1999 MÁJ 11

Magyar Pszichológiai Szemle

1999/1

Megismerési folyamatok idős korban
CZIGLER ISTVÁN

Identitás: a rejtett hálózattól a nyílt társadalomig
ERŐS FERENC

LÁSZLÓ JÁNOS, NYÍRI KRISTÓF ÉS PLÉH CSABA
az identitás és az elbeszélési minták kapcsolatáról (Pataki Ferenc köszöntése)

AKADÉMIAI KIADÓ

Magyar Pszichológiai Szemle

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

Szerkesztők:

1928–1932: *Boda István*, 1933–1939: *Várkonyi Hildebrand Dezső*,
1940–1944: *Lehoczky Tibor* és *Mátrai László*, 1947: *Kardos Lajos* és *Lénárd Ferenc*,
1960–1967: *Gegessi Kiss Pál*, 1968–1973: *Lénárd Ferenc*, 1974–1991: *Popper Péter*,
1992–1996: *Kulcsár Zsuzsanna*

LIV. kötet 1999/1. szám

Szerkesztőbizottság:

ANTALOVITS MIKLÓS, BAGDY EMŐKE, BARKÓCZI ILONA, BUGÁN ANTAL,
CZIGLER ISTVÁN, HUNYADY GYÖRGY, KALMÁR MAGDA, KLEIN SÁNDOR,
KULCSÁR ZSUZSANNA (elnök), MÜNNICH IVÁN, TORMA KÁLMÁN,
VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA, VIKÁR GYÖRGY

Szerkesztőség:

PLÉH CSABA (főszerkesztő) [pleh@edpsy.u-szeged.hu],
BANKÓ ÁGNES (technikai szerkesztő) [bankok@freemail.c3.hu]
József Attila Tudományegyetem [6722 Szeged, Petőfi sugárút 30–34.]

Rovatvezetők:

BERECZKEI TAMÁS, CSIBRA GERGELY, FARAGÓ KLÁRA, KOVÁCS ZOLTÁN,
LÁNYI GUSZTÁV, NAGY JÁNOS, SZAKÁCS KATALIN, VAJDA ZSUZSANNA

Akadémiai Kiadó
1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4. Telefon: 464-8230.
http://www.akkrt.hu

Előfizethető az Akadémiai Kiadó Rt.-nél, 1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4.
Telefon: 464-8230, fax: 464-8231

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító 3. oldalán.

1999 MAJ 11.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 1.

MTA Pszichológiai Intézete KÖNYVTÁRA

TARTALOM

PLÉH CSABA: Beköszöntő 3

Évfordulók

LÁSZLÓ JÁNOS: Identitás és szociális reprezentáció 5
NYÍRI KRISTÓF: Identitáskérdések az elektronikus hálózottság korában 19
PLÉH CSABA: Interakciós és narratív identitás 25

Eredeti közlemények

CZIGLER ISTVÁN: Megismerési folyamatok idős korban 35
ERŐS FERENC: Identitás: a rejtett hálózattól a nyílt társadalomig 45

Nekrológ

RÓKUSFALVY PÁL: Dr. Horváth László Gábor (1908–1998) 57

Szemle

TÁRNOK ZSANETT – KOVÁCS GYULA – GULYÁS BALÁZS: A figyelemhiányos hiperaktivitási zavar és agyi képalkotási eljárások 59

Könyvismertetések

Madarak, cerkófok és a referencialitás [MARC D. HAUSER: *The Evolution of Communication] (Káldy Zsuzsa)* 71
A pletykából született nyelv [ROBIN DUNBAR: *Grooming Gossip, and the Evolution of Language] (Pléh Csaba)* 76
A szavak és a tudat [ALISON GOPNIK, ANDREW N. MELTZOFF: *Words, Thoughts, and Theories*] *(Csibra Gergely* és *Gergely György)* 78
A beszélt tér: avagy hol van a kutya elásva? [PAUL BLOOM, MARY A. PETERSON, LYNN NADEL, MERRILL F. GARRETT: *Language and Space] (Racsmány Mihály* és *Király Ildikó)* 79

BÜKY BÉLA *A magyar nyelvtudomány és pszichológia tudományközi kapcsolatai századunkban (Tompa Tamás)* 85

Áttekintjük a magyar pszicholingvisztikát. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII. [TELEGDI ZSIGMOND, PLÉH CSABA és SZÉPE GYÖRGY (szerk.): *Nyelvészet és pszichológia*] *(Győri Miklós)* 88

A mondatfeldolgozás perspektívái [CHARLES CLIFTON, LYN FRAIZER, and KEITH RAYNER (eds): *Perspectives on Sentence Processing] (Thuma Orsolya)* 93

Varietas delectat [LAURIE B. FELDMAN (ed.): *Morphological Aspects of Language Processing] (Juhász Levente Zsolt)* 99

Értjük, amit olvasunk? A pszicholingvisztika válaszai [JOHN M. HENDERSON, MURRAY SINGER, and FERMANDA FERREIRA (eds): *Reading and Language Processing] (Pléh Csaba)* 106

Beérkezett könyvek 111

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 3–4.

BEKÖSZÖNTŐ

PLÉH CSABA

1999-től, a kezdetek után több mint hét évtizeddel, a *Magyar Pszichológiai Szemle* kissé megváltozott formátumban, új szerkesztőség irányításával jelenik meg. Továbbra is az a törekvésünk, hogy a magyar pszichológia legnagyobb múltú folyóirata a pszichológia teljes spektrumát lefedje, értve ezen mind az alkalmazott lélektant, mind a kutatásra irányuló pszichológia összes ágazatát és irányzatát. A közlemények tematikájában, a megközelítések sokrétűségében nyitottak vagyunk a rokontudományok és a rokonszakmák irányába. Szerzőknek, olvasóknak szeretnénk megnyerni a pedagógusokat, orvosokat, biológusokat, mérnököket is.

Lapunk szellemi és szerkesztési bázisként a pszichológusképzést folytató egyetemekre épít, emellett természetesen a szakma egészére számítva. Mint a belső borító is mutatja, a szerkesztőség a főszerkesztővel együtt átköltözött Szegedre, a József Attila Tudományegyetemre. Ugyanakkor szeretnénk, ha a *Szemle* szellemi kisugárzásával és kéziratszerző munkájával mindegyik képzőhelyen jelen lenne. Ezért a főszerkesztő mellett a képzőhelyekhez kapcsolódó városokban egy-egy rovatvezetőnk egyben teljes jogú megbízott is, akihez közvetlenül be lehet nyújtani a kéziratokat, s aki a *Szemlét* illető minden kérdésben szeretettel várja a régi, új és potenciális szerzőket és olvasókat. Budapesten NAGY JÁNOS, Debrecenben KOVÁCS ZOLTÁN, Pécsett BERECZKEI TAMÁS, Szegeden pedig VAJDA ZSUZSANNA látja el ezt a szerepet. Tervezzük, hogy az egyetemi városokban a *Szemle* egy-egy számának megjelenéséhez kapcsolódó szakmai esteket is szervezünk.

A mai világban vannak szirénhangok, melyek arra biztattak volna, hogy mozduljunk el a puszta népszerűsítés, sőt, akár az ezoterika irányába. Ellenállunk ennek a csábításnak. Olyan folyóiratot szeretnénk kialakítani, amely a racionális érvelés, az oly sokszor lejáratottnak s kifakultnak hirdetett objektivitás keretein belül marad. A *Szemlét* ennek a tudományos reputációjának megfelelően kivonatolja a *Psychological Abstracts* és a hozzá kapcsolódó elektronikus adatbázisok *(PsychLit* stb.).

Igyekszünk ugyanakkor, hogy *Fókuszban* és *Szemle* rovatunkban minél több aktuális szakmai vitának és közvetítő cikknek is helyet adjunk. Szeretnénk – különösen a színvonalas magyar könyvekre vonatkozóan – fejleszteni *Könyvismertetés* rovatunkat is. Új rovat a *Beérkezett könyvek*. Ebben minden, a szerkesztőséghez eljutatott könyvről néhány mondatos leírást közlünk. Ezúton is kérjük a hazai kiadókat, hogy éljenek ezzel a lehetőséggel.

A lapot az *Akadémiai Kiadó* adja ki. A korábbinál folyamatosabban évi négy szám jelenik meg március, május, szeptember, december hónapokban. Három szám terjedelme 100–100 oldal. Szeptemberben azonban minden évben 200 oldalas tematikus számot jelentetünk meg, amely egyben a *Pszichológiai Szemle Könyvtár* köteteként is megjelenik. 1998-ban e sorozat első kötete a *Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia* volt. Ezekkel a kötetekkel szeretnénk növelni a *Szemle* súlyát a pszichológiai életben, valamint általában a magyar szellemi életben. A kötetek külön előnyt nyújtanak előfizetőinknek is: minden évben egy olyan „könyvet" is megkapnak, amely közel annyiba kerül, mint a lap évi előfizetése.

Régi és új szerzőinket arra biztatjuk, hogy keressenek mind eredeti közleményeikkel, mind áttekintő s gondolatébresztő kéziratakkal. Várjuk az olyan munkák magyarított változatát is, amelyek idegen nyelven már megjelentek vagy megjelenés alatt vannak. Ezek megjelenését gyorsítja, hogy a lektori ellenőrzésen egyszer már átestek. Közlési feltételeink lényegében változatlanok, azzal a finomítással, hogy amennyiben mód van rá, elektronikus változatot is kérünk, ugyanakkor ebben az esetben is ragaszkodunk a kézirat 3 példányban történő beküldéséhez. A stiláris kívánalmak részleteiről hamarosan tájékoztató füzetet készítünk a laptulajdonos *Magyar Pszichológiai Társasággal* egyeztetve. Honoráriumot nem tudnunk adni, de az eredeti és az áttekintő közlemények szerzői továbbra is 50 különnyomatot kapnak. A technikai szerkesztő kivételével a szerkesztőség tagjai sem kapnak honoráriumot, munkánkat szakmai pályánk nem is mellékes részének tekintjük. Kizárólagos támogatónk jelenleg a *Magyar Tudományos Akadémia*. Ezt igyekszünk kiegészíteni pályázati forrásokkal. Olvasóinktól és kollégáinktól szívesen veszünk ajánlatokat és javaslatokat a *Szemle* támogatására, ami nagyobb terjedelmet, s felkért cikkeknél honorálást tenne lehetővé.

Cikkeinknél megadjuk mind a szerzők munkahelyét, mind – amennyiben van ilyen – elektronikus elérhetőségét. A *Szemléről* információ található az Akadémiai Kiadó honlapján: a *www.akkrt.hu* helyen. Egyetemi hallgatóknál a dolgozat készítésének otthont adó oktatási egység mellett feltüntetjük, hogy a szerző *egyetemi hallgató*, illetve *PhD hallgató*. Ez a jelzés módot ad a szakmai utánpótlás nyomon követésére, s arra is, hogy a képzőhelyek nyilvánosan dokumentálják nevelési sikereiket.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 5–18.

Évfordulók

IDENTITÁS ÉS SZOCIÁLIS REPREZENTÁCIÓ

LÁSZLÓ JÁNOS

MTA Pszichológiai Intézet
E-mail: laszloj@orange.okt.cogpsyphy.hu

Az identitásról beszélve a szociálpszichológiában két identitáskoncepciót különíthetünk el. Az első, pszichoanalitikus indíttatású, s elsősorban ERIKSON nevével fémjelezhető elméletcsoport az ún. *személyes identitás* fejlődési törvényszerűségeire irányul. A hangsúly itt az én folytonosságára, szervezettségére, belső és külső egyensúlyára esik. A másik, csoportlélektani indíttatású koncepció, az ún. *szociális identitás*-elmélet, amely angolszász szerzők, mindenekelőtt TAJFEL, TURNER és BREAKWELL nevéhez kötődik, az egyén csoportazonosulásaiból indul ki, és az én önállóságának, értékességének és cselekvőképességének fenntartására irányuló folyamatokat kutatja. Az identitás kategóriáját felhasználja a szimbolikus interakcionista szerepelmélet is, amely az identitást *szerepidentitásként* ragadja meg (TURNER, 1968; LÁSZLÓ, 1976). Miként PATAKI (1987, 36) találóan megállapítja, ez utóbbi megközelítésmód termékenysége a szerepelmélet mindenkori állapotától függ. Érvényességéhez arra lenne szükség, hogy valamennyi identitáselemet a szerepelmélet kategóriáiban tudjunk értelmezni. Az utóbbi évtizedek fejleményei a szerepelméletben viszont nem ebbe az irányba mutatnak.

ERIKSON pszichoszociális fejlődéselmélete az emberi életciklust nyolc szakaszra osztja. Minden egyes szakaszban változások zajlanak le mind az egyénben, mind pedig az egyén társas környezetében. A belső változások és a külvilághoz való viszony megváltozása együttesen eredményezik azt a természetes fejlődési konfliktust, ami az adott életszakasz meghatározója. A normális személyiségfejlődésben az életszakasznak megfelelő konfliktusokat nem lehet megkerülni. A fejlődés során a pszichikus és a szociális egymással összefonódva haladnak, és az egyes szakaszok konfliktusainak megoldódásával mindkettő új szinten strukturálódik. ERIKSON

Az alábbi három előadás a Pataki Ferenc hetvenedik születésnapja alkalmából a Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai és Történettudományi Osztálya által rendezett tudományos ülésen, 1998. február 19-én hangzott el. A negyedik előadást *Generáció és identitás* címmel HUNYADI GYÖRGY tartotta, mely másutt jelenik meg.

számára az identitás a „korainak" azt az újjászerveződő mintázatát jelenti, amely összeköti az egyén múltját a jelennel és az elővételezett jövővel. Ebben az értelemben az identitás valódi alakulása az eriksoni ötödik szakaszban, a serdülőkorban kezdődik, akkor, amikor, mint írja, a gyermekkori azonosulások haszna már nem érvényesül. „Az identitás a gyermekkori azonosulások szelektív elutasításából, illetve kölcsönös asszimilációjából ered, egy olyan új alakzat kialakulásából, amely egyszersmind függ attól a folyamattól, amelyben egy *társadalom* (gyakran egy szubkultúra) *azonosítja a fiatal egyént*, elismerve őt annak, amivé vált." (ERIKSON, 1959, 113).

A szociális mozzanat bevonása nyilvánvalóvá teszi a serdülőkori identitáskrízis lefolyásának társadalmi-kulturális változékonyságát. Az archaikus társadalmak például a felnőttidentitás-képzést ún. beavatási rítusok segítségével oldották meg: egyszeri, nem megismételhető szertartás keretében léptették át fiataljaikat a serdülő (gyermeki) létből az eltérő belső állapottal és külső viszonyrendszerrel jellemezhető felnőtt létbe (LEACH, 1976; PÉLEY, 1994). A modern társadalmakban a serdülőkor időben elnyúlik, a serdülő ERIKSON kifejezésével pszichoszociális moratóriumot él át, amelyben lehetősége van elszakadni a múltban gyökerező értékeitől, szerepeitől, kapcsolataitól és énképétől. Lehetősége nyílik továbbá arra, hogy aktívan kísérletezzen új értékekkel, szerepekkel, kapcsolatokkal és énképekkel. A beavatást, a felnőtt identitás felvételét a belső és külső erők által egyaránt sürgetett elköteleződés, az olyan hosszú távú döntések meghozatala, mint a pályaválasztás vagy az ideológiai választások helyettesítik. Ugyanakkor a normativitás elemei itt is jelen vannak: ha a felnőtt szerepekkel való elköteleződés túl korán, megfelelő előzetes kísérletezések és mérlegelések nélkül megy végbe, az ún. korai zárás identitás állapota jön létre, ami a későbbi életszakaszokban a személyiség alkalmazkodási zavaraihoz vezethet.

A személyes identitás pszichoszociális elmélete a pszichés és szociális fejlődési törvényszerűségek, illetve ezek társadalmi-kulturális beágyazottságának figyelembe vétele révén a krízisekben, így a serdülőkor viharaiban jelentkező, a józan ész számára nehezen kezelhető viselkedésformákat racionálisan magyarázni képes azáltal, hogy a serdülő előtt álló aktuális identitásfeladat teljesítéséhez köti őket.

Merőben más természetű a bevezetőben említett másik szociálpszichológiai identitáselmélet, a szociális identitás elmélete, amely elsődlegesen a csoportok közötti viszonyok magyarázatára jött létre. Tömören összefoglalva, az elmélet azt feltételezi, hogy a személyek rendelkeznek a pozitív szociális identitás alapvető szükségletével, és ezt a szükségletüket, vagyis pozitív önértékelésüket és önbecsülésüket csoport-hovatartozásuk révén tudják kielégíteni. Azonosulnak a csoporttal, mint szociális kategóriával, és ez az azonosulás énfogalmuk részévé válik (vö. PATAKI, 1987). Az identitás létrejöttéhez elengedhetetlen más, „idegen" csoportok létezése, mivel az identitás maga csoportközi összehasonlítások során alakul ki. Ezért azután a csoportok közötti versengés és konfliktus nem csak korlátozott erőforrások esetén lép fel, hanem korlátlanul rendelkezésre álló vagy önmagában haszontalan szimbolikus „javakkal" kapcsolatban is. Olyan, ismét csak az identitással összefüggő irracionális jelenségekről van itt szó, mint amikor egy árverésen egy dollárt három dollárért adnak el.

Ha a személyek szociális identitásának kialakításában és fenntartásában saját csoportjuk ilyen fontos szerepet játszik, joggal feltételezhető, hogy – miként ezt BREAKWELL több tanulmányában is kifejti (BREAKWELL, 1993; BREAKWELL et al, 1996) – fontos lesz számukra az a nézetrendszer, tágabb értelemben valóságkonstrukció, amit saját csoportjukkal közösen dolgoznak ki és tartanak fenn. A szociálpszichológia elmúlt évtizedének egyik legérdekesebb fejleménye éppen annak a kutatási iránynak, az ún. szociális reprezentáció elméletnek a jelentős térnyerése, amely a világ értelmezésének és magyarázatának a csoportok kommunikációjában kialakuló reprezentációs formáit tárja fel. BREAKWELL lényegében a szociális identitás elmélet és a szociális reprezentáció elmélet összekapcsolására tesz javaslatot. A javaslat megvalósításának nehézségét jelzi, hogy két, a szociálpszichológia gyökeresen eltérő paradigmáit képviselő elméletről van szó. Amíg a szociális identitás elmélete az egyéni identitásdinamikát és a csoportközi viszonyok dinamikáját összekapcsolva kauzális magyarázó modelleket dolgoz ki a csoportközi konfliktusok és differenciáció értelmezésére, vagyis az egyéni kognitív folyamatokra összpontosító szociálpszichológiai paradigmán belül helyezkedik el, addig a szociális reprezentáció elmélet jellegzetesen konstrukcionista elmélet, amelyben a hangsúly a reprezentációs folyamatok leírására és a reprezentáció funkcióinak elemzésére esik. Még a szociális reprezentáció elmélet azon változataiban is, amelyek határozottan törekednek arra, hogy az empirikusan feltárt reprezentációs formákat jól körülírható csoportokhoz kössék (lásd például DOISE és munkatársai, korábban), nem tűzik ki célul olyan törvényszerűségek feltárását, amelyek révén meghatározott reprezentációs tartalmak és/vagy folyamatok meghatározott csoporton belüli vagy csoportok közötti viszonyokból lennének eredeztethetőek. A két elmélet integrálása tehát valóban olyan vállalkozás, amely az egyéni társas viselkedésre és az azt megalapozó kognitív folyamatokra vonatkozó szociálpszichológiai modelleket, amelyek BREAKWELL (1993, 199) szavaival a viselkedés specifikus környezetben megvalósuló szűk spektrumára irányulnak, „kiviszi" a valóságos társadalmi térbe. Az integrált modellben, azáltal, hogy a modell az identitásképzés folyamatait és a szociális konstrukció folyamatait, vagyis azt, hogy egy csoportban minek van jelentése, mit fogadnak el valóságnak, egymásra vonatkoztatva vizsgálja, lehetőség nyílik olyan kérdések felvetésére, hogy egy adott szociális reprezentáció miért és hogyan ölti egy csoportban azt a sajátos formát, ami az adott csoportban tapasztalható, vagy más szavakkal, a csoportdinamika hogyan befolyásolja a lehorgonyzási és tárgyiasítási folyamatokat az egyén és a csoport szintjén. Nyilvánvaló például, hogy a szociális reprezentációk átvételénél a csoportok közötti presztízs- és hatalmi viszonyok meghatározó szerepet játszanak, miként az is könnyen belátható, hogy az AIDS reprezentációjában megfigyelhető tendencia arra, hogy a betegséget a homoszexuálisokra mért isteni büntetésnek tekintsék, a csoportok közötti előítéletek szolgálatában áll. TAJFEL (1981) jellemzése a sztereotípiák funkcióiról – tudniillik a csoportok sztereotípiák révén, például bűnbakképzéssel teremtik meg a szociális okságot, igazolják saját magukat és különülnek el a többi csoporttól – a szociális reprezentációkra is érvényesnek tűnik. Ám a szociális reprezentációk vizsgálata a tajfeli értelemben vett sztereotípiák csoportkontextusánál – ami a laboratóriumi vizsgálatokban általában a történeti és szociális kontextusból kiszakított ún. mini-

mális csoportot jelenti – mind történeti, mind pedig társadalmi vonatkozásban lényegesen tágabb kontextusban valósulhat csak meg. A csoportok közötti erőviszonyok és a reprezentációk átvétele közötti összefüggések feltárásához például elengedhetetlen a csoportközi viszony és a reprezentációk használatának időbeli (történeti) vizsgálata. A csoporttörténetnek önmagában is jelentős szerepe lehet a csoportidentitás alakulásában (BRUNER, FLEISCHER-FELDMAN, 1996). LÁSZLÓ, EHMANN és IMRE egy újabb vizsgálatában a történelem mint nemzeti csoporttörténet szociális reprezentációjában a magyar ifjúsági minta a nemzeti identitással nyilvánvalóan összefüggő jellegzetes képet mutatott. A pozitív és negatív érzelmi töltetű események időbeli eloszlása például markánsan különbözött. Előbbiek nagyjából a tizenötödik század végén befejeződtek, s csupán az 1848-as forradalomról történik említés a későbbi századokban, utóbbiak az 1848-as szabadságharc leverésétől kezdődően egészen a rendszerváltásig tartanak. Érdemes megjegyezni, hogy még az 1956-os forradalom és szabadságharc is inkább negatív eseményként, leveretésként jelenik meg a fiatalok naiv történelmi reprezentációiban.

Ugyancsak az időbeliség szerepére világít rá LYONS és SOTIRAKOPOULOU (1991) vizsgálata, amely azt mutatta ki, hogy egy csoport „hagyományos" szociális reprezentációi korlátozzák azokat a dimenziókat, amelyek mentén más csoportokkal történő összehasonlításban a saját csoport számára előnyös megkülönböztetésre törekedhetnek. Az említett vizsgálatban még a legelszántabb brit nacionalisták sem helyezték Angliát Franciaország elé a divat vagy a konyha terén, egyszerűen azért, mert a hagyományos szociális reprezentációk által képviselt valóságon belül ez nem lett volna hihető.

A szociális reprezentációknak a fentebb vázolt, a csoportközi összehasonlításban a csoport érdekét szolgáló funkciókon kívül további lényeges funkciója is van a csoportidentitás szempontjából. A csoportban létrejövő, a csoporttagok által közösen fenntartott szociális reprezentációk hozzájárulnak a csoporttudat kialakulásához, mint BREAKWELL (1993, 203) megfogalmazza, a csoport reprezentációiban való osztozás mintegy jelképévé válik a csoporttagságnak, és alapja lesz annak, hogy a csoport tagjai megértsék, miért kell a csoport céljait követniük. Ezek a csoportidentitás-képzési funkciók tehát már nem a csoport azon érdekviszonyaival függenek össze, hogy a csoportközi összehasonlításban pozitív identitásra tegyen szert, hanem azokkal a folyamatokkal, amelyek a csoport identitását a csoporton belül alakítják. Legáltalánosabban ezt MOSCOVICI és HEWSTONE (1983) fogalmazták meg, akik szerint egy csoport által kialakított és fenntartott szociális reprezentációk már azáltal is hozzájárulnak a csoportidentitáshoz, hogy a közös reprezentációkban megnyilvánuló közös „világszemlélet" a csoporttagokban erősíti a közös identitás élményét.

Végül van a szociális reprezentációknak a csoportidentitás, s ezáltal az egyén szociális identitása szempontjából egy „köztes", sem a csoporton belüli folyamatokhoz, sem pedig a csoportközi összehasonlítás folyamataihoz nem köthető funkciója, mégpedig az a funkció, amit a szociális reprezentációk a csoport szimbolikus határainak megvonásában töltenek be. A csoport határai ott húzódnak, ahol a közösen szervezett reprezentációs mező határai.

Egyes szerzők, például JOVCHELOVICH (1996) a két utóbb említett funkciót egynek tekintik. Mint írja, „a szociális reprezentációk egybeszövődnek az identitáskonstruálás folyamataival. A szociális reprezentációk létrehozása magába foglal egy identitásállítást és egy valóságértelmezést. Más szavakkal, amikor a társadalmi szubjektumok megalkotják és megszervezik reprezentációs mezőiket, ezt azért teszik, hogy a valóságnak értelmet adjanak, elsajátítsák és értelmezzék azt. Amikor így járnak el, egyszersmind állításokat fogalmaznak meg arról, hogy *kicsodák* ők maguk, hogyan értik meg saját magukat és másokat, a szociális térben hová helyezik magukat és társaikat, illetve milyen kognitív és affektív erőforrások állnak az adott történelmi időben a rendelkezésükre. A szociális reprezentációk tehát arról is vallanak, hogy *ki* az, aki a reprezentációs műveleteket végzi. Ezt akkor érthetjük meg igazán, ha tekintetbe vesszük a reprezentációs folyamatok és az identifikációs folyamatok közötti kölcsönhatást. Mindkét jelenség alapjánál az én és a másik közötti bonyolult interakciók állnak. Nincs identitás reprezentációs folyamatok nélkül, mint ahogy nincs reprezentáció anélkül, hogy én és nemén között valamilyen identifikációs határ ne állna fenn. Mind a reprezentációk, mind az identitások az én és a nemén egymást átfedő teréből emelkednek ki. ... Másképpen fogalmazva, a kiemelkedő szociális reprezentációk a közvetítő szociális jelentések olyan hálózatát biztosítják, ami anyagot és textúrát szolgáltat az identitás megalkotásához" (JOVCHELOVICH, 1996, 195; kiemelés az eredetiben).

Ez a felfogás annyiban tér el BREAKWELLnek (1993) a szociális reprezentáció elmélet és az identitáselmélet integrációjára vonatkozó elgondolásától, hogy a szociális reprezentáció elméletet az identitáselméletbe nem TAJFEL (1978, 1981) szociális identitás elméletén keresztül vezeti be. Ennélfogva nem fordít külön figyelmet a szociális reprezentációknak a csoportközi összehasonlítási folyamatokban feltételezhető, a csoport „javát" szolgáló szerepére. Ugyanakkor BREAKWELL (1986, 1993) maga is elégedetlen TAJFEL elméletével, amely az identitás dinamikáját kizárólag a pozitív szociális identitás iránti szükségletből vezeti le lényegében azzal a céllal, hogy a csoportközi viselkedés dinamikájára adjon magyarázatot. A BREAKWELL (1986, 1993) által kifejtett identitásfolyamat-elméletben a csoportdinamika szempontjából releváns viselkedések és vélekedések motiválásában a pozitív szociális identitás iránti szükséglet mellett további identitásdinamikai szükségletek is szerepet kapnak: a *pozitív önértékelés* szükséglete, az identitás mint önazonosság eriksoni értelemben vett *folyamatosság*ának szükséglete, az én *egyediség*ének, másoktól való *különbözés*ének szükséglete és az én *hatékonyság*ának szükséglete. Ezek a szükségletek BREAKWELL szerint nemcsak azt motiválják, hogy az egyén mely csoportokban vállal tagságot, azaz mely szociális kategóriát vesz fel szociális identitásába, hanem azt is, hogy mely szociális reprezentációk kialakítására, illetve átvételére lesz fogékony. TAJFEL (1978, 1981) elméletéhez képest tehát, amelyben a csoportokhoz vagy szociális kategóriákhoz kötődő szociális identitás az én egy viszonylag független alrendszerét képviseli, BREAKWELL (1986, 1993) identitásfolyamat-elméletében a szociális identitás nem független az én többi részétől (az önértékeléssel, egyediséggel, folyamatossággal és hatékonysággal jellemzett személyes identitástól), illetve az identitásalakulásnak a fentebb vázolt négy szükséglet által vezérelt saját dinamikájától. Mindazonáltal BREAKWELL feltételezi, hogy a szemé-

lyes identitás dinamikai hatása is a csoportazonosulásokon keresztül érvényesül, és ezáltal befolyásolja a saját csoport, illetve az „idegen" csoportok által fenntartott szociális reprezentációkhoz való viszonyt.

Az identitásdinamika és a csoportdinamika ilyetén összekapcsolása majd kiegészítése a szociális reprezentáció egy kauzális és prediktív modelljével két szükségszerűnek tekinthető következménnyel jár. Egyfelől, immáron a szociális reprezentáció terminológiájában, újraélednek hagyományos kognitív szociálpszichológiai témák, mint például a kommunikátor hitelességének kérdése vagy a konformitás problémája. Jól szemlélteti ezt az alábbi, a szociális reprezentáció elfogadására vagy elutasítására vonatkozó elemzés: „A csoporttagság befolyásolja egy szociális reprezentáció elfogadását (vagy elutasítását). Néha azáltal teszi ezt, hogy meghatározza az adott szociális reprezentáció forrásának hitelességét. Máskor egy csoport nyíltan kommentál egy adott reprezentációt. Ha egy csoporttag elmulasztja figyelembe venni a csoport ítéletét, azt kockáztatja, hogy cenzúrázni fogják, sőt elutasítják. Természetesen annak a következményei, hogy egy csoporttag elutasítja valamely szociális tárgynak a csoport által előnyben részesített reprezentációját, függenek attól, hogy az adott tárgy mennyire fontos a csoportnak. A következményeket ugyancsak befolyásolja, hogy az adott csoporttag mekkora hatalommal rendelkezik a csoportban" (BREAKWELL, 1993, 206). COYLE (1991) vizsgálatában, amelyben a homoszexuális identitást felvett fiatal férfiakról kiderült, hogy az új identitás kialakításának időszakában más homoszexuális férfiak társaságát keresték, és különösen fogékonyak voltak arra, hogy a homoszexualitás szociális reprezentációinak az adott körben elfogadott mintáit elsajátítsák, a kognitív disszonancia redukció jelenségei „köszönnek vissza". Másfelől, modernebb felhangokkal, s immáron az identitásra vetítve, a szociális reprezentáció vizsgálatában megjelennek a nyolcvanas évek kísérleti szociálpszichológiájában uralkodó szociális megismerési paradigma fogalmai, az egyéni információfeldolgozás kérdései. Olyan kérdések elevenednek fel, mint például az információnak való „kitettség" és az információ elsajátításának összefüggése (AUGOSTINOS, 1991), vagy azok a következmények, amelyek abból erednek, hogy a szociális identitás az énfogalom vagy énséma szempontjából központi vagy perifériális helyet foglal-e el. Ez utóbbira példa GURIN és MARKUS (1989) vizsgálata, amely kimutatta, hogy azok a nők, akik számára a nem hagyományos női szerep az identitás központi tényezője volt, a nemek közötti társadalmi egyenlőtlenségekről sokkal élesebb és határozottabb szociális reprezentációkat alakítottak ki, mint azok a társaik, akiknél a hagyományos nemi szerep állt az identitás középpontjában, vagy akik számára a nemi szerep saját identitásuk szempontjából nem volt központi jelentőségű. Ugyanide kapcsolódnak a különböző kontextushatásokkal kapcsolatos vizsgálatok, amelyek azokra a kutatásokra rímelnek, amelyek kimutatták, hogy különböző helyzetekben az identitás más és más elemei emelkednek ki (például MCGUIRE és MCGUIRE, 1988; PATAKI, 1993). Az alábbi idézetben a szociális reprezentáció nyugodtan behelyettesíthető lenne a sztereotípiától a véleményig szinte bármilyen, a kognitív szociálpszichológiában vagy a szociális megismerés kutatásában megszokott kognitív szerkezettel: „Még akkor is, ha egy szociális reprezentáció igen fontos egy csoport számára, s így komoly jelentősége van a csoport szociális identitásának meghatározásában is, kevés-

sé valószínű, hogy az adott reprezentációt a csoport használni fogja egy olyan helyzetben, amely a csoport szociális identitása szempontjából közömbös" (BREAKWELL, 1993, 208).

Úgy tűnik tehát, hogy bár a szociális reprezentáció elmélet, mint értelmezési keret, megengedi az egyéni pszichikus folyamatok és a csoportszintű (akár csoporton belüli, akár csoportok közötti) folyamatok tekintetbe vételét, amikor egy szociális alakzat (társadalmi csoport, szubkultúra) reprezentációs mezőjének feltárására vállalkozik, az olyan törekvés, amely az egyéni identitásdinamika, a csoportdinamika és a szociális konstrukció folyamatai között próbál prediktív értékű oksági összefüggéseket találni, szükségképpen redukálni kényszerül a reprezentáció szociális vonatkozásait (ami pedig mégiscsak a szociális reprezentáció elmélet középpontjában áll), és lényegében visszaérkezik a kognitív reprezentációhoz.

A szociális reprezentáció elmélet és az identitáselmélet integrációja szempontjából ígéretesebbnek tűnnek azok a vállalkozások, amelyek az egyéni identitásdinamika és a szociális reprezentációs folyamatok között próbálnak meg közvetlen összefüggéseket találni. Nincs szükség arra a kissé mesterkélt okfejtésre, hogy az önmagukat szégyenlősként definiáló emberek nem csak a szégyenlősök kategóriájába tartoznak, de más szégyenlős emberek társaságát is keresni fogják, miáltal nem csak virtuális, de valóságos csoporttagságra is szert tesznek (BREAKWELL, 1993, 193), annak belátásához, hogy a szégyenlősség, mint személyiségvonás az identitás lényeges része lehet, s mint ilyen a szégyenlős viselkedéssel kapcsolatos reprezentációk kialakítását, illetve elsajátítását és használatát befolyásolja. Az identitás és a szociális reprezentáció összefüggéseinek tisztázása szempontjából lényegesebb, hogy az adott személyiségvonással, legyen az akár a szégyenlősség is, mint identitáselemmel egy valóságos társadalmi alakzat tagjai ténylegesen rendelkezzenek, és a csoport által kezelt reprezentációs mező érintse ezt az identitáselemet.

Ha ezek a feltételek fennállnak – mint az BREAKWELL és munkacsoportja néhány vizsgálatából is kitűnik –, az identitásdinamika segíthet megérteni és értelmezni a szociális reprezentációs folyamatokat. Ha például egy lakóhelyi közösség tagjai számára a hely, ahol laknak, identitásuk fontos aspektusa, mivel ez biztosítja nekik saját egyediségük vagy különösségük érzését, a társadalmi környezetből „érkező", akár tudományos érvekkel is alátámasztott nézetek arról, hogy lakóhelyükön erős a környezetszennyezés, elutasításra találnak (BONAIUTO, BREAKWELL, CANO, 1996). A fenti példa arra is rávilágít, hogy a tudományos érveknek általában miért van a környezeti kockázatokkal, például az erőművek telepítésével vagy hulladékmegsemmisítők létesítésével kapcsolatban fellángoló vitákban a várhatónál lényegesen kisebb szerepe. Ugyanígy, ha egy serdülő csoportban annak az identitásmozzanatnak, hogy valaki hűséges partner, nagy jelentősége van, a csoport tagjai nehezen fogják elfogadni a szexuális viselkedésnek a kockázatokat hangsúlyozó reprezentációit. CSABAI, ERŐS és LÁSZLÓ (1998) egy budapesti középiskolások körében végzett vizsgálatban mutatta ki, hogy e fiatalok egészségmegőrző viselkedéssel kapcsolatos reprezentációi szöges ellentétben állnak a tudományos felfogás alapján várható ilyen reprezentációkkal – egyebek között az aktív egészségmegőrző tevékenységet folytató emberekről kedvezőtlen, enyhén ironikus képet alkotnak –, valószínűleg azért, mert a saját identitásuk szempontjából

lényeges szociabilitás tulajdonságának a tudományos felfogás által képviselt reprezentációk ellentmondanak.

Az identitás és a szociális reprezentációk összefüggésének további érdekes aspektusára hívja fel a figyelmet BREAKWELL és munkatársai (1996) vizsgálata, amely brit fiatalok körében a *politikai identitás* és a *politikai nézetrendszerek* között fennálló kapcsolatra irányult. A vizsgálatot három éven keresztül, évenkénti adatfelvétellel folytatták. A politikai identitást a pártpreferencia (a Munkáspárt, illetve a Konzervatív Párt iránti rokonszenv) konzisztenciájával „mérték". Talán a legérdekesebb eredményük az volt, hogy a fiataloknak csupán egy elenyésző kisebbsége rendelkezett a politikai nézetek és attitűdök valamilyen egységes, összefüggő mintájával. A többség a politikai kérdéseket illetően fragmentált, egymásnak is ellentmondó, és az idővel gyakran változó nézeteket hangoztatott. Ez a többség a három év folyamán pártpreferenciáját is legalább egyszer megváltoztatta. Az a kisebbség viszont, amelyik az adózástól a szociális hálón át a bevándorlásig a politikai kérdések egész sorában konzisztens, logikailag összefüggő nézeteket hangoztatott, a három év folyamán mindvégig következetesen vagy a Munkáspártot, vagy a Konzervatív Pártot preferálta. Azok a fiatalok tehát, akik azonosultak valamelyik politikai párttal, azaz a politikai identitás énjük fontos elemévé vált, a politikai ideológia koherens rendszerét is elsajátították, és nem kényszerültek arra, hogy amikor ilyen típusú kérdésekkel „megszorították" őket, akkor az innen-onnan felszedett ideologikus nézettöredékeket próbálják összeilleszteni.

Kifejezetten a személyes identitás, az énfejlődés folyamatainak a szociális reprezentáció elméleti keretébe történő beillesztésére tesz kísérletet JOFFE (1996). Az eddig elmondottakhoz képest – noha továbbra is az identitás áll a középpontban – ez jelentős teoretikus váltást képvisel, mivel JOFFE a pszichoanalitikus tárgykapcsolat-elméletek pszichodinamikai modelljét alkalmazza a reprezentációs folyamatok természetének jellemzésére. JOFFE a szociális reprezentáció elméletnek azt az aspektusát hangsúlyozza, hogy a szociális reprezentációk az újonnan felbukkanó, ismeretlen társadalmi jelenségek ismerőssé tételét, az „újszerűség által okozott sokk" csillapítását szolgálják. Az egyénfejlődés szempontjából ugyanakkor valamennyi jelenség új, amikor először találkozunk vele. Ebben a minőségében az újszerűség fenyegetést jelent, mivel megkérdőjelezi az egyénnek azt az érzését, hogy képes kontrollálni környezetét. Ehhez járul, hogy egyes új események önmagukban is fenyegetőek, mivel fizikailag vagy szimbolikusan veszélyeztetik az egyént. Számos fenyegető szociális jelenség, például az elmebetegség, a környezeti katasztrófák, a rokkantság, az AIDS stb., különböző kultúrákban vizsgált szociális reprezentációs folyamatainak alapos elemzése nyomán JOFFE a reprezentáció univerzálisnak tűnő érdekes tartalmi mintázatára hívja fel a figyelmet. Ezekben a reprezentációkban ugyanis rendre megjelenik a „bűnök egyfajta koktélja", amelyben idegen vagy perverz eljárások, ezeknek az eljárásoknak a túláltalánosításai és az eljárásoknak a társadalom meghatározott alcsoportjaihoz vagy idegen csoportokhoz történő hozzárendelései elegyednek (JOFFE, 1996, 202). A szorongás elhárításának ezt a fajta tudattalan eljárását MELANIE KLEIN „hasításnak" nevezte és a korai énfejlődés, az én és nem én (a „tárgy") elkülönülésének szükségszerűen fellépő

mechanizmusaként jellemezte. A tárgykapcsolat-elméletek által intraindividuális, illetve interperszonális szinten kezelt énfejlődési dinamikát JOFFE átemeli a sajátos történeti és társadalmi feltételek között lejátszódó szociális reprezentációnak mint a társadalmi csoportok által a veszélyre adott reakciónak az elemzésére. Ebben az elhárításban a projekció, a szorongáskeltő fantáziáknak az idegen csoportokra történő kivetítése játssza a vezető szerepet. Abban, hogy végül is mely csoportok és miként válnak a „rossz másik" megtestesítőivé, a csoportban történetileg kialakult, előzetesen létező reprezentációk a meghatározóak. Mint GILMAN (1985, 20) írja: „Minden szociális csoportban rendelkezésre áll a képek egy sajátos szótára az externalizált másikról. Ezek a képek a történelem termékei, és a kultúráé, amely fenntartja őket. Nem tekinthetők véletlenszerűnek vagy függetlennek a történelmi kontextustól. Egy társadalomban rendelkezésre álló nagyszámú lehetséges modell közül az kerül kiválasztásra, amelyik egy adott történelmi pillanatban a másikra vonatkozó közös előfeltevéseket a legjobban kifejezni képes."

Jóllehet az elhárítás egyéni pszichodinamikai folyamatainak megfelelő jelenségeket csoportszinten is kimutattak – például BION (1952, 1961) vizsgálatai feltárták, hogy a korai hasítás a terápiás csoportok interakciójában is megjelenik –, a társadalomtudományi módszerek (kérdőívek, attitűdskálák, de még akár az interjúk is) kevéssé érzékenyek, hogy hozzáférjenek azokhoz a társadalmi csoportokban tapasztalható, és e csoportokban a fenyegető új jelenségek reprezentációját érzelmileg dinamizáló elhárítási folyamatokhoz, amelyeket a pszichodinamikus elméletek különleges légkörben zajló terápiás ülések sorozatában, áttételek és viszontáttételek révén rekonstruáltak az egyén szintjén. JOFFE, mint lehetséges megoldást, a média és más szövegek, illetve képi anyagok elemzését ajánlja, hasonlóan ahhoz, ahogy például a kulturális antropológus GILMAN (1985) médiaanyagokban mutatta ki a hasítás működését. E módszer hátránya ugyanakkor, hogy túlzottan statikus, nem képes követni a reprezentáció létrehozójának esetenként nagyon finoman megnyilvánuló pozícióváltozásait. Magyar kutatók nevéhez fűződik az az ígéretesnek tűnő kísérlet, hogy a szociális reprezentációs folyamatok tartalmát befolyásoló érzelmi dinamikát a vizsgált társadalmi csoport tagjaival felvett élettörténeti elbeszélések tartalomelemzése, ún. narratív tartalomelemzés segítségével tárják fel. PÉLEY (1998) kábítószer-fogyasztó fiatalok élettörténeti elbeszélései alapján kimutatta, hogy e fiatalok a krízishelyzetre egymástól függetlenül (bár szubkulturálisan nyilván egymást erősítő módon) olyan élettörténeti konstrukciókat hoznak létre, amelyeknek mind a pszichodinamikailag értelmezhető érzelmi aspektusai, mind pedig a szociális reprezentáció szintjén értelmezhető tartalmi jellemzői hasonlóak. Identitásközösségük szociális reprezentációik közösségében nyilvánul meg. ERŐS és EHMANN (1997) második generációs zsidókkal felvett élettörténeti interjúkat elemezve mutatta ki a hasítás megjelenését, és az ezzel járó reprezentációs azonosságokat a holocaust traumájának feldolgozásában. ERŐS, EHMANN és LÁSZLÓ (1998) a rendszerváltásra visszatekintő élettörténeti interjúkban mutatott ki összefüggést az önmeghatározás biztonsága (az énnek az eseményekben való többé vagy kevésbé határozott elhelyezése) és a rendszerváltás értéktartalmú reprezentációi között.

IDENTITÁS ÉS NARRATÍVUM

Az élettörténeti interjúk és elbeszélések átvezetnek bennünket a szociális reprezentáció és a narrativitás összefüggésének korábban tárgyalt problémáihoz. Ami az identitást illeti, az identitás narratív szerveződésének gondolata ERIKSON pszichoszociális identitáselméletéig nyúlik vissza, mely szerint a múltat a jelen és a jövő fényében folyamatosan újra kell szerkeszteni. Az elméletből a modern, illetve posztmodern narratív metaelméletek csábításától függetlenül is szinte önként adódik az elbeszélés metaforája: az identitás lényegében nem más, mint *folyamatosan újraszerkesztett élettörténet*. Annak a történetnek tehát, amit az egyén önmagáról megfogalmaz, kitüntetett jelentősége lesz énjének kontinuitása, egysége, integráltsága és identitásának egyéb minőségei szempontjából. A narratív metaforának a nyolcvanas évektől kezdődő intenzív alkalmazása az énpszichológiában (például GERGEN, K. J., GERGEN, M. M. 1983; 1986/1992; MANCUSO, SARBIN, 1983) számos, a narratív pszichológiáról szóló fejezetben részben már tárgyalt problémát vet fel (például az elbeszélés szerzőségének kérdése, azaz az elbeszélő szubsztancia és az élettörténet tényleges azonossága, a élettörténet szociális konstrukciójának kérdése, a történeti és a pszichológiai igazság viszonya az élettörténetben, az elbeszélő struktúrák státusa az élettörténet konstrukciójában, a kihez szól az élettörténet problémája, azaz az elbeszélés monologikusságának, illetve dialogicitásának kérdése, vagy az identitás történetszerű megfogalmazásának kérdése szemben például a kategoriális megfogalmazás lehetőségével). E kérdések közül jó néhányat PATAKI (1995; 1996; 1997) monografikus igényű tanulmányai körültekintően elemeznek, illetve a narratívumokról szóló fejezetben részletesen szóltunk róluk. Természetesen az az elmélet, amely az ént élettörténetként, narratívumként fogja fel, összhangban áll a szociális konstrukcionista metaelméletekkel, amelyek tagadják, hogy az én vagy a világ dolgai stabil, biztos kiindulópontok, ún. „esszenciák" (BRUNER, 1991) lennének. A posztmodern narratív modellek pszichológiai felhasználásának klasszikus példája RICOEUR pszichoanalízis-értelmezése, amely a beteg megnyilvánulásait nem a biológiailag determinált ösztöndinamika tüneteinek, hanem szövegnek tekinti, amit a terapeutának a beteggel közösen értelmeznie kell. A közös szövegrekonstrukció – a terápia – eredményeként egy új, koherensebb történet jön létre (vö. PLÉH, 1996). Mindazonáltal az identitás mint pszichológiai konstrukció narratív felfogásának nem feltétlenül kell támaszkodnia a narratív metaelméletekre. Az élettörténeti kutatások a tizenkilencedik századi antropológiában kezdődtek, a típusos életutak induktív általánosításának céljával. A pszichológiában az élettörténet vizsgálata ugyancsak induktív eljárásokkal indult e század harmincas éveiben. Bécsben KARL BÜHLER 1933-ban publikálta *Das menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* című munkáját, és ilyen irányú kutatásokat folytatott a később a tekintélyelvű személyiség kutatásában kitűnt ELSE FRENKEL-BRUNSWICK (1936) is. A Harvardon ugyancsak a harmincas években HENRY MURRAY (1938), majd GORDON ALLPORT (1955) fordult az életrajzok felé. Már ezekben a kutatásokban nyilvánvaló azonban, hogy az utólagos magyarázatként szolgáló, leíró jellegű általánosításokon túl a pszichológiai folyamatokat illetően prediktív jellegű, a hipotézisalkotást lehetővé tevő törvényszerűségek feltárására törekedtek. Más sza-

vakkal, az élettörténeti elbeszéléseknek a személyiség fejlődése és integráltsága szempontjából *tüneti értéket* tulajdonítottak. M. HUNT és B. HUNT (1977) például kimutatta, hogy a házasság és válás koherens élettörténeti rekonstrukciója elengedhetetlen feltétele a válással járó érzelmi megterhelés elviselésének. RAINER (1978), illetve PROGOFF (1977) személyes naplókat elemezve mutattak rá az elbeszélések koherenciateremtő, az érzelmi feszültségeket csökkentő funkciójára. MCADAMS (1988) narratív identitáselmélete, amely ERIKSON pszichoszociális fejlődéselméletét ötvözi az élettörténeti elbeszélések FRY (1967/1998), illetve ELSBREE (1982) modelljére alapozott elemzésével, az identitásfejlődés normális, illetve normálistól eltérő menetére nézve egész sor ellenőrizhető feltevést fogalmaz meg.

Az ilyen típusú hipotézisek empirikus ellenőrzését azonban hallatlanul megnehezítette, hogy nem álltak rendelkezésre a releváns pszichológiai tartalmak elemzését szolgáló, a kvantitatív elemzést megalapozó biztonságos és viszonylag könnyen alkalmazható kvalitatív eljárások. Ez a körülmény jelentős mértékben járult hozzá ahhoz, hogy az ilyen típusú, rendkívül munkaigényes kutatások hosszú évtizedekre háttérbe szorultak. A személyes identitás narratív-élettörténeti megközelítésének az elmúlt néhány évben végbement gyors térhódítását a szigorú pozitivista klíma enyhülésén és az elbeszéléssel kapcsolatos, elsősorban az irodalomtudományhoz kötődő, de más tudományokban is jelentkező kutatások – a narratológia – fellendülésén túl jelentős mértékben elősegítette a számítástechnika rohamos fejlődése, ami lehetővé tette nagy kiterjedésű élettörténeti jellegű szövegbázisok számítógéppel segített pszichológiai tartalomelemzését. Az ún. *narratív tartalomelemzés* az elbeszélések pszichológiai jelentéseit nem csak a szavak, illetve témák szintjén, hanem a narratívum szintjén, a narratív minőségek, például struktúra, szervezettség, perspektíva, időviszonyok, koherencia stb. mentén is feltárni törekszik.

Az elbeszélés terápiás funkciójával, illetve az elbeszélés minőségeinek prediktív jellegével kapcsolatban PENNEBAKER (1993) végzett úttörő kutatásokat. Lelki és testi panaszoktól szenvedő vizsgálati személyeit arra kérte, hogy az őket érzelmileg megterhelő „traumatikus" esemény történetét időről időre írják újra. Az elbeszéléseket a szavak tartalmi kategóriái és a történet minősége (koherencia, szervezettség, struktúra) szerint elemezte. A legérdekesebb eredmények az elbeszélések időbeli változásával kapcsolatban jelentkeztek. A kiinduló történetnek a szavak szintjén mért pozitív érzelmi töltése, illetve a történet szintjén megállapított „kereksége" jóval kisebb mértékben jelezte előre az érzelmi állapot rendeződését, mint az a változás, ami a kiinduló történet és a többszörös újraírás nyomán előállott új történet között, mindenekelőtt az érzelmi pozitivitás és a koherencia tekintetében pozitív irányban jelentkezett. Hasonló eredményekről számol be STEPHENSON, LÁSZLÓ, EHMANN, R. M. H. LEFEVER és R. LEFEVER (1997), akik alkoholbetegek terápiás naplóit elemezve azt tapasztalták, hogy a terápia azoknak a betegeknek az esetében bizonyul sikeresnek, akik a terápia kezdetén mind önmagukhoz, mind a terápiás folyamathoz negatívan viszonyulnak, s ez a viszonyulásuk a terápia, illetve a naplóírás folyamán fokozatosan pozitívabbá válik.

Az elbeszélői perspektíva pszichológiai felhasználásának ezt a lehetőségét újabban az énreflexív funkció és a kötődés tanulmányozására felvett interjúk elemzésében alkalmazzák (FONAGY, TARGET, 1998; PÓLYA, 1998).

Az élettörténeti elbeszéléseknek a fenti elemzései, amelyek a szövegben az egyénekre jellemző univerzális tüneti értékeket keresnek, ismét csak nem zárják ki annak a lehetőségét, hogy e szövegek genezisét az egyéneken kívüli társadalmi csoportokhoz vagy kulturális folyamatokhoz kössük, ahogy ezt például JOVCHELOVITCH (1996), JOFFE (1996), PÉLEY (1998), ERŐS és EHMANN (1997) kutatásai teszik. Sőt, az élettörténet által képviselt identitás szociális konstrukcionista felfogása, azaz az identitás szociális reprezentációs megközelítése jelentősen hozzájárulhat mind az egyéneket, mind pedig az egyének csoportjait érintő pontosabb predikciók megfogalmazásához.

IRODALOM

ALLPORT, G. W. (1955) *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. Yale University Press, New Haven

AUGOSTINOS, M. (1991) Consensual Representations of Social Structure on Different Age Groups. *British Journal of Social Psychology, 30,* 193–205.

BION, W. R. (1952) Group dynamics: a review. *International Journal of Psycho-Analysis, 33,* 235–247.

BION, W. R. (1961) *Experiences in Groups*. Tavistock Publications, London

BONAIUTO, M., BREAKWELL, G. M., CANO, I. (1996) Identity Processes and Environmental Threat: The Effects of Nationalism and Local Identity upon Perception of Beach Pollution. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 6.*

BREAKWELL, G. M. (1986) *Coping with Threatened Identities*. Methuen, London–New York

BREAKWELL, G. M. (1993) Social representation and social identity, *Papers on Social Representations*, Vol. 2, 3, 198–217.

BREAKWELL, M. G., LYONS, E., PURKHARDT, C., RUTLAND, A., SANI, F., TWIGGER-ROSS, C. (1996) *Instigating Innovation: Social representations and identity in practice*. Third International Conference on Social Representations Aix-En-Provence, 27–30. September

BRUNER, J. (1990) *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge

BRUNER, J. (1991) 'The narrative construction of reality', *Critical Inquiry, 18,* 1–21.

BRUNER, J., FLEISHER-FELDMAN, C. (1996) Group narratives as a cultural context of autobiography. In Rubin, D. (ed.) *Reconstructing our past*. Cambridge University Press, Cambridge

COYLE, A. (1991) *The Construction of Gay Identity*. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, University of Surrey

ELSBREE, L. (1982) *The rituals of life: Patterns in narratives*. Kennikat Press, Port Washington

ERIKSON, E. H. (1959) *Identity and the life cycle*. Selected papers. Psychological Issues, 1. 5–165.

ERŐS, F., EHMANN, B. (1997) Jewish Identity in Hungary. A narrative model suggested.

ERŐS, F., EHMANN, B., LÁSZLÓ, J. (1998) The Narrative Organization Of the Social Representation of Democracy A new approach to cross-cultural interview analysis, Cuarta Conferencia Internacional Sobre Representaciones Sociales, Agosto 23–28. Mexico, Abstracts 29.

FONAGY, P., TARGET, M. (1998) A kötődés és a reflektív funkció szerepe a szelf fejlődésében. *Thalassa 91,* 1.

FRENKEL, E. (1936) Studies in biographical psychology. *Character and Personality, 5,* 1–35.

FRYE, N. (1967/1998) *A kritika anatómiája.* Helikon Kiadó, Budapest

GERGEN, K. J., GERGEN, M. M. (1983) Narratives of the self. In Sarbin, Th. R., Scheibe, K. E. (eds) *Studies in social identity.* Praeger, New York

GERGEN, K. J., GERGEN, M. M. (1988/1992) A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In László J. (szerk.) *Válogatás a szociális megismerés szakirodalmából II.* Tankönyvkiadó, Budapest, 127–173.

GILMAN, S. (1985) *Difference and Pathology: Stereotypes of Sexuality, Race, and Madness.* Cornell University Press, Ithaca

GURIN, P., MARKUS, H. (1989) Cognitive consequences of gender identity. In Skevington, S., Baker, D. (eds) *The Social Identity of Women.* Sage, London

HADAS M., VÖRÖS M. (eds) (1997) Ambiguous Identities in the New Europe. *Replika Special Issue,* 121–134.

HUNT, M., HUNT, B. (1977) *The divorce experience.* New American Library, New York

JOFFE, H. (1996) The Shock of the New: A Psycho-Dynamic Extension of Social Representational Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 26,* 2, 197–220.

JOVCHELOVITCH, S. (1996) In Defence of Representations. *Journal for The Theory of Social Behaviour, 26,* 2, 121–136.

LÁSZLÓ J. (1976) Szerep és szerepelmélet. *Világosság, 17,* 1, 11–18.

LEACH, E. (1976) *Culture and Communication: The Logic by Which Symbols are Conected.* Cambridge University Press, Cambridge

LYONS, E., SOTIRAKOPOULOU, K. (1991) *Images of European Countries.* British Psychological Societi Social Psychology Section Annual Conference, University of Surrei, September

MANCUSO, J. C., SARBIN, Th. R. (1983) The self-narrative in the enactment of roles. In Sarbin, Th. R., Scheibe, K. E. (eds) *Studies in social identity.* Praeger, New York

MCADAMS, D. P. (1988) *Power, intimacy and the life story: Personolical inquiries into identity.* Guilford, New York

MCGUIRE, W. J., MCGUIRE, C. V. (1988) Concent and proces in the experience of self. In Berkowitz, L. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology.* Vol. 21. Academic Press, New York

MOSCOVICI, S., HEWSTONE, M. (1983) Social Representations and Social Explanations: From the "Naive" to the "Amateur" Scientist. In Hewstone, M. (ed.) *Attribution Theory: Social and Functional Extensions.* Blackwell, Oxford

MURRAY, H. A. (1938) *Explorations in personality.* Oxford University Press, New York

PATAKI F. (1987) *Identitás, személyiség, társadalom.* Az identitáselmélet vitatott kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest

PATAKI F. (1993) Rendszerváltás után. Társadalomlélektani terepszemle. *Scientia Humana,* Budapest

PATAKI F. (1995) Élettörténet és identitás. (Új törekvések az én-pszichológiában.) (I. rész) *Pszichológia, 15,* 405–435.

PATAKI F. (1996) Élettörténet és identitás. (Új törekvések az én-pszichológiában.) (II. rész) *Pszichológia, 16,* 1, 3–47.

PATAKI F. (1997) Az önéletírás „dramaturgiája": az élettörténeti forgatókönyvek. *Pszichológia, 17,* 4, 339–389.

PÉLEY, B. (1994) Serdülőkori beavatási rítusok szerepe az identitás alakulásban. *Pszichológia, 14,* 4, 429–471.

PÉLEY, B. (1998) Identity Narratives of Young Drug-Abusers: Internal Representations Are Social Representations Paper presented at the 4th International Conferernce on Social Representations. Mexico City, August 23–28.

PENNEBAKER, J. W. (1993) Putting Stress into Words: Health, Linguistic, and Therapeutic Implications. *Behav. Res. Ther., 31,* 539–548.

PLÉH Cs. (1996) A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi, 8,* 2, 265–282.

PÓLYA T. (1998) *Személykonstrukció a narratívumban: a narratív perspektíva funkciója.* Előadás az MPT XIII. Nagygyűlésén, 1998. április 16.

PROGOFF, I. (1977) At a journal workshop. Dialogue House, New York

RAINER, T. (1978) *The new diary.* J. P. Tarcher, Los Angeles

STEPHENSON, G. M., LÁSZLÓ J., EHMANN B., LEFEVER, R. M. H., LEFEVER, R. (1997) Diaires of Significant Events: Socio-linguistic Correlates of Therapeutic Outcomes in Patientic with Addiction Problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 7,* 389–411.

TAJFEL, H. (ed.) (1978) *Differentiation between Social Groups.* Academic Press, London

TAJFEL, H. (1981) *Human goups and social categories: Studies in social psychology.* Cambridge University Press, Cambridge, England

TURNER, R. (1968) The self-conception in social interaction. In Gordon, C., Gergen, K. J. (eds) *The self in social interaction. 1. Classic and contemporary perspectives.* Wiley, New York, 93–106.

TURNER, J. C. (1980) A társadalmi összehasonlítás és a társadalmi azonosságtudat: a csoportközi viselkedés távlatai. In Pataki F. (szerk.) *Csoportlélektan.* (2. kiadás) Gondolat Kiadó, Budapest, 694–732.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 19–23.

IDENTITÁSKÉRDÉSEK AZ ELEKTRONIKUS HÁLÓZOTTSÁG KORÁBAN

NYÍRI KRISTÓF

MTA Filozófiai Intézet
E-mail: nyiri@elender.hu

1986-os akadémiai székfoglaló előadásában PATAKI FERENC így fogalmazott: „a társadalmi kölcsönhatások, cselekvések hálójában *hitelesülő szakadatlan önmeghatározás* mind az egyén létének és sikerességének, mind a társadalmi szerkezetek kielégítő működésének elengedhetetlen feltétele. Ennek híján az egyén elkerülhetetlenül éppen adott, pillanatnyi helyzeteinek s a bennük érvényesülő aktuális késztetéseknek – vagyis a szakadatlan jelenidejűségnek – a foglya lesz: örök és szeszélyes gyermek, kizárólag az »örömelv« által vezérelt lény."[1] *Kölcsönhatás, háló, hitelesülés, pillanatnyi, jelenidejűség, »örömelv«* – PATAKI mélyenszántó megfogalmazása szerencsés kapaszkodókat kínál olyan értelmezések számára is, amelyekre a szerző annak idején még alig-alig gondolhatott; arra, hogy újraértelmezzük mind a személyes, mind a szociális identitás némely kérdését az interaktív számítógépes világháló autentikusságot, jelenlétet, teret, időt, állandóságot, munkát és játékot radikálisan fölforgató viszonyai közepette. Referátumomban először a hálózati *anonimitás* és *pszeudonimitás* jelenségkörére teszek egészen rövid utalást – egészen rövidet, mivel az énazonosság itt fölmerülő problémáit inkább csak periférikusnak, s valamelyest persze patologikusnak tartom – ezt követően két, a társadalmi identitás kérdéskörébe tartozó problematikát, nevezetesen az *etnikai* azonosság és a *lokalitás* – a hely, a helység – azonosságának a globális elektronikus kommunikációtól transzformált tematikáját érintem; majd a digitalizált *szöveg* azonosságának mint a személyes én kognitív és narratív környezete illékonyabbá lett konzisz-

Jelen előadás elkészítéséhez az OSI/HESP Research Support Scheme 1067/1997 sz. ösztöndíja nyújtott támogatást.

[1] PATAKI FERENC (1987) *Identitás, személyiség, társadalom: Az identitáselmélet vitatott kérdései.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 18.

tenciájának éppenséggel központi problémájára térek ki; végül pedig a számítógép-hálózatok *individualitást fokozó*, a perszonális azonosságot erősítő némely vonására utalok.

A szokásos *e-mail* a küldő fél adataival, e-posta címével, hozzá még gyakran polgári nevével ellátva érkezik; ám van a hálózaton névtelenség is – *gyönge anonimitás*, amikor válaszolhatunk ugyan a feladónak, csak éppen nem tudjuk, hogy ki ő valójában; *erős anonimitás*, amikor a kapott üzenetre voltaképpen már csak nyílt levélben tudunk reagálni; és *teljes anonimitás*, amikor a küldő fél fizikai kiléte gyakorlatilag a rendszergazda számára is kinyomozhatatlan. A gyönge anonimitás mintegy a pszeudonimitás egyik válfajának tekinthető; a pszeudonimitás más – közvetlenebb – válfajait kínálják némely levelezési listák vagy *newsgroup*-ok, s persze a felvett személyiségek között virtuális fantáziavilágban folytatott hálózati szerepjáték, az úgynevezett Multi User Dungeons,[2] az előadás Az Áfium Helyett Kör felkérésére készült és elhangzott 1996. november 25-én a Fiktív Honfoglalás című konferencián, Miskolcon[3] (közismert nevén MUD). Utóbbinak itt sem tolkieni gyökereire, sem addiktív túlburjánzásaira nem térek ki; ami pedig a hálózati pszeudonimitást általában illeti, elfogadom ESTHER DYSON[4] elemzését, mely szerint az éppenséggel üdvözlendő funkciókat tölthet be mondjuk kényes munkahelyi vagy politikai viszonyok, vagy jelesül a serdülőkor tanácstalanságai, támpontkeresései közepette.[5]

Helyét keresi a serdülő a felnőttek világában, helyét keresi ma sokmillió ember egy számára idegen kultúrájú, idegen nyelvű világban. Új népvándorlás korát éljük. Ám ismeretes a bevándorlási-asszimilálódási minták megváltozása az utóbbi egy-két évtizedben: az immigránsok egyre kevésbé kívánnak beolvadni a többségi

[2] Itt erősen támaszkodom CZEIZER ZOLTÁN filozófiai igényű tanulmányaira, különösen az *Új Holnap* 1997. májusi számában megjelent „Virtuális honfoglalás az interneten" című előadására.

[3] A SCHLOSSER TAMÁS által szerkesztett *Az Internet* c. kötet (Park Kiadó, 1997) a „többfelhasználós világ" fordítással kísérletezik, és ezt a leírást adja (96. o.): „A MUD-okat (Multiuser Dungeons/ /Dimensions) a telnettel érheted el. A MUD-ok sok évvel megelőzték az Internetet (első változatukat Angliában, az Essexi Egyetemen fejlesztették ki 1979-ben), és még ma is népszerűek. Ezekben a többnyire szövegalapú »szerepjátékokban« egy képzeletbeli világot kell felfedezni és feladatokat kell megoldani. Sok MUD része a harc (szörnyetegek vagy a többi online játékos »megölése«), de vannak tanulságosabbak vagy társadalmi környezetben játszódók is. Az eredeti MUD újabb változatai a MUSH (Multiuser Shared Hallucination) és a TinyMUD – mindkettő társas jellegű. Az emberek időnként gyakran pusztán azért csatlakoznak a MUSH-hoz, hogy ... bizarr, online környezetben cseveghessenek." Köszönettel tartozom TURI LÁSZLÓnak, amiért erre a kiadványra fölhívta figyelmemet.

[4] DYSON, ESTHER, *Release 2.0: A Design for Living in the Digital Age*. Broadway Books, New York, 1997, 230. – DYSON itt az Internet Oracle (korábban Usenet Oracle) jelenségét is tanulságosan tárgyalja. "Consider it a giant party game", írja, "played over the Net. ... The questions and answers are a mix of pseudo-mythology, programmer jargon, sophomori jokes, and truly elegant irony. ... One of the organizers, veteran online user, editor, online columnist, and former English professor DAVID SEWELL, surveyed some of the participants about their perceptions of anonymity. He says, »Anonymity provides two crucial advantages: freedom of self-expression, and the shared aesthetic illusion of an Oracle persona.«"

[5] Vö. pl. LENDVAI L. FERENC (1997) Régi és új multikulturalitás Nyugaton és Keleten. In HELL JUDIT, LENDVAI L. FERENC (szerk.) *Demokrácia és patriotizmus az egységesülő Európában*. Miskolc.

népcsoportokba.[6] Ez a változás mindenképpen összefüggeni látszik azzal a körülménnyel, hogy az új bevándorlóknak, midőn tanulnak, informálódnak, szórakoznak – vagy akár magasan kvalifikált munkát végeznek – a globális televíziózás térhódítása és a globális számítógép-hálózat elterjedése folytán a korábban jellemzőnél sokkal kevésbé kell elszakadniok eredeti nyelvi és kulturális környezetüktől. Az elektronikus világháló közegében az egyazon etnikumhoz, kultúrához, nyelvhez tartozók közötti intenzív interakció fennmaradhat – vagy új életre kelhet – akkor is, ha az interakció résztvevői a földrajzi térben egymástól elválasztva élnek.[7] Hasonlóképpen, a kisebbségi lét viszonyai között a hálózaton új realitást – s nem pusztán új virtualitást – nyerhet az adott népcsoport egyedi kulturális identitása. Mióta a kisalföldi Bezenyén teleház létesült, a község polgárai lelkesen ápolják gradistyei horvát dialektusukat. Ahogyan Geoffrey Nunberg a közelmúltban fogalmazott: „Ha az emberek választhatnak, az Internetet szívesebben tekintik a ház előtti kispadnak, mint világfórumnak."[8]

Vagyis az elektronikus hálózottság korában meggyöngül a kapcsolat a kulturális-etnikai identitás és a territoriális hovatartozás, a hellyel való azonosulás között. Ez a kapcsolat ugyanakkor sohasem nélkülözött bizonyos dialektikát. Valamely adott területhez való kötődés mindenkor alkotóelemét képezte a kulturális azonosság tudatának, még diaszpóra-kultúrák esetében is: mégis ki kell jelentenünk, hogy a lokalitás, a hely, kisebb vagy nagyobb mértékben mindig kulturális konstrukció. A település, de még a táj is, emberi történetek és viszonylatok, s jelesül hatalmi relációk foglalata; a hely úgymond természeti adottságai csupán viszonylag lassabban változó összetevői az alapvetően társadalmi képletnek. A hely mindig külső tényezők által meghatározott. Mostanára az arányok változtak meg – radikálisan. Ezért írhatta The Informational City című könyvében, 1989-ben, Manuel Castells, hogy „a helyek tere", the space of places, ma egyre inkább „a folyamatok áramlások terévé", the space of flows, válik.[9] A virtuális térben valamennyire mindnyájan otthon vagyunk – ám annak egészében egyikünk sincs otthon; mind idegenek lettünk. Miközben a hely kognitív jelentősége csökken, emotív jelentősége éppenséggel nő; innen az „új lokalizmusok" látható fölerősödése.[10] A személyes identitás konstrukciójában a helyhez tartozás nem szűnik meg szerepet játszani.

[6] Ld. különösen BRUNN, STANLEY D.–JONES, JEFFERY A.–PURCELL, DARREN (1994) Ethnic Communities in the Evolving 'Electronic' State: Cyberplaces in Cyberspace. In Galusser, Werner A. (ed.) *Political Boundaries and Coexistence*. Peter Lang, Bern

[7] „A minap egy félórás Net-séta során", mondja NUNBERG, „több mint hatvan nyelven találtam vitacsoportokat – itt abbahagytam a számolást." Idézi: *The Economist*, 1996. dec. 21., 48.

[8] Ld. ehhez különösen D. MASSEY, P. JESS (ed.) (1995) *A Place in the World? Culture, Places and Globalization*. Oxford University Press, Oxford.

[9] In ZDRAVKO MLINAR (ed.) (1992) *Globalization and Territorial Identities*. Avebury, Aldershot

[10] Mint MARGARET HEDSTROM oly kiválóan összefoglalta: "Many current institutional practices undermine retention, preservation, and secondary use of electronic records... Even the word *archive* has lost much of its traditional meaning and associations. In the vernacular of data processing professionals, »to archive« means to store data off-line. A »permanent medium« is one that cannot be erased or altered even if it only lasts a few years. These new definitions do not incorporate any of the concepts that archivists normally associate with the term *archive*: to understand information in its context, to

A modern individualitás keretei a könyvnyomtatás korával teremtődnek meg. A megbízható és állandó szövegeknek addig ismeretlen világa jön létre; a különböző személyiségek életrajzai immár nem vegyítődnek egymással, a jellegzetes vonásokat mutató arcképek az idők során változatlanul kerülnek újranyomtatásra; a szerző immár nem prédája a hibás és önkényes másolásoknak, nem áldozata az intertextualitás jelenségének, művét a nyilvánosság előtt identikus példányokban képviselheti; az olvasó a szövegazonos dokumentumok állandó világában cseperedik fel, maradandó olvasmányai körének fejlődésében is folyamatos központjaként. A modern nyugati ember – a nyomtatott könyv kultúrájának embere – identitásának tetemes részét az őt körülvevő szövegek identitásából meríti. JOHN LOCKE filozófiájában az értelem azáltal ismeri meg a külvilágot és önmagát, hogy úgymond a lelkünkbe, az elménkbe vésett betűjeleket olvassa ki. A locke-i ideák: characters imprinted on the mind.

Ehhez képest már az elszigetelt számítógép-használó is – és még inkább a hálózatba kapcsolt – képlékeny, intermittáló, szegmentált szövegek világában él. Aki szövegszerkesztővel ír, annak számára, szokásosan, munkájának mindig csak pillanatnyi állapota van jelen; a szöveg alakulásának története elvész. Ismerjük persze az automatikus elektronikus archiválásnak s a version control-nak számos megoldását; ám szögezzük le, hogy ezek a megoldások a digitális szöveg közegében mesterkéltek, sokszor zavaróak, nem az adott technológia lényegéből fakadnak. A papírra írt szöveg önmaga történetét magától mutatja; az ilyen szövegen végrehajtott minden változtatás önmagát archiválja. A képernyőn kivitelezett átírás egyben törlés. A hálózaton persze új korszakot nyitott meg a web, a maga viszonylagos áttekinthetőségével és viszonylagos állandóságával. Ám vegyük észre, hogy a web-szövegek olvasása eleve hypertext-olvasás; a sorrend, a kapcsolatok, újra meg újra változnak; karbantartóik a web-oldalakon akár óránként módosíthatnak, az ismert site egészen el is tűnhet – a web-archívum meg csak álom, s talán még eszményként sem képviselhető. A digitális dokumentumok olvasója önmaga azonosságát aligha remélheti olvasmányainak azonosságától.

A gyakorló történész egyre inkább azt kénytelen tapasztalni, hogy megszokott környezete – archívum, levéltár, kézirattár – maga is múlttá válik. Ismétlem: miközben a vésett-rótt és nyomtatott szövegek fennmaradása természetes folyamat – külön magyarázatra szorul, ha elvész valami –, addig az elektronikus dokumen-

---

identify what is valuable, or to retain records and make them accessible as long as they have value. ... ... some archivists are beginning to question whether fundamental archival practices, such as provenance and original order, are applicable to the administration of electronic records. The concepts of original order and provenance derive from the basic archival principle ... that much of the meaning and value of records derives from knowledge of the context in which the records were created. Knowledge of the context of creation in turn can be ascertained by examining records in their original order and by studying the administrative history, organizational structure, and functions of organizations and the life history ... of individuals." (HEDSTROM, MARGARET, Understanding Electronic Incunabula: A Framework for Research on Electronic Records. *American Archivist*, 54. köt., 1991 nyara, 336.)

tumok megőrzése tervezést és odafigyelést igényel; hosszabb távon pedig, a software és hardware állandó változásaival, csak kivételesen valósítható meg.[11]

S hogyan állunk mármost személyes történelmünk archiválásával – az én azonossága narratív dokumentumainak megőrzésével? Ma is megvannak azok a határidőnaplóim, amelyeket a hatvanas évek közepétől a nyolcvanas évek második feléig vezettem. Hogy ebben az időszakban mikor mi fontos történt velem, azt, ha érdekel, ama – eleve persze nem archiválási céllal készített – naplókból többékevésbé meg tudom állapítani. Valamikor a nyolcvanas évek végén áttértem egy számítógépes előjegyzési naptár használatára, a naptár a WordPerfect Library része volt, nagyon praktikus, a naptár és a szövegszerkesztő között ide-oda lehetett másolni az adatokat, a program csilingelt, ha elfelejtettem valamit, s ha elindulóban voltam hazulról, csak ki kellett nyomtatnom a megfelelő napot, hetet vagy akár hónapot. Ez az egész persze DOS-ban működött, s amikor néhány esztendővel ezelőtt áttértem a Windows-ra – nem emlékszem, hogy pontosan mikor, de a levelezésemből valószínűleg ki tudnám deríteni –, szükségképpen az új rendszer calendar-jét kezdtem el használni. Eljött a nap, amikor valamelyik új gépemre a WordPerfect Library-t már nem is installáltam – ma már a programlemezeket sem találnám meg. Ami adat abban a régi naptárban volt, számomra visszavonhatatlanul elveszett. A Windows 3.1 naptára viszont eleve korlátozott befogadóképességű. Rendszeresen így jártam vele: törölni kellett korábbi hónapokat ahhoz, hogy tovább tervezgethessek. Időközben persze Windows 95-öt használok, s a minap egy barátom megajándékozott egy Lotus Organizer-rel – the leading time management software for Windows. Micsoda program! Naptár, előjegyzés, telefonkönyv, feladattervezés napra és évre, típusokként és különböző színekben, mindent magától átvetít és átír, tárcsáz és figyelmeztet. Tartott egy ideig, mire ezt-azt beletápláltam – most már tényleg segítség. Énemet a Lotus Organizer szervezi. Reszketek, hogy mi fog tönkremenni; folyton backup-olok. És mennyi adatot képes tárolni? A barátom nem tudta megmondani.

Az elektronikus hálózottság korában a személyes én állandósága és koherenciája kétségkívül gyöngül; ám ez az én ugyanakkor gazdagabbá és sokoldalúvá válik. Szó sincs arról, hogy az Internet kultúrája tömegkultúra volna. Ellenkezőleg: az egyén a világhálón szabadon tájékozódik, kognitív és cselekvési autonómiája radikálisan nő, individualitása globális tartalmakból merít. Közösségeit számottevő mértékben maga választhatja, önmagát mint személyiséget és szerzőt a weben a világ számára láthatóvá teheti. A nyugati ember individualitásának jellege változóban van; ám az individualitás mértéke, a személyes identitás súlya és jelentősége éppen nem csökken.

[11] Ld. ehhez különösen: LÜBBE, HERMANN, Netzverdichtung oder das Ende der sogenannten Massengesellschaft. In LÜBBE, H., NEUMANN, BERND (szerk.) *Informationsgesellschaft – Quo vadis?* (= *Aktuelle Fragen der Politik*, Nr. 36, Konrad Adenauer Stiftung, St. Augustin, 1996).

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 25–34.

INTERAKCIÓS ÉS NARRATÍV IDENTITÁS

PLÉH CSABA

JATE Pszichológiai Tanszéke
E-mail: pleh@edpsy.u-szeged.hu

Előadásomban az „identitás" fogalmát tágan értelmezem. Nem korlátozom magam arra a húszadik század végi perspektívára, melyben az ember önmagáról alkotott képzetrendszere elsősorban a megrendültnek érzett nagycsoporthoz való tartozások, a nemzeti, etnikai, nemi hovatartozás relativizálódása, illetve választott voltának hangsúlyozása révén került előtérbe. Ahogy PATAKI FERENC (1982) első ilyen munkáiban a modern pszichológia közvetlen és közvetett forrásait elemezve is hangsúlyozta, itt egy jóval tágabb intellektuális keretről van szó. Az, ahogyan a pszichológia felveti az emberi integritás forrásait és önazonosságunk értékét, valójában a modern európai gondolkodás – ha úgy tetszik, a modernitás – egészét feszegető kérdésekhez kapcsolódik. Mint újabban HELLER ÁGNES (1997) is rámutatott *A szubjektum halála?* című esszéjében, e kérdésben, vagyis az én megkérdőjelezésének és felbomlásának problémájában is: „Valójában sok modern filozófia régi elemeket használ fel újra, bár meglehetősen idioszinratikus módon" (HELLER, 1997, 26).

Magam arra szeretnék rámutatni, hogy ennek a relativizálódásnak ismétlődő mintázatai vannak, s korántsem kell fatalisztikusan negatív hangsúllyal mint egy válságtünetet értelmeznünk: felfoghatjuk úgy is, mint próbálkozásokat éppen az elmozdulásra az esszenciálisan s máshonnan kapott identitástól a tolerancia s a bonyolultabb szerepviszonyok nevében való, az embert felszabadító megszabadulás ígéretét tartalmazó reflektáltabb azonosság irányába.

A „MODERNITÁS KÉT ARCA": AZ ÉN MINT ORIGO, S AZ ÉN FELSZABDALÁSA

Sokszor és sok okból jellemezhetjük úgy a modern világot, mint aminek egyik alapvető kérdése az *esszencializmus leküzdése*. Valójában mondhatjuk azt is, hogy a

modernitás évszázadainak két pólusa az embert tekintve az egyik oldalon az individuum primátusának hirdetése, s ennek minél sokrétűbb megvalósítása, kezdve a filozófiától, s a személyes választásokon alapuló valláson át a filozófiai doktrínákon keresztül egészen a személyes szabadság jogi garanciarendszereiig. Mindennek mindig van egy emancipatórikus s aktivista felhangja. Az én a kiindulópont s a vonatkoztatási keret a tekintélyekkel s a társadalommal szemben. A másik oldalon áll az állandó kétely ezzel a bizonyossággal szemben, az én viszonylagos pozíciójának belátása. A filozófikus és a tudományos elemzés a maga higgadt módján egyaránt ide vezet, miként azt utánozhatatlan egyszerűséggel már HUME megfogalmazta.

> A lélek [...] nem más, mint a különböző észletek rendszere vagy sorozata... *összetevődik* belőlük, vagyis nem azt mondom, hogy a szellem rendelkezik különféle észleletekkel. A szellem nem szubsztancia, amelyhez ezek inherens módon kapcsolódnak.
>
> HUME, D. (1976) 611.
> Bence György fordítása

De ez a dekonstrukció sem szenvtelen. Megvan a maga erkölcsi mondanivalója. A mindenféle esszencializmussal szembeni küzdelem része az én felbontása és visszavezetése. Harc ez jócskán, egyrészt a „szubsztancia" fogalmaknak a tájékozódás hiányait betöltő álkulcs jellegével szemben (PORTER, 1994), másrészt speciálisan a „lényegnek" valakitől, fajtól, nemzettől adottnak s ezzel megváltoztathatatlannak tekintett énképpel szemben.

Ez a kettősség érvényes a modernitás, e ma oly népszerű sokértelemű kifejezés mindkét fő értelmére. A nagy idői léptéket véve, az integratív kartéziánus énnel ott áll szemben DAVID HUME világa.

> ... semmiképpen sem képzelhetjük el a felét vagy a harmadát egy léleknek... Mert csak egy lélek lakozik bennünk, és ennek a léleknek nincsenek különböző részei... A hiba, amit elkövettek, egymással rendszerint szembenálló, különböző személyeket léptetve fel a lélekben, csak onnan ered, hogy funkcióit nem különböztették meg jól a test funkcióitól.
>
> DESCARTES, R. (1994) 50, 61.
> Dékány András fordítása

Bár HUME nem a funkciók értelmében vett felbonthatóságról szól, hanem az egyedi élményekbe történő felbontásról, világosan megadja a másik pólust, ami az esendő test és a bizony szintén halandó lélek kapcsolatát illeti.

> Vannak filozófusok, akik azt képzelik, hogy minden pillanatban annak vagyunk tudatában, amit énünknek nevezhetnénk [...] Ami engem illet, amikor legbensőségesebben belépek oda, amit *önmagamnak* nevezek, mindig valamilyen érzékletbe ütközöm. [...] Sosem tudom *magamat* megragadni, valamilyen észlelés nélkül [...] S ha a halál megfosztana minden észleléstől, s nem tudnék

sem gondolkozni, sem érezni, sem szeretni, sem gyűlölni testem felbomlása után, akkor teljesen megsemmisülnék.

HUME, D. (1976) 436, 438.

De érvényes ez a kettősség a múlt század végétől értelmezett, szűkebb modernitásra is. HOLLINGER (1994) rámutat, hogy a múlt század végén bekövetkezett életmód- s gondolkodásbeli modernizáció is kettős attitűdöt használt. Az egyik az egyszerre kumulatív és elemző hozzáállást alkalmazó tudományos modernitás, a másik viszont az élmények köznapi kontinuitását és értelmességét felbontó, s a szétesésből aktivista módon egy új énkultuszt teremtő felfogás, az impresszionisták, Joyce és Musil világa. Az egyik a *Megismerő*, a másik a *Létrehozó attitűd*, melyek szembenállását az 1. táblázat mutatja.

A MEGISMERŐ	A LÉTREHOZÓ
nem moralizál	moralizál
keres	létrehoz
demisztifikál	mítoszt teremt
referál	magának elég
egységes	szakadék hangsúlyú

1. táblázat. A modernitás tudományos (MEGISMERŐ) és művészi (LÉTREHOZÓ) koncepcióinak viszonya HOLLINGER (1994) nyomán

A két kép kiegészíthető az énre vonatkozó felfogásukkal is, mely egyszerre hasonló és eltérő: a MEGISMERŐ világban ennek az újabb modernizációnak a kezdetén megjelenik számos tudományban az én analitikus felbontása. A kísérleti pszichológiában, a darwinizmusban, különösen ahogy azt a pragmatisták, például DEWEY (1910) mint az esszencializmus megkérdőjelezését látják, s természetesen MACH és FREUD gondolkodásában.

Újabban PORTER (1994) mutatott rá arra a már sokak, pl. NYÍRI (1980) hangsúlyozta kulcsszerepre, amit e téren ERNST MACH (1927) betöltött. PORTER arra is utal, hogy MACH antiesszencialista, a szubsztanciális gondolatoktól viszolygó attitűdjét, mely az én önmagába zárt felbontásához vezetett, a MACHot követő PEARSON (1892) jelenségtani tudományfilozófiájában tovább viszi az én szociális feloldásának irányába. PEARSONnál a bizonyosság elvesztése a korrelációs gondolkodásmódon keresztül, mely a szigorú okságot felváltaná, elvezetett az egyén és az én olyan zárójelbe tételéhez, melyben a tudós és a tudomány magát magasabb törvényeknek rendeli alá. Míg MACHnál még az érzetek belvilága, egy szubjektív kavalkád vezet az éntől való elszakadáshoz, annak dekonstrukciójához s relativizálásához. PEARSONnál ez a gondolatmenet a társadalom elsőbbségéhez vezet az én szempontrendszerével szemben. Nála még és már nem annyira az én társadalmi dekonstrukciójóról van szó, hanem az objektivitás kereséséről szemben szubjektív szempontjainkkal.

Ebből az ismétlődő történetből a hagyományos európai s különösen a középeurópai vagy arra vonatkoztatott bemutatások a hangsúlyt nem az antiesszencializmusra helyezik, hanem a felbomlásra mint negatívumra, mint válságjelenségre. Azt szeretném megmutatni, hogy az identitás megkérdőjelezése csak egy rövidtávú perspektívát tekintve negatív s válságorientált folyamat. Igazából mind szellemileg, mind történetileg úgy tekinthető, mint a zsarnoki esszencializmus, a hamis bizonyosságok alóli felszabadulás. Nem a bizonytalan énképű ember felmentése akar ez lenni, hanem annak felismerése, hogy válságosnak joggal tartott Kákániánk a választott és konstruktív önfelfogásoknak is szülőföldje.

HÁROM HAGYOMÁNY AZ ÉN FELBONTÁSÁRA ÉS ÚJRAMEGTALÁLÁSÁRA, MEG EGY NEGYEDIK

Több koncepció él velünk az én s egyéb belső referenciájú fogalmak viszonylagossá tételére. Közös bennük, hogy az esszencialista, kiindulópontnak tekintett én helyett egy megkonstruált dologról beszélnek. Az említett sokszoros és folytonos felbontás és éndekonstrukció világában elkülöníthetőek a – ha úgy tetszik – modernebb szociális és a klasszikusabb, a test referenciarendszerében bizonyosságot kereső törekvések. MACH még úgy gondolta, hogy az énnek mint hipotézisnek közvetlen hordozója a saját testünkre vonatkozó élményköteg. A belső világban a rendet az a hitünk teremti meg, hogy mindezt a kavargást a saját testünkről meglévő szintén élményszerű dolgainkhoz rendeljük, s ezzel a hipotézissel egész jól elvagyunk.

Az én egy viszonylag állandó képzetkomplexum, s ennek megfelelően külön elnevezést kap. Ezt azonban nem kell dologiasítani:

> Viszonylag állandó az az emlék, hangulat és érzetkomplexum, melyet egy adott testhez kapcsolunk, s amit az 'én' vagy 'ego' szó jelöl.
>
> MACH, E. (1927) 3.

> Amint észrevettük, hogy a 'test' és az 'én' feltételezett entitásai csak hipotétikusak, melyek gyakorlati célú áttekintést szolgálnak, [...] azt találjuk, hogy az elmélyült tudományos vizsgálódásban fel is kell hagynunk velük, mint amik nem kielégítőek és nem megfelelőek. Az én és a világ, az érzékletek (jelenségek) és a dolgok ellentéte ekkor eltűnik, s pusztán *elemek kapcsolatával* lesz dolgunk...
>
> (uo. 11.)

Természetesen századunk pszichológiájának egy jó része, HEAD, BARTLETT, WALLON, HEBB s mások munkáitól egészen MARTON MAGDA munkásságáig ezt a gondolatmenetet konkretizálja. Neurológiailag, gyermeklélektanilag s evolúciósan kimutatják, milyen szerepet játszik önmagunkra vonatkoztatott képzetrendszerünk kialakulásában a saját testre vonatkozó belső reprezentáció. Vagyis amikor azt mondom, hogy ez a testi lehorgonyzás mint kiút az elementarista dekonst-

rukcióból lenne a klasszikus felfogás, csalok, hiszen a többi említett felfogás nem kiszorítja ez, hanem máig mellette létezik.

A szociális típusú újrakonstruálások legismertebb megoldásai az interakcióból indulnak ki. A pragmatisták, s interakciós továbbvivőik, köztük a PATAKI FERENC által is részletesen elemzett G. H. MEAD klasszikus módon az interakcióból vezetik le „az egyik ént", hogy azután a kezdeményező, az aktív ember értelmezésére fel kelljen venniük egy másikat is (lásd PATAKI, 1977, illetve MEAD, 1973). Részletekkel most ne foglalkozzunk. Valójában e koncepciók változatai a bevett felfogások kiindulópontjai. Eszerint belső világunk integratív fogalmai a másokkal való interakcióból származnak. Az interiorizáció, az azonosulás s efféle mechanizmusok teszik genetikailag levezethetővé saját magunkat. Ez a gondolatrendszer számos részkérdésben nagy vitákkal ízesítve, de egybefogja a belsővé tétel olyan klasszikusait, mint a szociálpszichológia nagyjai mellett a VIGOTSZKIJ-iskola képviselői is.

Sajátos, és a szociális megkonstruált belső világ kritikai értelmezése szempontjából kulcspozíciót foglal el PIAGET. Az ő számára ugyanis – részben a korban zajló, a primitív gondolkodásra vonatkozó viták, részben pedig a társadalmi mozzanat DURKHEIM (1917) hangoztatta primátusának értelmezése révén – a központi kérdés az volt, hogy vajon a belső világ szociális levezetésében hol a racionalitás fogódzója, mi különbözteti meg a szocialitás korlátozó és konstruktív felfogását? PIAGET (1926; 1933; 1965) azt hangsúlyozza, hogy a társas koordinációnak több formája van, melyek lényegében megfelelnek a DURKHEIM-féle mechanikus és az organikus szolidaritásnak. A társas szerveződés és a gondolkodás szerveződése közt megfelelés van: a tekintélyelvű csoportszervezésnek – mely lényegében a premodern társadalmaknak felel meg – a komformizmus és az egocentrizmus együttese felel meg, míg a vélemények viszonylagosságát belátó demokratikus csoportszerveződésnek az érvelésen és bizonyításon alapuló racionalitás.

A racionalitás tehát társas viszonyok eredménye, s az igazi kérdés nem az, hogy honnan jön mint külső okból (a társadalomból vagy az elszigetelt karteziánus énből), hanem a kibontakozását segítő feltételek. A kölcsönösség révén jön létre a reflexió, alany és tárgy szétválasztása a gondolkodásban. Egyik oldalon létrejön a valódi reflektált tudás, másrészt az együttműködés interiorizációja révén az énből létrejön a személyiség (PIAGET, 1933; 1965). Az utóbbi a társas viszonyokból származik, de nem úgy, hogy a külső viszonyok puszta lenyomata lenne, hanem aktívan, a kooperáció belsővé tételével.

Az a *„demokratikus koherencia"*, amit PIAGET eszményként állít elénk, először a görögségben jött létre. PIAGET a logikát és a magasabb racionalitást valamiféle álláspont-egyeztető ideálból igyekszik levezetni. Ennek történeti eredete, s ez számos sugallattal bír a mi világunkra is, a különböző kulturális hagyományok találkozása volt a klasszikus görögségben. A kölcsönösség és a koherenciára törekvés nem egyszerűen átvételekkel jönnek létre, hanem úgy, hogy reprezentációink érintkezésbe lépnek egymással: mindez a racionalitás és a személyiség integritásában a társas helyzetek erőszakmentes, s több hagyomány találkozását involváló felfogását helyezi előtérbe. ZEVEDEI BARBU (1960) könyve a görög individualitást tárgyalva egyébként érdekes párhuzamokat talált PIAGET erkölcsfelfogása (a heteronóm – autonóm váltás) és a viselkedésszabályozás-váltás között: az individualizmussal a

szégyenből a szabályozás áttevődik a belsőre, a lelkifurdalásra, értelmezésében elsőként éppen a görög kultúrában.

Van némi érdekessége annak, hogy azok a szociológiai elméletek, amelyek a szociális reprezentációból kiindulva hirdetik a társas, sőt a társadalmi elsőbbségét a belső világ keletkezésében, *de facto* s érdeklődésükben is kulturális érintkezési világokhoz tartoznak. MAURICE HALBWACHS (1925) felfogásában a társadalmi reprezentációk meghatározzák nemcsak emlékvilágunk tartalmait, hanem kereteit is. Ebben a minket érdeklő szempontból radikális szociologista felfogásban legintimebb emlékezési helyzeteink is *szociális tartalmakról* szólnak, mindig pillanatnyi társas helyzetünknek megfelelő rekonstrukciók. Emlékezetünkben nincs külön 'emlék' s külön 'keret', a kettő mindig egymásra vonatkoztatva jelenik meg, eltérésük csak annyi, hogy az egyik stabilabb. Tulajdonképpen itt van egy mai szemmel is érdekes ugrás HALBWACHS gondolatmenetében: maguk a kereső és értelmező sémák – mivel racionalitást implikálnak – a csoportból kell származzanak. Mint egyéneknek HALBWACHS szerint alig vannak zavaros s nem interpretált élményeink, de ha magunkra lennénk hagyva, csak azok lennének. Maga a racionalitás a társadalmi világból fakad. A dolog szociológiai érdekessége, hogy mindezt a belső világot gyökeresen a társadalmira visszavezető koncepciót HALBWACHS egy sajátos kulturális határon, egy társadalmi figura-háttér váltási ponton, a strasbourgi francia egyetemen fejti ki, az I. világháború után. Ráadásul legambiciózusabb munkája (HALBWACHS, 1968) az emlékezet szociális megkonstruálásának elméletét egy jellegzetesen kulturális érintkezési témára, a Szentföld topográfiájának megkonstruálására alkalmazta.

Az elbeszélési rekonstrukció

A szociális eredet identitás rekonstrukciók közül a leginkább avantgardnak számítók ma az interakció helyett az elbeszélésre helyezik a hangsúlyt. Természetesen számos változata van ennek, a nagy metanarratívák válságelméleteitől a minuciózus fejlődéslélektani fejtegetésekig. A világbeli eseményeket úgy értelmezzük, hogy megtanuljuk átalakítani őket egy belső elbeszéléssé. Az elbeszélési mintázat ad az eseményeknek okokat és indokokat: a fizikai hatásokat elkülöníti az emberi mozzanatoktól. Az előzőeket az okozás, az utóbbiakat a szándékok keretében értelmezi. A belső világon belül pedig megkülönbözteti intencionalitásuk szerint az érzelmi reakciókat és a világ reprezentációit (BRUNER, 1985).

A fejlődési értelmezésekben is világos sugallata van mindennek az identitás kérdéskörére: énképünk most már nem egyszerűen az interakciók vagy a ránk nehezedő társadalmi reprezentációk következtében lenne megkonstruált, hanem annak révén, hogy a magunknak mondott történetekből mintegy megkreáljuk a szerzőt, mint ezek azonosságának és folytonosságának hordozóját. DANIEL DENNETT (1991, 1996a; DENNETT, KINSBOURNE, 1992) *az én narratív felfogásának*, illetve a *többszörös szövegváltozatok* elméletének nevezi koncepcióját. Az ember eszerint mindent úgy tesz koherenssé, hogy történeteket próbál szervezni az eseményekből, amelyeknek protagonistáik és tervrendszereik vannak.

Honnan ered ebben az én fogalma? DENNETT túllép azokon a felfogásokon, melyek az értelmezettség és az elbeszélő rend kapcsolatát hirdetik. Maga az én is egy elbeszélések során megkonstruált lágy entitás lesz. Ugyanazt tesszük magunkkal – mondja DENNETT –, mint a világ eseményeivel. Mindenből elbeszélést csinálunk, eközben megkonstruáljuk – mint egy fikciót (narratív súlypontot) – magát az írót is. Úgy teszünk, mintha lenne egy tényleges önmagunk, aki létrehozná ezeket a történeteket. Az én az állandó elbeszélések s az ugyanarra az eseményre kialakított versengő elbeszélésminták fikcionális, feltételezett súlypontja. Fontos mozzanat itt az identitásfogalom fellazítása szempontjából a versengő minták gondolata. Az idegrendszer – mondja DENNETT (1991; DENNETT, KINSBOURNE, 1992) – olyan, mint egy nagy birodalom hálózatrendszere. Nincsen egy biztos pontja, mely megadná, mi is az egyidejűség. Ugyanazokra az eseményekre eltérő elbeszéléseket készít, melyek versengenek. Olyanok, mint egy szöveg különböző változatai egy szövegszerkesztőben. Az értelmezések labilisak, válogatni lehet közöttük, s a pillanatnyi helyzet emeli ki egyiket vagy másikat mint győztest.

Az én státusa is hasonló a fizikai súlypontéhoz: kiszámított (kompjutált), s elméleteink, önértelmezésünk szempontjából fontos dolog, de ugyanúgy nem tudunk rámutatni, mint ahogy a testek súlypontjára sem.

> Ha úgy gondolkodol magadról, mint egy narratív gravitációs központról, léted ennek a narratívum fennmaradásának függvénye (akárcsak az Ezeregyéjszakában, de itt egyetlen történetről van szó), mely elméletileg képes túlélni korlátlan számú közegváltást [...] s puszta információként tárolható. Ha az az információs szerveződés vagy, mely tested kontrollrendszerét szervezi (vagy, a szokásos provokatívabb formát véve, az agyad komputerén futó program vagy), akkor elméletileg képes kell légy sértetlenül túlélni tested halálát, miként egy program is túléli annak a számítógépnek a lerombolását, melyen létrehozták és először futtatták.
>
> DENNETT, D. (1991) 429–430.

Vagyis a narratív megoldások is egy nem esszencialista konklúzióra jutnak, melynek fontos emberi üzenete van: azonosságaink nem valami belső megkérdőjelezhetetlen lényegből fakadnak.

Más gondolkodásmódból, kevésbé lágy felfogásból indul ki a negyedik hagyomány, az én – anakronisztikusan azt mondanók – moduláris felbontása. Ennek vezéreszméje az egy kiinduló én helyettesítése sok-sok kis énnel. Amint LANGE híres munkája fogalmaz a materializmus történetéről, kis lelkek parlamentjével váltjuk fel az egyetlen osztatlan és oszthatatlan integratív ént.

> Kis emberkék parlamentjével van dolgunk, akik mindegyikének, ahogy az a valódi parlamentekben is történik, egyetlen gondolata van. [...] Egy lélek helyett a frenológia közel negyvenet ad, s ezek mindegyike önmagában oly titokzatos, mint az általában vett lélek élete.
>
> LANGE, F. A. (1881) III. 124.

Ennek a felbontásnak látványos formája, amikor az ember „magas", intellektuális feladatait is lebontja feladatspecifikus mikrocsipeknek megfeleltethető feldolgozó modulokra. Megjelenik azonban a sajátosan a tudatra és az integratív énre nézve is ez a gondolatmenet. A modularisták olyan elképzeléseket fogalmaznak meg, melyek a társ- s az énértelmezést is evolúciósan kialakult egységeknek tulajdonítják. Sajátos elmeelméletünk, a naiv pszichológia kiinduló lépései is egy külön területspecifikus rendszer működésének eredményei lennének. Nemcsak a beszédhang- vagy szófelismerésre, az arcok kezelésére s hasonló magasan emberinek tartott kognitív feladatokra lennének feladatspecifikus feldolgozó rendszereink, hanem arra is, hogy egymást ágensnek tételezzük, vagy az intencionalitásra is (GERGELY, 1994; GERGELY, NÁDASDY, CSIBRA, BÍRÓ, 1995), sőt a tudattulajdonításra is (LESLIE, 1987; KISS, 1996). Ezzel a kör bezárulna. Kartéziánusok tudunk maradni úgy, hogy nem tételezünk fel külön lelket s külön egységesítő színpadot. De a szocialitás alapformáit is biológiailag szervezett modulokból eredeztetnénk. Mind a belső, mind a külső rend alapja evolúciós lenne (PLÉH, 1996b).

