

## A MARXISTA SZEMÉLYISÉGELEMÉLET NEVELÉSELEMÉLETI KONZEKVENCIÁI

Az utóbbi években a társadalom részéről észrevehetően megnövekedtek az igények a neveléssel és a neveléstudománnyal szemben. Ahhoz, hogy a nevelés elmélete és gyakorlata ezeknek a követelményeknek eleget tudjon tenni, saját valóság tartalmát egyre differenciáltabban, korszerűbb színvonalon kell tükröznie, és fokozottabban kell törekednie az előrelépést akadályozó tartalmi, rendszertani és kutatómódszertani problémák megoldására.

Mindezek biztosítása azonban nem képzelhető el egyedül a neveléstudomány elméleti lehetőségeinek mozgósítása útján, hanem emellett nélkülözhetetlennek látszik a gyorsan fejlődő társtudományok eredményeinek az eddigieknél intenzívebb elemzése, és azon főbb szempontok kikeresése, amelyek felhasználásával, a korszerű eredmények alkotó adaptálásával a neveléstudomány differenciáltsága fokozható, és az egész tudományág korszerűbb színvonalra hozható.

A neveléstudomány legközpontibb kérdéskörét mindenekelőtt azok az új kutatási eredmények érintik, amelyek a személyiséggel kapcsolatban halmozódtak fel az utóbbi években a társtudományokban, de amely eredményeket a neveléstudomány még csak kis mértékben hasznosított.

### *A személyiségkép a neveléstudományban*

Bár a neveléstudomány hangsúlyozza a személyiség központi szerepét a nevelési folyamatban – és régi alaptétele a szocialista neveléstudománynak, hogy a személyiség nem csak tárgya, de alanya is a nevelésnek – ennek ellenére a neveléstudomány máig sem vázolt fel kellő differenciáltságú személyiségmodellt.

A neveléstudományban kimunkálásra kerültek ugyan a nevelési céllal összefüggésben, a szocialista embereszmény főbb jellegzetességei, de nem történt meg annak kellően árnyalt bemutatása, hogy ezen embereszmény megvalósítása érdekében a személyiség milyen strukturális elemeinek, milyen funkcióinak milyen irányú, és mi módon történő alakítására van szükség.

Alapvető probléma, hogy a neveléstudomány nem rendelkezik *strukturált személyiségmodell*el, nem vázolta fel a személyiség strukturáját, sőt a személyiséggel kapcsolatos egész szemléletmódja nem strukturális, hanem atomizált jellegű. Mindennek következménye, hogy a neveléstudomány a személyiséggel kapcsolatban, annak különböző elemeit, az érzelmeket, akaratot, viszonyulást, jellemvonást, meggyőződést, motívumokat emlegeti teljes elkülönítettséggel, anélkül, hogy ezek kapcsolatait, a személyiség strukturájában

elfoglalt helyüket, a személyiség fejlődésében és fejlesztésében betöltött szerepüket egészében felvázolná.

A neveléstudományból általában hiányzik a marxista személyiségelméletnek a személyiséggel kapcsolatos *dialektikus–strukturális* szemléletmódja, amely szerint a személyiség nem egyszerűen a pszichikus folyamatok, állapotok és képződmények összessége, hanem a különböző szintű és funkciójú komponensek strukturált, dinamikus egysége.<sup>1</sup> Ez a helyzet természetesen akadályozza a valóban fejlesztésközpontú neveléstudomány kialakulását, sőt magának a neveléstudomány fejlődését is, hiszen nem teszi lehetővé azt, hogy különbséget tegyünk első- és másodrendű fejlesztési feladatok között, hogy a formálós hatásrendszer célirányosan orientáljuk, sőt azt sem, hogy a neveléstudományi kutatómunkában egységes szemléletmódot kialakítva, a kutatások eredményeit maradéktalanul beépíthetővé tegyük a neveléstudományba, annak fejlődése érdekében.

Tehát a személyiség strukturális szemlélete, és a személyiségstruktúra felvázolása a neveléstudományban központi jelentőségűnek látszik.

### *A személyiség struktúrája és a nevelés*

Mint látható, a neveléstudomány csak a személyiség strukturális szemlélete esetén és a személyiség szerkezetének ismeretében képes kijelölni sajátos személyiségformáló feladatait, és megfelelő irányt szabni saját formáló tevékenységének. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a nevelés keretében nem vállalkozhatunk a nagyon is különböző funkciójú személyiségkomponensek mindegyikének fejlesztésére.

Ez különösen nyilvánvaló akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a marxista filozófiai antropológia szerint a személyiség alapvetően két fő komponensből, a társadalmi és biológiai komponensből épül fel. Természetes ugyanis, hogy a személyiség biológiai sajátosságainak alakítására, a nevelést, alapvetően társadalmi jellegű eszközrendszere nem teszi alkalmassá, tehát ez a személyiségkomponens nem tartozik elsődlegesen a nevelés és neveléstudomány illetékességi körébe.

Természetesen a filozófiai antropológia, éppen azért, mert a személyiségnek csupán a legáltalánosabb, filozófiai szinten absztrahált sajátosságaival foglalkozik, csak alapvető eligazításokkal szolgálhat a neveléstudomány számára. A marxista személyiségelmélet azonban, amely a különböző szaktudományok személyiségre vonatkozó eredményeit integrálja, természeténél fogva szaktudományos részletességgel ad információt ma már a személyiség szerkezetéről is. Eszerint a személyiség társadalmi és biológiai komponense két-két sajátosságcsoportra bontható.

