

## A SZEMÉLYISÉG IRÁNYULTSÁGÁNAK FORMÁLÁSA MINT NEVELÉSI CÉL

A pedagógiai célrendszer mai kidolgozottsági szintjére nagy mértékben jellemző a heterogenitás, a strukturátlanság, a képzési és nevelési célok keveredése, különböző nagyságrendű célok azonos súllyal történő egymás mellé rendelése, a célrendszer szétforgácsoltsága, kontinuitásának hiánya, esetenként pedig az egyes célkitűzések tartalmi átfedései. Ez a helyzet nyilvánvalóan súlyos konzekvenciák kiindulópontja, mivel dezorientálja a pedagógiai gyakorlatot, lehetetlenné teszi az oktatási-nevelési eszközrendszer célirányos és gazdaságos alkalmazását, a társadalmilag és személyileg valóban fontos célok elérését. Nyilvánvalóan képtelenség a pedagógiai eszközök tervszerű elosztását megoldani, s az egyes célok megvalósításának speciális csomópontjait a személyiségformálás folyamatában kijelölni, ha olyan tömegű autonómnak feltüntetett pedagógiai célt tételezünk fel, mint a nevelési célkitűzések között leggyakrabban szereplő közösségi nevelés, világnézeti nevelés, erkölcsi nevelés, értelmi nevelés, politechnikai nevelés, esztétikai nevelés, testi nevelés, családi életre nevelés, honvédelmi nevelés, szexuális nevelés, környezetvédelemre nevelés, érzelmi nevelés, akarati nevelés stb.

Mivel tehát a pedagógiai célrendszer strukturátlannul és igen alacsony szintű tartalmi differenciáltsággal kerül megfogalmazásra, a gyakorlati megvalósíthatóság szempontjainak nagy mértékű figyelmen kívül hagyásával, a gyakorlat oldaláról sem várható el, hogy teljes meggyőződéssel és hatékonyan törekedjék ezen célok elérésére. Ehelyett az történik, hogy az iskola megmarad az egyszerű oktatási célkitűzések, a pusztá ismeretközvetítés mint cél megvalósításának szintjén, s a komplexebb, mindenekeelőtt a nevelési célkitűzések megvalósításának mellőzése következtében konzerválódik az ismeret-, sőt tantárgycentrikus iskolai modell. Ezek az összefüggések egyre világosabbak, s a szakirodalomban úgy fogalmazódnak meg, hogy „Az iskola oktatóiskolaként való megszervezéséből, felépítéséből fakad a tevékenységek rendszerének egyoldalúsága, ebből következik a pedagógus és a gyermek kapcsolatának egyoldalúsága, a gyermekek egymás közötti kapcsolatának szegényessége és individualista jellege, az iskola egész tényleges, a *gyakorlatban manifesztálódó – nem pedig ünnepélyesen deklarált – értékrendje*, amelyben az individuális teljesítmények számítanak elsősorban vagy szinte kizárólag, ebből fakad aztán a tényleges működés által indukált motivációk individualista rendszere a gyermekekben.

*A működésnek ez a logikája jelentősen csökkenteti a vele ellentétes logikájú etikai nevelés, meggyőzés hatásfokát.”<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Lóránd Ferenc: Makarenko elméleti rendszere és iskolánk nevelési gyakorlata. In: A szovjet pedagógia és a mai iskola problémái. Debreceni Pedagógiai Füzetek, Debrecen, 1977. 33. l.

Eszerint a pedagógiai célrendszer kidolgozatlansága és strukturátlansága két súlyos következménynek is kiindulópontja: egyrészt a különböző, nem kellően súlyozott és koordinált gyakorlati célmegvalósító törekvések negatív módon interferálnak, kioltják egymást, lerontják egymás határfokát, másrészt, de ezzel összefüggésben ez a célrendszerbeli rendezetlenség a szocialista nevelőiskola megvalósítását teszi lehetetlenné, s így az megmarad a deklarált célkitűzés és a megvalósíthatatlan feladat szintjén.

A fentiekből következően a pedagógiai célrendszer struktúrájának és tartalmának kidolgozása napjaink alig halasztható, alapvető neveléstudományi feladatának látszik. Ennek a feladatnak a megoldása nyilván többszemponútú megközelítést igényel, s a megközelítési módok egyike lehet a célrendszer személyiségelméleti kiindulású elemzése is, mivel a személyiségstruktúra és a pedagógiai célrendszer nem lehet egymással ellentmondásban, ill. a kettőnek kapcsolódnia kell egymáshoz, hiszen a *pedagógiai célkitűzések végső soron minden esetben a személyiség különböző sajátosságainak vagy komponenseinek fejlesztését írják elő*. Természetesen az, hogy a nevelés keretében a személyiség mely sajátosságainak fejlesztését tűzzük ki célul, nem egyszerűen pedagógiai spekuláció függvénye, hanem társadalmi igények által szigorúan meghatározott kérdés.

### *I. A személyiség felkészítése magasrendű társadalmi funkciók ellátására*

A nevelés keretében végzett személyiségformáló tevékenységet nem valamiféle pedagógiai öncél diktálja, hanem az a társadalmi elvárás, mely szerint a pedagógiai gyakorlat alapvető feladata az egyén felkészítése magasrendű társadalmi funkciók ellátására, társadalmi aktivitásra. Ennek megfelelően minden nevelési akció végső soron a magatartás és a tevékenység formálására irányul, s ez ad értelmet és létjogosultságot a nevelő minden eljárásának. Mindezek alapján a *személyiségformáláson lényegében a társadalmi aktivitás személyiségbeli lehetőségeinek megteremtését értjük*, a személyiség fejlődését pedig ennek az aktivitásnak a minőségén, színvonalán mérjük le.

