

# Személyiségfejlődés és nevelés

## A fejlődésmodellek integrációjának lehetősége

*Ha a nevelés feladata a személyiségfejlődés segítése, ennek eredményessége nagymértékben attól függ, hogy mennyire ismerjük a segítendő fejlődést, annak alapvető jellemzőit, de az is kérdés, hogy mit tekintünk személyiségnek, fejlődésnek. Ugyanis a személyiségelméletek osztódással szaporodnak. Jelenleg száz körül van a számon tartható elméletek száma. És a történetnek nem látszik a vége: újabb és újabb elméletek születése várható.*

Az új elméletek nem meghaladják vagy magukba foglalják a régieket, aminek következtében pszichológiatörténeti előzménnyé válhatnának a régiek, hanem szinte valamennyi érvényesként él tovább. Az egyre vastosabb személyiségelméleti kézikönyvek (1) valamilyen szempont szerint szelektálnak és egy-két tucatszámú elméletet, irányzatot ismertetnek. Ebben a helyzetben a pedagógiák szándékosan vagy szándéktalanul valamely (leggyakrabban az éppen divatos) irányzathoz, elmélethez csatlakoznak, vagy valamilyen megfontolás alapján válogatnak, vagy egyszerűen figyelmen kívül hagyják a személyiségelméletek által fölhalmozott tudást. Ebben az írásban azt a kérdést vetjük föl, hogy a nevelés eredményessége érdekében mi módon lehetne a személyiségfejlődéssel kapcsolatos szerteágazó, gyakran egymásnak is ellentmondó ismereteket, forrásokat hasznosítani.

A személyiségfejlődés kutatásának sokféle megközelítését az áttekinthetőség érdekében két szempont szerint csoportosítjuk.

1. A személyiségelméletek mindegyike foglalkozik a személyiség fejlődésének mibenlétével. E szemponton belül vannak elméletek, amelyek csak a fejlődést meghatározó tényezőkről értekeznek (Adler például a szülők, valamint a gyerekek születési sorrendjének szerepét hangsúlyozza. Fromm a specifikus szociális és kulturális feltételek szerepét tekinti döntőnek, Mead és a szociálpszichológusok többsége szerint a biológiai tényezők mellékesek a személyiség fejlődésében, mások az öröklött adottságokból vezetik le a fejlődést stb.).

A fejlődést meghatározó tényezők mellett egyes elméletek a folyamatos fejlődésre építenek (például Jung, Kelly), mások a szakaszos fejlődést vallva, különböző szempontú szakaszokat ismertetnek (például Freud, Allport, Maslow, May stb.)

2. A másik megközelítés értelmében a személyiségelméletek kimondva vagy kimondatlanul holisztikusak: a személyiséget mint egészet tekintik, a fejlődést is a személyiség egészére értelmezik, vagyis olyan fejlődési sajátságokat törekszenek megragadni, feltárni, amelyek általában, a személyiség valamennyi részterületére érvényesek. Így születtek és születnek a személyiségfejlődés átfogó leírásai, modelljei. A személyiség egyes részterületeivel (érzelem, értelem, szocialitás stb.) foglalkozó kutatók célja az egyes részterületekre érvényes fejlődési sajátságok megismerése. Így születtek és születnek a személyiségfejlődés részterületeinek leírásai, modelljei.

A szakaszos fejlődés modelljei kétdimenziósak. Az egyik dimenzió a fejlődés valamely átfogó jellemzője, a másik pedig az életkor (az egymást követő életkori szakaszok sora), illetve ennek egy kevésbé merev változata: az idő. Abban az értelemben, hogy valamely fejlődési szakasz kialakulása időben lejátszódó érési/tanulási folyamat, amely az egyes emberekben különböző életkorban következik be, vagyis konkrét életkorhoz nem köthető.

Freud például közismerten a pszichoszexuális fejlődést tekintette a személyiségfejlődés lényegének, amely öt életkori szakaszban valósul meg: 0–1 év orális, 2–3 év anális, 4–5 év fallikus, 6–12 látens,

13 < év genitális fejlődési szakasz. Idézzük fel, hogy Freud szerint a személyiség strukturális szempontból három egymásra épülő rendszer: id, ego, szuperego. Erikson később (1950, 1963) megtartva Freud első négy fejlődési szakaszát más fejlődési jellemzőt választott: a *pszichoszociális fejlődést* tekintette lényegesnek, továbbá az egész életre kiterjesztette a szakaszokat. Az egyes szakaszok sikeres és sikertelen alakulásának következményei szemléletesen jellemzik azok lényegét: 0–1 év remény–félelem, 1–3 év az akarat hatalma–„önkétely”, 4–5 év cél–értéktelenség, 6–11 év kompetencia–inkompetencia, 12–20 hűség–kétség, 20–24 szerelem–szabadosság, 25–65 gondoskodás–önzés, 65 < bölcsesség–céltalanság és kétségbeesés. Allport a személyiségfejlődés lényegének az *énfejlődést* tekintette. Az életkori szakaszok: 0–15 hónap testi énézés, 2 év körül jelenik meg az önazonosság–érzés és az önbecsülés érzése, 4–6 év az „önkiterjesztés” és az énkép kialakulása, 6–12 év a feladatokkal önállóan megbirkózó én, 12 < az önmegvalósításra, az életprogram megválasztására törekvő én, majd az érett személyiség, amelynek hat jellemzőjét adja meg az elmélet. Végül érdemes felidézni egy kevésbé közismert kutató, May fejlődéselméletét, amely a *tudatosság, a tudat fejlődését* tekintti meghatározó jellemzőnek. Nincsenek merev életkori határok: 0–2 a tudatosság előtti szakasz, a 2–3 év és a serdülés a kialakuló tudatosság szakasza, erre épül a hétköznapi éntudat, majd – akinél egyáltalán kialakul – a kreatív éntudat. A részleges modellek közül tekintsük az *értelmi fejlődés Piaget-féle (2) szakaszait* (0–2 év szenzomotoros, 2–7 művelet előtti, 7/8–11/12 év konkrét műveleti, 12–16 év formális műveleti szakasz), a *szociomórális fejlődés Kohlberg (3) által kidolgozott szintjeit és szakaszait* (kisgyermekkor: prekonvencionális szint, nagygyermekkor: konvencionális szint, serdülő- és felnőttkor: posztkonvencionális szint, a szintek két-két szakaszra tagolódnak), valamint Maslow (4) közismert *szükséglet-hierarchiáját* (fiziológiai szükségletek, a biztonság szükséglete, a hovatartozás és a szere-

tet szükséglete, a megbecsülés, valamint az önmegvalósítás szükséglete).

