

BÁBOSIK ISTVÁN

A NEVELÉSI FOLYAMAT ÉRTELMEZÉSE — A NEVELÉS MINT TEVÉKENYSÉGSZERVEZÉS

A nevelési folyamattal foglalkozó előző tanulmányunkban ("A nevelési folyamat értelmezésének dilemmái — személyiségformálás vagy magatartásformálás?"), amelyet szintén a Magyar Pedagógia tett közzé, ahhoz a következtetéshez jutottunk el, hogy a nevelési folyamat záró eleme, végeredménye az individuuum autonóm vezérlésű, szociálisan és személyileg egyaránt értékes magatartás- és tevékenységformáinak kialakulása.

Az is megfogalmazásra került, hogy a szocialista pedagógiai koncepció ilyen "értékes", tehát preferálandó és kialakítandó magatartás- és tevékenységformáknak a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat tekinti.

Ezen a ponton azonban egy lényeges, és csak részben megválaszolt kérdés vetődik fel, nevezetesen az, hogy milyen úton érhető el mindez, vagyis milyen keretekben, a nevelő hatások milyen forrásainak bevonásával alakítható ki az egyén autonóm vezérlésű közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitása, s az azzal összefüggő személyiségbeli képződmények szisztémája?

A fenti kérdésre bevezetőül azt válaszolhatjuk, hogy a nevelési folyamat, s az abban funkcionáló nevelési hatásrendszer alapjának a tanulók tevékenysége tekinthető.

A tevékenység mint a nevelési folyamat alapja

A nevelés gyakorlati tényei és az ezen a területen felhalmozódott kutatási eredmények arra utalnak, hogy a nevelés célkitűzéseit, azaz a társadalmi elvárásoknak megfelelő autonóm vezérlésű magatartás- és tevékenységformákat, s azok személyiségbeli determinánsait mindig a tanulók nevelő hatásokkal és nevelési eljárásokkal, tehát külsőleg irányított, azaz heteronóm vezérlésű tevékenységének rendszerében törekedtek realizálni, kialakítani.

Azt, hogy ez ténylegesen így van, jól jelzi az a tény, hogy a pedagógiai gyakorlat megújítására irányuló erőfeszítések általában a tanulók tevékeny-

ségrendszerének permanens tökéletesítésével kapcsolódtak össze, folytonosan keresve a tanulmányi tevékenység, az önkormányzati tevékenység, a fizikai munkatevékenység és a szabadidős tevékenység legjobb nevelési hatékonyságú, legoptimálisabban szabályozott szervezeti formáit, irányítási módszereit, megvalósításuk kereteit és tartalmát.¹

A tevékenység nevelési folyamatban betöltött szerepének tisztázása nagyrészt előttünk álló feladat, ehhez rendszerezniünk kell a neveléstudomány azon megállapításait, amelyek a tevékenység formai, tartalmi, továbbá fejlődéshelyi sajátosságaira vonatkoznak, s mindezekből kiindulva vállalkozhatunk a nevelési gyakorlatot leginkább foglalkoztató, a tevékenység szabályozását érintő kérdésekre.

Ami tehát a tevékenység különböző formai változatait illeti, ezek meghatározottaknak tekinthetők, s lényegében a tanulmányi tevékenység, az önkormányzati tevékenység, a fizikai munkatevékenység, valamint a szabadidős tevékenység alkotja az egyén tevékenységrendszerét.²

A felsorolt tevékenységformák azonban tartalmukat, szociális értéküket tekintve nagyon eltérőek lehetnek, s tartalmi-minőségi értelemben felvehetnek közösségfejlesztő, önfejlesztő vagy önérvényesítő-egoisztikus jelleget is. A tevékenység tehát tartalmi-minőségi értelemben lehet közösségfejlesztő, önfejlesztő vagy önérvényesítő jellegű, s ebből következően a nevelő hatása is másként és másként alakul. Ez természetes is, hiszen nem nehéz belátni, hogy az egyébként nevelési szempontból értékesnek tartott fizikai munkatevékenység automatikusan nem feltétlenül fejt ki nevelő befolyást az egyénre. Ellenkezőleg, ha nem áll megfelelő szabályozás alatt, kifejezetten önérvényesítő-egoisztikus irányban alakíthatja az egyének vagy csoportok sajátosságait. Még inkább áll ez a szabadidős tevékenységre. Szükség van tehát a tevékenység szabályozására a nevelés folyamatában, ez a szabályozás pedig azt jelenti, hogy a különböző tevékenységformákat olyan módon szervezzük, orientáljuk, hogy azokban folyamatosan erősítjük a közösségfejlesztő és önfejlesztő akci-