#### *1. Az egyén-magatartásának, tevékenységének és a személyiség társadalmi értékének összefüggései*

A társadalom a neveléstől nem általában a magasrendű szociális aktivitásra történő felkészítést várja el, hanem meghatározott irányú és minőségű aktivitás személyiségbeli feltételeinek kialakítását. Ennek megfelelően, ha változnak a társadalmi igények, ezt követően kialakulnak azok a nevelési koncepciók is, amelyek a megváltozott igényeknek megfelelő jellegű és minőségű társadalmi aktivitásra való felkészítést tűzik ki célul.

Igen jól láthatóak a vázolt összefüggések többek között a spártai nevelési koncepció esetében, melynek keretében a katonai funkciók ellátását szolgáló tevékenység- és magatartásformák kialakítására irányuló törekvés érvényesült meghatározó módon. Természetesen napjaink különböző pedagógiai irányzataiban is könnyű felfedni a meghatározott minőségű társadalmi aktivitás kialakítását célzó bevallott vagy be nem vallott törekvéseket. Így az instrumentalista pedagógiai irányzat az egyén számára a hasznos, eredményes

társadalmi alkalmazkodás magatartás- és tevékenységformáinak kidolgozását tekinti alapvető feladatának, az NSZK-ban ható „társadalmi partnerviszonyra nevelés” koncepciója pedig a kompromisszumra hajló, a társadalmi feszültségeket jól toleráló magatartásformák kialakítását preferálja.<sup>2</sup>

Mindezek után természetes, hogy a szocialista pedagógia is igazodik a társadalom elvárásaihoz a kialakítandó magatartás- és tevékenységformák minősége tekintetében. Ebben a vonatkozásban meghatározó jelentőségű társadalmunk közösségcentrikus felépítése és szemléletmódja, szükségleteinek közösségre orientált jellege, az, hogy állampolgáraitól a *közösség fejlődését és érdekeit szolgáló aktivitást* igényel, direkt módon épp úgy mint közvetetten, vagyis az egyén személyes adottságainak minél teljesebb kibontakoztatásán és a közösség érdekeinek szolgálatába állításán keresztül is.

Ennek megfelelően a szocialista pedagógiai koncepciót egészében véve a közösségi szempontok előtérbe állítása jellemzi. Végző soron tehát azt mondhatjuk, hogy a szocialista nevelés gyakorlata az egyént optimális színvonalú *közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitásra* törekszik felkészíteni, s az ezt szolgáló magatartás- és tevékenységformák kialakításán, megerősítésén munkálkodik, a személyiséget pedig annak megfelelően értékeli, hogy milyen mértékben fejti ki közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitását.<sup>3</sup>

Meg kell azonban jegyezni, hogy amint arra már utalás történt, *a társadalmi aktivitás minősége csak közvetve befolyásolható, a megfelelő személyiségbeli feltételrendszer kialakításán keresztül.* Ezek a személyiségbeli feltételek, a személyiség meghatározott komponensei azok, amelyek felelősek a magatartás vagy a tevékenység, a társadalmi aktivitás minőségének alakulásáért. Azt is világosan kell látnunk, hogy a személyiség különböző alkotóelemei az aktivitás regulálásáért nem egyenlő mértékben felelősek, mivel nem azonos intenzitással és súllyal részesülnek a magasrendű társadalmi magatartás és tevékenység szabályozásában. Éppen ezért, ha a személyiség formálásával kapcsolatos nevelési feladatainkat konkrétabban akarjuk megjelölni, meg kell ismernünk a személyiség szerkezeti felépítését, valamint a személyiségstruktúra aktivitást szabályozó mechanizmusát.

## 2. A személyiség-szerkezet és az egyén társadalmi aktivitásának kapcsolata

A marxista személyiségfelfogást a személyiség szerkezetével kapcsolatban a *dialektikus-strukturális* szemléletmód jellemzi. Eszerint a személyiség nem egyszerűen pszichikus folyamatok, állapotok és képződmények összessége, hanem a különböző szintű és funkciójú komponensek strukturált, dinamikus egysége, amely komponensek sajátos szerepet töltenek be az aktivitás szabályozásában.

<sup>2</sup> Wilhelm, T.: *Pädagogik der Gegenwart*. Stuttgart, 1963.

Malykova, Z. A.: *Nyektorie teorii nravsztvennovo vospitanyija v amerikānszkōj pedagogike*. Szovjetszkaja pedagogika, 1966. 10. sz.

Szarka József: *A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században*. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.

<sup>3</sup> Suchodolski, B.: *A jövőnek nevelünk*. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.

Korotov, V. M.: *Razvityie vospitatyelnyh funkcij kollektiva*. Moszkva, 1974. 3. l.

Dr. Nagy Sándor: *A pedagógia alapjai*. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 37–39. l.

Bábosik István: *A személyiségstruktúra és a pedagógiai célrendszer struktúrája*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Nevelésméleti kutatások 6. Bp. 1978.

Mihály Ottó: *Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan nevelő-képző iskola*. MTA-OM Központi Nevelési Munkacsoport, Bp. 1980.

A dialektikus-strukturális szemléletmód olyan módon is hangsúlyozódik a marxista személyiségfelfogásban, hogy a személyiségvonások szelektálásra kerülnek annak a szerepnek a fontossága szerint, amelyet az egyén társadalmi aktivitásának regulálásában betöltenek. Így a személyiségkomponensek közül csak azok tekinthetők tulajdonképpeni személyiségvonásoknak, amelyekről az ember társadalmilag jelentős viselkedése vagy tevékenysége függ.

A személyiség szerkezetének ilyen módon történő értelmezése teszi lehetővé a nevelés számára azt, hogy különbséget tegyen első- és másodrendű személyiségformálási feladatok között, s ennek nyomán képes legyen kijelölni sajátos személyiségformáló feladatait, strukturálja feladatrendszerét, és megfelelő irányt szabjon formáló tevékenységének.

