

Bábosik István

## A nevelés mint érték közvetítő tevékenység<sup>1</sup>

**Megújítható-e a neveléstudomány cél- és értékelmélete, kijelölhető-e olyan nevelési célok és értékek, amelyek időtállóak, s amelyek a gyakorlatban is jól értelmezhetők, megvalósíthatók és közvetíthetők?**

A köztudatban általánosan elterjedt és elfogadott az a nézet, hogy a nevelés lényege az érték közvetítés vagy értékteremtés. Abban a tekintetben azonban, hogy a nevelés által milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk, már meglehetősen nagy a bizonytalanság. Még kevésbé ismertek azok a folyamatok, törvényszerűségek és eljárások, amelyek ebben az értékteremtésben szerepet játszanak.

Az értékek tekintetében a bizonytalanság, az értékzavar a nevelés elméletének és gyakorlatának időről időre visszatérő sajátossága. Ennek a jelenségnek az oka főként abban rejlik, hogy a nevelés a maga cél- és értékelméletét általában valamilyen filozófiai vagy politikai koncepcióból próbálta közvetlenül levezetni, s ezen koncepciók megrendülése, időszerűtlenné válása devalválta a nevelés célkitűzéseit, értékrendjét, sőt magát a neveléstudományt is. Ráadásul a deduktívan levezetett célokat és értékeket többnyire a filozófiai általánosítottság szintjén fogalmazták meg, nélkülözték a szaktudományos konkrétságot, s így a gyakorlat számára sem adtak jól értelmezhető orientáló támpontokat. Ennek következtében a neveléstudomány, közelebbről a nevelélmélet a praxis szemében is devalválódott mint olyan teória, amely nem képes a nevelés gyakorlati problémáira választ adni.

A vád érthető és indokolt, különösen ha olyan érték meghatározást próbálunk a gyakorlat számára felkínálni, mint az, amely szerint az érték független az egyes személyektől és az időtől, s önmagában érvényes.<sup>2</sup>

A kérdés, hogy van-e kiút ebből a helyzetből, megújítható-e a neveléstudomány cél- és értékelmélete, kijelölhető-e olyan nevelési célok és értékek, amelyek időtállóak, s amelyek a gyakorlatban is jól értelmezhetők, megvalósíthatók és közvetíthetők.

A kérdésre igennel válaszolhatunk. A fordulat megvalósítása olyan módon történhet, hogy a neveléstudománynak önmaga belső törvényszerűségeinek megfelelően kell kialakítania saját cél- és értékelméletét. Ez alatt az értendő, hogy a nevelés jelenkori és történeti gyakorlati tényeinek, összefüggéseinek, felismeréseinek elemzéséből kell kiindulnia, s így induktív úton meghatároznia a közvetítendő értékeket.

### Érték és nevelési érték

Próbáljuk meg a nevelés által létrehozott érték fogalmát tisztázni, s azt is felvázolni, hogy ez az érték milyen gyakorlati munka eredményeként jön létre.

<sup>1</sup> A Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet Társadalom-emberi minőség-jövő című, 1996. április 22-24-én megtartott konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.

<sup>2</sup> Henz, H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg, 1964. 41. o.

Mindenekelőtt abból indulunk ki, hogy felfogásunk szerint az *érték* általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott *közösségfejlesztő* funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését, azaz *individuais fejlesztő* funkciót is betölt.<sup>3</sup>

Amennyiben az értékek ezek szerint értelmezzük, világossá válik az a tény, hogy az emberi társadalom életében nem a nevelés az egyetlen értékteremtő tevékenységforma, hanem ilyen tevékenységek sokasága található.

Jól illusztrálja ezt többek között az egészségügyi tevékenység, amely speciális egészségügyi értékeket termel. Ezek az értékek az egészséges emberi testben az egészségügyi intézmény-, eszköz- és eljárásrendszerben tárgyasulnak. Nem nehéz belátni, hogy az egészségügyi tevékenység keretében létrehozott produktumok megfelelnek az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, tehát értékek tekinthetők. Hozzájárulnak a népesség fizikai fejlődéséhez, valamint az egyén életben maradási esélyeinek fokozásához, munkaképességének megőrzéséhez.

Ilyen bevezetés után tisztázható az a kérdés, hogy mi a nevelési vagy pedagógiai érték, tehát a pedagógiai tevékenység keretében milyen konkrét érték születik. Erre azt válaszolhatjuk, hogy a tulajdonképpeni *pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése*.