<sup>1</sup> L. I. *Bozsovcics*: Licsnoszty i ijo formirovanije v gyetszkom vozrasztye. Moszkva. 1968. P. M. *Jakobszon*: Pszichologicseszkie problemü motivacü povegyenyija cseloveka. Moszkva. 1969. K. K. *Platonov*: Pszichologija licsnosztyi. Insztitut filozofii AN SZSZSZR. Moszkva, 1966., K. K. *Platonov*: Problemü szposzobnosztyej. Moszkva, 1972.; E. A. *Budilova*: Filozofsziekie problemü v szovetszkoj pszichologii. 1972.; A. N. *Leontjev*: Problema gyejatyelnosztyi v pszichologii. Voproszü Filozofii. 1972. 9.; L. I. *Anciferova*: Materialiszticseszkie igyei v zarubezsnoj pszichologii. Moszkva. 1974.; Sz. G. *Moszkvicsev*: Problemü motivaci v pszichologicseszkih isszedovanyijah. Kiev, 1975.; Metodologicseszkie i teoreticseszkie problemü pszichologii. Szerk.: E. V. *Sorohova*. Moszkva, 1969.

*A társadalmi komponenshez* a következő sajátosságok tartoznak:

a) a társadalmi feltételekhez kötött sajátosságok: morális sajátosságok, irányultság, viszonyulások;

b) az egyéni tapasztalatok alapján kialakult személyiségkomponensek: ismeretek, szokások, jártasságok, készségek.

*A biológiai komponenshez* sorolhatók az alábbi sajátosságok:

a) az egyes pszichikus folyamatok egyéni sajátosságai: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, érzelem, akarat;

b) biológiai feltételekhez kötött sajátosságok: temperamentum, ösztönök, hajlamok.<sup>2</sup>

Ha tekintetbe vesszük is, hogy a személyiség szerkezetének ez a vázlata nyilvánvalóan tovább finomítható, akkor is jól látható, hogy a nevelésnek nem lehet feladata minden személyiségkomponens azonos intenzitású fejlesztése, hanem mindenekelőtt a leginkább társadalmiasult, legmagasabbrendű komponensek kialakítására és fejlesztésére kell törekednie.

Ez abból következik, hogy a pedagógiának általában a magasszintű *társadalmi* funkciók és feladatok ellátására kell felkészítenie az egyént. Az ilyen funkciók ellátásában pedig a legmagasabbrendű, társadalmi jellegű személyiségkomponenseknek van elsődleges szerepük.

Ez a szempont hangsúlyozódik a marxista személyiségelméletben is olyan módon, hogy a személyiségvonások szelektálásra kerülnek annak a szerepnek a fontossága szerint, amelyet az egyén társadalmi aktivitásának regulációjában betöltenek. Ennek megfelelően a személyiségkomponensek közül csak azok tekinthetők tulajdonképpeni személyiségvonásoknak, amelyekről az ember társadalmilag jelentős viselkedése vagy tevékenysége függ.<sup>3</sup>

Meg kell jegyezni, hogy ilyen szelekciót a nevelésméleti szakirodalom ma még egyáltalán nem, vagy igen ritkán alkalmaz a személyiségvonások tekintetében. Ennek következtében a nevelés feladatrendszerében azonos súllyal szerepel sok esetben olyan eltérő személyiségbeli képződmények formálása, mint a társadalmi magatartás és tevékenység irányának, színvonalának meghatározásában ténylegesen döntő szerepű jellemvonások, meggyőződések, és csak az aktivitás élményi kísérőiként megjelenő, reguláló funkcióval nem bíró pszicho-biológiai természetű érzelmi, akaratú sajátosságok.

Mindez azért érdemel figyelmet, mert elfedi és összekuszálja a nevelés alapvető feladatához, a személyiség magasrendű társadalmi funkciók ellátására történő felkészítéséhez vezető utakat, dezorientálja a gyakorlati nevelőmunkát és gazdaságtalan erőfeszítéseket indukál a gyakorlatban épp úgy, mint a kutatómunkában.

### *A személyiség-struktúra és a társadalmi aktivitás regulációja*

Már az eddigiek alapján is látható, hogy a marxista személyiségelmélet a személyiség fejlesztésén, szocializációján mindenekelőtt a társadalmi aktivitás személyiségbeli lehetőségeinek megteremtését érti<sup>4</sup>, és a személyiség fejlődését ennek az aktivitásnak a minő-

<sup>2</sup> K. K. Platonov: i. m. 1966. 12–13.

<sup>3</sup> Sz. L. Rubinsztejn: A pszichológia fejlődése. Bp. 1967, 141.

<sup>4</sup> Horváth György: A marxi személyiségelmélet és a nevelés. Magyar Pedagógia, 1965. 4. sz. 306–326.

ségén méri le, mivel a „társadalom számára a személyiség azonos a tetteivel, azzal amit tesz, alkot, elkövet.”<sup>5</sup>

Természetesen társadalmi aktivitás alatt etikai-ideológiai értelemben meghatározott minőségű, szocialista-kollektív irányultságú tevékenység és magatartás értendő. Ez az utóbbi körülmény a marxista személyiségelmélet és a nevelésemélet szempontjából döntő jelentőségű, amennyiben a személyiségstruktúra magatartásreguláló szerepének fontosságára irányítja a figyelmet, s ennek a szerepnek az elemzése lehetővé teszi a nevelés feladatainak és a nevelésemélet tárgykörének konkrétabb meghatározását.

Ennek alapján, az eddigieket kiegészítve, megállapítható, hogy a személyiség összetevői nem csak szocializáltságuk, illetve biologisztikus jellegük tekintetében különböztethetők meg egymástól, s a magasrendű társadalmi aktivitás regulálásában sem csupán ez a sajátosságuk szabja meg szerepüket. Ezen kívül jelentős funkcionális különbség lehet a személyiség ugyanazon rétegébe tartozó komponensek között is, attól függően, hogy milyen feladatot látnak el a tevékenység és magatartás szabályozásában. Ennek megfelelően a személyiség eddig elemzett *evolúciós struktúrája* mellett beszélhetünk a személyiség *funkcionális struktúrájáról* is.