Ez a felfogás tűnik a legkevésbé lágynak és megkonstruáltnak, hiszen a természeti rendbe helyezi vissza az én és az identitás keletkezésének kérdését. Mégis más, mint egy hagyományos lélekzsák felújítása. Két okból is. Egyrészt, mert akárcsak már MACH (1927), az evolúcióban egy természeti, de mégsem esszencialista rendet talál: a belvilágra vonatkozót. Konstrukcióink azért kerülnek rögzítésre, mert működnek. Másrészt tartalmuk sem a hagyományos értelemben fix kiindulópont. Fejlődésünk nem egy koordinátarendszer kiindulópontjaként ajándékoz meg az énnel, hanem egy értelmező, tulajdonító, építkező rendszert nyújt számunkra.

Mi köze mindennek az ünnepelthez, s egyáltalán az identitás szociálpszichológiai kérdésköréhez? A történelmi kontextust is figyelembe vevő társadalomtudósok a mi régiónkban sok negatív történelmi tapasztalatból kiindulva küzdenek az identitás mindennemű esszencialista felfogása ellen, amely valahová tartozását s a valahová tartozás eltéréseit biológiai vagy kulturális lényegekből vezeti le. A kognitív kutatások, amikor szintén az esszencializmustól megfosztott, dekomponált önképet hirdetnek, azt ígérik, hogy módunk lesz ezt a szociális és történeti hangsúlyú identitásdekompozíciót beilleszteni egy biológiai alapú emberképbe is. Ebben a felfogásban az én felbontása nem valami különleges helyzetekben fellépő, társadalmilag kondicionált pesszimizmus és válsághelyzet tükre lenne, hanem az ember alapvető létállapota. Biológiai előnyökkel jár, ha egymásra nézve megkonstruáljuk a lelket, az ént s hasonló integratív fogalmakat, ettől azonban ezek még konstrukciók maradnak, s nem szilárd kiindulópontok. A válságos társadalmi helyzetek és a kulturális peremhelyzet konfliktusai azt segítik elő, hogy könnyebben felfedezzük és elfogadjuk az emberi léthelyzetnek ezt az általános lágy és megkonstruált mozzanatát. A jövő ránk váró feladata, hogy a többszörös meghatározottságokat úgy kapcsoljuk egymáshoz, hogy ez egyben elősegítse a pszichológiai kétkultúrájúság meghaladását.

IRODALOM

BARBU, Z. (1960) *Problems of Historical Psychology*. Grove Press, New York

DENNETT, D. (1987) *The intentional stance*. MIT Press, Cambridge

DENNETT, D. (1991) *Consciousness explained*. Little Brown, Boston

DENNETT, D. (1994) *Darwin's dangereous idea*. Simon and Schuster, New York

DENNETT, D. (1996a) Szövegek, emberek és más készítmények értelmezése. *Holmi, 8,* 251–265.

DENNETT (1996b) *Micsoda elmék*. Kulturtarde Kiadó, Budapest

DENNETT, D., KINSBOURNE, M. (1992) Time and the observer: The where and when of consciousness in the brain. *Behavioral and Brain Sciences, 15,* 183–247.

DESCARTES, R. (1994) *A lélek szenvedélyei*. Ictus Kiadó, Szeged

DEWEY, J. (1910) *The Influence of Darwin on Philosophy*. Holt, New York

DURKHEIM, E. (1917) *A szociológia módszere*. Franklin Kiadó, Budapest

GERGELY GYÖRGY (1994) Az önfelismeréstől a tudatelméletig. *Pszichológia, 14,* 123–141.

GERGELY, GY., NÁDASDY, Z., CSIBRA, G., BÍRÓ S. (1995) Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition, 56,* 165–193.

GOLDSTEIN, J. (1994) The advent of psychological modernism in France: An alternative narrative. In Ross, D. (ed.) *Modernist Impulses in the Human Sciences*. 1870–1930. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 190–209.

HALBWACHS, M. (1925) *Les cadres sociaux de la mémoire*. Alcan, Párizs

HALBWACHS, M. (1968) *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France, Párizs

HALBWACHS, M. (1994) *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel Halbwachs, Párizs, 1925 új kiadása.

HELLER ÁGNES (1997) *Életképes-e a modernitás?* Latin Betűk, Debrecen

HOLLINGER, D. A. (1994) The knower and the artificer, with potscriot 1993. In Ross, D. (ed.) *Modernist Impluses in the Human Sciences*. 1870–1930. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 26–53.

HUME, D. (1976) *Értekezés az emberi természetről*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

LANGE, F. A. (1881) *History of Materialism*. I–III. Trübner, London

MACH, E. (1927) *Az érzetek elemzése*. Franklin Kiadó, Budapest

MEAD, G. H. (1973) *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

NYÍRI, J. KRISTÓF (1980) *A monarchia szellemi életéről*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

NYÍRI, J. KRISTÓF (1989) *Keresztút*. Kelenföld Kiadó, Budapest

NYÍRI, J. KRISTÓF (1994) *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó, Budapest

PATAKI FERENC (1977) *Társadalomlélektan és társadalmi valóság*. Kossuth Kiadó, Budapest

PATAKI FERENC (1982) *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Kossuth Kiadó, Budapest

PATAKI FERENC (1987) *Identitás, személyiség, társadalom*. Akadémiai Kiadó, Budapest

PEARSON, K. (1892) *Grammar of science*. Longman, London

PIAGET, J. (1926) Le problème de pensée primitive. Magyarul: in Pléh Csaba (szerk.) *Pszichológiatörténeti szöveggyűjtemény*. II. Tankönyvkiadó, Budapest

PIAGET, J. (1933) L'individualité en histoire. L'individu et le formation de la raison. *Troisieme Semaine Internationale de Synthese.* Alcan, Párizs, 67–121. Hivatkozás a Piaget, 1976 újrakiadása alapján, 81–123.

PIAGET, J. (1963) Problèmes de la psychosociologie de l'enfance. In Gurvitch, G. (szerk.) *Traité de sociologie.* Presses Universitaires de France, Párizs, 229–254. Hivatkozás: Piaget, 1965 alapján, 161–197.

PIAGET, J. (1965) *Études sociologiques.* Droz, Genf

PIAGET, J. (1976) Les Sciences sociales avec et après Jean Piaget. *Revue Européenne des Sciences Sociales,* 14, No. 38–39. Droz, Genf

PIAGET, J. (1978) *A szimbólumképzés gyermekkorban.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

PIAGET, J. (1988) *A viselkedés mint a fejlődés hajtóereje.* Akadémiai Kiadó, Budapest

PLÉH CSABA (1996a) A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei *Holmi,* 265–282.

PLÉH CSABA (1996b) Szociális modellek a megismeréskutatásban: Spekulatív szintézis. *Pszichológia, 16,* 209–235.

PORTER, T. M. (1994) The death of the object: Fin de siècle philosophy of physics. In Ross, D. (ed.) *Modernist Impulses in the Human Sciences.* 1870–1930. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 128–151.

ROSS, D. (1994) Modernism reconsidered. In Ross, D. (ed.) *Modernist Impulses in the Human Sciences.* 1870–1930. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1–25.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 35–43.

Eredeti közlemények

MEGISMERÉSI FOLYAMATOK IDŐS KORBAN

CZIGLER ISTVÁN

MTA Pszichológiai Intézete[1]
E-mail: czigler@cogpsyphy.hu

A rövid összefoglalásban áttekintjük, hogy a megismerési folyamatok mely területein várhatók életkori változások felnőtt korban, és melyeken nem. Bemutatjuk, hogy az alapvető kognitív folyamatok csoportosítása automatikus és figyelmi folyamatokra miként árnyalja az általános lassulási elméletet, és hogyan kapcsolódik a gátlási folyamatok idős kori romlásával kapcsolatos adatokhoz.

Az idős korral, az idős népességgel kapcsolatos kérdéseket hajlamosak vagyunk az egészségügy vagy a szociális gondoskodás területére utalni. Természetesen az idős emberek körében halmozódnak ezek a problémák, ám ennél lényegesen többről van szó. Az Európai Unióban az elkövetkező évtized végére a *munkaképes* lakosságon belül az 55–65 évesek száma várhatóan mintegy 25%-kal nő, nem közömbös tehát, hogy a mentális folyamatok területén milyen teljesítmény várható az idősebb aktív népesség körében. Ami pedig az ennél idősebb embereket illeti, a fejlett országokban a századfordulóra a 65 év felettiek aránya eléri a 45%-ot. Az idősödő vagy idős személyek kognitív pszichológiai jellemzőinek vizsgálata tehát kőkemény gazdasági kérdés is.

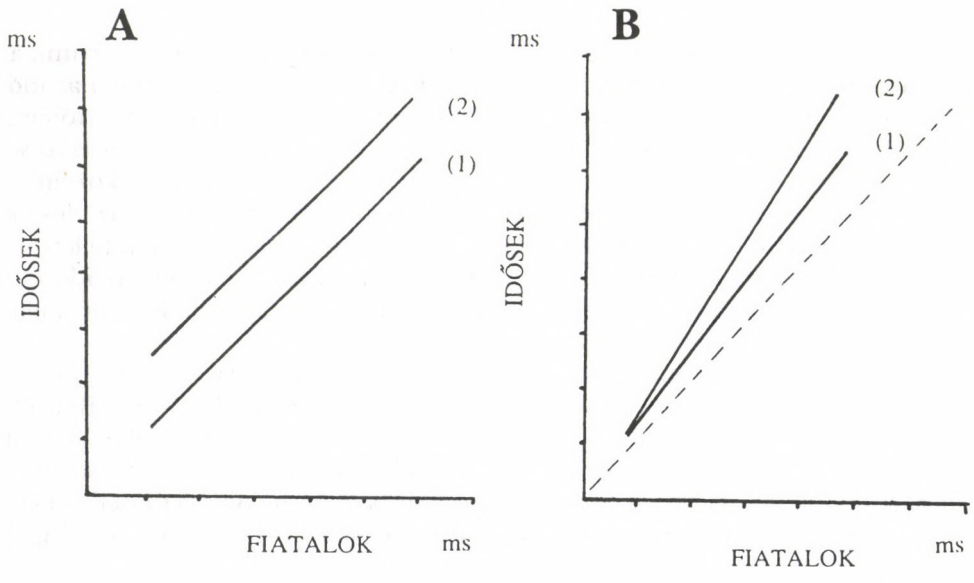
Az életkorral változó mentális teljesítmények pszichometriai vizsgálata az intelligenciatesztek alkalmazásával azonnal jelentkezett (összefoglalásként: BELSKY, 1984). Nem kis vita után (SHAIE, 1974; HORN, DONALDSON, 1976) általánosnak tűnik az a vélemény, hogy az intelligenciatesztekkel mért eredmények szerint az ismeretek területén, HORN (1982) terminológiájában a *kristályosodott* intelligenciában nem mutatkoznak jelentős életkori változások, az új kapcsolatok, összefüggé-

A dolgozat a Magyar Pszichológiai Társaság 1998-as Nagygyűlésén megtartott Kardos-előadás szerkesztett változata.

[1] A KLTE Általános Pszichológiai Tanszékével együtt

sek kialakításában, a *folyékony* intelligenciában viszont igen. A megismerési folyamatokat elemző pszichológia feladata lehet, hogy megvizsgálja, milyen mikrotörténések állnak e változások hátterében.

Fiatal és idősebb csoportok összehasonlításakor (keresztmetszeti vizsgálatokban) a kísérleti adatok jellemzésének gyakori módja a *Brinley-görbe* (BRINLEY, 1965). A görbe úgy készül, hogy megmérik fiatalok és idősek teljesítményeit olyan feladatokban, ahol az eredmények jellemzésére időadatokat lehet kapni, azaz különböző reakcióidő-mérési feladatokban (választásos reakcióidő, emlékezeti letapogatás, lexikai döntés stb.). Ezután egy koordináta-rendszer egyik tengelyére (általában a vízszintesre) a fiatalok, a másikra az idősek teljesítményét veszik fel. Egy pont az ilyen görbén tehát azt mutatja, hogy egy adott feladatban mekkora a fiatalok (abszcissza), illetve az idősek (ordináta) teljesítménye. Az 1. ábra sematikusan mutat lehetséges Brinley-görbéket. Az ábra A része azt a helyzetet mutatja, amit akkor kapnánk, ha nem lennének életkori eltérések: a fiatalok eredményei azonosak az idősekével (1), illetve a feladat jellegétől, nehézségétől függetlenül az idősek esetleg valamivel lassúbbak (2). A görbe meredeksége 45 fok. Az ábra B része jelentős számú vizsgálat jellegzetes eredményéről mutat sematikus képet: a görbe meredeksége nagyobb, mint 45 fok. Ez számtanilag azt jelenti, hogy az idős csoport idői adatait megkapjuk, ha a fiatalokét megszorozzuk egy 1-nél nagyobb számmal (ez az [1] esetében kisebb, mint a [2] esetében). Leíróan pedig azt jelenti,



1. ábra. Sematikus diagramok, ahol az egyik tengelyen fiatal, a másikon idős csoportok teljesítményét tüntetik fel azonos feladatokban (Brinley-diagram). Az A ábrarészben a változás aránya azonos, a B ábrarészben a feladat nehézségének növekedésével a csoportok közötti különbség nő.

hogy minél bonyolultabb egy feladat (következésképpen minél hosszabb a fiatalok reakcióideje), annál nagyobb a különbség a fiatalok és az idősek teljesítménye között. Ha az összefüggés általánosan igaz, azaz a fiatal csoport teljesítménye alapján egy szorzással (és esetleg egy konstans hozzáadásával) kiszámolható egy idős csoport teljesítménye, az öregedéssel járó kognitív változásokat mint *általános lassulást* írhatjuk le: függetlenül attól, hogy egy adott feladatban milyen folyamatok zajlanak, a lassulás aránya azonos. Így minél több folyamat játszódik le (minél hosszabb a fiatal csoport reakcióideje), annál nagyobb lesz az idős csoport hátránya. Az *általános lassulás* fenti elmélete (például CERELLA, 1985) a kognitív változások egyik legelterjedtebb általános magyarázata.

Ha az időskori teljesítményváltozások mögött az alapfolyamatok általános lassulása húzódik, nem túl merész a következő lépés: az általános lassulás valószínűleg valamilyen általános idegrendszeri változáson alapul, az idegsejtek valamilyen generális átalakulásán, az ingerületátvivő anyagok szintjének megváltozásán vagy valami hasonlón. Ha pedig ez így van, a neurobiológia fejlődésével várható ezeknek a hatásoknak a tisztázása. A pszichológia fontossága ezen a ponton meg is szűnne, a kutatások átkerülhetnek az idegtudományokhoz, illetve a gyógyszertanhoz, ezt az írást pedig ezen a ponton befejezhetem vagy áttérhetek valamilyen más témára.

Sajnos (vagy szerencsére) a helyzet nem ilyen egyszerű. Nem véletlen, hogy az 1. ábra B részében a két görbe meredeksége eltér. Ha olyan feladatok alapján szerkesztünk Brinley-diagramot, mely emlékezeti letapogatás (Sternberg-feladat), mentális forgatás, ábrák azonos–különböző összemérésén, azaz nem lexikai feladatokon alapul, a görbe meredeksége lényegesen nagyobb lesz, mint akkor, ha lexikai döntési feladatok változataiból alakítjuk ki a görbét (LIMA és mtsai, 1991). A lexikai folyamatok területén tehát az életkori lassulás kisebb, mint egyéb területeken. Az ilyen feladatoknak tehát van legalább egy olyan összetevője, melynél a teljesítmény kevésbé változik. Ezek valószínűleg éppen azok a folyamatok, amelyek döntő szerepet játszanak olyan feladatokban, melyek az életkorral nem változó *kristályosodott* intelligencia mérésekor is szerepelnek. Vannak azután olyan, általában egyszerű feladatok, melyeknél az életkori hatások kisebbek, mint ahogy azt az általános lassulási elmélet alapján várhatjuk. Úgy látszik tehát, hogy van a folyamatoknak egy olyan típusa (az észlelés alapfolyamatai sorolhatóak ide), mely viszonylag érintetlen marad az életkor változásával, és azokban a feladatokban, ahol ezek viszonylagos súlya nagyobb (például kétválasztásos reakcióidő-feladat, könnyen megkülönböztethető ingerekkel), az életkori hatás aránytalanul kisebb.

Mi következik a fentiekből? A kognitív működések változásai mögött álló neurofiziológiai–neuromorfológiai változások nem lehetnek teljesen általánosak. Kiélezetten fogalmazva: eleddig nem mutatták ki, hogy lenne valamilyen külön szemantikus-lexikai agy, amely nem öregszik. Az viszont felvethető, hogy vannak olyan területek, ahol jelentősebbek az életkori hatások, és ezek olyan funkciókat befolyásolnak, melyek részvétele kisebb egyes lexikai működésekben. Ugyanezt megfogalmazhatjuk fordítva is: vannak olyan folyamatok, melyek különösen fogékonyak az életkori változásokra. Ezek között különleges fontosságú a munkaemlékezet (SALTHOUSE, 1992). A lassulási elméletek külön problémája, hogy a munkaemlékezet hagyományos mércéi (például az emlékezeti terjedelem) nem reakcióidő

adatok. Kialakítható viszont olyan módszer (SALTHOUSE, 1996), mely e kérdést statisztikailag kezeli: ha a vizsgált személyek elvégeznek olyan kognitív feladatokat is, melyekben a teljesítmény mércéje az idő, és olyanokat is, melyekben valamilyen más mutató, kiszámolható, hogy az adategyüttes variabilitásából mennyi marad, ha eltávolítják az idői változások hatását. SALTHOUSE (1996) eredményei szerint szinte semmi, azaz a munkaemlékezet életkori romlásának oka az lehet, hogy a folyamatok lassulnak, ennek következtében torlódnak, keverednek és egymáshoz képest rosszul szinkronizálódnak.

Hogyan lehetne meghatározni, hogy melyek azok a folyamatok, ahol jelentős életkori változások várhatók, és melyek azok, ahol nem? A műveleti emlékezetet vizsgáló feladatokban döntő szerepe van a figyelmet igénylő, *kontrollált* folyamatoknak. A szemantikai, lexikai feladatok viszont igen sok olyan elemet tartalmaznak, melyek automatikus aktivációval, automatizált folyamatokkal állhatnak kapcsolatban. Lehetséges, hogy a nagyobb életkori hatások a figyelmi folyamatok területén várhatóak, míg az automatizált vagy a figyelmi működéseket megelőző (preattentív) folyamatok kevésbé érzékenyek az életkori hatásokra. Ilyen irányt mutatnak azok az adatok, melyeket az utóbbi időben sokat kutatott *indirekt emlékezet* vizsgálatával kaptak. Az ilyen feladatokban szándékos visszaemlékezés nélkül vizsgálják az emlékezetben tárolt anyag hatásait. Például a feladat az, hogy csoportosítsanak szavakat abból a szempontból, hogy állatot jelentenek vagy növényt. A vizsgált személyek egyik csoportjában a szavak között szerepel az OROSZLÁN szó, a másiknál az ORGONA. A feladat befejezését követően egy újabb feladat következik: a személyeknek szókezdeteket mutatnak be, a feladat pedig az, hogy írják le azt az először eszükbe jutó szót, ami értelmes szóvá egészíti ki a kezdetet. Ha a szókezdet OR..., az első csoportba tartozó személyek nagyobb gyakorisággal egészítenék ki OROSZLÁNra, a másodikba tartozó személyek pedig nagyobb gyakorisággal adnák az ORGONA választ. Vegyük észre, hogy a kísérlet egyik fázisában sem került szóba, hogy emlékezeti feladatról van szó, innen az *indirekt* elnevezés. Az indirekt emlékezeti teljesítmény életkori változása csekély, az időseknél az első feladat hatásának mértéke alig tér el a fiatalokétól (például TITOV, KNIGHT, 1997).

A figyelmi folyamatok területén viszont tekintélyes lehet a teljesítmény romlása. Illusztrációként számos példát lehetne választani. Amit bemutatok, saját vizsgálatunk (CZIGLER, 1996), melyben színdiszkriminációt és lexikai döntést kapcsoltunk össze, tehát két olyan feladatot, melyek külön-külön nem túlzottan nehezek.

1. táblázat. Reakcióidő (ms), kihagyási arány (%) és téves riasztási arány (%) a diszkriminációs kísérletben az idős és fiatal csoportban (zárójelben az SD)

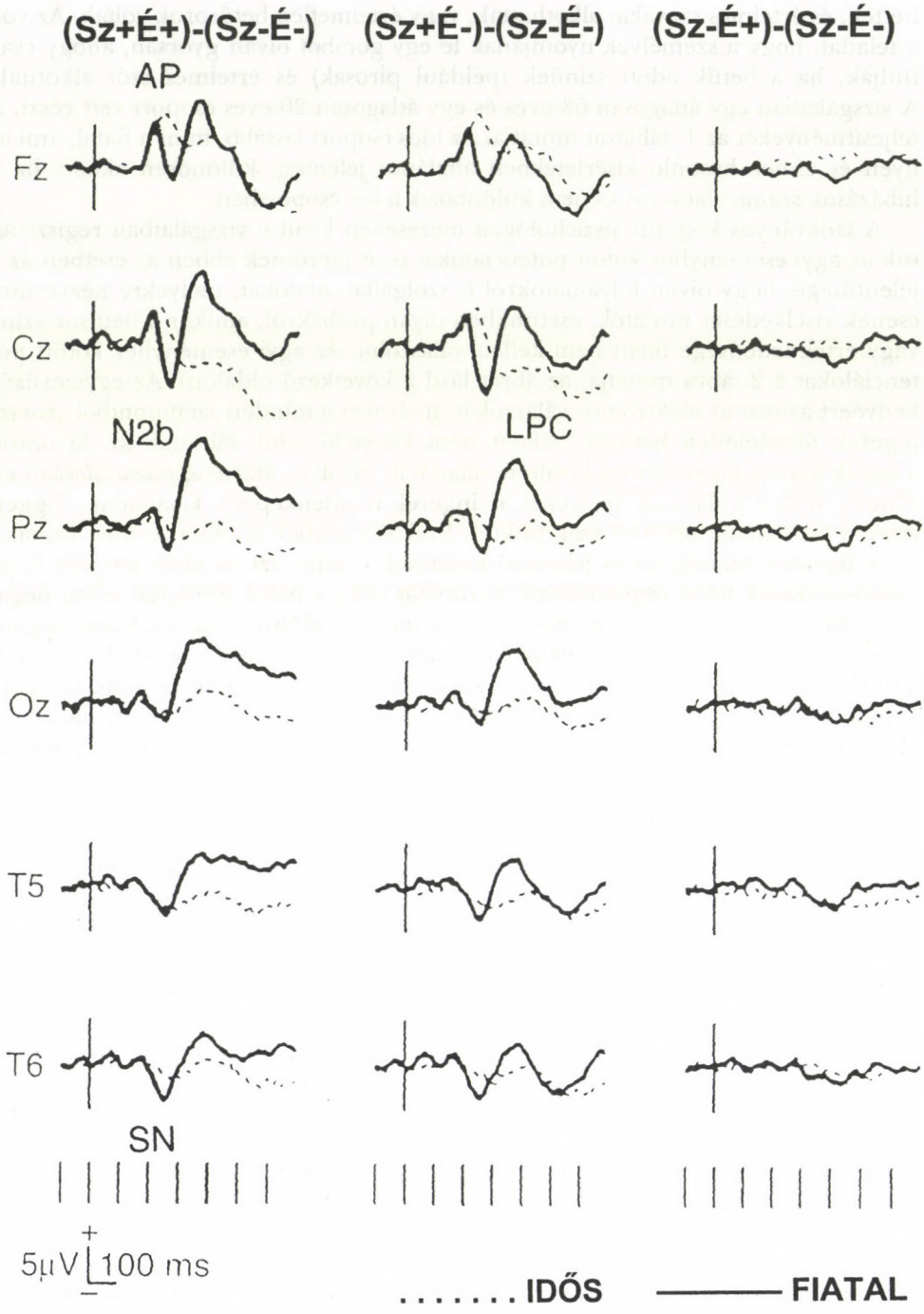
	Reakcióidő	Kihagyás	Téves riasztás
Idősek	695 (52,6)	4,5 (4,0)	0,3 (0,3)
Fiatalok	627 (49,6)	2,6 (4,2)	0,2 (0,1)

A kísérletben betűsorokat mutatunk be. A betűsorok kék vagy piros színűek lehettek, és értelmes szavakat alkothattak, vagy értelmetlen betűsorok voltak. Az volt a feladat, hogy a személyek nyomjanak le egy gombot olyan gyorsan, ahogy csak tudják, ha a betűk adott színűek (például pirosak) és értelmes szót alkotnak. A vizsgálatban egy átlagosan 63 éves és egy átlagosan 20 éves csoport vett részt. A teljesítményeket az 1. táblázat mutatja. Az idős csoport lassabb, mint a fiatal, ami az ilyen és ehhez hasonló kísérletekben általános jelenség, különösen akkor, ha a hibázások száma alacsony, és nem különbözik a két csoportban.

A szokványos kognitív pszichológiai méréseken kívül e vizsgálatban regisztráltuk az agyi eseményhez kötött potenciálokat is. E mérésnek ebben az esetben az a jelentősége, hogy olyan folyamatokról is szolgáltat adatokat, melyekre nézve nincsenek viselkedéses mutatók, esetünkben olyan próbákról, amikor a betűsor színe vagy értelmetlensége miatt nem kellett válaszolni. Az agyi eseményhez kötött potenciálokat a 2. ábra mutatja (az ábrát lásd a következő oldalon). Az egyszerűség kedvéért azokat az elektromos válaszokat, melyeket a minden szempontból „rossz" ingerek (értelmetlen betűsor, választ nem követelő szín) váltottak ki, kivontuk a másik három ingertípussal kiváltott válaszból. (Az ilyen *különbségpotenciálokban* eltűnnek azok a hullámok, melyeket az ingerek mindenképpen kiváltanak, függetlenül a feladatban betöltött szerepüktől. Ezáltal a görbék áttekinthetőbbé válnak.)

A figyelmi feldolgozásra jellemző hullámok – mint azt az ábra mutatja –, az elülső területek felett regisztrálható pozitivitás (AP), a hátsó területek feletti negatív hullám, a szelekciós negativitás (SN), valamint az elülső területek feletti negativitás (N2b), mely, szemben az előző két összetevővel – melyek a feladatban választ igénylő inger figyelmi szelekciójával kapcsolatos –, az orientációs reakcióval áll kapcsolatban (CZIGLER, GÉCZY, 1996). Megjelenik továbbá a késői pozitivitás, mely akkor jön létre, ha a figyelmi feldolgozás következményeként újraépül a helyzetet reprezentáló emlékezeti rendszer.

A leglényegesebb eredményeket a következőkben összegezhetjük. *1.* Ha az inger színe kizárja a válaszadást (irreleváns szín), mindegy, hogy a betűsor szó-e vagy sem, ilyenkor nincsenek figyelmi komponensek. E tekintetben a két életkori csoport nem tér el. Úgy látszik, a figyelmi szelekciónak van egy olyan típusa, ami időseknél és fiataloknál egyaránt hatékony. *2.* Ha a szín releváns, az inger kiváltja a figyelmi komponenseket. Ezek azonban lényegesen késnek az idős személyek esetében. Ez a késés azonban kisebb, mint a reakcióidő eltérése: 30 ms körül van, szemben a reakcióidő 60 ms körüli növekedésével. A késés egy része valószínűleg a lassabban szerveződő *output folyamatok* következménye, ami az ilyen kísérletekben igencsak gyakori. A figyelmi folyamatok tehát jelentős lassulást mutatnak idős személyeknél. *3.* Óriási különbség van a két életkori csoport között a késői pozitív hullám(ok)ban. Elfogadva azt a nézetet, mely szerint az a nagy összetevő akkor jelenik meg, amikor lezárul egy információfeldolgozási folyamatsor, és ennek hatására a helyzettel kapcsolatos emlékezeti reprezentáció újraszerveződik (memory updating, DONCHIN, COLES, 1988), azt mondhatjuk, hogy e működésben életkori változás mutatkozik. Ennek nyomán a fiatalabb csoportnak az elvárható eseményekkel kapcsolatban pontosabb információi lehetnek, esetükben pontosabban képződhet le az ingersorozat valószínűségi szerkezete.


(Sz+É+)-(Sz-É-)
(Sz+É-)-(Sz-É-)
(Sz-É+)-(Sz-É-)
AP
Fz
Cz
N2b
LPC
Pz
Oz
T5
T6
SN
5μV
100 ms
IDŐS
FIATAL

A diszkriminációs-lexikai döntési feladatot követően a személyeknek váratlan felismerési feladatot adtunk. „Új" szavak közül ki kellett választaniuk azokat a szavakat, melyeket láthattak a kísérlet előző szakaszában. A „régi" szavak között egyenlő számban fordultak elő olyanok, melyeket előzőleg releváns, illetve irreleváns színben mutattunk be. A teljesítményeket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Találati arány (%) releváns színben, illetve irreleváns színben bemutatott szavakra, és téves riasztási arány (%) a felismerési feladatban az idős és fiatal csoportban (zárójelben az SD)

	Találat, releváns	Találat, irreleváns	Téves riasztás
Idősek	34,6 (19,1)	32,8 (20,2)	14,3 (20,6)
Fiatalok	49,1 (21,5)	39,1 (24,3)	11,8 (11,4)

A táblázatban bemutatott eredmények lényeges vonása, hogy mindkét csoportban a véletlen szintnél lényegesen magasabb arányban ismerték fel a résztvevők az eredetileg irreleváns régi szavakat. A figyelmi mechanizmusok tehát nem valamiféle kapuzási mechanizmussal állnak kapcsolatban, hiszen akkor az irreleváns színű betűsorok el sem érhették volna a lexikai feldolgozás szintjét, hanem az éppen folyó feladat szempontjából lényeges akcióval. Eredményeink szerint időseknél a *célingereket kiválasztó* mechanizmusok közül a lexikai döntéshez kapcsolódó működött kisebb hatékonysággal, miközben a színszelekciós rendszer hatékonyságában nem mutatkozik jelentős életkori eltérés. A figyelmi mechanizmusoknak nem ez az egyetlen olyan formája, mely viszonylag kevésbé fogékony az életkori hatásokra. Ide tartoznak a téri figyelem összpontosításának olyan mechanizmusai, mint a figyelt terület nagysága, a figyelmi fókusz megoszthatósága (HAHN, KRAMER, 1995). Csökken viszont az a sebesség, amellyel a figyelem letapogatja a látómezőt. Ha mindezeket az eredményeket megpróbáljuk kapcsolatba hozni az idegrendszeri figyelmi rendszerek szerveződésével, egy olyan kép rajzolódik ki, mely szerint a diszkriminációban és a téri figyelemben részt vevő hátulsó (okcipitális, temporoparietális) rendszereket kevésbé érintenék az öregedéssel kapcsolatos folyamatok, mint az elülső, frontális figyelmi rendszert. Így azután nem véletlen, hogy az olyan figyelmi működésekben, mint a feladat szempontjából zavaró szójelentés gátlása (Stroop-feladat), melyben jelentős az elülső területek szerepe, igen jelentős életkori

←

2. ábra. Átlagos különbségpotenciálok idős és fiatal csoportban, ahol az irreleváns színnel bemutatott értelmetlen betűsorokkal kiváltott válaszokat (Sz– É–) kivontuk az irreleváns színű szavakkal (Sz– É+), releváns színű értelmetlen betűsorokkal (Sz+ É–) és releváns színű szavakkal (Sz+ É+) kiváltott válaszokból. AP: elülső pozitivitás, SN: szelekciós negativitás, LPC: késői pozitív együttes.

Az Elsevier Science, Amsterdam szíves engedélyével, CZIGLER 1996, 29. alapján.

hatásokat lehet tapasztalni (például COHN és mtsai, 1984). Talán az sem véletlen, hogy e működések alapvetően gátló jellegűek, s így kapcsolatba hozhatók azzal az igen jelentős mennyiségű tapasztalati anyaggal, mely szerint egyes gátlási folyamatok hatékonysága csökken az életkorral (HASHER, ZACKS, 1988), viszont azoké a gátlási folyamatoké kevéssé, melyek a hátsó rendszerekkel állnak kapcsolatban, és téri figyelmi működésekkel kapcsolatosak (ilyen a „visszatérési gátlás", mely megakadályozza, hogy a figyelem azokra a területekre térjen vissza, melyeket már érintett; például HARTLEY, KIELEY, 1995). Ha mindezekhez hozzátesszük, hogy a gátlási jelenségek elemi formáinál, melyet az érzékelő rendszerek időbeli felbontásával lehet mérni, jelentős életkori hatások adódnak (DILOLLO és mtsai, 1982), a bevezetőben bemutatott általános lassulási feltételezés igen árnyalttá válik. Az életkorral kapcsolatos kognitív változások elemzését tehát egyelőre nem érdemes, de nem is szabad lezárni. Nem szabad azért sem, mert az elemi változások vizsgálatával legalábbis egyenrangú feladat azoknak a lehetőségeknek a vizsgálata, melyek *kompenzálhatják* e változásokat, és elvezetnek oda, hogy egyes idői megszorítások szempontjából megterhelő foglalkozásoktól eltekintve (tehát ahol a kognitív rendszert hosszú ideig „csúcsra kell járatni"), az idősebb alkalmazottak teljesítménye nem rosszabb, mint a fiataloké (WARR, 1993). De még ennél is tovább mehetünk. Mint erre az „egész életen tartó fejlődés" koncepciója (BALTES és mtsai, 1991) rámutat, a kognitív és motivációs rendszerek kölcsönös kapcsolataiból idős korra létrejöhet egy olyan integrációs állapot, melyet a köznyelvben *bölcsességnek* nevezünk, s melynek tanulmányozása még csak a kezdeteknél tart.

IRODALOM

BALTES, P. B., SMITH, J., STAUDINGER, U. M. (1991) Wisdom and successful aging. In Baltes, P. B., Costa, P. T., Shaie K. W. (eds) *Psychology and aging.* University of Nebraska Press, Lincoln, 123–168.

BELSKY, J. K. (1984) *The psychology of aging.* Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California

BRINLEY, J. F. (1965) Cognitive sets, speed and accuracy of performance in the elderly. In Velford, A. T., Birren, J. E. (eds) *Behavior, aging and the nervous system.* Charles C. Thomas, Springfield, IL., 114–149.

CERELLA, J. (1985) Information processing in the elderly. *Psychological Bulletin, 98,* 67–83.

COHN, N. B., DUSTMAN, R. E., BRADFORD, D. C. (1984) Age related decrement in Stroop color test performance. *Journal of Clinical Psychology, 40,* 1244–1250.

CZIGLER, I. (1996) Age, color processing and meaningfulness: An event-related potential study. *International Journal of Psychophysiology, 22,* 25–34.

CZIGLER, I., GÉCZY, I. (1996) Event-related potential correlates of color selection and lexical decision: Hierarchical processing or late selection? *International Journal of Psychophysiology, 22,* 67–84.

DiLOLLO, V., ARNETT, J. L., KRUK, R. V. (1982) Age-related changes in rate of visual information processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 8,* 225–237.

DONCHIN, E., COLES, M. G. H. (1988) Is the P300 component a manifestation of context updating? *Behavioral and Brain Sciences, 11,* 357–374.

HAHN, S., KRAMER, A. F. (1995) Attentional flexibility and aging: You don't need to be 20 years of age to split the beam. *Psychology and Aging, 10,* 597–605.

HARTLEY, A. A., KIELEY, J. M. (1995) Adult age differences in the inhibition of return of visual attention. *Psychology and Aging, 10,* 670–683.

HASHER, L., ZACKS, R. (1988) Working memory, comprehension, and aging: A review and new view. In Bower, G. (ed.) *The psychology of learning and motivation. (Vol. 22)* Academic Press, San Diego, CA. 193–225.

HORN, J. L. (1982) The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts in cognitive psychology and aging in adulthood. In Craik, F. I. M., Trehub, S. E. (eds) *Aging and cognitive processing,* Plenum, New York, 237–278.

HORN, J. L., DONALDSON, G. (1976) On the myth of intellectual decline in adulthood. *American Psychologist, 31,* 701–719.

LIMA, A. D., HALE, A., MYERSON, J. (1991) How general is general slowing? Evidence from the lexical domain. *Psychology and Aging, 6,* 416–425.

SALTHOUSE, T. A. (1992) Influence of processing speed on adult age differences on working memory. *Acta Psychologica, 79,* 155–170.

SALTHOUSE, T. A. (1996) The processing speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review, 103,* 403–428.

SHAIE, K. W. (1974) Translations in gerontology – from lab to life: Intellectual functioning. *American Psychologist, 29,* 802–807.

TITOV, N., KNIGHT, R. G. (1997) Adult age differences in controlled and automatic memory processing. *Psychology and Aging, 12,* 565–573.

WARR, P. (1993) In what circumstances does job performance vary with age? *European Work and Organizational Psychologist, 3,* 237–249.

AGING AND COGNITIVE PROCESSING

CZIGLER, ISTVÁN

While crystallized intelligence remain unchanged in the elderly, some basic processes of cognitive activity is compromised in old age. The latter processes are connected to the attentional system. Performance decrement is largest in tasks demanding in the time domain. On the basis of these empirical findings some major theoretical accounts (general slowing, decreased inhibition, life-span development) is discussed.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 45–56.

IDENTITÁS: A REJTETT HÁLÓZATTÓL A NYÍLT TÁRSADALOMIG

ERŐS FERENC

MTA Pszichológiai Intézete – JPTE BTK Szociálpszichológiai Tanszéke, Pécs
E-mail: feros@orange.okt.cogpsyphy.hu

Engedjék meg, hogy eleget tegyek az ilyenkor szokásos protokolláris kötelezettségeknek, amelyek persze korántsem csupán protokollárisak, hiszen tiszta szívből köszönetet kell mondanom a Magyar Pszichológiai Társaság elnökségének, amely engem kért fel az 1998. évi MÉREI-előadás megtartására. Ez a megtiszteltetés természetesen nemcsak nekem szól, hanem azoknak az intézményeknek is, amelyeket itt – kettős hivatali identitásomban – képviselek, legalábbis igyekszem nem méltatlanul képviselni. Szól tehát a megtiszteltetés a Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara pszichológiai tanszékeinek, jelesül a szociálpszichológiai tanszéknek; valamint a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézetének, amely több részlegében is műveli a szociálpszichológiai kutatásokat. A megtiszteltetés auráját pedig szeretném megosztani mindazon kollégákkal, akikkel ezen tájékokon – a budapesti Teréz körúttól a pécsi Ifjúság útjáig – együtt dolgozom.

Az MTA Pszichológiai Intézete régi, mondhatnánk, ősrégi intézmény, sok vihart látott, bár gyakran mozgó falai egykor, több mint negyven esztendeje, bebörtönzése előtt már a jelen előadás névadóját is munkatársul fogadták be. A Janus Pannonius Tudományegyetem pszichológiai tanszékei ezzel szemben egészen friss képződménynek tekinthetők, mint ahogyan maga a bölcsészettudományi kar sem nézhet vissza hosszú múltra. Nem is olyan régen, a nyolcvanas évek elején azon szerencsés kiválasztottak közé kerülhettem, akik majdnem az alapítástól kezdve részt vettek a jelenlegi pécsi bölcsészkar elődjének, az egyetemi szintű tanárképző karnak a munkájában, és az akkori irodalomtudományi tanszék, illetve művészettudományi intézet keretében irodalom, nyelv- és esztétika szakos hallgatókat tanítottam szociálpszichológiára és művészetpszichológiára. Ezt az előzményt azért

szeretném itt hangsúlyozni, mert a nyolcvanas években a pécsi egyetem tanárképző kara modellje volt egy új, szellemileg nyitott, a társadalomtudományok legújabb fejleményeire is érzékeny egyetemnek, amely az akkori viszonyok egyre táguló keretei között polgárainak teljes tanítási és tanulási szabadságot nyújtott, előre mutatva a rendszerváltás nyomán megvalósuló szellemi szabadságra és sokszínűségre. Ezt a szabadságot örökölte a kilencvenes évek elején meginduló pécsi pszichológusképzés, és reményeink, egyszersmind első tapasztalataink szerint ez a szellem uralkodik az 1997 szeptemberében megindult pszichológiai doktori iskola hallgatói és tanárai között is.

HERMANN EBBINGHAUS híres mondását parafrazálva, azt mondhatjuk, a pécsi pszichológiának hosszú múltja, de rövid története van. Anélkül, hogy ennek a múltnak taglalásába belefognék, hadd említsem meg GRASTYÁN ENDRE műhelyét, amely már évtizedekkel ezelőtt a pszichofiziológusok Mekkájává vált, s azokat a klinikai pszichológusokat, pszichiátereket, így többek között KÉZDI BALÁZST és STARK ANDRÁST, akik a maguk szakterületén olyan problémákra hívták fel a figyelmet, amelyek a klinikum és a szociálpszichológia határterületét képezik: például az önpusztító viselkedésmódok[1] és az identitás problémája. Itt, Pécsett született meg a hetvenes évek végén az a nagyhatású munka, BÓKAY ANTAL, JÁDI FERENC és STARK ANDRÁS tollából, amely JÓZSEF ATTILA állítólagos elmebetegségét és öngyilkosságát értelmezte szociálpszichológiai szempontból, elsősorban ERVING GOFFMAN stigmatizációelméletére támaszkodva.[2] (Miközben az MTA Pszichológiai Intézetében GARAI LÁSZLÓ JÓZSEF ATTILA tragikus identitás-paradoxonairól szőtte gondolatait).[3]

Az én pécsi kapcsolatom már évekkel az egyetemre való bekerülés előtt kezdődött, ugyancsak valamikor a hetvenes évek végén: a sors egy pszichoterápiás hétvége során hozott össze STARK ANDRÁSsal, és egy éjszakába nyúló beszélgetésünk során csakhamar kiderült, hogy mindkettőnket alapvetően ugyanaz a probléma foglalkoztatja, az identitás, nevezetesen a *zsidó* identitás problémája. Ezen belül elsősorban az, hogy a pusztító erejű kollektív traumának, a *soának* – vagy a nálunk közhasználatban lévő kifejezéssel *holocaustnak* – a túlélői és azok leszármazottai, az úgynevezett második generáció tagjai, miként dolgozták – vagy éppenséggel nem dolgozták – fel ezt a traumát, s mindez miképpen hatott identitásuk alakulására. Személyes élmények, olvasmányélmények, klinikai tapasztalatok indítottak bennünket arra, hogy ebbe a témába beleássuk magunkat, s hogy mélyinterjúkat kezdjünk készíteni nemzedéktársainkkal, tőlük várva a választ azokra a kérdésekre, amelyeket saját magunknak is fel kellett (vagy fel kellett volna) tennünk. Ebből azután egy máig tartó kutatássorozat indult ki a magyarországi zsidó identitás sajátosságairól.

Máshol, más alkalommal már sok szó esett ennek és az ehhez hasonló kutatásoknak az eredményeiről és kérdőjeleiről – így hát ennek részleteibe most nem bo-

[1] Lásd pl. KÉZDI, 1995.

[2] Lásd pl. BÓKAY, JÁDI, STARK, 1982.

[3] Lásd pl. GARAI, 1993.

csátkoznék bele; előadásom további pontjain még néhányszor utalni fogok rájuk.[4] Előadásom központi témája ugyanis ennél sokkal általánosabb, a rendelkezésemre álló és számomra rövid, hallgatóim számára talán túl hosszúnak tűnő idő alatt ugyanis általánosabban szeretnék szólni az identitásról. Általánosan, nem csupán általánosságban, hiszen mindazok a problémák, amelyeket ezzel a fogalommal igyekszünk megjelölni, nagyon is konkrétak, nagyon is valóságosak. Persze, tisztában vagyok azzal, hogy a fogalom maga is inflálódik. Napjainkban a vízcsapból is identitás folyik: nyakra-főre használják a különféle – modern és posztmodern – társadalomtudományi diskurzusokban éppúgy, mint a marketingben és a politikában. Ez azonban nem ment fel bennünket attól a feladattól, hogy megvizsgáljuk, mi is történik mostanában az identitás körül.

Mindazok a változások, amelyek szemünk előtt zajlanak le a közép- és kelet-európai térségben (amelynek csak kicsiny része a budapesti Teréz körút és a pécsi Ifjúság útja között elterülő régió) természetes módon befolyásolják és alakítják az itt élő emberek identitását. Egyes emberek *elveszítik* korábban kialakított, stabilnak mondott személyes és csoportidentitásaikat, mások büszkén vállalják azokat az identitásokat, amelyeket újonnan sikerült *megtalálniuk*. A rendszerváltás mérlegét megvonva, mostanában sok szó esik vesztesekről és nyertesekről, politikai, gazdasági és szociális értelemben; talán ugyanígy beszélhetünk szociálpszichológiai értelemben is „nyertesekről" és „vesztesekről".[5] Az egykori keletnémet polgár, jelenleg német munkanélküli, aki talán büszke lehetett Trabantjára és olcsó lakására, cserbenhagyott „Ossi"-nak érzi magát, irigyelve honfitársát, aki Mercedesében pöffeszkedve már-már „Wessi"-nek érezheti magát. Az identitáskonfliktusok persze nem csupán a társadalmi összehasonlításnak ebben a banális dimenziójában, *ressentiment*-ok és nosztalgiák formájában, hanem durva és erőszakos módon is jelentkezhetnek: véres polgárháborúk folytak és folytatódhatnak régi és új identitások képviselői között. Mindez persze nem igazán új jelenség térségünkben, ahol a többnyire korántsem békésen zajló társadalmi változások következtében emberek tömegei kényszerültek – évszázadok során – arra, hogy akár életükben többször is átigazítsák azonosulásaikat. Mégis, úgy gondolom, hogy napjainkban gyökeresen megváltozott az a kontextus, amelyben az identitás problémája társadalmi és szociálpszichológiai szinten megjelenik. Tömören megfogalmazva arról van szó, hogy míg korábban, az államszocializmus évtizedei alatt, az identitás problémája főként *egy labirintusban való eligazodásként* vetődött fel, addig ma ugyanez a probléma inkább a *határoknak*, a határok *átjárhatóságának* problémájaként jelentkezik.

A későbbiekben ezt még részletesebben is ki fogom fejteni, mielőtt azonban ezt megtenném, utalnom kell MÉREI FERENC munkásságára. Sajnos, az a helyzet, hogy néhány ünnepi megemlékezéstől, a mostanihoz hasonló emlékelőadástól és néhány cikktől eltekintve MÉREI mint szociálpszichológus nincs igazán jelen szellemi életünkben – sőt, kísérletek történtek kiiktatására is, besorolva őt a „szocialista lé-

[4] A zsidó identitás kutatásával kapcsolatban lásd ERŐS, 1997a, 1998; ERŐS (szerk.), 1996; ERŐS, EHMANN 1996, 1997; ERŐS, KOVÁCS A., LÉVAI 1997; ERŐS, VAJDA, KOVÁCS É. 1998; KOVÁCS, ERŐS, KASHTI (szerk.), 1992; KASHTI et al. (ed.), 1996.

[5] Vö. pl. ERŐS, 1994; ERŐS, MURÁNYI, PLICHTOVÁ, N. VARGA, 1997; SZALAI, 1997; PATAKI, 1993.

lekgyógyászat" kalandjának, mégpedig *gyilkos* kalandjának rossz emlékű szereplői közé.[6] Bár sok vitám volna LÁNYI GUSZTÁVval, e kalandozások pszichohistorikusával, ennek az előadásnak a keretei MÉREI munkásságának még futólagos értékelését sem teszik lehetővé. Itt csupán annyit szeretnék leszögezni, hogy MÉREI nélkül nehezen érthetnénk meg azokat a változásokat, amelyek éppen az identitás problémáját érintik. MÉREI, az együttes élmény kutatója, a második világháború utáni átalakulás optimizmusra tán még okot adó szakaszában kétségkívül hitt a kollektívum erejében és többletében, abban, hogy – legalábbis az ifjúság spontánnak tűnő mozgalmaiban, így elsősorban mind a heroizálásnak, mind a deheroizálásnak többször áldozatul esett NÉKOSZ-ban – új és előremutató kollektív identitások alakulnak ki. Mi persze „okosabbak" vagyunk nála, megmosolyogjuk naivitását, valójában azonban MÉREI korántsem volt naiv, hiszen pontosan tudta, hogy a totalitárius diktatúra a kollektivisztikus ideológia nevében éppen a kollektív identitásokat zúzza szét, és álközösségeket hirdetve, de valójában – HANNAH ARENDT kifejezésével – atomizált egyének, „reakciónyalábok" halmazára bontja szét a társadalmat (ARENDT, 1992). Az ellenállás, az értékmegőrzés és az értékképzés visszahúzódott a „rejtett hálózatba", az informális mezőbe mint peremvidékre, ahol az élményközösség tagjai „anyanyelvükön", az utalás nyelvén kommunikálnak egymással. Ez – hogy ismét LÁNYI GUSZTÁVot idézzem – nem a rejtőzködés (amúgy nem létező, zárójelbe tett) politikai pszichológiája volt, hanem egy bizonyos szemszögből nagyon is reális leírása egy megdermedt, megnyomorított, de a mélyben hihetetlen feszültségeket hordozó társadalomnak. Ebben a társadalomban torz módon vált szét a publikus, nyilvánosságnak szánt és a privát, házi használatú identitás, megszűntek a kollektív emlékezés kommunikációs csatornái, a múlttal való szembenézés helyett – a német pszichoanalitikus, ALEXANDER MITSCHERLICH kifejezésével – a „gyászra való képtelenség" vált uralkodóvá.

Az előbb már említettem a *labirintust*, kapcsolatba hozva az identitás problémájával. Azt hiszem ugyanis, hogy nem csak az egyén, hanem a társadalom vonatkozásában is érvényes volt az, amit MÉREI a pszichológiai labirintusról ír. Egyik tanulmányában MÉREI „lelki labirintusnak" nevezi „azokat a rejtekutakat, amelyeken át a jelképek – mármint a jel teste és a kép teste – összetartoznak; az utalás anyaga egybetapad titkos célzásuk tüskéjével; a szorongás, a lelkiismeret-furdalás pedig rejtett üzeneteket hordozhat. [...] Az embernek akkor van jó érzése, egyensúlya, akkor érzi magát nyugodtnak, elégedettnek, akkor érzi nehezen kivívott komfortját, ha kevés a titka, a titkos gondolata, rejtett érzelme. [...] Nehéz gondolatokkal, szorongással, látszólag értelmetlen félelmekkel sújt bennünket titkaink emlegetése, az arra való utalás vagy távoli célzás. Rejtelmes akadályok keletkeznek, ezek kialakulásuk rejtett pályájához, a labirintusban megtett hosszú úthoz, áttételek gazdag láncolatához fűződnek. Vágyak és tilalmak konfliktusait kell megkerülni. Ez a hínáros, mocsaras mező a lelki élet labirintusa." (MÉREI, 1989, 10.)

Amikor a nyolcvanas években a zsidó identitással kezdtünk el foglalkozni, MÉREI fogalmai nagyban hozzásegítettek a mélyinterjúk, az önéletrajzi narratívumok fontos rétegeinek értelmezéséhez. Kitűnt ugyanis, hogy a zsidóság megkér-

[6] Vö. LÁNYI, 1998.

dezettjei nagy részének olyan másodlagos közösséget jelentett, amely nem annyira a közösség más tagjaival folytatott interakciókon, mint inkább múltbeli közös élményeken, a közös szenvedés tudatán alapult, és ennek éppen az az utalásos nyelv felelt meg, amelyen interjúalanyaink a soával és a zsidósággal kapcsolatos érzéseiket, élményeiket kommunikálták.

A labirintus MÉREI-féle metaforája ugyancsak találóan fejezi ki azt, amit interjúalanyaink átéltek, s még találóbb a kép a „hínáros, mocsaras mezőről", amely azonosulásaikat és azonosításaikat eltévedéssel, elsüllyedéssel, olykor végleges elvesztéssel fenyegette. Itt engedjenek meg egy kitérőt. A metaforikus képek gazdagsága különösképpen jellemzi az identitásról szóló diskurzusokat, s nyilván nem véletlenül, hiszen az identitás *elvesztéséről*, *kereséséről*, esetleges *megtalálásáról*, a labirintusban megtett útról szóló történetek stabil részeit képezik egy sajátos elbeszélésműfajnak, amelyet *identitásnarratívum*-nak nevezhetünk. ERIK H. ERIKSON, korunk talán legnagyobb hatású identitáskutatója LUTHER MÁRTON identitásválságáról és új identitásának megtalálásáról szóló elbeszélésében (ERIKSON, 1991) a „sziklás meder" metaforáját használja: az identitásválságban szenvedő egyén egyre mélyebbre süllyed, ám ahhoz, hogy felszínre bukkanhasson, még mélyebbre kell süllyednie, hogy esetleg elérhesse a folyó vagy hínár kemény alapzatát, ahonnan el tudja magát lökni, és így megmenekülhet. Az elbeszélés tehát az identitás megtalálásának ígéretét nyújtja annak, aki képes a labirintus útjait végigjárni, vagy képes arra, hogy a sziklás mederfenékről ellökje saját magát – egy másik metaforával élve, Münchhausen báróként saját hajánál fogva ráncigálja ki önnönmagát az ingoványból.

Eme identitásnarratívum szerint a kiegyensúlyozott, belső és külső harmóniát biztosító, maradéktalan önazonosság kivívása az emberi élet egyik legfőbb célja, ám ez a legtöbb ember számára csak *ígéret* marad. A megtalált identitás a *kegyelem* állapota, amely állapot elérésére *kötelességünk* törekedni. ERIKSON az öreg LUTHERt idézi, aki élete végén állítólag így fogalmazta meg ezt a normatív követelményt: „»Ja, wenn einer bei ihm selbst, sonst nit ehe«: Igen, az ember azonos kell hogy legyen önmagával – másképpen nem megy." (ERIKSON, 1991, 362)

A mindnyájunk által jól ismert és nagyra becsült ERIKSONról szólva nem tudom megállni, hogy ne említsem meg historizáló pszichoanalitikus felfogásának egynémely gyengeségét – például azt, amire a nemrégiben elhunyt kitűnő történész, LACKÓ MIHÁLy hívta fel a figyelmet utolsó tanulmányában (LACKÓ, 1997). Eszerint LUTHER MÁRTONnal valószínűleg sohasem történt meg az identitásválságnak az a látványos kitörése, amelyre ERIKSON egész pszichohistóriai konstrukcióját építi, vagyis az, hogy az ifjú LUTHER mint novícius a kórusban váratlanul ezt kiáltotta volna: „Nem vagyok!", „Nem én vagyok!" (ERIKSON, 1991, 30). ERIKSON azonban, aki kissé maga is kételkedett a kórusbeli jelenet valódiságában, ügyesen megkerüli a problémát, így írván: „Ha pedig van benne legenda, akkor ám legyen legenda! A legendaalkotás éppúgy része a tudományos történetírásnak, mint ahogyan része maguknak az eredeti tényeknek, amelyekre a tudós támaszkodik. Kénytelenek vagyunk tehát elfogadni a féllegendákat a féltörténelem gyanánt." (ERIKSON, 1991, 49.) ERIKSONnak a maga szempontjából persze teljesen igaza van, hiszen – a pszichoanalitikus konstrukciókra oly gyakran jellemző módon – miért

ne tulajdoníthatnánk lelki realitást a valóságban meg nem történt dolgoknak? Csakhogy ERIKSONnál arról van szó, hogy kerek és zárt „sztorit" kívánt elibénk tárni, ellentétben FREUDdal, akinek esettanulmányaira éppen a „töredezettség" jellemző (lásd a híres Dóra-esetet). Az „identitássztori" egyszersmind példabeszéd, normatív elemekkel és erkölcsi tanulságokkal. ERIKSON sajátos „krizeológiát" alkot, amelynek akár JÓZSEF ATTILA sokat idézett sora is a mottója lehetne: „Aki dudás akar lenni, pokolra kell annak menni". Ha nincs pokol, akkor találni kell neki egyet.

ERIKSONnak az identitásról való hazai gondolkodásra már csak azért is nagy hatása volt, mert pontosan kifejezte azt az érzést, ha úgy tetszik, életérzést, amely abból indul ki, hogy valahol, valamit elvesztettünk, elvesztettük önmagunkat („nem vagyok!", „nem én vagyok"), s ahhoz, hogy teljes értékű emberek lehessünk, vissza kell mennünk, az olykor poklokon átvezető labirintusok útjain, ősforrásainkhoz. Csak szenvedés, „pokoljárás" révén lehetséges megtalálni az identitást. A költő, PILINSZKY JÁNOS egyik prózai írásában arról elmélkedik, hogy az identitás megtalálása voltaképpen az üdvözültek kiváltsága. „Eszembe jut a gyönyörű kép – írja PILINSZKY –: a világ halála után az üdvözültek fehér kavicsot kapnak kezükbe, melyre rá lesz írva *valódi nevük*. S a másik kép, gyermekkori emlék, amikor a folyóparton kavicsot kerestünk, s ezer és ezer közül kiválasztottunk egyet. Mit is kerestünk a gyermekkor mitologikus partjain? Nyilván nem egy kavicsot, hanem a *mi* kavicsunkat, valódi nevünket, azonosságunkat, identitásunkat – amit azóta is keresünk minden valódi érzelmünkben és gondolatunkban" (PILINSZKY, 1982, 295).

A hit természetesen sokakat hozzásegíthet az identitás megtalálásához, ám sok más embernek terápiás segítségre lehet szüksége ehhez. A krizeológiai megközelítéshez, amelyet ERIKSON neve fémjelez, szervesen hozzátartozik a *terápiás diskurzus*, amelynek jellemző sajátosságaival EHMANN BEÁval közösön írt cikkeinkben foglalkoztunk (ERŐS, EHMANN, 1996; 1997). Röviden összefoglalva, arról van szó, hogy ebben a diskurzusban az identitás problémája elsősorban mint patológiai kérdés vetődik fel, az identitásválságban, identitásvesztésben vagy ha ambivalens identitásokkal élő személy olyan *páciens*, aki külső segítségre szorul, hogy eljuthasson az *egészséges* identitáshoz. Különösképpen jellemezte – érthető okoknál fogva – ez a „medikális modell" a zsidó identitással kapcsolatos diskurzust, a zsidó identitás kutatói az identitáspatológia egész állatorvosi lovát fel tudnák mutatni.

Visszakanyarodnék azonban eredeti gondolatmenetemhez, azzal kiegészítve, hogy az államszocialista rendszer időszakában az identitásproblémák patologizálása vagy medikalizálása szorosan illeszkedett a rejtettséghez, a labirintusban való tévelygésekhez, hiszen nem voltak meg a nyilvánosságnak azok a csatornái, amelyeken ezeket a problémákat tematizálni és artikulálni lehetett volna. A terápiás diszkurzus jól értelmezhető, racionális, oksági magyarázatot kínál azokra a szenvedésekre és válságokra, amelyeket a „páciens" vagy alany (akár beteg, akár egészséges a szó klinikai értelmében) folyamatosan átélt. Ebben a medikális modellben a „betegség", akár testi, akár lelki, a páciens „magánügye", kezelésének eredményessége – a tünetek megszűnése, megmaradása vagy átalakulása – a terapeuta szakértelmének, valamint elsősorban és természetesen a páciens és a terapeuta kapcsolatának függvénye. A medikális modell hatása annál inkább érvényesül, minél

kevésbé válhat nyilvános diskurzus tárgyává mindaz, amit emberek identitásuk vállalása vagy nem vállalása következtében elszenvedni kényszerültek. A medikális modellben történetük *kórtörténetként*, nem pedig kortörténetként, tanúságtételük pedig *szimptómaként* reprezentálódik.

Azt állítottam, hogy míg korábban az identitás problémája a labirintusban való eligazodás kérdéseként vetődött fel, napjainkban sokkal inkább a határoknak, a határok átjárhatóságának kérdéseként. A „határ" fogalma megintcsak masszív metafora a pszichológiában, MÉREInél is sokszor felbukkan ez a fogalom (például a peremhelyzet, a figura–háttér viszony stb. kapcsán).[7] Most azonban a tényleges, fizikai határokra gondolok először, arra, hogy milyen mértékben rajzolódott át Európa térképe az elmúlt években, hogyan váltak átjárhatókká a határok a szó politikai, gazdasági, nem utolsósorban pedig – az elektronikus hírközlés és informatika forradalmának jóvoltából – virtuális értelmében is. Az európai integráció folyamata és a globalizáció jelensége Magyarországot is fokozatoson kiszakította abból a viszonylagos elzártságból, amelyben hosszú évtizedeken át leledzett. De megváltoztak a belső, szimbolikus határok is, megszűntek a „tabutémák", megszűntek a hivatalos és nem hivatalos cenzúráknak azok a formái, amelyek az identitás kinyilvánításának is korlátokat szabtak. Mindez persze nem szüntette meg és nem érvénytelenítette a korábbi rejtőzködési és hallgatási stratégiákat, de alapvetően megrendítette adaptációs értékeiket. A határok kitágulása, „globalizációja" újfajta identitásstratégiákat, megküzdési módokat tesz szükségessé. Egyrészt annak kényszerű belátását, hogy azok a társadalmi csoportok és ideológiák (beleértve a nemzetet és a nemzeti ideológiát is), amelyekhez hagyományosan az emberek kollektív identitásai kötődnek, semmiképpen sincsenek privilegizált pozícióban; a „nagy narratívumok" helyét átveszik a „mikronarratívumok". Egy, talán banális példával élve, valószínűleg több közöm van Szingapúrban élő kollégámhoz, akivel naponta e-mailt váltok, mint a nyírségi paraszthoz vagy a szomszéd lakásban lakó vállalkozóhoz. A globalizációs nyomásra adott reakciók nagyon sokfélék lehetnek, de ezek közül talán legfontosabb az *új határok*, mesterséges határok létrehozása. Jól illusztrálja ezt mindaz, ami például ma az Európa felé haladó, modernizálódó és globalizálódó Magyarországon történik a cigánysággal kapcsolatban. A különféle felmérések és közvélemény-kutatások standard módon kimutatják a lakosság nagyfokú cigányellenességét, ám pusztán az előítéletek súlyával nem tudjuk megmagyarázni az olyan eseményeket, mint például az egész ország közvéleményét megmozgató székesfehérvári „romaügy". Ennél és más hasonló ügyeknél a legszembetűnőbb és egyszersmind a legaggasztóbb nem csupán az előítéletek, közöttük a nyíltan rasszista előítéletek masszív jelenléte és hatása (egyik vizsgálatunk szerint a megkérdezettek több mint kétharmada egyetért azzal a kijelentéssel, miszerint a „bűnözés a cigányok vérében van"),[8] hanem az a nagyfokú érdektelenség és közömbösség, amellyel a hatóságok és állami szervek szemlélik az alapvető emberi jogok nyilvánvaló megsértését, a nyílt diszkriminációt. Ez a fajta „metarasszizm-

[7] MÉREI szociálpszichológiai munkásságának értelmezéséről lásd pl. ERŐS, 1995a.

[8] Lásd erről ERŐS, 1997b.

mus",[9] amely többnyire szociális érvekkel igyekszik legitimálni saját magát, egyre szorosabb határt igyekszik vonni a kulturális „másik" köré, gondoljunk az idegengyűlölet különféle formáira, a menekültek és bevándoroltak „kezelésének" napjainkban szokásos és a közvélemény többsége által bevett módszereire, a bűnözés, a romló közbiztonság külföldiekkel való differenciálatlan kapcsolatba hozására stb. S ezt a gondolatot tovább lehet tágítani. Az európai integráció folyamata, úgy tűnik, kevés ellenállást vált ki az emberek között, „Európát" csaknem mindenki szereti. Egy magyar egyetemisták körében végzett újabb felmérés szerint[10] a megkérdezettek túlnyomó többsége egyetért Magyarország EU-csatlakozásával, és identitásukban is fontos szerepet játszik az Európához való tartozás érzése. Ugyanakkor a tőlünk keletebbre fekvő vagy az észak-afrikai országok esetleges csatlakozását a többség már élesen elutasítja. Mindez előrevetíti annak árnyékát, hogy a fejlett európai identitással rendelkező magyar polgár, európai nyeregben érezve magát, gőgös felsőbbrendűséggel fogja megvetni és elutasítani az „elmaradott", „kulturálatlan", „színes bőrű", vagyis az Unió határain kívül rekedt embereket.

A kulturális „másik" fantáziabeli megteremtése és eltávolítása, egyfajta „testi végtermékként", a társadalom teste végtermékeként, JULIA KRISTEVA kifejezésével „abject"-ként való kilökése[11] a kollektív és személyes identitás határainak megerősítését szolgálja, s megszállott formáiban etnikai tisztogatáshoz vezethet. Mindez egy sor olyan kérdést vet fel, amellyel ebben az előadásban nem foglalkozhatom, például azokat – a többek között a modern feminizmus által felvetett és nálunk is egyre többet vitatott kérdéseket[12] –, hogy hol kezdődnek és hol végződnek a test határai, melyek azok a testek, amelyek „méltók" és amelyek „méltatlanok" az életre,[13] meddig terjed az egyének önrendelkezési joga saját testük felett, milyen imágók és fantáziák alakítják a saját testről és a másik testéről alkotott reprezentációkat.[14] Ezek a kérdések persze nem csupán a női emancipáció szempontjából lényegesek, hanem abból a szempontból is, hogy a társadalom hogyan viszonyul a testileg „stigmatizált", például az úgynevezett „fogyatékos" emberekhez (jól látható, hogy itt már maga a kifejezés is – „fogyatékos" – stigmatizál, s nem csupán a „politikailag helyes viselkedést", hanem magukat az e kategóriába sorolt személyeket is sérti).

„Az idegenség, a másság nem ott kezdődik, ahol a föld és a víz elválik egymástól, hanem a bőrnél, a test felszínén – írja CLIFFORD GEERTZ, a híres amerikai antropológus (GEERTZ, 1985). Ez a „posztmodern állapot", amelyet egyfelől a „határtalanság", a globalizáció, másfelől új és igencsak kemény határok felállítása jellemez, új feladatokat ad és új megközelítéseket tesz szükségessé a szociálpszichológia számára is. A régi, alapvetően személyközpontú elgondolások, mint amilyen többek között ERIKSONé, ebből a szempontból, úgy vélem, kevéssé gyümölcsözőek,

[9] Vö. ZIZEK, 1997.

[10] Ezen – még nem publikált – vizsgálat az MTA Pszichológiai Intézetében folyt a tours-i François Rabelais Egyetem szociálpszichológiai tanszékével közösen.

[11] Lásd pl. KRISTEVA, 1996.

[12] A feminizmussal kapcsolatban lásd CSABAI, ERŐS (szerk.) 1997.

[13] Lásd pl. GLAS, 1997.

[14] Vö. CSABAI, 1998.

mivel az „elvesztésről" és „megtalálásról" szóló „féllegendák" és „féltörténelmek" mindig feltételezik egy középponti identitásprojekt vagy identitástéma rejtett létezését, holott egyáltalán nem biztos, hogy létezik ilyen centrális identitásmag: az identitás sokkal inkább olyan – változó – konstrukció, amelyet különféle helyzetekben (például domináns vagy kisebbségi helyzetekben) más és más elvek szabályoznak. Az intellektuális divatok szárnyán innen azután messzire juthatunk: a szubjektum radikális dekonstrukciójának posztmodern – LACAN és DERRIDA nevével fémjelzett – irányzatáig, amely a szubjektum önálló létét, szubsztancialitását vonja kétségbe, és így az identitást is feloldja a kontextusban, a narratív szövegek lingvisztikai hálójában.[15] A zsidó identitás kutatása során mi magunk már több mint egy évtizeddel ezelőtt arra jutottunk, hogy az interjúkban legfőképp az identitás szerveződésének narratív aspektusai érhetők tetten – az a mód, ahogyan az alany önéletrajzi emlékezetét aktiválva megteremti az önéletrajzi elbeszélés koherenciáját, többszörös nekifutással, de mégis kiemelkedik a töredezettségből és ellentmondásokból egy kimondható, megfogalmazható identitáskonstrukció, egy – esetleg korábban fel sem bukkanó – válasz a „ki vagyok?" kérdésre.[16] Úgy gondolom, a posztmodern elméletek fényében sem kell megváltoztatnunk azt az elgondolásunkat, hogy az identitás narratív konstruálódása nem az én, a szubjektum feloldódását, radikális kontextualizálását jelenti, hanem egy eszközt kínál a szubjektum számára ahhoz, hogy a társadalmi csoportok hálójában elfoglalt helyét és az ennek megfelelő identitásstratégiáit tudatosítsa és mozgósítsa.

Az általunk eredetileg javasolt és azután EHMANN BEÁval együtt tovább finomított narratív szempontú interjúelemzés megközelítés – amelyről természetesen külön előadást lehetne tartani – az elmúlt években számos megerősítést kapott, részben elméleti oldalról (hadd utaljak itt PATAKI FERENCnek az élettörténet és identitás összefüggésével foglalkozó tanulmányaira,[17] LÁSZLÓ JÁNOSnak a szociális reprezentációval és az identitás narratív szerkezetével foglalkozó írásaira[18]), részben pedig metodológiai oldalról, a különféle – egyre bonyolultabb és egyre nagyobb teljesítményű – számítógépes szövegelemzési technikák megjelenése révén.

Az identitás problémájának komplex tanulmányozása szempontjából igen fontosak a csoportközi viszonyok és a szociális identitás modern elméletei, elsősorban a TAJFEL és TURNER nevéhez fűződő elméletek, amelyek az egyén csoportazonosulásait vizsgálják változó csoportfeltételek között.[19] A szociális identitásnak ez a megközelítése igen alkalmasnak tűnik a változó identitáskonstrukciók megragadására, mivel ezeket a csoportazonosulásokat a csoport által nyújtott előnyök, pozitív önértékelési lehetőségek függvényében vizsgálják. Az, hogy a csoportok milyen előnyöket, önérvényesítési és önértékelési lehetőségeket kínálnak tagjaik számára, többek között a társadalom hatalmi viszonyaitól függ. Mindez persze szükségessé teszi a makrotársadalom strukturális viszonyainak figyelembevételét, hiszen az

[15] Lásd erről részletesebben: BÓKAY, ERŐS (szerk.) 1998; ERŐS, 1995b.

[16] Lásd ERŐS, EHMANN, 1996; 1997; ERŐS, KOVÁCS A., LÉVAI, 1997.

[17] PATAKI, 1982; 1995–1996.

[18] Lásd pl. LÁSZLÓ, 1998

[19] Vö. pl. TURNER, 1998.

identitásviszonyokat (ezen belül a különféle identitásstratégiákat, az identitásra irányuló fenyegetéseket és az erre adott válaszokat, a különféle megküzdési módokat stb.) végső soron felfoghatjuk úgy is, mint a társadalmi státusért folyó harc egyik eszközét.[20]

A makrotársadalmi viszonyok, ezen belül a társadalmon belüli hatalmi viszonyok figyelembevétele elkerülhetetlen tehát az identitásfolyamatok vizsgálatában, s ez talán még fokozottan igaz térségünkre, ahol nem csak a csoportok életfeltételei, hanem határai is radikális gyorsasággal változhatnak. Ugyanakkor mint szociálpszichológusok természetesen nem feledkezhetünk meg arról, hogy nem magukkal ezekkel a viszonyokkal, hanem átéléseikkel, a mindennapi tudásban, az egyéni és szociális emlékezetben megmutatkozó képeivel, vagyis reprezentációikkal, élettörténetbe való ágyazottságával van dolgunk. Ezért is tűnik termékenynek az a megközelítés, amelyet újabban egy brit szociálpszichológus, GLYNIS BREAKWELL javasol a szociális identitás TAJFEL-féle elmélete és a szociális reprezentáció eredetileg MOSCOVICItől származó elmélete között (BREAKWELL, 1993). Ez a megközelítés, amelynek bizonyos elemeit itt, a pécsi egyetem szociálpszichológiai tanszékén, illetve az MTA Pszichológiai Intézetében is alkalmazunk az európai identitás nemrégiben elindult kutatásában, narratív élettörténeti interjúk segítségével igyekszik megragadni azokat a kontextusokat, amelyekben Európához és az európaisághoz való viszony – más csoportazonosulásokkal, a nemzeti, a történelmi, az etnikai, a kisebbségi, a kulturális és nemi identitással összefüggésben – megjelenik. Reméljük, hogy a nem túl távoli jövőben ennek a kutatásnak az eredményeiről is beszámolhatunk.

IRODALOM

ARENDT, H. (1992) *A totalitarizmus eredete*. Európa Kiadó, Budapest

BÓKAY A., ERŐS F. (szerk.) (1998) *Pszichoanalízis és irodalomtudomány*. Filum Kiadó, Budapest

BÓKAY A., JÁDI F., STARK A. (1982) „Köztetek lettem én bolond..." JAK Füzetek, Budapest

BREAKWELL, G. M. (1993) Social Representations and Social Identity. *Papers on Social Representation*, vol . 2. (3), 198–217.

CSABAI M. (1998) Bőrbe kötve – a test könyvei. *BUKSZ*, 10. évf. 2. sz. (nyár)

CSABAI M., ERŐS F. (szerk.) (1997) *Freud titokzatos tárgya. Pszichoanalízis és női szexualitás*. Szöveggyűjtemény. Új Mandátum Kiadó, Budapest

ERIKSON, E. H. (1991) *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

ERŐS F. (1994) *A válság szociálpszichológiája*. T-Twins Könyvkiadó, Budapest

ERŐS F. (1995a) MÉREI Ferenc életműve és a magyar szociálpszichológia. In Kiss György (szerk.) *Pszichológia Magyarországon*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 123–137.

[20] Vö. KASTERSZTEIN, 1981; LORENZI-CIOLDI, DOISE, 1994.

ERŐS F. (1995b) Identitás és modernizáció. In Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (szerk.) *„Jelbeszéd az életünk." A szimbolizáció története és kutatásának módszerei.* Osiris–Századvég, Budapest, 423–431.

ERŐS F. (szerk.) (1996) *Azonosság és különbözőség.* Tanulmányok az identitásról és az előítéletről. Scientia Humana, Budapest

ERŐS F. (1997a) A zsidó identitás kutatása Magyarországon. *Kritika, 2,* 10–14.

ERŐS F. (1997b) Előítélet és etnicitás. A cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. *Magyar Tudomány, 6,* 712–723.

ERŐS F. (1998) A zsidó identitás labirintusai. In László János (szerk.) *Élettörténet és megismerés. Tanulmányok Pataki Ferenc tiszteletére.* Scientia Humana, Budapest, 143–151.

ERŐS F., EHMANN B. (1996) Az identitásfejlődés tükröződése az önéletrajzi elbeszélésben. In ERŐS F. (szerk.) 96–113.

ERŐS F., EHMANN B. (1997) Jewish identity in Hungary: a narrative model suggested. In Hadas, M., Vörös, M. (eds) *Ambiguous Identities in the New Europe.* Replika Circle (special issue of *Replika,* Hungarian Social Science Quarterly). Budapest, 121–133.

ERŐS F., KOVÁCS A., LÉVAI K. (1997) „Hogyan jöttem rá, hogy zsidó vagyok?" Interjúk. In Csepeli György, Örkény Antal, Székelyi Mária (szerk.) *Kisebbségszociológia.* Minoritás Alapítvány, Budapest, 196–211. (Eredetileg megjelent: *Medvetánc,* 1985, 2–3. sz., 129–144.)

ERŐS F., MURÁNYI I., PLICHTOVÁ, J., N. VARGA R. (1997) A társadalmi átalakulás és a demokrácia szociális reprezentációja öt posztkommunista országban. *Politikatudományi Szemle, 3–4,* 35–46.

ERŐS, F., VAJDA, J., KOVÁCS, É. (1998) Intergenerational responses to social and political changes: transformation of Jewish identity in Hungary. In Danieli, Y. (ed.) *Intergenerational responses to trauma.* Plenum Press, New York

GARAI L. (1993) *„...elvegyültem és kiváltam". Tásadalomlélektani esszé az öngyilkosságról.* T-Twins Kiadó, Budapest

GEERTZ, C. (1985) The uses of diversity. *Michigan Quarterly,* Michigan

GLASS, JAMES M. (1997) *„Life Unworthy of Life." Racial phobia and mass murder in Hitler's Germany.* Basic Books, New York

KASHTI, Y., ERŐS, F., SCHERS, D., ZISENWINE, D. (eds) (1996) *A Quest for Identity. Post War Jewish Identities.* Studies in Jewish Culture, Identity and Community, School of Education, Tel Aviv University, Tel Aviv

KASTERSZTEIN, J. (1981) Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. In Kastersztein, J. (ed.) *Stratégies identitaires.* PUF, Paris, 26–40.

KÉZDI B. (1995) *A negatív kód. Kultúra és öngyilkosság.* Pannónia Könyvek, Pécs

KOVÁCS M. M., ERŐS F., KASHTI, Y. (szerk.) (1992) *Zsidóság, identitás, történelem.* T-Twins, Budapest

KRISTEVA, J. (1996) Approaching abjection. In Sue Vice (ed.) *Psychoanalytic criticism. A reader.* Polity Press, Cambridge, 155–158.

LACKÓ M. (1997) Széchenyi-értelmezések: lélektan és szövegtan. *BUKSZ* , 9. évf. 3. sz. (ősz) 303–315.

LÁNYI G. (1998) A rejtőzködés (politikai) pszichológiája. In László János, Csepeli György (szerk.) *Élettörténet és megismerés. Tanulmányok Pataki Ferenc tiszteletére.* Scientia Humana, Budapest, 224–249.

László J. (1998) *Szerep, forgatókönyv, narratívum. Szociálpszichológiai tanulmányok.* Scientia Humana, Budapest

Lorenzi-Cioldi, F., Doise, W. (1994) Identité sociale et identité personelle. In Bourhis, Richard Y., Leyens, Jacques-Philippe (eds) *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes.* Pierre Mardiga, Liège

Mérei F. (1989) *A pszichológiai labirintus. Fondorlatok és kerülőutak a lelki életben.* Pszichoteam Kiadó, Budapest

Pataki F. (1982) *Az én és a társadalmi azonosságtudat.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest

Pataki Ferenc (1993) *Rendszerváltás után – társadalomlélektani terepszemle.* Scientia Humana Kiadó, Budapest

Pataki F. (1995–1996) Élettörténet és identitás. (Új törekvések az én-pszichológiában.) *Pszichológia,* (15), *4,* 405–434 és (16), *1,* 3–47.

Pilinszky J. (1982) A Notre-Dame hátában. In *Szög és olaj.* Vigilia, Budapest

Szalai E. (1997) Narcissus megkísértése. *Kritika, 3,* 7–12.

Turner, J. C. (1998) A társadalmi összehasonlítás és a társadalmi azonosságtudat: a csoportközi viselkedés távlatai. In Erős Ferenc (szerk.) *Megismerés, előítélet, identitás.* Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. Wesley János Lelkészképző Főiskola–Új Mandátum Kiadó, Budapest, 330–359.

Zizek, S. (1997) Az inherens törvényszegés avagy a hatalom obszcenitása. *Thalassa* (8), *1.* 116–130.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 57–58.

Nekrológ

DR. HORVÁTH LÁSZLÓ GÁBOR
1908–1998

Egy hosszú és nehéz történelmi korszak utolsó tanúi temetésének idejét éljük. Életük és munkásságuk számbavétele a történelmi hűség felelősségével jár: a korszak eseményeit és kiemelkedő cselekvő egyéniségeit egyaránt az érzelmeken felülemelkedő tárgyilagossággal kell megismerni és megismertetni. DR. HORVÁTH LÁSZLÓ GÁBOR ilyen kiemelkedő, sokat megélt és sokat cselekvő személyisége volt korának.

Hosszú életéből több mint hat évtizedet szívós munkával töltött el. Ha ennek súlypontját keressük, akkor azt a széles körű interdiszciplináris felkészültséggel és nagy tapasztalattal művelt közlekedéstudományban kell megjelölnünk. Hivatásának az egész ember megismerésére törekvő és a társadalom fejlődését szolgáló pszichológiát tekintette.

Horváth László Gábort, az ötgyermekes váci betűszedő nyomdász, majd vasutas fiát nehéz életsorsa rendhagyó módon erős alkotó egyéniséggé formálta. Jellemének kialakulásához hozzájárult a váci piarista gimnáziumi szellem. Tudatosan vállalt sok és nehéz feladatot. Ahol és amikor a körülmények a második világháború után sorvadásra ítéltek szakmát, tudományt és intézményeket, ott és akkor Ő szakembereket mentett és képzett, tudományt szervezett, intézményeket alapított és fejlesztett.

Tudatosan készült hivatására, és ezért kettős terhet, a fizikai, majd vasútszakmai munka és a tudományos felkészülés terhét vállalta. 1927–1931 között a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Természettudományi Karán tanul, miközben – 1932-ig – alkalmi munkából tartja el magát és 1932-től feleségét, majd leányát. Amikor a MÁV-nál 1930-ban pályamunkásból kocsirendezővé lép elő, már megírta doktori értekezését. Ugyanezekben az években – vasutas munkájával párhuzamosan – kezdi megismerni a Székesfőváros Pályaválasztási Intézet, az OTI Gyakorlati Lélektani Intézet és az Állami Gyermeklélektani Intézet munkáját, kezdetben mint „volontőr", majd a doktori oklevél megszerzése után mint kinevezett pszichológus. A pszichológiai tudományos életet az akkor vezető egyetemi professzorok – Kornis Gyula, Bognár Cecil, Várkonyi Hildebrand, Mádai István, Noszlopy László – előadásaiból ismeri meg. 1942-ben Kolozsvárott doktorál Várkonyi Hildebrand professzornál, miután a disszertáció kinyomtatásának költségeit, a többi szükséges összeggel együtt, különmunkákat vállalva sikerült megkeresnie.

A második világháború után, 1946-ban megbízást kap egy vasúti közlekedéspszichológiai intézet megszervezésére, amely 1953-ban a közlekedés- és postaügyi miniszter rendeletére gépkocsi-közlekedési profillal bővül. Az általa vezetett intézményben (kezdeti nevén MÁV Pályaalkalmasság Vizsgáló Állomás, majd KPM Vasúti és Közúti Alkalmasságvizsgáló Intézet) az ötvenes évek végére komplex közlekedéstudományi kutatások indulnak meg; témái a közlekedési balesetek megelőzése, az alkoholfogyasztás hatása és a közlekedési munka okozta elfáradás, bio- és pszichometeorológiai kutatások stb. Az intézmény, amely később már három budapesti intézettel, négy vidéki decentrummal és két mozgólaboratóriummal működik és az évente végzett rutinvizsgálatok száma 60–70 ezer – ország legnagyobb pszichológiai intézete. Mindez azokban az években fejlődik ki, amikor országszerte egy téves ideológia alapján a pszichológusi szakmát és intézményeket tudatosan elsorvasztották. Az intézmény számos más hazai és külföldi tudományos intézettel került munkakapcsolatba, s vezetője (akkor már MÁV főtanácsos) 1957-ben a biológiai tudományok kandidátusa és 1963-ban a pszichológiai tudományok doktora minősítést szerezte meg.

Ehhez a széles profilú és fokozott felelősséggel járó munkához dr. Horváth László Gábor tudatos – valójában iskolát teremtő – személyiségfejlesztési tervet valósított meg. Azon túl, hogy – többek között – a kényszernyugdíjazott s hallgatásra ítélt Várkonyi Hildebrandnak intézetében – a tanítvány emberi gesztusával – állást és alkotási lehetőséget biztosított, 1959-től 1976-ig negyvenhárom munkatársát képeztette ki pszichológussá a budapesti egyetemen, és hét főt juttatott be aspirantúrára, akik mind kandidátusok lettek. Valójában a magyarországi munkapszichológia későbbi derékhada és vezető gárdája az ő intézményéből került ki, ott kapta gyakorlati kiképzését.

Dr. Horváth László Gábort 1976-ban küldték nyugdíjba, s 1986-ig még a Budapesti Műszaki Egyetem Közlekedésmérnöki Karán különböző tárgyú munkapszichológiai és ergonómiai előadásokat tartott. Gazdag szakirodalmi munkásságát, a tudományos közéletben betöltött tisztségeit (pl. MTA Pszichológiai Bizottság tagsága, Magyar Pszichológiai Társaság alapító tagság, elnökségi tagság, Magyar Biofizikai Társaság, Magyar Meteorológiai Társaság stb.) felsorolni is nehéz lenne e megemlékezés keretén belül.

A magyar pszichológia történetében szerepét és jelentőségét nemcsak tudományszervező és intézetalapító, -fejlesztő tevékenysége adja, hanem eredeti személyiséglélektani és módszertani munkája, az emocionális gondolkodási sémateszt (GT) kidolgozása (1947–1951). 1976-ban a párizsi XXI. Nemzetközi Pszichológiai Kongresszuson előadást tartott *„A verbal reakciók diagnosztikai értéke a Horváth-féle gondolkodási sémateszthen – balesetek és kriminalitás"* címen, igen nagy sikerrel. A kongresszusi résztvevők könyvének angol és francia nyelvre fordítását kérték. Dr. Horváth László Gábor tudományos felfogásának korszerű interdiszciplinaritása legjobban egy 1985-ben írt kéziratából (*„A magyar közlekedési munkapszichológia története levéltári adatok tükrében"*) vett mondattal jellemezhető. Ebben az intézetszervezést és a tudományos kutatást fogja egybe: „tudva, hogy az ember munkavégző képességének elbírálásában feltétlenül szükség van az orvosi, a fiziológiai és biológiai szemlélet érvényesítésére és a tudományoknak a szociológiai és pszichológiai szemlélettel való ötvözésére". E kéziratnak akár memoárként való kiadása érdekes és értékes kor- és pszichológiatörténeti dokumentummal gazdagítaná szellemi életünket.

Rókusfalvy Pál

Budapest, 1998. október 8.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 1. 59–70.

Szemle

A FIGYELEMHIÁNYOS HIPERAKTIVITÁSI ZAVAR ÉS AGYI KÉPALKOTÁSI ELJÁRÁSOK

TÁRNOK ZSANETT
egyetemi hallgató

JATE, Pszichológia Tanszék, Szeged
h633842@stud.u-szeged.hu

KOVÁCS GYULA

SzOTE, Élettani Intézet, Szeged
gkovacs@phys.szote.u-szeged.hu

GULYÁS BALÁZS

Department of Neurosciences, Karolinska Institutet, Stockholm
balazs.gulyas@neuro.ki.se

A fiatalok egyre nagyobb százalékát érintő, újonnan diagnosztizált szindróma a figyelemhiányos hiperaktivitási zavar. Ez a kórkép általában figyelmetlenséggel, lobbanékonysággal és hiperaktivitással jár együtt, de mivel ezek a tünetek igen aspecifikusak, a betegség pontos diagnózisáról vitatkoznak a pszichiáterek. A különböző képalkotási technikák, mint a pozitronemissziós tomográfia és a mágneses rezonancia imaging gyors elterjedésével lehetőség nyílt arra, hogy ennek a nehezen megfogható betegségnek az okairól információt szerezzünk. A fenti technikák anatómiai elváltozásokat mutattak ki az agy prefrontális feldolgozó rendszerében és a bazális ganglionokban, valamint abnormális metabolizmust jeleztek elsősorban a frontális lebenyben, de számos más agykérgi területen is. Jelen cikkünkben a képalkotási technikák segítségével össze kívánjuk foglalni a figyelemhiányos hiperaktivitási zavarról nyert újabb eredményeket.

A figyelemhiányos hiperaktivitási zavar (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) (SZATMÁRI, 1992) felmérések szerint a leggyakoribb krónikus, magatartási és pszichiátriai rendellenesség, amely a gyerekek mintegy 5–10%-át érinti (CASTELLANOS és mtsai, 1997). Definícióját az elmúlt 14 évben az American Psychiatric Association háromszor változtatta meg (APA, 1994) és még ma is vita folyik a diagnózis helyességéről. A betegség tulajdonképpen egy heterogén állapot; sok más betegség tüneteit is magában hordozza. Nehéz a diagnózis, mert sokszor más rendellenességekkel egyszerre vagy azok tüneteivel együtt lép fel, mint pl. a Tourette-szindróma (DYKENS, 1990), ólommérgezés, foetális alkohol szindróma (FAS) és mentális retardáltság. ADHD-ban neurális fejlődési rendellenességről, „lemaradásról" beszélünk, aminek örökké változó mutatói egy egész életen át kísérik az egyént. A betegségben szenvedő gyermekek körülbelül harmada bizonyos olvasási nehézségekkel is küzd (CASTELLANOS és mtsai, 1997). A legfeltűnőbb tünet azonban mindig a motoros hiperaktivitás, amiért is számos pszichiáter gondolja úgy, hogy a tünetek csupán a szülő–gyerek kapcsolat konfliktusaiból adódnak, hiszen az így fakadó frusztráció türelmetlenséget szül és ez egyfajta ördögi kört eredményez. Sokan úgy vélik, hogy a pszichiáterek általában túl könnyen ítélnek a diagnózis megállapításakor, ezért újabban a Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–IV) (APA, 1994) kritériumait használják a diagnózishoz.

A tünetek alapvetően három osztályba sorolhatóak. A *figyelmetlenség* tünetcsoportján belül a beteg gyermek nem képes a részletekre figyelni, hanyag, munkája közben sok hibát ejt, úgy tűnik, nem figyel, ha hozzá beszélnek, nem követi az utasításokat, feledékeny, elveszít dolgokat stb. A másik fő tünetcsoport a *hiperaktivitás:* a beteg gyermek nem tud nyugodtan a helyén maradni, állandóan mocorog, képtelen együtt játszani másokkal. A harmadik a *lobbanékonyság*, ami azt jelenti, hogy a gyermek nem tud várni a sorára, közbeszól, még mielőtt kérdezték volna, beleszól mások beszélgetésébe stb.

Az APA szerint az ADHD diagnózisának elengedhetetlen feltétele, hogy a DSM–IV által felsorolt szimptómák közül legalább hatnak teljesülnie kell egy minimálisan hat hónapos időtartam alatt (APA, 1994).

Az ADHD-nak jelenleg három típusa ismert: domináns hiperaktivitás (tipikusan látható tünetekkel), domináns figyelmetlenség (sokkal szövevényesebb megnyilatkozással) és egy kombinált típus (hiperaktív elemekkel és figyelmetlenséggel). Egy fontos kritérium még szerepel a DSM–IV-ben: a szimptómák egy részének 7 éves kor előtt kell megjelenniük, ami bizonyítani látszik azt, hogy az ADHD egy veleszületett neurológiai probléma (JOHNSON, 1997). Akármi is a betegség oka, az agyi elváltozásoknak korán kell jelentkezniük. Erre utal, hogy sok ADHD-ban szenvedő gyermek anyja már csecsemőkori, sőt foetális problémákról is beszámolt (méhen belüli hiperaktivitás, etetési zavarok, nagyon korai járás, kézdominancia hiánya, veszély keresése, álmatlanság stb.) (JOHNSON, 1997).

Neuropszichológiai kutatások arra mutattak rá, hogy az ADHD tünetei kapcsolatban vannak egy, a prefrontális agykérget érintő feldolgozó rendszerrel (agy-

kéreg–striátum–thalamus–agykéreg), ami a normális végrehajtó funkciókért felelős. Olyan általánosan gátló, az egyén válaszát késleltető kontrollfunkciók károsodásáról van szó, amik lehetővé teszik az embernek, hogy figyelmét fenntartsa, kategorizáljon, stratégiákat állítson fel, különböző transzformációkat végezzen és váltson (DENCKLA, 1996; 1989).

Eddigi ismereteink szerint ennek a pályarendszernek két része van. Az egyik, az *aktiváló*, direkt, exitatorikus (glutaminerg), melynek efferensei a kéregből, a nucleus subthalamicusból és a thalamusból erednek (CASTELLANOS és mtsai, 1997). A másik az indirekt, *inhibitorikus* (GABAerg), melynek efferensei a nucleus caudatusból és a globus pallidus segmentumokból indulnak ki (CASTELLANOS és mtsai, 1997).

Az indirekt rendszert tekintik az agy „fékező" mechanizmusának, ha ez nem működik jól, illetve a direkt, aktiváló irány működik fokozottabban, számos neuropszichológiai probléma léphet fel, mint pl. az ADHD, Tourette-szindróma, obsessive compulsive disorder (kényszerbetegség) (HALLET, 1993; MODELL, 1989; SANIT-CYR, 1995; LAMPREAVE és mtsai, 1996). Azokat a faktorokat, amelyek meghatározzák, hogy a fentiek közül melyik betegség mikor lép fel, még nem ismerjük, de irodalmi adatok arra mutatnak, hogy a dopaminerg-, illetve a serotoninerg-rendszerek egyensúlya játszana benne szerepet. ERNST és munkatársai (1998) legújabb kutatásaik alapján azt találták, hogy a prefrontális kéreg dopaminerg funkcióinak a károsodása okozza ezt a zavart. HEILMAN és munkatársai (1991) úgy gondolják, hogy a deficit, amit néhány ADHD-s eset során tapasztaltak, a jobb agyfélteke inhibitorikus hiányának tudható be, vagyis nem működik az indirekt út, és ennek oka a rendellenes dopaminkapcsolódás lenne a frontostriatrumban. Bizonyítékok vannak arra is, hogy esetleg noradrenerg és adrenerg hatások játszanak szerepet a betegség kialakulásában (MEFFORD, POTTER, 1989; PLINSZKA, 1996).

Az ADHD-s betegek vizsgálatában egyre nő a jelentősége a strukturális és funkcionális képalkotási eljárásoknak, mint a Magnetic Resonance Imaging (MRI), a funkcionális Magnetic Resonance Imaging (fMRI) és a pozitron emissziós tomográfia (PET).

A fenti vizsgálatok elvégzése előtt a betegeken különböző neuropszichológiai teszteket és kizáró vizsgálatokat végeznek. Kritérium, hogy a WISC-R által mért IQ 80 felett legyen, és a DSM–IV szerint a beteg viselkedése impulzív és hiperaktív legyen legalább két különböző környezetben stb. A betegek a vizsgálatok megkezdése előtt minden esetben legalább pár héttel abbahagyták az esetleg alkalmazott gyógyszeres kezelést. A gyógymód főként methylphenidate (Ritalin), amit az Egyesült Államokban az iskolás fiúk 5–6%-a szed (NEWS AND ANALYSIS 1996).

Figyelemfelkeltő adat, hogy 1990 óta a gyógyszer amerikai gyártása 500%-kal nőtt, és ennek 90%-át (85 tonna/év) az USA-ban is használják. (NEWS AND ANALYSIS 1996). Ezenkívül még dextroamphetamine-t is használnak a terápiában (MATOCHIK és mtsai, 1993).

KÖZPONTI IDEGRENDSZERI MORFOLÓGIAI ELVÁLTOZÁSOK ADHD SORÁN

FILIPEK és munkatársai (1997) MRI-t használtak annak a hipotézisnek az igazolására, hogy ADHD-ben szenvedő betegeknél fejlődési rendellenességek vannak a bal nucleus caudatusban és a jobb prefrontális és/vagy a posterior parietális lebenyek területén. Cikkükben jól lokalizálható eltéréseket írtak le ADHD-ban szenvedő és egészséges gyerekek között. Kisebbnek találták a fehérállomány térfogatát a jobb frontális lebeny anterior-superior részén, bilaterálisan a frontális lebeny anterior, inferior részén és a parietális lebeny számos területén. Kisebbnek találták emellett a bal nucleus caudatus-t és caudatus fejet. Nem találtak szignifikáns különbséget a féltekék méretében, kiterjedésében vagy a kéregállomány méretében, a thalamus, a bazális ganglionok, a hippocampus, amygdala, insula és az oldalkamrák területén. Ezek az elváltozások a jobb agyfélteke neurális fejlődési rendellenességét mutatják ADHD esetén (FILIPEK és mtsai, 1997). A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy az elsősorban hiperaktív, impulzív tünetek talán a jobb frontális és bilaterális striatális dopamin diszfunkció miatt alakulnak ki, és ez csökkenti a jobb félteke aktivitását, ami HEILMAN (1991) hipotézise szerint vezetne az ADHD kialakulásához.

Két másik MRI-tanulmányban CASTELLANOS és munkatársai (1994; 1996) 57 ADHD-ban szenvedő és 55 normál fiút vizsgáltak, és – ellentétben FILIPEKkel – azt találtak, hogy ADHD esetén 4,7%-kal kisebb az agy térfogata. Fontos eredmény még az, hogy ez az ADHD esetén talált kisebb agytérfogat nem hozható kapcsolatba a korral, súllyal, magassággal vagy az IQ-val, valamint a nucleus caudatus térfogatával vagy szimmetriai különbségével sem.

CASTELLANOS (1994) a nucleus caudatus vizsgálatánál ugyanarra az eredményre jutott, miszerint ADHD-ban szenvedő gyerekeknél szignifikánsan kisebb a bal nucleus caudatus, míg az egészségeseknél ez éppen fordítva áll fenn, tehát náluk a jobb caudatus a kisebb. Diagnosztikus különbségeket találtak a prefrontális kéreg, a nucleus caudatus, a globus pallidus, az oldalkamrák és a féltekék szimmetriájában, és úgy gondolják, hogy valamilyen korai, valószínűleg magzati korban történő esemény hatása állítja meg a neurális növekedést a fenti területeken, és ez okozza az ADHD-t. Ugyanakkor a szerzők nem találtak különbséget a temporális lebeny, az amygdala, a putamen és a hippocampus méretében.

Más MRI-vizsgálatok (CASEY és mtsai, 1997) a prefrontális kéreg és a bazális ganglionok kapcsolatát vizsgálták úgy, hogy három, gátlással kapcsolatos feladatot használtak egy ADHD-s és egy egészséges kontrollcsoportnál, hogy a figyelem folyamatainak különböző lépcsőfokait vizsgálják. A három feladat a válaszadás különböző fokaival függött össze: a szenzoros szelekcióval, a válasz kiválasztásával és a válaszadással. Szignifikáns különbség mutatkozott a kontroll- és az ADHD-s csoport teljesítménye között, és a betegek teljesítménye korrelálni látszott a vizsgált anatómiai eltérésekkel az agy frontostriatális strukturáiban. A jobboldali nucleus caudatus, globus pallidus mérete úgyszintén korrelált a teljesítmény változásával, de a putamen mérete nem. A szenzoros szelekciós teljesítmény korrelált a jobb

prefrontális kéreg és a jobb nucleus caudatus méretével, a válasz kiválasztása és kivitelezése pedig korrelált a nucleus caudatusok, valamint a bal globus pallidus méretével. Ezek az eredmények azt sejtetik, hogy a jobb prefrontális kéreg gátlólag hat a figyelemre és elnyomja a magatartási reakciókat, míg a bazális ganglionok szerepet játszanak ezen reakciók megnyilvánulásában (CASEY és mtsai, 1997).

A kutatások azt mutatják, hogy főleg a jobb nucleus caudatus felelős az ADHD tüneteiért (CASEY és mtsai, 1997; CASTELLANOS és mtsai, 1996), míg a bal globus pallidus csökkent méretéhez a lassabb reakcióidő és a teljesítmény pontatlansága kapcsolható. Ez azt jelenti, hogy minél kisebb a globus pallidus, annál hosszabb reakcióidőt és pontatlanabb teljesítményt találunk a betegnél, de ezeket az eredményeket még empirikusan tesztelni kell.

Egészséges embereknél az életkor és a jobb nucleus caudatus relatív mérete között negatív korreláció áll fenn (CASTELLANOS és mtsai, 1996; CASEY és mtsai, 1997; GIEDD és mtsai, 1996). Ez azt jelenti, hogy szignifikáns csökkenés mutatkozik a nucleus caudatus méretében 4–18 éves egészséges fiúknál, ellenben ADHD-s betegek esetén (amikor is eleve kisebb a nucleus caudatus mérete) (FILIPEK és mtsai, 1997; CASTELLANOS és mtsai, 1994; 1996), nincs szignifikáns csökkenés az évek múltával. Mivel mind a kontroll csoport, mind az ADHD-s gyerekek teljesítménye javul a kor előrehaladtával, ez a különbség felnőtt ADHD-s betegeknél nem mutatható ki (CASEY és mtsai, 1997; CASTELLANOS és mtsai, 1996; KAIL, 1988).

