A PSZICHOLÓGIA MINT A NEVELÉS ESZMEI HIVATKOZÁSI KERETE

Természetesen számos értelemben lehet használni a pszichológiával kapcsolatban a mára politikatörténeti okokból sokunk szemében diszkreditálttá vált „ideológia" kifejezést. Magam azok közé tartozom, akik még a régi időkben a szakma autonómiájának védelmében azt hirdették, hogy a pszichológia maga ideológia mentes *(Pléh 1979)*, szemben egy kiváló kollégám képviselte neomarxista felfogással *(Erős 1978, 1979)*, mely szerint maga a pszichológiai ismeret alakulása állandó társadalmi érdekek és érdekkonfliktusok szövevényében alakul, s ebben az értelemben ideológiailag terhelt. *Hódi Sándor* (1981) vajdasági kollégám egyenesen azt hirdette, hogy a tudományos ténytisztelet előtérbe állításával a behaviorizmust védelmeztem akkoriban, *Csepeli György* (1979) pedig kenyérféltésből feledkezik meg a szociálpszichológia ideológiai szerepéről, amikor azt hirdeti hogy a társadalmi harc nem a szociálpszichológiai laboratóriumban dől el.

Egy nemzedéknyi idő telt el azóta. Mégis még mindig idegenkedem az *ideológia* kifejezés használatától a *pszichológiára* nézve. Ma magát a kifejezést a pszichológiai szakirodalom továbbra is használja a kisebbségi felfogások kritikai szerepével kapcsolatban, s az igazságossággal, a betegségek és a normalitás értelmezésével összefüggésben. Magam azonban tágabban értelmezem a témát, ezért szándékosan csak elvétve fogom használni ebben a dolgozatban. Meggyőződésem, hogy a pszichológia pedagógiai affinitásainak elemzésére alkalmasabb és egy kicsit tágabb fogalom is az *emberkép* kifejezés. Ez is számos alkalommal válik a szó a 20. században elterjedtté vált értelmezésének megfelelően (párt)politikai töltetűvé, ez azonban csak a dolog egyik oldala, mert pártatlanabb, emberképi módon is számos alkalommal megjelenik mint gondolati keret és hivatkozási alap.

Természetesen amikor a pszichológia emberképi szerepét vizsgáljuk a nevelésben, akkor tudnunk kell, hogy maguk a pedagógusok, mind a gyakorló nevelők, mind az elméletalkotók is, mindeközben naiv emberi lények. Azon a szinten, amit a 20. század közepén a marxisták, mint köznapiságot kritizáltak vagy elemeztek, mint a mindennapi tudat szintjét *(Lefevbre 1968; Heller 1970),* a pedagógusok is mindig egyfajta naiv pszichológiával élnek, amit a mai filozófiai és pszichológiai szakzsargonban „népi pszichológiának" (folk psychology) szoktunk nevezni *(Kiss 2005).* Ezen a népi pszichológián azt értjük, hogy mi mint emberek, állandóan egy naiv szociális tárgyelmélettel és szociális ismeretelmélettel közeledünk partnereinkhez. Úgy cselekszünk, mint akik úgy gondolják, hogy az ember viselkedését alapvetően vélekedések és vágyak irányítják, s a másik ember viselkedése ennek feltételezésével értelmezhető koherensen. A vélekedés, a tudás révén értelmeznénk a másik ember viselkedését, azt, hogy ez a mozdulat most éppen egy tárgy után nyúlás vagy inte-

getés egy távozó barátnak. A tudások mellett az embernek vannak feltételezett elhatározásai, szándékai is (vajon egy mozdulat a pohár véletlen vagy szándékos leverése-e) illetve rejtett vágyai is vannak: Vajon miért is jár annyit a szomszédba? A pap vagy a papné érdekli-e?

A naiv elmélet működése áthatja hétköznapjainkat, észre sem vesszük, hogy naiv viselkedésértelmező tudósok vagyunk. Nézzünk egy példát. Valaki megszólal, hogy *Jaj de éhes vagyok*, majd hirtelen kimegy a konyhába, hogy kinyissa a jégszekrényt. Viselkedése a mi kultúránkban teljesen racionális, miután korábban emlegette, hogy éhes. Úgy gondoljuk, hogy viselkedését az evés, mint vágyrendszer irányítja, a viselkedés konkrét céljának kiválasztását pedig az magyarázza, hogy elfogadott kulturális vélekedéseink szerint, a jégszekrényben szoktak lenni élelmiszerek. A népi pszichológia pontos értelmezését számos vita övezi *(Demeter 2008)*. Valóban naiv elmélet ez? Valóban egyetemes és konzervatív rendszer-e? Maradjunk a jégszekrény példájánál. Természetesen annak a kultúrának a képviselője, aki sosem látott jégszekrényt, nem fogja tudni értelmezni Feri viselkedését, amikor éhesen éppen kimegy a jégszekrényhez. Mi viszont nem tudjuk értelmezni az ő viselkedését, amikor éhesen elkezd egy fakérget csapolni. Az egyetemes mozzanat azonban mindkét esetben azonos: a kultúra képviselői állandóan feltételezik, hogy a másik sajátos vágyakkal és vélekedésekkel értelmezi a világot. Ráadásul ez egy igen fontos társas tárgyelmélet alapja is, mivel nemcsak magunk élünk vágyakkal és vélekedésekkel, hanem ezt abban az értelemben tulajdonítjuk másoknak is, hogy feltételezzük, hogy ők is azt gondolják rólunk, hogy vágyakkal és vélekedésekkel rendelkezünk. Úgy járkálunk a világban, mint kis manók, akiknek emeletes buborékok jönnek ki a fejéből.

Ez a kis kitérő azt szeretné megmutatni, hogy természetesen minden pedagógiai tevékenység és elméletalkotás ebben a népi pszichológiai értelemben sajátos pszichológiákra alapoz, hiszen szeretne egy jellegzetes vágyrendszert kialakítani a gyermeknél, valamilyen értelemben a társadalom által éppen fontos dolgokra szeretné az új nemzedék vágyait irányítani. Ezen felül egy olyan vélekedésrendszert szeretne kialakítani, amelyben mindenki számára nyilvánvaló lesz, hogy ki volt Puskás Öcsi, vagy mit jelent a *kis piros könyv*, vagy mit is mond *a népek nagy tanítója* – szándékosan fogalmazok ilyen ironikusan – de ez megvan kevésbé autoritárius kontextusokban is. A neveléselmélet alkotóit és az intézményes nevelés ágenseit tekinthetjük úgy, mint akik jellegzetes módszereket dolgoznak ki a mindannyiunkban meglévő népi naiv pszichológia tartalmi cizellálására, az adott társadalomban konkrétan kultivált vágyak és vélekedések működtetésére.

A továbbiakban látni fogjuk még, hogy a modern pszichológiai nevelésfelfogások egy részében, hogyan köszön vissza ez a népi pszichológia. Maga a modern, szaktudományos pszichológia tekinthető úgy is, mint ami a népi pszichológiát bizonyos értelemben szisztematikussá teszi és tovább értelmezi *(Pléh 2008)*. Néhány példát mutatok be arra, hogyan tekinthető ez a pszichológia a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat inspirátorának.

Az ember alakíthatósága és a pszichológiai plaszticitás gondolata

Az európai gondolkodásban, például Platón és Arisztotelész szembenállásával, már a kezdetektől kétféle kép jelenik meg az emberről. Az egyik az embert alapvetően preformált lénynek tartja, a másik viszont szegényes felszereltséggel érkező lényt képzel el, akinek világképe fokozatosan, a tapasztalatok hatására alakul. A mai értelemben vett modern pszichológia a 19. század közepétől ennek a szembenállásnak, az újkorban oly fontos empirizmus–racionalizmus vitában megjelenő változatából indul ki. Az empirista és racionalista filozófia, mint többek között *Piaget* (1965) mutatott rá, miközben határozott álláspontokat foglalt el a velünk született eszmékről, illetve azok hiányáról, anekdotikusan, példaszerűen használt fel elképzelt csecsemőket. Piaget érvelése szerint a szaktudományos pszichológiára éppen azért lett szükség, mert a kétféle hozzáállás közötti választásban szükség lett valamiféle tapasztalati tudományra. Ez a tapasztalati tudomány azután elősegítené, hogy tételesen eldöntsük, mekkora a veleszületett hozadék, és mekkora az egyéni élet során a tapasztalás szerepe érzéseink, érzelmeink és gondolataink tagolásában. *Piaget* (1969) szerint egyébként ez a kettősség meghaladható. Ha az empirista és racionalista filozófiai hagyományt egyesíteni törekvő kanti felfogást nemcsak mint ismeretelméleti felfogást értelmezzük, hanem mint tapasztalati tézist a konkrét emberek megismerő rendszerének kibontakozásáról. Közismert, hogy Kantot úgy szoktuk értelmezni, mint aki elválasztja egymástól a megismerés egyáltalán lehetséges voltának kategoriális kérdéseit és az egyéni, egyedi megismerési folyamatok történeti (genetikus) kibontakozását. Amikor szintézist hirdet, és azt mondja, hogy „Tartalom nélkül üres a gondolat, fogalom nélkül vak a szemlélet" *(Kant 1995)*. Vagyis nincsen érzékelés gondolati sémák nélkül és a gondolati sémákat mindig az érzékletek töltik fel tartalommal. Ezt az alaphangot Piaget szerint egyszerűen csak újra le kell horgonyozni és pszichológiai elméletté kell tenni. A *Piaget* (1969) értelmezésében felfogott genetikus episztemológia azt fogja mondani, hogy az egyes egyéni emberek kicsit filozófusként értelmezik a világot, és ebben az értelmezésben különleges szerepet játszanak cselekvési rendszereik. Mindenképpen ők maguk alakítják ki azt a logikai következtetési rendszert is lehetővé tevő magasabb gondolati világot, amely a filozófiai eszmélkedés kiindulópontja is. Ismeretelmélet és pszichológia valójában egy úton haladnak és ebben bármennyire is nem ugyanazt a terminológiát használják, más 20. századi pszichológiai irányzatok is egyetértenek Piaget-vel.