Ez a differenciálás, és a személyiség szerkezetének funkcionális elemzése a marxista személyiségelméletben az *ösztönző–reguláló* és a *végrehajtó* sajátosságcsoport megkülönböztetésében fogalmazódott meg.<sup>6</sup>

Természetesen, a marxista személyiségelmélet, a személyiséggel kapcsolatos *strukturális szemléletmódjának* megfelelően a fenti két sajátosságcsoporthoz nem pusztán egymásmellettségét, hanem meghatározott kölcsönviszonyát tételezi fel, amely kölcsönviszonyban azonban az ösztönző–reguláló sajátosságcsoporthoz bír meghatározó szereppel. Ettől a sajátosságcsoporthoz függ, hogy milyen irányultságú és ideológiai-etikai értelemben milyen minőségű aktivitást folytat az ember, vagyis a végrehajtó személyiségkomponensek tevékenységének irányát az ösztönző–reguláló sajátosságcsoporthoz határozza meg.

A marxista személyiségelmélet jelenlegi fejlettségi szintjén, és az ösztönző–reguláló, valamint a végrehajtó sajátosságcsoporthoz alapvető jellegének ismeretében meghatározható a személyiség funkcionális szerkezetének felépítése. Eszerint az *ösztönző–reguláló* sajátosságcsoporthoz sorolhatók: a jellemvonások, morális sajátosságok, és az irányultság; a *végrehajtó* sajátosságcsoporthoz tartoznak: az ismeretek, jártasságok, készségek és a képességek.

Mivel a nevelés a személyiséget magasrendű társadalmi funkciók ellátására, vagyis társadalmi aktivitásra törekszik alkalmassá tenni, de nem bármiféle társadalmi aktivitásra, hanem az egyén meghatározott ideológiai-etikai minőségű, nevezetesen szocialista-kollektív irányultságú aktivitását akarja biztosítani, különös figyelmet kell szentelnie a *magatartás és tevékenység irányát meghatározó ösztönző–reguláló személyiségkomponen-*

<sup>5</sup> S. N. Cshartisvili: Roly i meszto szociogennüh potrebnosztjej v ucsebno – voszpitatyelnoj gyejatyelnosztji. A „Nyekatorüe voproszú pszichologii i pedagogiki szociogennüh potrebnosztjej” c. kötetben. Szerk.: S. N. Cshartisvili. Tbiliszi, 1974. 5.

<sup>6</sup> Sz. L. Rubinstejn: i. m. 1967. 146. p. B. M. Tyeplov: Problemü individualnüh razlicsij. APN RSZFSZR, Moszkva, 1961.; B. G. Ananyev–I. M. Palej: O pszichologicseszkoj sztruktüre licnosztyi. Problemü licnosztyi. Materialü szimpoziuma. Redkollegija: V. M. Banyisikov i dr. Insztitüt filozofii AN SZSZSZR, Moszkva, 1969. 39–50.

*seknek*, hiszen a személyiség társadalmi aktivitásának irányultsága ezen személyiség-komponensek formálásán keresztül befolyásolható.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a nevelés során lényegében a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságainak formálása folyik, *s ennek megfelelően a nevelésemélet is ezen sajátosságok fejlesztésének elemzésére és vizsgálatára hivatott.*

A nevelésemélet részéről tehát különös figyelmet érdemel a személyiség ösztönző-reguláló komponense, és így vetődik fel az a kérdés, hogy lényegüket tekintve milyen jellegű személyiségbeli képződmények tartoznak ebbe a sajátosságcsoportba. Erre vonatkozóan a marxista személyiségelmélet azt a választ adja, hogy az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport egyerteiműen *szükségleti természetűnek* tekinthető, mivel az ösztönzések végső forrásai az ember szükségletei, és a személyiség minden ösztönző tendenciája a szükségletekre vezethető vissza, azok mindegyike valamilyen szükséglet megnyilvánulása vagy származéka.<sup>7</sup>

Ez a szükségleti természetű sajátosságcsoport a személyiség szociális arculatának és társadalmi aktivitásának meghatározásában a marxista személyiségelmélet szerint döntő jelentőségű, és éppen szükségleti természetéből fakad ez a centrális, meghatározó szerep. Ugyanis a szükségletek hatása az össz-személyiségre kiterjed, és befolyást gyakorol mind a külső, gyakorlati, mind a belső pszichikai aktivitásra. Ennek alapján, szükségleti impulzusok befolyására keletkeznek képzeleti és gondolkodási folyamatok, amelyek a szükségleteket kielégítik, valamint ezt a célt szolgáló érzékszervi és motorikus folyamatok is. Vagyis a tudati jelenségek minden szintje szükségleti impulzus hatására keletkezik, és ugyanúgy ez az impulzus irányítja őket mint a külső motorikus megnyilvánulásokat.<sup>8</sup>

Ha elemezzük azokat a személyiségbeli képződményeket, amelyeket a nevelésemélet mint célkategóriákat, mint kialakítandókat vagy fejlesztendőket számon tart, azok döntő többségéről kiderül, hogy kivétel nélkül a személyiség ösztönző-reguláló tartományába tartoznak, és szükségleti természetűek, vagyis szükségleti alapon értelmezhetőek, és válnak mélyebben megismerhetővé vagy vizsgálhatóvá. Ez érvényes a jellemre, jellemvonásokra az erkölcsi tulajdonságokra, a meggyőződésre, eszményképre, ízlésre, szokásra.

