

Dr. Fodor László

Gondolatok az ember fejlődéséről és a nevelésről

Aligha kétséges, hogy az ember sajátos természetének magyarázata, belső esszenciájának, eredetének létezése, céljainak és értelmének, fejlődési perspektívájának, alapvető ismerveinek és meghatározó értékeinek, valamint tulajdonságjegyeinek feltárása, azok tudományos igényességű értelmezése permanens jellegű megismerési törekvést képez a humántudományok területén. Annak megállapítása, hogy kicsoda és miféle lény az ember, hogy voltaképpen miben is rejlik mint biológikum és pszichológikum, azaz mint test és lélek kölcsönhatásos egység belső lényegének jellege és természete, olyan nagyjelentőségű kérdést képez, amely – mivel mindig újabb és újabb megoldási lehetőségekkel kecsegtet – belátható időn belül nem fogja nyugton hagyni a gondolkodókat. Napjainkban az ember mibenlétének rejtélyes problémája, egy minél elfogadhatóbb és időszerű emberkép megalkotásának kérdése mindenekelőtt a gyermeknevelési tevékenységek optimalizációjának távlatában, talán minden korábbinál élénkebben és sürgetőbben tevődik fel. Sajnos az egyöntetűen elfogadható megoldás, az embert a maga hihetetlen bonyolultságában és teljességében megragadó megértő értelmezés még várat magára, amennyiben a filozófusok, teológusok, biológusok, antropológusok vagy pszichológusok sokszor különféle dolgokat mondanak, változatos elméleteket alkotnak a kérdés kapcsán.

Az emberre vonatkozó, különböző tudományok irányából érkező ismeretek összefoglalása is még mindig megoldandó feladatot képez, hisz mind ez ideig túl nehéz problémának mutatkozott a biológiai, pszichológiai, filozófiai, teológiai vagy antropológiai szemlélet szintézise, a változatos szempontok és megközelítési módok egységesítése. A különböző humántudományokban mára már feltárt, az ember változatos vetületeit érintő adatok és elgondolások közül egynek vonatkozásában azonban nagyfokú megegyezés van a szakértők között, szinte mindenki egyöntetűen elfogadja azt, hogy az emberre mint lelki természetű, ám biológiai törvények alapján szerveződő organiztikus nembeli és egyedi lényre mindenekelőtt a fejlődés lehetősége jellemző. A humántudományokban talán végérvényesen megállapítást nyert azt a tény, hogy a fejlődés potenciális esélye az ember egyik meghatározó lényegi sajátosságát képezi. Ami azonban a humánfejlődés tényének értelmezését illeti, igen nagy elvi felfogáskülönbségek vannak a különböző tudományok képviselői között. Úgy tűnik, hogy a fejlődés igencsak sokféleképpen értelmezhető és számos megközelítési

módot magában foglaló jelenségre vonatkozik. Olykor még egy meghatározott tudományon belül is különböző fejlődésmagyarázatok és -modellek látnak napvilágot. Például a pszichológiában a fejlődés jelenségével kapcsolatosan igen csak sokféle értelmezés született. Kron (1997, 204) találóan vette észre azt az érdekes szituációt, hogy „a pszichológia a fejlődés magyarázatának számos helytálló és empirikusan bizonyítható variációját különbözteti meg [...], amelyek egyrészt a külvilág jelenségeire, másrészt endogén folyamatok elemeire utalnak”.