Természetesen konkretizálni kell, hogy mit értünk konstruktív életvezetésen, s hogy ez a képződmény miért tekinthető értéknek.

## A konstruktív életvezetés mint nevelési érték

*Konstruktív életvezetésen* olyan életvitelt értünk, amely *szociálisan értékes és egyénileg eredményes*. Ebből következően az ilyen életvezetés megfelel az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, amennyiben egyrészt közösségfejlesztő jellegű, és az egyén fejlődését is elősegíti.

Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a *pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés* az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösségek életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.

Ezek után azt kell tisztázni, hogy a konstruktív életvezetés milyen gyakorlati nevelési teendők útján alapozható meg?

A kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy az ember életvezetésének konstruktív iránya a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár fokozatos kiépítésével alakítható ki. Ez azt jelenti, hogy a nevelés keretében folyamatosan törekszünk a gyerekek szociálisan értékes, tehát közösségfejlesztő és önfelkészítő magatartás- és tevékenységformáinak stimulálására, megerősítésére, ezzel párhuzamosan pedig destruktív megnyilvánulásai leépítésére. Ennek a törekvésnek az eredménye optimális esetben az egyén *konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárjának, a konstruktív életvezetés tárgyasult megjelenési formájának* a megszilárdulása. Az, hogy ez így van, azzal a ténnyel igazolható, hogy az egyén életvezetése, magatartás- és tevékenységbeli megnyilvánulásai alapján minősíthető. Konkrétan: az egyén életvezetését attól függően értékeljük s tekintjük konstruktívnak vagy destruktívnek, s a társadalom is attól függően méltányolja vagy szankcionálja kinek-kinek az életvitelét, hogy az illető mit tesz, mit alkot vagy mit követ el, vagyis magatartása és tevékenysége alapján.

<sup>3</sup> Bábosik, I.: A nevelés folyamata és módszerei. Leopárd Könyvkiadó, Bp., 1993. 1. o.; Bábosik, I.: A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. = Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7-8. sz. 86-88. o.

## A konstruktív életvezetés megalapozása a nevelési folyamatban

Mint arról már volt szó, a konstruktív életvezetés megalapozásához mindenekelőtt az egyén konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárját kell megszilárdítani, vagyis képessé kell őt tenni arra, hogy végre tudja, végre akarja hajtani a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat.

Amikor a pedagógus egy-egy ilyen tevékenységforma kialakításán és megerősítésén fáradozik, lényegében egy nevelési részérték közvetítését végzi. Ugyanis a globális nevelési érték, a konstruktív életvezetés a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban testesül meg.

A konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítését a nevelő olyan módon éri el, hogy a gyerekek konstruktív megnyilvánulásait tapasztalva, azokra elismeréssel, jóváhagyással, jutalmazással reagál. Ilyen úton segíti elő azt, hogy a konstruktív magatartásformák a magatartás- és tevékenységrepertoár szilárd, maradandó elemeivé váljanak. Ugyanakkor, ezzel párhuzamosan a nevelő a destruktív magatartásformákra tiltással, kritikával, szankciókkal válaszol. Ezáltal az ilyen magatartásformákat leépíti, kiszorítja a gyerekek magatartás-repertoárjából.

A nevelő tehát egy szelektív hatásrendszert működtet munkája során, ő ennek a hatásrendszernek a forrása. Ezen szelektív hatásrendszer eredményezi hosszabb távon, optimális esetben a gyerekek konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárjának megszilárdulását, vagyis az életvezetés konstruktív irányba történő beállítását.

Mindebből következően a nevelőnek kötelessége a vázolt szelektív hatásrendszer folyamatos működtetése, hiszen ezáltal valósul meg a nevelési részértékek közvetítése. Éppen ezért, a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetésének felfüggesztése a nevelő részéről, vagyis a *nevelői közömbösség* az érték közvetítés beszüntetését is jelenti, így ez alapvető pedagógiai hibának tekinthető. Tehát indokoltak a fenntartások olyan nevelési irányzatokkal szemben, amelyek nem kívánják meg a nevelőtől a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetését a nevelés folyamatában.

Természetesen ahhoz, hogy a pedagógus a magatartás- és tevékenységrepertoár formálását szolgáló szelektív-orientáló hatásrendszert célirányosan s így hatékonyan működtesse, nélkülözhetetlen, hogy ismerje ennek a repertoárnak a felépítését, vagyis azt, hogy melyek a *repertoár elemei*, tehát mely magatartás- és tevékenységformák tekinthetők konstruktívoknak, azaz értékeseknek s így megerősítendőnek. Az eligazodást ezen a területen segítheti, ha tudjuk, hogy a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban a magatartás- és tevékenységformák két rétege különböztethető meg.