A filozófiai hagyomány mellett, az, hogy milyen mértékben születik az ember kész rendszerekkel és milyen mértékben alakítja rendszereit a tapasztalás függvényében, nemcsak a filozófiatörténettel, de számos vallási és társadalmi gyakorlattal is összefügg. Az európai kereszténység nagy vezérelve, az eredendő bűn gondolata. Megkérdőjelezi ezt már a gyermeki ártatlanság vélelmével Rousseau, s igen drámaian jelenik meg a csecsemőkre vetítve az *Ördögökben,* ahol *Dosztojevszkij* (1972) olyan világosan megfogalmazza, hogy az eredendő bűnhöz az állandó morális ve-

zeklés megalapozáshoz volt mintegy szükség. Az eredendő bűn gondolata, lefordítva a teológia nyelvezetéről a köznapi életre azt jelenti, hogy a csecsemők is bűnösek, nincsen ártatlan csecsemő és ártatlan ember, ha mindannyian részesedünk a bűnösségben, mint Dosztojevszkij dramatizálja. Másként fogalmazva ez azt jelenti, hogy a másoknál nem túl szimpatikus vágyak, például a saját test örömszerzésével kapcsolatos vágyak, vagy a gonoszság és kegyetlenkedés az ember, ha úgy tetszik, ördögi mozzanata is mint potencialitás benne van, az ember eredendő vágyrendszerében. Számos elképzelés, amely a modern gondolkodásban a szigorú, korlátozó nevelés eszményéből indul ki úgy képzelte el, hogy éppen emiatt, az eredendően bűnös természetünk miatt kell szigorú rezsimben korlátoznunk a gyermeki életet és a gyermeki tevékenységet. Mindez nem is olyan idegen a modern pszichológia gondolatrendszerétől, melyet túl könnyen helyezünk be egy *laissez faire* gondolatmenetbe. Nézzünk egy konkrét, nagyon sikeres elméletet, amely számos szempontból a liberális, engedékeny neveléseszmények inspirálója is lett, a *pszichoanalízist.* A pszichoanalízis történetéből jól ismert, *(Freud 1989)* hogy Freud eleinte a csábítás eszmerendszeréből indult ki. Ennek első lépéseként, mintegy elhiszi a sok-sok panaszos hisztériásnak, hogy valójában amnesztikusak saját múltjukra nézve, mivel valamilyen (mai szóhasználatban) kiskorú megrontás áldozatai voltak. Ez a felfogás alapvetően az ártatlan gyermekből indul ki, és tapasztalatos elmélet, mert azt mondja, hogy a bajok a környezet hatására jöttek létre. Freud klinikai elméletének nagy fordulata az, amikor az 1890-es évek közepén mintegy gyanakodni kezd a sok csábító nagybácsi és rokon feltételezésére, és egy finom háttérváltással megjelenik nála *a gyermeki szexualitás eszméköre*. Ez a felfogás, mint sokan elemezték, radikálisnak számított és felháborító volt saját korában. A felháborodást azonban nem az okozta, hogy valahogyan szakított a romlatlan csecsemő eszméjével, hanem az, hogy a feltételezett „gonoszt", az eredendő bűnösség zsidó-keresztény eszmerendszerét, átviszi a szexualitásra. Tudjuk jól, hogy ez az eredeti bűnbeesési gondolatmenetnek is egyik értelmezése. Értelmezhetjük a bűnbeesést, mint a világ megismerésére való szenvtelen törekvést, de úgy is, mint „asszonyaink ismerésére" való szenvedélyes törekvést. Mindmáig tart a vita, hogy faktuálisan igaza volt-e Freudnak; mi a szerepe a traumáknak és a gyermeki szexualitásnak a különböző, régebben neurotikusnak nevezett életviteli és érzésbeli, örömkeresési zavarok keletkezésében. Most nem az a fontos ebben a kérdésben, hogy döntsünk, hanem hogy lássuk, egy ilyen tisztán klinikai tapasztalatokon alapulónak tűnő elmélet is, mint a pszichoanalízis, állandóan szembe kell nézzen azzal, hogy egy gazdag vágyrendszerű, biológiailag determinált emberből indul ki (mely gazdag vágyak lehetnek a hagyományos etikai vélekedés szerint bűnösek is) vagy pedig egy szegényes kiinduló felszereltségű esendő lényből, akit a környezet ront meg. (Ez utóbbi esetben azonban a megrontó nagybácsik indítékrendszerét egy másik elméletben kell értelmeznünk.)

A 20. századi pszichológiában jellegzetesen megjelent az a két pólus, amely mintegy az újkori empirista és racionalista örökség újraértelmezése. Mégpedig oly módon, hogy nagyon határozott és azonnali nevelési sugallatai is voltak.

A hajlékony ember és a társadalmi optimizmus

Az 1920-as években számos korábbi próbálkozás után, a pszichológiában összekapcsolódik a viselkedés belső mozzanatokat zárójelbe tevő, objektív leírásának eszménye a viselkedés és az ember könnyű átalakíthatóságában hívő optimista emberképpel. A korábbi próbálkozások a két pólust mintegy külön kezelték. Az amerikai *Dewey* (1912, 1978) pragmatista neveléselméletében, vagy az európai *Claparède* (1915) funkcionalista nevelésfelfogásában a 20. század elején már megjelenik az optimizmus és az ember környezet alapú alakíthatóságának eszménye. Ezzel párhuzamosan megjelenik Jack Loeb, az amerikai Pillsbury vagy a brit McDougall munkájában az a gondolat, hogy a viselkedés objektíven leírható és végső elemekre bontható, s ezek az elemek megismerhetők *(Pléh 2010a)*. Az amerikai behaviorizmus és az orosz reflexológia nagy áttörése abból fakad, hogy a társadalmi optimizmust összekapcsolja a radikális módszertani objektivizmussal és elementarista redukcionizmussal. A viselkedésnek – mondja ez a felfogás – ugyanúgy megtalálhatók a végső elemei, miképp a 19. századi élettudományban a sejtet, mint az élő anyag szerveződésének végső egységét tekintik. Ilyen az idegrendszerben a neuron, mint az idegrendszer érzékelő és mozgásirányító szerepének végső egysége, vagy a fizikában az atom, mint a természet végső alkotóeleme, a genetikában a gén, mint az öröklés végső egysége.