Az ember eme nagy horderejű sajátosságának mibenléte az utóbbi időkből a nevelés elméleti és gyakorlati területén munkálkodók érdeklődését is fokozottan keltette fel. A fejlődés mibenlétének tisztázása kétségtelenül fontosabb ma a pedagógia számára, mint eddig bármikor a neveléstörténet folyamán. Teljesen érthetőnek tűnik a pedagógia azon eltökélt szándéka, hogy mielőtt formatív hatás-, tartalom- és módszerrendszerét kidolgozná s belevágná a specifikus oktatási-nevelési tevékenységbe, egyrészt szeretné minél pontosabban meghatározni, hogy miképpen, milyen szinteken és milyen törvények alapján zajlik le az ontogenetikus fejlődés folyamata, másrészt, hogy milyen körülmények között és milyen pedagógiai eljárásmodozatok, technikai fogások vagy hatásgyakorlások révén segíthető az emberi lényeg minél tökéletesebb kibontakoztatása (s eme kibontakozás iránya és tartalma hogyan befolyásolható), végül pedig, hogy hogyan fejleszthető a leghatékosabban az ember. Ugyanis teljes bizonyossággal lehet kijelenteni, hogy az ember megfelelő nevelése, saját elvárásaihoz és érdekeihez igazodó, s az őt befogadó szűkebb-tágabb közösség (végső soron a szociális élet, a társadalom) értékeinek, tevékenységeinek vagy szükségleteinek is eleget tevő eredményes formálása, tervszerűen szervezett tanulás eszközletével történő helyes irányú és jó minőségű művelése csakis a fejlődés fogalmának széles körű tudományos magyarázata, a fejlődés menetének tisztázása, s ezek alapján a fejlesztés metodikai kérdéseinek aprólékos megoldása alapján szervezhető meg. A gyakorló pedagógust (mint az iskolai gyermeki tanulás és a személyiség fejlesztésének szakemberét) hiába mozgatja a legnemesebb szándék, ha nem rendelkezik egy jól körvonalazódott fejlődésszemlélettel, ha messzemenően nem számol a fejlődési-fejlesztési folyamat jellegzetességeivel és szabályszerűségeivel, nevelési-oktatási erőfeszítéseit semmiképpen nem fogja a szociálisan elvárt siker koronázni. Nem lehet tehát egy olyan neveléseméletet elképzelni, amelynek középpontjában ne a fejlődés kardinális kérdése állna. A pedagógia a fejlődésre vonatkozó s a nevelési gyakorlatban alkalmazható fejlődésmagyarázatok nagytöbbségét a pszichológiából (s azon belül mindenekelőtt a fejlődéslélektanból) kölcsönzi, hiszen a pszichoszociális fejlődés problematikájának (pláne az életkorhoz

kötött változások kérdésének) a pszichológia szentelte a legnagyobb és legmélyebbre hatoló megismerési érdeklődést.

Az emberi lényeg fejlődésre vonatkozó jellegének biológiai, pedagógiai, lélektani, antropológiai, valamint nevelésfilozófiai és etikai alapvetésben történő értelmezését az alábbiakban tíz pontban, olyan elméleti megfontolások révén szeretnénk bemutatni, melyeket mint általános orientáló kritériumokat mindenképpen érdemes szem előtt tartani, akár a családi nevelés, akár pedig az iskolai oktatási folyamat vonatkozásában, mert hiszen bármennyire célszerű, fontos vagy magasztos is egy-egy nevelési feladat, azt csak abban az esetben lehet sikeresen megvalósítani, ha nem mond ellent az emberi természet fejlődésre vonatkozó sajátosságainak. Meggyőződésünk, hogy a nevelés csak úgy tud sikeres tevékenységgé válni, ha egyrészt figyelmesen követi a fejlődés természetét, jellegzetességeit, alapvető tényezőit, valamint törvényszerűségeit, másrészt pedig, ha elindítja a személyiség önfejlesztésének folyamatát.