Az első rétegbe a *közösségfejlesztő morális* magatartás- és tevékenységformákat sorolhatjuk. Ezek kitüntetett fontosságúak, mert nélkülük a társadalom, a nemzet vagy más emberi közösségek sem fejlődhetnek, sőt hiányuk zavart okoz a közösségek fejlődésében.

A legfontosabbnak tartott s legáltalánosabban elismert közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformák, vagyis nevelési részértékek a következők:

- a szellemi, fizikai vagy közéleti munka;
- a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeire irányuló, értékővő magatartás;
- a segítőkészség vagy karitativitás;

– a fegyelmezettség.

Tehát a nevelés keretében meg kell erősíteni a közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenységformákat, mivel a szűkebb és a legtágabb emberi közösségek, sőt az egyén érdeke is ezt diktálja.

A nevelés közösségre orientált jellegét esetenként kritika éri. Azonban világosan látnunk kell, hogy közösséggelenes nevelés soha nem létezett, és ilyen a jövőben sem lesz. A nevelés tehát lényegét tekintve közösségre orientált tevékenység, hiszen a születésekor biológiai lényből, az emberből szociális lényt kell formálnia, olyan egyént, aki beilleszthető a szociális térbe, mivel képes annak elvárásait, szabályait követni, így a lényegüknél fogva közösségi jellegű, a közösség életét szabályozó morális normákat is.

Természetesen a közösségfejlesztő, morális magatartás- és tevékenységformák megerősítésével párhuzamosan a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár második rétegét, az *önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat*, az egyén fejlődésének, eredményességének, sikereinek pedagógiai feltételeit is kialakítjuk.

Az egyén életvezetésének sikerét leginkább előmozdító magatartás- és tevékenységformákat, amelyek szintén nevelési részértékeknek tekinthetők, a neveléstudomány már régen meghatározta. Ezek közül a legfontosabbak és leginkább elismertek a következők:

- az ismeretszerző, intellektuális tevékenység;
- az önmagunkra és a környezetünkre irányuló esztétikai tevékenység;
- az egészséges életmód magatartásformái (mindenekelőtt a mozgás és a higiéniai szabályok betartására való törekvés).

## **A nevelélmélet mint a konstruktív életvezetés megalapozásának tudománya**

Az eddigiek alapján arra következtethetünk, hogy a nevelélmélet a konstruktív életvezetés megalapozásának tudományaként értelmezhető. Eszerint a fejlesztő tevékenység korántsem esetleges szempontok alapján vagy öncélúan szerveződik, hanem olyan személyiségelemekre irányul, amelyek szerepet játszanak az életvezetés konstruktív jellegének biztosításában. Szelektál tehát a pedagógia elmélete és gyakorlata a fejlesztendő személyiség-összetevők között. Releváns, fejlesztendő személyiségkomponens a pedagógia számára többek között a szokás, a meggyőződés, a jellem, a jártasságok, a készségek és képességek, az ismeretrendszer.

A nevelélmélet ilyen értelmezése ma már nem egyedülálló a nemzetközi szakirodalomban, ahol nem egy olyan álláspont fogalmazódott meg a közelmúltban, miszerint a neveléstudomány a magatartás-irányítás és a humán alapbeállítódás kialakításának diszciplínájaként fogható fel.<sup>4</sup>

Konkrétan: két tényező alakításának kérdésköre képezi a nevelélmélet tárgyát, nevezetesen a *magatartás- és tevékenységrepertoár formálása* és a konstruktív magatartás- és tevékenységformák stimulálását biztosító s egyúttal az életvezetést stabilizáló *ösztönző-motivációs* személyiségkomponensek kifejlesztése.

<sup>4</sup> König, E.-Ramstenhaller, H. (Hrsg.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München, 1980. 161. o.; Skiera, E.: *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai*, Bp., 1994.; Bábosik, I.-Mezei, Gy.: *Neveléstan*. Telosz Könyvkiadó, Bp., 1994.

A nevelés elméletének és gyakorlatának ilyen értelmezése sem teljesen egyedülálló, hiszen sok olyan forrásmunka található a szakirodalomban, amely a nevelés teendőit azonosítja mindenekelőtt a magatartás-formálással mint elsődlegesen a legfontosabb, az egyén életét meghatározó feladattal.<sup>5</sup>

### **Az autonóm szabályozású aktivitás mint a nevelési folyamat eredménye**

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 aktivitásra.