### Az integráció néhány előjele

A személyiségfejlődés időben megvalósuló folyamat, de a konkrét életkori fejlődési szakaszok, az életkor szerepe már a fenti példák láttán is megkérdőjelezhető. A probléma mindenekelőtt abból fakad, hogy azonos naptári életkorú személyek fejlettsége nagyon különböző. A különbség mértéke években kifejezve általában nagyobb, mint a fejlődési szakasz által átfogott évek száma. Például az érési folyamatokat tekintve az egynapos újszülöttek több hónapot kitevő mértékben különböznek egymástól; a hatévesek érésbeli különbségei 1–2 évet, a serdülés legkorábbi és legkésőbbi kezdete pedig 3–4 év különbséget is kitesz. Az intellektuális fejlődésben a hatévesek közötti különbség eléri az 5 évet, az ifjúkorban pedig a 8–10 évet is. Az egyéni különbségek miatt nem sok értelme van a pontosan megadott életkori szakaszoknak, mert a szakaszon kívül rekedtek esetleg többen vannak, mint a besorolhatók. További probléma, hogy az életkor előrehaladtával egyre növekszenek az egyéni különbségek, egyre bizonytalanabb az életkori szakaszokba való besorolás lehetősége. A személyiség fejlődésének különböző részterületei különböző mértékben függenek az életkortól: leginkább életkorfüggő az érés, ennél kevésbé az értelmi fejlődés, még kevésbé a szociális, az erkölcsi fejlődés.

Nem véletlen, hogy a szakaszos fejlődés elméleteivel párhuzamosan léteznek a folyamatos fejlődés elméletei. Az utóbbi két évtizedben a szakaszos fejlődést cáfoló kiterjedt szakirodalom halmozódott fel, amelynek alapján ma már a fejlődést kutatók körében általánossá kezd válni a folyamatos fejlődés elméletének elfogadása. Nem indokolható, hogy a pedagógia figyelmen kívül hagyja ezt a paradigmátikus jelentőségű fejleményt.

A korai fejlődéselméletek sorsdöntő szerepet tulajdonítottak a születést követő éveknek, illetve az első 5–6 évnek, és a serdülőkor végével a fejlődést befejezettnek tekintették (a fenti példák között is több

ilyen elméletet talál az olvasó). Viszonylag ritka az életkor egészére kiterjeszkedő fejlődésemélet (a példák között lásd Erikson elméletét). Az utóbbi évtizedekben a helyzet gyökeresen megváltozott. A élethossziglan tartó fejlődés (life-span development) a humán fejlődés kutatásának alapvető témájává vált (például a Max Planck Institute for Human Development and Education köz-

ponti témája a life-span development). (5) Az egész életen át tartó fejlődés elmélete nem azt hirdeti, hogy a gyermekkorak nincsen kitüntetett jelentősége a személyiség kialakulásában, hanem csak azt, hogy a gyermekkor nem feltétlenül sorsdöntő, továbbá azt, hogy a személyiség fejlődése nem szükségszerűen zárul le a serdüléssel, hanem a szociális közegtől, a lehetőségektől függően egész életen át folytatódhat, és sokak esetében folytatódik is egészen a felgyorsuló biológiai leépülésig. A személyiség élethosszig tartó fejlődésének kutatási eredményei lényegesen módosítják az

emberről, az emberi személyiség fejlődési lehetőségeiről kialakult eddigi szemléletmódot, ami fontos következményekkel jár a pedagógiára, az iskolai nevelésre nézve is.

A személyiségfejlődés folyamatát az elméletek többsége (akár a szakaszos, akár a folyamatos fejlődést tekinti érvényesnek) úgy írja le, hogy a változások az előzményekre épülnek, az előzmények a fejlődés feltételei (néhány kivételtől eltekintve a felsorolt példák ilyenek). E szemléletmód következményeként az egymást követő fejlődési szakaszok helyett egyre gyakrabban

egymásra épülő szintekként, hierarchiaként modellezik a személyiség fejlődését, amely szintek nem pusztán egymás előfeltételei, hanem az alsóbb szintek relatív önállóságát meghagyva a felsőbb szintek magukban foglalják az alsóbbakat (ilyen jellegű szemléletmódot tükröznek a példák között Kohlberg szociomorális fejlődési modellje és Maslow szükséglet-hierarchiája, de a Freud-

féle id-ego-szuper-ego hierarchia is ezt példázza).

E példákon túl sokféle kutatási eredmény jelzi, hogy a személyiség hierarchikus rendszer, fejlődési szintjei az alsóbb szintek komponenseiből építkezve, kibontakozva épülnek ki, miközben az alsóbb szintek relatív önállósága megmarad. A személyiség működése és viselkedése a hierarchiák kiépültségétől függő hatékonysággal, a szintek kölcsönhatásával valósul meg. A pedagógia, a személyiségfejlesztés szempontjából ez azt jelenti, hogy a hierarchia felsőbb szintjeinek kiépülését az alsóbb szintekre építve segíthetjük elő.

Áttérve a kétdimenziós modellek másik dimenziójára, a személyiségfejlődés jellemzőjére, azt láthatjuk, hogy minden megkülönböztethető modell más és más jellemzőt vél meghatározónak (bár a különbség nemritkán terminológiai szintű csupán). Az átfogó, vagyis a személyiségfejlődés egészére érvényesként felmutatott jellemzők közül négy példát soroltunk fel: Freud szerint a pszichoszexualitás, Erikson szerint a pszichoszocialitás a személyiségfejlődés meghatározója, Allport az énfejlődést, May a tudatosság fejlődését tekintette átfogónak.