Mindenekelőtt arra szeretnénk rámutatni, hogy az ember fogantatásától, illetve születésétől kezdődően egész életén át *fejlődni képes*, folyamatosan és dinamikusan kibontakozó, kiteljesedő és tökéletesedő természeti élőlény. Ugyanakkor tényként említhetjük meg azt is, hogy nembeli és individuális lényege céltudatos pedagógiai hatásokkal, eljárásmodozatokkal és eszközökkel permanens módon *fejleszthető* (nevelhető, képezhető), magatartásának, aktivitásának és kommunikációs megnyilvánulásának síkján egész élettartama alatt szoktatható, művelhető, illetve az önnevelés révén élethosszig tartóan optimizálható. A fejlődés konkrét lehetősége alapvetően az ember természeti sajátosságaiban rejlik. Az ember biológiai jellegéből és lelki természetéből fakadó kimeríthetetlen bonyolultsága, a világra való magas fokú nyitottságának, receptivitásának, valamint más sokrétű meghatározottsága alapján azt lehet megállapítani, hogy fejlődési folyamatának normális körülmények között nincsenek belátható korlátai, sajátos lényege megtárgyiasulásának távlata pedig gyakorlatilag végtelen.

2. A fejlődési folyamat mint alapvető életjelenség szempontjából igencsak lényeges egyfelől, hogy az ember milyen öröklött *genetikai programmal*, génjeinek szintjén milyen *kódoltsággal* vagy *programozottsággal*, milyen látens és lappangó, valamint mennyire polivalens prediszpozíciókkal, s ezek alapján milyen potenciális *fejlődőképességgel* rendelkezik (hiszen az örökletes adottságokban és hajlamokban rejlik az általános emberi fejlődés többé-kevésbé széles körű s belső erőforrásként jelentkező lehetősége), másfelől, hogy születésétől fogva milyen *földrajzi környezetben*, mennyire stimulatív, illetve mennyire gazdag és sokrétű *tárgyi-anyagi közegben* él, valamint hogy milyen összetételű, szervezetszerű és fejlettségű, ugyanakkor milyen formatív hatásokat

generáló és milyen pedagógiai üzeneteket hordozó, milyen mértékben gondolkodtató és cselekvést kiváltó szűkebb *családi* és tágabb *szociális-kulturális miliőben* van jelen. A fejlődés tényét, s annak elvárt következményeit tehát, a folyamat szinte valamennyi vetületében és állomásán, egyfelől a genetikai programozottság (mint belső forrástényező), másfelől pedig a tág értelemben vett környezeti (tanulási) tapasztalatok és hatások interakciója, dinamikus kölcsönviszonya eredményezi. Az ember fejlődése, a folyamat minden szintjén vagy annak teljességében, csakis a természeti és a környezeti, azon belül pedig mindenekelőtt a társadalmi tényezők szoros összjátéka alapján magyarázható. Ezek szerint általánosan is megfogalmazható, hogy a fejlődés attól a percnyi leállást sem ismerő kölcsönhatástól függ, amely a specifikusan egyedi genetikai hozománnyal rendelkező egyén és az általa folyamatosan megtapasztalható környezet között folyik. A biológiai és a szociális tényezők egybeolvadása a fejlődés mentén olyannyira bonyolult, mondhatni annyira titokzatos jelenséget határoz meg, hogy az arra vonatkozó értelmezések és elemzések mind ez ideig nem jutottak közös nevezőre. A kérdést az is nehezíti, hogy a környezet roppant mértékű változatosságából kifolyólag a fejlődést – az explicit biológiai meghatározottságon és a célirányos társadalmi hatásokon túl – véletlen- és alkalmyszerű, spontán és esetleges determinánsok is befolyásolják. Azt azonban nagy bizonyossággal megfogalmazhatjuk, hogy a fejlődés alapvetően attól a nevelési tevékenységtől függ, amely az előbb említett kölcsönhatást tervezi, s amely a formatív energiájú hatásokat szervezi és szabályozza. A szociális-kulturális miliőn belül a gyermek mindenekelőtt a fontos személyekkel – elsősorban nyilván szülőkkel, hivatásos nevelőkkel és társakkal – való együttélés, a lefolytatott komplex interperszonális interakciók, s az interakciók révén nyert tapasztalatok és hatások, valamint az élményszerűen megélt intenzív érzelmi átélések (öröm, félelem, szorongás, düh, szégyen stb.) eszközletével fejlődik, ugyanis számára a felnőtt (vagy a kortárs csoport más tagja) minden esetben formatív ismeret- és főleg élményforrás (s a másokhoz kötődő érintkezések és viszonyok fejlesztő-nevelő értéke mindenekelőtt az érzelmek keletkezésével függ össze).