A pedagógiai célrendszernek, a társadalmi elvárásokkal is egybeeső hierarchizálásához, nélkülözhetetlennek látszik tehát a *személyiség funkcionális struktúrájához* történő igazodás is.

A *funkcionális struktúra* a személyiség sajátosságainak alá-fölrendeltségi viszonyait tükrözi, s az egyes személyiségkomponensek helye ebben a szisztémában attól függ, hogy milyen szerepet töltenek be az egyén társadalmi aktivitásának szabályozásában és meghatározásában.

A személyiség *funkcionális struktúráját* két nagy összetevő, az *ösztönző-reguláló* és a *végrehajtó* sajátosságcsoporthoz alkotja.<sup>4</sup>

Természetesen a marxista személyiségfelfogás a személyiséggel kapcsolatos dialektikus-strukturális szemléletmódjának megfelelően, a fenti két sajátosságcsoporthoz nem pusztán egymásmelletti, hanem meghatározott kölcsönviszonyt tételez fel, amely kölcsönviszonyban az *ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz* bír meghatározó szereppel. Ettől a sajátosságcsoporthoz függ, hogy társadalmi értelemben milyen minőségű aktivitást fejt ki az ember, vagyis a végrehajtó személyiségkomponens működésének irányát az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz határozza meg.<sup>5</sup>

A személyiséggel kapcsolatos ismereteink jelenlegi szintjén a személyiség funkcionális szerkezetének belső tagolódása a következőképpen vázolható fel:

– az *ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz* sorolhatók az aktivitás irányát, tartalmát meghatározó ösztönző-motivációs sajátosságok;

– a *végrehajtó sajátosságcsoporthoz* tartoznak: az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, valamint az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás pszichés mechanizmusai.

A személyiség áttekintett szerkezeti jellemzőiből természetes módon következik, hogy a pedagógiai-nevelési célkitűzéseket, amelyekben mindig valamilyen személyiségvonás formálása fogalmazódik meg, s amelyek meghatározott struktúrájú célrendszert alkotnak, elengedhetetlen koordinálni a személyiségstruktúrával, ha nem akarunk elszakadni pedagógiai törekvéseink reális tárgyától, a személyiségtől.

<sup>4</sup> Rubinstein, Sz. L.: A pszichológia fejlődése. Tankönyvkiadó; Bp. 1967. 146. l.

Ananyev, B. G.; Palej, I. M.: O pszichologicszeszkov sztruktura licnosztyi. In: Problemi licnosztyi. Szerk. Banysikov, V. M. Moszkva, 1969. 39–50. l.

<sup>5</sup> Pszichologicszeszkie problemi szocialnoj reguljacii povegyenyija. Szerk. Sorohova, E. V. és Bobnyeva, M. I. Moszkva, 1976. 240–241. l.

### 3. A személyiségstruktúra és a pedagógiai célrendszer struktúrájának összefüggései

A pedagógiai célrendszer struktúrájának helyes értelmezése érdekében ismét abból a már kiemelt, de döntő fontosságú megállapításból kell kiindulnunk, hogy a szocialista pedagógia nem egyszerűen bármiféle társadalmi aktivitásra törekszik alkalmassá tenni a személyiséget, vagyis pedagógiai koncepciónk számára nem csupán az egyén társadalmi aktivitásának intenzitása a fontos, hanem legalább ilyen mértékben ennek az aktivitásnak az iránya, társadalmi tartalma, szociális értékesége is, hiszen mint azt tisztáztuk, pedagógiai tevékenységünk az optimális hatásfokú közösségfejlesztő aktivitásra és önfejlesztő aktivitásra igyekszik alkalmassá tenni az egyént.

Mindebből az következik, hogy a pedagógiai célrendszerben vezető helyet kell biztosítani a magatartás és tevékenység irányát meghatározó *ösztönző-reguláló személyiségkomponensek* formálásának, hiszen a személyiség társadalmi aktivitásának tartalmi sajátosságai ezen személyiségkomponensek formálásán keresztül befolyásolhatók. Ez a célkitűzés alkothatja tehát a pedagógiai célrendszer domináns tartományát, s ez jelölhető meg a *nevelés alapvető céljául*, elkülönítve ettől a célrendszer alárendelt tartományába sorolható *képzési célt*, amely a személyiség *végrehajtó sajátosságcsoportjának* fejlesztését írja elő.

A pedagógiai célrendszer két tartományának éles alá-fölrendelését a személyiség funkcionális struktúrájának előzőekben körvonalazott sajátosságain túl, az a megfontolás is indokolja, miszerint a személyiség végrehajtó feltételrendszerének társadalmilag centrális, perifériális vagy társadalomellenes módon történő mozgósítása, teljes mértékig az ösztönző-reguláló sajátosságok minőségének függvénye. Ennek megfelelően kevésbé fejlett végrehajtó sajátosságok birtokában is jobban megfelelnet az egyén aktivitása a társadalom elvárásainak, ha ösztönző-reguláló tulajdonságai megfelelő minőségűek, mint ha végrehajtó feltételrendszere fejlett ugyan, de ösztönző-reguláló szisztémájának minősége aszociális.

A fentiek alapján tehát megfogalmazható, hogy a *pedagógiai célrendszer centrális eleme a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságainak formálását előirányzó nevelési cél*, s ennek alárendelt a *képzési cél*, amely a személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjának fejlesztését írja elő, de amelynek megvalósítási módjai és gyakorlati érvényesítésének arányai nem mehetnek a nevelési cél elsődleges realizálásának rovására, sőt az utóbbi elérését kell szolgálniuk.

