

BÁBOSIK ISTVÁN

A NEVELÉSI FOLYAMAT ÉRTELMEZÉSÉNEK DILEMMÁJA —
SZEMÉLYISÉGFORMÁLÁS VAGY MAGATARTÁSFORMÁLÁS?

A pedagógiai tevékenység tudatos és szakszerű irányításához nélkülözhetetlen, hogy világos ismereteink, elképzeléseink legyenek az oktatási folyamat, valamint a nevelési folyamat szerkezetéről, elemeinek kölcsönhatásairól, megszervezésének elméleti és gyakorlati törvényszerűségeiről. Az oktatási folyamat legfőbb ismérveit a didaktikai kutatások meglehetősen differenciáltsággal feltárták. A nevelési folyamatról azonban a pedagógiai szakirodalomban éppúgy, mint a pedagógusi köztudatban, igen homályos és bizonytalan képzetek lelhetők fel. Tanulmányunk célja éppen ezért a nevelési folyamat problémakörét közvetlenül vagy közvetetten érintő nemzetközi pedagógiai és pszichológiai kutatási eredmények integrálásával felvázolni a nevelési folyamat szerkezetét, ezáltal kissé mérsékelni az ezzel kapcsolatos szakmai bizonytalanságot, továbbá a tisztázatlan pontokon olyan kérdéseket megfogalmazni, amelyek támpontul szolgálhatnak a nevelési folyamatra irányuló további kutatómunka számára, a konkrét kutatási feladatok kijelöléséhez.

Az autonóm szabályozású aktivitás mint a nevelési folyamat
végeredménye

Azt, hogy a nevelés folyamatával kapcsolatos elképzeléseink milyen kévéssé határozottak, jól jelzi az a tény, hogy a tekintetben sem alakultak ki egységes álláspontok, hogy mit kell elérnünk a nevelési folyamat eredményeképpen, minek a formálására, alakítására kell törekednünk a nevelési folyamatban. Egyes források a személyiség, illetve meghatározott személyiségbeli képződmények kialakítását tekintik a nevelési folyamat eredményének.¹ Más álláspontok az alapvető társadalmi tevékenységi módok közvetítését hangsú-

¹Nagy Sándor—Horváth Lajos (szerk.): Neveléstudomány. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 8. l.

lyozva, a magatartás- és tevékenységformálásban jelölik meg a nevelési folyamat lényegét.² A nevelési folyamat végeredményére vonatkozó nézeteknek van egy olyan csoportja is, amely ugyan a személyiségbeli képződmények kialakítását emeli ki mint végeredményt, de utal arra, hogy ezek a személyiségbeli képződmények egyúttal a magatartás, a tevékenység, az aktivitás ösztönzői, szabályozói is.³

Közelebbről vizsgálva a fenti három tipikus álláspontot, arra következtethetünk, hogy azok mindegyike igaz, csak a nevelési folyamat meglehetősen komplex végeredményének egy-egy elemét hangsúlyozzák.

A továbbiakban a pedagógiai és pszichológiai kutatási eredmények szélesebb körének bevonásával próbálunk választ keresni arra a kérdésre, hogy az áttekintett álláspontok hogyan hozhatók szintézisbe és lényegében mit tekinthetünk a nevelési folyamat záróelemének, vagyis eredményének.

A nevelés elméletének és gyakorlatának legáltalánosabb sajátosságait, illetve az ezen a területen kibontakozó permanens megújító törekvéseket vizsgálva meghatározhatónak látszanak azok a legfőbb elemek, amelyekből a nevelési folyamata felépül.

A nevelési törekvések, koncepciók, irányzatok bármilyen mélységű történeti és komparatív áttekintése egyértelműen arról győz meg bennünket, hogy a nevelés gyakorlata és elmélete végső soron annak a társadalmi elvárásnak a teljesítésére törekszik, hogy az egyént felkészítse magasrendű szociális funkciók ellátására, meghatározott minőségű társadalmi aktivitásra. Ennek megfelelően minden nevelési akció (pl. jutalmazó, büntető, felvilágosító, modellközvetítő stb.) végső soron a társadalmilag értékes, de egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására irányul, s ez ad értelmet és létjogosultságot minden, a nevelőhatások megszervezését célzó eljárásnak. Mindezt alátámasztja az a tény, hogy a társadalom az egyént nem személyiségbeli képződményeivel, hanem tetteivel és magatartásával azonosítja, s ezekből kiindulva méltányolja vagy szankcionálja.

Természetesen egy-egy történeti-társadalmi alakulat nem általában a magasrendű szociális aktivitásra történő felkészítést várja el a neveléstől, hanem sajátos érdekeinek és törekvéseinek megfelelő, meghatározott minőségű

²Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Bp., 1977. Akadémiai Kiadó, 21. l.; Szarka József-Bábosik István: Nevelésemélet. Bp., 1984. Tankönyvkiadó, 31. l.

³Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Bp., 1976. Akadémiai Kiadó, 29. l.; Nagy József: Köznevelés és rendszerszemlélet. Veszprém, 1979. OOK, 162. l.

magatartás- és tevékenységformák elsajátítását kívánja meg. Ennek megfelelően ha változnak a társadalmi igények, ezt követően kialakulnak azok a nevelési koncepciók is, amelyek a megváltozott igényeknek megfelelő jellegű és minőségű magatartás- és tevékenységformákat preferálnak, s ezek kialakítását és megerősítését tűzik ki célul.

A társadalom által elvárt magatartás- és tevékenységformák kialakítására irányuló törekvés jól nyomon követhető minden konkrét nevelési koncepció esetében. Így a pedagógia történeti múltjából kiemelve a spártai nevelés példáját, látható a katonai jellegű tevékenység- és magatartásformák preferálása a nevelés gyakorlatában. Napjaink különböző pedagógiai irányzataiban is könnyű felfedni a meghatározott minőségű társadalmi aktivitás kialakítását célzó törekvéseket. Az instrumentalista pedagógiai irányzat például az egyén számára hasznos, eredményes társadalmi alkalmazkodás magatartás- és tevékenységformáinak kidolgozását tekinti alapvető feladatának, a "társadalmi partnerviszonyra nevelés" koncepciója pedig a kompromisszumra hajló magatartásformák kialakítására törekszik.⁴

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. A szocialista nevelési koncepció tehát a társadalmilag értékes magatartás- és tevékenységformákon közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartásformákat ért, s ezek kialakítását jelöli meg nevelési feladatként.⁵

A közösségfejlesztő magatartásformák az erkölcsi nevelés feladatának keretében kerültek meghatározásra, s ebben a kategóriában a szocialista pedagógiai szakirodalom a következő magatartásformákat emeli ki általában:

- a közösségfejlesztő szellemi, fizikai és közéleti munka;
- a közösség értékeinek védelme, óvása;

⁴Dewey, J.: A nevelés jellege és folyamata. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 10., 18. l.; Kovaljenko, Ju. I.: Voszpitanije ucsassihszja v skole FRG. Moszkva, 1975.; Malykova, Z. A.: Nyekotorie tyeorii nravsztvennovo voszpitanija v amerikanszkoi pedagogike. = Szovjetszkaja pedagogika, 1966. No. 10.; Szarka József: A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században. Bp., 1973. Tankönyvkiadó, 46. l.; Wilhelm T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart, 1963.

⁵Ágoston György: Neveléelmélet. Bp., 1970. Tankönyvkiadó, 90. l.; Gáspár László: i. m. 1977. 27–28. l.; Mihály Ottó (szerk.): Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. É. n. OPI, 42–43. l.; Mihály Ottó—Szebenyi Péter—Vajó Péter: Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója. Bp., 1983. OPI, 67. l.; Szarka József—Bábosik István: Neveléelmélet. Bp., 1984. Tankönyvkiadó, 32. l.

- a közösség, valamint egyes tagjai tisztelete, segítése;
- a közösség életét, munkáját aktívan segítő, fegyelmezett magatartás.

Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kimunkálásának fontosságát jelzi, hogy a szocialista pedagógiai koncepció keretében az erre irányuló teendők önálló nevelési feladatok formáját öltik. Közelebbről az értelmi nevelés, az esztétikai nevelés és a testi nevelés feladatairól van szó, amelyek végső soron az alábbi önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítását jelentik:

- intellektuális-művelődési tevékenység;
- esztétikai élménybefogadásra és alkotásra irányuló tevékenység;
- az egészséges életmód normáit követő magatartás.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a társadalmilag értékes és egyénileg eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására mint a nevelési folyamat végeredményének elérésére való törekvés a szocialista pedagógiai koncepciónak is elválaszthatatlan kritériuma.

Mindebből következően megfogalmazható az az összefüggés is, hogy csak olyan akciókat tekinthetünk a nevelési folyamat funkcionális részeinek, tehát tényleges nevelési akcióknak, amelyek a magatartás és a tevékenység formálását szolgálják. Az olyan akciók, amelyek ennek a kritériumnak nem felelnek meg, a pedagógiai tevékenység üresjáratú funkciótlan elemei, amelyek éppen ezért akadályai is a hatékony nevelőmunkának. Meg kell jegyezni, hogy egy-egy nevelési intézmény munkájának színvonala és eredményessége döntően éppen attól függ, hogy tevékenysége mennyire terhelt ilyen üresjáratú, formális, tehát a magatartás és tevékenység alakítása szempontjából improduktív akciókkal.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a nevelés keretében nem elég annak elérését célul kitűzni, hogy az egyén a szociális kontroll körülményei között, vagy valamely oktató-nevelő intézmény ösztönzésére, tehát külső hatások nyomán, mintegy ezekhez alkalmazkodva produkáljon közösségileg konstruktív tevékenység- és magatartásformákat. A cél ehelyett nyilvánvalóan annak elérése, hogy az egyén ezeket a magatartásformákat autonóm módon, személyiségének belső feltételrendszere által determináltan hajtsa végre, akkor is, ha már intézményes nevelése befejeződött, illetve erre külső tényezők nem kényszerítik. Azt, hogy ez elérhető, éppen a permanens önnevelés és önképzés létezése bizonyítja.

