a társadalom-egyén dimenziójában.

A történelmi idő dimenziójában a múlthoz, a jelenhez és a jövőhöz való pedagógiai viszony kialakításáról van szó. Ezen belül igen jelentős súlyponteltolódások lehetségesek aszerint, hogy melyik társadalomtörténelmi szubjektum - az emberi nem, az együtt élő emberek társadalma, a nemzet, a nemzetiség, a helyi társadalom, a család stb. - történelmi idejét választjuk az áttekintés alapjának...

A társadalomföldrajzi tér dimenziója végső soron a globális és a lokális problémák összeszővődésének, egységének, kölcsönös kapcsolatainak, belső arányainak meghatározódását jelenti. A harmadik dimenzió: a társadalom-egyén viszony.

Ebben a funkciócsoportban az egyénnek a társadalomban elfoglalt helye, szerepe a leglényegesebb szempont és feladat. Ez a viszony a tudatosítás és az átalakítás tárgya. Az aktív, az ember cselekvőképességét a maga egészében érintő viszony feltételezi a tevékeny élet beépülését és folyamatos jelenlétét az iskola mindennapi világába(n)."

Bár a fenti érvrendszer 1996-ban jelent meg nyomtatásban, a szerző - érezve bár elméletének meggyőző erejét - hamarosan azt tapasztalta, hogy gondolatai kezdenek irrelevánsná válni: "... Úgy érzem, nem hallgathatok arról a fenyegető ellentmondásról, amely mellett társadalmunk, szakmánk túlnyomó többsége tettetett süketséggel me~ el. Arra a feltűnő és szerintem tarthatatlan ellentmondásra kívánom a figyelmet - amennyire csak tudom: drámai erővel felhívni, amely az iskola makrotársadalmi jelentőség-növekedése és folytonos mikrotársadalmi leértékelése között feszül"- mondta 1997-ben.

5. A történelmi jelen időről persze mindig kevés a tudásunk. Úgy véljük azonban, hogy Európának ezen a fertályán a történelmi tudat (bármilyen "irányú" - jellegű történelmi tudat) "szabadságot magát". Mikrotársadalmak, mikroideológiák, privát kötődések léteznek, amelyekben a gazdagság vagy az információ uralma sem egyértelműen világos. Leszűkítve mindezt az oktatási, a nevelési intézményhálózat területére: a "makrotársadalom" fogalma legfeljebb csak külső díszként, díszletként - legjobb esetben az oktatást irányítók jelszavaiként létezik.

6. Palackba zárhatjuk-e Makarenko üzenetét, mint híradást egy letűnt világról? Talán mégsem. Magányos kisközösségeiben, veszélyesen egyensúlyozva - időnként úgyszólván a történelmen kívülre kerülve - neki sikerült megvalósítania a pedagógiai katarzist, létrehozni a gyermekcsoportok nyugodt, de nem szenvedélymentes dúr-hangnemét, szavakba öntenie azt az évszázados nevelői tapasztalatot, amely a "közösségi szervformán" belül is az egyéni ámyalatokra irányul.

Számunkra most az az elgondolkoztató, hogy mindezt egy zárt világban, neveltjeivel közös magányban tette. Persze erről neki volt leginkább tudomása. Ezért fogalmazhatta megküzdött kételyei nyomán olyan magabiztosan:

"A pedagógus játéka komoly, fontos játék..., amely szoros kapcsolatot tart az esztétikában... S miben áll magatartás esztétikája?... Bizonyos formák felöltésében..."

Nem véletlenül jutnak erről eszünkben egy magyar kortársköltő, József Attila sorai:

"Hétért - magamat kérdelem –
adsz-e hatot?
Játszom. Azé az érdem,
ki játszhatott."

Б. Пах Ева (Будапешт)

Резюме

**Игры Макаренко
(В память Гашпар Ласло)**

1. Педагогическая теория и практика А. С. Макаренко оказываются действительными в Восточной Европе и в конце XX-ого столетия?
2. А. С. Макаренко истолковал историю и мир целостным образом. В результате "планирующей мастерской" работы воспитателя личность и коллектив, теория и практика, и другие элементы занимают свои места в этой целостности.
3. Детские коллективы Макаренко служили и оборонительным и наступательным союзом, они были одинокими маленькими коллективами, оформленными вне официальной системы воспитательных учреждений.
4. С полной ясностью написал функции сети учебных заведений Гашпар Ласло. Эти функции действуют в 3 измерениях: историческое время, общественно-географическая площадь, димензия общества-индивида.
5. В области сети учебных заведений понятие "макросоциума" не действует.
6. Макаренко осуществил педагогический катарзис, индивидуальное воспитание в коллективах.

Dr. Petrikás Árpád : A nevelési rendszer fejlesztésének és önfejlesztésének sajátos vonásai az iskolában
(Debrecen, KLTE)

1. Makarenko A.Sz. nevelési rendszerfelfogása és rendszerfejlesztési tapasztalatai több területen érvényesíthetők a ma iskolájában s más nevelési intézményekben egyaránt. Így kiemelhetjük:

- a.) A rendszer megteremtése és működése a teljes pedagógiai folyamat állandó fejlesztését igényli, mivel egyébként meghalnak a közösségek s megszűnik a személyiség számára az értelmes cselekvés lehetősége.
- b.) A fejlesztés lényegét a kiteljesedő pedagógiai program alkotja, de bekapcsolódhatnak programon kívüli (akár tudatos, akár spontán) elemek is.
- c.) A nevelési rendszer az autonómia elért vagy elérendő foka szerint működik, ami egyszerre jelenti az egyének, az irányítás és a szervezet autonómiáját.
- d.) A nevelési rendszer hatékonyságát a tevékenységek, akciók, személyközi kapcsolatok és emberi viszonyok gazdagsága fejezi ki, s a rendszer integráló (kohéziós) erejében érvényesül.

2. Azért hangsúlyozzuk témánk összefüggésében a makarenkói rendszerépítés alapvetőnek vélt elemeit, mert az utóbbi évtizedekben más rendszerképző koncepciókkal is össze kell azokat vetni.

Ezt az összevetést el kellene végezni egyébként Makarenko korának sajátos orosz-szovjet pedagógiai rendszerfejlesztő teoretikusainak főbb eredményeivel is, olyanokéval, mint Blonszkij, Scsackij és mások.

A mai "versenyhelyzetben" s az élesedő politikai, társadalmi küzdelmekben azért szükséges az összevetés, mert a makarenkói humánus és a mai alternatív rendszerek (Rogers, Waldorf-iskolák, Freinet-hatások) számos hasonló és jelentős eltérő vonásokkal rendelkeznek.

A posztstálinista berendezkedésű társadalmakban a kompromittált "sztálinista" Makarenko, az ideológiai okok miatt lebecsült alkotó pedagógus világraszóló rendszerépítése csak felszínes, úgymond tekintélyelvű érvekkel nem védhető. Milyen eszközeink vannak a valós makarenkói tapasztalatok átmentésére? Kell-e ezen hagyaték újbóli feltérképezése? Szerintünk ez fontos feladat.

3. A hazai iskolai tapasztalatok azt mutatják, hogy a makarenkói elvek és hagyaték mai korszerű érvényesítése néhány ponton kiegészítésre szorul:

3.1. A rendszerismeretek mai eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az értékrendszer, illetve a bemeneti tartalmi elemek s a rendszert éltető nevelők és növendékek sajátos mikromozgása emelheti vagy ronthatja (egyes esetekben elpusztíthatja) a hatásokat, amelyeket a nevelési rendszer létrehoz.

3.2. A vezetéstudomány arra figyelmeztet, hogy az önszabályozás már a rendszerré válás folyamatában óriási szerepet kap. Ezért döntő a cselekvés önmotiválása, az önfelfedezés, önkifejtés és önmegvalósítás a rendszer alkotóinál és minden résztvevőjénél.

3.3. A szervezetismeret részleges érvényesítése is arról tanúskodik, hogy a rendszer kohéziója (integrációs hatása) annál magasabb, minél több autonóm önszerveződés (mikroelem) mozgatja.

Mindezekből arra a következtetésre juthatunk, hogy a fejlesztés és önfejlesztés (szervezeti és egyéni) változatai és komponensei együttesen érvényesíthetők a gyakorlatban és kutatásban.

4. A fejlesztés és önfejlesztés egységes hatásrendszerét az a kohézió és együttműködési gyakorlat alapozza meg, amely a pedagógiai program értelmében ad esélyt a fejlődésre és önfejlődésre. A hatásrendszer minőségét az alábbiak jellemezhetik:

a.) Az öntevékeny és önszervező törekvések bekapcsolása a fejlesztés folyamatába (azaz a pedagógiai potenciálok felszabadítása, a tanulók önállóságának érvényesítése tanórán és órán kívül).

b.) Megosztott vezetés, amely az adminisztratív vezetést a menedzselés eszközeivel váltja fel (s így megnő a középvezetők jelentősége).

c.) Létrejönnek a pedagógiai fórumok szerepei iskolán belül, s így nyílt partnerkapcsolatokat teremt az iskola minden egysége minden nevelést-oktatást segítő belső és külső erővel.

d.) Végül: kialakul a pedagógusok, a növendékek, a sajátos tanulói érdeklődést kifejező részlegek (klub, önképzőkör, szellemi versenyek) önkormányzati gyakorlata.

Ezek a minőségi jelzők már előrevetítik az autonóm, önkormányzó iskola reális működését, amely gazdagítja környezetét és megteremti a nevelési környezet alapjait.

5. A nevelési rendszer sajátos jegyei a fejlődés-önfejlődés különböző fokozatait tükrözik. A legfőbb paraméterek:

5.1. Az értékek rendszere az intézmény sajátos arculatának létrehozásában (önarckép, önmeghatározás és az értékek létrehozása).

5.2. Az egész rendszer demokratizmusa, azaz a tevékenység - öntevékenység kölcsönhatása a választás és egyéni szerepvállalás - döntés útján, a működés ellenőrzése az iskolai fórumokon és a korrekció esélyeinek biztosítása (iskolagyűlés, osztályprogramok, konfliktusok megoldása).

5.3. Az önkormányzás gyakorlásának joga mint a pedagógiai szabadság megjelenítése, a szervezetek dinamikus fejlesztése, alternatívák kidolgozása s a kontroll-önkontroll gyakorlata.

5.4. Programkészítő gyakorlat a fejlesztés feltételeinek közösségi és egyéni megalapozása érdekében.

5.5. A társadalmi fejlődés és az iskolai élet kölcsönhatása beleértve a transzformációt, szelekciót és az új, előremutató elemek támogatásának rizikóját is.

6. A makarenkói rendszerépítés az új körülmények és szüntelenül változó feltételek közepette csak az előzőekben jelzett önfejlesztő magatartás érvényesítésével bontakozhat ki.

Ez azt is jelenti, hogy a makarenkói hagyaték érvényesítése kettős feladatot hárít ránk elemzőkre, kutatókra és fejlesztőkre:

a.) Fel kell adnunk ennek a hagyatéknek számos olyan elemét, amely illúziókból, voluntarizmusból, vagy a hagyaték leegyszerűsítéséből fakadt. Melyek ezek? Vitassuk meg!

b.) Feladatunk a rendszerépítés minden tudományos eszközét együtt érvényesíteni a hagyaték univerzális értékeivel. Ez az iskolafejlesztés modern megoldását, alternatíváit jelentheti.

Milyen stratégiát válasszunk ma? Hogyan? Sokféle válasz kellene... Érvényes válaszaink előbbre vihetik a gyakorlatot s az elméletet egyaránt.

Специфические черты развития и саморазвития системы воспитания в школе

1. Концепцию и опыты Макаренко по развитию воспитательной системы и сегодня можно осуществить в учебных заведениях. Такие основные элементы, как постоянное развитие полного педагогического процесса; совершенствование педагогической программы; автономия; эффективность деятельности и др.

2. Основные элементы системы Макаренко необходимо сравнивать с другими концепциями системы воспитания. Опыты Макаренко не защищаются авторитетными аргументами.

3. По опытам наших школ нужно дополнить наследие Макаренко и результатами системологии, науки об управлении и науки об организации. И так вопросами системы ценностей, саморегулирования, автономной самоорганизации, развития и саморазвития.

4. Качество системы действий характеризуется такими элементами, как самостоятельность и саморазвитие, разделение управления, педагогические форумы, самоуправление.

5. Специальные черты системы воспитания отражают степени развития-саморазвития. В интересах осуществления наследия Макаренко необходимо выполнить двойную задачу.

1945 korszakhatárt jelöl a magyar történelemben, így a közoktatás területén is. Hosszú évtizedek vitáit, tervezeteit követően, úgy tűnt, hogy lehetőség nyílik egy demokratikus Magyarország létrehozására. Az új hatalom a művelődéshez való jog egyenlőségét nemcsak hirdetve, lényegében a polgári iskola szintjén valósította meg a 8 osztályos alapiskolát, az iskolaszervezet átstrukturálásával. A köznevelés rendezését lassította, hogy először a pusztán élet biztosítását kellett megoldani, az újjáépítés, valamint a demokrácia politikai megerősítése mellett. Európai probléma volt a fasizmussal fertőzött ifjúság megfelelő nevelése. A nehézségek ellenére Magyarországon a koalíciós időszakban a köznevelésnek olyan szilárd demokratikus elemei alakultak ki, mint az általános iskola, a népi kollégiumok, az egységes tankönyvek, a szabad művelődés, a tudomány szervezése.

A korszak pedagógiai törekvéseinek megértéséhez szükséges a korábbi évtizedek magyar pedagógiai irányvonalainak 1945-ön is átnyúló hatásának elemzése. Nagy László, Kemény Gábor, Karácsony Sándor és mások elméleti törekvései mellett a népiskola, a polgári iskola, valamint a gimnázium tanterveinek az általános iskolában való továbbélését kell vizsgálnunk. Emellett át kell tekinteni a korszak demokratikus pártjainak - MSZDP, FKGP, Nemzeti Parasztpárt, MKP - a közoktatást befolyásoló politikáját. Mindezeket mint alapokat az új nevelés elméleti és gyakorlati elemeivel kiegészítve kapunk képet a magyar közoktatás állapotáról.

Ezzel egy időben került sor a demokratikus pártok programjaiban meghirdetett új nevelési tartalmak megjelenítésére is. Az oktatás-nevelés céljaiban, a tananyagok válogatásában és elrendezésében a pluralista koalíciós neveléstudomány szükségletei és lehetőségei jelentek meg. A beindult reformok legfontosabb elveként többek között a demokrácia alapelveinek érvényre juttatása, az életre való nevelés primátusa, valamint az iskolafajták választásának szabadsága szerepelt.

Nagy jelentőséggel bírt, és komoly feladatot jelentett a pedagógusok át, illetve továbbképzése. Mivel a pedagógusok jóformán minden településen jelen voltak, s véleményükre odafigyeltek az emberek, nem véletlen, hogy minden hatalom kihasználta ezt saját politikájának alátámasztására. Mindez az állam növekvő hatalmának (államosítás), s a politikai hegemoniára törő pártcsatározások árnyékában. A továbbképzések kezdeti pluralista jellegét mutatja, hogy a korábban szintén nem propagált reformpedagógiai elméletek mellett megjelent a szovjet neveléstudomány és pedagógia. Ez az a korszak, melyben a műveltség lényeges elemének az antik Európa, a keresztény Európa, a szocializmus szovjet gyakorlata és a magyar műveltség együttesen számított. Magyarországon szovjet könyvfordítások 1947-től kezdve jelentek meg. Az elsők közé tartozott Makarenko : Az új ember kovácsa c. műve. Milyen tényezőkkel magyarázható az addig jóformán ismeretlen pedagógia sikere?

1. Az új magyar demokrácia pedagógiai megújulást is követelt. Ebben egyetértettek a pártok a pedagógustársadalom döntő része is. Ezzel kapcsolatban a kultusztárca a nevelés központi elveként a társadalomban való gondolkodást jelölte meg. Ez az egyéniség és közösség helyes egyensúlyának megteremtését kívánta, melynek első gyakorló területének az iskolát tartották.

2. Az addig az ismeretlen homályában tartott pedagógiai elméletek és gyakorlatok újdonságának újszerűségének aktivizáló, érdeklődést felkeltő hatása.

3. Az új keresésének, az "úttörőségnek", a "saját sorsunk irányításának" a felszabadító ereje.

4. A magyar pedagógiai múlt számos törekvésével való egybecsengés, s ezzel együtt a pozitív értékek megtartásának lehetősége.

5. A fogadtatás sikerét jelezték előre azok a törekvések is, melyek a magyar pedagógiában már 1945-ben megindultak. Ebben a folyamatban kiemelkedő volt a

hajdúhadházi gyermekváros 1946-os létrehozása, mely annak az Ádám Zsigmondnak a nevéhez kapcsolódik, aki már 1942-ben megjelent "A problematikus gyerek" c. tanulmányában kimutatta, hogy a nevelés hiánya, vagy hibás volta a családi nevelés teljesebbé tétele mellett - csakis jól szervezett és vezetett gyermekfoglalkoztató otthonok létesítésével pótolható.

A magyar nevelésügy és pedagógia tehát hatalmi erőszak alkalmazása nélkül - sőt éppen azért- alapján fogadóképes volt az új gondolatokra.

Ezzel párhuzamosan folyt a tankönyvek átvizsgálása, korrekciója, cseréje. Mindez azt a célt szolgálta, hogy kiszorítsák a tananyagokból a keresztény nemzeti gondolatot és a nacionalizmust. Ennek során új szellemű, korszerű tankönyvek egész sora készült el, melyeket az 1948-as fordulatot követő politikai, ideológiai türelmetlenség és egyoldalúság söpört el.

1948-at követően az Országos Neveléstudományi Intézet minden kiadványát válogatás nélkül teletömték szovjet anyaggal, kialakítva egy olyan "szovjethűséget", mely mindenben és mindenáron túl akart tenni magán a Szovjetunió is. Legfontosabb feladatává vált a magyar nevelésügy ideológiai fordulatának végrehajtása. Ennek érdekében átalakították az egész magyar pedagógiai irodalmat, melyben egyre nagyobb teret kapott a szovjet pedagógusok oktatási-nevelési tapasztalatainak, valamint a szovjet neveléstudománynak az ismertetése. Ez azonban nem volt túlzásoktól mentes, s a kor sztálini személyi kultuszos világában mindez - ha a rendszerjellege miatt hangos szóval ki nem is mondva - erős ellenszenvet váltott ki a koalíciós időkben valóban sikeres és elfogadott szovjet pedagógiával szemben.

A minden más felfogást félresöpörő erősen ideológiatöltésű szocialista neveléstudomány létrejött a politikai bűnökkel terhelt 40-es, 50-es évek fordulóján ily módon egyfajta hamis, sohasem létező társadalmi alapot tett kiindulópontjának. Ennek negatív hatása máig is érezhető Makarenko elméleti munkásságának megítélésében.

Д-р Порни Имре. (Пиредьхаза)

Резюме

**Моментальные снимки по истории венгерского народного образования
1945-49 гг.**

1945-ый год ознаменовал предел эпохи в истории и народного образования. Новая власть создала основы и демократические элементы народного образования, представляющие для всех право на просвещение. Чтобы понять стремления эпохи, необходимо обозреть деятельность школы и выдающихся педагогов до 1945-ого года. Новое содержание по воспитанию появилось и в программах демократических партий.

Педагоги начали знакомиться со советской педагогикой, и так с книгой Макаренко "Педагогическая поэма". Успеху приёма советской педагогики содействовали и новые стремления венгерских педагогов, среди них создание в 1946-ом году "детский городок" в городе Хайдухадхаз.

С 1948-ого года важнейшей задачей считалось осуществление идеологического оборота в деле народного образования в духе сталинского культа личности, вследствие чего вызвалась антипатия к советской педагогике.

**D. Tóth László : Makarenko- Ádám Zsigmond- Hajdúhadház
Gyermekváros .c film
(Debrecen)**

Ismert tény, hogy a második világháború befejezése után világszerte megnőtt a szülők nélkül maradt árva, félárva, hadigondozott, illetve támasz nélkül maradt gyermekek és fiatalok száma.

Irodalomból, újságcikkekből, korabeli filmekből (Radványi Géza: Valahol Európában c. film), hangszalagokról ismerjük a kallódó és züllés, veszélyinek kitett kóborló és vándorló gyermekek tízezreinek szomorú sorsát.

Megmentésükre sok és megható kezdeményezés indult meg hazánkban és közelebbről Hajdú-Bihar megyében is.

Az ország még szinte romokban hevert, amikor 1946 június 29-én megszületett, illetve megnyílt az – Európában egyedülálló- első magyar Gyermekváros Hajdúhadházán, Ádám Zsigmond vezetésével.

Ádám Zsigmond egyike volt az országban azon keveseknek, akik még nyers fordításban olvashatták „Az Új ember kovácsa” címmel később megjelentetett Pedagógiai Hőskölteményt. Ennek szellemében igyekezett Hajdúhadházán és később Soponya Nagylángon Makarenko tanításait a magyar viszonyokra gyakorlatilag is alkalmazni. Ádám Zsigmond a Hajdúhadházi Gyermekváros tervezetének előkészítésénél, majd ennek gyakorlati megvalósításánál kiemelt helyet biztosított az iskolai nevelői- oktatói tevékenység mellett a termelő munkának, a jól szervezett önkormányzatnak, a demokratizmusnak. A Szabad Nép 1948 február 1-jén megjelent számában „Gyermekváros Valóság és Hősköltemény”. Vita Makarenko könyvéről címen többek között arról tájékoztatta olvasóit, hogy Ádám Zsigmond, és általa vezetett Hajdúhadházi Gyermekváros önkormányzatának teljes vezérkara részt vett Budapesten a Zeneakadémián rendkívül nagy érdeklődés megrendezett anketon. Ez a megtiszteltetés egyben a Hajdúhadházán folyó kiemelkedő pedagógiai munkának szólt. Ezen az ülésen megtapsolták Őt, mint Makarenko magyar követőjét Zsigarenkót. A következőkben a bemutatásra került filmeket megelőzően jelezzük a Gyermekváros szervezeti felépítését.

A Hajdúhadházi Gyermekváros szervezeti felépítése

1. Általános és ipari tanonciskola
2. Otthon: Külön fiúk és lányok részére (kezdetből koedukáció)
3. Gazdaság: 300 kt. hold szántóterület, kertészet a szükséges felnőtt munkaerővel (lovak, szarvasmarhák, traktorok és egyéb technikai eszközök)
4. Műhelyek: mestervizsgálóval vagy segédlevéllel rendelkező szakemberek a gyermekek szakmákra való felkészítés érdekében
5. A Gyermekváros demokratikus önkormányzata törvényei és indulója.

A fenti intézet és Ádám Zsigmond tevékenysége ma már történelmi értékkel bíró hagyománya az ezeréves iskolakultúrának, a magyar nevelésügynek, a magyar pedagógiának és a korszerű gyermek és ifjúságvédelemnek. Ádám Zsigmond ugyanazzal tette emlékezetessé nevét a magyar kultúra történetében, mint a népi kollégista mozgalom. A társadalmi és szellemi kultúra személyiség felszabadító erejére adott példát. „Ha kérdik hová való vagyok-írja vallomásában Ratkó József a költő, Budapestet említem szülővárosomnak. De azonnal eszembe jut egy másik város is, amelyhez gyermekként, s felnőttként is több közöm van, mint a fővároshoz. Mert polgára voltam, de nem a születés, hanem az árvaság jogán...

A város, noha valamikor világhírű volt, nem szerepel sem a térképen, sem a helyiség névtárban, de beivódott emléke 3000 hajdani lakójának szívében. Végül szólni sem kell arról, hogy a hajdúhadházi nagyszerű kezdeményezésről két kötet és számtalan publikáció jelent meg. A visszaemlékezést segíti elő a MAFIRT Főiskolai Filmgyártó Csoport 1998-ban készített játék- és dokumentumfilmje is, mely „Gyermekváros” címmel a helyszínen és az intézet gyermekeivel készült. Hildebrand István, Bacsó Péter és társainak első filmje volt ez. 50 évvel később az intézet 50 éves évfordulóján is film készült egy amatőr csoport és az MTV közreműködésével. Ezeknek a bemutatására kerül most sor. Tudjuk, hogy a hadházi évek óta sokat változott életünk, de változott illetve megváltoztak - e azok is akiket nevelnünk kell ?

A hajdúhadházi Gyermekváros emlékszobáját helytörténeti emlékházban 1996 december 12-én avatták fel. Azóta rendkívül sok érdeklődő hazánkból és külföldről is látogatást tett a sok eredeti dokumentumot bemutató kiállításon.

Д. Тот Ласло (Дебрецен)

Резюме

**Макаренко - Адам Жигмонд - Хайдухадхаз
(Фильм "Город детей")**

После II-ой мировой войны появились дети-бродяги, беспризорники и в области Хайду-Бихар; и появились разные представления о спасении детей.

29-ого июня 1946-ого года основался первый венгерский "Город детей", под руководством Адам Жигмонд. Он хорошо знал "Педагогическую поэму" Макаренко, и по этому примеру начал свою деятельность. Кроме воспитания и обучения дети занимались и трудом, и самоуправлением.

Его - шуточно - называли Жигаренко.

9.

A munka-és az önkiszolgálás makarenkói gondolatok időszerűsége. /tanulás, gazdálkodási ismeretek, a piacszerepe. //A jelen helyzet hiányai.

10.

Összefoglaló gondolatok:

Személyiségfejlesztés és közösségformálás egyensúlya, összehangoltsága a tanulók nevelésében. Makarenko aktualitása a ma iskoláiban sem nélkülözhető. Pedagógiai gondolatatait egyetlen helyi nevelési rendszer sem kerülheti meg.

Ференц Иштван (Нирмада)

Резюме

Дилеммы по воспитанию угрожаемых детей, находящихся в сильно невыгодном положении, с тяжёлыми проблемами поведения, в свете наследия Макаренко

1. За годы после перемена общественного строя увеличиваются социокультурные невыгодности и угрожности детей по разным причинам.

2. По причине отрицания общественной определённости воспитания возникают разные виды неуверенности. Изменяется и толкование таких понятий, как напр. коллектив, коллективное воспитание, вследствие чего изменяется и практика воспитания в школе.

3. Изменяются и перестраиваются мотивы учения.

4. Наличие разных признаков коллектива и их влияние на формирование коллектива в школе.

5. Всешкольный и классный коллектив. Их взаимоотношение.

6. Формальные коллективы. Сеть коллективов.

7. Возможности макаренковских традиций в сегодняшних школах.

8. Применение опыта Макаренко во воспитании выпускников.

9. Современность идей Макаренко по самообслуживанию и по труду.

10. Выводы.

**Horváth Lajosné :A jövőd pedagógusok felkészítése
a Makarenko hagyaték szellemében
(Budapest)**

Makarenko a saját korában egy új társadalom építését a gyermekeken keresztül látta megvalósíthatónak. Az ő erős jelleme, színes egyénisége, jó szervezőképessége volt az, amely új irányt adott a nevelésügyének.

Ma már sokkal rátegezettebb, egyénekben is színesebb a társadalmunk, új kívánalmakkal és lehetőségekkel kell számolnunk. Különböző konfliktusokkal és lehetőségekkel kell szembenéznünk. A sok problémánkat csak akkor oldhatjuk meg, ha nem magányos farkasként küszködünk. Most kell rádöbbenünk, mindenkinek sajátmagának arra, hogy Makarenkótól ma számunkra az a legfőbb útmutatás, hogy az ő szervezése, szervezettsége és az irányító hatalma abban állt, hogy miután elfogadtatta magát a közösségével, az után már nem hozott új törvényeket és rendeleteket anélkül, hogy előzőleg kellő fórumokon meg ne tárgyalta volna a neveltjeivel és a felsőbb szervekkel is.