Egy ilyen struktúrájú pedagógiai célrendszer jól szolgálhatja a korszerű szocialista nevelőiskola koncepciójának megalapozását, mint ahogy elemi összehasonlító pedagógiai elemzés is világosan tanúsíthatja, hogy a XX. századi polgári nevelőiskolai koncepciók – neotomizmus, instrumentalizmus, antropológiai irányzat, önrealizációs irányzat, társadalmi-partnerviszonyra nevelés koncepciója stb. – kidolgozásában is más megfontolások és más társadalmi igények ugyan, de elvezettek a képzési célok nevelési céloknak történő határozott alárendeléséhez.

## II. A személyiség ösztönzőrendszerének formálása a nevelési folyamatban

Az eddigiek alapján nevelési szempontból különös figyelmet érdemel a személyiség ösztönző-reguláló komponense, és így vetődik fel a kérdés, hogy lényegüket tekintve milyen jellegű személyiségbeli képződmények tartoznak ebbe a sajátosságcsoportba. Erre vonatkozóan azt mondhatjuk, hogy az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport egyértelműen *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>6</sup>

Tovább konkretizálva a fentiek alapján a nevelési cél tartalmát, megfogalmazhatjuk, hogy a *nevelés folyamatában a személyiség magasrendű, társadalmi jellegű szükségletrendszerének formálására törekszünk*, mivel ez a szükségletrendszer alkotja a személyiség ösztönző-reguláló komponensét, s ez határozza meg az egyén társadalmi aktivitásának minőségét.

### 1. A magasrendű szükségletrendszer szerepe a társadalmi aktivitás szabályozásában – a beállító tükrözés

A magasrendű szükségletrendszer a személyiség szociális arculatának és társadalmi aktivitásának meghatározásában azért tölt be döntő szerepet, mert a szubjektív szükségletek, mint személyiségképződmények, magukban foglalják egy bonyolult rendszer – jelen esetben a személyiség – meghatározott irányú, konstans minőségű, konzekvensen vezérelt működésének két feltételét, a tevékenységbeli–magatartásbeli programot és az adott program végrehajtásához szükséges *impulzust*, energiatöltést. Eszerint tehát a szükségletrendszer kialakításával mintegy a főbb magatartási-tevékenységi irányok programját és impulzusait építjük be a személyiségbe.

A szükségletrendszer aktivitást reguláló mechanizmusát a *beállító tükrözés* törvényszerűsége világítja meg, amely szerint környezetünk soha nem mint objektív magábanvaló jelenik meg számunkra, hanem mindig szubjektívaltán, 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 generális voltát húzza alá.

A beállító tükrözés úgy szab meghatározott irányt az aktivitásnak, hogy a mindenkori szituációnak a szükségletrendszeren keresztül történő tükröződése a személyiség egészére kiterjedő változást eredményez, ami a kivitelező személyiségkomponens mozgósításában, a szükségletekben foglalt magatartási tevékenységi programnak megfelelő aktivitás szervezésében, az össz-személyiség ilyen irányú beállításában áll. Így a személyiség szelektív módon beállítódik a környezet bizonyos elemeivel kapcsolatos pozitív vagy negatív magatartásra, ill. passzivitásra, a szükségletrendszerében foglalt szükségleteknek mint tükröző elemeknek a tartalmától függően. Ha tehát a személyiségbe beépítjük valamely magatartás- vagy tevékenységforma szükségletét, ez azzal a következménnyel jár, hogy az

<sup>6</sup> Leontyev, A. N.: Potrebnosztyi, motiviv i szoznanyie. Materiali XVIII Mezdunarodnovo psichologicseszkoivo kongressza, No. 13. Moszkva, 1966. 5.

Petrovszkij, A. V. (szerk.): Obsaja psichologija. Moszkva, 1970. 101. l.

illető olyan cselekvési szituációba kerülve, amely felkínálja számára a szükségletének megfelelő cselekvés lehetőségét, vonzódást, ösztönzést érez az adott cselekvés végrehajtására. Ha nem rendelkezik megfelelő szükséglettel, akkor ebben a szituációban közömbös, passzív marad.

Tudnunk kell azonban, hogy a beállító tükrözés, s ennek következtében a magatartás és tevékenység társadalmi minősége jelentős mértékben függ a *szükségletrendszer szerkezeti sajátosságaitól* is. Pedagógiai szempontból fontos következményei vannak annak a ténynek, amely szerint a szükségletrendszer lehet *hierarchizált és diffúz szerkezetű*. A *hierarchizált szerkezetű szükségletrendszerben* a szükségletek szilárd alá-fölrendeltségi szisztémában helyezkednek el, s *funkcióképességüktől* függően *domináns* vagy alárendelt pozíciót töltenek be.

Az aktivitás szilárd, konzekvens vezérlését csak a hierarchizált szerkezetű szükségletrendszer tudja biztosítani.<sup>7</sup> Ennek az a magyarázata, hogy a személyiség szükségletrendszerének, mint tükröző szisztémának a minőségét, fölrendelt 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 szükségleteket támogató faktorokká. Ez azt jelenti, hogy az alárendelt szükségletek nem elégíthetők ki zavartalanul, csak a domináns szükséglet érvényesülése után. Ennek tudható be az a jelenség is, hogy az ember általában nem tud zavartalanul pihenni vagy szórakozni, míg valamely számára is fontos és időszerű elvárásnak, kötelezettségnek nem tesz eleget. Ha azonban ezt a nyomasztó, vagyis domináns szükséglete által diktált kötelességét teljesítette, zavartalanul érvényesítheti a szórakozással vagy a pihenéssel kapcsolatos alárendelt szükségletét.