A corpus callosum (CC) vizsgálata különböző képalkotási technikákkal igen könnyű, hiszen jól látható az MRI-képeken (GIEDD és mtsai, 1994). A CC fő funkciója a két félteke közötti kapcsolattartás, és ennek egyik fő komponense, a figyelem ráirányítása valamire, valamint a relatív ébrenléti szint fenntartása a két hemispheriumban (GIEDD és mtsai, 1994). HYND (1991) azt találta, hogy ADHD esetén kisebb a CC midsagittalis területe (főleg genu splenium) (WITELSON alapján 7 részre osztva; WITELSON, 1989). Kutatásaik szerint a kisebb CC-vel rendelkező betegek nagyobb hiperaktivitást és impulzivitást mutattak. GIEDD eredményei (1994) abban különböznek HYND munkájától, hogy csak a CC anterior részében talált szignifikáns eltéréseket egészséges és ADHD-s fiúk között (rostrum, rostral body). A rostral body a premotoros, supplementáris motoros területekkel áll anatómiai kapcsolatban, és mérete korrelál az impulzivitással, valamint hiperaktivitással. Érdekes összefüggés, hogy ZAMETKIN egyik PET-tanulmányában ezen a területen, vagyis a premotoros, supplementáris motoros területeken találta a legalacsonyabb (8,1%-kal) glukózanyagcserét ADHD esetén felnőtteknél (ZAMETKIN és mtsai, 1990). Egy másik, MRI tanulmányban a hipotézis az volt, hogy morfológiai különbségek lesznek a CC alakjában, főleg a posterior részében (SEMRUD-CLIKEMAN és mtsai, 1994). Úgy gondolják, hogy mivel más betegségeknél (pl. autizmus, dislexia) (FILIPEK és mtsai, 1992; LARSEN és mtsai, 1992) nem találtak még callosális eltéréseket, a CC-ben található különbségek ADHD-ra specifikusak. A hipotézisük a vizsgálat után igazolódott: nem találtak különbséget az anterior területeken, a corpus callosum hosszában és teljes területében. Úgy gondolják azonban, hogy az alacsonyabb metabolizmus a posterior területeken talán összefügg a kisebb spleniummal (ZAMETKIN és mtsai, 1990).

FUNKCIONÁLIS ELTÉRÉSEK A KÖZPONTI IDEGRENDSZERBEN ADHD SORÁN

Míg az eddig tárgyalt morfológiai vizsgálatokban csak fiúgyermekeket tanulmányoztak, addig egy PET-tanulmány (ERNST, 1994) az agyi glukóz metabolizmust (CMRglu) vizsgálja ADHD-ban szenvedő fiúk és lányok esetén. 19 egészséges (ebből 6 nő) személy és 20 ADHD-s beteg (ebből 5 nő) vett részt a vizsgálatban (átlagéletkor lányoknál 14,7, fiúknál 14,3 év volt). A fiú- és a lánycsoportot együtt vizsgálva a szerzők nem találtak szignifikáns különbséget a teljes agyi CMRglu-ban ADHD esetén és a kontroll csoportnál. Ezután a regionális CMRglu-t egy standard, az agyat hatvan részre osztó, és a területek metabolizmusát külön vizsgáló módszerrel ("Region of Interest analizis", ROI) vizsgálták. Két területen szignifikánsan magasabb CMRglu-t mutattak ki ADHD esetén, nevezetesen a bal anterior frontális és a jobb posterior temporális régiókban.

Ugyanakkor az egészséges kontroll személyeket és az ADHD-s betegeket nemek szerint elkülönítetten vizsgálva a globális CMRglu az ADHD-ban szenvedő lányoknál volt a legalacsonyabb. Az egészséges lányokkal összehasonlítva 15 %-kal, az ADHD-s fiúkkal összehasonlítva pedig 19,6 %-kal alacsonyabb volt a CMRglu-értékük. Ezzel ellentétben nem volt szignifikáns eltérés a teljes CMRglu-ban a beteg fiúk és az egészséges fiúk, valamint lányok között. Az adatok normalizálása és a ROI-analízis után a beteg lányok az agy 47 területén mutattak alacsonyabb metabolizmust, mint a beteg fiúk. Ez a nemek közti különbség az egészségeseknél nem állt fenn. A beteg lányokat összehasonlítva az egészségesekkel 27 területen találtak alacsonyabb metabolizmust, főleg a premotoros, az orbitofrontális, valamint a temporális kérgekben. Fontos adat, hogy a nőknél ezen 27 terület között nem szerepel a bal anterior frontális régió (LAF), ami a fiúknál meghatározó szerepet játszik a betegségben. Az adatokat normalizálva, majd a beteg lányokat és fiúkat összehasonlítva csak két területen, az anterior medial frontal és a bal primer motoros kéregben találtak szignifikánsan emelkedett CMRglu-t a lányoknál. A normál alanyoknál itt sem találtak szignifikáns különbséget lányok és fiúk között. A normalizált értékekkel csak egy area, a jobb hippocampus volt különböző a beteg és egészséges lányok között. Ugyanez a fiúknál négy területet foglal magában, köztük a LAF-t is.

Akkor tehát miért nem látjuk az alacsonyabb metabolizmust ezeknél a fiataloknál? Az egyik lehetséges magyarázat, hogy a felnőttek idővel hozzászoknak a tüneteikhez és megtanulják kompenzálni azokat, ami a szimptómák csökkenésével jár. Mint TOC-ben szenvedő betegeken kimutatták, a sikeres viselkedési terápia jótékony hatással van a CMRglu-ra is (BAXTER és mtsai, 1992), és ez valószínűsíti, hogy hasonló folyamatok játszódhatnak le azokban az ADHD-ban szenvedő felnőttekben, akik kompenzálni képesek tüneteiket.

A LAF-régió viszont – úgy tűnik – fontos szerepet játszik a betegségben, mert a normalizált adatok szerint itt van szignifikánsan a legalacsonyabb CMRglu a fiataloknál, és ez az adat igaz a felnőttek eredményeit is figyelembe véve (ERNST, 1994). Az említett régió a frontális premotoros területre vetül, ami köztudottan a figyelmi feldolgozásban vesz részt (MESULAM, 1986).

Általánosságban megállapíthatjuk, hogy ADHD-ban szenvedő lányok esetén gyakrabban találkozunk alacsonyabb agyi metabolizmussal. Míg a lányok inkább kognitív és nyelvi nehézségekkel (ACKERMAN és mtsai, 1983; BERRY és mtsai, 1985; BREEN, 1989; BROWN és mtsai, 1991), addig a fiúk hiperaktivitással és beilleszkedési, adaptív zavarokkal (conduct problems) (BARKLEY, 1989; BEFERA és mtsai, 1995; FARAONE és mtsai, 1997; DEHAAS, 1986) küzdenek. De mégis, mi lehet az oka a nemek közti különbségeknek ebben a betegségben? Talán egy nemhez kötött anyagcsere-mintázatról van szó vagy a szexuális különbségek hatnak különbözően az agy fejlődésére?

Egy másik ZAMETKIN-tanulmányban (1993) serdülőkorú fiatalokat (lányok, fiúk egyaránt) vizsgáltak PET segítségével. A vizsgálat tárgya itt is az agyi metabolizmus volt globális és regionális szinten. A vizsgálat kimutatta, hogy a globális CMRglu a hiperaktív gyerekeknél nem különbözött szignifikánsan a kontrollcsoportétól. Ha a 60 regionális területet nézték, akkor is csak akkor volt alacsonyabb a CMRglu hat területen ADHD esetén (LAF, jobb posterior temporal, bal posterior frontal [LPF], jobb temporal és két szubkortikalis részen: bal thalamus és a jobb hippocampus), amikor az adatokat normalizálták. Egy területen, az LPF régióban magasabb CMRglu-t találtak ADHD esetén. A PET-vizsgálat alatti auditorikus teszt eredményében sem volt szignifikáns különbség. A lányokat külön megvizsgálva azt találták, hogy ADHD esetén 17%-kal alacsonyabb abszolút CMRglu-juk van.

FARMAKOLÓGIAI PET VIZSGÁLATOK ADHD-S BETEGEKEN

ERNST és munkatársai (1994) azt vizsgálták, hogy milyen hatással van a dextroamphetamin (DEX) az agyi metabolizmusra felnőtteknél ADHD esetében. Feltételezésük az volt, hogy a DEX talán megváltoztatja az agyi anyagcserét. Saját kutatásaik alapján azt állapították meg, hogy a nem kezelt betegeknek alacsonyabb volt az agyi anyagcseréjük, mint a normális felnőtteknek (ZAMETKIN és mtsai, 1990). A DEX hatásának vizsgálatát PET segítségével végezték. A három órás vizsgálat alatt intravénásan placebo fiziológiás sóoldatot, majd 0,15 mg/kg DEX-t kaptak, de hogy milyen sorrendben kapták, azt a vizsgálati személyek nem tudták. Egy vizuális feladatot kellett a PET-vizsgálat közben végezniük, amire már felkészítették őket a scan előtt. Az egész csoportot tekintve a globális CMRglu nem különbözött a placebo és a DEX alkalmazása alatt. Az abszolút regionális CMRglu-t sem változtatta meg a DEX. A normalizált adatoknál a 60 ROIs területből 3-ban szignifikánsan változott meg a regionális CMRglu: a megnövekedett anyagcseréjű terület a jobb parietális, a csökkent pedig a jobb temporalis lebeny anterior részében és a jobb hippocampus területén volt található. Mindegyik alany lecsökkent szisztolés/ /diasztolés vérnyomást mutatott, és javult a teljesítményük a DEX beadása után. Ezek a változások, a jobb anterior frontális terület CMRglu-jának csökkenésével járnak.

Egy másik tanulmány (MATOCHIK és mtsai, 1993) a DEX és a methilphenidat (MPH) közti különbséget vizsgálja, ugyanígy PET segítségével. Egyik szer sem vál-

toztatta meg a globális CMRglu-t, miután a kísérleti alanyoknak vagy az egyiket vagy a másikat adták.

Külön megvizsgálva a két gyógyszer hatását:

A DEX hatásai: Az alanyok szisztolés nyomása szignifikánsan nőtt a gyógyszer bevétele után, de nem korrelált a regionális metabolizmus-változásokkal. A diasztolés nyomás nem változott. A hatvan ROIs területből hétnél megnőtt a regionális CMRglu, kilencnél pedig lecsökkent. A gyógyszer bevétele után az alanyok kevésbé érezték magukat fáradtnak vagy lassúnak, és kevésbé féltek vagy izgultak a vizsgálat alatt, valamint úgy érezték, hogy valószínűtlenebbnek tartják, hogy „a dolgok elromoljanak".

Az MPH hatásai: Kilenc agyi területnek nőtt a metabolizmusa a gyógyszer hatására, és hétnek pedig csökkent, ezekből mindössze három régió volt szignifikáns és ez a három régió egybeesett a Zametkin által talált területekkel, ahol csökkent metabolizmust találtak. Szubjektív tapasztalataikról beszámolva, az alanyok kevésbé érezték hogy „félnének" a gyógyszer bevétele után. Ez korrelált a csökkent metabolizmussal az anterior medial frontális területeken. A gyógyszer megnövelte a szisztolés vérnyomást, és a diasztolésat is, viszont a pulzusszámot nem változtatta meg.

A két gyógyszer mindenképpen hatásos lehet az ADHD gyógyításában, még ha robosztus változásokat nem is hoznak. Mindkét gyógyszer pozitív változásokat okoz a viselkedésben és a figyelem, valamint a koncentráció javulásában (MATOCHIK és mtsai, 1994).

Hogy a szerek valójában hogyan fejtik ki hatásukat, még nem teljesen tisztázott (SHENKER, 1992), de irodalmi adatok arra mutatnak, hogy növelik, illetve normalizálják az agy glükóz felhasználását, főleg az érintett területeken (premotoros és superior prefrontális kéregben, ami a figyelemért és a motoros válaszokért felelős (WISE, 1985; MESULAM, 1986). Igaz az agyi metabolizmusra minimálisan, de a figyelemre és a viselkedésre drámaian hatnak ezek a gyógyszerek (MATOCHIK és mtsai, 1994). Arról még nem egyezőek a vélemények, hogy melyiket használják inkább, de egy tanulmány szerint a MPH jobban tolerálható a DEX-nál (CASTELLANOS, 1997).

ÖSSZEFOGLALÁS

Az agyi képalkotási eljárások jelentős támogatást nyújtanak és bizonyítékokat szolgáltatnak arra vonatkozólag, hogy ADHD esetén a jobb agyféltekében a prefrontális feldolgozórendszer és a bazális ganglionok (kivéve a putamen) anyagcseréje a normálistól eltérő.

Ezek a vizsgálatok segítenek eldönteni azt a vitás kérdést, hogy az ADHD egy, a pszichiáterek által túlságosan is könnyelműen kialakított álprobléma, kevésbé definiált betegségek gyűjtőfogalma vagy egy anatómiai és funkcionális változásokat mutató komoly betegség.

Az utóbbit látszanak igazolni az agy anatómiai eltérései, melyek főleg a bazális ganglionokat és a corpus callosumot érintik. A betegség a jobb prefrontális kéregben bizonyos képletek elváltozásával jár, valamint az agy egész térfogatának csökkenése is mutatkozhat ADHD során. Ennek okát kutatva rendellenes dopamin, illetve adrenerg és noradrenerg hatásokat találtak az agy jobb oldali frontostriatális struktúráiban.

ADHD esetén eltéréseket találtak az agyi CMRglu-ban, ami regionális szinten jelentős lehet. Fiúknál főleg a LAF area mutatja a betegség jelenlétét, hiszen itt a legalacsonyabb a CMRglu. Fontos felismerés az, ami a beteg lányok és fiúk közötti eltéréseket mutatja be, miszerint az ADHD lányoknál is ugyanúgy megjelenhet, csak hozzájuk az alacsonyabb agyi metabolizmus kapcsolódik és a betegség tünetei sem azonosak a fiúknál tapasztaltakkal. Ennek okai még nem tisztázottak és további kutatásuk például funkcionális képalkotási technikákkal folytatható. A funkcionális vizsgálatok mélyebb betekintést engedélyeznek a betegség kialakulásának okaiba és következményeibe. A PET (GULYÁS és mtsai, 1996) általánosan elfogadott vizsgálati módszer az agy funkcionális vizsgálatára, és újabban már gyerekeknél, sőt újszülötteknél is alkalmazható (CHUGANI, 1993). Segítségével már nagyon fiatal korban is fontos információkat tudhatunk meg az agy pathofiziológiájáról. A legújabb adatok szerint (NELSON és mtsai, 1997) az egyik legfontosabb módszernek tartják a gyermekek neurális fejlődésének kutatására és vizsgálatára.

IRODALOM

ACKERMAN, P. T. et al. (1983) Sex and group differences in reading and attention disordered children with and without hyperkinesis. *Journal of Learning Disabilities, 16,* 406–417.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994) Diagonostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed., Washington (DC), *American Psychiatric Association*

BARKLEY, R. A. (1989) Hyperactive girls and boys: stimulant drug effects on mother-child interactions. *J. Child Psychol. Psychiatry, 30,* 379–390.

BAXTER, L. R. et al. (1992) Caudate glucose metabolic rate changes with both drug and behavior therapy for obessive compulsive disorder. *Arc. Gen. Psychiatry, 49,* 681–689.

BEFERA, M. S. et al. (1995) Hyperactive and normal girls and boys: mother- child interactions, parent psychiatric status and child psychopathology. *J. Child. Psychol. Psychiatry, 26,* 439–452.

BERRY, C. A. et al. (1985) Girls with attention deficit: a silent minority? A report on behavior and cognitive characteristics. *Pediatrics, 76,* 801–809.

BREEN, M. J. (1989) Congnitive and behavioral differences in ADHD boys and girls. *J. Child Psychol. Psychiatry, 30,* 711–716.

BROWN, R. T. et al. (1991) Gender differences in a clinic-referred sample of attention deficit-disordered children. *Child Psychiatry Hum. Dev., 22,* 111–128.

CASEY, B. S. et al. (1997) Implication of Right Frontostriatal Circuitry in Response Inhibition and Attention- Deficit/Hiperactivity Disorder. *J. Am. Child Adolesc. Psychiatry, 36,* 3, 374–383.

CASTELLANOS, F. X. (1997) Controlled stimulation treatment of ADHD and comorbid Tourette's syndrome: effects of stimulant and dose. *J. of the Am. Acad. of Ch. and Ad. Psych., 36 (5),* 589–596.

CASTELLANOS, F. X. et al. (1994) Quantitive Morphology of the Caudate Nucleus in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Am. J. Psychiatry, 151: 12,* 1791–1796.

CASTELLANOS, F. X. et al. (1996) Quantitive Brain Magnetic Resonance Imaging in Attention- Deficit Hiperactivity Disorder. *Arc. Gen. Psychiatry, 53,* 607–615.

CASTELLANOS, F. X. et al. (1997) Toward a pathophisiology of Attention-Deficit/ Hiperactivity Disorder. *Clinical Pediatrics, July,* 381–393.

CHUGANI, H. T. (1993) Positron Emission Tomography scanning: application in newborns (Review). *Clinics in Perinatology, 20 (2),* 395–409.

DEHAAS, P. A. (1986) Attention styles and peer relationships of hyperactive and normal girls and boys. *J. Abnorm. Child Psychol., 14,* 457–467.

DENCKLA, M. B. (1996) A theory and model of executive function. A neuropsychological perspective. In Lyon G. R., Krasnegor N. A. (ed.) *Attention, Memory and Executive Function.* Baltimore, Paul H. Brooks Publishing Co., 263–278.

DENCKLA, M. B. (1989) Executive function, the overlap zone between attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *Int. Pediatr., 4,* 155–160.

DYKENS, E. (1990) Intellectual, academic and adaptive functioning of Tourette syndrome children with and without attention deficit disorder. *J. Abnorm Child Psychol., 18,* 607–615.

ERNST, M. et al. (1994) Effects of Intravenous Dextroamphetamine on Brain Metabolism in Adults with Attention-Deficit Hiperactivity-Disorder. (ADHD) Preliminary findings. *Psychopharmacology Bulletin, 30 (2),* 219–225.

ERNST, M. (1994) Reduced Brain Metabolism in Hyperactive Girls. *J. Am. Child Adolesc. Psychiatry, 33: 6,* 858–867.

ERNST, M., ZAMETKIN, J. A., MATOCHIK, J. A., JONS, P. H., COHEN, R. M. (1998) DOPA Decarboxylase Activity in Attention Deficit Hyperactivity Disorders Adults, A (Fluorine-18) Fluorodopa Positron Emission Tomography Study. *J. Neurosci., 18 (15),* 5901–5907.

FARAONE, S. V. et al. (1997) Attention deficit disorder and conduct disorder: longitudinal evidence for a familial subtype. *Psychological Medicine, 27 (2),* 291–300.

FILIPEK, P. A. et al. (1992) Morphometric analysis of the brain in developmental language disorders and autism. *Ann Neural., 32,* 475.

FILIPEK, P. A. et al. (1997) Volumetric MRI analysis comparing subjects having attention-deficit hyperactivity disorder with normal controls. *American Academy of Neurology, March,* 589–600.

GIEDD, J. N. et al. (1996) Quantitative magnetic resonance imaging of human brain development: ages 4–18. Cereb. *Cortex, 6,* 551–560.

GIEDD, J. N. CASTELLANOS, F. X. et al. (1994) Quantitive Morphology of the Corpus Callosum in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Am. J. Psychiatry, 151: 5,* 665–669.

GULYÁS B. és mtsai (1996) Pozitron emissziós tomográfia: alapok és alkalmazások. *Orvosi Hetilap,* 732–738.

HALLET, M. (1993) Physiology of basal ganglia disorders: an overwiev. *Can. J. Neurol. Sci., 20,* 177–183.

HEILMAN, K. M. et al. (1991) A possible pathophysiologic substrate of attention deficit hyperactivity disorder. *J. Child Neurol., 6,* 576–581.

HYND, G. W. et al. (1991) Corpus Callosum morphology in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD): morphometric analysis of MRI. *J. Learning Disabilities, 24,* 141–146.

JOHNSON T. M. (1997) Evalutating the Hyperactive Child in Your Office: Is It ADHD? *American family Physican, July,* 155–160.

KAIL, R. (1988) Developmental functions for speed of cognitive processes. *J. Exp. Child Psychol., 5,* 339–364.

LAMPREAVE, S. L. et al. (1996) Neuroimaging techniques in the Gilles de la Tourette syndrome (spanish). *Revista de Neurologia, 24 (132),* 921–925.

LARSEN, J. P. et al. (1992) Magnetic Resonance Imaging of the corpus callosum in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology, 9,* 123–134.

MATOCHIK, J. A. et al. (1993) Effects of Acute Stimulant Medication on Cerebral Metabolism in Adults with Hyperactivity. *Neuropsychopharmacology, 3,* 377–386.

MATOCHIK, J. A. et al. (1994) Cerebral Glucose Metabolism in Adults With Attention Deficit Hyperactivity Disorder After Chronic Stimulant Treatment. *Am. J. Psychiatry, 151, 5,* 658–664.

MEFFORD, I. N., POTTER, W. Z. (1989) A neuroanatomical and biochemical basis for attention deficit disorder with hyperactive children: a defect in tonic adrenaline mediated inhibition of locus coeruleus stimulation. *Med. Hypotheses, 29,* 33–42.

MESULAM, D. M. (1986) Frontal cortex and behavior. *Ann. Neurol., 19,* 320–325.

MODELL, J. G. (1989) Neurophysiologic dysfunction in basal ganglia, limbic striatal and thalamocortical circuits as a pathogenetic mechanism of obessive-compulsive disorder. *J. Neuropsychiatry, 1,* 27–36.

NELSON, G. A. et al. (1997) Child Development and Neuroscience. *Child Dev., 68, 5,* 970–987.

NEWS AND ANALYSIS (1996) Paying Attention. *Scientific American, Aug.,* 12–14.

PLINSZKA, S. R. (1996) Catecholamines in attention deficit hiperactivity disorder: current perspectives. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 35,* 264–272.

SANIT-CYR, J. A. (1995) Behavior and the basal ganglia. *Adv. Neurol. 65,* 1–28.

SEMRUD-CLIKEMAN et al. (1994) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Magnetic Resonance Imaging Morphometric Analysis of the Corpus Callosum. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 33,* 875–881.

SHENKER, A. (1992) The mechanism of action of drugs used to treat attention-deficit hiperactivity disorder: focus on catecholamine receptors pharmacology. *Adv. Pediatr. 39,* 337–382.

SZATMÁRI, P. (1992) The epidomology of attention-deficit hyperactivity disorder. *Child Adolesc. Psychiatr. Clin. North Am., 1,* 361–371.

WISE, S. P. (1985) The primate premotor cortex: past present and preparatory. *Ann. Rev. Neurosci., 8,* 1–19.

WITELSON, S. F. (1989) Hand and sex differences in the isthmus and genu of the human corpus callosum. *Brain, 112,* 799–835.

ZAMETKIN, A. J. et al. (1990) Cerebral glucose metabolism in adults with hyperactivity on childhood onset. *N. Engl. J. Med., 323,* 1361–1366.

ZAMETKIN, A. J. et al. (1993) Brain Metabolism in teenagers with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Arc. Gen. Psychiatry, 50,* 333–340.

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND NEUROIMAGING TECHNIQUES

TÁRNOK, ZSANETT – KOVÁCS, GYULA – GULYÁS, BALÁZS

Attention deficit hyperactivity disorder is a recently diagnosed symptom, that effects more and more children. It is usually signed by attentional deficit, hyperactivity, and impulsivity. Since these syndromes are rather aspecific, psychiatrists still don't agree in the proper diagnose of the disorder. By the recent and widespread distribution of the different imaging techniques, such as positron emission tomography or magnetic resonance imaging we can obtain information about the causes of this hardly describable disorder. Anatomical changes has been described in the prefrontal processing circuit and in the basal ganglia, while abnormal metabolic processes were found in the frontal lobe and several other cortical areae. In the present paper we summarize the recent imaging results regarding attention deficit hyperactivity disorder.

Könyvismertetések

MADARAK, CERKÓFOK ÉS A REFERENCIALITÁS

MARC D. HAUSER: *The Evolution of Communication*
MIT Press, Cambridge, MA, 1996, 760 oldal

„Egy kutya nem tudja elmesélni az élettörténetét; bármilyen ékesszólóan is ugat, nem tudja elmondani azt, hogy a szülei szegények, de becsületesek." (RUSSELL, 1961)

Történeti szempontból nézve a nyelv eredetére vonatkozó kutatásnak volt egy nagyon fontos emberi motivációja. Azok, akik ezen gondolkodtak, arra kerestek választ, hogy mi az alapvető különbség az ember és az állat kommunikációja között, amely alapra azután felépíthették azt az elméletet, amely megmagyarázza az ember különleges és központi helyét a világban. A XIX. század közepén a Société de Linguistique de Paris a felmerülő ellentmondásoktól való félelmében be is tiltotta a nyelv eredetével kapcsolatos vizsgálódásokat, és ezt a tilalmat a nyelvészek egészen az 1960-as évekig be is tartottak. Ma már, Darwin „veszélyes gondolatát" (DENNETT, 1998) felvállalva csak a különlegesség mellett lehet érvelni, ahogy teszik is ezt sokan (pl. PIATELLI-PALMERINI, 1996; LIEBERMAN, 1991; PINKER, 1999). A harvardi etológus, MARC HAUSER összefoglaló, (formailag is) nagyszabású, tankönyvnek szánt könyvet írt a kommunikáció evolúciójáról, amelyet abból a szempontból fogunk áttekinteni, hogy milyen választ ad nyelv és kommunikáció különbségének kérdésére.

Ez a szempont bizonyos értelemben önkényes, mivel a szerző, ahogy a címben is hangsúlyozza, a kommunikációról mint egységes fogalomról ír (ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy ugyanannyit olvashatunk a denevérekről és az énekesmadarakról, mint a minket érdeklő főemlősökről). Ugyanakkor, mint látni fogjuk, valójában érdekes választ ad a pszichológia kérdéseire is. Először azonban vizsgáljuk meg azt a sajátos módszertani megközelítést, amellyel HAUSER a kognitív viselkedéskutatás egészét kezeli.

HAUSER szemléletének alapja bevallottan az európai etológiai tradíció. (Ami azért némileg meglepő, mivel hagyományos különbségek vannak az állati viselkedés amerikai és kontinentális kutatói között: Amerikában még a neve is más a diszciplínának: *ethology* helyett *animal behavior*.) ROBERT SEYFARTH és DOROTHY CHENEY, HAUSER doktori disszertációjának témavezetői ROBERT HINDE tanítványai voltak a cambridge-i egyetemen. A mű vezérelve pedig a század közepén kutató Nobel-díjas holland etológus, NIKOLAAS TINBERGEN által kialakított szempontrendszer. TINBERGEN (és HAUSER) szerint a következő négy szempontot *egyidejűleg* kell figyelembe vennünk akkor, amikor magyarázó elméletet akarunk alkotni a kommunikációról:

- *mechanisztikus szempont:* az egyes jellegzetességek (neurológiai és pszichológiai) struktúrájának leírása;
- *ontogenetikus szempont:* a fejlődést meghatározó genetikai és környezeti hatások,

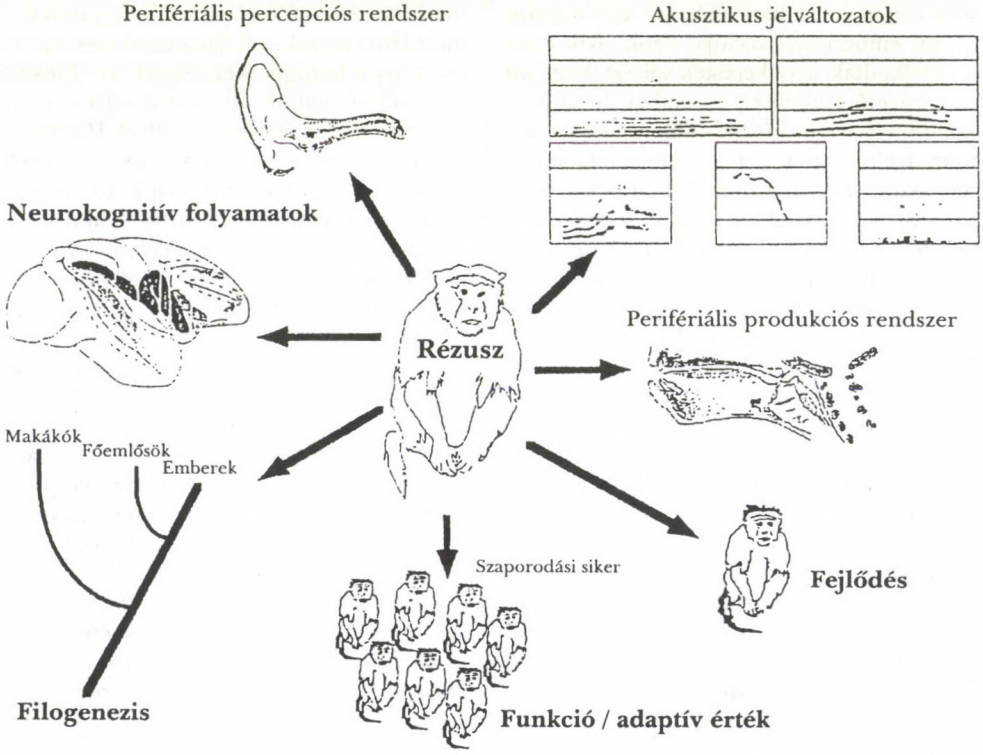
a szükséges és az elégséges feltételek megadása;

• *funkcionális szempont:* milyen hatása van a túlélésre és a reprodukcióra (itt egyaránt kell vizsgálnunk a jelzést leadó és a felvevő szelektív előnyét);

• *filogenetikus szempont:* a vizsgált faj evolúciós történetének feltárása.

Ez azt jelentené például az emberi kommunikáció kutatásában, hogy a tárgyra mint összekötő elemre alapozva négy különböző tudományág eredményeinek szintetizálásáról lenne szó, ezek: neurológia (és fejlődésneurológia), (általános és fejlődés)pszichológia, szociobiológia és antropológia. Állatok esetében a pszichológiát a kognitív etológia, az antropológiát az általános paleontológia helyettesítené. A vállalkozás ambiciózus, de HAUSER is csak egyetlen esetben viszi következetesen végig: egy esettanulmányjellegű fejezetben a rézuszmajmok vokális kommunikációjáról [l. ábra]. Általánosságban pedig azt mondja, hogy jelenleg még hiányosak az ismereteink az ilyenfajta teljes leíráshoz, ezért inkább az egyes szempontok szerint, az ahhoz alkalmazható példákon át külön-külön tekinti át a témakört.

A könyv ezáltal (biológus diákoknak) tankönyvként nem is használható, bár alapvető felosztása, arányai és a bevezető szerint erre lenne hivatott. A történeti áttekintés és a módszertanról szóló igen fontos rész után négy fejezetben, mintegy ötszáz oldalon nagyjából a négy tinbergeni szempont szerint tekinti át a kommunikáció hatalmas témakörét. Két szempontból behatárolja pél-



1. ábra. TINBERGEN kutatási programjának szemléltetése a rézuszmajmok vokális kommunikációjának példáján (HAUSER, 1996, 103)

dái anyagát: csak látható (vizuális) és hallható (auditív) jelzésekről, valamint csak kétéltűekről, madarakról és emlősökről esik szó (tehát például a hangyák feromonjairól semmit nem tudhatunk meg). Az egyes szempontokon belül érdekes szerkesztési elvet alkalmaz: három ökológiai helyzet, a párválasztás, a fennmaradás és a szocializáció szerint rendezi el a példákat. Ettől a felosztástól csak egy esetben tér el. A mechanisztikus szempont tárgyalásánál külön fejezetet szentel a szerkezet pszichológiai szinten való vizsgálatának, és itt nem az élethelyzetek szerint, hanem egyfajta információfeldolgozási mérték szerint osztja fel a témát: azután, hogy megvizsgálja azt, van-e egyáltalán bizonyíték arra, hogy az állatok jelzései információt tartalmaznának, összefoglalja a kategorizációra és az információval való manipulációra vonatkozó kísérleti eredményeket.

HAUSER azt hirdeti, hogy a viselkedés kutatói csak a tinbergeni négy szempont egyesítésével tudhatnak válaszolni a „miért" jellegű kérdésekre. A probléma persze az, hogy milyen módon lehetséges ez az integráció? Hogyan kapunk egységes képet a mozaik darabkáiból? HAUSER szerint a darwini evolúcióelmélet ereje tartja össze a különböző kutatási ágakat, ami igen lelkesítően hangzik, de mint program nem könnyen értelmezhető. A könyv négy áttekintő fejezete, bár számos keresztutalással, de külön-külön tárgyalja az egyes szempontokat. Az egyetlen rész, ahol valóban elgondolkodhatunk a szempontok integrációjának lehetőségén, az utolsó fejezet, ahol többek között egy szocioökológiailag érzékeny idegtudomány lehetséges feladatait elemzi. Ez a tudomány már létezik a kevésbé hangzatos neuroetológia néven, és a lényege, ahogy HAUSER is írja, hogy „nemcsak azt kérdezi, hogy *hogyan* dolgozza fel az agy az információt, hanem azt is, hogy *milyen* fajta információk feldolgozására alakult ki és *miért*" (HAUSER, 1996, 618). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a neurológus a laboratóriumban ne mesterséges ingereket használjon, hanem etológiailag releváns kérdéseket vessen fel. HAUSER egyik példája: a kutatók azt találták, hogy cerkófmajmoknak velükszületett képességük van bizonyos hívójelzések használatára, de ezek kezdetben igen szélesen értelmezettek, és később a jelentések a tapasztalat hatására állítódnak be. Neurológiai szempontból érdekes kérdés, hogy mi irányítja ezt a folyamatot, és a cerkóf agyának mely részei azok, amelyek plasztikusak maradnak. A szerzőnek az utolsó fejezetben felvetett egyéb jóslataira még vissza fogunk térni.

Térjünk át a bevezetőben elsőként felvetett kérdésre: miért érdekes ez a könyv azon pszichológusok számára is, akiket például az énekesmadarak énekeinek fejlődése hidegen hagy? Vagy másképpen: mit tudunk meg HAUSERtől az emberi kommunikációról?

A kommunikáció és a nyelv határozott elkülönítése a nyelvészektől származik, akik elválasztották az emberi nyelvet

- mint formális szimbólumrendszert, amelynek központjában a szintaxis, a mondatszerkezet áll, és amelyhez az evolúciós kérdéseknek semmi köze nincs;
- és mint kommunikációs eszközt, amelyben fontosak (lehetnek) a biológiai szempontok.

A 70-es években feltámadt a főemlősök nyelvi kompetenciája iránti érdeklődés, majd a kutatókat az hangolta le leginkább, hogy a trenírozott majmok nem mutatták semmiféle megbízható jelét sem a szintaxis megértésének, sem a használatának (ld. pl. WALLMAN, 1992).

HAUSER és a mai szemlélet számára másképp vetődik fel a kérdés. A *jelentés* válik a nyelv központi kérdésévé, az, hogy hogyan alakul ki a kapcsolat egy önkényes dolog, a jel vagy referáló, és a referens, azaz a között a dolog között, amelyre vonatkozik. Az etológusok sokáig úgy gondolták, hogy az állatok jelzései pusztán az affektív vagy a motivációs állapotok kifejeződései, azaz nem közölnek információkat. SEYFARTH, CHENEY és MARLER vizsgálataikkal rámutattak, hogy a cerkófmajmok akusztikailag különböző vészkiáltásai szemantikailag is különböző

helyzeteket jelentenek a hallgatóság számára: a magnón visszajátszott „leopárd"-vészjelzés hatására felmásztak a fára, míg a „sas"-vészjelzés hallatán elbújtak a bokrok között (SEYFARTH, CHENEY, MARLER, 1980). Azóta számos más fajnál is kimutattak hasonló jellegű referenciális jelzéseket (pl. rézuszoknál és egyéb makákóknál, a gyűrűsfarkú lemurnál), míg más, rendszertanilag közel álló fajoknál (pl. a gyapjasfejű tamarinoknál, más lemurfajnál) ugyanilyen ökológiai helyzetekben a különböző jelzések között nem voltak ilyen különbségek.

HAUSER megkerüli azt a kérdést, hogy vajon a cerkófok fejében valóban egyfajta jelentés alakul-e ki, és egy DENNETTre emlékeztető fordulattal azt mondja, hogy *funkcionálisan referenciális* jelzésekről van szó. Azt nem tudjuk megmondani, hogy pontosan mi egy jel extenziója a majom számára. De a kísérletekkel azt tetszőlegesen pontosan be lehet határolni, hogy az ökológiailag lehetséges variációk közül melyik nem az. Így például MARLER és munkatársai a különböző dimenziók variálásával behatárolták azt, hogy a házityúkok légi vészjelzéseket adnak, ha nagy, gyorsan mozgó, szárnyas légi tárgyakat látnak (EVANS, MARLER, 1996; idézi HAUSER, 1996). Persze a probléma az, hogy a dimenziók száma elvileg végtelen (l. QUINE, 1960). Erre még később visszatérünk.

Milyen ökológiai szituációban van *szelekciós előnye* egy referenciális rendszer használójának? Ez természetesen spekulációs kérdés, de igen érdekes. HAUSER szerint olyan szociális fajoknak hasznos ez, ahol a csoport egyes tagjai időről időre elhagyják a csoport magját, és olyan dolgokat fedezhetnek fel (élelem, ragadozók, szomszédos csoportok), amelyek a többiek számára fontosak lehetnek. Ez a leírás nagyon jól illik például a mai majmokra, főemlősökre és valószínűleg hominida őseinkre is, de az a baj, hogy a mézelő méhekre is (bár az alkalmazás kontextusa számukra igen behatárolt). HAUSER szerint azonban ez nem baj, egyszerűen el kell fogadnunk, hogy a méhek jelzései is referenciálisak, az evolúció analóg (de nem homológ, azaz rokonságon alapuló) találmányai.

A következő kérdés pszichológiai: milyen *kognitív* előfeltételei vannak a referencialitás kialakulásának? HAUSER három tényezőt különít el:

1. a tekintet figyelését,

2. a hatékony asszociációs tanulási rendszert és

3. a szójelentésekre vonatkozó innát korlátokat.

A tekintet figyelésének kiterjedt fejlődéslélektani irodalma van, amely a 70-es évek közepétől (SCAIFE, BRUNER, 1975; BATES, 1976) azt vizsgálja, hogyan alapozza meg a kisgyermek és az anya közti közös figyelmi (joint attention) helyzet a szavak címkékként való használatát. HAUSER nem ezekre a szerzőkre, hanem azokra a modern etológusokra utal, akik ezt a problémát a főemlősöknél vizsgálták (TOMASELLO, FARRAR, 1986; GOMEZ és mtsai, 1993; POVINELLI, EDDY, 1996). A jelenlegi eredmények alapján a kutatók álláspontja az, hogy a főemlősök nem értelmezik a látást mentális eseményként, azaz nem értik azt a kapcsolatot, hogy azt, amit egy másik lát, tudja is. Ugyanakkor, ahogy GOMEZ kimutatja, a referenciális mutatáshoz erre nincs is szükség: mind a kisgyermek, mind vizsgálataiban a gorilla a másik *viselkedését* akarja befolyásolni, nem a tudati tartalmait. A valódi különbség, ami a kisgyerekek és a főemlősök mutatásai között van, valójában motivációs: az embernél a közös figyelmi helyzet létrehozása maga a cél, míg állatoknál ez csupán egy eszköz egy másik, motivált cél (pl. élelem) eléréséhez (GOMEZ és mtsai, 1993; GOMEZ, 1996).

De térjünk vissza a HAUSER által felsorolt tényezőkhöz. A 2. pontról, a tanulási gépezetről kevés szót ejt (a behaviorizmust úgy lehet a legjobban elfelejteni, ha nem beszélünk róla), a 3. tényező kapcsán viszont részletezi az ELLEN MARKMAN-féle megfigyeléseket (pl. MARKMAN, 1990), amelyek arra vonatkoztak, hogy a kisgyerekek nem állnak olyan tanácstalanul a szavak értelmezésénél, mint QUINE képzeletbeli antropo-

lógusa, hanem igen határozott irányelveik vannak a jelentésre nézve: egy hallott címke általában egész tárgyat jelöl, amire rámutattak, valamint inkább általánosítható taxonomikusan, mint tematikusan (ez például azt jelenti, hogy bár az oroszlán gyakran együtt mutatkozik a ketreccel, a gyermek hajlamosabb inkább akkor mondani azt, hogy „oroszlán", ha valami olyat lát, ami hasonlít az oroszlánra, mint amikor ketrecet lát).

HAUSER könyvének igen nagy érdeme, hogy a szerző nem tartja magát vissza attól, hogy realizálja is az elméleti elképzeléseket. Ezzel az utolsó témával zárhatjuk le mind az elsőként tárgyalt tinbergeni metodológiai kérdést, mind a referencialitás második kérdését. Az utolsó fejezetben konkrét kísérleti paradigmákról ír, és ezek közül például a preferenciális nézést és a habituációdiszhabituáció helyzetet igen ígéretesnek tartja a nem beszélő lények fogalmainak vizsgálatához. Konkrétan leír például több kísérleti tervet, hogy milyen módon lehetne egyes fejlődéspszichológiai kísérletek analógjait állatokkal is elvégezni. Itt lehet leginkább látni, hogy hogyan képzeli el HAUSER egyrészről a különböző szaktudományok szemléletének integrációját, másrészről a jelek és a fejekben levő fogalmak közti kapcsolat feltárását. A könyv tehát ajánlható a viselkedéskutatás elméleti alapjait kereső pszichológusnak; biológusoknak, akiket főleg a magasabbrendű gerincesek kommunikációja érdekel; de ugyanennyire hasznos lehet azoknak is, akik arra kíváncsiak, hogy mennyire sikerül a szerzőnek véghezvinni programját, és eltalálnia/kialakítania a jövőbeli kutatási irányokat.

Káldy Zsuzsa

IRODALOM

BATES, E. (1976) *Language and context: the acquisition of pragmatics.* Academic Press, New York

DENNETT, D. C. (1998) *Darwin veszélyes gondolata.* Typotex Kiadó, Budapest

GOMEZ, J. C., SARRIÁ, E., TAMARIT, J. (1993) The comparative study of early communication and theories of mind: onthogeny, philogeny and pathology. In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. (eds) *Understanding other minds: perspectives from autism.* Oxford University Press, Oxford

GOMEZ, J. C. (1996) Non-human primate theories of (non-human primate) minds. In Carruthers, P., Smith, P. (eds) *Theories of theories of mind.* Cambridge University Press, Cambridge

LIEBERMAN, P. (1991) *Uniquely human.* Harvard University Press, Cambridge, MA

MARKMAN, E. M. (1990) Constraints children place on word meaning. *Cognitive Science, 14,* 57–77.

PIATELLI-PALMERINI, M. (1996) Evolúció, szelekció és megismerés: A tanulástól a paraméterbeállításig – a biológiában és a nyelvben. In Pléh Cs. (szerk.) *Kognitív tudomány.* Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest

PINKER, S. (1999) *A nyelvi ösztön.* Typotex Kiadó, Budapest

POVINELLI, D. J., EDDY, T. J. (1996) *What young chimpanzees know about seeing.* Monographs of the Society for Research in Child Development (Serial No. 247)

QUINE, W. V. O. (1960/1996) *Word and object.* MIT Press, Cambridge, MA

RUSSELL, B. (1961) The uses of language. In Egner, R. E., Denonn L. E. (eds) *The basic writings of Bertrand Russell.* Simon and Schuster, New York

SCAIFE, M., BRUNER, J. (1975) The capacity for joint visual attention in the human infant. *Nature, 253,* 265.

SEYFARTH, R. M., CHENEY, D. L., MARLER, P. (1980) Vervet monkey alarm calls: Semantic communication in a free-ranging primate. *Animal Behaviour, 28,* 1070–1094.

TOMASELLO, M., FARRAR, J. (1986) Joint attention and early language. *Child Development,* 1454–1463.

WALLMAN, J. (1992) *Aping language.* Cambridge University Press, New York

A PLETYKÁBÓL SZÜLETETT NYELV

ROBIN DUNBAR: *Grooming Gossip, and the Evolution of Language*
Harvard University Press, Cambridge, 1996, 230 oldal

DUNBAR könyve az utóbbi 15 évben a nyelv keletkezéséről létrejött részben spekulatív, részben antropológiai és biológiai adatokat használó elméletek egyikét vázolja. Hangsúlyozni kell itt, hogy az egyikét, hiszen a kiválóan író, népszerű, s nemrég megjelent BBS-dolgozatával a tudományban is igen nagy nevet szerzett szerző szándékosan eltekint az alternatív nyelvkeletkezési felfogásoktól. LIBERMAN neve, aki a motoros kontroll és a beszéd perceptuális rendszerének átalakulásában keresi a nyelv keletkezésének kulcsát, hiányzik az egész könyvből, akárcsak BICKERTONé, aki az ősi nyelvi bioprogramot a szociolingvisztikával összekapcsolva a pitykin nyelvben találja meg a nyelvkeletkezés kulcsát.

Hasonlóképpen hiányzik JACKENDOFF és követőinek koncepciórendszere, amely a multimodális információképviseletnek a természetes nyelv kialakulása előtt való megjelenésében látja a nyelv keletkezésének kognitív kulcsát. Ugyanígy nem találkozunk DONALD nevével, aki újabban a többszörös reprezentációs rendszer átalakulásaival kapcsolatban fejtett ki egy igen nevezetes elméletet. E szerint a természetes nyelv kialakulását megelőzné egy pantomimrendszer, majd követné az elméleti kultúrát lehetővé tevő írásrendszer, és mindegyik kommunikációs forradalom átszervezné az információtárolást.

Nem véletlenek ezek a hiányok, s az sem véletlen persze, hogy a recenzens is először ezt hangsúlyozza. DUNBAR koncepciója, s ez a könyv ennek igazán kibontott, a társadalmi implikációkat is érintő kifejtése, a paleobiológia, az etológia és az antropológia összekapcsolásából olyan elméletet mutat be, mely a hagyományos leíró és kognitív nyelvi funkciókkal szemben a természetes nyelv elsődleges funkciójának a kapcsolatteremtést tartja.

DUNBAR érvrendszere tulajdonképpen nagyon egyszerű, három ténycsoportra hagyatkozik. Az első a főemlősök, és azután különösen az emberszabásúak, meg az ember agyméretének rendkívüli fejlődése. JERISON munkái óta rendkívül sok adat és sok értelmezés lát napvilágot arról, hogy mi is a helyes interpretációja, hogy mely agyrészek fejlettségét kell különlegesnek tekintenünk (például a kisagyat és az asszociatív kérget), mi a helyes arány (a testsúlyhoz vagy az idegrendszer más részének súlyához, vagy a kéregalatti részekhez viszonyítsunk). Mindenesetre nagy tudományos téma, hogy milyen értelemben lóg ki mintegy az ember a bejósolható agyméretből. DUNBAR itt arra tér ki, hogy az agyméret különleges nagysága egyszerre van kapcsolatban azzal az életmódbeli tényezővel, hogy áttértünk a gyümölcsfogyasztásra, és a társas kapcsolatok jelentőségével, valamint az egyéni társas kapcsolatokra vonatkozó információk regisztrálásával. A gyümölcsevésnek – mint DUNBAR elemzi – nemcsak azzal van kapcsolata, hogy a színlátáshoz „nagy agy kell", hanem azzal is, hogy a gyümölcsevés olyan ökológiát biztosít, ahol az emésztőrendszer méretének különösebb megnövelése, és ezzel a testméret növelése nélkül hatékony, nagy energiatartalmú, könnyen felszívódó táplálékot kaptak a főemlősök, ami az agy rendkívüli méretnövekedését biztosíthatta. A másik adatsor a majmok és főemlősök csoportméretére vonatkozik, DUNBAR igen részletesen bemutatja, hogy az agyméretet együtt hogyan nőtt a csoportméret, és mindenféle becslések vannak arra, hogy az előembereknél ez száz-egynéhány fős elsődleges csoportokat hozhatott létre. A harmadik adatsor a kurkászás jelentőségével és a „nagy csoportokon" belül létrejövő kis csoportok keletkezésével kapcsolatos. DUNBAR érvelésének lényege, hogy rámutat arra,

hogy az agyméret növekedésével megnövekedő csoportméret körülményei között a kurkászással, s ezzel a kis csoport kohéziójának növelésével töltött idő óriási mértékben növekszik. Kissé zsurnalisztikusan fogalmazva azt is mondhatnók, hogy már annyit fogják egymást kurkászni az elődeink, hogy nem is lesz idejük a táplálékszerzésre.

A nyelv ebben a koncepcióban elsődlegesen kapcsolatsegítő eszköz. Az emberi természetes nyelv elsődleges funkciója a kurkászásnak mintegy kiváltása lenne. Ezt nevezi DUNBAR könyvének címében „pletyká"-nak. Természetesen annak idején a BBS-vitában nagyon sokan megkérdőjelezték, hogy ezt a funkciót helyes-e pletykának nevezni. De nem a terminológián van itt a hangsúly. Az igazán izgalmas mozzanat, hogy tulajdonképpen az, amit MALINOVSZKIJ és JAKOBSON fatikus funkciónak nevezett, vagyis a puszta kapcsolattartás lenne az emberi nyelv elsődleges szerepe.

DUNBAR amellett, hogy számos antropológiai és az emberré válással kapcsolatos spekulációt is mérlegel, megpróbál társadalomtudományi adatokat is felvonultatni. Ez tulajdonképpen koncepciójának leggyengébb oldala. Olyan érveket találunk, melyek szerint a menzán sorban álló egyetemisták elsősorban egymás emberi kapcsolatairól, barátokról, szerelmi viszonyokról és így tovább, és nem a tudás absztrakt világáról beszélnek, vagyis számukra is a „pletyka" lenne a legfontosabb vagy elsődleges funkciója a nyelvnek. A probléma ezekkel az adatokkal az, hogy valójában meglehetősen behatárolt emberi helyzetekben szerzik, másrészt nem is annyira a fatikus funkcióról, hanem a kapcsolatok iránti érdeklődésről van szó. DUNBAR munkájának érdekessége azonban abban a formában, ahogy könyvében kifejti, az, hogy túlmegy a pusztán a nyelv keletkezésével kapcsolatos antropológiai és szociobiológiai elméleten. Őszintén vállalt szociobiológus szemléletének megfelelően megpróbálja a mai kultúra területére is átvezetni kiinduló koncepcióját. Annak, hogy a nyelv elsődleges funkciója a közvetlen kiscsoportok fenntartása és a néhány méteres távolságon (ezt szó szerint kell érteni) belüli koherenciateremtés ismétlődő szereplőkkel, akik persze rokonok többnyire és így tovább, számos következménye van. Az egyik érdekes következmény a nyelv csoportösszetartó erejével kapcsolatos. A nyelvben – DUNBAR szerint – azért jönnek létre állandóan újabb és újabb dialektusok és nyelvi változatok, amelyek az elkülönítést, és nem a közösséget hangsúlyozzák, hogy állandóan megteremtődjenek az elkülönítés értelmében vett fatikus közösségek. Fontos mozzanat azután az is, hogy a modern oktatási rendszerekben és információs technológiákban megnyilvánuló személytelenítés, amely technológiai racionalitás nevében történik, DUNBAR szerint etológiailag és szociológiailag van kudarcra ítélve. Kudarcra van ítélve azért, mert a nagy tantermi előadások például az egyetemeken nem pótolhatják a valódi interakciót, hasonló módon az elektronikus hálózatokban való információszerzésben eredendően eltűnik ez a kurkászó, pletykázó, kapcsolatteremtő jelleg. (Tudjuk jól a hálózatok valóságos elemzéséből, hogy másodlagosan ez létrejön, s az egyik érdekes antropológiai sajátossága a network-kultúrának éppen az, hogy hogyan teremtjük meg újra ezeket a már nem kétméteres közösségben levő fiktív kétméteres távolságokat.)

DUNBAR koncepciója igen elgondolkoztató. Elgondolkoztató abban az értelemben is, hogy milyen köze lehet ennek a felfogásnak a grammatika, a kategorizáció és a hagyományosabb értelemben felfogott szekvenciális szerveződés, illetve a nyelv keletkezéséhez, vagyis hogy nem lehet-e itt egy többfunkciós modellben gondolkozni. Másrészt új feladat annak végiggondolása, hogy az eredetre vonatkozó efféle modell milyen implikációkkal bír a mai társadalomra, és honnan kell meggyőző és igazolt társadalmi adatokat szerezni, s ez az, ami az olvasót DUNBAR könyvével kapcsolatban kielégületlenül hagyja, de számos új és izgalmas kérdést vet fel.

Pléh Csaba

A SZAVAK ÉS A TUDAT

ALISON GOPNIK, ANDREW N. MELTZOFF: *Words, Thoughts and Theories*
MIT Press, Cambridge, 1997, 247 oldal

Ez a könyv a fejlődéspszichológia azon régi gondolatának modern változatát adja elő, miszerint mély és alapvető analógia található a gyermekek kognitív fejlődése és a tudományos elméletek változásának története között. Mi több, GOPNIK és MELTZOFF „elmélet-elmélet" megközelítésének központi gondolata az, hogy ez az analógia nemcsak hasznos metafora, hanem a tudomány és a kognitív fejlődés fogalmi változásait megalapozó elméletépítő mechanizmusok azonosságának az eredménye. Következésképp a szerzők abban hisznek, hogy nemcsak a pszichológusok tekinthetik a tudománytörténetet a gyermeki fogalmi fejlődés modelljének, hanem a tudományfilozófusok is hasznot húzhatnak a megismerés fejlődésének tanulmányozásából.

Nézetük szerint az evolúció olyan, szabályokra és reprezentációkra épülő, igazságkereső eljárásokkal látta el az emberi elmét, mint amilyenek a tudományos elméleteket jellemzik strukturális (absztraktság, koherencia, kauzalitás és ontológia), funkcionális (előrejelzés, értelmezés és magyarázat) és dinamikus (az elmélet módosítása a cáfoló adatok fényében) szempontból. A kisgyermekek így olyan tudósok képében jelennek meg, akik kezdettől fogva „kognitív orgazmust" élnek át azáltal, hogy az általuk megtapasztalt jelenségekre elvont és oksági magyarázatokat konstruálnak. Ez az episztemikus elméletalkotó késztetés különböző terjedelmű és komplexitású, területspecifikus elméletek kialakulásához vezet, amelyek aztán a felnőttek által a mindennapi életben használt intuitív elméletekben teljesednek ki. Ezen naiv elméletek és a tudományosak között a folytonosságot a felnőttek egy kivételes csoportja biztosítja, nevezetesen a tudósok, akik más halandóktól eltérően meghosszabbított gyermekkort élveznek, és a pubertás után is fennmarad (a szexuálison túl) a kognitív orgazmus iránti igényük.

Alapvető különbségek vannak azonban e felfogás, valamint a kognitív fejlődés és a tudomány fejlődése közötti hasonlóságot hangsúlyozó klasszikus piaget-i nézet között. Először is – a szerzők feltételezése szerint – elméleteink oksági szerkezete és következtetési apparátusa velünk született és nem pedig konstruált. Másodszor, a gyermek fejlődő elméletei nem általános logikai rendszerek, hanem területspecifikus tudásszerkezetek, amelyek a kezdeti elméletekből veleszületetten meghatározott ontológiai korlátok között fejlődnek ki. De GOPNIK és MELTZOFF legfőbb empirikus újítása három olyan egyedi tudásterület azonosítása, amelyeken a 18 hónapos gyermek specifikus elméleteket gyárt: a látszatok, a cselekvések és a kategóriák elmélete. A szerzők a kognitív fejlődés területspecifikus hagyományában dolgozó egyéb kutatóktól és a természettudósoktól eltérően szabdalják fel a világot. A tudásterületek ilyen módon való felosztására elsődlegesen az a sok fejtörést okozó megfigyeléshalmaz hatott, miszerint érdekes korreláció található a 18 hónaposok elméleteinek nem nyelvi manifesztációi és a nyelvelsajátításban ezzel párhuzamosan megfigyelhető szemantikai fejlődés között. Az, hogy helyes-e a kezdeti tudásterületek ilyen elhatárolása, idővel ki fog derülni. A korai elméletek konkrét szerkezetével kapcsolatos javaslataik egyik problémája éppen az, hogy az elméletek egyes kritikus jellemzőit (mint például az absztrakt konstruktumokból oksági következtetésekkel generált előrejelzéseket) túl nagylelkűen tulajdonítják az újszülötteknek. Például a cselekvések „elméletének" kezdő állapotában levő csecsemőknek arra a képességére, hogy meg tudják jósolni válaszaik kontingens követ-

kezményeit, úgy hivatkoznak, mint (elméleti) „következtetésre", és azt a teljesítménykorlátot, hogy csak egy rövid időszakaszon belül tudják észlelni a kontingenciát, úgy tekintik, mint a kontingenciák értelmezésében jelentkező (elméleti) „korlátot".

Ugyanakkor kétséges, hogy ezeknek a korai képességeknek bármi közük lenne az elméletjellegű oksági következtetésekhez és értelmezésekhez, különösen annak a ténynek a fényében, hogy a szerzők szerint a fizikai vagy szociális okozás fogalma csak a 9 hónapos csecsemő újrafogalmazott cselekvéselméletében jelenik meg.

GOPNIK és MELTZOFF megközelítése nem azonosítja teljesen a tudás fejlődését az elméletek konstrukciójával: helyet hagynak az asszociációalapú empirikus általánosításoknak (mint a „forgatókönyvek"), és legalábbis néhány területen (észlelés, szintaxis) a velünk született moduláris rendszereknek. Elképzelésük további érdeme, hogy megkísérlik *a)* jellemezni az ilyen különböző típusú tudásszerkezetek között levő kölcsönhatásokat a fejlődés folyamán és *b)* azonosítani azokat a módszereket, amelyekkel a veleszületett és moduláris rendszerek megkülönböztethetők az elméletépítő képességünk által konstruált elméletektől. A szerzők meggyőződése, hogy az elméletek fejlődésében megfigyelhető rugalmasságra és plaszticitásra, továbbá arra, hogy ezek az elméletek felülbírálhatók és érvényteleníthetők ellenpéldákkal való szembesüléskor, az „elméletelmélet" konstruktivista megközelítése plauzibilisebb magyarázatot kínál, mint az érés, performanciatényezők stb. szerepét hangsúlyozó modularista alternatívák.

Egy kis óvatosság azonban nem árt e következtetés mérlegelésekor. Egyrészt a pszichopatológiából, a kognitív idegtudományból, valamint a teljesítménykorlátok empirikus demonstrációiból származó és a modularista magyarázatokat támogató különböző adatok valós értékükhöz képest kevéssé vannak a könyvben bemutatva, vagy legalábbis az ellentmondó bizonyítékok integrálásának igyekezetében túl könnyen maradnak figyelmen kívül. Másrészről, a szerzők elképzelése kissé sematikus maradt arról, hogy hogyan változnak meg a csecsemők elméletei az ellentmondó adatok fényében, és ezáltal nem nyújtanak teljesen meggyőző alternatív magyarázatot ezen a szinten.

Mindemellett a modularista megközelítések tárgyalásakor GOPNIK és MELTZOFF nem szólaltatják meg azokat az újabb és kifinomultabb elképzeléseket, amelyek integrálják az előrehuzalozott területspecifikus elvek fogalmait használó nativista elméleteket és az elméletváltozás mechanizmusait. Úgy tűnik tehát, hogy jóval több empirikus kutatás és (remélhetőleg kognitív orgazmussal kísért) elméleti modellezés szükséges ahhoz, hogy biztos ítéletet lehessen hozni ebben a kérdésben.

Csibra Gergely és *Gergely György*

A BESZÉLT TÉR: AVAGY HOL VAN A KUTYA ELÁSVA?

PAUL BLOOM, MARY A. PETERSON, LYNN NADEL, MERRILL F. GARRETT:
Language and Space
A Bradford Book. MIT Press, Cambridge, MA, 1996, 597 oldal

Az elmúlt évtizedben a tér reprezentációjának kérdése a megismeréstudomány talán legzsúfoltabb küzdőterévé vált. A tér, mint pszicholingvisztikai, komputációs, látás- és emlékezetkutatási probléma hasonló karriert kezd befutni, mint a neurobiológiai

kutatások sztárterületének számító hippokampusz. A hippokampusz-kutatás többek között annak köszönheti karrierjét, hogy itt viszonylag „egyszerűbb" felépítésben megtalálhatóak az idegrendszer egyébként jóval bonyolultabb mechanizmusai. A két kutatási terület analógiája annál is inkább kézenfekvő, mivel a hippokampusz többek között a téri tanulásban is kulcsszerepet tölt be.

A *Language and Space* szöveggyűjtemény, amelynek 16 tanulmánya az 1994-es, Arizona állambeli Tucsonban megtartott, hasonló című konferencia előadásain alapul. A tér reprezentációja kapcsán olyan jól ismert viták bontakoznak ki, mint hogy moduláris vagy interaktív működésű-e az emberi elme, univerzális képességekre épülnek-e rá a térrel kapcsolatos nyelvi kifejezések vagy a kultúra határozza meg őket? Az egész területet, hasonlóan ehhez a kötethez, áthatja a kognitív idegtudomány szemlélete, az a próbálkozás, hogy az agykutatás modern képalkotó eljárásaiból és a neuropszichológiai irodalomból származó adatbázist használják fel a nyelv, a látás, az emlékezet problémáinak megoldásában.

Van-e független „hol" rendszer?

LANDAU és JACKENDOFF egyik nagy hatású cikkükben (1993) azt a provokatív álláspontot fejtették ki, hogy hasonlóan a látórendszerhez, a nyelvben is létezik egy „mi" és egy „hol" rendszer. Ezt a moduláris elképzelést szerintük többek között olyan tények támasztják alá, mint az, hogy az angol nyelvben mindössze 75 téri prepozíció létezik szemben a kb. 30 000 főnévvel. Véleményük szerint ezen a ponton tetten érhető, hogyan illeszkedik a nyelv más rendszerekhez – esetünkben a látáshoz. A tárgyak megnevezésénél a forma és a felszín gazdag, részletes leírására támaszkodunk, ezzel szemben, ha a tárgyak téri helyzetét akarjuk leírni, akkor a tárgyak formájának elnagyolt vázlatára támaszkodunk. JACKENDOFF (1996, In Language and Space) *reprezentációs modularizmusnak* nevezett elképzelése számos vonásában különbözik FODOR (1983) eredeti modul fogalmától. FODORnál a modulok nem átjárható, területspecifikus, csak be- és kimenetüknél vizsgálható, innát egységek. A *reprezentációs modularizmus* felfogása szerint egy ilyen nyelvi modul nem tud interakcióba lépni más kognitív készségekkel, mivel nem lenne megoldott az interface kérdése. JACKENDOFF modelljében a nyelv három szintje, a fonológia, a szintaxis és a konceptuális szintek között interface modulok végzik a fordítást. Egy fonológia-szintaxis modul annyiban szintén önmagába zárt lesz, hogy máshoz nem fog érteni, nem fogja például figyelembe venni a szociális kontextust a fordításnál. Ezzel párhuzamosan a látás három szintje, a retinotópia, a képszerű (imagistic) és a téri reprezentációs szintek között is interface modulok helyezkednek el. A vizuális rendszer elképzelésében JACKENDOFF elfogadja MARR (1982) látásfelfogását: a szem érzékeli a külvilág téri jellegzetességeit, a retinitopikus kép MARR elsődleges vázlatának felel meg, e rendszer következő állomása a képszerű (imagistic) modell, amely a marri 2 1/2 D modell megfelelője, ezt követi a téri reprezentáció, mely a 3 D modellel egyenértékű.

A két párhuzamos rendszer a konceptuális-téri reprezentáció szintjén lép interakcióba. JACKENDOFF tehát a látórendszerben elkülönülő téri modult a konceptuális szinten kapcsolja a nyelvhez.

TALMY (1996) az egész problémát még bonyolítja azzal a felvetésével, hogy egyidejűleg két versengő reprezentáció is létrejöhet a nyelvi és a vizuális rendszerben egyaránt. Amit a beszélő igaznak talál, az a faktív, azaz tényértékű a nyelvi rendszerben, a másik reprezentáció fiktív marad. A vizuális rendszerben a faktív reprezentációt látjuk, a fiktívet csak „érezzük".

Az ösvény a patak mentén halad.

Ennél a mondatnál a mozdulatlanságot egy mozgásra történő utalással fejezzük ki, létrejön egy fiktív mozgás. TALMY a nyelvben megjelenő fiktív mozgásnak több tucat példáját írja le.

Judit átvágott az újságosbódé előtt.

Ebben a mondatban az úgynevezett orientációs pálya érhető tetten, vagyis amikor egy folyamatos lineáris láthatatlan entitás elemelkedik egy tárgy elejéről. Judit ebben az esetben azt a láthatatlan vonalat vágta el, amely az újságosbódéból emelkedett ki.

A nap sugarai elárasztották a mezőt.

Kamerámmal célba vettem a száguldó autót.

Ezekben a mondatokban „fiktív" entitások áradnak ki valamiből, irányulnak rá valamire.

Miért is érdekes mindez a „hol" rendszer szempontjából? Ebben a modellben mind a látórendszernek, mind a nyelvnek van egy *struktúra* és egy *tartalom* alrendszere. A látás esetében a tartalom alrendszer finom felbontású, on-line inputot igényelő, jellemző rá az euklideszi geometria, az abszolútság és a precizitás. A struktúra alrendszer durvább felbontású, topológia, viszonylagosság, hozzávetőlegesség jellemzi. A nyelv esetében a főnevek és az igék képezik a tartalom alrendszert, míg a prepozíciók, ragok a struktúrát. A vizuális struktúra, amely idegrendszeri szinten a téri prepozíciókhoz kötődik, fiktív szinten egy virtuális struktúrát ír le, amely független a faktív szinten megélt tartalomtól (pl. az across-„keresztül" prepozíció vonatkozhat egy centiméterre és egy országra egyaránt). JACKENDOFF és TALMY, ha eltérő felhangokkal is, de egy önálló téri modul léte mellett teszik le voksukat.

Az önálló téri rendszer gondolata azonban jóval korábban felmerült az emlékezetkutatásban is. Már TOLMAN (1948) hangsúlyozta, hogy a tanulási kísérletek eredményeiben meglévő ellentmondások feloldhatóak, ha elkülönítünk egy téri és egy választanulási rendszert.

Tér és emlékezet

Az emlékezetkutatók az elmúlt két évtizedben a többszörös emlékezeti rendszerek lázában égnek. O'KEEFE és NADEL (1978) programindító *kognitív térkép* elmélete két nagy emlékezeti rendszert különböztetett meg, amelyeket *lokál* és *taxon* rendszereknek neveztek el. A *lokál* rendszer gyors és térképszerű, nem érzékeny az interferenciára, míg a *taxon* lassú, kategóriaszerű tárolást végez.

A kognitív térkép elmélete állatkísérleti és humán neuropszichológiai eredményeken alapul, így lehetőséget ad arra, hogy az emlékezetkísérletek adatait neurobiológiai tartalommal töltsük fel. Az emlékek tériidői kontextusának kialakítását a mediális temporális lebeny és ezen belül a hippokampusz végzi, tehát a hippokampusz képezi a lokál („hol") rendszer idegrendszeri alapját. A lokál rendszer működéséről döntő információt szolgáltattak az ún. hely-sejtekkel kapcsolatos vizsgálatok.

A temporális lebeny mélyén található hippokampusz, úgynevezett CA1 régiójának piramissejtjei szelektíven tüzelnek bizonyos helyekre, helyzetekre. A téri elhelyezkedés kódolását néhány kiugró jelzőinger határozza meg. Azt a helyet, ahol a sejtek maximálisan tüzelnek, „mezőnek" (place field) nevezzük. Ha a kiugró vizuális kód elfordul, akkor az egész mező ugyanolyan szögben fog elfordulni. A hely-sejtek nem specifikus szenzoros sajátosságokat kódolnak, hanem absztrakt téri viszonyokat (COHEN, EICHENBAUM, 1994). O'KEEFE (1996) ezekre az elgondolásokra támaszkodva dolgozta ki *vektor grammatikának* nevezett elméletét. Az allocentrikus téri reprezentációt (ezt nevezte kognitív térképnek TOLMAN) a hippokampusz alakítja ki. A kognitív térképben az entitások egymáshoz való viszonyuk alapján lesznek lokalizálva. A téri viszonyt három változó határozza meg: a hely, az irány és a távolság. A hely meghatározásához a hely-sejtek szolgáltatják az információt, olyan foltok a környezetben, amelyeknek változhat a méretük és a formájuk. Az „iránykódot" a hippokampális struktúrában subiculumnak nevezett területen található ún. fej-iránysejtek szolgáltatják, az irányt pedig egy sor paralel vektor adja meg, de minden iránynak van egy ellentétes vektora is. Az irány megjósla-

sa származhat a mozgás visszajelzéséből (ez a távolságot is jelezheti), de eredhet környezeti vagy interoceptív jelzésekből is. Régi nyelvészeti elképzelés az, hogy a nyelv szemantikus struktúráját eredetileg a téri és a nem téri propozíciók metaforisztikus kiterjesztése hozta létre (l. COOK, 1989 áttekintését). O'KEEFE modellje beleilleszkedik ebbe az irányvonalba, elméletének gyenge pontját a hippokampusz szerepének egyoldalú értelmezése adhatja. Számos alternatív elgondolás is létezik a hippokampusz funkcióit illetően, SUTHERLAND és RUDY (1989) a konfigurális asszociációk kialakításáért, COHEN és EICHENBAUM (1994) a flexibilis viszonytanulásért, SQUIRE (1987) a deklaratív emlékezetért teszik felelőssé. Ezenkívül O'KEEFE is elköveti azt a hibát, ami általában jellemzi a külön „hol" és „mi" rendszerben gondolkodókat, nevezetesen, hogy a „mi" rendszert azonosítják egy vizuális kategóriaképző mechanizmussal. A neuropszichológiai adatok azonban csak részben támasztják alá ezt az elképzelést. CARAMAZZA (CARAMAZZA és mtsai, 1990) *szervezett egységes tartalom* elmélete értelmében egy tárgyon keresztül elért szemantikus reprezentáció a kiugró perceptuális jegyeket privilegizálja, egy strukturális leíráson keresztül tehát könnyebb elérni, mint fonológiai úton. Ezzel szemben a hagyományos neuropszichológiai tradíció követői ragaszkodnak ahhoz, hogy külön vizuális és verbális szemantika létezik (SHALLICE, 1987; MCCARTHY, WARRINGTON, 1988). Egy köztes álláspont szerint bizonyos szinteken van összeköttetés a strukturális és az amodális „magfogalom" között, de egy tárgy vizuális azonosításához nemcsak strukturális, hanem funkcionális leírás is szükséges (SHALLICE, 1996).

A referenciakeret kérdése

A téri kifejezések mindig valamilyen referenciakeret hátterén értelmezhetőek. A téri referenciakeret olyan kontextushoz igazított eszköz, amely az adott szituációnak és a közlendőnek megfelelően egy nézőpontot, viszonyítási keretet ad a téri kifejezések értelmezéséhez. A referenciakeret adja meg, hogy az adott kifejezés milyen pontos téri viszonyt jelöl.

Nem csak egyféle referenciakeretet használunk azonban, GARNHAM (1988) például megkülönbözteti a terminusok alap, deiktikus és intrinzikus jelentését, e jelentések megjelenéséért pedig a beszélő által az adott szituációban választott (domináns) referenciakeretet teszi felelőssé.

LEVELT (1996) mutat rá arra, hogy a perspektíva felvétele és közvetítése a beszédre való előkészület „mikrotervezési" egységéhez tartozik. E mikrotervezési egység részei, abban az esetben, ha téri viszonyokat akarunk leírni, a referenciatárgy, a relátum (vagy figura) és az alkalmazott referenciakeret, amely a perspektívát meghatározza.

Három alapvető referenciakeretet jelöl meg: az intrinzikus referenciakeretet, amely a téri relációt a relációban szereplő tárgyhoz viszonyítva határozza meg, a deiktikus referenciakeretet, amely a beszélő szemszögéből határozza meg a viszonyokat, és az abszolút referenciakeretet, ahol olyan, a szemlélőtől független (egyezményes) keretet alkalmazunk, mint például a gravitáció vagy az égtájak (észak, kelet, dél, nyugat). LEVELT elképzelése szerint a referenciakeret nyelvi eszköz, a beszéd megtervezésének egysége, amely mögött perspektívamentes téri reprezentációk állnak. Ebben a modellben a referenciakeret meghatározásának folyamata, a perspektíva felvétele jelenti azt a határfelületet, amely a téri reprezentációt összeilleszti egy propozicionális, szemantikus reprezentációval. Mint arra LEVINSON rámutat, egy-egy kultúra rendelkezhet domináns referenciakerettel (például az európai nyelvek a relatív referenciakeretet preferálják – ami megfelel LEVELT deiktikus perspektívafogalmának –, míg a tzeltal nyelv az abszolútat).

Ettől függetlenül az emberek különböző helyzetekben különböző perspektívákat alkalmazhatnak. A szociális interakciók során a személyes perspektívákat (deiktikus) használjuk, itt a beszélő eldöntheti, hogy a saját vagy a hallgató perspektíváját használja-e

fel. Ha a beszélő pontosan akarja átvinni a téri információt, akkor a két semleges perspektívát, tehát az intrinzikus vagy az abszolút (extrinzikus) referenciakereteket fogja használni. Azonban a helyzet nem ennyire egyszerű, mert a beszélő saját testét is használhatja intrinzikus tárgyként, mint aminek eleje, háta van. Továbbá az emberek gyakran kevert perspektívákat használnak, egyszerre lehetnek deiktikusak és extrinzikek: *A sátor délre van tőlem.* Pragmatikai megfontolások is beleszólnak tehát, hogy mikor melyik referenciakeretet használjuk.

Tér és nyelv a nyelvelsajátítás tükrében

A téri kifejezések elsajátításával kapcsolatos fejlődéslélektani kutatások elsősorban azt próbálják meg feltárni, hogy a korai nyelvelsajátítás mennyire épít a nyelv előtti kognitív fejlődésre. PIAGET (PIAGET, INHELDER, 1967) úgy gondolta, hogy a gyerek a topológiai viszonyokkal (pl. a tartalmazás) hamarabb jön tisztába, mint az olyan vetületi viszonyokkal, mint például a lineáris sorrend.

A téri kifejezések elsajátításának folyamatát ma már klasszikusnak számító tanulmányukban JOHNSTON és SLOBIN (1979) vizsgálták. Ennek során a téri kifejezések elsajátításában közreműködő nem nyelvi konceptuális képességek szerepét próbálták feltárni. Négy különböző anyanyelvű (angol, olasz, szerb, török) gyerekcsoport tagjainál vizsgálták meg a helyhatározók használatát.

Eredményeik szerint a nyelv elsajátítása során először a tartalmazási, valamint a kapcsolatot jelölő nyelvi kódok jelennek meg. Ezeket követi az „alatt", majd a „mellett" és a „között", végül az „előtt" és „mögött" viszony olyan tárgyaknál, amelyek intrinzikus (inherens) perspektívával, orientációval rendelkeznek és legvégül az „előtt-mögött" viszony olyan tárgyaknál, melyek intrinzikus perspektívával nem rendelkeznek.

JOHNSTON és SLOBIN véleménye szerint a kifejezések mögötti téri reláció komplexitása megfelel a kifejezések megjelenési sorrendjének. SINHA és munkatársai (1994) angol, japán és dán gyerekekkel dolgozva eltérő eredményeket kaptak. Szerintük a kognitív képességek–nyelv elsőbbségi vitát két részre kell osztani: a korai elsajátításnál a kogníciónak lényegi befolyása van, úgy tűnik, az első szakasz kognitíven determinált, hiszen valamennyi nyelv esetében ugyanaz a nyolc alapvető téri viszony jelenik meg először (bár eltérő sorrendben). A második szakaszban hasonló változáson megy át a produkciós repertoár, mint a szókincsrobbanás esetében, és ennek mintázatát az adott nyelv sajátosságai fogják meghatározni.

LANDAU (1996) kísérletei nyomán az is bizonyossá vált, hogy a forma, a téri megjelenés jelentős szerepet játszik a gyerekek nyelvelsajátításában. A gyerekek rugalmas reprezentációkkal rendelkeznek, képesek eltérő formájú tárgycsoportokat úgy reprezentálni, hogy a formához köthető téri relációs jelentést is megőrizzék. A tárgynevek formákkal való megfeleltetése kétségtelenül jelentős a nyelvelsajátításban, viszont a gyerekek már rendelkeznek tárgynak nem megfeleltethető fogalmakkal is, például elvont felsőbbrendű kategóriákkal, az ágencia, a biológiai mozgás és az élőség alapkoncepcióival (MANDLER, BAUER, 1988).

MANDLER (1996) LANDAUhoz hasonlóan abból indul ki, hogy a téri viszonyok feltérképezése szerepet játszik a nyelvelsajátításban. A gazdag fogalmi ismeret azonban a nyelv elsajátítását megelőzően létrejön, egy sajátos téri analízis eredményeként. Nem a fogalmi magok veleszületettek, hanem a téri elemzés mechanizmusa. A téri analízis perceptuális bemenetekre épít, de absztrakcióra teszi képessé a gyermekeket. Ennek segítségével már a beszéd elsajátítása előtt rendelkeznek olyan preverbális koncepciókkal, amelyeket később a nyelv elsajátítása során szavakkal kapcsolnak össze. Azaz a nyelv kifejezéseit illesztik egy korábban elsajátított reprezentációhoz. Így előfordulhat, hogy a gyermek számára egy koncepcióba eső két dolog különböző nyelvi címkéje felhívja a gyerek figyelmét a két dolog közötti különbség jelentőségére, s így

segíti a mélyebb analízist és a fogalmi gazdagodást. Az is előfordulhat, hogy a nyelvben nincs kifejezés egy korábban konceptualizált dologra. Lehetséges, hogy eredetileg jóval gazdagabb téri relációsort konceptualizálnak a gyerekek, melyek közül később csak azokat alkalmazzák, melyekre vannak nyelvi kifejezések. Nyelvelsajátítási probléma akkor jelentkezik, amikor a gyermek számára nem áll rendelkezésre olyan prekoncepció, amit egy kifejezéshez kapcsolhatna annak jelentéstartalmaként. Ebben az esetben késik az elsajátítás folyamata.

A nyelvelsajátítást tehát megelőzi és segíti a téri analízis nyomán kialakított preverbális koncepciók rendszere, a nyelv pedig segíti az összetettebb, bonyolult viszonyok feltérképezését, mivel az analízist a korábban észrevétlenül maradt aspektusokra irányítja. A konceptuális struktúra kialakításának eszköze, s így egyben a tér és a nyelv határfelülete maga a téri analízis. A téri analízis segíti a nyelvelsajátítást, s annak hátterében a konceptuális struktúra megalapozását, a nyelv pedig gazdagítja azt, tehát kétirányú folyamatról beszélhetünk.

Racsmány Mihály és Király Ildikó

IRODALOM

CARAMAZZA, A., HILLIS, A. E., RAPP, B. C., ROMANI, C. (1990) The multiple semantics hypothesis: multiple confusions? *Cognitive Neuropsychology, 7,* 161–189.

COHEN, N. J. (1994) *Memory, Amnesia, and the Hippocampal System.* MIT Press, Cambridge, MA

COOK, W. A. (1989) *Case Grammar Theory.* Georgetown University Press, Washington, DC

FODOR, J. (1983) *The Modularity of Mind.* MIT Press, Cambridge, MA

GARNHAM, A. (1988) A unified theory of the meaning of some spatial relational terms, *Cognition, 31,* 45–60.

JACKENDOFF, R. (1996) The Architecture of the Linguistic-Spatial Interface, In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space.* MIT Press, Cambridge, MA

JOHNSTON, J. R., SLOBIN, D. (1979) The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language, 6,* 529–545.

LANDAU, B., JACKENDOFF, R. (1993) "What" and "where" in spatial language and spatial cognition. *Behavior and Brain Sciences, 16,* 217–265.

LANDAU, B. (1996) Multiple geometric representation of objects in languages and language learners. In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space.* MIT Press, Cambridge, MA

LEVELT, W. J. (1996) Perspective taking and ellipsis in spatial descriptions. In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space.* MIT Press, Cambridge, MA

LEVINSON, S. C. (1996) Frames of reference and Molyneux's question: Crosslinguistic evidence. In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space.* MIT Press, Cambridge, MA

MANDLER, J. M., BAUER, J. M. (1988) The cradle of categorization: Is the basic level basic?, *Cognitive Development, 3,* 247–264.

MANDLER, J. M. (1996) Preverbal representation and language. In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space.* MIT Press, Cambridge, MA

MARR, D. (1982) *Vision.* Freeman, San Francisco

MCCARTHY, R. A., WARRINGTON, E. K. (1988) Evidence for a modality-specific meaning system in the brain. *Nature, 334,* 428–430.

O'KEEFE, J., NADEL, L. (1978) *The Hippocampus as a Cognitive Map.* Clarendon Press, Oxford

O'KEEFE, J. (1996) The spatial prepositions in English, Vector Grammar, and the Cognitive Map theory. In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space*. MIT Press, Cambridge, MA

PIAGET, J., INHELDER, B. (1967) *The Child's Conception of Space*. Norton, New York

SHALLICE, T. (1987) Impairments of semantic processing: Multiple dissociations. In Job, R., Sartori, G., Coltheart, M. (eds) *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Erlbaum, London

SHALLICE, T. (1996) The language-to-object perception interface: evidence from neuropsychology. In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space*. MIT Press, Cambridge, MA

SINHA, C., Thorseng, L. A., Hayashi, M., Plunkett, K. (1994) Comparative spatial semantics and language acquisition: evidence from Danish, English, and Japanese. *Journal of Semantics, 11,* 253–287.

SQUIRE, L. R. (1987) *Memory and Brain*. Oxford University Press, Oxford

SUTHERLAND, R. J., RUDY, J. W. (1989) Configural association theory: the role of the hippocampal formation in learning, memory, and amnesia. *Psychobiology, 17,* 129–144.

TALMY, L. (1996) Fictive Motion in Language and "Ception". In Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L., Garrett, M. F. (eds) *Language and Space*. MIT Press, Cambridge, MA

TOLMAN, E. C. (1948) Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review, 55,* 189–208.

BÜKY BÉLA

A magyar nyelvtudomány és pszichológia tudományközi kapcsolatai századunkban

Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 1996, 365 oldal

1997-ben jelentette meg a Magyar Nyelvtudományi Társaság a nemrégiben elhunyt kiváló nyelvész, BÜKY BÉLA (1928–1998) „*A magyar nyelvtudomány és pszichológia tudományközi kapcsolatai századunkban*" című összefoglaló munkáját. A mű hiánypótlónak tekinthető, hisz – ahogy Büky *Bevezetés*ében utal is rá – a pszichológia és nyelvészet hazai együttműködéséről eddig csak a nemzetközi jelentőségű eredményeket illetően jelentek meg összefoglalások, ezek is „szétszórtan találhatók meg" (5).

A szerző két nagy részre osztja művét. Az elsőben – *A nyelvtudomány és rokonterületei vallatása ezek pszichológiai vonatkozásai felől* (11–226) – nyelvészeti művekből szemlézi azok pszichológiára vonatkoztatható megjegyzéseit, míg a második főrészben – *A pszichológia vallatása ennek nyelvtudományi vonatkozásai felől* (227–297) – hazai pszichológiai jellegű művek nyelvészeti vonatkozásait igyekszik kiemelni. Tárgyalási módja – mint az első rész előtt nyújtott „*Módszertani meggondolás*"-aiban jelzi – olyan, hogy tárgyalt tudományterületeit részdiszciplínánként veszi szemügyre, s ezeken belül tartja a történeti sorrendet. „Ez lehetővé teszi az olvasó számára az őt közelebbről érdeklő rész áttekintését anélkül, hogy az egész munkát kelljen teljes alapossággal áttanulmányoznia." (6)

Az említett „*Módszertani meggondolások*"-ban tájékoztat Büky a felhasznált dokumentumokról, azok kezelési módjáról, valamint az általa használt korszakolásról, amit megfelelően indokol is. Logikus tárgyalásra való törekvését jelzi, hogy megtartja a logikai és nyelvészeti művek immár szokásossá vált számozásos fejezet–alfejezet–al-alfejezet etc. (I.1.1.1) jelölési módját, amivel jelentősen megkönnyíti a tájékozódást a szövegben.

* * *

A nyelvészet területét mintegy „alulról felfelé építkezve" tárgyalja, a fonetikától (12–33) kezdve (a fonológiával [34–45] is foglal-

kozva) a szókészletkutatáson (45–52) majd a morfológián (53–57) át a leíró mondattanig (58–67), a jelentéstantól (67–73) a stilisztikán (73–87) keresztül, a szövegtant (87–93) és a tipológiát (93–95) érintve az idegennyelv-oktatás és a fordításelmélet pszichológiai problémáiig (95–101). Foglalkozik még a nyelvtörténeti kutatások lélektani vonatkozásaival (101–116), de az olvasáskutatással (116–122) és az orvosi nyelvészettel (122–124) is. A rokontudományok területét a nyelvészetet tárgyaló részbe foglalva a pszicholingvisztikai művekkel foglalkozik hosszan (125–173), azután a szociolingvisztikát (173–191), szemiotikát (191–212) és a tömegkommunikáció-elméletet (212–226) tárgyalja.

Az egyes fejezeteket részdiszciplináris alapon apró alfejezetekre tagolja, így például a fonetikán belül külön alfejezetben tárgyalja a beszédprodukcióval kapcsolatos kutatásokat, ezen belül külön alfejezetekben a produkció modellálását (15–21), a szupraszegmentális elemeket (23–24), az átlaghangmagasságot (24–25), a ritmust és ütemet (25), valamint a szünetet (25–26). Ugyanígy tesz a fonetika fejezetében a beszédpercepcióval (26–34). Hasonlóan alapos kutatásokról tanúskodik a többi fejezet alfejezeteinek száma. Így például a mondatstilisztikával foglalkozó fejezeten belül találkozunk a szórend, a metanyelv, a szövegkohézió, a kommunikációs modellek, a lélektani okok, a szövegstilisztika, a korstílus és az „aranymetszés" kérdéseit tárgyaló alfejezetekkel. Érdekes és fontos az olvasáskutatás, valamint az orvosi nyelvészet tematikába való felvétele, ezek általában kevéssé tárgyalt területek.

Bevezetést kapunk az olyan kérdések hazai tárgyalásának történetébe, mint a hangzóválasztás, illetve szóválasztás, mondatmegformálás, szövegstilizálás lehetséges lelki okai és céljai, valamint mindezek lélektani hatásai, a hangzóhosszúság-érzet, a hangszín és hangszínezet megkülönböztetése, a mondat–gondolat összefüggés, a szupraszegmentális elemek lélektani hatása és alkalmazásuk kiváltója, a névadás lelki okai, a nevekkel elérni kívánt lélektani hatás, a nyelvből kihámozható történeti lélekképzetek, a „néplélek" léte–nem léte, illetve összefüggése a nyelvjárásokkal, tömeglélektani jelenségek, mint többféle nyelvi jelenség (névadás, szóválasztás, nyelvjárás) kiváltó okai és más hasonlók. Nyilvánvaló, hogy ezek mindegyikét nem lehet ekkora terjedelmű műben mélységében tárgyalni, nem is ez a kötet célja.

Fontos és pontos a magyar nyelv hangzórendszerével kapcsolatos elképzelések bemutatása (jóllehet ez nem feltétlenül pszichológiai relevanciájú téma), a kommunikációs modellekkel kapcsolatos magyar kontribúciók felsorolása és a szófajok kérdésének reflektív érintése.

Kiváló elemzést és bemutatást kapunk ezután a szövegtan és a pszichológia összefüggéseiről, ezen belül is főként PETŐFI S. JÁNOS munkásságáról, melyet Büky példaszerűen mutat be mind történeti, mind elméleti oldalról (87–93).

Hasonlóan jó és fontos (mint említettem) a hazai olvasáskutatás elméletébe és történetébe bevezető rész (116–122), ezen belül is a 117–118. oldal, ahol a globális olvasással kapcsolatos vitákat mutatja be jól követhetően a szerző. De felbukkan a szűk körben (NYÍRI KRISTÓF és tanítványai) „frissen felfedezett" olvasáskutató BALOGH JÓZSEF is a hangos olvasás kérdésével (ha nem is ismeretelméleti mélységben). E helyt más érdekes (pl. olvasásszociológiai vagy az írógép-billentyűzet olvasásra-helyesírásra tett hatásait boncolgató) kérdésekkel is találkozhatunk. Érdekfeszítő még ugyanitt az orvosi nyelvészet lehetséges témáinak bemutatása (122–124).

A nyelvészettel foglalkozó első rész utolsó felébe sorolta a szerző a „rokonterületeket". Az ezeket tárgyaló rész nyújtja a legteljesebb képet a hazai kutatásokról, ez a rész a könyv legsikerültebb eleme, amely legteljesebben tölti be kitűzött célját.

Központi fejezete a tulajdonképpeni pszicholingvisztikával foglalkozó terjedelmes rész (125–173). Büky a pszicholingvisztikát – akárcsak a szemiotikát – a nyelvtudomány

„rokonterületei" közé sorolja. A szerző szerint a hazai pszicholingvisztika – amerikai gyökerei okán – túlzottan kognitív és generatív beállítottságú; ezen irányzatokkal egész művében érezhető távolságtartással foglalkozik. Igyekszik végig egyensúlyt tartani ezen és a többi nyelvészeti, illetve pszichológiai irányzatok, paradigmák, diszciplínák között.

A szociolingvisztikán belül, melyről a szerző úgy véli, a „pszicholingvisztikánál jelenleg egzaktabb kutatási területnek látszik hazánkban", jó bemutatását kapjuk PAP MÁRIA és RÉGER ZITA ide vonatkozó munkáinak, másoknál a bemutatás kimerül témáik említésében. A szerző e terület alfejezeteként tárgyalja a kétnyelvűség pszichológiáját, melynek magyar vonatkozású irodalmát szintén magas szinten mutatja be.

Erős része még a könyvnek a hazai szemiotikai kutatások bemutatása (191–212). E részben tudja a szerző maradéktalanul teljesíteni könyve célját: rövid történeti kitekintés után a tudományág hazai történetének kimerítő bemutatását mind elméleti, mind intézményes (pl. konferenciák részletekbe menő bemutatása résztvevőik névsorával, a hazai tudományos műhelyek bemutatása etc.) tekintetben, valamint a megjelent hazai, és hazai vonatkozású könyvek, folyóiratok, cikkek, közlemények, disszertációk, bírálatok (!), hozzászólások, szakmai beszélgetések (magánbeszélgetések, interjúk is!) ismertetése révén. E rész kulcsszereplője a magyar származású THOMAS A. SEBEOK.

Érdekes, és összefoglalóan kevéssé tárgyalt téma Magyarországon a tömegkommunikáció elmélete és ennek pszichológiai vonatkozásai. A szerző itt is kiváló történeti-elméleti bemutatását adja a hazai kutatásoknak. Ezen belül természetesen – az internet megjelenésével és robbanásszerű elterjedésével – tömegével születnek az utóbbi években közlemények, ezek azonban már nem kerülhettek feldolgozásra az 1996-ban megjelent műben. Így is erénye, hogy Z. KARVALICS LÁSZLÓ és TÖLGYESI JÁNOS neve felbukkan a témával kapcsolatban.

* * *

A pszichológiát előtérbe helyező rész felosztása önkényesebbnek tűnik (igaz, ennek nincs is olyan hagyománya, mint a nyelvészet esetében). A módszertani megjegyzések (227) után a budapesti (!?) pszichológiai műhelyek rövid enumerációját találjuk (227–228), rövid fejezetet a XIX. századi pszichológiai hatásokról századunk magyar nyelvtudományára (HUMBOLDTra és WUNDTra kihegyezve) (228–232) , majd rendre az általános (232–241), a kísérleti lélektan (241–243) nyelvészeti vonatkozásait, a pszichofiziológia hatásait (243–248), az ösztön- és mélylélektan hatásait (248–253), személyiség- (257–261) és viselkedés-lélektan (261–264), a fejlődéslélektan (264–272), a pedagógiai lélektan (272–280), a gyermeklélektan (280–292), a valláspszichológia (292–293), végül a szociál- és a kriminálpszichológia nyelvi vonatkozásait (293–297) tárgyaló fejezeteket.

A kötetnek ez a része jóval rövidebb, mint az előző (70 oldal a 209-cel szemben). Ezt a szerző két dologgal indokolja: *1.* „a nyelvi kérdésfeltevések sokkal ritkábbak a pszichológia területén belül, mint ugyanilyenek a nyelvtudományban", *2.* „a határterületek anyagát ... a nyelvtudományi részhez kapcsoltuk".

Érdekes a mélylélektan nyelvi vonatkozásait elemző rész. Csak egy példát idézek.

> „Talán az egész fonetikai irodalomban FÓNAGY IVÁN az, aki a legmesszebb ment az idetartozó jelenségek freudista magyarázatában [...] Utal FERENCZInek olyan megfigyelésére, hogy a hangszalagok görcsös állapota és a végbélnyílás záróizmainak zavara, görcse között nyilvánvaló összefüggés található adott esetben [...]. Nem véletlen FÓNAGY szerint a *k* hangnak a defekációt jelentő szavakban való előfordulása, e hang képzése ugyanis ugyanolyan presszióval jar, mint a defekáció folyamata. [...] Utal futólag az ún. „erektív fonémák"-ra, melyek közé tartozik például az *r* hang, melynek képzésekor tapasztalható ritmikus rángás – szerinte – a férfi nemiszerv rángását imitálja koitusz esetét véve alapul." (250–251)

A témával kapcsolatban viszont hiányolható SZUMMER CSABA munkáinak említése (pl.: SZUMMER CS.: *Freud nyelvjátéka* 1993, Cserépfalvi, Bp., vagy a *Pszichológia* c. folyóirat hasábjain kibontakozott PLÉH–SZUMMER vita [1992/2, 1993/4]), amelyek belül estek a mű időhorizontján. (A bibliográfiában számos 1994 után megjelent mű is szerepel.)

A Szondi-teszt értékelésével kapcsolatos érdekes megjegyzés, hogy „a filmipar az arcról való jellemmegítélést teljesen összezavarta" (256).

A pszichológiai részben – több alfejezet alatt – a legteljesebb kifejtést VÁRKONYI HILDEBRAND DEZSŐ munkássága kapja. Továbbá e részben előtérbe kerül az intézményes bemutatás, azaz a hazai műhelyek tárgyalása. Ez főként a „gyermektanulmányok" (pedológia) esetében tanulságos, hisz ez a tudományszak a század elején-közepén erősen művelt volt Magyarországon, aztán szinte teljesen megszűnt még a nyoma is, hogy valaha létezett (állítólag Zsdanov utasítására...), csak ma kezdik újra felfedezni fontosságát, egyenlőre még kevesen.

* * *

A kötetet sok hasznos, szemléletes táblázat és ábra illusztrálja, címlap- és címoldalreprodukciók teszik a szöveget szellősebbé (még a Kacsa magazinból is szerepel egy kép [209]). A fejezetek és alfejezetek címtipográfiája általában jól tagolja a szöveget és segít az eligazodásban. Néhol kedves anekdotákkal világítja meg és teszi könnyebben feldolgozhatóvá komoly mondanivalóját:

> „...kiderül, hogy az adatközlő az őt kérdezőt valamilyen magasabb rangú, pozícionált személynek minősíti, és ez sokszor eleve elveszi spontaneitását, beszédét valamilyen mesterséges nyelvre való áttérésre kényszeríti. Pl. egy alkalommal – Csűry írja – az *asszámára* 'idestova' szót kérdezte egy adatközlőtől, aki ilyesmit válaszolt: »Én bizony ezt a szót még nem hallottam, pedig, asszámára 30 éve élek a faluban.«" (I.11.6. *Nyelvjáráskutatás és pszichológia* 115.)

A mű pótolhatatlan értéke a kötetet záró impozáns bibliográfia. A csaknem ötven oldal (299–346!) nagy része magyar, illetve magyar vonatkozású művet tartalmaz. Ez a kötet tulajdonképpeni lelke, hisz a főszöveg mintegy ennek a bibliográfiának a kifejtése. Ehhez hasonló összefoglaló jellegű magyar vonatkozású bibliográfia még nem készült tudomásom szerint. (Egy apró megjegyzés: NEUMANN JÁNOS könyve [The Computer and the Brain, NHYUP, 1958] megjelent magyar nyelven is [A számológép és az agy, Gondolat, 1972^2])

A kötet hasznos tartozéka a jól használható névmutató, mely egyben megmutatja a kötet fókuszait is, ami a személyeket illeti.

Tompa Tamás

ÁTTEKINTJÜK A MAGYAR PSZICHOLINGVISZTIKÁT

TELEGDI ZSIGMOND, PLÉH CSABA és SZÉPE GYÖRGY (szerk.):
Nyelvészet és pszichológia
Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1995, 303 oldal

A tágan értelmezett pszicholingvisztikának szentelték szerkesztői – köztük a kötet megjelenését már meg nem érő TELEGDI ZSIGMOND – az Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII. kötetét. A kötet egyik célja, mint a *Szerkesztői utószó*ból is megtudhatjuk, hogy felölelje azokat a nyelvészet és pszichológia érintkezési felületére eső kuta-

tási területeket, amelyeket jelentős hazai vagy külföldön dolgozó, de a magyarországi tudományos közösséggel kapcsolatot tartó kutatók művelnek.

Bizonyára ennek a szándéknak tudható be, hogy a közölt tizennyolc tanulmány szorosabban vett műfaját tekintve nagy változatosságot mutat: az olvasó egyaránt találhat köztük beszámolót kísérleti munkáról, ismertetőt egy beindítandó kutatássorozat tágabb elméleti kereteiről és problematikájáról, sőt, irodalmi műelemzést is. Ez a sokszínűség nem válik a kötet kárára: egyaránt jó kiindulás egy-egy kérdéskör megismeréséhez és hasznos tájékozódási pont a magyar tudományos közösségben folyó nyelvpszichológiai kutatások áttekintéséhez. A kötet néhány írása pedig arra is alkalmas, hogy hidat verjen olyan, a nyelv kutatásától első pillantásra talán sokak szemében távol eső tudományterületek felé is, mint a fejlődéspszichológia, a személyiséglélektan vagy a pszichoterápiák. Ebből a szempontból is előny az, hogy a közölt dolgozatok egyike sem hosszabb tizenöt oldalnál.

Bár az írások az e sorozatban megszokott módon a szerzők ábécérendjében kerültek egymás mögé, jól besorolhatóak néhány nagyobb kutatási terület alá. Az alábbiakban ekként is fogjuk őket – igen röviden – bemutatni.

Két munka képviseli a kötetben a modern nyelvpszichológia „kemény magját" alkotó, s elsősorban a mondatfeldolgozásra összpontosító kísérleti pszicholingvisztikát. Közös jellemzőjük továbbá, hogy a magyar anyanyelvű beszélők fejében zajló feldolgozási folyamatokhoz igyekeznek közelebb kerülni. GERGELY GYÖRGY: *Az aktuális tagolás szerepe a mondatmegértésben* című dolgozata a mondat lokális feldolgozása, illetve a globális, a szövegintegrációt szolgáló folyamatok viszonyát vizsgálja kísérleti eszközökkel. A mondatmegértés klasszikus modelljeihez kapcsolódva egy interakciós hipotézist vet fel, s igazol rendkívül alapos kísérleti vizsgálatokkal, melyek középpontjában a megengedő alárendelő mondatok megértésének vizsgálata áll. A mondat megértése során, hangzik a munka végkövetkeztetése, nem a mondat propozicionális tartalmának valamiféle absztrakt, izolált reprezentációját alkotjuk meg, hanem már a megértés folyamatában megpróbáljuk rekonstruálni a beszélő által szándékolt üzenetet, mely aztán visszahat magára a mondatfeldolgozásra. Mind kérdésfelvetésében, mind módszereiben fontos és rendkívül magas színvonalú munka ez.