3. A gyermekek esetében a fejlődést, mint ok-okozati láncolatlan rendelkező alapvető életfolyamatot, részint a biogenetikailag meghatározott életkori rendben megvalósuló természetes *testi növekedés*, illetve a program-szerűen lezajló és sajátos fajspecifikus logikán alapuló anatómiai-morfológiai nagyobbodás, valamint a fiziológiai és idegrendszeri érés (mint belső indíttatású öntörvényű szerkezeti és funkcionális, szerves struktúrákra vonatkozó, természetes gyarapodás) szempontjából, részint a *lelki élet alakulásának* (s azon belül mindenekelőtt értelmi, érzelmi-motivációs, akarati és jellembeli

kibontakozásának) távlatában, részint pedig a *társadalmi dimenzió keletkezésének*, azaz a *szocializálódás* (s az ahhoz szorosan kapcsolódó moralizálódás és kulturalizálódás) síkján értelmezhetjük, ami összességében pedagógiai szempontból nem egyéb mint az általános *személyiségkibontakozás* (perszonalizáció) időben lejátszódó (s az iskolázás révén megfelelő pedagógiai eljárásmodozatokkal és eszközökkel jelentős mértékben mind az egyéni igényeknek, mind pedig a szociális elvárásoknak megfelelően segíthető) folyamata. Nyilvánvalónak látszik, hogy a fejlődésnek testi, lelki és szociális síkra történő szétbontása – mely az ember hármas természetét tükrözi – meglehetősen mesterséges, hiszen a fejlődés alapvetően egységes és holisztikus jellegű, azaz e fejlődési síkok (noha tartalmuk vagy ütemük tekintetében elkülönülnek egymástól) oly szoros összhangban vannak, oly erősen összefüggnek, egymásbafoglaltatnak és egybekapcsolódnak, hogy valamennyi fejlődésbeli képződmény tulajdonképpen a három sík kölcsönhatásának eredménye (bár a fejlődésbeli szint a három síkban, a fejlődés valamely pontján különböző lehet). Itt tehát ugyanannak az egynemű, egységes folyamatnak három különböző oldaláról van szó. Pedagógiai szempontból azonban az egységen belül célszerű világosan megkülönböztetni a fejlődés különböző szintjeit, egy-egy magasabb funkcionális fokra való áttérés biológiai, pszichikus vagy szociális jellegét.

4. Míg a testi növekedés és mindennemű biológiai érési folyamat (mint fejlődési tény) a genetikai kódoltság alapján természetes, alapvető objektív élettörvényeket követő, s adott feltételek között szinte önmagától és viszonylag egyenletesen (menetrendszerűen és adott időrendben) lejátszódó (önmozgásos), az életpálya bizonyos fokán leálló, s a környezeti hatásoktól viszonylagosan független biológiai eredetű folyamat, addig az egyéni pszichikus rendszer és a szocializáció viszonylag egyenlőtlenebb kiképződése külső mintaértékű ingerek, többnyire felnőtt egyénektől érkező érzelmi beágyazottságú fejlesztő-növelő ráhatások és modellnyújtások, azaz a *nevelés* függvénye. Az ontogenezis mentén a gyermek az éretlen és a magatehetetlen újszülöttre jellemző (biológiai működésekkel átszőtt) állapotból kiindulva törvényszerű hosszulejártatú és komplex fejlődésen megy keresztül, egészen a kifejlett, életképességre szert tett, alapvető strukturális elemeiben viszonylagos stabilitással rendelkező, (komplex pszichikus működésekkel jellemezhető) felnőtt személyiséggé. Így tehát a születésének pillanatában relatíve kialakulatlan és egyszerű éretlen *biológiai* entitásként jelentkező, környezetének viszonylatában gyámoltalan, a környezeti feltételek és viszonyok között boldogulni nem képes (és teljes mértékben másokra utalt) kisded a fejlődés révén személyiséggé alakulhat, azaz megfelelő hatáselfogadó készség és önfejlesztő szándék alapján eljut(hat) az alapvető