Akik ma itt összegyűltünk, már sok oldalról megvilágítottuk, megtárgyaltuk Makarenko munkásságát és eredményeit, de vajon mindnyájan tudjuk-e azt követni Makarenko egyéniségéből, amely a jó pedagógus legfőbb sajátossága, úgy vezetni a kollegákat, a gyermekeket, a szülőket és a feljebbvalókat is, hogy mind meg legyenek győződve afelől, hogy csak az történik velük és körülöttük, ami a javukra szolgál és ezért, még ha áldozatokkal is jár, tevékenykedjenek a cél érdekében.

Ha őszintén magunkba nézünk, rá kell jönnünk arra, az életünk legnehezebb pillanatait, az esetleges kisebb nagyobb kudarcait, mindig a meg nem értés, a hatalomféltés, a mások értékítéletének, érzelmeinek, törekvéseinek figyelmen kívül hagyása okozta. Tehát elő kell készítenünk azt, amit el szeretnénk érni. Ez az előkészítő fázis az, amely sok tapintatot, átlagosnál jobb intelligenciát és rátermettséget követel a pedagógusoktól. Ebben segít nekünk Makarenko életművének tanulmányozása. Ő nemcsak egy gyermekréteget akart felemelni, a közelebbi és távolabbi célok kitűzésével, hanem a motivációkat egyénekre építette, az egyéni adottságokra határozta meg az aktívainak kinevelésével.

Makarenko munkásságából tehát nemcsak azt kell kiéreznünk, hogy miért csinálta, hanem azt is, hogyan sikerült ez neki. Ő úgy építette a közösségét, hogy annak minden tagjára külön külön is odafigyelt. Ha azt szeretnénk, hogy a mi Makarenko társulatunk hatékony legyen, akkor arra kell rájönnünk, Makarenko hogyan csinálta. Ezután pedig a társulatunknak, akkor van létjogosultsága, akkor folyhatunk bele a társadalom nevelésébe és építésébe, ha most már nemcsak utánozni akarjuk Makarenkót, hanem a mai problémák megoldásában tovább tudjuk fejleszteni, egyénekre lebontva a követelményeket és ezekre felépítve a motivációk tömegét. Átmeneti korunkban nemcsak rétegekben kell gondolkodnunk, hanem fel kell ismernünk azt is, hogy egy egy rétegben élők, milyen sokszínű egyénekből tevődnek össze. Fel kell figyelniük az ő törekvéseikre, hozzájuk kell alkalmasnak kidolgoznunk új pedagógiánkat.

Makarenko új pedagógiát csinált az ő korában. A Makarenko társaságnak fő feladata lehet az, ha lépésről lépésre, egyénről egyénre kovácsolja össze az új társadalmunkat. Makarenko ráértett arra, hogy a technika korát építették. Mi már abban élünk. Tárjuk fel az új követelményeket, az új lehetőségeket. Legyünk nyitottak és toleránsak az egyének megismerésére, csak úgy foghatjuk be egyre nagyobb közösségekbe, csakígy munkálkodhatunk velük együtt a közelebbi és távolabbi célok elérése érdekében.

Az emberek értékítéletét kell megváltoztatnunk. Tudnunk kell, mi a hajtórugója annak, hogy némelyek gengékbe, bandákba, maffiákba, terrorista csoportokba tömörülnek. Az egyéni értékrendjük szerinti érvényesülési vágy, hatalomvágy, a kiszolgáltatottság leküzdése. A környezetük elvárásai szerint beléjük rögzítődik a pénz hatalom, a hatalom a pénzhez jutás eszköze.

A fiatalkorú bűnözés a helytelen értékrend következménye. Amikor pedig _ -- meglátják és megértik, hogy az erőszak sem célravezető eszköz a boldogulásukhoz, akkor lesznek drogmániások.

A forradalmak új értékrendet akarnak kialakítani. Makarenko ezt az új értékrendet akarta helyes irányba terelni. Nem az egyéni érvényesülése volt az elsőrangú célja, hanem a gyermekek érzelmeinek alakíthatóságába vetett hite adott erőt és irányt a pedagógiai munkájához.

Új embert kell nevelni, az új követelmények helyes kialakításához. Amíg a közösséget nevelte, önmagát is alakította. Nyitott volt, a saját elképzeléseinek az alakítására, a köz igényei szerint. Jellemes embereket akart nevelni, ezért a sajátjellemét is fejlesztenie kellett.

Ma is új értékrend van kialakulóban, de fontos, hogy pillanatról pillanatra ellenőrizzük magunkat, miért, hogyan és meddig mehetünk el a saját értékrendünk alakításában.

Új kérdésünk, hogyan fejlődött Makarenko a pedagógus élete folyamán. Makarenko saját megállapítása volt, hogy az első telepe csak zsvány tanya volt. Milyen fejlődési fokozatokon mentek át a növendékei, amíg a züllött csavargókból kreatív intelligens emberekké váltak, ezt az oldalát már igen sokan elemezték és a tudományos ülésszakokon megtárgyaltuk, az éppen aktuális problémák boncolgatása közben. De miközben Makarenko neveltjei közösséggé forrtak össze, ő magának is fejlődnie kellett, fejlesztenie, alakítgatnia saját magát, az első pofon elcsattanásától, egy fejlett önkormányzat kialakításáig. Erről ő maga számol be, az V-dik kötetben olvashatjuk.

Örömmel fogadta a megbízatást, a törvényszegő gyermekek telepének vezetését. Bizott nevelhetőségükben. Mi mindnyájan tudjuk, hogy 3 év kellett ahhoz, hogy eredményt tudjon felmutatni.

Most a mai napon azt tűztem ki feladatombul, hogy Makarenko fejlődését, saját önfejlődéseinek lépéseit tárjam fel, rövid fokozatokban, mert ezt különböző világnézetű pedagógusok is hasznosítani tudják, a saját fejlesztésük érdekében.

Én 1936- ban kaptam meg a tanítói diplomámat. Idealista világnézetben nőttem fel. Olyan tanító néni szerettem volna lenni, aki nem drillben, szorongásban és erőszakosságban szerez érvényt a saját tekintélyének.

Ezért elolvastam, hogyan nevelt Don Bosco, Pázmány Péter és neveléstörténetünk többi elkötelezettjei. Hogyan nevelték Rákóczi Ferencet, hogyan alakult ki a Sárospataki Rendszer. Hogy képzelte el az ideális államot Pláton. Hogyan sikerült Olaszországban a börtönben az önkormányzat kiépítése.

Mindezek után hozzájutottam a Szabó Ervin Könyvtárban Makarenko munkásságához. Szerencsémre ez elég részletes útmutatás volt ahhoz, hogy kiszemelgessem belőle azt, amit én is hasznosítani tudok, a saját elképzeléseim megvalósítására. Így találtam útmutatást Makarenko fejlődésén keresztül, a saját fejlesztésemre lépésről lépésre.

Először is optimistán, bizakodva kell elvállalni a gyermekek tanítását és nevelését.

Nem kell magunkat tökéletesnek képzelnünk, hanem úgy mint Makarenko hozzáfordult a nevelésügyi nehézségeivel Gorkijhoz, Deweyhez, úgy mi is kinézhetünk magunknak egy egy pedagógust, akivel megbeszélhetjük a problémáinkat, elképzeléseinket és tanácsot kérhetünk tőlük. Ez nálam is bevált, sőt később hozzám is fordultak kollegák az ő ügyes bajos dolgaikkal. Amikor már odáig jutottam, hogy a feletteseimtől cselekvési szabadságot élvezhettem, akkor én is úgy tettem, mint Makarenko, mindent megbeszéltem a tanítványaimmal a terveinket, problémáinkat, kudarcainkat, örömeinket.

Először Makarenko is tartotta magát az előírásokhoz, hogy csak tananyaggal kapcsolatos munkákat szabad beiktatni a termelői munkába. Később rájött, hogy a szakképzett emberektől tanult ipari termelői munka az igazán hasznos a neveltjei számára. Én is sok új irányzatot kipróbáltam, de csak az eredményeseket építettem bele a későbbi terveim sorába. Makarenko a Leica gyártásáig jutott el, én a kémiai és fizikai kísérletek olyan soráig, amelyeket az 1-8. osztályokban már a tanulóim is el tudtak végezni, 4-5 fős csoportjaikban. A csoportokat ők állíthatták össze. Maguktól jöttek rá, hogy jó, ha minden csoportban van olyan tanuló, aki a kezűgyességével segít, a kísérletek elvégzésében, de arra is szükségük van, hogy a törvények megfogalmazásában segítse őket egy jó értelmes társuk. Makarenkótól tanultam a csoporttevékenységet és a munkamegosztást is.

Pesti iskola lévén, termelési munkánk a vas és papírgyűjtésben kulminált. Ezeket a kampány feladatokat mi folyamatosan végeztük s így jutott pénzünk focilabdára és egy két tanulóknak évi kirándulásának a befizetésére is. Így az egyéni boldogulásukat segítette elő, a helyes közösségi szellem kialakulása. Makarenko céljai közt szerepel, hogy boldog embereket kell nevelnünk. Velük együtt én is boldog voltam.

A közös élményekre való felkészülés, azokban való részvétel öröm és sikerélményei összekovácsolják a közösség tagjait, de ugyanakkor a sikerélmények az egyén fejlődését is igen hatásosan elősegítik. Nálunk ilyen alkalmak voltak, a szereplések anyák napján, mikulásakor, karácsonykor, kulturális vetélkedőkön, farsangi álarcos multságokon, tábortűznél, torna és foci versenyeken. Ezek mind tág teret engedtek a tanulók ízlésének és hajlamainak fejlesztésére. Itt megmutatkoztak különböző adottságaik, melyeket a szülőkkel együttműködve képességekké fejleszthettünk, egyéni boldogulásuk érdekében. A közösségünknek pedig jó aktívái lettek.

Amikor már kicsirázott bennük az összetartozás érzése, megbeszélhetjük velük a kötelesség vállalás fontosságát és azt, hogy nekik milyen kötelességeik vannak, mit kell megkívánni önmaguktól, melyek lehetnek a közösség elvárásai, s ezeknek az elvárásoknak melyek lehetnek a serkentő rugói.

Ebből önként adódik, milyen jogokkal rendelkezik az egyén a vezető aktivista, a tisztségviselő, a napifelelősök, stb. A pedagógusnak tiszteletben kell tartania a tanítványai jogait és meg kell követelnie, hogy a közösség magáévá tegye a jogok érvényre juttatását.

Legfontosabbnak tartom, hogy a pedagógus nyitott legyen a neveltjeinek az elvárásai felé. A mozdulatúkból, a szemrebbetésükből következtetni tudjon a gyermek, illetve a gyermekközösség hangulatára. Ez a rátermett pedagógusnak egyéni adottsága. De nemcsak Makarenko, hanem én is állítom, hogy önneveléssel, önismeretünk helyes felhasználásával lehet jó pedagógus az, aki erre nevelte önmagát. Az elvárások és hangulatok felmérése után valamilyen gesztussal tudatjuk az egyénnel, hogy tudatosult bennünk az, ami lejátszódik a bensőjükben. Ha jó a kapcsolat a pedagógus és a tanítványai közt, akkor a tanuló örömmel és megnyugvással veszi tudomásul, hogy immár nincs egyedül az örömeivel vagy a bánatával, hanem megértő társra talált, akihez alkalomadtán bizalommal fordulhat a problémáival. Amíg idáig eljuthat a pedagógus, az út igen göröngyös és nehéz. Sokszor számot kell vetnünk önmagunkkal, sok mindent számon kell kérnünk magunktól egy-egy sikerélmény, vagy egy-

két kudarcunk felismerésekor. Még tovább sorolhatnám, hogy milyen gyakorlati megoldásokat szűrtem ki Makarenko munkásságából, amelyeket hasznosítani tudtam a mindennapi problémáim megoldásában, de amelyeket eddig már felsoroltam azokat csupán étvágygerjesztőnek, gondolatkeltőnek szántam, hiszen akik ma itt összegyűltünk, ismerjük és értékeljük Makarenko munkásságát. Ezért csupán még egyetlen megjegyzésem van a jövőnkét illetően. Ha a Makarenko társaság pedagógus közössége továbbra is iránymutató és eredményes működésű szeretne lenni, akkor fel kell használni az összehasonlító pedagógia már feltárt és még feltárandó magyar és külföldi irányok törekvéseit. Folyamatában és folyamatosan figyelemmel kell kísérnie a problémák megoldásának fejlődését s ezáltal az értékrend kialakításában tevőlegesen részt venni. A nevelésben a mának kell megfelelni, de a jövőért kell építenünk. Nem horgonyozhatunk le egyetlen pedagógus bűvöletében, hanem a nyomdokain haladva, egy tökéletesebb jövőt kell építenünk, bármilyen nehéznek tűnik is a mindennapi gondjaink közt.

Makarenko szellemében működünk akkor, ha magyar pedagógusainktól átvesszük az őket vezérlő elveiket. Méreitől megtanuljuk a társadalmi környezet felmérését, Nagy Lászlótól a gyermeki tevékenység alakító erejét, Imre Sándortól a közösségi szellem felhasználását pedagógiánkban. Sorolhatnám még tovább is, de úgy gondolom a jó pedagógusnak nem csak ismernie kell a magyar vezető egyéniségek írásait és munkásságát, hanem azokat be is kell építenie a mindennapi munkásságába. Meggyőződésem, hogy csak az lehet jó pedagógus, aki a pszichológia és a szociológia tudományban is olyan jártassággal bír, hogy azt a mindennapi munkájában hatékonyan alkalmazni tudja. Új célkitűzésünk: ha Makarenko ma élne, mit használna fel a mai kulturális és technikai kincseinkből? Milyen fejlődési fokozatokon keresztül jutott el a mai kultúránk, a mai technikai fejlettségünk az elért eredményeihez? Mi az a lépcsőfok, amelyiket semmiképpen sem szabad kihagynunk, amikor az országunk minden egyes tagját fel akarjuk emelni az általuk elérhető legmagasabb szintre? Ezekre és ehhez hasonló kérdésekre a válaszok kidolgozása, már világszintű tájékozottságot kíván, s ezért a Makarenko társaság összmunkája új feladatának tekinthetjük.

Kascsák Ferenc : Közösségfejlesztési elképzelések napjainkban (Miskolc)

A monda szerint Epimétheusz "figyelmetlensége" igen kiszolgáltatottá tette a Földön az embert. "Sok százezer éves, archetipikus élménye az emberiségnek az a sokk és az a félelem, hogy nincs otthon ebben a világban, idegen ebben a világban, hogy törekeny és gyenge teremtés, hogy ezernyi veszélynek és szenvedésnek van kiszolgáltatva ebben a világban." (1.)

Az ember kiszolgáltatottsága azáltal vált elviselhetővé, hogy társakat talált és közösségeket alkotott.

A gyermekek fejlődése növekedése során szükség van olyan csoportokra, amelyekben érvényesítheti szerzett közéleti (etikai, viselkedési, magatartási) tapasztalatait. Ezeket a lehetőségeket próbáljuk intézményünkben kiszélesíteni.

Miskolcon a Széchenyi István Általános Iskola egy lakótelep peremén helyezkedik el, amely súlyos anyagi és morális gondokkal terhelt.

Az elfogadott pedagógiai programunk az alapvető iskolai és osztályközösségeknek is szán funkciót és tartalmat.

A képzési és nevelési rendszerünk első sajátja a közösségek alakítása szempontjából a néptánc tagozat, amely első évfolyamtól nyolcadikig többé-kevésbé változatlan személyi összetétellel működik Csipogó Néptánc Egyesület elnevezéssel. A próba, a fellépések, ezekre való utazások, az év végi gálák ahol az elsősök elbúcsúztatják a nagyokat, mind olyan események, amelyekhez fogható élményt más osztályközösségben nehezen találhat meg a diák és tanár egyaránt. A közösségek irányultsága és szervezettsége eltérő, irányítása más eszközöket kíván az életkor változásával. (2.)

Hasonló szerepet tölt be a gyerekek életében a Twist Olivér kórusbeli tagság amelyre 3-6. évfolyamos diákok aspirálhatnak. Viszont itt már tágabb a kör, mások a viszonyrendszerek. Óriási ereje van viszont a saját kazetták megjelenésének, a stúdiófelvételeknek és a különböző fellépéseknek.

Jórészt alsó tagozatosokat érint az Avasi 4H Klub Egyesület működése is. Érdekessége ennek a szerveződésnek, hogy a főleg felsősökből álló "Tücsök bolt" eladói teremtik meg a pénzügyi alapját az alsósokat foglalkoztató origami, gyöngyfűző, nemezelo, szövö, barkácsoló csoportok működéséhez. Tervezzük a felsősök nagyobb számú bevonását, amelynek első formája egy turisztikai - környezetvédő csoport alakítása lenne.

Hasonló elven működik a DSE amely csak a keretet szolgáltatja, hogy szakágaiban (foci, kosárlabda, torna, atlétika, kézilabda, sakk, lövész) más-más korosztályú, értékrendű és érdeklődési körű gyerekek szórakozhassanak, játszhassanak, nem utolsó sorban küzdhessenek magukért, egymásért.

Főleg a felsősöket vonja be a munkába a DIÁKÖNKORMÁNYZAT , amelynek alakítása igen sok munkát igényel és rövid távon nagyon szerény eredményt képes produkálni. Hozzáértéssel és gyerekszeretettel viszont tartalmassá és érdekessé lehet tenni az itt folyó tevékenységet. Az évek során (buzgó pedagógusi segédlettel) a DÖK ózon Csoportja önállóan szervezi, bonyolítja le az iskolakert gondozási, hulladékgyűjtési és virággondozói tevékenységét.

A DÖK és ifjúságvédelmi vezetőknek (általában a pedagógusoknak) nyitottabbaknak, kezdeményezőbbeknek kell lenni az ún. civil társadalmi megnyilvánulások kezelése iránt,

mint amire az elmúlt (1997-98-as) tanévben volt is példa iskolánkban az NBI kártyát gyűjtők összejöveteleinek szervezése kapcsán.

Célunk, hogy szerény eszközeinkkel megpróbáljuk a játéktermekből, galerikból az iskolába "becsalogatni" gyerekeket. Értelmes mozgósító hatású tevékenységek szervezésére törekedtünk eddig is amelyek körét megpróbáljuk folyamatosan aktualizálni és működésük hatékonyságát növelni.

1. Hankiss Elemér :

Emberi kaland (Helikon Kiadó 1998.)

2. Közösségfejlesztés a felső tagozatban

Szerk: dr. Petrikás Árpád

dr. Brezsnayásztry László

(Tankönyvkiadó, Bp. 1987.)

Кашчак Фершц (Мишкольц)

Резюме

Представления о развитии коллектива в наши дни

Коллектив имеет главную роль в развитии и в жизни человека. Поэтому стренится школа им. Иштвана Сечени в городе Мишкольц к формированию разных коллективных отношений. Педагогическая программа школы ставит на первый план функции и "содержание" школьного и классного коллективов.

В дальнейшем автор представляет несколько таких коллективов: круг народных танцев, хор, спортивные коллективы, самоуправление учеников. Главное: организовать интересные и "работающие" деятельности для детей.

**Kocsis József : A szentlőrinci pedagógiai műhely
mint a makarenkói örökség egyik közvetítője
(Szentlőrinc)**

1. A szentlőrinci pedagógiai műhely - amely az oktatóiskola, nevelőiskola és a munkaiskola szintézisét hozta létre - a rendszerváltás társadalmi-gazdasági megrázkódtatásai közepette megszűnt létezni.

Gáspár László pedagógiai rendszere túlélte a "szentlőrinci pedagógiai konstrukció" létrehozó: konkrét műhely pusztulását, s azt a legjobb hagyományok között tarthatja számon a hazai neveléstörténet,

2. A "szentlőrinci pedagógiai konstrukció" önálló, koherens rendszerként túllép az eredmények összegezésének igényén, az alkotórészek "összeillesztésének" eredményein. Törekvéseit nem a szintézisteremtés szándéka magyarázza hanem a jövőnek nevelés lehetséges iskolaformájának kimunkálási szándéka.

Közismert elméleti kiindulópontjai:

a/ a nevelés pedagógiailag reprodukált társadalmi gyakorlat;
b/ az emberi teljesség az egyén tudatos, személyes, gyakorlati viszonya a történelmileg aktuális társadalmi gyakorlat egészéhez;

c/ a világ iskolai megismerésének alapja a tudományos világképbe foglalt "világegész"

3. A "szentlőrinci pedagógiai konstrukció" alkotóelemei között kitüntetett szerepe van a makarenkói pedagógiai hagyatéknek. Ezek az alábbiakban körvonalazhatók:

a/ A nevelési folyamat közösségi életgyakorlatként történő megszervezése, amely nemcsak tevékenységrendszerének belső struktúrájában, hanem külső kapcsolataiban is megnyilvánul.

b/ Az emberi teljességre irányuló tartalmak, módszerek olyan együttesének alkalmazása, amely lehetővé teszi, hogy a kiteljesedő intézményi közösségi élettevékenység teremthessen közvetítő kapcsolatot az egyén és a társadalom között.

c/ A „párhuzamos hatás” nevelés-módszertani alapelvének érvényesítése a távlatok módszerén épülő fejlesztő tevékenységi folyamatok szervezésében.

d/ Az önkormányzó iskolaközösségek kialakítására törekvő pedagógiai irányítási szisztéma következetessége.

e/ Az egyén és a közösség viszonyának tudatos fejlesztésében érvényesülő humanisztikus, optimizmust sugárzó, ösztönző, jövőre orientált pedagógiai eljárásmodok alkalmazása.

4. A „szentlőrinci pedagógiai konstrukció” a gyakorlattal való legszorosabb kapcsolatban formálódott. Pedagógiai hozama túlmutat a progresszív hagyományok megőrzésén és továbbhagyományozásán, közvetítésén. Ilyen sajátos eredménynek tekinthetők:

a/ Az átfogó tevékenységrendszer kiépítése

b/ Az oktató és a termelő munka kapcsolatának megteremtése

c/ A globális tananyagtermelés gyakorlati megvalósítása a differenciált és integrált tantárgyak összefüggő rendszerének kialakítása

d/ Valóságos diákönkormányzat működtetése, az egyéni sajátosságokra érzékenyen reagáló közösségi értékelési rendszer megvalósítása.

5. A makarenkói értékek közvetítésének különös jelentőségét mutatják az alábbi körülmények:

a/ A társadalmi változások következtében egyre több a speciális bánásmódot, pedagógiai segítséget fokozottan igénylő felügyelet nélküli, elhanyagolt, a negatív életmintákra fogékony gyerek.

b/ Az iskolák programjának- a folytonos elvonások következtében végbemenő-kiüresedése az iskola nevelő funkcióinak redukciójához vezet. A sokrétű kapcsolatrendszert elősegítő – makarenkói típusú – tevékenységrendszer tapasztalati rétege ez ellen jelentős szakmai érvrendszert szolgáltathat.

c/ A rendszerváltással összefüggő értékválság időszakában a makarenkói pedagógia értékrendszere eligazodási pontokat nyújthat az intézményes nevelés számára.

d/ Az ifjúsággal kapcsolatos problémák háttérben a kiüttalanság érzése, a perspektívátlanág áll többnyire. A távlatok, célok, lehetőségek felmutatásával az intézményi nevelés a környezetre hatást gyakorolva segítheti megtalálni a távlatok személyes örömét.

e/ Kötelező pedagógiai optimizmusunk mellett határozott jelek mutatnak arra, hogy a nevelést háttérbe szorító, redukcionista szemlélet látványos térhódítása csak átmeneti jelenség lehet. Reménnyel tölt el bennünket, hogy az UNESCO egy munkanyaga (Delors-jelentés) az alábbiakban jelöli meg a nevelés korszerűsítésének sarkalatos pontjait:

- megtanulni megismerni
- megtanulni dolgozni
- megtanulni másokkal együtt élni
- megtanulni élni

Akárcsak a szentlőrinci négy tevékenységi irányt olvasnánk (tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás, közéleti tevékenységek, szabadidős tevékenységek) amelyeknek háttere a makarenkói közösségi tevékenységrendszer:

- a termelőmunka
- az oktatás
- a közösség belső életének kialakítása
- játék, klubmunka, szabad műhely

Sok más mellett ez is nyilvánvalóvá teszi számunkra: Makarenko nem csak az egyetemes neveléstörténet nagy alakja, pedagógiai gondolatrendszere termékenyítően hat ma is és segítségünkre van a jövőre irányuló útkeresésünkben.

Kövér Sándorné dr: Makarenko szellemi hagyatékának érvényesülése a hazai óvodai nevelésben.(Hajdúböszörmény)

I. Helyzetkép óvodai nevelésünk aktuális feladatairól

Az 1993-as közoktatási törvény és annak 1996-os módosítása, új helyzetet teremtett óvodáink szakmai életében.

Az óvodai nevelés országos alapprogramja (OAP) meghatározza az óvodákban folyó munka alapelveit -, s fenntartótól függetlenül - ennek alapján 1999. szeptemberéig a 4708 óvodának el kell készítenie Helyi nevelési programját.

Ehhez a munkához - segítségül - egyelőre 15 plusz 5 (az utóbbiak gyógypedagógiai programok) Országos Közoktatási Intézet által minősített program áll rendelkezésre. Az óvodák feladata e pillanatban az, hogy külföldi vagy belföldi alternatívák átvételével, illetve ezek ötvözetével elkészítsék az adott óvoda Helyi nevelési programját, (továbbiakban HOP). Új tehát a helyzet, új a feladat, amely olyan önállóságot és egyben felelősséget biztosít az intézményeknek, amire példa a magyar óvodai nevelés történetének 170 éve alatt sohasem volt.

II. Miként érvényesül Makarenko szellemisége az Óvodai nevelés országos alapprogramjában és az alternatív törekvésekben

Az OAP kiindulópontja az, hogy a nevelés elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodának kiegészítő szerepe van.

A. Sz. Makarenkónak határozott véleményét erről már 1955-ben olvashatjuk: "A nevelés - társadalmi folyamat a szó legszélesebb értelmében ... Ez azt jelentené tehát, hogy a gyermeknevelésért az élet felelős? Nem, a gyermekek neveléséért a család a felelős, vagy ha úgy tetszik, a szülők felelősek"¹ Az elhárításról írt sorainak aktualitása megdöbbentő, akár ma is írhatná "A fő konfliktus - vagyis a szabadidő hiánya - az ügyetlen szülők leggyakoribb kifogása. A "főkonfliktussal" háritva el magukról a felelősséget ..."²

Az OAP szerint a "nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését."³, erről azonban az alternatív programok rendkívül eltérő nézeteket vallanak. Egyes programok a természetes fejlődésben, s az érésben bízva ehhez teremtenek megfelelő környezetet, érzelmi biztonsággal, játékkal, mesével, míg, mások a tudatos fejlesztés - a sikeres iskolai életre való előkészítés - útját választják.