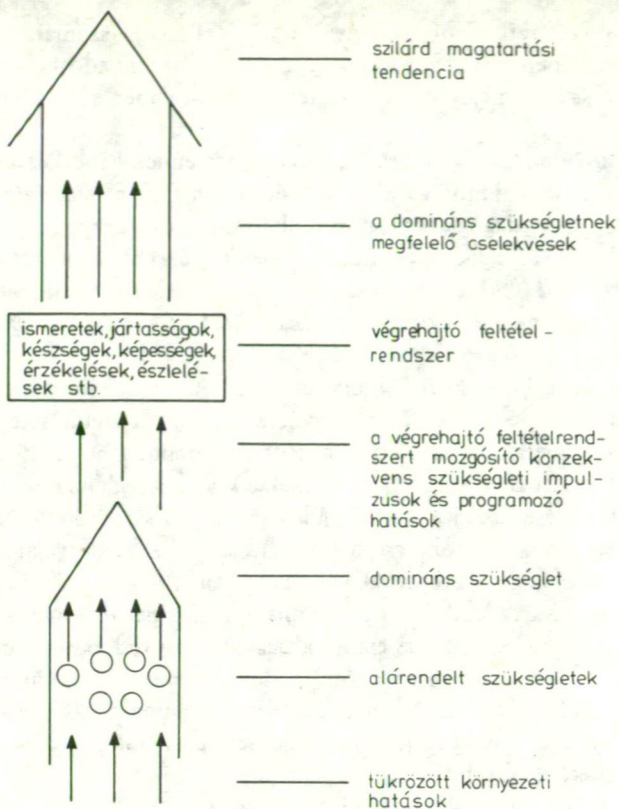
Tehát a személyiség szükségletei *egységes, szilárd szerkezetű és tartalmú, vagyis meghatározott irányultsággal rendelkező, tükröző rendszert* alkothatnak, ami következetes, tendenciaszerű, jól prognosztizálható magatartást és tevékenységet eredményez. (lásd 1. ábra.)

Azt, hogy a szükségletek ilyen *egységes, szilárd szerkezetű és tartalmú rendszerré* szervezhetőek, s ennek következtében meghatározott irányú, tartós magatartási tendenciák alakulnak ki, a nevelés gyakorlata évszázadok óta bizonyítja. Ugyanis, mióta szervezett nevelési gyakorlat létezik, azóta folyik a növendékek magatartásának és személyiségének minősítése is. Ez a minősítés pedig ösztönösen vagy tudatosan a magatartási tendenciák alapján folyt és folyik ma is. Ennek megfelelően, minősítjük „jónak” azt a tanulót, akinek magatartási tendenciái egybeesnek a társadalom elvárásaival, ill. az ezeket kifejező nevelési követelményekkel, „rossznak” pedig azt, akinek a magatartási tendenciái eltérnek a nevelési követelményektől.

Ha a szükségletrendszer hierarchikus struktúrája létrejött, s ennek következtében az egyén aktivitása meghatározott irányt kap, akkor beszélhetünk a *személyiség irányultságának* kialakulásáról.

Előfordul azonban, hogy a szükségletrendszer *diffúz, rendezetlen, vagyis benne a különböző minőségű szükségletek* azonosan funkcióképes állapotban vannak jelen.

<sup>7</sup> Csudnovszkij, V. E.: K voproszu o psichologiceszkoj szusnosztyi usztojcsivosztyi licsnosztyi. Voproszi pszichologii, 1978. 2. sz. 23–34. l.



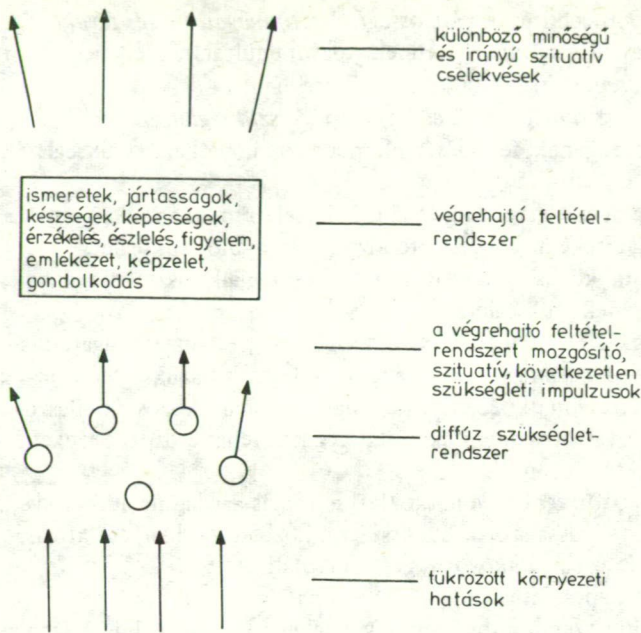
1. ábra

Ilyen esetben a strukturálatlan szükségletrendszer pillanatnyi állapotától függően, másként és másként tükrözve a cselekvési helyzetet, más és más szükséglet jut magatartás-meghatározó szerephez, s ennek következtében az aktivitás a situációval együtt változó, következtelen, labilis jellegű lesz. Az ilyen esetekben beszélünk *kialakulatlan irányultságú* személyiségről, ami természetesen a társadalmi aktivitás regulációjának hiányos, fejletlen voltát jelzi (lásd 2. ábra).

Az eddigiek alapján a nevelés alapvető célkitűzéseként a *szükségletrendszer társadalmilag értékes tartalmának*, valamint *hierarchikus struktúrájának* kialakítása, s mindezek eredményeképpen az *aktivitás kollektív-társadalmi irányultságának biztosítása* jelölhető meg.

Ez a célmeghatározás azonban még korántsem tekinthető teljesen kifejtettnek, sőt inkább további kérdések kiindulópontját jelentheti. Mélyebben szükséges ugyanis tisztázni a szükségletrendszer társadalmi fejlettsége, a kívánatos szükséglet-hierarchia kritériumait, s ezzel összefüggésben konkretizálni a szükségletrendszer fejlesztésén mint általános nevelési célon belüli elsődleges, és ennek alárendelt másodlagos nevelési célkitűzéseket. Ha ezt a feladatot vállalni akarjuk, akkor nem kerülhetjük meg a szükségletrendszer sajátosságainak az eddigieken túlmutató mélyebb és most már nem csupán funkcionális vagy strukturális, hanem döntően tartalmi kiindulású elemzését.