emberi tulajdonságaiban és értékeiben valamilyen fokon kibontakozott *bio-pszicho-szocio-kulturális* lény szintjére.

5. Pedagógiai szempontból fontosnak tekintjük annak kihangsúlyozását is, hogy a fejlődés *kumulatív* jellegű folyamat (Hoffman, Paris, Hall és Schell 1988, 4), Az újabb és újabb képződmények mindig a régebbiekre épülnek rá. Egy új minőség, egy tökéletesebb forma vagy egy jobban működő szerkezet mindig a korábbi minőség, forma vagy szerkezet milyenségétől függ. Eme princípiumértékű megfontolás az egyén és a környezet kölcsönhatásán alapuló s az önaktivitás fontosságát előtérbe hozó konstruktivisztikus fejlődéselméletek központi elemét képezi.

Általánosan is azt fogalmazhatjuk meg tehát, hogy az ember esetében a fejlődés sorozatos, mindig az előbbi alapján történő, mindig az előbbi által meghatározottan, de mindig az előbbinél bonyolultabb vagy teljesen új struktúrákban, *új minőségi szintekben* megnyilvánuló, a személyiség rendszerszerű alapvető (lelki folyamatokra és tulajdonságokra, vonásokra, pszichikus tevékenységekre, képződményekre és állapotokra vonatkozó) alkotó komponenseit érintő, aktivitást gazdagító, nyelvi rendszert optimalizáló és magatartást finomító szerkezeti változások, mennyiségi felhalmozódások és minőségi átalakulások, folyamatos szerveződések, differenciálódások, egységülések, hierarchizációk, ismételt újrastrukturálódások, összehangolódások, szintetizációk, harmonizációk és folytonos, egyre elmélyültebb integrációk folyamatoként fogható fel.

6. Az ember fejlődésének – egyes szerzők szerint jól körülhatárolható, szervesen egymásba láncolódó vagy egymásra épülő, sajátos arculattal rendelkező, relatíve pontos korhatárok közé szorítható *szakaszokban* (fázisokban vagy stádiumokban) történő, más szakértők felfogásában azonban *folyamatosással* jellemezhető – három alapvető síkban nem egyenletes ütemben lezajló, de globálisan egységes menetét célirányos nevelés révén nemcsak segíteni lehet, hanem állandó jelleggel segíteni is kell, mert hiszen az ember nevelésre szoruló lény. Segíteni kell mindaddig, míg az egyén el nem jut arra a (felnőttekre jellemző) szintre, amikor adaptív megnyilvánulásait (viselkedését és aktivitását) már nem annyira személyiségének öröklött komponensei, ösztönei, fiziológiai szükségletei, feltétlen reagálási mechanizmusai, impulzusai vagy feltételes reflexeken alapuló elemi tanult válaszreakciói irányítják, nem pillanatnyi ingerhelyzete, illetve alkalmoszerű észleletei és érzései szabályozzák, hanem túlnyomórészt szocializálódott késztetései, tanult motívumai, szokásai, elvei, értékei, normái, attitűdjei és meggyőződésai, valamint jövőre kiterjedő (előrelátó) *gondolkodása, intelligens döntései és választásai, azaz értelme* vezérli.