Ennek megfelelően minden nevelési akció (például jutalmazó, büntető, felvilágosító, modellközvetítő stb.) végső soron a társadalmilag értékes és egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására irányul, s ez ad értelmet és létjogosultságot minden, a nevelőhatások megszervezését célzó eljárásnak. Ezt alátámasztja az a tény, hogy a társadalom az egyént nem személyiségbeli képződményeivel, hanem tetteivel és magatartásával azonosítja, s ezekből kiindulva méltányolja vagy szankcionálja.

Ebből 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, funkciótlán elemei, amelyek éppen ezért akadályai is a hatékony nevelőmunkának. Meg kell jegyezni, hogy egy-egy nevelési intézmény munkájának színvonala és eredményessége éppen attól függ döntően, 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 valamilyen oktató-nevelő intézmény ösztönzésére, tehát külső hatások nyomán, mintegy ezekhez alkalmazkodva produkáljon 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 külső hatásra létrejövő közösség- és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítása, megszilárdítása, hanem az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékeny-

<sup>5</sup> Brezinka, W.: Erziehungsziele in der Gegenwart. Konstanz, 1991; Hufnagel, E.: Pädagogische Theorien im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main, 1982; Karwitz, R.: Pädagogik als Handlungsorientierung. München, 1981; Kron, F. (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Bad-Heilbrunn, 1980; Otte, R.: Kognitive Determinanten sozialen Verhaltens. Hildesheim, 1981; Husén, T.-Postlethwaite, T. N. (Ed.): The International Encyclopedia of Education. (Second edition.) Pergamon, 1994. Vol. 7. 3921-3925. o.; Kazamias, A. M. (Ed.): Herbert Spencer on Education. New York, Teachers College Columbia Univ., 1966. Idézi: Horváth Attila: Egy érték központú pedagógia felé. In: Mihály Ottó (szerk.): Iskola és pluralizmus. Edukáció, Bp., 1989. 71-72. o.

ségformák létrejötte s ezáltal a konstruktív, vagyis a szociálisan értékes és egyénileg is eredményes életvezetés megalapozása.

Látható tehát, hogy a magatartás-formálás s ezzel együtt a nevelési értéktanteremtés igen kiterjedt problémaköre elválaszthatatlanul összefonódik az autonóm magatartást vezérlő személyiségbeli összetevők kialakításának, vagyis a magatartás-determináció problematikájával.

### **Az aktivitást szabályozó személyiségbeli feltételrendszer kialakítása mint a nevelési folyamat lényegi eleme**

A nevelés elméletének és gyakorlatának történeti alakulása azt bizonyítja, hogy bár a pedagógiában mindig kifejezett törekvés élt a szilárd, értékes magatartásformák kialakítására, ez a törekvés azzal az egyre határozottabb feltételezéssel egészült ki, hogy ezek a magatartásformák *szilárd személyiségbeli determinánsok* 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 akarat iránny, szokás, meggyőződés, eszménykép, irányultság, beállítódás, motívum, szükséglet), funkciójuk lényege azonban azonos: a személyiség és ezáltal a magatartás szilárd-ságának, orientáltságának biztosítása.

Eszerint a nevelési folyamatban a magatartás- és tevékenységformálás a személyiségbeli determinánsok fejlesztésével egységben történik. Ezen a ponton elkerülhetetlen annak a kérdésnek a tisztázása, hogy milyen személyiségbeli képződményekből épül fel a magatartást és tevékenységet orientáló szubjektív feltételrendszer, azaz a nevelési folyamatban milyen személyiségkomponensek kialakítása történik meg. A pedagógiai és pszichológiai szakirodalom széles köre alapján a fenti kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy az egyén aktivitását a személyiség egymással szoros kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályozza:

az *ösztönző-reguláló* sajátosságcsoporthat és

a *szervező-végrehajtó* sajátosságcsoporthat.