*A személyiségfejlődés folyamatát az elméletek többsége (akár a szakaszos, akár a folyamatos fejlődést tekinti érvényesnek) úgy írja le, hogy a változások az előzményekre épülnek, az előzmények a fejlődés feltételei (néhány kivételtől eltekintve a felsorolt példák ilyenek). E szemléletmód következményeként az egymást követő fejlődési szakaszok helyett egyre gyakrabban egymásra épülő szintekként, hierarchiaként modellezik a személyiség fejlődését, amely szintek nem pusztán egymás előfeltételei, hanem az alsóbb szintek relatív önállóságát meghagyva a felsőbb szintek magukban foglalják az alsóbbakat*

Mivel az átfogó jellemzőkről szerzőik azt vallják, hogy az általuk feltárt jellemző a személyiségfejlődés egészére érvényes, ebből az következik, hogy ezek egymást vagy kizárják, vagy specifikus jellemzők, amelyek csupán a személyiség valamely részterületére, de nem az egész személyiségfejlődésre érvényesek. Természetesen fölmerül a kérdés, hogy a sok személyiségelmélet között nincsen-e olyan, amely a meghatározó, a személyiségfejlődés egészére érvényes jellemzőt tárta föl, csak eddig még nem ismertük fel és el. Végül az is kérdés, hogy létezik-e ilyen átfogó, meghatározó személyiségfejlődési jellemző. Belátható, hogy elméletileg (hiszen ebből a szempontból integrálhatóvá válna a sokféle személyiségelmélet) és gyakorlatilag is előnyös lenne az átfogó jellemző felismerése, hiszen ez a pszichiátria, a pszichoterápia, a pedagógia, a nevelés számára a gyógyításhoz, a fejlesztéshez lényeges kiindulás lehetne.

Ebben az írásban nincs hely arra, hogy elmélyedjünk a sokféle megközelítés alapján leírt különböző fejlődési szakaszok, szintek tartalmaiban. De talán nem is szükséges, hiszen első tekintetre is sejthető (még a felsorolt néhány példa megnevezéseire figyelve is), hogy a szakirodalom alapján felmutatott hasonlóságok mellett léteznek mélyebben fekvő közös sajátságok különösen a fejlődés kezdeteit tekintve. A felsorolt példák szemléltetve a következő hipotézisek fogalmazhatók meg:

1. Az orális, az anális szakasz (Freud, 0–1, illetve 1–3 év); a remény–félelem és az akarat–kétely szakasza (Erikson, 0–1, illetve 1–3 év); az énejlődés „érzése”: testi énézés, önazonosságérzés, önbecsülés-érzés szakasza (Allport, 0–15 hónap, 2 év körül); a tudatosság előtti szakasz (May, 0–2 év); szenzomotoros szakasz (Piaget, 0–2 év); prekonvencionális szint (Kohlberg, kisgyermekkor); fiziológiai szükségletek (Maslow). Strukturális szempontból az id szintje (Freud) az eddigiekkel hasonló jellegű tartalmakat képvisel. Ezeknek a szakaszoknak, szinteknek a lényege, hogy a viselkedést az öröklött komponensek szabályozzák. A komponensrendszer-elmélet nyelvén (6) fogalmazva: ez az öröklött komponens-

rendszer szintje, amelynek a relatív önállósága egész életünkben megmarad, de aktuális helyzetekben, illetve súlyos betegség, leépülés esetén magasabb fejlettségi szintünkről vissza is csúszhatunk az öröklött komponensrendszer szintjére, minek következtében viselkedésünket dominánsan ez szabályozza.

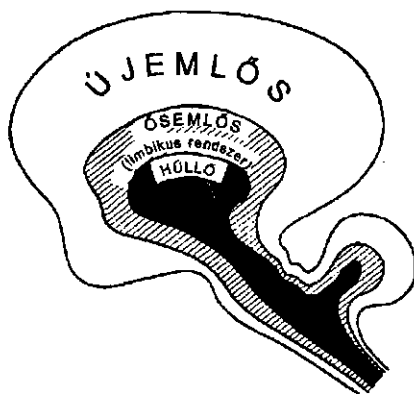
2. A fallikus és látens szakasz (Freud, 4–6 és 6–12 év); a cél-értéktelenség és a kompetencia–inkompetencia szakasza (Erikson, 4–5 és 6–11 év); az önkiterjesztés és az énkép, valamint a feladatokkal megbirkózó én kialakulása (Allport, 4–6 és 6–12 év); a kialakuló tudatosság (May); művelet előtti és konkrét műveleti szakasz (Piaget, 2–7 és 7–12 év); konvencionális szint (Kohlberg, középső- és nagygyermekkor) a hovatartozás és a szeretet szükséglete (Maslow). E szakaszok és szintek tartalmukat tekintve hasonlítanak a Freud-i ego tartalmi jegyeire. A közös jellemzőiket tekintve az exploráció, a próbálkozásos, az utánzásos, a mintakövetéses, egyszóval a tapasztalati tanulás eredményeként alakulnak ki, létrehozva a személyiség tapasztalati komponensrendszerét. A személyiség működését és viselkedést egyre inkább a tapasztalati elsajátított komponensek befolyásolják, amelyek szabályozó szerepe a serdülésig dominánssá válhat.

3. A genitális szakasz, illetve a szuperego szintje (Freud, 13 < év); a hűség és kétség szakasza (Erikson, 12–20 év); az önmegvalósításra, az életprogram megválasztására törekvő én (Allport, 12 < év); a hétköznapi éntudat szakasza (May); formális műveleti szakasz (Piaget, 12–16 év); a posztkonvencionális szint első szakasza (Kohlberg, serdülőkor); a megbecsülés szükséglete (Maslow). Ezeknek a szakaszoknak és szinteknek a tartalmai arra utalnak, hogy a személyiség megkezdte kiszabadulását az itt és most tapasztalati kötöttségek alól a természeti és a szociális szabályszerűségek felismerésével és értelmezésével. Az erre a szintre eljutó személyiség működését és viselkedését egyre inkább a szabálytudat, a szabályok, törvényszerűségek követése is befolyásolja. Kialakulhat az értelmező komponensrendszer, amely dominánssá válhat a személyiség működésének és viselkedésének szabályozásában.

