

## A SZEMÉLYISÉG MINDENOLDALÚ FEJLESZTÉSÉNEK VILÁGNÉZETI DIMENZIÓI

### 1.

A személyiség mindenoldalú fejlesztése történelmi-társadalmi program. Gazdasági, politikai, kulturális szükségleteink kielégítése jelentős mértékben függ ennek a programnak a differenciált értelmezésétől és gyakorlati kibontakoztatásától. Nevelési-képzési rendszerünk funkcióinak állandó tökéletesítését is megköveteli ez a társadalmi cél. A mindenoldalú személyiségfejlesztés követelményeinek mérlegelésével nevelésünk egyik minőségi jellemzőjét tárhatjuk fel. Az iskolai nevelés önmagában aligha képes a mindenoldalú személyiségfejlesztés totális programjának a teljesítésére, de jelentékeny eszközökkel segítheti és a mainál hatékonyabban megalapozhatja a személyiség kibontakozását.

Ebben a folyamatban napjainkban különösen aktuális a világnézeti dimenziók<sup>1</sup> feltárása.

A világnézeti nevelés problémáinak elemzése sokféle értékes megoldást eredményezett már a szocialista pedagógiában és nevelési gyakorlatban. Különösen szembetűnő ez a szocialista iskolai oktatás világnézeti problémáinak megoldási kísérleteiben és eredményeiben.<sup>2</sup>

Az oktatás és képzés világnézetformáló szerepének mai értelmezése a *mindenoldalúság további fogalmi tisztázását* sürgeti. Monoszson E. I. (1978) álláspontja igen lényeges összefüggésekre utal ebből a szempontból is: „A kommunizmus építőjének világnézetében kifejeződik az embernek a világhoz, a többi emberhez, a társadalmi élethez, az alkotómunkához és szellemi értékekhez, a saját állampolgári kötelezettségeihez való különféle sajátos viszonyulása. Magában foglalja korunk valóban tudományos megértését s a társadalmi élet jelenségeinek osztály- és pártszerű megközelítését.”<sup>3</sup> Így a mindenoldalúság világnézeti megalapozása a *mindenoldalú viszonyulások* kérdéskörévé tágul ki, s ez a nevelési potenciálok felhasználását az eddigieken túl más irányokban is szükségessé teszi.

<sup>1</sup> Beszélhetnénk természetesen a politikai, gyakorlati, rendszerelméleti vagy más dimenziókról is. Meggyőződésünk szerint az ideológiai, világnézeti metszőpont áttekintése kézzel bennünket a bonyolultabb folyamatok feladat és módszertani meghatározására. Más nézőpontok kifejtése, a megkezdett és következetes fogalomtisztázás, vita s megfelelő tapasztalati alap nélkülözhetetlen a kérdéskör mostaninál teljesebb értelmezéséhez.

<sup>2</sup> Lásd például Neuner G.: A szocialista általános képzés elmélete. Tankönyvkiadó, Bp. 1977, Monoszson E. I. (szerk.) Formirovanyije kommunyisztycseszkovo mirovozenyija sztareklassznyikov (Középiszkolások kommunista világnézetének alakítása) Moszkva, 1974, Gáspár László: Egységes világkép – komplex tananyag, Tankönyvkiadó, Bp. 1978, Szabenyi Péter: Történelemtanításunk a korszerűsítés útján, Tankönyvkiadó, Bp. 1978.

<sup>3</sup> Monoszson E. I.: I. m. 109. p. (oroszul)

Hasonlóan lényeges számunkra, éppen a többdimenziós gondolkodás jegyében, Mihály Ottó (1979.) feladatmeghatározása, aki kiemelt feladatként jelöli meg 1. a komplex *általános munkaképesség* fejlesztését; 2. az ember *fizikai kondíciójának*, képességeinek a *szellemi képességekkel* azonos értékű és intenzitású fejlesztését; 3. az *egyéni önfejlődés* iránti elkötelezettségnek, magatartásmintáknak és képességeknek a művelését; 4. a *belső pszichikus stabilitásnak*, az emocionális életnek az értelmi képességekkel azonos súlyú formálását.<sup>4</sup>

Szuhomlinszkij V. A. még ennél is teljesebb programot állít előtérbe a nevelési folyamat szervezésének különböző fázisaiban. Szerinte mindenoldalú személyiségfejlesztés ellentéte a minden-tudásra nevelésnek, s elvileg gyökeresen különbözik a szűk, egyoldalú szakképzési koncepciótól. *Mindenoldalúságot* csak az *egész társadalmi nevelési rendszer eredményezhet*. *Iskolai nevelésünk* szempontjából – többévtizedes gyakorlati és elméleti tevékenységének összegezeként – a szerző az alábbiakat tartja döntő kritériumoknak: 1. a tanulók szellemi életének, a munka örömeinek, s az alkotás iránti igénynek a kialakítása; 2. az emberi kultúra gazdagságának birtokbavétele; 3. a szükségletek nevelése; 4. az anyagi szükségletek és a szellemi igények kielégítése és a köztük levő ellentmondások állandó leküzdése; 5. az ismeretszerzés és az emberi munka egységének megteremtése, illetve a munka emberformáló szerepének biztosítása az élet minden szakaszában; 6. az iskolai és a családi nevelés potenciáljainak egybehangolása; 7. az erkölcsi érettség megalapozása.<sup>5</sup> Véleménye szerint a személyiség mindenoldalú fejlesztése során leküzdendőek azok az ellentmondások, amelyek a magasfokú követelmények és a tanulók ismereteinek alacsony szintje, a szellemi kultúra fejlesztési szükséglete és a tanulói terhelés aránytalanságai (túlterhelés-alulterhelés), a képzettségi szint társadalmi funkciói és a diplomázás arányai közt feszülnek. (Szuhomlinszkij V. A. 1975.)

A mindenoldalúság-interpretációk gazdag változatai közti döntés önmagában is *világnézeti állásfoglalás, és a személyiség teljes programjának* marxista értékelésével viheti előbbre a nevelés elméletének és gyakorlatának megoldását. Gáspár László (1979.) véleménye szerint: „A mindenoldalúság az egyén történelmileg konkrét, tevékeny viszonya a társadalmi élet egészéhez. Nem állapot, hanem viszony és folyamat; olyan dinamikus alaphelyzet, amelyben az egyén – s a leendő felnőtt is – saját gyakorlatának eredményeként alkotja meg és termeli újra önmagát, személyiségét, törekvéseinek, képességeinek és szükségleteinek egész rendszerét.”<sup>6</sup> Ebben az igen lényeges összegezésben ugyan nem kerül kellően előtérbe az *egyediség, az egyéni variáció, és ezzel összefüggésben a döntési képesség világnézeti-, ideológiai-, politikai specifikuma*, „munkafelfogásként” mégis jól

<sup>4</sup>Vö. Mihály Ottó: A személyiség fejlődésének-fejlesztésének szocialista perspektívái és a köznevelésirányítás szembesítése. Bp., OM Vezetőképző és Továbbképző Int. 1979. 39. p.