Ilyen viselkedési végső alkotóelem lesz a reflex mind Pavlovnál, mind az amerikai behavioristáknál. Különös szerepet kap az, hogy a reflex, ami a 19. század második felében az automatikus, mechanikus determináció gondolati mintájának hordozója volt, a feltételes reflex fogalma révén hajlékonnyá válik. Mindaz, ami a magasabb viselkedést jellemezné, vagy akár a gondolkodást, vagy az értékrendek alakulását, teljességgel a körülmények következtében alakítható, de ugyanolyan elemi felépítésű (inger→központi feldolgozás→válasz) sémát követ, mint akár az elemi gerincvelői reflexek. Mindezzel jellegzetes optimista társadalomkép kapcsolódott össze: az ember hajlékony, gyorsan s tervezhetően alakítható. Ez a társadalomkép valójában azt eredményezi, hogy az oroszoknál az eredetileg az állati viselkedés leírására javasolt modellek vonzóak lesznek mind a pszichológusok, mind a társadalom gyors átalakítását kezdeményező kommunista ideológusok számára. Amerikában pedig azt eredményezi, hogy a viselkedéselvű felfogás megadja a nevelés tudományos megalapozását, illetve a társadalmi konfliktusok tudományos alapú csökkentését ígérő társadalmi mérnökség (social engineering) alapkeretét. Mindkét nézet azt feltételezi, hogy – az orosz forradalomban ez teljesen nyilvánvaló – az emberek világát gyorsan kell átalakítani. Egyetlen nemzedék alatt megváltoztatható az emberek indíték- és tudásrendszere. Ez a ideológiai optimizmus egy olyan pedagógiát kívánt meg, amely az embert teljesen hajlíthatónak, alakíthatónak tekintő pavlovi felfogásból indult ki. Az amerikai behaviorizmus pedig őszintén meg is fogalmazza, *Watson* (1924, 1930) kiáltványában s későbbi munkáiban is, hogy azt feltételezi, hogy az élet számára (és élet alatt itt az üzleti életet értjük) nem az az érdekes, hogy az emberek mit gondolnak a dolgokról, vagy mit éreznek, hanem, hogy mit tesznek. Bár lehet, hogy véleményében nem olyan irányítható, de cselekedeteiben igenis irányítható az

ember – s ez az irányítás lesz az eszménykép. Ez azonban nemcsak üzleti, de nevelési eszményképpé is válik. Létre lehet hozni olyan tanulási környezeteket, amelyek kevesebb kudarccal járnak, kisebb feszültségeket eredményeznek, sőt, létre lehet hozni olyan társas környezeteket – hangzik majd az 1930-as évek Roosevelt politikai optimizmusával, a New Deal optimizmusával összekapcsolt felfogás –, ahol például az etnikai-faji ellentétek, a társadalmi frusztráció csökkenthetők lesznek. Ha bebizonyítjuk azt, hogy az emberi agresszió nem valamiféle eredendő bűn, a bennünk lévő gonosz, hanem bizonyos külső körülmények bekövetkeztéből származó kudarcok eredménye, akkor egy társas mérnökléssel csökkenthetjük ezeket a kudarcokat és csökkeni fognak ez ehhez kapcsolódó feszültségek is. Jól tudjuk, hogy mindkét fogalom optimizmusa igencsak túlzott volt. A New Deal világához képest 30 évet késik Amerikában a feketék társadalmi integrációja. A győzedelmes szovjet tudomány és technika világa pedig máig megvalósulásra vár az 1920-as évek optimizmusához képest, amikor az írástudatlan paraszti társadalom hirtelen ipari civilizációvá alakítása egy nemzedéknyi idő alatt a korlátlan formálhatóság illúzióját teremtette meg.

A nativista felfogások változatai és az ideológia

Az 1970-es évek modern pszichológiájától kezdve reneszánszukat élik a nativista felfogások. Ennek a reneszánsznak két mindmáig élő oldala van, mint az 1. táblázat összefoglalja.

1. táblázat: A pszichológiai elmélet öröklés elvű megújításai a determinációt illetően az 1970-es években

Újító felfogás	Lényeges újítás	Mivel vitázik?	Vezető képviselő
Különbségek öröklése	A személyiség eltérései öröklöttek	Az eltérések nevelési alapúak	Hans Eysneck Arthur Jensen
Univerzális nativizmus	A megismerési struktúrák a prioriak	A tanuláselmélet környezetelvűsége	Konrad Lorenz Noam Chomsky
Kritikus fejlődési szakaszok	A tapasztalatszerzés bizonyos korszakokban hatékonyabb	A tapasztalatszerzés összegződő	Konrad Lorenz Eric Lenneberg

Forrás: Pléh, 2008.

Az egyik az egyéni különbségek értelmezéséből indul ki. Ez a felfogás, az akkoriban megerősödött magatartásgenetikára, a modern molekuláris genetika kibontakozásának kissé analogikus értelmezésére alapozva kezdi el hirdetni, hogy az emberek közötti lényegi egyéni különbségek, mind a mentális képességeket, mind az érzelmi reaktivitást illetően genetikai eredetűek. Ebben a korban, az 1970-es években ez a gondolatmenet rendkívül erőteljes ideológiai töltettel bírt. *Hans Eysenck* (1967, 1971) felfogása mindkét területen, mind a személyiségben, mind az értelmességben genetikai meghatározottságot hirdetett, az utóbbi téren emberfajta különbségeket is feltéve. A fiatalok egy jó része úgy értelmezte ezt – ahogy Amerikában *Arthur Jensen* (1969) felfogását is – mint egy, a társadalmi diszkriminációt fenntartó és nevelési eszményében rendpárti, konzervatív felfogást. (A „fiatalok" itt releváns

mozzanat, mind Eysenck mind Jensen egyetemista tüntetések s rendzavarások *casus bellijeként* is híressé vált.) Ráadásul Jensen ezt az értelmesség eltéréseinek genetikai eredetét hirdető programot a korai gyerekkor jelentőségét előtérbe állító optimista tapasztalatelvű *Nagy Társadalom mozgalom* közepén fejtette ki. Igen erőteljesen összekapcsolódott ez a különbségek genetikai eredetét, illetve a különbségek jelentéktelenségét, illetve egyértelműen társadalmi eredetét hangsúlyozó elképzelés, a politikával, s a politikai ideológiákkal. Olyan baloldali elkötelezettségű szerzők, mint *James Gould* (1999) egyenesen az ember félreméricskéléséről beszélnek. Lankadatlan energiával próbálják megmutatni, hogy a genetikai eredetű különbségek hangsúlyozása mögött egyrészt számos módszertani hiba áll, másrészt, hogy ezek, mint tudományos megalapozó elméletek, teljesen a 20. század eleji méltatlan, eugenikai felfogások követői. Egyetlenegy mennyisége van az eugenikai szerzőknek, az általános értelem, mely bizonyos rasszoknál genetikailag alacsonyabb lenne. Ez nemcsak a rasszista-fasiszta elméletekben, hanem az amerikai bevándorlási politikában is erőteljesen létező felfogás volt az 1920-as években.

Az azóta eltelt néhány évtizedben újra és újra fellángol ez a vita az egyéni különbségek eredetéről, elsősorban az intelligenciára vonatkoztatva. Érdekes módon, az újabb kutatások megpróbálják leválasztani egymásról az eredeti ideológiai töltetet és a szakmai tartalmat. A különbségek genetikai eredete nem jelenti azt, hangzik az új koncepció, hogy egyértelműen pesszimistának kellene lennünk a nevelést illetően. Néhány vizsgálat rámutat arra, hogy az a klasszikus állásfoglalás, amelyet az 1970-es években *Donald O. Hebb* (1975) tankönyve szemléletesen kifejezi, öröklés és környezet szembeállítása olyan, mintha szembeállítanánk a téglalap területének kiszámításakor, hogy a rövidebb vagy a hosszabb élnek van-e nagyobb szerepe. Mindez mára modernebb értelmezést kap.

Ma már tekintettel vagyunk arra is, hogy sokkal gondosabban kell vizsgálnunk a környezet fogalmát a hasonló kutatásokban. Kiderült, hogy ha azt vizsgáljuk, hogy mekkora a korreláció külön nevelkedett egypetéjű ikrek intellektuális teljesítménye között annak függvényében, hogy jómódú vagy szegényebb családoknál nevelkednek-e föl, paradox módon, annál nagyobb lesz a genetika szerepe, minél jobb módú a környezet. A jómódú gyerekeknél úgy látszik, a környezet a teljes fejlődési potenciál kibontakozását támogatja, és ennek megfelelően a véletlenszerű tényezők sokkal kisebb szerepet játszanak, és ezért lesz nagyobb az öröklés szerepe. Ebben az értelemben azt mondhatjuk, hogy éppen a sokat vitatott és nagy politikai felhanggal kísért kutatások mutatnak arra, hogy milyen nagy és pozitív lehet az intelligencia szerepe *(Pléh 2008)*.

A szédületes ütemben fejlődő genetika, számos egyéni különbség, a személyiségbeli különbségek, például az újdonságkeresésben meglévő különbségek már neurobiológiailag, a proximális tényezők keretében is lefordítható genetikai értelmezését adja meg. Ugyanakkor mindez nem azt jelenti, hogy valamiféle fátum-szerű felfogást hirdetnénk az egyéni sorsok eltéréseire. Inkább olyan elképzelés körvonalazódik, amely megpróbál kapcsolatot teremteni az egyéni különbségek biológi-

ai értelmezése és az emberi változatok evolúciós pszichológiai értelmezése között. Az evolúciós pszichológia az egyéni különbségeket, mint sajátos sémarendszereket értelmezi. David Buss *(Buss & Hawley 2010)* felfogásában például, a számos tekintetben részleges genetikai meghatározottság alatt álló ún. 5 nagy személyiség-tényezőt úgy fogja fel, mint az emberek egymást értelmező sémáját. Nyilván mindannyiunk számára fontos például, hogy lehetséges partnereinkről eldöntsük, hogy azok mennyire barátságosak, mennyire megbízhatóak, mennyire kezdeményezőek stb. Ezek mint egyetemes mintázatok, az emberi természet részei és mint ilyenek meghatározzák, hogy hogyan értelmezzük egymás különbségeit.