Akárcsak PLÉH CSABA, ACKERMANN FARRELL és KOMLÓSY ANDRÁS írása *(Az igemódosítók pszicholingvisztikájáról)*, melynek fókuszában az a kérdés áll, vajon az igemódosítók szemantikailag és szintaktikailag meglehetősen heterogén halmaza a nyelvfeldolgozás folyamatában funkcionálisan egységes osztályt képez-e. Ennek vizsgálata mellett elsajátításuk menetébe is bepillantást kívántak nyerni a szerzők, óvodás gyerekek nyelvi teljesítményét vizsgálva. Külön is érdekessé teszi kutatásukat az alkalmazott módszer, a „szubjektív mondatszerkezet vizsgálata", mely a beszélők metalingvisztikai intuíciójára épít. Alapkérdésükre nyert válaszuk egyértelműen az, hogy az igemódosítók grammatikailag heterogén osztálya a magyarban funkcionálisan erősen homogén. Túl szorosan vett hipotézisének empirikus megerősítésén, a cikk lényeges adalék ahhoz is, hogy – szemben a modern kísérleti pszicholingvisztika korai szakaszában feltételezettel – a nyelvész leírása és a pszichológus által feltárt nyelvfeldolgozási folyamatok erősen széttarthatnak.

A következő tematikus csoporthoz képez innét hidat GÓSY MÁRIA: *A beszédmegértés folyamatának első szintjei* című tanulmánya. Előbb rövid elméleti áttekintést nyújt a beszédfeldolgozás soros modelljeiről, majd két empirikus kérdés vizsgálata következik a magyar fonémapercepcióra vonatkozóan. Az első arra irányul, szerepet játszik-e a kontextus a magyar fonémák észlelésben, a második pedig ezzel összefüggésben arra, milyen nyelvi jel-egység képezi a fonémaészlelés megfelelő bemenetét. A kísérletek a (fonetikai) kontextus funkcionális jelentőségét mutatják, s ezzel összhangban azt, hogy

az észlelés megfelelő bemenete az izolált beszédhangnál magasabb szerveződés, a legalább egy magán-, illetve mássalhangzóból álló hangkapcsolat.

Még három tanulmány sorolható a kötetben a fonetikához, illetve határterületeihez. FÓNAGY IVÁN írását, mely *A hangkarakterológia esélyei* címet viseli, nemcsak témája teszi különlegessé, de a szerző stílusa, s rendkívüli műveltsége is. A hangkarakterológia, a személyiségjegyek tükörképeit a beszéd hangzásában megtalálni igyekvő sajátos tudományterület fogalmi kereteinek, legfontosabb eljárásainak és módszertani problémáinak Arisztotelészig visszanyúló áttekintése után nagyszámú empirikus munkára is utalva igyekszik bemutatni az eddig megtett erőfeszítéseket, azzal a ki is mondott céllal, hogy további vizsgálódásokat provokáljon. Az írás a személyiség-lélektan iránt érdeklődők számára is tanulságos.

SZENTMIKLÓSSY MARGIT: *Főbb konzekvenciák az* [s] *és az* [sz] *hangok fonémaszimbólumképződési folyamatának percepciós kísérletéből* című tanulmányának alapkérdését a beszédhibás gyermekek által elkövetett jellegzetes hangtévesztések adják. Diszkriminációt, illetve azonosítást magában foglaló percepciós vizsgálatot mutat be, melyet beszédhibás gyermekeken, illetve nem beszédhibás kontrollcsoporton folytatott le. Két kérdése: kategoriális-e a réshangok észlelése, illetve a motoros zavar vezet-e a perceptuálishoz? Az első kérdésre igen a válasz, míg a másodikra – nem meglepő módon – az, hogy a percepció és a motoros teljesítmény valószínűleg ugyanazon a kompetencián alapszik.

SALLAI JÁNOS–SZENDE TAMÁS: *Spontán közlések beszédszüneteinek pszicholingvisztikai értelmezése.* A beszédszünet fogalmára és a nyelvi kommunikációban betöltött szerepeire vonatkozó rövid áttekintés után a szerzők összehasonlító vizsgálatukat és annak eredményeit ismertetik, melyben egészséges és skizofrén közlők szövegeiben vizsgálják a szünetek előfordulását, hosszát, eloszlását. A talált különbségek magyarázata során nem köteleződnek el egyetlen hipotézis mellett, hanem azok egész sorát vázolják fel, későbbi tanulmányokra bízva végső értékelésüket.

Míg ez utóbbi tanulmány a patológia nyelvhasználatát vizsgálja, a könyv afáziákkal foglalkozó két írása a nyelvhasználat egy sajátos patológiájára összpontosít. A munkák szerencsésen egészítik ki egymást. HERMAN JÓZSEF és SZENTESI-SZÉPE JUDIT dolgozata *(Az afáziakutatás nyelvészeti perspektívái)* elsősorban az ilyen irányú kutatások történetének rövid áttekintése a legfontosabb elméleti alapállások tükrében. Fő kérdésként a szerzők a nyelvi tudás (grammatika) és afázia viszonyát fogalmazzák meg. Ezután egyfajta programismertetés következik: az MTA Nyelvtudományi Intézetében induló (a kötet megjelenése óta már megkezdődött) afáziakutatás alapkérdéseibe és tervezett eljárásaiba nyerhet az olvasó gyors bepillantást. (Tudjuk, a megvalósult kutatás – elsősorban BÁNRÉTI ZOLTÁN munkái révén – erős szintaktikai hangsúlyt kapott.)

OSMÁNNÉ SÁGI JUDIT: *A belső lexikonhoz való hozzáférés módjai és zavarai afáziás betegeknél* című írása jól szemlélteti a mai afáziakutatás modelljeit és eljárásait is. Bevezet az afáziákban megfigyelhető szemantikai zavarok alapvető jellegzetességeibe, betekintést kapunk az afáziák vizsgálatának néhány elméleti és módszertani problémájába, majd egy saját vizsgálat ismertetése következik, melynek elsősorban a más nyelveken folytatott kísérletekkel való összehasonlítás volt a célja.

A kötet tematikus gerincét adó téma, melynek körébe a legtöbb tanulmány sorolható be, kétségkívül a *nyelvelsajátítás*. Négy tanulmány tárgyalja az anyanyelv elsajátításának különböző aspektusait, kettő a korai kétnyelvűséget, míg egy az idegen nyelv elsajátításának egy problémáját.

JAROVINSZKIJ ALEKSZANDR: *Korai szókincs a gyermeknyelvben* című írása a legkorábbi szókincs felépítésére az elsőként reprezentált szóosztályok természetére vonatkozó elképzelések összevetése, az anya–gyermek kommunikációs rendszeréből mint egységből kiindulva. A téma rendkívül fontos, s éppen az utóbbi években került ismét viták

középpontjába. Jelentőségét nem kis részben az a pszicholingvisták, nyelvészek és fejlődéspszichológusok között kialakult hallgatólagos konszenzus adja, hogy a korai szavak szemantikája és elsajátításának menete igen sokat elárulhat kogníció és a nyelvhasználat viszonyáról, arról, miként fonódnak össze a kognitív fejlődésben. Jarovinszkij a leíró tanulmányokra összpontosít, sajnos nem tárgyalja az azokból levonható következtetéseket.

Míg az előbbi dolgozat irodalomáttekintés, addig LENGYEL ZSOLT: *A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése* című írása leíró jellegű vizsgálatot közöl, pontosabban ízelítőt ad abból. A gyermeki dialógus kutatásának történetére, a dialógus fogalmára és alapszerkezetére vonatkozó bevezető megjegyzések után a szerző néhány konkrét elemzéssel illusztrálja a területen alkalmazott módszereket. Ennek során felhívja figyelmünket a gyermek által produkált imitációkra, azok sokszínűségére, illetve a dialógusban betöltött szerepeikre.

Tudjuk, az utánzás örökzöld témája a pszichológiának, s mint tanulmányában *(Az utánzás szerepe az anyanyelv elsajátításában)* RÉGER ZITA is rámutat, a nyelvelsajátításra irányuló multidiszciplináris kutatás története során igen sokféleképpen közelített ehhez a jelenséghez, attól függően, éppen milyen alapállást foglalt el a nyelv természetével és ontogenetikus eredetével kapcsolatban. Így ez az írás részben történeti visszatekintés az utánzás szerepének kutatására a nyelvelsajátítás kapcsán, elsősorban a nyelvészetet (és a pszichológiát) megosztó-meghatározó nagy dichotómia (empirizmus *vs.* racionalizmus) tükrében. Ezután a módszertanilag is érdekes saját vizsgálat bemutatása következik. A szerző a nyelv elsajátításának három aspektusa kapcsán vizsgálja az utánzás szerepét (lexikai tanulás, hangalak elsajátítása, grammatikai fejlődés). Mindhárom területen kimutatja, hogy az utánzás hozzájárul a nyelvi fejlődéshez, s azt is, hogy ez a kapcsolat dinamikus: az utánzás funkciója és jellege is változik a fejlődés folyamán.

A pszicholingvisztika és a szociolingvisztika metszetébe sorolható SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA munkája, címe: *Az életkor és a szociális körülmények hatása az alanyi, illetve állítmányi csoport kidolgozására, óvodások mondataiban.* Olyan, társadalmi szempontból is releváns témát vizsgál empirikusan is a szerző, mely legalább a hatvanas évek óta foglalkoztatja nemcsak a nyelvészeket, de a pszicholingvistákat és a fejlődéslélektan kutatóit is. A kérdés, milyen különbségekhez vezetnek a nyelvi kompetenciában a gyermekek szociokulturális hátterének eltérései. A szerző által vizsgált szűkebb probléma pedig az, melyek ezeknek a hatásoknak a „támadáspontjai" a nyelvi tudásban. A tanulmány következtetése szerint a *határozók* látszanak a különbségek nyelvi indikátorainak.

BEÖTHY ERZSÉBET és STEINER VERA írása: *Magyar–angol kétnyelvű gyermekek hibázási mintázatának elemzése*, mint címe is mutatja, már a bilingvizmus tárgykörébe tartozik. Elsősorban módszertani és leíró jellegű a tanulmány, a képekkel segített történetvisszamondást mutatja be mint nyelvi mintavételi eljárást.

MIKES MELÁNIA: *A nyelvek megkülönböztetése korai többnyelvű kommunikációban* című írása ugyanehhez a kutatási területhez kapcsolódik, ám közelebbről meghatározott kérdéskört vizsgál: a nyelvkeveredés jelenségét a korai kétnyelvűségben. Kiindulásként, az irodalomra építve egy „egyetlen rendszer – keveredés – szeparáció" szakaszolást fogad el, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a fellelhető adatok nem egyértelműen támasztják azt alá. A dolgozat empirikus része tehát erre a kérdésre összpontosít, és egy három nyelvet (magyar, német, szerbhorvát) egyszerre elsajátító kisgyermek megfigyeléséből származó adatok elemzését nyújtja, elsősorban a kommunikációs mintázatokat klasszifikálva. Noha a dolgozat pusztán mint leíró tanulmány is értékes volna, a szerző fontos következtetéseket is levon. Egyebek között kimutatja, hogy a gyermek már másfél éves kora körül spontánul fordít a diskurzusban éppen használt nyelvet nem értő személy számára

– s ez önmagában is kétségessé teszi, hogy nagy általánosságban a használt nyelvek differenciálatlan keveredéséről lenne szó a nyelvelsajátítás e korai stádiumában.

Mint már utaltam rá, a felnőttkori idegennyelv-elsajátítás témaköre is megjelenik a kötetben egy dolgozat erejéig, ez KASSAI ILONA: *Pszicho-szociolingvisztikai jegyzetek az akcentusról* című írása. Valóban érdekes és ritkán emlegetett adalékokat tudunk meg az akcentus szociolingvisztikájáról, a különböző nyelvi közösségek reakcióiról, mely a jóindulatú türelemtől a stigmatizációig terjedhet. A szerző az akcentusmentes, idiomatikus szintű második nyelv elsajátítás biológiai akadályaira is kitér, röviden elemezve a kritikus periódus fogalmát és elméleteit. Végül stratégiákat ajánl a második nyelv kiejtésének minél jobb elsajátítására és elsajátíttatására.

Noha témáját tekintve némiképp egyedül áll a kiadványban SÍKLAKI ISTVÁN: *A beszédaktusok szerepe a terápiás beszélgetés koherenciájában* című dolgozata, módszertanilag rokonságban áll LENGYEL ZSOLT és MIKES MELÁNIA kötetben található írásaival. SÍKLAKI először tömör fogalmi bevezetőt ad a beszédaktusokhoz és elemzésükhöz, majd annak demonstrációja következik, miként alkalmazható BACH és HARNISH formalizált beszédaktus sémája egy pszichoterápiás első interjú néhány részletének elemzésére. A szerző ezt ígéretes eljárásnak tartja egy olyan szituációban folyó verbális kommunikáció elemzésére, ahol igen fontos az implikált jelentés, illetve a verbális üzeneteket befolyásoló, de nem explicit kognitív tartalmak feltárása. Az írás méltán tarthat számot a pszichoterápiákban zajló kommunikációs folyamatok „mélyszerkezete" iránt érdeklődők figyelmére.

Végül két olyan írásról, melyeket mind témaválasztásuk, mind műfajuk összekapcsol egymással, s egyben némiképp el is választ a kötet többi írásától. Mindkettő a „korszellemmel" foglalkozik, pontosabban annak érzelmi oldalával, feltételezve, hogy századunk jellegzetesen az érzelmi elszegényedés, illetve a szorongással összefüggő negatív érzelmek előtérbe kerülésének ára. FABÓ KINGA: *Az érzelmi hatástalanítás módjai művészi szövegekben* című rendkívül feszes, s helyenként már-már provokáló esszéjében nagyrészt a hetvenes–nyolcvanas években született magyar szépirodalmi alkotásokat elemez, az érzelmi távolítás nyelvi eszközeit mutatva ki bennük. VÉRTES O. ANDRÁS írása *(Feszültségi-izgalmi érzelmeink tartományának növekedése és a nyelvhasználat)* a korunkban megnövekedett szorongás, agresszió, nyugtalanság, frusztrációs feszültség és izgalom nyelvi kifejezőit igyekszik azonosítani. Ő nem irodalmi műveket elemez azonban, hanem beszélt nyelvünk különböző aspektusait veszi szemügyre az intonációtól a mondatszerkesztésig, rámutatva bennük eme érzelmi áthangolódás jeleire.

Az Általános nyelvészeti tanulmányok XVIII. kötetében a fenti írásokon túl az olvasó még nyolc rövid könyvismertetéssel találkozhat. Az első egy KARL BÜHLER munkássága köré szerkesztett tanulmánykötetet mutat be, benne több, itt is szereplő magyar szerzővel. Majd kivétel nélkül a nyelvelsajátítás valamely aspektusát tárgyaló magyar, illetve idegen nyelvű kiadványok bemutatása következik.

Csak remélni lehet, hogy a kötetnek sikerül eljutnia a sorozat rendszeres olvasótáborán túlra, a pszichológusokhoz és a nyelvpedagógusokhoz is.

Győri Miklós

A MONDATFELDOLGOZÁS PERSPEKTÍVÁI

CHARLES CLIFTON, LYN FRAIZER, and KEITH RAYNER (eds):
Perspectives on Sentence Processing
Lavrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, NY, 1994, 483 oldal

A kötet, amelyet a nyelvpszichológia három kiemelkedő kutatója, CHARLES CLIFTON, LYN FRAZIER és KEITH RAYNER szerkesztett, 18 cikket tartalmaz a mondatfeldolgozás témakörében azoknak az előadásoknak az anyagából, amelyek az 1993-ban megrendezett hatodik CUNY (City University of New York) konferencián hangzottak el. A szerkesztők a kötet összeállításánál arra törekedtek, hogy áttekintő képet nyújtsanak a konferencián felvetett főbb témákról és kísérleti eredményekről, bemutatva ugyanakkor a mondatfeldolgozásra vonatkozó néhány új keletű elképzelést is.

Az ember mondatfeldolgozó képességének magyarázatára számos elmélet született, amelyek azonban alapvetően két egymással vitázó elméleti keretbe helyezhetők. A modularista elméletek FODOR (1983) érvelésére alapozva a nyelvfeldolgozást úgy képzelik el, hogy a nyelvi információt első menetben egy információsan zárt nyelvi modul dolgozza fel, amely csak az adott mondatban hozzáférhető nyelvi információkra érzékeny, általános tudásrendszerünk és elvárásaink csupán az elemzés egy következő szintjén hatnak a mondat értelmezésére. A modularista mondatfeldolgozási elméletekkel szemben megfogalmazott interakciós elméletek szerint viszont a feldolgozásban nem különül el a nyelvtani és nem nyelvtani szint, hanem a feldolgozó rendszer számára minden hozzáférhető információ azonnal és folyamatosan befolyásolja a feldolgozás menetét. A kétféle modell eltérő jóslatainak tesztelésére a kétértelmű nyelvi szerkezetek a legalkalmasabbak, mert itt elkülöníthetők a feldolgozásban szerepet játszó szemantikai és szintaktikai jellemzők. A kétértelmű mondatok így lehetővé teszik a rivális elméletek leghevesebben vitatott központi kérdésének vizsgálatát, hogy vajon létezik-e autonóm szintaktikai feldolgozó egység, vagy a szemantika és a kontextus már a feldolgozás legkorábbi szakaszában befolyásolja a feldolgozás menetét.

A FODOR-féle (1983) nyelvi modularista felfogás azt feltételezte, hogy a nyelvfeldolgozó modul általános tudásrendszerünk számára nem átjárható rendszer, legalábbis a nyelvi feldolgozás legkorábbi szakaszában. A részletesebb modularista alapállású feldolgozási elméletek modelljeiben (pl. FORSTER, 1979) a nyelvfeldolgozó rendszer maga is modulokból áll. Nagyjából a hagyományos nyelvtani felosztás szerint külön modulnak tekintik például a fonológiai feldolgozást, a szintaktikai elemzést és a lexikai hozzáférést. Az interakciós megközelítés modelljei (pl. MARSLEN-WILSON, TYLER, 1987) viszont megkérdőjelezik a szintek autonómiáját és az éppen hozzáférhető számos nyelvi információ együttes figyelembevételével működő feldolgozási rendszer mellett érvelnek. Újabban MACDONALD és munkatársai (6. fejezet) a kétértelműség-kutatás eredményeire alapozva megkérdőjelezik a lexikon és a nyelvtan éles elkülönítését, és felvetik, hogy pszicholingvisztikai szempontból a nyelvtan esetleg redukálható lenne a lexikonra. Említésre méltó, hogy hasonló gondolatok magára a nyelvtanra is megfogalmazódtak, például a lexikai-funkcionális nyelvtan keretében.

A kötet egy általános bevezető fejezetet követően tematikusan hat részre tagolódik, amelyek a mondatfeldolgozás kutatásának különböző szempontú megközelítéseit képviselik: I. Mondatfeldolgozás és az agy, II. Fonológiai feldolgozás, III. Szintaktikai fel-

dolgozás: Információáramlás és döntés, IV. Szintaktikai feldolgozás és komputációs modellek, V. Referenciális feldolgozás, valamint VI. Mondatfeldolgozás és nyelvelsajátítás.

Az első rész mindkét cikke – OSTERHOUT (2. fejezet), valamint HAGOORT és BROWN (3. fejezet) – a mondatmegértés során a szemantikai és szintaktikai feldolgozáshoz kapcsolódó eseményhez kötött agyi potenciálméréses vizsgálatok eredményeit taglalja. A pszicholingvisztikai kutatás viszonylag új irányzata ez, amely az agykutatás „keményebb" módszereivel próbál pontosabb, valóban menetközbeni mutatókat találni. Mindkét cikk szerzői úgy találták, hogy a korábbról már ismert és a szemantikai hatásokra érzékeny N400 elnevezésű hullámmal szemben a szintaktikai szabályszerűségek megsértése egy attól eltérő P600 elnevezésű hullámot vált ki. Az eredmények szerint tehát mérhető olyan agyi aktivitás, amely megkülönböztetetten a szintaktikai elemzéshez köthető, amit mindkét cikk a szemantikai és szintaktikai feldolgozást elkülönítő kétszintes modellek mellett szóló érvnek tekint.

Különböző szerkezetek vizsgálatakor P600 hullám megjelenését regisztrálta OSTERHOUT a nembeli egyeztetés megsértésekor, valamint tárgyként és mellékmondatként egyaránt folytatható igékhez kötődő szintaktikai kétértelműség esetén, HAGOORT és BROWN pedig az ige–főnévegyeztetés, valamint a szintagmák megsértésekor. A P600 hullám az ige argumentumszerkezetének megsértésekor azonban nem jelentkezett. Az N400 hullám megjelenésének elemzésével HAGOORT és BROWN többjelentésű szavak jelentései aktivációjának vizsgálatakor úgy találta, hogy amikor a kétértelmű szó domináns (gyakoribb) jelentését erősítették meg, akkor a szó úgy viselkedett, mint a kontrollként használt egyértelmű szavak, vagyis nem volt mérhető a ritkább jelentés automatikus aktivációja. Amikor azonban a kétértelmű szó ritkább jelentését erősítették meg, akkor az N400-as hullám megjelenése mutatta, hogy a kétértelmű szavak feldolgozása eltért az egyértelmű szavakétól. A kontextus megszorító hatása, illetve az automatikus jelentésaktiváció mértéke tehát a kétértelmű szavak jelentéseinek egymáshoz viszonyított gyakoriságától is függ. Elméletileg és módszertanilag is nagyon érdekes OSTERHOUT arra vonatkozó észrevétele, hogy amikor a feldolgozási kétértelműséget az ige okozza, a személyek egy részénél P600, más részénél viszont N400 mérhető, ami arra utal, hogy a feldolgozás esetleg egyénenként eltérő lehet.

A második rész két írásában ZWITSERLOOD (4. fejezet) és CONNIE (5. fejezet) fonológiai hatások és a szavak hozzáférésének kapcsolatát vizsgálja. ZWITSERLOOD kísérletet tesz a beszédprodukció és a megértés folyamatainak egységes elméleti keretbe foglalására. Feltételezése szerint mindkét rendszer ugyanahhoz a szóforma-információhoz fér hozzá, így közöttük fonológiai priming lenne mérhető. A fonológiai priming irodalmát áttekintve úgy találja, hogy a megértés során a szófelismerésben fonológiai alapú facilitációra kevés jel utal, gátló hatások viszont általában kimutathatók. A beszédprodukcióban ezzel szemben egyértelműbb eredmények utalnak a fonológiai primingra. Saját kísérleteiben mind a megértésben, mind a nyelvi produkcióban kapott fonológiai primingra utaló eredményt, az előfeszítő inger és a célszó bemutatása közötti idő eltérő értékei mellett. Az idő eltérő hatását a két helyzetben azzal magyarázza, hogy bár ugyanazt a szóforma-reprezentációt használjuk a beszéd és a megértés során, az aktiváció mögöttes folyamatai különböznek. Beszédprodukcióban az előfeszítő szó és a célszó hasonlósága a kimondást segíti a tovaterjedő aktiváció révén, a megértésben viszont inkább gátol, mivel az előfeszítő szótól minimálisan eltérő szavak, köztük a célszó is, a szóazonosítás eredményeképpen legátlódik. Mivel a szófelismerés igen gyors és lerontott, zajos ingerek esetén is meglehetősen jól működik, valószínűsíthető, hogy a szófelismerés során a hallott szóhoz hasonló több szójelölt is aktiválódik, amelyek közül aztán kiválasztódik a legmegfelelőbb. CONNINE (5. fejezet) szerint kétféle

hasonlóság játszik ebben szerepet. A horizontális hasonlóság a mentális lexikonban az adott szóhoz hasonló hangzású szavakat jelöli. CONNINE rámutat arra, hogy bár gyakran elfeledkeznek róla, ugyanilyen fontos a vertikális hasonlóság mértéke is, amely a bemenet és a mentális lexikon szavai közötti hasonlóság mértékét mutatja. A hallott inger és a mentális lexikon szavai között ez a kétféle hasonlósági hatás egyszerre, egymással kölcsönhatásban befolyásolja a szóaktivációt. Kísérleti eredményei szerint a szófelismerés annál jobb, minél kevesebb más hasonló hangzású szó van, amellyel összetéveszthető a hallott szó és minél pontosabban illeszkedik fonológiailag a bemenet a célszóhoz, valamint minél hosszabb a szó. Hosszabb szavaknál ugyanis több az információ és több idő jut a feldolgozásra.

A harmadik rész cikkei a mondatokban hozzáférhető szintaktikai információn kívüli tényezők hatását vizsgálják a mondatfeldolgozás során. Az első ezek között MACDONALD és munkatársai (6. fejezet) lexikai alapú mondatfeldolgozási modellje, amelyben a hagyományosan eltérő folyamatokkal magyarázott szemantikai és szintaktikai kétértelműségek feldolgozását azonos mechanizmusnak tekintik, mivel a gyakoriság és a kontextuális hatások mindkettőt hasonlóan befolyásolják. Modelljük szerint a mondatszerkezet kialakításához szükséges szintaktikai információk is a lexikai elemekhez asszociálódnak, így a mondatfeldolgozó rendszer működése a lexikai elemekhez kapcsolódott információktól függ. A mondatszerkezet kialakítása során részlegesen aktiválódnak a szavakhoz asszociált X-vonás és predikátum–argumentum-struktúrák, amelyekből a kontextuális megszorítások eredményeképpen végül egyetlen struktúra választódik ki. A kétértelműség kísérleti irodalmának áttekintése révén bemutatják, hogy az angol nyelvben sokat vizsgált múlt idő/past participle kétértelműsége, amely minden szabályos múlt idejű igére jellemző – mint például *The boy discussed the problem* (A fiú megvitatta a problémát) és *The problem discussed by the boy* (A fiú által megvitatott probléma) mondatokban megfigyelhető –, különbözőképpen dolgozódik fel attól függően, hogy az ige melyik formájában fordul elő gyakrabban. Először mindig a gyakoribb olvasat szerint értelmezzük az igét, tehát nem a szintaktikai szerkezet bonyolultsága a döntő, hanem a szóhasználat előfordulási gyakorisága. Elképzelésük szerint ezzel lenne magyarázható számos vitatott eredmény, mivel a korábbi kísérletek a szóhasználat gyakoriságát nem vették figyelembe.

TRUESWELL és TANENHAUS (7. fejezet) szintén egy lexikai alapú interakciós, sokszoros megszorításokat kielégítő nyelvfeldolgozási modell mellett érvel. Kísérleti eredményeik szerint a kontextustól és a főige használati gyakoriságától függ, hogy azonos múlt idejű és past participle alakú igéket tartalmazó mondatokban a past participle értelmezést megerősítő "by" szónál van-e az újraértelmezési folyamatra utaló megnövekedett feldolgozási teher. TRUESWELL és TANENHAUS az értelmezési alternatívák hozzáférhetőségét és a megszorítások erősségét variálva azt találták, hogy csak olyankor jelent meg feldolgozási nehézség a "by" szónál, ami a kétértelmű ige múlt idejű értelmezésének felülbírálását mutatná, amikor az ige alanya élő személy volt és a tematikus szerepét tekintve nem megfelelő páciens, mint például *The archeologist examined by...* (Az archeológust megvizsgálta...) mondatban. Hasonló gyakorisági hatásra utaló eredményeket kaptak tárggyal és mellékmondattal egyaránt folytatható kétértelmű igék értelmezését vizsgálva is.

GIBSON és PEARLMUTTER (8. fejezet) bizonyos nyelvtani szerkezetek előfordulási gyakorisága és megértésük nehézsége közötti összefüggést vizsgálták. Angol nyelvű mondatokban három főnévi csoport bármelyikéhez elvileg köthető prepozíciós szerkezetek előfordulását és megértését vizsgálva igazolták azt a feltételezésüket, hogy funkcionálisan azonos struktúrák esetén azok a nyelvtani szerkezetek, amelyek nehezebben érthetőek, ritkábban is fordulnak elő az adott nyelvben. Sajnos, ahogy rámutatnak, az ösz-

szefüggés megállapítása ok-okozati magyarázatot nem tesz lehetővé, mivel egy szerkezet feldolgozása lehet azért nehezebb, mert ritkább, de lehetséges az is, hogy egy szerkezet a produkcióban és a megértésben valamilyen közös feldolgozási korlát miatt válik nehézzé és ezért ritkává.

PICKERING, BARTON és SHILLCOCK (9. fejezet) beágyazott szerkezetekkel végzett vizsgálataikat mutatják be. Kísérletükben azt tesztelték, hogy a beágyazási megszorítás a feldolgozás során már eleve meghatározza-e a struktúrafelépítést vagy csak később hat a már kiszámolt struktúrákon, amikor a mondat elmozdított konstituenseket tartalmaz. Eredményeik korai üreskategória-kitöltésre utalnak, amelyet a beékelődési megszorítás nem befolyásol. Ez egy utólagos ellenőrzési modellt támogat szerintük. Ahol potenciális üres kategória van, ott az olvasási idő megnő, ami mutathat kitöltést vagy éppen annak elvetését. A szerzők által taglalt potenciális mondatvéghatás számbavételének fontosságára utal, hogy abban az esetben, amikor a mondat az egyértelműsítő szóig nem volt potenciálisan lezárható, a beékelődési megszorításnak mégiscsak volt azonnali hatása.

BADER és LASSER (10. fejezet) tanulmánya színfolt a kötet írásai között, amennyiben nem angol, hanem német nyelven végzett kísérletet mutat be. BADER és LESSER szerint a feldolgozás elvvezérelt, de nem a szintagmák feje (pl. a főnév) vezérli, eredményeik szerint ugyanis a mondatszerkezet már a szintagmák fejének megjelenése előtt kialakulhat. Német mondatokban például az igét követő főnevet nem az ige tárgyaként értelmezik a vizsgálati személyek, hanem egy következő mellékmondat alanyaként, vagyis egy igét posztuláltak a személyek, amely majd a főnevet követi. Eredményeik azonnali kötésre utalnak. Szerintük tehát elvethető a fejvezérelt elemzőrendszer modellje, amely szerint a szavak csak akkor kötődhetnek be a mondatszerkezetbe, ha már kialakultak a bekötődési helyek.

A negyedik rész három komputációs modellt mutat be. CROCKER (11. fejezet) a mondatfeldolgozási elméletek áttekintése után a mondatfeldolgozás lehetséges modelljeit próbálja meghatározni. Az üres kategóriák feldolgozásának elemzésén keresztül bemutatja, hogy a mondatelemző rendszer működése elvvezérelt, részben fentről lefelé irányuló hatásokat felhasználó, aktív üreshelykitöltő stratégiát alkalmazó modell kell hogy legyen.

RAMBOW és JOSHI (12. fejezet) olyan feldolgozási modellt mutat be, amely szabad szórendű nyelvekre, példájukban a német nyelvre is alkalmazható. A hagyományos szekvenciális számítógépes programokra emlékeztető modelljükben a feldolgozás lexikai alapú és a nyelvtani újraíró szabályokat használja fel. Elképzelésük szerint minden mondatfaépítő nyelvnek megvan a maga sajátos elemző programja oly módon, hogy az elemző processzor univerzálisan adott és paraméter-beállítás révén válik nyelvspecifikussá. Szerintük a különböző mondatrészek elmozgatását nem kompetenciabeli megszorítások, hanem feldolgozási korlátok szabályozzák. A feldolgozási korlátok következménye, hogy a nyelv által megengedett különböző szórendek elfogadhatóságban egymástól eltérnek. Modelljük szerint egy elmozdított mondatrész addig marad a memóriában, amíg az argumentum-struktúra teljesen kibontható, így a sokszoros elmozdítás a feldolgozást lelassítja és a megértést megnehezíti. A mondatfeldolgozási komplexitás általuk kidolgozott mutatója jól bejósolja a BACH, BROWN és MARSLEN-WILSON (1986) által talált eltérő feldolgozási nehézségeket német és holland nyelvű hasonló szerkezeteknél, és magyarázatot tud adni arra is, hogy miért könnyebb a némethez képest holland nyelven olyan mondatokat feldolgozni, ahol három ige szerepel egymás után a mondat végén.

STABLER (13. fejezet) arra a kérdésre keres választ, hogy a feldolgozási korlátok honnan erednek. Számos nyelv elemzése révén arra a véleményre jut, hogy a szintaktikai elemek közötti konnektivitás az, ami korlátozott. Ha egy adott típusból egynél több kapcsolat köt össze egy konstituenst vagy annak

egy elemét egy másik konstituenssel, akkor a szerkezet komplexitása jelentősen megnő. Ezt nevezi STABLER a megkötött konnektivitás hipotézisnek. A szintaktikai konnektivitásnak ilyen növekedése magyarázhatja szerinte, hogy miért nincsenek többszörösen műveltető morfológiai szerkezetek, illetve többszörösen középre ágyazott mellékmondatok a természetes nyelvekben.

Az ötödik rész cikkei azt vizsgálják, hogy a kontextusbeli és pragmatikai információk a mondatelemzést hogyan befolyásolják. GARROD (14. fejezet) az anaforák feldolgozásának gyorsaságát vizsgálja a referenciális hierarchia függvényében, és arra a megállapításra jut, hogy a különböző típusú anaforák eltérő diskurzusbeli funkciót látnak el. Az anaforákat GARROD három dimenzió mentén hasonlítja össze: *1.* a kontextusbeli előfeltevések, vagyis a kontextus milyen mértékben határozza meg a kifejezés jelentését; *2.* referenciális funkció, vagyis új referensek bevezetése vagy a régiek újraemlítése; valamint *3.* az antecedens azonosíthatósága, vagyis hogy mennyire egyértelműen azonosítja az anafora azt, amire visszautal. Az anaforák viselkedése a mondatfeldolgozás során e három dimenzió mentén elfoglalt helyüktől függ. Kísérleti eredményei szerint a névmási anaforák feloldása gyorsabb, mint az explicitebb anaforáké, ami a kétféle anafora eltérő diskurzusbeli használatával magyarázható. Explicit anaforákat inkább olyankor szoktunk használni, amikor új diskurzusegységet vezetünk be, míg névmásokat az éppen aktív diskurzusegységen belül használunk, ahol az anafora feloldásához szükséges információ a szövegreprezentációban éppen aktív, így könnyen hozzáférhető.

MURRAY és LIVERSEDGE (15. fejezet), SEDIVY és SPIVEY-KNOWLTON (16. fejezet), valamint és SPIVEY-KNOWLTON és TANENHAUS (17. fejezet) azt vizsgálják, hogyan befolyásolja a kontextus a szintaktikai kétértelműség feldolgozását. MURRAY és LIVERSEDGE kísérletileg azt vizsgálta, hogy referenciális hatások befolyásolják-e az angolban a múlt idő/past participle kétértelmű szerkezetek feldolgozását. Azt várták, hogy egyetlen potenciális referens esetén a múlt idejű értelmezést követnénk, míg két potenciális referens esetén azt várjuk, hogy a főnévi csoport valamilyen bővítménnyel (például past participle-ként) folytatódjon, amely egyértelműsíti, hogy melyik referensről van szó. Kísérletükben a várt referenciális hatást nem sikerült kimutatniuk.

SPIVEY-KNOWLTON és TANENHAUS (17. fejezet) vizsgálatában MURRAY és LIVERSEDGE eredményeivel ellentétben referenciális kontextushatást talált az angol múlt idő/past participle kétértelműség feldolgozásakor. Ahol két referens szerepelt, ott a past participle formával redukált vonatkozói mellékmondat olvasása ugyanolyan gyors volt, mint a nem redukált, vagyis egyértelmű vonatkozói mellékmondat olvasása. Egyetlen referens esetén viszont az egyértelmű vonatkozói mellékmondathoz képest a redukált vonatkozói mellékmondat olvasása lassabban ment. A referenciális kontextus ebben a vizsgálatban – úgy tűnik – azonnali befolyással volt a mondat szintaktikai feldolgozására.

SEDIVY és SPIVEY-KNOWLTON (16. fejezet) kétértelműen köthető prepozíciós kifejezések kötési preferenciáján vizsgálták a referenciális kontextushatást strukturális, diskurzusbeli és lexikai tényezők függvényében. A strukturális megszorítás értelmében a fráziépítés a minimális kötés elve szerint folyik, ami annyiban érvényesül, hogy az igéhez kötés a preferált általában. Kísérletükben azt találták, hogy ha a mondatban határozott névelős főnévi csoport szerepelt, vagyis referenciálisan adott információról volt szó, olyankor valóban az igéhez kötötték a személyek a prepozíciós kifejezéseket. Amikor viszont határozatlan névelős főnév szerepelt a mondatban, vagyis referenciálisan új információ, akkor az előbbihez képest sokkal gyakoribb volt a prepozicionális kifejezéseknek a főnévi csoporthoz való kötése. A szintaktikai elemzésben tehát a strukturális megszorítások mellett a diskurzusbeli kontextusnak is volt befolyásoló hatása. A kötési preferenciát ezen felül lexikai

tényezők is befolyásolták. Az igéhez kötés preferenciája tipikusan mozgást kifejező igék esetén volt jellemző, míg a főnévhez kötés preferenciája az észlelést és a pszichés állapotot kifejező igéket követően volt jellemzőbb.

Az utolsó, hatodik rész, amely a mondatfeldolgozás és a nyelvelsajátítás kapcsolatával foglalkozik, egyetlen írást tartalmaz. CRAIN, NI és CONWAY (18. fejezet) a modularista álláspont, vagyis a különböző nyelvi rendszerek autonomitása mellett érvelnek. A mondatfeldolgozó rendszer (parser) és a nyelvelsajátító rendszer (LAD) véleményük szerint két külön modul, mivel eltérő elveken működnek. Elgondolásuk szerint a parser a legkevesebb kiterjesztést kívánó, vagyis a legtágabb körülmények között igaz reprezentáció elvét követi, míg a LAD először a körülmények legkisebb körében igaz reprezentációt választja. A „csak" fókuszoperátort tartalmazó mondatok értelmezését vizsgálva úgy találták, hogy a kisgyerekek a legnagyobb kontrasztcsoport szerint értelmezik a mondatokat, míg a felnőttek a legkisebb kontrasztcsoportnak megfelelően. Azt a mondatot például, hogy *„Csak a nagy elefánt gitározik"* felnőttek úgy értelmezték, hogy az elefántok közül csak a nagy gitározik, míg a gyerekek úgy, hogy az egyetlen dolog, amely gitározik, az a nagy elefánt. Az eltérő működési elv alapján a szerzők következtetései szerint a felnőtt mondatértelmező rendszer és a nyelvelsajátító rendszer két autonóm modul, amelyek között nincs interakció. A szerzők arra nem térnek ki, hogy akkor végül is a teljesen autonóm nyelvelsajátító rendszer hogyan eredményezheti a megfigyelt felnőttkori mondatértelmezési stratégiákat.

A kísérleti munkákat áttekintve úgy tűnik, hogy gyakorisági, kontextusbeli és pragmatikai hatások már a mondatfeldolgozás menetének kezdeti szakaszában is kimutathatóak menetközbeni vizsgálati módszerekkel (bár vannak ellentmondó vizsgálati eredmények is). A korai kontextushatásra utaló eredményeket a kötetben szereplő szerzők általában a modularista nézetekkel szembeni érvnek tekintik és a mondatfeldolgozást egy sokszoros megszorításokat kielégítő interakciós modellel tartják leginkább magyarázhatónak. Nem lehet kizárni azonban azt, hogy a mondatfeldolgozásban mégis működik egy autonóm szintaktikai elemző rendszer, csak az újraértelmezés olyan gyorsan történik, hogy nem detektálható a jelenleg rendelkezésünkre álló módszerekkel, ahogy arra SEDIVY és SPIVEY-KNOWLTON (16. fejezet) rámutat. Bár a mondatfeldolgozás modularista és interakciós elméletei között fennálló vitában jelentős kísérleti és elméleti adalékokat nyújt a kötet, és bár a modellek tovább finomodtak, az elméleti vita feloldása még mindig várat magára.

Thuma Orsolya

IRODALOM

BACH, E., BROWN, C., MARSLEN-WILSON, W. (1986) Crossed and nested dependencies in German and Dutch: A psycholinguistic study. *Language and Cognitive Processes, 1,* 249–262.

FODOR, J. (1983) *The modularita of mind.* MIT Press, Cambridge

FORSTER, K. I. (1979) Levels of processing and the structure of the language processor. In Cooper, W., Walker, E. (eds) *Sentence processing.* Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ

MARSLEN-WILSON, W., TYLER, L. (1987) Against modularity. In Garfield, J. (ed.) *Modularity in knowledge representation and natural language processing.* MIT Press, Cambridge, 37–62.

VARIETAS DELECTAT

LAURIE B. FELDMAN (ed.): *Morphological Aspects of Language Processing*
Lawrence Erlbaum Asociates Publishers, Hillsdale, NY, 1995, 413 oldal

A változatosság gyönyörködtet – vagy elborzaszt. Természetesen, hogy ki mit tart igaznak magára nézve, az ízlés kérdése. Viszont a változatosságot, pontosabban a sokféleséget a nyelvészeti diszciplínákban kikerülni lehetetlen, legalábbis ahhoz, hogy nyelvváltalános következtetéseket tehessünk. Ugyanez igaz természetesen a pszicholingvisztikára is. Általános nyelvfeldolgozási-, beszéd- és kommunikációs-folyamat modellek létrehozása érdekében számos nyelv beszélőinek/hallgatóinak teljesítményét érdemes vizsgálnunk, még az olyan extrém „egzotikus" nyelvekét is mint a süketnémák jelnyelve. Természetesen igen gyümölcsöző tapasztalatokra tehetünk szert a normál beszélők vizsgálata mellett a sérült nyelvi képességű embertársaink vizsgálatából is.

Kérdezhetné az olvasó, hogy miért érdemes ezt a tudományos trivialitást ennyire hangsúlyozni. A választ a modern nyelvészet és pszicholingvisztika történetében találhatjuk meg. A századunk 50-es, 60-as éveiben kialakult modern nyelvészet – és itt elsősorban az alapító atya, NOAM CHOMSKY generatív-transzformációs grammatikájára gondolok – és az előbbi nyomában *kialakuló* kísérleti pszicholingvisztika sokáig „anglocentrikus" tudományoknak számítottak, mégpedig abban az értelemben, hogy e diszciplínák szinte kizárólagos kutatási terepe az „angolul beszélők" nyelvtudása, vagyis kompetenciája, illetve kommunikációs viselkedése – CHOMSKY terminusait követve –, performanciája volt. Csak később, mikor már az új nyelvészeti gondolkodás ismertté és elismertté vált, kezdődtek meg a „nem angol" nyelvek új szempontú vizsgálatai. Szerencsére mára ez a tudományos „poliglottizmus" a pszicholingvisztikában már több évtizedes múltra tekinthet vissza. Ilyen több nyelvet „górcső" alá vevő vizsgálatok eredményeképpen született meg ez a könyv is.

A könyv a kortárs pszicholingvisztika egyik központi (mondhatnám divatos) kérdésével foglalkozik, a szófeldolgozással. Ennek is kitüntetetten a morfológiai feldolgozással kapcsolatos kérdéseit tárgyalják a kötet szerzői. Mint köztudott, a morfémák a legkisebb értelemmel bíró egységek a nyelvben, a szavak építőelemei. A pszicholingvisztika kérdése pedig velük kapcsolatban többek között az, hogy a nyelvleírás ezen szintjének (morfológia) megfelel-e valami az agyban. Van-e a morfémáknak pszichológiai realitása, vagyis mentális szótárunkban a szavak reprezentációi tartalmaznak-e információkat morfológiai szerkezetükről? Egy másik igen érdekes és szinte magától értetődően felvethető kérdés: Hogyan tükröződnek a klasszikus nyelvtipológiai különbségek a szavak mentális képviseletében és feldolgozásában? Ugyanis a morfológiai strukturáltság szempontjából a nyelvészet megkülönböztet

1. analitikus avagy izoláló nyelveket (pl. kínai), melyekben a nyelvi funkciókat különálló szavak, illetve a szavak mondatbeli sorrendje képviselik,

2. flektáló nyelveket (pl. a latin és szláv nyelvek), amelyek a viszonyokat részben a szótő hangzóinak hajlítgatásával, részben a tőhöz illesztett ragok révén fejezik ki, és az

3. agglutinatív nyelveket (pl. török és magyar), amelyek a szavak mondatbeli viszonyait a világosan elkülönülő és változatlan szótőhöz illesztett toldalékok által fejezik ki.

Vagy újabb példák a kötet szerzői által felvetett kérdések közül: Milyen kapcsolatban van a szavak morfológiai reprezentációja a szavak más típusú (ortográfiai/fonológiai és szemantikai) képviseletével? Lehet-

e morfológiai reprezentációja egy nem verbális nyelv szóegységeinek, mint a majom nyelvtanítási kísérletekből is ismert ASL jellexémáinak? Ilyen és hasonló kérdésekre kereste a választ a kötet 29 szerzője 17 tanulmányában. A már emlegetett nyelvi sokféleség szellemében számos eltérő morfológiai típusú nyelv többé-kevésbé részletes bemutatása és vizsgálata található meg a kötetben, mint az angol, a török, az olasz, szerb, héber, kínai és nem utolsósorban a már idézett ASL. Emellett a módszerek és alkalmazott kísérleti eljárások elképesztő dömpingjével találja *szembe* magát az olvasó: a legegyszerűbb papír-ceruza típusú feladatoktól az e témakörben leginkább bevált auditoros és vizuális priming és lexikális döntés technikákon át a neurális hálózatok tanításáig, számos új feladattípussal is bővítve a pszicholingvisztika technikai inventárát. A módszertani diverzitáshoz elméleti sokszínűség is párosul, számos klaszszikus és új – sokszor egymással is vitatkozó, sőt egymásnak ellentmondó – elméleti modell bemutatására kerül sor a tanulmányok lapjain. Talán már ebből is érzékeli az olvasó, hogy ez a nyelvi, módszertani, elméleti és tematikus sokszínűség milyen nehézzé teszi az ismertető dolgát, hiszen néhány esetben egy új (vagy régi) eljárás vagy elmélet megérne egy misét vagy legalábbis egy önálló ismertetést. De hogy a téma iránt érdeklődő potenciális olvasók mégis kapjanak valamilyen képet a kérdéskör kutatásának állásáról, a bemutatásnak azt a módját választottam, hogy a fontosabb tematikai egységek szerint mutatom be a kötet tanulmányait. Az ismertetésben általában nem követem a szerkesztő által kijelölt – szerintem kissé önkényes – sorrendet, hanem saját „szerkesztői" koncepcióim szerint mutatom be a tanulmányokat, úgy, ahogy az én fejemben összetartoznak.

Olvasás, írás és a morfológiai tudatosság

A kötet három tanulmánya a morfológiai feldolgozást sajátos fejlődéslélektani és lehetséges pedagógiai implikációkat is tartalmazó szempontból tárgyalja. Az írások központi témája a morfológiai tudatosság és az írás, illetve olvasás fejlődési kölcsönhatásának vizsgálata. A morfológiai tudatosság a nyelvi tudatosság része. A tudatosság (awareness) fogalmát más fejlődési területeken a metakogníció címkéje alatt vizsgálják, és úgy jellemzik, mint az ember ismeretét saját megismerési folyamatairól és azok termékeiről. Tehát a nyelvi tudatosság az ember/gyermek azon képességét jelenti, hogy tudatában van a nyelv egyes sajátosságainak, és képesek azokra reflektálni is. Az emberek több különböző szinten lehetnek tudatában nyelvüknek. E szintek a saját beszéd szinte tudattalan nyomon követésétől a hivatásos gyors nyelvváltásain keresztül a nyelvészek elemző munkájáig terjed (a fogalom részletesebb elemzését CLARK, 1978).

CARLISLE (8. tanulmány) szerint a morfológiai tudatosság a gyermek tudása arról, hogy hogyan képes a szavak morfémikus struktúráját manipulálni. Azaz felismeri a közös „alkatrészeket", képes produkciós tesztekben (pl. BERKO, 1958) ezeket szabályszerűen használni. DERWING és munkatársai tanulmánya (1. *On the Role of Spelling in Morpheme Recognition: Experimental Studies with Children and Adults*) felhívja a figyelmet arra, hogy az olyan iskolai képzésen alapuló képességek, mint a helyesírás, mennyire befolyásolhatják a morfológiai tudatosság részét képező morfológiai felismerés képességét (egy komplex szóban tömorféma azonosítása). A morfológiai tudatosság tesztelésére a DERWING által kifejlesztett „comes from" próbát alkalmazták a gyerekek vizsgálatára, amelynek lényege, hogy meg kellett válaszolni, két szó közül (pl. teach – teacher) a második az elsőből származik-e.

FOWLER és LIBERMANN (7. tanulmány: *The Role of Phonology and Orthography in Morphological Awareness*) az olvasás és morfológiai tudatosság kölcsönhatásával foglalkozik. A rosszul olvasó gyerekeknek (és felnőtteknek) speciális nehézségei vannak a morfológiailag komplex szavak analizálásában. Különösen nehéz volt számukra a fonológiailag komplex szavak produkálása

vagy ezek morfológiai szerkezetének detektálása. A korai (és későbbi) olvasási nehézség a morfológiai és fonológiai tudatosság deficitjének komplex kölcsönhatásából alakul ki. A derivációs morfológiára való érzékenység az írott nyelvvel kapcsolatos tapasztalatokból ered. De mivel a rosszul olvasók érthetően keveset olvasnak, számukra az érzékenység kifejlődésének forrása, így az olvasási képesség fejlesztésének egy lehetősége kiesik. Az (ördögi) kör bezárul.

CARLISLE (8. *Morphological Awareness and Early Reading Achievement)* longitudinális vizsgálatában óvodás kortól 2. általános iskolai osztályig követi a morfológiai tudatosság és a korai olvasási képességek fejlődését. Eredményei a felhasznált eljárások részletes ismertetése nélkül: a morfológiai tudatosság (amit első osztályban mértek) jelentősen hozzájárul a második osztályos olvasási teljesítmény bejóslásához. Akik jobbak az előbbiben, azok jobbak az utóbbiban is. Minőségi ugrás következik be a morfológiai tudatosság fejlődésében az óvoda és a második osztály között, ez részben az írás- és olvasástanítás következménye. A morfológiai tudatosság feladatok az olvasásmegértés jó előrejelzői, míg a fonológiai tudatosság (azon képesség, hogy a szó hangstruktúráját elemezze) a szóanalízis-feladatok jó előrejelzője.

Az ASL/angol kétnyelvűek morfológiai feldolgozása

Sokáig elhanyagolt volt a nem beszélt nyelvek (mint amilyenek a süketnémák jelnyelvei) feldolgozásának pszicholingvisztikai vizsgálata. Ez alól talán csak az ASL (American Sign Language) a kivétel a GARDNER házaspár Washoe-val kapcsolatos próbálkozásai okán. EMMOREY (2. tanulmány: *Processing the Dynamic Visual-Spatial Morphology of Signed Languages*) természetes nyelvi használatában mutatja be ezt a nyelvet. Az ASL az angoltól független, autonóm természetes nyelv, nem konkatenatív morfológiával és sajátos gesztus fonológiával. Egy jel-lexéma felismerése több dolgot igényel: a kézforma, az artikulációk orientációja, helye és mozgása jellemzők sajátos kombinációjának azonosítását. EMMOREY és munkatársai ún. "gating"-technika segítségével vizsgálták az ASL-„beszélők" nyelvfeldolgozását. A technika lényege egy jel bemutatása sorozatosan, egyre növekvő expozíciós időkkel, egészen addig, amíg a kísérleti személy be nem azonosítja a lexémát. Eredményei a vizsgálatok részletesebb ismertetése nélkül: Az ASL-nyelvben gyorsabb a szóelérés, mint a beszélt nyelvekben, mivel vizuálisan prezentált jelek esetén a felismeréshez szükséges megkülönböztetések szimultán prezentálhatók.

Az ASL-ben létező morfológiailag komplex szavak esetén van dekompozíció. Habár az alapforma (amit általában a kézforma, orientáció és hely együttese határoz meg) és az affixum (amit gyakran a mozgás határoz meg) egyszerre prezentálódik, a "gating"-technikával kimutatható, hogy az alap- (tő-) formát hamarabb felismerik, mint az egész komplex jelalakot.

A mentális ASL lexikonszerkezete részben a lexikai itemek közötti morfológiai kapcsolatokon alapul. A relációban lévő elemek priming helyzetben facilitálják egymást. Az ASL lexikonszerkezete független az angol lexikon szerkezetétől. Az angolban morfológiailag kapcsolatban lévő elemek mint ASL-jelek nem feszítik elő egymást, kivéve ha ott is relációban vannak.

Habár igen sok süketnek az anyanyelve az ASL, legtöbben az írott-olvasott angolt második nyelvként elsajátítják. HANSON (9. *Linguistic Influences on the Spelling of ASL/English Bilinguals)* az utóbbival kapcsolatos sajátosságokra hívja fel a figyelmet. Az ASL-angol kétnyelvűek és normál társaik helyesírási hibái típusosan különböznek. Az első csoport tagjai nem ragaszkod(hat)nak az „ahogy hallom úgy írom, majd javítok" elvéhez. Számos olyan betűsorrendi cserét és szótaghatárt is megsértő áthelyezést vétenek, amelyek normál populációban sohasem fordulnak elő. De a hibázások nem véletlenszerűek, a süketek is érzékenyek ortografikus, fonológiai és morfológiai információkra: a hibás betűsor is kiejthető és ortográfiailag is helyes. CARLISLE morfológiai

produkciós tesztjében – ahol a kísérleti személy egy szót és egy nyitott mondatot kap, s feladata az, hogy a szót megfelelő alakban helyezze a mondatba – a süketek számára, hasonlóan a hallókhoz, az a feladat volt a legnehezebb, ahol a forrás és a célszó között ortográfiai és fonológiai áttetszőtlenség is volt egyszerre. Ráadásul, megint ugyanúgy, mint a normál csoportnál, a morfológiai tesztekben nyújtott teljesítmény és az írás-olvasástesztek pontjai között erős pozitív korreláció volt.

Esetmorfológia és tematikus szerepek

A történet, amely folytatásának tekinthető könyv 4. és 14. fejezete, még a 70-es évek második felében kezdődött Jugoszláviában. A belgrádi egyetem pszichológiai kutatócsoportja LUKATELLA vezetésével szófeldolgozási kísérleteket végzett szerb nyelvű anyagon. A szerb flektáló nyelv, tehát a fontos nyelvtani megkülönböztetéseket esetragok és esetleg prepozíciók segítségével fejezi ki. A lexikális döntéshelyzetekben azt kapták, hogy az alanyesetben lévő alakok lexikális elérése a leggyorsabb, míg a ragozási paradigma egyéb esetei között nincs jelentős látenciaidő-különbség. Ezt a munkacsoport úgy értelmezte, hogy minden alak (morfológiailg egyszerű és ragozott) rendelkezik saját reprezentációval a mentális szótárban, de minden szóalak a nominativushoz kapcsolódik, tehát a komplex formák is az alanyeseten keresztül érhetők el. Ezt az elképzelést nevezik egyébként szatelit-modellnek. Ezt a tetszetős elméletet kérdőjelezte meg KOSTIC, aki szintén a munkacsoport tagja volt. Az eredeti kísérletet és újakat is elvégezve olyan eredményeket kapott, amelyek nem illeszthetők a szatelit-modellhez. Emellett észrevette, hogy az egyes esetekhez kapcsolódó látenciaidő nő az esethez kapcsolódó tematikus szerepek számával, viszont fordítottan arányos az adott szóalak gyakoriságával. KOSTIC a két mennyiség alapján – a tematikus szerepek száma az adott esetben és a szóalak gyakorisága – olyan kalkulust konstruált, amellyel megadható az adott szóalak információs (feldolgozási) terhelése, mégpedig bitben. A feldolgozási látenciaidő pedig ennek az információs terhelésnek monoton növekvő függvénye. Azt, hogy a tematikus többértelműség (ambivalencia) nagyobb erőfeszítést kíván a feldolgozó rendszertől, s így megnőnek a látenciaidők, bizonyítják KATZ, REXER és PETER (4. tanulmány) szerb és angol nyelvben végzett vizsgálatait. A szerb nyelv eseteit angolban a prepozíciós szerkezeteknek feleltették meg. S ekkor a primingként adott prepozíció után a névszóban kapták a RI-megnyúlást. Bizonyították emellett, hogy a lexikális ambivalencia (poliszémia) világosan elkülöníthető a tematikus többértelműségtől.

A mentális lexikon és szófeldolgozás modelljei

CARAMAZZA és CHIALANT (3. tanulmány) tárgyalják a mentális lexikonnal kapcsolatos kétfajta hozzáállás alapeseteit. Az egész szóhipotézist, miszerint minden szónak, a lexikailag komplexeknek is, saját lexikális reprezentációja van. A teljesen dekomponált reprezentáció-hipotézis szerint minden morféma, tövek és affixumok függetlenül reprezentáltak, de a morfológiailag komplex szavaknak nincs egészleges reprezentációjuk a lexikonban. Mindkét modell egyes lexikális feldolgozással kapcsolatos tényeket jól magyaráz, ám vannak predikcióiknak ellentmondó tények is. Caramazzáék az ún. AAM- (augmenter addressed morphology) modell mindkét előző elképzelés előnyeit megtartva próbálnak egy sikeresebb alternatívát nyújtani. Az új modellben a szó elérése kettős reprezentációs rendszeren keresztül történik. A szóstruktúra felszíni jegyeire érzékeny elérési egységek közvetítenek az input és a lexikális reprezentációk között. A lexikai reprezentációk tartalmazzák a szó szemantikai és formai (fonológiai és ortografikus) tulajdonságait. A komplex szavak elérése mind az egész, mind a dekomponált hozzáférési egységeken keresztül lehetséges, de a holisztikus reprezentá-

ción keresztül gyorsabb. A dekomponált elérési egységek (minden morfémának saját hozzáférési egysége van) lehetővé teszik az új szavak (ismert morfémákból új kombináció) megértését is.

SCHREUDER és BAAYEN (6. tanulmány) szerint a morfológiai feldolgozás feladata a szó jelentésének kiszámítása. Ez a kalkuláció három fő szakaszból áll:

1. az input szegmentálása, azaz az input leképezése forma alapú elérési reprezentációkba, mégpedig mind az egész szó, mind a dekomponált formák reprezentációiba;

2. engedélyezés, azaz annak ellenőrzése, hogy az együtt aktiválódott lexikális reprezentáció integrálható-e (szubkategorizációs tulajdonságaik alapján);

3. kombináció, azaz a komplex szó lexikális reprezentációjának kiszámítása összetevői (lexikai és szintaktikai) lexikai reprezentációjából. Természetesen csak akkor, ha az előző szakasz engedélyezi a komputációt.

A szerzők az elérési reprezentációk kettős rétegét tételezik fel: a köztes elérési reprezentációkat és elérési reprezentációkat. Az előbbi akár több szót is tartalmazhat, míg az utóbbi már csak legfeljebb egy komplex szót, de a töveknek és affixumoknak is van saját elérési reprezentációja. Az elérési egységektől fogalmi nódusokhoz terjed az aktiváció, amely szemantikai és szintaktikai reprezentációkkal van kapcsolatban. Ezeken a lexikális reprezentációkon történik az engedélyezés és a kompozíció folyamata. A folyamat végeredménye a szónak megfelelő lexikális reprezentáció (a jelentés), amely aztán magasabb szintű kognitív folyamatoknak adódik át.

BYBEE (10. tanulmány) szerint a morfológiai feldolgozás és raktározás valamirevaló elméletének előre kell jelezni a morfológia diakronikus folyamatait is (pl. független szavak grammatikalizálódása), és konzisztensnek kell lennie a világ nyelveinek változatosságával is. BYBEE modellje egy kvázi konnekcionista háló, ahol a morfémáknak nincs független státusa, sem reprezentációja. A morfológia a lexikon epifenomenális, emergens tulajdonsága. A szavak különböző mértékű lexikai erővel rendelkeznek a hálózatban, gyakoriságuktól függően. A komplex szavaknak többszörös kapcsolatuk lehet egymáshoz. A szemantikus és fonológiai hasonlóságon alapuló konnekciók konstituálják a morfológiai kapcsolatokat. A lexikai kapcsolatok erőssége változhat, ez a morfológia diakronikus változásainak is az alapja. A irreguláris, morfológiailag komplex szavak és a nagyon gyakori komplex szabályos szavak a lexikonban reprezentálódnak. A szabályos alacsony frekvencájú szavak kompozíció útján keletkezhetnek.

HUDSON és BUIJS (17. tanulmány) felfogásában a vizuális szófelismerés a mondatmegértésben feltételezett parsinghoz (elemzés) hasonló folyamat segítségével történik. A szavak ún. többszintes rekurzív átmeneti hálókban reprezentáltak, ahol a szavak a reprezentáció egyik szintjén mint betűösszetevők stringjei reprezentáltak (minden gráfpont egy betűnek vagy fonémának feleltethető meg). A szavak mint morfémaösszetevők jelennek meg egy másik szinten. A rekurzív átmeneti hálómodell szerepéről a nyelvészetben lásd CHOMSKY (1957/1996) és a pszicholingvisztikában GARMAN (1990). A szerzők szerint a hálózatban a feldolgozás vizuális ingerek esetén is szigorúan balról jobbra, tehát a szó elejétől a vége felé történik. Állításukat lexikális döntés és ún. szintatikai osztálymonitorozási feladatok eredményére alapozzák. Modelljükből a szófeldolgozásra más érdekes predikciót is teszteltek: a morfológialag komplex szavak feldolgozása gyorsabb, mint az ugyanolyan egyszerű szavaké. Lexikális döntés helyzetben is megnevezési (naming) feladatokban sikerült predikciójukat megerősíteni.

Európán túli nyelvek morfológiai feldolgozásáról

A semita nyelvek egy reprezentáns tagját, a hébert mutatja be morfológiai szempontból BENTIN és FROST (12.) tanulmánya. A héber jellegzetesen nem konkatenatív morfológiájú nyelv, vagyis a származtatott alakok nem a toldalékoknak a tő után vagy eléfűzéséből

keletkeznek, a héberben ehelyett szócsoportok vannak, azonos de nem összefüggő tövekkel, ami rendszerint mássalhangzók sorozata. Ebbe a nem folyamatos tőmorfémába helyeződik bele egy sajátos jelentésárnyalattal bíró infixum, ami rendszerint magánhangzók (és bizonyos esetekben mássalhangzók) nem összefüggő sorozata. Az infixum behelyezésével áll elő a szavak finitum alakja. Priming és szegmentumáthelyezési (szegmentumáthelyezés: egy származtatott szó valamilyen toldalékát, esetünkben infixumot kell gyorsan áthelyezni egy tőhöz vagy tőbe) feladatok alapján arra következtettek, hogy minden lehetséges derivációja egy tőnek saját külön bemenettel rendelkezik, de ezek kapcsolódnak egymáshoz, tehát a morfológiai dekompozíció nem prelexikális. De a tövek és a „szópatternek" (infixumok) a szemantikus hálóban valószínűleg már külön szócsoportot alkotnak.

MARCUS TAFT a morfológiai feldolgozás klasszikus elméletét alkotta meg a 70-es években, az ún. igekötő-levetkőzés (prefix-stripping) modellt. TAFT és FORSTER (1975) szerint, mivel a szavak jelentését a szótárban a töveken keresztül érjük el, a prefixált szavak esetén ehhez szükséges az igekötő levágása. TAFT elméletét azóta némileg revideálta, s a mentális lexikont interaktivációs-aktivációs hálóként képzeli el, ahol a lehetséges reprezentációs szintek: fogalmak (jelentés), szavak (egészleges), morféma (összetevők) és szubmorfémikus (kezdet és test) szint. Munkatársával, ZHUval (13.) TAFT a jellegzetesen izoláló nyelv, a kínai néhány morfológiai vonatkozását ismerteti. A szavak nagy része egymorfémás (és egy szótagú), ami egy karakternek felel meg az írásképben. Vannak azonban, habár limitált számban, két karakterből álló szavak is. Ezek egy része olyan, hogy összetevő karakterei csak egyetlen egy szóban jelennek meg, és ott is csak kötött sorrendben (binding words). A magyar megfelelői az ún. ikerszavak egy altípusa, ahol a két szóalkotó külön-külön értelmetlen (pl. terefere, hercehurca). TAFT és ZHU szerint egy jel csak akkor felel meg önálló morfémának, ha különböző környezetekben előfordulhat. Karakterkiolvasási és karakterdöntési (a lexikális döntés mintájára) feladatokban bizonyították, hogy a "binding" szavak két szóalkotója nem alkothat külön független morfémát. A másodikat is az elsőn keresztül érjük el. Az olyan „ikerszavaknál", ahol mindkét összetevő számos környezetben előfordulhat, még ha sorrendjük kötött is, a részek morféma státussal és független képviselettel bírnak.

Szemantikai, fonológiai, disztribúciós és lexikális tényezők hatása a morfológiai feldolgozásban

A könyv e három tanulmánya a lingvisztikai és egyéb tényezők szerepét vizsgálta. STOLZ és FELDMAN (5.) priming vizsgálataiban kimutatták, hogy a látenciaidő-mintázatok alapján világosan elkülöníthető az ortográfiai (fonológiai), szemantikai és morfológiai hatások (hasonlóság, transzparencia és kapcsolat) szerepe. Az első kettő nem magyarázza a harmadikat.

Velük szemben STEMBERGER (11. tanulmány) számos nyelvészeti, fejlődéslélektani, pszicholingvisztikai és patolingvisztikai (SLI) eredményt sorol fel, amelyek arra ösztönöznek, hogy számos olyan jelenség, amelyet legtöbben a morfológiára való hivatkozással magyaráznak, talán kielégíthetőbben értelmezhetők fonológiai vagy lexikális folyamatokkal, illetve ezek interakciója morfológiai feldolgozással igen jelentős lehet.

LAUDANA és BURANI (15.) tanulmánya olasz nyelvben végzett vizsgálatok alapján felhívja a figyelmet arra, hogy számos nem lingvisztikai tulajdonsága a szónak, amelyeket ők összefoglalóan disztribúciós tulajdonságoknak neveztek el, fontos befolyásolói a szófeldolgozásnak. Ilyenek a szógyakoriság, ortografikus összetéveszthetőség, morfémahosszúság és produktivitás.

A morfológiatanítás neurális hálózattal

SMITH (16.) tanulmányában a morfológia (mint abszrakt nyelvleírási szint) funkcionális értékét keresi. Szerinte akkor érdemes egy nyelvfeldolgozó rendszernek külön morfológiai szinttel rendelkeznie, ha az megkönnyíti az adott nyelv tanulását, és hatékonyabbá teszi a nyelvhasználatot. Állítása illusztrálása végett absztrakt nyelvi anyagot (0-kból és 1-ekből álló számsorozatokat) tanított neurális hálóval, mégpedig a Backpropagation eljárás segítségével. Számsorozatok, melyek három, a prefixumnak, a tőnek és a posztfixumnak megfelelő vektort alkottak, reprezentálták az absztrakt szó egyes fonológiai, szemantikai és szintaktikai tulajdonságát. A szóbemenetet egy-egy lingvisztikai kimenettel (kimenet vektor) társította. Eredményei szerint a szabályos morfológiájú anyagot igen hamar, sikeresen sajátította el a hálózat. Rendhagyó alakok esetén csökkent a hatékonyság, nőtt a szükséges tanítások száma, illetve az egyes szavak megtanításához szükséges idő varianciája. Ha megnövelték a rejtett egységek számát, a rendszer a morfológiailag véletlenszerűbb anyagot is képes volt bizonyos hatásfokkal elsajátítani. Tanulság: rögzített erőforrások esetén (rejtett egységek) a morfématikusan szabályos rendszert könnyebb elsajátítani. Ez a morfológia funkcionális jelentőségét tükrözi.

Juhász Levente Zsolt

IRODALOM

BERKO, J. (1958) The Child's learning of English morphology. *Word, 14,* 150–177.

CHOMSKY, N. (1957/1995) *Mondattani szerkezetek.* Osiris–Századvég, Budapest

CLARK, E. V. (1978) A gyermek nyelvi tudatossága. In Kalmár Magda (szerk.) Fejlődéspszichológia. Szöveggyűjtemény II. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989

FLAVELL, J. H. (1976) Metacognitive development. In Resnick, L. B. (ed.) *The Nature of Intelligence.* Lawrence Erlbaum Association, Hillsdale, NJ

GARMAN, M. (1990) *Psycholinguistics.* Cambridge University Press, Cambridge

KIEFER F. (szerk.) (1992) *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan.* Akadémiai Kiadó, Budapest

LUKATELLA, G., MANDIC, Z., GLIGORIJEVIC, B., KOSTIC, A., SAVIC, M., TURVEY, M. T. (1978) Lexical decision for inflected nouns. *Language and Speech, 21,* 166–173.

LUKATELLA, G., GLIGORIJEVIC, B., KOSTIC, A., TURVEY, M. T. (1980) Representation of inflected nouns in the internal lexicon. *Memory & Cognition, 8,* 415–423.

LUKATELLA, G., CARELLO, C., TURVEY, M. T. (1987) Lexical representation of regular and irregular inflected nouns. *Language and Cognitive Processe, 2,* 1–17.

TAFT, M. (1979) Recognition of affixed words and the word frequency effect. *Memory & Cognition, 8,* 410–415.

TAFT, M. (1981) Prefix stripping revisited. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20,* 289–297.

TAFT, M., FORSTER, K. I. (1975) Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14,* 638–647.

TAFT, M., FORSTER, K. I. (1976) Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 15,* 607–620.

ÉRTJÜK, AMIT OLVASUNK? A PSZICHOLINGVISZTIKA VÁLASZAI

JOHN M. HENDERSON, MURRAY SINGER, and FERNANDA FERREIRA (eds): *Reading and Language Processing*
Mahwah, New Jersey and Hove, Lawrence Erlbaum Associates, UK, 1995, 351 oldal

Az olvasás az első pillanattól kezdve központi kérdése volt a modern kísérleti pszicholingvisztikának. Az ismertetett kötet rövid bevezetése ad némi támpontot e népszerűség megértéséhez. A PDP modellekben említésre kerül az olvasás kérdése. A valóságban a párhuzamos feldolgozás egész gondolatának keletkezésében kitüntetett szerepe volt az olvasás elemzésének (lásd erről RUMELHART és MCCLELLAND, 1982), de a modularitással kapcsolatos tézisekben is központi szerepet játszik az olvasás mint módszer. Tovább is lehetne menni e folyamat elemzésében. A pszicholingvisztika első korszakában az olvasást főként mint rejtett nyelvtani folyamatok mutatóját használták, azzal az előfeltevéssel, hogy az olvasás mint „bemeneti csatorna" sajátosságai triviálisak voltak. Minden nyelvi teljesítményben pusztán a magasabb szintű folyamatok, közelebbről a nyelvtan tükröződése volt fontos.

Emlékezzünk arra, hogy a GEORGE MILLER (1962) első dolgozatában bemutatott kísérletek jó része a mondatfeldolgozás pszichológiájával kapcsolatban meglehetősen kifinomulatlanul használta az olvasást mint mutatót. Hosszú utat tettünk meg azóta olyan modelleken keresztül, mint az olvasás és a szótári képviselet egyik híres példája az eredetileg MORTON (1964) által javasolt logogén modell. Ez a modell volt az első, amely az olvasást és a nyelvi feldolgozást ugyanolyan kifinomultsági szinten kezelte, úgy, hogy a másikat nem pusztán előfeltételezte és háttérben hagyta volna. Jelen kötet a pszicholingvisztika és az olvasáskutatás között kibontakozó kapcsolatnak egy még kifinomultabb irányzatához vagy szakaszához tartozik: sajátos és bonyolult pszicholingvisztikai modellek ellenőrzéséhez – vagy általános elvekhez, mint a mondatfeldolgozás modularitása, vagy olyan specifikusabb modellekhez, mint az úgynevezett tematikus szerepek aktiválásának időzítése –, s ez összekapcsolódik az olvasáselmélet és az olvasás gyakorlati kérdései iránti érdeklődéssel.

A kötet dolgozatai új szakaszt jelentenek mind a technikai kifinomultság, mind a feldolgozási megfontolások tekintetében. Az alkalmazott eljárások majdnem a legjobbak: a szavankénti olvasást kiegészíti a szemmozgás nyomon követése és a pupillametria, bár a kiváltott potenciálokat és a PET felvételeket használó legújabb technikák még nincsenek jelen. S a kérdések, melyeket a kísérletezők vizsgálnak, világosan megpróbálják összekapcsolni a pszicholingvisztikai feldolgozás és az olvasás modelljeit.

A kötetben 13 kísérleti beszámoló található, melyek néhány csoportot alkotnak. Az egyik csoport olyan kérdésekkel foglalkozik, amit „alacsony szintű olvasásnak" nevezhetnénk. LORI BUCHANAN és DEREK dolgozata abból a kérdésből indul ki, hogy vajon a nagy graféma-fonéma megfelelést mutató írásrendszerek támogatják-e a szótári hozzáférést megelőző „hangos kiolvasást", vagy még ezekben a nyelvekben is megfigyelhetőek-e a szótári visszahatások. A patológiai és a nyelvközi adatok pontos áttekintése után a különböző írásrendszereket használó előfeszítési kísérleteket mutattak be japán szómegnevezéssel. Az előfeszítési hatások arra utalnak, hogy van teljes forma és részleges forma előfeszítés is, és alátámasztják az olvasás közbeni interakciók tényét is. MERE-

DYTH DANEMAN és EYAL REINGOLD olyan formák fixációját hasonlították össze, mint *vain man/vein man/vine man*, és azt találták, hogy még a hasonló hangzású formák is *(vein)* hosszú fixációkat eredményeztek. Ez arra utal, hogy az írásképi információt tekintjük először, mielőtt átvenné a helyét a fonológiailag átgondolt információ.

ALEXANDR POLLATSEK és munkatársainak dolgozata azt igazolja, hogy a fixációs pont alatti helyről rendesen igen kevés információ érhető el. Hasonló kutatási stratégiával JOHN HENDERSON és FERNANDA FERREIRA a fixációkat és a szemmozgásokat hasonlították össze olvasások során. Szekvenciális modellt támasztanak alá: az *n* szónál a fixációt nem befolyásolja az *n+1.* szó nehézsége vagy a vele való kapcsolat hiánya, ezt azonban kiegészíti a fixált szó párhuzamos feldolgozása annak minden jegyét és kapcsolatát illetően.

A mai pszicholingvisztikának még mindig egyik fő kérdése a *mondattani feldolgozás.* Ténylegesen a versengő és igen kifinomult elméletek egy jó része arra használja az olvasási eljárásokat, hogy összehasonlítsa predikcióikat. CHARLES CLIFTON dolgozata a szem nyomon követő felvétele közben éri tetten a tematikus szerepfeldolgozást. A tematikus szerepek, mint CARLSON és TANENHAUS (1988) és az 1989-ben kiadott kötetük is mutatja, meglehetősen figyelemreméltó próbaterepet nyújtanak a szemantikailag és pragmatikailag informált, illetve ezzel szemben teljességgel moduláris tézisek vitájában a mondatfeldolgozás korai szakaszaira nézve. Ennek a különleges szerepnek az az oka, hogy az olyan szerepek, mint az ágens, cél és így tovább hozzárendelésénél az információk konvergálnak. CLIFTON olyan szerkezeteknél vizsgálta a fixációkat, mint *Before the police/truck stopped the Datsun disappeared into the night.* A kétértelműség oka az angolban az, hogy attól függően, hogy ágens és élő az alany *(a rendőrség)* vagy élettelen *(a teherautó)*, eltérő helyen lesz a lehetséges mondathatár, s ennek megfelelően kétértelmű olvasatunk van *(A rendőr megállította a Datsunt*, vagy *A rendőr megállt)*, illetve egyértelmű *(A teherautó megállt)*. Az egyértelműsítő hatást vizsgálva kiderült, hogy még az élettelen alanyok *(teherautó)* után is van némi adalék arra, hogy a második főnevet először tárgynak vesszük. Az élőség hatásai itt csak másodlagosak: az élőségi korlát gyorsabb egyértelműsítést tesz lehetővé, de önmagában nem zárja rövidre a kétértelműséget. CLIFTON boldog, hogy új adatai vannak arra, hogy kiindulásként kötelező és viszonylag ostoba elemzést végzünk csak. MICHAEL SPIVEY-KNOWLTON, JOHN TRUESWELL és MICHAEL TANENHAUS olyan vizsgálatokról számolnak be, ahol redukált mellékmondatoknál nézték a kategorikus információ hatását. Olyasmire kell gondolni, mint *The evidence examined... / The scientist examined...* Itt az angolban arról van szó, hogy az egyik esetben nyilvánvalóan lehet cselekvő az első szó, a tudós maga is vizsgálhat, de a tudóst is vizsgálhatják, míg a másik esetben nem, csak szenvedő szerkezetről lehet szó, és az *examined* csak participium lehet. A szerzők az irodalomban megtalálható ellentmondó eredményeket összefoglalják, és azt sugallják, hogy nem maga az élőség, hanem az itt a lényeges változó, hogy az élőség erőteljes korlátot vezet-e be. Igyekszünk a struktúrákat összekapcsolni a szöveggel, és ebből még olyan látszólag ártatlan dolgok is, mint a múlt idő vagy a határozott névelő használata lényegesek lehetnek. A korlátozásokon alapuló megközelítés, amit a szerzők hirdetnek, alkalmazkodó jellegű: szerintük a kontextus fontos forrása a korlátozásoknak. Ezért a kontextus nem releváns, amikor a szintaktikai struktúrák maguk már bevezették a korlátozásokat. FERNANDA FERREIRA és JOHN M. HENDERSON olyan szerkezeteket hasonlítanak össze, mint *Because John walked his dog... / Because John walked his obese and dirty dog.* Ezekben a szerkezetekben az derült ki, hogy míg a grammatikalitási megítélésnél a korai zárás (az ige valószínűtlenebb olvasata) negatív hatással bírt, volt egy általános mondatolvasásgyorsító hatása is. Mindez komoly figyelmeztetés a pusztán strukturális megoldásokkal szemben.

MARCEL JUST és PATRICIA CARPENTER dolgozata különböző területeket kombinál: miközben szintaktikai hatásokat vizsgálnak, lényegi érdeklődésük az egyéni különbségekkel kapcsolatos. A feldolgozás egyéni különbségeivel foglalkozó nevezetes modelljükből indulnak ki (JUST, CARPENTER, 1992), valamint abból, hogy általában ők pupillometriás adatokat használnak. A nevezetes modell arról szól, hogy a feldolgozás legfontosabb különbsége a munkaemlékezettel kapcsolatos: vannak olyan emberek, akik hosszabb tömböket képesek feldolgozni. Azt találták, hogy a tárgyi vonatkozó mellékmondatoknál a főige után talált nagyobb feldolgozási nehézség figyelhető meg az alanyi mellékmondatokhoz képest. Az adatokról egy kapacitáskorlátozott olvasónak nevezett modell segítségével próbálnak számot adni. Ez egy konnekcionista hálót kapcsol össze egy produkciós rendszerrel. Olyan hálózat ez, melyben az összes feldolgozási folyamat párhuzamosan aktiválódik, ugyanakkor ezek egy közös munkaemlékezetet tudnak túlterhelni. Az ő változatuk a konnekcionizmus okos variációja: a hálózat tud olyan dolgokról, mint „tárgya" vagy „alanya", mégis asszociatív módon működik. Meglehetősen ígéretes modell ez, melyet tágabb nyelvi anyagra kellene kiterjeszteni mind a szintaktikai struktúrák sokaságát, mind pedig a nyelvek eltéréseit illetően.

Az automatikussal szembeállított interaktív feldolgozás egész vitája kapcsolatban van a szöveg szintű szerveződéssel. Erre utal már a TANENHAUS-csoport munkája is, de négy dolgozat a kötetben sajátosan ezzel a magasabb szintű szerveződéssel függ össze. A „történeti nyelvtanok" és ehhez hasonló felsőbb szintű megközelítések mint a KINTSCH és VAN DIJK (1978) idején felmerült modellek, némi sikert már elértek ezen a téren. A mai munkák kevésbé az általános kérdésekre összpontosítanak és nem annyira a makroszerkezet hatására a feldolgozásra nézve, hanem e folyamat részleteire. Bizonyos értelemben ez összhangban van azzal, ami az alacsony szintű olvasással kapcsolatban végbemegy. Az érdeklődés az ideológiai hangsúlyú általános vitáktól, melyek olyasmivel foglalkoztak, hogy mi is az alulról felfelé és a felülről lefelé ható folyamatok súlya, áttolódott arra, hogy mi is a kettő közti kompromisszum valódi természete (jól mutatja az ez irányú kutatást a GRAESSER és BOWER, 1990 szerkesztette kötet).

Az itt ismertetett kötet néhány dolgozata ezen mechanizmusok részleteivel foglalkozik. MURRAY SINGER cikke arra utal, hogy az ingeranyag gondos megszerkesztésével közel tudunk kerülni a háttértudás hatásának kérdéséhez. Úgy tűnik, hogy a világra vonatkozó ismeret aktiválódik, amikor szükség van rá, a szöveg azonban visszacsatol ehhez a következetlenségek esetén. BETTY ANN LEVY, LAUREN BARNES és LISA MARTIN szintén rámutatnak a kisebb alterációk hatására ismétlődő szövegnél, amit úgy értelmeznek, mint az epizodikus képviselet jelét. MICHAEL MASSON rámutat ara, hogy még a szórendi változatoknak is megvan a maguk hatása az olvasásra.

MORAVCSIK JÚLIA és WALTER KINTSCH a címeket mint orientáló támpontokat és az írás stílusát variálva akusztikus anyagot használtak. Véleményük szerint azonosítottak egy inkább szöveg alapú és egy inkább tudás alapú feldolgozást. Az elaborációk helyessége főleg a címben adott területi tudás jelenlététől függ. Munkájuknak az olvasással kapcsolatos érdekes oldala, hogy a jobb olvasók jobban felidézik a hallgatott szöveget is. DIXON, HARRISON és TAYLOR munkája procedurális szövegek felismerését és felidézését vizsgálta. Legmeglepőbb eredményük az alacsony szintű strukturális jegyekkel kapcsolatos: az akciós sémák azonosítása a bejósolt tényezők elrendezésétől függött. Az a mondat, hogy *Tedd a tartályt a csomagtartóba*, a cselekvési terv világosabb reprezentációjához vezet, mint az, hogy *A tartályt a csomagtartóba téve*.

A kötet jó hivatkozási forrás a szakértők számára, és jó kiinduló olvasmány azok számára, akik az érintett terület egyikében szeretnének elmélyedni. A módszerek, kérdések és elméletek gazdag panorámáját

nyújtja a munka. Vannak természetesen hiányzó dolgok is. A legtöbb cikk a kanadai kísérleti pszichológiai lapból származik, ez azonban nem mindig derül ki világosan. További hiányosság, hogy csak néhány tanulmány próbálja meg összekapcsolni a pszicholingvisztikát az olvasás neuropszichológiájával. Már említettem, hogy hiányoznak a különböző modern neurobiológiai módszerek.

Érzésem szerint döntőbb az, hogy nincs olyan dolgozat, amely a kísérleti pszichológiát az olvasás és az írástudás kontextusához kapcsolná. A szerzők igen keveset szólnak elméleteikben a fejlődés folyamatáról. A vizuális és hallott nyelvi anyag feldolgozásának kiterjedt összehasonlítása, ami szintén hiányzik a kötetből, feltétlenül azt igényelné, hogy vegyük komolyan a fejlődést. Néhány szerb és japán adat mellett a nyelvközi összehasonlítás is hiányzik a kötetből.

Az egész vállalkozásnak kevés szégyellnivalója van azonban. Húsz évvel ezelőtt még HUEY klasszikus munkáját idézték, mint azt a helyet, ahol megtalálhatjuk a nyelvi feldolgozás és az olvasás közti kapcsolatokat. Hosszú utat tettünk meg kétségtelen, de még hosszú utat kell megtennünk ahhoz, hogy általános modellünk legyen az olvasásra, mint az emberi kultúra részére, és a nyelvre, mint a biológiai szerveződés csak egyik megnyilvánulására.

Pléh Csaba

IRODALOM

CARLSON, G. N., TANENHAUS, M. K. (eds) (1989) *Linguistic structure in language processing.* Kluwer, Dordrecht

CARLSON, G. N., TANENHAUS, M. K. (1988) Thematic roles and language comprehension. *Syntax and Semantics. Vol. 21,* 263–288.

GRAESSER, A., BOWER, G. (eds) (1990) *Inferences and Text Comprehension: The Psychology of Learning and Motivation. Vol 25.* Academic Press, New York

JUST, M. A., CARPANPENTER, P. A. (1992) A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review, 99,* 119–122.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85,* 363–394.

MILLER, G. A. (1962) Some psychological studies of grammar. *American Psychologist, 17,* 748–762.

MORTON, J. (1964) A preliminary functional model for language behavior. *International Audiology, 3,* 216–225.

MORTON, J. (1968) Interaction of information in word recognition. *Psychological Review, 76,* 165–178.

RUMELHART, D. E., MCCLELLAND, C. L. (1982) An internative motivation model of sentext effects in letter perception. Part II. *Psychological Review, 89,* 60–94.

TAFT, M. (1979) Recognition of affixed words and the eord frequency affect. *Memory and Cognition, 7,* 263–272.

TANENHAUS, M. K., CARLSON, G., TRUESWELL, J. C. (1989) The role of thematic structures in interpretation and parsing. *Language and Cognitive Processes, 4,* 211–234.

Beérkezett könyvek

Új rovatunkban a szerkesztőségbe beérkezett minden magyar és idegen nyelvű, új, pszichológiai témájú könyvről hírt adunk néhány soros, nem értékelő beszámolóval. Ezúton is biztatjuk a kiadókat, jutassák el kiadványaikat hozzánk. Csak ténylegesen beérkezett könyvekről adunk számot. Az ismertetés nem zárja ki a későbbi recenzeálást.

FILOZÓFIA ÉS ELMÉLETI PSZICHOLÓGIA

BLOCK, N., FLANAGAN, O., GÜZELDERE, G. (eds, 1997) *The nature of consciousness. Philosophical debates.* MIT Press, Cambridge, MA, 843 oldal

A 42 szemelvény a tudat sok diszciplínát érintő megközelítéseiben olyan nagy neveket vonultat fel, mint James, Dennett, Kripke, Churchland, Searle, Shallice, Crick, Chalmers. A pszichológus olvasó számára meglepő, hogy a gazdag gyűjteményben olyan szerzők, mint Popper vagy Sperry már a feledhető múlthoz sorolódnak.

BECHTEL, W., GRAHAM, G. (eds, 1998) *A companion to cognitive science.* Blackwell, Malden, Mass, 791 oldal

60 fejezet, logikus rendben. 25 tematikus, az analógiától a szövegmegértésig, 10 módszertani, az egysejtvizsgálatoktól az etnometodológiáig, a többi pedig a nagy kérdésekkel (veleszületettségi magyarázatok típusa) s a felhasználás lehetőségeivel foglalkozva mutatja be a megismeréstudományt.

SOLSO, R. S. (ed., 1997) *Mind and brain scirrces in the 21st century.* MIT Press, Cambridge, MA, 354 oldal

A kiváló szerzők – Posner, Sagan, Sperling, N. Miller – írta 16 fejezet tudományos predikciók mellett arról is beszámol, milyen fogalmi és hivatásbeli kérdésekkel kell szembenéznie a jövő pszichológiájának.

PSZICHOLÓGIATÖRTÉNET

BODOR PÉTER, PLÉH CSABA, LÁNYI GUSZTÁV (szerk., 1998) *Önarckép tükörben.* Pólya Kiadó, Budapest

Az 1945–1970 közötti években működő és alkotó 34 magyar pszichológus önéletrajzi vallomását adja közre a kötet.

GROSS, C. G. (1998) *Brain, vision, memory. Tales in the history of neuroscience.* MIT Press, Cambridge, MA, 255 oldal

Öt csodálatosan illusztrált fejezet mondja el az agykutatás történeti meséjét, nem kímélve meg olvasóit híres emberek nagy tévedéseitől sem.

KŐSZEGI LAJOS, KUNSZT GYÖRGY, LACZKÓ SÁNDOR (szerk., 1998) *Athenaeum-tár.* Comitatus, Veszprém, 770 oldal

A kötet a címben jelzett folyóiratban a II. világháború alatt a Magyar Filozófiai Társaság szervezte vitaülések anyagát mutatja be. A panorámaként is lenyűgöző gyűjtemény számos pszichológiai témát (test–lélek, személyiség, kultúra és ember) átfog, több pszichológus szereplővel (Harkai, Mátrai, Lénárd, Noszlopi).

KLEIN SÁNDOR (szerk., 1998) *Az intelligenciától a szerelemig. Pszichológusok a pszichológiáról.* SHL, Budapest, 323 oldal

14 interjú híres pszichológusokkal, illetve a szerkesztővel. A lista Eysencktől Ravenen át Lüscherig és Strenbergig terjed.

GUTTMANN, GISELHER, SCHOLZ-STRASSER, INGE (eds, 1998) *Freud and the Neurosciences. From Brain Research to the Unconscious.* Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Vienna, 247 oldal

A kötet egy azonos című (Freud és az idegrendszer kutatása. Az agykutatástól a tudattalanig), 1997-ben, a Freud-társaság és az Osztrák Tudományos Akadémia által rendezett szűk körű (8 résztvevő) szimpózium anyagát gyűjti össze. A konferencián elhangzott előadások Freud munkásságának első évtizedeit, a neurológiai korszakot elevenítik fel. A szerzők azt igyekeznek bebizonyítani, hogy ez az időszak nem különálló egység, hanem az életmű szerves alkotórésze: az idegrendszer működésére vonatkozó, illetve később a pszichoanalízisben szerepet játszó feltevések azonos episztemológiai alapon állnak. A könyvben jó néhány, Freudtól származó, neuronokat, agyi szerkezeteket és idegpályákat ábrázoló fakszimile található.

(Vajda Zs.)

KLINIKAI PSZICHOLÓGIA

KÁLLAI JÁNOS, KARÁDI KÁZMÉR, TÉNYI TAMÁS (1998) *A térélmény kultúrtörténete és pszichopatológiája.* Tertia, Budapest, 206 oldal

A pécsi pszichológusok és neurobiológusok írta könyv hét fejezetben tárgyalja a mai pszichológiában számos helyen előtérben álló tér problémakört. A térképzetek fejlődéstanáról szólva kitérnek a zavart és kóros állapotokra is, a vakságtól a diszlexiáig. A neurobiológiai részek a humán neuropszichológia tünettana mellett igen részletesen foglalkoznak a hippokampusszal. Ez átvezet a térrel kapcsolatos szorongásos állapotok igen részletes, s a mai szakirodalmat esetelemzésekkel összekapcsoló ismertetéséhez.

MUNKALÉLEKTAN

KLEIN SÁNDOR (1998) *Munkapszichológia. I–II.* SHL, Budapest

A szerző nagysikerű könyvének társszerzőkkel átdolgozott, felfrissített kiadása.

BELBIN, M. (1998) *A team avagy az együttműködő csoport.* SHL, Budapest, 220 oldal

Két évtizedes, könnyed bevezető munka fordítása a csoportalakításról.

CONTENTS

PLÉH, CSABA: Introduction 3

Anniversaries

LÁSZLÓ, JÁNOS: Identity and social representation 5
NYÍRI, KRISTÓF: Identity issues in the age of electronic networking 19
PLÉH, CSABA: Interactional and narrative identity 25

Original papers

CZIGLER, ISTVÁN: Aging and cognitive processing 35
ERŐS, FERENC: Identity: From hidden networks to the open society 45

Obituary

RÓKUSFALVY, PÁL: Dr. Horváth László Gábor (1908–1998) 57

Reviews

TÁRNOK, ZSANETT – KOVÁCS, GYULA – GULYÁS, BALÁZS: Attention deficit hyperactivity disorder and neuroimaging techniques 59

Book reviews

MARC D. HAUSER: *The Evolution of Communication (Káldy, Zsuzsa)* 71
ROBIN DUNBAR: *Grooming Gossip, and the Evolution of Language (Pléh, Csaba)* 76
ALISON GOPNIK, ANDREW N. MELTZOFF *Words, Thoughts, and Theories (Csibra, Gergely,* and *Gergely, György)* 78
PAUL BLOOM, MARY A. PETERSON, LYNN NADEL, and MERRILL F. GARRETT: *Language and Space (Racsmány, Mihály,* and *Király, Ildikó)* 79

BÜKY, BÉLA *A magyar nyelvtudomány és pszichológia tudományközi kapcsolatai századunkban* (Interdisciplinary relations between linguistics and psychology in Hungary in the present century) *(Tompa, Tamás)* 85

Nyelvészet és pszichológia. (Linguistics and psychology) Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII. [TELEGDI, ZSIGMOND, PLÉH, CSABA, and SZÉPE, GYÖRGY eds] *(Győri, Miklós)* 88

Perspectives on Sentence Processing [CHARLES CLIFTON, LYN FRAIZER, and KEITH RAYNER eds] *(Thuma, Orsolya)* 93

Morphological Aspects of Language Processing [LAURIE B. FELDMAN ed.] *(Juhász, Levente Zsolt)* 99

Reading and language processing [JOHN M. HENDERSON, MURRAY SINGER, and FERNANDA FERREIRA eds] *(Pléh, Csaba)* 106

Books received 111

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó Rt.
ügyvezető igazgatója
9923696 AkaprintKft.
Felelős vezető: Freier László
Budapest, 1999
Felelős szerkesztő: Pléh Csaba
Műszaki szerkesztő: Gábor Péter
Megjelent: 10,37 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0279

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak. Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló, magas szintű ismeretterjesztő, illetve továbbképzési célokat szolgáló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esetelemzéseket; pszichológiatörténeti közleményeket; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológia és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; szakmai szempontú könyv- és folyóirat-ismertetéseket.

2. A kézirat terjedelme tanulmányok esetében általában nem haladhatja meg az egy szerzői ívet (egy ív 40 000 leütés – a karakterszámlálóval [word count] leszámolva –, vagy pedig 20 oldal, oldalanként 28 sor, soronként 60 leütés). Beszámolók, recenziók esetében a terjedelem ne haladja meg a fél ívet. Amennyiben a téma kifejtése szükségessé teszi, a szerkesztőség hosszabb kéziratot is elfogad. **A teljes kinyomtatott kéziratot 3 példányban kell a szerkesztőségbe beküldeni.** Az elfogadott cikkeket lehetőség szerint IBM kompatibilis számítógépen működő szövegszerkesztővel (elsősorban WinWorddel [6.0, '95, '97], másodsorban Word Perfecttel [5.1, 6.0]) előállítva, egyéb editorok esetén pedig szövegfájlban (ASCII vagy ún. Prószéky-kódok), mágneslemezen is kéri a szerkesztőség. Lehetőség van arra is, hogy a főszerkesztő és/vagy a technikai szerkesztő e-mail-címére közvetlenül jusson el az anyag.

3. Az eredeti közlemények 25–50 soros magyar és angol nyelvű összefoglalását külön oldalon 3–3 példányban kell csatolni a közleményhez. A *magyar nyelvű összefoglalás* elé a *tanulmány címét*, a *szerző(k) nevét*, *e-mail-címét* és a *munkahely(ek) megnevezését* kell írni. A közlemény szövege a magyar nyelvű összefoglaló folytatásaként a második oldalon kezdődjön. Az *angol nyelvű kivonat* a cikk végére kerül. (Az elektronikus változatban természetesen egy file-ban kérjük rögzíteni a magyar nyelvű összefoglalót, a közleményt és az angol nyelvű kivonatot.)

4. Szöveg közbeni kiemelésként *dőlt betű* (esetleg **félkövér** [**fett**] **betű**) alkalmazható; ritkítás és aláhúzás nem. A kisebb betűtípussal szedett szövegrészek mérete 9 pont. A lábjegyzeteket a footnote/lábjegyzet paranccsal előállítva, arab számokkal sorszámozva kérjük az anyagba illeszteni.

5. A táblázatok szövegét külön lapon kérjük.
A számozott és címmel ellátott *ábrákat* az első példányban *csak eredeti rajzban* (nem xerox-másolatban!) vagy *lézernyomtatóval előállítva* külön oldal(ak)on fogadjuk el. Az ábrák méretezésénél kérjük figyelembe venni a szedéstükör méretét (13×19 cm = 5,1×7,5"). Az ennél nagyobb ábrákat kicsinyítjük. A közlemény szövegébe az ábrák számozott helyét és az ábracímet kérjük beírni. Az ábrákat kérjük elektronikusan – lehetőleg e-mailen – is eljuttatni a szerkesztőbizottsághoz.

6. Az irodalmi hivatkozások esetében a szöveg közben vagy a szerző vezetékneve után zárójelben a megjelenés évszámát vagy zárójelben a szerző vezetéknevét és vesszővel elválasztva a megjelenés évszámát, illetve az oldalszám(ok)at kérjük feltüntetni. Ha azonos szerző(k)től ugyanabban az évben több tanulmányra hivatkozunk, akkor a közleményeket az évszám után írt a, b, c jelekkel kérjük megkülönböztetni mind a szövegben, mind az irodalomjegyzékben. **Kérjük, fordítsanak különös figyelmet a bibliográfiai adatoknak a szövegben, illetőleg az irodalomjegyzékben való egyeztetésére.**

7. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécérendben történik. A tételek formája a következő legyen:

   - **Folyóiratcikkek esetében:**
     ENDLER, N. S., EDWARDS, J. M. (1986) Interactionism in personality in the twentieth century. *Journal of Personality and Individual Differences, 7,* 379–384.
   - **Könyvek esetében:**
     ENDLER, N. S., MAGNUSSON, D. (1976a) *Interactional psychology and personality*. Hemisphere, Washington
   - **Tanulmánygyűjtemények esetén:**
     VON BERTALANFFY, L. (1952) Theoretical models in biology and psychology. In Krech, D., Klein, G. S. (eds) *Theoretical models and personality theory*. Duke University Press, Durnham

8. A szerző vállalja, hogy a korrektúrát javítva, **postafordultával** visszaküldi a szerkesztőségbe.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza!

Ára: 504,– Ft áfával

KÖVETKEZŐ SZÁMAINKBÓL:

Vajda Zsuzsa
Herman Alice-ról

Polonyi Tünde
a kétnyelvűség
pszichológiájáról

Kiss György
a magyar–német
kapcsolatokról
a pszichológiában

AKADÉMIAI KIADÓ

1999 SZEPT - 2.
MTA Pszichológiai Intézete KÖNYVTÁR

Magyar Pszichológiai Szemle

1999/2

VAJDA ZSUZSANNA
Hermann Alice-ról

A gyász pszichológiai vonatkozásai

KOVÁCSNÉ TÖRÖK ZSUZSANNA
SZEVERÉNYI PÉTER

AKADÉMIAI KIADÓ

Magyar Pszichológiai Szemle

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

Szerkesztők:

1928–1932: *Boda István*, 1933–1939: *Várkonyi Hildebrand Dezső*,
1940–1944: *Lehoczky Tibor* és *Mátrai László*, 1947: *Kardos Lajos* és *Lénárd Ferenc*,
1960–1967: *Gegessi Kiss Pál*, 1968–1973: *Lénárd Ferenc*, 1974–1991: *Popper Péter*,
1992–1996: *Kulcsár Zsuzsanna*

LIV. kötet 1999/2. szám

Szerkesztőbizottság:

ANTALOVITS MIKLÓS, BAGDY EMŐKE, BARKÓCZI ILONA, BUGÁN ANTAL,
CZIGLER ISTVÁN, HUNYADY GYÖRGY, KALMÁR MAGDA, KLEIN SÁNDOR,
KULCSÁR ZSUZSANNA (elnök), MÜNNICH IVÁN, TORMA KÁLMÁN,
VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA, VIKÁR GYÖRGY

Szerkesztőség:

PLÉH CSABA (főszerkesztő) [pleh@edpsy.u-szeged.hu],
KELEMEN ÉVA (szerkesztőségi titkár) [kelemen@sol.cc.u.szeged.hu]
BANKÓ ÁGNES (technikai szerkesztő) [bankok@freemail.c3.hu]
József Attila Tudományegyetem [6722 Szeged, Petőfi sugárút 30–34.]

