

BÁBOSIK ISTVÁN

SZEMÉLYISÉGFORMÁLÁS KÖZVETETT HATÁSOKKAL

Budapest, 1982. Tankönyvkiadó, 203 o.

A személyiségfejlesztés mint központi nevelési feladat már szinte általánosan elfogadott a pedagógiai köztudatban. A fejlesztés mikéntjéről azonban sokat vitázunk, és kevés az olyan pedagógiai szakirodalom, amely a gyakorlat számára is közvetlen segítséget ad e feladat megoldásához. Ezért is üdvözölendő Bábosik István könyve, amely a közvetett hatások személyiségformáló lehetőségeit elvileg indokolja és eredményességét empirikus vizsgálatokkal meggyőzően bizonyítja.

A könyv nem metodikai kézikönyv, mint ahogy azt a cím sejteti, hanem a szerző által képviselt személyiségelméletből levezetett hatásrendszer kísérleti vizsgálatának elemzése, oly módon, hogy a célok, feladatok irányába rendezett módszerek kifejtése egy neveléelméleti rendszer felvázolását is eredményezi. Az ismertett nevelőhatások a gyakorlat számára talán nem mondanak újat (empirikus anyaguk a szerző korábbi publikációiból már részben ismertek), mégis a könyvet új értéként kell fogadni, mert rendszerre kristályosodott formában, korszerű szemléletű megközelítésben tárja elénk a közvetett hatásrendszer pedagógiai szerepét.

Az első részben a szerző tömören ismerteti a személyiségről, személyiségformálásról vallott nézeteit. (A téma részletesebb kifejtését egyetemi jegyzetében találhatjuk meg.) Eszerint a személyiség fejlődése a különböző társadalmi tartalmak (ismeretek, szokások, szükségletek) interiorizálásának az eredménye. A személyiség funkcionális szerkezetére vonatkozó Rubinstein által leírt két sajátosság-csoport közül (ösztönző-reguláló és végrehajtó) Bábosik kiemelt nevelési cél szerepet tulajdonít az ösztönző-reguláló sajátosságoknak, és alárendelt képzési célként kezeli a személyiség végrehajtó sajátosság-csoportjának fejlesztését. Az ösztönző-reguláló sajátosság formálásának pedagógiai célként kezelése a szerző által kellően indokolt (mivel ehhez tartoznak az aktivitás irányát, tartalmát meghatározó ösztönző-motivációs sajátosságok), s ennek elemzése során fejti ki a pedagógiai célrendszer struktúrájára vonatkozó nézetét.

A személyiség ösztönző rendszerének formálását a nevelés folyamatában, a szerző a szükséglet-elmélet és beállító tükrözés koncepciójában fejti ki, s ez alapján fogalmazza meg a nevelés alapvető célkitűzéseiként a szükségletrendszer társadalmilag értékes tartalmának és hierarchikus strukturálásának kialakítását és ennek eredményeképpen az egyéni aktivitás kollektív irányultságának a biztosítását.

A szükséglet átstrukturálásának magatartásformálási folyamatában az érzelmeket a szükségletek kielégítése vagy akadályoztatása esetén jelentkező kísérő jelenségekként fogja fel, ezért az érzelmei direkt formálását hamis célkitűzésnek minősíti. Az érzelmei direkt fejlesztésére való pedagógiai törekvések hiábavalóságát meggyőzően fejti ki a szerző, nem annyira markáns az érvelése az akaratfejlesztési célkitűzés tarthatatlanságára vonatkozólag. Igaz, hogy az érzelmi és akarat megnyilvánulás annyiban hasonló, hogy egyik sem önálló pszichikus funkció, de eltérő is, amennyiben az akarási élménye feltehetően több komponens eredője.

Az érzelmei jogosan, de az akarást aligha nevezhetjük a szükségletrendszer magatartást szabályozó működése kísérőjelenségének. Az érzelem ugyanis valóban a különböző tevékenységekkel együttjáró szubjektív viszonyunk kifejeződése, míg az akarási megnyilvánulások időszakos megjelenése inkább olyan elektromos kisülési pontokhoz hasonlítható, amelyek a célkitűzések irányába folyó tevékenységek és az ellentétesen ható erők erőterében keletkeznek.