Ennek megfelelően a *jellem* nagy személyi súlyú társadalmi szükségletek együttesének tekinthető, a *jellemvonás* pedig egy domináns és széles körűen generalizált funkcióval bíró magasrendű szükséglet; az *erkölcsi tulajdonság* nem más, mint belső szükségletté vált erkölcsi norma; a *meggyőződés* szükségletté vált eszmerendszer; az *eszménykép* a személyiség által elfogadott modell követésének szükséglete; az *ízlés* meghatározott színvonalú esztétikai jelenségek iránti szükséglet; a *szokás* pedig beidegzéses alapon szükségletté alakult magatartásformaként értelmezhető.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Juhász Ferenc: A motiváció szerepe a nevelésben. Bp. 1967, 30. Obsaja pszichologija. Szerk.: A. V. Petrovszkij. Moszkva, 1970. 101.; A. N. Leontyev: Potrebnosztyi, motivü i szoznanyie. Materialü XVIII Mezdunarodnovo pszichologiceszkovo kongressza. No 13. Moszkva, 1966. 5.; J. V. Sarov: Formirovanyie duhovnüh potrebnosztyej pödrasztajussevo pokolenyija. Szovjetszkaja pedagogika, 1970/5.; M. Sz. Nejmark: Napravlenosztyi licsnosztyi podrosztka. Disszertacija na soizszkanyie ucsonoj sztyepenyi doktora pedagogiceszkih nauk. Moszkva, 1971.

<sup>8</sup> S. N. Cshartiscil: i. m. 1974.

<sup>9</sup> L. I. Anciferova: Licsnosztyi i gyejatelnosztyi. Problemü licsnosztyi. Materialü szimpoziuma. Redkollegija: V. M. Banysikov i dr. Insztitut filozofii AN SZSZSZR, Moszkva, 1969. 440.; V. G. Norakidze: K voproszu o formirovanyii haraktyera licsnosztyi. Problemü licsnosztyi. Materialü szimpo-

Mindez a szükségleteknek a nevelélméletben és a nevelésben betöltött központi szerepét bizonyítja, de egyben arra is rávilágít, hogy ma még mennyire hiányzik a nevelélméletben a fejlesztendőként megjelölt személyiségkomponensek egységes értelmezése, világos rendszerezése, és ennek a rendszernek a személyiségelmélet mai színvonalához való hozzáigazítása.

A nevelélméletnek a személyiségelmélettel kapcsolatos viszonylagos koordinálatlansága különösen szembetűnővé válik akkor, ha olyan személyiségbeli képződményeket elemzünk, mint az *érzelmi és akarati sajátosságok*, amelyeket a felsoroltakhoz hasonlóan a nevelélmélet mint fejlesztendőket vesz fel, tehát célkategóriaként értelmez, annak ellenére, hogy ezek a sajátosságok nem tartoznak a személyiség ösztönző-regulációs rendszerébe, és nem töltenek be semmilyen jelentősebb szerepet, sem a társadalmi aktivitás szabályozásában, sem a személyiség fejlődésében, mivel maguk is csak a személyiség szükségletrendszerének függvényei, és az ösztönző-regulációs faktor működésének kísérőjelenségei. Tehát az érzelmi-akarati jelenségek is a szükségletrendszer által meghatározottak és ilyen alapon kaphatnak megfelelő értelmezést. Ugyanis logikus, hogy a személyiség akkor él át negatív érzelmi állapotot, ha valamilyen szükségletének kielégítése akadályozva van. Ugyanakkor meglévő szükségletek kielégítése mindig kellemes, pozitív érzelmi kísérőjelenségeket eredményez. A szükséglet és akarat kapcsolata pedig olyan módon érvényesül, hogy minél erősebb egy szükséglet, annál kitartóbban törekszik az egyén annak kielégítésére, s az eközben felmerülő akadályok leküzdésére, vagyis annál inkább produkálja az „erős akarat” ismérveit.

Hozzátehetjük a fentiekhez azt is, hogy ha a személyiség szükségletrendszere társadalmi értelemben értékes, magasrendű, akkor az egyén nyilvánvalóan ezeknek a meglévő, értékes szükségleteknek a kielégítésére fog törekedni a különböző típusú élethelyzetekben, tehát „akarati” megnyilvánulásainak iránya is magasrendű, társadalmilag értékes lesz.<sup>10</sup>

Mindebből az következik, hogy mindenekelőtt a magasrendű szükségletrendszer minősége az, ami meghatározza a társadalmi aktivitás ideológiai-etikai színvonalát épp úgy, mint az érzelmi-akarati sajátosságokat, amelyek tehát ilyen szabályozó szereppel nem bírnak.

Fontos kiemelni az érzelmi-akarati megnyilvánulások kísérőjelenség voltát is. Ugyanis így válik világossá, hogy ezek, az őket megalapozó szükségletek nélkül nem jelennek meg, sőt az egyén szembefordulással reagál az olyan ún. „érzelmi” hatásokra, amelyekkel kapcsolatos szükséglete még nem alakult ki.

Ebből következően az érzelmek és az akarat célkategóriaként történő szerepeltetése, ami ma még általánosnak mondható a nevelélméletben, zavarja az egységes személyiségkép kialakítását, a gyakorlatot pedig a nevelési eszközrendszer gazdaságtalan felhasználására indítja.

---

ziuma. Redkollegija: V. M. Banysikov i dr. Insztitut filozofii AN SZSZSR. Moskva, 1969. 361., Obsaja pszichologija. 1970. 104. 107., Nevelélmélet. Szerk.: Nagy Sándor, Horváth Lajos. Bp. 1976. 163–171.; Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Bp. 1975. 59–63. p.