2. ábra

## 2. A közösségfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítása mint elsődleges nevelési cél

Önmagában az, hogy az eddigiek során többször is hangsúlyt kapott az a tény, miszerint a nevelés folyamatában a szükségletrendszer hierarchikus struktúrájának kialakítására törekszünk, jelzi, hogy a szükségletrendszer nem homogén, abban különböző értékű és funkciójú elemek vannak jelen (pl. a játék és a szórakozás szükséglete, a munka szükséglete, a mozgás szükséglete, a megismerő tevékenység szükséglete stb.), tehát a szükségletrendszer nem csupán az ösztönzőerő intenzitásától, hanem tartalmától függően is rétegezett.<sup>8</sup>

A nevelésnek természetesen nem lehet célja minden szükségleti réteg azonos súlyú fejlesztése, vagyis a nevelési célrendszer struktúráját is koordinálni kell a szükségletrendszer létező, ill. kialakítandó struktúrájával.

Abban a vonatkozásban, hogy a különböző szükségleti rétegek közül melyek fejlesztését tegyük a nevelés elsődleges vagy másodlagos feladatává, mindig a társadalmi praxisból származó elvárások az irányadóak. Ebből kiindulva a szocialista társadalmi valóságnak, gyakorlatnak és elvárásrendszernek megfelelő pedagógiai szempontok alapján rétegezve a szükségletrendszert, megfogalmazva a nevelési célokat, azt mondhatjuk, hogy a nevelés

<sup>8</sup> Lersch, P.: Aufbau der Persön. 1962. 122–213. l.

Problema potrebnosztyej v etike i esztetike. Szerk. Kagan, M. Sz. és Ivanov, V. G., Leningrád, 1976. 24. l.

keretében a legfőbb célkitűzés a *közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségleteinek* kialakítása és megerősítése, s ennek közvetlenül alárendelt cél az *önfejlesztő tevékenység szükségleteinek* kialakítása a személyiségben.

A *közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségletrendszerét* a szocialista közösségek minden szférájának fejlődését előmozdító, következő szükségletek együttese alkotja:

- a közösségfejlesztő szellemi, fizikai és közéleti munka szükséglete;
- a közösség értékeinek védelmére, óvására irányuló szükséglet;
- a szocialista közösségek, valamint egyes tagjaik tiszteletének, megbecsülésének, megsegítésének szükséglete;
- a közösség életét, munkáját aktívan segítő, fegyelmezett magatartás szükséglete.

A közösségfejlesztő magatartás és tevékenység felsorolt szükségleteit az egész szocialista közösségi rendszerre vonatkozóan ki kell alakítani, ha a közösségfejlesztő aktivitás széles körű generalizáltságát biztosítani akarjuk. Meg kell tehát erősíteni ezeket a szükségleteket minden közösségi szférában:

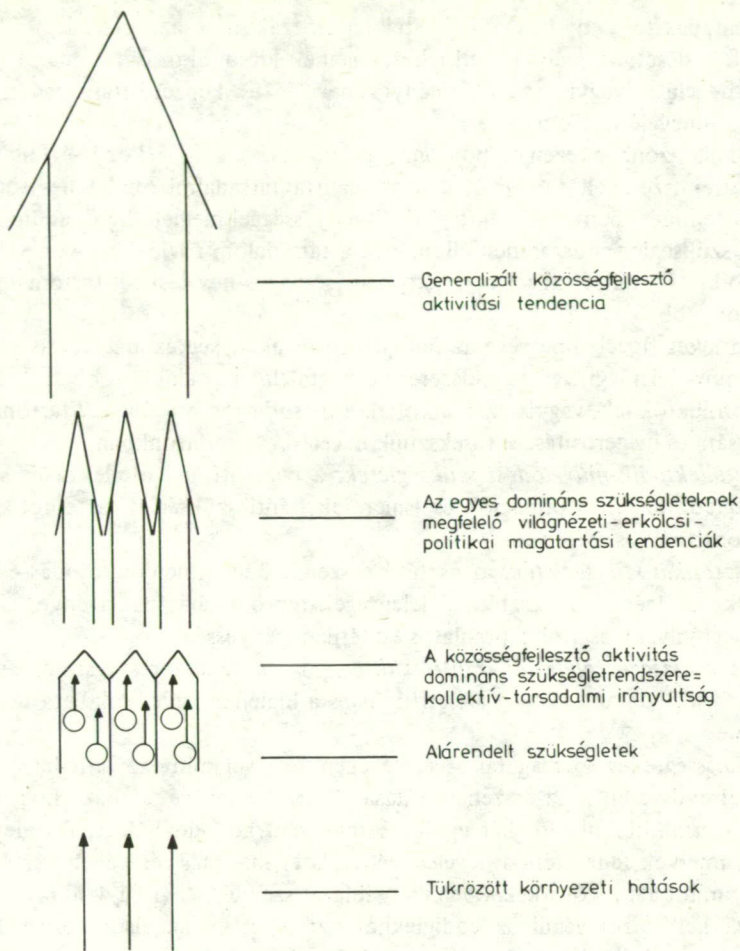
- a *tágabb közösségekre* vonatkoztatva, vagyis a világ haladó erőivel, a nemzetközi munkásosztállyal, a szocialista országok közösségével kapcsolatban;
- az *iskolai és az osztályközösséggel* kapcsolatban;
- a *családdal* kapcsolatban.

Ennek a társadalmi szempontból rendkívül jelentős, a személyiség szociális arculatát és társadalmi aktivitását elsődlegesen meghatározó szükségletrendszernek a kialakításával és dominanciájának biztosításával fejlődik ki a szocialista embereszmény differenciája a *kollektív-társadalmi irányultság*, amely garantálja a továbbiakban mind az alárendelt, nem domináns helyzetű szükségletek, mind pedig a személyiség végrehajtó feltételrendszerének társadalmilag értékes módon és irányban történő mozgósítását.