Az akarásról – a szerzővel egyetértésben – azt tanítjuk, hogy az a szükségletek redukálásánál, átstrukturálásánál, a szükségletek kielégítése irányában felmerülő akadályok elhárításánál jelentkezik (döntés előkészítésnél, választásnál, döntésnél, a döntés megvalósításánál). Az erőfeszítés mértékét, a

küzdés tartósságát, az erős vagy gyenge akarás ismervét azonban nem lehet kizárólag a szükséglet erősségéből, vagy a tudatosulás fokából levezetni. Az akarás ugyanis olyan sajátos, az ember tudatos énjéhez kötött funkció, amelyet legmagasabb rendű irányulásként tartunk számon. Az akarati aktus és az akarás folyamatának egyaránt alapvető szerepe a cselekvés energiájának egységbe kényszerített irányítása, ami természetesen feltételezi a tudatosan választott cél kijelölését.

Jogos tehát Bábosik István ellenérzése a fakírképzést idéző olyan akarati–nevelési célkitűzéssel szemben, amelynek célja magának az akarati aktusnak a produkálása. Az egyén és közösség szükségleteinek, érdekeinek és értékeinek rangsorolásánál felmerülő feszültség elviselésére, a külső akadályok elhárításánál produkálandó tartós törekvésre, a kudarc „tűrésére” azonban mégis fel kell készíteni a pedagógusnak, annak érdekében, hogy az egyén küzdőképesebb legyen.

A *magasrendű szükségletrendszer sajátossága és formálása a nevelés folyamatában* c. fejezet egy nevelési célrendszer felvázolásával, elvi alapot ad a módszerek új szempontú rendezéséhez. Bábosik István két szempont szerint rendezi a módszereket. A kialakítandó szükségletformához rendelve, közvetlen és közvetett hatásokat különböztet meg, majd tovább differenciálva a nevelés folyamatából adódó feladatok szerint, módszercsoportokat állapít meg és ezeket tagolja a nevelélméletből és a gyakorlatból egyaránt ismert módszerekre. Ez a rendszerezés a kifejtett személyiségformálás koncepciójához jól illeszkedik.

A III. fejezetben a szerző a *közvetett hatásrendszer általános kérdéseivel* foglalkozik. Ennek keretében történeti áttekintést ad a közösségi neveléssel kapcsolatos felfogásokról, és kifejti nézetét a közvetett hatásrendszer személyiségformáló szerepéről. A közvetett hatásrendszer irányításának, szervezésének főbb feltételeiként nevezi meg a szerző a *közösségen belüli interperszonális kapcsolatokat*; az *önkormányzati tevékenységet*; a *közös fizikai munkát*; a *tanulmányi tevékenységet*. A felsorolt feltételek az olyan alapvető tevékenységi formák egy részét és az ezek folyamán kialakuló interperszonális kapcsolatokat foglalják magukba, amelyek a közvetett hatásrendszerek együttesét biztosítják. Éppen ezért indokolatlanul marad el a felsorolásból a *játék és a sport* tevékenység. A további fejezetekben a szerző a felsorolt alapvető közös tevékenységek és az ennek során létrehozott interperszonális kapcsolatok személyiségformáló hatásait mutatja be imponáló szakirodalmi ismeretekkel és a különböző időszakokban végzett saját kutatási eredmények alátámasztásával. A több éves részkutatásokból összeállított mozaikkép teljességét remélhetné az olvasó, ha a kutatás köréből mind ez ideig hiányzó tevékenységi kör – a játék és sport – a rendszerben szerepelne.

A közvetett hatásrendszer önálló feltételeiként tartja számon Bábosik István a hagyományokat, a perspektívákat és a közvéleményt, de a két előbbivel nem foglalkozik részletesebben – mert mint írja – ezek a felsorolt alapfeltételek részét képezik.