Mindezen összefüggések alapján következtethetünk arra, hogy a nevelési folyamat végeredménye nem egyszerűen a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítása, megszilárdítása, hanem az auto-

nóm vezérlésű közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák létrejötte.

Látható tehát, hogy a magatartásformálás s ezzel együtt a nevelési folyamat igen kiterjedt problémaköre elválaszthatatlanul összefonódik a magatartás személyiségbeli feltételrendszerének kialakítását érintő kérdésekkel, vagyis a magatartásdetermináció problematikájával.

Az aktivitás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszer kialakítása mint a nevelési folyamat egyik eleme

A nevelés elméletének és gyakorlatának történeti alakulása azt bizonyítja, hogy bár a pedagógiában mindig kifejezett törekvés élt az értékes és maradandó magatartásformák kialakítására, ez a törekvés azzal az egyre határozottabb feltételezéssel egészül ki, hogy a társadalom elvárásainak megfelelő magatartásformák nem determinálatlan megnyilvánulásai az egyénnek, hanem szilárd személyiségbeli determinánsokon alapulnak.

A századfordulótól máig ezek a személyiségkomponensek igen sokféle terminussal jelölten és sokféle magyarázó elv keretében szerepelnek a pedagógiai szakirodalomban (jellem, érzület, törekvés, autonóm morál, szilárd akaratirány, meggyőződés, eszménykép, irányultság, beállítódás, motívum, szükséglet), funkciójuk lényege azonban azonos: a személyiség és ezáltal a magatartás szilárdságának, orientáltságának biztosítása, vagyis a magatartás adott történelmi és társadalmi elvárásoknak megfelelő, tartós autonóm szabályozása.

A pedagógiai tények, a nevelés elméletével és gyakorlatával kapcsolatos felismerések tehát arra utalnak, hogy a nevelés folyamatában az autonóm szabályozású, társadalmilag értékes magatartás- és tevékenységformák kialakítása zajlik le, természetesen az ettől elválaszthatatlan, az autonóm szabályozást ellátó személyiségbeli feltételrendszer megteremtésével együtt.

Ezen a ponton elkerülhetetlen annak a kérdésnek a tisztázása, hogy milyen személyiségbeli képződményekből épül fel a magatartást és tevékenységet orientáló szubjektív feltételrendszer, azaz a nevelés folyamatában milyen személyiségkomponensek kialakítása történik meg. Mai ismereteink alapján a fenti kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy az egyén aktivitását a személyiség egymással szoros kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályozza:

— az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport és a

— szervező-végrehajtó sajátosságcsoport.⁶

Az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport foglalja magában a motivációs-szükségleti képződményeket. A szervező-végrehajtó sajátosságcsoport lényegében az ismeretekből, jártasságokból, készségekből, képességekből épül fel.

A tevékenység, az aktivitás alapvető szabályozását ellátó két sajátosságcsoport pedagógiai jelentősége könnyen belátható. Ezt támasztja alá az a nézet is, mely szerint "Ha igaz, hogy a képesség valamilyen tevékenységre való alkalmasság és hogy a szükséglet valamilyen tevékenység elvégzésére vagy valamilyen tevékenység eredményeinek elsajátítására való törekvés", akkor a nevelés eredményessége lényegében "a társadalmi értékű tevékenységek, képességek és szükségletek egyénre jellemző rendszerének konkrét elemzésével" ragadható meg.⁷

Ki kell emelni az eddigiekkel kapcsolatban azt a tényt, hogy a személyiség ösztönző-reguláló és szervező-végrehajtó sajátosságcsoportja bármilyen szoros kölcsönhatásban látja is el az aktivitás determinációját, s e két sajátosságcsoport elemeit bármennyire is együtt tartja nyilván a pedagógia, mint fejlesztendő-formálandó sajátosságokat, a két sajátosságcsoport között természetüket, funkcióikat, főként pedig az őket alakító pedagógiai hatásrendszert és folyamatot tekintve lényeges eltérések vannak. Ezeknek az eltéréseknek a figyelmen kívül hagyása, az ösztönző-reguláló és a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport természetének szemléletbeli összemossa, differenciálatlan értelmezése olyan torz következményekkel jár, hogy a gyakorlat csak az utóbbi sajátosságcsoport formálását tekinti feladatának, illetve olyan téves feltételezések csapdájába esik, hogy az ismeretek közvetítésével, valamint a jártasságok, készségek és képességek fejlesztésével egyúttal a nevelési feladatok is megoldódnak, s már nincs szükség speciális nevelési teendők elvégzésére és a nevelési hatásrendszer megszervezésére.

Nézzük tehát kissé részletesebben a két funkcionális sajátosságcsoport közti főbb, pedagógiai szempontból releváns eltéréseket.