Rovatvezetők:

BERECZKEI TAMÁS, CSIBRA GERGELY, FARAGÓ KLÁRA, KOVÁCS ZOLTÁN,
LÁNYI GUSZTÁV, NAGY JÁNOS, SZAKÁCS KATALIN, VAJDA ZSUZSANNA

Akadémiai Kiadó
1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4. Telefon: 464-8230.
http://www.akkrt.hu

Előfizethető az Akadémiai Kiadó Rt.-nél, 1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4.
Telefon: 464-8230, fax: 464-8231

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító 3. oldalán.

383

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 2.

1999 SZEPT - 2

MTA Pszichológiai Intézete KÖNYVTÁRA

TARTALOM

Eredeti közlemények

SALLAY HEDVIG: Kognitív stílus és szocializáció: O. J. Harvey elméletének és módszerének hazai adaptálása 117

KOVÁCSNÉ TÖRÖK ZSUZSANNA–SZEVERÉNYI PÉTER: A gyász pszichológiai vonatkozásai. III. A gyermek és a halál 135

Pszichológiatörténet

KISS GYÖRGY Révész Géza és Erdélyi Mihály: Két fejezet a német–magyar kapcsolatok történetéről a pszichológiában 147

VAJDA ZSUZSANNA: Egy pszichoanalitikusan képzett nevelő a baloldali diktatúrában. Esettanulmány Hermann Alice-ról 157

LISZNYAI SÁNDOR: A magyar individuálpszichológiai mozgalom 1945 utáni története 167

RÓKUSFALVY PÁL: Az emberi lélek Várkonyi Hildebrandt Dezső filozófiai és pszichológiai műveiben 179

KISS FERENC: Várkonyi Hildebrand Dezső hagyatéka Sárospatakon 187

LÁNYI GUSZTÁV: Rejtőzködés és (ön)rostálás. A pszichológia magyarországi viszonyairól a fordulat évétől (1948/49) 1956-ig 195

MARIÁN ANDOR–BODOR PÉTER: A magyar pszichológia 1945 és 1975 közötti forrásainak feltárása 205

Fókuszban

NÁNAY BENCE: Evolúció és elme 217

Szemle

SZUMMER CSABA: John Dean emlékei és a pszichoanalitikus felidézés 229

SCHENKER LÁSZLÓ: Javaslat pszichológiatörténeti múzeum létrehozására 241

PLÉH CSABA–CZIGLER ISTVÁN: A pszichológia jövője, avagy „látták-e, hogy jön" 1970-ben 245
GYÖNGYÖSINÉ DR. KISS ENIKŐ: Sorsanalízis és az egzisztencialista filozófiák 259
GÁDORNÉ DR. DONÁTH BLANKA: Probandusok, kliensek, páciensek „ahaélményei" saját Szondi-tesztjük értelmezésekor 265

Évforduló

CSORBA JÁNOS: 90 éve született Brachfeld Olivér 269

Könyvismertetések

A munka világának múltja [KISS GYÖRGY: *A munkalélektan története] (Rókusfalvy Pál)* 271
Bio-szocio-pszichológiai átmenetek [MICHAEL COLE–SHEILA R. COLE: *Fejlődéslélektan] (Vajda Zsuzsanna)* 272
Tömeg, lélektan és történelem [PATAKI FERENC: *A tömegek évszázada] (Kiss Paszkál)* 275
A nyelvek világa [DAVID CRYSTAL: *A nyelv enciklopédiája] (Tompa Tamás)* 279
A GYES-től az apás szülésig [C. MOLNÁR EMMA: *Az anyaság pszichológiája] (Boross Ottilia)* 282
Morális állat: az ember kettős természete [BERECZKEI TAMÁS: *A belénk íródott múlt – Evolúció és emberi viselkedés] (Tamás István)* 284
Damasio tévedése [ANTONIO R. DAMASIO: *Descartes tévedése – Érzelem, értelem és az emberi agy] (Németh Dezső)* 288
Összehasonlító magatartáskutatás – a sokoldalú világkép [KONRAD LORENZ: *Az „Orosz kézirat" (1944–1948)] (Csathó Árpád)* 293

Beérkezett könyvek 299

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 117–134.

Eredeti közlemények

KOGNITÍV STÍLUS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ: O. J. HARVEY ELMÉLETÉNEK ÉS MÓDSZERÉNEK HAZAI ADAPTÁLÁSA

SALLAY HEDVIG

KLTE Pszichológia Intézet
E-mail: shedvig@tigris.klte.hu

A kognitív stílus kialakulásának szocializációs hátterét (a családi nevelési attitűdöket) HARVEY elmélete és módszere segítségével hazai mintán vizsgáltuk. Miután az eredeti eljárás alkalmazása nehézségekbe ütközött, szükségessé vált, a magyar viszonyokra adaptálható módszer kifejlesztése. Egy elővizsgálatban Nevelési Tanácsadóba járó, ill. viselkedési problémáktól mentes serdülők és szüleik családi nevelési attitűdjeit mértük fel e módszer segítségével. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az „átlagos" serdülők szülei sokkal hajlamosabbak a tekintélytiszteleten alapuló nevelési elvek követésére, s ezekkel inkább egyetértenek, mint a viselkedési problémákkal küszködő serdülők szülei. A Nevelési Tanácsadóba járó serdülők szülei a család „védő" funkciójában, a stabil és kiegyensúlyozott családi életben nem bíztak. Ennek az attitűdnek a magyarázata feltehetőleg a személyes élettapasztalatokkal függ össze. A serdülők általában véve – szemben a szülőkkel – kisebb hangsúlyt fektettek a szülő–gyerek kapcsolat kölcsönös jellegére.

A kognitív stílus egyéb jegyeivel – az F- és D-skálákkal – való összefüggések feltárására egy másik elővizsgálatban került sor. Bebizonyosodott, hogy – összhangban a HARVEY által leírt elmélettel – azok a serdülők, akik az F- és D-skálákon mutatott értékeik alapján az 1. és 3. rendszerbe tartoztak, szignifikánsan nagyobb mértékben értettek egyet az 1. és 3. rendszerbe tartozó állításokkal. Ez pedig a kialakított skála hitelességét igazolta. Ugyanakkor a 2. és 4. rendszert leíró nevelési elvek még további finomítást igényelnek.

BEVEZETŐ

A kognitív stílusok vizsgálata a szociálpszichológiában a 60-as években kezdődött. Számos elmélet és kutatás látott napvilágot ebben a témakörben egészen a 70-es évek végéig, amikorra is a tudományterület érdeklődésének középpontjába egyre inkább a kognitív szociálpszichológia és az ennek jegyében fogant vizsgálatok kerültek.

Maga a „kognitív stílus" kevéssé tisztázott fogalom – többféle definíciója ismert. A kutatók véleménye megegyezik abban, hogy hipotetikus konstruktum, melynek célja annak a megragadása, hogy *hogyan* gondolkodnak az emberek: nem gondolataik tartalma a lényeges, hanem az, hogy ezek *strukturálisan* miként szerveződnek. A kognitív stílusok „gyűjtőkosarába" olyan – egymástól mind elméleti, mind pedig módszertani szempontból igen eltérő – jelenségek sorolhatók, mint pl. mezőfüggőség – mezőfüggetlenség (WITKIN és mtsai, 1962); autoritarianizmus (ADORNO, 1950); dogmatizmus (ROKEACH, 1960); KELLY elmélete és szerepreper-toár-tesztje (1955). A vizsgálatokban egységes törekvésként jelentkezett az igény, hogy mind a kogníció, mind a személyiség vonatkozásában egyéni különbségeket tárjanak fel.

O. J. HARVEY (HARVEY és mtsai, 1961) kognitív konkrétságról–absztraktságról szóló elmélete az előbb említettekkel annyiban rokon, hogy az információfeldolgozás egyéni jellegzetességeit igyekszik megragadni. Annyiban viszont sokkal kimunkáltabb, hogy fejlődésében igyekszik körvonalazni a kognitív stílusok jellegzetességeit. HARVEY szerint a kognitív konkrétság megkülönböztető jegyei között található

- a kevesebb differenciáció, tökéletlen integráció
- a külső kritériumoktól (pl. autoritás) való nagyobb függőség
- az ambiguitás iránti intolerancia
- a nézőpontváltásra való képtelenség: ez egyben fokozott sztereotipizálási hajlamot is jelent
- a csökkent képesség hipotetikus szituációkban való gondolkodásra
- egy kevéssé jól definiált self kialakulása.

Ezzel szemben az absztraktságra maximális differenciáció és integráció lenne jellemző. HARVEY amellett érvelt, az individuális fejlődés során egyre fokozódó differenciáció és integráció figyelhető meg. A környezeti tényezők és egyéni jellegzetességek között interakció áll fönn: a fejlődés mértékét jelentékeny mértékben meghatározza az, hogy a szülők hogyan strukturálják és értelmezik a gyerek számára a környezetet, mennyiben engedik meg számára a világ szabad explorációját, ill. mennyiben követelik meg tőle az általuk felállított normák és szabályok követését és tiszteletben tartását. Elméletében HARVEY végül négy, egymástól eltérő szocializációs hátteret említ, melyek a kognitív konkrétság, ill. absztraktság kialakulását messzemenően befolyásolják. Ezeket rendszereknek nevezi, s jellemzőiket az alábbiaknak megfelelően írja le:

1. rendszer: A szülők, ill. szocializációs ágensek teljes sorskontrollt gyakorolnak a gyerek fölött. A jutalmakat, büntetéseket igen szigorúan szabályozzák. A normákat a szülők úgy definiálják, mint amelyek egy mindenható forrásból erednek (istentől vagy valami olyan szervezettől, ami „mindannyiunk fölött áll"). A gyerek soha nem tudja teljességében átlátni az eszköz–cél viszonylatokat. A szülők autokratikus nevelési elveket követnek, a gyerektől teljes engedelmességet követelnek. A konceptuális rendszer és a self differenciálatlan.

2. *rendszer:* A szülők, ill. nevelők kiszámíthatatlanok abban a tekintetben, hogy mikor jutalmaznak vagy büntetnek. Az autoritás az ambiguitást testesíti meg, vagyis bizonytalan abban, hogy mennyire legyen következetes a tekintélyelv alkalmazásában a nevelés során. Ilyen háttér mellett lázadó személyiség alakul ki, aki negativisztikus és igyekszik elkerülni mindennemű függőséget és külső kontrollt. A komplex problémák kezelésében rendkívül sztereotipikus, konceptuális rendszere – az 1. rendszer képviselőjéhez hasonlóan – kevéssé fejlett.

3. *rendszer:* A szülők, ill. nevelők hatása már nem olyan mértékű, mint az előbbi két rendszer esetében. A szülők nem mindenhatóak. A gyereket arra tanítják, hogy önmaga sorsáért felelős. Szülők és gyerekek között a kapcsolatok kölcsönösek, sok esetben szinte szimbiotikusak. A szülő óvni-védeni igyekszik a gyereket a külvilág mindenféle hatásaitól, így a gyerek tapasztalatszerzése korlátozott. A szülei mindig túlságosan is kényeztetik, a gyermek ezáltal dependenssé válik, s arra vágyik, hogy őt mindenki szeresse. A szociális kapcsolatok és a barátság ápolása mindennél nagyobb szerephez jut az ilyen rendszerben felnövő gyereknél. Könnyen tesz szert mások manipulálásának képességére is. Selfje és konceptuális rendszere már differenciált.

4. *rendszer:* A szülők már kezdettől fogva bátorítják a gyermek explorációját és függetlenségi törekvéseit. A szülők nem dominánsak, de a gyermek sem uralja szüleit. A környezeti információk, jelzések rendkívül fontosak a gyermek számára, ezek segítségével tanulja meg, hogy miként birkózzon meg a különféle helyzetekkel. A szülők tiszteletben tartják a gyermek jogait. Olyan kapcsolat alakul ki közöttük, amiben mindkét fél tisztában van azzal, hogy mit kaphat a másiktól, de ugyanakkor függetlenségüket is megőrzik. Ebben a rendszerben a gyermek konceptuális rendszere eléri a teljes differenciációt és integrációt.

HARVEY a rendszerek mérésére igen nagy súlyt fektetett. Két eljárást dolgozott ki: az egyik egy mondatbefejezési teszt *(This I Believe Test)*, a másik pedig egy skála (Conceptual Systems Test). Noha ezek az eljárások az ő vizsgálatai alapján igen megbízhatónak és érvényesnek tűntek, későbbi ellenőrzésükre és alkalmazásukra nem nyílt mód, mivel a szerző teljes formájukban sohasem tette közzé a kódolásokhoz nélkülözhetetlen kézikönyvet.

HARVEY egy későbbi követője TETLOCK volt, aki szintén a kognitív stílus egyéni jellemzőit kívánta megragadni. Több különböző vizsgálatban főként a politikai orientációval való kapcsolatát firtatta (TETLOCK, 1983, 1984), illetve a komplexen, valamint szimplán gondolkodók egyéb személyiségjellemzőire igyekezett rámutatni. Munkáiban a szocializációs szempontok azonban teljesen figyelmen kívül maradtak.

Sok rokon vonás található a HARVEY által leírt egyes rendszerek, valamint BERZONSKY (1988) modellje között. BERZONSKY Kelly, Heider és Piaget elméleteire alapozva állítja, hogy az ember tudós, akinek sikeres adaptációjához elméletek felállítása szükséges. BERZONSKY szerint – akit az identitás alakulását befolyásoló identitásstílusok (az identitás kialakulásához szükséges információk kezelése és ennek feldolgozási módjai) foglalkoztatták – a mindennapi életben az identitás-

struktúra vagy selfelmélet irányítja azokat az erőfeszítéseket, hogy a problémáikat az egyének sikeresen meg tudják oldani s tapasztalataikat is megfelelően tudják asszimilálni. Amennyiben az asszimilációs erőfeszítések nem bizonyulnak megfelelőnek, disszonancia keletkezik, s előtérbe kerülnek az akkomodációs folyamatok: ez pedig az alkalmazott sémák és struktúrák fölülvizsgálatát vonja maga után. BERZONSKY számos vizsgálattal is alátámasztotta modelljének érvényességét (1990, 1992). Az általa leírt identitásstílusok a következők:

1. *Normatív-orientált korai zárás:* erre a stílusra merev nézetrendszer, ambiguitással szembeni alacsony tolerancia, a potenciálisan disszonáns információ előli elzárkózás jellemző. Komoly nehézséget okoz a több különböző forrásból származó információ értékelése és integrálása. Elsődleges a mások által támasztott elvárásoknak, követelményeknek való megfelelés igénye, azok dogmatikus tiszteletben tartása.

2. *Információorientált:* SLUGOSKI és mtsai (1984) egyik vizsgálatukban rámutattak arra, hogy kognitív interaktív komplexitás jellemző a moratóriumban levőkre és az identitásukat kivívó személyekre. E két csoport tagjai azok, akik viszonylag kevés hibát követnek el információtúlterhelés során, több információ feldolgozására képesek és kevesebbet is hibáznak.

3. *Elkerülőorientáció:* Az identitásdiffúzióban levők fokozott hajlandóságot mutatnak arra, hogy a személyes problémákkal való konfrontálódást elkerüljék. BERZONSKY (1988) egyik vizsgálata bizonyította, hogy a diffúz identitással rendelkezőknek nincsen személyesen definiált identitása, öntudatossága. Inkább a helyzeti követelményeknek igyekeznek megfelelni.

Szembetűnő, hogy a normatív-orientált korai zárás főként az 1. rendszerrel, míg az információorientált a 4. rendszerrel mutat rokon vonásokat.

A kognitív stílusok hazai vizsgálatai közül – melyek száma viszonylag csekély – HUNYADY (1996) azon munkáját mindenképpen meg kell említeni, mely komplexitástípusok jellegzetességeit mutatta ki történeti információk gondolati feldolgozásában. A szerző a komplex és szimpla gondolkodásmód jellegzetességei közötti alapvető különbségeket ragadta meg: a szimpla gondolkodásmódra a jó–rossz dolgok közti különbségtétel, s ebben affektív–értékelő konzisztenciára való törekvés nyilvánul meg. Ezt a szerző kognitív „makrostrukturális egyensúlykeresés"-ként jellemzi. Ennek túlzott megnyilvánulása az információfeldolgozást zavarhatja, de józan keretek között a szociális beilleszkedés, szerepvállalás nélkülözhetetlen feltétele. Ezzel szemben a komplex gondolkodásmódot mint kognitív „mikrostruktúrális" egyensúlykeresést írja le. Itt az értékelő viszonyulásokban jelentkező affektív konzisztenciatörekvés erőtlen, ill. gyengébb, mint a nézőpontok elkülönítésére való hajlam és tudás. Ez egyfajta önállóságot biztosít a társadalmi konstelláció külső nyomásával szemben. A komplexitás optimális szintje a tárgyszerű megismerést, információfeldolgozást teszi lehetővé. Szélsőséges formája viszont a lényeglátás elvesztését, következetlenséget okozhat.

Kísérlet az „Ez a véleményem teszt" (This I Believe Test) *adaptálására*

Egy 1994-ben kezdődött OTKA-vizsgálat (címe: *Selfrendszerek és kognitív stílusok fejlődése)* célja a self és a kognitív stílusok összefüggéseinek és serdülőkori jellemzőinek leírása, mely a kutatás első két évének vizsgálatai alapján néhány eredmény bemutatására már vállalkozhat. A kutatáshoz nélkülözhetetlen volt egy olyan eljárás hazai viszonyokra való adaptálása, mely a kognitív stílusokat megbízhatóan méri, emellett azok alakulását is egységes elméleti keretben értelmezi. Mivel HARVEY elmélete ehhez alkalmas kiindulópontot jelentett, kérdés volt az, hogy az eljárásai közül valamelyik használható-e. Egyetemistákból (N=90, átlagéletkor: 21 év) és gimnazistákból (N=85, átlagéletkor: 17,5 év) álló mintán az „Ez a véleményem teszt"-et próbáltuk ki ugyanolyan instrukcióval, ahogyan azt a szerző is tette. Az eljárás annyiból állt, hogy a személyeknek 2 percnyi időtartam alatt kellett válaszolniuk különféle témakörökben nyitott kérdésekre, saját álláspontjaikat kifejtve (pl. barátsággal, házassággal, emberekkel kapcsolatosan).

A válaszok elemzését két, egymástól független bíráló a HARVEY által leírt tipikus példák alapján sorolta be az elméletben leírt négy rendszer valamelyikébe. Az eredmények arra utaltak, hogy a válaszok a megadott jellemzők alapján nem azonosíthatók be. A vizsgálati személyek sok esetben nem nézeteiket, véleményeiket közölték, hanem tényeket vagy példákat írtak le. Pl. a barátsággal kapcsolatosan gyakran szerepelt olyan felelet, miszerint „A barátság jó dolog"; „Mindent elmondhatunk egy jó barátnak". A vallással, bűnösséggel, többségi véleménnyel, kompromisszummal kapcsolatosan pedig meglepően tájékozatlannak tűntek a gimnazisták, az egyetemisták pedig a rendszerbe be nem sorolható – noha teljesen releváns – válaszokat adtak.

Az adaptálás kudarca több okkal is magyarázható:

1. A személyek életkora: HARVEY vizsgálatában kizárólag középosztálybeli, férfi egyetemi hallgatók szerepeltek. A hazai vizsgálatban középiskolások is vettek részt, ha viszont csak az egyetemisták válaszait vesszük alapul, akkor sem nyerhetők egyértelműen jól besorolható válaszok.
2. Részletes kódolási útmutató, kézikönyv hiánya: mivel HARVEY alaposan taglalja az egyes rendszerekbe való tartozás kritériumait, elvileg egy képzett kódolónak nem kellene, hogy problémát okozzon a megfelelő válaszok kategorizálása.
3. A HARVEY által alkalmazott témakörökben való tájékozottság nem független a szocializációs háttértől. Feltételezhető, hogy azok a fiatalok, akik tanulmányaikat a rendszerváltás előtt kezdték el, ill. fejezték be a középfokú oktatási intézményekben, egészen másféle ismeretekkel rendelkeznek számos témakörrel kapcsolatosan (pl. vallás).

Jogosnak tűnik azt a kérdést feltenni, hogy ma, a 90-es években Magyarországon eltérő nevelési elvek uralkodnak-e – szemben a 60-as évekbeli Egyesült Államokkal? Összefüggésbe hozható-e a kérdőív adaptálásának sikertelensége az eltérő szocializációs háttérrel?

Családi szocializációs hatások a '90-es években Magyarországon

Számos szociológiai, pedagógiai és pszichológiai felmérés tárgyát képezi a családi szocializáció domináns jellegzetességeinek és a szülői nevelési attitűdöknek a leírása. A szülői nevelési attitűdök vizsgálata a fejlődéslélektan örökzöld témája. Napjainkban a hangsúly elsősorban kultúrák közötti összehasonlításokra, a gyermeknevelési attitűdök, illetve a gyermek szociális viselkedése közötti összefüggésekre, az iskolai előmenetellel való kapcsolatára, valamint a nevelési attitűdök generációs áthagyományozódására tevődött. Az alkalmazott módszerek köre rendkívül széles – rendszerint előtérben áll a családon belüli kommunikációs sajátosságok feltárása (pl. Colorado Family Functioning Scale, Family Problem Solving Communication). Elméleti háttérként és kiindulópontként a kutatók többsége számára BAUMRIND (1980) tipológiája szolgál, aki három főbb csoportra osztotta a jellegzetes szülői nevelési eljárásokat:

1. *Tekintélyelvű:* Abszolút mércéi alapján igyekszik alakítani, ellenőrizni és értékelni a gyerek viselkedését. Az engedelmességet hangsúlyozza. Úgy véli, az egyedüli hatékony eszköz a büntetés, ami alkalmas arra, hogy a gyerek akaratát megtörve a szülő elveivel egyező viselkedést tudjon kialakítani. Az autoritás tisztelete mellett elvárja a szülő a munka, a rend és a hagyományos értékstruktúra feltétlen megbecsülését is.

2. *Engedékeny:* Célja a gyermek elfogadása annak, aki valójában. A szülő szerepe az, hogy a gyerek vágyai kielégítésében közreműködjön, s e vágyakat valami módon beillessze a család szabályrendszerébe. Nézetei szerint a gyereket nem kell folytonos ellenőrzés alatt tartani.

3. *Autoritatív:* Racionális problémairányultságon keresztül próbálja irányítani és kontrollálni a gyereket, de korántsem azzal a céllal, hogy túlságosan korlátozza. Figyelembe veszi a gyerek fejlődési jellegzetességeit, szükségleteit, képességeit. Úgy gondolja, hogy a gyerek és a szülő jogai és kötelességei egymást kiegészítik.

A szociológusok általában két főbb családtípusról tesznek említést:

1. *Tradicionális*: Az apa a fő tekintély a családban. A gyerek dolga az, hogy engedelmeskedjen neki, tisztelje, s soha nem mondhat ellent neki. Az apa közvetlenül ritkán vesz részt a gyermeknevelésben, csak ha problémák merülnek fel vagy büntetnie kell. Az apa feladata az, hogy pénzt keressen és eltartsa családját. Az anya feladata a gyermeknevelés és a háziasszonyi szerep betöltése. Önfeláldozó, segítőkész, a családi életben az érzelmek kifejezője.

2. *Modern:* A szülők egyformán és közvetlenül részt vesznek a gyermeknevelésben. Az apa nem egy abszolút tekintély, akinek döntő a szava. Nem nyomja el a gyerek személyiségét, hanem segíti abban, hogy zökkenőmentesen függetlenné váljon. Az anya számára nem a gyermeknevelés jelenti élete egyetlen értelmét, hanem hivatásának is él. Az apával egyenlő a státusa a családban. A szülői sze-

repek nem különülnek el egymástól mereven, hanem egymással felcserélhetők. A gyereknek nem kell az apára mint abszolút tekintélyre felnéznie. A szülőkkel való kapcsolata közeli, s ahogy a gyerek egyre idősebb lesz, fokozatosan barátivá válik.

A tapasztalatok szerint a tradicionális szülői szerepek még ma is eléggé elterjedtek. A „modern" családi szerepek az anyák fokozódó munkavállalásával terjedtek el még az 50-es években. Manapság a feltételek persze megváltoztak: egy átlagos családban szükséges is az, hogy mindkét szülő dolgozzon, hogy ezzel biztosítva legyen a család megélhetése. Kevesen engedhetik meg maguknak, hogy csupán az egyik fél (általában az apa) keresete révén biztosítsanak megfelelő életszínvonalat a család számára. A változó társadalmi-gazdasági feltételek mindig magukkal vonják a szülői szerepek alakulását is.

A nevelési elvek jellegzetességeinek felmérése céljából interjúkat vettünk fel részben olyan szülőkkel, akiknek serdülő korú gyerekeik voltak (N=20), részben pedig magukkal serdülőkkel is (N=10, átlagéletkor: 15 év). A félig struktúrált interjú témakörei azokra a kérdésekre irányultak, amelyek HARVEY elmélete alapján döntőek voltak valamely rendszer létrejöttében. Ilyenek pl. a személyes és a tárgyi világ explorációjának bátorítása, ill. korlátozása; a szülő aktív, kölcsönös kapcsolata a gyerekkel; a jutalmazás-büntetés alakulása abban a vonatkozásban, hogy milyen mértékben követeli meg a szülő a normák és szabályok betartását; mennyiben hangsúlyozott a tekintélytisztelet a családban.

Az interjúk során kapott válaszokat két, egymástól független bíráló osztályozta és kategorizálta a négy rendszerbe azok megkülönböztető sajátosságai alapján. Azok az állítások, melyek ugyanolyan besorolást kaptak mindkét bíráló részéről, egy kérdőív állításait képezték.

Eredetileg két kérdőív kialakítására törekedtünk: külön a szülők, ill. a serdülők számára. Mivel azonban tartalmilag nagyon hasonló állításokat kaptunk az interjúk során, egyszerűbbnek tűnt egyetlen állítássor kialakítása. A kérdőív tartalmazott emellett még olyan állításokat, melyeket HARVEY írt le az egyes rendszerek jellemzőinek megragadásakor (pl. „A család isten által védett intézmény" [1. rendszer]; „A családi élet napjaink egyik legnagyobb tréfája" [2. rendszer]). A kérdőív állításait 5-fokú, Likert típusú skálán kellett a személyeknek megítélniük abban a vonatkozásban, hogy mennyire tartják azokat jellemzőnek saját életükben. E módszer segítségével értékes információkra derült fény azzal kapcsolatosan, hogy ma, a 90-es évek derekán Magyarországon a szülők milyen nevelési elveket érvényesítenek, dominál-e még a tradicionálisabb, konzervatív nézeteket hangsúlyozó nevelési attitűd, avagy egyre inkább kezdenek tért hódítani a liberális, ill. egyéb – hagyományostól eltérő – szülői elvek, melyek mindegyike specifikus információkezelési és feldolgozási háttér kialakulásához járulhat hozzá HARVEY elmélete értelmében a kognitív stílusok fejlődése szempontjából. A kérdés kétoldalú – szülők és gyerekek szempontjából történő elemzése – ugyanazon jelenség alaposabb értelmezéséhez nyújthat támpontot.

Családi nevelési attitűdök, illetve kognitív stílusok mérése kérdőívvel

A vizsgálat ezen fázisának célja kettős volt: módszertani szempontból olyan mérési eljárás kidolgozása, amely biztosan ragadja meg az egyes rendszerek jellegzetességeit, emellett a rendszerek közötti alapvető különbségek kimutatására is alkalmas. Másrészt pedig az, hogy – az összehasonlíthatóság szempontja miatt – olyan állítások kerüljenek be a kérdőív végső formájába, amelyek mindkét életkori csoport esetében megbízhatóan mérnek. Minél inkább egyetértettek a személyek valamely rendszert bemutató állításokkal, annál inkább valószínűsíthető, hogy ők maguk is ezeket az elveket részesítik előnyben a nevelési folyamat során (szülők), ill. elfogadják a szülő által kínált adott nevelési hátteret. Az első vizsgálati minta kiválasztása is e szempont figyelembevételével történt. Egyrészt iskolai tanulók (N=65, átlagéletkor: 14 év), másrészt szülők töltötték ki a kérdőívet. A szülői minta két alcsoportból tevődött össze: „átlagos" serdülők szülei (N=40), ill. olyan szülők, akiknek gyermekei valamilyen pszichés eredetű probléma miatt a Nevelési Tanácsadó rendszeres gondozása alatt álltak (N=31). Második célként két hipotézis ellenőrzése szerepelt:

1. Szülők és serdülők – sajátos nézőpontjaiknak megfelelően – másképp látják a nevelési folyamat jellegzetességeit. A serdülőknél inkább a liberális, a szülőknél pedig inkább a hagyományos, tekintélytiszteleten alapuló elvek a hangsúlyosak. A rendszerek vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a szülők elsősorban az 1. rendszer elveivel értenek egyet, a serdülők pedig inkább a 3–4. rendszer felé hajlanak, melyek a szabadabb elveket képviselik.
2. Az „átlagos" serdülők szülei más nevelési elveket képviselnek, mint a pszichés problémával küszködő serdülőkéi. Feltételezhető, hogy az előbbi csoport hajlamosabb a társadalmi normákkal nagyobb összhangban levő elveket követni, míg a „problémás" gyerekek szülei inkább eltérnek attól.

A vizsgálat eredményei módszertani szempontból azt bizonyították, hogy a serdülők, ill. a szülők kérdőívéből nyert adatok faktorstruktúrája igen hasonló és koherens az első három rendszer vonatkozásában. (A faktorstruktúrát képező állítások a Függelékben megtalálhatók.) Az itemanalízis eredményei arra utaltak, hogy a szülők – a hipotézissel összhangban – valóban a tekintélytiszteleten alapuló nevelés elsődlegességét hangsúlyozták, az 1. rendszer jellegzetességeivel nagy mértékben egyetértettek. A 2. rendszer megítélését illetően mind a serdülők, mind a szülők egyaránt elutasítóak voltak. A 3. rendszerben megnyilvánuló reciprocitást a szülők sokkal inkább kiemelték, mint a serdülők: ők közel sem érezték olyan mértékben kölcsönösnek a kapcsolatot, mint a szülők; „függetlenebb"-nek mutatkoztak.

A második hipotézis ellenőrzésére az egyes rendszerekbe tartozó állítások megítélésének hasonlóságát, ill. különbözőségét elemeztük a két szülői minta esetében. A varianciaanalízis eredményei azt mutatták, hogy a vizsgált minták közötti szignifikáns eltérés az 1. és a 3. rendszer tekintetében alapvető. Az „átlagos" serdülők szülei konzekvensebben követik a tekintélytiszteleten alapuló nevelés elveit (1. rendszer) és ezekkel inkább egyetértenek, mint a viselkedési problémákkal küszködő serdülők szülei. A 3. rendszerbe sorolt állítások elemzése pedig azt bi-

zonyította, hogy a Nevelési Tanácsadóba járó serdülők szülei szignifikánsan kevésbé hisznek a család „védő" funkciójában, a stabil és kiegyensúlyozott családi életben – feltehetően kedvezőtlen tapasztalataik miatt. Itt valószínűleg hiányzik a családi légkörből az alapvető bizalom, ami megfelelő légkört teremt a családtagok számára.

Noha a vizsgálatnak ez a fázisa feltáró jellegű volt, feltételezhető, hogy a „problémás" serdülők szülei az autokratikus nevelési elveket elutasítják, de emellett nincs olyan vezérelvük, ami irányítaná őket a nevelésben és konzisztens szülői viselkedési mintát képviselne számukra. A vizsgálati személyek korlátozott száma miatt azonban a fenti eredményeket fenntartással kell kezelni. Kérdéses, hogy egy nagyobb reprezentatív minta esetén a szülőknek ez az általános tekintélyelvűsége valóban ilyen mértékben megfigyelhető lenne-e, mint ahogyan itt erre következtetni lehetett.

Kognitív konkrétság – absztraktság és a kognitív stílus egyéb mérései

HARVEY (1967) egyik tanulmányában rámutatott arra, hogy az F- és D-skálák kombinációja, valamint a kognitív konkrétság-absztraktság általa leírt rendszerei között érdekes összefüggés áll fenn: „... A két skálán kapott értékeket alacsony, átlagos és magas övezetekbe sorolhatjuk. Az 1. rendszerhez tartozó személyek a magas autoritarianizmus – dogmatizmus övezetébe esnek; a 2. rendszerhez tartozók az alacsony autoritarianizmus – magas dogmatizmus cellájába; a 3. rendszer képviselői az átlagos autoritarianizmus – átlagos dogmatizmus csoportjába, s a 4. rendszer képviselői pedig az alacsony autoritarianizmus – alacsony dogmatizmus cellájába."

Ez az összefüggés szolgált kiindulópontként a soron következő vizsgálathoz, melyben feltevésként szerepelt, hogy az F- és D-skálák értékei alapján a fenti módon azonosított csoportok, valamint a korábbiakban általunk kialakított, a rendszerek főbb sajátosságait leíró skálák között – amennyiben a skálák valóban helyesen azonosított tipikus jellemzőket mutatnak be – összefüggések állnak fenn. A vizsgálatban olyan középiskolás tanulók vettek részt, akik F- és D-skálán elért pontértékük alapján valamelyik rendszerbe nyertek besorolást ($N_{1.\,rendszer} = 41$, $N_{2.\,rendszer} = 11$, $N_{3.\,rendszer} = 46$, $N_{4.\,rendszer} = 27$). A személyek az előbbi vizsgálatban kialakított kérdőív rövidített változatát töltötték ki: azok az állítások szerepeltek ebben, melyek a főkomponens-elemzés eredményeként a legjobb skálasajátosságokkal rendelkeztek.

Az eredmények azt mutatták, hogy azok a személyek, akik F- és D-skálán mutatott értékeik alapján az 1. és 3. rendszerbe tartoztak, szignifikánsan nagyobb mértékben értettek egyet az 1. és a 3. rendszert leíró állításokkal (1. rendszernél: $F = 5{,}21$, $p < 0{,}00$; 3. rendszernél $F = 3{,}58$, $p < 0{,}01$). A 2. rendszer vonatkozásában az összefüggés tendenciaszerűen ugyan, de szintén jelentkezett. A 4. rendszer vonatkozásában semmiféle szignifikáns kapcsolatot nem sikerült találni: ugyanakkor csak a HARVEY által megadott állítást figyelembe véve, a szignifikáns kapcsolat itt is kimutatható volt ($F = 3{,}00$, $p < 0{,}03$). Ennek alapján igen való-

színűnek tűnik, hogy az ezt a rendszert bemutató állítások nem a főbb jellegzetességeket tükrözik. Az interjúalanyok a korábbi interjúk során olyan nevelési elvekről nem számoltak be, melyek a rendszer ismérvei alapján azt hűen tükrözték volna, s ez ebből az eredményből is egyértelműen kitűnik. Éppen ezért ezzel a rendszerrel kapcsolatosan a jövőben kitűzendő célként szerepel olyan állítássor kialakítása, ami pontosabban, hitelesebben ragadja meg e rendszer jellemzőit és ennek mérésére alkalmas. Feltételezhető, hogy ilyen eljárás birtokában eltérő kép tárul fel mind a gyerekek, mind a szülők szemszögéből történő megközelítés során.

ÖSSZEGZÉS

A kognitív stílusok alakulásának és szocializációs háttérrel való összefüggésének vizsgálata komoly kihívást jelent: a lehetséges változók száma igen nagy, s ezek áttekintése soha sem lehet teljes. Úgy tűnik azonban, hogy a szülői nevelési stílusok és a családi háttér – mint közvetítő változó – valóban szerepet játszanak a kognitív konkrétság–absztraktság alakulásában. Feltételezhető, hogy az információkezelési folyamatnak valami olyan sajátosságáról van szó, ami – mint strukturális jellemző – megszabhatja a környező világ értelmezésének némely alapvető vonását és szabályszerűségét. Az előbb említett vizsgálatokat ezért elsősorban kiindulási pontként, s nem végeredményként érdemes tekinteni a rendelkezésre álló adatok szűkös volta miatt. Ugyancsak ezen okokból kifolyólag nem kizárt az sem, hogy a leírt rendszerek mellett más rendszerek is létezhetnek – ezekre egy kiterjedtebb vizsgálat keretén belül lehetne rámutatni. Egy további vizsgálatsorozatban mindenképp érdemes lenne a szocializációs háttér és énképsajátosságok összefüggéseit elemezni egy olyan kérdés formájában, hogy a kognitív stílus – mint információfeldolgozási stratégia – miként befolyásolhatja a serdülők önmagukról kialakított képének komplexitását?

Ugyancsak nem elhanyagolandó, hogy a társadalmi-politikai hatások szerepével az ilyen típusú vizsgálatoknál mindig számolni kell. A tradíciók hatása – a rendszerváltozás tényétől függetlenül – tovább él, s ez a családi szocializáció esetében talán fokozottan is érvényes. Mindezt egy korábbi tanulmányban az egyik interjúalany a következőképpen fogalmazta meg:

„...szüleink 200 évesek. Nagyszüleink nagy része nemcsak a két világháborút élte túl, hanem a forradalmat, ellenforradalmat, fasizmust. Túlélték, de ahhoz, hogy túlélhessék, tanulniuk kellett valamit az alacsonyabb rendű állatoktól. Ez az alkalmazkodás, a mimikri. Megtanultak bólogatni, amikor ordítaniuk kellett volna a dühtől; megtanultak mosolyogni, amikor káromkodni akartak; s megtanultak hallgatni – hallgatni minden körülmények között. Ne értsd félre. Nem voltak rosszak. A korszak formálta őket, az a korszak, amikor 4–5 politikai rendszer váltotta egymást az országban." (KATONA, 1967)

A makrotársadalmi hatásokról és ezek mikrotársadalmi szintű jelentkezéséről még több értékes ismerethez juthatunk akkor, ha a vizsgálatok – az eljárások finomítása után – megismétlésre kerülnek, s a korábban említett szempontokat is érvényesíteni igyekszenek.

FÜGGELÉK

1. táblázat. A szülői kérdőívek állításaiból nyert faktorstruktúra legfontosabb itemjei

1. rendszer

1. faktor — alpha = 0,656 **A gyermek életét a szülőknek ellenőrizniük kell**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. Manapság a gyerekek túl sok veszélynek vannak kitéve, ezért pontosan fel kell őket világosítani ezek természetéről (pl. kábítószerek).	0,930	4,72	0,88	**9,093**	**31,4**
2. Szükség van a szülői irányításra, mert a gyerekek baráti köréből sok téves információ érkezhet bizonyos dolgokról.	0,890	4,58	0,90		
3. A gyereket már kiskorától úgy kell nevelni, hogy tudja tisztelni a szüleit.	0,792	4,65	0,96		
4. A gyereknek mindig haza kell menni pontosan arra az időpontra, amit szüleivel megbeszélt.	0,769	4,42	1,06		
5. A szülő–nevelő kapcsolatnak szorosnak és reálisnak kell lennie.	0,740	4,34	1,02		
6. Egy szülőnek mindig pontosan tudnia kell, hol vannak a gyerekei.	0,700	4,44	1,13		
7. Már kiskorában meglátszik egy gyereken, hogy milyen körülmények között nőtt fel és milyen a családi háttere.	0,635	4,14	1,23		
8. Egyáltalán nem mindegy, hogy egy gyerek kivel barátkozik.	0,632	4,34	1,25		
9. Leginkább a szülők ismerik gyermekeiket.	0,610	4,39	1,05		
10. A szülőnek úgy kell viselkednie, hogy tekintélye legyen.	0,587	4,07	1,30		

2. rendszer

1. faktor alpha = 0,729 **Kétkedés a család funkcióját és szükségességét illetően**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. A szép családi élet olyan ritka, mint a bűntelen ember.	0,777	2,62	1,33	**4,127**	**21,7**
2. Nem hiszem, hogy bárki is azt kapná a családtól, amit vár.	0,721	2,25	1,24		
3. A gyerekek bármire hajlandóak annak érdekében, hogy megkapják azt, amit akarnak.	0,590	2,72	1,35		
4. A gyerekek és a szülők gyakran kölcsönösen cserben hagyják egymást.	0,577	1,94	1,13		
5. Sohasem lehet biztosan tudni, hogy egy család mikor bomlik fel.	0,532	3,49	1,45		

3. rendszer

1. faktor alpha = 0,775 **A család összetartást és biztonságot nyújt**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. Ha a gyerek véleményét a szülő meghallgatja, ez önmagában még nem tekintélyromboló.	0,893	4,76	0,89	**11,00**	**39,3**
2. Ha egy szülő figyel a gyermekére, akkor tudja, hogy mire vágyik.	0,870	4,51	0,92		
3. A szülő nem egy hatalom, hanem egy olyan társ, akihez mindenkor lehet fordulni.	0,850	4,75	0,87		
4. Egy biztos háttér a legfontosabb egy gyerek számára, mert így bármilyen problémája is adódik, van kihez fordulnia.	0,847	4,75	0,87		
5. Ha egy gyerek valamilyen helyzetben nem megfelelően viselkedik, ezt utólag halkan, négyszemközt kell vele megbeszélni.	0,833	4,44	0,98		

6. Sajnos mostanában nem lehet egy gyereknek minden lépését nyomon követni, de legalább szóban igyekezni kell minden helytelen dologtól eltéríteni.	0,759	4,30	1,03	
7. A családban mindenki pénze és lehetősége szerint ajándékozza meg a másikat.	0,731	4,27	1,17	
8. Ha megfelelően kiegyensúlyozott a szülő–gyerek kapcsolat, a gyerek soha nem fog kábítószerhez vagy italhoz nyúlni.	0,691	3,99	1,09	
9. Szülőknek és gyerekeknek együtt is kell játszaniuk.	0,689	4,48	1,17	
10. Ha a szülőnek nem tetszik gyermeke valamelyik barátja, meg kell próbálnia meggyőzni arról, hogy számára miért nem előnyös a barátság.	0,699	4,13	1,11	
11. Időnként a szülőnek le kell ereszkednie a gyerek szintjére és együtt játszani vele.	0,642	4,23	1,27	
12. A gyereket mindig a meggyőzés elvével kell nevelni.	0,602	3,93	1,25	
13. Nem szükséges a gyereket a mindennapi gondokkal terhelni, de a nagy horderejű dolgokra (pl. válás, költözés) fokozatosan fel kell készíteni.	0,536	4,20	1,19	
14. Inkább dicsérni kell a gyereket, nem pedig büntetni.	0,531	3,87	1,26	
15. Manapság sokkal közelebbi kapcsolatban állnak a szülők gyermekeikkel, mert szinte mindent meg tudnak egymással beszélni.	0,510	3,85	1,24	

4. rendszer

1. faktor alpha = 0,751 **Relatív szabadság és exploráció hangsúlyozása**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. A gyerekeknek az emberekkel kapcsolatosan sok tapasztalatot kell gyűjteniük ahhoz, hogy tudják, kihez mivel lehet fordulni.	0,782	4,42	1,02	**3,955**	**18,0**
2. A gyerek csak akkor tudja szüleit tisztelni, ha látja, hogy a szülő tényleg próbál együtt nőni vele és sokat együtt beszélgetni vele.	0,594	3,89	1,32		

4. rendszer *(folytatás)*

1. faktor — alpha = 0,751 **Relatív szabadság és exploráció hangsúlyozása**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
3. Részben az elvárások, részben a generációs különbségek miatt ma már mások a nevelési elvek, mint régen.	0,584	3,89	1,27		
4. Teljesen elfogadható, ha a fiú gyermekek megtanulnak főzni vagy gombot varrni.	0,580	4,32	1,28		
5. A család csak akkor igazán jó, ha tagjainak némi szabadságot is biztosít.	0,577	4,31	1,12		
6. Egy gyereknek mindig látnia kell, hogy mi várható, s szüleinek milyen nehézségekkel kell megküzdenie a mindennapokban.	0,524	3,66	1,32		

2. táblázat. A serdülők kérdőíveiből nyert állítások faktorstruktúrájának legfontosabb itemjei

1. rendszer

1. faktor — alpha = 0,656 **A gyermekeknek engedelmeskedniük és szüleiket tisztelniük kell**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. Mindig haza kell mennem pontosan arra az időre, amit szüleimmel megbeszéltem.	0,684	3,97	1,31	**5,907**	**17,6**
2. Egy szülőnek mindig pontosan tudnia kell, hol vannak a gyermekei.	0,651	3,91	1,47		
3. A család Isten által védett intézmény.	0,627	2,97	1,64		
4. Leginkább a szülők ismerik gyermekeiket.	0,594	3,75	1,62		

5. Szüleim szerint az a helyes, ha szelídebb társaimmal barátkozom.	0,593	3,28	1,64		
6. Manapság a gyerekek túl sok veszélynek vannak kitéve, ezért fel kell őket világosítani ezek természetéről (pl. kábítószerek).	0,590	4,29	1,26		
7. A gyereket már kiskorától úgy kell nevelni, hogy tudja tisztelni a szüleit.	0,574	4,32	1,06		

2. rendszer

1. faktor alpha = 0,729 **Kétkedés a család szükségességében**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. Bármire hajlandó vagyok annak érdekében, hogy megkapjam azt, amit akarok.	0,714	2,75	1,56	**3,063**	**15,3**
2. A szép családi élet olyan ritka, mint a bűntelen ember.	0,651	2,77	1,48		
3. Sohasem lehet biztosan tudni, hogy egy család mikor bomlik fel.	0,613	2,51	1,46		
4. A mai világban mindenki már csak önmagára támaszkodhat.	0,593	2,51	1,46		

3. rendszer

1. faktor alpha = 0,775 **A család biztonságot nyújt**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. A gyerekeknek és a szülőknek kölcsönösen szüksége van egymás szeretetére.	0,776	4,34	1,37	**5,0552**	**20,2**
2. A családban összetartás, szeretet és megértés uralkodik.	0,723	3,98	1,19		
3. A családi élet lehetővé teszi szülők és gyerekek számára, hogy együtt fedezzék fel a világot.	0,686	3,43	1,60		

3. rendszer *(folytatás)*

1. faktor — alpha = 0,775 **A család biztonságot nyújt**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
4. Manapság sokkal közelebbi kapcsolatban állnak a szülők gyermekeikkel, mert szinte mindent meg tudnak egymással beszélni.	0,647	3,60	1,38		
5. A család egy olyan menedék, ahol az embert megértik és nem bántják.	0,624	3,83	1,32		
6. Egy biztos háttér a legfontosabb egy gyerek számára, mert így bármilyen problémája is adódik, van kihez fordulnia.	0,578	4,29	1,34		
7. Szüleim tudják, hogy mire vágyok, mert figyelnek rám.	0,541	3,95	1,43		

4. rendszer

1. faktor — alpha = 0,744 **A viszonylagos nyitottság fontossága a családi életben**	Faktor-súly	Átlag	Sd	Saját érték	Megmagyarázott variancia
1. A körülményektől nagy mértékben függ az, hogy egy szülő mikor mit büntet.	0,734	3,40	1,44	**3,915**	**18,6**
2. A gyerek csak akkor tudja a szüleit tisztelni, ha látja, hogy a szülő tényleg próbálja megérteni és sokat együtt beszélgetni vele.	0,700	3,75	1,56		
3. A család csak akkor igazán jó, ha tagjainak némi szabadságot is biztosít.	0,634	4,12	1,41		
4. Az a szülő, aki kevesebbet találkozik gyermekével, sokkal engedékenyebb vele szemben.	0,614	3,49	1,54		
5. A gyermeknek mindig látnia kell, hogy mi várható, s szüleinek milyen nehézségekkel kell megküzdenie a mindennapokban.	0,602	3,55	1,50		
6. Nem szükséges az, hogy egy gyerek nagyon felnézzen a szüleire.	0,534	3,03	1,39		

IRODALOM

ADORNO, T. W. (1950) *The Authoritarian Personality*. Norton and Company, New York

BAUMRIND, D. (1980) New Directions in Socialization Research. – *American Psychologist, 35,* 639–652.

BERZONSKY, M. D. (1988) Self-theorists, identity status, and social cognition. In Lapsley, D. K., Power, F. C. (eds) *Self, Ego and Identity: Integrative approaches*. Springer Verlag, New York, 243–262.

BERZONSKY, M. D. (1990) Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. *Advances in Personal Construct Psychology, 1,* 155–186.

BERZONSKY, M. D. (1992) Identity Style and coping strategies. *Journal of Personality, 60,* 4, 370–386.

HARVEY, O. J., HUNT, D. E., SCHRODER, H. M. (1961) *Conceptual Systems and Personality Organization*. Wiley, New York

HARVEY, O. J. (1967) Conceptual Systems and Attitude Change. In Sherif, C. W., Sherif, M. (eds) *Attitude, Ego involvement and change*. Wiley, New York

HUNYADY GY. (1996) *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest

KATONA É. (1967) *Ifjúságunk problémái*. Gondolat Kiadó, Budapest

KELLY, G. A. (1955) *The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality*. W. W. Norton, New York

ROKEACH, M. (1960) *The open and closed mind*. Basic Books, New York

SLUGOSKI, B. R., MARCIA, J. E., KOOPMAN, R. F. (1984) Cognitive and social interactional characteristics of ego identity status in college males. *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 646–661.

TETLOCK, P. (1983) Cognitive style and political ideology. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 1, 118–126.

TETLOCK, P. (1984) Cognitive style and political belief system in the British House of Commons. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 2, 365–375.

WITKIN, H. A., DYK, R. B., FATESON, H. F., GOODENOUGH, D. R., KARP, S. A. (1962) *Psychological differentiation: studies of development*. Wiley, New York

COGNITIVE STYLE AND SOCIALIZATION: ADAPTATION OF THE THEORY AND METHOD OF O. J. HARVEY

SALLAY, HEDVIG

The socialization background (parental attitudes) of the development of cognitive styles – based on HARVEY's theory and method – was studied in Hungary. As the adaptation of the original method failed to be successful, it became obvious that a new measurement should be developed taking into consideration the cultural differences between the US in the 60-es and Hungary nowadays. In a pilot study parenting attitudes of two samples were compared: partly parents of adolescents with behavioural problems, partly parents of "ordinary" adolescents took part in the study. Results proved that parents of

"ordinary" adolescents tend to follow authoritarian parenting styles and agree with them more compared to parents of adolescents with different behavioral problems. Parents of problematic children did not believe either in the "protective" function of the family, or in balanced and stable family life. The interpretation of this kind of attitude can probably be found in their personal life-experiences. Adolescents put less emphasis on the manifestation of mutuality in parent-child relationship – in contrast with the parents.

In another study the relation with other measurements of cognitive style – the F- and D-scales – was explored. It was shown – in accordance with HARVEY's theory – that adolescents with high F- and D-scores agreed significantly more with the statements resembling System 1; pupils with middle scores on the F- and D-scales agreed significantly more with the statements representing System 3. These results validated the items describing the above mentioned systems. Results of the study proved, however that items representing System 2 and 4 still need further refinements.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 135–145.

A GYÁSZ PSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSAI. III. A GYERMEK ÉS A HALÁL

KOVÁCSNÉ TÖRÖK ZSUZSANNA – SZEVERÉNYI PÉTER

Debreceni Orvostudományi Egyetem
Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika
E-mail: tzs@obgyn.dote.hu; szepi@obgyn.dote.hu

A szerzők – a társadalomban megfigyelhető ellentmondásos közeg bemutatása után – ismertetik a gyermek halálfogalmának fejlődését. Minden fejlődési szakaszban kiemelik, hogyan segíthetjük a gyász normál mederben való lezajlását. Sorra veszik a gyermek halállal kapcsolatos jelzéseinek fajtáit, a felnőttek ezekre adott válaszait. Külön foglalkoznak azzal, hogy mi határozza meg a gyermek gyászmunkáját, egyáltalán mennyire képes a veszteség feldolgozására. Bemutatják a perinatális halált követő gyermeki gyászt, a családi rendszer megváltozását – amely sokszor kóros formában történik meg. Végül segítséget kívánnak adni a testvérhalált elszenvedett gyermekek pszichoterápiás gondozásához.

„Remélem, halott leszek, amikor meghalok."
(LAING, R. D.: Beszélgetések gyerekekkel)

A felnőttek gyermekeknek szóló „biztonságos" történetei, amelyek az emberi létről szólnak, szinte soha nem tesznek említést sem öregedésről, sem az örök élet utáni vágyról, sem a halálról. A gyermeket gyakran kirekesztik a halálról szóló beszélgetésekből, mondván, túl fiatal ahhoz, hogy pontosan megértse a fogalmat (BETTELHEIM, 1986; DAVIS, 1984; POLCZ, 1993). A szülők, mivel képtelenek konfrontálódni saját haláluk realitásával, kitérnek a gyermek őszinte kérdései elől. A gyermek halállal kapcsolatos közléseire is rendszerint elutasítóan reagálnak (POLCZ, 1989):

- úgy tesznek, mintha nem értették volna meg;
- mintha meg sem hallanák;
- másról kezdenek beszélni;
- leszidják a gyermeket, hogy ne beszéljen bolondokat;
- bagatellizálják vagy humorral, agresszióval hárítják el a problémát.

Sajnos az élet nem mindig vár a halállal való ütköztetéssel addig, amíg a gyermek megfelelő ismereteket szerez az elmúlásról. Ezért a szülők, nagyszülők halála olyan krízis elé állíthatja a gyermekeket, amelyet elegendő tudás nélkül vagy éppen hazugságokra támaszkodva és külső segítség hiányában, egyedül kell megoldaniuk. A magára hagyott gyermek halállal kapcsolatos küzdelme viszont nem mindig sikeres: pszichiátriai vizsgálatok során kimutatták, hogy a felnőttkori depressziók 41%-ában kisgyermekkorban elszenvedett szülői halál fordult elő (VIKÁR, 1984). A feldolgozatlan gyermekkori gyásznak, illetve halálfélelemnek prediszponáló, patogenetikus szerepe lehet későbbi pszichiátriai megbetegedésekben (KAST, 1995; POLCZ, 1989).

HALÁLFOGALOM ÉS HALÁLFÉLELEM

A múltban a magas halandóság a halált az élet reális részévé tette. 1900 előtt az elhunytak kétharmada 50 év alatti volt és a legtöbbjüket saját ágyukban érte a vég (DAVIS, 1984). Az orvostudomány fejlődésével több mint 25 évvel kitolódott az átlagéletkor és a halál 70 %-ban valamilyen intézményben történik (KÜBLER-ROSS, 1988; POLCZ, 1993). Halált tagadó társadalmunk kifejezéseiben sem beszél a halálról: „mennybe szállt", „jobb létre szenderült", „végső álmát alussza", „elment", „az örök életbe lépett". Nyelvünkben is elfojtjuk a halállal kapcsolatos közléseket és gyermekeinkről is egyszerűbb azt feltételeznünk, hogy nem gondolnak a halálra. Holott a TV nagyon korán megismerteti velük a kegyetlen halált, a háborút, a fegyvert – a gyász minden jele nélkül. A rajzfilmek azt sugallják, hogy az elmúlás nem végleges. A tündérmesék is nyíltan szembesítik a gyermekeket az élet végességével, csaknem minden mese zárómondata erről tanúskodik: „Ma is élnek, ha meg nem haltak."

Ebben a zavaros közegben mikorra fejlődik ki a halál alapfogalma, illetve irreverzibilitása a gyermekben? Mikor képes kognitív szinten megérteni és saját életével összekapcsolni? Mikor tudja a rajzfilmet megkülönböztetni a valóságtól és elkülöníteni a „múltat", a „jelent" és a „jövőt"?

POLCZ (1993) megfogalmazásával élve „A halál tudata úgy definiálható, mint az egyéni lét végességéről szerzett tudomás." Kialakulása csak az éntudat megjelenése után lehetséges és egy hosszú érési folyamat eredménye. Szakaszait – amelyeket az 1. táblázat foglal össze – pszichológiai és kognitív vonások határozzák meg. A gyermekek eltérő életkorban válnak éretté és eltérőek a megküzdési (coping) képességeik is.

NAGY MÁRIA szerint a halálfogalom kialakulása lassú, fokozatos, éppen ezért az újonnan létrejött felfogás mellett megtalálhatók a már túlhaladott fázis jellegzetességei is (POLCZ, 1993). Nehéz pontosan végigkövetni ezt az utat, hiszen a gyermek sokszor nem képes elmondani azt, amit ténylegesen tud. Szenzomotoros síkon megoldhat olyasmit, amire csak évek múltán válik képessé a nyelv síkján. Éppen ezért szükséges megkülönböztetni a tudatos, verbális és a kevésbé tudatos, nonverbális halálfogalmat.

1. táblázat. A gyermek halálfogalmának a fejlődése

		Óvodások	Kisiskolások	Kiskamaszok
Kutató:	Kérdés:	válaszai		
PIAGET	Határozd meg, mi él?	Ami mozogni tud.	Ami önálló mozgásra képes.	Csak a növények és az állatok.
NAGY	Mi a halál?	A halál alvás a koporsóban.	Szellem, lélek, csontváz.	A halál valamin belül történik.
KOOCHER	Mitől halnak meg az élők?	Koszos ételt esznek és egyedül fürdenek.	Ráktól, méregtől, fegyverektől.	Betegség, öregség és baleset miatt.

Ugyanakkor lényeges elkülöníteni a haláltudatot és a halálfélelmet, amely a fogalom kialakulása előtt is megjelenhet (POLCZ, 1993). A halálfélelem bonyolult lelki jelenség, amely több elemből tevődik össze (KÜBLER-ROSS, 1988; POLCZ, 1989, 1993):

- szeparációs félelem;
- mutációs félelem;
- kasztrációs félelem;
- büntetéstől való félelem;
- fájdalomtól való félelem.

Alapja a csecsemőkorban megnyilvánuló izolációs félelem. Már 4–6 éves korban megfigyelhető olyan szorongás, amely nagyon hasonlít a felnőtt halálfélelméhez. Különbség a kifejezési módban van: míg a felnőtt verbalizál, a gyermek játszik és/vagy a test, a szimbólumok nyelvén reagál. Foglaljuk össze azokat a jelzéseket, amelyek a gyermek halálfélelmét közölhetik (Polcz, 1989):

- direkt vagy félig direkt verbális közlés;
- verbális vagy cselekvéses utalás, tréfálkozás;
- szimbolikus rajz, mese, játék;
- direkt játék;
- metakommunikáció;
- álom, rejtett tudás, előrejelzés.

A gyermeknek nemcsak a haláltudata más, mint a felnőtté, hanem sajátosak halálközeli élményeik is (ÁCS, 1992). Míg a gyermek ezekben a pillanatokban főleg ismerősökkel találkozik, élményei konkrétak, és természetesnek tartja a történteket, addig a felnőtt különlegesnek fogja fel esetét és részletekbe menő halálközeli élményei során inkább saját halottjait látja. A gyermekekre jellemző a testen kívüliség, a sötétség élménye, az alagútban való utazás és visszatérés a testbe. Hiányzik viszont a deperszonalizáció (időélmény torzulása, transzcendentális érzések, földtől való elszakadás), így ezt felnőtteknél a halálközeli élményekkel párhuzamos, de másodlagos folyamatnak tekinthetjük.

A HALÁLFOGALOM KIALAKULÁSÁNAK SZAKASZAI

1. hónaptól 3 éves korig

Bár tudjuk, hogy a halál felfogásához csak 2–3 éves kor körül adottak a beszéd, a szimbolizáció, az idő, az ok–okozat felismerésének feltételei, de a szeparációs félelmet, a tárgyvesztést – a gyász lényegét – már a csecsemő is átéli (DAVIS, 1984; POLCZ, 1993). SPITZ „anaklitikus szorongásról" beszél, amely akkor lép életbe, amikor a szülő eltűnik a gyermek látóteréből (VIKÁR, 1984). A testi ok nélküli fogyás, fertőző betegségek sorozata a bizonyíték arra, hogy a gyermek érzékeli anyja hiányát. A tárgyvesztett libidó nehezen hagyja el a régi pozícióját, lassú visszavonása a gyászmunka során történik meg, amelyet egy kicsi gyermeknek is át kell élnie.

A kisgyermekkor feladata az, hogy a gyermek megkülönböztesse magát a külvilágtól, kifejlődjön benne a „levés" érzése. Ebben számtalan játék segít neki. Érdekes, hogy a régi angolban a közkedvelt bújócska játék szavainak a jelentése „élő vagy halott" volt (DAVIS, 1984).

Később a gyermek az „eltűnt–visszajött" játékot szereti, amely egyszerre érdekes és félelmetes. A „levés – nem levés" tapasztalatát erősíti a gyermekben, és ez adja az én érzésének legkorábbi reprezentációját. Amennyiben a gyermek ebben a korai életszakaszban találkozik a halállal, azt anál-szadisztikus vágyai és mágikus gondolkodása miatt saját agressziójából származtatja (LEON, 1991).

3-tól 5 éves korig

A halálfogalomra is rányomja bélyegét az a tény, hogy az óvodás a saját szemszögéből nézi a világot. Felfogásmódját nagymértékben befolyásolják a mesék. A tündérmesékben a halál háromféle jelentéssel bírhat (BETTELHEIM, 1985):

1. A halál azt jelképezi, hogy a személy a többiek számára nem elérhető, nem hasznos, ezért visszasüllyed a lét egy kezdetlegesebb szintjére.
2. A halál nem más, mint bukás, büntetés valamilyen kudarc miatt, amely a személy meggondolatlanságának a következménye. A mese azt sugallja, hogy a halál kivédhető.
3. A halál sok mesében azonos egy hosszú álommal: Hófehérke és Csipkerózsika mozdulatlansága hirtelen végetér, s az alkalmas pillanatban feltámadnak.

Az, hogy mi él, attól függ, hogyan néz ki, mire használjuk, mit tud csinálni. A gyermek a fát nem tekinti élőnek, hacsak nem terem gyümölcsöt. Az óvodások a halált redukált szinten folytatott életnek fogják fel. Sajnálják a halottat, mert a sírban magányos, nem mozoghat. Képes enni, bármikor visszatérni és azt is érzi, ha valaki meglátogatja a sírnál. A halált a szülőktől hallott veszélyes dolgokkal kapcsolják össze.

Nagy Mária szerint ebben az életkorban az *animista halálfelfogás* jellemző, a halott is öntudattal felruházott lény (POLCZ, 1993).

Abban az esetben, amikor ezen a szinten tapasztalja meg először a gyermek a halált, azt büntetésként fogja fel valamilyen rossz tettéért. Mágikus gondolatai miatt a bűntudat nála fokozottan jelentkezik és ezt csak tetézi, hogy szülei kevesebbet vannak vele. A büntetés-önbüntetés erős vágya betegséget, balesetet idézhet elő (DAVIS, 1984; LEON, 1991). A gyermek anticipáló játékban – a tudattalanban feszülő indulatok kivetítése révén – képes előrevetíteni egy később megtörténő balesetet.

A gyermek mérges arra, aki itt hagyta, de fél ezeket az érzéseket kifejezni. Ezért érzelemmegfordítással, elfojtással vagy éppen más személyre való áttolással védekezik ellenük. Mivel ezek a gyász tagadásának tipikus reakciói, nagyon veszélyesek. Ezzel szemben segíti a normál gyászmunkát, ha egyszerű, azonnali információt adunk neki a halálról. Jobb, ha a halottat még otthon láthatja a gyermek, megérintheti és érezheti mozdulatlanságát. Ez feltétele annak, hogy ténylegesen megértse a halált (POLCZ, 1993). Ne erőltessük a temetésen való részvételt, viszont a szertartás után mutassuk meg neki a sírt. Sokkal több problémát okoz, ha a gyász időszakára rokonokhoz küldjük a gyermeket. Az ismerős környezet és a halott ismerős tárgyai fogódzók a gyermeki gyász számára, hiszen ők cselekvésben emlékeznek: magukra veszik a halott ruháját, játszanak tárgyaival (VIKÁR, 1984). Az ambivalencia, a titkolódzás csak fokozza a veszteséget, teljes vagy részleges tagadást válthat ki. A személyiségfejlődés elakadhat, fixálódik a tárgyvesztés időszakában, s ez az egész életre kihathat irreális, inadekvát kötődések preferálása formájában (POLCZ, 1989, 1993). Nem helyes a régi fényképek eldugása sem. Az emberek meghalnak, a fényképpel megörökített emlékeinkben azonban tovább élnek. Fontos kiemelnünk, hogy ebben az életszakaszban a gyermek libidója szinte kizárólag a szüleire koncentrálódik. Ezért az ebben a korban elszenvedett szülőhalál semmilyen felnőttkori tárgyvesztéssel nem állítható párhuzamba.

6-tól 9 éves korig

Ebben az életkorban megkezdődik a realitás vizsgálata, de a mágikus gondolkodás elemei is fennmaradnak. Az élet fontos attribútumának a gyermek a mozgást tartja. Gyakori a halál megszemélyesítése szellem, csontváz formájában. A halált fegyverek, betegségek okozzák, de ha az ember óvatos, akkor elkerülheti.

NAGY MÁRIA elméletében ez a *perszonifikáció* szakaszának felel meg: nem maga a halott élő, hanem a halál (POLCZ, 1993). Metafizikai feszültségek korszakának nevezzük ezt az időszakot, amikor a gyermek az élet és a halál, a lét és a nemlét, az örök és a múlandó tartalmát keresi (MÉREI, 1974). A halál az átváltozás egy formája, „kockázatos átöltözés", a belső, megmagyarázhatatlan feszültségek egyik forrása.

Amikor ebben a szakaszban következik be a hozzátartozó halála, a gyermek szüleit vádolja. Szerinte a halál elkerülhető lett volna, ha gondosabban ápolják a beteget, ha többet vannak mellette. Pszichológiai szempontból nem helyes, ha a kórházban haldoklóhoz nem engedik be a gyermeket. Így a betegség okozta vál-

tozásokat nem tudja követni, a halottat a végső búcsú pillanatában esetleg fel sem ismeri.

Fontos megemlíteni a rokonok halála mellett a kedvenc állat halálát, hiszen benne a gyermek egy fontos, értékítéletektől mentes társat veszített el, akit meg kell gyászolnia, mielőtt újat kap.

9-től 12 éves korig

A legfontosabb változás abban következik be, hogy a gyermek megérti: nem minden él, ami mozog. Már tudja, hogy a halál oka valami belső változás. NAGY MÁRIA ezt a *reális halálfogalom* szakaszának nevezi, amikor a halál elkerülhetetlen biológiai folyamat következménye (POLCZ, 1993). Ugyanakkor saját halálukkal szemben még nagyon erős a tagadás a gyermekekben. A normál gyászfolyamatot azzal segíthetjük, ha a halott személyes tárgyaiból a gyermek választhat egy emléket (DAVIS, 1984).

12-től 18 éves korig

A serdülő halálfogalma és a gyásszal való megküzdése hasonló a felnőttéhez. Az, hogy jövőcentrikus, nem jelenti a múlt teljes tagadását. Az ebben a korban elszenvedett veszteség két szempontból veszélyes: egyrészt a halál, a súlyos betegség megzavarja a kialakulóban lévő reális testképet, másrészt kontrollálhatatlansága rombolja a serdülő autonómiaérzését. Fokozottan nehéz a helyzet, amikor a szülők halála miatt a serdülőnek hirtelen át kell lépnie a felnőttkorba.

A GYERMEKI GYÁSZ

BOWLBY az 50-es évek végén fogalmazta meg a gyászról szóló elméletét, amelyben a gyermeki gyásznak három fázisát különítette el (VIKÁR, 1984):

1. tiltakozás;
2. kétségbeesés;
3. tagadás.

Modelljében nem a tárgy (az objekt) a gyermek libidinózus szükségletének a kielégítője – mint ahogy ezt a pszichoanalízis mondja –, hanem az ember elemi szükséglete maga a kapcsolat.

A gyermekkori gyász természetéről a mai napig vita folyik. A pszichoanalízis képviselői kiemelik, hogy a gyermek képtelen teljes mértékben meggyászolni a veszteséget, mert életbe lép nála a tagadás mechanizmusa (LEON, 1986). ERNA FURMAN 1974-ben megjelent "A child's parent dies" című munkája segítségével foglaljuk össze, hogy mitől függ a gyászmunkára való képesség (VIKÁR, 1984). A szerző négy szempontot emel ki, ezek a következők:

1. a gyermek szellemi-pszichés kapacitása (életkor, nem, alkat, fejlődési szint);

2. szerep, amit az elhalt személy a gyermek életében betöltött;
3. a halál körülményei;
4. a gyászoló gyermek életének előző és későbbi eseményei, veszteségei.

A gyermeki gyász három szakaszát különítjük el, ami különbözik a Bowlby által meghatározott szakaszoktól és főleg fejlődési sorrendet jelöl (VIKÁR, 1984). Az első szakasz a vágyakozással teli visszaemlékezés, amely a gyermeknél ismételten, kis adagokban történik. A másodikban megtörténik az identifikáció a halott bizonyos tulajdonságaival. Nehezíti ezt a folyamatot, ha a gyermek halálról szóló ismeretei hiányosak, illetve ha a halottnak egy kóros, rossz tulajdonságával azonosul. A harmadik szakasz a libidó-visszavonás ideje, amely csak akkor történhet meg, amikor a gyermek már telítődött az emlékezéssel. A gyász alatt a halott a gyermek fantáziájában valamilyen formában többször visszatérhet. Szinte minden nép mitológiájában előfordul az „Orpheus-motívum", a holtak birodalmába való leszállás és visszatérés. Ez az archetípus bukkanhat fel a gyermeki gyászban is (VIKÁR, 1984).

A gyász okozta tüneteket mindig a gyermek életkora határozza meg. Kisgyermeknél a dadogás és a szfinkterzavar gyakori, iskolásoknál szorongás és teljesítményromlás fordul elő. Magatartászavar bármely életkorban megjelenhet.

A PERINATÁLIS HALÁLT KÖVETŐ GYERMEKI GYÁSZ

Sem vizsgálat, sem esetismertetés nem készült, amely feltárná perinatális halál esetén a testvérek gyászreakcióját. Holott több orvos megfigyelte, hogy a gyermekként átélt testvérhalál sokszor okoz felnőttkorban mély depressziót akkor, amikor a saját gyermek ugyanabba az életszakaszba kerül, mint amilyen a testvér volt halála időpontjában (DAVIS, 1984; LEON, 1986).

A pszichoanalízis hívei kiemelik, hogy a testvérek nemcsak rivalizálnak egymással, hanem egymás potenciális játszótársai, tanítói, szövetségesei, barátai – betöltve egy sor fontos tárgykapcsolatot és nárcisztikus szükségletet azzal, hogy lehetőséget teremtenek egymás számára az empátiára és az idealizálásra. A tündérmesékben is különös kapcsolat rajzolódik ki a testvérek között: életszimbólum köti őket össze, amely romlásnak indul, ha bármelyik testvérrel baj történik (BETTELHEIM, 1985). Következésképpen a testvér sokkal inkább az elsődlegesen szeretett személlyé válhat, mint a szülő (LEON, 1991).

Perinatális testvérhalál esetén nehezíti a helyzetet, hogy a testvér láthatatlan. A veszteség legalább két tabutémát – szexualitás és halál – érint, így a szülők hárítják a gyermek által feltett kérdéseket. Nem hallani, nem látni és nem kérdezni – ez a testvér feladata ebben a családi tragédiában. Súlyos árat fizet ezért a gyermek: intenzív félelem a reprodukciótól, a szexualitástól, minden agresszió beteges gátlása, értéktelenségérzés alakulhat ki nála (LEON, 1991).

Több szempontból is megváltozik a gyermek élete (LEON, 1986, 1991; POLCZ, 1993):

1. Elveszti szülei mindenhatóságába vetett hitét. A testvérhalált kétféleképpen fordíthatja le saját magában: „hagyták meghalni" vagy „ők okozták a halálát". Ilyenkor extrém módon megnőhet a haláltól, a szeparációtól való félelme. A tündérmesékből is azt hallja, hogy a szülők néha saját gyermekeik pusztulását óhajtják: Hófehérke, Jancsi és Juliska mesebeli halálát is szüleik tervelik ki (BETTELHEIM, 1985). A gyermek szüleitől való félelmét csak fokozzák a mindennapi nyelv antropofág motívumai, a szófordulatokban megjelenő kannibalizmus. Bár a kannibalizmus a hagyományokban a legmélyebb szeretet jele is volt (FORGÁCS, 1991), a gyermekben a konkrét gondolkodás kapcsán mégis az elpusztítással, a megöletéssel fonódik össze. Gondoljunk csak az „eszem a szívedet", „megzabállak", „úgy szeretlek, majd megeszlek" szófordulatainkra.
2. Módosul a gyermek szüleiről kialakított képe. A gyászoló szülők nem olyan erősek, mint régen, nem képesek úgy szeretni őt, ahogy eddig megszokta tőlük. Ez sokszor a kapcsolat meglazulását eredményezi.
3. Átrendeződik a családi rendszer is. A kisebb gyerek naggyá, egykévé válik, ehhez nehéz lehet alkalmazkodnia.

A testvérhalálra adott reakció függ a gyermek nemétől, életkorától, a család vallási, kulturális szokásaitól, előző halálesetektől. Gyakori a depresszió, a harag, a szorongás, az agresszió, a regresszió, az önvádlás, a lelkifurdalás, a visszahúzódás. Amennyiben hirtelen halálról van szó, ez nem ad időt a gyermeknek az ún. anticipációs gyászra, nem tud felkészülni a veszteségre (DAVIS, 1984).

Amikor hosszú betegség előzi meg a tragédiát, legyünk a gyermekhez őszinték. Azonnal forduljunk külső segítségért, ha a gyermek gyásza eltolt, gátolt, extrém vagy túl sokáig tart.

A szülők is többféleképpen segíthetik saját gyermekük gyászát (LEON, 1986, 1991; POLCZ, 1993):

- az érzelmi biztonság megadásával, modellnyújtással;
- verbalizálással;
- racionális magyarázat adásával;
- a halált elfogadó nevelési attitűddel.

A halállal csak akkor szembesülni, amikor elvesztünk valakit, túlságosan nagy trauma. Ezért ne halálmentes környezetben neveljük gyermekeinket. Ők úgyis kérdeznek, válaszoljunk nekik kongruens magatartásunkkal. Ehhez egyre több szülőknek szóló könyv is segítséget ad (ALEX, 1991). Ápoljuk a család halottainak emlékét, szoktassuk gyermekeinket a veszteségek elfogadására. Kövessük a családi, népi hagyományokat, amelyekkel a krízishelyzet közösen megoldható (KUNT, 1987).

PSZICHOTERÁPIÁS SEGÍTSÉGNYÚJTÁS PERINATÁLIS HALÁL ESETÉN A TÚLÉLŐ VAGY A KÉSŐBB SZÜLETETT GYERMEK SZÁMÁRA

Testvérré válni nem jelent olyan új fejlődési állapotot az ember életében, mint a felnőttkor elérése, de fontos szerepet játszik életünkben. A testvér a szocializációs folyamat aktív részese, modellt nyújt az identifikáció és az idealizáció számára. Ennek az állapotnak a kimaradása a gyermek életéből szociális és emocionális deprivációhoz vezethet (LEON, 1991).

Az anyához hasonlóan a testvért is regresszív állapotban éri a halál. Ez nem akadályozza meg a veszteség feldolgozását, csak a kogníció alacsonyabb szintjén, az ösztönök világában történik meg. Vagyis az a fejlődési állapot, amelyre regrediál a gyászoló testvér, alapvetően meghatározza a halál intrapszichés jelentését és hatását. Pl.: egy 2–3 éves gyermek anyja terhessége alatt a harag érzésével küzdhet és erős vágyat érezhet az anyai szeretetet elhódító betolakodó elpusztítására. Ha a terhesség halállal végződik, a mágikus gondolkodás miatt a gyermek azt hiszi, tényleg ő okozta a testvér halálát. 5 éves kor körül már intenzív gyászt élhet át a gyermek, főleg ha lány. Ugyanis az ödipális korban azonosul állapotos anyjával és a meghalt gyermeket szinte a sajátjaként siratja.

A terápiában segítenünk kell azokat az erőket, amelyek a gyermeket képessé teszik a gyászolásra, énfunkcióinak megtartásával, érzéseinek nyílt feldolgozásával.

Sokszor a családi dinamika, a „családi mítosz" okozza a meg nem oldott gyászt. Éppen ezért ajánlott a családterápia. Felesleges a kezelt gyermeket kiemelni a családból, hiszen oda fog visszatérni. Négy speciális, betegítő családdinamikát figyelhetünk meg perinatális halált követően (LEON, 1991). Testvérhalált követő terápiás munkánk középpontjában ezeknek a patológiás mechanizmusoknak a feltérképezése és megszüntetése áll.

1. A bűnbak gyermek

A kisgyerek egocentrikus és mágikus világában a gondolat és a tett egybeolvad. Úgy érzi, testvére halálát az ő rivalizációja, gyűlölete okozta. Két dolog fokozza ezt a kínos érzést. Egyrészt a szülők szinte semmit nem mondanak a gyermeknek a halálról, így ezt a téves feltételezést a gyermek nem tudja korrigálni. Másrészt az anyák önvádat éreznek a halál miatt, és ez az idősebb gyermek iránti elutasításban fakadhat ki. A gyermek büntetést provokáló viselkedése zárja az ördögi kört, melyből BOWLBY szerint azokban a családokban a legnehezebb kitörni, ahol az indulatok kezelésének régi, jól bevált módja a bűnbakképzés (LEON, 1991).

2. A gyermekgyilkosságról szóló gyermeki fantáziák

A gyermek a benne keletkező önvádat szüleire projiciálja és ez kombinálódhat azzal a hittel, hogy szülei omnipotensek. Látva szülei bűntudatát, a gyermek feltevése csak megerősödik. Ezért gyakori a túlélő testvérnél a szülőktől, a sérüléstől való erős félelem. A gyermek úgy érzi, saját biztonsága is veszélyben van. Súlyosbítja a helyzetet, ha a szülők az őszinteség helyett a titkolódzást választják.

Már említettük, hogy a tündérmesék is jó táptalajt biztosítanak a gyermek irreális félelmeinek. Jancsi és Juliska történetében is a szülők akarják a gyermekek halálát, Hamupipőke meséjében is az anya az, aki képes saját kezével megcsonkítani lányát egy vágyott cél elérése érdekében (BETTELHEIM, 1985).

3. A sérülékenység percepciója

A gyermek számára a hirtelen, váratlan halál az élet sérülékenységét bizonyítja. Ennek jellegzetes tünete, hogy a gyermek a szülők jelenléte nélkül intenzíven szorong. Megerősíti félelmét saját sérülékenységével kapcsolatban a szülők túlóvó magatartása is (THEUT, 1992). A szülők elvesztették azt a hitüket, hogy képesek mindentől megóvni, felnevelni a vállalt gyermeket. Ezt burkoltan kommunikálják is a gyermek felé. Nem ritkák a gyermek biztonságát szolgáló családi rituálék sem.

4. A helyettesítés dinamikája

Ebben az esetben a szülők a fel nem dolgozott veszteség megoldását egy gyorsan vállalt újabb gyermektől várják (Cain, 1964). A halál után született gyermek sokszor egy eszköz, nem önmagáért szeretik. Az ún. "pót-gyermek" szindrómát több alapmechanizmusra lehet felbontani:

- a szeretett tárgy utáni éhség áll a pót-gyermek utáni erős vágy mögött
- legtöbbször a szülők nárcisztikus sérülésének a helyreállítása a cél
- a gyorsan vállalt újabb terhesség a nő sérült kompetencia-érzését állítja helyre
- a következő gyermek gondozása erősítheti az önbecsülést, az önértékelést.

A veszélyt az rejti magában, hogy a gyermek elfogadja a helyettesítő státuszt, hiszen így tud megfelelni a szülői elvárásoknak. Ez viszont összetörheti individualitását és önértékelését. Szülei szeretetéből gyakran mégis csak morzsákat kap, hiszen soha nem lehet olyan értékes és jó, mint meghalt testvére. Egy idő után feladja az ideálképpel folytatott, értelmetlen küzdelmet. Beletörődik, hogy ő csak egy másik ember halála miatt él. Kevesen tudják ezt a krízist szaksegítség nélkül feldolgozni.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a perinatális testvérhalál káros pszichés hatásai kivédhetők, amennyiben a gyermek a gyászt mélyen át tudja élni és ezt környezete meg is engedi neki. Ha a halál tényét intellektuálisan és emocionálisan is megérti, el tudja oszlatni saját halálával kapcsolatos félelmeit. Ebben a sokrétű folyamatban a gyermek legjobb támasza maga a gyászoló szülő lehet, aki a környezet állandóságának biztosításával és a halotthoz fűződő emlékek közös újraélésével serkentheti a normál gyászmechanizmust. Abban az esetben, amikor a szülő saját pszichés terhei miatt nem tud a gyászoló gyermeknek segítséget nyújtani, feladatát mindenképpen szakembernek kell átvennie.

IRODALOM

ÁCS G., PILLING J., ZATIK I. (1992) *Meghaltam – és élek.* Medicina Kiadó, Budapest

ALEX, M., ALEX, B. (1991) *Nagyapa meg én – és az elmúlás.* Tankönyvkiadó, Budapest

BETTELHEIM, B. (1985) *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

CAIN, A., CAIN, B. (1964) On replacing a child. *Journal of American Academic Child Psychiatry, 3,* 443–456.

DAVIS, A. J. (1984) *Listening and responding.* The C. V. Mosby C., St.Louis, Toronto

FORGÁCS, A. (1991) *Az étel, az evés és a testméretek pszichoarchaikus jelentésrétegei.* Magyar Pszichofiziológiai és Egészséglélektani Társaság kiadványa, Budapest

KAST, V. (1995) *A gyász. Egy lelki folyamat stádiumai és esélyei.* T-Twins, Budapest

KUNT, E. (1987) *Az utolsó átváltozás.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

KÜBLER-ROSS, E. (1988) *A halál és a hozzá vezető út.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

LAING, R. D. (1988) *Beszélgetések gyerekekkel.* Helikon Kiadó, Budapest

LEON, I. G. (1986) Intrapsychic and family dynamics in perinatal sibling loss. *Infant Mental Health Journal, 3,* 200–213.

LEON, I. G. (1991) *When a baby dies.* Yale University Press, New Haven

MÉREI F., V. BINÉT Á. (1978) *Gyermeklélektan.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

POLCZ A. (1987) Gyászban lenni. In *Mauzóleum.* Szerk. Adamik L., Jelenczki I., Sükösd M. Bölcsész Index Centrál Könyvek, Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Kiadványa. Budapest, 169–178.

POLCZ A. (1989) *A halál iskolája.* Magvető Könyvkiadó, Budapest

POLCZ A. (1993) *Meghalok én is?* Századvég, Budapest

THEUT, S. K. (1992) Perinatal loss and maternal attitudes toward the subsequent child. *Infant Mental Health Journal, 2,* 157–166.

VIKÁR Gy. (1984) *Gyógyítás és öngyógyítás.* Magvető Kiadó, Budapest

THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF GRIEF. III. THE CHILD AND THE DEATH

KOVÁCSNÉ TÖRÖK, ZSUZSANNA – SZEVERÉNYI, PÉTER

The authors – after the introducing the contradictional opinion in the society – make known the development of the child's death-concept. They emphasize the methods can help the normal grief-work in each period. They take one by one the types of the child's notices which connected the death and the adult's typical reactions to them. They especially deal with factors determined the child's grief-work and the opinion: how the child able to grief the loss. They introduce the child's grief-reaction after the perinatal death and the change of the family system – which often happened in the pathological form. Last they offer support to the psychotherapeutical follow-up of the child who suffered from sibling loss.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 147–156.

Pszichológiatörténet

RÉVÉSZ GÉZA ÉS ERDÉLYI MIHÁLY: KÉT FEJEZET A NÉMET–MAGYAR KAPCSOLATOK TÖRTÉNETÉBŐL A PSZICHOLÓGIÁBAN

KISS GYÖRGY

BME Munkalélektan és Ergonómiai Tanszéke

A szerző RÉVÉSZ GÉZA és DAVID KATZ közös munkásságának rostocki epizódjáról közöl részleteket. Egy fiatalabb magyar pszichológus, ERDÉLYI MIHÁLY KATZ-nál doktorált. ERDÉLYI volt a hazai munkapszichológia első rendszerező művének, „A pszichotechnika alapkérdései"-nek szerzője még 1936-ban. Ugyancsak ERDÉLYI írta 20 év múltán a korszerű szociálpszichológiai indíttatású gazdaságpszichológiai munkát, az igaz, német nyelven.

A német és a magyar kultúra, valamint tudomány évszázadokat átívelő kapcsolatban állt és áll egymással. A magyar irodalom és tudomány számos esetben közvetlen vagy az osztrák szűrőn át közvetetten a vele érintkezésben lévő német kultúrától kapott termékenyítő ösztönzést. Egészen természetes, hogy a múlt század második felében – döntően Németországban – kialakuló új tudomány a pszichológia, sem volt idegen a magyar szellemi életben. A német egyetemeken (Lipcse, Göttingen, Berlin stb.) és a különböző felsőoktatási intézményekben tanuló magyar diákok elsajátíthatták a pszichológia alapjait, sőt többen egy életre az új tudomány szolgálatába szegődtek.

Egy korábbi kutatás keretében már megállapítást nyert, hogy a Magyar Pszichológiai Szemle 1928 és 1947 közötti első korszakának tanulmányaira miként hatottak a különböző szerzők. A citatológiai feldolgozás alapján az időszak 156 tanulmányának 830 hivatkozása 62%-ban német nyelvű szerzőtől származott, míg az idézetek 20%-a volt magyar, 8% angol és 6% francia. A német nyelv hegemóniája a pszichológiában ebben az időszakban Európa ezen régiójában teljesen evidens,

KISS GYÖRGY kollégánk 1998. december 26-án elhunyt. Utolsó, még általa készített dolgozatával tisztelgünk emléke előtt.

már csak azért is, mert maga az új tudomány is erről a területről indult (KISS GY., 1989a). Az egyik leggyakrabban idézett szerző W. STERN volt, akinek magyarországi hatásáról több tanulmányában is beszámolt e sorok írója (KISS GY., 1989b; 1990).

Bár WUNDT számos tanítványa között – a lipcsei egyetem matrikulái szerint – sokan voltak olyanok, akik Magyarországról érkeztek, de döntő többségük filozófiát és etikát hallgatott, mint például BARTÓK GYÖRGY és PAULER ÁKOS a későbbi filozófiaprofesszorok, vagy IMRE SÁNDOR a pedagógia neves képviselője, és még ha részt vettek is olyan szemináriumokon, ahol az érzékelés vagy figyelem gyakorlati műszeres bemutatói voltak láthatók, pszichológusok az eddigi kutatások szerint nem kerültek ki a magyar hallgatók közül. A más egyetemeken, például Göttingenben vagy Jénában folyó pszichológiaoktatás azonban jelentős hatást gyakorolt a hazai lélektan fejlődésére is. G. E. MÜLLER a magyar kísérleti pszichológiára vagy W. PREYER a kialakuló gyermeklélektanra volt igen termékenyítő befolyással.

Göttingenben ismerkedett meg a kísérleti lélektannal RÉVÉSZ GÉZA is. Az 1878-ban Siófokon született RÉVÉSZ a budapesti Tudományegyetem Jogi Karán 1902-ben doktorált kriminálpszichológiai témában, majd ezt követően Németországba utazott és G. E. MÜLLER tanítványaként ismerte meg a tudományos pszichológiát (RÉVÉSZ, 1950). MÜLLER előadásain kívül K. Stumpfot és Lipps nézeteit is megismerte Berlinben, illetve Münchenben. Alapos felkészülés végén Göttingenben doktorált 1906-ban, mint az első olyan magyar hallgató, aki pszichológiából szerezte meg ezt a tudományos fokozatot.

Tanulmányai mellett komoly, szinte életre szóló emberi kapcsolatok és szakmai barátságok is kialakultak olyan hallgatótársai között és közte, mint DAVID KATZ, EDUARD RUBIN, GUSTAV KAFKA és mások, ami a hazai pszichológia fejlődése szempontjából sem volt érdektelen (RÉVÉSZ, 1950).

RÉVÉSZ miután visszajött Magyarországra, először egyetemi magántanár, majd professzor lett a budapesti Tudományegyetemen, és közben vezette a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumát is (KISS, 1984). Jó barátjával DAVID KATZ-cal továbbra is együttműködött, és érzékelés-lélektani, valamint állatlélektani kísérleteiket is folytatták, amiről RÉVÉSZ szakirodalmi tevékenységének bibliográfiája is tanúskodik. Mindezt KATZ saját életrajzában a következő módon örökítette meg: „A háború előtti időben nagy számú kísérletet végeztem, mindenekelőtt állatlélektani vizsgálatokat RÉVÉSZ Gézával együtt, akivel 50 éves barátság köt össze" (KATZ, 1951).

Az első világháború után, a különböző sikertelen társadalomátalakítási megmozdulásokat követően, RÉVÉSZ ismét Németországba utazik és a közben már Rostockban egyetemi tanárként működő Katzhoz is ellátogat. A rostocki egyetem 1919-ben volt 500 éves. Az évfordulóra alapították a Pedagógiai és Pszichológiai Intézetet, amelynek vezetésével Katzot bízták meg. RÉVÉSZ barátja nagy intenzitással kezdte meg tevékenységét és ehhez anyagi forrásokat is keresett. Különböző alapítványok támogatásával sikerült egy kis állatpszichológiai állomást is létesíteni, ahol RÉVÉSZ is kutatási lehetőséget kapott (GRASSEL, 1971). Együttműködésüket több állatlélektani kísérlet, valamint ezek interpretációja és publikálása is jelzi (KATZ, RÉVÉSZ, 1921). A különböző német pszichológiai folyóiratokban megjelent

közös tanulmányuk mint a Rostocki Egyetem Pszichológiai Intézetének közleménye kapott nyilvánosságot.

RÉVÉSZ a húszas évek elejétől már Amszterdamban működött, ahol megszervezte az *Acta Psychologica* kiadását és ezzel a lélektan egyik első nemzetközi fórumát. KATZ is növelte hírnevét és befolyását a pszichológia különböző területein, és így nem véletlen, hogy 1932 szeptemberében Budapest polgármesterének meghívására a magyar fővárosba érkezett. A Magyar Pszichológiai Társaság keretében több előadást is tartott, például: A tudomány és az okkultizmus, A gyermekek világa stb. témákban *(Magyar Pszichológiai Szemle*, 1932).

A magyar–német kapcsolat a pszichológia területén nemcsak a kiemelkedő személyiségek esetében kísérhető nyomon. A magyar munkapszichológia első hazai rendszerezője: ERDÉLYI MIHÁLY is jelentős szerepet töltött be a két ország pszichológusainak együttműködésében, illetve ennek előremozdításában.

ERDÉLYI MIHÁLY 1903. március 2-án született Budapesten. A budapesti Piarista Gimnáziumban érettségizik 1920-ban. Németországban Giessenben, majd Rostockban hallgat közgazdaságtant és az utóbbi város egyetemén filozófiát és kísérleti lélektant is, ahogy erről életrajzában beszámolt *(Piarista Levéltár*, 1920; ERDÉLYI, 1923), amit a Rostocki Egyetem bölcsészeti karának dékánjához írt doktori kérelméhez csatolt.

ERDÉLYI 1923 júliusában tett doktori vizsgát „A munka fogalmának problémája" c. disszertáció alapján. A fő téma természetesen a közgazdaságtan volt, míg a melléktémák a filozófia és a pszichológia. A szóbeli vizsgán a pszichológiát KATZ kérdezte *(Rostocki Egyetem Levéltára*, 1923).

ERDÉLYI doktori diplomájának nosztrifikáltatása nehézségekbe ütközött, elsősorban azért, mert a közgazdasági doktorátust mint bölcsészeti stúdiumot a 20-as években nem fogadták el hazánkban. Az ezzel kapcsolatos levelezés is megtalálható a Rostocki Egyetem Levéltárában. Végső soron ERDÉLYI 1933-ban a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemre nyújtotta be „A munka mint fogalom" c. doktori értekezését, és még abban az évben meg is védte. A dolgozat egy példánya a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem könyvtárában megtalálható. ERDÉLYI közgazdasági és pszichológiai iskolázottsága is sok szempontból német gyökerű volt, ami értekezésén is végighúzódik.

A hét fejezetre tagolódó disszertáció a munka fogalmával nemcsak mint közgazdasági kategóriával foglalkozik, hanem annak filozófiai, fiziológiai és pszichológiai vonatkozásaival. Kiemeli a pszichológiai tényezők jelentőségét, utalva arra, ha a szervezet működését csak fiziológiai faktorok befolyásolnák, hamar kimerülne. Az állandó hanyatlással szemben éppen KRÄPELIN vizsgálatai igazolják a lelki törvényszerűségek jelentőségét a termelésben és általában a tevékenységben. E fejtegetések közepette jut el az értekezés a „Kötelesség- és élvezetmunka" című hatodik fejezetéhez, amelyben a polgári filozófia század eleji szintjén tárgyalja azt a jelenséget, hogy az emberek a munkát nemcsak kötelességből, hanem önként, érzelmi indítékból is végzik, ami viszont így a munka élvezet jellegét eredményezi. ERDÉLYI következtetése ezek alapján, hogy a testi és szellemi munka különválasztása nem szerencsés megoldás. Az értekezés szerzője szerint az érzelem mint belső ösztönző erő hat az ember tevékenységére és az számos esetben mint alkotó mun-

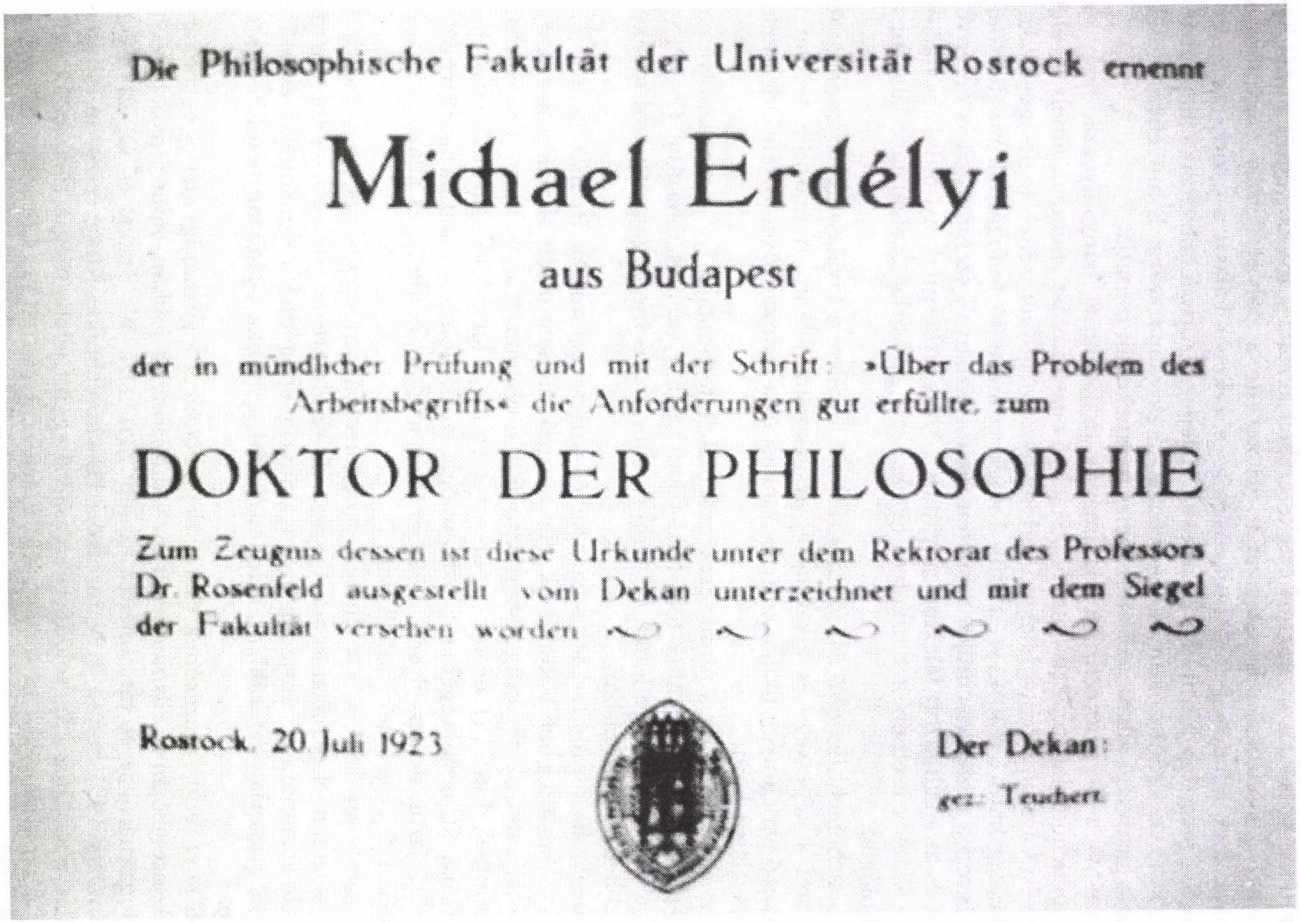
ka jelenik meg. ERDÉLYI a két világháború közötti időben egy új szempontot, az emocionalitást vezette be értekezésében a munkatevékenység ösztönzői közé (ERDÉLYI, 1933). Bár ez a tényező általában a pszichológiában akkor már nem új jelenség, a munka világában és különösen a hazai szakirodalomban a 30-as évek elején nóvumként lehet elkönyvelni.

Visszatérve Magyarországra ERDÉLYI élénk szakirodalmi tevékenységet folytatott. A „Pedagógiai Szeminárium", valamint a „Jövő Útjain" című pedagógiai-pszichológiai folyóiratokban fejtette ki elsősorban a pályaválasztással összefüggő nézeteit. Az 1928. évi 40. törvénycikk a kormányzat szociálpolitikai koncepciójának megfelelően kodifikálta a felnövekvő nemzedék érdekében a pszichológiai vizsgálatok lehetőségét, amire az Országos Társadalombiztosítási Intézet keretei biztosították a Képességvizsgáló Állomás működését (KISS, 1983). Az Állomás egyik első vezető munkatársa ERDÉLYI volt. 1930-ban ERDÉLYI számolt be az osztrák pszichotechnikusok előtt az Állomás munkájáról (*Psychotechnische Zeitschrift*, 1931).

A fiatal közgazdász, miként kortársai közül sokan, úgy vélekedett, hogy a társadalom gazdasági problémái megoldásának gyökereit valahol az emberi munkavégzés sajátosságai és lehetőségei között kell keresni. ERDÉLYI a gazdasági válság felszámolásának humán kérdéseit a pályaválasztási tanácsadás segítségével vélte megoldani. A válság az emberek lelki életét is megviselte, hiszen a stabilnak hitt gazdasági képletek, jól bevált ideálok roppantak össze, amelyek helyébe nem tudtak újakat állítani. Mindez a munkába álló ifjúságot érinti legérzékenyebben. Tanácsot várnak a felnőttek társadalmától, amit a pályaválasztási orientálódás tudna segíteni. A pályaválasztás és a tanácsadás kérdése tehát nemcsak egyéni probléma, hanem társadalmi kérdés is, aminek sürgető rendezését követeli a gazdasági válság is.