<sup>5</sup>Szuhomlinszkij mindenoldalúság-felfogásáról 1. Petrikás Árpád: *Szuhomlinszkij V. A. nevelés-elméleti gondolatai és az iskola korszerűsítése*. In: A szovjet pedagógia és a mai iskola problémái. Debrecen, 1977. 64–69. p.

<sup>6</sup>Gáspár László: I. m. 302. p. Az elemzés során az alábbi mindenoldalúság-interpretációkat bírálva jut el a jelzett meghatározáshoz: a mindenoldalúság a *megismerő én* mindenoldalú fejlesztése, a *pszichikus funkciók* formálása vagy *önmegvalósítás*: az *antik teljességszemély* hordozója; az elvont *munka* és *szabadidő* hordozója, a *közvetlen* termelés (a „mindenoldalú termelőerő”), vagy az *egyetemes művelődés* kifejezője.

hasznosítható. Természetesen, az iskolára történő lebontás *további specifikus jegyek* értelmezését követeli meg a *gyakorlat és elméletképzés* szempontjából egyaránt.

Nem állíthatjuk, hogy véglegesen elfogadható *tartalmi gazdagságot, személyiségfejlesztési szakaszosságot*, illetve *pedagógiai művelési rendet* tudnánk alkotni az adott totális programból fakadó követelmények teljes komplexumát tekintve. Az ilyen komplex művelési program létrehozásához a szocialista embertípus nevelésében szerzett gyakorlati tapasztalatok további felhalmozása és megfelelő általánosítása, illetve az *elméleti redukciók* változatainak egységes elemzése s kritikai úton történő elvetése szükséges.

Elméleti *redukciók* pedig mind a filozófiai, mind a pszichológiai, mind a pedagógiai vagy éppen az oktatáspolitikai gyakorlat nyomán újra és újra felbukkannak. Az oktatási-képzési programok kidolgozásához például többek között olyan elméleti felfogás is tapad, amely a személyiség mindenoldalúságát a mindenoldalú képzettséggel azonosítja. Neuner G. (1977.) ismert munkájában például így összegezi álláspontját: „Az emberi műveltség elsajátítása a szocialista személyiség mindenoldalú fejlődésének az alapja, úgyszólván a személyiségfejlődés „anyagi alapja”.<sup>7</sup>

Az embernek a teljes társadalmi gyakorlathoz való viszonyát szabályozó világnézet és a személyiség műveltsége közt szoros kapcsolatot mutat ki minden elemzés. Véleményünk szerint azonban *a műveltség a mindenoldalú fejlődésnek csupán egyik összetevője*, s nem meghatározó tényezője.

Hasonlóan leegyszerűsítésnek tartjuk, ha a célrendszer összefüggésében a mindenoldalúság-fogalom helyett a köznevelés fejlesztésének követelményeivel mérnénk céljaink belső dimenzióit. Szabenyi Péterné (1977.) a célok struktúrájának elemzésekor kimutatja, hogy alapvetően a közoktatás rendszerének fejlesztése határozza meg a nevelés célrendszerét. Ennek megfelelően a szocialista embertípus konkrét fejlesztése váltja fel (!) a célok általános rendszerét.<sup>8</sup> Természetesen el kell fogadnunk ebből a gondolatvezetésből a történelmi parancs direkt érvényesítésére való figyelmeztetést. Mégis inkább elvetendőnek, mintsem követendőnek véljük az embereszmény ilyen eszközjellegű felfogását. Tágabb történelmi horizontra kell gondolnunk a teljesebb személyiségprogram *differenciális elemeinek* feltárásakor. A mindenoldalú személyiségfejlesztés időhöz és helyhez kötött részleteinek kimunkálásához sokkal *nagyobb távlatra van szükség*, mint a közoktatás valamilyen szervei, tartalmi vagy metodikai modellje.

Sajnos a különféle – most nem idézett – redukciók végül is azzal a veszéllyel fenyegetnek, hogy külön „steril” személyiségfejlesztési stratégiák bontakoznak ki, amelyek a standard programot ugyanúgy másodlagosnak tartják, mint a konkrét tevé-

<sup>7</sup> Neuner G.: I. m. 105. p. Helyesebbnek és teljesebbnek tűnik Neuner G. *korábbi* állásfoglalása: „Minden dolgozótól megkövetelik, hogy a kommunista világnézet és erkölcs olyan eszméit és normáit sajátítsa el, mint a szocialista ügyért való tettekkészség, a kommunista elvi szilárdság, a készség a szocialista állam és a haza erősítésére és megvédésére, a helytállás az emberiség haladásáért küzdők oldalán, a segítőkészség, az igazságszeretet, a szerény fellépés, a nyitottság a jó és szép iránt, s a kérelhetetlenség a társadalmi jogok megsértésével és minden erkölcstelennel szemben.” In: Pedagógiai Szemle, 1975. No. 1. 14. p.

<sup>8</sup> Vö. Szabenyi Péterné: A pedagógiai célrendszer szerkezete és a köznevelés fejlesztése. Magyar Pedagógia, 1977. No. 3–4. 349–354. p. A tanulmány áttételesen kapcsolódik a most elemzett kérdéskörhöz, mégis több szempontból kétségesnek ítéljük a célrendszer és a mindenoldalúság összefüggésének ilyen függetlenítését s a célrendszer túlzott helyhez kötöttségét.

kenységrendszer, a pedagógiai művelési rendet, vagy az egyéni variánsok kibontakozását szolgáló önnevelés közösségi gyakorlatát.