Mindenekelőtt azt szükséges hangsúlyozni, hogy a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport nem az egyéni aktivitás szociális alapirányát, hanem a kivi-

⁶Rubinstein, Sz. L.: A pszichológia fejlődése. Bp., 1967. Tankönyvkiadó, 146. l.; Ananyev, B. G.—Palej, I. M.: O pszichologicseszkov sztrukturre licsnosztyi. In: Problemi licsnosztyi. Red.: Banysikov, V. M. Moszkva, 1969. 39—50. p.

⁷Gáspár László: A szentlőrinci iskolakísérlet I. Bp., 1984. Tankönyvkiadó, 116. l.

telezés részleteit határozza meg. Ennek megfelelően a szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége (pl. sokoldalú ismeretek, fejlett képességek, készségek stb.) nem garantálják azt, hogy az egyén magatartása és tevékenysége társadalmilag értékes irányt vesz fel. Tehát a magatartás- és tevékenységformák szociális értékével a szervező-végrehajtó sajátosságok nem állnak közvetlen determinációs viszonyban.

Ezzel szemben az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz, vagyis a személyiség motivációs szükségleti szférája közvetlenül felelős az aktivitás szociális minőségéért, s ettől a sajátosságcsoporthoz függ az, hogy az ember saját szervező-végrehajtó lehetőségeit — ismereteit, jártasságait, készségeit, képességeit — társadalmilag hasznos vagy antiszociális irányban mozgósítja-e.

A vázolt jelentős funkcionális különbségek mellett szintén nagy eltérések vannak a két sajátosságcsoporthoz genézisében is, olyan értelemben, hogy a személyiség motivációs-szükségleti szférája sok vonatkozásban más minőségű környezeti-pedagógiai hatásrendszerrel alakítható, fejleszhető, mint ismeretrendszer vagy képességei, s az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz formálása nem azonos a tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítésével vagy jártasságok és készségek kialakításával.

Nyilvánvalóan a felvillantott eltérések felismerésének eredménye, hogy a pedagógiai feladatrendszer történetileg olyan módon differenciálódott, hogy kialakultak a szorosan vett oktatási-képzési feladatok, amelyek a személyiség szervező-végrehajtó sajátosságainak — ismeretek, jártasságok, készségek, képességek — formálását ölelik fel, valamint a nevelési feladatok, amelyek az ösztönző-reguláló sajátosságok formálását s az ezen sajátosságokkal szorosan összefüggő, ezek által közvetlenül determinált magatartás- és tevékenységformák alakítását foglalják magukban.

Világosan látnunk kell azonban, hogy a pedagógia nagyon kevésbé tisztázta a maga számára eddig a formálandó ösztönző-reguláló sajátosságok természetét, azt, hogy ez a sajátosságcsoporthoz milyen összetevőkből épül fel és milyen törvényszerűségek mentén formálható. Ennek következménye, hogy homályban maradtak a nevelési folyamat fontos részletei, és ebből következően főként a nevelési hatásszervezéssel és a nevelési metodikával kapcsolatban tud a neveléstudás túl kevés instrukciót adni a gyakorlat számára.

Azt tehát meg tudjuk mondani, hogy a nevelési folyamat struktúrájának záróeleme, végeredménye az autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakulása, megszilárdulása, de a nevelési folyamat szakszerű megszervezéséhez azt is tudnunk kellene, hogy a fenti magatartás- és tevékenységformáktól elválaszthatatlan determinációs

összefüggésben álló, azokat szabályozó, ösztönző-reguláló személyiségbeli sajátosságcsoporthat milyen komponensekből épül fel, ezek a komponensek milyen pedagógiai hatásrendszerrel alakíthatóak, ez a hatásrendszer pedig milyen nevelési módszerekkel szervezhető és irányítható.