¹Buzás László: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 31. o. Freinet, C.: A Modern Iskola technikája. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. Gáspár László: A szentlőrinci iskolakísérlet I. Tankönyvkiadó, Bp., 1984. Köte Sándor: A szocialista munkaiskola kezdetei, 1917–1920. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979. Parkhurst, H.: A Dalton-terv. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. Pataki Ferenc: A nevelés folyamata. In: Nevelőmunka a középiskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1969. Vág Ottó: Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

²Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977. 40. o.

ók, elemek gyakoriságát, dominanciáját, s állandóan szelektáljuk, kiiktatjuk, visszafejlesztjük az önérvényesítő-egoisztikus, illetve aszociális elemeket, akciókat, törekvéseket.

A tevékenységek szabályozása a nevelési folyamat elengedhetetlen kritériuma, amely a szakirodalomban olyan magasabb általánosítottági szinten is megfogalmazódott, hogy az emberi ontogenezisre jellemző, hogy az individuум tevékenysége és megnyilvánulásai az élet kezdeti időszakában főleg pedagógiai irányítás alatt állnak.³ A gyermekek tevékenységét tehát célratörően irányítjuk azért, hogy az így irányított tevékenységben olyan belső magatartás-reguláció fejlődjön ki, amely társadalmilag és egyénileg egyaránt értékes autonóm aktivitást eredményez.

Elérkeztünk tehát a nevelési szempontból egyik leglényegesebb problémához, a tevékenység pedagógiai szabályozásának kérdéséhez. Ez a kérdéskör azért kitüntetett fontosságú, mert a belső magatartás- és tevékenységreguláció minőségét is az eredetileg külső tevékenység minősége határozza meg. Ez viszont döntő mértékben függ a pedagógiai tevékenységsszabályozás minőségétől.⁴

Fontos tehát, hogy a pedagógiai tevékenység-szabályozás céljait, irányát tekintve essen egybe a társadalmi elvárásokkal, tehát preferálja a tevékenységrendszer közösségfejlesztő és önfejlesztő elemeit. Emellett azonban ugyanilyen fontos, hogy a tevékenységsszabályozás eszközei, eljárásai hatékonyak legyenek, vagyis feleljenek még a pedagógiai tevékenységsszabályozás belső törvényszerűségeinek. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a rosszul megválasztott tevékenységsszabályozó nevelési eljárások nem egyszerűen kis határfokúak, hanem egyenesen célkitűzéseinkkel ellentétes következményekhez vezetnek.

A tevékenységsszabályozás, s ezzel együtt a nevelés csekély hatékonysága nagyrészt abból ered, hogy figyelmen kívül hagyjuk azt a tényt, miszerint az ontogenezis folyamán változnak a tevékenységsszabályozás törvényszerűségei, nem követjük eszközi téren ezeket a változásokat, s inadekvát eljárásokkal próbálunk szabályozó beavatkozásokhoz folyamodni.

Ezeknek a problémáknak a részletesebb megvilágítása érdekében mindeneke-lőtt azt kell látnunk, hogy az individuumba az aktivitás, a tevékenység mint életjelenség születésétől kezdődően élete végéig jellemző. Ez az aktivitás az ontogenezis kezdetén még nem elsősorban pedagógiai, hanem főként a tárgyi

³Kossakowski, A., Ettrich, K. U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin, 1973. 32. o.