Az *ösztönző-reguláló* sajátosságcsoporthat foglalja magában a *motivációs-szükségleti* képződményeket. A *szervező-végrehajtó* sajátosságcsoporthat lényegében az *ismeretekből, jártasságokból, készségekből, képességekből* épül fel.<sup>6</sup>

Ki kell emelni az eddigiekkel kapcsolatban azt a tényt, hogy bár a személyiség *ösztönző-reguláló* és *szervező-végrehajtó* sajátosságcsoporthatja szoros kölcsönhatásban látja el az aktivitás determinációját, s e két sajátosságcsoporthat elemeit bármennyire is együtt kezeli a pedagógia mint fejlesztő-formálandó sajátosságokat, a két sajátosságcsoporthat között természetüket, *funkciójukat* s ennek következtében 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* sajátosságcsoporthat természetének szemléletbeli összemomása, differenciálatlan értelmezése olyan torz következményekkel jár, hogy a gyakorlat csak az utóbbi sajátosságcsoporthat formálását tekinti feladatának, illetve olyan téves feltételezések csapdájába esik, hogy az ismeretek közvetítésével, valamint a jártasságok, készségek és képességek fejlesztésével egyúttal a nevelési

<sup>6</sup> Lénárd, F.: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp., 1979; Nagy, S.: Az oktatásemélet alapkérdései. Bp., 1988.

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.

Az *ösztönző-reguláló* sajátosságcsoport, vagyis a személyiség *motivációs szükségleti* szférája közvetlenül felelős az aktivitás irányáért, szociális minőségéért, s ettől a sajátosságcsoporttól függ az, hogy az ember saját szervező-végrehajtó lehetőségeit – ismereteit, jártasságait, készségeit, képességeit – társadalmilag hasznos vagy antiszociális irányban mozgósítja-e.

Ezzel szemben szükséges hangsúlyozni, hogy a *szervező-végrehajtó* sajátosságcsoport nem az egyéni aktivitás szociális alapirányát, hanem a *kivitelezés* részleteit határozza meg. Ennek megfelelően a szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége (pl. sokoldalú ismeretek, fejlett képességek, készségek stb.) azt nem garantálja, hogy az egyén magatartása és tevékenysége társadalmilag értékes irányt vegyen fel. (Jó példa erre az intellektuális bűnözés jelensége.) Tehát a magatartás- és tevékenységformák szociális értékével a szervező-végrehajtó sajátosságok nem állnak közvetlen determinációs viszonyban.

A változó jelentős *funkcionális különbségek* mellett szintén nagy eltérések vannak a két sajátosságcsoportot létrehozó pedagógiai folyamatban, hatásrendszerében is, olyan értelemben, hogy a *személyiség motivációs-szükségleti szférája sok vonatkozásban más minőségű környezeti-pedagógiai hatásrendszerrel alakítható, fejleszthető, mint ismeretrendszere vagy képességei, s az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport formálása nem azonos a tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítésével vagy jártasságok és készségek kialakításával.*

Nyilvánvalóan a felvillantott eltérések felismerésének eredménye, hogy a *pedagógiai feladatrendszer* – funkcionálisan – 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.

Azt tehát meg tudjuk mondani, hogy a nevelési folyamat struktúrájának záró eleme, végeredménye az *autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák* kialakulása, megszilárdulása, de a nevelési folyamat szakszerű megszervezéséhez azt is tudnunk kell, hogy a fenti magatartás- és tevékenységformákkal elválaszthatatlan determinációs összefüggésben áll, azokat szabályozó, ösztönző-reguláló személyiségbeli sajátosságcsoport milyen *komponensekből* épül fel, ezek a komponensek milyen *pedagógiai hatásrendszerrel* alakíthatók, ez a hatásrendszer pedig milyen nevelési *módszerekkel* szervezhető és irányítható.

A különböző szerzők általában arra a felismerésre jutnak – a neveléstudomány által régen megfogalmazott megállapításokat és hipotéziseket megerősítve –, hogy ebben a *sükségleti-motivációs személyiségkomponensben meghatározó* szerepet töltenek be a *szokások, életvezetési modellek (példaképek-eszményképek) és meggyőződések*.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Havighurst, R. J. – Taba, H.: Adolescent Character and Personality, Wiley, New York, 1949. 6–7. o.; Remplein, H.: Psychologie der Persönlichkeit. München–Basel, 1975. 275. o.