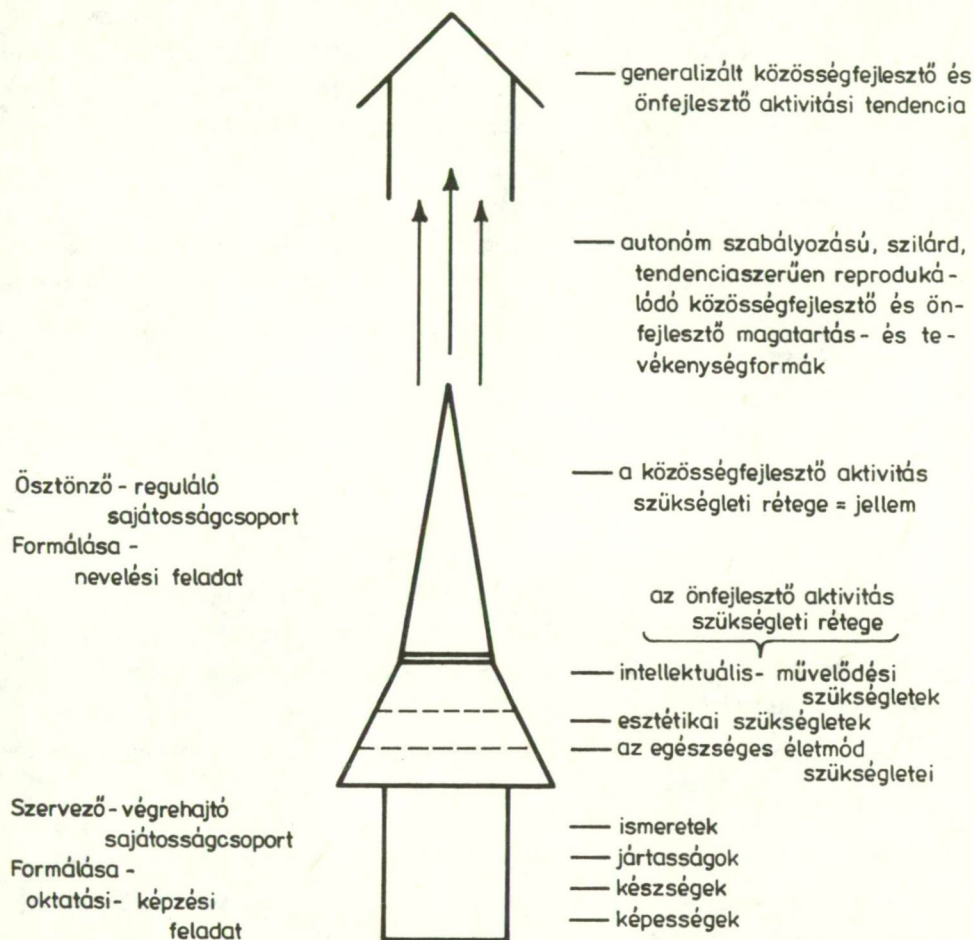
A fenti problémakör áttekintése után azt mondhatjuk, hogy az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthat néhány fontos tartalmi, szerkezeti és formai jellegzetessége meghatározható, és ez hozzájárulhat a nevelési folyamattal kapcsolatos ismereteink kiegészítéséhez.

Mindenekelőtt arra következtethetünk, hogy a személyiség ösztönző-reguláló komponense, vagyis motivációs-szükségleti szférája tartalmilag különböző motivációs-szükségleti rétegekből épül fel. A tartalmi értelemben eltérő rétegek a magatartás- és tevékenységformák más-más változatait stimulálják és vezérlik, s így ezek a rétegek lényegében tartalmi-minőségi vonatkozásban megegyeznek a magatartás- és tevékenységformák minőségi változataival.

A szociális magatartásformák kitüntetett rétegének, a magas erkölcsi-társadalmi értékű közösségfejlesztő magatartásformáknak a szabályozását a közösségfejlesztő aktivitás szükségleteinek rendszere látja el. Ez így természetesen evidenciának tűnik, de a nemzetközi szakirodalom többet is elmond erről a motivációs-szükségleti rétegről, nevezetesen azt, hogy ez a réteg tekinthető azonosnak a jellemmel, vagyis az etikai minőséggel bíró magatartás- és tevékenységformák determinánsával.⁸

A fentiekből az is következik, hogy a jellem nem regulátora minden társadalmilag értékes magatartásformának, és csak egyik rétegét alkotja a személyiség teljes motivációs-szükségleti rendszerének. A jellemen kívül ebben a szisztémában található a nevelés szempontjából szintén igen fontos önfejlesztő aktivitás szükségleti rétege, amely réteg mindenekelőtt az intellektuális-művelődési szükségleteket (az intellektuális aktivitás szükséglete, az új információk és ismeretek iránti szükséglet, a teoretikus kutatás és konstruálás szükséglete), az esztétikai szükségleteket (az esztétikai élménybefogadás és az esztétikai alkotás igénye, az esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye, az ember saját megnyilvánulásaival kapcsolatos esztétikai igényesség) és az egészséges életmód iránti szükségleteket (a rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete, az egészséges életritmus és a higiéniai szabályok betartásának szükséglete) foglalja magában, s az ezeknek

⁸Bábosik István—Kozéki Béla: Tendenciák a XX. századi jellemértelmezésekben — s azok pedagógiai konzekvenciái. = Magyar Pedagógia, 1985. 2. sz. 157—171. l.; Bábosik István: Jellemformálás és jellemfejlődés. Bp., 1987. Tankönyvkiadó.



1. ábra

megfelelő társadalmi magatartásformákat, tehát általában az önfejlesztő aktivitást regulálja (ld. 1. ábra).

Azáltal, hogy a személyiség magasrendű, társadalmiasult szükségleteinek összességén belül, a szubjektum lehetséges tevékenységformáiból kiindulva, különbséget teszünk a közösségfejlesztő aktivitás és az önfejlesztő aktivi-

tás szükségleti rétegei között, illetve az utóbbi szükségleti rétegen belül további alcsoportokat határozunk meg — az egyes speciális tevékenységformák alapján —, a szükségletek túl általános fogalmának tartalmi szempontú pedagógiai konkretizálásában jutunk előre. Ezzel a lépéssel egyúttal talán a nevelési folyamat egyik elemének, az ösztönző-reguláló sajátosságok formálásának pontosabb meghatározásához is közelebb jutunk.