Felfogásunk szerint (Petrikás Árpád 1979.) a teljes személyiségprogram kialakítását kell a nevelés alapjaként értelmeznünk. A személyiség világnézeti fejlesztése ennek a személyiségprogramnak a szerves részét képezi.<sup>9</sup>

## 2.

*Nevelési eszményeink – így a mindenoldalú személyiségfejlesztés egész programja – a szocialista társadalom fejlesztésének közeli és távoli vonásait is visszatükrözik.*

Valamennyi nevelési rendszer azt tartja szem előtt, hogy a növendékek (fiatalok és felnőttek) az adott társadalmi gyakorlatot fogadják el, s egyénileg tegyenek meg mindent annak gyarapításáért. Szocialista eszményeink ezen túl még azt is megkívánják, hogy a növendékek a társadalmat sajátjuknak érezzék, azt a közösségi és egyéni érdekek harmóniája alapján szocialista felelősségből fakadó, öntevékeny vállalkozással segítsék. A munka, tanulás, közösségi tettek, a különböző alkotói teljesítmények együttesen képessé tehetik tanulóinkat a szocializmus építésében való közreműködésre. A társadalmunkhoz kötődő személyes kapcsolatok tekintetében tehát döntővé válik a munka minősége, a tanulás társadalmi-egyéni motiváltsága, a közösségi tettek állandósulása s az alkotói teljesítmények eszmei irányultsága. A szocialista humanizmus minden állampolgártól harcos magatartást igényel, a társadalom erkölcsi arculatának formálását.

*Ifjúságunk már a szocialista rendszer szülötte, s ez hat fejlődésére is. Nem áll semmi akadály a társadalmi beilleszkedés, a forradalmi hagyományok, szocialista vívmányaink fejlesztésének útjában. Igaz szocialista hazafiságot, a nemzetköziség korszerű értelmezését, meggyőződésből fakadó önálló tetteket várhatunk tehát az iskolában és az iskolán túl. Közösségi tevékenységet az iskoláért, a családért, szűkebb és tágabb társadalmi környezetért végzett akciókat tarthatunk számon legjobb nevelési eredményeink között. Tanulóink ismerik fejlődésünk rugóit, társadalmunk belső problémáit, s ott vannak, ahol az ifjúság szívére, eszére, erejére van szükség.*

Ennek az optimista kicsengésű összegezésnek – bár ellenvéleményt is kiválthat – kérdésünk szempontjából két más típusú, jelentősebb összefüggésére is szeretnénk kitérni. Az *egyik*: eszményeink ifjúságunk széles rétegei számára túlságosan absztraktnak tűnnek. Ennek az lehet az oka, hogy politikai, világnézeti, erkölcsi tételeink népszerűsítéséért a szükségesnél kevesebbet fáradoztunk. Túlságosan iskolás, tananyagszerű mindaz, amit a szocialista ember értelméről, érzelmi, akarati, jellembeli vonásairól ismernek növendékeink. Ennek feloldását a hétköznapi gyakorlat, az iskolai és iskolán kívüli magatartásmód pozitív és negatív jegyeit elemző munka végezheti el. A *másik körülmény*: eszményeink túlzottan csak a szocializmus távlataira vonatkoznak, s kevésbé dialektikusan tükrözik napi vívmányainkat. Ebből fakad a sematizmusnak, a nevelés formális hatásainak veszélye. Ezt csak a realitás jegyében elvégzett korszerű magyarázattal javíthatjuk, csak így tehetjük vonzóvá ifjúságunk számára a közeli, mindennapi távlatok élményeit, örömeit, a cselekvés átfogó, mozgósító erejét.

<sup>9</sup> Vö. *Petrikás Árpád*: Marxista emberkép, szocialista személyiségprogram és nevelés. In: *Filozófia-ember-szaktudományok*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 238–239. p.

*Az egyoldalú személyiségprogram hatásának nyomai gyakran feltalálhatóak a gyakorlatban. Ebben az esetben a személyiség fejlesztése csupán egy-egy oldalnak, a személyiség néhány vonásának leegyszerűsített „edzésére” irányul. A politikum ilyenkor kiegészítő tantárgy, nem pedig a többi ismeretanyagot, tudattartalmat is átható irányulás. Ilyen helyzetben a személyiség elviseli az oktatás hatásait, de nem tanulja meg az egész életre szóló leckéket. Döntésére nincs szüksége, hiszen készen kapott formulákkal árasztják el. Törekvéseinken kívülálló marad, noha állandóan foglalkoztatják (sőt túlterhelik!). A teljes személyiségprogram megvalósítása nélkül pedig éppen a valóságos tettek, a hétköznapi demokratizmus gyakorlása, az életünk pozitív vonásaira való önkéntes reagálás marad el. A szocialista tettek, cselekedetek s a tevékenység ösztársadalmi motiválása a világnézeti nevelés számos verbális eredményét is megkérdőjelezzik. Hiszen az ember és technika, ember és politika, az egyéni szabadság és öntevékenység kérdése, vagy a progresszió támogatása és az elkötelezett szocialista magatartás elsajátítása állandó eszmei érzékenységet követel.*

Megállapítható, hogy ezen a téren a *személyiségprogram viszonylag leggyengébb pontjához* jutottunk. Hiszen például tanulóink számára s szocialista demokratizmus gyakorlása csak akkor valósítható meg, ha iskoláink nevelőintézményekké válnak. Ez ma még nem mondható el. Nagyon sokat kell tennünk azért, hogy ifjúságunk társadalmi gyakorlata kiszélesedjen s ösztársadalmi motívumok hassák át a munkát, a tanulást, a művelődést. Mindez a közösségek sokirányú, intenzív és harmonikus fejlesztését igényli. Nevelési rendszerünk közösségi jellegét még számos vonatkozásban nem sikerült kiteljesíteni. *Kevés a közösségi jellegű iskolai vita, az oktatás és tanulás közösségi tényezői alig kerültek előtérbe az elmúlt években. A honvédelmi jellegű feladatok, a társadalmi munkaakciók, építőtáborok csak kisebb mértékben teszik próbára az ifjúság mérlegelési, döntési képességét. Az eszmei, ideológiai vitákra való felkészítés pedig csak a saját és a társadalmi ügyek iránti fogékonysággal, önkormányzóképességgel s a közösségi erőfeszítések társadalmi motiválásával* alapozható meg.

### 3.

A világnézeti dimenziók feltárása a személyiség működésének legbensőbb problémáihoz vezet el. Ilyennek tartjuk többek közt a *személyiség beállítódásának*<sup>10</sup> egységesebb értelmezését és értékelését.