<sup>10</sup> G. A. Miller, M. Galanter, K. M. Pribram: planü i sztruktura povegyenijja. Progressz, Moskva, 1965. 24–25.; J. V. Sarov: Formirovanije duhovnuh potrebnosztjej podrasztajuscsevo pokolenijja. Szovjetszkaja pedagogika, 1966. 12. sz. 91–92.; L. I. Bozsovics: Voszpitanyie kak celenopravlennoe formirovanije licsnosztyi rebjonka, Voproszú pszichologii, 1974. 1. sz. 33–39.

## *A társadalmi aktivitás és a személyiség fejlődésének periodizációja*

A neveléstudomány még nem dolgozta ki a *személyiség fejlődésének pedagógiai kiindulási periodizációját*, és nem fogalmazta meg kellő differenciáltsággal, hogy a személyiség milyen összetevőit milyen színvonalra törekszik fejleszteni.

Már az eddigiek alapján is látható, hogy ezen a területen a marxista személyiségelmélet sok használható szempontot és eredményt kínál fel. Mindenekelőtt megfogalmazhatónak látszik az a következtetés, hogy a személyiség fejlesztése, nevelése elsősorban a személyiség ösztönző-reguláló faktorának, vagyis szükségletrendszerének alakítását jelenti.

Közelebbről a szükségletrendszer pedagógiai hatásokkal történő formálásán ennek a szisztémának *tartalmi és szerkezeti* tökéletesítését kell érteni.

A szükségletrendszer fejlődését eredményező nevelési folyamat keretében lényegében nevelési követelmények formájában megfogalmazott társadalmi szükségletek–elvárások interiorizálása, elfogadtatása, azaz szubjektív szükségletekké történő alakítása valósul meg.<sup>11</sup> Ennek eredményeképpen a személyiség szükségletrendszere *tartalmát* tekintve egyre szocializáltabb jelleget ölt, *szerkezetében* pedig olyan alá-fölérendeltségi viszonyok kezdenek kialakulni, amely viszonyrendszerben a domináns szerepet a társadalmi elvárásoknak megfelelő szükségletek töltik be, vagyis létrejön egy *társadalmi értelemben értékes, pozitív irányultságú hierarchikus szisztéma*.

A hierarchikus szisztémába rendezett szubjektív szükségletek alkotják azt a személyiségbeli programot, amely az ember társadalmi aktivitását, magatartását vezérli. Ez a vezérlő, reguláló szerep pedig annál értékesebb, társadalmi irányultságát tekintve, minél több, a társadalmi elvárásoknak megfelelő, magasrendű szükséglet tölt be domináns szerepet a szükségletrendszerben.

A szükségletrendszer aktivitást *vezérlő* szerepének fontosságát a pszichológia már évtizedekkel korábban felismerte.<sup>12</sup> A marxista személyiségelmélet azonban ebből a problémakörből kitérítetett figyelmet fordít a pedagógiai szempontból is elsőrendűen fontos azon kérdésre, hogy mi az összefüggés a *szükségletrendszer, és az aktivitás társadalmi irányultsága* között.

Ennek az összefüggésnek a magyarázatát adja a marxista személyiségelméletben a *beállító tükrözés* törvényszerűségének megfogalmazása, amely azt a pszichológiai felismerést fejleszti tovább, hogy környezetünk soha nem mint objektív magábanvaló jelenik meg számunkra, hanem mindig szubjektívan, szükségleteinkhez való viszonyában, mivel *a valóság a személyiség szükségletrendszerén keresztül tükröződik*. Ez a tükröződés az élet első pillanatától az utolsóig szakadatlanul érvényesül, ami a szükségletrendszer aktivitást reguláló szerepének generalizáltságát húzza alá.<sup>13</sup>

A *beállító tükrözés* olyan módon szab meghatározott irányt az aktivitásnak, hogy a mindenkori situációnak a szükségletrendszeren keresztül történő tükröződése a személyiség egészére kiterjedő változást eredményez, ami a szubjektum sajátos szervezésében, a kivitelező faktor mozgósításában, a megfelelő irányú aktivitással kapcsolatos készenlét szervezésében, az *össz-személyiség* ilyen irányú beállításában áll. Ilyen módon a sze-

<sup>11</sup> *Bíró Katalin*: Erkölcsei tudatossági szintvizsgálatok. Bp. 1976. 9.

<sup>12</sup> *Kurt Lewin*: A mezőelmélet a társadalomtudományban. Bp. 1972., *Kurt Lewin*: Csoportdinamika. Bp. 1975.

<sup>13</sup> *F. V. Basszin*: A tudat és a „tudattalan”. Filozófiai problémák a magasabbrendű idegműködés fiziológiájában és a pszichológiában. Bp. 1965. 571.; *I. T. Bzsalava*: Ponjatyie licnosztyi i ijo meszto v sztruktüre povegyenyija. Problemü licnosztyi. Materialü szimpoziuma. Redkollegija: V. M. Banyisikov i dr. Insztitut filozofii AN SZSZSZR, Moszkva, 1969. 97.

mélyiség szelektív módon beállítódik a környezet bizonyos elemeivel kapcsolatos pozitív vagy negatív magatartásra, illetve passzivitásra, a szükségletrendszerben foglalt szükségleteknek mint tükröző elemeknek a tartalmától és funkcióképességétől függően.