⁴Kossakowski, A., Ettrich, K. U.: 1973. I. m. 28. o.

környezetből származó szituatív hatások befolyása alatt áll, ennek megfelelően kevésbé irányított, impulzív jellegű.⁵

Ezt követően a személyi környezettől kapott gondoskodó, szükségletkielégítő beavatkozások nyomán kialakul a gyermekben a felnőttekkel való kapcsolattartás másodlagos szükséglete, ami arra indítja őt, hogy a felnőtt személyi környezettel kialakult kapcsolatai megóvása érdekében elfogadja a személyi környezet tekintélyi irányítását, s tevékenységét, magatartását, teljes körű aktivitását ennek a tekintélyi szabályozásnak vesse alá a családon és az óvodán, illetve az iskolán belül egyaránt.

Ezzel párhuzamosan, olyan mértékben, ahogy a tevékenység folyamata a kortársi csoportok közegébe (óvodába, iskolába, napközibe, szakkörbe, szabadidős csoportba, ifjúsági mozgalmi csoportokba, tanulmányi munkacsoportokba) tevődik át, s a tevékenység és az életvitel alakulását, valamint a csoportokban kialakuló személyes érzelmi közérzet alakulását egyre inkább a kortársakkal létesülő kapcsolatok minősége, az ő akcióik és reakcióik jellege szabja meg — egyre inkább erősödik a gyerekekben a társakkal való kapcsolattartás másodlagos szükséglete is.⁶ Ennek pedig az lesz a következménye, hogy a tevékenység tekintélyi szabályozását egyre inkább kiegészíti, majd fel is váltja a tevékenység szociális szabályozása, vagyis az aktivitásnak a kortársak szabályozó hatásaitól függő alakulása.⁷

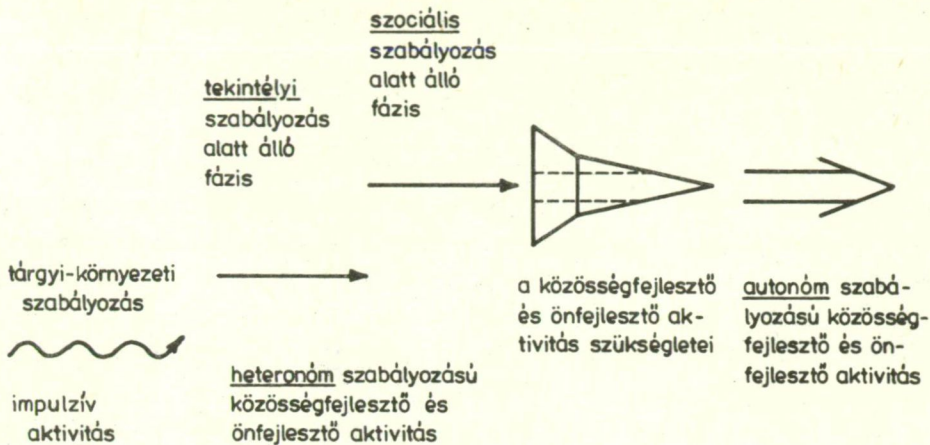
A tevékenység, az aktivitás tekintélyi szabályozás alatt álló, valamint szociális szabályozás alatt álló fejlődési fázisát nevezi a szakirodalom hagyományosan a külső, vagyis heteronóm szabályozású tevékenységnek vagy aktivitásnak.

A nevelési folyamat és az egész személyiségformálás szempontjából a heteronóm szabályozású aktivitás fázisa meghatározó jelentőségű. Ugyanis ennek minősége, tehát az, hogy a heteronóm szabályozású aktivitás pedagógiaileg mennyire jól irányított, s ennek következtében benne mennyire domináltak a közösségfejlesztő és önfejlesztő elemek, meghatározza a személyiség ösztönző-reguláló komponensének minőségét, s ezzel együtt az egyén belső, vagyis autonóm vezérlésű aktivitásának minőségét is.

⁵Kegan, R. G.: There the dance is: religions dimensions of developmental framework. Brusselmans, C.—O'Donohoe, J. A. (Eds): Toward Moral and Religions Development. Morristown, Palo Alto, Atlanta, 1980. 427. o. McDougall, W.: Social Psychology. London, 1927. 156. o.