Természetesen felvetődhet a kérdés, hogy az egyes konkrét szükségleti rétegek vagy csoportok meghatározásában milyen előzményekre támaszkodhatunk, vagy rendelkezésünkre állnak-e egyáltalán pedagógiai, filozófiai, illetve pszichológiai támpontok ezen a területen? Erre az utóbbi kérdésre egyértelmű igennel felelhetünk.⁹ Továbbá, mint arra utaltunk, a marxista nevelésméleti szakirodalom kidolgozta és "nevelési feladatok" elnevezéssel jelölte azokat a teendőket, amelyek lényegében az egyén meghatározott tevékenységformákra történő felkészítését célozzák.¹⁰ Konkrétabban, a nevelési feladatok megoldása voltaképpen azt jelenti, hogy a növendékeket képessé tesszük erkölcsi, intellektuális, esztétikai stb. jellegű tevékenységformák önálló produkálására, illetve ezek produkálásával kapcsolatban motiválttá tesszük őket, szükségleteket alakítunk ki személyiségükben az ilyen irányú aktivitás iránt. Az így kialakított szükségletrendszer képviseli azt a személyiségbeli programot és ösztönző tényezőt, amely arra indítja az egyént, hogy az intézményes nevelés-képzés befejezése után autonóm módon közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitást fejtsen ki, vagyis közösségileg konstruktív magatartást tanúsítson, és permanensen nevelje, képezze önmagát.

Mindehhez kiegészítésül hozzátehetjük, hogy a marxista filozófiai antropológia a személyiséget tettek komplex rendszereként értelmezi, hozzátéve, hogy a "személyiség nem olyan magatartásegyüttesnek a forrása, amelynek társadalmi eredménye közömbös volna", s ennek megfelelően igen finoman differenciálja, szociális értéküktől függően, az egyes tevékenységformákat. Az ilyen módon megkülönböztetett tevékenységformák között természetesen megtalálhatóak a közösségfejlesztő és az önfejlesztő aktivitás megfelelői is.¹¹

A közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás, valamint a hozzájuk tartozó szükségleti rétegek megkülönböztetése lehetővé teszi a nevelési feladatok

⁹Dzsidarjan, I. A.: Eszteticzeszkaja potrebnoszty. Moszkva, 1976. 30. p.; Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Bp., 1966. Tankönyvkiadó, 217. l.; Pataki Ferenc: Nevelés és társadalom. Bp., 1982. Tankönyvkiadó, 40. l.

¹⁰Ágoston György: i. m. 1976. 78. l.

¹¹Séve, L.: Marxizmus és személyiségelmélet. Bp., 1971. Kossuth Könyvkiadó, 355., 408. l.

tartalmának pontosabb meghatározását, többek között annak világos felismerését, hogy az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek és az egészséges életmód iránti szükségletek kialakítása többet jelent, mint tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítését vagy képzési teendők elvégzését, s ennél minőségileg sokkal bonyolultabb nevelési hatásszervezést kíván meg. Ha ugyanis nem így járunk el, nem várható, hogy ezeken a területeken ténylegesen funkcionáló szubjektív igények, valamint autonóm módon reprodukálódó magatartás- és tevékenységformák alakuljanak ki a leendő állampolgároknál.

A személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportjának főbb tartalmi jellegzetességeit áttekintve tehát megállapíthatóvá vált, hogy a nevelési folyamat keretében a szociálisan értékes, autonóm vezérlésű magatartás- és tevékenységformák kialakítása és megerősítése áttételesen valósul meg. Ez azt jelenti, hogy a célzott magatartás- és tevékenységformák személyiségbeli determinánsait építjük ki, amelyek ezt követően autonóm módon, tehát külső orientálás és kontroll nélkül is tartósan garantálják a kívánatos minőségű és irányú magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások megjelenését.

Meg kell ugyanakkor mondanunk, hogy az még mindig nem látható világosan, hogy mit jelent a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás szükségleti rétegeinek pedagógiai hatásrendszerrel történő formálása, ez a formáló beavatkozás milyen módosulásokat idéz elő a fenti két szükségleti rétegben, s végül, de nem utolsósorban, milyen pedagógiai hatásegysétek megteremtése kell ahhoz, hogy ezek a szükségletek megfelelő irányban és optimális hatékonysággal formálódjanak.

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához csak úgy juthatunk közelebb, ha a magasrendű szükségletek túl általános fogalmát tovább operacionalizáljuk olyan módon, hogy formailag is elemezzük a szükségletrendszert, s megkíséreljük a szükségletek főbb konkrét formai variánsait is meghatározni.