4. Azok az elméletek, amelyek a felnőttkori fejlődést is elismerik, még egy fejlődési szint lehetőségét körvonalazzák. Mivel az élethossziglani fejlődés lehetősége viszonylag új felismerés, még kevés ismerettel rendelkezünk a közös jellemzőket illetően. A legtöbbet talán *Allport*nak az érett személyiségre vonatkozó leírása (7), *Mayne*nek a kreatív éntudatról szóló fejtegetése, *Kohlberg*nek a posztkonvencionális szint második szakáról (a saját erkölcsi értékrend értékelése általános, absztrakt szinten) adott jellemzése, valamint *Maslow*nak az önmegvalósítás szükségletére vonatkozó értelmezése nyújt. Ezekből a jelzésekből, valamint az én, az éntudat fejlődésére vonatkozó kutatásokból (8) arra lehet következtetni, hogy az ember önreflexív képességének köszönhetően megértheti, értelmezheti saját személyiségét, működési, viselkedési, fejlettségi, értékrendbeli sajátosságait is. Kialakulhat az önértelmezés szintje, komponensrendszere.

A fenti általánosítások nem pusztán a hivatkozott forrásokra támaszkodnak. Ugyanis az alapot a következő cím alatt ismertetett összefüggések szolgáltatják. Ez tette lehetővé a fenti rövid, utalásszerű ismertető elemzést.

#### A neuroetológia integrációs szerepe



1. ábra

Az emlősgy evolúciós „emeleteinek”  
 sematikus ábrázolása  
 (MacKlean nyomán, 1952)

A modern etológia egyik kibontakozóban lévő ága, a neuroetológia az idegrendszer és a viselkedés közötti közvetlen funkcionális összefüggéseket kutatja. E kutatások egyik alapvető felismerése az agy hierarchikus struktúrája és a viselkedésszabályozás hierarchiája közötti összefüggés. Az már nagyon régóta ismert, hogy az agy anatómiailag három egymásra épülő, egymást magában foglaló struktúra. Az is ismert, hogy ez az egymásra épülés a filogenezis eredménye. Ezeket a felismeréseket MacKlean foglalta össze 1952-ben (1. ábra). A legfelső képződményt hüllőagnak, az erre ráépült ősemmlőagnak (limbikus rendszernek) és a legkésőbbi réteget újemlősgagnak nevezik (ez a tudás az élettani kézikönyvek sztenderd anyaga). (9) E struktúrák funkcióit kutatva sokféle hipotézis született. MacKlean 1973-ban közzétett könyve (10) a viselkedés szabályozásában betöltött szerepeit írja le. Mint látni fogjuk, ezek a filogenezis során egymásra épülő struktúrák és sajátos viselkedésszabályozó funkcióik a személyiségfejlődés hierarchikus szintjeinek kiépülési lehetőségei is.

1. A *hüllőagy* a viselkedés filogenetikai szabályozója. A viselkedés több száz öröklött komponense (a biológiai, fiziológiai szükségletek, a viselkedési hajlamok, mint például a rangsorképző hajlam, az utánzási hajlam, az érzelmi kommunikáció jelrendszere, a reflexek, a mozgásszervek, az artikuláció szerveinek potenciáljai) az aktuális belső állapotnak és külső helyzetnek megfelelő viselkedés alapja, amely az egyén és a faj biológiai túlélésének szolgálatában szerveződik akcióvá. Az újszülött nem képes az önálló viselkedésre. Több, mint tíz év kell ahhoz, hogy ivaréretté váljon. Az öröklött viselkedési komponensek többsége csak fokozatosan, a genetikailag programozott egy-másfél évtizednyi érési folyamat eredményeként válik működőképpé. Az érési folyamatok eredményeként kiteljesedik az öröklött komponensrendszer, kifejlik a *genetikus személyiség*. Ennek a folyamatnak a döntő része 2,5–3,5 éves korig megy végbe (eddig például az agy tömege a felnőtt agyának 75–85 százalékát éri el, ami a születéskor a felnőtt agy mindössze egy-

negyedét teszi ki). Az érés második szakasza a serdülésig tart, a harmadik pedig a serdülés idején játszódik le. Ezek az érési szakaszok tükröződnek a személyiségfejlődés átfogó és részterületekre vonatkozó szakaszolási javaslataiban. Az érési események bekövetkezései azonban a személyiség fejlődésének csak szükséges, de nem elégséges feltételei. Meghatározott érési feltételek létrejötte előtt a személyiség fejlődését szolgáló tanult komponensek nem jöhetnek létre (például a kéz finommozgását megvalósító koordináció létrejötte előtt nem lehet az írást elsajátítani, de ennek az érési folyamatnak a lezárulásából nem következik az írás készsége). Egyszóval az érési szakaszokból nem következnek személyiségfejlődési szakaszok. Az újszülött viselkedése kizárólag a már aktív öröklött komponenseknek köszönhetően valósul meg, és az intenzív érés időszakában, úgy 2,5–3,5 éves korig egyértelmű a hüllőagy viselkedésszabályozó dominanciája. Az öröklött komponensrendszer viselkedésszabályozó funkciója életünk végéig alapvető marad, de az ősemelő- és az újemelő megfelelő tanulási eredményeknek köszönhetően több-kevesebb, esetleg domináns szerepet játszhat a viselkedés szabályozásában.