⁶Bozsovcics, L. I., Konnyikova, I. E.: O nnavsztvennom razvityii i voszpitanyii gyetyej. = Voproszi pszichologija, 1975. 1. sz. 84. o.

⁷McKnight, R. K.: The Moral Sanctions of the Child. Glasgow, 1950. 53. o. Suhodolski, B. (szerk.): Pedagogika, Warszawa, 1973. 436. o.



1. ábra

Az eddigiekből tehát láthatóvá vált, hogy a tevékenység, az aktivitás mint a nevelési folyamat alapja, szabályozási sajátosságait, s ebből következő fejlettségét tekintve a következő egymásra épülő szakaszokból tevődik össze:

- impulzív aktivitás;
- heteronóm szabályozású aktivitás:
 - tekintélyi szabályozás alatt álló aktivitás;
 - szociális szabályozás alatt álló aktivitás;
- autonóm szabályozású aktivitás (1. ábra).

Természetesen a tevékenység, az aktivitás szabályozási sajátosságainak változó jellege még inkább hangsúlyossá teszi a szabályozó tényezők, vagyis a nevelés eszközi tényezőinek adekvát bekapcsolását a nevelési folyamatba.

A továbbiakban a tevékenység szabályozó tényezőinek nevelési folyamatban elfoglalt helyét és funkcióit tekintjük át vázlatosan.

A tevékenység szabályozó tényezői a nevelési folyamatban – nevelési tényezők, nevelő hatások és nevelési módszerek

A tevékenység, az aktivitás szabályozási sajátosságainak alakulását meghatározva, lényegében a szabályozó tényezők meghatározásához is közelebb jutottunk egy jelentős lépéssel. Ezzel kapcsolatban azt kell világosan látnunk, hogy a gyermekek aktivitása és tevékenysége a nevelési folyamatban bonyolult,

de nem átláthatatlan tényezőrendszer irányítása alatt áll, amely tényezőrendszer elemeit a neveléstudományi kutatások már feltárták, legfeljebb az egyes elemek összefüggéseit és funkcióit nem tisztázták kellő részletességgel.

Mindenekelőtt tudjuk azt, hogy az aktivitás, a tevékenység közvetlen elindítói és lefutásának irányítói a heteronóm szabályozás fázisában a nevelő hatások.⁸ A nevelő hatások azonban nem a semmiből lépnek ki, hanem azoknak meghatározott forrásai vannak, nevezetesen a nevelési tényezők. Tehát beszélhetünk a nevelési folyamat tényezőiről, egyes szakirodalmi forrásokkal megegyezően, amelyek ezt a fogalmat többnyire a tekintélyi személyekre és a szociális tényezőkre leszűkítve használják.⁹

Ezzel azonban nem merül ki a nevelési tényezők köre. Ugyanis a tevékenység szabályozásában a szülőkön, nevelőkön és a kortársakon, kortárs-csoportokon kívül jelentős szerepet játszanak a feladatok, amelyekben a tevékenységrendszer lényegében realizálódik, konkrét alakot ölt, így személyiségformáló befolyása is határozott irányt, minőséget vesz fel. Emellett a tevékenységet, az aktivitást szabályozó funkciónak és a személyiségformáló funkciónak az elválaszthatatlan összeszőződése, együttes érvényesülése talán a legszembetűnőbb a feladatok esetében, hiszen célirányosan megválasztott és megszerkezett tanulmányi, fizikai munka jellegű, önkormányzati stb. feladatok végeztetése jelenti a növendékek szabályozott tevékenykedtetését, ugyanakkor ezeknek a feladatoknak a keretében alakulnak ki és erősödnek meg azok a magatartási-tevékenységi szokások, interiorizált modellek, valamint magatartási és tevékenységi stratégiákra vonatkozó meggyőződések, amelyek a továbbiakban az aktivitást autonóm módon vezérlik.