A kérdés társadalmi-politikai problémáit már az évtized elején is felismerték. A húszas években rendezett hazai pályaválasztási tanácskozásokon megnyilatkozó politikusok nem véletlenül fogalmaztak oly egyértelműen e kérdésben. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1926-ban rendezett pályaválasztási tanácskozásán DR. FÖLDES BÉLA, a háborús évek utolsó kormányainak gazdasági minisztere, a tanácskozás egyik beszámolója szerint a következőket mondotta: „A helyes pályaválasztás társadalmi fontosságát abban látjuk, hogy különösen az eltévesztett pályák és az ezzel járó elégedetlenség – keresethiány folytán – a társadalom elleni lázadásra buzdítanak, a társadalom helytelen berendezését okolván a célt tévesztett életért. Ezek a célt tévesztett exisztenciák, akár a testi, de különösen a szellemi munka terén, képezik a társadalmi forradalmak élesztőjét" (OZORAI, BÁLINT, 1927). HUSZÁR KÁROLY keresztényszocialista politikus, aki 1920-ban a polgári kormány miniszterelnöke is volt, hasonlóan vélekedik ugyanezen a konferencián: „Én azoktól a tehetségektől félek, akiket korlátozásokkal s erőszakkal elnyomnak és visszafojtanak, mert veszedelmessé válhatnak, mint a kazánba visszaszorított gőz. S az Isten óvja meg az én népemet és nemzetemet egy újabb megrázkódtatástól" (OZORAI, BÁLINT, 1927).

A tanácskozás más felszólalói is ebben a szellemben beszéltek, sőt egyes törvényjavaslatok indoklásánál (1928. évi 40. tc.) és más alkalmakkor is előfordult a pályaválasztás társadalmi indoklása (KISS, 1983).



Die Philosophische Fakultät der Universität Rostock ernennt

Michael Erdélyi

aus Budapest

der in mündlicher Prüfung und mit der Schrift: »Über das Problem des Arbeitsbegriffs« die Anforderungen gut erfüllte, zum

DOKTOR DER PHILOSOPHIE

Zum Zeugnis dessen ist diese Urkunde unter dem Rektorat des Professors Dr. Rosenfeld ausgestellt vom Dekan unterzeichnet und mit dem Siegel der Fakultät versehen worden

Rostock, 20. Juli 1923

Der Dekan:
gez. Teuchert

Erdélyi Mihály Rostockban kapott doktori diplomájának másolata

ERDÉLYI végső soron doktori értekezésében kereste a munkavégzés minél hatékonyabb kivitelezésének módozatait, és kereste a pályaválasztás eredményes megoldásának lehetőségeit. Mindkettőre az elsődleges választ a pszichotechnikában találta meg. Így jutott el a 30-as évek közepére „A pszichotechnika alapkérdései" (ERDÉLYI, 1936) c. könyvében leírtak megfogalmazására. E művében a pszichológia gazdasági alkalmazásának széles perspektíváit mutatja.

ERDÉLYI a pszichotechnika fogalmának tisztázásánál hangsúlyozza, hogy az olyan pszichológiai stúdium, amely „cselekvő beavatkozást jelent, ... amely az élet cselekvési folyamataiban a lélektan tudományos megismerésének segítségével akar átalakítólag hatni" (ERDÉLYI, 1936). Ennek az átalakító felfogásnak megfelelően rendszerezi a pszichotechnika területeit. Felfogásában új szempontok is érvényesülnek és az alkalmazott lélektan „atyjának", Münsterbergnek nyomdokain haladva, de számos esetben azt túllépve igyekszik a gyakorlat szolgálatába állítani a pszichológiát.

A pszichotechnika első és legkimunkáltabb területe a kiválasztás pszichotechnikája, ami a képesség- és alkalmasságvizsgálatokat jelenti. A második terület a munkaerő pszichotechnikája, ami a betanítást és a munkaerővel történő racionális gazdálkodást jelenti.

A harmadik terület a munkaeszközök pszichotechnikája. Itt „a munkafolyamat tárgyi tényezőinek az ember testi-lelki adottságaihoz való alkalmazása" (ERDÉLYI, 1936) a cél. A mai ergonómia egyik első embrionális megfogalmazásával találkozunk ebben a körülírásban.

A negyedik fontos terület a hatáskeltés pszichotechnikája. Itt már nem a termelési folyamaton belüli kérdések jelentkeznek, hanem olyan általános gazdasági kérdések, amelyek összefüggésben vannak a forgalmazással, és nem utolsósorban a reklámmal. ERDÉLYI ötödik területként említi a társadalomgazdaság pszichotechnikáját. Itt összességében a pszichológia szociálpolitikai alkalmazását próbálja megfogalmazni, de mivel érzi, hogy ez még nagyon kezdetleges állapotban van, szélesebb kifejtésére nem vállalkozik.

A szerző munkája, bár a címben pszichotechnika név szerepel, végső soron a munkalélektan első hazai rendszerezése. E rendszerezés tükrözi a pszichológia korabeli alkalmazási szintjének egy viszonylag elfogadható színvonalát és előre mutat a gyakorlati szférákban, mindenekelőtt a munka világában betölthető szerepére.

ERDÉLYI rendszerezésének és a pszichotechnikát a gazdasági élettel egybekapcsoló koncepciójának elismertségét mi sem bizonyítja jobban, mint a pszichotechnika fogalmáról írott tanulmánya, amely SPILREIN, W. STERN és O. LIPMANN Moszkvában 1931-ben, a 7. Nemzetközi Pszichotechnikai Kongresszuson elhangzott illetve azokhoz kapcsolódó előadásaival együtt jelent meg a „Gazdaságpszichológiai tanulmányok" c. sorozat 45. füzeteként (ERDÉLYI, LIPMANN, SPILREIN, STERN 1933).

ERDÉLYI alig egy évtizedes hazai működés után emigrációba kényszerült. Az Egyesült Államokban, Pennsylvániában a scrantoni egyetemen a pszichológiai tanszéken egyetemi magántanárként is értékes szolgálatot tett a magyar munkapszichológiának. Frank Grossmannal együtt, aki egyes adatok szerint szintén ma-

DICTIONARY

OF

TERMS AND EXPRESSIONS

OF

INDUSTRIAL PSYCHOLOGY

("PSYCHOTECHNICS")

in German, English, French, Hungarian

By

MICHAEL ERDÉLYI, PH. D.
Associate Professor of Psychology and Philosophy
University of Scranton

FRANK GROSSMAN
Director of "Active Translation
Bureau," New York, N. Y.

Preface by
H. L. HOLLINGWORTH
Columbia University



PITMAN PUBLISHING CORPORATION
NEW YORK CHICAGO

Az Erdélyi és Grossman szerkesztette négynyelvű pszichológiai szótár címlapja

gyar származású és egy New Yorkban működő fordítóiroda igazgatója volt, a következő című művet adták ki 1939-ben: "Dictionary of Terms and Expressions of Industrial Psychology ("Psychotechnics") in German, English, French, Hungarian" (ERDÉLYI, GROSSMAN 1939).

A szótár már azért is érdekes, mert a munkapszichológia korabeli elnevezéseként nem a pszichotechnikát említi, hanem az ipari pszichológiát, ami már a két világháború között is többet és főként mást jelentett az Egyesült Államokban, mint pszichotechnikát. Ugyancsak említésre méltó, hogy a mű nem értelmező szótár és nem is lép fel ilyen igénnyel. Mégis elgondolkodtató, amit az előszóban és a bevezetésben olvashatunk. A tudomány határai nem ismerik az országhatárokat, tehát a többnyelvűség ezen a területen feltétlenül szükséges. A szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy nem kezdők számára állították össze művüket, hanem az olyan eredetiben is olvasók számára, akik az egyes szakkifejezések dzsungelében segédeszközül használhatják a szótárt.

Az újabb pszichológiai szótárakhoz viszonyítva lényegesen egyszerűbb szókészlete is szerényebb, hiszen a pszichológiának csak egy alkalmazott területével foglalkozik. A szótár 66 oldalon közli 4 hasábban és 4 nyelven a közel 1000 szót. A könyv végén a szavak 4 nyelven indexben jelzik az egyes kifejezések oldalszámát a többi 3 nyelven. Valószínű, hogy szakmai és filológiai szempontból nem csúcsteljesítmény a szótár, de talán nem lebecsülendő fegyvertény, hogy 3 világnyelv mellett jelent meg a magyar szókészlet, egy amerikai kiadónál, ami a pszichotechnikának vagy inkább Erdélyinek mint a magyar ipari pszichológia képviselőjének nemzetközi elismertségét bizonyította.

A második világháború után romokban heverő európai gazdaság és tudomány felemelkedéséhez jelentős mértékben hozzájárult az amerikai tudomány és pénzvilág. A Marshall-terv keretében nemcsak hatalmas anyagi segítség érkezett Európa nyugati területeire, hanem tudósok, egyetemi tanárok, akik a modern elméleteket és technológiákat oktatták a háború miatt lemaradt ifjúságnak. Az ilyen szakemberek között jött Bécsbe az egyetemre a Fullbright csereprogram keretében vendégprofesszorként ERDÉLYI MIHÁLY is, aki közben Virginia államban a Mary Washington College professzora lett. Feltételezhetően német nyelvtudása – hiszen az angol akkor még nem olyan mértékben elterjedt, mint az ezredfordulóhoz közeledve – is szerepet játszott abban, hogy 1953–1955 között két tanéven keresztül oktatott gazdaságpszichológiát, illetve üzempszichológiát az egyetem bölcsészkarán.

„Előadásaimmal arra törekedtem, hogy olyan közös nevezőt találjak, amellyel összevonhatom az európai és angolszász pszichológiai kutatás és alkalmazás egyező problémafelvetéseit és törekvéseit, hogy így jobb kölcsönös megértésre és gyümölcsöző eszmecserére jussunk, természetesen a nemzeti és kulturális különbözőségek gondos figyelembevételével. [...] Előadásaim során azután néhány hallgató kifejezésre juttatta a gondolatot, hogy az érintett anyagot könyv formájában is publikáljam, és az érdekelt német szakmai körök részére hozzáférhetővé tegyem" (ERDÉLYI, 1955).

ERDÉLYI Göttingenben adta ki a pszichotechnika alkonyát követő új üzempszichológiai koncepciót nyújtó és rendszerező művét, ami már a modern munka-

lélektan, a szervezetpszichológiára kacsintó első olyan munka, amely nemcsak a kiválasztás és betanítás, hanem az üzemen belüli szervezeti változások hatására is figyel. Erdélyi ezen műve számos új elemet és főleg új szemléletet hordoz, még nem szervezetpszichológia, de tartalmazza mindazokat a szociálpszichológiai elemeket, amelyek az üzemi struktúrák pszichológiai elemzéséhez feltétlenül szükségesek.

ERDÉLYI bécsi szereplését követően visszatért Virginiába, de további működéséről nincsenek ismereteink.

A magyar és a német pszichológiai kapcsolatoknak csak egy kis szegmentjét mutattuk be, de ez is bizonyítja, hogy a tudományban nincsenek vámhatárok, és a szellemi termékek könnyedén megtermékenyítik a más nyelvterületeken élőket, ha szükség van eszméikre.*

IRODALOM

ERDÉLYI M., GROSSMAN F. (1939) *Dictionary of Terms and Expressions of Industrial Psychology ("Psychotechnics") in German, English, French, Hungarian.* Pitman Publ. New York–Chicago

ERDÉLYI M. (1923) *Über das Problem des Arbeitsbegriffs.* Diss. Rostocki Egyetemi Levéltár PA phil. 11/23.

ERDÉLYI M. (1933) *A munka mint fogalom.* Doktori értekezés. Gépirat. BKE könyvtár

ERDÉLYI M. (1936) *A pszichotechnika alapkérdései.* Budapest Egyetemi Nyomda

ERDÉLYI M. (1955) *Einführung in die Wirtschafts- und Betriebspsychologie.* Göttingen

GEUTER U. (1986) *Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie.* Göttingen–Toronto–Zürich, 259–260.

GRASSEL, H. (1971) Zur Entwicklung der Psychologie an der Universität Rostock. *Wissenschaftliches Zeitschrift der Universität Rostock. 20. Jahrgang Hefte 3/4,* 155–163.

KATZ, D. (1951) Autobiography. *History of Psychology in Autobiography, 4,* 189–211.

KATZ, D., RÉVÉSZ G. (1921) Experimentelle Studie zur vergleichenden Psychologie. *Zeitschrift für angewandte Psychologie,* 307–320.

KIRSTEN, M., Kiss Gy. (1990) Zu Traditionen in den deutsch-ungarischen Beziehungen auf dem Gebiet der Psychologie. *Wissenschaftlichen Zeitschrift Universität Rostock,* 40–42.

KIRSTEN, M. (1987) Zum Leben und Werk von David Katz (1884–1953). *Zeitschrift für Psychologie,* 335–343.

KISS GY. (1983) A pszichológia ipari alkalmazásának kezdetei Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle, 1,* 28–39.

KISS GY. (1984) A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának története (1912–1949). *Budapesti Nevelő, 3,* 59–70.

KISS GY. (1985) *Erdélyi Mihály, a munkapszichológia első hazai rendszerezője.* MPT. VII. Országos Tudományos Konferenciája. Előadáskivonatok. Budapest

* Ehelyütt is meg kell köszönnöm Martina Kirsten kollegina segítségét, aki a rostocki egyetem levéltárában lévő iratok feltárásában nyújtott közreműködésével a magyar pszichológia németországi kapcsolataihoz megnyitott egy kiskaput.

KISS GY. (1989a) *A Magyar Pszichológiai Szemle első korszakának (1928–1947) tudománytörténeti elemzése*. Magyar Pszichológiai Társaság IX. Országos Tudományos Konferenciája. Előadáskivonatok. Budapest

KISS GY. (1989b) *Die ersten Ergebnisse der ungarischen Kriminalpsychologie*. Eighth European CHEIRON Conference. Göteborg, University of Göteborg, 158–165.

KISS GY. (1990) William Sterns Wirkung auf die ungarische Kinderpsychologie. *Psychologie und Geschichte, 2,* 64–69.

Magyar Pszichológiai Szemle (1932) *Egyesületi élet keretében hírek Prof. Dr. David Katz budapesti előadásairól*. 239–240.

OZORAI F., BÁLINT A. (1927) *Tehetségvédelem és pályaválasztás*. Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság kiadása, Budapest

Piarista Levéltár (1920) Érettségi anyakönyv 1920–1926. Erdélyi 1920 júniusában jelesen érettségizett.

Psychotechnische Zeitschrift (1931) Erdélyi M. Über den gegenwärtigen Stand der Psychotechnik in Ungarn. *Psychotechnische Umschau. Jahrg. 6 Heft 3*. 93.

RÉVÉSZ G. (1950) Abschiedskolleg. Amsterdam, 10–11.

SPILREIN, I. N., STERN, W. (1933) Prinzipienfragen der Psychotechnik. *Schrift. Wirtschaftpsychol. 45.*

Universität Archiv Rostock (1923) *Protokoll über die mündliche Prüfung vom 20. 7. 1923.* U.A.R. PA phil. 11/1923.

GÉZA RÉVÉSZ AND MIHÁLY ERDÉLYI: TWO CHAPTERS FROM GERMAN–HUNGARIAN RELATIONS IN PSYCHOLOGY

KISS, GYÖRGY

The author presents data on the joint work of GÉZA RÉVÉSZ and DAVID KATZ at Rostock. A Hungarian psychologist from another generation, MIHÁLY ERDÉLYI defended his PhD with KATZ. ERDÉLYI was the author of the first systematic treatment of industrial psychology written by a Hungarian. His work "Foundations of psychotechnics" *was published in 1936. After 20 years, he also published a work on economic psychology with a social psychological inspiration, in German.*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 157–166.

EGY PSZICHOANALITIKUSAN KÉPZETT NEVELŐ A BALOLDALI DIKTATÚRÁBAN

ESETTANULMÁNY HERMANN ALICE-RÓL

VAJDA ZSUZSANNA

JATE Pszichológiai Tanszéke, Szeged
E-mail: vajdazs@edpsy.u-szeged.hu

HERMANN ALICE, Hermann Imre felesége, a pszichoanalízis budapesti iskolájának jelentős képviselője, a húszas években pszichoanalitikusként kezdte pályáját, de mindig intenzíven érdeklődött a családi és intézményes nevelés kérdései iránt. Egyike volt azoknak a háborút túlélő és Budapestre visszatért pszichoanalitikusoknak, akik őszintén elköteleződtek a baloldali eszmék és értékek iránt. A kommunista rendszer első évei alatt az óvodai nevelés megteremtésével foglalkozott. 1947–52 között keletkezett írásait olvasva egy különlegesen nehéz próbálkozást kísérhetünk figyelemmel: megpróbálta a gyerekek természetére és fejlődésére vonatkozó tudását összeegyeztetni az ideológiai nyomással – vagy annak ellenében fenntartani. HERMANN ALICE írásai éppúgy, mint kortársaié, tele vannak a Szovjetunió és a szocializmus dicsőítésével, de ő szemmel láthatóan nem felejtette el azt sem, amit a gyerekekről tudott. Bírálta a szigorú fegyelmezést, hangsúlyozta az egyéni bánásmód és a gyerekek óvónők iránti érzelmi kapcsolatának jelentőségét. Ezek az eszmények nem voltak elfogadhatók a hivatalos ideológusok számára, ezért 1952–1956-ig hivatalosan mellőzték. Az 1956-os forradalom után néhány éven át ő volt megbízva az Oktatási Minisztériumban az óvodai ügyekkel. Munkássága jelentős hatást gyakorolt a magyar óvodai nevelésre.

Úgy tűnik, sem az elszálló évtizedek, sem az azóta zajló történelmi események nem tették érdektelenné a totalitáriánus rendszerek működését. Immár az is egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy megértésükhöz nemigen kínálkozik átfogó társadalomelméleti magyarázat. Így még inkább fontos és nyugtalanító a kérdés: vajon mi határozza meg, hogyan cselekszenek, milyen szerepet töltenek be a különböző pozíciójú egyének az ilyen, az egyéni döntés és cselekvés lehetőségeit súlyosan korlátozó társadalmakban? Nem kell különösképpen magyaráznunk, miért vált ki ezen belül is különleges érdeklődést a pszichoanalitikusok szerepvállalása a totalitárius rendszerekben. A pszichoanalízis és a baloldali eszmék integrálására irányuló törekvéseket mindig az az illúzió vezette, hogy a szakszerűen kialakított ön-

ismeret és az általa megszerzett lelki egészség felvértezhet az elnyomorító, lélekromboló eszmékkel, politikai nyomással szemben. A különböző diktatórikus rendszerek tapasztalatai azt tükrözik, hogy ez nem így van: miként a Hermann Alice tevékenységéről készült esettanulmányommal szeretnék rámutatni, ő és más magyar szakemberek elkötelezettségeiknek, emberi vonásaiknak megfelelően nagyon is különböző utakat választottak az embertelen feltételek között. De arra is szeretném felhívni a figyelmet, mennyire irreális a másik szélsőség érvelése is: semmilyen társadalmi rendszer, még a diktatúra sem kényszerítheti az emberek mindegyikét konform viselkedésre. Az írásomban feldolgozott esettanulmány azt is célozza, hogy bemutassa a totalitárius rendszer által teremtett szűkös, de mégis létező alternatívák egyikét.

Mint a hazai közönség számára közismert, a magyar pszichoanalitikusok a századelő más jelentős értelmiségi mozgalmaihoz hasonlóan baloldali orientációjúak voltak. A pszichoanalízis húszas években kezdődő hivatalos mellőzése sokkal inkább baloldali beállítottságuknak volt betudható, mint az általuk képviselt tanoknak. A korabeli szakfolyóiratok és könyvek tanúsága szerint azonban a konzervatív pedagógia képviselői még ekkor is készek voltak meríteni a pszichoanalízis eszmerendszeréből. Figyelemre méltó tény, hogy mind a hazai konzervatív pedagógusok, mind – W. Reich közlése szerint – a korabeli Szovjetunió ideológusai, a szublimációt, a társadalomellenes ösztönök jó célokra való felhasználását tartották a legértékesebb gondolatnak (VAJDA, 1995; REICH, 1998).

A második világháború megpróbáltatásai csak növelték a megmaradt magyar zsidóság vonzalmát a baloldal, egy olyan eszmeiség iránt, amely minden igazságtalan diszkrimináció megszüntetését hirdette. Motívumaikat meggyőzően világítja meg Hermann Alice önvallomása:

> „Nagynéném a háztartási alkalmazottal fűzette be a cipőjét, a cselédnek az én gyerekkoromban külön lépcsőháza és külön WC-je volt. Engem megbetegedésemkor a bécsi professzorhoz is felvittek, a falumbeli gyerekek sokszor meghaltak, mert nem volt kocsi, amelyik a szomszéd falu orvosához vitte volna őket" (1964/1979, 15).

A magyar pszichoanalitikusok helyzete tehát sok tekintetben különbözött a náci Németországban vagy a környező országokban működött szakemberek helyzetétől. Miként COCKS (1997) és mások munkáiból megtudhatjuk, a pszichoterápia a harmadik birodalomban való fennmaradását bizonyos fokig véletlennek köszönheti: a nagy hatalmú Göring egyik közeli rokona történetesen pszichoterapeuta volt. Ott azonban – keserű cinizmussal szólva – a zsidó szakemberek megmenekültek egymás likvidálásának másutt rájuk kényszerített bűnétől. A náci Németországban még azon az áron is megszabadultak a zsidóktól, hogy maguk a német orvosok is aggódtak az így keletkezett szakmai űr miatt. A freudista pszichoanalízis ily módon sohasem vált legitimmé a fasiszta Németországban. Tekintettel azonban Jung népszerűségére (COCKS, 1998) és a pszichoterápia bizonyos, korlátozott elfogadottságára, nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy a fasiszta rezsim lényegénél fogva irtózott a lélek mélyén rejlő titkok feltárásától. Éppenséggel – mint a konzervatív magyar pedagógia és mint a szovjet pártemberek – ők

is szerettek volna olyan eszköz birtokába jutni, amely hatékonyan segíti az emberi lélek formálását.

Ami a baloldali diktatúra országait illeti, a Szovjetunióban és a többi középkelet-európai országban működő pszichoanalitikusok jóval jelentéktelenebb szerepet töltöttek be, mint Magyarországon. Kisszámú képviselőjük meghalt vagy nem tért vissza szülőhazájába. Belgrádban, Jugoszláviában például szintén egy magyar származású szakember folytatott pszichoanalitikus rendelést, de 1945-ben koncentrációs táborban meghalt. Kevés számú követője nem vállalta a rendszerrel való konfrontációt (KLAJN, 1997). A Szovjetunióban ugyan a húszas években elején létezett a pszichoanalízis – más avantgard szellemi mozgalmakhoz hasonlóan –, de már a húszas évek derekán megkezdődött az intézmények és képviselőik likvidációja. Jellemző, hogy a kommunista elkötelezettségű Wilhelm Reich a szovjet pszichoanalízisről írott cikkében azt állítja, hogy a világ első pszichoanalitikus gyermekotthonát működtető Vera Smidt nem hatósági parancsra, hanem „önként zárta be" néhány évig működött intézményét. Ettől fogva senki sem találkozott a pszichoanalízis képviselőivel a Szovjetunióban, a pszichoanalízis csupán mérsékeltebb vagy dühödt politikai támadások tárgyaként volt jelen.

Mindezek után térjünk rá szűkebb témánkra, a magyar pszichoanalízis 1945 utáni helyzetére. A budapesti pszichoanalitikus iskola tagjai a háború előtt a lehetőségek határáig fenntartották szellemi életüket, publikáltak, nemzetközi konferenciákat szerveztek. A háború alatt néhányan elmenekültek (például Róheim Géza az USÁ-ba, Bálint Mihály Londonba), sokan meghaltak, de néhányan visszatértek. Minden bizonnyal reménykedtek a kiváló szellemi kör újraélesztésében és – lévén, hogy a baloldalhoz is szoros szálak fűzték őket – joggal bízhattak a legkedvezőbb politikai fogadtatásban is. Várakozásuk rövid ideig beteljesedni látszott: az 1945–48 közötti időszak Magyarországon a pszichoanalízis rövid életű felvirágzásának korszaka volt. 1948-ban azonban megkezdődött kiszorítása a magyar tudományos életből, annak ellenére, hogy képviselőinek többsége – meggyőződésből vagy megalkuvásból – a kommunista párt tagja lett. 1948 után egészen a hetvenes évek végéig nem adtak ki pszichoanalitikus tárgyú könyvet magyar nyelven (az egyetlen kivétel Freud: *A mindennapi élet pszichopatológiája* c. könyve, amely a pszichoanalízist pártoló értelmiségiek jóvoltából 1958-ban, az átmeneti enyhülést kihasználva megjelent). Nem sokkal a pszichoanalízis hazai betiltását követően beszűkültek a pszichológia más területeinek működési lehetőségei is: csaknem két évtizeden át nem volt önálló képzés. A pszichológia „a pedagógia segédtudományává" vált.

Milyen szakmai lehetőségek nyíltak a hazatértek számára? 1948 után az egyre nyíltabbá váló totalitárius diktatúrában a lehetőségek skálája szűkült. Volt, aki informális úton próbálta továbbadni a tudását, volt, aki némán rejtőzködött, mások életüket kockáztatva elmenekültek, és voltak, aki vállaltak valamilyen szintű együttműködést a rendszerrel. Hermann Alice ez utóbbiak közé tartozik. Tudnunk kell azonban, hogy az együttműködés módja és mértéke között elvi különbségek lehettek. A pszichoanalitikus előképzettséggel rendelkező Bálint István (nem volt rokona Bálint Mihálynak) például az Államvédelmi Hatóság szakértője lett és kínvallatásokban segédkezett. Egy másik, analitikusan képzett pszichiáter

szakorvos, korábban illegális kommunista, Gimesné Hajdú Lilly a legnagyobb magyar elmegyógyintézet igazgatója lett. A róla szóló előadásból, amelyet Kappéter István tartott az 1988-as európai Cheiron konferencián, emeltem ki a következő részletet: „Hajdú Lilly a vizitek alatt úgy beszélt a pszichotikusokhoz, mintha normális emberek volnának... soha nem említette pszichoanalitikus tapasztalatait. Nagyon szoros kapcsolatot tartott fenn kollégáival, gyakran a lakására is meghívta őket. Bármiről szívesen elbeszélgetett, kivéve a pszichoanalízist. Csak két legközelebbi tanítványa emlékezett rá, hogy ebben az időben egyszer vagy kétszer megemlítette: készsége a betegekkel való bánásmódhoz annak a ténynek köszönhető, hogy analízisben volt." (KAPPÉTER, 1988, 369) Hajdú Lilly fiát 1959-ben, Nagy Imrével, az 56-os forradalom miniszterelnökével együtt kivégezték, az anya 1958-ban öngyilkos lett. Az együttműködés harmadik fajtáját képviselte Gartner Pál, aki elsősorban Stekel, a német szexológus híve volt: korábbi elkötelezettségét megtagadva lelkes pavlovista és ily módon a rendszer támogatottja lett (HARMAT, 1986).

Bár nem volt pszichoanalitikus, szoros kapcsolatban állt a pszichoanalitikus körökkel a gyermekorvos Pikler Emmi, akinek példája azért érdekes a számunkra, mert a háború utáni években gyermeknevelésről szóló könyve (PIKLER, 1949) – amely a budapesti pszichoanalitikusok gyermekek iránti tiszteletét tükröző modern munka volt – a csecsemőgondozás államilag hirdetett kátéja lett. Pikler Emmi és férje már a háború előtt tagja volt a kommunista pártnak, a férj az ötvenes években elsőként vetette fel a tervgazdaság megreformálásának lehetőségét. Pikler Emmi egy árva gyermekeket gondozó otthon igazgatója lett, amely idővel a módszertani központ szerepét töltötte be. Tisztában volt az elsődleges kötődés jelentőségével, ezért valószínűleg az egész világon az elsők között szorgalmazta, hogy a gondozónők igyekezzenek tartós kapcsolatot kialakítani a gyerekek egy-egy csoportjával. (Általában 3 gondozónő foglalkozott egy 10 fős csoporttal.) Csakhogy a negyvenes évek végén Pikler Emmi sajátos feladatot kapott: az ő intézetében helyezték el a törvénytelenül elhurcolt kommunisták gyermekeit. Önmagában ennek vállalása még a volt elvtársaknak nyújtott burkolt segítség is lehetett volna, de a később kiszabadult szülők vallomásai és a gyerekek visszaemlékezései szerint Pikler Emmi sokkal inkább pártkáderként, mint gyermekszerető pedagógusként viselkedett (BOZÓKI, 1990). Mint látni fogjuk, az ötvenes években pedagógiai nézetei is sajátos irányban változtak meg.

Mindezek ismeretében kell értékelnünk azt a szerepet, amit Hermann Alice a gyermeknevelés, elsősorban az óvodai nevelés megújításában vállalt a negyvenes évektől kezdve. Nézzük most élettörténetét, az utat, amelyet 1945-ig, 50 éves koráig bejárt.

Hermann – leánynevén Czinner – Alice 1895-ben született. Budapesten pszichológiát, filozófiát és esztétikát hallgatott. Révész Géza laboratóriumában készítette el bölcsészdoktori értekezését (HERMANN A., 1979). 1922-ben kötött házasságot Hermann Imrével, akinek 1975-ben bekövetkezett haláláig önfeláldozó, hűséges társa, munkatársa volt.

Hermann Imre a magyar pszichoanalitikus iskola legjelentősebb tagjai közé tartozott. 1946–48-ig tanított a budapesti egyetemen. 1948-ban nem teljesen alátámasztott közlések szerint egyike volt azoknak, akik – Vera Smidthez hasonlóan –

„saját akaratukból" 1948-ban feloszlatták a Magyarországi Pszichoanalitikai Egyesületet (HARMAT, 1986). Ezután mintegy két évtizeden át általános orvosként dolgozott, de mindvégig folytatott pszichoanalitikus rendelést: igen fontos szerepe volt a pszichoanalízis feltámasztásában a hatvanas–hetvenes években.

A házaspárnak három gyermeke született. A harmincas évek közepétől Hermann Alice pszichoanalitikusként tevékenykedett, de dolgozott pályaválasztási tanácsadóban, tanítói oklevelet is szerzett (HARMAT, 1986). Körülbelül 10 év után az analitikusi tevékenységgel felhagyott: az elméletet nagyra tartotta, de a pszichoanalízis gyakorlatát – miként 1979-ben megjelent önéletrajzában fogalmaz – nem szerette, nem tartotta saját személyiségéhez illőnek. A harmincas években egyértelműen elköteleződött a nevelés, a népszerű pszichológia mellett. Aktív munkatársa volt a pszichoanalitikus nevelés sajnos rövid életű (1936–1939) fórumának, a *Gyermeknevelés* című folyóiratnak, ahol Bálint Alice, Bálint Mihály 1939-ben elhunyt felesége is tevékenykedett. A negyvenes évek végétől kezdve a magyar óvodapedagógia és óvodai élet szervezője, kezdetben a kommunista befolyás alatt álló Magyar Nők Demokratikus Szövetsége keretében, majd 1949–1952 között a Fővárosi Tanácsnál. Innen 1952-ben eltanácsolták. 1956–1962-ig a Művelődési Minisztérium óvodai osztályán, majd az Országos Pedagógiai Intézetben dolgozott. Közben könyveket, cikkeket írt, tanított az óvónőképző főiskolán. 1959-ben jelent meg férjével, Hermann Imrével közös munkája, *Az első tíz év*, amelyben magyar írók és tudósok gyermekkorukról készült önéletrajzi írásait gyűjtötték össze és elemezték a pszichoanalízis eszmei keretében – természetesen a pszichoanalízis említése nélkül.

Hermann Alice-t 1965-ben nyugdíjazták. Ettől fogva csak informálisan érintkezett a szakma különböző képviselőivel. Sokan ma is úgy gondolják – többször említi például VEKERDI TAMÁS (1998) –, hogy igen komoly érdemei vannak a magyar óvodapedagógia világszerte elismert színvonalában. A kisgyermekek nevelésére vonatkozó alapelvei és értékei időtállónak bizonyultak.

Mielőtt rátérnénk Hermann Alice neveléssel kapcsolatos nézeteinek vizsgálatára, még egy kérdés merül fel, ami nem kevéssé fontos akár a társadalomelmélet, akár tudományfilozófia számára: nagy mértékű leegyszerűsítés a formálódó kommunista rendszer hivatalos nevelési ideológiáit egyszerűen diktatórikus nevelésnek nevezni. Először is kevéssé ismert tény, hogy a csecsemőgondozás–gyermeknevelés alapelvei (melyek közül a pszichoanalitikusok jó néhányat átvettek) az Egyesült Államokban és feltehetően más országokban is alapvetően a behaviorizmus szigorú, az egészségügyi rendszabályok és a napirend fontosságát hangsúlyozó nézeteit tükrözték (HARDYMENT, 1983, 175). A budapesti pszichoanalitikus iskola tagjai ezzel szemben már a harmincas évek elején tisztában voltak a szerető gondozás és anyai támogatás fontosságával: Hermann Alice már 1936–38-ban megjelent cikkeiben azt hangsúlyozta, hogy az ösztönkésztetésekről való lemondáshoz szükség van az anya testi-lelki közelsége által nyújtott biztonságra. A nevelés legfőbb eszköze a szeretet és a szeretetmegvonás; a gyerek akkor tud a realitással megküzdeni, ha a szülő megértő, szolidáris, ha a gyereknek része van támogató szeretetében. Hazatérése után továbbra is ezt az elvi álláspontot képviselte és érvényesítette az óvodák, bölcsődék tevékenységének kialakításában.

Másrészről kétségtelen, hogy a kommunista diktatúrák nem voltak gyermekellenesek, ezt a tényt materiális szinten is dokumentálja a gyerekek számára létesített nyári üdülőhelyek, állami gyermekintézmények, az úttörővasút, a gyermekek ellátásához szükséges árucikkek – ruha, cipő, gyermekbútor – állami dotálása. Mindez megnehezíthette a hárommillió koldus országában tevékenykedett, a gyermeküg iránt elkötelezett szakember számára a tárgyilagos viszonyt.

Az is figyelemre méltó tény, hogy a formálódó kommunista rendszer eszmei és retorikai szinten elhatárolódni igyekezett a fasizmustól. Ennek a nevelés terén voltak olyan következményei, amelyekkel Hermann Alice minden bizonnyal azonosulni tudott. A hivatalos nevelési ideológia igen negatívan említi a vak fegyelmet, a néma engedelmességre nevelést, és minden olyan eljárást, ami ehhez vezetett: a megszégyenítést, a büntetést. A szaksajtóban már az ötvenes évek elején felbukkant Makarenko, ám megjegyzendő, hogy az ő pedagógiai módszerei betű szerinti értelmezésben teljes mértékben megfelelnek a liberális gyermeknevelés elveinek: diákönkormányzat, az egyéniség tisztelete – igaz, a közösségi érdek mellett.

Hermann Alice baloldali értékek iránti szimpátiájáról 1946-ban vall először, ebben az időben minden bizonnyal őszinte meggyőződését képviselte. Nyilvánvalóan nem közömbös gondolkodásmódjának alakulásában, hogy családja a második világháború során osztozott a zsidóság sorsában: számukra a szovjet csapatok bevonulása ténylegesen a felszabadulást jelentette. 1946-ban írott könyvében így fogalmaz:

> „Ezeken kívül bizonyára sokat köszönhetek az időnek, ami végül eljött, a levegőnek, amelyben élni, a szabadságnak, amiben gondolkodni lehet." (5. old)

1946-ban, a háború és zsidóüldözés emészthetetlen tapasztalatai után Hermann Alice-t, mint a kor sok más szakemberét, az a kérdés foglalkoztatta, hogyan lehetett emberek tömegeit rávenni, hogy a fasizmus aktív közreműködői legyenek. Másokkal együtt ő is úgy véli, hogy az engedelmességre nevelés a főbűnös a fasizmus elterjedésében és elfogadásában. A szófogadásra nevelés – népveszedelem – írja Hermann Alice –, amely a pillanatnak, a könnyen kezelhetőségnek és nem a jövőnek szól. Az így nevelt gyerekek passzív, „gyúrható tömeggé lesznek, amely birkanyájként követi vezetőjét" és bármire rávehető. Nem véletlen, hogy a fasizmus éppen Németországban vált uralkodóvá, ahol a nevelés „a drill tudományos módszerességgel kitervelt épülete" (1982, 48–50).

Szinte a kezdet kezdetétől kezdve az óvodapedagógia kialakítása lesz a feladata. Az óvodáknak nemcsak a munkába álló anyák helyettesítése volt a céljuk, hanem legalább annyira szociális célok (az állandó élelmiszer- és orvosi ellátás biztosítása) és a nevelési kultúra terjesztése egy elmaradott, szegény ország feltételei között. Hermann Alice 1949-ben született cikkében (1949/a) az óvodákban bekövetkezett változásokról ír. A korábbi óvoda mindkét fajtájától elhatárolja magát: a vakfegyelmet követelő népóvodától és a gyerekek elé semmilyen korlátot nem állító polgári magánóvodától. (Nem lehet itt nem gondolni a kommunista párt hasonlóképpen kétoldalú elhatárolódására a szektás baloldal és a jobboldal irányában.) A népóvodában üres és sivár volt a gyerekek élete: csendben kellett en-

niük, mindent együtt kellett csinálniuk, korlátozott volt a játékra fordítható idő. Az volt a fontos, hogy a gyerekek életjelenségei a lehető legkisebb galibát okozzák. Az új óvodára vonatkozó változások közül azt tartja a legfontosabbnak, hogy a gyerekeket emberszámba veszik. A gyerek tudja, mi történik vele, kiküszöbölték a gyerekek megszégyenítését, megalázását.

Fontos elv volt, amely Hermann Alice számára lehetővé tette, hogy saját belső értékeit képviselje, a jövőre irányuló nevelés. A korábbi nevelés általa legtöbbet bírált sajátossága volt, hogy a pillanatnyi helyzet megoldására törekedett (pl. a rosszalkodó, rendbontó gyerek elhallgattatására), nem törődve a későbbi következményekkel. A szocializmus szempontjából rendkívüli fontossága volt a jövőnek. A jövő szempontjaira hivatkozik Hermann Alice egy érdekes esettel kapcsolatban: az óvónő megszavaztatja a gyerekeket, milyen büntetést javasolnak egy fegyelmezetlenkedő társuknak. A gyerekek a sötétkamrába zárást javasolják. Hermann Alice azért kifogásolja ezt a büntetést, mert az így kivívható, időleges eredmény (a gyerek elszigetelése) nem igazolhatja egy nevelési eljárás helyességét – még akkor sem, ha azt a vétkes gyerektársai javasolták (1950/a). Ebben és minden más esetben fontosnak tartja, hogy a gyerek tudatában legyen, mi miért történik vele és körülötte. Szükség van rá, hogy az óvodai életnek áttekinthető kerete, szerkezete legyen, és a gyerekek jól ismerjék.

A jövőre irányultság és a felnőtté válás perspektívája teszi elfogadhatóvá az akkor már az élet minden szegmenségben jelenlévő tervezési kényszert. A fejlődést elősegíti, ha a gyerek már az óvodáskor kezdetén tudja, hogy évente nagyobb csoportba kerül, előre örül a „középső csoportossággal" járó más jogoknak és lehetőségeknek (1951/a). Hermann Alice azonban megpróbálja elérni, hogy a kötelező tervezés ne legyen mechanikus. A jó terv – hívja fel rá az óvodákat felügyelő tisztviselőként a figyelmet – nem napi bontású, hanem legfeljebb heti keretet adhat. Honnan tudja az óvónő, mihez lesz éppen kedve a gyerekeknek? A jó terv az, amely nem téveszti szem elől a gyereket: az óvodai tevékenységnek mindig a gyerekből kell kiindulnia (1949/d).

Mit jelent a közösségi nevelés? Az óvónőnek például arra kell törekednie, hogy a gyerekek ne sajátítsák ki a játékokat. De nem szabad erőszakosan eljárnia: rá kell vezetni a gyerekeket a közös játék örömére. Az első napokon túl nem helyes megengedni, hogy az otthonról hozott játékkal csak ő játsszon: inkább ne hozzon, vagy, ami még jobb, legyen a saját játék is közös – javasolja Hermann Alice (1949/b).

Azt tartja helyénvalónak, ha a gyerekek közösen gondoskodnak a rendről, a nagyobbak részt vesznek az étel felszolgálásában. Együtt díszítsék fel az óvodát a különböző – részben politikai – ünnepekre. Hermann Alicenál azonban a közösségi nevelésben soha nem oldódik fel az egyes gyerek. Az abban a korban divatos „brigádmozgalmak" kapcsán arra inti az óvónőket, vigyázzanak, nehogy a brigádvezetőséggel járó több felelősség bármelyik gyereknél önkényeskedéssé, parancsolgatássá fajuljon (1949/b). Összehasonlításképpen megemlítjük, hogy PIKLER EMMI 1951-ben írott könyvében arról számol be, hogy az általa vezetett csecsemőotthonban (ahol születéstől három éves korig gondozták a gyermekeket) kiváló a közösségi szellem: 5–6 hónapos gyermekek barátságot kötnek, már a második

évben megtanulják, hogy ne vegyék el egymás játékát, és rendet tartanak maguk körül.

Hermann Alice kiemelt fontosságot tulajdonít a gyerekek és a felnőttek kapcsolatának. Már ekkor, amikor más országokban még csak ismerkedtek a gyermeki kötődés jelentőségével, azt képviselte, hogy lehetőleg ugyanaz az óvónő vigye végig az óvodában a gyerekeket. Javasolja, hogy az iskola-előkészítés során az óvónők és a jövendő tanítónők beszéljék meg egymással a teendőket, az egyes gyerekek kezelésére vonatkozó tudnivalókat (1950/b). Helyesnek tartotta, ha az óvónő egy asztalnál étkezik a gyerekekkel, mégpedig váltogatva, minden nap mások asztalánál.

A beszédfejlesztésre vonatkozó írásában két óvónő példáját idézi: mindketten kedvesen beszélnek a gyerekekkel, de az egyik az egész közösséget szólítja meg, akkor beszél hozzájuk, ha valamilyen közös ügy van, míg a másik egyenként lép kapcsolatba a gyerekekkel, mindegyikükkel beszélget néhány szót az éppen őket foglalkoztató ügyekről, majd óvatosan belefolyik tevékenységükbe: együtt olvasgat a zárkózott kisfiúval, befonja az egyik kislány haját – az utóbbit tartja pedagógiailag helyesnek. Arra is figyelmeztet, hogy bár fontos a nyelvtani hibák javítása, nem helyes a gyereket félbeszakítani, ha éppen valami fontos, érdekes dolgot mesél (1951/b).

Csak a helyzetet jól ismerők számára érthetők azok a rejtett utalások, amelyek Hermann Alice egyet nem értését tükrözik. Ilyenekkel találkozunk például a szülőkkel való kapcsolattartás kérdésében. Nem teljesen helytálló, hogy a kommunista – szocialista állam igyekezett átvenni a szülőktől a nevelés feladatait: a valóságban nagy gondot fordítottak a szülőkkel való kapcsolatra. Így például a rendszeres szülői értekezlet, a szülői munkaközösség az iskolában szocialista találmány – ám tudnivaló, hogy a gyermekintézmények gyakran hatósági szerepben, megfélemlítően léptek fel. A szülőkkel való kapcsolattartás nem is titkolt céljai közé tartozott, hogy meggyőzzék őket a szocialista építésnek. A leggyakrabban hangoztatott intelmek között szerepelt, mennyire ártalmas az ún. „kettős nevelés", értsd, ha a szülők a családi otthonban nem a hivatalos ideológia tiszteletét oltják a gyerekükbe. Hermann Alice ezzel szemben azt javasolja, hogy az óvónőnek legyen emberi kapcsolata a szülővel; beszélgetéseik minél kevésbé legyenek formálisak. A példaként szereplő óvónő karácsonyi süteményrecepteket beszélt meg az egyik anyukával (1949/c).

Könnyebben megfejthető az óvoda általános értékeléséről szóló, 1949-ben megjelent cikk (1949/a) óvónői alkalmasságra vonatkozó sorainak rejtett mondanivalója. Bár országunk jelenlegi helyzetében – írja Hermann Alice – gondolni sem lehet rá, hogy az óvodákba a gyerekek szükségleteinek megfelelő bútorok, használati tárgyak kerüljenek, az óvónők sok helyen a szülők segítségével megoldották a helyzetet: levágták a szekrények felső részét, az asztalok lábát. A cikk végén mintegy teoretikus alapon veti fel a kérdést: „létezik-e módszerváltozás az emberek leváltása nélkül?" A válasza: igen. Az óvónők néhány hónapos átképzés és a kommunista párt kiváló propagandája hatására képesekké váltak, hogy eleget tegyenek az újszerű követelményeknek. Ezek a mondatok akkor íródtak, amikor tömegével bocsátották el a régi szakembereket, többek között a kórházakban ápolónőként dolgozó apácákat, magasan képzett pedagógusokat.

Egyik írásában arra is figyelmeztet Hermann Alice, hogy a politikai nevelés céljainak nem felel meg, amikor arra tanítják be a gyerekeket, hogy a megfelelő kérdésre kórusban kiáltsák a választ: „Ki a mi nagy vezérünk?" „Rákosi!", „Mit akarunk?" „Békét!". Érzékletesen, meggyőzően kell a gyerekeknek a szocializmus céljairól beszélni – nem tudja elviselni, amikor a gyerekeket értelmetlenségekre idomítják.

Egyetlenegyszer nyílt alkalom, hogy neveléssel kapcsolatos meggyőződéséről nyíltan beszéljen: az 1956-os forradalmat megelőző értelmiségi mozgalom, a Petőfi Kör 1955-ös ülésén. Ezeken a rendezvényeken a rendszerrel elégedetlen értelmiségi csoportok számba vették az ország gondjait, és Hermann Alice számolt be az óvodák helyzetéről. Az ötvenes évek pedagógiája „műgyermekkel" dolgozott, és ezzel éppen azok kedvét vette el, akik igazán tudni szerettek volna valamit a gyerekekről – állapítja meg: „Ami nem csoda, mert egy gyermeket, akinek csak feltételes reflexei vannak, akinek nincsenek vágyai, indulatai, hanem csak serkentései és gátlásai, akinek nincs érdekes gondolatvilága, csak második jelzőrendszere van, azt nem lehet igazán szeretni". Az ötvenes évek kommunista Magyarországán nem tartották kívánatosnak, hogy az óvónőket megismertessék a pszichológiai tudomány eredményeivel: úgy gondolták, ez megzavarná az óvónőket. Amikor pedig Hermann Alice szóvá tette az óvodai élet megmerevedését minisztériumi főnökének, „rögtön megszűnt a főnököm lenni – ő főnök maradt, én nem maradtam alatta" – jegyzi meg humorosan.

A hatalom képviselői pontosan tudták, hogy lojalitása nem volt tökéletes. Nemcsak 1952–1956 között rekesztették ki a pedagógiai közéletből, később sem kapott a szakmabeliek megbecsülésének megfelelő hivatalos elismerést. 1946-ban írott kiváló könyve, az *Emberré nevelés* csak 1982-ben jelent meg újra, népszerű folyóiratokban megjelent cikkeinek válogatása kötetben csak négy évvel halála után, 1979-ben. Ebből az utóbbi válogatásból bizonyos évek teljesen (1948–1949, 1951) más évek részben kimaradtak (1950, 1952). A válogató – az azóta szintén elhunyt V. Binét Ágnes azt a konvenciót követte, amit a magyar értelmiségiek már évtizedek óta hallgatólagosan elfogadtak: a háború utáni évtized „vonalas" írásait nem sorolták fel munkáik között.

Kérdés, vajon korrekt eljárás-e, ha az utókor mégis előveszi ezeket az írásokat, amelyekben a pedagógiai mondanivaló mellett megtalálható a szocialista építés dicsőítése, a Szovjetunióra, a szovjet mintára vonatkozó utalások, a nép nagy vezetőinek, Sztálinnak, Rákosinak a kultusza is? Hiszen jórészt nem a szerző szándékait, gondolatait tükrözik. Úgy gondoltam, mégis többrétű érdek fűződik annak vizsgálatához, hogy vajon e szólamok mellett, mögött kibontható-e valami más, implicit pszichológia, ami Hermann Alice pszichológusi, pszichoanalitikusi tudásából, az ebből származó pedagógiai etoszából fakadt. A kérdésre pozitívan kell válaszolnunk: Hermann Alice politikai nézetei nem vegyültek mindazzal, amit a gyerekekről gondolt és tudott – ellentétben például a szintén kiváló szakember Pikler Emmivel és a korabeli magyar pedagógia más, jelentéktelenebb képviselőivel. A gyerekkel való bánásmód, a nevelés kérdései tekintetében gondolatai a szűk, elviselhetetlen keretben is megőrizték koherenciájukat és hitelességüket.

IRODALOM

BOZÓKY É. (1990) Népszabadság

COCKS, G. (1997) *Psychotherapy in the Third Reich.* (Second Edition) Transaction Publishers, New Brunswick, London

COCKS, G. (1998) *Treating Mind and Body Transaction Publishers.* New Brunswick–London

HARDYMENT, C. (1983) *Dream Babies.* Jonathan Capes, London

HARMAT P. (1986) *Freud, Ferenczi és a magyarországi pszichoanalízis.* Európai Protestáns Szabadegyetem, Bern

HERMANN A. (1949/a) Változások az óvodában. *Köznevelés, V/6,* 131–132.

HERMANN A. (1949/b) Az óvodai közösség kialakítása. *Gyermeknevelés, 6.*

HERMANN A. (1949/c) A szülőkről. *Gyermeknevelés, 1,* 18–19.

HERMANN A. (1949/d) A munkatervről és a tervszerű munkáról. *Gyermeknevelés, 4,* 16–17.

HERMANN A. (1950/a) Büntessen-e a közösség? *Gyermeknevelés, 1,* 30–31.

HERMANN A. (1950/b) Iskolai előkészítés az óvodában. *Gyermeknevelés, 10–11,* 20–22.

HERMANN A. (1951/a) Középső csoportos lettem. *Gyermeknevelés, 9,* 12–14.

HERMANN A. (1951/b) A beszédkészség fejlesztése néhány fővárosi óvoda nagycsoportjában. *Gyermeknevelés, 6,* 15–17.

HERMANN A. (1956) Vita a Petőfi Körben (Kézirat – Vincze Mária szívességéből)

HERMANN A. (1959) *Az első tíz év* (Hermann Imrével) Tankönyvkiadó, Budapest

HERMANN A. (1979) *A gyermekben érlelődik a jövő* (Válogatott írások). Kossuth Könyvkiadó, Budapest

HERMANN A. (1982) *Emberré nevelés* (eredetileg: 1946) Tankönyvkiadó, Budapest

KAPPETER, I. (1988) *The Tragedy of Lilly Hajdú, Pioneer of Modern Psychoanalysis.* Seventh European Cheiron Conference, Budapest, 1988

KLAJN, P. (1997) Sugár Miklós és a szerbiai pszichoanalízis fejlődése. *Thalassa, 2–3,* 121–129.

PIKLER, E. (1949) *Mit tud már a baba?* Kossuth Könyvkiadó, Budapest

PIKLER, E. (1951) *A szocializmusban nincsen árva gyermek.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest

REICH, W. (1997) Pszichoanalízis a Szovjetunióban. *Thalassa, 2–3,* 121–129.

VAJDA Zs. (1995) *A pszichoanalízis budapesti iskolája és a nevelés.* Sík Könyvkiadó, Budapest

VEKERDY T. (1998) *Az óvodai nevelésről.* A Magyar Pedagógiai Társaság „A gyermek évszázada" c. felolvasó ülésén elhangzott előadás, 1998. április 21.

A PSYCHOANALYTICALLY TRAINED EDUCATOR IN THE COMMUNIST DICTATORSHIP A CASE STUDY ABOUT ALICE HERMAN

VAJDA, ZSUZSANNA

ALICE HERMANN, wife of Imre Hermann, a significant member of the Budapest school of psychoanalysis, started her carrier in the twenties as a psychoanalyst, but she was always strongly interested in child-rearing and education. She was one of the Hungarian psychoanalysts, who survived the war and returned to Budapest, being sincerely committed to left-wing ideals and values. During the first years of communist regime she has been involved in establishing preschool education. Reading her papers from 1947–1952, we witness a supposedly rather difficult effort: she tried to reconcile her knowledge about children's nature and development with the ideological pressure – or keep them up against it. ALICE HERMAN's writings are also infiltrated with glorification of the Soviet Union, socialism, and the like, but apparently she did not forget what she knew about children. She criticized strict discipline, emphasized the importance of individual treatment and emotional attachment of the children to the teacher. These principles were not acceptable for ideology-makers, thus after 1952 she was officially neglected until 1956. During the few years after 1956 revolution when she was charged with preschool issues in the Ministry of Education she could provide a significant impact on Hungarian preschool education.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 167–178.

A MAGYAR INDIVIDUÁLPSZICHOLÓGIAI MOZGALOM 1945 UTÁNI TÖRTÉNETE

LISZNYAI SÁNDOR

ELTE Pszichológiai Intézet – Pszichológiai Tanácsadó Központ
E-mail: lisznyai@izabell.elte.hu

A MIPE (Magyar Individuálpszichológiai Egyesület) 1927-ben alakult MÁDAY ISTVÁN és RÁCZ JENŐ vezetésével ADLER, a mozgalom nemzetközi alapítójának személyes biztatására. Az egyesületet sok más hazai kulturális mozgalommal együtt 1950-ben szüntették meg. A jelen cikk a mozgalom végnapjaira koncentrálva rövid, vázlatos képpel szeretne hozzájárulni a magyar IP pszichológiában és általában a magyar kultúrában betöltött szerepének megértéséhez.

Az IP elsősorban a nevelési tanácsadásban és a pedagógiai pszichológiában, tehát alkalmazott lélektani területeken járul hozzá a magyar és a nemzetközi pszichológiához. Tudományos téren nem volt idejük maradandót alkotni a mozgalom igen rövid – két és fél évtizedes – aktív periódusa alatt. Ebben az aszimmetrikus viszonyban csak a legutóbbi időben történt változás, elsősorban az evolúciós pszichológia térnyerésével.

A cikkben megjelennek a korabeli tudományos pszichológia egyes vitái, illetve az a környezet, amely moderálta ezen viták minőségét. Ezek a – változatos tudományos értékkel bíró – viták; az individualizmus kontra szocializmus vita, a békére nevelés, a marxista historicizmus és pszichológia, az antiszemitizmus és szakmai identitás, a háborús felelősség vitája.

A munka jórészt a MIPE egyik tagja, BÍRÓNÉ DR. GRÁBER EMMA kéziratára támaszkodik (kiadatlan kézirat, A magyar individuálpszichológiai mozgalom története *címmel), valamint a nagyon alapos történeti munkákra (pl. ARATÓ, KISS, 1991; HARMAT, 1994).*

Mottó:

„Szokatlan dolog egy tudomány valamelyik ágának történetét mozgalom címszó alatt megírni. Most, amikor az 1968. év végén életem 81-ik évében mégis ezen a címen kezdek bele az egyik mélypszichológiai irány, az ADLER-féle individuálpszichológia magyarországi művelésének vázolásába, inkább választom a mozgalom szót a tudomány helyett.

Nincsen más igényem, mint hogy ezáltal egy jobb sorsra érdemes tudományos mozgalom, és egy jobb sorsra hivatott nemzet történetének egy szakaszát a valósághoz híven, az általam átélt melléktekintetek nélkül vázoljam. Ezen keresztül, úgy érzem, a két világháború között lefolyt időszak magyar szellemi életének egyik metszetét is bemutatom".

(BÍRÓNÉ DR. GRÁBER E., 1968)

FORRÁSOK – FORRÁSKRITIKA

A fenti idézet BÍRÓNÉ DR. GRÁBER EMMA kéziratából való, aki *Magyar Individuálpszichológiai Egyesület* (továbbiakban MIPE) prominens tagja, 1947-től az egyesület feloszlatásáig pedig annak titkára volt.

A szerző 1968-ban írta meg a MIPE történetét, amely a pedagógiai munkáival és pszichológiai írásaival együtt képezi ma a hagyatékot. E kézirat egyik példánya jelenleg GRÁBER EMMA örököseinek tulajdonában van, a másik DR. ARATÓ OTTÓ tulajdona, akinek ezúton is köszönetet mondok azért, hogy felhasználhattam ezt az értékes munkát.

Szerzőnk műve segíthet a forráskritikában, azaz tartalmaz önmagára vonatkozó feljegyzéseket is.

Ez a rész a többi pályatárs individuálpszichológus, a MIPE meghatározó egyéniségeit sorra vevő életrajzok között szerepel. BÍRÓNÉ DR. GRÁBER EMMA a MIPE-vel kapcsolatos írásai közül talán ez a rész a legnehezebben kibogozható, és nemcsak tartalmát tekintve. Formailag a szöveg javításokkal, közbeszúrásokkal teli, annyira, hogy szinte nehezen követhető benne a narratív fonal. A többi individuálpszichológus egyéniség esetében, akikről szintén tartalmaz életrajzi adatokat a hagyaték, nincs ilyen ingadozás, sokkal kevésbé ellentmondásos egyéniségekként ábrázolja őket, mint saját magát. Ez egyszerre tudható be az önreflexió nehézségének, valamint a pályatársak iránti tiszteletnek – és minden valószínűség szerint nem befolyásolják a művet mint történeti forrást.

A szövegben a BÍRÓNÉ DR. GRÁBER EMMA kéziratából vett idézeteket csak a szerző nevével jelölöm, miután oldalszám az eredetiben sem szerepel, és egy esetleges későbbi kiadás lapszámaival az önkényes számozás nem egyezne.

INDIVIDUÁLPSZICHOLÓGIA MAGYARORSZÁGON – BEVEZETÉS

A magyar individuálpszichológiai mozgalom igen rövid, mintegy két és fél évtizedes aktív periódust élt meg, 1927. november másodikától a „pénztárkönyv lezárásáig", 1950. május 31-ig. Ez a rövid időszak nem volt elégséges kiemelkedő tudományos eredmények eléréséhez, de a pszichológia néhány területén – nevelési tanácsadás – az alkalmazott pszichológia tágabb, társadalmi jelentőségű felhasználását tette lehetővé. Bevezetésül érdemes bemutatni néhány szóban a magyar individuálpszichológia nevesebb alakjait, inkább csak a továbbiak könnyebb érthetősége kedvéért, erre vonatkozóan kiváló történeti munkák nyújtanak útmutatást (pl. HARMAT, 1994; ARATÓ, KISS, 1990).

MÁDAY ISTVÁN volt a Magyar Individuálpszichológiai Egyesület elnöke az alapításától egészen a feloszlatásáig. A prágai német egyetemen szerzett doktorátust, majd számos más egyetemet látogatott a Monarchiában. Bécsben személyesen is kapcsolatba került ALFRED ADLERrel, csatlakozott a megalakuló Pszichoanalitikus Társasághoz, majd az ADLER és FREUD közötti szakítás után ADLER köréhez csatlakozott.

Miután visszatért Magyarországra, a debreceni egyetemen kapott tanári státust. Amikor ADLER felkérte DR. RÁCZ JENŐt a magyar individuálpszichológiai egyesület megalakítására, MÁDAYt választották meg a szervezet elnökének.

MÁDAYról GRÁBER EMMA kézirata az apolitikus attitűdöt jegyzi fel, mint leginkább figyelemre méltó vonást az egyesület vezetésével kapcsolatban. Ez az apolitikus attitűd – amely igen távol állt például a pszichoanalízis magyarországi reprezentánsaitól – érdekes helyzethez vezetett 1948 után, amikor a magyar közéletet áthatotta a politikai nézőpont a politikától igen távol eső területeken is.

RÁCZ JENŐ, az egyesült titkára Bécsben ADLER tanítványa volt, majd hazatérése után csatlakozott a MÁDAY vezette Individuálpszichológiai Olvasókörhöz, mely a MIPE elődjének tekinthető. Ezen találkozók egyikén tette meg RÁCZ indítványát az egyesült alapítására, amely indítvány elfogadása után az egyesült titkárává választották. Ezt a pozíciót töltötte be egészen 1933 decemberében bekövetkezett korai haláláig.

DR. RÁCZ tevékenysége nem csupán hivatalos pozíciója miatt, de a mozgalom intézményesülése szempontjából is fontos volt. 1928-ban ő alapította meg az első terápiás és prevenciós, a mai értelemben vett nevelési tanácsadót Budapesten. Ő volt alapítója és főszerkesztője a magyar IP folyóiratnak *(Lélek és Jellem)*, amely sajnos alapítója halálával együtt ugyancsak befejezte működését.

KULCSÁR ISTVÁN a MIPE választmányi tagja, a Magyar Cionista Szövetség alelnöke már nem mondható éppen apolitikus beállítottságúnak (HARMAT, 1994). Kommunista kapcsolatai révén többször üldözték, börtönben is ült, majd 1950-ben kivándorolt Izraelbe. A cionizmus jelenléte a korabeli politikában az egyesület életében is fontos szerepet kap.

EHRENGRUBER GIZELLA az egyesület egyik választmányi tagja, tanítónő: a MIPE tagságára jellemző volt a pedagógus részvétel (szemben a pszichoanalitikusokkal), amit a gazdasági szempontok mellett az IP pragmatikus szemlélete is indokolt.

ARATÓ OTTÓ az IP jelenkori történetírója és a régi iskola egyetlen reprezentánsa, a MIPE fennállásakor több tisztséget is betöltött, többek között az egyesület könyvtárának gondozását vállalta (ARATÓ, KISS, 1991).

BRACHFELD OLIVÉRről érdemes még külön szólni – bár a MIPE történetében nem vállalt szerepet, a magyar individuálpszichológusok kapcsán nagyon fontos tudománytörténeti helyet foglal el: 1959-ben Barcelonában megjelent művében, a *Los sentimentos de inferiordad*-ban (és általában egész életművében) integrálta a társadalmi, pszichológiai és a kvázi evolúciós szempontokat, amely kísérlet csak a legújabb időkben lelt folytatásra a pszichológiai tudományokon belül (pl. SULLOWAY, 1996).

Individuálpszichológia és nevelési tanácsadás

Az IP csak majd két évtizedes késéssel jelent meg Magyarországon (azaz Budapesten) a pszichoanalízishez képest. Ez jelentős hátrányt jelentett gazdasági szempontból, hiszen az analitikus pszichológiák művelői tulajdonképpen egy új piacot és szolgáltatást fedeztek fel:

> „... lemondtam ugyan a szervi bajok kezeléséről, ami azonban úgysem jelentett sokat. Egyrészt ezeknek az állapotoknak a gyógyítása nem biztatott valami örvendetes kilátással, másrészt a privát orvos városi praxisában az ilyen betegek kis száma eltűnik az idegesek tömegében, akik azáltal is megsokszorozódnak, hogy gyógyulatlanul szaladgálnak egyik orvostól a másikhoz" (FREUD, 1993, 18).

Ezt a piacot természetesen már lefoglalták az analitikusok, mire az IP megjelent a 'városban', másrészt az IP mint tudomány és terápia sem volt annyira alkalmas a tiszta magánpraxis létesítésére, mint a pszichoanalízis. Annál is inkább, mivel az IP – valóban forradalmi módon – felismerte az anyagi vonatkozású, a boldogulással összefüggő neurózisok jelentőségét, ami azonban sajátos módon nem kedvez a pénzért gyógyító terápiás munkának.

Valaki azt is gondolhatná, hogy a nevelési tanácsadók társadalmi funkciója csak nemrég kristályosodhatott ki – a családok felbomlásával, a nagyvárosi életmód problémáival stb. MÁDAY azonban már a harmincas évek elején úgy nyilatkozott erről: a családok több szempontból is problémákkal küszködnek: a szülők gyakorlatlanok, hiszen – összehasonlítva a régi, többgyermekes családmodellel – nem volt alkalmuk kisebb testvéreikre felügyelve, őket segítve tapasztalatokra szert tenniük. Másrészt – mivel az ő gyermekeiknek sincsenek nagyobb testvéreik – az egész nevelési feladat rájuk hárul. A tanárképzés nem elég hatékony, így a tanárok sem képesek átvenni a nevelői feladatokat. A gyermekeket közvetlenül is érik káros hatások: olyan negatív megküzdési modellek, mint az alkoholizmus, prostitúció (ARATÓ, KISS, 1991).

Az első preventív és terápiás célú tanácsadót Budapesten DR. RÁCZ JENŐ szervezte meg a Gyermekvédő Liga égisze alatt, 1929-ben. MÁDAY maga is (szintén a Nemzeti Gyermekvédő Liga szervezeti keretein belül) vezetett ilyen nevelési tanácsadót. A város felvállalta a nevelési tanácsadás ügyét, a VII. Ügyosztály (Köznevelési) körlevelet küldött (17/1931 kódszámmal) az iskoláknak, amelyben felhívták az igazgatók figyelmét a nevelési tanácsadás fontosságára. A levélhez csatolták MÁDAY leírását a nevelési tanácsadás lélektani hátteréről, módszereiről.

PSZICHOANALÍZIS ÉS INDIVIDUÁLPSZICHOLÓGIA

A közös történelem tágabb kontextusban eléggé ismert; az individuálpszichológia az analízis „mostohagyermeke", renegát mozgalom; FREUD maga sohasem ismerte el az „Adler-banda" kompetenciáját az analitikus pszichológiában. A pszichoanalí-

zis alapítója szerint ADLER (bár kivételes tehetségű spekulatív elme) reménytelenül összekeveri az analízis egyes aspektusait: az IP nem más, mint az én racionalizáló tendenciáit tudományos mezbe öltöztető ideológia. Ideológia annyiban, hogy erős érdekek fűződnek e művelet mindkét oldalához: a kompromisszum mint a neurózis alapja jelenik meg, ennek interpretálása pedig a kontroll illúzióját adja.

A magyar pszichológia történetében ez a viszony már megszelídülve jelentkezett. A hazai lélektanban másfél évtizedes késéssel vállalt szerepet az IP a pszichoanalízishez képest. Miután az individuálpszichológiai mozgalom kezdeteiben már jövedelmező lehetőség volt az analitikus praxis – sok individuálpszichológus később átpártolt a pszichoanalízishez. Ez az elsősorban egzisztenciális megfontolás is eredményezte azt, hogy az IP mint terápiás irányzat kevésbé ért el látványos sikereket, mint az analízis – a pedagógia területén, a nevelési tanácsadásban azonban maradandó eredményei születtek.

A pszichoanalitikusok és a kommunista párt közötti viszony 1945 után igen jó volt; még amikor az IP-t támadások érték, az Analitikus Egyesület „részlegesen" élvezte a hatalom bizalmát – ami elég kellemetlen módon mint negatív diszkrimináció is megjelent az IP-vel szemben. Ezután – talán meglepő az, hogy a MIPE tovább tartott ki; 1949 végére önként feloszlott a pszichoanalitikus társaság, a MIPE-t 1950-ben megszüntették.

A pszichoanalízis esetében jó ajánlólevelet jelentett, hogy divatos irányzat szakemberei voltak – majd fokozatosan, neves szakemberek és „bérencek" zajos vitája után tiltották be az irányzatot, így látszólag paradox módon a fordulat után, a kezdődő elnyomás nem a jobban szem előtt lévő, divatos pszichoanalízist érte el először. Sőt; az Analitikus Társaság jobban védve volt bizonyos ideig a támadásokkal szemben, „hiszen tagjai zömmel kommunisták voltak" (GRÁBER EMMA). Ahol a pszichoanalitikusok még megtarthatták üléseiket, ott már nem volt terem az individuálpszichológusok számára:

> „Ezek ellenére kétségtelen, hogy háttérbe szorulásunknak voltak politikai okai is. A Demokratikus Nők helyi szervezeteiben pl. lehetetlen volt helyiséget kapnunk nevelési tanácsadók számára, ugyanakkor a pszichoanalitikus irány képviselői részére, minthogy kommunisták voltak, több helyiség is akadt". (GRÁBER E., 1968).

A félreértések szintjén

Szintén a pszichoanalitikus mozgalommal való párhuzam: a támadások, viták színvonala és minősége. A pszichoanalízis kapcsán erről részletes elemzés olvasható (HARMAT, 1994). A pszichoanalízist ért ideológiai támadások nem engedték „hazai pályára" a mozgalmat; tudományos viták helyett a referenciát a korabeli „irányvonal" jelentette. Meglepően félreértik a pszichoanalízis mondanivalóját, világnézeti vonatkozásait; egy torz, szélsőségektől sem mentes vita alakult ki, amelyben – akarva akaratlan – mindkét fél ezen az irreális síkon vett részt.

Természetesen a történetírók nem hagyják ki, hogy meg ne említsék; ezek a támadások csak eszközként szolgáltak, ürügyként a konkrét agresszív lépésekhez.

Ez bizonyára így lehetett, azonban a másik fél – a pszichoanalitikusok – is ebben a hamis (vagy legalábbis az analitikus fogalmakkal „nem kompatibilis") fogalomrendszerben folytatták le a vitát.

A támadások valódi jelentéséről ha dönteni nem is, de más megvilágításba helyezni segít az IP esete. Miután politikai körökben jóval kevésbé volt ismert, mint a pszichoanalízis, ezért politikai-ideológiai szinten is nehezebben volt értelmezhető. Nehezebb megmondani valamiről, miért ellenséges, ha nem is ismerjük... Mindezek után jellemző félreértések történtek; ADLER neve után („szabadon aszszociálva") az IP-mozgalmat FRIEDRICH ADLERhez, a szintén bécsi szociáldemokrata politikushoz kötötték.

Egy másik ilyen félreértésről részletesebben is szól BÍRÓNÉ kézirata:

„MÁDAY másik feltevése azonban tévedés volt. Azt hitte ugyanis, hogy azért szorulunk háttérbe, mert a szocialista politikai irányzat a szót félreérti: az összetett szó első felét nem az „oszthatatlan" szóval, hanem az „egyéni"-vel fordítja és ennek következtében szocializmus-ellenes tendenciákat tulajdonít neki (szocialista contra individualista)".

GRÁBERNÉ ezt tévedésnek véli, mert szerinte diktatórikus rendszerek szempontjából hátrányos lenne a közösségi érzés. Ez természetesen még logikailag sem helyes érv – a diktatórikus rendszer általában nem bevallottan diktatórikus. Azonban ha úgy értelmezzük ezt az érvelést, mint ami hasonló alapokon nyugszik, mint a már említett történeti megközelítés, akkor természetesen nem cáfolható: a vázolt „kognitív" szintű ellentmondásba jól illene ez a tévedés is. A pszichoanalízisnél ez kevésbé extrém formában mint egy teljesen irreleváns síkon folyó vita jelent meg; itt az IP esetében nyílt tévedésként realizálódott.

A ZSIDÓSÁG, ANTISZEMITIZMUS ÉS A MIPE

A zsidóság a háború után természetes partnernek tekintette a kommunista erőket – sok pszichoanalitikus és individuálpszichológus lett közvetlenül a háború után önként a KP tagja.

Erre természetesen minden okuk megvolt az előző hatalom zsidóellenes törvényei miatt, a Sztójay-kormány olyan rendelkezést hozott, miszerint zsidók nem lehetnek egyesület tagjai, és ez az individuálpszichológiai egyesület tagjait is súlyosan érintette. Több vezetőségi tag lemondott, hogy ezzel megóvja az egyesületet a támadásoktól.

Egy rövid utalást itt is érdemes a MÁDAY-féle elképzelésre vetnünk; már a háború utáni első választmányi ülésen, 1945. április 15-én indítványozza az elnök, hogy „A MIPE mint tudományos egyesület idáig is politikamentesen működött, s ezen túl is politikamentesen kíván működni". Az idézet így folytatódik: „Jellemző az akkori történelmi szituáció politizált légkörére, hogy ezt az álláspontot csak némi vita után fogadja el a választmány".

Valóban, az individuálpszichológiai egyesület tagjainak nagy része „magánúton" elkötelezte magát valamelyik párt mellett; BÍRÓNÉ kéziratában említi, hogy a vezetőségben rajta kívül nem is volt más pártonkívüli. Egyébként ő maga ezt a védettség keresésének és a politikai tájékozatlanságnak tulajdonítja – ami nem szükségszerű az egyesületi tagok esetében, akik közül sokan reméltek tisztességesebb hozzáállást a zsidósághoz az új hatalom részéről, mint azt az előző tette.

Említésre került már, hogy a MIPE tagjai közül „etnikai származást tekintve" sok zsidó volt (GRÁBER EMMA) – azonban érdekes módon ugyanekkor az újonnan belépők között BÍRÓNÉ feltételez egy csoportot:

> „... akik a Horthy-éra alatt azért nem léptek be, mert akkor túl sok volt a zsidó tagunk vagy mert egyesületünket nem találták elég konzervatívnak... [azonban most] a MIPE-hez csatlakoztak, mint legkevésbé radikális nevelési és lelkiegészségi álláspontot elfoglaló lélektani egyesülethez".

A fenti ellentmondás nem éleződik ki igazán a szerző kéziratában – ugyanakkor a motívum a pszichoanalitikusoknál hangsúlyosabban megjelenik. A háború után a kommunista párt nem ismert fel ellenséget az analitikus iskolák pszichológusaiban – sőt örömmel fogadták a tekintélynek örvendő szakembereket. Ha a zsidóság és a hatalom viszonyának, az újjáéledő antiszemitizmusnak a kérdésén keresztül próbáljuk meg az eseményeket értelmezni – akkor ebből a szempontból elsőre több okból sem meglepő a KP és az analitikus mozgalmak egymásra találása.

A kommunista párton, sőt annak vezetőségén belül is többen voltak „etnikai származásukat tekintve" zsidók. Ettől a párttól nem várhattak antiszemitizmust egy jelentős zsidó értelmiségi kört tömörítő szervezet tagjai. Másrészt a hatalmi harcokban, a szovjet hadsereg kérdéses helyzete mellett úgy tűnt, nincs helye éppen a zsidósággal kapcsolatos ellenszenvnek.

Azonban közben több más érv is szóba jöhet. Az egyik egy általános érvényű; BIBÓ ISTVÁN (1986) az antiszemitizmus lélektanát olyan nemzeti, kvázi szociálpszichológiai patternnek tekinti, amely nem áll távol a '48 utáni (vagy bármilyen, magyarországi) hatalmi struktúrától.

A másik érv a helyzet aktualitásából fakad; a moszkvai, sztálini hatalom zsidóellenességéről már többet tudunk – nem teljesen valószínűtlen, hogy az MDP-nek követnie kellett ezt a vonalat, sőt: a koncepciós perek áldozatai között feltűnően sok zsidó van, mintha ezzel valamiféle bizonyítékot igyekeztek volna adni Moszkvának – ezzel is hárítva annak ellenszenvét a sok zsidót tömörítő magyar pártvezetéssel szemben. A sztálini rendszer antiszemitizmusáról több helyen is olvashatunk – sőt magyar vonatkozású forrásokat is találhatunk VOLKOGONOV (1990) könyvében. Ebben arra is találunk utalást, hogy a többségében zsidó kommunista magyar vezetők szinte kötelességüknek tartották bizonyítani hűségüket azzal, hogy paradox módon maguk is küzdöttek a zsidóság ellen.

Történeti adatok a MIPE-vel szembeni antiszemita támadásokra nincsenek; bár önmagában érdekes, ahogyan BÍRÓNÉ felveti a témát:

„Engedtessék meg nekem néhány szót arról is szólnom, mennyire volt igaz az az állítás, hogy a MIPE – annak folytán, hogy tagjainak nagy többsége zsidó – zsidó egyesület".

Vajon hogyan merülhetett egyáltalán a kérdés – nem valamiféle diszkrimináció érvényesül-e abban, hogy dönteni kell arról: zsidó-e egy egyesület (és mi történik akkor, ha az)? Már csak azért is gondolhatunk erre, mert a szerző a cionizmus ellen védekezik, és ebben felismerhetjük már a korabeli antiszemitizmus kódját...

A pszichoanalízis történetírója konkrét példát is hoz:

„A megfélemlítési kampány két letartóztatással folytatódott. Az egyik DR. JÓZSEF ANDRÁSé volt. [...] ...cionista tevékenység vádjával fogták le. Ebben az időben a cionista megjelölés már kezdett megváltozni a kommunista nyelvhasználatban. Szigorúan véve cionistának csak az tekinthető, aki meg van győződve arról, hogy a világ minden zsidójának Izraelben a helye, s természetesen – ha teheti – maga is kivándorol vagy legalábbis igyekszik kivándorolni a zsidó államba." (HARMAT, 1994)

Az, hogy a „cionistának" a jelentését GRÁBER EMMA kéziratában is szinte ugyanilyen pontosan kifejtve találjuk, hiszen „Ha a megalapítandó zsidó államért küzdőket, a cionistákat értjük rajta – megint nem az" (t. i. zsidó az egyesület). Ami ellen Bíróné védekezik, nem véletlenül egyezik meg azzal, ami perben vádként szerepelhetett.

Valójában nem csak a Rákosi-féle diktatúrában – „népi demokráciában" – volt jelen az antiszemitizmus. A koalíciós időkben, párhuzamosan a nemzetközileg erősödő „cionizmussal", a nyugati, amerikai segítséget élvező új zsidó állam létrejöttével az antiszemitizmus elválaszthatatlan volt a nyugatellenességtől és természetes folytatása volt a háború előtti zsidóellenességnek is – ilyen értelemben nem a kommunista diktatúra sajátja volt.

Az eddigiekhez hasonló gondolatokat fogalmaz meg FEJTŐ FERENC (1967, 1971), amelyben a közép-európai népi demokráciák és a zsidóellenesség összefüggéseit elemzi. Ebben helyet kapott természetesen Magyarország is, illetve az 1947 utáni politikai hatalom antiszemitizmusa. FEJTŐ véleménye annyiban megegyezik BIBÓéval, hogy a magyar zsidóellenességnek történeti gyökerei vannak, és hogy csak ilyen, történelmi perspektívából találhatjuk meg mozgatórugóit. Így mindketten a középkorig visszanyúló hagyományban gyökerezőnek látják a jelenséget. FEJTŐ azonban nagyobb hangsúlyt helyez a személyi kérdésekre; a magyarországi politikai vezetésnek a szovjet hatalommal vívott játszmáira.

Összegzésként tehát úgy tűnik, a MIPE (majd Közösséglélektani Egyesület [Adleri iskola]) zsidó egyesületként való nyilvántartása a hatalom részéről, illetve az egyesület valóságos zsidó vonatkozásai részét képezték a politikai értékelésnek – és nem utolsó sorban meghatározták az egyesület sorsát.

Az, hogy mi az oka annak, hogy a MIPE tagjai javarészt zsidók voltak – hasonlóan a pszichoanalitikusokhoz –, talán nemcsak a pszichológia történeti kérdése, sokkal inkább a zsidó értelmiség történetéhez tartozik. MÁDAY ISTVÁN irányítása alatt az egyesület nemcsak nem politizált, de világnézetileg is semleges volt – maga

Máday igazán nem volt besorolható sem a vallásos, sem az ateista kategóriába; mint ahogyan az egyesület tagjainak nagy része sem. Mint elhivatott „IP-hívők" számára egyszerűen irreleváns volt a kérdés. Ebben az individuálpszichológia még különbözik is az ortodox freudi analízistől; FREUD nem nagy jövőt jósolt a vallás „illúziójának", ami harcos ateizmust jelentett – ezzel szemben az IP-nek mint elsősorban közösség- és pedagógiaorientált irányzatnak nem voltak ilyen jellegű etikai-világnézeti konzekvenciái.

A KÖZVETLEN AKCIÓK SZINTJÉN

Talán jogos megkülönböztetni a politika magas szintjét; ezt reprezentálja a hivatalos állásfoglalás, a viták, amikben így vagy úgy minősítik, elhelyezik az individuálpszichológiát.

A másik szint a közvetlen akciók szintje; a konkrét döntés, ez jelen esetben az egyesület feloszlatásának kivitelezését jelenti. Sok spontán elem volt ebben – feltételezhetően nem volt részletes forgatókönyve annak, hogyan kell megszüntetni egy egyesületet; esetenként a pillanat adta ötlet dönthetett. Csupán felsorolásszerűen a feloszlatás közvetlen előzményei:

Többször ellenőrizték az egyesület ügyvitelét; ennek nyomait egyébként BÍRÓNÉ kéziratán kívül az egyesület Pénztárkönyve is viseli; a IV. Kerületi Elöljáróság többször is megvizsgálta az egyesület pénzügyi mérlegét, és több esetben semmit sem találtak; de egy esetben „miután az elnök nem tudta felmutatni az egyesület mintegy 40, 20 Ft vagyonát, ..." a „rendezetlen" anyagi helyzete miatt működésképtelennek nyilvánították az egyesületet (ezt a határozatot akkor sem vonták vissza, amikor az újabb ellenőrzések nyomán mindent rendben találtak).

Az 1949. október 5-én megtartott választmányi ülésen MÁDAY beszámol arról, hogy beidézték az Államvédelmi Hatósághoz, ahol is részletesen kikérdezték, „mi az individuálpszichológia lényege, mi a viszonya a pszichoanalízishez". Ez alátámasztja azt, hogy egészen 1949 végéig a hatalomnak fogalma sem volt arról, mi az IP (és így döntött sorsáról); másrészt ismételten rámutat arra, hogy az IP története nehezen értelmezhető a pszichoanalízis története nélkül.

Rendőri részletességű listát kért az ÁVH MÁDAYtól az egyesület vezetőségére vonatkozóan – és ezt többször is megtették –, valószínűleg a nem csak erre az egyesületre jellemző gyors változások miatt, ami elsősorban a kilépéseknek tulajdonítható. Kiléptek fontos tagok, akik korábban meghatározó alakjai voltak a társaságnak; EHRENGRUBER GIZELLA és TAKÁCS ISTVÁN; és még sokan mások is, az egyesület nem központi köreiből.

Érdekes módon ezt is túlélte az időközben Közösséglélektani Egyesületté (Adleri iskolává) avanzsált MIPE; még új tagok is jelentkeztek felvételre, sőt szervezetek tettek ajánlatot nevelési tanácsadó létesítésére. Közvetett módon nem lehetett megtörni a magyar IP mozgalmat.

Érdemes külön is kiemelni egy részletet Bíróné kéziratából; 1949-ben megpróbálták szép szóval rávenni az egyesület megmaradt vezetését a MIPE önkéntes feloszlására.

„1949. november 18-án dr. Vadas György ügyvéd (úgy tudom, a háború után ő volt egyesületünk ügyésze) megbeszélésre hívott meg bennünket lakására. A következők voltak meghívva: MÁDAY ISTVÁN elnök, én magam, mint SKULTÉTY ANTAL lemondása után (1947. február 28.) a titkári tisztséget betöltő tag, és EHRENGRUBER GIZELLA, aki lemondása előtt a választmány tagja volt. Dr. Vadas azt ajánlotta, hogy önként mondjuk ki a most már Magyar Közösséglélektani Egyesület nevet viselő tudományos társaságunk feloszlását. Arra hivatkozott, hogy a Pszichoanalitikus Egyesület már szeptemberben »önként« kimondotta feloszlását. EHRENGRUBER GIZELLA azt hangsúlyozta, vegyük tudomásul, hogy proletárdiktatúra van.

MÁDAYt és engem is váratlanul ért ez az indítvány. Mégis mindketten egyformán kitartottunk amellett a felfogásunk mellett, hogy tudományos meggyőződésünk megtagadása lenne önként feloszlatni egyesületünket. Pedig tudományos meggyőződésünk az önként feloszlatást követelőkkel azonos volt: dr. Vadas György és EHRENGRUBER GIZELLA ugyanúgy meg voltak győződve az individuálpszichológia igazságainak értékéről, mint azok az individuálpszichológusok, akik már valamivel előbb kiléptek, egyszerűen csak feláldozták politikai hitüknek tudományos meggyőződésüket. Még DR. HAJNAL RICHÁRD, a nagyon eredményes gyakorlatot folytató stekelista analitikus és régi kommunista is (az 1949. október 5-i választmányi ülésünk elnöki jelentése szerint) segíteni akart előadóterem-szerzési gondjainkon. Azt mutatja ez, hogy ő is értékelte felfedezéseinket, ha részigazságként is. – Mennyivel inkább így volt ez saját régi vezetőségi tagjainknál."

Ez az utolsó leírás a hatalom és az egyesület kapcsolatáról – ezek után már csak annyi található a témáról, ami az egyesület könyvtárának elkobzásáról szól. Az utolsó választmányi ülés 1950. május 19-én volt; a pénztárkönyvet május 31-én zárták le. Hogy Vajda dr. lakásán a megbeszélés politikai sugallatra jött-e létre vagy magánjellegű volt, ezt most már nehéz kideríteni. A MIPE esetében különösen sok spontán dolog tűnik fel az eljárás kapcsán. Ha feltételezzük azt, hogy szinte érdektelenül jártak el ezen kevéssé ismert egyesület esetében (amely ráadásul makacsul nem oszlatta fel önmagát) – ugyanakkor meglepő az a gondtalanság, amivel eljártak egy tudományos egyesülettel szemben.

Az „utolsó láncszem", a konkrét utolsó lépés – az utolsó választmányi ülés leírása hiányzik. Kérdés, hogy miért – hiszen a szerző úgysem kiadásra szánta művét, legalábbis nem a megírásának éveiben, hiszen már a leírtak éppen elég ürügyet szolgáltak volna arra, hogy ne adják ki a kéziratot. Vagy az érdektelenség, vagy a nem szívesen visszaemlékezés állhat a háttérben.

BÍRÓNÉ a könyvtár elkobzásáról azonban ír – és ez valóban megalázó esemény volt. Az egyesület bevételeinek nagy részét könyvekre költötte éveken keresztül – majd mindezek után a karhatalom emberei leszórták őket egy bérház udvarára, ahol lassan tönkretette az értékes könyveket az idő.

AZ IP MA – A NEHÉZSÉGEK TÖRTÉNETI OKAI

A MIPE megszüntetése nem jelentette teljes mértékben az individuálpszichológia megszűnését Magyarországon. Ahogyan ARATÓ OTTÓ az újjáalakult egyesület lapjának első számában utal rá (ARATÓ, 1995): a magánpraxis végig élt – vagy tűrve, vagy engedélyezve a hatalom által. A magánpraxis természetesen a tűrt kategóriába tartozott: azonban az OTI-n keresztül, a neurológiai kezelés keretében pszichoterápiás kezelésben is részesülhettek azok, akiknek erre szükségük volt.

A problémák természetesen az intézményesülés terén adódtak: nem lehetett konferenciákat szervezni, folyóiratot indítani, pályázni a központi redisztribúciós forrásokra, egyesületet alapítani. Nem utolsó sorban: nem lehetett az egyetemi képzés része az individuálpszichológiai irodalom, technika.

IRODALOM

ARATÓ O. (1995) Az individuálpszichológia... *Az Individuálpszichológia Útjain*, I/1.

ARATÓ O., KISS GY. (1991) *Az individuálpszichológia és hatása Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest

BIBÓ I. (1989) Antiszemitizmus Magyarországon 1944 után. In *Bibó István: Válogatott tanulmányok. II.* (Vál. Huszár Tibor, szerk. Vida István és Nagy Endre) Magvető, Budapest

BÍRÓNÉ DR. GRÁBER E. (1968) *A magyar individuálpszichológiai mozgalom története*. Kézirat. Budapest (A dr. Arató Ottó tulajdonában lévő példányt használtam fel.)

FEJTŐ F. (1967) *Judentum und Kommunismus. Antisemitismus in Östereuropa*. Europa (Europäische Perspektiven). Wien–Frankfurt–Zürich

FEJTŐ F. (1971) Le sort des juifs dans les pays d'Europe orientale. In *Les problemes religieux en Europe orientale*. 68–73. Paris

FREUD, S. (1993) *Önéletrajzi írások*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest

HARMAT P. (1994) *Freud, Ferenczi és a magyarországi pszichoanalízis*. Bethlen Kiadó, Budapest

NÁDOR GY., JUNG, C. G. (1948) Bevezetés a tudattalan pszichológiájába. *Társadalmi Szemle*, jan. III/1.

PÁLÓCZI-HORVÁTH GY. (1948) Freud, avagy egy illúzió eredete. *Forum, 3*, 25–38.

Pénztárkönyv (1940–44.) A MIPE pénztárkönyve 1940-től. *Magyar Országos Levéltár*, jelzet: P 1638.

SULLOWAY, F. J. (1996) *Born to Rebel*. Vintage Books, New York

TARISKA I. (1948) A freudizmus mint az imperializmus házi pszichológiája. *Forum, 3*, 799–804.

TARISKA I. (1948) És ami a freudi illúziókból következik. *Forum, 3*, 899–903.

VOLKOGONOV, D. (1990) *Győzelem és tragédia*. Zrínyi Kiadó, Budapest

THE HISTORY OF THE HUNGARIAN INDIVIDUAL PSYCHOLOGY MOVEMENT AFTER 1945

LISZNYAI, SÁNDOR

This paper is concerned in the history of the Hungarian "Association for Individual Psychology" (henceforth abbreviated "MIPE" according to the Hungarian abbreviation) – focusing on the history of the association after the Second World War until its dissolution in 1950 and with especial regard to the outcomes, impacts on the present Hungarian life of scientific psychology caused by its activities.

There are very reliable source materials and writings in Hungarian on the topic, but the most important is the histography by EMMA GRÁBER, who was an active member of the association until its dissolution and then wrote down the story of the movement which was completed by 1968. She could not publish her histography, of course, due to the actual political regime, but in her heritage it was found and now it is in the property of the in 1988-89 reorganised MIPE.

The other important documents of the association are available as archivalia in the National Record Office of Hungary.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 179–186.

AZ EMBERI LÉLEK VÁRKONYI (HILDEBRANDT) DEZSŐ FILOZÓFIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI MŰVEIBEN

RÓKUSFALVY PÁL

A test és lélek kettősségének problémáját sem a pszichológiának, sem az orvostudományoknak (pszichiátriának) az elmélete vagy gyakorlata mind a mai napig nem oldotta meg, csak megkerülte (l. pszichoszomatikus összefüggések, pszichoszomatikus megbetegedések stb.). A test és lélek kettősségének dilemmája valójában a lélek problémája. A lélek kérdése nem tudományos fogalom problémája, hanem életkérdés, az ember lényegének problémája.

VÁRKONYI H. DEZSŐ következetesen kifejtett és nemzetközi viszonylatban is kiemelkedő pszichológiai koncepciója az „emberi életdráma tudományá"-ról az emberi lényegnek e végső kérdésére is választ ad. Ez a válasz az „állományi egység elmélete". Eszerint az ember bonyolult, de egységes, lelki természetű élőlény, akiben a tevékenységnek, a cselekvéseknek egyetlen alanya: „a testtel egyetlen állománnyá egyesült lélek". Ez a „lélek" természeti valóság, hármas jelentéssel.

VÁRKONYI professzor az ember lényegét (filozófiai, biológiai és pszichológiai) antropológiai oldalról közelíti meg, és egy tapasztalati pszichológiát dolgoz ki, mely összhangban áll az emberi filogenezis biológiai és pszichiátriai eredményeivel. Egységes és teljes (egész-séges) emberképe nélkülözhetetlen alapja egy új, korszerű pedagógiai elmélet és köznevelési gyakorlat kialakításának.

I.

„A politikai helyzet, valamint a tudomány félelmetes, jóformán démoni eredményei folytán titkos borzongás és tompa sejtések töltenek el minket, de nem tudjuk mitévők legyünk és alig néhányan jutnak arra a következtetésre, hogy ezúttal a réges-rég elfeledett *emberi lélek* forog kockán." – Ezekkel a szavakkal hangsúlyozta élete vége felé újra CARL GUSTAV JUNG a lélek realitását, annak világtörténelmet alakító jelentőségét. A közel négy évtizeddel ezelőtt elhangzott figyelmeztetésének mellbevágó időszerűsége nem a korát megelőző tudós prófétikus előrelátását dicséri, hanem sokkal inkább a közelmúlt és a jelenkor törpe nagyságainak – köztük

vezető államférfiaknak és értelmiségieknek – a tömegét marasztalja el: négy évtized alatt semmit sem tettek a félelmetes, démoni helyzet megoldására. Nem a tudós tragédiája, hanem a mi tragédiánk lesz – s itt Magyarországon is –, ha azért marad korát megelőző valaki, mert nem értjük meg és nem akarjuk tettekkel megvalósítani a tanácsát.

Ebben a tanulmányban több hasonló korát megelőző tudóst, gondolkodót idézünk meg. Közéjük tartozik VÁRKONYI DEZSŐ is.

A modern pszichológia legnagyobb vívmánya lenne, ha a lélek realitását el tudnók ismertetni. Egyszerű tény azonban, hogy korunk pszichológusai nem is néznek szembe ezzel a kérdéssel, hanem egyszerűen megkerülik, pedig *a lélek kérdése az ember természeti lényegének a problémája. VÁRKONYI DEZSŐ professzor e tekintetben kivétel, ám munkásságának ez a része is a magyar tudomány elhallgatott kimagasló eredményei közé tartozik.*

Az ember lényegének, lelki természetének kérdésére adott válaszát három és fél évtizeden át érleli. Megközelítése multidiszciplináris és történeti, illetve fejlődéstörténeti jellegű is. Először a filozófia, a filozófiatörténet területén vizsgálja az ember lényegét kutató előzményeket (VÁRKONYI, 1923). Ezt követően – még szintén bölcseleti alapvetéssel, de a természettudományok megállapításait sem elhanyagolva – saját felfogását kezdi körvonalazni. A szegedi egyetem tanszékvezető professzoraként egyre inkább a nevelés és a gyermeklélektan gyakorlati problémái felé fordulva az a célja, hogy az emberi – elsősorban az ontogenetikus – fejlődés tanulmányozását a végső kérdésekig hatoló egységes szemléletre alapozza. Ettől friss és korszerű ma is kétkötetes *A gyermekkor lélektana* és *Bevezetés a neveléslélektanba* című munkája. A második világháború végének szemléleti, világnézeti krízise is arra ösztönzi, hogy a nevelés, a közoktatás aktuális és távlati problémáinak megoldását egy antropológiailag is megalapozott világos és teljes emberkép segítse. Mindezek az előzmények s egy alkotó magányban eltöltött kényszerhallgatás évtizedében végzett munkája olyan szellemi építményt hoz létre, amely ha valahol Nyugat-Európában megjelenik, VÁRKONYI H. DEZSŐnek világhírt biztosított volna.

Számos munkája közül különösen öt az, amelyikben – 1923 és 1958 között – kifejezetten ezzel a problémával foglalkozik. Ezek lényegét foglaljuk össze a továbbiakban.

II.

1) VÁRKONYI H. DEZSŐ *1923-ban* kerül Pécsre. Ebben az esztendőben jelenik meg *„Aquinói Szent Tamás filozófiája"* című kismonográfiája. Benne külön fejezet ismerteti a középkori filozófus lélektanát. ARISTOTELES követője, aki – mint VÁRKONYI írja –: „egyesíti magában a tapasztalás adatait a lélek lényegének, eredetének s a testhez való viszonyának mély spekulatív vizsgálatával". Hangsúlyozza, hogy a skolasztikának ez a nagy alakja a lelket elsősorban „életadó valaminek" tekinti, amely „nem a test egy részében lakik, hanem az egész testben s annak minden részében jelen van a maga teljes mivoltával..." s „nem beszélhetünk külön testről és külön lélekről az emberben, mint önálló befejezett substanciákról!".

Az ehhez hasonló emberfelfogás nem volt idegen másoktól sem és a filozófiától eltérő egészen gyakorlati területen sem. Bármilyen tevékenységet tekintünk, annak lényegmeghatározása pontosan tükrözi azt a felfogást, amelyet az adott tevékenységet végző emberről alkotunk. Egy másik, korát megelőző gondolkodó, PIERRE DE COUBERTIN *a sport* lényegét mint *„szellemi-erkölcsi cselekvést"* határozza meg. 1909-ben így ír: „Nem fogadjuk el, hogy az ember testét külön lehet formálni és azután felkínálni neki a lélekkel való házasságot; ez rossz házasság, amelyben nincsen válás és a legártalmasabb zavarok létrejöttét kockáztatjuk. A lelket és a testet mindig együtt kell megismerni és együtt kell nevelni. Ezért jutottunk arra a megoldásra, hogy egyáltalán nem lehetséges teljes értékű testnevelés a pszichológia segítsége nélkül." Csupán pszichológiatörténeti érdekességként jegyezzük meg, hogy a Nemzetközi Olimpiai Bizottság 1911 májusában Budapesten, a Magyar Tudományos Akadémián ülésezett, amikor COUBERTIN előterjesztésére megvitatták az első nemzetközi sportpszichológiai kongresszus programját. Ezt 1913-ban Lausanne-ban meg is tartották. (A pszichológia, illetve a pszichotechnika művelői körében még jó tíz évig fel sem merül ilyen gondolat.) Mindezeknek és a sport mai jelenségeinek ismeretében figyelemre méltó PIERRE DE COUBERTIN *Visszaemlékezései*ben (1936) az a megállapítás, ahogyan az olimpiai eszmének és a sport lényegének megértése szempontjából kora értelmiségének és társadalmi elitjének a szemléletét és magatartását értékeli. Az ókori Olimpiai Játékok feleleventésének tervét már 1892-ben, a régi Sorbonne nagy amfiteátrumában fejti ki egy nagyon válogatott nemzetközi közönség előtt. Erre így emlékezik: „Természetesen mindent vártam, csak azt nem, ami bekövetkezett. Ellenkezés? Tiltakozás, irónia? Vagy csupán közömbösség? ... Semmi ezek közül. Tapsvihar tört ki, terveimet helyeselték, sok sikert kívántak, de egyetlen ember sem értett meg. A tökéletes és abszolút értetlenség volt az, ami akkor elkezdődött és ami még valószínűleg sokáig fog tartani." Az újkori olimpiák századik évfordulója után is úgy tűnik, hogy ezek szervezői – beleértve a Nemzetközi és a Nemzeti Olimpiai Bizottságokat – máig sem értettek meg semmit a sport lényegéből, mert fogalmuk sincs az ember-egész lényegéről. Az Olimpiai Játékok minden lenyűgöző külsőségeik ellenére szánalmas eltorzulásai az igazi sportnak; valójában az emberre „legártalmasabb zavarok" gerjesztésének világméretű propagandája.

2) *1926-ban* – szintén Pécsett – jelenik meg *„A pszichológia alapvetése"*. Ebben VÁRKONYI professzor bővebben és a saját gondolatait fejti ki arról, hogy milyen a lélek, a „lelkiség", milyen a kapcsolata a biológiai, testi életfolyamatokkal, hogyan kapcsolódnak egymásba tudatos és tudattalan tényeink. Tényről beszél, mert az ő számára „a lelki élet időben lefolyó realitás", amelyben nem a fizikai okság érvényesül. Véleménye szerint a lelki okozatiságban „qualitatív és értékösszefüggések érvényesülnek". Ugyanakkor hangsúlyozza azt is, hogy a lélektanból nem küszöbölhető ki a fiziológia és a biológia. „A tudatnak és az öntudatnak mellőzhetetlen feltétele a középponti idegingerület, azért olyan élettevékenységek, melyek ezt nem tudják fölkelteni, tudattalanok maradnak" – írja VÁRKONYI, majd így folytatja –: „pl. az embrionális életben azok a pszichikai tevékenységek, folyamatok, melyekkel az embrió saját jellegzetes szervezetét kialakítja". A tudatos és tudattalan tények „mintegy egyikből a másikba szállanak fel és alá". E két régió kö-

zött „egy bölcs ökonómia" valósul meg; pl. „a vegetatív és reflex-műveletek, meg az emlékezetben elraktározott nagy képzettömeg azért áll a tudaton kívül, hogy több erőnk maradjon a szellemi élet kifejtésére".

Az embrionális élet példája is arra utal, hogy az ember lényegének megértéséhez *lelki természetének fejlődését* – annak filogenetikus és ontogenetikus oldalát egyaránt – vizsgálni kell. CARL GUSTAV JUNG több helyen is ír erről. Azt, hogy az emberré válás, a filogenezis egy előrehatoló folytonos tudatosodási folyamat, élete „kései gondolataiban" (1961) így fejezi ki: „Amint fejlődéstörténetileg a tudat egy számunkra nem tudatos állati állapotból indult ki, ugyanúgy minden gyermek megismétli ezt a differenciálódást." Ezért fontos, hogy *minden esetben* egy teljes és erős, megtartó *család* biztosítsa az embrionális védőburokkal már nem rendelkező újszülöttnek élete első éveiben az ontogenezisbe átnyúló rövidített filogenezis zavartalan befejezését.