Makarenko intelmeit érdemes lenne megfontolni: "A mi gyermekeink életünk eleven szárán virulnak ... Persze, nehéz ebben a kertben nem gyönyörködni, nehéz nem árvendezni fölötte, de még nehezebb nem művelni az ilyen kertet. Ki neveli a fát? A fában állandóan a legbonyolultabb kémiai folyamatok mennek végbe? Mit tud a kertész megváltoztatni az életnek ez aprólékos munkáján? Vajon nem kell-e neki tétlenül és alázatosan bevárni, míg a gyümölcs beérik. Ezt cselekszi sok szülő is. Az igazi kertész azonban nem ezt teszi. Erre nézve tudnunk kell, hogy mi nem a "természet szolgái" hanem gazdái vagyunk. A mi nevelésünk szintén korrektúra. És csakis így lehetséges a nevelés. Okosan és pontosan elvezetni a gyermeket az élet gazdag útján, virágai között és viharain át"⁴

Az OAP gyermekközpontú, a gyermek sajátos életkori és egyéneként változó testi, lelki szükségleteinek kielégítését tűzi ki célul. Az alternatív törekvések sajátos gyermekképüknek megfelelően alakítják a Makarenko által oly sokat hangsúlyozott

¹ Makarenko: Szülők Könyve. Új magyar Könyvkiadó IV. V. Bp. 1955. 14. o. z

² U.o. 13. o

³ Az Óvodai nevelés országos alapprogramja. Művelődési és Közoktatási Minisztérium. SEMIC Interprint Nyomda, Bp. 1996. 5. o.

⁴ Makarenko: Szülők Könyve. Új Magyar könyvkiadó IV. V. Bp. 1955. 15-16. old.

"pedagógiai logikát", így a HOP-ok mindegyike különböző tartalommal ugyan -, de pontosan meghatározza nevelési tevékenységének célját, konkrét menetét és várható eredményeit. A tartalomban és szervezeti formában nagy eltérések lesznek, de nincs olyan program, amelyben a "holnap öröme" a "közeli, közbülső és távoli távlatokra és a hagyományokra" ne építenének. Az arányok és a tevékenységek rendszere eltérő, de minden program épít Makarenko azon tanácsára, hogy a gyermek játékára időt kell adni, mert - ahogy írta - "a gyermekkorban a játék - a norma", s az esztétikai és testi nevelés kiemelkedő szerepet kap valamennyiben."⁵

Az OAP a szocializáció szempontjából különös jelentőséget tulajdonít a közös élményekre épülő együttes tevékenységek gyakorlásának. "Ezért olyan óvodai élet szervezése kívánatos - írja - amely elősegíti a gyermek erkölcsi tulajdonságainak (mint az együttérzés, segítőkészség, önzetlenség, figyelmesség) és akaratának (ezen belül: önállóságának, önfegyelmének, kitartásának, feladattudatának, szabálytudatának) fejlődését."⁶ Ennek ellenére a legnagyobb eltérés e téren tapasztalható az alternatív programokban. Néhány közülük nyíltan és tudatosan vállalja a közösségi nevelést, míg mások a szocializálva individualizálás elvét vallják, s van olyan is amelyik csak az egyéni fejlesztés híve.

Az alternatív programokat olvasva nem tudtam szabadulni Makarenko gondolatától, mely szerint: "Magunk se vesszük észre, mily gyakran ismétljük meg gyakorlati életünkben a történelem hibáit és hamisítványait. Sokan közülünk öntudatlanul túlozzák az úgynevezett szeretet jelentőségét, mások még hisznek az úgynevezett szabadságban és eszükbe se jut, hogy szeretet helyett érzélgősségre, szabadság helyett önkényességre nevelnek."⁷

Az OAP és valamennyi választható alternatíva Makarenko szellemében mély gyermektisztelettről tanúskodik. Ez feltételezi személyiségének ismeretét, az ehhez igazodó pedagógiai eljárások alkalmazását, képességeik kibontakoztatását. Azt, amelyről Ő így ír: "A gyermek - élő ember. Egyáltalán nem is a mi életünk pusztá díszé, hanem különálló, gazdag, telivér élet. A gyermek élete emóciói erejénél, benyomásai mélységénél, megfeszített akaratának tisztaságánál és szépségénél foga hasonlíthatatlanul gazdagabb, mint a felnőttek élete ... Ha figyeljük ezeket az üde és gyöngéd életeteket, ha gondolkozunk fölöttük, ha részt veszünk bennük, csakis akkor válik valósággá és hasznossá az az erő, amelyet saját egyéni és közösségi életünkben már régebben gyűjtöttünk."⁸

III. Összegzés

"A mai magyar óvodákban a sokszínűség a jellemző. Az, hogy milyen pedagógiai irányzat kap nagyobb hangsúlyt az nem csupán a pluralizmus függvénye, hanem egy adott történelmi - társadalmi "pillanattól" is függ. Makarenko eszmei hagyatéka él és munkál óvodai programjainkban, hogy néha ekletikusan az talán nem is baj, mivel gyakran előfordul, hogy eltérő elméleti bázison meglepően hasonló praxisok születnek."⁹

⁵ Makarenko: Válogatott pedagógiai tanulmányok. Új Magyar Könyvkiadó IV. V. Bp. 1949. III. kiadás

⁶ Az óvodai nevelés országos alapprogramja. Művelődési és Közoktatási Minisztérium SEMIC Interprint Nyomda Bp. 1966. 7. o.

⁷ Makarenko: Szülők könyve. Új Magyar Könyvkiadó IV. V. Bp. 1955. 241. o. 8

⁸ U. o. 156. o.

⁹ Bakonyi Anna: Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén Tárogató Kiadó, Bp. 1995. 93. o.

Наследие Макаренко в венгерском воспитании в детском саду

Все венгерские детские сады принуждены написать свою местную воспитательную программу до сентября 1999-ого года.

В этом им помогает национальная программа воспитания в детском саду, в которой отражаются такие идеи Макаренко, как роль семьи в воспитании детей, сознательность в развитии ребёнка, коллективные деятельности, уважение к детям.

Венгерские детские сады показывают многоцветную картину, но во всех (открыто или скрыто) появляется наследие Макаренко.

dspace.vnu.edu.ua

Páldi János : Embernevelés a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban

Makarenko szellemében

(Szolnok)

"Valaki kétféle módon lehet időszerűtlen: vagy mert már eljárt felette az idő vagy mert még nem ért be körülötte a jövő. Makarenko időszerűségének sorsa alighanem az utóbbi lesz." (Pataki Ferenc)

Egy eszmének vagy egy eszmét képviseli embernek akkor ártunk a legtöbbet, ha dogmaként értelmezzük gondolatait, írásait.

Makarenko a szocialista-kommunista eszmerendszer képviselője volt a pedagógiában. A szocialista-kommunista eszmerendszer utópiának bizonyult a politikai, gazdasági és társadalmi élet megreformálásában. Ugyanígy megvalósíthatatlan lett az az embereszmény is, amelyet ez az eszme maga elé tűzött. Makarenko hitt a kommunista ember kinevelésében, ez a hit hatotta át egész pedagógiáját.

Ez a pedagógia alapjában humanista volt, mentes volt attól a gyűlölködéstől, amelyet sok forradalmár képviselt a nem kommunistákkal szemben.

Az utókor feladata az, hogy felfedje, megőrizze és továbbfejlessze Makarenko tanításaiból mindazt, ami humanista.

A szolnoki Varga Katalin Gimnázium ebben és csakis ebben a szellemben vallotta magát Makarenko-követőnek.

A szolnoki Varga Katalin Gimnázium 1971-ben fakultációs kísérletbe kezdett, amely kísérletnek elsősorban nem a többlettudás átadása volt a célja, hanem az embernevelés.

Mivel a mai (az akkori gimnáziumban termelő munkára nem volt lehetőség, a fakultációval próbáltuk azokat a személyiségformáló tevékenységeket a iskolai tevékenység rendszerébe beépíteni, amelyek a szentlőrinci kísérletben a fizikai termelőmunkában természetesen adódtak. Mi a személyiség értékrendjét és tudásmennyiségét "termeltük".

Munkánk középpontjában tehát a méltóságos ember, a méltóságos tanuló állt. Munkánkat áthatotta az a hit, hogy az ember nevelhető hogy minden tanuló eljuttatható a neveltségben is, az ismeretszerzésben is a "saját tetőjéig"(Szokolszki).

Makarenkónak tehát nem a konkrét, a saját korában és helyzetében érvényes tevékenységét utánoztuk, hanem az ő pedagógiai tevékenységéből és leirt gondolataiból azt vettük át, ami a mi történelmi korunkban és társadalmi helyzetünkben alkalmazható. Úgy gondolom, így voltunk legjobban hűek Makarenko pedagógiai elveihez.

Rendszerünkben az addigi magyarországi gyakorlathoz képest a legnagyobb változás az volt, hogy az addigi merev kötöttségeket feloldottuk és az akkor lehetséges legnagyobb szabadságot adtuk a tanulóknak.

Ez elsősorban abban mutatkozott meg, hogy a tanuló maga dönthette el, mely tárgyakat akar nagyobb óraszámban tanulni. A választott tárgyakat félévenként felcserélhette, illetve végleg le is adhatta.

Ezzel a választási lehetőséggel a tanuló az élet legfontosabb problémáival került szembe: El kellett töprengenie

a) saját adottságain: mihez van adottsága, melyiket tudja legjobban kifejleszteni és élete során kamatoztatni. Ez az egyszerű tény nagyban hozzásegíti a tanulót reális önismeretének kialakításához.

b) Valójában most kellett saját sorsáról először döntenie. Ezzel átélte a döntés örömét, kínját és felelősségét.

c) El kellett töprengenie arról is, hogy korának magyar társadalmi viszonyait és saját adottságait figyelembe véve mely pályán tudna leginkább érvényesülni. Az iskolánkban volt fakultációs rendszernek ez volt a legfontosabb személyiségformáló szerepe.

Fent leírt törekvésünkben maga Makarenko erősített meg bennünket: "Az egyéni bánásmód lényege az - olvassuk Makarenkónál - , hogy a gyermeket egyéni képességeinek és hajlamainak megfelelően ruházzuk fel azokkal a személyiségvonásokkal, amelyeket a nevelés társadalmi jellege megkövetel." (Idézi Pataki Ferenc: Nevelés és társadalom) Pataki Ferenc interpretálása így hangzik: "De nem lehet szocialista az a nevelés sem, amely az egyén hajlamait, adottságait, igényeit és érdekeit a közösségi nevelés örvén figyelmen kívül hagyja." (Pataki Ferenc: Nevelés és társadalom 160)

Az egyén ilyen módon való középpontba állítása nem jelenti azt, hogy a közösségi nevelés nem volt fontos számunkra.

Makarenko számára természetes volt, hogy a telepi életet nem is lehet másképp, csak közös munkával megszervezni, s ebben a közösen végzett munkában váltak a volt csavargók értékes emberekké.

A magyarországi általánosan képző iskolákban alig van lehetőség közösen végzendő munkára, s így jó közösségek kialakítására. A park-gondozások, az őszi tiznapos mezőgazdasági munkák, a veteránok gondozása stb.

sehol sem lehettek az iskolai munka rendszerének szerves részei. Osztályfőnöki tanári "prédikációkkal" nem lehet közösséget kialakítani. Akadályozta a jó közösségek kialakulását az is, hogy sok pedagógus csak kizárólag fizikai munkával tudta elképzelni.

Iskolánk gimnázium, amelybe válogatott gyerekek jártak, mindenki egyetemre készült, természetes volt tehát, hogy a tanulást és az ezzel kapcsolatos egyéb iskolai tevékenységeket kellett a közösségépítés eszközevé tenni.

E tevékenységek megszervezésével azonban elsősorban nem a közösség építése, önmagáért való megszervezése volt a cél. Teljesen egyetértünk Pataki Ferencel, aki ezt írja: "A közösség nem a szocialista nevelés célkategóriájának eleme a személyiség megteremtésének céljához mérve eszközjellegű pedagógiai jelenség." (Pataki idézett mű 161) Egyetértünk Loránd Ferencel abban, hogy "A nevelés közösségi formájának lényege nem olyan szervezeti formákban és eszközökben van, mint amilyen pl. az önkormányzat, ... hanem abban, hogy a növendékeket a társadalom aktív tagjának, társadalmi értékek teremtőinek tekintjük, .." (Köznevelés 1977. dec. 16.)

A mi nevelési célunk a minden jelző nélküli HUMANISTA, ALKOTÓ és egyben KÖZÖSSÉGI ember kifejlesztése volt.

Ennek a célnak megvalósításához fontos eszköznek tekintettük a közösséget, de nem vetettük el az ún. "páros pedagógiát" sem.

A közösségépítés lehetőségét teremtettük meg

- a) tanórai csoportoktatással,
 - b) a tanórai teljesítmény közös bírálatával,
 - c) a két-három főnek adott, több napon vagy héten végzendő házi feladatok adásával,
 - d) az I. és II. osztályosoknak rendszeresített úgynevezett komplex tanulmányi versennyel,
 - e) az iskolai ünnepélyek egy-egy osztályra bízott megrendezésével
- (A fentiek értelmezése az előadásban.)

Fontos feladatunknak tartottuk az iskolaközösség kialakítását is. A fenti tanórai és tanórán kívüli tevékenységek részben ezt a célt is szolgálták. Az iskolaközösség kialakítását segítették közvetve a következő rendezvények:

- a) az iskolanap,
- b) az első osztályosoknak az iskolaközösség előtti bemutatkozása,
- c) az évenként megrendezett tanulói kiállítások,
- d) a művészek munkáiból rendezett tárlatok,
- e) a Szigligeti Színházzal kialakított jó kapcsolat,
- f) az iskolai népdalverseny, g) az osztályok közötti sportverseny
- h) a megyei és országos versenyeken elért tanulói sikereknek az egész iskola tanulóifjúsága előtt való megünneplése,
- i) írók, költők, tudósok rendhagyó órái.

(A fentiek értelmezése az előadásban.)

Az iskolaközösségbe beleértettük a nevelői közösséget is.

Azt szeretnénk volna, ha a tanulók is érzik és tudják, hogy a tanári testület értük van, s csak közösen tudunk jó eredményeket elérni, ezért minden alkalmat megragadtunk, hogy kifejezzük:

- a) a tanulókkal való együvé tartozást,
- b) a tanári testület jó közösség mivoltát

A tanári közösséget is építeni és fejleszteni kell. Ennek egyik eszköze volt a kezdő (vagy csak a mi iskolánkban kezdő) nevelők köre.

(A fentiek kifejtése az előadásban.)

Az iskolaközösségbe beleértettük az iskolában a tanulókért dolgozó összes alkalmazottat. (Bővebben az előadásban.)

A fentiekből talán kitűnt, hogy Gáspár Lászlóval egyetértve "Makarenkótól inkább a tanulságokat, mint a nevelési módszereket lehet közvetlenül átvenni." Ezt megerősítő idézi Mérei Ferencet:

"Ezeket a nevelőknek kell kialakítaniuk ... saját feltételeik közt az emberek nevelhetőségének olyan optimista hitével, amilyen Makarenko könyvéből árad. (Bakó-Bárdossy - Gáspár: A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez. 13. o.)

Mi e gondolatok szellemében igyekeztünk munkánkat végezni.

Палди Ланонш (Сольнок)

Резюме

Воспитание человека в духе Макаренко в гимназии им. Варга Каталин города Сольнок

Педагогика А. С. Макаренко была в основном гуманистической. Задача потомства раскрыть, сохранить и развивать гуманистические черты педагогики Макаренко.

В гимназии им. Варга Каталин с 1971-ого года был проведен нами опыт по воспитанию человека, в ходе которого заимствовали из учения Макаренко идеи, подходящие к нашей эпохе.

В нашей воспитательной системе ученики получили возможно большую свободу. В центр поставили личность, в воспитании которой играл большую роль и коллектив. Цель нашей работы: воспитание гуманистического, творческого и коллективного человека.

Возможности коллективной деятельности в нашей школе. В осуществлении нашей воспитательной цели мы считали коллектив важным средством воспитания, но не отвергали так называемую парную педагогику. Мы считали важной задачей и формирование школьного коллектива, включая и коллектив педагогов.

Palotayné Lengváry Judit : Németh László Makarenko esszéje

A magyar kultúrtörténetben sajátosan alakult az irodalom és pedagógiai kapcsolata. Íróink, költőink különböző helyzetekben, kényszer, menekülés, száműzetés vagy elkötelezettség, vállalás, igaz vonzalom hatására képzettségüknek megfelelően esetleg képesítés nélkül lettek házitanítók, tanítók, tanárok.

Németh László munkássága számtalan szállal kötődik a pedagógiához. Ha csak a Medve utcai polgárit írja meg, már helyet biztosít magának a magyar nevelésszociológia úttörői között. A gyermekszoba apai próbálkozásait, örömeit, csalódottságát, kételyeit rögzítő karcsú kötet ugyancsak önmagában elegendő lenne a halhatatlansághoz. S akkor még nem szóltunk a nagyregények sok fő- vagy mellékmotívumáról, drámák, esszék soráról. S ne feledkezzünk meg a legizgalmasabb, legegységesebb pedagógiai vonatkozásról- vásárhelyi évekről.

A Makarenko esszé az ötlet megszületésekor ' csupán egy kitüntetés "melléktermékének" ígérkezett. A megformálás során jóval többé jelentősebbé válik.

Melyek azok a kérdéskörök, amelyeket Németh László érint a terjedelmét tekintve szerény, mondandójában annál jelentősebb dolgozatban?

Az író- műfordító természetesen foglalkozik a mű nyelvével, szerkezetével.

Meglehetősen indulattal beszél a címről. Nem a Makarenko által választottal, a Pedagogicseskaja poémával van baja. A magyar fordítás- magyarítás- Az új ember kovácsa nem nyeri el tetszését. Sőt, nemtetszését vívja ki.

Makarenko és saját pedagógiai krédójának közös elemeit örömmel, kellemes meglepetéssel fedezi fel. Foglalkozik Makarenko közösségépítésének eredményével. Makarenko gondolatmenetének belső logikáját pontosan értve kiemeli az alkotás- építés- gazdálkodás, s leginkább a játék jelentőségét.

Makarenko heroikus küzdelmének sokak által idézett, elemezett első megrendítő konfliktusát mély beleérzéssel, megértéssel kommentálja. Érezhető a magyarázatból, hogy Németh Lászlót másféle nevelői magatartás képviselője. Ez azonban nem akadályozza abban, hogy a Makarenko szenvedélyes élet- halál- harcát a legnagyobb elismeréssel illesse.

A közösség- ez a legszorosabb kapocs, mely e két nagyon különböző alkotót egy áramkörben vonja.

Makarenko koncepciójában Németh László kitűnően meglátta a játék szerepét. Pontosán érti, hogy a Makarenkónál az alkotás és a nevelés nem egyszerűen lecke, hanem játékos lecke, melyben a fiatalok a felnőttek segítségével dolgoznak.

Ugyancsak jól tapint rá a "katonásdi " funkciójára, a fegyelem makarenkói lényegére, arra, hogy mindezek nem polgári sallangok, kölcsönvételek. Nem öncélú ékítmények vagy gyermeklelket gúzsba kötő rigorózus szabályok. Minden arra irányul, hogy az értelmes és komoly forma segítse az ifjakat a majdan nagyon is szükséges életismeretek elsajátításában. Ahogy Égető Eszter újra és újra nekifutva, pók- szívóssággal szövögeti maga körül a jövőt, ugyanolyan lendülettel lát neki Németh László képzelete „ Kedves lázálmai" egyikének kibontásához. Makarenko katalizáló hatására a maga munkaiskola koncepciójáról többek közt így ír:

„Ennek az iskolának nem volna állandó épülete, még kertje, ólja, földművelésre szánt területe sem; ez az iskola folyamatosan épülne és lépésről- lépésre hódítaná meg, tenné kultúrfölddé a kijelölt Ugart. Az iskola indító osztály egy tantermet, és néhány lakós hálótermet kapna, egy közös helyiséget, a tanároknak, iskolaszereknek. Ezt kellene a régi följjebbjáró osztálynak, s az újaknak kiszélesíteni. Minden évfolyam építhetne egy új tantermet, és hozzá tartozó szobákkal a következő évre, vagy a régi mellé, vagy fölé, újabb emeletnek. S mind közben gyarapítani is műhellyel, természetismereti előadóval, kultúrteremmel, sportpályával a kezdeti iskola komplexumot.

Az egyik fő tárgy mindvégig az építészet, s a bekapcsolódó iparok lennének, asztalosság, víz- villanyszerelés, padló- tetőfedés, a másik földművelés és állattenyésztés, kistermelés... Az elméleti tárgyakból... is meglehetne keresni mindjárt az alkotva tanulásnak a lehetőségét... Az elméleti oktatás egyik legfontosabb része... a tanítás irányának a tanulók hajlamainak megfelelő könyvtár összeállítása.”

Gyönyörű utópia, amely Makarenko ihletésére született Németh László műhelyében.

Палотаниэ Ленгвари Юдит (Ниредьхаза)

Резюме

Эссе по Макаренко от Ласло Нэмета

Педагогическая деятельность великого венгерского писателя Нэмет Ласло и педагогические идеи в его книгах, романах.

В своём эссе о Макаренко он занимался процессом, трудностями и результатами образования коллектива, подчёркивая значение создания - строительства - хозяйствования и игры, соответственно внутренней логике макаренковского воспитания. Он понял и функцию игры в солдаты.

Под влиянием работы Макаренко он разработал свою концепцию трудовой школы, которую построили бы сами ученики.

**Széchy Éva : Makarenko hozzájárulása az egyetemes neveléstudomány
és gyakorlat továbbfejlődéséhez.**
(Előzetes vázlat)
(Budapest, ELTE)

1. A társas (közösségi) és individualizált nevelés (egyéni bánásmód) kölcsönhatása a személyiség formálásában, képességei fejlesztésében.
2. Kísérlet a nevelési folyamat törvényszerűségeinek feltárására, a személyiség teljessége megközelítésének korszerű felfogására: a képzés, az alkotó munka, a jellemformálás, a társas cselekvés, az életmód komplexitása a pedagógiai folyamatban.
3. A nevelőközösség demokratikus működése: a pedagógiai befolyásolás aktív szerepe és stílusa; a mikro-, és makrokörnyezet pozitív hatásainak összehangolása; a konfliktusok kezelése.
4. A Pedagógiai hősköltemény helye a neveléssel foglalkozó klasszikus szépirodalmi művek sorában; a Nevelés módszertana és a Szülők könyve maradandó értéke a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban.
5. A makarenkói pedagógiai örökség nélkülözhetetlen elemei a mai magyarországi nevelésügy demokratikus korszerűsítésében.

A témák tömör tárgyalásánál igyekszünk polemikusan áttekinteni a régi és új értelmezések egyes korlátait, ferdítéseit, s a nevelési gyakorlatban jelentkezett torzításokat.

Сечы Эва (Будапешт)

Резюме

Вклад Макаренко в дальнейшее развитие универсальной теории и практики воспитания

1. Взаимодействие коллективного и индивидуального воспитания в развитии личности.
2. Опыт по раскрытию закономерностей воспитательного процесса и по современному подходу к личности.
3. Демократическое функционирование воспитательного коллектива.
4. Место в специальной литературе книг Педагогическая поэма, Методика воспитания и Книга для родителей.
5. Необходимые элементы наследия Макаренко для дела воспитания в Венгрии.

**Templom Józsefné : Közösségépítés a budapesti Nap utcai lakótelepen
(TÉZISEK)
Makarenko és a mai társadalmi kihívások c. konferencia hozzászólásához
(Budapest)**

1. Makarenko a mának is üzen.

- 1.1 Makarenko és a Nap utcai kísérlet kapcsolata elsősorban *a közösség*, mint a vágyott emberi viszony, mint hiány, mint ami nincs, de kívánatos lenne, hogy legyen, mint ami tudatos szervezéssel elő is segíthető
a közösség, amelynek erős pozitív értéktartalma van: *minőséget* - közös célokat és alkotást, érzést, szándékot, képességet az együttműködésre, azonos értékrendet, valamint lokalitást is jelent;
a Nap utcai kísérlet alapkérdése, hogy lehet e "szabad polgároknak" öntevékeny, teremtő közösséget Magyarországon, a főváros egyik lakótelepén a mai társadalmi viszonyok között kialakítani, fenntartani úgy, hogy minden kényszer nélkül, az abban résztvevő, közreműködő egyének közös hozzájárulása éltesse, működtesse azt.
- 1.2. A mai társadalmi kihívások és azok kezelése civil szerveződés keretében - *a Nap Klub*, mint a szolidaritást, kölcsönös segítség nyújtást adó civilközösség bázisa;
a társadalmi részvétel, az önirányítást-önszerveződést segítő közösség gyakorló terepe;
a szocializációt, a társadalmi kontrollt megvalósító szervezet.

2. A közösségépítés a gyakorlatban.

- 2.1. Nap utcai közösségépítés (1992 - 2001) a közösségfejlesztés olyan változata, amely -a helyi lakosság szükségleti és tapasztalatai bázisán - hasonló problémákkal, szükségletekkel bíró emberek öntevékeny-és önsegítő csoportjainak, továbbá szomszédságainak létrejöttét segíti, a helyi önszerveződő közösség megvalósulását, működését támogatja:

a szervezési szakasz 1992-től 1995-ig tartott, létrejött a közösség anyagi, személyi és szervezeti kerete, kiépült a közösségi kapcsolatháló,s megfogalmazódtak a főbb célok , kialakultak a főbb tevékenységek;

az önszerveződési szakasz 1996-tól előreláthatóan 2001-ig tart; kiépülnek és működnek a demokratikus szervezeti keretek, az öntevékeny és az önszerveződő csoportok képessé válnak a helyi társadalom igényeinek megfogalmazására, képviselésére, a megoldási módok kimunkálására, kivitelezésére, s végül kialakul a saját identitással bíró helyi közösség, amely a demokratizmus valóságos gyakorló terepe, s minden valószínűség szerint a helyi hatalom alternatívája is lesz.

- 2.2. A közösségépítés néhány tanulsága.

A társadalomban lezajló változások hatása a lakótelepen és a környékén élőkre:

Differenciálódás

- egyre több család szegényedik el;
- a bérlői státuszról tulajdonossá válás;
- idősek elmagányosodása:

vesztesek a gyerekek, a serdülők és a fiatalok - csavargás és a gyermekkori, fiatalkori bűnözés;
lakótelep és környékének lepusztulása(és gettosódás).

A közösségépítés alternatívái:

- Nap Klub alternatív szabadidő központ
- védő-óvó műhely-fejlesztő napközi
- ifjúsági klub-kortárssegítés
- önszerveződő - önszervező csoportok
- (polgárok egymásért);
- rendezvények
- környezetszépítés, környezetépítés az önkormányzat és a civilszféra összefogásával
- Józsefvárosi Civil Kerekasztal társaság a kerületi partnerség-építésért

Темплом Йожефна (Будапешт)

Резюме

Формирование коллектива на жилкомплексе на улице Нап в Будапеште

Связь учения Макаренко и происходящего на жилкомплексе эксперимента заключается в понятии коллектива, как желаемого отношения людей. Основной вопрос эксперимента: возможность создания коллектива жителей без всякого принуждения.

Цели и задачи коллектива. Этап организации (1992-1995 гг.). Этап самоорганизации (1996-2001 гг.). Задачи разных этапов.

Некоторые уроки формирования коллектива. Альтернативы формирования коллектива на жилкомплексе.