Természetesen a többi nevelési tényezőre is érvényesnek látszik az, hogy az általuk produkált nevelő hatások, a neveltek magatartásának, tevékenységének többé-kevésbé áttételes szabályozására irányulnak, s az ilyen módon szabályozott aktivitáson keresztül fejtik ki személyiségformáló befolyásukat. Érvényes ez többek között a szülők vagy nevelők által megfogalmazott, a magatartásra vagy a tevékenységre vonatkozó követelményekre, a magatartási és tevékenységbeli minták produkálására, a követendő magatartási normák megfogalmazására, de a kortárs-csoportokban kapott, a magatartásra és tevékenységre vonatkozó értékelésekre és minden egyéb nevelési akcióra is.

⁸Gáspár László: 1984. I. m.

⁹Pedagógiai Lexikon (főszerk. Nagy Sándor), III. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978. 285. o.

A nevelési tényezők teljes körén belül eddig szó volt a felnőtt tekintélyi személyekről és a feladatról. Nem beszéltünk részletesebben a kortársakról vagy kortárs-csoportokról mint az aktivitás szociális szabályozását el-látó nevelési tényezőről. Ebben az esetben természetesen nem a kortársak vagy kortársi csoportok pusztá jelenléte a szabályozó tényező, hanem társas közeg-ben a tevékenység, a feladatvégzés során a gyerekek között kibontakozó interakciók, kölcsönhatások. Ezek a kölcsönhatások olyan sokféle formai variáció-ban jelennek meg — kölcsönös értékelés, kölcsönös követelés, kölcsönös pél-daadás, kölcsönös felvilágosítás, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítség-adás —, hogy mindazon szabályozó funkciókat be tudják tölteni, mint a tekint-élyi tényezők.¹⁰

Meg kell jegyezni, hogy a neveléstudomány sajátos terminológiát alakított ki a tevékenység, az aktivitás szabályozásának leírásában, s a pedagógiai szakirodalom nem tekintélyi és szociális szabályozásról, hanem közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) szabályozásról beszél. Ennek megfelelően megkülönbözteti a közvetlen nevelőhatásokat, amelyeknek forrásai a felnőtt tekintélyi személyek, valamint a közvetett nevelőhatásokat, amelyek a fela-datból és a kortársi csoportok interakcióiból erednek.¹¹

Mindez azonban nem változtat azon a tényen, hogy a tevékenység közvetlen tekintélyi szabályozását a serdülés kezdetén egyre inkább fel kell hogy vált-sa a közvetett szabályozás, mivel a direkt tekintélyi szabályozás a növendé-kek erős személyi ellenállása következtében ekkor már egyre kevésbé haté-kony.¹²

A tevékenység szabályozásának problémakörét elemezve nem kerülhetjük ki természetesen a nevelési módszerek, eljárások funkcióinak tisztázását sem, hiszen ezek a funkciók a nevelési folyamat alapjához, a neveltek tevékenység-géhez és annak szabályozásához kapcsolódnak.

Bár éppen a nevelés módszereinek területén máig is igen sok osztályozási és egyéb teoretikus probléma maradt tisztázatlan, annyi azért megfogalmazha-tónak látszik a nevelési módszereknek a nevelés folyamatában betöltött funk-

¹⁰ Bábosik István: Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

¹¹ Bábosik István: 1982. I. m. Pataki Ferenc: A pedagógiai ráhatás módsze-rei. In: Nevelőmunka az általános iskola 5—8. osztályaiban. Szerk. Pataki Ferenc, Tóth László és Hunyady Györgyné, Tankönyvkiadó, Bp., 1967. Petrikás Árpád: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. = Magyar Pe-dagógia, 1975. 2. sz.

¹² Kay, W.: Die moralische Entwicklung des Kindes. Düsseldorf, 1975. 211—213. o. Pataki Ferenc: 1967. I. m. 145. o.

ciójával kapcsolatban, hogy ezek lényegében a közvetlen és közvetett nevelési hatásrendszer szervezésére, tartalmi, gyakoriságbeli és terjedelmi optimalizálására, érvényesülésük feltételeinek biztosítására szolgáló eljárásoknak tekinthetők.