Végső soron tehát a marxista személyiségelmélet alapján úgy magyarázható a szükségletrendszer és az aktivitás irányultságának összefüggése, hogy a társadalmilag értékes, viszonylag szilárd aktivitási irány kialakulása attól függ, hogy vannak-e a szükségletrendszerben értékes domináns szükségletek. Ha igen, akkor ezek fogják meghatározni a beállító tükrözés alakulását, vagyis ezek, lévén az ösztönzőrendszernek konstans módon domináns elemei, a környezet és a cselekvési helyzetek szakadatlan változásai ellenére az adott szituációban lehetséges, társadalmi értelemben pozitív cselekvések végrehajtása felé orientálják a személyiséget. Mindez abból következik, hogy a személyiség ösztönzőrendszerének, mint tükröző szisztémának a minőségét fölérendelt helyzetük folytán a domináns szükségletek határozzák meg. Ugyanis ezeknek a szükségleteknek domináns szerephez jutása, megerősödése azzal a fontos *minőségi változással jár a személyiségben*, hogy az alárendelt szükségletek, ösztönző-reguláló sajátosságaikat tekintve, átalakulnak a domináns szükségletet támogató faktorokká.<sup>14</sup> Így tehát meghatározott irányultsággal rendelkező, szilárd szerkezetű és tartalmú tükröző rendszert alkotnak a személyiség szükségletei, amely meghatározza mind a beállító tükrözés, mind pedig a társadalmi aktivitás minőségét.

Ha azonban a szükségletrendszer diffúz, rendezetlen, vagyis benne különböző minőségű szükségletek azonosan funkcióképes állapotban vannak jelen, akkor a konstans szerkezettel nem bíró szükségletrendszer, pillanatnyi állapotától függően, másként és másként tükrözve a cselekvési helyzetet, más és más szükséglet jut magatartás-meghatározó szerephez, s ennek következtében az aktivitás irányultsága a szituációval együtt változó, következtelen jellegű lesz. Ez természetesen a társadalmi aktivitás regulációjának hiányos, fejletlen voltát jelzi.

A fentiek szerint a személyiség neveltségi szintjének kritériumaiként a *szükségletrendszer tartalmának társadalmi értelemben vett fejlettsége, hierarchikus organizációjának kialakulása*, és mindezek eredményeképpen az *aktivitás társadalmi irányultsága* fogalmazható meg.

Tehát a neveltségi szintnek megfelelő pedagógiai személyiségfejlődési periodizáció a marxista személyiségelmélet áttekintett eredményei alapján a személyiség ösztönző-reguláló faktorának fejlettségét kell hogy tükrözze. Ilyen módon a felsorolt három kritérium alapján felvázolhatóak és elkülöníthetőek egymástól a fejlett, magas neveltségi szintű, és az alacsony neveltségi szintű személyiség jellemzői.

Az *alacsony neveltségi* szintre a rendezetlen, diffúz szükségletek, a társadalmi elvárásoknak megfelelő szükségletek dominanciájának hiánya, s ennek következtében az ellentmondásos, szituatív magatartás, a személyiség kivitelező lehetőségeinek társadalmi értelemben periferikus felhasználása jellemző.

A pedagógiai értelemben vett *fejlett személyiség* esetében a hierarchizált szükségletrendszer domináns elemei társadalmilag értékes szükségletek, amelyek gyakran jutnak magatartás-meghatározó szerephez, és így a nagy gyakorisággal végrehajtott, azonos társadalmi minőségű akciók a személyiség egész aktivitásának társadalmilag értékes irányultságot kölcsönöznek.

Ilyen módon a személyiség társadalmi aktivitása alapvető tendenciáiban, szocialista-kollektív irányultságúvá válik, s nem regredál a szociális kontroll feltételeinek változása esetén sem.

<sup>14</sup> T. E. *Konnyikova*: Roly kollektiva v formirovanyii licnosztyi skolnyika. Disszertácija na szoizkanyic ucjsnoj sztyepenyi doktora pedagogicseszkih nauk. t. 1–3. Leningrád, 1970. 925.



## *A nevelési feladatok és a személyiség szükségletrendszerének összefüggései*

A nevelés feladatrendszerét természetesen társadalmunk szükségletei határozzák meg, és nem a személyiségelméletből következő közvetlen konzekvenciák. Ennek megfelelően a nevelési feladatrendszerben meghatározott társadalmi program fogalmazódik meg, amely programot a személyiség szubjektív programjává törekszünk alakítani a nevelés keretében, pedagógiai eszközökkel. A személyiségelmélet ennek a társadalmi programnak személyiségbeli hordozóit segít kijelölni, s ilyen módon járulhat hozzá a szubjektívált társadalmi programot megvalósító személyiségbeli képződmények mélyebb megértéséhez és célirányos fejlesztéséhez.

Az eddigiekből világosan következik, hogy a nevelés a személyiség ösztönző-reguláló tartományát hivatott formálni, hiszen a személyiségnek ez a rétege felelős azért a magartási-tevékenységbeli programért, aminek alapján az ember aktivitása lefut. Mivel viszont a személyiség ösztönző-reguláló komponense egészében véve szükségleti jellegű, arra következtethetünk, hogy a nevelési célban megfogalmazott *társadalmi program személyiségbeli reprezentációja az ember szükségletrendszere*, vagyis a szükségletek ennek a társadalmi programnak a személyiségbeli hordozói.

Természetesen a nevelési feladatok és a szükségletrendszer ilyen összefüggése nem csupán az előzőekből származtatott dedukció alapján állítható, hanem a marxista személyiségelmélet szükségletekre vonatkozó újabb eredményeivel is igazolható.<sup>15</sup> Ezek az eredmények ugyanis arra utalnak, hogy a szükséglet, annak régebbi értelmezésével szemben, nem csupán ösztönző tényező, hanem meghatározott tartalommal is rendelkező személyiségképződmény, pontosabban a cselekvés végrehajtásához szükséges energiatöltés mellett egy cselekvési programot is magában foglal, még pedig annak a cselekvésnek a programját, amely cselekvés a szükséglet kielégítését szolgálja. Ennek megfelelően a személyiség szükségletrendszere egészében egy tevékenységi-magartási programnak, s az ahhoz tartozó energiabázisnak tekinthető, amely program pozitív társadalmi kvalitásait a nevelés hivatott garantálni.