**Dr. Füle Sándor : A Makarenkói hagyaték felhasználása
az iskolai pedagógiai programok megvalósításának folyamatában
(Budapest)**

A magyar pedagógia elmélete és gyakorlata – mint a huszadik században mindig jellemzően – napjainkba, a huszonegyedik század küszöbére érkezve, társalmunkhoz hasonlóan forrongásban van. A pedagógia forrongását /témánkhoz ezt emeljük ki / az 1960-as években kezdődő "Iskolakoncepció" kutatások erőteljesen növelték. Az 1970. évi V. Nevelésügyi Kongresszus vitái, az 1985. évi Oktatási Törvényben, majd az 1993. évi és a módosított 1996. évi Köznevelési Törvényben az Iskolai Pedagógiai Programok /benne a Helyi Tantervek / kidolgozása követelményeinek megfogalmazói pontot tettek egy új rendszerű longitudinális pedagógiai tervezés bevezetésére Magyarországon

Az új tervezési rendszer kialakításában a magyar pedagógiai elméletével és gyakorlatával foglalkozók közül sokan részt vettek. Most már az 1998/99 tanév elejétől az említett iskolai alapidokumentumok megvalósításának lényegi szakaszában vagyunk. A magas célkitűzések és várható nehézségek miatt számba kell vennünk azt a hazai és nemzetközi pedagógiai "muníciót", amely a nagy feladat megvalósításához valójában rendelkezésünkre áll. A magyar nevelést és oktatást minőségileg kell megújítanunk!

Az MPT Makarenko Munkabizottsága által szervezett nemzetközi tanácskozás átfogó témakörére koncentrálnak néhány gondolatunkat összegezzük, hogy a Makarenkói hagyatékából, nevelési értékekből milyen eredmények felhasználásának lehetőségeit látjuk a magyar embernevelés elsősorban a Dr. Petrikás Árpád által oly fontosnak tartott Iskolapedagógia fejlesztése érdekében.

1. Dr. Gáspár László /aki ez év júniusában távozott el tőlünk, az élők sorából / utolsó jelentős „Neveléstudomány” c. könyvének előszavában írja: „Makarenko nevelési eredményei a pedagógiai progresszió fő áramába tartoznak.” Ezt a megállapítást teljes mértékben elfogadjuk, hiszen a pedagógusképzésben és a továbbképzésben több, mint négy évtizeden át oktattuk- a magyar és a főbb európai irányzatok mellett- a Makarenkói pedagógiát is. Az a Gáspár Lászlótól eredő megállapítás is fontos kiindulási pont lehet, hogy „Ideje lenne különválasztani Makarenko rendszerének belső tartalmát és ideológiaként felnagyított, eltorzított mozzanatait.” Erre annál inkább szükség van, mert a rendszerváltás után hazánkban többen félremagyarázták Makarenko gondolatait, gondolatrendszerét.
2. A magunk részéről elsősorban az elkészült Iskolai Pedagógiai Programok gyakorlati megvalósításának szempontjából tekintjük át Makarenko életművének egy részét. Az újabb pedagógiai követelmények összefüggésében.
3. Köztudott, hogy a Pedagógiai szakemberek többsége és néhány felelős pedagógus is évek óta rendszeresen megállapítja, hogy „A nevelés terén rosszabb helyzetben vagyunk”, mint ami szükséges és elfogadható lenne Magyarországon, a magyar társadalom előtt az ezredforduló táján álló feladatok megoldásához- Egyértelmű, hogy ebbe a rosszabb helyzetbe nem lehet belenyugodni! A nevelés, azon belül pl. az erkölcsi nevelés terén jelentős változások eléréséhez a magyar pedagógia minden múltbeli és jelenbeli jelentős értékeit, de a fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országok minden adaptálható nevelési eredményét, közöttük a Makarenkói pedagógiát is fel kell használnunk. A felhasználható értékeket be kellene építeni a jól átgondolt helyi nevelési rendszerekbe.

4. A kidolgozásra és a fenntartói jóváhagyásra került Iskolai Pedagógiai Programok közoktatási szakértői véleményezése során /az ország egész területéről magunk húsz ilyen program véleményezését végeztük / egy esetben sem talákoztunk a makarenkói pedagógiai gondolatok felhasználásával. Ha az említett programokban a Makarenkói gondolatok nem is találhatók meg, a gyakorlati megvalósítás során alkalmazásuk annál inkább lehetséges és szükséges lenne.

A gyakorlati alkalmazáshoz a Magyar Pedagógiai Társaság, az „Új pedagógiai Szemle” és más pedagógiai szaklapok, a pedagógusképzés és a továbbképzés minden szintjén a Makarenkói hagyatékából is kell táplálkoznunk.

5. A pedagógiai tudományosság érvényesítése érdekében /amelyről Dr. Petrikás Árpád, DR. Gáspár László és Dr. Füle Sándor témáról kapcsolatos könyvei szólnak / egy deduktív logikai rendben kellett volna az Iskolai Pedagógiai Programokban kidolgozni az alapvető pedagógiai kategóriákkal kapcsolatos, több évre szóló gyakorlati tennivalókat. A közoktatási szakértői véleményekből tudjuk, hogy ez gyakran nem így történt, Így az alapvető nevelési- oktatási tartalmi kérdések között az értékrendszer, a célrendszer, a követelményrendszer, a tevékenységrendszer, a nevelési eljárások / módszerek / rendszere, az ellenőrzési- értékelési rendszer kérdéseinek kellene szerepelniük elsősorban. Ezekhez az „alrendszerekhez” kellett volna /ha nincs meg, akkor kell / megkeresni, hozzákapcsolni a Makarenkói hagyatékából mindazt ami oda tartozik. Előadásunkban erre akarunk példát adni.
6. Az előadás során az értékrendszer, a célrendszer, a tevékenységrendszer, az eljárásrendszer /a nevelés módszerei / és az ellenőrzési- értékelési rendszer kérdésköréhez kapcsoljuk a Makarenkói hagyatékából eredményesen felhasználható elvi, gyakorlati vonatkozások általunk legfontosabbnak ítélt részeit. Előadásunkban lényegében és bővebben erről beszélünk.
7. A választott témánk, az iskolai pedagógiai programok megvalósítása, rendkívül átfogó Így több részletére, az előadás időkorlátai miatt, még csak nem is utalhatunk. A vázlatosan elemzett Makarenkói hagyaték is lényegesen gazdagabb, mint abból szubjektív válogatással összegzésünkben felmutatni leszünk képesek.

Fontos itt Dr. Petrikás Árpád által /1986/ szerkesztett „Makarenko Antológia” c. válogatásra utalni. Javasoljuk majd, hogy a nemzetközi tanácskozás anyagának megjelentetése mellett, egy kibővített, újabb Makarenko antológiát készítsenek el és nagyobb példányszámban adják közre. Az Antológia felépítése a 6. pontban javasolt rendszer szerint lenne a legcélszerűbb. Javaslatunk realizálása azért lenne fontos, mert a több mint harminc évvel ezelőtt megjelent két kötetes válogatás Makarenko nevelésméleti műveiből és a korábbi hét kötetes válogatás hazánkban egyhamar (várhatóan) újabb kiadást nem ér meg. Az átdolgozott, kibővített Antológia sokat segíthetne Makarenko hagyatékának feldolgozásában, felhasználásában, a magyar iskolai nevelés-oktatás során lévő minőségi megújításának szakaszában

8. Az előadás befejezéseként beszélni fogunk arról, hogy a napjaink pedagógiai gyakorlatában örvendetesen fellelhető „Több Út” gazdag alternatív pedagógiai rendszereit egybe kellene vetni a tradicionális és a gyakorlatban fellelhető magyar pedagógiai és a nemzetközileg elfogadott eszmerendszerekkel. Az egybevetéshez...”a pedagógiai haladás maradandó vívmányainak korszerűsítéséhez” / ahogyan erről Dr. Gáspár László „Nevelésmélet” c. könyvében ír / a makarenkói pedagógiai hagyaték is biztos támpontokat adhat. A Makarenkói tapasztalatokból / XXI. századhoz közeledve / az az

által állandóan hangoztatott tétel is nagy figyelmet érdemel: „Én az aktív nevelés híve vagyok”. Nekünk magyar pedagógusoknak is aktívnak kell lennünk a helyi iskolai koncepciók megvalósításakor, pedagógiai gazdagításakor. Ehhez minden pedagógiai érték, így a makarenkói pedagógiai elméleti és gyakorlati kiaknázása is elengedhetetlen. A magyar pedagógia értékes múltja, gazdag jelene és remélhetőleg még gazdagabb és eredményesebb jövője erre az aktív nevelésre kötelez mindannyiunkat. Makarenko jó példát ad számunkra!

Д-р Фюле Шандор (Будапешт)

Резюме

Приложение наследия Макаренко в осуществлении школьных педагогических программ

В теории и практике венгерской педагогики имеется брожение в наши дни, усиленное разными исследованиями и дискуссиями по Закону народного образования. Наша задача: возобновлять качество воспитания и обучения.

1. Важным исходным пунктом считается всё, что Д-р Гашиар Ласло написал в своей последней книге (“Теория воспитания”) по вопросам наследия Макаренко.

2. Мы изучаем идеи Макаренко с точки зрения осуществления Школьных педагогических программ.

3. Воспитание в нашей стране находится в неблагоприятном положении. В интересах изменения этого положения необходимо применять результаты воспитания разных стран, и так наследие Макаренко.

4. Применение идей Макаренко оказывается возможным и необходимым в практике наших школ.

5. Для осуществления педагогической научности в Школьных педагогических программах считалось бы разработать практические задачи по дедуктивной логике.

6. Изучается нами наследие Макаренко с точки зрения вопросов системы ценностей, целей, деятельности, методов и системы оценки.

7. Наследие Макаренко оказывает нам богатый материал, как это видно в “Антологии Макаренко” (Д-р Петрикаш Арпад, 1986 г.) Мы предлагаем составить новую антологию.

8. Нужно сравнивать сегодняшние альтернативные педагогические системы с традиционными международными и венгерскими системами.

**Csajbók Ferencné: Az egyéni és közösségi tudat változásai az iskolában
a rendszerváltozás utáni években
(Turkeve)**

I. A rendszerváltozás hatása az iskola belső világára

1.1.

Szerkezeti és szervezeti változások
Hat- és nyolcosztályos gimnáziumok
Egyházi iskolák

1.2. 1990-től nincs szakmai felügyelet

1.3. Változások az érdekképviselés terén (pedagógus és nem pedagógus munkavállalók)

1.4. A gyermekszervezetek helyzete

1.5. A gyermekérdekek, azok képviselése

1.6. Pedagógiai programok, helyi tantervek

II. A pedagógusközösségek feladatai

1. A helyi tanterv, a pedagógiai program elkészítése, figyelemmel a település sajátosságaira, a politikáról független nevelési elvekre, értékekre.

2. A program megvalósítás

2.1. Az iskola kisebb csoportjainak tennivalói (munkaközösség, iskolavezetés, iskolaszék, egyesületek)

2.2. Az egyes pedagógus (osztályfőnök) feladatai

2.3. Tudatos részvétel az iskolai program megvalósításában

2.4.2. Az elvégzett tevékenység elemzése a továbblépés tennivalóinak vázolása önmagam, a pedagógusközösség, a diákcsoport, az egyes diák számára.

3. A tanulás fogalmának tág értelmezése a diákok körében

4. A tanulók családi körülményeinek folyamatos ismerete, a család partnerré tétele az iskolai nevelőmunka feladatainak megvalósításában (2 konkrét eset elemzése)

5. A diákönkormányzat működési feltételeinek megteremtése, működésének segítése. A város minden iskolájában - az egyházi kivételével - diákjogi alapismereti vizsgával rendelkező diák van. A Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Közalapítvány pályázata.

Изменения личного и коллективного сознания в школе после перемены общественного строя

1. Влияние перемены общественного строя на внутренний мир школы.
 - 1.1. Изменения структуры и организации.
 - 1.2. Надзор по специальности с 1990-ого года.
 - 1.3. Изменения представительства интересов.
 - 1.4. Организации детей.
 - 1.5. Интересы детей.
 - 1.6. Местные программы обучения.
 2. Задачи коллективов педагогов.
 - 2.1. Составление местной программы.
 - 2.2. Осуществление программы.
 - 2.3. Задачи разных групп.
 - 2.4. Задачи педагога.
 - 2.5. Участие в осуществлении программы.
3. Понятие учёбы среди школьников.
4. Семейные условия школьников. Семья как партнёр в воспитательной работе.
5. Функционирование самоуправлений школьников.

Lányi Andrásné : Makarenkóról napjainkban
(Budapest)

Anton Szemjonovics Makarenko (1888-1939) a pedagógia történetében jelentős személy. Ugyanakkor munkássága és az azt alapozó pedagógiai (személyiségfejlesztő) elmélete többször, többek által vitatott.

Hazánkban századunk negyvenes éveinek közepétől vált ismertté, amikor is elkezdődött (mint több más országban is) a társadalmi demokratizálódás és azzal együtt az iskolaügy, valamint az oktatás - nevelés elméletének és gyakorlatának átalakulása (Izd. például a nyolcosztályú iskola létesítése).

Akkoriban Makarenkót mint hivatalos tanügyi nézetünket alakító személyt tartották számon. Majd néhány évtized múltán (az 1970-es évek elejétől) kezdett kiszorulni a pedagógiai gondolkodásból.

Magam éppen abban az időben, a Budapesti Tanítóképző Főiskola hallgatójaként ismerhettem meg a neveléstörténet és nevelélmélet tárgyak tananyagában. Akkor még kötelező olvasmányként szerepelt Az új ember kovácsa (a Pedagógiai Hősköltemény) című könyve. A sok elmélet mellett szívesen olvastam a regényt. Nem történelmi-politikai jellege, hanem az embernevelésre vonatkozó részletei érdekeltek igazán.

Később pedagógusi szakmám, mint pedagógia szakos előadó tanárt egy műszaki pedagógusképzőbe vezetett, ahol nevelélmélet és neveléstörténet tárgyakat oktattam. Természetesen Makarenkóval is foglalkozni (foglalkoznunk) kellett. Nevének említésekor a visszajelzésekből úgy tűnt, szinte elcsépeltnek tartották. Ugyanakkor kiderült, hogy mindössze a makarenkói pofonról hallottak valamit, a korszakot pedig a történelemből és a marxista tárgyakból ismerték valamelyest.

Azonban a neveléstörténet tanárának meggyőződése volt és ma is az Makarenko munkássága (sok más neveléstörténeti személy köréből) nem maradhat ki a pedagógia történetéből. Az említett előzmények miatt vetődött fel, hogy mit t oktató, hogyan beszélhet Makarenkóról úgy, hogy az ne legyen "brosúra-ízű"?

Szerencsére akkoriban jelent meg egy könyv, amit időben felfedezett, Vág Ottó Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában, című könyvét.

A kiadvány már csak érdeklődést keltő címe miatt is nagyszerűen segítette az Makarenko munkásságának megismertetésében.

A könyv előszavában írta a szerző: "Még csak arra sem vállalkoztunk, hogy arról a nehezen körvonalazható pedagógiai áramlatról, amit - valljuk be, kissé pontatlanul vagy jobb kifejezés híján - reformpedagógiának nevez a szakmai köznyelv, a te igényével szóljunk. Munkánkban négy pedagógiai elméletalkotóról, nevezetese Key, John Dewey, Eduard Claparède és Anton Makarenko életművéről, valamint pedagógiai mozgalomról, és pedig az új iskolákról, az új nevelés mozgalomról progresszív pedagógiai mozgalomról és a proletárpedagógia mozgalomáról áttekintést. ... Valamennyi fejezet közös kulcsszava: a nevelési reform." E könyvből idéztem néhány Makarenkóra vonatkozó, eddig kevésbé felemlített részletet, amit az egyetemi előadásban is motiváló hatásúnak tartottam.

"A Pedagógiai hősköltemény igazi könyvsiker volt. Egy pedagógus, aki közel három évtizede működik a pályán, elismert íróvá válik, és 1934. június 1-én felveszik a Írók Szövetségének tagjai közé. A regény megkezdte diadalútját. Újabb kiadásokban jelenik meg, nemcsak oroszul és nem is csak a Szovjetunió népeinek nyelvein, a legkülönbözőbb nemzetek nyelvén."

Való igaz, hogy pedagógiai regényekben nem szűkölködik az irodalom - mutatott rá Vág Ottó -, "Makarenko regénye azonban több ezeknél ... mert a regény szerzője cselekvő részese mindazoknak a folyamatoknak, amelyekről a műben szó esik. Pedagógiai regény, melynek főhőse a szerző."

Számtalan ismertetés, elemzés jelent meg a könyvről. Az akkoriban szervezett iskoláknál jelentős volt az egységesség és a munkaiskolai képzés. Több tőkés államban is

megjelent a munkaiskola, természetesen sajátos elgondolásokkal és céllal. Lényegét azonban a mind fejlettebb termelés és technika követésének igénye jelentette. Alapjaiban az életre, a szakmában való boldogulásra kívánt előkészíteni, amint a makarenkói telepek élete is.

Szívesen ismertük meg Makarenko tanulóéveinek lépcsőfokait: tanítói szeminárium; tanítóképző intézet; majd később (1922 őszén) a Közoktatási Szervezők Központi Főiskolájára jelentkezett (mivel hiányosnak érezte felkészültségét). Ott azonban mindössze másfél hónapot töltött, mert Gorkij-telep nem nélkülözhetette vezetőjét.

Tanulmányairól szóló beszámolójából megtudhattuk: matematikából és a természettudományi tárgyak többségéből az iskolai tananyag halovány emléke élt benne. Jártasnak tartotta magát biológiából, földrajzból, történelemből, logikából, pszichológiából, és számot adott szépirodalmi érdeklődéséről is.

A pedagógiáról pedig így írt: "Saját szakterületemről, a pedagógiáról sokat olvastam, és problémáin sokat gondolkoztam. A tanítóképzőben arany éremmel jutalmazták > A modern pedagógia válsága < című terjedelmes dolgozatomat, hat hónapi munkám gyümölcsét."

Szerzett tapasztalatai, gyakorlati pedagógiai munkája alapján fogalmazódtak pedagógiai - az egyén és közösség kapcsolatára vonatkozó - gondolatai melyről többek között a következőt írta:

"Korunkhoz és forradalmunkhoz csupán egyetlen szervezési feladat lehet méltó; olyan módszer kialakítása, amely egységes és átfogó ugyan, de ugyanakkor minden személyiségnek lehetőséget ad arra, hogy kifejlessze sajátosságait, megőrizze egyéniségét."

Érdeklődéssel figyeltük, hogyan vélekedett a nevelővé válásról. Nem fogadta el azt a kijelentést, mely úgy szól: "a pedagógus nem azzá lesz, hanem azzá születik". Ezzel szemben a megállapítás ellenkezőjét vallotta: "a pedagógus nem azzá születik, hanem azzá válik."

Nem tekintette önmagát sem tehetséges pedagógusnak, önmagáról is csak azt állította - hangsúlyozza a könyv -, hogy a szükséges mesterségbeli tudással rendelkezik, melyről így ír: "A mesterségbeli tudást megszereztem, mert azt meg lehet tanulni, s ahogy lehet valakiből híres esztergályos vagy kiváló orvos, ugyanúgy lennie kell és lehet is belőle a pedagógia kiváló mestere is." - olvashattuk, és a könyvben így

folytatódik az idézet: "Mi valamennyien nagyon jól tudjuk, milyenné kell nevelnünk az embert ... a nehézség nem abban van: mit kell csinálni, hanem abban: hogyan kell véghezvinni. Rámutatott, hogy ez már a pedagógiai technika kérdése. Majd így folytatta:

"A mi pedagógiai iparunk sohasem a technológia, az eljárás logikáján épült, hanem mindig az erkölcsi prédikációk logikáján."

S a műszaki szakos egyetemi hallgatóság a további gondolatokat is érdeklődéssel kitűnően képzett mesterek munkájából kell állnia, aki mesteri pedagógiai munkájával majd igazi mesterművet hoz létre.

További elgondolkodtató és érdekes gondolatai is idézhetők, mint például a következő: "... a nevelő egész munkájához külön tudományt kell elsajátítani. Miért tanítják a műszaki iskolákban az anyagellenállást, és miért nem tanítják a pedagógiai tanintézetekben az egyéniség ellenállását - medítált Makarenko -, mikor a nevelésnek kezdetben éppen ezzel kell megbirkóznia?

Pedig hát senki előtt sem titok, hogy ilyen ellenállással igenis számolnunk kell." Majd így folytatta: "Miért nem tanulmányozzák minálunk a nyersanyagot? Így aztán senki sem tudja, mit lehet az adott anyagból készíteni ..."

Kijelentette: "Meggyőződésem, hogy nevelni éppen olyan jól meg lehet tanítani, mint számolni vagy olvasni, esztergályozni vagy marógépen dolgozni ... Miben állt ez a tanítás? Mindenekelőtt a pedagógus jellemének és magatartásának formálásában, azután olyan speciális ismeretek és készségek begyakorlásában, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a nevelés munkájához ..."

S sorolta a következőket: a hanggal való bánni tudás, kommunikáció különféle helyzetekben, az arcjáték illetve az arckifejezés hatása, valamint mozgással, a tréfálkozás,

vidámság és harag kimutatása a gyerekek körében. (Hasonló személyiségfejlesztő szándékot érvényesítenek napjainkban a mindinkább terjedő drámapedagógiai irányzat és módszerének képviselői.) Mind ennek természetes közegét adja a társadalmi közösség, a gyerekek és pedagógusok illetve más közösségek.

Makarenko pedagógiáját, az azt tükröző könyvét és más írásait világszerte ismerik. 1939. április 1-én 51 éves korában egy vonaton súlyos szívbajban halálozott el.

"Makarenko meghalt, de életművének diadalútja tulajdonképpen halála után kezdődött." - olvasható Vág Ottó könyvében. Sajnálatos, hogy személyét és munkásságának értékelését máig is több esetben homály fedi.

Összegzésként a neveléstörténet oktatója úgy véli (szintén visszajelzések alapján), hogy a műszaki szakos hallgatók körében az említett idézetek felcsillantása felkeltette érdeklődésüket.

Ugyanakkor érdekes képet kaphatunk a szakmai és közismereti források (lexikonok valamint tanulmányok) összehasonlító elemzéséből is, hogy miként mutatják be Makarenkót.

Лали Андрашич (Будапешт)

Резюме

О Макаренко в наши дни

Краткая история распространения идей А. С. Макаренко в Венгрии. Как автор настоящей статьи познакомилась с опытом великого педагога и позже как онк познакомил а студентов политехнического института с учением Макаренко.

Что пишет о деятельности Макаренко автор книги "Реформаторские теории и реформаторские движения в педагогике", Ваг Отто? Влияние "Педагогической поэмы" на венгерских педагогов.

Студенты политехнического института приняли с интересом идеи Макаренко и с удовольствием познакомились с его работой и жизнью

Tatai Zoltán : Szokolszky István A.Sz. Makarenko magyarországi követője(Budapest)

Szokolszky István pedagógiai, szakírói munkássága szorosan kapcsolódik A.Sz. Makarenko tanításaihoz. Erről a legtöbbet maga Szokolszky István írt és beszélt életében. munkáiban. Halála után először Székely Endréné: Szokolszky István életútja című munkájában, majd Szarka József: Szokolszky István című füzetében méltatta Szokolszky és Makarenko kapcsolatát.

Székelyné Szokolszky István életrajzából idézve mutatja meg a kezdetet, "Pedagógiai munkásságom tudatosságát és elkötelezettségét a NÉKOSZ-ban végzett gyakorlati pedagógiai tevékenységem, valamint A.Sz. Makarenko műveivel való találkozásom határozta meg". Szarka József a már idézett munkájában írja: "Szokolszky István a neveléstudományi szakirodalomban a Makarenkótól is ihletett népi kollégiumi közösségi nevelés értelmezőjeként és propagátoraként jelentkezett." Ezek az írások: "Autonómia a népi kollégiumban", "Makarenko és a kollégiumi nevelés" a Népi Kollégiumi Nevelő című folyóiratban 1949-ben jelentek meg. Ezzel kapcsolatban Pataki Ferenc akadémikus a Szokolszky emlékünnepeken a következőket mondta: "Szokolszky két tanulmánya; az autonómia eszménye a népi kollégiumokban és a népi kollégiumok tapasztalatainak szembesítése a makarenkói pedagógia eszmerendszerével érzésem szerint - a korszaknak egyik nagyon jelentős és sokat mondó elméleti pedagógiai "dokumentuma".

Pataki Ferenc akadémikus, a Makarenko monográfia írója, Szokolszky István tiszteletére 1998. március 5-én rendezett megemlékezésen elmondott visszaemlékezésében értékelt az 1949-es. Makarenkót idéző írásait; Szokolszky volt az első, aki hazánkban nagyszabású elemző tanulmányokban Makarenkóról értekezett. "Makarenko Szokolszky tanulmányában nem úgy jelenik meg, mint egy dogmatikus ideológia, hanem valóban mint egy olyan forrás, amelynek a birtokában tulajdon világunkat magyarázni tudjuk. Szokolszky volt az, aki asszimilálta, aki úgy nyúlt hozzá, hogy kiindulópontja a hazai mozgalom volt, a népi kollégiumi mozgalom és kereste a fogalmi eszközöket, amelyekkel azt meg lehet ragadni, vagyis a magyar valóság kérdéseire igyekezett választ adni Makarenko segítségével."

Makarenko magyarországi fogadása

Szokolszky egy Makarenko előadásához készített és hagyatékában megtalált kéziratában foglalkozott a címben megfogalmazott témával. "Könyvkiadásunk megtette a magáét. Makarenko pedagógiai gondolatainak gazdag kincsesháza minden magyar pedagógus számára hozzáférhető, meríthetünk belőle tetszésünk szerint. (Ez évtizedekkel azelőtt hangzott el, ma már ez nem ilyen egyértelmű! TZ megjegyzése) Sajnos nem éltünk és nem élünk eléggé ezzel a nagyszerű lehetőséggel. Makarenko pedagógiai regényei és a novellasorozatszerű "Szülők (könyve)" még nagy sikert aratott annak idején, de pedagógiai tanulmányait már jóval kevesebben olvasták el - tapasztalataim szerint a pedagógusok közül is viszonylag csak nagyon kevesen. A hétkötetes Makarenko kiadás pedig - ahhoz képest, hogy a megjelenése milyen kimagaslóan fontos eseménye volt pedagógiai életünkben - azt kell mondani, alig volt visszhangja." A fentiek ellenére Makarenko hatását nem tartotta jelentéktelennek a magyar pedagógiára.

A közösségi nevelés

Szokolszky véleménye szerint a "közösségi nevelés gondolköre a maga egészében Makarenko személyéhez és műveihez fűződik a pedagógusok tudatában. Közkeletűvé váltak olyan makarenkói kifejezések, mint a teljes közösség, elsődleges közösség, a közösség aktív magja, a perspektívák rendszere stb." Ugyanakkor nem értett egyet azzal a némelyek által megfogalmazott tétellel, hogy Magyarországon egyoldalú Makarenko kultusz lett volna. Megítélésem szerint írja - nagyon jó dolog lenne a Makarenko kultusz, annak sok használt

látnák a magyar pedagógusok és főként a magyar ifjúság." Úgy vélte, hogy Makarenko pedagógiája nem egykönnyen aprópénzre váltható elmélet. Mélyen, alaposan kell tanulmányozni, a velejéig hatolni, hogy megtaláljuk benne azt, ami felhasználható."