Ezen a ponton azonban szükséges kiemelten hangsúlyozni, hogy a nevelési módszerek, miközben segítségükkel a teljes nevelési hatásrendszert szervezők, egymással szorosan összetartozó kettős funkciót töltenek be:

– a nevelőhatások orientálásával szabályozzák a növendékek aktivitását, magatartását, tevékenységét;

– ezzel összefonódva formálják a magatartás és tevékenység személyiségbeli determinánsait.

A nevelési módszerek egymástól elválaszthatatlan kettős funkciója lényegében abból a körülményből következik, hogy az aktivitás személyiségbeli determinánsai és az általuk determinált jelenség, vagyis az autonóm vezérlésű aktivitás egymástól csak elméletben választható szét.

A nevelési módszerek által a nevelési folyamatban betöltött kettős funkció jól tükröződik abban a tényben, hogy a módszereket a neveléseméleti szakirodalom kimondottan vagy kimondatlanul általában vagy hatásszervező, vagy személyiségformáló funkcióik alapján osztályozza, illetve gyakran vegyítve, következetlenül érvényesíti ezt a két osztályozási szempontot. Ha a nevelőhatások három tárgyalt forrásával, vagyis a nevelési tényezőkkel (felnőtt tekintélyi személyek, feladatok, kortársi interakciók), valamint az ösztönző-reguláló személyiségbeli képződményekkel koordináltan próbáljuk a nevelési módszerek főbb csoportjait meghatározni, akkor a következő módszer-
csoportok állhatnak össze:

hatásszervező funkcióik szerint

A) közvetlen nevelési módszerek (a felnőtt tekintélyi személyek nevelő hatásainak orientálására):

– a beidegzés közvetlen módszerei;

– a magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei;

– a tudatosítás közvetlen módszerei;

B) közvetett nevelési módszerek (a feladatok és a kortársi interakciók nevelő hatásainak szervezésére):

– a közösségfejlesztő és önfejlesztő feladatok megszervezésének módszerei;

– a kortársi interakciók szabályozásának módszerei;

személyiségformáló funkcióik szerint

A) szokásformáló eljárások:

- a beidegzés közvetlen módszerei;
- a közösségfejlesztő és önfejlesztő feladatok megszervezésének

módszerei;

B) a példakép-eszménykép formálás módszerei:

- a magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei;
- a modellközvetítő interakciók megszervezésének módszerei;

C) meggyőződés-formáló eljárások:

- a tudatosítás közvetlen módszerei;
- a felvilágosító interakciók megszervezésének módszerei.

Amint a nevelési módszerek főbb csoportjainak felvázolásából is kitűnt, ha a módszereket hatásszervező funkcióik alapján vizsgáljuk, akkor mindig ahhoz a nevelési tényezőhöz jutunk el, amely a nevelő hatásokat produkálja (felnőtt tekintélyi személy, feladat, kortársi csoport), s amely nevelő hatásokat a módszerek orientálnak. Ugyanakkor, ha a nevelési módszerek személyiségformáló funkcióit elemezzük, akkor a magasrendű szükségletek egyes konkrét változataival (szokások, példaképek, eszményképek, meggyőzések) látjuk összefüggésben állni a különböző módszercsoportokat.

Mindez támpontul szolgálhat számunkra ahhoz is, hogy a nevelési módszerek két fő osztályát a közvetlen és a közvetett nevelési módszereket kellő mélységben differenciálhassuk.

Eszerint, mint a fenti módszer-osztályozás alapján is látható, a közvetlen és közvetett módszerek között személyiségformáló funkcióik alapján nincs különbség. Az eltérés hatásszervező funkcióikban van, közelebbről abban, hogy a közvetlen nevelési módszerek a felnőtt tekintélyi személyek nevelő hatásait optimalizálják, míg a közvetett módszerek a feladatok és a kortársi interakciók nevelő hatásait orientálják.