A *kollektív-társadalmi irányultság* létrejöttéről tehát akkor beszélhetünk, ha a közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségletei nem csupán kialakulnak, hanem megerősödve, domináns helyzetbe kerülnek a személyiség szükségletrendszerében. Ezen szükségletek együttese, azonos minőségi sajátosságainál fogva, a környezeti hatásokat egységesen homogén módon tükrözi, ezáltal összerendezett, integrált jelleget ad a személyiségnek, s arra ösztönzi őt, hogy ha a cselekvési helyzetek felkínálják a közösségfejlesztő aktivitás lehetőségét, arra az egyén konzekvensen pozitív módon reagáljon, s ettől az aktivitási iránytól a zavaró hatások se téríthessék el (lásd 3. ábra).

A *kollektív-társadalmi irányultság tartalmát* tekintve, a legmagasabb szinten társadalmiasult *világnézeti-erkölcsi-politikai jellegű személyiségvonás*, amely ennek megfelelően világnézeti-erkölcsi-politikai *eszmék, normák, példa- és eszményképek, magatartásformák* elfogadása, szubjektív szükségletekké, magatartásmeghatározó tényezővé válása útján alakul ki. Nyilvánvaló, hogy a természet és a társadalom tényleges mozgástörvényeit közvetítő világnézeti-erkölcsi-politikai eszmék és ismeretek elsajátítása, s az ezekhez történő, belső szükségletektől indított, meggyőződéses igazodás alapfeltétele a közösségfejlesztő aktivitás eredményes és hatékony kibontakozásának.

A kollektív-társadalmi irányultság kialakításának a pedagógiai célrendszer előterébe állítása a fentiek alapján módot adna a világnézeti, közösségi és erkölcsi-politikai nevelés egyébként is elválaszthatatlan feladatainak egységes és elsődleges nevelési célba történő



3. ábra

integrálására, hangsúlyozottabbá és konkrétabbá tenné a szocialista pedagógiai célrendszer kollektív jellegét, s biztosítaná a nevelési hatásrendszer, a gyakorlati pedagógiai akciók egyértelmű orientálását.

### 3. Az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítása mint másodlagos nevelési cél

A közösségfejlesztő tevékenység és magatartás szükségletrendszeréhez viszonyítva a nevelési célrendszer második rétegéhez sorolhatjuk az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítását, ami azonban nem jelenti a teljes háttérbe szorítást, hiszen ezen szükségletek bár áttételesen, de igen jelentős közösségfejlesztő funkcióval is bírnak, így társadalmi értékük számottevő.

Az önfejlesztő aktivitás szükségletei határozzák meg az egyén legfőbb irányokban történő fejlődését, személyiségbeli lehetőségeinek kibontakozását, s megalapozzák a permanens nevelést, vagyis az intézményes nevelés és képzés utáni egyéni önfejlesztő, önképző, önnevelő tevékenységet.<sup>9</sup>

Meg kell azonban ezen a ponton jegyezni, hogy míg a közösségfejlesztő aktivitás szükségletrendszerének tartománya a szocialista társadalmi rend teljes vagy viszonylag hosszabb fejlődési periódusára kiterjedő érvényességgel megjelölhető, addig az önfejlesztő aktivitás szükségletrendszerének állománya a társadalom rövidebb távon változó igényeihez igazodik. Ez tehát azt jelenti, hogy a másodlagos nevelési cél tartománya viszonylag változékonyabb.

A fentieket figyelembe véve az önfejlesztő tevékenység és magatartás szükségleteihez társadalmunk jelenlegi elvárásrendszerének megfelelően az alábbi főbb szükségletek látszanak besorolhatónak, vagyis ezek alkotják a *másodlagos nevelési cél* tartományát, s ezek kialakítására és megerősítésére törekszünk nevelési gyakorlatunkban:

- *intellektuális-művelődési szükségletek*: a perceptív és intellektuális aktivitás szükséglete, az új információk és ismeretek iránti szükséglet, a teoretikus kutatás és konstruálás szükséglete;
- *esztétikai szükségletek*: az esztétikai szemlélődés-élménybefogadás és az esztétikai alkotás igénye, az esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye, az ember saját megnyilvánulásaival kapcsolatos esztétikai igényesség;
- *az egészséges életmód iránti szükségletek*: a rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete, az egészséges életritmus és a higiéniai szabályok betartásának szükséglete.

A közösségfejlesztő magatartás és tevékenység, valamint az önfejlesztő tevékenység szükségletrendszerének az összehasonlítása jól érzékelhetővé teszi azt, hogy itt társadalmi értékük szerint különböző, bár egyik esetben sem nélkülözhető szükségletcsoportokról van szó, amelyek fejlesztése a nevelési célrendszer más-más rétegében kerülhet megfogalmazásra, amint azt a következőkben egy táblázat szemlélteti (lásd 4. ábra).