Nevelési szempontból a személyiség beállítódásának problémái összekapcsolódnak a nevelés *tartalmának* kiválasztásával, s áthatják a nevelési folyamatot. Ha ugyanis abból indulunk ki, hogy a személyiség beállítódása nevelésünk céljaival történő azonosulást jelent, akkor természetesen *a nevelés teljes rendszerének eredményeként*, azaz a tartá-

<sup>10</sup>A témakör pedagógiai pszichológiai kifejtése számos feladatot adhat kutatóknak, elméleti és gyakorlati szakembereknek. Csupán utalunk a legfontosabb irodalmi támpontokra a témakör kezelése céljából is. Horváth György: Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. Kovaljov A. G.: Személyiséglektan. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. (Különösen a IX., XIII., XIV., XV. fejezet) A beállítódás pedagógiájának időszerű kérdései. Nevelés, művelődés. 58. sz. Debrecen, 1973. Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. Magatartásminták – azonosulás. Szerk. Zrinszky László. Gondolat, Budapest, 1978.

lom, a folyamat és hatásrendszer, eszközök és módszerek együttes produktumaként közelíthetjük meg magának a *beállítódásra nevelésnek a részkérdéseit* is. A feladatot éppen a világnézeti *orientációból, a nézetek rendszerré fejlesztéséből és a döntési készség* formálásából kiindulva lehet helyesen megoldani és az állandó személyiségfejlesztés részévé tenni.

Mindez szorosan összefügg a személyiség aktív pozíciójának alakításával a nevelési folyamatban. Véleményünk szerint ez akkor érhető el, ha a beállítódás és a személyiség tevékenységének összefüggéseit helyesen értékeljük. Hiszen az emberi tevékenység közben alakul ki az az állandó szükséglet, hogy kifejtse önmagát, hatást gyakoroljon környezetére. A társadalmi haladás feltételeként kell számon tartanunk az olyan személyiségek tömeges nevelését, amelyeknek a közösségi tevékenysége egybecseng saját belső szükségleteinek a kielégítésével, egyéni törekvéseivel.

A helyes cselekvés megválasztása éppen a *közösségi és egyéni szükséglet egységének* felismeréséből fakad. Az egyéni cselekvés dinamikája tehát állandó és pontos orientációt követel a nevelés minden helyzetében. Ezért a tevékenység számtalan társadalmi és egyéni változatra csak akkor készíthetjük fel növendékeinket, ha az orientációtól eljuttatjuk a döntés vállalásáig, a következmények felelősségének belső meggyőződésből fakadó átélésség, az egyéni cselekvéshez szükséges tulajdonságok és vonások kialakításáig. Így válik nevelőmunkánk számára igen jelentőssé a személyiség fejlesztési programjának alakításakor azoknak a nevelési tényezőknek a megtervezése, amelyek a növendékek tevékenységét valamilyen formában befolyásolják. A fentiek szellemében szükséges a *beállítódás kialakulását befolyásoló mechanizmusok* részletes feltárása is.

A személyiségformálás marxista értelmezése abban különbözik minden más pedagógiai koncepciótól, hogy a személyiség fejlődését közösségi viszonyaiból származtatja. Makarenko egyértelműen állapítja meg: „A mi pedagógiánkban elvtársak neveléséről beszélhetünk, az egyik közösség tagjának viszonyáról a másik közösség tagjához, azaz olyan egyének egymáshoz való viszonyáról. . . , akiket kötnek a saját közösségükkel fennálló viszonylataik, kötelezettségeik, a kollektíva előtti felelősségük, becsületük, a közösség érdekében végzett tevékenységük.” Ez természetesen azt is jelenti, hogy a *személyiség tapasztalatainak s teljes tevékenységének* megszervezése igen bonyolult feladatot hárít a nevelőközösségre. Az *iskola* hivatott számba venni a tanulót ért hatásokat, s az iskolaközösség tevékenysége kiterjed a tanítás és tanulás mellett a növendék szabadidejének, otthoni tevékenységének megtervezésére, irányítására is. Ugyanez vonatkozik a többi nevelési tényezőre is más-más mértékben. Így a *család* hivatott arra, hogy a tanuló életrendjének, mindennapi tevékenységének szervezésével együtt a világnézeti, politikai, erkölcsi és esztétikai élmények, magatartásjegyek, tulajdonságok és jellemvonások egész rendszerét befolyásolja. Az *ifjúsági szervezet* pedig a tanulók társadalmi, közéleti aktivitásának, politikai tudatának formálását éppen a tanulás, köteleességteljesítés, önként vállalt feladatok megoldására ösztönzés eszközeivel végezheti eredményesen.

Az elmondottakból kitűnhet, hogy a *személyiség közösségi viszonylatainak alakítása* a nevelés teljes rendszerében szervezendő, s feltétlen a *nevelőmunka közösségi hangszerelését*. Másfelől a személyiség érdekeinek, törekvéseinek s kibontakozásának lehetőségei csak akkor válhatnak igazán a nevelési folyamat elemévé, ha a személyiség *aktív részese a folyamatnak*. Ez a szocialista társadalom embereszményéből, azaz a kollektivistá, humanista emberkép konkretizálásából törvényszerűen következik. A munkában, tanulásban, önművelődésben egyaránt mindenoldalú aktív ember a nevelési folyamat célja s osztársa-

dalmi követelményeink értelme is egyben. Azáltal válik *minden növendékünk* nevelése egyszersmind közügygé, ha biztosítani tudjuk sajátos helyét a közösségi életben, az egyes növendékek értékeit felszínre hozzuk a feladatok és megbízatások segítségével s *egyéni és közösségi távlatot* biztosítunk számukra iskolán belül és azon túl.

Úgy véljük, hogy *a személyiség világnézeti, erkölcsi, politikai elkötelezettsége* s a nevelés folyamán kialakított *társadalmi aktivitási szintje* egyszerre siettet a távlatok megvalósításáért küzdő, boldog egyének fejlődését.

Az elmondottak többszörösen vonatkoznak az egyén *beállítódásának* alakítására. A tapasztalatoknak, a személyiség közösségi pozícióinak s meggyőződésének komplexuma képezi az egyes növendékek részbeállítódásának alapját. Így például a munkához való pozitív viszony a közösségben szervezett helyes munkamegosztás, a szocialista erkölcsi magatartás, a részfeladat felelős vállalása és a megfelelő sikerélmény nyomán fejlődik s válhat a tanuló őszinte meggyőződésének szerves részévé. A munka öröme, az alkotás és sikeres teljesítmény motiválja a tanulók állandósuló pozitív magatartását is. A közösség és személyiség tapasztalatait, a nevelési folyamatban kialakuló pozícióknak és meggyőződéseknek komplexumát kell általánosítani ahhoz, hogy megérthessük növendékünk beállítódásának dinamikáját.