2. Az *ősemelő* teszi lehetővé a tapasztalati (az észleléssel, a próbálkozással, az utánzással megvalósuló) tanulást, amelynek következtében megvalósulhat az öröklött komponensrendszer kötöttségei alóli felszabadulás, a környezethez, a feltételekhez történő ontogenetikus adaptáció. Ez a tanulási folyamat a születéssel kezdődik és az életünk végéig tart. A szokásos természeti és szocializációs közeghez adaptálódva (amelyben sok tízezer éve élnek az emberek) általában kialakul a felnövekvők tapasztalati komponensrendszere, *tapasztalati személyisége*, szokásos szóhasználattal: második természete, amely megszilárdulása után lassan változik. Az emberek többsége második természetének dominanciájával éli le az életét. Ez azonban csak lehetőség. Felbomlott, közömbös szociális környezetben akár életre szólóan csökevényes maradhat a szocializáció, a tapasztalati személyiség. Ami azt jelenti, hogy az ilyen emberek

megrekednek a genetikus személyiség szintjén, viselkedésük szabályozását dominánsan az öröklött komponensrendszer határozza meg. A már kialakult tapasztalati személyiség súlyos betegség, drogfüggőség és hasonló személyiségromboló hatások következtében széteshet, a viselkedésszabályozásban az öröklött komponensrendszer dominánssá válhat. Korunk jellemzője, hogy növekszik a csökevényesen szocializált és szétesett személyiségek aránya. A különböző hatékonyságú szociális közeg, nevelés következtében a tapasztalati személyiség kialakulása és megszilárdulás nagy fáziskülönbséggel következik be. Már a gyermekkor végéig kialakulhatnak szilárd, alig nevelhető tapasztalati személyiségek, különösen szembetűnő ez a fejlemény a deviáns szubkultúrákban nevelkedő gyerekek körében. A gyermekkorra egyébként köztudottan a tapasztalati tanulás, a tapasztalati személyiség alapozása jellemző. Ugyanakkor az emberek többségében csak a serdülőkor vége után szilárdul meg tapasztalati személyiségük, de sokan és egyre többen vannak, aki csak felnőttkorban érik el ezt a szintet, némelyek viselkedését pedig egész életükben dominánsan az öröklött komponensrendszerük szabályozza.

3. Az *újemelő* (a korábbi struktúrákat körülvevő nagyagykéreg) az itt és most tapasztalatai, a tapasztalati személyiség kötöttségei alóli felszabadulást teszi lehetővé. Ennek szembeszökő megnyilvánulása a játék. A játék szimulatív tevékenység, vagyis olyan tevékenység, amely függetleníti magát a tényleges tevékenység kötöttségei alól.

A szimulatív viselkedésszabályozás lehetőségének köszönhetően válunk képessé a természeti, társadalmi szabályszerűségek felismerésére, szabályok, törvények megfogalmazására és követésére. A viselkedés tapasztalati szintű szabályozása a korábbi tapasztaltok, implicit (belső, nem tudatosult) szabályok alapján és a viselkedés tényleges következményeiről kapott visszacsatolt információknak köszönhetően valósul meg. Az újemelőnek és a nyelvnek köszönhetően új szabályozási szint jöhet létre, amelyben a felismert és explicit szabályok is közreműködnek.

Ezen a szinten az explikált szabályhoz is mérjük a tevékenységünket, viselkedésünket (például képessé válhatunk ismert természeti törvények, szerelési útmutatók, tervrajzok alapján eredményesen cselekedni, illetve képessé válhatunk szabályszerűségek megismerésére, értelmezésére és explicit megfogalmazására). E lehetőség valóra válásának, vagyis az értelmező komponensrendszer, az *értelmező személyiség* kialakulásának a tapasztalati személyiség előzetes létrejötte és a nyelv elsajátítása az előfeltétele.

4. A két agyfélteke egymásra reflektáló specializációja a filogenezis eredményeként a „hierarchia negyedik szintjét” hozta létre (MacLean terminológiájával ez a „fourth brain”). Ez teszi lehetővé az önreflexió, az introspekció, az önértékelés, a tudatos önkontrol, önfejlesztés elsajátítását. Az előző cím 4. pontjában láthattuk néhány pszichológus tapasztalataiból származó hasonló következtetéseit. Az önreflexió lehetősége az ember-szabású majmokban is bizonyítottan létezik. Az önreflexió a

kisgyermek saját testének felderítésével, tükröképének, nevének önmagára vonatkoztatásával, „önazonosításával” már él ezzel a lehetőséggel. Az értelmező (szabályfelismerő, modellező, szabályexplikáló és explicit szabályhasználó) személyiség kialakulása lehetővé teszi, hogy a jól bejáratott értelmező komponensrendszer eszközeivel az önreflexiót önértelmezésre használjuk. Ennek köszönhetően képessé válhatunk arra, hogy az ember, önmagunk mű-

ködésének, viselkedésének szabályait felismerjük, modellezzük, explikáljuk (a embertudományok évszázadunk második felében elért eredményei azt mutatják, hogy ez ma már nem csak lehetőség). E tudás birtokában az értelmező szintre eljutott emberek a személyiség működésének és viselkedésének explicit szabályait megértve, elsajátítva és önmagukra vonatkoztatva új szabályozási rendszert, önértelmező

*Az eddigi ismertetés azt mutatja, hogy az embernek a filogenezis eredményeként négy szintű, egymással kölcsönhatásban működő hierarchikus agya alakult ki, amely lehetővé teszi, hogy az érési folyamatokat követve tapasztalati személyiséggé fejlődjön, hogy a természeti és szociális közeghez adaptálódjon. A társadalom által felhalmozott értelmező tudástól függően az egyén e tudás elsajátításának köszönhetően értelmező személyiséggé fejlődhet, valamint az is lehetséges, hogy az értelmező komponensrendszer birtokában az ember és önmaga működésének, viselkedésének értelmezést is elsajátítsa, hogy önértelmező személyiséggé fejlődjön.*

komponensrendszerrel fejleszthetnek ki önmagukban. Gondolkodásuk és viselkedésük szabályozásában az öröklött szabályozók, a tapasztalatra visszacsatoló, valamint az explicit természeti, társadalmi szabályokat is tudatosan hasznosító szabályozást az *önértelmező személyiség* kialakulásával kiegészítheti az *önértelmező* szabályozás is. Ennek a lehetőségnek a valóra válása gyökeres fordulatot ígér mind az egyes emberek életében, mind a társadalmak fejlődésében az ilyen fejlettségi szintre eljutó emberek arányának növekedése esetén (e témáról lásd az „Énkibontakozás és nevelés. Csíkszentmihályi Mihály proféciaja” című írást az Iskolakultúra következő számában).

hályi Mihály proféciaja” című írást az Iskolakultúra következő számában).