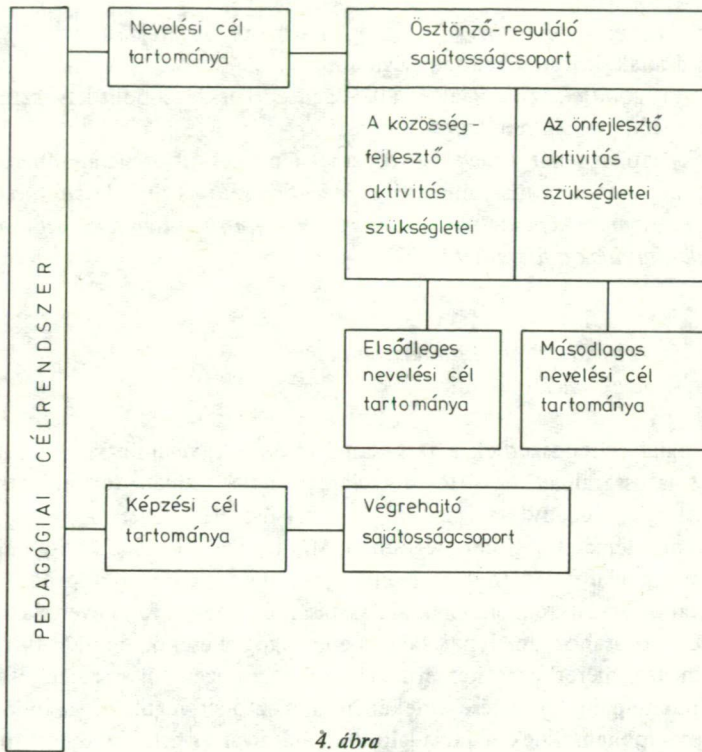
Hozzá kell fűzni végül az eddigiekhez azt is, hogy az elsődleges és a másodlagos nevelési cél megkülönböztetése nem csupán ezen célok tartományának társadalmi értékkülönbségeit jelzi, hanem a két nevelési cél érvényesítésének generalizáltabb vagy kevésbé generalizált voltát is. Míg ugyanis az elsődleges nevelési cél az egész pedagógiai célrendszer élén áll, érvényesítésének köre a teljes pedagógiai tevékenységre kiterjed, tehát a személyiségformálás folyamatának egészét orientálja, s megvalósításához az egész pedagógiai hatásrendszernek és minden pedagógiai szintérnek hozzá kell járulnia, addig a másodlagos nevelési cél parciálisabban érvényesül, egyes elemei a pedagógiai praxis egyik szektorában, más elemei más nevelési szintéren vagy egy-egy sajátos tevékenységformában kerülnek megvalósításra.

<sup>9</sup>Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 147. l.

Közoktatás és permanens nevelés. Szerk. Mihály Ottó. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.



*Az elsődleges és a másodlagos nevelési cél helye  
a pedagógiai célrendszerben*



4. ábra

**4. A társadalmi szükségletek interiorizációja a nevelési folyamatban**

A személyiség társadalmi aktivitását meghatározó magasrendű szükségletrendszerének, s így irányultságának kiépülése is bonyolult interiorizációs folyamat eredménye.

A társadalomnak az egyén aktivitásával, magatartásával és tevékenységével kapcsolatos elvárásait, objektív szükségleteit, a nevelő meghatározott magatartás- és tevékenységformákra vonatkozó követelmények, komplex *magatartási és tevékenységi modellek*, *világnézeti-erkölcsi-politikai-esztétikai* stb. *normák*, *eszmék* formájában közvetíti. A nevelési folyamatban a felsorolt társadalmi szükségletek sajátos formai változatokban interiorizálódnak, válnak a magasrendű szubjektív szükségletrendszer részévé.

A társadalom szükségletei konkrétan *szokások*, *példaképek és eszményképek*, valamint *meggyőződések* formájában épülnek be a személyiség szükségletrendszerébe.

A magasrendű, társadalmiasult szükségletrendszer a felsorolt szükségletformákból épül fel, amelyek formai eltéréseik ellenére teljes mértékben tartalmazzák a szükségletek két kritériumát, a magatartásbeli, tevékenységbeli programot és az ennek végrehajtására indító impulzust, ösztönzőerőt. Formai különbségeik alapvetően a bennük foglalt magatartási- tevékenységi program általánosítottági szintjében, valamint interiorizálásuk és megerősítésük útjainak különbözőségében rejlik.

Mindez jól tükröződik az egyes szükségletformák definícióiban:

- a *szokások* beidegzés-begyakorlás útján szükségletté alakult magatartás- és tevékenységformák;
- a *példaképek és eszményképek* meghatározott magatartási-tevékenységi modellek utánzásának, követésének szükségletei;
- a *meggyőződések* szükségletté vált világnézeti-erkölcsi-politikai-esztétikai stb. normák, elvek, eszmék rendszerei.<sup>10</sup>

A fentiek alapján tehát a nevelési folyamat lényegét differenciáltabban úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az nem más, mint a *közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás szokásainak, példa- és eszményképeinek, valamint az ilyen típusú aktivitással kapcsolatos meggyőződések kialakításának a folyamata.*

### *5. A pedagógiai célrendszer strukturálásának elméleti és gyakorlati konzekvenciái*

A pedagógiai célrendszernek a társadalmi elvárások, valamint a személyiség tartalmi szerkezeti sajátosságainak együttes figyelembevétele alapján történő strukturálása, a pedagógiai elmélet néhány rendszertani és ezzel összefüggésben, a gyakorlat több hatékonyságbeli problémáját segíthet megoldani. Mindenekelőtt hozzájárulhat egy szelektív és súlyozott pedagógiai feladatrendszer kidolgozásához, továbbá a pedagógiai gyakorlat differenciáltabb feladatszemléletének kialakításához, s egy olyan nevelésközpontú szemléletmód megalapozásához, amelynek talaján a pedagógiai eszközrendszer túlnyomó tömege nem pusztán az ismeretközvetítés érdekében, hanem ezen túl a személyiség komplex és valóban mindenoldalú fejlesztése érdekében, az ösztönző-reguláló, valamint a végrehajtó személyiségkomponenseknek a társadalom elvárásaival és értékrendjével megegyező módon történő fejlesztése érdekében kerülhet mozgósításra.

<sup>10</sup> *Anciferova, L. I.*: Licsnosztyi i gyejatyelnosztyi. In: Problemi licsnosztyi. Szerk. *Banysikov, V. M.* Moszkva, 1969. 440. l.

Obsaja pszichologija. 1970. I. m. 104–107. l.