Helytelen lenne tehát a nevelés számára a beállítódást mint fontos személyiségelemet valamilyen *egyoldalú* állásponttól közelíteni meg. Túlzásnak tartjuk például, a nemzetközi és hazai szakirodalomban olykor jelentkező túlzó *intellektualizmust*, amely szerint a beállítódás egyértelműen az ideológiai nézetek, elsajátított világnézeti ismeretek, vagy az erkölcsi tudás direkt függvénye. A beállítódás *minőségileg* más és több az elfogadott nézeteknél, még ha az a leghaladóbb nézeteket is jelenti. A marxizmus elsajátításának lenini ismérvei éppen arra a pluszra figyelmeztetnek, ami az igazság elfogadásában, a meggyőződés állandó megújításában, a gyakorlati magatartás és cselekvés rendszerében ragadható meg. Éppen ennek a plusznak (és csak ennek a plusznak!) a birtokában képes a személyiség a szükséges ismeretek felhalmozására, alkalmazására és belső szükségleteinek állandó fejlesztésére. *Ez a folyamat az ideológiai, világnézeti harcban, a visszahúzó konzervatív felfogásokkal kötelező vitában izmosodik, s válik minden más tevékenységi szféra számára is iránytűvé.*

Ugyanígy túlzásnak és egyoldalúnak véljük a *moralista* beállítódás-felfogást is, melynek legfőbb érve a személyiség erkölcsi autonómiájának úgynevezett védelme, amely minden cselekvést, minden megnyilatkozást a személyiség ügyeibe való be nem avatkozás mércéjével értékeli. Ez a felfogás a személyiség egoizmusát védi az erkölcsi függetlenség nevében. Ezzel élesen szembeállítandónak tartjuk az *erkölcsi elkötelezettség* és a fennálló viszonyok elfogadásának erkölcsi magatartását, amely az adott viszonyok fejlesztésében látja a szocialista erkölcsi vonások forrását is. Ez az erkölcsi magatartás a *kollektivista beállítódásból* fakad, dinamikus és áthatja a *személyiség döntését, cselekvéseit* is.

Az egyéni vonatkozások és a *személyiség aktív pozíciójának* érvényesítése direkt és indirekt módon elvezet az *önnevelés szerepének* érvényesítéséhez a nevelőmunka egész rendszerében. A tanulók önnevelésének fejlesztése szerves részét alkotja a világnézeti nevelésnek s a totális személyiség *öntevékenységének*. Ha most mégis kiemelünk néhány fontos módszertani összefüggést, ezt mindössze – példaként – a középiskolások nevelésének sajátosságaira s a *személyiség önálló arculatának szükségleteire* való tekintettel kíséreljük meg. A legfontosabb módszertani feladatokat a következőkben látjuk:

a) *Egyéni képességek rendszeres kipróbálása – a közösségi megbíztatás és az egyén-közösség szükségleteinek harmóniája.* Az egyszerűbb közösségek is biztosíthatják a megbízatások elemi rendjét. A középiskolai közösségekben az egyéni vállalás és a közösségi szükségletek összehangolása a döntő. Fejlett középiskolai közösségekben a megbízatások útján az egyéni és közösségi igények átalakítása is végbemegy. Az öntevékeny, társadalmi érdekekért síkra szálló tanuló eszmeileg pozitív, magatartásában kollektivistá, viszonyaiban pedig tág horizonttal rendelkező személyiségként készül társadalmi szerepének hivatásszerű gyakorlására. Így a megbízatás 1. az egyéni és társadalmi érdek konkretizálásával, 2. a társadalmi és egyéni perspektíva összhangjának megteremtésével, s 3. az egyén akcióképességének, kollektivistá fellépésének állandó kontrolljával járul hozzá a tanuló önnevelésének motiválásához.

b) *A tanuló közösségi értékelése – minta saját maga önelemzéséhez.* A középiskolás tanuló több közösség tagja. Ezért is szükséges, hogy teljesítményét az adott konkrét közösség értékelje. A közvélemény állásfoglalása, vagy a közösség vezetőinek értékelése egyaránt megszabja a tanuló önmagához való viszonyát. A nevelői értékelés is ebből a szempontból perdöntő, hiszen orientálja az egész közösséget, s irányt szab a tanuló önelemzéséhez. A középiskolás tanulók a *situatív* elemzés helyett egyre inkább az *elvi állásfoglaláshoz* szükséges szempontokat fogadják el. Ezek közt kiemeljük: 1. a megtett út értelme és a fejlődési lehetőségek számbavételét, 2. a magatartás és erkölcsi nézetek egységét, ellentmondásainak feltárását és leküzdését; 3. a képesség és teljesítmény összhangját, összehangolásának egyéni útjait, 4. az egyéni vonások, személyiségjegyek fogyatékoságainak feltárását és az önfejlődés módjainak meghatározását; 5. a felnőtt társadalomhoz való viszony optimális kifejeztésének eszközeit és a közösségi segítség perspektívikus vonalait.

c) *Változatos szituációk létrehozása az önértékelő képesség és az egyéni program fejlesztése céljából.* A pedagógiai vezetés és a közösség egész hatása az egyén *individuális önnevelési programjában* valósul meg. A programba illeszkedik a középiskolás tanulóknál a tanulmányi, társadalmi, önművelési feladatok, jellemnevelő, szokásfejlesztő, egyszóval magatartást formáló tevékenységek rendszerének kiépítése. Mindezt az életcél, életmód s életstílus egyéni vonásai teszik változatosná és az egyénnek a közösséghez való aktív viszonya szabályozza. Természetesen az önértékelés fejlesztése nélkül csak a külső tényezők hatására volna képes a tanuló a program végrehajtását, a megtett szakaszt felmérni. Ennél viszont sokkal magasabb rendű tevékenységet képes minden középiskolai tanuló kifejejteni. Változatos szituációk megteremtésével hozzá is lehet szoktatni a tanulókat már az első osztálytól kezdve az önértékelés gyakorlásához. Milyen szituációkra gondolunk? Néhány szituációtípust kell megemlítenünk, melyek segítségével direkt és indirekt módon készíttjük a tanulót saját önértékelésére: 1. Számonkérés, felelősségvétel a közösség színe előtt. 2. Természetes és mesterséges konfliktus teremtése, illetve kiaknázása azzal a céllal, hogy a helyes erkölcsi választást igazoljuk. 3. Egyéni bánásmód és értékelés a felmerülő nehézségek megoldása érdekében. 4. Az egyéni pozíció tarthatatlanságának vagy helyes voltának sokoldalú dokumentálása. 5. Váratlan élmény, meglepő fordulat hatásának kiaknázása az egyes tanulók önkontrolljának (és a közösségi reguláció hatékonyságának) érvényesítése érdekében.