Szokolszky pedagógiai eszmerendszerében a közösségi nevelés elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt egész életének egyik központi tényezője volt, amely szorosan kapcsolódott Makarenko munkásságához. Előbb az "Új ember kovácsában", majd pedagógiai elméleti munkáiban találta meg azt a fogódzkodót, amelyhez kapcsolni tudta nevelési eszményeit. Az új társadalom építéséhez, az új embertípus alakításához vezető nevelői célt a közösségi emberben vélte megvalósítani. A közösségi ember nevelését tartotta legfontosabb nevelői feladatának, amelyhez Makarenko műveiben minden más pedagógiai elméletnél, rendszerrel biztosabb támpontot talált. Szokolszky a közösségi nevelés során foglalkozott a tanuló, a nevelő, a közösség kérdéseivel, az ifjúsági szervezet és pedagógus szerepével.

A nevelés célszerűsége

Szokolszky szerint "Makarenko pedagógiai koncepciójában központi helyen szerepel a nevelés célszerűségének gondolata. »Idézem: "munkánk rendkívül fontos mozzanata az, hogy a legvégsőig célszerűnek kell lennie. Pedagógiatudományunk húszesztendő gyakorlatában sok hiba volt és szinte valamennyi a célszerűség gondolatának elferdítéséből adódott."« Lényegbevágó megállapítások ezek, nagyobb figyelmet érdemelnek, mint amilyenben addig részesültek." - mondta Szokolszky.

Szokolszky - Makarenko nyomán - rámutatott arra, hogy a nevelési cél nem is olyan egyszerű, mint ahogyan az első pillanatban látszik. Valójában nem is csupán nevelési célról, hanem nevelési célrendszerrel kell szólni: célokról - ezeket inkább feladatoknak nevezhetjük - , távolabbi célokról és végül a nevelés végső céljáról, ami nem más, mint valamilyen általános elképzelés arról, hogy milyen embereket akarunk nevelni. A végső cél a legfontosabb, mert ehhez igazodik a célok egész rendszere, ez határozza meg a nevelőmunka fő irányvonalát. Az egész nevelőmunkát úgy kell megtervezni, hogy a végső nevelési cél megvalósítását vagy legalábbis optimális megközelítését minél hatékonyabban mozdítsa elő. Nyilvánvaló, hogy a nevelési célok nem függetleníthetők a társadalmi körülményektől, amelyekben a nevelés folyik.

Alkotó alkalmazás

Miközben Szokolszky ismételten hangsúlyozta Makarenko kiemelkedő szerepét a közösségi nevelés, a szocialista nevelés elméletének és gyakorlatának kialakításában, óva intett a makarenkói gyakorlat másolásától, elméleti megállapításainak mechanikus alkalmazásától, különösen óvott szépirodalmi munkáiban ábrázolt helyzetek szolgai ismétlésétől. Nagyra értékelte az "Új ember kovácsát", ezt bizonyítja, hogy a vespriemi népi kollégiumban a pedagógusok és a diákönkormányzat vezetőinek részvételével rendszeresen megbeszélték annak egyes fejezeteit, de a hazai pedagógia fejlődésében lényegesen fontosabbnak tartott elméleti pedagógiai munkáinak tanulmányozását, az azokban összegzett tapasztalatok megismerését és alkotó alkalmazását. A makarenkói hagyatékból a szervezeti formáknál, az egyes konkrét megoldási módszereknél lényegesen fontosabbnak tartotta a gyakorlati tapasztalatokból levont elméleti általánosításokat.

Szokolszky már első cikkeinél is hangsúlyozottan rámutatott a másolás, a szolgai alkalmazás veszélyeire, az alkotó alkalmazás elengedhetetlen követelményére. 1949 tavaszán írta: "Makarenko gyakorlati jelentőségének elbagatellizálása mellett a másik helytelen álláspont: az elméletnek nem vezérfonalként, hanem receptként való felhasználása, a makarenkói módszereknek, elsősorban a külsőségeknek szolgai átvétele és reprodukciója alkalmazása a mi egészen másfajta körülményeinkre.

Nyilvánvaló, hogy nekünk nem a Gorkij-telep, a Dzserszinszkij-kommuna vagy a MAJLIN I-ről elnevezett gyermektelep nevelési gyakorlatát kell részben vagy egészben megismételniünk vagy utánoznunk nevelési intézményeinkben, hanem azokat a pedagógiai elveket kell elsajátítanunk és ésszerűen alkalmaznunk, amelyek e kollektívák gyakorlata során általános érvényű megállapításokként kikristályosodtak. Nem a bonyolult szervezeti formákat kell tehát átvenni Makarenkótól, hanem azt kell megtanulnunk tőle, hogy nincs jó közösség alapos szervezettség nélkül; nem a kihallgatásokat és hadijelentéseket kell lekopírozni, hanem meg kell keresni azokat a formákat, amelyek között a "katonaélet esztétikája" a mi közösségeinkben is a nevelés szolgálatába állítható és így tovább. Ebből továbbá az is következik, hogy nem az új ember kovácsából, még kevésbé az Igor és társaiból kell kiindulnunk, hanem elsősorban a Pedagógiai Tanulmányokból."

Szokolszky Makarenko magyarországi népszerűsítése, eszméinek felhasználása során úgy mond "kétfrontos" harcot folytatott. Nem égett egyet azokkal, akik Makarenko munkásságát - főként pedagógiai tárgyú szépirodalmi tevékenysége alapján - speciális szovjet jelenségnek tartották, amelyet a különleges adottságok között végzett és azok a normál, hazai körülmények között nem alkalmazhatók. Mások pedig olyan mértékben rajongtak a makarenkói eszmékért, módszerekért, formákért, hogy azokat egy-az-egyben akarták átvenni, alkalmazni.

Szokolszky foglalkozása Makarenkóval

Szokolszky, életének utolsó két évtizedében szinte folyamatosan foglalkozott Makarenko életével, tanulmányozta munkáit. Önálló cikkeket, tanulmányokat írt tevékenységéről, kutatói, oktatói, vezetői munkájában eredményei alkotó felhasználására törekedett.

Először a népi kollégiumok tapasztalatainak értékelésénél törekedett Makarenko eredményeit a hazai viszonyok alapján értékelni, hasznosítani. A közösségi nevelésről írott tanulmányokban ugyancsak közvetlenül támaszkodhatott Makarenkóra. Írásaiban beszámolt a Makarenko otthonában tett látogatásáról, a szovjet iskolákban tanításainak alkalmazásáról, meglehetősen évfordulós megemlékezést közölt halálának negyedszázados évfordulója alkalmából és talán a legfontosabb összegező tanulmányban dolgozta fel a Makarenko pedagógia logikáját.

Szokolszky Makarenkóval nemcsak a vele vagy róla szóló írásokban foglalkozott, hanem más alkotásaiban is igyekezett munkáira támaszkodni, eredményeit hasznosítani. Jelentősnek tarthatjuk, hogy Szokolszky pedagógiai kutatásai során tudatosan törekedett a makarenkói kutatási módszerek alkalmazására: a kedvező oktatási, nevelési, gyakorlati tapasztalatok összegyűjtését szorgalmazta, ezekre és saját tapasztalataira, empirikus kutatásaira támaszkodva fogalmazta meg elméleti általánosításait és az így elért elméleti eredményeket a gyakorló pedagógusok megítélése, véleménye alapján ellenőrizte, esetleg korigálta.

Szokolszky sokat és eredményesen segítette a nálánál fiatalabb kutatókat Makarenko-kutatásaik eredményesebbé tétele érdekében: lektorálással, tapasztalatok átadásával, munkáik kiadásának segítségével. Ezeket két nagyobb művel kívánom igazolni. Pataki Ferencnek Makarenko monográfiáját általánosságban és részleteiben elemezte lektori véleményében és végső következtetésként azt javasolta a kiadónak, hogy "minél gyorsabban és a szokásosnál lényegesen nagyobb példányszámban adják ki". Rozsnyai Istvánnak A közösség születik című munkáját ugyancsak rendkívül alaposan elemezte, számos kisebb-nagyobb tanáccsal látta el a szerzőt -

amelyre a halála előtt is hálásan emlékezett - bábáskodott megjelenésénél és előszót írt a könyvhöz. Kisebb lélegzetű munkáknál ugyancsak hasonlóan járt el.

Szokolszky Isvánt mindenképpen Makarenko magyarországi tanítványának, követőjének, propagálójának, alkotó alkalmazójának - de semmiképpen sem utánczójának, epigonjának tekinthetjük. Például szolgálhat arra, hogyan lehet, hogyan célszerű a más közegben keletkezett pedagógiai elméleti eredményeket felhasználni, értékesíteni, a hazai viszonyokra alkalmazva továbbfejleszteni.

Makarenko és Szokolszky

Merem remélni, hogy nem hat túlzottan szerénytelenségnek, ha párhuzamot kívánok vonni Makarenko és Szokolszky élete, munkája között. Természetesen tisztában vagyok a közöttük lévő különbségekkel. Makarenko és Szokolszky életútjában, munkájában, életkörülményeik alakulásában azonban számos hasonlóságot tapasztalhatunk. Nézzük ezeket egymás után.

Közöttük egyfajta fizikai hasonlóság is megfigyelhető, fényképeik összehasonlítása során: szemüveg viselése, magas homlok, éles tekintet stb. Ennél azonban sokkal fontosabb a számos lelki és életrajzi közös vonás, amelyek szinte önként megmutatkoznak, kínálják az összehasonlítást.

Mindketten viszonylag fiatalon, alkotó életük teljében alig az 50. életév után haltak meg. (Makarenko 50, Szokolszky 52 évet élt meg.)

Sokat és maradandót alkottak, de életük un. fő művét, munkásságukat összefogó szintézisüket Makarenko nevelélméletét, Szokolszky didaktikáját - nem tudták elkészíteni korai haláluk miatt.

Életükben nem igazán ismerték el, pedagógiai munkásságukat - Makarenko írta: kapott fizetést, aranyórát, szépirodalmi munkásságáért Lenin díjjal ismerték el, Szokolszky sem kapott pedagógiai munkásságáért elismerést. A Didaktika műszaki pedagógusok részére művéért kapott Akadémiai Díj II. fokozatát halála után ítelték oda.

Módszerükben sok a közös vonás: gyakorlat - elmélet - gyakorlat. Elméleti megállapításaikat gyakorlati tapasztalatokból vonták le és azokat ismét a gyakorlatban kívánták hasznosítani és ellenőrizni. Nem igazán tudták menedzselni magukat, műveik jelentős részét haláluk után gyűjtötték össze és adták ki, és műveiket felhasználva gyakran elmarad a reájuk való hivatkozás is.

Munkásságuk első harmadát alig ismerjük, illetve utólag próbálják megismerni, rekonstruálni az alapozás időszakát.

Mindketten szilárdan a szocialista eszmeiség talaján álltak, arra tették fél életüket, és ennek érdekében vitatkoztak, harcoltak sokat a napi érdekek, politikai divatok ellen. A pedagógiai bürokratizmus, hivatalnokiség megkeserítette életüket.

Makarenko és Szokolszky munkásságának értékelése során hasonló félremagyarázásokkal is találkozhatunk. Makarenkóval kapcsolatban a Pedagógiai Lexikonban olvasható: "elméleti írásaiban a Sztálini politika támogatójaként lépett fel", Szokolszkyról személyes beszélgetés során elhangzott, hogy "pártfunkcionárius" volt. A valóságban mindkettőjük egy jobb, egy igazabb társadalom, nevelésügy szolgálatát kívánták szolgálni - a kor, amelyben éltek személyes sorsuk tragédiájának is forrása volt.

Сокольски Иштван был первым значительным анализатором работ Макаренко в Венгрии: он считал Макаренко не идеологией, а источником. По его мнению Макаренко надо глубоко и подробно изучать, чтобы найти всё, чем можно пользоваться.

У Сокольски, как у Макаренко важное место занимает коллективное воспитание, и они одинаково думают о системе целей воспитания. Главное: не подражать Макаренко.

Сокольски вёл дискуссии о "Педагогической поэме" со своими коллегами и учениками. Он много писал о Макаренко, и стремился применять макаренковские методы исследования.

Наконец автор указывает и на другие сходства, как внешность, безвременная кончина и другие.

Bakonyiné Vincze Ágnes
Makarenko pedagógiájának hatása az óvodai nevelésre

(Eredmények és buktatók)

Az elmúlt több mint 50 év a magyar óvodák fejlődésében szinte drámaian látványos volt. Szociális funkciójukat jelzi a gyors, egyes periódusokban különösen felgyorsuló mennyiségű növekedésük. Az óvodákban járó gyerekek abszolút száma nagy mértékben növekedett, és mára átfogja a 3-6 éves népesség, majdnem teljes körét. Az óvodába nem kerülő gyerekek főként a kis településeken, hátrányos helyzetű családokban élnek, és vészes problémája az esélyegyenlőtlenségnek.

Az óvodák nevelési funkciója akkor kezdtek kibontakozni, amikor az óvodák a Művelődési Minisztérium irányítása alá kerültek (1949 a már akkor is 120 éves óvodai nevelés haladó pedagógiai gondolatai alapján képezték a további fejlődésnek. Az óvónők át- majd továbbképzése valamint a felsőfokú képzés bevezetése garanciát jelenthetett a nevelő munka tartalmi megújulásának.

Az óvoda pedagógia átalakításának fejlesztésének folyamatában szinte természetes volt elsősorban Makarenkóhoz fordulni, mint a személyiségnevelésnek evidens forrásához. A makarenkói gondolatokat a kisgyermekkora alkalmazni azért lehetet, mert pedagógiájának egyetemessége felkínálta ezt egy olyan intézmény számára, amely szervezetében és tevékenység struktúrájában a megvalósulás valószínűsítette. Tudjuk, Makarenkó óvodákkal nem foglalkozott, de ismerjük sok- sok gondolatát, amely a kisgyermekkel foglalkozik. Különösen megkapóak a Szülők Könyvében írottak, de számos egyéb helyen is utalt erre az életkorra. Közismerté vált például az a megállapítása, hogy amilyen a gyermek a játékban, olyan lesz majd később a munkában. A kisgyermekkora vonatkozó közvetlen gondolatai, a szemléletmódja, indítást, biztatást jelentett a hazai körülmények közötti próbálkozásra, és adaptálásra.

Közvetettebb és – szerintem- lényegesen átfogóbb Makarenkó tanítása a közösségi nevelés és egyéni bánásmód sajátos pedagógiai eljárásairól. Ezeket és mögötte húzódo szemléletét tekintem én a makarenkói gondolat legmélyebb rétegének, a nevelési folyamat teljességét átfogó teóriájának és praxisának. Közösség és egyén viszonyának formálása, fejlesztése Makarenkónál, valamint az ezt alkalmazni kívánó óvoda pedagógiában a meghatározó etikai, pszichológiai, pedagógiai alap.

Makarenkó konkrét ismerveit a közösségi élet tartalmáról ennek állandó fejlesztéséről gazdagításáról magában hordozza az óvodai alkalmazás lehetőségét, az adaptáció dilemmáját és egyben feloldását is. A 60-as évek közepén éppen ebben a vonatkozásban érték komoly kritikák az óvoda pedagógiai próbálkozásokat mondván, hogy a 3-6 éves gyerekek körében nem, alkalmazható a szó „fogalmi értelmében” vett makarenkói közösség. Azonban éppen Makarenkó logikáját követve az óvodai közösséget követve a közösség és egyén viszonyát úgy fogjuk fel úgy értelmezzük, mint amelynek tartalma egyre változó gazdagodó, fejlődő, differenciálódó folyamatként funkcionál. Az óvodai közösség is konkrét ismervekkal rendelkezik, amelyben megindul a közösség és egyén viszonyának fejlődése a gyerekek közösségi vonásainak alakulása az egyre gazdagodó tevékenységi bázison. Az óvodai közösség, tehát nem „fejletlen” közösség, hanem a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő életforma, amelyben „ab ovo” jelentkeznek például a közösség tagjainak együttműködése, egymásra hatása. Az óvodai tevékenységek, a játék, a munka, a tanulás keretében megkezdődik, jó esetben fejlődik a társas kapcsolatok hatása, az egyes gyerekek sajátos, csak rájuk jellemző, individuális színeinek bontakozása. Ezt felerősíti a kortársak

ráhatása, az a „keresztűz” amely az óvodai csoportokban jelentkezik. Ilyen módon fejlődik a személyiség, a alakul a gyerekek beállítódása érzelmeik magatartásuk. A közösség és egyén viszonyának alakítását oly mértékben tartom Makarenkó alapján azonos folyamatnak, hogy még akkor sem vélem szükségesnek külön kiemelni az egyéni bánásmódot- olykor az egyéni foglalkozást- ha ezeknek a jelentőségük a 3-6 éves gyerekek életében különleges fontosságúnak tartom- a későbbi életkorokhoz képest. Ebben a folyamatban sajátos szerep van az óvónőnek. A kisgyermek ugyanis nagyon erősen kötődik a felnőtthöz. Létkérdés a gyermek számára az óvónővel való szeretetteljes, bensőséges kapcsolat. Ez a stabil érzelmi bázis az amelynek a gyerekek egymás iránti természetes érdeklődése tartalmas szociális kapcsolatokká alakulhat át

Az itt vázolt felfogásunkat a gyakorlat nagy mértékben igazolta, ebből meríthetett az elmélet is. Ezen az alapon dolgoztuk ki a közösségi nevelés- egyéni bánásmód koncepcióját, amely 1971-ben megjelent „Az Óvodai Nevelés Programja „ című alapidokumentumban kiemelt helyet kapott. Úgy tűnt, hogy ennek a problémának a lényege figyelembe véve a szociálpszichológia akkori fejletlenségét is- megoldódott.

A 80-as évek közepétől az említett dokumentum továbbfejlesztése során azonban a probléma újra felvetődött ismét kérdőjelet tettek egyes makarenkói gondolatok végére, sőt- túl az óvodai alkalmazhatóságon is, - tagadták ezeket a dolgokat. Részben „dogmatikus sztereotípiának” minősítették ezeket, és ismét kétségbe vonták, hogy lehet-e egyáltalán közösségi nevelésről beszélni az iskolában? Ugyancsak megkérdőjelezték a munkatevékenység alkalmazhatóságát. A fő ellenérv közgazdasági jellegű volt: „ A munka értéktermelő folyamat, erre az óvodások nem képesek” – mondták- és kiiktatását javasolták az óvodai tevékenységrendszerből. Helyébe ilyen megfogalmazások kerültek, mint „feladatteljesítés”, „megbízás végrehajtása” stb....

A tovább fejlesztett program (1989) kompromisszumos megállapodást alkalmaz. Megmaradt a közösségi nevelés- egyéni bánásmód alapgondolata, korszerű szociálpszichológiai elemekkel gazdagítva, quasi az individualitást erősítve. Ugyanakkor egyéni bánásmód a könyvszerkezetében, mint módszer helyezkedik el. Ennek talán ma már nincs jelentősége..., bár magam elvileg azt a szerkezetet ma is tévesnek tartom.

A Kormány rendeletére jelent meg 1996-ban az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja. Ez rövid téziseket tartalmazó dokumentum, az óvodai élet egészét átfogó szemléletet és útmutatást ad a korszerű nevelés számára. Az alapprogram sok tekintetben megőrizte az óvodai nevelésnek az évtizedek során felhalmozódó értékeit, tapasztalatait, beleértve a közösségben zajló főtevékenységi formákat.

Az alternatívitás és pluralizmus jegyében, az alapprogramot figyelembe véve készülnek az óvodai nevelés különböző koncepciójára aspektusaira épülő óvodai programok. Tudomásom szerint már jelenleg is jó néhány akkreditált programmal rendelkezik a szakma. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) koncepciójának megfelelően ezeket egészítik ki alkalmazzák, majd az egyes óvodák helyi programjai. Azt remélem, hogy a helyi programok tartalmában szinten megjelennek az óvónők felhalmozott tapasztalata, ezt a reményemet néhány általam ismert óvoda, óvónő gyakorlata táplálja. A magyar óvodai nevelés folyamatosság és a megújulás szellemében működik immár 170 éve. Nagyon bízom abban, hogy minden új gondolat egyre gazdagabbá teszi a gyerekek óvodai életét, személyiségük harmonikus fejlődését.

**Влияние педагогики Макаренко на воспитание в детских садах
(Результаты и препятствия)**

В последние 50 лет венгерские детские сады развивались в значительной мере в отношении их социальной, и воспитательной функций.

При развитии педагогической работы детских садов оказались явным источником идеи А. С. Макаренко относительно малышей.

Понятие коллектива в детских садах, его возможности и критерии, отношение личности и коллектива, деятельность детей в коллективе. Роль воспитательницы в детском саду.

Концепция "Программы воспитания в детском саду", была разработана нами в 1971-ом году. С 80-ых годов появились новые проблемы. Практика подтвердила нашу концепцию.

С середины 80-ых годов опять поставили вопросительный знак относительно возможностей использования идей Макаренко во воспитании в детском саду.

В 1996-ом году издали "Основную Программу воспитания в детском саду".

TARTALOM

I. Előanyagok, közlemények

Előszó

Bakonyi Pál : Újabb tájékozódás külföldi Makarenko kutatásokról

L.I. Gricenko: A.Sz. Makarenko pedagógiai rendszerének integratív jellege

Bybluk , M. : A. Makarenko és a lengyel pedagógiai Olümpusz

N. Naumov : Ki az a Makarenko?

N. Naumov : Milyen legyen a korszerű iskola

II. Nemzetközi résztvevők tézisei

Plenáris

Siegfried Weitz: Makarenko a századok határán ? - Mi marad belőle ?

A.A. Frolov : A.Sz. Makarenko hagyatékának birtokbavétele

(Elmélet és gyakorlat)

A.N. Bojko : A.Sz. Makarenko pedagógiája és a nevelés mai problémái

A. témacsoport

V.F. Morgun : A.Sz. Makarenko iskola- gazdasága : a képzés egy szakasza vagy tetőpontja

Edgar Günther - Schellheimer : A.Sz. Makarenko iskolai nevelőközösség fejlesztési elgondolásának alkalmazása

A.B. Zajceva - V.Sz. Nyikolajeva: A.Sz. Makarenko eszméinek hatása a nevelési folyamat megszervezésére egy mai iskolában

B. témacsoport

G.Hillig : Makarenko és Fagyevjev

T.I. Lebegyeva : Galina Sztahijevna Makarenko naplóján dolgozva

Deák Ferenc: Szellemi óriásaink A.Sz. Makarenko és V.A. Szuhominszkij

N.N. Oksza: Makarenko Andrejevkaiban

V.A. Pascsnko: A vallás szerepe A. Sz. Makarenko alkotói személyiségében és tevékenységében

C. témacsoport

V.V. Morozov : A családjukat elvesztett gyerekek pedagógiai rehabilitációjának tervezése A.Sz. Makarenko és Sz A. Kalabalin tapasztalatai alapján

Sz A. Kalabalin: A pedagógiai tevékenységek és a nevelési eredmények a makarenkói örökség összefüggésében

III.A hazai résztvevők tézisei

Bakonyi Pál : A folyamatosság hiánya és problematikája a neveléstörténetben és a gyakorlatban

B.Pach Éva : Makarenko játéka

Dr. Füle Sándor : A makarenkói hagyaték felhasználása az iskolai pedagógiai programok megvalósításának folyamatában

Kocsis József : A szentlőrinci pedagógiai műhely mint a makarenkói örökség egyik közvetítője

Bakonyiné Vince Ágnes : Makarenko pedagógiájának hatása az óvodai nevelésre

Kövér Sándorné dr.: Makarenko szellemi hagyatékának érvényesülése a hazai óvodai nevelésben

Templom Józsefné : Közösségépítés a budapesti Nap utcai lakótelepen

Kascsák Ferenc : Közösségfejlesztési elképzelések napjainkban

Csajbók Ferencné : Az egyéni és közösségi tudat változásai az iskolában a rendszerváltozás utáni években

Ferenczi István : Szociokulturálisan súlyosan hátrányos, veszélyeztetett és nevelési- magatartási problémákkal küzdő gyerekek nevelési dilemmái a makarenkói örökség tükrében

Páldi János : Embernevelés a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban Makarenko szellemében

Dr. Petrikás Árpád: A nevelési rendszer fejlesztésének és önfejlesztésének sajátos vonásai az iskolában

Lányi Andrásné : Makarenkóról napjainkban

Dr. Pornói Imre : Pillanatképek a magyar közoktatás 1945 - 49 közötti történetéből

Tatai Zoltán : Szokolszky István A. Sz. Makarenko magyarországi követője

Palotayné Lengváry Judit : Németh László Makarenko esszéje

Széchy Éva : Makarenko hozzájárulása az egyetemes neveléstudomány és gyakorlat továbbfejlődéséhez

Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona : "Munkám tapasztalataiból "(Makarenko)

D. Tóth László : Makarenko - Ádám Zsigmond - Hajdúhadház

Gyermekváros c. film

Horváth Lajosné : A jövő pedagógusok felkészítése a Makarenko hagyaték szellemében

Nemzetközi Makarenko Fórum '98
Részletes program

Október 8.

I. Plenáris ülés

(Orosz Kulturális Központ, Andrássy út 120.)

- 10³⁰** **dr. Hillig G.** a Nemzetközi Makarenko Társaság
elnökének megnyitója
dr. Ádám György a Magyar Pedagógiai Társaság elnökének köszöntője
- 10⁵⁰** **dr. Pataki Ferenc** (Budapest) előadása:
A makarenkói pedagógia antropológiai és értékelméleti alapjai
- 11³⁰** **Gricenko L.I.** (Volgograd) korreferátuma:
Makarenko A. Sz. pedagógiai rendszerének integratív jellege
- 12⁰⁰** **Weitz, S.** (Marburg) korreferátuma:
Makarenko A. Sz. a századok határán.
Mi marad belőle?
- 12³⁰** Szünet (utazás Fót-ra)

Vita, eszmecsere

(Fót, Gyermekközpont)

- 15³⁰** **Bakonyi Pál** (Budapest)
A folyamatosság hiánya és problematikája a neveléstörténetben és a
gyakorlatban
Frolov. A.A. (Nyizsnyij-Novgorod)
A. Sz. Makarenko hagyatékának birtokbavétele
B. Pach Éva (Budapest)
Makarenko játéka
Bojko A.N. (Poltava)
A. Sz. Makarenko pedagógiája és a nevelés mai problémái
Füle Sándor (Budapest)
A makarenkói hagyaték felhasználása az iskolai pedagógiai programok
megvalósításának folyamatában.

Emlékezünk...

- 19³⁰** **Ádám Zsigmondra** - Dr. Tóth László,
Szokolszky Istvánra - Tatai Zoltán,
Rozsnyai Istvánné - Rozgonyi Lajosné,
Gáspár Lászlóra - Csáky László.

Október 9.

Témacsoportok vitaülései
(Fót, Gyermekközpont)

A.) témacsoport

A nevelési intézmények fejlesztése és Makarenko hagyatéka

Vezeti : Petrikás Árpád

9⁰⁰

Kocsis József (Szentlőrinc)

A szentlőrinci pedagógiai műhely mint a makarenkói örökség egyik közvetítője

Morgun V. F. (Poltava)

Makarenko A. Sz. iskola - gazdasága: a képzés egy szakasza vagy tetőpontja?