Természetesen eltérő a két fő módszercsoport hatásmechanizmusa is, amennyiben a közvetlen nevelési módszerek a tekintélyi nyomásra, a pedagógia nyelvén fogalmazva a felnőtt tekintélyi személyekkel való kapcsolattartás szükségletére támaszkodva fejtik ki tevékenység- és magatartás-szabályozó; valamint személyiségformáló hatásukat, míg a közvetett nevelési módszerek a csoportnyomásra, azaz a kortársakkal való kapcsolattartás szükségletére támaszkodva érik el ugyanezt.

A közvetlen és a közvetett nevelési módszerek közti egyezések és eltérések elemzéséből következő legfőbb tanulság azonban a nevelési folyamattal kapcsolatban az, hogy csak a két módszer csoport egymást kiegészítő alkalmazása teszi lehetővé a három alapvető fontosságú nevelési tényező nevelő hatásainak optimális és irányított hasznosítását. Ez tehát az a szerep, amelyet a nevelési módszerek a nevelés folyamatában betöltenek, mégpedig a közvetlen módszerek alapvetően a tekintélyi szabályozású aktivitás, a közvetett módszerek pedig a szociális szabályozású aktivitás periódusában. Magától értetődően bármely periódus hiányos lefutása a nevelési folyamat súlyos strukturális torzulásait vonja maga után, amit a deviancia körébe tartozó jelenségek kialakulása sokoldalúan igazol.

A nevelési módszerek funkcióinak elemzésével lényegében áttekintettük a nevelési folyamat fontosabb strukturális elemeit. A továbbiakban ezen elemek egymással alkotott kapcsolatait felidézve a nevelési folyamat egészének szerkezetét próbáljuk meg felvázolni.

A nevelési folyamat struktúrája

Összefoglalva és rendszerezve a nevelési folyamat egyes elemeivel kapcsolatban eddig megfogalmazottakat, mindenekelőtt arra következtethetünk a nevelési folyamat egészére vonatkozóan, hogy a nevelési folyamat lényegében a neveltek célirányosan szabályozott aktivitásának (magatartásának, tevékenységének) keretében realizálódik.

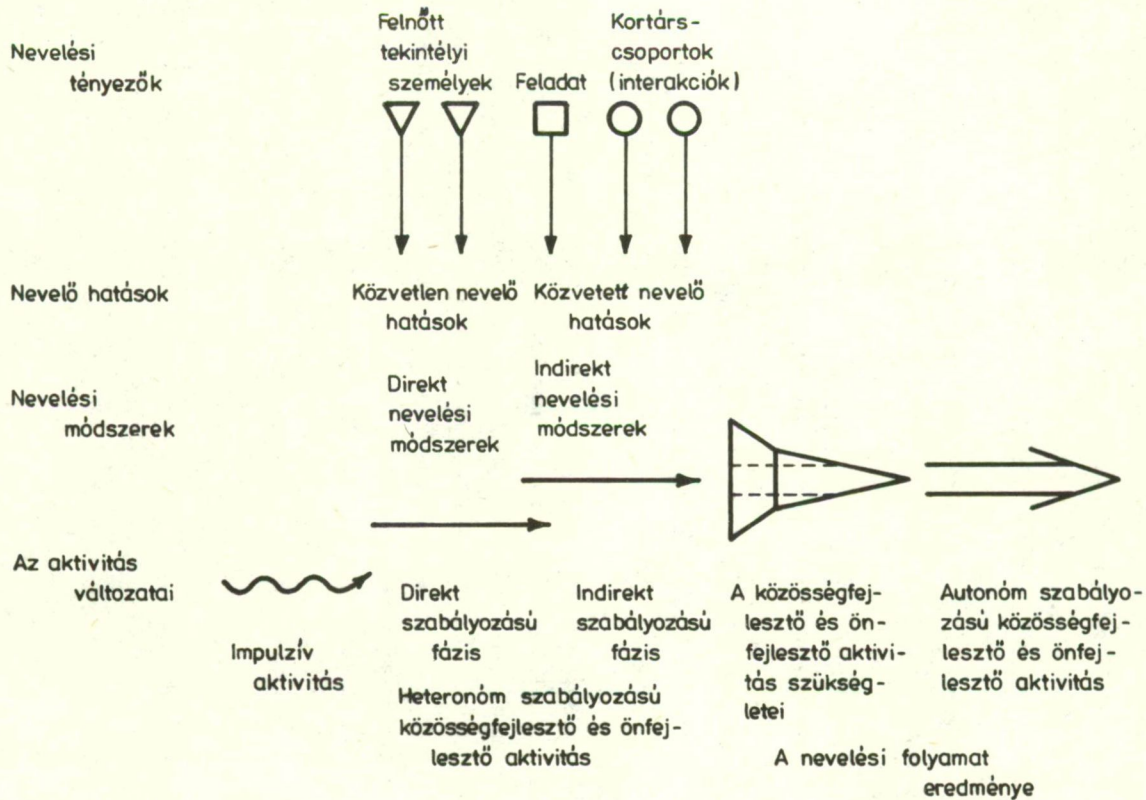
Az aktivitás külső pedagógiai regulációja, a szocialista pedagógiai koncepció keretében a közösségfejlesztő és az önfelkészítő aktivitásbeli elemek, magatartás- és tevékenységformák preferálását, megerősítését jelenti.