A marxista személyiségelmélet fenti megállapításai jó támpontul szolgálnak a nevelés feladatrendszerének elemzéséhez, illetve a nevelési feladatok szelektáltabb, konkrétabb és tisztább formában történő kijelöléséhez, tartalmuk ellentmondásmentesebb meghatározásához. Erre a nevelésméletet a megnövekedett társadalmi-gyakorlati igények is ösztönzik, és ezen a területen több tisztázatlan és megoldásra váró probléma található. Így mindenekelőtt nyilvánvaló, hogy az *érzelmi és akarati nevelés* nem tekinthető a nevelési feladatrendszer részének, mivel ezek a személyiségbeli sajátosságok formai jellegűek, nem hordozói a társadalmi tartalmaknak, aktivitást reguláló szerepük nincs, nem önálló képződmények, csupán az aktivitás regulációját követő élményi kísérők.

A többi nevelési feladat tartalmának és helyének, nem a végérvényes megoldás igényével történő, vázlatos elemzéséhez mindenekelőtt azt kell tisztáznunk, hogy a nevelési feladatok többségében megjelölt kialakítandó személyiségbeli képződmények, személyiségvonások, szükségleti jellegűek, vagyis a nevelési feladatok tartalmát a nevelésmélet megfogalmazása szerint is döntően magasrendű szükségletek képezik.

<sup>15</sup> S. N. Cshartisvili: i. m. 1974.; N. I. Szardzsveladze: Pervaja vszjeszojuznaja konferencija szociogennüh potrebnosztyej. Voproszű pszichologii, 1975. 3. sz. 186–190.

A magasrendű megjelölés itt azért is hangsúlyozandó, mivel a marxista személyiségelmélet, híven strukturális szemléletmódjához, a szükségletek három szintjét különbözteti meg, és aszerint, hogy a személyiség melyik evolúciós rétegében keletkeznek és melyik megnyilvánulási csoportban nyernek kielégülést, a szükségletek három csoportjáról, a *biogén, pszichogén és szociogén szükségletekről* beszélhetünk.<sup>16</sup>

A személyiség társadalmi aktivitásának meghatározásában a *pszichogén*, különösen pedig a *szociogén* szükségletek játszanak döntő szerepet. Ezeknek a szükségletcsoportoknak a nevelési feladatokkal mutatott összhangját vizsgálva úgy tűnik, hogy a *nevelés feladatainak* keretében végső soron a pszichogén és szociogén szükségletek fejlesztése történik meg.

Ennek megfelelően az *értelmi nevelés* keretében olyan *intellektuális-művelődési szükségletek* kialakítására és megerősítésére kerül sor, mint a perceptív és intellektuális aktivitás szükséglete, az új információk és ismeretek iránti szükséglet, a teoretikus kutatás és a konstruálás szükséglete.

Az *esztétikai nevelés* személyiségbeli eredménye olyan esztétikai szükségletek kialakításában jelölhető meg, mint az esztétikai szemlélődés, és az esztétikai alkotás igénye, esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye, az ember saját megnyilvánulásaival kapcsolatos esztétikai igényesség.<sup>17</sup>

A *testi nevelés* tartalmát végső soron az egészséges életmód iránti szükségletek kialakítása jelenti, amelyek között megtalálható a rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete, az egészséges életritmus és a higiéniai szabályok betartásának szokása.

Az *erkölcsi nevelés* keretében a szocialista erkölcsi-politikai normák szubjektív szükségletekké alakítása történik meg, s ennek eredményeképpen jönnek létre a személyiség olyan erkölcsi-politikai tulajdonságai, mint például az ország anyagi és szellemi kincseinek gyarapításában való részvétel igénye, vagy a rendszeres és lelkiismeretes munkavégzés szükséglete stb.

Lényegében azt mondhatjuk, hogy a nevelési feladatok csak akkor tekinthetők megoldottnak és akkor eredményezik a személyiség tényleges formálódását, ha a jelzett szükségletek kialakításához és megerősítéséhez vezetnek. Enélkül nincsenek hatással a magatartás és tevékenység társadalmi minőségére.

Meg kell jegyezni, hogy a nevelés feladatrendszerének a személyiségelmélet alapján történő hipotetikus elemzése arra a következtetésre vezet, hogy a *politechnikai képzés* keretében nem elsősorban ösztönző-reguláló komponensek, hanem a személyiség kivitelező sajátosságainak, meghatározott ismereteknek, jártasságoknak és a készségeknek a kialakításáról van szó. Ami a politechnikai képzésben az ösztönzőrendszert érinti, az az erkölcsi-politikai nevelés, konkrétan a munkára nevelés tartományában benne foglaltatik.

Eszerint a politechnikai képzés jelenlegi rendszertani elhelyezkedése, amit az ezzel kapcsolatos szakirodalom is problematikusnak tart, valóban nem látszik teljesen megoldottnak.<sup>18</sup> Talán ebben az esetben nem elsősorban nevelési, hanem inkább képzési

<sup>16</sup> S. N. Cshartasvili: i. m. 1974.

<sup>17</sup> E. Sz. Akopdzsanjan: O prirode eszteticzeszkoj potrebnosztyi. Jerevan, 1973.