Ebben a törekvésünkben támpontul szolgálhatnak a jellemmel kapcsolatos kutatási eredmények, amelyek a két, nevelési szempontból fontos szükségleti réteg közül egyiknek, a közösségfejlesztő aktivitás szükségleti rétegének formai sajátosságaira, valamint formálásának útjaira vonatkozóan kínálnak fel a pedagógia számára adaptálható összefüggéseket.

Nézzük meg tehát azt, hogy a nemzetközi szakirodalomban fellelhető jellemértelmezések milyen szükségleti-motivációs variánsokat jelölnek meg a jellem alkotóiként, s ezek közül melyek azok, amelyek határozott karakterisztikával rendelkező környezeti-pedagógiai hatásegysétek eredményei, vagyis a nevelés folyamatában jól körülhatárolható hatáscsoportok szervezése

útján alakíthatók ki. A legismertebb klasszikus szovjet jellemértelmezésekben három olyan szükségleti-motivációs képződmény található, amelyeket a szerzők a jellem lényegét alkotó elemekként jelölnek meg, s amelyek pontosan leírható pedagógiai hatások eredményeként alakulnak ki, mintegy a nevelés folyamatának produktumai. Ezek: a szokás, a példakép-eszménykép és a meggyőződés.¹² Későbbi szovjet és hazai jellemértelmezések is ugyanezen elemeket sorolják fel mint a jellem komponenseit.¹³

Ezen a téren a nyugati pszichológiai szakirodalomban szintén messzemenő egyezésekre találhatunk. Eszerint a jellem úgy értelmezhető, mint azoknak a szokásos módoknak az együttese, amelyekkel az egyén a szociális helyzetekre reagál.¹⁴ Mások azt emelik ki, hogy "a karakter a viselkedésmintákban nyilvánul meg, ami nem választható el az attitűdöktől és az értékektől".¹⁵

A különböző szerzők tehát a jellem fogalmát körüljárva egyöntetűen arra a felismerésre jutnak — a neveléstudomány által régen megfogalmazott megállapításokat és hipotéziseket megerősítve —, hogy ebben a szükségleti-motivációs személyiségkomponensben meghatározó szerepet töltenek be a szokások, ideálok (példaképek-eszményképek) és meggyőzések. Ez a felismerés még világosabban mutatkozik meg akkor, ha azt kezdik elemezni, hogyan formálható a jellem. Ebben az esetben nem elég felsorolni az egyes szükségleti-motivációs variánsokat, hanem legalább utalni szükséges az azokat kialakító környezeti-pedagógiai hatásokra is. Jól nyomon követhető ez az összefüggésrendszer R. J. Havighurst és N. Taba, valamint H. Remplein jellemformálással kapcsolatos nézeteiben. Az első szerzőpár szerint a jellemformálás három úton zajlik le: jutalmazás és büntetés útján; nem tudatos utánzás keretében; továbbá belátás útján.¹⁶ H. Remplein pedig úgy fogalmaz, hogy a jellemnevelés feladata az "értékrendbe való betekintés elősegítése, és a megszokás segítségével a ma-

¹²Ananyev, B. G.: Voszpitanyie karaktyera skolnyika. Leningrád, 1941. 58. p.; Rubinstein, Sz. L.: Teoreticeszkije voproszi psichologii i problema licsnosztyi. = Voproszi psichologii, 1957. No. 3.

¹³Kruteckij, V. A.: Haraktyer. In: Pedagogiceszkaja Enciklopedija. Moszkva, 1968. 564—569. p.; Nagy József: 5—6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Bp., 1980. Akadémiai Kiadó, 173. l.; Nagy József: i. m. 1979. 161. l.

¹⁴Pintner, R.—Ryan, J.—West, P.—Aleck, A.—Crow, L.—Smith, S.: Educational Psychology. New York, London, 1970. 308. p.

¹⁵Magoon, R. A.—Carrison, K. G.: Educational Psychology. An Integrated View. Columbus, Ohio, 1978. 484. p.

¹⁶Havighurst, R. J.—Taba, H.: Adolescent Character and Personality. Wiley, New York, 1949. 6—7. p.

gasabb szintű késztetések kifejlesztése és az alacsonyabbak elfojtása".¹⁷

Látható a fentiek alapján, hogy a szokás, a példakép-eszménykép, valamint a meggyőződés biztonságosan a bennük tárgyiasult környezeti-pedagógiai hatásrendszer alapján határozható meg, amennyiben a szokások megerősítő-beidegző hatások, a példakép-eszménykép modellállítás és annak utánzása, a meggyőződés pedig értelmi-tudatosító befolyás nyomán jelentkező belátás útján alakítható ki. Ezen összefüggések tisztázásával pedig nem csupán a jellem fogalmának pedagógiai adaptációjához és konkretizálásához jutottunk közelebb, hanem a jellemformálás folyamatának, részben pedig a nevelési folyamatnak, továbbá a nevelési módszerek funkcióinak világosabb értelmezéséhez is.