Az aktivitás külső pedagógiai regulálását a nevelési tényezők — a felnőtt tekintélyi személyek, a feladatok és a kortársi csoportok vagy közösségek — által produkált nevelő hatások eredményezik.

A nevelési tényezők és a nevelő hatások kapcsolatából következően a nevelési tényezők a nevelő hatások forrásainak tekinthetők.

A nevelési tényezők által produkált nevelő hatások optimalizálását, szakszerű és hatékony érvényesítését hivatottak biztosítani a nevelési módszerek.

A heteronóm szabályozású, azaz külső pedagógiai hatásokkal regulált aktivitás, amely a nevelési folyamat kerete, két fázisra bontható, a szabályozó nevelési tényezők szerint: tekintélyi szabályozású és szociális szabályozású szakaszra. Az első periódusban a felnöttekkel való kapcsolattartás szűk-ségletétől indítatva a neveltek a felnőtt tekintélyi személyek direkt neve-



2. ábra

lő, szabályozó hatásaira és a közvetlen nevelési eljárásokra reagálnak érzékenyebben, s ezeknek megfelelően módosítják alapvetően magatartásukat és tevékenységüket.

A második periódusban a feladatok és a kortársi csoportok vagy közösségek közvetett nevelő-szabályozó hatásai és az indirekt nevelési módszerek tevékenység- és magatartás-reguláló szerepe kerül előtérbe. Ezeknek a hatásoknak az elfogadására a kortársakkal való kapcsolattartás szükséglete ösztönzi a nevelteket.

A külső pedagógiai reguláció által irányított, heteronóm vezérlésű aktivitás folyamatában alakul ki az a szubjektív magatartásdetermináció, amely a továbbiakban alapja lesz az egyén belső vezérlésű, autonóm szabályozású aktivitásának, mint a nevelési folyamat végeredményének (ld. 2. ábra).

A személyiség belső magatartás-reguláló feltételrendszerét lényegében olyan szokások, interiorizált minták (példaképek-eszményképek) és meggyőződések alkotják, amelyek az egyént külső kontroll nélkül is, autonóm módon közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák konzekvens produkálására ösztönzik, s így egyben alapjai a permanens önnevelésnek és önképzésnek is.

Végül hangsúlyoznunk kell, hogy a nevelési folyamat eredménye nem egyszerűen a társadalmi elvárásoknak megfelelő magatartás vagy tevékenység, sem pedig az ezek alapjául szolgáló személyiségbeli képződmények rendszere, hanem a kettő együttesét magában foglaló autonóm vezérlésű magatartás és tevékenység, az aktivitás minőségileg legmagasabb rendű változata, amelyben a szubjektív reguláció és az általa determinált magatartási és tevékenységbeli megnyilvánulások elválaszthatatlan együttese van jelen.