Az eddigi ismertetés azt mutatja, hogy az embernek a filogenezis eredményeként négy szintű, egymással kölcsönhatásban működő hierarchikus agya alakult ki, amely lehetővé teszi, hogy az érési folyamatokat követve tapasztalati személyiséggé fejlődjön, hogy a természeti és szociális közeghez adaptálódjon. A társadalom által felhalmozott értelmező tudástól függően

az egyén e tudás elsajátításának köszönhetően értelmező személyiséggé fejlődhet, valamit az is lehetséges, hogy az értelmező komponensrendszer birtokában az ember és önmaga működésének, viselkedésének értelmezést is elsajátítsa, hogy önértelmező személyiséggé fejlődjön. A fejlődés második-negyedik szintjének kialakulása nem szükségszerű, hanem filogenetikailag adott lehetőség. Ebből következően a genetikus személyiség érési folyamatain túl a személyiségfejlődésnek nincsenek életkori szakaszai. Az életkori szakaszolás mint a fejlődés egyik dimenziója az idő dimenziójává szelődül. A második-negyedik szint domináns viselkedésszabályozó szerepet játszó kialakulása ugyanis a szociális környezettől, a tanulás tartalmaitól, folyamataitól függ. A tapasztalati személyiség az emberek túlnyomó többségében kialakul, az értelmező szint dominanciája csak a fejlettebb társadalmakban, rétegekben felnövekvő emberek egy részének adatik meg, az önértelmező személyiség szintjére pedig ma még kevesen juthatnak el (egyrészt azért, mert az embertudományok eredményei még nehezen hasznosíthatóak, másrészt e tudás tömeges elsajátításának, tömegkultúrává válásának kezdeti jelei csak az utóbbi évtizedekben kezdenek kitapinthatóvá válni).

Azt láthattuk, hogy a személyiségfejlődés jellemzője (a fejlődési modellek másik dimenziója) szinte minden elméletben más és más. Kérdés, hogy a fent jellemzett fejlődési modellnek mi a lényeges jellemzője, mi az egzisztenciális funkciója. A leírásból talán további fejtegetés nélkül is nyilvánvaló: a személyiségfejlődésnek ez a dimenziója az ontogenetikus adaptivitás eredményességének, hatékonyságának a javulása, a kötöttségek alóli fokozatos felszabadulás, egyszerűen a *kreativitás* ontogenetikus növekedése.

A személyiségfejlődés legtöbb átfogó és részterületekre vonatkozó modellje lényegében az adaptivitás, a kreativitás növekedését írja le a választott jellemző konkrét tulajdonságaiba ágyazottan. Az eddigiek alapján: az ontogenetikus adaptivitás, a kreativitás növekedése a személyiségfejlő-

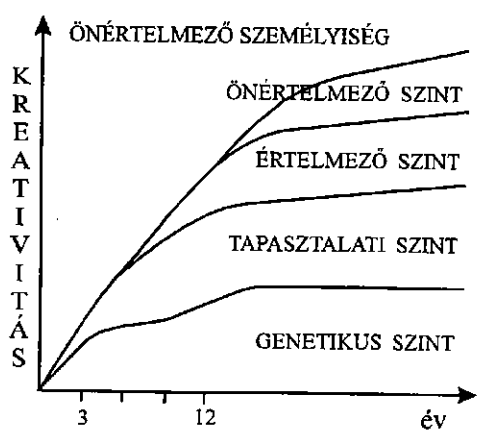
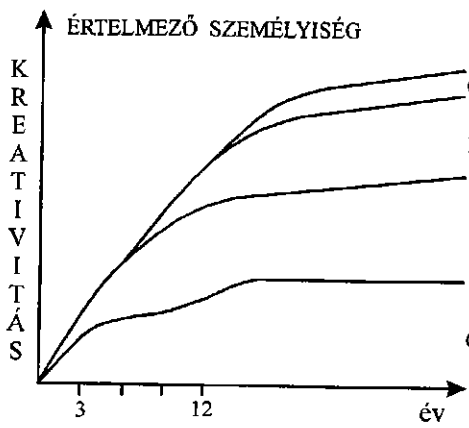
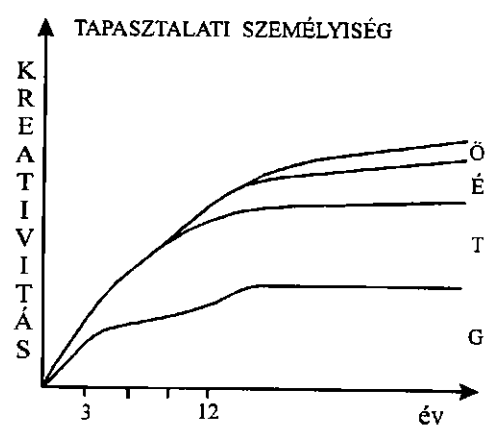
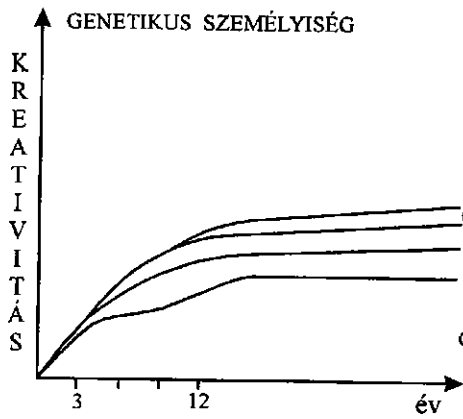
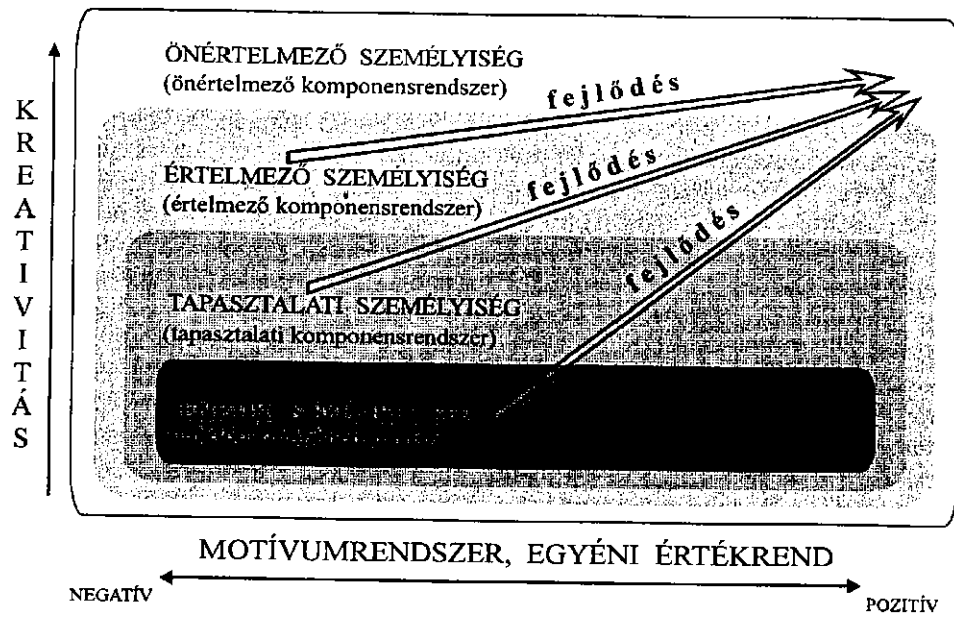
dés egyik átfogó jellemzője, amely a személyiségfejlődés egészére és valamennyi részterületére egyaránt érvényes. Ez úgy értendő, hogy az adaptivitás, a kreativitás növekedése önmagában véve még nem személyiségfejlődés.