3) Ami az ember-egész ontogenezisét illeti, arról VÁRKONYI H. DEZSŐ *1934-ben „A fejlődéslélektani rendszerekről"* írt tanulmányában fejti ki, hogy miért nem helyes külön fejlődéslélektanról és külön fejlődésélettanról szólni, illetve mit szükséges világosan látnunk ahhoz, hogy e tudományelnevezések ne vezessenek félre. Arról szól, hogy miként az ember lényege, úgy a fejlődése is egységes folyamat. Leírja, hogy az egységes emberi fejlődés végső értelmezéséhez mennyit kell kölcsönvennünk a biológia fogalomkészletéből és mennyit a lélektanból. A fejlődés helyes lélektani értelmezése úgy lehetséges, ha az „élő" fogalmát egyenes vonalban továbbfejlesztve eljutunk a „lelki" fogalmához. Miközben ennek útját részletesen elemzi, azt is megállapítja, hogy „a 'lelki érés' és a 'biológiai érés' egymás céljait kölcsönösen szolgálják...; a lelki élet érése és fejlődése sajátosan az eszmélet (: a tudatosodás) egészének és részeinek a fejlődése; de még mint ilyen fejlődés sem független a biológiai alapoktól". Ezzel egy olyan kulcsmozzanatra utal, amely a későbbi években (1958-ban) megfogalmazott állományi egység elméletének megértését segíti. Ennek kifejtése előtt azonban még egy másik tanulmányát kell megemlíteni.

4) *1946.* november 16-án a Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi felolvasóülésén VÁRKONYI professzor elnököl. Az elnöki megnyitójában – amely a Magyar Pedagógia folyóiratban *„Lélektani antropológia és pedagógia"* címmel jelent meg – „az embertudományok és a nevelés feladatainak egymáshoz való viszonyát" fejti ki. Az ember végső titkának megoldásához arra kell választ adni – írja –: „mi ez a csodálatos *egység a sokaságban, a személy és az én, a lélek és a test, a tudatos és a tudattalan* világ-keresztező pontja, – mi az ember, ki az ember"? ... A nagyívű előadás a filozófiai, a biológiai és a pszichológiai antropológia szemlélete és ismeretei szerint egyaránt levonja a következtetéseit a neveléstudomány számára. Az ember fejlődési lehetőségeit hangsúlyozva azt is kiemeli, hogy: „Különösen a történelmi válságok idején kell döntenünk arról, fenn akarunk-e maradni, s ha igen, miképpen kell alkalmazkodnunk a jelenhez és hogyan kell biztosítanunk nemzetünk jövőjét? A nevelésnek is határozottan a *jövőre irányulónak* kell lennie." – VÁRKONYI DEZSŐ gondolatmenetében pillanatnyi megingásnak tűnik az emberi természet kettősségének, a lelki meghasonlottságnak az említése. (Egyéni életdrámája ismeretében – ugyanis már érlelődik benne a szándék a bencés szerzetesrendből való kilépésre

– hajlamosak lennénk ezt következetlenségnek tekinteni.) Azonban hozzáteszi: „Az erkölcsi parancs szerint" vagyunk kettős lények: „előttünk világol a jó és a rossz abszolút ellentéte". Alapja a „vagyok" és a „lehetnék" különbségének kínzó tudata. Ez azonban egyszersmind a fejlődés ösztönző ereje is. A megingás tehát látszólagos. A konfliktus ugyanis a jóra törekvésünk öntudatlan vagy tudatos megnyilvánulása és nem érinti az ember ontológiai egységét, természeti lényegének egységét.

Ezt az utóbbi gondolatot igen egyértelműen fogalmazza meg már 1924–25-ben a szülőknek tartott előadássorozatában egy másik, korát megelőző – s talán most újra felfedezett – magyar pedagógus professzor, IMRE SÁNDOR. Ezeket mondja: „*Az ember egység;* ... Minden nevelőnek az az egyik legfőbb tudnivalója, hogy az ember testi-lelki egysége s a lelki élet egysége következtében nincsen külön testi, külön értelmi, külön erkölcsi nevelés, hanem *csak nevelés* van." A teljes zavartalanságot, boldogságot gyermekeink számára okos ember csak óhajthatja, de célul nem tűzi. „Célul tűzheti azonban, hogy rávezesse őket a boldogság útjára s megadja, azaz kifejlődni segítse az emberi boldogság lehető biztosítékait: a testi, értelmi, erkölcsi fejlettséget, a *fejlődésre törekvést.*"

VÁRKONYI DEZSŐ pszichológiai, IMRE SÁNDOR pedagógiai művei együtt világosan körvonalazzák egy, a természeti rend törvényein alapuló – nemzetközi viszonylatban is gyökeresen új és a 3. évezred problémáinak megoldására felkészítő – objektív pedagógia alapjait.

5) *1958.* VÁRKONYI DEZSŐ professzor lakásán szűk tanítványi körben foglalja össze felfogásának lényegét (ez az előadása „*A pszichológia tárgya és feladatai*" címet viseli) arról, hogy az ember minden bonyolultsága ellenére is egységes élőlény. „A lélekről való felfogásnak lényege az *állományi egység elmélete.* Az emberben a tevékenységeknek egyetlen alanya van és ez a testtel egyetlen állománnyá egyesült lélek. Ezzel az embert, viselkedéseit és cselekvéseit legjobban megmagyarázhatjuk. Ha a testet, lelket egymástól külön működő és önálló ágenseknek tekintjük, zavarba jövünk: ki az alanya az érzékelésnek, akarásnak stb.? Ezek alanya nem az önálló test és önálló lélek kapcsolata, mert a 'kapcsolat' csak módozat és nem hordozó alanya. A hordozó az egységes emberi természet." Az ember tehát bonyolult, de egységes lényegű, lelki természetű élőlény.

Az embernek tehát nincsen testétől különálló lelke, mégis a lelki természete jelölésére használjuk a lélek szót. Ezt VÁRKONYI DEZSŐ így indokolja: „Mégis feltevésszerűen kell szólani külön is a *'lélek'*-ről, mint: a tudatos és a nem-tudatos kiterjedéstelen folyamatok végső hordozójáról (amely természetesen a testtel egyetlen szubstanciát alkot), mint a belső élettények összességéről és közös sajátosságáról."

A közfelfogásban a lélekkel együtt a *szellem* fogalma is misztikus, többértelmű, tisztázatlan. VÁRKONYI professzor ugyanebben az előadásban ennek is közérthető, világos értelmezést ad. Ezt mondja: „A lélek egyúttal 'szellem' is, 'szellemisége': az anyagtól való belső függetlensége. A külső függetlenség nem szükségképpeni jegye. A lelki élet kötődhet anyagi feltételekhez, de ez nem belső függés. Ez ugyanis azt jelentené, hogy az anyag létre tudná hozni a szellemi folyamatokat. Ez pedig nem történik meg. A belső és a külső függetlenség fokozatosan valósul meg az érzékelés, az emlékezés, gondolkodás és akarás folyamataiban."

III.

Tanulmányunkat CARL GUSTAV JUNG egész emberiséget felrázni törekvő figyelmeztetésével kezdtük: *„az emberi lélek forog kockán".* Figyelmeztetése nemcsak következményre utal, hanem az emberiség halmozódó válságának valódi okára, gyökerére, de egyszersmind a megoldás forrására is. Az ember biológiai állományának tömegessé váló károsodása mélyén valós hatóerőkként az egyre terjedő *pszichodegeneratív megbetegedések* fenyegetnek. A visszájáról a színére fordítva: az erkölcsi fejlődésünk a feltétele egészséges emberré válásunknak és embernek maradásunknak (RÓKUSFALVY, 1994). Mint az egységes emberi fejlődés egyik oldala, az erkölcsi fejlődés is az ember egyedi és nembeli lényegének a kibontakozása. Másként fogalmazva: az adott *emberi életnek a lehető legnagyobb értékére emelése*. Ez egyébként az élettisztelet etikájának az alapelve.

A korát messze megelőző Nobel-békedíjas tudós, a lelkész és orvos ALBERT SCHWEITZER az összes eddigi filozófiai és vallási etikákhoz képest kopernikuszi fordulatot hajt végre, amikor az etikát nem az eszmék világából vezeti le, hanem az emberi természetnek és az életnek a lényegéből fejti ki. *Az etika* – s ezen nem tudományt, hanem élő erkölcsöt ért – *valósága az ember*. A tudományokban – a pszichológiát kivéve – a gondolkodás tárgya a külvilág, annak jelenségei. A pszichológiában, de éppen így az etikában is az ember gondolkodása önmagára irányul. Ebből a tényből fakad a reális önismeretre jutás és az etikus önmegvalósítás minden nehézsége, mivel a megismerő és a megismerendő, az alakítandó és az alakító ugyanaz. Ahogyan ALBERT SCHWEITZER fogalmaz: az etikában a gondolkodásnak „csak az emberrel, annak belső oksági viszonyban lezajló önfejlődésével van dolga." Vagyis *az etika az ember belső fejlődéstörvénye*. Természetes hajtóereje az ember élniakarása, amelynek hatását minden élethelyzetben *tudatosítva* juthatunk az élet tiszteletére. Ez az etika tartalma szerint: határtalanná váló *felelősség* minden, a hatókörünkbe kerülő élettel szemben. Az ember élete értelmét önmagában hordja: az élet él és élni akar. A gondolkodás az etikussá válás, a teljesebb emberségre jutás folyamatában túllép a tudat racionális határán és a tudattalan erők irracionális világával működik együtt. Akár JUNG is írhatta volna ezeket a SCHWEITZER *Kultúra és etika* c. műve *Előbeszéd*ében az első világháború idején rótt sorokat:

> „Mily figyelemreméltó kör! A magát végiggondoló gondolkodás szükségszerűen jut el az irracionálishoz és a szubjektívhez: az etikus világ- és életigenléshez. Az ember és az emberiség létfeltételeinek a megteremtésében, a racionális viszont, azaz az ezen a területen objektíven célszerű csak úgy valósítható meg, ha az egyes emberek az irracionális és a szubjektív működtetéséhez tartják magukat. A működtetés irracionális elve, amelyet a racionális gondolkodás ad a kezünkbe, az ember által kiváltott törekvéseknek egyetlen racionális és célszerű elve. Így jön elő egymásból a racionális és az irracionális, az objektív és a szubjektív, és tér egyik a másikba vissza. Csak ha ez a paradox reakció működésben van, akkor keletkeznek normális létfeltételek az emberek és az emberiség számára. Amennyiben ezt valami megzavarja, abnormális jön létre."

A lélek útját, az emberré válás útját járva rá kellett jönnünk: *korunk problémája* mint az emberségünk gyökeréig hatoló *pszichológiai probléma* tárult fel előttünk. Ennek megoldásától függ minden egyes ember személyes sorsa, s ily módon az egész emberiség sorsa. Ez a mi igazi életdrámánk: a megélt pszichológiánk. Nekem, mint parányi egyednek s ugyanakkor mint az egyetemes emberiség részegészének egy szemernyi kétségem sincs afelől, hogy *mindannyiunkban mérhetetlen energiák rejlenek.* Ezeknek építő hasznosítása azonban csak az emberségünkért naponta folytatott küzdelem árán lehetséges. Ebben a küzdelemben a magam felfogását – szabadságvágyát és liberalizmusát, valamint életemnek cselekvő rendbe alakuló értelmét – Madách Imre *Az ember tragédiájának* ebben az egyetlen mondatában tudom összefoglalni:

„...Az egyén szabad:
Érvényre hozni mind, mi benne van,
Csak egy parancs kötvén le: szeretet."

IRODALOM

COUBERTIN, P. de (1909) L'homme et l'animal. *Revue Olympique*, 53–56.

COUBERTIN, P. de (1936) *Olimpische Erinnerungen*. Limpert Verlag, Berlin

IMRE S. (1931) *A családi nevelés főkérdései. Bevezetés a szülői gondolkodásba*. 2. kiadás Stúdium Kiadó, Budapest

JUNG, C. G. (1961) *Erinnerungen, Träuma und Gedanken von C. G. Jung*. Walter Verlag Olten und Freiburg im Breisgau

RÓKUSFALVY P. (1994) Az etika mélylélektani alapjai. In *Emberré válni, embernek maradni*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 80–91.

SCHWEITZER, A. (1981) *Kultur und Ethik. Sonderausgabe mit Einschluss von Verfall und Wiederaufbau der Kultur*. Verlag C. H. Beck, München

VÁRKONYI H. (1923) *Aquinói Szent Tamás filozófiája*. Pfeifer Ferdinánd (Zeidler Testvérek) Nemzeti Könyvkereskedésének kiadása, Budapest

VÁRKONYI H. (1926) *A pszichológia alapvetése*. A Danubia kiadása, Pécs

VÁRKONYI H. (1934) A fejlődéslélektani rendszerekről. *Magyar Psychológiai Szemle, 3–4*, 3–22.

VÁRKONYI H. (1944–1946) Lélektani antropológia és pedagógia. *Magyar Pedagógia, sz. n.*, 11–21.

VÁRKONYI H. D. (1958) *A pszichológia tárgya és feladata*. (Kiadatlan előadás; feljegyezte: RP.)

THE HUMAN MIND IN THE PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL WORK OF (HILDEBRANDT) DEZSŐ VÁRKONYI

RÓKUSFALVY, PÁL

Relationships between the body and the mind have not been resolved neither by psychology, nor psychiatry. From the medical part, they only received some glosses under the heading of psychosomatic medicine. The body-mind dualism issue is in fact the problem of the soul. And that latter problem is not a conceptual problem, but an issue about the essence of man.

DEZSŐ HILDEBRAND VÁRKONYI elaborated a remarkable conception about "the science of life drama" that attempted to answer the question about the essence of life. This answer is "the theory of substantial unity". According to this view, man is a complex, but unified living being, in whom action has a single subject that of "the soul united in one substance with the body". This "soul" is a natural reality, with a triple meaning.

VÁRKONYI approaches the essence of man from the points of view of philosophy, biology, psychology, and anthropology, and he worked out an empirical psychology that is in harmony with data on human phylogenisis and psychiatry. His holistic and unified image of man is a necessary foundation for modern educational practice.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 187–194.

VÁRKONYI (HILDEBRAND) DEZSŐ HAGYATÉKA SÁROSPATAKON

KISS FERENC

Comenius Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Sárospatak
E-mail: kisfer@comenius.ctif.hu

A tanulmány VÁRKONYI HILDEBRAND DEZSŐnek, a XX. századi magyar filozófia és pedagógiai pszichológia egyik legjelesebb képviselőjének munkásságával foglalkozik.

Röviden érinti a tudós életének legfontosabb állomásait, alkotó tevékenységének legfőbb területeit. A cikk ismerteti a Várkonyi-hagyaték Sárospatakra kerülésének történetét, felfedve azokat a momentumokat, amelyek magyarázzák azt a tényt, hogy egy volt bencés szerzetes életének utolsó korszakából származó munkáit miért egy református gyűjteményre bízta; mi több: ő maga is jelenleg a sárospataki református temetőben nyugszik.

A szerző az írásos hagyaték feldolgozásába kezdett, ennek a munkának részeredményeként szól VÁRKONYI problematikus és nehezen nevelhető gyermekekkel való bánásmódról, a háttérben meghúzódó okokról és a tennivalókról alkotott nézeteiről.

110 évvel ezelőtt, 1888. augusztus 3-án született VÁRKONYI HILDEBRAND DEZSŐ, a XX. századi magyar pedagógiai pszichológia és filozófia tudományterületeinek egyik legjelentősebb képviselője. Ez az évforduló is adja aktualitását a jelen tanulmánynak, mellyel szerény mértékben szeretnék hozzájárulni e nagyszerű tudós tárgyilagos szakmai megítéléséhez. Várkonyival szemben ugyanis társadalmunk még adós, utolsó korszakából származó kéziratai feldolgozatlanok, századunk első felében megjelentetett művei kevéssé ismertek.

Humanisztikus és tudományos rehabilitációjának állomásait 1988-tól követhetjük nyomon. Ekkor rendezték meg Szegeden születésének 100. évfordulója alkalmából azt a szimpóziumot, melyen volt munkatársai, tanítványai, barátai tisztelegtek emléke előtt. A rendezvényen elhangzott előadások anyaga, valamint VÁRKONYI egy addig kiadatlan tanulmánya emlékkötet formájában jelent meg 1988 őszén. Az említett mű kéziratát RÓKUSFALVY PÁL bocsátotta a szerkesztők rendelkezésére, címe: *Az emberi viselkedések és cselekvések rendellenességei a normalitás körében*

(Parataxisok). Rókusfalvy professzoron kívül a visszaemlékezők között szerepeltek: DURÓ LAJOS, VECZKÓ JÓZSEF, BARÓTI DEZSŐ, ZENTAI KÁROLY, VESZPRÉMI LÁSZLÓ, KISS GYÖRGY, BÜKY BÉLA, SELLEI ZOLTÁN. Néhány további VÁRKONYI-tanulmány közlése után három fontos állomás következett a tudósról alkotott kép újraértékelését elősegítendő. 1993-ban az OPKM gondozásában, a MKM támogatásával megjelent *A cselekvés lélektana* című munkája, ami 1948-ban csak a nyomdai kefelevonatig jutott el, kiadására nem került sor. 1996-ban pedig szintén az OPKM támogatásával *A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai* című sorozat 7. darabjaként látott napvilágot *A gyermekkor lélektana* című kétkötetes műve, melynek első kiadása Szegeden 1938-ban, illetve 1940-ben jelent meg. A folyamat legutóbbi mozzanata az 1998-as XIII. Országos Pszichológiai Tudományos Nagygyűlésen megszervezett VÁRKONYI-emlékülés volt, melyen e sorok írója is részt vett előadásával olyan jeles személyiségek társaságában, mint RÓKUSFALVY PÁL, DURÓ LAJOS, VÖLGYESI PÁL és TÓTH BÉLA.

Mit jelenthet a pedagógia és pszichológia mai művelője számára a VÁRKONYI életmű?

A tudós életrajzi adataiból csak néhány állomást villantok föl a teljesség igénye nélkül, hiszen a részletes bemutatás terjedelme többszörösen meghaladná e cikk terjedelmét.

Születési helye Kéménd, ma Szlovákiához tartozik. A családban hét gyermek volt, Dezső másodikként született. Tanulmányait Esztergomban, Pécsett, Nyitrán, majd újra Esztergomban végezte, itt érettségizett 1906-ban, jeles eredménnyel. 1907-ben édesanyja kívánságára iratkozott be a Pannonhalmi Főapátsági Főiskolára, s bencés novíciusként itt kapta a szerzetesek között nem ritka HILDEBRAND nevet. A fiatal szerzetest – naplójából tudjuk – alapvetően jellemezte egyfajta érzelmi visszafojtottság. A katolikus egyházzal és a Szent Benedek renddel szembeni ellenérzései végigkísérték életét – eljuttatva őt egészen a rendből való kiválás döntéséig.

1911-ben fejezte be felsőfokú tanulmányait, történelem, bölcselet, latin nyelv, valamint nevelés- és oktatástanból szerzett középiskolai tanári oklevelet. Győrben tanított ezután, majd 1912-ben Budapesten a Pázmány Péter Tudományegyetemen doktori oklevelet szerzett bölcselet, pedagógia és esztétika tudománykörökben. 24 évesen főiskolai tanárrá nevezték ki Pannonhalmára, ahol 1923-ig működött. Publikációi filozófiai, pedagógiai és pszichológiai érdeklődését jelezték. A következő állomás Pécs, ahol egyetemi magántanárként működött, majd a párizsi Sorbonne egyetemen ösztöndíjasként pszichológiát hallgatott 1928–29-ben. Hazatérve 1930-tól a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem nyilvános rendes tanárává nevezték ki a pedagógiai-lélektani tanszékre. Szeged rendkívül fontos állomás volt életében. Itt fordult érdeklődése végleg a pszichológia felé. Amellett, hogy itt érte el az oktatói pályán szerezhető legmagasabb rangot, közéleti emberként is itt volt legaktívabb. Számos megbízatást töltött be az egyetem és a város társadalmi életében is. 1937-ben jelent meg első nagyobb lélegzetű pszichológiai tárgyú munkája, *Bevezetés a neveléslélektanba* címmel. Számos könyve és publikációja között találhatjuk *A gyermek lélektana* című kétkötetes művét (1938 és 1940), melyben a kor legjelentősebb eredményeit és irodalmát felhasználva adott komp-

lex, részletes képet a gyermekről. 1940–44 között Kolozsvár következett, ahol nyilvános rendes tanárként működött, és a Lélektani Intézet igazgatója volt. 1945 után visszatért Budapestre és a József Nádor Műszaki Egyetem Közgazdasági Karán a neveléstudomány, a lélektan és a bölcselet nyilvános rendes tanára lett. 1947-ben kilépett a bencés rendből, és feleségül kérte volt tanítványát, ezért megromlott kapcsolata az egyházzal. Ugyanakkor az új rendszer egyre dogmatikusabbá váló kultúrpolitikai vezetése éppen szerzetesi múltja miatt fokozatosan leépítette. Igaz, 1952-ben igen nehéz körülmények között sikerült megszereznie a kandidátusi fokozatot, 1954-ben eltávolították állásából, és felszólították, hogy adja be nyugdíjazási kérelmét. A MÁV Pályaalkalmasság-vizsgáló Állomásán eltöltött néhány év után visszavonult. Az aktív munka befejeztével szellemének frissen tartása felesége gondoskodásának volt köszönhető. Utolsó éveinek termése néhány tudományos közlemény és sok-sok kézirat.

1971. május 20-án halt meg a XX. század egyik legkiválóbb magyar pszichológusa, akinek KISS ÁRPÁD szerint „nagy része volt abban, hogy egy időben, egy lélektanilag megalapozott korszerű gyakorlati pedagógia ösztönzően és megtermékenyítőleg hatott az egész országban." (KISS Á., 1971)

A VÁRKONYI-hagyaték kisebb hányada jelenleg az MTA Kézirattárában van, a kéziratos részének jelentős százaléka, valamint jónéhány tárgyi emlék viszont a Tiszáninneni Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményeiben található Sárospatakon. Hogy miért került éppen Sárospatakra az anyag, ennek tisztázásához segítségemre voltak a gyűjtemény dolgozóin és az írásos beszámolókon kívül DR. DEÁK GÁBOR, az egykori tanítvány, illetve az 1994-ben elhunyt nagyhírű sárospataki teológia professzor, DR. ÚJSZÁSZY KÁLMÁN özvegye.

A történet kezdete az 1930-as évekig nyúlik vissza. A sárospataki Teológiai Akadémián tanított akkoriban az Erdélyből származó MÁTYÁS ERNŐ professzor, az Újszövetség tanára. Jó barátja volt a szegedi BARTÓK GYÖRGY professzor, aki családjával sokat és szívesen nyaralt Sárospatakon. ÚJSZÁSZY KÁLMÁN ebben az időben készült – mint a Tanítóképző Intézet vallástanára – az egyetemi magántanári cím megszerzésére. Témáját megismerve BARTÓK ajánlotta, hogy kérjék ez ügyben VÁRKONYI segítségét, mert ő jártas volt szociológiai témákban is. Így indult el egy tartalmas munkakapcsolat, majd egy életre szóló barátság a VÁRKONYI és az ÚJSZÁSZY család között. Önéletrajzában így emlékezik vissza ÚJSZÁSZY professzor életének e jeles időszakára: „Az egyetemi magántanári képesítést Szegeden dr. Várkonyi Hildebrand Dezsőnél szereztem meg ... már a Patakon folyó és a szociológiai szemináriumnak indult faluszemináriumi munkában leszűrt tapasztalatokkal, de erősen a kor parasztszemléletéhez tapadva írtam meg a *Falunevelés szellemi alapjai* címmel" (ÚJSZÁSZY, 1966). A habilitáció kezdete 1938/39, a habilitációs okirat keletkezése: 1941. május 1.

A két család barátságának és ÚJSZÁSZY professzor személyes közreműködésének köszönhetően került VÁRKONYI hagyatékának nagy része Sárospatakra. Ebben ÚJSZÁSZY VÁRKONYI professzor özvegyével, Kisfaludy Erős Piroskával állapodott meg, majd azt tervezték – főleg Várkonyiék katolikus egyházzal való kapcsolatának megromlása miatt –, hogy értékesítik lakásukat, majd a család sírját az összegből a sárospataki református temetőben biztosítják. Így történt, hogy az

asszony halála után VÁRKONYI professzor és Piroska fiának hamvait a rákoskeresztúri temetőben exhumálták és Sárospatakra hozták. Mindhárman itt nyugszanak ma is. DEÁK GÁBOR így ír erről: „Már maga a tény is, hogy ÚJSZÁSZY professzor úr a sárospataki temetőben biztosított örök nyughelyet egy volt bencés szerzetesnek, mutatja, hogy nem akármilyen kapcsolatról van szó. Ennek tanújaként mint dr. Várkonyi Hildebrand Dezső professzor úr kolozsvári tanársegédje és tanítványa adom bizonyságát ezekben a sorokban. ...Bízunk abban, hogy Sárospatakon Újszászy professzor úr után mindig lesz, aki virágot vigyen a nagy pedagógus, Professzorunk sírjára..." (DEÁK G., 1996).

Sárospatak mind tárgyi, mind írásos hagyatékot őriz. A tárgyak között megtalálhatjuk VÁRKONYI professzor íróasztalát, berendezési tárgyait, néhány használati eszközét.

Az írásos hagyaték tudományos jellegű kéziratokat, gépírásmásolatokat, illetve egyéb, nem szakmai jellegű írásokat tartalmaz. A pszichológiai jellegű munkák összterjedelme kb. 3350 oldal, ez mintegy 40 tanulmányt, cikket, illetve akár kész könyvet foglal magába. Ezek nagy része – kb. 2500 oldal – kézírás. Más, főleg filozófiai jellegű művei kb. 1000 oldalt tesznek ki, ezek szinte teljes egészében kéziratok.

A pszichológiai munkák – de szinte a teljes hagyaték – keletkezési hely és évszám nélkül szerepelnek. Az évszámmal ellátott néhány tanulmány és a hivatkozások dátumai alapján azonban biztosra vehető, hogy a professzor életének utolsó egy–másfél évtizedéből valók. A témákat illetően megállapítható, hogy ebben az időben VÁRKONYI professzor főleg gyermek- és pedagógiai lélektani jellegű műveket alkotott.

Néhány cím ezek közül: *A gyermek értelmi fejlődése*; *A gyermek fogalomalkotása*; *A gyermeki gondolkodás sajátosságai*; *A problematikus gyermek. A nehezen nevelhető gyermek*; *A tárgy képének kialakulása gyermekkorban*; *A térszemlélet fejlődése gyermekkorban*.

A PROBLEMATIKUS GYERMEK. A NEHEZEN NEVELHETŐ GYERMEK

A problematikus gyermekekkel foglalkozó tanulmány jól példázza azt, hogy VÁRKONYI utolsó korszakában hogyan bontja ki részletesebben az előbb már érintett témaköröket.

A bibliográfiában tallózva 1934-ben találunk Várkonyitól egy könyvismertetést a *Magyar Pszichológiai Szemle* 8. számában, melyet a professzor Éderer Istvánnak *A nehezen nevelhető gyermek mint biológiai probléma* című művéhez írt. A témához *A lelkiélet zavarai* c. könyvében tért vissza VÁRKONYI 1943-ban, ebben külön fejezetet szentelt a problematikusság és nehezen nevelhetőség kérdésének. A Sárospatakon őrzött kéziratos tanulmány pedig 138 oldalnyi terjedelemben immár még részletesebben, behatóbban taglalja a jelenséget.

Gondolatmenete a következő:

Mindenekelőtt a nevelhetőség, normalitás és egészség kérdésével foglalkozik, felhívja a figyelmet ezen fogalmak viszonylagos jellegére. A nevelhetőség lényegét az alakíthatóságban, fejleszthetőségben látja. A normális gyermekek szerinte legalább közepes fokban nevelhetők. A következő négy csoportot különíti el a nevelhetőség szempontjából:

- normálisan nevelhetők
- nevelhetetlenek
- túlságosan könnyen nevelhetők
- nehezen nevelhetők.

A nehezen nevelhetőség kiváltó okait taglalva HAUSELMANNt idézi, aki szerint az okok három csoportba oszthatók: idegrendszeri működésbeli zavarok (VÁRKONYInál: öröklött tényezők), pszichopata konstitúciók (VÁRKONYInál: pszichikus alkati tényezők), valamint a miliő sérülései (VÁRKONYInál: miliő-összetevők). Ezután meghatározza a nehezen nevelhetőség lényegét. Szerinte a fogalom tartalma nem pontosan körülírható, tartalma nem szilárd és megállapított jegyek összessége. Értelmezése attól függ, hogy mit tartunk normálisnak, és milyen nevelési követelményeink vannak. A nehezen nevelhető gyermekek körét jól el kell választanunk a kóros, beteg, pszichotikus vagy neurotikus gyermekek eseteitől. Hangsúlyozza, hogy a nehezen nevelhetőséget a normalitás körében elhelyezkedve kell felfognunk. PETERSre hivatkozva kifejti, hogy a nehezen nevelhetőket a „pedagógiailag abnormisok" kategóriáival lehet legjobban jellemezni, akik azonban lélektani szempontból a normalitás körén belül maradnak. A nehezen nevelhető gyermek beletartozik a problematikus gyermek fogalmának tartalmába. Így igaz az az állítás, hogy minden nehezen nevelhető gyermek problematikus, de fordítva nem áll az összefüggés. Lényeges, hogy náluk az átlagot jellemző pedagógiai módszerekkel nem, vagy csak lassabban lehet eredményt elérni. A „normális" nehezen nevelhetőséget (ami pl. a dackorszakban vagy a serdülőknél tapasztalható) nem soroljuk ide. Ezután egy SIMON-féle vizsgálat alapján az IQ-val való összefüggésre is utal, melyben az adott életkori lemaradás későbbi kihatásait mutatta be a szerző.

Cselekvés-lélektani szempontból a nehezen nevelhetőség fő oka VÁRKONYI szerint a negatív feszültség, amit az anticipációk és a valóság közötti tartós ellentét, konfliktus okoz; ez krónikussá válik, de nem maradhat az, mert így senki sem élhet. Ezért következnek be bizonyos kompenzációk.

A típusokat három szempont alapján különíti el:

a) állandó, átmeneti és periodikus;
b) egész személyiségben vagy egyes területeken mutatkozó;
c) különböző alapzavarokban megnyilvánuló típusok.

A következő kérdéskör: mi a teendő ezekkel a gyerekekkel? VÁRKONYI szerint legfontosabb a felfedezés, a diagnosztizálás. Igyekezni kell ellensúlyozni a miliőártalmakat, illetve, ha szükséges, akár „állami rendelkezéssel" is miliőváltoztatást – esetleg kiemelést – elérni. „... a szülők rossz példája minden téren hat a gyermekekre, akik legtöbbször utánozzák a rossz példákat, de lehet, hogy ellenkező reakcióval válaszolnak reájuk, mert szégyenlik vagy elítélik szüleik életmódját"

ját" (VÁRKONYI, é. n., 82). Ezután a leggyakoribb nevelési hibákra tér ki, amelyek előidézői lehetnek a nehezen nevelhetőségnek. Ezek között első helyen említi a szülők elhanyagoló nevelését, illetve, ha a szülők „nem értenek" a neveléshez. (Azt hiszem, manapság a túl korán, éretlenül vállalt gyermekek esetei igencsak alátámasztják a gondolatot.) Az okok között felsorolja még a mostoha mivoltot, az „egyke" helyzetet, melynek szerinte legfőbb veszélyei, hogy a gyermek önállótlanná, ügyetlenné, koravénné, koraéretté, hipochonderré vagy egoistává válhat. Ide sorolja még a folyton változó környezet veszélyét, melynek következményét abban látja, hogy a gyermek elveszti egyensúlyát és alapelveit, kész lesz minden kiutat elfogadni, gyökértelenné válik. A testvérhelyzet is rejt veszélyeket, mégpedig ez aszerint alakul, hogy a gyermek első vagy utolsó szülött, nem kívánt, egyetlen vagy esetleg „kedvenc". A brutális érzelmi hatások, fenyegetések, a következetlen és abszurd nevelés következményeként kialakult elkényeztetettség következik a sorban. A szabadság túlzása, a nevelési eszmények és a gyakorlás hiánya, a rossz példák, a rossz társak, a túlterhelés és ennek következménye, a korai kifáradás szerepelnek még a kiváltó tényezők között.

A bizonytalanság érzése önálló megoldások keresésére vezetheti a gyereket – gyakran rossz irányban. A boldogtalanság következménye a menekülés – legtöbbször az utcára; az ilyen fiatalokból gyakran válnak szexuális bűnözők. Az utca hatása: a szociális normák elveszítik a személyre ható erejüket, az oda kerülők deperszonalizálódnak. A gyermek a parancsokat és tilalmakat személyekhez köti, velük azonosítja. A nyomor mint az elsőrendű életszükségletek jelentős hiánya veszélyeztető tényező lehet, viszont így folytatja: „A szegénység – mint másutt kifejtettük – még nem okoz lelki károsodást; a becsületes emberek száma a polgári társadalmakban egyforma – a szegényeknél és gazdagoknál" (VÁRKONYI é. n., 91). A lényeg tehát az erkölcs és a becsület.

A tanulmány záró részében a nehezen nevelhető gyermekek pedagógiájának elveit gyűjti össze VÁRKONYI. Hangsúlyozza az egyéni nevelés fontosságát, a környezet megfelelő alakítását, változtatását. Szükséges a gyermek gyógyító folyamatban való belső lelki részvétele, a pedagógusnak ezt kell tehát kialakítani benne. Fontos a megelőzés, a különböző gátlások, szabályozások létesítése – mindehhez pedig a megfelelő pedagógiai vezetés, a gyermek folyamatos foglalkoztatása, lekötése. A család szerepe rendkívül fontos, ebben a vonatkozásban a felvilágosító munka, a „szülők iskolája" a legjelentősebb tényező, ami VÁRKONYI megfogalmazásában „társadalmi küzdelmet" jelent. Úgy gondolom, ebből a tanulmányból szinte sugároznak a mának is szóló üzenetek.

Kutatásom során a vonatkozó irodalomból, VÁRKONYI saját munkáiból és egykori tanítványainak, munkatársainak elbeszéléseiből egy széles látókörű, kivételes műveltségű tudóst ismertem meg. Rendkívüli tájékozottsággal bírt a nemzetközi lélektani irodalomban, otthonosan mozgott és tudott rendet teremteni, biztos kritikával válogatni abban. Jelentős szerepe volt a neveléstudomány gazdagításában és a lélektani szemlélet elterjesztésében.

Az általa oktatott és népszerűsített pedagógiát a gyermekpszichológiával ötvözte, ami akkoriban úttörő vállalkozásnak számított. A nevelési folyamatba bevezette a gyermek tanulmányozásának módszerét, kiegészítve azt a fejlődéslélektani

ismeretek következetes alkalmazásával. Munkásságát végigkísérte egész lélektani szemlélete: az emberben, a növekedésben mindig a teljes egészet tekintette, sosem az egyes működéseket elszigetelten vagy elvontan, hanem a személyiség részeként, abba beleszövődve. Végül a cselekvéslélektan szempontjait is érvényesítette a nevelés elméletében és gyakorlatában, ami elvezette az indítékok, az öntevékenység, az alkotás jelentőségének felismeréséhez. Munkáját folytatni, munkáit népszerűsíteni abban a szellemben, azzal az igényességgel, ahogyan ő tette: a valódi értékeknek visszaadni a kellő helyet az emberek értelmében és akaratában – ma is aktuális és nemzedékünkhöz méltó feladat.

Befejezésül álljon itt a nagy tisztelő és tanítvány, Rókusfalvy Pál tanulmányából vett idézet, melynek gondolatait jómagam is hozzám közelállónak vélem. „Igazi szellemi vezető volt, akikre ma különösen nagy szükség van. Tevékenységével mindig túlmutatott önmagán valamire, ami nagyobb nála. Ezt köszönöm én is neki, az értékek világát, amely nemcsak iránytű utunkon, hanem végtelen távlatot is nyit, amelyben viszonylagossá csökken a köztünk lévő különbség és egyformán fontossá válik mindannyiunk küldetése" (RÓKUSFALVY, 1988, 242).

IRODALOM

DEÁK G. (1996) Újszászy Kálmán és Várkonyi Hildebrand Dezső meg Hilscher Rezső. In *Újszászy Kálmán emlékkönyv*. Szerk. Balassa Iván, Kováts Dániel, Szentimrei Mihály. Szabad Tér Kiadó, 18.

KISS Á. (1971) Várkonyi Hildebrand Dezső. Nekrológ. *Magyar Pedagógia, 4,* Budapest, 24.

KISS GYÖRGY (1993) Várkonyi Hildebrand Dezső és a magyar pszichológia. In Várkonyi H. Dezső: *A cselekvés lélektana*. OPKM, Budapest

RÓKUSFALVY P. (1988) Várkonyi (Hildebrand) Dezső életműve. In *Várkonyi (Hildebrand) Dezső. Emlékkötet*. Szeged

SZÁNTÓ K. (1984) Várkonyi Hildebrand Dezső életútja és munkássága. *Pedagógiai Szemle, 12,* 87.

ÚJSZÁSZY K. (1996) Önéletrajz. In *Újszászy Kálmán emlékkötet*. Szerk. Balassa Iván, Kováts Dániel, Szentimrei Mihály. Szabad Tér Kiadó, Budapest, 127.

VÁRKONYI H. D. (é. n.) *A problematikus gyermek. A nehezen nevelhető gyermek*. Kézirat. Tiszáninneni Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményeinek Kézirattára. 82.

VÁRKONYI H. D. (é. n.) I. m. 91.

VÁRKONYI H. D. (1943) *A lelki élet zavarai*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest

THE HERITAGE OF (HILDEBRAND) DEZSŐ VÁRKONYI AT SÁROSPATAK

KISS, FERENC

The paper deals with one of the most outstanding Hungarian educational theoreticians and psychologist of our century, DEZSŐ VÁRKONYI HILDEBRAND.

A short survey of his life and activities is followed by a narrative of the events leading to his literary estate being transferred to Sárospatak. The moments are emphasized that explain how could the late works of a former Benedictine Catholic monk be transferred to a Protestant school, and how could he be buried in a Protestant cemetery.

The author reports initial analyses of the literary heritage as well.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 195–203.

REJTŐZKÖDÉS ÉS (ÖN)ROSTÁLÁS
A PSZICHOLÓGIA MAGYARORSZÁGI VISZONYAIRÓL A FORDULAT ÉVÉTŐL (1948/49) 1956-IG

LÁNYI GUSZTÁV

ELTE Szociológiai Intézet, Szociálpszichológiai Tanszék

Az előadásban a pszichológia magyarországi viszonyaival foglalkozó kutatásaink alapján a pszichológia hazai állapotának az 1948/49 és 1956 közötti időszakra jellemző legfőbb tendenciáit foglalom össze. Az előadás forrását egyfelől a levéltári kutatások, másfelől az 1940 előtt született pszichológusok önéletrajzai képezik. Az előadásban arra teszek kísérletet, hogy tipizáljam a korszak pszichológusainak jellegzetes – azaz intézményesen is rögzült – szakmai önképét: egyrészt a meghatározó személyek, intézményes tere(i)k, másrészt a legfontosabb események-történések rekonstrukciójával igyekszem az összefüggéseket vázolni.

BEVEZETÉS: A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZEREI

A hazai pszichológia mint tudomány és mint hivatás is igen nagy változáson ment át 1945 után. Mi arra voltunk kíváncsiak, hogy az 1945 utáni magyar pszichológia fejlődését milyen szakmai és eszmei minták jellemezték. Azért is voltunk erre kíváncsiak, mert – meglepő (vagy talán nem is annyira meglepő?) módon – mindmáig nem született szisztematikus feldolgozás sem a szellemi arculat formálódásáról, sem az intézményes keretek sokszor a politikával is közvetlenül összekapcsolt

Előadás a XIII. Országos Pszichológus Nagygyűlésre, Pszichológiatörténeti Szekció, Pécs, 1998. április 15–18. – Az előadás a T 013640 nyilvántartási számú OTKA által (1994–1997 között) támogatott kutatás által feltárt anyagok felhasználásával készült, témavezető: Lányi Gusztáv. A kutatási programban, amely a hazai pszichológia 1945 és 1975 közötti viszonyaival foglalkozott, részt vett még Bodor Péter (ELTE Szociológiai Intézet, Szociálpszichológiai Tanszék) és Pléh Csaba (ELTE BTK Általános Pszichológiai Tanszék). – A kutatáshoz kapcsolódó publikációk: BODOR, LÁNYI, PLÉH, 1995, 1996, 1997, 1998. – BODOR, LÁNYI, MARIÁN, PLÉH, 1997, 1998. – LÁNYI, 1996, 1998. – PLÉH, 1997. – Az itt közölt előadás egy másik tanulmányom szövegvariánsának tekinthető (l. LÁNYI, 1998, 225–231).

alakulásáról. Kutatómunkánk több egymásra épülő megközelítési mód segítségével ezt a hiányt kívánta pótolni.

Arra voltunk tehát kíváncsiak, hogy (1) miképpen gondolkodnak a magyar pszichológusok saját szakmájukról, s az azt formáló tudományos és egyéb eszmei (ideológiai, politikai stb.) áramlatokról; s (2) arra, hogy miképpen alakult szakmai identitásuk, milyen élettörténeti, szocializációs és egyedi események eredményezik a szakmai profil kialakulását; és végül (3) milyen intézményes döntések befolyásolták a pszichológus szakma sorsát.

Forrásaink a következők voltak:

Önéletrajzok: az 1940 előtt született pszichológusok önéletrajzai. A minta természetesen (vagy sajnos?) statisztikailag nem, de egyébként reprezentatív volt. Azaz igyekeztünk a hazai pszichológia meghatározó egyéniségeitől önéletrajzokat kapni. Ezeket a szövegeket számítógépre vittük s tartalomelemzéseket végeztünk rajtuk.

Levéltári források: a hazai központi levéltárakból (ELTE Levéltár, Magyar Országos Levéltár, MTA Levéltár, Politikatörténeti Alapítvány Levéltára) igyekeztünk az 1945–1975 közötti pszichológiával kapcsolatos legfontosabb dokumentumokat kigyűjteni, a kigyűjtött dokumentumokat lekódoltuk,[1] s arra törekedtünk, hogy az egyedi eseményeket – például szakalapítást, vezetői kinevezéseket, szakmai és/vagy politikai eseményeket, kapcsolatokat stb. – követő, de ugyanakkor statisztikailag is rendezett feldolgozást adjuk.[2]

Ezen források és dokumentumok feldolgozása során elfogadtuk a hazai pszichológia történetével foglalkozó publikációk – így például PUTNOKY JENŐ (1970), PATAKI FERENC (1977), PLÉH CSABA (1979, 1984, 1985) PLÉH CSABA és LÁNYI GUSZTÁV (1984), valamint KISS GYÖRGY (1995) – megállapításait: azt, hogy a magyar pszichológia története a második világháború után a következő szakaszokra osztható fel:

- viszonylagos virágzás és korlátozott szabadság: 1945–1948,
- teljes elnyomás: 1949–1956,
- lépcsőzetes visszatérés és professzionalizáció: 1957–1975.

Tulajdonképpen még felvehetünk egy negyedik szakaszt is:

- a növekvő szakmai differenciálódás és terjedés: 1975-től,

amely azonban már a jelenbe is „benyúlik", s ezért tudomány*történeti* relevanciája mintegy feloldódik. Elemzéseink záró időhatárát éppen ezért valahol itt, a 70-es évek közepénél húztuk meg.

Levéltári forrásainkat kétféle összefüggésben hasznosítottuk: egyfelől a konkrét, egyedi események dokumentálására törekedtünk, másfelől az intézményi (bü-

[1] A levéltári munkálatokban Cseh Gergely, Cseh Zita, Horváth Ákos, Németh Józsefné levéltárosok, a dokumentumok számítógépes feldolgozásában Marián Andor szociológia szakos egyetemi hallgató volt a segítségünkre.

[2] A levéltári dokumentumok feldolgozásából származó statisztikai adataink természetesen nem reprezentatívak a fogalom (például a szociológiai felvételek során használatos) matematikai-statisztikai értelmében, mindazonáltal a (tudomány)történeti tendenciák ábrázolására és illusztrálására, azaz bizonyos makroinformációs struktúrák, összefüggések jelzésére mégis alkalmasnak tarthatjuk. (Vö. MAWDSLEY, MUNK, 1996.)

rokratikus, politikai stb.) „rend" funkcionálását szerettük volna mintegy „tetten érni". Azzal a – részben módszertani, de másfelől a tudománytörténet-írás paradigmáit is érintő – előfeltevéssel éltünk ugyanis, hogy

- a tudományok (így a pszichológia) történetét nemcsak a „tiszta" *eszme-* (szellem-) történeti rekonstrukciója alapján lehetséges megírni,
- továbbá a narratív és kronologikus „tények'" egyébként nagyon is nélkülözhetetlen (pozitivista) feltárása szintén inkább a „vég"*-eredmények* – a kihűlt, megfagyott, a tiszteletre méltó *életművek* – apologetikus vagy éppen anatémás kritikai (netán „dialektikusan kiegyensúlyozott", esetleg „száraz" és „hűvös" lexikonszócikké tömörített) feldolgozása mellett helye lehet
- a kontextust hangsúlyozó tudománytörténeti rekonstrukciónak is.

A tudományok *kontextusát* vizsgálhatjuk *szociológiai* és *pszichológiai* jelentéseikben:

(1) A *szociológiai kontextus* vizsgálata nem más, mint az intézményi (a bürokratikus, a politikai stb.) „rend" vizsgálata: mi, miként már jeleztük, az intézmények által termelt dokumentumok *mint végtelen szövegek* alapján igyekeztünk rekonstruálni az „eszmék" intézményes kötöttségekben egzisztáló motivációit, hátterét.

(2) A *pszichológiai kontextus* vizsgálata során pedig arra lehet törekedni, hogy feltárjuk tudományos életművek (és a pszichológusi szakma, vagyis az alkalmazott pszichológiai tevékenység) személyes motivációit, az interperszonális hálókat, a tudományos iskolák, műhelyek, befolyások, tekintélyek és ellenszenvek stb. informális struktúráját. A *személyes tudományos és szakmai életvilág* rekonstrukciója sem könnyű feladat, hiszen az időbeli közelség, talán bizonyos fokú érintettségek is zavarhatják az „objektív" látást.

A módszertani nehézségek (vagy még inkább csapdák) kikerülése okán is a *szociológiai* és *pszichológiai* rekonstrukciót természetesen kiegészítettük a fentebb hagyományosabbnak (eszme- [és/vagy szellem-] történeteinek és pozitivistának) titulált tudománytörténet-írási módszerekkel is. A levéltári (bürokratikusan, politikailag stb. „szennyezett") szövegeket, valamint az önéletrajzi (tehát szükségképpen én-központú, a saját emlékezet szűrőjén átbocsátott) visszaemlékezéseket *puszta információként* kezeltük (kódoltuk stb.), az így kirajzolódó kontextust viszont nem tekintettük önmagában álló és *abszolút magyarázóértékkel bíró tudománytörténeti értékítéletnek*.

Mindazonáltal – és éppen ezért – úgy gondoljuk, hogy mi elsősorban dokumentumokat (levéltári forrásokat, önéletrajzi visszaemlékezéseseket) gyűjtöttünk, amelyek tudománytörténeti interpretálását, illetve annak kezdő lépéseit is megkíséreltük, ám inkább azzal az igénnyel, hogy a folytatásra biztassunk másokat is.

Mostani előadásomban tehát arra teszek kísérletet, hogy a pszichológia magyarországi viszonyaival foglalkozó kutatásaink alapján a pszichológia hazai állapotának az 1948/49 és 1956 közötti időszakára jellemző legfőbb tendenciáit összefoglaljam. Tipizálni fogom a korszak pszichológusainak jellegzetes – azaz intézményesen is rögzült – szakmai önképét: egyrészt a meghatározó személyek, intézményes tere(i)k, másrészt a legfontosabb események-történések rekonstrukciójával igyekszem az összefüggéseket vázolni.

TELJES ELNYOMÁS: 1949–1956

Az ötvenes évek nyílt sztálinizmusa közismerten elnyomta a pszichológiát, aminek egyfelől személyes drámáit jól láthatjuk az önéletrajzokban (lásd BODOR, LÁNYI, PLÉH, 1998), másfelől a „személytelen" és „arctalan" dokumentumok információs struktúráiban: például abban, hogy szinte alig van a pszichológiával kapcsolatos dokumentum, ami kevés mégis akadt, az is inkább a személyekkel kapcsolatos „intézkedések" (elbocsátások stb.) bürokratikus-közigazgatási információi, ami szintén feltűnő, hogy a külföldi kapcsolatok szinte teljesen megszűntek, azaz ezek is „egyenirányúsítottak" lettek.

Ezek a személyes és „személytelen" összefüggések azonban nem valamiféle idioszinkráziára utalnak, hanem a rendszer ideológiai logikájából fakadó kondíciókra. Egyrészt a pszichológia egyes irányzatainak, elsősorban a pszichoanalízisnek az ambíciói az ember egységes és átfogó magyarázatára riválist jelentettek a marxista hegemóniatörekvések számára, s ez megpecsételte sorsukat. Másrészt minden pszichológia azt képviseli, hogy az embernek adott, s lassan változó paraméterei vannak, melyeket a társadalmi gyakorlatban figyelembe kell venni, s melyeket a tudomány először meg kell ismerjen ahhoz, hogy működésük befolyásolásának kérdése felvetődhessen. Ez élesen szembeáll a „holnapra megforgatjuk az egész világot" jelszavával, a voluntarista kommunista politikának azzal a hitével, hogy az ember korlátlanul alakítható lenne, mégpedig azonnal és visszafordíthatatlanul. Innen ered nemcsak a pszichológia visszaszorítása, hanem maradványainak beterelése a pedagógia akkor meglehetősen ideologikus uralma alá is, vagy az a pavlovizáció, melyről az életrajzok is éreztetik kétélű jellegét: egyszerre volt totalitárius és szűk látókörű, de mégsem olyan voluntarista, mint a pedagógia. Levéltári kutatásainkból is kitűnt; hogy e korszak pszichológusai a pszichológiát csak úgy voltak képesek művelni, ha tudományukat vagy a *pavloviánus (ál)arc* és/vagy a *pedagógia (kemény ideológiai) maszkja* mögé rejtették. A pszichológia minimális intézményes kereteit így ugyan képesek voltak igen nagy nehézségek, kompromisszumok árán fenntartani, de tudományuk valójában alig létezett: léte csak látszatlét volt.

Pavloviánus (ál)arc

Kardos Lajosnak ezt a (látszat)létet például úgy sikerült biztosítania, hogy saját „alkalmazkodó" személyén keresztül stabilizálta a pszichológia egyetemi oktatását, azaz előbb tanszékvezetővé nevezték ki (1948-ban), majd 1953-ban megkapta az egyetemi tanári címet is. A kinevezési procedúrákban természetesen igencsak fontos szempont volt az, hogy „Kardos Lajos tudományos pályafutása példája annak, hogy a marxizmus–leninizmus hogyan hódítja el a burzsoá tudományosság légköréből legjobb tudósainkat, ő, ki a felszabadulás előtt Karl Bühler kiemelt tanítványa és munkatársa volt, s az USA-ban főiskolai oktató lehetett, ma a pavlovi fiziológia alapján álló lélektani kutatások hazai úttörője."[3]

[3] ELTE Levéltár, 8/a. 51. köt., 1953. május 7.

A szovjet importból származó reflexológia adaptálása arra volt alkalmas, hogy a wundti hagyományok „pavlovizálásával" az absztrakt, természettudományos pszichológia „megmenekült" (ennek tudománytörténeti jelentőségű dokumentuma: KARDOS, 1957).

Azok a pszichológusok – Kardos Lajos és néhány tanítványa, munkatársa – azonban, akik ezt az „átmentést" végezték, igencsak nyaktörő mutatványokra kényszerültek. Ha például beleolvasunk az ELTE BTK Lélektani Tanszékének tanszéki értekezleteiről készült jegyzőkönyvekbe, tehát azokba a dokumentumokba, amelyek a kemény ötvenes években készültek, hát bizony – és persze természetesen – csak a lehangoló nyelvi klisék és az ideológiai sablonok „szelleme" csap meg bennünket a több évtizedes távolból. A Lélektani Tanszék oktatói például megbeszélték – a jegyzőkönyv szerint – „Sztálin elvtárs legújabb művének és az SZKP XIX. kongresszusa anyagának jelentőségét a lélektan területén."[4] A 1952/53-as tanév II. félévi munkatervében pedig többek között azt rögzítették, hogy „A politikai-erkölcsi világnézet megszilárdításához és mélyebb megértéséhez hozzájárulunk, valamint a dialektikus gondolkodás készségét kifejlesztjük."[5]

> Ezekben a hivatalos dokumentumokban „megfagyott" szellem persze már a leírás pillanatában sem lehetett igazán élő vagy még inkább belülről elfogadott, ám mindenképpen determináló erő volt: ezért – ahogy BARKÓCZI ILONA (1997, 413) írja visszaemlékezéseiben – bele kellett bújniuk PAVLOV „védő köpenyébe". A kényszert elaborálták – fogalmaz találóan GARAI LÁSZLÓ –, például ahogy Kardos Lajos Pavlovot behavioristára veszi, „már önmagában sem semmi, hogy azonban egyidejűleg Gestalt-pszichológust is csinál belőle, s pláne egy olyan fejezetben, amelyben az »alaklélektant« (így! idézőjelben!) súlyosan elmarasztalja", ez lenyűgöző „intellektuális bravúr" (GARAI, 1997, 315).

Psychologia: ancilla pedagogiae et politiae

Amíg a pavloviánus (ál)arc felöltése a természettudományos pszichológia túlélését szolgálhatta, a pszichológia társadalom- és/vagy szellemtudományos területe „megmentésére" a szintén szovjet importból származó, leginkább Makarenko nevével fémjelezhető pedagógia „felhasználása" adott lehetőséget. Ám ez a manőver – miként a Pavlov „védő köpenyegébe" való bújás is – valójában a pszichológia látszatlétéhez vezetett, s ebben a kontextusban alakult ki az a sajátos szakmai identitásvesztés, hogy maguk a vezető pszichológusok sem tartották magukat pszichológusnak: Mérei Ferenc például ekkoriban úgy vélekedett – Molnár Imre visszaemlékezései szerint –, hogy „a pedagógia sokkal fontosabb, mint a pszichológia" (MOLNÁR é. n., 36). A korabeli hivatalos és uralkodó nézet szerint a pszichológia pedagógiai tudomány volt.

A pszichológia úgy és azért volt pedagógiai tudomány, mert rátelepedett az egyre inkább „diadalmasan" és lendületesen győzedelmeskedő bolsevik ideológia.

[4] 1952. dec. 24., ELTE Levéltár 8/m. 33. doboz
[5] ELTE Levéltár, 8/m. 27. doboz

A pszichológia ezért ugyan a pedagógia „szolgálólányává" vált (MOLNÁR, é. n., 53), ám inkább azt lehetne mondani, hogy az így annektált pszichológia – a pedagógiával, a filozófiával és egyebekkel együtt – *a politika „szolgálólánya"* lett. Mindez azért történt így, mert – gondolták és hirdették is akkoriban – a szocialista forradalom „fokozott feladatokat állít a nevelés elé és felfokozza a nevelőmunka lendületét" (LÁZÁR, 1950, 86). Makarenko, s egyáltalán a Szovjetunió – volt a minta az „elvi szilárdságra", arra például és többek között, hogy a „jó iskolai nevelőmunka szükségképpen *politikai tartalmú*" munka is (LÁZÁR, 1950, 106).

A pszichológia pedagógiába való olvasztása persze nem akármilyen „(osztály)-harcok" árán vált lehetségessé. A bonyolult koreográfiával megkomponált előadásnak néhány fő- és tucatnyi mellékszereplője volt: az egyik a már eddig is többször megidézett MÉREI FERENC. Míg a koalíciós időkben ő volt a kommunista inkvizítor a pszichológia területén, pedagógiai-politikai mozgalmárként pedig a NÉKOSZ egyik vezető ideológusa szerepét is betöltötte, a „fordulat éve" után számára is megfordult a szereposztás: az inkvizítorból áldozat lett, ő, aki korábban a kontroll gyakorlója volt, a kontroll tárgyává vált.

A pedológia elítélésének politikai szcenáriuma

A Mérei Ferenc elleni nagy támadás a pedológia elítélésének szcenáriuma volt. Szemére vetették, hogy az Országos Neveléstudományi Intézetből (Mérei ennek volt a főigazgatója) „második minisztériumot" csinált. De mindez csak szolid bevezetés volt az „ideológiai aknamunka", a „pszichológiai kuruzslás" vádjához képest, nem beszélve arról, hogy „Rohat (sic!) kispolgári klikket szervezett maga köré".[6] Mérei ugyan igyekezett – a szcenárium előadásainak megfelelően – még időben „önkritikát" gyakorolni (MÉREI, 1948), de természetesen ez hatástalan maradt. Bírálói ugyan (talán elégedetten?) nyugtázták azt a tényt, hogy a „pedológia legfőbb magyar képviselője nem vállalja a pedológiát", ám számukra mégis az volt a kérdés: „vajjon mondhatjuk-e ennek alapján, hogy a pedológia veszélye elmúlt? Vajjon nem arról van-e szó, hogy most – még inkább, mint eddig – marxista filozófiával akarja leplezni magát?" (LÁZÁR, 1950, 13.) A szcenárium végkifejleteként tehát megszületett az ítélet: az Országos Neveléstudományi Intézetet feloszlatták, Méreit és munkatársait pedig szélnek eresztették.[7] A szcenárium íve persze attól vált teljessé, hogy 1956 szeptemberében rehabilitálták Méreiéket. Az MDP illetékesei elismerték, hogy „téves" volt az 1950-es párthatározat, s ezért azt javasolták, hogy vizsgálják felül a pártból való kizárásuk ügyét is. Annál is inkább – áll az MDP Központi Vezetősége Tudományos és Kulturális osztálya által 1956. szeptember 6-án készített feljegyzésben, amit Kiss Károlynak, a Központi Ellenőrző

[6] Jelentés a VKM-ben folyó ellenséges tevékenységről, 1950. II. 1. MOL, 276. fond 53/47. őe., 13–14. lap.

[7] Az MDP KV határozata a VKM munkájával kapcsolatos kérdésekről, 1950. március 28., MOL, 276. fond 54/92. őe., 28–36. lap. – Az államigazgatási aktus, vagyis az ONI megszüntetése a 122/1950. (IV. 29.) MT sz. rendelet által történt. Vö.: Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye, 1950. I. 300. lap. – Az ONI ügykörét a VKM elvi főosztálya vette át. Vö.: MOL, 276. fond 91/147. őe., 94. lap.

Bizottság vezetőjének írtak –, mert a „fent megnevezett elvtársak [azaz Mérei Ferenc, Faragó László, Varga Tamás és Varga Tamásné Binét Ágnes] erkölcsi és anyagi kár ellenére hűek maradtak a párthoz és készek a szakterületükön a párt politikájának, a szocializmus ügyének sikerét szolgálni.[8]

A „szocialista felvilágosodás" (pszichológiai) pedagógiája és/vagy a pedagógiai „elnyomással" szemben a pszichológia „szabadságharca"

Az ideológiai és politikai keretek tehát 1956 tájékán a pszichológia (kommunista) „káderei" körül is lazulni kezdtek, s ennek paradox módon volt üdvös hatása: a dogmatikus pedagógia kemény szorításában fuldokló pszichológia mintha egy-két szippantásnyi friss levegőhöz juthatott volna, de valójában ennél több nem történt. MÉREI FERENC például a Petőfi Kör pedagógusvitájára küldött felszólalásában – amit PATAKI FERENC olvasott fel – a „szocialista felvilágosodás" pedagógiájáról írt, annak egyik „sarkpontjáról": az „egyéniség kérdéséről" – és természetesen ostorozta a dogmatizmus nevelési gyakorlatát, ami „szemben áll mindennel, ami természetes és legszívesebben napiparancsok rendjébe kényszerítené a természetet" (MÉREI, 1956). Ám sajátos módon azt a szakmai problémát, ami a pszichológia szempontjából az igazi kérdés volt – *a pszichológia önállósága a pedagógia „elnyomásával" szemben* –, nem vetett fel. Ezt Molnár Imre exponálta, szintén ezen a nevezetes Petőfi Kör által rendezett pedagógusvitán (MOLNÁR, é. n., 56).

A probléma ágas-bogas előzményei között persze megemlíthetjük, hogy ezt a kérdést – ekkoriban – más fórumokon és mások is feszegették. Például az 1956. augusztus 31-én megtartott úgynevezett „pedagógiai aktíván" volt, aki bátran és minden kertelés nélkül megállapította: „A pedagógia és a lélektan egészséges koordinálása helyett kuruzslás folyik." Kardos Lajos pedig (valószínűleg óvatos kritikai észrevételként) megjegyezte, hogy „a pedagógusok lélektani képzettsége nem jó", sőt azt is hiányolta, hogy „a Pedagógiai Tudományos Intézetnek nincs lélektani osztálya, mely általános lélektani kérdésekkel foglalkoznék". Természetesen felvetődtek a rehabilitáció kérdései is. Kontra György pedig a szovjet pedagógiához való viszonyt feszegette s azt mondta – a jegyzőkönyv tanúsága szerint –, hogy erre az volt jellemző, hogy „a pavlovi fiziológia fetisizálása jellemezte", valójában pedig nincs is „pavlovi pszichológia". Továbbá azt is felvetette, hogy a Mérei Ferenc által (is) likvidált Karácsony Sándor-féle irányzatot is meg kellene vitatni a pedagógiai fórumokon stb.[9]

Az 1956. október 1-jén megtartott balatonfüredi Pedagógiai Tudományos Tábor rendezvényén, ahol az akkori oktatásügyi miniszter (Kónya Albert) és a pedagógiai tudományos élet képviselői találkoztak, Mérei Ferenc volt az egyik főszereplő, a „telhetetlenül falánk dogmatizmust" kritizálta, síkra szállt az olyan „szocialista művelődéspolitika" mellett, amely tartalmában és formájában is szocialista és

[8] MOL, 276. fond, 91/80. őe., 190. lap.

[9] Jegyzőkönyv az 1956. augusztus 31-i pedagógiai aktíváról. MOL, 276. fond, 91/136. őe., (gépirat) 3. (és kéziratos jegyzőkönyvben, Kardos Lajos hozzászólása) 7. lap, a rehabilitálások ügye 20. lap, Kontra György hozzászólása 20. lap.

magyar, mert: „Nem rendezkedhetünk be az élenjáró tapasztalatok és eredmények puszta átvételére, illetőleg »alkotó alkalmazására«."[10]

A pszichológia tehát továbbra is pedagógiai tudomány maradt, s arról folyt a (politikai) vita, hogy – Molnár Imre találó kifejezését idézve – a „pedagógia fantomja" (MOLNÁR, 1956, 117) dogmatikus marad-e vagy pedig képes lesz-e átvedleni a „szocialista felvilágosodás pedagógiájává". A tét – mint ezt Mérei meg is fogalmazta – a „szocialista demokrácia" győzelme, a „dogmatizmus bizánci érckapuján" ütött rés további tágítása volt (MÉREI, 1956, 24), s ebben a politikai harcban a pszichológia mint szaktudomány súlya bizony szinte érzékelhetetlen maradt.

IRODALOM

BARKÓCZI I. (1997) Önarckép háttérrel. *Pszichológia, 4,* 408–421.

BODOR P., LÁNYI G., PLÉH CS. (1995) *The decline and rebirth of a social science: Psychology in Hungary 1945–1970.* Előadás a 14. Európai Cheiron Konferencián, Passau (Németország), 1995. szeptember 3–7.

BODOR P., LÁNYI G., PLÉH CS. (1996) *Elhalás és újjászületés: A pszichológia Magyarországon 1945 és 1975 között.* Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlésén, Budapest, 1996. május 22–25. Előadás-kivonatok, 208.

BODOR P., LÁNYI G., PLÉH CS. (1997) A magyar pszichológia 1945 utáni alakulásáról. Bevezetés a magyar pszichológusok „Önarckép háttérrel" címmel összegyűjtött önéletrajzi sorozatához. *Pszichológia, 1,* 77–79.

BODOR P., LÁNYI G., PLÉH CS., MARIÁN A. (1997): Searching the Remnants of Hungarian Psychology: Building a Database. Előadás, European Society for the History of Human Sciences, 1st Annual Meeting, 29 aug. – 2 sept., Budapest–Szeged

BODOR P., LÁNYI G., MARIÁN A., PLÉH CS. (1998): A magyar pszichológia 1945 és 1975 közötti forrásainak feltárása: Az adatbázis felépítéséről. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XIII. Pszichológus Nagygyűlésén, Pszichológiatörténeti Szekció, Pécs, 1998. április 15–18.

BODOR P., LÁNYI G., PLÉH CS., szerk. (1998) *Önarckép háttérrel.* Előkészületben. Pólya Kiadó. – Lásd még a Pszichológia, 1997, 1., 2., 3. és 4. számait, ahol már publikáltuk az önéletrajzok egy részét.

GARAI L. (1997) Teljesen elfogult jegyzetek. *Pszichológia, 3,* 312–323.

KARDOS L. (1957) *A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások.* Akadémiai Kiadó, Budapest

KISS GY. (1995) A hazai pszichológiatörténeti kutatások eredményei. In Kiss Gy. (szerk.), *Pszichológia Magyarországon.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 8–19. Budapest

KISS GY., szerk. (1995) *Pszichológia Magyarországon.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

LÁNYI G. (1996) A tartalmas semmi. Bibó István és Mérei Ferenc nem létező politikai pszichológiájáról. – Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlésén, Budapest, 1996. május 22–25. Előadás-kivonatok. 209. – Lásd még LÁNYI (1997) 44–47.

[10] A balatonfüredi Pedagógiai Tudományos Tábor referátumainak és hozzászólásainak rövidített jegyzőkönyve. 1956. október 1. MOL, 276. fond, 91/146. őe., 31–34. lap.

LÁNYI G. (1997) *Politikai pszichológia és politikatudomány. A politikai pszichológia szemléleti sajátosságairól.* MTA Politikai Tudományok Intézete Etnoregionális Kutatóközpont, Munkafüzetek 37, Budapest

LÁNYI G. (1998) A rejtőzködő (politikai) pszichológia. In László J., (szerk.) *Élettörténet és megismerés. Tanulmányok Pataki Ferenc tiszteletére.* Scientia Humana, Budapest, 224–249.

LÁZÁR GY. (1950) *A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben.* Szikra Könyvkiadó, Budapest

MAWDSLEY, E., MUNK, T. (1996) *Számítógép a történettudományban.* Osiris Kiadó, Budapest

MÉREI F. (1948) A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. *Magyar Pedagógia,* 68–78.

MÉREI F. (1956) Mérei Ferenc írásban elküldött felszólalása a Petőfi Kör 1956. szeptember 28-án megrendezett vitájára. In Hegedűs B. András, Rainer M. János (szerk.) i. m. (1992) 22–24.

MOLNÁR I. (é. n.) *Ami a kulisszák mögött volt a magyar pszichológiában a XX. század közepén.* Kézirat gyanánt

PATAKI F. (1977) A magyar pszichológia történeti útjának néhány történeti tanulsága. *Magyar Pszichológiai Szemle, 34,* 563–586.

PLÉH CS. (1979) A magyar pszichológia fejlődésének néhány jellemzője a publikációk mennyiségi elemzésének tükrében (1958–1970). *MTA II. Osztály Közleményei, 28,* 209–231.

PLÉH CS. (1984) Hagyomány és újítás a magyar pszichológiában. *Világosság, 25,* 153–157.

PLÉH CS. (1985) Társadalmi változások és a pszichológia négy évtizede. *Világosság, 26,* 212–218.

PLÉH CS. (1997) The symbolic of psychology under a totalitarian system: The case of Hungary in the 1960s. Előadás, European Society for the History of Human Sciences, 1st Annual Meeting, 29 aug. – 2 sept., Budapest–Szeged

PLÉH CS., LÁNYI G. (1984) A „kognitív forradalom" és a magyar pszichológia. *Valóság, 7,* 12–28.

PUTNOKY J. (1970) A pszichológia huszonöt éve Magyarországon: 1945–1970. *MTA II. Osztály Közleményei, 19,* 75–82.

HIDING AND SELF-CENSORSHIP: CONDITIONS OF HUNGARIAN PSYCHOLOGY FROM THE COMMUNIST TAKEOVER (1948/49) TO THE 1956 REVOLUTION

LÁNYI, GUSZTÁV

The paper is part of a research project on the formation of contemporary Hungarian psychology. Main trends between 1948 and 1956 are summarized here. The presentation is grounded on archival research, and on the autobiographies of psychologists born before 1940. An attempt is made to make a typology of the self image of psychologists from this period. Professional role models, institutional spaces and significant life events form the basis of the reconstructive efforts.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 205–217.

A MAGYAR PSZICHOLÓGIA 1945 ÉS 1975 KÖZÖTTI FORRÁSAINAK FELTÁRÁSA

MARIÁN ANDOR–BODOR PÉTER

ELTE Szociológiai Intézet
E-mail: andor@osiris.elte.hu – bodorp@hotmail.com

A dolgozat egy dokumentumelemzés részleteit mutatja be. A munka egy a magyar pszichológia mint tudomány és hivatás 1945 és 1975 közti időszakának megértését célzó kutatási project részét képezte. A kutatás során alkalmazott megközelítési mód valamelyest eltért a pszichológia történetének tradicionálisabb, boringiánus *felfogásától, amennyiben annál egyszerre volt „mikroszkopikusabb" és „szociologizálóbb". A kutatók a háborút követő időszak pszichológiájának nem csupán tudományos eredményeit, hanem intézményes berendezkedését és a politika befolyását is figyelembe akarták venni. A kutatás* önéletrajzi *és* archívumokból *feltárt adatokon alapult. A vonatkozó időszak alatt munkálkodó pszichológusok önéletrajzainak gyűjteménye és azok elemzése másutt már napvilágot látott. Ez a tanulmány a dokumentumelemzésre koncentrál, leírja az összegyűjtött dokumentumok fellelési helyét, bemutatja és indokolja a dokumentumok feldolgozására kialakított adatbázis szerkezetét, s végül utal az elkészült adatbázis néhány lehetséges felhasználási módjára.*

A magyar pszichológia 1945 utáni története egyszerre egy tudomány története és egy szakma története. Közelebbi megértése legalább három szempontból releváns lehet. Először is, legszűkebb értelemben, érdekes lehet azon magyar pszichológusok számára, akiket foglalkoztat az a kérdés, hogy miből lett a ma. Akik számára érdekes, hogy milyen intézményes, politikai, személyes stb. tényezők formálták azt a szakmai és tudományos közeget, melyben élnek és dolgoznak. Másodszor, tá-

A tanulmány "*Searching the remnants of Hungarian psychology*" címmel 1997. augusztus 31-én Budapesten, a European Society for the History of Human Sciences konferenciáján elhangzott és „*A magyar pszichológia 1945 és 1975 közötti forrásainak feltárása*" című, 1998. április 18-án, a Magyar Pszichológia Társaság XIII. Nagygyűlésén, Pécsett elhangzott előadás módosított változata. A tanulmány megírásához jelentős mértékben hozzájárult az is, hogy Bodor Péter az MTA Bolyai ösztöndíjának támogatását élvezi.

gabb értelemben, a magyar pszichológia 1945 utáni története mindazok számára érdekes lehet, akik többet szeretnének tudni arról, hogy miként alakult a tudomány sorsa Magyarországon a kommunizmus (majd szocializmus) építésének nevezett egy-ügyű történelmi kísérlet időszakában, a közelmúltban. A pszichológiáé, mely nem pusztán azért többnemű (és több-ügyű), mert minden tudomány az, hanem azért is, mert születésétől fogva egyszerre jellemezik természet- és társadalomtudományi ambíciók. Harmadszor, s talán legáltalánosabban, érdekes tanulságokkal szolgálhat a tekintetben, hogy milyen mechanizmusok révén hat a politikai, illetve intézményi közeg egy szakmára, egy szaktudományra. Ebben a vonatkozásban talán előnyre váltható, azaz viszonylag alapos áttekintés lehetőségét ígéri az, aminek persze más kontextusban hátrányai is lehetnek, jelesül, hogy Magyarország kis ország, s a pszichológia, legalábbis a legutóbbi időkig, kicsiny szakma volt.

A munka, melyet a most következő beszámolóban közzéteszünk, 1993–94-ben kezdődött. Egészen pontosan a T013640 számú OTKA támogatásnak köszönhetően 1994-ben kezdtünk bele – PLÉH CSABA, LÁNYI GUSZTÁV és BODOR PÉTER, majd a később csatlakozó MARIÁN ANDOR – egy vizsgálódásba, melynek célja a magyar pszichológia közelmúltjának jobb megértése volt. Kiindulásunk némileg eltért a tudománytörténet-írás azon boringi hagyományától, mely elsősorban az elméleti vagy éppenséggel empirikus tudományos eredmények mintázatát (folyamatos vagy forradalmi) alakulásában mutatja be, esetleg korszellemben történő szituálását tűzi célul maga elé. Érdeklődésünk egyszerre volt mikroszkópikusabb és szociologizálóbb, amennyiben – kognitív pszichológiai analógiát használva – a „product" mellett a „process"-t, azaz a tudományos eredményeken túl a vonatkozó korszak ágenseit, infrastruktúráját és közvetlen politikumát is figyelembe kívántuk venni (vö. PLÉH, 1998).

A közelmúlt esetünkben a magyar pszichológia 1945-tel kezdődő periódusa – melynek épp úgy része például az 1948 és 1953 közötti időszak, melyet egyebek mellett a pszichológia mint szakma és tudomány teljes elsorvasztása jellemzett, mint az 1970-es évek elején lezajlott nagy átalakítás is, melynek során pszichológusképzés mai formája kialakult. Szerettük volna jobban megérteni, miként alakult a pszichológia és a pszichológusok sorsa a vonatkozó időszak alatt. Úgy okoskodtunk, hogy minél teljesebben fel kell mérnünk a pszichológia sorsát meghatározó intézmények által termelt dokumentumokat, az egykori szervezetek és hivatalok maradványait. Emellett nem kívántuk elhanyagolni a személyeket sem, s ennek megfelelően lehetőségeink szerint számba vettük a pszichológiában, illetve a pszichológiáért munkálkodó emberek emlékeit is. A különféle tárgyi és szimbolikus emlékek avagy objektivációk mellett egy ideje már a történészek is egyre tudatosabban használják az emberek emlékeit, sőt, meglehetősen divatossá vált az „oral history" irányzata.

Ennek megfelelően munkánkhoz két típusú forrást igyekeztünk feltárni-teremteni. Egyik forrásunk a korszak pszichológusai szakmai életrajzainak összegyűjtésével keletkezett – erről e tanulmányban részletesebben nem beszélünk; mire e sorokat olvassák, már megjelenik az *Önarckép hátérrel:* magyar pszichológusok pályaképei című kötet, mely tartalmazza ezeket az életrajzokat és azok elemzé-

sét (BODOR, PLÉH, LÁNYI, 1998). A másik forrástípust a levéltárak szolgáltatták. Ezen forrásokat, s mindenekelőtt a levéltári dokumentumokra alapozott számítógépes adatbázis kialakítását, felépítését és lehetséges használati módjait jelen tanulmányunkban kívánjuk bemutatni.

FORRÁSOK

A magyar pszichológia történetével kapcsolatos hivatalos iratokat négy levéltár anyagából gyűjtöttük össze. Ezek a következők: Magyar Országos Levéltár (MOL); Eötvös Lóránd Tudományegyetem (ELTE) Levéltára; Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Levéltára; és az egykori Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) Levéltára. A levéltári feltárást szakképzett levéltárosok végezték LÁNYI GUSZTÁV közvetlen instrukciói alapján. A feldolgozás jelenlegi állapotában a MOL és az ELTE Levéltár anyagai már számítógépre kerültek, a másik két helyről származó forráscsoport összegyűjtésével végeztünk, feldolgozásuk azonban még a jövő feladata. A négy levéltárban összesen mintegy 1500 dokumentumot találtunk, melyből pillanatnyilag közel 800 szerepel az adatbázisban. E források természetesen igen sokfélék és meglehetősen különböző terjedelműek. Vannak köztük néhány soros utazási határozatok, a mindennapos ügyekkel kapcsolatban keletkező rövid, egy-két oldalas, egyetemen belüli levélváltások éppúgy, mint a tanszékek és akadémiai osztályok húsz–harmincoldalas nagylélegzetű tervei.

A FELDOLGOZÁSHOZ HASZNÁLT SZÁMÍTÓGÉPES PROGRAMOK

A dokumentumokból merített információk, azaz az adatok számítógépre vitele során olyan szoftvereket használtunk, melyek mindenki számára könnyen elérhetők – azaz nemcsak az egyetemi intézetekben, de valószínűleg az otthoni számítógépeken is megtalálhatók, s elterjedtségük miatt vélhetően kompatíbilisek lesznek az adatbázis-kezelő programok újabb generációival. Ugyanakkor ügyeltünk arra is, hogy az elkészült adatbázis könnyen konvertálható legyen olyan formátumba, amelyben a későbbi, részletesebb elemzést végezhetjük. Ennek megfelelően az adatfelvétel a Microsoft Access program segítségével történt. Az e tanulmányban olvasható egyszerű elemzések elkészítéséhez a Microsoft Ecxelt használtuk, míg az adatokkal végzendő összetettebb műveletekhez a jelenlegi lehetőségek közül az SPSS for Windows programcsomag használata tűnik kézenfekvőnek.

AZ ADATBÁZIS FELÉPÍTÉSE

Amint az minden hasonló jellegű munkára jellemző: az adatbázis szerkezetének kialakítása során arra törekedtünk, hogy a feldolgozás során lehetőleg minél kevesebb olyan, forrásainkban eredetileg szereplő információ vesszen kárba, amit egy későbbi elemzés során hasznosítani lehetne. Az adott esetben a „későbbi elem-

zés" kifejezés – reményeink szerint – nem csak saját munkánkra vonatkozik, hiszen az elkészült adatbázist az Interneten keresztül minden érdeklődő számára hozzáférhetővé kívánjuk tenni. Emiatt – amint az a következő oldalakon látható lesz – több mező annak ellenére is szerepel az egyes dokumentumokról rögzített adatok között, hogy az általunk feltárni kívánt problémák megoldásához közvetlenül nem kapcsolódik.

A dokumentumok számítógépes feldolgozására kialakított mezők[1]

A továbbiakban részletesen is bemutatjuk, hogy a feldolgozás során az egyes dokumentumok által hordozott információt milyen kategóriákba rendezve próbáltuk meg megragadni. Az itt következő felsorolásban római számokkal jelöltük a tematikusan összetartozó mezőket, ezen belül arab számok jelzik azt, ha az egyes mezők hierarchikusan is rendezettek. Ahol ezt szükségesnek tartottuk, ott a mezők neve után röviden bemutatjuk az alkalmazott kódkategóriákat, illetve azok kialakításának sajátosságait is.

I. Fellelés helye, levéltári jelzet

II. Forrás keletkezésének ideje

III. Forrás típusa

Itt a következő kategóriák alapján csoportosítottuk a dokumentumokat: magánlevél, hivatalos levél, testületi jegyzőkönyv, tudományos tanulmány, hivatalos felkérésre készített tanulmány, emlékeztető, vitaanyag, jelentés, feljelentés, feljegyzés, egyéb.

IV.1. Forrás témája (1)

Ez lehet: pénzügy, szervezeti ügy, személyi ügy, oktatás, külföldi kapcsolatok, tudományos, politikai, társadalmi-társaságszervező aktus.

A mezőt úgy kódoltuk, hogy lehetőség legyen jelezni azt is, ha egy dokumentumban egynél több témacsoportról is szó esik.

IV.2. Forrás témája (2)

Ennél a mezőnél akkor van adat, ha az előzőnél szerepelt a tudományos téma kódja. Itt az általános-kutatási, az alkalmazott, a vegyes, illetve a nem részletezett kódokat használtuk.

V. Feladó személy

Itt a dokumentum készítőjének, jegyzőkönyv esetén a tanácskozást levezető elnöknek a neve szerepel.

[1] Sok más kifejezéshez hasonlóan, az adatbázisok szerkezeti elemeit leíró angol terminológia magyar változata sem teljesen egységes. A számítógépen feldolgozott adatok egyes kategóriáira mi a „mező" kifejezést használjuk – nem utolsósorban azért, mert az alkalmazott szoftverek magyar változatai is így nevezik azokat.

Feladó személy pozíciója

A dokumentumok kódolása során minden előforduló pozíciót külön kódszámmal jelöltünk. A későbbi feldolgozás során ezek egyszerűsítését az adatbázis minden felhasználója saját elképzeléseinek, céljainak megfelelően végezheti el.

Emellett a feldolgozás során jelöltük azt is, hogy az adott személy pozíciója szerepel-e a dokumentumban, vagy csak mi jelezzük azt; illetve, hogy a dokumentumban szereplő pozíció megfelel-e a valóságnak.[2]

Feladó személy cselekvése

Kutatásunk – későbbiekben részletesebben is bemutatandó – célkitűzései közül talán a legfontosabb a döntéshozatali hálózatok feltárása. Ezért az adatbázisban az itt következő néhány „cselekvéstípust" is kódoltuk. A kategóriákba oly módon rendeztük el az egyes aktusokat, hogy azok nem szó szerinti, hanem jelentésüknek megfelelő kódot kaptak. (Azaz pl. az egyetem rektorának egy tanársegédhez intézet „kérését" rendszerint akkor is „utasítás"-ként kódoltuk, ha a téma a legudvariasabb formában került is elővezetésre.)

A „cselekvéseket" a következő kategóriák szerint kódoltuk: [a cselekvő] javasol, kér; elfogad, kinevez; elutasít; támogat; ellenez; felszólít, utasít; informál.

Természetesen olyan kódolást alkalmaztunk, mely lehetőséget ad az egy dokumentumon belüli többféle cselekvéstípus jelölésére is.

VI. Feladó testület (Hivatalos teljes név)

Feladó testület cselekvése

A feladó testület esetében a cselekvéseket – előbbiekhez hasonló módon – csak akkor kódoltuk, ha a dokumentum szerzője („Feladó személy") nem volt azonosítható.

VII. Címzett személy

Címzett testület *(Hivatalos, teljes név)*

VIII. Forrásban szereplő személyek 1–6

Ebben a mezőcsoportban a dokumentumban megemlített személyek közül az első hat neve, majd a későbbiekben pozíciója és „cselekvése" szerepel.

Forrásban szereplő személyek pozíciója

Személy 1–6 cselekvése

Személyek száma összesen

[2] Ennek persze a feladó személy esetében még nincs nagy jelentősége, a címzettel kapcsolatban, vagy a későbbi szereplők esetében azonban fontos lehet (pl. előfordulhat, hogy valakit következetesen alá- vagy fölécímeznek, aminek érdemes lehet az okait kutatni; de az is elképzelhető, hogy a dokumentum szerzője nem szerzett tudomást a címzett státusának változásáról stb.).

Praktikusan a kódolás úgy zajlott, hogy a pozíciót egy három számjegyű kód jelzi. Ennek utolsó két számjegye utal magára a pozícióra, az első pedig arra, hogy az szerepel-e dokumentumban, s ha igen, akkor helyesen-e.

Ezt a mezőt azért iktattuk be, hogy azokban az esetekben, amikor a dokumentum 6+1-nél több személyt említ, jelezni lehessen, hogy a feldolgozott adatok nem tartalmaznak mindent, ami az eredeti forrásban szerepel.

IX. Forrásban szereplő testületek 1–3 (Hivatalos teljes név)

Forrásban szereplő testületek cselekvése 1–3

X. Kiegészítés a dokumentumon

A feldolgozás során fontosnak tartottuk kiemelni azokat az eseteket, amikor a dokumentumokat a címzett (vagy valaki más) széljegyzetekkel, kiegészítésekkel, esetleg éppen az adott üggyel kapcsolatos döntések meghozatalára vonatkozó megjegyzésekkel látta el. (Pl. a Művelődésügyi Minisztériumba érkezett kérvények jelentős részére „odafirkantva" megtaláltuk a döntést is – nem egy esetben a döntés meghozatalának hozzávetőlegesen teljes folyamata is rekonstruálható ebből.)

Ebben a blokkban legfeljebb 3 kiegészítésre vonatkozóan rögzítettük az alábbi adatokat.

Kiegészítés 1–3 keletkezésének ideje
Kiegészítés 1–3 szerzője
Kiegészítés 1–3 szerző pozíciója
Kiegészítés 1–3 szerző cselekvése
Kiegészítés 1–3 címzett személye
Kiegészítés 1–3 címzett pozíciója
Kiegészítés 1–3 címzett testület

XI. Kapcsolódó dokumentummal közös azonosító (2 mező)

Ez a két mező azt jelzi, hogy az adott dokumentum tartalma szerint kapcsolódik-e más, az adatbázisba bekerült dokumentumokhoz (az első mező igen-nem kódjai segítségével); s ha igen, akkor azt is, hogy mely témához. Ezt a második mező jelzi, megadva az adott téma azonosítóját. Az adatbázis későbbi felhasználása során ezeket az azonosítókat az elemzési szempontnak megfelelően témacsoportok szerint természetesen össze lehet vonni. (Jelenleg mintegy 50 különböző téma szerepel az adatbázisban.)

XII. Tartalom

Ebben a mezőben a dokumentumok tartalmának rövid – egy-két mondatos – összefoglalása található. A gyakrabban alkalmazott kulcsszavas megoldástól ebben az esetben tudatosan tértünk el: információkban gazdagabbnak tartottuk ezt e megoldást, mely a kulcsszavazás lehetőségét a későbbi felhasználók számára meghagyja, ugyanakkor a dokumentumok pontos szövegének ismeretét nem igénylő elemzéseknél sokat segíthet a több hónapos levéltári poshadástól menekülni kívánó kutatóknak.

Megjegyzés

Ez a mező tartalmazza a kiegészítések tartalmát (amennyiben azt érdemesnek tartottuk külön is kiemelni) és a feldolgozást végző esetleges, fenti kategóriákba le nem kódolható megjegyzéseit.

Ehelyt helyénvaló kitérnünk az adatbázisban szereplő információk néhány sajátosságára. Kétségtelen, hogy – miután az összes vonatkozó dokumentumot nem találhatjuk meg – még elméletileg sincs lehetőség az intézményes információk teljes feltárására. Noha – sommásan fogalmazva – meglehetősen esetleges, hogy a keletkezett dokumentumokból mi maradt meg a közgyűjteményekben,[3] s mi veszett el, azt gondoljuk: az 1500 fellelt dokumentum elemzésén alapuló vizsgálat mégis sokat elárulhat e jelenleg nagyrészt feltáratlan területről, s könnyebben rekonstruálhatóvá, érthetőbbé teheti a korszak sajátos jelenségeit. Jóllehet teljes leírást (és magyarázatot) adni talán ideális körülmények között sem lenne lehetséges.

A FELDOLGOZÁS LEHETŐSÉGEIRŐL

Az adatbázis – elképzeléseink szerint – legalább három módon segítheti a vonatkozó korszak pszichológiatörténetének jobb megértését. Az első, és talán leginkább triviális lehetőség, hogy nagyban elősegíti a „hagyományos" pszichológiatörténeti elemzést. Rendkívüli mértékben megkönnyíti, hogy a kutató hozzáférjen az egy-egy intézményhez, személyhez, témához, időszakhoz stb. tartozó dokumentumokhoz, összegyűjtse, átlássa és együttesen elemezze azokat.

A második felhasználási lehetőség azon alapul, hogy az adatbázisban kódolt információk puszta mennyiségi elemzése bizonyos tendenciák jelzésére szolgálhat. Erre alább bemutatunk néhány egyszerűbb példát.

A harmadik, leginkább ambiciózus, ám még kidolgozás alatt álló felhasználási mód közvetlen kapcsolatban áll a kódolás fentebb ismertetett kategóriáival, mindenekelőtt a feladó, a címzett és a cselekvéstípusok rögzítésével. A kódolás technikai sajátosságait a fentiekben már érintettük, a koncepcióról azonban itt kell néhány szót ejtenünk. Ennek lényege, s kutatásunk ezen részének egyik legfontosabb célja, hogy megkíséreljük feltárni azokat a mechanizmusokat és csatornákat, melyek révén a vizsgált korszakban a pszichológiával kapcsolatos döntések megszülettek. Természetesen nem csak a hivatalos vagy bürokratikus eljárások és érintkezések menetét, illetve szerkezetét lenne kívánatos felvázolni – bár tanulságos az is, hogy ezek a valóságban mennyire térnek el a formálisan kötelező úttól. Legalább ennyire érdekes azonban, hogy milyen, a fentebbiekkel párhuzamos, illetve azokat részben átfedő személyes csatornák léteztek a döntések kialakítására és befolyásolására; illetve, hogy a korszak jelentős személyiségei milyen csatornákon keresztül érvényesíthették akaratukat. Mindennek végeredménye egyfajta intézményi és személyes hálózat feltárása lehet – a szociometriáéhoz hasonló szerkezetű elemzési technikával, és persze „látványos" ábrázolással együtt. Az alkalmazott módszer persze csak hasonlít a pszichológusok által jól ismert szociometriához (MÉREI, 1996), mint ahogy némileg különbözik a szociológusok által művelt hálózatelemzéstől (TARDOS, ANGELUSZ, 1991) is – ám igyekszik mindkettőből felhasználni az esetünkben alkalmazható technikákat és fogalmi keretet.

[3] Ebben a vonatkozásban megemlíthetők az iratkezelés korabeli szabályai, a véletlen elvesztések, s a levéltárakból történő visszakeresés esetlegességei. Elképzelhető, hogy a fellelhető anyagot olykor-olykor tudatosan szelektálták, s csak a kevéssé kompromittáló része maradt hozzáférhető – ekkor az adatokból rekonstruálható valóság még inkább torzított.

Gyakoriságot bemutató táblák

Ebben a részben néhány egyszerű, gyakoriságot bemutató tábla értelmezésével azt mutatjuk be, hogy az adatbázisba rendezett levéltári dokumentumok elemzése hogyan járulhat hozzá a magyar pszichológia közelmúltjának jobb megértéséhez.

1. táblázat. Az adatbázisba felvett dokumentumok számának évenkénti megoszlása

1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
4	1	35	22	10	18	7	9	1	1	4	4	5	—	10	7

1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
12	9	31	16	13	37	17	10	16	48	28	100	144	104	4

Első hisztogramunk *(1. táblázat)* az adatbázisba felvett levéltári dokumentumok abszolút számát évenkénti megoszlásban ábrázolja. A magyar pszichológia 1945 utáni történetének bevett periodizációjával (PUTNOKY, 1970; PATAKI, 1977; PLÉH, 1979, 1984, 1985; KISS, 1995, illetve LÁNYI csatlakozó dolgozata). Összevetve megállapíthatjuk, hogy a vonatkozó korszakolást adataink alátámasztják. Azaz: a korábbi évekhez képest az 1951–1957-ig terjedő időszakban radikálisan csökkent, majd fokozatosan emelkedett, végül a '70-es évektől ugrásszerűen megnőtt a pszichológiával kapcsolatos dokumentumok száma.

2. táblázat. Az adatbázisba felvett dokumentumok témák szerinti megoszlása

Érintkezés	Politika	Akadémia	Külföldi kapcsolatok	Oktatás	Személyi ügyek	Intézményi	Pénzügyi
18	6	90	135	305	202	42	90

Amint azt az adatbázisban rögzített mezők bemutatása során ismertettük, kiemelten fontosnak tartjuk az egyes dokumentumok fő témájának, illetve témáinak rögzítését. A *2. táblázat* ennek megfelelően a feldolgozott dokumentumok témák szerinti megoszlását mutatja be. Minthogy az MSZMP és az Akadémiai Levéltárból származó források nagyobbik hányada még nem került be az adatbázisba, jelenleg csak feltételes módban utalhatunk bizonyos tendenciákra. E megszorítás ellenére is feltűnő a közvetlen politikai instrukciókat tartalmazó dokumentumok alacsony abszolút száma. Ez persze mit sem von le jelentőségükből, ám úgy tűnik, a „kézi vezérlés" helyett a hatalomgyakorlás finomabb technikái voltak bevettek.

A *3.* és *4. táblázaton* két, viszonylag sok példányt tartalmazó dokumentumcsoportot, az oktatással, illetve a külföldi kapcsolatokkal foglalkozó dokumentumokat vesszük közelebbről is szemügyre.

3. táblázat. Az adatbázisba felvett oktatási tematikájú dokumentumok számának időbeli alakulása

1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
3	—	27	13	6	9	—	1	—	—	2	3	—	—	7	—

1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
2	—	16	4	6	6	2	1	5	38	14	69	60	8	3

A *3. táblázat* az oktatási tematikájú dokumentumok abszolút számának időbeli alakulását mutatja. Az 1948-as tanszékalapításhoz és szervezéshez kapcsolódó viszonylag nagyszámú dokumentumot az 1951–1958-ig terjedő időszakban a dokumentumok hiánya, az oktatás szinte teljes „csend"-je követi. Az 1960-as években megszaporodó oktatási témájú dokumentumok az ismét megindult pszichológusképzést tükrözik. Az 1970-es években pedig – e mutató szerint is – egyre tömegesebbé, nagyüzemivé válik a pszichológusképzés.

4. táblázat. Az adatbázisba felvett külföldi kapcsolatokkal foglalkozó dokumentumok számának időbeli alakulása

1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
—	1	1	5	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1974
—	—	—	—	2	11	7	9	10	7	5	12	34	30	

Egy tudomány művelői külhoni kapcsolatainak alakulása érzékeny mutatóként jelzi a vonatkozó szakma elismertségének, bel- és külföldi beágyazottságának mértékét. Az általunk feltárt, külföldi kapcsolatokkal foglalkozó dokumentumok évenkénti számát a *4. táblázat* mutatja. Adataink szerint a magyar pszichológusoknak 1950-ig, majd 1965-től voltak kimutatható nemzetközi kapcsolataik. Persze ezek jellege, iránya még későbbi elemzés tárgyává teendő.

A feltárt dokumentumok tematikus kategóriánkénti számának időbeli alakulását az itt közölt utolsó, *5. táblázat* mutatja.

5. táblázat. Az adatbázisba felvett dokumentumok témák szerinti megoszlása és időbeli alakulása

	Érintkezés	Politika	Akadémia	Külföldi kapcsolatok	Oktatás	Személyi ügyek	Intézményi	Pénzügyi
1945			1		3	1	1	
1946			1	1		1		
1947			2	1	27	8	1	2
1948	4	1	5	5	13			
1949		1	2		6	2	1	2
1950		1	2	1	9	4	5	
1951						5		
1952					1		1	
1953			1					
1954								
1955			1		2	1		1
1956					3	1	1	
1957						5		
1958								
1959		1			7	3	3	
1960						6	1	
1961		1	4		2			2
1962		1	4			5	1	2
1963			5		16	11	6	
1964					4	9	6	
1965			4	2	6	3	1	1
1966			7	11	6	18	1	3
1967			4	7	2	10		1
1968			7	9	1			1
1969			4	10	5	6		
1970			5	7	38	3		1
1971	5			5	14	2	2	9
1972	2		3	12	69	18	1	14
1973			19	34	60	41	4	32
1974	7		9	30	8	38	6	19
1975					3	1		

A táblázat alapján világosan nyomon követhető, hogy mely időszakokban mely kérdések kerültek előtérbe; ugyanakkor a dokumentumok számának hirtelen bekövetkező emelkedése jól szemlélteti a pszichológia oktatása újbóli intézményesülésének „hatását" is. Az oktatással kapcsolatos források nagy mennyisége persze nem meglepő, s ezeket egészítik ki a gazdasági és emberi erőforrásokat tematizáló pénzügyi és személyi ügyekkel kapcsolatos iratok. Az 1950 és 1960 közötti időszakról szóló elenyészően kevés dokumentum önmagában is sokat elárul a rendszerről – igaz, inkább csupán korábban is ismert elképzeléseket tesz adatokkal bizonyíthatóvá.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a magyar pszichológia történetének közelmúltjával kapcsolatos dokumentumok számítógépes adatbázisának kialakítási módját és felépítését mutattuk be. Emellett elkülönítettünk három olyan lehetőséget, melyeket az adatbázis kínál a témával foglalkozni kívánók számára. Először, az adatbázis felhasználható arra, hogy az egy-egy témával, személlyel, eseménnyel, időszakkal stb. behatóbban foglalkozni kívánó kutatás során a megfelelő dokumentumok kiválogatásával, fellelési helyének pontos megjelölésével, a kapcsolódó dokumentumok beazonosításával stb. könnyítse a kutató munkáját. Olyan típusú elemzésekre gondolunk, mint az előző, LÁNYI GUSZTÁV által jegyzett tanulmány. Másodszor, az adatbázis felhasználható közvetlen elemzésre, a benne szereplő információk alapján szervezett gyakorisági táblák képzésére. Néhány ilyen táblát fentebb bemutattunk, s röviden kitértünk az általuk reprezentált tendenciák értelmezésére. Harmadszor, amint azt fentebb megemlítettük, lehetőséget látunk az adatbázis felhasználásának egy további, jelenleg még kidolgozás alatt álló módjára, az intézményes kapcsolatok és döntéshozatali hálózatok feltárására. A fentebb elkülönítve tárgyalt lehetőségek persze együtt is alkalmazhatók. Ez a típusú pszichológiatörténet metodológiailag már analóg lenne azzal, amit a szociológusok „triangulációt"-nak (DENZIN, LINCOLN, 1994), a pszichológusok pedig „konvergáló műveletek"-nek (NATSOULAS, 1975) neveznek.

IRODALOM

ANGELUSZ R., TARDOS, R. (1991) *Hálózatok, stílusok, kultúrák*. ELTE, Budapest

BODOR, P., LÁNYI, G., PLÉH CS. (1998) *Önarckép háttérrel*. Pólya Kiadó, Budapest

BODOR, P., LÁNYI G., MARIÁN, A., PLÉH CS. (1997) *Searching the remnants of Hungarian psychology*. Előadás 1997. aug. 31., Budapest, European Society for the History of Human Siences, First Annual Meeting 29. Aug.–2. Sept. Budapest–Szeged, Hungary

BODOR, P., LÁNYI G., MARIÁN, A., PLÉH CS. (1998) *A magyar pszichológia 1945 és 1975 közötti forrásainak feltárása*. Előadás 1998. április 18., Magyar Pszichológia Társaság XIII. Nagygyűlése, Pécs, 1998. április 15–18.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (eds) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. SAGE: Thousand Oaks

KISS, GY. (1995) A hazai pszichológiatörténeti kutatások eredményei. In *Pszichológia Magyarországon*. Szerk. Kiss György. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 8–19.

MÉREI, F. (1996) *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest

NATSOULAS, T. (1975) Összpontosító (konvergáló) műveletek a perceptuális tanulás vizsgálatában. In *A tanulás szerepe az emberi észlelésben*. Szerk. Marton Magda. Gondolat Kiadó, Budapest, 197–212.

PATAKI, F. (1977) A magyar pszichológia történeti útjának néhány történeti tanulsága. *Magyar Pszichológiai Szemle, 34,* 563–586.

PLÉH, CS. (1979) A magyar pszichológia fejlődésének néhány jellemzője a publikációk mennyiségi elemzésének tükrében (1958–1970). *MTA II. Osztály Közleményi, 28,* 209–231.

PLÉH, CS. (1984) Hagyomány és újítás a magyar pszichológiában. *Világosság, 25,* 153–157.

PLÉH, CS. (1985) Társadalmi változások és a pszichológia négy évtizede. *Világosság, 26,* 212–218.

PLÉH, CS. (1998) *A pszichológia szimbolikája egy slampos totalitárius rendszerben: A magyar pszichológia a 60-as években*. Kézirat

PUTNOKY, J. (1970) A pszichológia huszonöt éve Magyarországon: 1945–1970. *MTA II. Osztály Közleményei, 19,* 75–82.