Az 1970-es évektől erőteljesen kibontakozó nativista felfogások másik, egyetemességi változatát (2. sor az 1. táblázatban) képviseli *Noam Chomsky* (2004a,b). Chomskyval új szakasz jön létre az empirista-nativista vita 300 éves történetében. Leegyszerűsítve fogalmazva, az emberképek tekintetében általában az empiristák voltak optimisták és az emberi egyenlőséget hirdetők, a nativistákra sokkal jellemzőbb volt a pesszimizmus az emberi változatokat illetően és az egyetemes hierarchia fenntartásának igénye. Chomsky univerzalizmusa azt hirdeti, hogy az ember, mint ember legkülönlegesebb vonásai minden embert jellemeznek. Ilyen elsősorban a nyelv, mely egyetemes kreatív potencialitás, fejlődési lehetőség. Miként a természetes nyelvek esetlegesessége mögött feltételezhető egy egyetemes nyelvtan, úgy az ember egyéni életútjainak esetlegességei mögött is van valamilyen eleve feltételezhető emberi természet. Chomsky számára ez a nativista felfogás alapvetően egyenlőségelvű, baloldali hangsúlyú elképzelésnek az alapja. Ilyen tekintetben lép ki ő a hagyományos nativizmus = konzervativizmus, empirizmus = demokratizmus kettébontás köréből. Chomsky és követőinek felfogása, ha a nevelésre alkalmazzuk, az emberi nem demokratikus egységének metaforáját a gyermeknyelv elsajátításában keresi. Ha az emberképet tekintjük, ezzel a pedagógia valójában csak egy gondozó-szerepet kap. Minden gyermek bármilyen nyelvi input mellett és lényegében az elhanyagoló szülők mellett is elsajátítja anyanyelve nyelvtanát, vagyis a nyelvtan elsajátításának lehetősége, mint genetikai potencialitás erősebb, mint a környezeti meghatározottság. Hasonló módon, minden emberi fejlődés, hangzik ennek a sugallata, igazából önkibontakozás. Az ember lényegi vonása a kreativitás, a kreativitás azonban, az emberi természet genetikailag meghatározott rendszereihez, sajátosan az emberi nyelvhez kapcsolódik. Az ember nincs kiszolgáltatva a környezet eseményeinek, ami saját kreativitását illeti. Lehetünk úgy genetikai elvűek, hogy közben optimisták vagyunk. Chomsky ezt a felfogást viszonyítja a környezetelvű érveléshez. „Ha gondolkodásunk teljességgel a környezet terméke lenne, akkor éppenséggel ki lennénk szolgáltatva a környezet esetlegességeinek, nem lennénk szabadok. A szabadság kulcsa éppen az, hogy vannak gondolatvilágunknak tapasztalatfüggetlen elemei is. Ezek azonban nem szetereotíp viselkedéseket határoznak meg, mert a biológiai rendszerként felfogott nyelv legfontosabb vonása az, hogy nyitott rendszer. Egy a priori módon meghatározott nyelvtan születik velünk, de ennek tartalma éppen a korlátlanság, az, hogy végtelen számú gondolatot tud kifejezni, mondatot ké-

pes létrehozni. A nyelv nem a kifejezés akadálya és korlátja, hanem éppen az ember korlátlan szabad fejlődésének legfőbb biztosítéka" *(Pléh 2003:193–194)*.

Az 1970-es években Chomsky nyelvközpontú genetikai felfogásával szemben kialakultak versengő fejlődési elképzelések. Az egyik Jerome Bruner neves fejlődéspszichológus nyelvfejlődési kirándulásaihoz majd később nevelési írásaihoz kapcsolódik. *Bruner* (1989) azt hangsúlyozza, hogy a nyelv kiinduló kategória-rendszeréhez nem kell feltételeznünk egy nyelvspecifikus innát rendszert, hanem elég, ha az emberi cselekvés és társas értelmezés rendszereiből indulunk ki. A cselekvési kategóriák, az, hogy kit tekintünk *ágensnek* és mit *célnak*, vagy mit tekintünk *helynek* és így tovább, illetve a környezeti interakciók adnák meg a jellegzetes formáló erőket a gyermek nyelvi kibontakozásához. S tágabban is, a cselekvési és emberi interakciós helyzetekből épül az emberi gondolkodás és kultúra ácsolata *(Bruner 2004)*.

Ez látszólag jelentéktelen, pici vita, évtizedek múlva azonban, igen fontossá vált. Az utóbbi évtizedben számos olyan felfogás is kialakult, amely jóval általánosabb szinten fogalmazza meg Bruner gondolatmenetét. *Michael Tomasello* (2001, 2011) azt emeli ki a mai evolúciós pszichológiai érvelések keretében, hogy az ember sajátos rendszerének kialakulásában különleges jelentősége van a kulturális tanulásnak. A kulturális tanulás lényege pedig a szándékok összekapcsolása és a szándékokra való odafigyelés. A gyermek a nyelvi rendszert és egyéb más, magasabb rendűnek tartott kognitív rendszerét is, elsősorban mint kulturális rendszereket, a felnőtt szociális inputjaira odafigyelve sajátítja el. *Gergely György és Csibra Gergely* (2007) pedig természetes pedagógia elméletükben azt hangsúlyozzák, hogy a csecsemőnél (itt valóban 1 év alatti gyerekekről van szó, magyar értelemben is csecsemőkről) a felnőttől érkező tanítási jelzések, a szemkontaktus, a sajátos hanghordozás, a sajátos hangsúlyozási rendszer és így tovább, a kulturális összehangolás és a kulturális önkények kialakulásának egy ember-specifikus bio-pszichológiai rendszerét képezik. A gyermek sajátos módon tanul, amikor a felnőtt tanítja. Evolúciósan valamiféle kölcsönös adaptációról van szó itt, ahol az embergyerek és csakis az embergyerek fel van készülve arra, hogy a nagyobb tudású felnőttektől kap vertikálisan tudásokat, a felnőtt pedig fel van készülve arra, hogy jellegzetes támpontokat adva (ilyen a szemkontaktus, a hanghordozás stb.) éreztesse a gyerekkel, hogy mikor van tanulási és tanítási helyzetről szó. Maga a pedagógia ebben a tekintetben az emberkép részévé válik. Az intézményes pedagógia ennek csak egy különleges esete lenne, de alapvetően minden társadalom azáltal tud a természetes pedagógiára építeni, mert a természetes pedagógia támpontrendszerei és egész forgatókönyve eleve meglévő biológiai adaptáció. Vagyis, ami 40 évvel ezelőtt Chomsky és követői illetve Bruner és munkatársai közötti vita tárgya volt (hogy önmagában kibontakozó genetikai rendszer-e a nyelv, vagy az ember társas és szociális interakcióiból a cselekvés és a társak kategorizációjából fakadó rendszer) elvontabb értelmezést kap. Minden emberi tanulás egy sajátos társas tanító-rendszer keretében jelenik meg, mely maga viszont evolúciós eredetű, kiindulópontként adott. Ez a rendszer lenne a természetes pedagógia.