7. Az ember akkor fejlődik épen, egészségesen és normálisan, ha nevelik. A kitételnek kapcsán azt a megfontolást is megkockáztathatjuk (a

nevelés sztochasztikus jellegével is számolva), hogy rendszerint úgy fejlődik, ahogyan nevelik, illetve nagyvonalakban olyan mértékben fejlődik, amilyenben nevelik. A fejlődési folyamat pedig akkor a legsikeresebb, ha a gyermeket szülei és szakavatott pedagógusok nevelik. Bár a fejlődésben megmutatkozó eredményeket nemcsak a nevelés hozza létre, nevelő hatások hiányában elfogadható nevelési eredmények megtárgyasulása szinte elképzelhetetlen. „Nagyon fontos tény – írja Buda Béla (1994, 24) –, hogy a gyermekekben a fejlődést befolyásoló biológiai tényezők elválaszthatatlanul és nagyon bonyolultan összefonódnak a nevelés tényezőivel...” Angelusz Erzsébet (1996, 120) felfogásában a nevelés folyamatos beavatkozást jelent az ember természeti adottságainak különböző rétegeibe, második természetének – szokások, képességek stb. – kialakítása céljából. Ez a beavatkozás nem egyéb mint a fejlődés lezajlását eredményező tevékenységvégzésre történő ösztönzés. Az olyan alapvető emberi tulajdonságok, mint például a formális gondolkodás, a nyelvi rendszer, az intelligencia, a jellem vagy az alkotóképesség önmaguktól spontán módon, csupán a biológiai érére alapozottan, esetlegesen jelentkező véletlenszerű hatások alapján nem alakulnak ki. A nevelés hiányában a tulajdonságok kifejlődése még akkor sem történik meg, ha az ahhoz szükséges genetikai előfeltételek, természeti adottságok, a gének által irányított biológiai premisszák megfelelő minőségben adva vannak. Ahhoz, hogy ez a folyamat sikeres legyen, tervszerű, céltudatos és szisztematikus, életkorhoz és személyes jellemzőkhöz adekvált, pszicho-pedagógiaileg megalapozott, filozófiai háttérrel rendelkező, folyamatos, jól átgondolt, következetes és módszeres, a fejlődés törvényeivel s az ember élőlény mivoltával számoló *külső ösztönzés*, illetve fejlesztő potenciállal rendelkező környezetben lezajló s valamilyen formájú aktivitást kiváltó *nevelés* szükséges. Ebben az orientációban könnyen belátható, hogy a nevelés által működtetett és koordinált hatásrendszer alapján előidézett fejlődés szinte minden emberi pszichoszociális és szociokulturális tulajdonságnak a forrása. A genetikailag meghatározott fejlődés lehetőségei – amint azt Rubinstein (1983, 250) is felvázolta – akkor valósulnak meg, ha „az ember az oktatás és a nevelés közben egyéni fejlődése folyamán elsajátítja azt, amit az emberiség történeti fejlődése eredményeként megalkotott: az anyagi lét, a szellemi kultúra javait, a tudományt, a művészetet”.

8. A pedagógiai szempontú elemzésben kivételesen fontosnak mutatkozik annak a ténynek a megfogalmazása, hogy az ember fejlődésbeli dinamizmusa nem egyenletes. A fejlődés ugyan globálisan *folyamatos* (a normalitás határain belül megállást nem ismerő, hosszú távon kontinuitással jellemezhető, hiszen a változások átszövik az élet minden percét), pozitív irányultságú, rendszerint előremutató, alulról felfelé ívelő, a magasabb rendű szervezetségi