d) *A teljes tanulói személyiség jellemzése – az önjellemzés modelljét szolgáltatja* valamennyi növendékünk számára. Az önnevelés meghatározott fokán nem elégszenek meg az általános és középiskolás tanulók a részadatok analízisével. Teljes képet akarnak magukról (s tegyék hozzá, saját magukon keresztül az emberről) kapni. Minthogy a tapasztalatok, a reális látásmód szintje viszonylagos, az önjellemzéshez mintát kell szolgáltatnunk.

e) *A széles körű társadalmi látásmód, a szervezett közösségi élettel járó fegyelmet, a munkamegosztásban kialakuló alá-, fölé- és mellérendeltség készségeit, illetve az állásfoglalást, határozott véleménynyilvánítást, a bátor kockázatvállalást megkívánjuk a tanulók egész önnevelő programjának kialakításakor.* A társadaloméletnek tették, a közöny és cinizmus, a nemtörődömség szellemének elítélését ugyanígy követelményként állítjuk nevelőmunkánkba.

*Az önnevelés igényeinek kialakulását az adott korban többféle feltétel befolyásolja. Elsőként a tevékenység és öntevékenység szintjét tarthatjuk számon. Megfigyeléseink és tapasztalataink szerint az aktívabb tanulók egy-egy osztályban a figyelem középpontjába*



kerülnek. Ennek hatására arra törekcszenek, hogy a közvélemény által támasztott követelményeknek fokozott mértékben eleget tudjanak tenni.

Egy-egy tevékenységi ág fokozott gyakorlása különösen fontos hatást gyakorol az *igényszint fejlődésére*. A serdülő érzelmi tapadása, az érdeklődés váltakozását követő próbálkozása, a szétszórt tevékenység mozaikszerűségében (sőt időnként a „választott” tevékenységi területen jelentkező visszaesések, megtorpanások alakjában) jut kifejezésre. Ekkor aligha beszélhetünk komoly önnevelési igényről. Az egy területen végzett sikeres munka (tanulás, egyéni beszámoló vagy meghatározott hobby) viszont az igényszint gyors emelkedését vonhatja maga után. A tevékenységnek *öntevékenységbe* való átcsapásakor már határozott (ha nem is állandósuló) önkövetelés kerül előtérbe, minthogy az öntevekenység kifejtése csak jelentős önfegyelem, önálló döntés és felelősség mellett válik lehetővé. A közösségi hatás, a másokra gyakorolt befolyás állandó önellenőrzést és az öntevekeny cselekedetek korrekcióját követeli. Ez sietteti a mélyebb önismeretet is. Ahogy Kovaljov A. G. meghatározza: „Az önmegismerés hatékonysága az ember általános élethelyzetétől, különösen önmagával szemben támasztott követelményeitől függ.”<sup>11</sup>

#### 4.

Valamennyi elméleti és gyakorlati megfontolás a *mindenoldalú személyiségfejlesztés programjának széles horizontú értelmezését* s társadalmi-pedagógiai részleteinek árnyalt, dialektikus kibontását követeli. Monoszzon E. I. (1978) már idézett művében a következő komplex feladatokra irányítja figyelmünket: „Ahhoz, hogy a tanulók világnézete fejlesztésének feladatait sikeresen oldjuk meg, 1. ki kell választani a vezérfogalmakat, azaz a marxizmus—leninizmus teljes nézetrendszerének filozófiai, közgazdasági és társadalompolitikai gondolatait; 2. meg kell határozni az iskolai képzés világnézeti tartalmát (tantárgyak és életkorok szerint); 3. s meg kell határozni a tantárgyi világnézeti potenciálok megvalósításának útjait az iskolai oktatás folyamatában.”<sup>12</sup> Nyomban hozzátehetjük hogy felfogásunk értelmében az *egész nevelési-képzési folyamatra* vonatkozik ez a gyakorlati feladatmeghatározás, hiszen a tantárgyak világnézeti tartalmát is csak egy teljes nevelési konceptus jegyében lehet hatékonyan érvényesíteni. Ez a megoldás teheti reálissá, hogy a *tanulást, művelődést, a szabadidős, a közéleti és magántevékenységet* irányítani legyen képes az egyén világnézeti állásfoglalása, és megalapozhassa az *egész magatartás és jellem szocialista (kommunista) vonásainak* minden életszakaszban aktuális, ugyanakkor az egyéni fejlődést döntően befolyásoló, *annak távlatokat adó, a permanens önfejlesztés-önképzés irányultságát* nevelő eljárásait.

A Monoszzon és más szakírók által kifejtett, állásfoglalásunkkal megegyezően értelmezett viszonyulások (erkölcsi, politikai, esztétikai, jogi és nyelvi kommunikációs) rendszerének kialakítása, különösen összefügg a *világnézeti tájékozottság, döntési képesség, azonosulási készség* és a „tapasztalat” logikája érvényességi szintjével. Ezért is szükséges a legfontosabb közeli és távoli feladatokat — a további részletek kimunkálásáig is — hipotetikusan *ilyen komplex módon* felvázolni. Csak ennek alapján várható az *elméleti és*

<sup>11</sup> Kovaljov: I. m.

<sup>12</sup> Monoszzon: I. m.

gyakorlati rendszer szerves részeként a világnézetformálás integráló – szintetizáló funkcióinak alakulása.