Úgy tűnik: az összefüggés nem a rész és egész viszonyával magyarázható. Rendezőelvként sokkal inkább a tevékenység idődimenzióba való elhelyezéséről van szó. Eszerint a hagyományok a jelen közösségi tevékenység „miért?” és „hogyan?” szabályozójaként hatnak. A *közösségi perspektíva* a tevékenység eredményének olyan jövőbe vetített rajzolata, amely a jelenben a közös tevékenység irányát megszabja.

A *közvélemény*, mint arra a neve is utal, értékelő tevékenység, egy értékrendszerhez viszonyított domináns véleménynyilvánítását mutatja a közösségnek. A közösségi életben célformáló, az együttes tevékenységet koordináló, az eredményeket és ahhoz vezető módokat értékelő szerepet tölt be, éppen ezért nevezhetjük a közösség egyik önálló, fontos funkciójának. Ezt látszik alátámasztani az is, hogy Bábosik István a későbbiekben a közvélemény vizsgálatát tűzte célul és irányításának lehetőségeiről is részletes elemzést közöl.

A könyv második – terjedelmesebb része – a *közvetett hatásrendszer megszervezésének és irányításának feltételeivel* foglalkozik, majd részletesen bemutatja az ismertetett hatásrendszerrel kapcsolatos kísérleti eredményeket. A fejezetek szerint tagolt, elméletileg és empirikus kutatásokkal igazolt kifejtés részleteiből e helyen csupán néhány figyelemre méltó megállapítás kiemelésére szorítkozhatunk.

A szerzőnek az *interperszonális* kapcsolatok nevelőhatására vonatkozó vizsgálataiból levont megállapítása szerint az egyes interperszonális kapcsolattípusok pedagógiai értéke és a közvetett hatásrendszer irányító szerepük pedagógiai minősége döntően attól függ, hogy mennyiben szolgálgják, ösztönzik vagy követelik meg az egyének közösségfejlesztő aktivitását, vagy mennyiben szolgálnak ezzel ellentétes hatások forrásául. A *kedvező szociális helyzetű* tanulóknál például az interperszonális kapcsó-

latok hatásaként a magatartás közösségi tendenciáinak megerősödése volt regisztrálható, míg a magányos tanulóknál, az osztályismétlőknél vagy klikkhez tartozó egyéneknél az interperszonális kapcsolatok hiánya vagy torzult változata a személyiség kollektív vonásainak leépülését vagy fejlődésének lelassulását idézte elő.

A következőkben az *önkormányzat szerepéről*, nevelőhatásának érvényesüléséről ad elméleti összeggést a szerző, majd ezt követően az önkormányzati tevékenység irányultság formáló szerepére, magatartást alakító hatására vonatkozó vizsgálatait mutatja be. Az eredményeket összegező részben a szakirodalom és a vizsgálati eredmények alapján fontos következtetéseket von le. Például: az önkormányzati szerepek pedagógiai értéke attól függ, hogy az egyént közösségfejlesztő aktivitásra ösztönzik-e vagy sem, és hogy tudnak-e komplex és intenzív aktivitást létrehozni a tényleges közösségi szükségletek kielégítése irányába. Vagy: az önkormányzati munka eredményessége attól függ, hogy kialakul-e a kölcsönös felelősségvállalás a közösségben, aminek bázisa a tartalmas közösségi szükségletek kielégítő, kooperálást igénylő tevékenységek megszervezése.

Bábosik István az előzőkben ismertetett koncepciójának megfelelően fejt ki álláspontját a közvélemény funkciójáról, és az önkormányzati munka színvonalát minősítő szerepéről. A közvélemény alakulása az egyének közösségi életben folyó tevékenysége által meghatározott, s fontos tényezője a kölcsönhatások gyakorisága alakulásának. Vizsgálataival kimutatta, hogy a közvélemény mozgósítása nyomán fokozható a kölcsönhatások gyakorisága és pozitíven befolyásolható a tevékenység kollektív irányultsága. A szerző a közvéleménynek fontos nevelő funkciót tulajdonít, de alakításában a közvetett módot részesíti előnyben, amennyiben a közös tevékenységet tartja elsődlegesnek a közvélemény alakulása szempontjából. Véleménye szerint az értékes kooperációt kívánó, a kollektíva szükségleteit kielégítő tevékenység adhat tartalmas alapot a kölcsönös követelés, felvilágosítás, példaadás és értékelés létrejöttéhez. Ezzel közvetve a közvélemény direkt manipulálását utasítja el a szerző.