Edgar Günther - Schellheimer (Berlin)

Tapasztalatok Makarenko eszméinek alkalmazásáról az iskolaközösség fejlesztésében

Zajceva A. B.

Nyikoljaeva V. Sz. (Moszkva)

Makarenko eszméinek hatása a nevelési folyamat megszervezésére egy mai iskolában

Bakonyiné Vince Ágnes (Budapest)

Makarenko pedagógiájának hatása az óvodai nevelésre

Kövér Sándorné (Hajdúböszörmény)

Makarenko szellemi hagyatékának érvényesítése a hazai óvodai nevelésben

Templom Józsefné (Budapest)

Közösségépítés a budapesti Nap-utcai lakótelepen

Kascsák Ferenc (Miskolc)

Közösségfejlesztési elképzelések napjainkban

Csajbók Ferencné (Túrkeve)

Az egyéni és közösségi tudat változásai az iskolában (1990-1998)

Ferenczi István (Nyírmada)

Szociokulturálisan súlyosan hátrányos, veszélyeztetett és nevelési-magatartási problémákkal küzdő gyerekek nevelési dilemmái a makarenkói örökség tükrében

Páldi János (Szolnok)

Embernevelés a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban Makarenko szellemében

Petrikás Árpád (Debrecen)

A nevelési rendszer fejlesztésének és önfejlesztésének sajátos vonásai az iskolában

B.) témacsoport

Történeti mozaikok és Makarenko - kutatások

Vezeti : Hillig G.

9⁰⁰

Hillig G. (Marburg)

Makarenko és Fagyejev

Lebegyeva T. L. (Moszkva)

Galina Sztahijevna Makarenko naplóján dolgozva

Deák Ferenc (Beregszász)

Szellemi óriásaink: A. Sz. Makarenko és V. A. Szuhomlinszkij

Oksza N. N. (Melitopol)

Makarenko Andrejev-káiban

Lányi Andrásné (Budapest)

Makarenkóról napjainkban

Pornói Imre (Nyíregyháza)

Pillanatképek a magyar közoktatás történetéből (1945-49)

Tatai Zoltán (Budapest)

Szokolszky István A. Sz. Makarenko magyarországi követője

Laurenszki Ernő (Budapest)

A NÉKOSZ törekvései és a makarenkói hagyaték

Palotayné Lengvári Judit (Nyíregyháza)

Németh László Makarenko-esszéje

Pascsenko V. A. (Poltava)

A vallás szerepe Makarenko alkotói személyiségében és tevékenységében

C.) témacsoport

Gyermekvédelem, gyermekotthoni nevelés és Makarenko A. Sz. pedagógiája

Vezeti : Csáky László

14⁰⁰

Kalabalin A. Sz. (Moszkva)

A pedagógiai tevékenységek és a nevelési eredmények a makarenkói örökség mérlegén

Morozov V. V. (Moszkva)

A családjukat elvesztett gyerekek pedagógiai rehabilitációjának tervezése - A. Sz. Makarenko és Sz. A. Kalabalin tapasztalatai alapján

Bybluk, M. (Torun)

Hogyan segítheti ma Makarenko pedagógiája a lengyel gyermekintézmények megmentését?

Csáky László (Fót)

Problémák és megoldások a megújuló gyermekotthoni nevelésben
Makarenko gondolatai nyomán

16³⁰

Ismerkedés a Gyermekközpont életével

Vezeti : Fábry Béla

19⁰⁰

Művészeti program

Október 10.

II. Plenáris ülés
(Fót ,Gyermekközpont)

9⁰⁰ Az új pedagógus generációk felkészítése a makarenkói pedagógia közvetítésére

Vezeti : Trencsényi László

Széchy Éva (Budapest)

Makarenko hozzájárulása az egyetemes neveléstudomány elmélet és gyakorlat továbbfejlesztéséhez

Nanszák Andrásné (Debrecen)

Munkám tapasztalatai és Makarenko gondolatai

Tölgyesy József (Veszprém)

Makarenko pedagógiája a veszprémi egyetemi tanárképzés programjában

Szakács Mihályné (Szarvas)

Makarenko pedagógiája az óvodai pedagógus képzésben és a mai gyakorlatban

11⁰⁰ Makarenko kutatások - ma :

Meglévő kutatási központok képviselőinek beszámolója

a Makarenko-pedagógia, életrajz és korszak tanulmányozásáról:

Gondolatok Hillig G., Frolov A. A., egy poltavai és moszkvai beszámoló alapján.

13⁰⁰ Értékelés, ajánlások és ZÁRÁS

A nemzetközi résztvevők orosz nyelvű tézisei

dspace.bnpou.eau.ua

ИНТЕГРАТИВНАЯ СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А.С.МАКАРЕНКО

Гриценко Л.И., Россия, Волгоград

В современной педагогической литературе отмечается, что идеи и опыт А.С.Макаренко основаны на имплицитно реализованном системном подходе, который в своей научно завершенной форме окончательно сформировался лишь в середине текущего столетия. Его педагогические находки прямо соотносятся с основными требованиями системной организации объектов. Отсутствие жесткого, примитивно понимаемого детерминизма, сложные механизмы опосредования, динамизм развития целенаправленных педагогических систем, иерархичность их строения, необходимость учета целостных свойств при анализе частного явления, развитие педагогической системы в социальной среде, "неисчезновение" качеств частного при вхождении в общее, воздействие на часть через целое — таковы лишь отдельные аспекты трансформации признаков системного подхода в педагогических объектах, как они представлены в трудах великого педагога.

Любая педагогическая система характеризуется целостностью. В системе воспитания А.С.Макаренко можно выделить несколько аспектов, в которых выявляется ее целостность. Во-первых, это *содержательная целостность*, то есть всеохватность воспитательным влиянием различных областей жизнедеятельности: трудовой, учебной, культурной и т. д.

Во-вторых, следует назвать *организационную целостность*, так как в педагогической системе педагога-новатора существует множество иерархически взаимосвязанных положений, принципов, правил, которые обеспечивают функционирование и развитие этой системы. Это, например, принцип параллельного действия, система перспективных линий, система "первичных" коллективов и "сводных" отрядов и т. д.

В-третьих, система Макаренко характеризуется *структурной целостностью*, то есть в ней присутствуют все компоненты целостной деятельности: целеполагание, планирование, осуществление практических действий (конкретное исполнение плана), самоконтроль, коррекция.

Но специфика и новаторство педагогической системы А.С.Макаренко заключаются в *бинарном (интегративном) характере ее целостности*. Именно эта органическая (а не суммативная) целостность определяет ее научность и уникальность.

В своем выявлении сущности воспитания и развития личности А.С.Макаренко использовал гегелевский метод восхождения от абст-

рактного к конкретному, который обеспечивает научное теоретическое познание, связывающее понятия в целостную систему, отражающую объективную расчлененность исследуемого объекта и единство всех его сторон.

Для того чтобы достичь конкретной целостности в представлениях о воспитании, необходимо выделить структурные единицы воспитательного процесса, сохраняющие все основные элементы и взаимодействия целого, а еще плодотворнее структурно-генетический подход, при котором анализируются первичные генетически исходные структуры ("абстрактное"), прослеживается их развитие и превращение в развитые структуры — в структурные единицы воспитательного процесса.

В работах А.С.Макаренко можно выделить три вида педагогических исходных структурных единиц, каждая из которых развертывается в определенном поле, "этаже" воспитания. На высшем, *методологическом*, уровне в качестве "*клеточки*" он выделяет *отношение*.

На втором, *теоретическом*, уровне вид генетически исходной единицы, который называет А.С.Макаренко, — "*педагогический факт (явление)*".

На третьем, *технологическом*, уровне структурная единица в макаренковской педагогике — "*педагогическая операция*". Это единица технологического процесса, т. е. минимальная элементарная составляющая этого процесса, воплощающая в себе все его основные свойства.

Каждая "клеточка" несет в себе единство противоположностей, что и является источником ее развертывания и развития в конкретное целое, гармонически объединяющее противоположные принципы, свойства, качества, методы и т.д.

Можно назвать хотя бы некоторые противоположности, взаимодействие между которыми ведет к развитию структуры отношения: естественные культурные потребности, потребности и способы их удовлетворения, альтруистические и эгоистические мотивы, индивидуальная и коллективистская направленность, стремление к свободе и потребность в привязанности, любовь и ненависть и т. д.

Развитие педагогического явления происходит через единство и борьбу его содержания и формы, объективного и субъективного смыслов, житейского и научного понимания, нормативного и идеального подходов и т.д.

Педагогическая операция осуществляется в процессе взаимодействия цели и средства, творческих и эталонных элементов, чувственного и рационального опытов, словесного и деятельностного способов и т. д.

Интегративный (бинарный) характер педагогики А.С.Макаренко проявляется в каждом моменте функционирования его педагогической системы. Можно выделить в этом плане наиболее принципиально важные аспекты.

Характерным для макаренковской педагогики является единство *преемственности и новаторства*. Не противопоставление "старого" и "нового", традиций и новаторства, а их диалектика, "взаимодополняемость". Непонимание единства преемственности и новаторства было и остается главным основанием для критики идей и опыта А.С.Макаренко, как "слева", так и "справа". В 20-е годы его критиковали за "авторитарность", в 30-е — за "либерализм", "приверженность идеям свободного воспитания", сегодня — снова за "авторитарность" и "тоталитаризм". В действительности же он дает блестящие образцы закрепления достижений прошлого в творчески преобразованном виде, их качественного обогащения и развития.

Во-первых, педагогический опыт и идеи А.С.Макаренко впитали в себя многое из классического наследия не только отечественной и мировой педагогики, но и в целом того богатства естественнонаучных, антропологических и социально-экономических знаний, которое сформировалось на рубеже XIX—XX вв.

В своем заявлении в центральный институт организаторов народного просвещения он называет научные источники, которые он изучал. Поражает широта его интересов. Особенно примечательна фраза: "Читал все, что имеется на русском языке по психологии" [З. Т.1, 10].

Во-вторых, позиции преемственности и новаторства — это освоение, критическая переработка и новая интерпретация основ советской общественно-педагогической практики.

В-третьих, что является новаторством в его "чистом" виде, по существу, не имеющим прецедента в прошлом или настоящем (при жизни Макаренко) — постановка и разрешение новых проблем, введение в научный оборот новых понятий, идей, опытных данных.

Соотношение *рационально-научного* и *ассоциативно-образного* в макаренковском педагогическом наследии также является основой его интегративной педагогики.

А.С.Макаренко — это педагог, который всю жизнь стремился стать писателем, способным к художественным открытиям в сфере "взрослой" жизни. Центральное место в его литературной и педагогической деятельности занимают коренные вопросы бытия и духовного роста человека, определенные социально-эстетические и поэтические взгляды и устрем-

ления, широко представленные и раскрытые в его художественных произведениях. Он, полагает А.А. Фролов, предвосхитил современную тенденцию к преодолению существующего уже более трехсот лет размежевания двух способов постижения мира — рационального и образного. Гармонизация двух частей изначально единой культуры становится сейчас важнейшим условием ее дальнейшего прогресса. Богатство духовно-эмоциональной жизни и в литературном творчестве, и в педагогической деятельности в сочетании с исследовательским теоретическим подходом позволили ему осуществить уникальный и необычайно успешный педагогический эксперимент, в котором реализуется *единство технологического и творческого подходов*.

А.С.Макаренко ввел понятие педагогической технологии. Им были определены основные составляющие технологического педагогического процесса, которые и сегодня признаются необходимыми компонентами педагогической технологии в любой трактовке. Он писал: "Наше педагогическое производство никогда не строилось на технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно потому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства, технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка. Когда подобные слова я несмело произносил у подошвы "Олимпа", боги швыряли в меня кирпичами и кричали, что это механистическая теория" [З. Т.3, 391].

Основными признаками педагогической технологии сегодня являются системность, обеспечивающая гармонию целей и средств, имеющая природосообразное научное обоснование (у Макаренко "технологический процесс", "конструкторская работа"); критериально-диагностические цели ("нормирование"); система предписаний, ведущих с большой гарантией к результату ("учет операций"); система обратной связи ("контроль, допуски и браковка"). Все эти свойства педагогической технологии обеспечивают высокую степень управления деятельностью воспитанников (учащихся), благодаря чему воспитание (обучение) осуществляется рационально, оптимально и с большой эффективностью.

Современные сторонники технологизации обучения на Западе полагают, что теперь не важна профессиональная квалификация педагога, его личностные качества, так как он может работать просто по технологическому "проекту". А.С.Макаренко же прекрасно понимал границы технологии в воспитании: "... для меня было ясно, что очень многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении можно было

сделать на прессах, ... но для этого нужна особенно тонкая работа самих штампов, требующая скрупулезной осторожности и точности. Другие детали требовали, напротив, индивидуальной обработки в руках квалифицированного мастера... Для многих деталей необходимы были сложные специальные приспособления, требующие большой изобретательности и полета человеческого гения" [З. Т.3, 39/]. Понятно, что он употребляет здесь образные выражения, говоря о работе педагога, которые не должны пониматься буквально. Ясен главный смысл его идеи: в педагогической работе должно быть сочетание технологических аспектов и высочайшего уровня педагогического творчества воспитателя (учителя).

На противоречивость педагогической работы, в которой, с одной стороны, должны быть определенные образцы, правила, нормы деятельности, т. е. технология, а с другой — творчество, не поддающееся жесткой регламентации и алгоритмизации, т. к. творчество нетехнологично, указывает В.И.Загвязинский. В проблеме обучения студентов педагогическому творчеству он выделяет средства и способы разрешения этого противоречия. Идея Макаренко о двойственности педагогической деятельности с точки зрения ее технологизации и импровизации, творчества сегодня находит признание и развивается далее, дает ориентиры для ведения современных научных дискуссий.

Важно подчеркнуть *целостность педагогического процесса и целостность личности* в воспитании Макаренко как *единство непрерывного и дискретного*. Процесс воспитания состоит из ряда ситуаций ("коллизий"), которые, с одной стороны, программируемы педагогом, а с другой, являются фактами жизни самого ребенка. В организации многообразной и непрерывной жизнедеятельности воспитанников выделяются отдельные законченные этапы, такие как система перспективных линий. Ближние, средние и дальние перспективы гармонизируют в себе коллективные и личные интересы каждого воспитанника. Достигнув одних целей, коллектив и воспитанники ставят новые перспективы, и этот непрерывный процесс состоит из законченных конструктов, представляющих единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий коллектива и каждой личности.

Прерывность и дискретность воспитательного процесса имеет также линию "коллектив — личность". Учебная и трудовая, культурная, спортивная деятельности в учреждениях А.С.Макаренко, имея внешнюю коллективную направленность и организацию, всегда подразумевали создание условий для развития индивидуальности каждого воспитанника.

Воздействие любой общности на человека всегда представляет собой активное взаимодействие. Происходит своего рода противоборство между импульсами, ценностями самого человека, с одной стороны, и воздействием общности — с другой. Это противоборство может быть явным или скрытым, интенсивным или слабым, но оно есть всегда.

Сущность диалектического подхода к соотношению интересов личности и коллектива заключается в установлении того факта, что *единство и борьба интересов личности и коллектива является одной из движущих сил развития коллектива и личности*. В теории воспитательного коллектива, разработанной Макаренко, это находит выражение в двух линиях, двух направлениях развития коллектива и личности.

Одна линия — *это развитие коллектива при прохождении им трех стадий*. На этом пути общественные требования, выражая социально-необходимые цели, переходят в цели личные, развивая тем самым каждую личность в коллективе. Обогащение, углубление личных целей в свою очередь проявляются в новых коллективных целях, повышается уровень развития коллектива. Эту линию развития коллектива и личности можно охарактеризовать как движение *от коллектива к личности, от общественных целей, интересов к личным целям, интересам*.

Другая линия развития коллектива и личности в опыте А.С.Макаренко — *это развитие через систему перспектив*. В перспективах опять же главное — единство и борьба, развитие личных и общественных целей, интересов, только направление развития идет *от личности к коллективу, от личных интересов к общественным*.

Источником движущей силы развития коллектива и личности при постановке перспектив являются *личные интересы, потребности*, которые запускают механизм борьбы, роста, взаимоперехода личных и коллективных общественных целей.

Надо отметить, что в первой и во второй линиях направления движения развитие коллектива и личности осуществляется одновременно. Недаром А.С.Макаренко пишет: "Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив" [3. Т.4, 47].

Выделенные линии развития (от общественного к личному, от личного к общественному) выявляют разные подходы в воспитательной

работе по гармонизированию общественных и личных целей. А в процессе самой воспитательной работы, как отмечает Макаренко, воспитание коллектива и личности будет осуществляться одновременно.

Единство дискретного и непрерывного в педагогике А.С.Макаренко проявлялось также в том, что он выделял эволюционный путь развития воспитательного процесса и личности и скачкообразный способ "взрыва". Он считал необходимым сочетать их в воспитании. В развитии коллектива должны быть "полезные толчки". Таким "толчком" является "взрыв" — открытое столкновение личности и коллектива, наиболее яркое, выпирающее и убедительное, для всех понятное. Если бы подобных историй не было, то "общий воспитательный процесс мог бы получиться более замедленным" [З. Т.1, 123]. По мнению Макаренко, "нельзя полагаться только на спасительное значение одной эволюции", как бы радостно и правильно не жил коллектив. "В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения". "Взрыв" — это "мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления" [З. Т.4, 250]. При этом конфликт "личность — коллектив" доводится до последнего предела, "до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ... когда ребром поставлен вопрос — или быть членом общества, или уйти из него." Необходимо "взорвать" в себе старые представления, и на их место становятся новые образы, "первые элементы гордости и первые сладкие ощущения собственной победы". Макаренко при этом предупреждал об осторожном подходе к данному методу: "Надо прямо сказать, что взрывной маневр — вещь очень болезненная и педагогически трудная...".

Интегративный характер воспитания Макаренко выявляется у него и в подходах к характеристике личности, ее целей и качеств.

Он рассматривает все качества личности в единстве противоположностей, при этом исходит из дуалистического понимания *целостной и одновременно диалогичной природы человека*. Сегодня общепризнано, что результатом воспитательной работы должна быть целостная личность, у которой есть личностное ядро, внутренний стержень. Парадигма "непротиворечивого человека" господствует и в западной психологии развития. Чаще всего под целостной личностью понимают идеал монолитного человека с определенными устоявшимися принципами, который последователен в своих поступках и остается самим собой в различных ситуациях.

Но парадигма целостной личности в таком ее варианте не учитывает диалогическую сущность человека, о которой говорит М.М. Бахтин. Его концепция основана на диалогическом восприятии: "Я же во всем слышу голоса и диалогические отношения между ними" [2, 393]. Он понимал диалог как державный принцип не только культуры, но и человеческого существования. Личность жива только в своей обращенности к другим, в восприятии другого, во внимании к другому, в общении с другими (или с самим собой в качестве Другого). Значит, личность есть там, где есть диалог. Человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом, считает Бахтин в отличие от экзистенциалистов, исповедующих погружение в себя и возвещающих в человеке самодостаточный мир. По его мнению, человек не самодостаточен, его философская антропология начинается с "Другого", а не с "Я"; понять личностное богатство человека можно только, выявив в нем потенциал этой общительности: "Я прячется в другого, в других, хочет быть только другим для других, войти до конца в мир других как другой, сбросить с себя бремя единственного в мире я (я для себя)" [2, 371].

Вообще самосознание личности есть сложный конгломерат голосов, принадлежащих значимым для личности людям. Если признать, что мир, в котором мы реально живем, фундаментально полифоничен, то способность к диалогу есть не просто одно из полезных личностных качеств, но свидетельство адекватности человека общим законам мироздания.

Если природа человека диалогична (полифонична), то как это совместить с представлением о его целостности? На наш взгляд, все зависит от того, что вкладывать в понятие "целостный человек".

Обратимся к понятию "личностная идентичность", которое можно сопоставить с понятием целостности. В западной психологии существуют различные интерпретации личностной идентичности. Например, У.Джемс трактует ее как "последовательность, непротиворечивость личности"[1]. В таком понимании она близка к понятию "монолитная целостность", в которой игнорируется диалогическая сущность человека.

Э.Эриксон определил идентичность как "внутреннюю непрерывность и тождественность личности" [1]. В этой трактовке, в отличие от понимания Джемса, выявляется подвижный, изменчивый характер идентичности (целостности). Эриксон определил типы идентичности по таким параметрам, как: 1) наличие или отсутствие единиц идентичности (лично значимых целей, ценностей, убеждений); 2) наличие или отсутствие кризиса состояния поиска, и выделил следующие ее типы [1]:

- достигнутая идентичность (человек прошел через кризис, нашел ценности);
- мораторий (человек находится в состоянии кризиса, поиска);
- преждевременная идентичность (есть ценности, но принятые на веру без кризиса, без собственных поисков);
- диффузная идентичность (нет ценностей, не было кризиса или не вышел из кризиса).

Таким образом, по мнению Эриксона, идентичность или "Я-концепция" — это динамическая структура. Она развивается на протяжении всей жизни человека, причем развитие это проходит нелинейно и неравномерно через преодоление кризисов идентичности, может идти как в прогрессивном, так и регрессивном направлениях.

А.С.Макаренко также понимает целостную природу человека как единство дискретного и непрерывного. Находясь в поиске ценностей, когда происходит борьба противоположностей, человек приходит к определенному состоянию целостности. Далее, накапливая знания и опыт, он опять ищет новые идеалы, и этот процесс бесконечен. Это все в полной мере проявляется в гуманном воспитании. В авторитарном же воспитателе может находиться в состоянии "преждевременной идентичности" (хотя это не обязательно). В своих коллективах великий педагог создавал "поле борьбы" для осознания нравственных представлений и накопления опыта нравственного поведения.

Таким образом, интегративный характер целостности педагогики А.С.Макаренко обеспечивает эффективность его опыта и возможность его использования в современных условиях.

Л и т е р а т у р а

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // *Вопр. психологии*. 1996. №1. С.131-143.
2. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // *Эстетика словесного творчества*. М., 1986. С. 381-393.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983-1986.

Зигфрид Вайтц (Марбург)

МАКАРЕНКО НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ - ЧТО ОСТАЕТСЯ?

Биланс из того, что с моей точки зрения, исходя из того, что я уже говорил ранее /крушение реальной социалистической системы, устойчивость социалистической перспективы/, "останется от Макаренко", я тезисно прагматически разделил бы на три части: Макаренко как педагог-организатор /не просто "педагог"!/, теоретик и писатель - и наконец, коснулся бы еще вопроса и тем самым развернул дискуссию, которая постоянно и из нова затряхивает настоящих педагогов, возможность /или же невозможность/ использования личности Макаренко как примера человека и руководства к действию.

1. Макаренко как педагог-организатор. Два исторических учреждения мирового значения, колония им. Горького и коммуна им. Дзержинского с ок. 3.000 молодых людей из среды беспризорников, которые где-то в ином месте попали бы в "оброс" и которым Макаренко в тяжелых экономических условиях первых лет Советского Союза дал путевку в достойную жизнь, прямое тому свидетельство. Чтобы понять этот успех, мы должны, прежде всего, распрощаться с представлениями традиционной педагогики и, наконец, понять, что к ней нельзя подходить с такими критериями. И это было гораздо более чем простой позой /которую так охотно хотели бы видеть в ней заинтересованные и затронутые лица/, когда он так или похоже на то повторял: "Я не педагог и терпеть не могу педагогов".

Фундаментально новая концепция воспитания Макаренко выросла из общей социалистической перспективы повседневной жизни и дальше развилась в результате общих усилий всех, ее участников. Провоцирую преувеличенное само собой разумеещее обыденное сознание традиционной роли педагога необходимо проистекающего из всего многообразия сложившихся связей жизненных обстоятельств /в педагогически желаемом смысле/ исходя из общих интересов, сформировавших "воспитателя-организатора" до сих пор еще остаются без

внимания научных исследований и практики, хотя или даже именно так как в ней наиболее ярко выступает радикальный и революционный импульс, характерный для воспитательной концепции Макаренко.

2. Макаренко как педагог-теоретик. В первую очередь колония им. Горького, где воспитанники и воспитателя почти без формального и конкретного различия функций все вместе ^{жили} и работали как "колосники", вызвала к жизни целый ряд открытий, которые кажутся реально далеко выходящими за рамки социальной педагогики.

В узком смысле здесь тема может быть заострена до вопроса, можно ли сейчас говорить о "системе Макаренко" и о том, относится ли его вклад в педагогику /в широком смысле этого слова/ или же она применима только в области воспитания /в узком смысле слова/ в противовес к образованию и может быть даже только ограничена социальной педагогией или еще более того, только воспитанием беспризорников. И, наконец, останется ли его опыт лишь релевантно историческим или он еще сегодня и даже, в особенности сегодня, имеет особое значения.

3. Писатель. О классическом литературном качестве "Педагогической поэмы", написанной в духе гуманистического /социалистического/ реализма и переведенной на более, чем 60 языков, в которой по убедительному высказыванию Г.Лукача дана "аккумуляция социалистической педагогики/", свидетельствует ряд единодушных оценок. Такого успеха не удавалось позже никакое другое произведения профессионального писателя-педагога.

4. Макаренко как человек - пример и личное руководство к действию? У Макаренко ценное осознание взаимосвязей и отношений базиса его мировоззрения, как ни у какого другого современного педагога - наиболее зримо отразилось в его мышлении и практике. Его понимание коллектива находит здесь свой естественный исток и не нуждается далее ни в каком другом обосновании. И как человек, для которого социализм является логической неприлож-

Зигфрид Вайц /3/

ностью его целостного мировосприятия в условиях данной социальной действительности, он, конечно, также является социалистом.

И это создает прочную основу закладывания прямого характера, который из-за внешних негативных воздействий жизненных обстоятельств не мог остаться непогрешимым: Со своей биографией Макаренко - не простой пример ^{для} подражания /"копирование"/, но несмотря на некоторые проблемные черты его характера был большой личностью, у которой есть чему поучиться.

ОСВОЕНИЕ НАСЛЕДИЯ А.С.МАКАРЕНКО
/ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА /

1. В советской педагогике наследие А.С.Макаренко длительное время осваивалось "снизу", т.е. разрабатывался в основном организационно-методический компонент его педагогической системы. Считалось, что главное – это его вклад в методику воспитания, что в своем творчестве он шел лишь от живой практики и только в конце жизни стал обобщать свой опыт. Теоретические основы его педагогической деятельности считались выясненными, они отождествлялись с официально действующей педагогикой.

Такой подход не только мало способствовал реализации идей А.С.Макаренко на практике, но и приводил к разного рода искажениям существа его наследия, вызывавшим ожесточенные споры. "Система Макаренко" изучалась без должного внимания к лежащему в ее основе творческому методу, что неизбежно вело к догматическим истолкованиям и механическому копированию педагогических средств.

В западном макаренковедении, наоборот, превалировал взгляд "сверху", т.е. исследовались в основном философские, теоретико-педагогические и историко-биографические аспекты этого наследия. В американской Энциклопедии образования А.С.Макаренко характеризуется как педагог-практик, внесший большой вклад в "философию образования".

2. Проведенные с 70-х гг. исследования показали истинные масштабы его творчества: оно распространяется на все разделы педагогики, включая ее методологию. А.С.Макаренко создал "другую педагогику", в основе которой лежит необычный взгляд на предмет, метод и задачи этой науки. Коренным недостатком макаренковедческой работы было то, что его наследие изучалось фактически не в своей самоценности, а с точки зрения "общепризнанной" педагогики, в целях ее совершенствования.