Az eddig körvonalazottakból is fakad s bizonyos vizsgálati eredmények is arra ösztönöznek, hogy a legfőbb fejlesztési dimenziókat az alábbiakban határozzuk meg:

*I. A mindenoldalú személyiségformálás mindenekelőtt a társadalom fejlődésének, az ember és a természet, az ember és a technika, az ember és a kulturális örökség marxista interpretációját, megértését, elfogadását és önálló állásfoglalási-cselekvési készség megalapozását igényeli történelmi távlataink és konkrét szükségleteink egybevetésével.*

Ha természetesnek fogjuk fel az egész életen át tartó nevelés és önnevelés aktusait, akkor ez a fejlesztési dimenzió a nemzedékek kontinuitását és dialektikus kapcsolatrendszerét tételezi ebben a folyamatban. Ezzel nem kívánjuk elvetni vagy mellékesnek feltüntetni az ellentmondásokat, a fejlődés és fejlesztés hajtóerőinek szerepét. Ellenkezőleg: hangsúlyozzuk, hogy nem az ideológiai-világnézeti tartalmak marxi koncepcióinak csupán részleges, esetleges és atomizált elfogadását szorgalmazzuk, hanem annak hatását az egész személyiség bonyolult működésére.

*II. Marxista világnézeti koncepciót kell kialakítani a személyiség tapasztalatszerzése, értékelfogadása, és értékalkotása során (az éle szakaszoknak megfelelően) az egész társadalmi-természeti mozgásrend, az egyéni fejlődés belső motiválása és a viszonyulások mindenoldalú kimunkálása útján. (Képességek, szükségletek, igények és elvárások objektív-szubjektív vonalai.)*

A világnézeti nevelés aligha merülhet ki a képzés eszközeivel közvetített ismeretrendszerben. Döntőnek véljük a tapasztalatok – történelmi és egyedi változatainak – marxista értékelését, az értékek szelekciójához és az értékalkotáshoz szükséges készségek kimunkálását. Ez nem lehet hatástalan a képességek, szükségletek, igények és beállítódások minőségére, nem csupán a személyiség „dekorációját” (Makarenko kifejezése) biztosítják. Így válhat a marxista világnézet elsajátítási folyamata a személyiség fejlődésének hatékony tényezőjévé.

*III. Képessé kell tennünk növendékeinket (iskoláskorban és felnőttkorban egyaránt) a permanens megújulásra, nézeteik felülbírálatára, az erkölcsi, politikai, esztétikai beállítódás ideológiai kontrolljának egyéni meggyőződésből fakadó érvényesítésére.*

A mindenoldalú fejlesztés ideológiai megalapozása vezet el az erkölcsi, politikai, esztétikai nézetek rendszerré fejlesztéséhez az egyéni élet útján. Az ideológiai „magmatikus” elemek, ennek ellenére, nem csupán kontrollálják a személyiség magatartását, jellemét, teljes arcukat (noha ez a szerep is hallatlanul sokrétű pedagógiai műveltsort takar!), hanem megalapozzák az önfejlesztés, önkifejtés és önálló-öntevékeny személyiség megújulásának „vezérlését”. A meggyőződés és az azzal szembenálló nézetek kritikai minősítése csakis az ilyen életgyakorlat eredménye, jellemzője és ösztönzője lehet.

*IV. A világnézeti megalapozott cselekvés- és magatartásmód elsajátítása és gyakorlása lehet az életmód, az életvitel dinamikus alakításának és a nemszocialista elvekkel való állandó harcnak, elvi-kritikai értelmezésnek, a nyitott, öntevékeny s ugyanakkor autonóm személyiségesszémény megformálásának az alapja.*

Az eddigiekhez kívánatos hozzátenni, hogy az iskolai világnézetformálás szakaszain belül számos tartalmi, tapasztalati és tudatosítási elem teszi sajátossá tevékenységünket. Nem egységes a közvetítő nevelők világnézeti pozíciója még akkor sem, ha a marxista ideológiai elveket elfogadták. Felgyorsult tanulóink tapasztalatszerzése s átalakulóban van

az embereszmény, személyiségkép közvetítésének egész mechanizmusa (kommunikációs rendszerek, érintkezésmódok, kapcsolatrendszer). Az érzelmi élményekre épülő hatásrendszert egyre inkább átszövik intellektuális elemek, s néha a kelletnél jobban háttébe kerül az egyéni változatokkal való gondos művelés az iskolai hétköznapok során. Ezért az alábbi fontos feladatok megoldása látszik elvileg-gyakorlatilag sürgetőnek:

1. Fejlesztőnk szükséges az *önálló információigényt és a tájékozódóképesség elemeit*. Ez az ismeretek nyitottságát, a társadalmi problémák befogadásának s fejlődésünk dialektikájának szüntelen áttekintését jelentheti növendékeink életében. Az információk elrendezése, elemzése, értékelő újragondolása, másrészt az önálló vélemény kibontakozása a tájékozottság minden fokán alapvető követelmény.

2. Jelentősnek kell ítélnünk a *vélemények nyilvánításának*, a beleszólási jog gyakorlásának, a *döntési képesség* fejlesztésének feladatát is. Ennek legfőbb biztosítója a különböző ifjúsági közösségek demokratikus légkörének, állandó fejlődési távlatainak s az egyéni döntés felelősségének fokozása az iskolai és iskolán kívüli tanulói megnyilvánulások során.

3. A *jogok és kötelességek* tudatosítása is kiemelt feladata a nevelésnek. De a kutatási témák megjelölésekor is fontos számolni velük. A különböző tények arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók társadalomhoz való viszonyának ez az egyik megközelíthető „mérőeszköze”. A polgári neveléssel ellentétben ez a kérdés valóságos, a társadalmi gyakorlattal összehangolt részfeladatokat foglal magában.

4. Az állampolgári gondolkodásmód fejlesztését s vizsgálatát az *önálló, öntevékeny, kezdeményező magatartásmód* központba állítása, s a szocialista jellemvonások, egyéni tulajdonságok elemzése erősítheti. Különböző területeken, változatos feltételek közt valósulhat meg az iskolában, a nevelési intézményekben az önállóság, öntevékenység és a kezdeményezőkézség fejlesztése.

5. Végül a *társadalmi-közéleti gyakorlat* fontos terepe a tanulók *önkormányzási tevékenysége*. Ez a szocialista iskola kiteljesedését minden szempontból döntően befolyásolja. A tanulók pedig szert tesznek a szervezés, vezetés, önálló döntés, ellenőrzés és értékelés készségeinek főbb elemeire. Ez veti meg az alapját a tanulók közösségi viszonyulásainak, egész beállítódásának is, ahogy a különböző nemzetközi s hazai tapasztalatok ezt egyértelműen bizonyítják.