A nevelési gyakorlatban a közvélemény durva befolyásolását a szerzővel egyetértésben magunk is elítéljük, legfeljebb azt jegyeznénk meg, hogy a közvélemény közvetlen befolyásolása gyermekközösségekben, különösen alsóbb osztályokban, indokolt is lehet.

A *közös fizikai munkatevékenység* közvetett hatásának elemzésénél a szerző kiemeli a csoportos munka jelentőségét, és a csoportos versenyek aktivitást fokozó szerepéről közöl tanulságos mérési adatokat. Bábosik István korábbi munkájából ismert megállapításai szervesen épülnek be könyvébe, amikor a munkaakció társadalmi értékére vonatkozó felvilágosítás pozitív hatását kísérleti vizsgálatai statisztikai adataival igazolja. A mérésekkel kimutathatóvá vált, hogy a pedagógusnak a közös munkatevékenységben való aktív részvétele, példaszzerű közreműködése, a tanulók aktivitását értékesen fokozza. A személyiség fejlesztésének folyamatában a kooperációt igénylő munkafeladatok kettős hatást töltenek be – állapítja meg Bábosik –, egyrészt bizonyos magatartások beidőztetésére szolgálnak, másrészt a kölcsönhatások elindításával fejtik ki hatásukat, amelyek a közvetett felvilágosítás, közvetett követelés, közvetett értékelés és a közvetett példaadás formájában nyilvánulnak meg.

A *tanulmányi tevékenység* közvetett hatásrendszerben játszott szerepének kifejtésében szintén korábbi kutatásainak eredményeit sűríti a szerző. Megállapítja, hogy a személyiségformálás hatékonyságát azáltal is fokozhatjuk, ha a tanulóknak együttműködést feltételező csoportfeladatokat adunk. E munkaszervezés legkedvezőbb változata – a vizsgálatok eredménye szerint – ha nem állandó csoportfelelősi rendszert alakítunk ki, hanem a szerepek időszakos cserélődésével, változatos felelősségvállalást és aktivitási teret biztosítunk. A csoportmunka keretében szervezett versenyek hatásaként a kutató vizsgálataival a kölcsönhatások és beilleszkedések alakulását követte nyomon. Az eredmények igen tanulságosak, amelyek többek között azt igazolják, hogy a beilleszkedő tanulók aránya kedvezőbb a verseny keretében működő csoportoknál és kevesebb szer fordul elő körükben fegyelembontás. A vizsgálatok egyike a csoportmunkát követő plenáris értékelés hatását regisztrálta, többek között a kölcsönhatások és a beilleszkedő tanulók arányai alakulásán át. E viszonylag rövid kísérleti idő alatt nem nyert teljes értékű bizonyítást, hogy a közös tevékenységet követő plenáris értékelés milyen gyakorisága lenne kedvezőbb a tanulók aktivitásának fokozásához és együttműködésének javításához.

A viszonylag kevés variációs vizsgálati eredmény korrekt elemzése betekintést ad a kutatómunka folyamatába, amelynek során a módszerek permanens finomításának igénye merül fel, s az, hogy az újabb problémák felvetődésével a kutató újabb összefüggések keresésére induljon.

A záró fejezetben találjuk a közvetett nevelési módszerek tömör jellemzését, amelyeket a szerző a nevelési folyamatból adódó feladatokhoz rendezve fejt ki. 1. *A beidegzés közvetett módszereként tartja számon: a) a közösségi tevékenység megszervezésének; b) a perspektívák megszervezésének; (talán helyesebb kialakításnak nevezni) c) a hagyományok kialakításának; d) a közvetett követelésnek; e) a közvetett ellenőrzésnek; f) a közvetett ösztönzésnek* a módszereit. A felsorolt módszerek logikai egymás mellé rendelése talán vitatható. 2. *A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének indirekt módszerei: a) a nevelő személyes részvétele a közösségi tevékenységben; b) pozitív egyéni és csoportos minták kiemelése a közösség életéből.* 3. *A tudatosítás közvetett módszerei: a) a közvetett felvilágosítás módszere; b) a vita módszere.* Ez utóbbi két módszer bonyolult kapcsolatban van, mivel minden vita közvetett felvilágosításul is szolgál. Ha a módszerek rendszerével kapcsolatban van is némi ellenérzésünk, tartalmuk tömör kifejtésével kárpótol Bábosik István.