<sup>18</sup> Kálmán György: A politechnikai nevelés időszerűsége. Pedagógiai Szemle, 1975. 6. sz. 491–504.

feladatról van szó, s a politechnikai képzés ilyen felfogása, amelyet egyébként az újabb tantervelméleti megfontolásokban is megtalálhatunk, a nevelési feladatrendszert egységesebbé tenné.<sup>19</sup>

Végül, de nem utolsósorban, meg kell jegyezni, hogy a nevelési feladatrendszerben foglalt szükségletek nem csupán a társadalmi aktivitás regulációját látják el, hanem a legfőbb irányokban, vagyis értelmi, esztétikai, életmódbeli és erkölcsi-politikai vonatkozásban a személyiség önfejlesztő tevékenységét, önnevelését is garantálják.<sup>20</sup> Ilyen önvezérlő és önfejlesztő tevékenységre, amelynek létét a nevelési gyakorlat evidenssé teszi, a személyiséget mai ismereteink szerint egyedül a magasrendű szükségletrendszer teszi képessé, azon sajátosságánál fogva, hogy az egyszer már kialakult szükséglet egyre differenciáltabb, tökéletesebb aktivitásra ösztönöz, miközben maga is egyre differenciáltabbá, tartalmában gazdagabbá válik, továbbfejlesztve egyúttal nem csupán a személyiség aktivitását, hanem természetesen magát a személyiséget is.

*A nevelési folyamat és eszközrendszer,  
valamint a személyiség szükségleteinek összefüggése*

A nevelési feladatok szükségletközpontú felfogásából következően a nevelési folyamat problémakörébe a szükségletformálás és szükségletmegerősítés törvényszerűségei sorolhatók elsődlegesen.

A nevelés folyamatának mibenlétére vonatkozóan több koncepció ismeretes a szakirodalomban, és ezek részben tartalmazzák a szükségletformálás alapvető mozzanatait, bár ebben a vonatkozásban sok kérdés még nyitott.<sup>21</sup> A marxista személyiségelmélet alapján is csak a nevelési folyamat alapvonalai jelölhetők ki, a részletek intenzív tisztázása azonban a nevelélmélet halaszthatatlan feladata.

A szükségletformálás főbb útjai, amelyek a felvázolt nevelési feladatok mindegyikére érvényesíthetőnek látszanak, a marxista személyiségelmélet jelenlegi állása szerint: a *tevékenység*, a *tapasztalatszerzés* és a *megismerés*.

A tevékenység ebben a folyamatban kettős funkciót tölt be, amennyiben beidegzéses alapon, az ismétlődés által alakít ki szokásokat, vagyis tesz szükségletté meghatározott magatartás- vagy tevékenységformákat, másrészt pedig a tevékenység teoretikus, esztétikai, vagy más jellegű eredményei, illetve a tevékenység eredményeképpen a környezetben kiváltott szociális változások, reakciók, mint *tapasztalatok*, hozhatnak létre meghatározott szükségleteket.

Bár a nevelélmélet a tapasztalatok és a tevékenység intenzív elemzésével még adós, azt mégis megfogalmazhatjuk, hogy a tevékenység keretében szerzett tapasztalat mellett beszélhetünk a tapasztalat önálló formáiról is. Ez utóbbi esetben tapasztalaton a valóság-

<sup>19</sup> Nagy Sándor: Tanterv, tanítás, iskolaszervezet. Köznevelés, 1977. 10–11.

<sup>20</sup> A. Sz. Makarenko művei 4. köt. Bp. 1955. 36–37.

<sup>21</sup> Zbigniew Zaborowsky: A nevelési folyamat integrált felfogása. Pedagógiai Szemle, 1968. 965–976.; Petrikás Árpád: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. Magyar Pedagógia, 1975. 129–141.; Bíró Katalin: i. m. 11–19.; Nevelélmélet. Szerk.: Nagy Sándor, Horváth Lajos. Bp. 1976. 81–85.

nak, meglevő szükségleteink alapján történő tükrözését értjük, s ezek a hatások nem kis szerepet játszanak a szükségletrendszer fejlődésében, kiegészülésében, átrendeződésében.

A *megismerés*, mint szükségletformáló tényező szerepének megértéséhez tudnunk kell, hogy a marxista személyiségelmélet megkülönbözteti a szükségletet és a *szükséglet eszméjét*. A szükségleti eszme csak a szükséglet értékének ismeretét jelenti, és maga még nem szükséglet, viszont áttételesen anticipálhat logikai úton szükségleteket, úgy hogy olyan intellektuális folyamatokat indíthat el, amelyek alapján az ember létrehozza maga körül azokat a feltételeket, amelyek hatására olyan szükségletek alakulnak ki, amelyeket szükségleti eszméi alapján kívánatosnak tart.

A nevelési folyamatnak mint szükségletformálási folyamatnak a marxista személyiségfelfogás és a nevelélmélet egységes álláspontja alapján úgy kell megszervezésre kerülnie, hogy végeredményben a személyiség kollektív–társadalmi irányultságú fejlődését biztosítsa, s ennek eredményeképpen az egyéni aktivitás társadalmilag és közösségileg centrális területen bontakozzék ki.

A nevelési eszközrendszerre hárul a nevelési folyamat megszervezésének feladata, vagyis a magasrendű szükségletrendszer beidegzéses, tapasztalati, és kognitív alapon történő kiépítésének megvalósítása. Ez a hármas funkció egyben a nevelési módszer- és eszközrendszer funkcionális csoportosításához is alapul kínálkozik.

Hozzá kell tenni azonban ehhez azt, hogy a társadalmi–kollektív irányultságú szükségletrendszer kialakításához nélkülözhetetlennek látszik a közösség személyiségformáló hatásainak beépítése a pedagógiai eszközrendszerbe, ami ma még nem tekinthető megoldottnak. Csak így bontakozhat ki a közösség személyiségformáló funkciója, teljes intenzitással. Így érhető el, hogy a közösségi nevelés elve a társadalmi célrendszer meghatározásán túl a személyiség belső programját is ténylegesen meghatározó tényezővé váljék.