formák és a jobb minőségű struktúrák vagy a tökéletesebb működések irányába haladó jelenséget képez, üteme azonban *nem lineáris*, sebessége *nem egyenletes*, haladása gyakorta cikk-cakkszerű, amennyiben maga az ember, akár mint (biológiai) organizmus, akár mint (pszichológiai) személyiség nem tartozik az egyenes arányossággal jellemezhető jelenségek közé. Ugyanazon gyermek vagy fiatal esetében is a felgyorsultabb tempójú (ugrásszerű) fejlődési szakaszokat, visszafogottabb ütemű periódusok váltják fel (sőt az is megtörténhet, hogy rövidebb-hosszabb ideig tartó stagnálás vagy hanyatlás lép fel). Általánosságban azonban azt lehet megfogalmazni, hogy minél fiatalabb az egyén, fejlődési üteme annál fokozottabb (és a fejlődési folyamat érzékenysége is annál kifejezettebb). Viszont az is igaz, hogy míg a szervezet biológiai érése a fiatal felnőttkortól kezdve számottevően lelassul, illetve adott pillanatban megszűnik, addig a pszichológiai és szociális fejlődés jóval erőteljesebbé válhat, és többé-kevésbé fokozott ütemben folytatódhat, olykor az egyén egész életén át. Az utóbbi évek pszichológiai kutatásai bebizonyították, hogy „a fejlődés nem fejeződik be a testi éréssel: olyan meg nem szakadó folyamat, amely a születéstől a felnőttkoron át az öregkorig tart” (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem 1995, 97).

Az emberi lény különböző vetületeinek is különböző fejlődési intenzitása és üteme van, azaz a fejlődés (pláne a pszichikus folyamatok, struktúrák és tulajdonságok, valamint a szociális kompetenciák síkján) *egyenlőtlen* és *aszinkron* jellegű. Az emberi fejlődés az egyes személyiségterületeken csaknem egyidejűleg megy végbe, de nem feltétlenül egyenlő ütemben. Ebből fakad, hogy az egyes területek között fejlettségi eltérések objektíválódnak, következésszerűen az, hogy a különböző tevékenységek során az egyes gyermekek, fejlődésük valamely állomásán, eltérő fejlettségi szintekről tehetnek tanúbizonyságot. A pedagógiai tevékenységek vonatkozásában érdemes felfigyelni Solymosi Katalin (2004, 30) megállapítására, mely szerint „a különböző képességek és készségek kibontakozásának sorrendje és ritmusa, nincs hatással arra, milyen szintig tudnak fejlődni az életút során”. Ugyanakkor, a különböző gyermekek eltérő fejlődési ritmussal rendelkeznek, tehát a fejlődés dinamikája egyénenként is változik. A fejlődés forrásainak, illetve a fejlődést meghatározó sokféle tényező specifikus játékaként a fejlődés általános üteme a normálisnál lehet jóval felgyorsultabb, azaz *akcelerált* vagy igencsak lelassultabb, valamilyen tényezők által visszatartott, késleltetett, megrekedt vagy *retardált*, az átlagos iránytól, valamint a medikálisan, morálisan vagy pszichoszociálisan elvárt formáktól és normáktól pedig többé-kevésbé eltérő, sérült, megzavart, vagyis *deviált* (ugyanis a fejlődési folyamat menete rendkívül érzékenyen reagál a traumatizáló hatású ingerekre, az inger, illetve ingerlés hiányra, valamint a túlzott ingerlés helyzetére).

9. A gyermekközpontú pedagógiák nevelésének egyik meghatározó ismérve a fejlesztési szándék. A gyermek- és ifjúkor síkján a nevelés fejlesztés-központúsága abban jut kifejezésre, hogy a gyermekek személyes fejlődését – akár tartalmi vonatkozásban, akár a folyamat-irányultság tekintetében – mindenekelőtt a rendszeres *tanulás* (mint elsőrendű önfejlesztő tevékenység) révén, a legváltozatosabb tapasztalatokat nyújtó *önaktivitás* sokrétű formáin keresztül tudja a legeredményesebben segíteni (hiszen a különböző struktúrák fejlődését azok működése határozza meg). A pedagógiai folyamat tervezésekor nem lehet szem elől téveszteni Rókusfalvy (2001, 20) azon vélekedését, mely szerint „a személyiségfejlődés alaptörvénye a cselekvés törvénye: az ember csak a neki megfelelő cselekvések felelős gyakorlatában fejlődik”. A nevelés feladata, hogy minden életkor vonatkozásában megtalálja azokat a tanulási helyzeteket, tapasztalatszerzési formákat és más aktivitási típusokat, amelyek – éppen a bennük rejlő formatív potenciálok révén – a gyermekek megfelelő fejlődését eredményezik.