A szakaszosság problémája és a minőség kérdése az emberképben

A pszichológia képviselte emberképnek visszatérő gondja a valamilyen értelemben felfogott *minőség* problémája. A tanuláselmélet mindenhatóságát képviselő felfogások, legyenek azok akár pavloviak, akár behavioristák, ezt háttérbe szorítják. Lényegében az ember minden érzésmódját és tudását elemi dolgok kumulatív, összegzett függvényének tekintik. Statisztikai emberképet sugallnak, ahol az ember sok egymás mellé épülő szokásból áll elő. Ennek klasszikus ellentétei voltak a racionalista felfogások, melyek miközben a logika és az értékek különlegességét hangsúlyozzák, egyben egy többféle minőséget kiemelő elvet is előtérbe állítnak, mely egészen a mai moduláris felfogásokig érvényes *(Fodor 1983; Pinker 2003)*. A 19. századvégi kiterjesztett darwinista felfogásokban azonban megjelent egy természetileg értelmezett minőség kérdés is. Igen korán átértelmezték az evolúció folyamatát a mentális evolúcióra is, s többnyire feltételezték, hogy minőségi eltérések vannak a különféle szervezési formák vagy szintek között. Ezt sokszor kiterjesztették az ember és állat összehasonlítására. Miközben egyetemes szelekcióról beszélnek, ahol minden szerveződésben a *variáció → szelekció → kiválasztott* továbbélése ciklus érvényesül, ugyanakkor feltesznek minőségi eltéréseket e ciklus mintegy emeletei között. Karl Bühler munkássága kiemelkedő volt e téren. *Bühler* (1922, 1936) több kiadást megért gyermeklélektani szintézisében elvszerű, igen átfogó megfogalmazást kapott az a gondolat, hogy a generálás-szelektálás kettősség több szinten érvényesül a ember mentális életében. Természetesen a húszas évekre mindez már a Darwin követők és megkérdőjelezők vitáinak akkorra már négy évtizednyi tapasztalatával felvértezve fogalmazódott meg. *Bühler* (1922:VIII.) maga a következőképpen látja az összefogó mozzanatot a különböző mentális területek szelekció fogalma között. „Nekem a darwinizmusban a *játéktér* fogalma tűnik termékenynek. Darwin alapjában csak egy játékteret ismert, én háromra mutatok rá, s egymáshoz viszonyítva elhatárolom őket." Ez a három játéktér: az *ösztön*, a *szokás* (dresszúra) és az *értelem* tere. Modernizáljuk kicsit Bühler koncepcióját. Az elkülönítés alapja nála az, hogy milyen populáción érvényesül a szelekció: *a biológiai individuumok, vagyis a szervezetek, a viselkedések vagy a gondolatok* világában. A viselkedési szelekció szintjének felel meg Bühler szerint a próbálkozásos tanulás, a gondolatok szintjének pedig például s főként a gondolatok és képzetek kiválogatása, a leírt a belátásos tanulás. Bühler a szintek közti minőségi váltást gazdaságossággal értelmezi. „Ha maguk a mozgások is túl költségesek, vagy valamely okból nem kivitelezhetőek, akkor a kiválasztás tere átkerül a képzetekre és a gondolatokra." *(Bühler 1922:435.)* Ekkor nem a viselkedésben, hanem papíron, modelleken, gondolatkísérleteken belül zajlik a kiválasztás, mely olcsóbb megoldás, ebben az értelemben magasabb szintű az értelem. Bár a tudományról külön nincsen szó Bühlernél, példái – feltaláló, költő, tudós – jól mutatják, hogyan gondolta el a szelekciós elv általánosítását a kreativitásra, a társadalmilag új reprezentációkat létrehozó emberi tevékenységekre. *Karl*

Popper (1972, 2009) amikor átveszi ezt a jellemzést, még erőteljesebb ökonómiai hangsúlyt ad neki, amikor kiemeli, hogy a gondolkodás előnye az, hogy a belső játéktérben teszi lehetővé a kisebb kockázatú választást. Magunk, saját túlélésünk helyett hipotéziseinket tesszük kockára. „Azt mondhatjuk, hogy a kritikai vagy racionális módszer abból áll, hogy magunk helyütt hagyjuk hipotéziseinket meghalni: ez a testen kívüli evolúció egy esete" *(Popper, 1972:248)*. A 2. táblázat részletesebben mutatja Karl Bühler felfogását, lefordítva a mai evolúciós szóhasználatra, kiemelve a minőségek kérdését.

2. táblázat: Karl Bühler rekonstruált felfogása a három szelekciós térről

Jellemzők	Ösztön	Szokás	Értelem
válogatás tere	egyének	szokások	gondolatok
válogatás módja	darwini szelekció	megerősítés	belső próbálkozás
bizonyítéka	fajspecifikus viselkedés	új viselkedés	új kombinációk
jellegzetes szerző	Volkelt	Thorndike	Külpe
szerveződése	tervezet (Naturplan)	asszociatív háló	logikai viszonyok

Forrás: *Bühler* (1922).

Ez a minőség elképzelés Karl Popper közvetítésével igen határozott formát kapott az evolúciós ismeretelméletben. Mint a 3. táblázaton látható, *Donald Campbell* (1974, 2001) a tropizmusoktól a tudományig rendezi a minőségileg eltérő, de azonos elvű szelekciós ciklusokat.

3. táblázat: Campbell elképzelése a szelekciós tudás szerveződés szintjeiről

	Terület	Példa
1	Tudomány	hipotézis -- megoldások -- választás
10.	Kultúrális felhalmozódás	szelekció és variáció a technika fejlődésében
9.	Nyelv (átfedésben 6. és 7-el.)	a nyelvben is van variábilitás
8.	Szociális vikariáló keresés. Obszervációs tanulás és utánzás	társas rovarok, viselkedés átvétel
7.	Emlékezettel támogatott gondolkodás	szoba átrendezése emlékezetben, szimulációs megoldások
6.	Vizuálisan támogatott gondolkodás	Köhler belátásos tanulás, lakás átrendezése
5.	Szokás	kontroll rendszerek újraszervezése problémamegoldás során
4.	Ösztön	szervezetek (percepciós) kontroll rendszereinek kiválasztása
3.	Vikariáló lokomotoros eljárások	ekhólokációs rendszerek
2.	Nem emlékezeten alapuló problémamegoldás	egysejtű próbálkozó keresései és kerülései
1.	Genetikus alkalmazkodás	genetikai variáció és szelekció

Forrás: *Campbell* (1974, 2001).

Ezeket a modelleket többször elemeztem már *(Pléh 2010b)*. E helyett most arra térnek át, milyen szubsztanciális elképzelések születtek a minőség elv, s valamifé-

le szakaszosság előtérbe állítására a 20. század közepén. *Mowrer* (1960), *Bandura* (1962), a magyar pszichológiában pedig *Marton Magda* (1970) munkáiban, amelyek a szociális tanulást, és ennek egy kitüntetett mechanizmusát, az utánzást tartják különleges, minőségteremtő mozzanatnak. Az állat, még a főemlős is, hangzik egy modern értelmezésben *Donald* (2001) munkájában, pusztán saját tapasztalatai révén tanul, ehhez képest az ember mások tapasztalataiból is képes tanulni. A késleltetett utánzás és az utánzás révén való értékátvétel jelentene egy különleges, új mozzanatot. Ha ennek az egyszerű ember-állat összehasonlításon alapuló minőségi képnek a nevelési sugallatait nézzük, ez azt emeli ki, hogy a mintaképzésen alapuló tanulásnak lenne különlegesen nagy szerepe a szervezett nevelés világában is.

Megfogalmazódnak naiv minőségi elképzelések is, például Stanley Hall és mások munkáiban, amelyekben a történeti fejlődés és az egyéni pszichológiai fejlődés analógiáját képzelik el, a történeti fejlődést pedig a biológiai evolúció egy kiterjesztéseként interpretálják. Olyan elképzelés ez, amely magát a fejlődést valamilyen értelemben nem egyszerűen kibontakozásnak, nem egy meglévő rendszer parametrizációjának, hanem tökéletesedésnek fogja fel és ilyen értelemben a pedagógiai optimizmusok körébe illeszkedik. Ugyanakkor számos társadalmi ideológia is rejlett e felfogásokban: az a hit, hogy vannak „különb korok". Ettől ma sem vagyunk mi sem mentesek, de ez világosan nem pszichológiai kérdéskör.

A 20. század első felének két jellegzetes biologista minőség-értelmezése a pszichoanalízishez, illetve az alaklélektanhoz kapcsolódik. A pszichoanalitikus felfogás, mint *Freud* (1992) kultúra-elmélete is sugallja, úgy képzeli el, hogy egyéni életünkben lényegében megismételjük a törzsfejlődés lépéseit. A törzsfejlődés lépéseiben kitüntetett szerepe volt az APA és az utód fiúk közötti konfliktusoknak az ANYA, illetve egyáltalán a szexuális esélyek birtoklásáért. Az ifjak apagyilkossági helyzetben oldották meg a konfliktust. Ezt az apagyilkossági helyzetet élnénk még mindig át az ödipális konfliktusokban. A minőségi mozzanatot itt az jelentené, hogy az elsődleges (közvetlen vágykielégítő) történéssor másodlagossá (késleltetetté) válik. A mai ember, szemben az első emberekkel, nem kell, hogy végrehajtsa ezeket a gyilkos lépéseket a nőkért való versengésben, ezt meg tudja valósítani jelképesen is. A Freud által olyan fontosnak tartott magatartási vagy elhárító mechanizmusok, amelyeknek első rendszerét lánya, *Anna Freud* (1994) dolgozta ki, az azonosulás, a projekció, az introjekció, az elfojtás, a tagadás stb. mind azt szolgálják, hogy az eredetileg erős, súlyos következményekkel folyó biológiai versengést kultúra-képző erőkként, a másodlagos kielégülés, a szimbolikus megoldások és a jelképes jutalmak világába vigyék át. Vagyis a pszichoanalitikusok számára a döntő minőségi mozzanat a másodlagos, kultúraképző eljárások előtérbe kerülése.