### **Az egyéni értékrend mint a személyiségfejlődés harmadik dimenziója**

A kutatók általában nem foglalkoznak az értékrend kérdéseivel abban az értelemben, hogy a kutatott téma, tulajdonság, összefüggés etikai szempontból jó-e vagy nem. A személyiségfejlődés kutatóinak többségére is érvényes ez a megállapítás. Még kifejezetten az erkölcsi fejlődést kutatókra is. Ha például a fent hivatkozott Kohlberg-féle szociomorális fejlődésemélet szintjeinek és fokozatainak lényegét tekintjük, egyértelmű, hogy az erkölcsi viselkedés hatékonyságának, kreativitásának növekedéséről van szó, vagyis az imént tárgyalt fejlődési dimenzióról. Ugyanakkor nem vitatható, hogy a személyiség lényeges, a kreativitásnál is fontosabb jellemzője az egyéni értékrend mint motívumrendszer, amely alapvető szerepet játszik a személyiség működésének és viselkedésének szabályozásában. Ha ez így van, a pozitív egyéni értékrend (motívumrendszer) kialakulása, megszilárdulása, az egyéni értékrend pozitív irányú változása a személyiségfejlődés harmadik dimenziója. A kreativitás növekedése önmagában véve egyre hatékonyabb szörnyetegeket eredményezhet (és bőséges tapasztalattal rendelkezünk arra nézve, hogy növekvő arányban eredményez is), ha az a negatív, antiszociális értékrend kialakulásával, megszilárdulásával jár együtt. A nevelés elsőrendű célja, feladata nem lehet más, mint a pozitív egyéni értékrend kialakulásának, megőrzésének, megszilárdulásának, pozitív irányú változásának az elősegítése.

A 2. ábra felső része azt szemlélteti, hogy a kreativitás növekedése és az egyéni értékrend pozitív irányú változása együtt eredményezi a személyiség fejlődését. A kreativitás növekedése után ismerkedünk





2. ábra. A személyiségfejlődés háromdimenziós modellje

az egyéni értékrenddel és változásával. A kialakult egyéni értékrend hierarchikus motívumrendszer. Ez azt jelenti, hogy léteznek egzisztenciális jelentőségű motívumok (ambíciók, életprogramok, eszmék, rögeszmék, meggyőződések, hitek és hasonlók). Ezek a döntések végső viszonyítási, értékelési alapjai, aminek a hierarchia alsóbb (kevésbé általános, kevésbé fontos) motívumai alá vannak rendelve. Az emberben szinte bármilyen gondolat, eszme, cél *egzisztenciális motívummá* növekedhet, amely az egész személyiségre rátelepedhet. Ahhoz, hogy valakinek az egzisztenciális motívumai átalakuljanak, az alárendelt motívumok teljes rendszerének át kell rendeződnie, ami sok időt igényel. A gyors változás súlyos krízisekkel járhat, esetleg a személyiség szétesését okozhatja. A nevelésre nézve ebből az következik, hogy a pozitív egzisztenciális motívumok szakadatlan megerősítése a feladat a nekik megfelelő alárendelt pozitív motívumok hálózatának gazdagításával.

Aki azt vallja, hogy a nevelés elsőrendű célja, feladata az egyéni értékrend pozitív irányú változásának, kialakulásának és megszilárdításának az elősegítése, az nem kerülheti meg a kérdést, hogy mi a negatív és mi a pozitív értékrend. Tudatában vagyok annak, hogy ezen a ponton rendkívül bonyolult témához, problémahalmazhoz érkezünk. Pedagógiai szempontból előrevívónek ígérkeznek az utóbbi évtizedekben kibontakozó szociobiológiai kutatások, a proszociális viselkedés kutatásának eredményei. Ezek figyelembevételével a *proszocialitás* a pozitív szociális értékrend alapja, magja, vagyis a másik ember, a másik csoport, a másik társadalom, az emberi faj létérdekeit figyelembe vevő, szükség szerint azt szolgáló, segítő magatartás, cselekvés, illetve az erre készítő egyéni motívumrendszer.