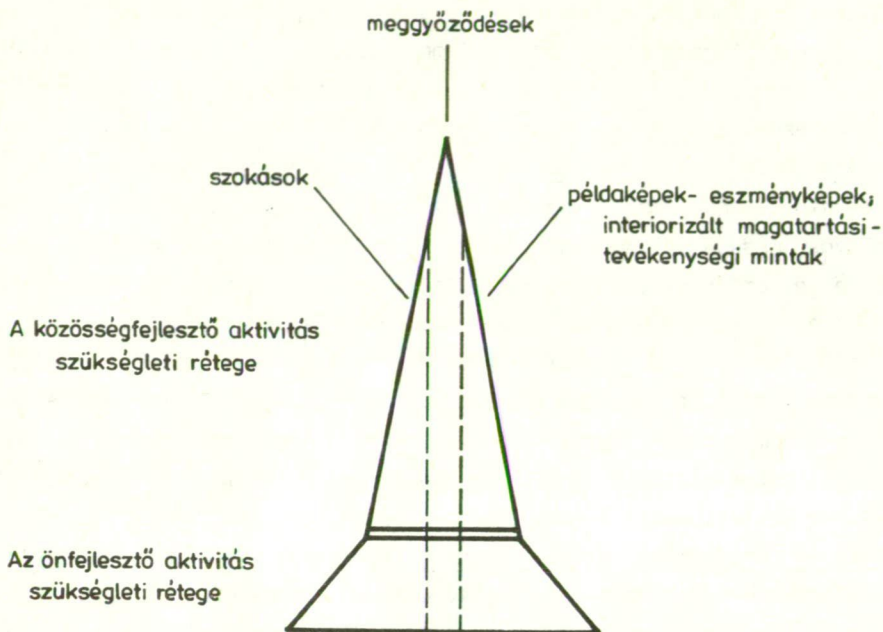
Ezen a ponton felvetődhet a kérdés, hogy jogos-e a szokást, a példakép-eszményképet, főként pedig a meggyőződést szükségleti-motivációs természetű képződményeknek tekinteni. Erre a kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy a felsorolt három ösztönző tényező mindegyike rendelkezik a szükségletre jellemző két kritériummal, a magatartási-tevékenységi programmal, valamint a program végrehajtásához szükséges energiatöltéssel. Végül meg kell említeni, hogy ismereteseek a nemzetközi szakirodalomban olyan definíciók, amelyek a szokás, a példakép-eszménykép és a meggyőződés szükségleti alapon történő értelmezését tükrözik. Így a szokások végeredményben beidegzés-begyakorlás útján szükségletté alakult magatartás- és tevékenységformáknak tekinthetők; a példaképek és eszményképek meghatározott magatartási-tevékenységi modellek követésének szükségletei; a meggyőzések mint szükségletté vált normák, elvek, eszmék foghatók fel.¹⁸

Mindaz, amit a jellem, vagyis a közösségfejlesztő aktivitás szükségleti rétegének felépítéséről, s az ezeket a szükségleteket kialakító pedagógiai hatásrendszeréről megállapítottunk, részben érvényes az önfejlesztő aktivitás szükségleteire is, de csak részben.

Nem vitatható ugyanis, hogy az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek, valamint az egészséges életmóddal kapcsolatos szükségletek kialakításában mellőzhetetlen szerepük van a szokásformáló, modellközvetítő és tudatosító-meggyőző hatásoknak egyaránt, s ennek megfelelő-

¹⁷ Remplein, H.: Psychologie der Persönlichkeit. München—Basel, 1975. 275. p.

¹⁸ Anciferova, L. I.: Licsnoszty i gyejatyelnoszty. In: problemi licsnosztyi. Materiali szimpoziuma. Red.: Banysikov, V. M. Moszkva, 1969. 440. p.; Obsaja pszichologija. Red.: Petrovskij, A. V. Moszkva, 1970. 104—107. p.; Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. Bp. 1964. Akadémiai Kiadó, II. k. 862. l.



2. ábra

en ezekben a szükségletcsoportokban is megtalálhatóak a szokások, az interiorizált magatartási- tevékenységi minták, valamint a meggyőződések. Emellett azonban az önfeljesztő aktivitás szükségleti rétege tartalmazhat más, eddig nem azonosított szükségleti természetű személyiségbeli képződményeket is, amelyek meghatározása a további kutatómunkától várható s feltehetően a tárgyi irányultság, a permanens önképzés és önnevelés, valamint az érdeklődés területén folyó kutatások lehetnek ebben a vonatkozásban a pedagógia segítségére.

Az eddig elemzett kutatási eredményeket összegezve tehát megállapítható, hogy a nevelési folyamat keretében, miközben a személyiség ösztönző- reguláló sajátosságait, s az azokkal szorosan összetartozó magatartás- és tevékenységformákat alakítjuk, lényegében a közösségfejlesztő és önfeljesztő aktivitás szükségleti rendszerét tesszük tartalmi és funkcionális értelemben tökéletesebbé és meghatározott irányban működőképessé, mindenekelött erkölcsi, művelődési, életmódbeli és esztétikai természetű szokások megerősítése, minták interiorizálása és meggyőződések kialakítása útján (ld. 2. ábra).