Az alaklélektanos felfogás viszont azt hangsúlyozza, hogy az egyéni fejlődésben, akárcsak a törzsfejlődésben, egy bizonyos értelemben nincs változás. Az állati és az emberi *mentális élet mindig viszonyokra és struktúrákra érzékeny.* Abban azonban van változás, hogy míg a csirkék például világos és sötét kontrasztjára, mint struktúrára érzékenyek, addig mi, emberek finomabb struktúrákra leszünk érzékenyek,

minthogy például kulturális és szemantikai alapúak is lehetnek az általunk érzékelt és kezelt struktúrák, miként a nyelv mutatja *(lent és fent, okos és buta, meleg és hideg)*, s az antropológusok értelmezésében az egész kultúra képzés. A strukturális sáv lenne az egyetemes, a fejlődési mozzanat pedig, hogy milyen bonyolultságú, mekkora kiterjedtségű strukturális szembeállításokat, vagy viszonyokat tudunk kezelni.

A 20. század közepének legjelentősebb elképzelése mindmáig ható érvénnyel, a fejlődés szakaszosságának gondolata Jean Piaget intellektuális fejlődéselméletében *(Piaget 1970, 1978, 1993)*. Piaget felfogása szerint, az értelem, az érzékszervi mozgásos fejlődéstől, a művelet előtti, majd a műveleti szakaszokon át jut el, folytonos konfliktusokon keresztül (ezeket a konfliktusokat nevezi ő az adaptáció és az asszimiláció szembeállításának), az akkor meglévő sémáinkhoz; hiszen mindenkor sémáinkat igazítjuk a világhoz, és ennek megfelelően alakulna ki a végén a kijelentés-logikán alapuló gondolati szerveződés. A fejlődés lényege a külső belsővé válása, s dekontextualizáció és a decentráció. Képesek leszünk saját magunktól függetlenedni és egyszerre minél több tényezőt figyelembe venni. Ez a fejlődés nemcsak értelmi, hanem érzelmi jellegű is. Az érzelmekben és az erkölcsi vonatkozásokban, a mit szabad és mit nem, a miért szabad valamit és miért nem kérdéseiben fokozatos decentráció megy végbe. Piaget egyetemesnek tartja ezeket a szakaszokat és úgy véli, legalábbis kritikusai szerint, hogy ezek lényegileg biológiai meghatározottságúak.

Nagy kérdés, és a pszichológia képviselte emberképek nevelési következményeit igen szorosan érinti, hogy mennyiben előre megírt forgatókönyvről és mennyiben konstrukcionista átalakításokról van itt szó. Mennyire kész mintákat érlel a gyerek a gondolati világ kibontakozása során, vagy mennyire függvénye ez az általa kapott bemeneteknek. Számos konstrukcionista felfogás, például *Vigotszkij* (1972) és a Vigotszkij-iskola más képviselői, *Lurija* (1987), *Cole* (2005) és mások azt mondják, hogy (legalábbis az utolsó lépések tekintetében) a logikai következtetéses struktúrákat tekintve, itt egy konstrukcionista folyamatról van szó, mely bizonyos kultúrákban kialakul, bizonyos kultúrákban nem alakul ki. Ahhoz, hogy a logikai következtetések szigorúan, pusztán a formára alapozva végbemenjenek, formális iskolázásra és írástudásra van szükség. Az írástudatlan ember az alábbi példában nem vonja a formai következtetést, hanem vagy tapasztalathiányra hivatkozik *(Sosem voltam Moszkvában)*, vagy a premisszák abszurditására *(Olyan nincs, hogy minden férfi kopasz)*.

Moszkvában minden férfi kopasz.
Aljosa Moszkvában él.

Tehát Aljosa kopasz.

Piaget követői, főként és elsősorban *Kohlberg* (1981) ezt az elképzelést kiterjeszti az erkölcs fejlődésére is. Olyan elmélet lesz ez, mely tele van klasszikus értelemben vett nevelési ideológiával: az erkölcsi kifelé igazodás és befelé igazodás, az erkölcsi autonómia leírása egyben egy nevelési program is.

Erikson (2002) pedig Piaget és Freud sajátos kombinációjával, az egész életen át történő személyiségfejlődés szakaszait mutatja be. Olyan szakaszokat, amint a 4. táblázaton látható, ahol minden szakaszban valamilyen fontos feladata van a sze-

mélynek és a személyiségnek. A táblázaton az egyes szakaszoknál a pozitív fejlődési feladatok és a negatív kimenetelek szerepelnek.

4. táblázat: Az emberi élet nyolc korszaka Erikson szerint

Szakasz		
VIII. Időskor		Énteljesség–kétségbeesés
VII. Felnőttkor		Generativitás–megrekedés
VI. Fiatal felnőttkor		Bensőségesség–elszigetelődés
V. Serdülőkor-fiatalkor		Identitás–szerepzavar
IV. Lappangás	Iparkodás–kisebbrendűség	
III. Lokomotoros-gentális	Kezdeményezés–bűntudat	
II. Izomi-anális	Autonómia–szégyen	
I. Orális-érzékszervi	Bizalom–bizalmatlanság	

Forrás: *Erikson* (2002:273) *(Helmich Katalin ford.)*

A kritikus szakaszok a fejlődésben

A fejlődési minőségek problémájával kapcsolatban nagy következményekkel bíró kérdés, a kritikus, vagy érzékeny szakaszok problémája. Ezt a fogalmat a pszichológia az embriológiából és az etológiából veszi át. Azt értjük rajta, hogy bizonyos hatások, bizonyos életkorokban érvényesülnek és ezekben a bizonyos életkorokban bizonyos utakba lehet beállni, de utána ezek az utak már visszafelé nem lesznek járhatóak. Jellegzetes példa erre a nyelvelsajátítás, vagy a fonetikai érzékenység, amely az első néhány évben (szándékosan fogalmazok ilyen homályosan: szakmai viták vannak arról, hogy ezek az érzékenységek csupán az első 5, vagy az első 10 évben vannak meg) megy végbe. Az 5. táblázat mutat néhány példát az emberrel kapcsolatban felmerült kritikus periódusokra.

5. táblázat: Néhány felmerült humán kritikus periódus

Funkció	Szakasz	Vége
Emberi arc iránti érdeklődés	1 hónap	Megmarad
Járás	8–16 hónap	Motoros rendszer velőshüvelyedése
Beszéd	1–5 év	Idegrendszeri funckionális lateralizáció
Érzelmi kötődési rendszer	8–9 hónap	Idegenektől félelem
Látásélesség fejlődése	11–13 év	Oldalirányú kapcsolatok a látókéregben

Forrás: *Pléh* (2008).

A kritikus periódus típusú érvelésnek a humán pszichológiában sajátos logikája, illetve összetevői vannak:

– valamely területen (zenei hallás, érzelmi kötődés stb.) sajátos érzékeny fejlődési korszak ismerhető fel, amikor az adott képesség kibontakozik;
– az elvárt hatások (például nyelvi bemenet, anyai gondoskodás, mozgásos tapasztalat) elmaradása lelassult, hiányos fejlődést eredményez vagy egy alrendszer teljes kiesését;
– az érzékenység befejeződését sajátos biopszichológiai tényezők (az izületek megváltozása, a félelem megjelenése, az idegrendszeri velőshüvelyesedés befejeződése) magyarázzák.

Természetesen a kérdés bonyolultabb, ha olyan bonyolultabb viselkedéseket veszünk, amelyeknek számos részfolyamatuk van, amelyekre rész-kritikus periódusok is lehetségesek. Az emberi nyelvelsajátításnál ilyen például a hangforrás irányába fordulás, ami a nyelv elsajátításának fontos elő-tényezője, s igen korán, a születés utáni első hetekben megjelenik. Ebből még nem következik azonban, hogy ilyen korán megjelenne maga a nyelv. Ugyanilyen korán, már az első hetekben megjelenik a természetes társas környezetből jövő „anyanyelvi hangok" iránti érdeklődés, míg például a szótanulás szempontjából fontos kritikus periódus valamikor a 18–20. hónap táján jelenik meg, amikor hirtelen ugrásszerűen megnő az egy nap alatt elsajátított szavak száma. Ha valóban jó bioposzichológusok vagyunk, akkor azt, ami látszólag osztatlan rendszer, több alrendszerre kell bontanunk a kritikus periódusok tekintetében is.

A korai életkorban megjelenő kritikus periódusok, elsősorban a kötődés pszichológiai értelmezése összefügg az ilyen kritikus korszakok a személyiség egészével kapcsolatos, nagy társadalmi jelentőségű hatásaival. A koragyermekkor a stabil érzelmi kötődések, az újabb válságokat hozó serdülőkor a szexualitás, a társkapcsolatok, a munkabeli kitartás, míg az ifjúkor a hosszú távú választások (szakmai, társbeli, életmód megalapozó) jelentősége révén a pszichológián túlmutató fontosságúak. Olyan kritikus vagy érzékeny életszakaszok ezek, amelyeknek szerveződése a társadalom egészére kihat.