А.С.Макаренко, рассматривая педагогику в широком контексте социально-гуманитарного знания, во-первых, значительно обогатил ее проблематику и, во-вторых, четко обозначил рамки предмета педагогики и ее задачи. Его педагогическое творчество дало богатый материал для развития общественной мысли и практики.

Как и во всей педагогике, в его системе идей и опыта выделяются четыре компонента: методологический, теоретический, организаци-

онно-методический и процессуально-технологический. Проблемы теории и практики здесь решаются в их единстве. Теоретические разработки доводятся до уровня практических решений, а практические вопросы - до их теоретических обоснований.

Каждый из компонентов - это подсистема, образованная на основе центрального понятия.

3. На методологическом "этаже" главенствует категория "педагогическая целесообразность". Ее определяет макаренковское понимание предмета педагогики: это "прежде всего наука практически целесообразная", практико-ориентированная. Ее задача - выявление закономерностей, действующих в триаде: цели, средства и показатели результативности воспитания и обучения. Исследования, не ориентированные на эту задачу, следует относить к граничащим с педагогикой областям научного знания.

А.С.Макаренко, следовательно, разработывал педагогику как отрасль праксиологии - науки, изучающей человеческую деятельность с точки зрения ее целесообразности и эффективности. Ученые отмечают, что система, включающая науки о природе, обществе и мышлении, сейчас дополняется наукой о созидательной деятельности людей.

Макаренковское понимание предмета педагогики основано на качественном различении обучения и воспитания, а также на идее первенства воспитания в целостном педагогическом процессе. Метод педагогики отражается в понятии "логика педагогической целесообразности".

4. Ключевое понятие теоретического компонента в системе А.С.Макаренко - "параллельное действие", на базе которого решается фундаментальная проблема единства жизни и воспитания. Организационно-методический компонент объединяется понятием "воспитательный коллектив", единый для взрослых и детей в педагогическом учреждении, связующее звено между личностью и обществом. Центральное понятие процессуально-технологического компонента - "педагогическая операция".

"Система перспективных линий" - универсальный инструмент педагогической теории и практики, действующий на всех "этажах" системы А.С.Макаренко.

ПЕДАГОГИКА А.С.МАКАРЕНКО И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

В условиях трансформации общества особенно большие трудности переживает теория и практика воспитания. Поэтому наши взгляды в современных условиях обращены в первую очередь к тем классикам педагогической мысли, которые своим творчеством помогают ответить на сложные вопросы современности, педагогическое наследие которых имеет фундаментальное, универсальное значение и служит народам всего мира.

К ним относится выдающийся украинский педагог А.С.Макаренко. Только один раз в одной из анкет в графе национальность он указал "русский", а потом и до конца своих дней всегда писал "украинец", подчеркивал "нежные национальные струны украинской души". Украинские исследователи (Л.Ковальчук, В.Костев), ученые Марбургской лаборатории аргументированно утверждают, что А.С.Макаренко - украинский ученый педагог.

Воспитательная система А.С.Макаренко порождена объективным развитием мировой педагогики, характеризуется тесной связью и преемственностью с современностью. Подтверждением сказанного служит то, что в нашей стране, начиная с 20-х - 30-х годов, все лучшие достижения в теории и методике воспитания непосредственно базируются на научных идеях и практическом опыте А.С.Макаренко. Выдающийся педагог значительно опередил своих современников, развил далее научную теорию К.Д.Ушинского, И.Г.Песталоцци, А.Дистервега и др. всемирно известных педагогов, его идеи послужили могучим источником творчества В.А.Сухомлинского.

А.С.Макаренко помогает нам сегодня отстаивать воспитание как предмет педагогики и как относительно самостоятельный вид педагогической деятельности. В свое время в педагогике традиционным было понимание воспитания как целенаправленной деятельности взрослых. Такая трактовка предмета педагогики логически привела К.Д.Ушинского к обоснованию педагогики как искусства, а не науки. А.С.Макаренко видел, что такой подход тормозит дальнейшее развитие теории и практики воспитания.

Он научно доказал и подтвердил своей новаторской практикой, что воспитание - это объективный процесс, взаимодействие детей и взрослых - равноправных партнеров воспитательного процесса, для успешного протекания которого необходима педагогически целесообразная организация всей жизнедеятельности детей, изобрел форму такой организации - воспитательный коллектив, доказал, что истинным объектом педагогической работы есть воспитывающие отношения в нем.

Значение этих и других выводов великого педагога в наши дни переоценить невозможно. Сейчас воспитание все больше переобсуждается на периферии педагогического процесса. Есть случаи, когда оно вообще отрицается. Его стремятся заменить то самовоспитанием, то социализацией, даже пытаются рассматривать как один из механизмов социализации личности.

Дети бродят, просят милостыню, торгуют, пытаются насильно и издевательство. А взрослые в это время дискутируют, правомерно ли рассматривать воспитание как самостоятельный вид педагогической деятельности и есть ли необходимость вообще в осуществлении этого процесса в общеобразовательной школе? Жизнь подтверждает, что этот

вопрос приобрел в настоящее время далеко не риторический смысл. Некоторые теоретики и практики образования, не принимая во внимание научных положений А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и др., доказывают правомерность подчинения воспитания обучению, для этого пытаются втиснуть его в учебные планы, программы и учебники и этим ограничить этот творческий комплексный и многомерный процесс. Это, на наш взгляд, ошибки. Воспитание - это внутренняя сущность и обучения, и образования. Они его составные.

На основе анализа педагогической деятельности можем назвать по крайней мере две причины недооценки воспитания. Отрицание воспитания объясняется, во-первых, тем, что этот вид педагогического труда намного сложнее обучения, требует постоянного творчества и значительных душевных затрат; во-вторых, в угоду некоторым странам, в частности США, подражая их практике, в понятие "образование" начали включать и "воспитание".

Научную и практическую несостоятельность подобных подходов к воспитанию наглядно продемонстрировал А.С.Макаренко. Однако сегодня приходится констатировать, что, несмотря на многочисленные ссылки, большое количество диссертаций, публикаций, посвященных великому педагогу, теоретические основы его наследия изучены недостаточно, не проведен глубокий методологический и контекстуальный анализ в результате которого удалось бы научно убедительно вычленить фундаментальное, общее, универсальное; особенное, продиктованное временем и социальными условиями; и единичное, что свойственно только А.С.Макаренко, безусловно, талантливейшему из талантливых педагогов.

Наша отечественная культурная традиция - это прежде всего воспитание. Ее можно проследить, начиная от идеи "воспитания сердца" (Г.Сковорода), далее - философско-педагогическая доктрина "философия сердца", наконец, заканчивая современной концепцией кордоцентризма в украинской ментальности (Б.Чижевский и др.). -

Сегодня идеи А.С.Макаренко выступают методологической базой в разработке таких современных концепций воспитания и обучения как личностно ориентированная педагогика, гармонизация интересов личности, коллектива и общества, субъект-субъектной направленности в отношениях учителей и учащихся в современной школе, целостного, отношенческого подхода к педагогической деятельности. Они позволяют на научной основе рассматривать социально значимые проблемы цели воспитания, единства педагогической теории и практики, предмета и функций педагогической науки, логики и педагогической целесообразности воспитательного взаимодействия, укрепить позиции воспитания, как социального и вечного феномена.

ШКОЛА-ХОЗЯЙСТВО А.С.МАКАРЕНКО: СТУПЕНЬ ИЛИ ВЕРШИНА ОБРАЗОВАНИЯ?

Отношение к педагогическому творчеству и опыту А.С.Макаренко переживало разные времена: от критики со стороны “педагогического олимпа” до его “канонизации” советской системой воспитания и образования. В годы перестройки под “каток” гласности попал и А.С.Макаренко. В России на роль Герострата претендует Ю.Азаров, а в Украине идет тихий саботаж: закрыта лаборатория А.С.Макаренко в Полтавском пединституте, исчезают его портреты из школ, не переиздаются произведения, ликвидирована медаль его имени, ведущие макаренковеды вынуждены защищать диссертации с завуалированными темами.

Однако в пылу страстей - была ли педагогика Макаренко гуманной или авторитарной, всеобщей или колониетской и прочее, совсем забыли, что в первую очередь она была - трудовой. В этом смысле, рискну на категорическое утверждение, советская педагогика никогда (даже в период “канонизации” Макаренко) не была макаренковской, поскольку она никогда не была и не смогла стать трудовой, а советские школы так и не стали школами-хозяйствами. Это подтверждает краткий исторический экскурс.

Знаменитую мысль Ленина (“Учиться, учиться, учиться делу коммунизма”) в 30-е годы сократили до тоекратного “учиться...” не случайно. Ведь “дело” предполагало приоритет “труда”, “трудовой подготовки”, но победила “зубрежка”, “вербализм” в обучении. В 60-е годы была провалена трудовая реформа образования Н.С.Хрущева. В 70-е годы авторы последней брежневской Конституции СССР дописались до того, что детский труд был запрещен в двух статьях (в государстве рабочих, крестьян и трудовой интеллигенции!?), где говорилось об “эксплуатации” детского труда и его “вредности” для здоровья детей. Хорошо, что гласность началась еще тогда, и директор Гадячской школы-интерната, что на Полтавщине, Андриевский, в газете “Правда” отстаивал новую редакцию статьи, которая восстановила в правах труд детей как важнейший фактор воспитания.

Обратимся к международным документам о трудовом воспитании. В статье 28 “Конвенции о правах ребенка” ООН находим следующие обязанности стран-участниц относительно того, что они: “... б) стимулируют развитие различных форм среднего образования, как общего так и профессионального, обеспечивают его доступность для всех детей и проводят такие необходимые мероприятия, как внедрение бесплатного образования и предоставления в случае необходимости финансовой помощи;

в) обеспечивают доступность высшего образования для всех на основе способностей каждого с помощью всех необходимых средств;

г) обеспечивают доступность информации и материалов в области образования и профессиональной подготовки для всех детей; (...)”

В статье “Защита труда” в “Европейской социальной хартии” (1961) провозглашается - “право на труд, включая право на профессиональную ориентацию и профессиональную подготовку”, а статья 7 посвящена специальной защите труда детей, которых можно принимать на “взрослую” работу с 15 лет (...).

“Европейские тюремные правила” содержат раздел “Труд”, который начинается с такого абзаца: “Традиционно труд в тюрьмах был и, несмотря на текущие проблемы

многих тюремных систем и социальную проблему серьезной хронической безработицы, остается наиболее важной чертой тюремных исправительных режимов в целом. В этих правилах труд в тюрьмах предусматривает работу в тюремных мастерских, внутренние хозяйственные работы, специализированные виды работы и работу в местном внетюремном коллективе”.

Как видим, проект Конституции СССР 1977 года не соответствовал ни мировым, ни европейским нормам относительно трудового воспитания и профориентации детей. Что касается документов Украины, то они имеют противоречивый характер. Так в “Государственной национальной программе “Образование: Украина в XXI столетии” (1994) читаем о том, что одним из “стратегических заданий реформирования общего среднего образования” является: “органическое единство обучения и воспитания с целью обеспечения умственного, морального, художественно-эстетического, правового, патриотического, экологического, трудового и физического развития ребенка, формирования здорового способа жизни”.

Однако в проекте закона Украины “Об общем среднем образовании” (1997) детский труд почему-то... пропал. В статье 9 “Структура общего среднего образования” говорится: “Для развития способностей, склонностей и талантов детей создаются профильные классы, специализированные школы, гимназии, колледжи, лицеи, положения о которых разрабатывает Министерство образования Украины”.

В статье 17 “Общие требования к содержанию образования” говорится о том, что “содержание общего среднего образования предусматривает: (...) создание предпосылок для развития способностей молодежи и формирование готовности к самообразованию; содействие физическому и психическому здоровью молодежи”. Таким образом на позициях макаренковского трудового воспитания и перевоспитания молодежи остается в Украине лишь часть педагогической общественности и педагоги пенитенциарной системы (см., например, работы Берегового, Моргуна, Седых, Синева, Кривуши и др.). К сожалению школы Украины тяготеют к “школе-ликбезу”, а не к “трудовой школе”, или к “школе жизни” Макаренко.

В постперестроечной Украине, когда не работает “взрослое” производство, тем более - речь не идет о школе-хозяйстве с детским трудом. Встает вопрос о спасении системы профессионально-технических училищ, которые хотя и не поднимались до уровня школы-хозяйства Макаренко, но все-таки давали определенную трудовую подготовку.

Если представить трудовую подготовку в виде многоуровневой модели, то можно выделить по крайней мере 9 типов школ по уровням трудовой подготовки:

- 8) школа-хозяйство (по А.С.Макаренко)
- 7) школа-толока (натуральное хозяйство) (по А.А.Захаренко)
- 6) школа с элементами сезонного труда (временных трудовых бригад)
- 5) школа-профессиональное училище
- 4) школа со “свободной мастерской” (по А.С.Макаренко)
- 3) школа с самообслуживанием и общественно-полезным трудом
- 2) школа с уроками труда
- 1) школа с профориентационной диагностикой
- 0) школа без трудового воспитания.

Школа-хозяйство Макаренко включала все виды труда и ждет своего возрождения в XXI столетии.

Эдгар Гунтер-Шелльхаймер / Германия /

Об опыте применения идеи А.С.МАКАРЕНКО развития
общешкольного коллектива ГДР 1970 - 1990 /

Исходные позиции

- Развивать общешкольный коллектив следуя общей идее/цели/ которые в силе, связывать/соединить коллективы педагогов и школьников.
- Развивать общешкольные органы самоуправления - педагоги действуют в органах совместно с детьми.
- Руководство всех дел через педагогический центр в школе, избегая параллелизм.
- Содействовать развитию формальных и неформальных объединений.
- Развивать общешкольный коллектив как разновозрастный.

Первая попытка / 70 - 74 гг

Сравнительное исследование по применению концепции московской Школы № 524 /научный рук. В.В.Кумарин/

- организовать разновозрастные отряды по месту жительства как первичные коллективы

В эксперименте доказано, что в условиях общеобразовательной школы учебно-воспитательные коллективы - классы - являются основными коллективами, РВО могут дополнить воспитывающие действия коллектива класса.

Вторая попытка / 1975 -1989 гг

- Исследование по развитию общешкольного коллектива в условиях экспериментальной школы АПН

Разширение ответственности учеников как условие становления школы центром жизни детей,

развитие общешкольных органов деятельности детей,
повышение ответственности старших для младших в жизни коллектива школы.

Противодействия, которые ограничивали эффективность эксперимента:
руководящий принцип прямого-непосредственного воздействия ограничивал/тормозил соединить усилия педагогов и детей,
централистический стиль молодежной организации ограничивал суверенитет коллектива школы .

Третий полукл / 1989/1990 гг

Попытка использовать некоторый опыт ГДР развития коллектива школы развитием отношения ответственности старших учеников/ работа с конституцией школы/ по примеру конституционной ФЭД/.
Попытка привлечения сотрудников АПН ГДР в деятельность западногерманских ученых при Института пед.исследования им. Макс Планка/Берлин-Дальем/,
стремление при встречах педагогов Запада и Востока использовать начавшегося на Востоке процесс обновления в качестве образца для общей реформы в объединенной Германии,
развеемые эти надежды после 91/92 гг в ходе "введения" западногерманского модели школы и воспитания
и радикального отказа от опыта "реального социализма",
включая и опыт А.С.МАКАРЕНКО.

Попытки - Илья Каймен

Влияние идей А.С.Макаренко на организацию воспитательного процесса в современной школе

Сегодня наше общество, отказавшись от прежней коммунистической идеологии, переживает один из самых тяжелых периодов становления: невероятное обострение всех социальных, политических, экономических, национальных проблем, отказ от прежних идеалов, культурная и нравственная деградация, разрушение детских и юношеских массовых организаций, отсутствие четкой государственной школьной политики (в частности в области воспитания). Все это привело к тому, что значительная часть молодежи, отданная на откуп подвалу, наркомании, религиозным сектам и др., за короткий срок оказалась "потерянной" для нового общества.

Поэтому сегодня как никогда актуальны идеи и наработки А.С.Макаренко. Их мы положили в основу экспериментальной воспитательной программы, учитывая возможности и специфику современной массовой общеобразовательной школы. Под целью воспитания мы понимаем свободное развитие личности детей для счастливой и полноценной жизни, создание условий для самовыражения, самоутверждения и самореализации каждого ребенка. Ее достижению способствуют задачи, являющиеся главными в воспитывающей деятельности школы:

1. Создание единого общешкольного коллектива детей и взрослых как высшей цели и действенного средства воспитания личности ребенка.
2. Развитие органов детского самоуправления для активного включения учащихся в процессы коллективного планирования и управления жизни школы.
3. Взаимодействие объединений "разновозрастных содружеств" как естественное и необходимое условие накопления и передачи жизненного опыта, традиций от старших к младшим.
4. Использование методики коллективных творческих дел (коммунарская методика), девиз которых:
Каждое дело - людям !
Каждое дело - с пользой !
Каждое дело - творчески !
Иначе зачем ?
5. Расширение сети клубной и кружковой работы как необходимое условие для самопознания, самовыражения и самосовершенствования ребенка.

6. Укрепление коллективных традиций: "мажорный тон", демократический стиль взаимоотношений в коллективе, перспектива "завтрашней радости", общешкольные праздники и ритуалы и др.

А.С.Макаренко утверждал, что ребенок существо целостное и воздействовать на него необходимо целостно. Наша система организации коллективной жизнедеятельности основана на равноценности обучения и воспитания. Мы опираемся не на сиюминутные потребности рыночной экономики, а на вечные общечеловеческие ценности: воспитание любви к семье, к школе, к Родине, личную порядочность, скромность, доброту, трудолюбие в гармоническом сочетании с развитым интеллектом, которые позволяют нам оптимистично смотреть в будущее.

Таким образом, идеи А.С.Макаренко жизнеспособны и сегодня, т.к. дают положительные результаты в их системном использовании в организации воспитательного процесса в современной школе.

Заместитель директора по
воспитательной работе
школы № 656

Макаренко и Фадеев

1. Взаимоотношения писателей Фадеева и Макаренко до настоящего времени представляют собой белое пятно. В литературном наследии Фадеева в Российском государственном архиве литературы и искусства (быв. ЦГАЛИ СССР) не сохранилась их переписка и вообще упоминания Макаренко в дневниковых записях. И в опубликованном творчестве педагога-писателя лишь два раза (в «Книге для родителей» и «Открытом письме тов. Ф. Левиному») упоминается роман «Разгром» – без указания автора и без расшифровки в комментариях, потому что это произведение в те годы уже было широко известно советским читателям. Однако есть свидетельства о взаимоотношениях двух писателей.
2. Как вспоминает В.Н. Колбановский, который в 1935 году выступил против публикации М. Бочачера «Антипедагогическая поэма», именно Фадеев поручил ему защитить в прессе Макаренко. Наиболее обширный из материалов Колбановского опубликовал журнал «Красная новь», членом редколлегии которого, официально подписывавшим журнал к печати, был Фадеев.
3. Личное знакомство двух писателей произошло, по всей вероятности, сразу же после переезда Макаренко из Киева в Москву. Такой вывод напрашивается на основании выступления Макаренко на Общественном собрании писателей 5 апреля 1937 г., где он требовал «прекрасно организованного американского учета» работы писателей и высказал мнение, что такой «настоящий учет, такой совершенный учет по последнему слову техники» мог бы помогать правлению Союза советских писателей в руководстве литераторами. Кроме ответственного секретаря правления ССП В.П. Ставского оратор здесь неожиданно называет бывшего РАППовца Фадеева, который в то время еще не занимал руководящих постов в писательском сообществе. (Это единственное упоминание фамилии его коллеги в прижизненных публикациях Макаренко.) Таким образом в тот момент, когда другие руководители распавшейся писательской организации стали предметом ожесточенной критики, Макаренко предлагал Фадеева для ответственной работы. Примечательно, что в журнале «Октябрь», поместившем материалы совещания московских писателей, были речи только Фадеева («Учиться у жизни») и Макаренко («Больше коллективности»).
4. «Книга для родителей», вначале планировавшаяся для горьковского «Альманаха», очевидно по инициативе Фадеева, вышла в свет, начиная с

июльского (1937 г.) номера, в журнале «Красная новь». Это решение было принято, так сказать, в последний момент: в июньском номере журнала в анонсе на второе полугодие 1937 г. произведение Макаренко не объявлено. В журнальном издании «Книги для родителей» автор не случайно называет «Красную новь» – «мой уважаемый шеф».

5. Фадеев в недатированном письме Ставскому, по всей вероятности в 1937 году, в связи с реорганизацией редакций литературных журналов предлагает «выдвинуть побольше беспартийных» и рекомендует «выдвинуть в состав редколлегии людей вроде – ... Макаренко». Это единственное упоминание фамилии его коллеги в собраниях сочинений и письмах Фадеева.
6. В сентябре 1937 г. Шолохов и Фадеев, первый из них во время кремлевской аудиенции, сумели вступить перед Сталиным за Макаренко, на которого из НКВД Украины поступили бумаги как на «врага народа».
7. В декабре 1937 г. Макаренко – по всей вероятности Фадеевым – было «приказано» ехать в Тбилиси на Руставелевский пленум правления ССП. На основании письма педагога-писателя к жене можно предположить, что Фадееву, попутчиками которого были «старрики» Серафимович и Гладков, в лице Макаренко удалось найти «молодежь», с помощью которой он укомплектовал «купейный квартет» спального вагона.
8. В марте 1938 г. на совещании писателей в ЦК ВКП(б) Фадеев во время его выступления вспомнит о том, что предложенная кандидатура беспартийного Макаренко на пост директора Гослитиздата не проходит из-за возражений Ставского, у которого, по словам Фадеева, «есть кое-какие данные, порочащие Макаренко в прошлом».
9. В 1938 году два писателя тесно сотрудничали как действительные члены бюро прозаиков ССП, в составе которого – 9 человек, избранных тайным голосованием: Макаренко уже 16 ноября 1937 г., а Фадеев 25 марта 1938 г. Очевидно в связи с этим племянница педагога-писателя Олимпиада Витальевна вспоминала: «Фадеев каждый день был у нас».
10. После ликвидации издательства «Советский писатель» как кооперативной организации и передачи его Союзу писателей, 2 июня 1938 г. на заседании президиума правления ССП было утверждено новое положение об издательстве. Во главе «Советского писателя» образуется редакционный совет (из 15 человек), в который избираются Фадеев и Макаренко. Можно предположить, что это выдвижение педагога-писателя было произведено не без содействия Фадеева.

11. Два писателя 27 июля 1938 г. выступали на заседании президиума ССП, где принимали в члены Союза Юрия Крымова, автора повести «Танкер Дербент», опубликованного в журнале «Красная новь».
12. 19 декабря 1938 г. «Красная новь» в лице Фадеева подписала договор о публикации второй, не начатой вообще части «Книги для родителей» и, таким образом, в момент, когда у Макаренко «финансы пели романсы», для него «открывались авансы».
13. После назначения Фадеева на должность секретаря президиума ССП (в середине января 1939 г.) он совместно с писателем Павленко занялся составлением списка кандидатов на награждение орденами. Как видно из переписки ССП с ЦК ВКП(б), на Макаренко, который включен в данный список, органам НКВД в то время не было известно «компрометирующих в той или иной степени материалов». 31 января издан указ Президиума Верховного Совета СССР (на следующий день опубликованный в «Правде»), которым 172 писателя награждены орденом «за выдающиеся успехи и достижения в развитии советской художественной литературы», среди них - Фадеев (орден Ленина) и Макаренко (орден Трудового красного знамени).
14. 13 февраля 1939 г. на «творческом вечере А. Макаренко» в Московском клубе писателей выступал ряд литераторов столицы, в том числе жена Фадеева В. Герасимова и В. Колбановский, в защиту повести «Флаги на башнях» и других произведений педагога-писателя от нападков со стороны критиков.
15. Орден воодушевил Макаренко идейно-политически. 15 февраля 1939 г. он подал заявление в парторганизацию ССП с просьбой принять его «в число кандидатов в члены в ВКП(б)». Фадеев был один из рекомендовавших к поступлению в партию.
16. После смерти педагога-писателя (1 апреля 1939 г.) Фадеев входил в состав комиссии по организации похорон, стоял в почетном карауле у гроба с телом Макаренко в конференц-зале ССП и 4 апреля принимал участие в похоронах на Ново-Девичьем кладбище, совместно с другими писателями и бывшими воспитанниками Макаренко нес его гроб.
17. 5 апреля 1939 г. на заседании оргкомиссии ССП под председательством Фадеева было принято решение о создании комиссии по увековечению памяти А.С. Макаренко.
18. 16 апреля «Правда» сообщила, что Фадеев определил заявку на книги советских писателей, в том числе и на «Педагогическую поэму» в количестве 403.000 экземпляров.
19. По содействию Фадеева «Архив А.С. Макаренко», которым заведовала вдова педагога-писателя, осенью 1941 г. во время Великой Отечественной войны

(эвакуация столицы) был перевезен сначала в Куйбышев, а затем в Свердловск. Фадеев тогда же, как известно, работал корреспондентом на фронтах. После Великой Победы архив и вдова теперь уже канонизированного «выдающегося советского педагога» воодушевленные и окрыленные вернулись домой, где их с нетерпением ждал «Великий вождь всех народов и всех времен», служившим образцом мужества и героизма и непокинувший свой боевой кремловский пост.

20. В конечном итоге можно сказать: Фадеев для Макаренко и сохранения его наследия был очень значительной фигурой.

Марбург, 17 июля 1998 г.

Работая над дневниками Галины Стахиевны Макаренко

Архивные материалы Галины Стахиевны Макаренко достаточно велики и разнообразны.

Наша научная группа с большим энтузиазмом взялась за изучение этого наследия и мы уверены в том, что исследуемый материал надо не только изучать, но и публиковать.

Эти материалы несут в себе много интересного. В них хорошо просматривается роль Галины Стахиевны в жизни Антона Семеновича не только как жены, но и как соратника и помощницы.

Наша задача состоит в том, чтобы донести правду об этой неординарной женщине до читателя и очистить её имя от того наносного, окружавшего её личность с течением лет, что не подтверждается никакими документами, кроме домыслов.

В противовес утверждениям некоторых ученых, существуют материалы и исследования, говорящие о том, что Галина Стахиевна являлась соавтором некоторых работ Антона Семеновича.

Галина Стахиевна по праву является соавтором Антона Семеновича при написании "Книги для родителей". В комментариях к 5-му тому 8-томного Собрания сочинений Антона Семеновича Макаренко говорится:

"Сопоставление материалов Галины Стахиевны Макаренко с текстами, написанными рукой Антона Семеновича Макаренко показывает, что это результаты их общей работы, предварительного совместного обдумывания тематики и конкретного содержания первого тома "Книги для родителей".

И продолжая разговор о "Книге для родителей" я хочу остановиться на дневниковых записях Галины Стахиевны, которые хранятся у меня.

В этих дневниках есть записи, которые Галина Стахиевна делала, работая над подготовкой к печати "Книги для родителей".

Работая над “Книгой” Галина Стахиевна делала замечания для редактора и записи, как она озаглавила их, “Для себя”.