A könyv mellékletében találjuk meg a vizsgálati módszerek közül azokat, amelyeket korábbi munkáiban még nem publikált a szerző. A feladatlapok mintául szolgálhatnak a hasonló témával foglalkozó kutatók számára, és a gyakorló nevelők neveltségi szintmegállapító vizsgálatai során is hasznosíthatók. A könyv végén, a témához kapcsolódó szakirodalmi források megnevezésével, a közösségi nevelés hatásrendszerének vizsgálatával foglalkozó szerzők bibliográfiáját kapja az olvasó.

Összegezve a könyv értékeit, mindenekelőtt azt kell hangsúlyozni, hogy kutatásmetodikai szempontból dicséretes Bábosik István vizsgálati módszere. A pszichológiai és a szociológiai vizsgálati eljárásokat rutinosan kezeli és a pedagógiai problémák célzott vizsgálatához jól adaptálja. Manapság sokan kétségbe vonják a pedagógia tudomány voltát, többek között épp azzal indokolva, hogy nincsenek önálló vizsgálati módszerei. Holott például az orvostudomány is használja többek között a fizika, a kémia, a biokémia vizsgálati módszereit, mégis ki vonná kétségbe az orvostudomány létjogosultságát, vagy milyen örült gondolat lenne az orvosi kutatások megszüntetése. Sőt, az orvostudomány is alkalmaz sok olyan megfigyelésen, tapasztalaton nyugvó gyógyító eljárást, amely egy részének gyógyító hatását tudományos módszerekkel mind ez ideig nem igazolták. (Gondoljunk csak a gyógynövények reneszánszára, vagy az akupunktúra mind szélesebb elterjedésére.) A pedagógiában is sok évszázados eredményes hatásrendszer vár még tudományos bizonyításra. Ezért is örvendetes Bábosik vállalkozása, mert pl. a Makarenko által gyakorlatilag igazolt közösségi hatásrendszer korszerű vizsgálatokkal történő elemzése, lélektani, szociológiai összefüggéseinek feltárása, fontos hozzájárulás a pedagógia tudomány fejlesztéséhez. A könyv a korszerű pedagógiai kutatási módszerek elterjedését segíti azáltal, hogy a gyakorlat számára egyszerű, megismételhető mérési eljárásokat mutat be.

A könyv másik értéke, hogy koncepciójával a pedagógia tudomány korszerű rendszerének kidolgozásához egy alternatívát ad. Az empirikus vizsgálatokkal feltárt összefüggések fontos hozzájárulások a pedagógia elmélet fejlesztéséhez. Ezért ajánlhatjuk a könyvet mind a pedagógia kutatóknak, mind a gyakorlat igényes művelőinek.

Bíró Katalin

A RATIO EDUCATIONIS

1777-i és 1806-i kiadásának magyar nyelvű fordítása

Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta Mészáros István

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 433 o.

Néhány évvel ezelőtt, 1977-ben ünnepeltük az I. Ratio Educationis kiadásának 200. évfordulóját. Az akkori folyóiratok alaposan elemezték a tanügyi szabályzatot, ismertették létrejöttének körülményeit, értékelték korabeli jelentőségét. Így ez alkalommal mellőznöm lehet azt, hogy magával az 1777-es kiadással bővebben foglalkozzam.

A II. Ratio Educationisnak a magyar nyelvű fordítását azonban csak most tanulmányozhatják először az érdeklődők, továbbá erről kevesebb és nehezebben hozzáférhető irodalmat lehet találni.