Sokan vagyunk, akik kiemeljük, hogy a nevelési beavatkozási programokban, az amerikai *Head Starttól* kezdve központi első három év mellett a kritikus periódusok szempontjából döntő jelentősége van a serdülőkornak is. Ezt már a pszichoanalitikusok is tudták és úgy vélték, hogy a kora gyerekkor, a gyermeki szexualitás fejlődésével 5–6 éves korig igen nagy drámákat él át, majd ezt követi egy nyugodtabb latencia szakasz, hogy majd a serdülőkorban a kötődéssel és a versengéssel kapcsolatos problémák újra előtérbe kerüljenek. Ma ezt egy kicsit általánosabban és elvontabban fogalmazzuk meg. Úgy látjuk, hogy a serdülőkor kitüntetett jelentőségű két szempontból. Az egyik az értékrendek, és az ennek megfelelő értékalapú stratégiai viselkedés-szabályozás kibontakozása 13–16 éves kor között. Ekkor alakulnak ki a munkaszokások és stratégiák, amelyek egész életünket befolyásolják majd. Ha ezeket a pszichológiai megfigyeléseket komolyan vesszük, igen súlyos nevelési következményei vannak. A serdülőkori megméretés, a serdülőkori feladatadás és értékteremtés nem pusztán papolás, hanem valódi erőfeszítésen alapuló értékrend alakulás kitüntetett jelentőségét sugallja ez az emberkép. A másik mozzanat, hogy

a serdülőkor az a szakasz, amikortól hagyományosan is egyre nagyobb jelentősége van a nem vertikális, hanem egyenrangúak közötti (horizontális) s az átlós tudásátadásoknak. A kortárs-csoport szerepét a modern pedagógia és szociológia igen régóta hangsúlyozza a devianciák jelentkezésében, de persze pozitív mozzanatokban is. Az új technológiák körülményei között különösen jelentőssé válik a horizontális, illetve átlós jellegű tanulási helyzetek kialakulása és az egyenértékűektől való tanulás egyáltalán való megjelenése a gyermekek életében. Ennek sugallatait a pedagógiai eszmékre és a pedagógiai gyakorlatra nézve még alaposan ki kell dolgoznunk.

Tudás és kompetencia szembeállítása

A mai világ a kompetencia világa. A társadalompolitikusok, és őket egy kicsit szolgaian követve a pedagógusok is abból indulnak ki, amit a 19. század végén és a 20. század elején a hasznos és a klasszikus (és felesleges) tudás szembeállításaként, már az első pragmatista nevelési eszmény-forradalom is megfogalmazott: csak az kell, ami mozdul, csak az kell, ami változást képvisel, és ami készséget igényel. A hagyományos, önmagában vett tudás megkérdőjelezhető.

Érdemes megnéznünk, hogy ez a szembeállítás hogyan is jelenik meg a pszichológiában? A klasszikus pszichológiai emlékezet-kutatásnak két alapvető mintázata alakult ki. Az egyik az ún. Ebbinghaus-i paradigma, a másik a Bartlett-i paradigma. A 6. táblázat mutatja e paradigmák szembeállítását.

6. táblázat: Két emlékezetkutatási paradigma

Jellemzők	Ebbinghaus paradigma	Bartlett paradigma
tipikus anyag	értelmetlen, mozaikszerű	értelmes, összefüggő
kutatási helyzet	laboratórium, műszerek	való élet, interakciók
magyarázó elvek	elemek asszociációja	sémák és konstrukciók
adat feldolgozás	mennyiségi	minőségi
személyek attitűdje	elementarista	jelentés keresése
kultúra	írásos	orális
szándékosság	szándékos	önkéntelen

A lényegi különbség közöttük, hogy míg az Ebbinghaus-i mintázat emlékezetünket is egyedi tudások vagy egyedi szokások tárházaként képzeli el, ahol egy pontossági függvény adható meg: vagy tudunk valamit, vagy nem, ami persze a bemutatási idő s egyebek függvénye. A Bartlett-i mintázat viszont, mind a felvétel, mind a visszaidézés során, sematizációt állít előtérbe. Konstruktív felfogás, amely szerint emlékeink foszlányaiból mi mindig létrehozunk valamilyen összefüggő mintázatot. Ezt az összefüggést kereső saját múltunk és saját kultúránk elvárás-rendszere egyaránt megszabja. Ebből a másodikból lesz mára a kompetencia-fogalom olyan pszichológiai értelmezése, amely a kompetenciát az implicit rejtett tudások világaként jellemzi, amelyek közvetlenül, verbálisan nem adhatók vissza, nem tudatosíthatók és hajlékonyak.

Érdekes és fontos mozzanat, hogy maga a *kompetencia* szó a pszichológiában, e tekintetben igen ritkán merül fel. Explicit és implicit folyamatokról beszélünk inkább, ahol a kompetencia bűvszónak az implicit felel meg. A pszichológusok többnyire szervezetpszichológiai kontextusban használják a kompetencia fogalmát és azt értik alatta, hogy a szervezetelemzőnek meg kell ítélnie, hogy egy-egy szervezeti egység, vagy egy-egy személy milyen feladatok ellátására képes. Képes-e jelentést írni például, vagy adatokat elemezni. A kompetencia ilyen tekintetben, a hagyományos evolúciós pszichológiai és funkcionalista filozófiai szóhasználatban a funkció fogalmának felel meg.

Érdemes emlékeznünk rá, hogy magát a kompetenciát, mint kifejezést a pszichológia egy egész más kontextusban vezette be, az ember mozgatóerőiről szólva. A behaviorista keretek újraértelmezéseként *White* (1959) fogalmazta meg, hogy az ember mozgatórendszerét tekintve, különleges lény. Vannak olyan viselkedései, amelyek determináltak, amelyek külső ingerek hatására következnek be, vannak azonban saját indította viselkedései. A kompetencia fogalma azt az örömérzést jelzi e felfogásban, amit a csecsemőtől kezdve a nagy tudósig mindenki érez, amikor valamivel szemben személyes hatalma van, amikor valamit képes áttekinteni, megoldani, megfogalmazni, átalakítani stb. A kompetencia e szempontból a világgal való megküzdés személyiség-lélektani és értékrendbeli megfelelője lesz. Az így értelmezett kompetenciának nyilvánvalóan van pedagógiai sugallata a pszichológia emberképében. Azt a régi optimista felfogást fejezi ki, hogy olyan embereket kell nevelnünk, akik képesek váratlan, új helyzetekben is alkalmazkodni, akik képesek önmagukra támaszkodni, amikor erre van szükség, és éppenséggel azt is meg tudják ítélni, hogy mikor kell másokra támaszkodniuk, s akiknek örömet okoz a teljesítmény, a befejezés.

Ami magát a tudás versus kompetencia szembeállítást jellemzi, a kísérleti pszichológia az explicit és implicit rendszerek szembeállításából elindulva mára eljut egy kiegészítő felfogásig. Azt hangsúlyozzuk, hogy az embert egyszerre jellemzik explicit tudásrendszerek és hajlékony készség-rendszerek. Így van ez például a természetes nyelvben. A hajlékony készség-rendszerek jellemzik a szövegalkotást, egyáltalán a mondatalkotás készségét. Nincsenek kész mintáink minden egyes mondatra, ahogy azt már *Chomsky* (2004a) fél évszázaddal ezelőtt hangsúlyozta, és azóta kidolgozta a pszicholingvisztika. Minden mondat mögött egy sajátos, nyitott, alkalmazásra kész szabályrendszer áll. Ugyanakkor kell bizonyos elemeket expliciten is tárolnunk. Ennek révén tudjuk, hogy mit jelent az a kifejezés, hogy *bekapta a legyet*, vagy *verebet lehet vele fogatni*, s ennek révén tudjuk azt, hogy a *ló* tárgyesete a *lovat*, de a *vasalóé* nem a *vasalovat*, hanem *vasalót* stb. Igaz ez a kettősség a látórendszerre is. A látórendszerben úgy jelenik meg, mint a kategorizációs észlelést lehetővé tevő ún. ventrális és a látványhoz való cselekvéses alkalmazkodást lehetővé tevő ún. dorzális látórendszer kettőssége. Van egy olyan rendszerünk, amely elsősorban arra készít fel, hogy igen gyorsan, a tárgyhoz alkalmazkodva megragadjunk tárgyakat, elmenekülünk, elhajoljunk előlük. Egy másik rendszer, amely felismerteti velünk, hogy székről, sámliról, vagy miről is van szó *(Kovács 2005)*. A pszichológia e területen a

pedagógiai ideológiákban felmerülő kizárólagos felfogásoknak az ellensúlya. A mai pedagógiai ideológiákban mindez úgy jelenik meg, mint a modern világban a kompetencia-hangsúly szembeállítva a vélelmezett porosz rendszerrel, amely elsősorban értelmetlen tudások magolós elsajátítására szervezné meg az iskolát. Mi a pszichológiában úgy gondoljuk, hogy nincsenek értelmetlen tudások. Feladatmegoldás van a megvalósító kognitív rendszerek, illetve az idegrendszer tekintetében. Egyszerre vagyunk cselekvő lények és olyanok, akik saját cselekvéseinket a világra vonatkozó tudásunkkal vezéreljük. A tudásunk révén ellenőrizni tudjuk cselekvésünk rendszereit.