В записях она размышляла над прочитанным, вспоминала отдельные моменты, которые проливали свет на историю создания “Книги” и факты, касающиеся личности Антона Семеновича Макаренко. Так, например, работая над гранками “Книги для родителей”, Галина Стахиевна записала:

“13 декабря 1946 г. Читаю гранки “Книги для родителей”. У В.Н. во вступительной правильная мысль, но она не раскрыта до конца.

Игра - эта форма деятельности ребенка, участия его в жизни, и в этой деятельности родители должны искать и находить форму контакта - делового контакта - с детьми. Руководя и участвуя в игре, старшие становятся в отношении делового сотрудничества с детьми, а в деле, деятельности, деятельности совместной, общей и лежат корни здорового авторитета”.

А вот другая запись, отражающая ее представление о личности Макаренко.

“27-28 августа. В описании мужчин Антонушка подчеркивает “нежную мужественность” или “мужественную нежность”, как в английской литературе. Сочетание этих двух черт дает всегда положительный и увлекательный мужской образ. Сам он в высшей степени обладал этими качествами.

Мужественная суровость и нежность обязательные элементы в “проектах” мужских характеров”.

И, наконец, еще одна запись, сделанная 25 августа 1946 года : “Родители должны читать “Книгу для родителей” не только для учебы, но и для контроля над собой”.

Я ознакомился с трудами, педагогическими взглядами, закономерностями воспитательного процесса, разработанного А. С. Макаренко на заре своей педагогической деятельности. Когда на небе советской педагогики появилась другая сияющая звезда в лице В. А. Сухомлинского, во мне возник вопрос: могут ли существовать рядом два таких гиганта со своими воспитательными системами и целями? Ведь при первом чтении их трудов кажется, что между двумя воспитательными системами существует противоречие, настолько глубокое, что одно исключает существование другого.

Читая их педагогические труды появляется такое чувство, будто "теория коллективного воспитания" и "теория личности" - две теории, расположенные на противоположенных полюсах в советской педагогике. Или же в этих двух системах переплетается стремление человека к счастью с притязанием коллектива к счастью? Создание гармонии этих двух систем является главной целью этих двух педагогов?

Ещё в юбилейном, 1988 году сопоставление "Сухомлинский - Макаренко" получило полное научное признание. По мнению некоторых авторов предвзятое отношение павлышского педагога к нашему классику выражено в предельно заострённой, памфлетической форме.

Не так Югас Ференц, согласно которому В. А. Сухомлинский водит нас в чудесный, живой мир педагогической жизни и на каждом шагу заставляет нас воспроизводить подобные мысли А. С. Макаренко. Возникает вопрос: неужели В. А. Сухомлинский осуществил то в условиях и в духе учебно - воспитательной работы общеобразовательной школы, чего Макаренко не успел закончить? По цели и по педагогической направленности то же самое: человек будущего, действующий и чувствующий человек, думающий в духе коллектива, воспитание человека, ищущего и

находящего своё счастье в коллективе. Автор убежден, что мы чувствуем духовное рукопожатие двух личностей.

В. А. Сухомлинский знал о сопоставлении "Сухомлинский - Макаренко", угадал намерения некоторых авторов, поэтому считал необходимым освещать эти вопросы на страницах педагогической литературы. В статье "Идти вперёд!" (Народное образование № 8/1989 г.) пишет: "Тридцать два года я работаю в школе и тридцать два года стремлюсь осмыслить теоретические выводы из его практики. А. С. Макаренко близок мне по духу практической работы, по его страстной нетерпимости к пустословию и краснбайству, по смелости педагогического дерзания. Нет другого педагога-практика, которого и так любил и уважал, как А. С. Макаренко. Я люблю его за гуманность - подлинную требовательную гуманность, за глубокую веру в человека, за то, что он в трудные годы становления советской школы спас сотни людей и своим опытом доказал, что советская педагогика - подлинно человеческая педагогика. Для меня он не какой-то недостижимый образец, а мой друг, соратник в борьбе за человека." Далее: "... сфера нашего творчества - это живой человек, его душа, и с чужой мыслью к этому тонкому и чуткому материалу нашего труда подходить нельзя". Вдумываясь в произведения А. С. Макаренко, я всегда чувствую живое дыхание тех дней. То были дни напряжённой общественной, политической, идеологической борьбы против сил старого мира во всех сферах жизни".

А. С. Макаренко изложил свою точку зрения: воспитательные цели - основополагающая, организующая категория, выводимая из практики и необходимости общества. Под целью воспитания понимал программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера он вкладывает все содержание личности. Общественное, коллективное воспитание считал целью, средством воспитания. Он считал, что личность надо воспитывать в коллективе так, чтобы он чувствовал, что коллектив добровольно принял его и он сам

добровольно находится в нём. В практике повседневной общественной жизни воспитанник не должен был чувствовать, что он является предметом воспитания.

В. А. Сухомлинский утверждал: "Цель воспитания - человек, всесторонне развитая личность, коллектив - средство воспитания. Каждый ученик активно участвует в нескольких коллективах, и где-то обязательно расцветает его активность, где-то он достигает вершины творчества, достижимой для его возраста".

Павлышский педагог указал и на так называемые скользящие стороны учения А. С. Макаренко, при недостаточной подготовленности читатель может сделать из его учения ошибочные выводы. Так, например, указал: "Каким бы сильным инструментом ни было воздействие коллектива на личность, этот инструмент не является всемогущим. Именно потому, что этот инструмент сильный, острый, - зачастую он оказывается очень опасным не только в руках невежды, но и в руках опытного педагога. Часто общественное мнение коллектива превращает в средство расправы над человеком. В коллективе находятся болтуны и демагги, выступающие от имени коллектива. Для вида они осуждают товарища, а по существу издеваются над воспитателем и над коллективом. Так коллектив разьедается изнутри страшной язвой - лицемерием, показухой. Так вырастают молодые люди, готовые говорить что угодно. Многие воспитатели не видят большой опасности, которая таится в коллективе как сила воздействующей на личность. Опасность эта заключается в том, что несколько учеников - там называемый актив - часто называют свое мнение коллективу, а "масса" с ним молчаливо соглашается.

Опыт Макаренко действительно система: цель, средства её достижения, конечный результат - все в полной гармонии. Систему можно брать только полностью. Или не брать вовсе. Нашей бы школе - да настоящего, полного Макаренка сегодня!

Я. Турбовской в статье "Диалог через двадцать лет" (Народное образование № 8/1989 года) подчеркивает, что ответы на одни и те же вопросы: в чем проявляется эффективность воспитания, на чем должна строиться процесс воспитания.

Сухомлинский понял, что Макаренко жил и творил в условиях борьбы новых сил со старым миром и это не могла не наложить отпечатка на его труды. Искал ответы на вопросы, поставленные самой жизнью.

Но что заставляло Сухомлинского, так любящего и уважающего Макаренко, вступить с ним в открытую полемику? Как мог он прийти к таким выводам, какие он сделал?

Основания были. Анализируя реальное положение в воспитании в школе, видя страшные проявления формализма, администрирования, бесконечные случаи унижения личности. Он пытается указать нам причину этих страшных явлений. По его мнению все это типично от Макаренко.

В свое время грубо и жестоко расправились с Макаренко непризнанием, выговорами, отстранением от дела, но пришедшие на смену вредили тоньше и коварнее.

Сухомлинский помог нам глубже осознать, как много теряем мы от того, что по-прежнему схоластически относимся к богатейшему наследию макаренковской педагогики.

Опыт Макаренко и Сухомлинского потому и важен для нас, что оба они открыли разные стороны одной и той же педагогической истины. Не будем разделять Макаренко и Сухомлинского больше. Постараемся понять их в рамках единой педагогической истины и порадуемся тому, что в истории нашей педагогики были эти великие и подлинно гуманные ученые и учителя.

А.С.Макаренко в Андреевке

Мелитополь, Украина

1. До сих пор неизвестно было, какие связи существовали между моим родным селом Андреевкой и любимым моим педагогом Макаренко. Андреевка расположена в 65 км на юг от Харькова в Балаклейском районе. Еще в советское время я слышал от жителей села о том, что Макаренко бывал у нас, но документальных подтверждений я не находил. Отец мой был воспитанником Центрального реформаториума Управления исправительно-трудовыми учреждениями НКВД УССР в Андреевке. Он мне рассказывал, что Макаренко в 1927 или 1928 году был в реформаториуме, очевидно в связи с его руководством Управлением детских учреждений интернатного типа Харьковского округа.
2. Дополнительные визиты Макаренко в село Андреевку были в середине 30-х годов, когда он работал в Киеве помощником начальника Отдела трудколоний НКВД УССР. Тогда Андреевский реформаториум назывался «Харьковская трудколлония № 9». Причинами командировок Макаренко в Андреевку были конфликты между сотрудниками и воспитанниками. В архивных документах есть два таких случая, в связи с которыми он был послан для наведения порядка: в ноябре 1935 г. и в сентябре 1936 г. О втором посещении трудколлонии речь идет в неопубликованной переписке жены Макаренко с ее сыном Левой.
3. Мои бывшие учителя рассказывали мне, что Макаренко был в гостях у них в школе. В связи с проблемами в колонии Макаренко вынужден был задержаться несколько дней. Как ценители его педагогического таланта и уже известного писателя его пригласили, во время второго пребывания, на учительскую вечернику. В то время в Андреевке были три школы - средняя, неполная средняя и начальная. Как мне рассказывал Г.П. Устинов, в семье которого Макаренко ночевал, он его провожал к поездке Сталинград-Киев на ст. Шебстинка. Уже тогда я слышал от учительницы-пенсционерки Елизаветы Исааковны, что из всех коллег, в большинстве опытных педагогов, получивших образование еще до революции и служивших в царской армии офицерами, присутствовавших на вечернике и беседовавших с Макаренко, никого не осталось в живых. По ее словам, андреевские учителя, знакомые с «Педагогической поэмой», загорелись желанием внедрять в жизнь идеи педагога-новатора.

4. О трагической судьбе участников педагогической вечеринки в Андреевке в 1936 году с Макаренко я только что узнал из архивно-следователного дела № 08830 Харьковского областного управления Службы безопасности Украины.

dspace.vntpu.edu.ua

Место религии в творческой личности и деятельности А.Макаренко.

К числу малоисследованных аспектов педагогического наследия А.Макаренко принадлежит отношение к религии и церкви. Не вызывает сомнения хорошая осведомленность молодого Антона с основами православного вероучения, что является одним из условий формирования религиозных убеждений. В пользу этого свидетельствуют его отличные отметки по Закону Божьему и церковному пению в Кременчугском 4-классном городском училище (1904г.) и свидетельство педагогических курсов при этом же училище на звание учителя начальных училищ (1905г.). Отличную отметку по Закону Божьему А.Макаренко получил и в Полтавском учительском институте.

Не следует забывать, что молодой Антон вырос в религиозной среде, как и дети большинства семей. Хотя семья Макаренко и не была глубоко верующей.

В то же время господствующее положение в царской России фактически государственной церкви по-своему отрицательно влияло как на общественно-политическую жизнь, так и на настоящую миссию самой церкви. Не удивительно, что прогрессивно настроенная молодежь, в.т. и Антон, поддерживала призывы к свободе совести, свободе вероисповедания.

Именно это, по нашему мнению, в единстве с интимной стороной жизни оттолкнуло молодого Макаренко от религии и церкви. Дело в том, что "первая" неудачная любовь была дочерью священника. Елизавета Григорович, ставшая в последствии его близким другом на многие годы, тоже дочь и жена священнослужителя. Но с Григорович Антон не смог связать свою жизнь в силу общественного положения.

Таким образом, внешние факторы сформировали А.Макаренко — неверующего, но не сознательного атеиста. Во всяком случае, такие мировоззренческие ориентации относительно религии и церкви характеризовали его вначале педагогической деятельности в колонии им. М.Горького.

Необходимо помнить и то, что в стране, несмотря на провозглашение свободы совести, активно шел процесс атеизации

общества. В конце 20-х годов по отношению к церкви и представителей религиозной идеологии началась настоящая истерия.

Не стал в стороне губительных процессов, касающихся народных традиций, культуры, общечеловеческих ценностей, аккумулированных в религии, и А.Макаренко.

В своих работах он подверг острой критике догматику, религиозную мораль, поведение духовенства. В духе официальной идеологии однозначно негативно А.Макаренко оценивал роль православной церкви в образовании дореволюционной России, принимал участие в разных сомнительных антицерковных кампаниях.

Таким образом, можно констатировать, что А.Макаренко в силу объективных и субъективных причин занимал антирелигиозные, антицерковные позиции. Однако не следует зачислять педагога в лагерь воинствующих безбожников, открытых противников религии. Делать это не позволяет, по словам немецкого пастора Д.Лаутера, оптимизм, вдохновение, любовь к человеку, желание проектировать добро в человеке, что соответствует христианскому идеалу.

Когда А.Макаренко говорил о коммунистическом воспитании, отстаивая идеалы коммунизма, то для него это были не голые фразы официальной идеологии, а вера в культуру, образование, прогресс, счастье человека. Таким образом, на наш взгляд, он последовательно защищал в политически сложных, трагических условиях общечеловеческие ценности, имеющие приоритетное значение в религии. В этом плане педагогические идеи и творчество А.Макаренко совпадают с лучшими идеалами христианства, несмотря на постоянно употребляемую им антирелигиозную терминологию.

В.А.Пашенко, ректор Полтавского
педагогического института, доктор ист. наук,
проф., член-кор. АПН Украины

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ, ЛИШИВШИХСЯ СЕМЬИ, НА ОСНОВЕ ОПЫТА А.С.Макаренко
и С.А.Калабалина

В.В.Морозов – директор Центра внешкольной
работы им. А.С.Макаренко

Г.Москва

Сложившаяся в нашей стране общественная ситуация особенно пагубно отражается на молодом поколении, на его здоровье, развитии, воспитании. Негативные явления социально-экономической жизни породили такие явления, как детская безнадзорность и беспризорность, социальное сиротство при живых родителях, проблема детей-беженцев и т.д. Последние годы характеризуются достаточно сильным падением нравственных устоев, снижением уровня жизни взрослого населения и обогащением отдельной части нашего общества. Все эти причины породили такое явление, как "скрытое социальное сиротство".

К сожалению, приходится констатировать, что ситуация в нашей стране – конца XX века – ставит те же ^{сложные} трудные проблемы трудного детства, которые решали в своей практике А.С.Макаренко и его ученик и соратник С.А.Калабалин. Положение детей-сирот при живых родителях гораздо сложнее и болезненнее, считал Антон Семенович, чем положение круглых сирот. С этим трудно не согласиться, т.к. именно у брошенных детей возникает острое чувство предательства взрослых, потери веры в людей, в справедливость.

Кто поможет этим детям сегодня? Веками мудрость народных воспитателей состояла в том, что была осознана закономерность становления человеческой личности в детско-взрослом сообществе, где роль взрослого была predetermined сложившимся укладом: жить единой жизнью с ребенком и иметь с ним совместные цели и дела. Через это растущий человек успешно развивался и овладевал необходимыми средствами удовлетворения социально-значимых потребностей: умением учиться, трудиться и жить среди людей.

Детская общность как коллектив – не есть придуманное кем-то средство воспитания, а то, без чего ребенок, подросток не может жить и раз-

иваться полноценно. Эту истину доказал практикой А.С.Макаренко, выделив главное – "коллектив есть контактная совокупность": "...", "возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности". Применительно к сегодняшней практике будет полезен и совет С.А.Кабалина: "Мы злоупотребляем словом "коллектив". Мы истерли его, как единый пятак. А слово это особое, и надо с ним обращаться аккуратно, не разменивая на пустяки...". Как важно для педагога образовательного учреждения усвоить эту истину, что он имеет дело не с абстрактным коллективом, который ему нужен, чтобы через него поддерживать дисциплину и нравственность отдельных учеников, а с общностью, в которой есть отдельные дети, самообытные личности с индивидуальным характером, неповторимым жизненным опытом и социальными условиями. В общности люди встречаются, общность создается усилиями всех. Нормы, ценности, мысли общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности. В культурной среде происходит слияние родственных душ – зарождается такое качество, как братство, оформляются свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня. Лишить ребенка /подростка/ нормальной общности значит во многих случаях сформировать его психическое и личностное развитие.

Проблема реабилитации детей, оставшихся без родителей, – проблема не только социальная, но и образовательная. Образование способно выполнять /по В.И.Слободчикову/ такие жизненно необходимые функции, как формирование осмысленных укладов с целью укоренения в них человека /преодоление его без-родности/; создание и выращивание человеческих общностей, событийствующих, а не только действующих /преодоление его без-призорности/, культивирование встречи поколений в их самонных образах и формах жизни /уход от дикости и своецентризма/.

Понятие "реабилитация" /в переводе с лат. "восстановление"/ имеет однозначное толкование в различных областях знаний. Например: омоним психологический – восстановление потерянных способностей личности как явление ее пластичности. омоним медицинский – восстановление ра-

ботоспособности, потерянной вследствие заболевания. Омоним юридический – восстановление доброго имени и юридических прав в силу отмены ранее признанной виновности. Омоним социальный – восстановление социальных отклонений и связей со средой.

В педагогике научно оформленного и официально принятого понятия "педагогическая реабилитация" еще нет. Термин трактуется исследователями в плане интеграции медико-психолого-педагогических и социальных мер, направленных на восстановление индивида в качестве нормального члена общества.

Думается, что мы еще не осознали то главное, ради чего и кого должна осуществляться педагогическая реабилитация. Поэтому наши усилия должны быть направлены на оздоровление, с одной стороны, социальной жизни детей и подростков, нуждающихся в педагогической реабилитации /к ним относятся в первую очередь дети, попавшие в ситуации социальной депривации: дети-сироты, безнадзорные дети, дети с "исключительными" проблемами/, а с другой, – организацию условий для их полноценного духовного развития. Это предполагает, во-первых, поиск средств и способов по возврату их в нормальные условия жизни и деятельности, во-вторых, построение адекватного процесса воспитания, приводящего к развитию нормальной личности, и в-третьих, изучение и учет закономерностей роста и развития ребенка на определенном возрастном этапе.

В итоге мы имеем следующее: педагогическая реабилитация детей, оставшихся без семьи, есть восстановление прерванных связей с близкими по духу и родству людьми – взрослыми и сверстниками и одновременно зарождение новых отношений социального взаимодействия – к другому, как к самому себе, и к себе, как к другому, в их со-в-местном бытии.

В то же время особую значимость для практики реабилитации и воспитания детей, лишившихся семьи, приобретает изучение педагогом качественных характеристик состояний и ситуаций риска в развитии и взрослении, разработка психолого-педагогического инструментария, предусматривающего их современную диагностику, профилактику, коррекцию и ком-

пенсацию на разных этапах онтогенеза.

Проектирование – механизм социокультурных преобразования. Опыт А.С.Макаренко здесь бесценен. Именно он и заложил основы проектной деятельности в педагогическом процессе и показал позитивные образцы практики. По этому поводу высказывался: "Хорошее в человеке приходится проектировать и педагог обязан это делать". Почему и рекомендовал иметь развернутую "программу человеческой личности", анализи синтез ее внешних и внутренних проявлений во взаимосвязях с действительностью

Результативность реабилитационно-воспитательного процесса в учреждениях образования для детей, оставшихся без семьи, возможна при условиях, если проектируется образ-цель деятельности, способствующий образованию со-бытийной общности; встречи разных возрастных категорий с их связями и отношениями; содержательной организацией детской жизни, отвечающей общечеловеческим потребностям и возрастно-нормативному развитию детей.

Морозов В.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ
В КОНТЕКСТЕ МАКАРЕНКОВСКОГО НАСЛЕДИЯ

А.С.КАЛАБАЛИН

Мой отец Семен Афанасьевич Калабалин – читатель его знает по "Педагогической поэме" как Семена Карабанова – был воспитанником Антона Семеновича Макаренко, который для него, бывшего беспризорника, стал, по сути, отцом. Поэтому и меня он назвал в честь своего великого учителя. Однако это не просто дань памяти, это как естественный выход: мой отец пошел по следам Антона Семеновича и всю свою жизнь посвятил детям, был директором ряда детских домов, заведовал колониями, была педагогом и моя мама – Галина Константиновна. Поскольку с детства передо мной был пример родителей, я и по сей день считаю, что нет на земле более мужественной, более смелой, более порядочной профессии, чем профессия педагога. Педагог детского дома – это и врач, и психолог, и артист, и нянька в одном лице. И чуть-чуть сам ребенок – иначе, как он поймет детей? А если серьезно: педагог – это человек, который чувствует себя в ответе за всех детей.

Меня до глубины души возмущают извращения кое-кем педагогики А.С.Макаренко, которого нередко представляют эдаким солдафоном в сапогах и галифе, приложившим руку к воспитанию законопослушных "винтиков"-человечков. Это циничное, вульгарнейшее опозление замечательнейшего педагога. Антон Семенович не растил непорядочного человека. Он растил личность, патриота своей страны, гражданина. Вот, к примеру, он вырастил Семена Карабанова, моего отца. Разве это "винтик", рас? Мой отец, подобно своему учителю, воспитал тысячи людей. И среди них нет ни одного мерзавца. Их воспитанники помнили главные уроки учителей – как жить, как вести себя в той или иной ситуации. Потому что эти учителя их учили

не назиданиями: они жили рядом, в одном доме, по их поступкам дети определяли свою линию поведения, причем самым естественным образом, без принуждения.

Я часто размышляю: почему и Макаренко, и мой отец пользовались таким авторитетом среди детей? Ответ один: у них было кредо, которому следовали всю жизнь: "Делай только то, что умеешь делать". Как часто сегодня мы забываем об этой истине! Как-то директор одной из московских школ взахлеб рассказывал мне об одном учителе, которого очень любят ребята. Поинтересовался я, в чем секрет такой любви. Оказывается, они его учат кататься на велосипеде. Это двадцативосьмилетнего мужчину! Да он, коли уж выбрал профессию учителя, должен был еще до поступления в пединститут научиться этому и многому другому... Впрочем, у нас другие критерии при приеме абитуриентов в педвузы, и готовят там, не учителей-воспитателей, а предметников.

Отец не раз повторял: "Мы не знали, чего бы не умел делать Макаренко". Как-то он спросил Антона Семеновича: "Почему Вы с нами не купаетесь?" А тот в ответ: "Знаешь, Семен, если я разденусь, вы с ума сойдете, такой я худой, а я бы не хотел, чтобы меня жалели. Так дешево терять авторитет..."

В другой раз отец спросил Антона Семеновича, почему он никогда не ест вместе со всеми. И Антон Семенович опять поразил отца: "Педагог может при этом проявить жадность, неопрятность. Это ему не принесет успеха".

Видите, какое уважение к детям? Мой отец, в отличие от своего учителя, как раз любил во время спортивных соревнований — а он очень любил легкую атлетику, волейбол — ходить в одних трусах: фигура у него была отменная. И в шутку говорил: "Надо было Аполлона лепить не с "того товарища", а с отца, до того красив!" И дети от него не отходили ни на шаг, казалось, им хотелось прикоснуться к такому малому человеку. Еще в колонии

Макаренко обратил внимание на внешность Семена и приговаривал:

"Знаешь, шельма, что ты хорош, почему пацаны за тобой гурьбой..."

Пример отца лишней раз подтверждает: педагогу свои достоинства надо подчеркивать, развивать, а недостатки искоренять. В индивидуальности — неповторимое обаяние личности.

Отец много выступал с лекциями, и там, где бывал, появлялись единомышленники. Умел заморозить, убедить, зарядить искренней верой в то, что плохих детей не бывает. Это мы, взрослые, часто расписываемся в собственном бессилии, рубя с плеча: "Он трудный, что с него возьмешь?" Просто такие дети требуют больше внимания, ухода, с ними надо больше повозиться, попотеть. Надо ребенка разгадать, пробудить в нем человека, и если хотите — творца. В колонии у Антона Семеновича хулиган забывал, что он хулиган, потому что занимался интересной, взрослой, настоящей работой. Он не играл в труд, а ощущал себя творцом. И однажды испытал это ощущение, уже не мог его забыть.

Приведу один пример из своей практики. Как-то мне пришлось быть начальником пионерского лагеря. Первое, что я сделал, заказал тридцать кос. "Для чего?" — спрашивали меня взрослые. "Косить будем." "Как так? Дети должны отдыхать", — возмущаются. Приехали в лагерь — ребята спрашивают: "Когда в футбол?". Отвечаю: "Когда скосям траву со стадиона". /Прекрасный стадион, только заросший./ "А когда скосям?" "Если все возьмемся, дело быстро пойдет". "А мы разве сможем?" "Буду учить. Только запомните, если кто порежется, больше сюда ни ногой".

Дети быстро освоились. Для косарей — особый режим. На лугос им приносят парное молоко, квас. Постепенно бригада косарей росла. Председатель близлежащего колхоза обратился к нам с просьбой помочь накосить сено для телят. И мои ребята стали работать уже всерьез. Мы накосили 18 тонн сухого сена, полностью обеспечили сотни телят на зиму. Однажды приходим на луг — все наши стожки стоят, никто

за ними не приехал. Ребята расстроились: "Может, наша работа никому не нужна?" Я их сажал в машину, подъезжаем к ферме. Видим, у коров как у детей, на глазах слезы. Оказывается, тракторист напился, и два дня коровы, как и телята без еды. Ребята посмотрели на это горе, стали возить сено сами. А когда приехал тракторист - веселый, с похмелья - он еле ноги от нас унес. Сколь многому научились ребята на таком случае! Они оценили тракториста не сторонним образом, они его увидели в социальной сути: это тот, что напился и оставил живые существа голодными. То есть дети пережили эту беду сами и поняли, что с ней необходимо бороться. Дети должны учиться у нас, взрослых, красоте жизни, правде жизни, должны учиться отстаивать эту правду, становясь достойными самого лучшего из нас.

У Макаренко было две тысячи различных педагогических приемов. Дети не знали, как поведет себя Антон Семенович в той или иной ситуации, он был непредсказуем, и это вызывало жадное любопытство детей. А мы, как мы себя ведем? Каков наш педагогический арсенал? "Встань, выйди из класса!" - вот и все. Скука...

Называющие себя учителями, "проходившие" Макаренко в институте забыли суть его главного принципа межличностных отношений: игра, борьба. Каждый ребенок сопротивляется педагогу, не хочет поддаваться его воздействию, и это закономерно. Плохо, если ребенок пластилиновый и каждый может вылепить из него все что угодно. И когда в этой борьбе-игре педагог, незаметно преодолевая упрямство ребенка, развивает заложенную в нем искру таланта, самообытность - это высшее педагогическое счастье.

Педагогическая лаборатория
в городе Сентлёринц как один
из проводников наследия Макаренко

После перемены общественного строя педагогическая лаборатория в г. Сентлёринц прекратила своё существование, а педагогическая система Гашиар-а перенесла разрушение.

«Сентлёринцская педагогическая конструкция» работала над возможностью формирования школы для будущего. С целью осуществления такой формы школы она разработала соответствующие теоретические исходные пункты. Среди её составных элементов важную роль играет наследие Макаренко. Указанная педагогическая конструкция развивалась в тесной связи с практикой. Её педагогические результаты выйдут за границы хранения и передачи по наследству традиций.

Общественные, хозяйственные, воспитательные условия, усиливающие особенно значительность передачи макаренковских ценностей.

Переосмысленные задачи в материале UNESCO в интересах модернизации воспитания оказываются связанными с направлением деятельности в городе Сентлёринца.