10. Az egészséges személyiségfejlődés perspektívájában nagyon fontosnak tartjuk, hogy az ember célirányos nevelés által egyrészt eredményes, adott életkori szintnek megfelelő adaptációs képességekkel, másrészt hatékony *önfejlesztő eszközökkel* (részint indítékokkal, részint pedig szokásokkal, jártasságokkal, készségekkel) felruházható (tanulásra megtanítható) lény. Birtokba tudja venni annak általános képességét, hogy saját fejlődését szándékosan és céltudatosan, önvezérelt tanulás révén optimalizálja, önnön fejlődésének folyamatát, önmegvalósításáért és kiteljesüléséért vívott változatos tevékenységeit permanens módon akaratosan éltesse (nyilván addig, ameddig a biológiai leépülés fel nem fokozódik), s ha szükség van rá, ismételten újraszervezze. Ezek szerint az ember az összes élőlény közül az egyetlen, amelyik mint lelki természetű lény, ugyanakkor mint tudattal rendelkező funkcionális biológiai egység, a saját fejlődésébe, személyes megvalósulásának folyamatába előzetesen kigondolt célok függvényében (célirányosan), autonóm és konstruktív (esetenként destruktív) módon be tud avatkozni, s aki képes önmagát gondolkodásának tárgyává tenni, s önmagára vonatkozó tudását gazdagítani, aki végül képes az önteremtésre. Ebből fakad, hogy az ember bizonyos mértékben képes elindítani, fenntartani és megszabni önnön fejlődési folyamatának tempóját, irányát, tartalmát, annak egész jellegét. Az ember képes tehát az *önnevelésre*, az önvezérelt szándékos és céltudatos önfejlesztésre, hisz többek között értelemmel és tudattal rendelkezik, s ekképp önmagát képes megismerési intencióval megfigyelni (introspekciót tud gyakorolni), önnön pszichikus működéseit és viselkedéseit nyomon tudja követni és fel tudja tárni – vagyis képes az ön-reflexióra, az úgynevezett metakognícióra, tudásáról való tudásra, illetve saját

gondolkodásáról való gondolkodásra –, továbbá képes önmagát mint komplex személyiséget önértelmezni, életének jelentéseit magyarázni és modellezni. Ezen a szinten az egyén önmaga személyisége alapvető állapotainak és működéseinek jellegét, természetét, orientációit, valamint szabályait megértve képessé válik szerzett szokásain, beállítódásain, vonásain, koncepcióin vagy más tulajdonságain akaratlagosan, az optimalizáció tudatos szándékával változtatni.

Bibliográfia

Angelusz Erzsébet: *Antropológia és nevelés*. Budapest, 1996, Akadémiai Kiadó.

Atkinson, R. L. – Atkinson, R., C. – Smith, E., E. – Bem, D., J.: *Pszichológia*. Budapest, 1993, Osiris–Századvég.

Buda Béla: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hoffman, L. – Paris, S. – Hall, E. – Schell, R.: *Developmental Psychology Today*. New York, 1988, Mc.Graw–Hill.

Kron, F., W.: *Pedagógia*. Budapest, 1997, Osiris.

Rókusfalvy Pál: *Az ember, fejlődése és fejlesztése*. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rubinstein SZ. L.: *Az általános pszichológia alapjai*. I. Budapest, 1983, Akadémiai Kiadó.

Solymosi Katalin: Fejlődés és szocializáció. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, 2004, Osiris. 29–50. p.