Érdekes módon kapcsolódik ez a formálás életkori specificitásához. Úgy tűnik, hogy készség-rendszereink életkorhoz kötöttek. Miként a nyelvtan, úgy a teniszezés, a helyesírás, de a tudás fontosnak tartása, mint értékrend is bizonyos életkorban alakul ki. Az egyik periódus 5–6 éves korig tart, a másik 8–10 éves korig, majd a harmadik 15–16 éves korig. Érdekes módon, az explicit rendszerek, a tudásrendszerek sokkal nyitottabbak egész életünkben. 60 éves korunkban is tanulunk új szavakat, mint például a *pen drive*, a *floppy disc* stb., miközben ezeket meglévő készség-rendszerünk, meglévő nyelvtanunknak megfelelően fogjuk ragozni *(drájvot, diszket)*. A tudás és kompetencia hamis dichotómiájával szemben a pszichológia fontos üzenete a nevelés számára, hogy az intézményes nevelés különleges felelősségét éppen az adja meg, hogy a kompetencia-rendszerek kialakulása sokkal nagyobb igényű, több gyakorlás szükséges hozzájuk és sokkal jellegzetesebben kapcsolódnak bizonyos életkorokhoz. Amikor azt mondom, hogy több gyakorlás, a gyakorláson nem valamiféle szajkózást, vagy magolást értek, hanem olyan gyakorlást értek, hogy nyomtatott szavakkal gyakran találkozva, azok sokkal gyorsabban felismerhetőek lesznek. Ez nem azt jelenti, hogy százszor le kell írnunk egy szót, mint egy elképzelt iskolai büntető feladatban, hanem azt, hogy gazdag tapasztalatrendszert kell biztosítanunk a fiatal nemzedék számára éppen azért, hogy hajlékony kompetenciáik a megfelelő időben bontakozzanak ki.

PLÉH CSABA

IRODALOM

BANDURA, A. (1962) *Social Learning through Imitation.* University of Nebraska Press. Lincoln, NE.

BRUNER, J. S. (1989) A kommunikációtól a nyelvig. In: PLÉH CSABA (ed) *A beszédmegértés és a beszédprodukció pszichológiája.* Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 455–486.

BRUNER, J. S. (2004) *Az oktatás kultúrája.* Budapest, Gondolat.

BUSS, D. M. & HAWLEY, P. H. (eds) (2010) *The Evolution of Personality and Individual Differences.* Oxford, Oxford University Press.

BÜHLER, K. (1922) *Die geistige Entwicklung des Kindes.* Jena, Fischer. III. kiadás.

BÜHLER, K. (1936) *Die Zukunft der Psychologie und die Schule.* Bécs, Lipcse, Fischer.

CAMPBELL, D. (2001) Evolúciós ismeretelmélet. In: PLÉH CS., CSÁNYI V. & BERECZKEI T. (eds) *Lélek és evolúció.* Budapest, Osiris. pp. 336–375.

CHOMSKY, N. (2004a) *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme.* Budapest, Osiris. 2. kiadás.

CHOMSKY, N. (2004b) A biolingvisztika és az emberi minőség. *Magyar Tudomány,* 111, pp. 1354–1367.

CLAPARÈDE, E. (1915) *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia.* Budapest, Franklin.

COLE, M. (2005) *Kulturális pszichológia. Egy letűnt, majd újraéledő tudományág.* Bp., Gondolat.

CSEPELI, GYÖRGY (1979) A társadalomlélektan lelkifurdalása és lelkiismerete. *Világosság,* No. 20., pp. 94–99.

DEMETER, TAMÁS (2008) *Mentális fikcionalizmus.* Budapest, Gondolat.

DEWEY, J. (1912) *Az iskola és a társadalom.* Budapest, Lampel.

DEWEY, J. (1978) *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó.
DONALD, M. (2001) *Az emberi gondolkodás eredete.* Budapest, Osiris.
DOSZTOJEVSZKIJ F. M. (1972) *Ördögök*. Budapest, Magyar Helikon.
ERIKSON, E. H. (2002) *Gyermekkor és társadalom.* Budapest, Osiris.
ERŐS, FERENC (1978–79) Pszichológia és ideológiakritika. I–II. *Világosság,* No. 19–20, pp. 782–788, 33–39.
ERŐS, FERENC (1986) *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus*. Budapest.
EYSENCK, H. J. (1967) *The biological basis of personality*. Springfield, IL, Charles C. Thomas.
EYSENCK, H. J. (1971) *The IQ Argument: Race, Intelligence, and Education*. Chicago, Open Court.
FODOR, J. A. (1983) *The modularity of mind.* Cambridge, MA, MIT Press.
FREUD, S. (1989) *Önéletrajzi írások*. Budapest, Cserépfalvi.
FREUD, S. (1990) *Totem és tabu.* Budapest, Cserépfalvi.
FREUD, S. (1992) *Három értekezés a szexualitás elméletéről.* Nyíregyháza, Könyvjelző Kiadó.
FREUD, A. (1994) *Az Én és az elhárító mechanizmusok.* Budapest, Párbeszéd.
GERGELY, GYÖRGY & CSIBRA, GERGELY (eds) (2007) *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai.* Budapest, Akadémiai.
GOULD, J. (1999) *Az elméricskélt ember.* Budapest, Typotex.
HEBB, D. O. (1975) *A pszichológia alapkérdései.* Budapest, Gondolat.
HELLER, ÁGNES (1970) *A mindennapi élet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
HÓDI, SÁNDOR (1981) *Pszichológia és ideológia.* Újvidék, Fórum.
JENSEN, A. R. (1969) How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educ. Rev. 39,* pp. 1–123
KANT, I. (1995) *A tiszta ész kritikája*. Szeged, Ictus. Kis János ford.
KISS, SZABOLCS (2005) *Elmeolvasás.* Budapest, Új Mandátum.
KOHLBERG, L. (1981) *Essays on moral development. I. The philosophy of moral development.* San Francisco, Harper.
KOVÁCS, ILONA (2005) Az emberi látás fejlődéséről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 60., pp. 309–326.
LEFEVBRE, H. (1968) *La vie quotidienne dans le monde moderne.* Párizs, Gallimard.
LURIJA, A. R. (1987) *Utam a lélekhez.* Budapest, Gondolat.
MARTON, L. MAGDA (1970) Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle,* No. 27. pp. 182–199.
MOWRER, O. H. (1960) *Learning theory an the symbolic processes*. New York, Wiley.
PIAGET, J. (1965) *Sagesse et illusions de la philosophie.* Paris, PUF.
PIAGET, J. (1969) *Psychologie et Épistémologie.* Párizs, Gonthiers & Denoël.
PIAGET, J. (1970) *Válogatott tanulmányok*.
PIAGET, J. (1978) *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest, Gondolat.
PIAGET, J. (1993) *Az értelem pszichológiája.* Budapest, Akadémiai.
PINKER, S. (2003) *Hogyan működik az elme?* Budapest, Osiris.
PLÉH, CSABA (1979) Pszichológiatörténet és ideológia. *Világosság,* No. 20, pp. 39–42.
PLÉH, CSABA (2003) *A természet és a lélek*. Budapest, Osiris- Elektronikusan: http://www.tankonyvtar.hu/pszichologia/termeszet-lelek-pleh-080904
PLÉH, CSABA (2004) A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio,* No. 2, pp. 195–215.
PLÉH, CSABA (2008) *A pszichológia örök témái.* Budapest, Typotex.
PLÉH, CSABA (2010a) *A lélektan története.* Budapest, Osiris.
PLÉH, CSABA (2010b) A darwini evolúció és a tanulás. In: *Mindörökké evolúció.* Budapest, Nexus. pp. 61–93 g14.
POPPER, K. R. (1972) *Objective knowledge: An evolutionary approach.* Oxford, Clarendon Press.
POPPER, K. R. (2009) *Test és elme: Az interakció védelmében.* Budapest, Typotex. 2. kiadás.
TOMASELLO, M. (2002) *Gondolkodás és kultúra.* Budapest, Osiris.
TOMASELLO, M. (2011) *Az együttműködés eredete.* Budapest, Gondolat.
VIGOTSZKIJ, L. SZ. (1971) *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest., Gondolat.
WATSON, J. B. (1924) *Behaviorism.* New York, Norton.
WATSON, J.B. (1930) John Broadus Watson. In: MURCHISON (ed) *A history of psychology in autobiography. I.* Worchester, Clark University Press. pp, 271–281.
WHITE, R. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review,* No. 66. pp. 297–333.