A szokás, a példakép-eszménykép, valamint a meggyőződés lényege, természete biztonságosan a bennük tárgyiasult környezeti-pedagógiai hatásrendszer alapján határozható meg, amennyiben a *szokások megerősítő-beidegző* hatások, a *példakép-eszménykép modellállítás és annak követése, a meggyőződés pedig értelm-tudatosító befolyás* nyomán jelentkező *belátás* útján alakítható ki.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportját felépítő személyiségkomponenseket – tehát a *szokást, a példaképet-eszményképet és a meggyőződést* – a neveléstudomány már régen definiálta, ezeket hagyományosan mint kialakítandó személyiségvonásokat kezeli, s magatartás-szabályozó szerepüket kiemelt jelentőségűnek tartja.<sup>8</sup>

Ezen a ponton felvetődik a kérdés, hogy jogos-e a szokást, a példaképet-eszményképet, főként pedig a meggyőződést szükségleti-motivációs természetű képződménynek 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*. 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.

Az eddig elemzett kutatási eredményeket összegezve tehát megállapítható, hogy a nevelési feladatok megoldása s a nevelési értékek közvetítése vontaképpen azt jelenti, hogy az embert képessé tesszük erkölcsi, intellektuális, esztétikai stb. jellegű tevékenységformák önálló produkálására, illetve ezek végrehajtásával 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 konstruktív magatartást tanúsítson, és permanensen nevelje, képezze önmagát.

A *közösségfejlesztő és önfejlesztő* aktivitás, valamint a hozzájuk tartozó szükségleti rétegek megkülönböztetése lehetővé teszi a *nevelési feladatok* tartalmának pontosabb meghatározását, többek között annak világos felismerését, hogy a morális, valamint 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 ugyanígy nem így járunk el, nem várható, hogy ezeken a területeken ténylegesen funkcionáló szubjektív igények, valamint autonóm módon reprodukálódó magatartás- és tevékenységformák, vagyis nevelési értékek alakuljanak ki a leendő állampolgároknál.

Összegezve a tanulmányban foglaltakat: a nevelési folyamat keretében kialakítandó, globális *nevelési értékek* az egyén konstruktív életvezetését tekintjük. Ez a nevelési érték az egyén konstruktív *magatartás- és tevékenységrepertoárjában* tárgyiasul, jelenik meg. A konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár elemei, a közösségfejlesztő (morális) és az önfejlesztő magatartás- és tevékenységfor-

<sup>8</sup> Dewey, J.: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Bp., 1976; Imre, S.: Neveléstudomány. Bp., 1942; Ágoston, Gy.: Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Bp., 1970; Zrinszky, L.: Magatartásminták – azonosulás. Gondolat Kiadó, Bp., 1978.

mák *nevelési részértékek*. Az érték közvetítés pedig a nevelés gyakorlatában nem mászt jelent, mint egy-egy konstruktív magatartás- és tevékenységforma megerősítését s motivációs bázisának (szokásának, interiorizált modelljének, meggyőződésbeli alapjának) kifejlesztését. Ennek eredményeképpen jut el az ember arra a fejlődési szintre, hogy autonóm módon, tehát belső ösztönzéstől indítva törekszik a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák következetes végrehajtására, vagyis konstruktív életvezetésre.

## Felhívás

### **a Felnőttoktatási Szövetség megalakítására**

Egyre súlyosbodó körülményeink láttán, amikor az általános és a középiskolában valamint felsőfokon újra tanulni vágyó felnőttek közül azok sem tudnak tanulni, akik szeretnének, amikor az ismeretterjesztés és a közművelődés formái széthullottak, amikor az egyházak ismét egyre nagyobb szerepet játszanak a felnőttképzésben, amikor az átképzések iránti szükséglet egyre növekszik, a források azonban szűkülnek, amikor a munkaerő-piaci képzés területén egyre nehezebb tájékozódni, akkor szükség van egy olyan szervezetre, amelynek az a célja, hogy segítse a felnőttek oktatását, a felnőttoktatásban minden érdekelt közös céljáért együtt tudjon fellépni.

Javasoljuk tehát, hogy a felnőttképzés bármelyik területén résztvevők alkossanak olyan laza szövetséget, amelyben mindenki megtalálhatja a közösen képviselhető érdeket és értékeket olyképpen, hogy ki-ki és mindegyik terület megőrizze saját arculatát.

Legyen a felnőttoktatási szövetségek szövetsége nyitott az iskolarendszerű felnőttoktatók és az egyházak képviselői, a munkaerő-piaci képzésben érdekeltek és a népművelők, ismeretterjesztők, a nép főiskolák képviselői, tehát mindazok előtt, akik bármilyen szempontból fontosnak tartják a felnőttek képzetését.

A jelentkező szervezeteket várjuk a Szabó Ervin Gimnázium címén: Budapest, XIII. Hajdú u. 18. Telefon: 120-7079.