## 5.

Az elméleti és gyakorlati szempontok vázlatos kifejtése nem hagyhat kétséget a *kutatás aktualitása és távlati szükségletei* felől sem. Számos részvizsgálat<sup>13</sup> arról győzhet meg, hogy még a legsokoldalúbb megközelítésmód esetén sem lehetünk nyugodtak a kérdések bonyolultságának megragadása felől. Elméleti és empirikus vizsgálatok a problémakör egy-egy epizódját könnyebben képesek áttekinteni – már csak technikailag is így áll ez –, mintsem hogy az egész kérdéskör szintézise megalapozásának körvonalait képesek lenné-

<sup>13</sup>P1.: A II. Nemzetközi Neveléseméleti Munkaértekezlet anyagai közt: „A világnézeti-politikai-erkölcsei nevelés egysége.” Balatonfüred–Zánka, 1976. 2. sz. *Sass Attila*: Középiszkolások társadalomképeinek néhány vonása. Debrecen, 1978. Nevelés, művelődés. 76. sz. *Zrinszky László*: A politikai képzés elméleti és módszertani kérdései, Tankönyvkiadó, Bp. 1977.

nek feltárni. Ezért, minden látszat ellenére, az adott gazdag témakörnek legalább három rétegét kell állandóan feltárni, s kölcsönhatásában tanulmányozni:

a) A marxi mindenoldalúság mint társadalmi-történelmi feladat és embernevelésünk programjának kölcsönhatása a fejlődés adott szakaszaival.

b) A társadalmi szükségletek fejlesztése világnézeti-ideológiai alapjainak kimunkálása, illetve konkretizálása az iskolai nevelőmunka rendszerében.

c) A világnézeti nevelés általános és speciális módszertana, hatékonyságának elemzése és a kapott adatok általánosítása.

Ezeken túl számos részkérdés — így az újabb tudományos eredmények interpretációs gondjai; az ateista nevelés feladatai körülményeink közt; az egyedi fejlődés ellentmondásai a világnézeti, erkölcsi, politikai tevékenység és nézetrendszer dialektikája szempontjából és mások — feltárása és állandó elemzése, gyakorlati próbája és gyakorlati kontrollja még részben vagy egészében várat magára.

Kutatóink egy csoportja<sup>14</sup> a közösség hatékonyságát elemezve, arra a megállapításra jutott, hogy a világnézeti hatásrendszer csak az iskolai és iskolán kívüli tényezők differenciált, többdimenziós és igen elmélyült elemzésével ragadható meg. Másfelől a sajátos állampolgári gondolkodás megalapozását csak a közösségek tevékenységrendszere képes hatékonyan elvégezni.<sup>15</sup> Ugyanakkor a kutatások más csoportjai<sup>16</sup> még több részterület (anyag és érdeklődés, ifjúsági szervezet és hatásrendszer stb.) komplex kezelésének szükségességére irányították a figyelmet. Számos fontos kutatási feladat vár a főiskolai, egyetemi hallgatók, felnőttek és más rétegek világnézeti fejlődése és a mindenoldalú, harmonikus fejlesztés összefonódásának feltárása terén.

Csupán a kérdéskörök jelzése is arra készítheti a kutatókat, hogy szüntelenül forduljanak vissza a marxi—lenini forrásokhoz és alkotóan használják fel többek között a klasszikusokra épülő nevelési koncepciók világnézeti-ideológiai mondanivalóit. Így Krupszkaja, Makarenko, Lunacsarszkij, s a szocialista országok pedagógiai elmélkedői a jelenleginél még több támpontot nyújthatnak a kutatásokhoz.

A nemzetközi együttműködés a látóhatárt kiszélesítheti és a hazai törekvéseket sok új szemponttal gazdagíthatja. Így válik a kutatás, az elméletképzés és a gyakorlat a személyiség fejlesztésének irányítójává a szocialista embertípus alakításának reális és tömeges gyakorlatában.

<sup>14</sup> Lásd a KLTE Neveléstudományi Tanszéke és Tanszéki Kutató Csoportja által végzett kutatásokat (A 6. sz. főirány keretében: A nevelőközösség és a tevékenység fejlesztése az iskolában).

<sup>15</sup> Vö.: Brezsnjanszky László: Hagyományok és távlatok az állampolgári nevelésben. Bölcsész-doktori értekezés, Debrecen, 1978. (Kézirat)

<sup>16</sup> Lásd a hivatkozott nevelésméleti munkaértekezlet (nemzetközi) anyagai közt: Franciscy Zsuzsa: A világnézeti, politikai, erkölcsi nevelés egysége (I. m. 67–84.) Zrinszky László: Erkölcs, politika és az iskolai oktatás (I. m. 84–112.) Tóth Béla: Tízévesek élő példaképei (I. m. 200–222) Kovács Péter: Adalékok a középiskolai tanulók proletár nemzetköziségre nevelésében... (I. m. 239–259.)

1. Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan nevelő-képző iskola. MTA-OM Központi Nevelési Munkacsoport, Budapest, 1980. Összeállította: Mihály Ottó (112 p.)
2. *Ágoston György*: 1976: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp.
3. *Gáspár László*: 1979: „Mindenoldalúság”-interpretációk. In: Filozófia-ember-szaktudományok, Akadémiai Kiadó, Bp. 295–302. p.
4. *Mihály Ottó*, 1979: A személyiség fejlődésének – fejlesztésének szocialista perspektívái és a köznevelés – irányítás szembesítése. OM Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Bp.
5. *Monoszon É. I.* 1978: Problemü tyeorii i metogyiki kommunyisztycieszkogo veszpitanijja skolnyikov (A tanulók kommunista nevelése elméletének és módszertanának problémái). Moszkva, Pedagogika. *Különösen*: IV. fejezet: A tanulók kommunista világnézetének alakítása (108–139. sztr.)
6. *Petrikás Árpád*: 1979: Marxista emberkép, szocialista személyiségprogram és nevelés. In: Filozófia-ember-szaktudományok, Akadémiai Kiadó, Bp. 235–242. p.
7. *Szuhomlinszkij V. A.* 1975: A kommunista személyiség nevelésének problémái. Tankönyvkiadó, Bp. *Különösen*: „A nevelés elméletének és gyakorlatának halaszthatatlan problémái.” (I. m. 351–367. p.)
8. *Szuhomlinszkij V. A.* 1976: Problem vihevannja vszebücsmo rozvinenoi oszobisztoszti. Vibrami tvori v pjatyj tomah. Tom I. Vidavnictvo „Radjanszka skola” Kiev 55–208. sztr. (ukránul) (A személyiség mindenoldalú nevelésének a problémái) Válogatott Művei öt kötetben I. kötet 55–208. sztr.