A szociális viselkedés, értékrend, motívumrendszer ötfokú skálával jellemezve antiszociális, aszociális, lojális, proszociális, altruisztikus lehet. Pozitív az altruisztikus, a proszociális és általában a lojális magatartás, értékrend és negatív az antiszociális, az aszociális és olykor a lojális magatartás. Ezt a skálát a 2. ábra felső ré-

szének  $x$  tengelyére helyezve a szociális kompetencia fejlődését szemléltető ábrát kapunk. Ennek analógiájára az egyén túlélését, életminőségének fenntartását, javítását szolgáló személyes kompetencia az értékrend szempontjából önpusztító, hátrányos, semleges, előnyös, önfejlesztő lehet.

A kognitív értékrend többféle skálára bomlott: az érvényesség (validitás), a megbízhatóság (reliabilitás), a tény-hipotézis-fikció, és hasonló skálákra. Az olvasó bizonyára felismerte az ősi kategóriák: a jó, a hasznos, az igaz sajátos érvényesülését (implicite a „szép” is jelen van, de e helyen eltekinthetünk ennek bemutatásától). E bekezdés mindössze azt a célt szolgálta, hogy szemléltessük: a kreativitás növekedése és az egyéni értékrend pozitív irányú változása a személyiségfejlődés átfogó, alapvető jellemzői, amelyek a részterületekre is érvényesek. (E témákra később több „forrástanulmányban” visszatérünk.)

A 2. ábra alsó diagramjai a harmadik dimenzió, az idő figyelembevételével szemléltetik a személyiségfejlődés lehetőségeit (mivel ez a felső ábrán nem szerepel). Sajnos a három dimenzió együttes ábrázolására még nem sikerült megfelelő megoldást találni, ezért ezekről a diagramokról meg az egyéni értékrend alakulása hiányzik. Ezek a diagramok egyfelől azt mutatják, hogy a személyiségfejlődés az éréstől eltekintve folyamatos és élethosszig tartó (lehet), másfelől azt, hogy az egymásra, egymásba épülő szintek a fejlődés lehetőségei. Mivel egymásra épülő hierarchiát jelez a modell, a szintek kölcsönhatásaként értelmezhető a személyiség működése, viselkedése, fejlődése. Végül a magasabb szint kiépülése csak az alsóbb szint előzetes létrejötte esetén, arra ráépülve, abból kibontakozva lehetséges.

Tekintettel arra, hogy a diagramok az egyéni értékrend dimenzióját nem szemléltetik, fogalmilag kell értelmezni az összefüggéseket. A genetikus személyiség általában csak közvetlen rokonaival (nagy-szüleivel, szüleivel, gyermekeivel, testvéreivel, unokáival) lojális, proszociális. Más emberekkel, csoportokkal szemben általában aszociális, gyakran antiszociális. A tapasztalati, az értelmező és az önérte-

mező személyiségben a szélsőségesen pozitívtól a szélsőségesen negatívig bármilyen egyéni értékrend kialakulhat és megszilárdulhat. Mint a következő, az önértelemző személyiség kibontakozásáról szóló tanulmányban olvasható lesz, az önértelemző személyiség kialakulása és megszilárdulása elősegíti a pozitív egyéni értékrend létrejöttét és hatékony működését.

A fentiek értelmében a rendelkezésre álló eszközöket és forrásokat arra kellene koncentrálni, hogy a személyiség kreativitásának növekedését, a szintek egymásra épülési folyamatát, az egyéni értékrend pozitív irányú változását, annak feltételeit jobban megismerjük, megértsük, hogy a személyiség kreativitásának növekedését, az egyéni értékrend pozitív irányú változását, kibontakozását és megszilárdulását, a pozitív egzisztenciális motívumok kialakulását, stabilizációját, a hozzájuk tartozó pozitív motívumok gyarapodását hatékonyan segíthessük.

*Nagy József*

#### Jegyzet

(1) A tucatszám forgalomban lévő könyvek közül három különböző szemléletmódú kiadványra hivatko-

zom, mivel e rövid elemzéshez fölösleges lenne az elméletalkotók munkáinak közvetlen felidézése, hiszen szakmai körökben közismert modellekről van szó.

CORSINI, R. J.: *Current Personality Theories*. F. E. Peacock Publishers, Inc., Itasca 1977.

RYCKMAN, R. M.: *Theories Of Personality*. D. Van Nostrand Company, New York, Cincinnati etc. 1978.

PHARES, E. J.: *Introduction to Personality*. C. E. Merrill Publishing Company, A Bell and Howell Company, Columbus, Toronto etc. 1984.

(2) INHELDER, B. – PIAGET, J. (1967): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967.

(3) KOHLBERG, L.: *The Philosophy of Moral Development*. Harper and Row, San Francisco 1981.

(4) MASLOW, A.: *Motivation and personality*. Harper and Stratton, New York 1970.

(5) E szemléletváltásba alapozó szerepet játszik az Intézet könyvsorozata, amelyek közül pedagógiai szempontból különösen fontosak a 3., 4., 7. és a 9. kötetek.

(6) Erről l.: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. = *Iskolakultúra*, 1997. 2. sz., 73–78. old.

(7) A leírást l. ALLPORT magyarul is megjelent főművében: *A személyiség alakulása*. Gondolat, Bp. 1985, 299–330. old.

(8) Ezek áttekintő elemzését l.: NAGY JÓZSEF: *Éntudat és pedagógia*. = *Magyar Pedagógia*, 1994. 1–2. szám, 3–26. ol.

(9) L. például: *Élettan biológusoknak*. Szerk.: ADÁM GYÖRGY–FEHÉR OTTÓ. Tankönyvkiadó, Bp. 1990., 951. old.

(10) MacLEAN, P. D.: *A triune concept of the brain and behavior*. University of Toronto Press, Toronto 1973.