ARCHIVAL SOURCE MATERIALS ON HUNGARIAN PSYCHOLOGY BETWEEN 1945 AND 1975

MARIÁN, ANDOR-BODOR, PÉTER

The paper covers details of an archival research, which was a part of a project intended to account for the history of Hungarian psychology as a science and a profession between 1945 and 1975. The project's starting point was slightly different from the more traditional, say boringian *way, of studying history of psychology insofar as it was more "microscopic" and "sociological" in its approach at the same time. We intended to consider beyond the scientific results of the post-war period, the institutional arrangements and the effects of politics, as well. The project was based on* autobiographical *and* archival *data. Autobiographies of psychologists and related professionals active during the period were published and analyzed elsewhere. This paper focuses on the archival research, describes the sources of the collected documents, the design and rationale of the database and how the documents were processed, and some possible usage of the database in gaining a more detailed view of Hungarian psychology.*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 217–227.

Fókuszban

EVOLÚCIÓ ÉS ELME

NÁNAY BENCE

ELTE BTK Filozófia Tanszék
Láthatatlan Kollégium
E-mail: nanaybence@ludens.elte.hu

DANIEL C. DENNETT: *Darwin veszélyes ideája.*
Typotex Kiadó, Budapest, 1998
(DANIEL C. DENNETT: *Darwin's Dangerous Idea.*
Touchstone, New York, 1995)

STEVEN PINKER: *How the Mind Works.*
W. W. Norton, New York, 1997

Sok mindenben hasonlít egymáshoz STEVEN PINKER és DANIEL C. DENNETT könyve. Mindkét könyv az elme evolúciós megközelítésére tesz kísérletet, mindkét könyv nagyívű, átfogó munka, amely az evolúció általános elméletétől az etikán keresztül az élet értelmének kérdéséig számos területet magába foglal, ahol az elme evolúciójának kérdése fontos lehet. Emellett mindkét könyv igazi bestseller lett, talán mert laikusoknak ugyanúgy szól, mint képzett kognitív tudósoknak.

DENNETT és PINKER kölcsönösen igen nagyra becsülik egymás művét, PINKERnél a *Darwin veszélyes ideája* az egyetlen egyértelműen pozitív referencia a híres evolúciós pszichológiai alapvetés, az *Adapted Mind* mellett (BARKOW, COSMIDES, TOOBY, 1992). DENNETT pedig PINKER könyvének megjelenése után tőle szokatlan módon szuperlatívuszokkal halmozta el azt. Az elme evolúciójának bonyolult tárgyköréből PINKER inkább az elmére, DENNETT inkább az evolúcióra koncentrál, de ezek inkább csak hangsúlybeli eltolódások.

Köszönöm Pléh Csabának, Kampis Györgynek és Csányi Vilmosnak a tanulmány elkészítéséhez nyújtott segítségét. Szintén köszönet illeti támogatásáért a Láthatatlan Kollégiumot, valamint a Pro Renovanda Alapítványt.

A *Darwin veszélyes ideája* és a *How the Mind Works* közötti hasonlóság nemcsak felszíni. Mindkét könyv kiindulópontja, hogy az emberi elme nem isteni varázsütésre keletkezett, hanem az evolúció formálta olyanra, amilyen. Következésképpen az emberi és az állati elme közötti kontinuitásra helyezik a hangsúlyt; felfogásuk szerint mentális képességeinket, érzelmeinket, vágyainkat ugyanúgy az evolúció alakította ki, mint a vesénket vagy a szemünket, működésükre és keletkezésükre ugyanúgy adható tehát evolúciós magyarázat.

Ez a célkitűzés nagymértékben rokonítja e könyveket az evolúciós pszichológia néven az utóbbi pár évben nagy népszerűségre szert tett irányzattal (vö. BUSS, 1994, 1995; WRIGHT, 1994; PLOTKIN, 1997; magyarul róla: BERECZKEI, 1998; PLÉH, 1998). PINKER egyértelműen az evolúciós pszichológia keretein belül helyezi el saját elméletét. DENNETT már távolságtartóbb, de többé-kevésbé ő is úgy látja, hogy ez a legérvényesebb pszichológiai diszciplína.

ELME ÉS EVOLÚCIÓ: HÁROM ÉRINTKEZÉSI PONT

Az evolúció és a kognitív tudomány összekapcsolásának gondolata három szférában jelenik meg: az egyén szintjén, a mentális reprezentációk szintjén, illetve a kultúra szintjén.[1] Mind DENNETT, mind PINKER (akárcsak az evolúciós pszichológia egésze) elsősorban az individuális szinttel foglalkozik. Az elme – hasonlóan minden más szervünkhöz – az evolúció terméke, meghatározott környezeti feltételekhez alkalmazkodott, ezek a környezeti feltételek pedig a kőkorszak vadászógyűjtögető emberének környezetét jelentik, nem a jelen környezetet. Ez azonban csak az egyik kapcsolódási pontja az evolúció és az elme vizsgálatának.

A második kapcsolódási pont a mentális reprezentációk szintje. A neurális evolúció, vagy ahogy EDELMAN nevezi, a neurális darwinizmus a különböző mentális entitások szelekciójával foglalkozik (EDELMAN, 1987, 1990). EDELMAN és CHANGEUX a perceptuális tanulásra adnak evolúciós magyarázatot. Ez CHANGEUX verziójában azt jelenti, hogy a születéskor meglévő neurális kapcsolatok egy része a környezet hatására megerősödik, más részük elhal (CHANGEUX, 1985). A neurális kapcsolatok között tehát a környezeti hatások szelektálnak. EDELMAN szerint viszont 100–1000 idegsejtből álló neuroncsoportok versengenek a túlélésért. Sajnos sem PINKER, sem DENNETT nem vesz tudomást arról, hogy az evolúció és az elme vizsgálata a neurális szinten is lehetséges, mindketten csak egy-két tiszteletkörnél nem sokkal többet jelentő lábjegyzetet szánnak a témának.

DENNETT és PINKER könyve között a leglényegesebb különbség az, hogy DENNETT elismeri a kulturális evolúció létezését, míg PINKER tagadja azt. DENNETT teljes egészében átveszi RICHARD DAWKINS mémelméletét. DAWKINS szerint ugyanis a kultúra világában is található a génekhez hasonló módon repli-

[1] Megjegyzendő, hogy ez a hármasság igen hasonlít az evolúció három játékterére, amelyet KARL BÜHLER különböztet meg (BÜHLER, 1922): az *ösztön*, a *szokás (dresszúra)*, illetve az *értelem* terére (vö. PLÉH, 1995).

kálódó alapegység, ezt szellemes módon mémnek nevezi (DAWKINS, 1986). Mém lehet a liberalizmus eszméje, az Eroika első tételének főtémája, a késsel-villával evés, a fogmosás stb. A mémek célja saját maguk szaporítása, az tehát, hogy minél több elmébe fészkeljék be magukat. A mémek az elmékért küzdenek, minél több elmébe jutottak be, annál sikeresebbek.

PINKER – DENNETT könyvével ellentétben – tagadja a kulturális evolúció létezését, szerinte a kulturális jelenségek nem evolúciós jellegűek: a kultúra vizsgálata úgy viszonyul a pszichológiához, mint a járványtan az orvostudományhoz (ez az analógia DAN SPERBERtől származik, l. SPERBER, 1994). A kulturális jelenségek – egyes mentális reprezentációk továbbadása stb. – nem feltétlenül működnek hasonló elveken, mint a pszichológia, ahogy a járványtan is egészen más elméleti konstrukciókat használ, mint az orvostudomány. Következésképpen a kultúra szférájában nem kell evolúciót feltételeznünk.

DENNETT tehát kettőt, PINKER pedig csak egyet vesz figyelembe az evolúció kognitív alkalmazásainak három lehetséges területe közül. Megjegyzendő, hogy a kulturális evolúció bővebb kategória, mint a mémek elmélete: a mémelmélet elutasítása nem feltétlenül kell hogy a kulturális evolúció gondolatának elvetéséhez vezessen. Ígéretes harmadik utat jelenthet például a humán csoportszelekció gondolata, ahol nem individuumok, hanem emberi csoportok a szelekció alapegységei (WILSON, SOBER, 1994; CSÁNYI, 1994), és amelyet mindkét idézett szerző elutasít.

AZ ADAPTÁCIÓ–EXAPTÁCIÓ VITA

A DENNETT, illetve PINKER könyvét érő legfontosabb bírálatok is hasonlóak (GOULD, 1997, FODOR, 1998). A legfőbb támadási pont – elsősorban STEPHEN JAY GOULD, az egyik legismertebb evolúciókutató kritikáiban – az adaptációnizmus. GOULD szerint DENNETT és PINKER felteszi, hogy az evolúció egyetlen hajtóereje a természetes szelekció, azaz minden egyes mentális képességünk valamikor túlélési értékkel bírt az evolúció során, hiszen éppen adaptivitása miatt szelektálódott ki. GOULD ezzel szemben a pluralizmus mellett érvel. Felfogása szerint a természetes szelekció csak az egyik evolúciós mechanizmus a sok közül, mellette más mechanizmusok is léteznek, például az exaptáció (vö. GOULD, VRBA, 1981). Sok olyan (mentális és testi) szerv van, amely exaptálódott, amelyet tehát nem a természetes szelekció választott ki, hanem szelekciós folyamatok melléktermékei. E szervek maguk ugyan nem adaptívak (nem segítik elő közvetlen módon az organizmus túlélését), de szükségszerű velejárójuk más, adaptív értékkel bíró szerveknek.

Az adaptáció–exaptáció vita az utóbbi évek egyik legkeményebb, sok port kavart tudományos vitája volt, elmondható azonban, hogy valódi nézetkülönbség alig van a vitázó felek között. A vitában részt vevők mindegyike elismeri, hogy az evolúció legfontosabb összetevője a természetes szelekció, és senki nem tagadja más evolúciós mechanizmusok, így az exaptáció létezését sem. Inkább az arányokról folyik a vita: arról, hogy mennyire központi a természetes szelekció szerepe az evolúcióban.

PINKER könyvében többször is elismeri, hogy a természetes szelekció csak egy az evolúciós hatások között, de ez az egyetlen, amely a semmiből szerveződés és tervszerűség mechanizmusát képes létrehozni. PINKER nem tagadja az exaptáció létezését sem, hiszen exaptációnak tartja az emberi elme azon képességét, hogy fogékony a művészetekre, a vallásra, a filozófiára vagy a humorra. A *Darwin veszélyes ideája* esetében már nem ilyen egyértelmű a helyzet. Teoretikus szinten DENNETT is elismeri persze, hogy létezhetnek olyan mentális képességek, amelyek nem adaptívak, de ő – Pinkerrel ellentétben – az elme semmilyen fontosabb tulajdonságáról nem ismeri el, hogy exaptáció lenne.

Az adaptácionista és az exaptácionista frontvonalak legvilágosabban a nyelv eredetének kérdésében válnak szét. Itt PINKER és DENNETT megint egy oldalra (természetesen az adaptáció oldalára) kerül, velük szemben GOULD és CHOMSKY áll, akik szerint a nyelv más adaptív mentális változások (kezdetben nem adaptív) melléktermékeként jött létre. PINKER (és nyomában DENNETT) ezzel szemben azt állítja, hogy a nyelv kialakulását meg lehet magyarázni pusztán a természetes szelekcióval: a nyelv tehát nem melléktermék, hanem a szelekciós folyamatok közvetlen eredménye (vö. PINKER, BLOOM, 1990; PINKER, 1994).

Anélkül, hogy részletesen elemezném a nyelv evolúciója körül folyó igen szövevényes vitát, egy mozzanatot mindenképpen ki kell emelni. PINKER, DENNETT, CHOMSKY és GOULD egy dologban egyetértenek: a nyelv és a szintaxis evolúciója jól magyarázható az individuum szintjén. Mindnyájan – még a különben egyáltalán nem szolipszista DENNETT is – ezen a ponton szolipszista elmemodellben gondolkodnak, ahol az individuumon kívüli tényezők – például hogy minden egyed bonyolult szociális komplexum része – nem relevánsak. Ennek a „módszertani szolipszizmus"-nak (FODOR, 1980) azonban igen káros következményei is vannak PINKER és DENNETT könyvére nézve: egyikük sem szentel kellő figyelmet az olyan – az evolúciós megközelítés szempontjából kulcsfontosságú – kérdéseknek, mint például a tudatelmélet *(theory of mind)*.

EVOLÚCIÓ ÉS REDUKCIONIZMUS

Bár DENNETT és PINKER nagyon eltérő szellemi háttérrel rendelkeznek, gondolataik sok ponton konvergálnak. Egyik legérdekesebb ezek közül a redukció problémája. PINKER itt a klasszikus komputációs MIT iskola tanítását viszi tovább. Eszerint az elme implementációfüggetlen, nem függ tehát az őt megvalósító fizikai közegtől. PINKER már könyve elején kijelenti: bevallott szándéka, hogy az elme komputációs elméletét az evolúciós megközelítéssel kombinálja.

Ahogy a számítógép szoftvere független attól, hogy milyen számítógépen fut éppen, úgy az elme vizsgálatában is irreleváns, hogy milyen fizikai közeg valósítja meg azt; „akár ementáli sajtból is lehetnénk" – vallja PUTNAM, a funkcionalizmus egyik első képviselője (PUTNAM, 1975). PINKER nem ennyire radikális, őt érdekli a neurális szint, de a mentális állapotokat nem neurális, hanem komputációs állapotoknak tekinti: tehát a bemeneti és kimeneti mintázat, illetve a rendszer belső állapotai által meghatározott, a megvalósító közegtől független állapotoknak. Az

egyes mentális állapotokat persze minden esetben neuronok valósítják meg, de a kognitív tudománynak nem kell tudomást vennie arról, hogy éppen milyen neurális struktúrákkal azonos egy pszichológiai állapotunk, például az undor vagy a féltékenység.

PINKER tehát – ellentétben Putnammel – nem olyan, mint egy beszűkült szoftverfejlesztő, aki nem törődik azzal, hogy milyen is a számítógép hardvere, sokkal inkább egy nyitott és sokoldalú komputerszakértőhöz hasonlít, aki sok mindent tud a számítógép hardverjéről is, szoftverjéről is, csak éppen amikor programot ír, akkor nem törődik azzal, hogy a processzor áramköreiben mi történik.

PINKER köztes álláspontot foglal el a mindenfajta redukcionizmust elutasító dualista színezetű elméletek és az általa rossz redukcionizmusnak nevezett elméletek között. A redukcionizmus elutasítására jó példa többek között PUTNAM, aki szerint a pszichológiát nem lehet a biológia tudományára visszavezetni, sőt, egy mentális állapot neurális leírása a pszichológia szempontjából irreleváns (l. még FODOR, 1974). A „rossz redukcionisták" szerint a pszichológia egészét (vagy legalábbis egyes részterületeit) ki lehet dobni a szemétbe, hiszen voltaképpen fejünkben nem történik más, csak neuronok aktiválódása, az olyan kifejezéseink, mint jókedv, vizsgadrukk stb. csak rossz, pontatlan leírásai meghatározott neurális struktúráknak (l. pl. CHURCHLAND, 1986). A redukcionizmus tagadói csak a pszichológiával foglalkoznak, a biológia relevanciáját tagadják, a rossz redukcionisták ellenben a pszichológiáról feledkeznek meg, és csak a biológiát tartják mérvadónak.

A „jó redukcionisták" (így maga PINKER is) az arany középutat szeretnék képviselni. Anélkül, hogy feladnák bármelyik tudomány autonómiáját, mindkettőt szem előtt tartják, és a lehetséges áthidaló, összekapcsoló szabályokat próbálják megtalálni. Természetesen igen fontos, hogy milyen jellegű neurális szerveződés felelős azért, hogy éppen undorodom mondjuk a töltött káposztától, de ha netán egyszer még pontosan azonosítani is tudnánk ezt a neurális struktúrát, ez még távolról sem jelentené azt, hogy ezek után nem az „undor" terminust használnánk az említett jelenség leírására, hiszen a cél nem az „undor" terminus eliminálása, hanem éppen megmagyarázása volt. A jó redukcionisták tehát ideális esetben mind a pszichológia, mind az idegtudomány szintjén leírják elménk működését, anélkül, hogy bármelyik tudományt is háttérbe szorítanák. Megjegyzendő, hogy PINKER azzal, hogy újra és újra hangsúlyozza az elme implementációfüggetlenségét, a putnami funkcionalizmus nem redukcionista pólusához kerül közelebb, eltávolodva saját eredeti célkitűzésétől, a jó redukcionizmustól.

A jó és rossz redukcionizmus kettőssége Dennettnél is megjelenik, ő a rosszakat mohó redukcionistának hívja, a jókat egyszerűen redukcionistának. Ugyanazoktól a szélső pontoktól akar elhatárolódni ő is, mint PINKER, de egészen más az a köztes út, amelyet ő képvisel. DENNETT redukcióról alkotott elképzeléseiben az evolúciós könyv fordulópontot jelentett.

A *Darwin veszélyes ideája* előtti DENNETT Pinkernél lényegesen redukcionistább volt. Egyfelől a PINKER-féle, általa realizmusnak nevezett állásponttól, másfelől az eliminativizmustól próbált elhatárolódni. DENNETT instrumentalizmusa szerint (vö. DENNETT, 1998) az elmének (és más tárgyaknak) nem reális tulajdonsága az, hogy például a madridi Pradóra gondolnak vagy hogy palacsintát akarnak enni.

Ezek a mi elméről alkotott leírásunk részei. Természetesen elménk működése nem más, mint neuronok aktiválódása, de ezt mégis érdemes úgy leírni, mint mentális reprezentációk manipulálását, ha ekkor jobban képesek vagyunk megjósolni, miként fog az illető tárgy (esetünkben az ember) működni. A termosztátnak vagy a lemezjátszónak is lehet mentális állapotokat, vágyakat, vélekedéseket tulajdonítani, csak nem biztos, hogy érdemes, nem biztos, hogy ezzel jobb predikciókat tudunk tenni a termosztát vagy a lemezjátszó működéséről. Nem ontológiai, hanem episztemológiai különbség van tehát köztem és a termosztát között: nem a valódi működésben van a nagy különbség, hanem abban, hogy miként érdemes leírni ezt a működést.

Látható, hogy az instrumentalizmus – behaviorista gyökerei miatt – mind az eliminativizmust, mind a realizmust képes elkerülni. Nem eliminativista, hiszen – pragmatikus okok miatt – továbbra is a pszichológiai terminusokat használja, de nem is realista, hiszen tagadja a mentális állapotok valóságos voltát: ezek csak leírások, elméleti konstrukciók. A mentális reprezentációk hasonló szerepet töltenek be az elme leírásában, mint például a súlypont a mechanikában: nincs valóságos létezése, mégis érdemes úgy tenni, *mintha* lenne, mert ez egyszerűbbé teszi a tárgyak mozgásának leírását. (Ez különbözteti meg a súlypontot a szintén nem reális, de nem is hasznos entitásoktól, például az egyszarvútól.) Akár a súlypont, a mentális reprezentáció is pusztán *hasznos elméleti konstrukció*, semmi több.

A nyolcvanas években DENNETT nagy vehemenciával védte instrumentalizmusát mindkét szélső pólussal szemben, és sikerült is egyenlő távolságot tartania az eliminativizmus és a realizmus között. Annál inkább meglepő, hogy a kilencvenes évek elejétől – voltaképpen a *Consciousness explained*től (DENNETT, 1991) kezdve – egyre közelebb kerül a realista pólushoz, olyannyira, hogy a *Darwin veszélyes ideájában* már nincsenek is valódi különbségek PINKER realista és az implementációfüggetlenséget előfeltételező elmélete és DENNETT álláspontja között. Azért érdekes ez az elméleti elmozdulás DENNETT életművén belül, mert ő maga láthatóan nem érzékeli e változást. Nyilvánvalóan az evolúciós könyvben is határozottan elutasítaná az implementációfüggetlenséget, implicit előfeltevésként azonban mégis erre támaszkodik, mégpedig a Dawkinstól átvett kulturális evolúcióelmélet miatt. DENNETT kemény bírálatokat kapott amiatt, hogy átvette Dawkinstól a mémek elméletét – STEPHEN JAY GOULD például DAWKINS ölebének nevezi (GOULD, 1997) –, fontos azonban észrevenni, hogy a mémelmélet átvétele belső problémákat is okoz DENNETT rendszerében: instrumentalizmusát fenyegeti.

A DAWKINS-féle mémelmélet egyik nem triviális előfeltevése éppen az, hogy az elme implementációfüggetlen. A mémek ugyanis *per definitionem* implementációfüggetlen entitások, hiszen egy és ugyanaz a mém a te agyadban egészen más neurális struktúrákkal lesz azonos, mint az enyémben. Márpedig a mémek célja épp az, hogy minél több elmébe kerüljenek be, minél sikeresebb tehát, annál többféle implementáció valósítja meg ugyanazt a mémet. A mémek segítségével leírt kulturális evolúció tehát implicit módon visszatérést hirdet az elméről való gondolkodás funkcionalista formájához.

DENNETT nincs tudatában annak, hogy híres-hírhedt instrumentalizmusát adja fel azzal, hogy a mémek elméletét átveszi Dawkinstól. Világosan mutatja ezt a

magyar kiadás 296. oldalán található lábjegyzet is, amelyben a mémfelfogás antikarteziánus jellege mellett érvel LEWONTIN, ROSE és KAMIN azon észrevételével szemben, hogy a mémelmélet az elme karteziánus felfogását előfeltételezi. Dennettnek – a harcos antikarteziánus gondolkodónak – persze igaza van abban, hogy az elménket elárasztó és despota módon megülő mémek elmélete a karteziánus központi kontroll igen jó alternatívája, de amit nyer a réven, azt elveszti a vámon: határozottan karteziánus előfeltevést használ fel ugyanis mindehhez: a testtől elkülönült elme (lélek) tézisét.

DENNETT tehát – Pinkerhez hasonlóan – végső soron az implementációfüggetlenség funkcionalista tézisének elfogadásába sodródik bele. Itt két probléma adódik. Egyrészt – mint láttuk – ez mind Dennettnél, mind Pinkernél ellentmondásban van a redukcióról vallott nézeteikkel, sőt, DENNETT esetében még az átfogó világnézetként hangsúlyozott instrumentalizmussal is. Ez azonban a kisebbik gond. Lényegesen súlyosabb probléma, hogy az evolúciós megközelítés egészével nem összeegyeztethető.

Térjünk vissza egy pillanatra PINKER oly sokszor hangoztatott számítógép-analógiájához. Ha elfogadjuk, hogy az elme hasonló módon független a neurális struktúrától, mint ahogy a szoftver független a számítógép fizikai felépítésétől, akkor nehéz lesz belátni, hogy az elmét az evolúció formálta olyanra, amilyen. A szoftver–elme analógiát kihasználva a feladat annak a jelenségnek a magyarázata, hogy ha egy számítógépet darabról darabra összeszerelünk, a végeredményként kapott gépen egy igen bonyolult program fog futni. Ezt azonban igen nehéz megérteni anélkül, hogy megmagyaráznánk a program és a gép alkatrészei közötti összefüggést. Kicsit olyan ez, mint Pallasz Athéné, aki teljes fegyverzetben pattant ki apja, Zeusz fejéből. Fontos észrevenni, hogy itt nem pusztán egy rosszul választott analógiáról van szó, hanem az implementációfüggetlenség eszméje és az evolúciós megközelítés közötti alapvető ellentmondásról.

Ezen a ponton az evolúciós szemléletűnek egyáltalán nem nevezhető gondolkodó, JERRY FODOR gondolatmenete nyújthat segítséget. FODOR PINKER könyvét – és az evolúciós pszichológia egészét – ekképp kritizálja:

> „[...] köztudott, hogy a viselkedésünk evolúciója agyunk evolúciójának közvetítésével történik. Ha tehát az a kérdés, hogy elménk adaptálódott-e vagy sem, nem azt kell vizsgálni, hogy mennyire komplex a viselkedésünk, hanem hogy milyen változásoknak kellett végbemenniük a főemlősök agyához képest, hogy agyunk képes legyen az emberi elme kognitív struktúráját produkálni. Erről viszont egyáltalán semmit nem tudunk, mivel nem tudjuk, hogy a mentális struktúránk milyen módon függ az agy szerkezetétől. [...] Agyunk igen hasonló a főemlősök agyához, míg az elménkről ez egyáltalán nem mondható el. Viszonylag kis változás az agy szerkezetében igen nagy viselkedésbeli eltéréseket eredményezhet főemlős őseinkhez képest. Ez esetben viszont vitathatóvá válik, hogy a kognitív komplexitást a viselkedési fenotípus graduális darwini szelekciója alakítaná. És itt nem segítenek az organikus evolúcióból vett analógiák sem, amelyek pedig hemzsegnek az evolúciós pszichológiai szakirodalomban. Ha a zsiráf nyaka egy kicsit hosszabb lesz, az állat jobban el fogja érni a fa

tetején lévő gyümölcsöt. Hihető tehát, hogy a szelekció fokozatosan egyre hosszabb nyakat alakít ki. De ha egy főemlős agya egy kicsit nagyobb (vagy barázdáltabb) lesz, ettől még viselkedése bármilyen irányban változhat." (FODOR, 1998, 15.)

FODOR gondolatmenete persze több ponton is támadható, de az alapgondolat világos: mivel az agy és az elme közötti közvetítés nem világos, és a genetikai változások csak az agy szerkezetére lehetnek hatással, ezért a mentális képességeket nem tekinthetjük evolúciós eredetűnek. FODOR – aki az implementációfüggetlenség és a funkcionalizmus egyik legharcosabb védelmezője (vö. FODOR, 1974) – természetesen az elme evolúciós vizsgálatát utasítja el, és nem az implementációfüggetlenséget. Ez a konklúzió azonban egyáltalán nem szükségszerű: ha az evolúciós megközelítést tartjuk fontosabbnak, akkor épp az implementációfüggetlenséget kell feladni.

FODOR gondolatmenete azért fontos, mert rámutat arra a tényre, hogy mivel az evolúció az ember génkészletére van közvetlen hatással, a gének pedig az agy neurális struktúráját kódolják, ezért ha egy elmélet az elme evolúciós magyarázatára tesz kísérletet, akkor harmadik lépésként az agy–elme kapcsolat kérdését is meg kell oldania,[2] azt tehát, hogy az agy evolúció által formált neurális struktúrája miként hoz létre mentális reprezentációkat, emóciókat vagy éppen étel-preferenciákat. Ha tehát az elme evolúciós változását írjuk le, három lépésre van szükségünk. E három lépés: *1)* a természetes szelekció hatása a genomra, *2)* a génkészlet hatása az agy neurális felépítésére, *3)* az agy neurális struktúrája és az elme közötti kapcsolat. Az implementációfüggetlenség tézisének elfogadása a harmadik lépés teljes kiiktatását jelenti.

Ezen a ponton válhat lényegessé az a tény, hogy egyik szerző sem vesz tudomást a neurális evolúcióról mint az elme evolúciós megközelítésének egyik igen fontos területéről. A neurális evolúció éppen az agy–elme kapcsolatra ad plauzibilis, ráadásul evolúciós magyarázatot. CHANGEUX több ízben rámutat, hogy az egész emberi génkészlet sem elég az agy minden neurális kapcsolatának kódolására. Az idegsejtek közötti kapcsolatoknak tehát csak egy része van genetikailag kódolva, a legtöbb kapcsolatot a környezettel való interakció állítja be a születés után. Azok a kapcsolatok maradnak meg, amelyek a környezetből megerősítést nyertek, a többi neurális kapcsolat viszont elhal. A mentális képességek filogenetikus evolúciója tehát az ontogenezis során is folytatódik, evolúciós magyarázatot biztosítva az agy és az elme közötti kapcsolatra: mentális reprezentációink a neuronokból evolválódtak. Világos, hogy semmi nem áll távolabb e tézistől, mint az implementációfüggetlenség gondolata.

[2] Érdemes ezen a ponton megemlíteni Poppert, aki szerint szintén kell hogy legyen kapcsolat az elme és az agy evolúciója között, de ez a kapcsolat épp fordított: az elme evolúciója határozza meg az agy evolúcióját (POPPER, 1972).

MIÉRT VAN SZÜKSÉG AZ EVOLÚCIÓS MEGKÖZELÍTÉSRE?

DENNETT és PINKER könyvében az elme evolúciós megközelítése nem végcél, nem valamiféle magáért való végső jó, hanem eszköz egy távolabbi cél megvalósításának érdekében. Azzal a hátsó szándékkal fordulnak tehát az evolúcióhoz, hogy saját tételeikhez új bizonyítékokat keressenek.

DENNETT esetében ez a hátsó szándék annak megmutatása, hogy a mi működésünk (a fejünkben levő jelentések, intencionalitásunk) lényegében nem különbözik egy lemezjátszó működésétől (intencionalitásától stb.). Az evolúció ott kap jelentőséget, hogy mi ugyanúgy mesterséges kreációk vagyunk, mint a lemezjátszó, csak minket nem a Panasonic cég gyártott, hanem a természetes szelekció. Hamis tehát a különbségtevés az emberi elme és például egy számítógépprogram között, amely szerint az ember valamilyen módon eredendő, intrinzikus módon rendelkezne jelentéssel, míg a program által kezelt szimbólumok jelentésüket csak az embertől kapják, hiszen az emberi elme jelentései sem eleve adottak, ugyanúgy származtatott jelentések, mint a program esetében, csak minket a természetes szelekció programozott, a számítógépet pedig mi.

Ennek demonstrálására vezeti be DENNETT a könyvön végigvonuló nagy metaforáját, amelyben az evolúciót a gravitáció ellen dolgozó felfelé haladó mozgáshoz hasonlítja, ahol természetesen csak akkor érhetünk el egy magasabb pontot, ha magunk alá teszünk valamit, amire fel tudunk állni. Az evolúció alulról építkezik, és légüres térben halad felfelé, nincsenek tehát „égi fogantyúk", amelyek biztos pontként lógnak a levegőben, és amelyekre fel tudnánk ugrani anélkül, hogy lépcsőt építenénk odáig. Az evolúció szép lassan lépeget tehát felfelé, de ez nem jelenti azt, hogy ne volnának lehetségesek gyorsító mechanizmusok, „daruk", amelyek – feltéve, hogy szintén az alapokról indulnak – gyorsabb emelkedést tesznek lehetővé. DENNETT számára az emberi elme eredendő intencionalitása a *par excellence* „égi fogantyú", amelynek létezését tehát az evolúciós elmélet nem engedi meg.

Az evolúció PINKER könyvében szintén csak eszköz, mégpedig az innátizmus védelmének eszköze. Bár maga DENNETT PINKER könyvének méltatásakor azt írta, hogy PINKER végre hátat fordított a CHOMSKY-féle MIT-közegnek, és a helyes irányba, az evolúció felé fordult, ha figyelmesen olvassuk a *How the Mind Works*-öt, világosan kiderül: PINKER szíve mélyén igazi chomskyánus maradt, az evolúció nem több, mint új máz a régi elméleten. Kétségtelen azonban, hogy ez az új máz sokkal szalonképesebbé és jobban argumentálhatóvá teszi a CHOMSKY-iskola rendszerét. Ha azt akarjuk bizonyítani, hogy legtöbb mentális képességünk velünkszületett, akkor meg kell mutatni azt a mechanizmust is, amely lehetségessé teszi ezt a már születésünkkor igen bonyolult mentális struktúrát. Ez a mechanizmus lesz az evolúció.

PINKER persze nem tagadja a tanulás fontosságát, sőt amellett érvel, hogy minél komplexebb innát struktúrával rendelkezünk, annál hatékonyabban tudunk tanulni. A dilemma tehát nem az, hogy mentális képességeink tanultak vagy velünkszületettek-e, hiszen a velünkszületett rész nem kizárja, hanem éppen elősegíti a tanulást. PINKER azonban nem mindig tudja tartani magát ehhez a saját

maga által kitűzött egyensúlyhoz. A konnekcionizmus, illetve az evolúciós pszichológia által standard társadalomtudományi modellnek nevezett *establishment* elleni kritikáiban egyértelműen a radikális innátizmust képviseli a konstruktivizmussal és annak különféle variációival szemben. Megjegyzendő, hogy a mai társadalomtudományi gondolkodásra igencsak ráfér a velünkszületett mentális képességek hangsúlyozása. Pinkernek abban is igaza van, hogy az evolúció ideális eszköz ennek alátámasztására. (Fontos adalék, hogy mind a készítmények és az emberi elme intencionalitása közötti hasonlóság hangsúlyozása [DENNETT], mind az innátizmus [PINKER] független az implementációfüggetlenség gondolatától.)

Végezetül érdemes egy kicsit távolabbra tekinteni. DENNETT és PINKER könyve sok tekintetben jelzés értékű a kognitív tudomány jövője szempontjából. A kognitív tudomány, amelynek nem titkolt szándéka a mesterséges intelligencia létrehozása, mindig is a gépek és az emberi elme közötti hasonlóságot hangsúlyozta. Ez az analógia mindkét könyvben jelen van, Dennettnél az üdítőautomata és az emberi elme közötti hasonlóság hangsúlyozásával, Pinkernél a szokásos számítógép-analógia képében.

A gépek és az elme közötti lényegi hasonlóság – és így a mesterséges intelligenciakutatás egésze – nem volna lehetséges, ha az emberi elméről nem tudnánk ugyanúgy kimutatni, miként keletkezett, mint a gépekről. Csak akkor nincs elvi akadálya az elméhez hasonló mesterséges rendszerek létrehozásának, ha az elmét létrehozó mechanizmust meg tudjuk magyarázni. Az evolúciós megközelítés tehát több, mint a kognitív tudomány egyik irányzata, az elme evolúciós magyarázata – és erre jött rá PINKER, illetve DENNETT – minden kognitív tudományi kérdés alapját képező elméleti kiindulópont.

IRODALOM

BARKOW, J. H., COSMIDES, L. M., TOOBY, J. (eds) (1992) *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture.* Oxford University Press, New York

BERECZKEI T. (1998) *A belénk íródott múlt.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs

BUSS, D. M. (1994) *The evolution of desire: Strategies of human mating.* Basic Books, New York

BUSS, D. M. (1995) Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry, 6,* 1–30.

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

CHANGEUX, J.-P. (1985) *Neuronal Man: The Biology of Mind.* Pantheon, New York

CHURCHLAND, P. (1986) *Neurophilosophy.* The MIT Press, Cambridge

CSÁNYI V. (1994) *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés.* Akadémiai Kiadó, Budapest

DAWKINS, R. (1986) *Az önző gén.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

DENNETT, D. C. (1991) *Consciousness Explained.* Little Brown, Boston

DENNETT, D. C. (1998) *Az intencionalitás filozófiája.* Osiris–Gond, Budapest

EDELMAN, G. M. (1987) *Neural Darwinism: The theory of neuronal group selection.* Basic Books, New York

EDELMAN, G. M. (1990) *The remembered present: A biological theory of consciousness.* Basic Books, New York

FODOR, J. A. (1974) Special Sciences (or: the Disunity of Science as a Working Hypothesis. *Synthese, 28,* 97–115.

FODOR, J. A. (1980) Methodological Solipsism Considered as a Research Strategy in Cognitive Psychology. *Behavioral and Brain Sciences, 3,* 63–110.

FODOR, J. A. (1998) The Trouble with Psychological Darwinism. *London Review of Books, 20,* no. 2.

GOULD, S. J. (1997) Evolution: The Pleasures of Pluralism. *New York Review of Books, June* 26.

GOULD, S. J., VRBA, E., S. (1981) Exaptation – a Missing Term in the Science of Form. *Paleobiology, 8,* 4–15.

PINKER, S. (1994) *The Language Instinct.* Morrow, New York

PINKER, S., BLOOM, P. (1990) Natural Language and Natural Selection. *Behavioral and Brain Sciences, 13,* 707–784.

PLÉH CS. (1995) Popper és a pszichológia. *Replika, 17–18,* 67–86.

PLÉH CS. (1998) Az evolúciós pszichológia. *Magyar Tudomány,* 1054–1060.

PLOTKIN, H. C. (1997) *Evolution in Mind.* A Lane, New York

POPPER, K. (1972) *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach.* Clarendon, Oxford

PUTNAM, H. (1975) The Meaning of 'Meaning'. In Gunderson, K. (ed.) *Language, Mind and Knowledge.* Vol. 7. *Minnesota Studies in the Philpsophy of Science.* University of Minnesota Press, Minneapolis

SPERBER, D. (1994) The Modularity of Thought and the Epidemiology of Representations. In Hirschfield, L. A., Gelman, S. A. (eds) *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture.* Cambridge University Press, Cambridge

WILSON, D. S., SOBER, E. (1994) Re-introducing Group Selection to the Human Behavior Sciences. *Behavioral and Brain Sciences, 17,* 585–608.

WRIGHT, R. (1994) *The Moral Animal: Why We Are the Way We Are: The New Science of Evolutionary Psychology.* Random House, New York

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 229–239.

Szemle

JOHN DEAN EMLÉKEI ÉS A PSZICHOANALITIKUS FELIDÉZÉS

SZUMMER CSABA

Mikrokozmosz Oktató Központ
E-mail: mikrokozmosz@com.kibernet.hu

ULRIC NEISSER a Watergate-botrány egyik kulcsszereplőjének, John Deannek az emlékezeti teljesítményét vizsgálta. Arra a következtetésre jutott, hogy Dean olyan konstruktumokat hozott létre, amelyek hűen tükrözték ugyan a Fehér Ház-beli viszonyokat, szó szerinti értelemben azonban nem voltak valósághűek. A konstrukciók ismétlődő epizódok anyagából épültek fel. NEISSER a repizód *nevet alkotta meg számukra.*

A cikk második felében a repizód *koncepcióját alkalmazom a pszichoanalitikus narrációra. Míg Deannek saját magának kellett megalkotnia az ismétlődő epizódok tartalmi kivonatát, az analitikus helyzetben az analitikus bocsátja az analizált rendelkezésére a narratív szerkezeteket. Ez a modell megengedi, hogy az emlékezeti teljesítménynek vélt narratív elemek jelentős részben fiktív elemeket tartalmazzanak. A Dean-eset ugyanis arra világít rá, hogy nem vagyunk tisztában konstrukcióink ismeretelméleti státuszával. Ezzel lehetővé válik a különböző analitikus iskolák eltérő „emlékezeti" teljesítményeinek magyarázata is.*

„Még nincsen bebizonyítva, hogy van felejtés: egyedül azt tudjuk, hogy nem áll hatalmunkban a felidézés. Hatalmunk e hézagát átmenetileg a »felejtés« szóval töltjük be: mintha egy plusz képességgel rendelkeznénk."

(F. NIETZSCHE: *Hajnalpír*)[1]

„Az egyszerűen valamire való rágondolás *nem* emlékezés. Csak akkor nevezhetünk egy megjelenítést emlékezésnek, ha én magamnak valamit mint korábban tapasztaltat megjelenítek."

(M. HEIDEGGER: *Zollikoni Szemináriumok*)[2]

A tanulmány megírását a Magyary Zoltán Alapítvány támogatása tette lehetővé.

[1] *Nietzsche's Werke*, IV. köt. Lipcse, 1923.

[2] HEIDEGGER, 1987. Magyarul: In SZUMMER CS., ERŐS FERENC (szerk.) *Filozófusok Freudról*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1993

BEVEZETÉS

A pszichoanalitikus módszer egyik figyelemre méltó sajátossága, hogy az analitikus eljárás keretében feltárt anyag minden esetben *irányzatspecifikus:* freudi analízisben freudi, jungi analízisben jungi, adleriben adleri, kleiniben kleini esettörténet születik, s nemigen fordult még elő, hogy mondjuk egy jungi analitikus rádöbbent volna: a páciens anyagát adekvátabb módon lehetne Freud elmélete alapján értelmezni. A pszichoanalízisre irányuló tudományelméleti kutatások egyik központi kérdése ugyanakkor az, hogy mennyire valósághű a páciens múltjának az analízis során történő rekonstrukciója. Ehhez kapcsolódó kérdés: milyen szerephez jut az élettörténet rekonstrukciója során az a – kezdetben az analitikus fejében lévő, majd az analízis során jelentős részben az analizált által is befogadott – kognitív sémarendszer, amelyet az analitikus és az analizált az analízis során felmerülő anyag feltárása, szelektálása és rendszerezése során alkalmaz? Mennyiben aktív szervezője az emlékezésnek az adott iskola elméleti rendszere, mint olyan vonatkoztatási keret, amelyben a múlt megjelenítése végbemegy?

A következő oldalakon ULRIC NEISSER úgynevezett „repizodikus" emlékezetkoncepciójára támaszkodva próbálok adalékot szolgáltatni az egyéni élettörténetek pszichoanalitikus módszerrel szemben mutatott nagyfokú képlékenységének a magyarázatára.

AZ EMLÉKEZÉS VIZSGÁLATA LABORATÓRIUMON BELÜL ÉS KÍVÜL

ULRIC NEISSER (1982a), a *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts (Az emlékezetről másképp: emlékezés természetes környezetben)* című, általa szerkesztett válogatáshoz írt előszóban az emlékezéskutatás két útját különbözteti meg. A „főút" az emlékezet laboratóriumi vizsgálata lenne; NEISSER véleménye szerint az ezen úton haladók kiábrándítóan kevés eredményt voltak képesek mindeddig felmutatni.[3]

NEISSER – mint mondja – eleinte arra gondolt, hogy túl sok tény, túlságosan is bőséges empirikus anyag halmozódott fel a laboratóriumokban, és ehhez képest túl kevés az elmélet, amely a hatalmas ismeretanyagot próbálja rendszerezni (1982a, XII). Hamarosan úgy találta viszont, hogy ilyen elméleti keret egyszerűen nem található, mivel az a tényanyag, amely e kutatások során halmozódott fel, „önkényesen felvett adathalmaz [...], a rossz *fajta* tudást gyűjtöttük eddig" (uo.). 1976-ban, *Megismerés és valóság* című könyvének megjelenésekor NEISSER már úgy látta, hogy „Inkább túl kevés, mint túl sok tény áll rendelkezésünkre", valamint „Szinte semmifajta szisztematikus tudásunk nincsen arról, hogy hogyan működik az emlékezet a mindennapi életben".

1981 októberére, amikor a korábban idézett előszó született, NEISSER újra módosította álláspontját:

[3] „Haladásról itt szinte alig beszélhetünk; igazán fontos kérdésekről csak ritkán esik szó; a legtöbb kutatás olyan kérdésekre irányul, amelyek lényegében metodológiai természetűek." (1982a, XI)

> Mint kiderült, értékelésem túl pesszimista volt. Néhány utazó már járt ezen a mellékúton. Olyan kiválóságokat találunk köztük, mint Sigmund Freud és William Stern, Gregory Bateson és Alexander Luria, az Amerikai Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága és a Watergate-ügyet Vizsgáló Szenátusi Különbizottság. (NEISSER, 1982a, XII)

NEISSER azt javasolja az emlékezéskutatóknak, hogy merészkedjenek ki a laboratóriumokból. WILLIAM STERN (1904) a századfordulón, a tárgyalótermekben elhangzó tanúvallomásokon végzett emlékezettanulmányait „Wirklichkeitsversuche" (Valóságkísérletek) néven publikálta. Ilyen „valóságkísérleteket" sürget NEISSER, valamint a húszas–harmincas években BARTLETT (1985 [1932]) által természetes környezetben végzett emlékezetvizsgálatok folytatását, amelyek négy évtizeden keresztül Csipkerózsika-álmukat aludták a pszichológiában.

A KONSTRUÁLT ÉS DRAMATIZÁLT EMLÉKEK: A JOHN DEAN-ESETTANULMÁNY

NEISSER (1982b) fentebb idézett, 1978-as előadásában egy első pillantásra meghökkentő hasonlathoz folyamodik. Úgy véli, hogy a kísérleti pszichológiában időnként úgy csinálnak „sztárt" egy felfedezett jelenségből, mint ahogyan a TV és a sajtó „futtat" egy politikust.[4] Talán már ekkor megszületik Neisserben a gondolat, hogy felhasználja azt a páratlan lehetőséget, amelyet a Watergate-ügy egyik kulcsepizódja jelentett az emlékezetkutatás számára.[5]

A megfigyelt jelenség és a módszer; a kapott eredmények

A Watergate-ügy egyik kulcsfigurája Nixon egyik tanácsadója, John Dean volt, aki tanúvallomását terjedelmes kötetben bocsátotta az ügy vizsgálatára kinevezett szenátusi bizottság rendelkezésére. Deannak olyan több hónappal korábban lezajlott

[4] Azzal a lényeges különbséggel – teszi hozzá –, hogy a politikusokat „nem unjuk meg", hiszen bizonyos hatalmuk van felettünk, ezért „újra és újra visszatérünk a TV-készülékhez abban a halvány reményben, hogy megérthetjük azokat az embereket, akiknek a döntései számunkra nagy jelentőséggel rendelkeznek." (NEISSER, 1982b, 8)

[5] 1972 novemberében a republikánus színekben induló Nixon másodszor is jelöltette magát az amerikai elnökválasztásokon, és fölényesen megnyerte azt. Néhány hónappal később azonban, 1973. március 15-én a Legfelsőbb Bíróság hét embert ítélt el egy perben. Ötöt közülük tetten értek egy évvel korábban a Demokrata Párt székházába való betöréskor, és ők bevallották, hogy lehallgatókészülékeket akartak elhelyezni az épületben; a két másik letartóztatott a Fehér Ház két alacsonyabb beosztású alkalmazottja volt.

Ugyanebben az évben kongresszusi bizottságot neveztek ki az ügy vizsgálatára; a vizsgálat kiderítette, hogy a betörés Nixon tudtával történt. Az igazságügy-minisztert és több más magas beosztású politikust súlyos börtönbüntetésre ítéltek. Nixonnak a következő elnök, Ford kegyelmet adott. John Deannek, Nixon közeli munkatársának Nixon azt a feladatot adta, akadályozza meg, hogy a szálakat a nyomozás során „felgombolyítsák", nehogy Nixon bűnrészessége kiderülhessen.

beszélgetésekre kellett visszaemlékeznie, amelyekről annak idején nem készített feljegyzéseket. Ezek a beszélgetések jórészt Nixonnal folytak az elnöki szobában, ahol viszont minden beszélgetést rutinszerűen *magnószalagon* rögzítettek. Deannak erről a tényről nem volt tudomása. 1974-ben, miután elítélték az ügy résztvevőit, megjelentek a magnófelvételek átiratai *(The Presidential Transcripts.* Dell, New York), rá két évre pedig DEAN (1976) könyve a Watergate-ügyről, amely terjedelmes részleteket tartalmazott Deannek a kongresszusi vizsgáló bizottság előtt tett vallomásaiból. Neisser Dean két fontos beszélgetésének magnófelvétel-átiratait, tehát *szószerinti* változatát hasonlította össze azzal, ahogyan Dean *emlékezett* vissza ezekre a beszélgetésekre.

A beszélgetéseket elemezve Neissernek két fontos tényt sikerült kimutatnia: *1)* Dean saját meggyőződésével ellentétben nemhogy az egyes beszélgetések szó szerinti anyagára nem emlékezett (a kongresszusi bizottság tagjai felszólították, hogy lehetőség szerint erre törekedjen), hanem arra sem, hogy ő vagy Nixon körülbelül mit mondott egy *adott* beszélgetés alkalmával; *2) Általánosabb szinten* ugyanakkor Dean mégis valósághűen emlékezett vissza a dolgokra.[6]

Az eredmények értelmezése

NEISSER TULVING emlékezeti modelljével hasonlítja össze a Dean-eset kapcsán tett megfigyeléseit, és megállapítja, hogy sem a TULVING (1972) által megkülönböztetett *epizódikus*, sem pedig a *szemantikus* emlékezet fogalma nem magyarázza megfelelően azokat. TULVING szerint az epizódikus emlékezet önéletrajzi epizódok felidézését foglalja magába, míg a szemantikus emlékezet különálló tények halmazából, szavak jelentéseiből és általános ismeretekből áll. Amire azonban John Dean mint *egyetlen* epizódra emlékezik vissza, az valójában *több* ismétlődő (repeating) vagy egymáshoz hasonló *epizód közös tulajdonságaiból álló kivonata* az eseményeknek. NEISSER a két szót összevonva *(*repeating+*epizód)* a *repizód* szóval jelöli ezt a sajátos konstruktumot. Freudhoz hasonlóan úgy találja, hogy különleges érzékletességgel rendelkező „emlékeink" annak köszönhetik intenzitásukat, érzékletességüket, hogy valójában *több* hasonló múltbeli esemény sűrítményei. PROUST híres teássüteménye eszerint nem *egy* bizonyos sütemény ízét őrizné, hanem több ismétlődő vagy legalábbis hasonló érzéklet „sűrítménye" volna. NEISSER feltételezi, hogy a Dean-eset során tapasztalt jelenség általánosítható, és a következő megállapításra jut:

> Azok az egyedülálló, tiszta emlékek, amelyeket olyan élénk benyomást keltően vagyunk képesek felidézni, valójában valami mást képviselnek; „fedőemlékekről" van itt szó, némiképpen ahhoz hasonló dolgokról, amilyenekről korábban

[6] Ebből a szempontból Neisser egyetlen torzító körülményt fedezett fel, mégpedig azt, hogy Dean – akit önéletrajza alapján Neisser mint intelligens, ambiciózus és egocentrikus embert jellemzett – saját magát tolja előtérbe emlékezetében, tehát a feldolgozott két beszélgetésben fontosabb szerepet juttat magának, mint amilyet valójában élvezett, továbbá jóval nagyobb előrelátást, mint ami ténylegesen jellemezte.

> FREUD beszélt. Valóságos alapjukat gyakran ismétlődő élmények együttese alkotja, egymáshoz kapcsolódó események sorozata, amelyeket az egyetlen visszaemlékezés csupán tipizál vagy reprezentál (NEISSER, 1982c, 158).

A John Dean-esetnél megfigyelt „repizodikus" emlékezeti mechanizmust tehát NEISSER *más emberekre* is kiterjeszthetőnek, érvényesnek tartja. Megkockáztatja továbbá a feltételezést, hogy a „repizodikus" emlékkonstrukció nem csupán a konkrét, érzékletes „emlékek" keletkezésénél fontos, hanem az emlékezés *központi* mechanizmusának tekinthető:

> Ha figyelembe vesszük a számos hibát Deannek a beszélgetésekről adott beszámolóiban, akkor végül is mit mondott az igazságról? Azt gondolom, hogy azokat a közös témákat vonatolta ki, amelyek változatlanok maradtak sok beszélgetés és sok tapasztalat folyamán, majd ezeket a témákat fogalmazta meg vallomásában. A Nixonnal való sok-sok találkozása önmagában véve is egyfajta „repizódot" alkotott. [...] John Dean nem rosszul emlékezett ezekre a témákra tanúvallomásában; csupán dramatizálta őket. Az emlékezeti kísérletekben a kísérleti személyek gyakran emlékeznek vissza a mondat lényegére, de más szavakkal fejezik ki azt. Dean konzisztenciája mélyebb értelmű ennél; beszélgetések egész sorozatainak a témájára emlékezett vissza, és más eseményekkel fejezte ki azt (uo. 159).

NEISSER utal rá, hogy Nixon megítélése szerint az átiratok alkalmasak voltak arra, hogy *aláássák* John Dean szavahihetőségét. Nixon itt voltaképpen *metodikai* hibát követett el. Míg ugyanis az egyes elszigetelt epizódok vonatkozásában Dean valóban tévedett, pontosan jellemezte ugyanakkor – ahogyan az a bíróság döntéséből is kiderül – azokat az állapotokat, amelyek Nixon Fehér Házát jellemezték, és amelyeket a beszélgetések, illetve a magnetofon-felvételek mélyebb tartalma is tükrözött.

Nixon metodikai tévedése rámutat azokra a metodikai nehézségekre, amelyekkel az emlékezetkutatásnak szembe kell néznie, ha valóban releváns dolgokat akar mondani tárgyáról. John Dean emlékezeti teljesítményét ugyanis még BARTLETT – viszonylag életszerű helyzetek magyarázatára megalkotott – séma-modelljével sem lehetne értelmezni: Dean az *egyes* epizódoknak a lényegére sem emlékezett vissza. A NEISSER által kiválasztott empirikus anyag azért egyedülálló jelentőségű az emlékezetkutatások számára, mert Deannek komoly téttel kellett visszaemlékeznie bonyolult eseményekre, helyzetekre, amelyek mindennapi világának részei voltak, egymáshoz természetes módon kapcsolódtak, részben ismétlődtek vagy legalábbis nagyon hasonlóak voltak egymáshoz.

A józan ész elvárásaihoz képest NEISSER megfigyelése első pillantásra nem szolgál alapvető újdonsággal. Mindnyájan tudjuk, hogy „nagyjából" képesek vagyunk visszaemlékezni számunkra fontos dolgokra, és ha valami ismétlődik, akkor könnyebben az „eszünkbe vésődik". Az emlékezés „repizodikus" modelljének újdonsága azonban, hogy feltételezi, bizonyos esetekben nem vagyunk tisztában emlékeink *ismeretelméleti státusával:* John Dean az általa konstruált „repizódot" *egy* valóságos epizód emlékének véli, holott valójában *eredetileg különálló* tapasztalatai-

ból készített kognitív konstruktumról van szó, amely a kriminológusok által használt mozaikfényképekhez hasonlítható vagy még inkább azokhoz az egymásra fényképezett fotókhoz, amelyekkel Galton kutatta az arcvonások öröklődését.

NEISSER koncepciója újabb adalék az aktív emlékezés modelljéhez; azt mutatja, hogy az esetek többségében még azok a benyomások sem a múlt fényképszerű lenyomatai, amelyeket különlegesen érzékletesnek találunk; az emlékezés mechanizmusa ezeknél is megegyezhet az emlékezés Dean-esetben feltárt általános mechanizmusával: a múlt egyes eseményeiből létrehozott „kivonatok" egyesítése mehet itt is végbe, az érzékletesség pedig csupán annak az eredménye, hogy az adott emlékezeti konstruktum több egymáshoz hasonló emlék összegződéseként áll elő.

Az úgynevezett *vaku*élményekre vonatkozó, elmúlt tíz évben végzett kutatások szerint ugyanakkor fényképszerű (valódi) emlékeink is keletkeznek, és az emlékek kódolása során „kettős folyamatról" beszélhetünk. BREWER (1988) szerint az önéletrajzi emlékek primer formában alacsonyabb szinteken feldolgozva rögzítődnek, s csak ezt követően indul meg egy magasabb szintű feldolgozás, amelynek során az emlékezeti anyag egyre inkább konstruált formát ölt magára, a Neisseréhez hasonló sémaelméletek elképzelésének megfelelően.

Kónyának és Törőnek sikerült kimutatnia, hogy az emlékezeti vaku „bekapcsol" az olyan élethelyzetben, ahol az érzelmi involváció magas, de még nem extrém módon az. Vizsgálatuk eredményét így összegezték:

> Eredményeinkkel igazolni véljük az emóció szerepét ennek az élénk, részletesen kidolgozott, fényképszerű emlékezeti képnek a keletkezésében. Ugyanakkor feltételezzük, hogy ez a kép nem terjed ki mindenre [...], csupán azokra a részletekre, melyek az erős én-involváltságot okozzák. Az analógiánál maradva, a vaku túl erős fényénél a nagyon közeli részletek „foltokban kifehérednek". Az ennél távolabbiak élesek, a még távolabbiak pedig a homályba vesznek (KÓNYA, 1992, 325).

Kónyáék Brewerhez hasonlóan egybekapcsolják a konstruktív emlékezet és a „direkt" emlékezet koncepcióját, az utóbbit funkcionálisan az előbbinek rendelve alá. A vakuemlékekről szólva azt írják, hogy:

> Ezek lehetnek azok a kiemelkedő események, amelyek – BARTLETT (1985) alapján – a felidézéshez kiindulópontot adnak. A *közvetlen emlékezet* értelmében pedig ezekre az ökológiailag jelentős eseményekre az emlékezet ráhangolódik. (uo.)

A PSZICHOANALITIKUS ÉLETTÖRTÉNETI KONSTRUKTUM

Hogyan vonatkoztathatók az eddig elmondottak a pszichoanalitikus „felidézési" helyzetre? A pszichoanalízis az analizált élettörténetének évtizedekkel korábbi eseményeit rekonstruálja.[7] A gyermekkori emlékek felnőttkorban való spontán hozzáférhetősége ugyanakkor általában csekély mértékű.[8] Hogyan állhat elő az a

fajta hipermnézia, a felidézési teljesítmény jelentős javulása, amely a pszichoanalízisre jellemző?

> A kognitív pszichológia magyarázatai általában a képi emlékezés sajátosságaira hivatkoznak, arra, hogy a képi emlékek jóval ellenállóbbak lehetnek a felejtéssel szemben, mint a verbális emlékek. Erdelyi például – egyik kísérletére hivatkozva (HABER, ERDELYI, 1967) – arra a következtetésre jut, hogy „az emlékek klinikai felidézésében a döntő szerepet nem a szabad asszociáció technikája játssza [...]" (ERDELYI, 1985, 74). Erdelyi szerint a kísérleti módszerrel demonstrálható hipermnézia jelensége szinte teljes egészében képi anyagra korlátozódik.[9]

PIAGET (1978 [1946], 320) négy évtizeddel korábban hasonló magyarázattal szolgált:

> [az analízis folyamán] a személy inkább „lát", mint okoskodik: képek sora bukkan fel, melyeket a személy néz és leír, melyek érdekesek, megindítóak vagy ellenérzést váltanak ki, minthogy mind emlékek, de lefolyásukat a személy úgy követi, mint egy filmet. [...] meglepő ilyenkor, hogy az ember az óra nagy részét azzal tölti, hogy gyermekkori jeleneteket él meg, és úgy látja viszont a szüleit, mint ahogy valamikor régen látta.

Bár a pszichoanalitikus módszer kétségkívül felhasználja azokat az előnyöket, amelyek a képi felidézésből erednek, az analízisben előálló hipermnézia magyarázatának kulcsa véleményem szerint nem itt rejlik. Ahogyan JÜRGEN HABERMAS (1971) rámutat, a pszichoanalízis során az analitikus egy *tipizált élettörténetet (Erzählungsfolie)* bocsát az analizált rendelkezésére, egyfajta „szemantikus vázat", amelyet az analizált fokozatosan öltöztet fel, tesz konkréttá saját individuális élettörténeti részleteinek a felidézésével, hozzáadásával. Az analitikus mintegy megelőlegezi annak a történetnek a vázlatát, amelyet az analizált „még" nem tudna elmondani. A pszichoanalízis felfogása szerint az analitikus narratív keret *általános* helyzeteket ír le, olyan fejlődési törvényszerűségeket, amelyek minden ember ontogenezisére jellemzőek. A freudi elmélet szerint például ilyen univerzális törvényszerűséget jelent az orális, anális, fallikus, lappangási és genitális fázisok egymásra következése, az ellentétes nemű szülő iránt érzett vonzalom és az azonos nemű szülő iránti

[7] A mai pszichoanalízisben megfigyelhetők olyan törekvések, amelyek esetében a múlt rekonstrukciójára irányuló úgynevezett „genetikus magyarázatok" veszítenek relatív fontosságukból (vö. SASS, 1988). Úgy gondolom azonban, hogy a pszichoanalízist továbbra is az különbözteti meg leginkább a többi pszichoterápiás technikától, hogy a jelenbéli tünetek értelmezési kontextusaként a kora gyermekkori múltat használja fel.

[8] Míg FREUD (1905) ezt elfojtással, az úgynevezett „infantilis amnéziával" magyarázza, SCHACHTEL (1947) és NEISSER (1962) például úgy véli, kognitív pszichológiai magyarázat is adható az eseményre.

[9] Azok a kísérletek, amelyekben *képi* anyaggal dolgoztak, erős hipermnéziát produkáltak; ugyanakkor a szavakból álló emlékezeti listák általában az idő múlásának függvényében amnéziás vagy stabil *[inert]* felidézést eredményeztek (ERDELYI, 1985, 34).

ellenszenv az ödipális fázisban stb. NEISSER (1982c) elméletét felhasználva a pszichoanalízis életrajzi elbeszélő szerkezeteit, az általánosított élettörténet „script"-jét felfoghatjuk úgy is, mint az élettörténet *repizódikus* vázlatait. A repizódikus vázlat azonban ebben a sajátos felidézési helyzetben rendhagyó módon, külső segítséggel, az analitikus segítségével kerül az analizált birtokába. Képzeljük el, hogy valaki ténylegesen megfigyelte az analizált életét, és az élettörténet alapstruktúráját rögzítette. Az analitikusok véleménye szerint, ha elég általános szinten keressük ezeket a narratív szerkezeteket, akkor egyetemes törvényszerűségekre bukkanunk. A repizódikus „emlékek" létrehozása a repizódikus vázlatokból azután annak megfelelően történik, ahogyan Dean produkálta a maga „visszaemlékezéseit". Mindkét esetben megjelenítés történik, nem pedig tényleges rekonstrukció; a megjelenítés mechanizmusa *generálás*, egy elvont séma konkrét tartalmakkal való feltöltése. Az analizált ahhoz hasonlóan hiheti, hogy az elbeszélő szerkezetek alapján megkonstruált repizódok egy valóban megtörtént, konkrét eset felidézései, ahogyan Dean is meg volt meggyőződve arról, hogy az általa elmondott repizódok epizódok, azaz *egyetlen* valóságosan megtörtént esemény felidézései.[10]

Az eddigiekből úgy tűnhet, hogy a „repizódikus emlékezet" koncepciója alátámasztja a pszichoanalitikus konstrukciók empirikus érvényességét. Valójában erről nincsen szó. Azt már BARTLETT óta gyanítjuk, hogy az emlékezés nem annyira rekonstrukció, mint inkább konstrukció; hogy képzelet és felidézés az emlékezés *tipikus* eseteiben szétválaszthatatlanul összefonódik. NEISSER koncepciójának igazi újdonsága, hogy rávilágít emlékeink ismeretelméleti státusának kérdéses voltára. Nem elképzelhetetlen, hogy a pszichoanalitikus helyzetben narratív fikciók *emlékekként* jelennek meg. A dívány helyzetben az analitikus részéről nem kis nyomás nehezedik a páciensre, hogy emlékezzen, mégpedig *azokra* a dolgokra emlékezzen, amelyekre az adott irányzat elmélete szerint emlékeznie *kell*. Ez a helyzet elősegíti, hogy az emlékezés ismeretelméleti státusával kapcsolatos bizonytalanság felerősödjön. Emlékek és fantáziák itt kibogozhatatlanul összefonódnak. A páciens engedelmesen megjeleníti azokat a dolgokat, amelyeket az analitikus vár tőle, mégpedig annak megfelelően, ahogyan azt az analitikus által követett elméleti rendszer elbeszélő szerkezetei előírják számára. NEISSER modelljének nyelvén itt pszeudórepizódikus vázlatokról beszélhetünk, és ezek nyomán konstruált fiktív emlékekről.

KONKLÚZIÓK

NEISSER modellje megengedi azt a lehetőséget, hogy az analízis keretében a múlt rekonstrukciójával párhuzamosan egyfajta *fiktív múlt* konstruálása is végbemegy, méghozzá anélkül, hogy ennek akár az analizált, akár az analitikus tudatában volna. A fiktív múlt nem tekinthető műterméknek abban az értelemben, ahogyan

[10] A Dean-esettörténet metaforáját alkalmazva olyan ez, mintha a szenátusi vizsgálóbizottság kezében lettek volna, és innen kerültek volna Deanhez azoknak a repizódoknak a vázlatai, amelyek alapján Deannek fel kellett idéznie a múltat.

a kifejezést az olyan pszichológiai kísérletek esetében használjuk, amelyek gyakorlati szempontból érdektelen jelenségeket állítanak elő.[11] A pszichoanalitikus „múlt" – legyen az fikció vagy fikcióval keveredő valóság – releváns, mivel képes átalakítani a páciens személyiségét és életét.

Ami az általános lélektant illeti, bármilyen érdekes legyen is a Dean-eset, egyfelől természetesen óvatosságra int a tény, hogy csupán *egy* esetről van szó. Másfelől, figyelembe véve a megfigyelés kivételes jellegét, meglehetősen csekély az esélye annak, hogy nagy számú ehhez hasonló vagy akárcsak ezt megközelítő bonyolultságú eset álljon rendelkezésünkre. Az emlékezés Freud, William Stern és Frederic Bartlett által elkezdett, majd a nyolcvanas években új életre kelt, természetes környezetben folytatott kutatása (NEISSER, 1982; RUBIN, 1988; ROEDIGER, CRAIK, 1989; NEISSER, VINOGRAD, 1988; KÓNYA, 1992) azonban reményekre jogosít fel azzal kapcsolatban, hogy mind több ismeretet szerezhetünk az emlékezésről a laboratórium ajtaján kívül is. Ez a régi/új tényanyag feltehetően újra előtérbe helyezi majd az egyedi esetek fontosságát, az egyedi tény és értelmezésének jelentőségét. Ha a pszichológus kutató kilép a laboratórium ajtaján vagy legalább időről időre kirándulásokat tesz innen, akkor ezen az egykor ismerős, mára azonban némiképpen idegenné vált területen minden bizonnyal megváltozott tudományelméleti szemlélettel és módszertani apparátussal kell majd boldogulnia.

IRODALOM

ANDERSON, J. R. (1976) *Language, Memory and Thought*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum

BARTLETT, F. C. (1985) *Emlékezés*. (Első megjelenés [1932]: *Remembering*. Cambridge University Press, Cambridge)

BECSKEHÁZI A. (1991) Valóságfelépítés az élettörténetekben. *Valóság, 7*, 65–73.

BREWER, W. F. (1988) Memory For Randomly Sampled Autobiographical Events. In Neisser, U., Winograd, E. (eds) *Remembering Reconsidered*. Cambridge University Press, Cambridge

BRUNER, J. (1987a) Life as Narrative. *Social Research, Spring*, 11–33.

BRUNER, J. (1987b) Introduction to Spence, Donald P.: *The Freudian Metaphor – Toward Paradigm Change in Psychoanalysis*. W. W. Norton and Comp. Inc., New York

DAVIDSON, D. (1982) Paradoxes of Irrationality. In Wollheim, R. (ed.) *Philosophical Essays On Freud*. Cambridge University Press, Cambridge–London–New York, 280–305.

DEAN, J. W. (1976) *Blind Ambition*. Simon & Schuster, New York

ERDELYI, M. H. (1985) *Psychoanalysis: Freud's Cognitive Psychology*. W. H. Freeman and Co., New York

FREUD, S. (1905) Three Contributions to the Theory of Sex. In Brill, A. A. (ed.) *The Basic Writings of Sigmund Freud*. Random House, New York

FREUD, S. (1956 [1899]) Screen Memories. In Stratchey, J. (ed.) *Collected Papers of Sigmund Freud*. Vol. 5. Hogarth Press, London

[11] A fiktív múlt kérdését tárgyalom a történetfilozófiában (SZUMMER, 1998).

HABER, R. N., ERDELYI, M. H. (1967) Emergence and Recovery of Initially Unavailable Perceptual Material. *Journal of Verbal Learning an Verbal Behavior, 26,* 618–628.

HABERMAS, J. (1971 [1968]) *Knowledge and Human Interest.* Beacon Press, Boston (első megjelenés: HABERMAS, J. [1968] *Erkenntnis und Interesse.* Suhrkamp, Frankfurt)

HEIDEGGER, M. (1987) *Martin Heideggers Zollikoner Seminare.* (Herausgegeben von Medard Boss) Klostermann, Frankfurt

HEMPEL, C., G. (1942) The Function of General Laws in History. In *Aspects of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science.* The Free Press, New York

HUNT, E. (1971) What Kind of Computer Is Man? *Cognitive Psychology, 2,* 57–98.

KOHUT, H. (1971) *The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders.* International Universities Press, New York

KOHUT, H. (1977) *The Restoration of the Self.* International Universities Press, New York

KÓNYA A. (szerk.) (1992) *Az emlékezés ökológiai megközelítései.* Tankönyvkiadó, Budapest

KREUZER, M. A., LEONARD, C., FLAVELL, J. H. (1975) An Interview Study of Children's Knowledge about Memory. *Monograph of the Society for Research in Child Development, 40,* Serial #159.

NEISSER, U. (1962) Cultural and Cognitive Discontinuity. In Gladwin, T. E., Sturtevant, W. (eds) *Anthropology and Human Behavior.* Anthropological Society of Washington D. C., Washington

NEISSER, U. (1982a) Preface. In Neisser, U. (ed.) *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts.* W. H. Freeman and Company, San Francisco, XI–XIII.

NEISSER, U. (1982b) What Are the Important Questions? In Neisser, U. (ed.) *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts.* W. H. Freeman and Company, San Francisco, 3–20.

NEISSER, U. (1982c) John Dean's Memory: A Case Study. In Neisser, U. (ed.) *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts.* W. H. Freeman and Company, San Francisco, 139–162. (Magyarul: In Kónya Anikó [szerk.] [1990] *Az emlékezés ökológiai megközelítései.* Tankönyvkiadó, Budapest)

NEISSER, U. (1984 [1976]) *Megismerés és valóság.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

NEISSER, U., WINOGRAD, E. (eds) (1988) *Remembering Reconsidered.* Cambridge University Press, Cambridge

PIAGET, J. (1978 [1946]) *Szimbólumképzés a gyermekkorban.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

PLÉH CS. (1992) *Pszichológiatörténet. A modern pszichológia kialakulása.* Gondolat Kiadó, Budapest

ROEDIGER, H. I., CRAIK, F. I. M. (eds) (1989) *Varieties of Memory and Consciousness.* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey

RUBIN, D. C. (ed.) (1988) *Autobiographical Memory.* Cambridge University Press, Cambridge

SASS, L. A. (1988) The Self and its Vicissitudes: an "Archeological" Study of the Psychoanalytic Avant-Garde. *Social Research* (55) 4: 553–607.

SCHACHTEL, E. G. (1947) On Memory and Childhood Amnesia. *Psychiatry, 10,* 1–26.

STERN, W. (1904) Wirklichkeitsversuche. *Beitrage zur Psychologie der Aussage. 2 (1),* 1–31.

SZUMMER CS. (1995) A csábítási elmélet viszontagságai és a valóság változó státusai a pszichoanalízisben. *Replika, 1995/ december*

SZUMMER CS., ERŐS F. (szerk.) (1993) *Filozófusok Freudról.* Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest

SZUMMER Cs. (1998) A fikcionalizmus kérdése a történetfilozófiában, a posztmodern antropológiában és a pszichoanalízisben. *Századvég, 1998 tavasz,* 69–83.

TULVING, E. (1972) Episodic and Semantic Memory. In Tulving, E., Donaldson, W. (ed.) *Organization and Memory*. Academic Press, New York

TULVING, E. (1974) Recall and Recognition of Semantically Encoded Words. *Journal of Experimental Psychology, 102,* 778–787.

WITTGENSTEIN, L. v. (1967) *Lectures and Conversations on Aesthetichs, Psychology and Religious Belief*. University of California Press, Berkeley

JOHN DEAN'S MEMORIES AND THE PSYCHOANALYTIC NARRATION

SZUMMER, CSABA

ULRIC NEISSER examined the memory-performance of John Dean, a major actor of the Watergate-scandal. NEISSER concluded as follows: (1) The memory constructions of Dean represented exactly the procedures, habits and power relations of Nixons's White House. (2) Literally *these constructions were not true to the facts. (3) These constructions were built up from the material of repeating episodes. NEISSER coined the* repisod *word for them.*

In the second half of my article I apply the concept of the repisod *to the explanation of the psychoanalytic narration. In the position of Dean, the person himself has to create the abstract of the repeating episodes of his significant events of his life. In the coach-situation the psychoanalyst will provide the analysand with the narrative structures of his life-history. According to this model it is possible, that the assumed memory performance built up from narrative structures contains mainly or partly fictive, conjured up elements. Deans case also suggests that a person cannot identify the epistemological status of his own narrative constructions. This model is able to explain the different narrations of the different analytical schools.*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 241–243.

JAVASLAT PSZICHOLÓGIATÖRTÉNETI MÚZEUM LÉTREHOZÁSÁRA

SCHENKER LÁSZLÓ

A Magyar Pszichológiai Társaság Munka- és Szervezetpszichológia Szekciója kezdeményezi összegyűjteni a magyarországi munkapszichológiai műhelyek tárgyi emlékeit és dokumentumait.

Az elmúlt 30–40 évben a hazai pszichológia nagy léptekkel fejlődött, ugyanakkor ezzel párhuzamosan nem végezték az értékes eredmények gyűjtését és tudományos igényű, bizonyos rendszer szerinti csoportosítását és megőrzését.

A társadalmi fejlődés számtalan területén tapasztaljuk, hogy különféle célból a magukra adó szervezetek nagy súlyt fektetnek eredményeik gyűjtésére, megőrzésére és azok közkinccsé tételére.

Az elmúlt évtizedek hazai pszichológiai eredményei olyan mértékűek, hogy az ezekhez társuló dokumentumok, technikai eszközök, szervezeti változások sokszor már nyomon követhetetlenek, gyakran megsemmisülnek, elkallódnak. Ezzel párhuzamosan a társadalmi változások hatására szakterületek alakulnak át, szűnnek meg, esetleg a munkatársak szélednek szét és velük együtt eltűnnek az általuk reprezentált szakmai, szellemi értékek, munkájuk eszközei és tevékenységük tárgyai is.

E kérdéskörben a mi szakterületünkre vonatkozóan Európában több jól követhető példát találhatunk: például Németországban a passaui egyetem modern kori pszichológiatörténettel foglalkozó tanszéke Pszichológiai Múzeumot hozott létre, Lipcsében Wundt-emlékházat találhatunk, és Belgrádban is kialakítottak egy a pszichológia területével foglalkozó gyűjteményt. Angliában, Amerikában egyes pszichológiai tanszékek mellett olyan gyűjteményekkel találkozhatunk, ahol az érdeklődők ki is próbálhatják a működő műszereket, eszközöket.

Ezen vázlatos gondolatok alapján kezdeményezte szekciónk az MPT Tájékoztatójában, az MPT XII. és XIII. Országos Tudományos Nagygyűlésén e gondolatkör megismertetését, elfogadtatását.

A programokon kiderült, hogy nem egyedül a munkapszichológia ügye a régi pszichológiai módszerek és vizsgálóeljárások, dokumentumok összegyűjtése, legalább ugyanilyen mértékben érdekelt ebben a klinikai, a pályaválasztási, a közle-

kedési, katonai vagy a gyermekpszichológia, s természetesen a kísérleti pszichológia is.

Kezdeményezésünkre egy munkacsoportot hoztunk létre, amely feladatul tűzte ki megismerni, hogy miképpen történhet egy gyűjtemény megszervezése és megalapítása. Az első lépések után szembekerültünk a pénzügyi és helyiségbiztosítási kérdésekkel, majd megfogalmazódott, hogy jogi követelményeknek is eleget kell tenni. Ezek az információk világossá tették számunkra, hogy bizonyos szervezeti kereteket kell biztosítani az induláshoz.

Második kérdésként tájékozódtunk, hogy valóban vannak-e olyan tárgyi emlékek, amelyek összegyűjthetőek, és erre egyértelmű pozitív válaszokat kaptunk, sőt sürgető igények megfogalmazásával találtuk magunkat szembe.

Kialakult az az álláspont, hogy a gyűjtés módszerekre, tárgyi emlékekre, dokumentumokra, adattárakra, könyvekre, fotó- és filmdokumentumokra is kiterjedhet, azaz minden olyan emlékre, amely a pszichológia fejlődésére jellemző volt. Vagyis megfogalmazódott annak az igénye, hogy teljességében *alkalmazott pszichológiai tárgyú* lehet a gyűjtemény.

Eddigi próbálkozásaink alapján megfogalmazódott az a vélemény, hogy egy „alapítványt" kellene létrehozni, amely biztosítja a gyűjtés megkezdésének lehetőségeit. Ezzel a szervezeti formával az a probléma, hogy jogi és adózási követelményeknek kell eleget tenni. Próbálkozásaink nem vezettek odáig, hogy pénzügyi kereteket tudtunk volna biztosítani az „alapítvány" megszervezéséhez.

Jelenleg úgy gondoljuk, hogy a Magyar Pszichológiai Társaság megbízhatná a Munka- és Szervezetpszichológiai Szekciót egy gyűjtemény alapjainak megszervezésével, amely a későbbiekben elősegítheti a tárgyi gyűjtemény kialakítását. A szekció a gyűjtés beindításához minimális pénzügyi keretet tud biztosítani, de ígéretünk van arra, hogy a Struktúra Műszer Kft. vállalja a begyűjtött anyag raktározását és esetleg minimális karbantartási munkákat a műszerek esetében.

Másik lehetőségünk az lehet, hogy már működő gyűjteményhez, múzeumhoz próbálunk csatlakozni, ami átsegít a kezdeti nehézségeken.

Időközben tájékozódtunk, és megállapítottuk, hogy a pszichológia egyetemi oktatásának tematikájában egyáltalán nem szerepelnek a műszeres mérési kísérleti technikák, ezek megismerése, kipróbálása, tehát egy korszerű alapokon szervezett múzeumban ismertté válhatnak, elősegíthetik a hallgatók pszichológiai gondolkodásmódjának komplexebb, rendszer szemléletű fejlődését.

Az eddigi tapasztalatok alapján az a véleményünk alakult ki, hogy feltétlenül létre kell hozni egy „alapítványt", mely a Magyar Pszichológiai Társaság mellett működne a Társaság támogatásával a szekció szervezésében.

Az alapítvány létrehozása mellett a legfontosabb feladatok a következők:

1. A gyűjtemény helyének kialakítása, megszervezése.
2. Az MPT *Tájékoztató*jában rendszeres hírközlés megjelentetése a témáról.
3. A *Tájékoztató*ban hirdetések, felhívások megjelentetése arról, akinek birtokában vannak pszichológiatörténeti dokumentumok, írásos teszt – vagy egyéb adatok –, műszerek, azok jelentkezzenek, ha át tudják adni azokat, vagy másolataikat a gyűjteménynek.

4. Azok jelentkezését is kérni kell, akik tudnak olyan fontos dokumentumról, melyek felhasználhatók lehetnek egy leendő pszichológiai gyűjteményben (pontos lelőhely, cím, kinél kell keresni). Ez különösen azoknál lényeges, akiknek pszichológusi munkahelye megszűnt, de tudomásuk van arról, hogy az általuk használt eszközök hol találhatók.

5. Fel kell hívni a pszichológusok figyelmét arra is, hogy gyűjtsék a felhasználható dokumentumokat munkahelyükön, illetve annak megszűnte esetén gondoskodjanak azok megmaradásáról.

6. A pszichológusokat alkalmazó intézmények figyelmét fel kell hívni arra a tényre, hogy a meglevő dokumentumok, tárgyak és műszerek megtartása, katalogizálása és a beinduló gyűjtemény rendelkezésére bocsátása milyen fontos.

7. A pszichológiai emlékek gyűjtésére fel lehetne hívni a legszélesebb közönség figyelmét is, így pedagógusokat, gyógypedagógusokat, orvosokat is be lehet vonni a gyűjtőmunkába.

8. Felvetődik a médiák felhasználásának a szükségessége is a társadalom tagjainak mozgósítása érdekében, a gyűjtésben való részvételre, valamint a kérdés ismertetésében is fel kellene használni a különböző lehetőségeket. Ezáltal kapná meg a gyűjtési munka a széles körű társadalmi támogatást.

A gyűjtemény megalapításához a szellemi kapacitás részben megvan, így a tevékenységre vállalkozó pszichológusok és maga a Munkapszichológiai Szekció és vezetősége is aktív részvételt ajánlott fel a munkához. A gyűjtemény katalogizálása azonban ennél több munkát jelent, ami azt a gondolatot veti fel, hogy a pszichológia szakos egyetemisták aktív részvételével is számolnunk kellene.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 245–258.

A PSZICHOLÓGIA JÖVŐJE
AVAGY „LÁTTÁK-E, HOGY JÖN" 1970-BEN

PLÉH CSABA
JATE Pszichológiai Tanszéke
E-mail: pleh@edpsy.u-szeged.hu

CZIGLER ISTVÁN
MTA Pszichológiai Intézete
E-mail: czigler@cogpsyphy.hu

Ez a tanulmány 1970-ben készült az MTA Pszichológiai Bizottsága és a Filozófiai és Történettudományok Osztálya számára A pszichológiai tudomány prognosztizálásának elvi és módszertani kérdései *címmel. A „Szakértői vélemény" bevezető „futurológiai" részeit elhagytuk. A megmaradó rész tanulságos visszapillantó tükör: tényleg az történt-e, amit 30 éve kezdő kutatóként gondoltunk.*

A pszichológia fejlődésének közismert vonása, hogy a tudományos csomópontok e diszciplínában nem egyszerűen elméleti és módszertani ugrásokat jelentenek, hanem dominánsan megszabják a felvetett *kérdéseket* is. Ez egyáltalán nem magától értetődő, „mindennapi emberkép" létezése révén ugyanis az, hogy egy valóban *teljes* pszichológiának az emberi tapasztalás milyen kérdéseivel *kellene* foglalkoznia, már szinte a kultúra kezdeteitől adott. Úgy is mondhatnánk, hogy a pszichológia „tartalomjegyzékét" már az ókorban megírták. Az, hogy aktuálisan mivel foglalkozik a tudomány, azaz a kutatások erőfeszítéseinek koncentrált területe mégis mindig az *elméletek* függvénye. Emiatt a pszichológiai prognosztika szempontjából kiemelkedő jelentősége van annak, hogy melyek az adott pillanatban domináló kutatási trendek, mi az az *új*, amiről a tudomány művelői úgy vélik, elválasztja a kutatásaikat a korábbi szintézisektől. Így – csak egy példát említve – a két világháború közötti *kísérletes* lélektan fejlődésének irányvonalait, a kutatott kérdéseket jól áttekinthetjük annak a szembenállásnak a fényében, ami a behaviorizmust a klaszszikus német kísérleti pszichológia introspekcionalizmusával, az alaklélektant pedig annak asszociácionizmusával állította szembe a húszas évek elején.

A mai pszichológia egyre tudatosabban be is látja, hogy a valóságban tudományunk fejlődésében nincs „naiv empirizmus", a kutatás irányát, sőt még magát azt is, hogy mi lehet egyáltalán „tudományos tény", a sokszor csak látensen, kifejtetlenül meglévő elméleti keretek (ami itt tulajdonképpen egy antropológiai *emberképet* jelent) meglehetősen szigorúan körülírják. Éppen ennek felismerése miatt erősödik ma egyre inkább az igény a *kifejtett* pszichológiai elmélet kialakítására. Az integráció, az egységes képre törekvés, az elmélet fejlesztésének igénye sok helyen és sok szerzőnél felmerül, sőt szinte általános nézet, hogy a pszichológia fejlődésében döntő tényezővé válik az *egységes ismeretrendszer* kialakulása. Adott jelenség magyarázatába egyre több determináló szint kapcsolható be, fokozatosan feltárulnak a meghatározók közötti kapcsolatok. Ha ez nem történik meg, az egyre erősebb differenciálódás az egész pszichológiai ismeretrendszer deformálódásának veszélyével fenyeget. A pszichológia interdiszciplináris kapcsolatai révén egyre fontosabb összekötő kapocs lesz (vagy lehet) a társadalom-, természet- és műszaki tudományok között. Ahhoz, hogy valóban betölthesse ezt a katalizátor szerepet, arra van szükség, hogy saját ismeretrendszerét, elméleti kereteit jóval általánosítottabban képviselje. Végül a pszichológiai gyakorlattal szemben támasztott egyre nagyobb igények is a megfelelő *általánosítottságú* elmélet kidolgozását sürgetik. (Erre a kérdésre a későbbiekben még visszaérünk.)

Nézetünk szerint kiemelhető három olyan csomópont, melyek végül is a magatartás *pszichológiai* szintű egységes magyarázatához vezethetnek. Ezek képezik egyben azokat az új megközelítéseket, melyekkel a ma pszichológiája elhatárolja magát a tegnapétól, s evvel rövid távra körvonalazzák, milyen területre fog a kutatás erőfeszítése összpontosulni.

Az első integrációs irányt *pszichológiai pszichofiziológiának* nevezhetjük. E furcsa elnevezéssel csak arra kívánunk rávilágítani, hogy pszichofiziológia a pszichológia számára akkor válik fontossá, amikor többé válik a puszta neurofiziológiánál, azaz amikor ténylegesen *pszichológiailag* releváns működésekre kíván választ adni. Hogy ez létrejöhessen, a pszichológiának és a fiziológiának egyaránt erőfeszítéseket kell tenni. A neves amerikai pszichológus, BRUNER (1957) elemzi például, hogy a pszichológusok elképzelése az agy működéséről (azaz implicit agymodelljük) az ötvenes évek végén mennyire elmaradt a fiziológia fejlődése mögött. A *jelenlegi* modellek leggyakrabban megállnak az aspecifikus aktivációs rendszerek, illetve az orientációs reakció szokolovi modelljének alapváltozatánál. Az agyműködési modell lemaradása egyébként ismétlődő jelenség. Néhány évvel BRUNER idézett cikke előtt éppen a pszichológusok implicit agymodelljének, a „fogalmi idegrendszernek" (conceptual nervous system, CNS) terminusát bevezetve (1955) HEBB is kiemelte, hogy a pszichológusok agymodellje mintegy húsz évvel volt lemaradva a neurofiziológia aktuális szintjétől. Az elavult és vulgarizált elképzelések pedig éppen az integráció ellen hatnak; ami átvehető belőlük, az olyannyira általános tétel, hogy egyrészt mindent megmagyaráz (ld. a pavlovi irradiáció és koncentráció fogalmak devalválódásából vagy akár a felszálló agytörzsi aktiváló rendszer ennél modernebb fogalmának túlszimplifikálásából származó „álfiziológiai" magyarázatokat), másrészt viszont az ilyen modell még arra az elemi feladatra is képtelen

lesz, hogy megóvja a pszichológusokat az „agyműködés ellenére" kifejtett elméletektől.

A pszichológus helyzete itt könnyebb: az alapkutatásokon belül maradva is bőven találhat olyan fontos kérdéseket, amelyek függetlenek a pszichológiától. E negatív alternatívákkal szemben mit adhat a pszichofiziológia? KARL PRIBRAM professzor például 1966-os moszkvai előadásában rámutatott, hogy ez a tudományág adott először lehetőséget olyan változók közvetlen tanulmányozására, melyek működése a környezeti feltételek és a magatartás regisztrálásával nem vizsgálható. A szerző véleménye szerint a pszichológiai szemlélet fejlődésének fő állomásai a behaviorizmus, a kibernetika, majd pszichofiziológia voltak. E fejlődést leegyszerűsítve a következőképpen interpretálhatjuk: az inger-reakció klasszikus behaviorista sémájának elégtelenségét a neobehaviorizmus a „kísérletezés logikájából" származó közbülső változókkal próbálta feloldani, a kibernetikai szemlélet általános szabályozási elvekkel; a pszichofiziológia viszont lehetőséget nyújt a feldolgozási, kiértékelési és döntési folyamatok *konkrét* bemutatására is. A helyzet természetesen nem ilyen egyszerű, hiszen a neurofiziológia idegrendszer-modellje maga is általánosabb szemléleti változások tükrözője. Így maga PRIBRAM 1969-es előadásában (PRIBRAM, 1971) rámutat, hogy a hetvenes évek memóriamodellje a digitális számítógépek szimbolikus kódkezelésére épít. A jövő modelljét viszont a holográfiában látja. Úgy tűnik, ha sikerül e tárolási elvet valószínűsíteni, a megismerési (kognitív) folyamatok új megvilágításba kerülhetnek.

A memóriamechanizmuson kívül azonban más kérdések is pszichofiziológiai megközelítést igényelnek. A régebbi pszichológiában központi szerepű észlelés (percepció) témakör a behaviorizmusban háttérbe szorult, újabban viszont a többszintes pszichofiziológiai megközelítéssel ismét egyre kiterjedtebb kutatási területté válik. Itt nem egyszerűen az érzékszervek, vagy analizátor-rendszerek fiziológiájának fejlődéséről van szó, hanem tipikusan arról, amit pszichológiai pszichofiziológiának neveztünk: viselkedéses (pl. diszkriminációs feltételes reflexes) kísérletek eredményei sejt szintű feldolgozási folyamatokban, kiértékelő rendszerekben nyerték magyarázatukat, hasonló mikrorendszerekre építenek a felismerési kísérleteket végző kutatók. E témakörhöz kapcsolódnak a viselkedés elemei, a mozgások szabályozásával, szervezésével foglalkozó újabb pszichofiziológiai vizsgálatok is. Megváltoztatja az új irány a kísérletes pszichológia legtöbbet vizsgált területének, a tanulásnak a kutatását is. E helyen sem egyszerűen a kapcsolatképzési mechanizmus fiziológiájának feltárására gondolunk, hanem arra az irányra, mely tanuláselméleti kutatásokat, a kondicionálás elveinek, típusainak vizsgálatát vagy a tanulás motivációjának kutatását vitte be a pszichofiziológiai laboratóriumba. Így kerülhettek felszínre a viselkedéses szinten egymástól mereven elválasztott tanulási formák közötti szoros kapcsolatok (instrumentális és klasszikus kondicionálás). A pszichofiziológiai kutatás tehát más részterületek eredményeivel *nem pótolható* ismereteket hoz a pusztán pszichológiai közelítés számára is.

A pszichofiziológiai kutatásoktól nem tekinthetnek el a legmagasabb rendű kognitív jelenségek vizsgálói sem! A LURIJA vezette szovjet neuropszichológiai iskola ismerői számára e tétel közhelyként hathat, ám egyre jobban felismerik ezt a nyugati pszichológusok is. A pszichológiai prognosztikával foglalkozó számos

munka (MURPHY, 1969; FOA, TURNER, 1970) éppen e kutatások távlati jelentőségét emeli ki. Utalhatunk itt például Sperry kezdeményezéseire, a tudatos működések neurofiziológiájának új hipotézisére. A pszichológiai kiindulású pszichofiziológiai vizsgálatok új megvilágításba helyezhetik a környezet pszichikus funkciók fejlődésére gyakorolt hatásának klasszikus kérdését is. Az ellenőrzött feltételek mellett felnövő állatoknál párhuzamosan végzett magatartási és pszichofiziológiai-biokémiai vizsgálatok máris jelentős lépéseket tettek a környezeti hatást a pszichés funkciók felé közvetítő pszichofiziológiai mechanizmusok részleteinek tisztázásához (l. pl. Rosenzweig és iskolájának kutatásait).

E helyen fontosnak érezzük, hogy rámutassunk, Magyarország a pszichofiziológia kutatási területén előkelő helyet vívhat ki, hiszen a pszichológia távlati kutatási tervében felsorolt területek szinte „lefedik" az említett témákat. Bár e kutatási ágazat a pszichológián belül anyagi igényeit tekintve az elsők között van, korszerű szinten való művelésének költségei eltörpülnek a kísérleti fizika, űrkutatás vagy akár a molekuláris biológia hasonló szinten való művelésének kiadásai mögött.

A hatvanas évek pszichológiájára jellemző másik nagy „trend" a *kognitív pszichológia* előretörése. Ez az előretörés egyszerre két dolgot jelent. Egyrészt a kutatások tartalmi horizontjának kiszélesedését: olyan, az emberi „magasabb megismerő" folyamatokkal (emlékezeti tárolás, képzeleti képek stb.) kapcsolatos kérdések felvetését, amelyek – legalábbis a pszichológiában a kutatás volumenét tekintve vezető szerepet játszó amerikai pszichológia számára – a behaviorista fogalmi keretek miatt hosszú időn keresztül megközelíthetetlenek voltak.

A kognitív pszichológiai *hozzáállás* lényege a funkcionális modell középpontba helyezése. Ezt az a meggyőződés vezeti, hogy a pszichológia rendszerének elemei közötti összefüggéseket anélkül is kutathatjuk, hogy közvetlen feltevéseket fogalmaznánk meg azok fizikai természetére nézve (l. NEISSER, 1967). Az irányzat ezekben a leszűkítő „defiziologizáló" keretekben is nagy eredményeket ért el. Alapvető változásokat eredményezett elképzeléseinkben az emberi információfeldolgozás és tárolás jellegéről, olyan, eddig kevéssé ismert jelenségeket fedezett fel, illetve írt le pontosabban, mint a „nagyon rövid idejű emlékezet" vagy „ikonikus emlékezet", új formában vetette fel a verbális átkódolás szerepét a vizuális információfeldolgozásban, jóval közelebb vitt az emberi emlékezeti tárolás természetének, a beszédészlelésnek és még számos „magasabb megértési folyamatnak" megértésében.

A tisztán funkcionális modell keresése azonban (amely szívesen fordul inspirációért számítógép-program analógiákhoz) rendszerint kénytelen feladni merev modell központúságát. Ez már a konkrét kutatásokkal kapcsolatban is kiderült. Csak egy, nagyon jellegzetes példát említve – a két füllel egyszerre hallott különböző verbális anyag feldolgozásában jellegzetes „jobb fül dominancia" magyarázatára a kognitív pszichológiának már határozott fiziológiai modellre volt szüksége (l. Kimura, Kinsbourne, Myers és mások munkáit).

A funkcionális közelítés kizárólagosságának ki nem elégítő volta azonban a „kognitív pszichológia" teoretikusai számára elméleti szinten is kezd világossá válni. Mint FODOR (1968) kifejti, a funkcionális és „neurologizáló" (pszichofiziológiai) szakaszok a pszichológiai kutatásban nem választhatók el mereven egymástól.

Egyrészt a funkcionális modell alkotója nem tételezhet fel olyan mechanizmusokat, amelyek összeegyeztethetetlenek az ismert neurológiai tényekkel, másrészt (mint az előzőekben már utaltunk rá) a pszichológiai szempontú neurofiziológiai kutatás nem a nulláról indulva kutatja az idegrendszert – éppen a funkcionális modell elemeinek megfelelő alrendszereket keres. Ha abból indulunk ki, hogy az általános lélektani kutatás irányító szempontja egyre inkább a különböző teljesítmények mögött álló *mechanizmusok* kutatása, a funkcionális és a „fiziológiai" közelítés egymásra épülése nyilvánvaló. Bár a mechanizmus szintű magyarázattal kapcsolatban ideálisan állandóan felmerült a fiziológiai konkrétság igénye, ehhez mindig viszonylag mentalista terminusokban megfogalmazott funkcionális modelleken keresztül vezet az út. A „kognitív pszichológia" a jövőben tehát minden jel szerint egyre szorosabban összefonódik majd a „pszichológiai pszichofiziológiával".

Ha a szovjet pszichológiát tekintjük, ott ez az elv a szilárd fogalmi kereteknek köszönhetően sohasem volt kétséges. A különböző „kognitív orientációjúnak" nevezhető szovjet iskolák (l. pl. Zincsenko kutatásait az emlékezetről, a perceptuális képmással foglalkozó munkákat – Zincsenko, Gippenreiter, Leontyev és mások –, nem is beszélve Lurija munkásságáról) mindig törekedtek a „funkcionális" és valódi mechanizmus szintű kutatások termékeny összekapcsolására.

A harmadik új, általános vonás a mai kísérleti lélektanban a *fejlődés* gondolat középpontba kerülése. Természetesen erre még jobban elmondható, mint a másik kettőre, hogy nem teljesen új elvről van szó. A szovjet pszichológiában (Vigotszkij iskolája) vagy például Piaget rendszerében régóta középponti gondolat, hogy a pszichikus tevékenység mögött álló *mechanizmusokat* csak fejlődésükben vizsgálva érthetjük meg igazán, vagyis, hogy a tágan értelmezett „fejlődéslélektan" általános lélektani kérdésekre ad választ. A mai helyzet újdonsága egyrészt *mennyiségi*. Egyre több olyan kutató vagy iskola fordul az ontogenezishez a mechanizmusok keresése közben, akik eredetileg nem par excellence „gyermekpszichológusok", a fejlődés problémája jóval elméletibb szinten érdekli őket. Ez történik ma például a vizuális észlelés kutatásában vagy a gyermeknyelv új szempontú, annak fejlődéséből a felnőtt „nyelvismeretét" megvalósító mechanizmusokra következtető vizsgálatában.

Másrészt új az, hogy az általános lélektani indítású kutatók „betörése" a hagyományos gyermeklélektani kérdésfelvetéseknél pontosabb, s módszertanilag is igényesebb kutatásokhoz vezet. Csak látszólagos paradoxon az, hogy éppen az *„általános"* hozzáállás teszi itt is konkrétabbá a kutatást. Ez a jövőre nézve egy olyan új „fejlődéslélektant" körvonalaz, mely mind szélesebb területeken (egészen a fejlődésközpontú, a szocializáció mechanizmusait és konkrét determináló feltételeit kereső személyiséglélektanig bezárólag) lép túl a jelenség szintű–taxonómikus leírás szintjén, és jut el a mechanizmusokkal operáló, valódi magyarázat szintjéig. A mechanizmuskeresés következetes véghezvitele esetén ez az irány egyre jobban össze fog kapcsolódni a pszichofiziológiai törekvésekkel.

Tartalmilag – legalábbis a magasabb megismerő funkciók kutatása terén – ezeknek az új fejlődéslélektani irányzatoknak középponti elve az a szintén nem új, általános kifejtést először Vigotszkij munkáiban nyert gondolat (mely azonban már Watsonnál, a behaviorizmus kezdeményezőjénél is felmerült csírájában; l.

GOSS, 1961), hogy az emberi magasabb pszichikus működések *közvetített* jellegűek, s keletkezésükben döntő szerepet játszik a jelhasználat. A mediáció különbözően értelmezett fogalmával operáló fejlődéslélektani kutatások ezt a gondolatot töltik meg egyre több és konkrétabb empirikus tartalommal.

A pszichológia tudományának fejlődésében döntő tényezőnek látjuk, hogy a felsorolt csomópontokból a viszonylag közeli jövőben új szemlélet formálódhat. E szemléletmód semmiképpen sem alternatívája a társadalomtudományi dedukcióból levezethető elveknek, ám avval nem is azonos. Ezt a születőben levő új szemléletet a tényleges problémák megoldására való alkalmasság jellemezheti; az új integráció az elvont általánosítások helyett *konkrét* tényekre fog vonatkozni. Összefoglalásképpen ezt a pszichológiát kognitív összehasonlító pszichológiának nevezhetjük, hiszen az emberi teljesítmények előfokait, a teljesítmények ontogenetikus kifejlődését igyekszik feltárni, mind az agyi mechanizmusok, mind a reguláció szempontjából. Amennyire ez egyáltalán előre látható, központi szerepet fognak játszani benne a minőségi ugrásokat lehetővé tevő mechanizmusok kialakulásának *feltételei*, az egyre fejlődő funkcionális rendszerek működései. Fel fogja használni mind onto-, mind filogenetikusan a rendszerek károsodásából, illetve a reguláció határait meghaladó feltételek hatásának vizsgálatából eredő adatokat, az eltérő kulturális környezetnek a pszichikus mechanizmusokra gyakorolt hatását. (Hasonlóan körvonalazta a kísérleti lélektan jövőjét a londoni pszichológus kongresszuson PRIBRAM 1971 is, amikor a pszichológia közvetlen jövőjét „biológiai-kognitív" keretekben képzelte el.)

Éppen a *konkrétság* igénye, melynek erősödő tendenciájára még visszatérünk a későbbiekben, és a *fejlődés* gondolat központi szerepe biztosíthatja, hogy ez az új integráció a jövőben egyre jobb közelítéseket adhasson a szociálpszichológia és a mechanizmus szintű modellek összeegyeztetésére A szociálpszichológiát éppen ezért nem tárgyaltuk külön integrációs csomópontként, mert ebben a rohamosan fejlődő és alkalmazásait tekintve is egyre jelentősebb tudományágban sajátos formában a fentebb kifejtett integrációs pontokkal analóg fejlődés figyelhető meg. Az ötvenes években az emberek közötti interakciók leírását formális, elvont szinten dolgozták ki. A formális leírás főleg különböző matematikai és információelméleti modellekre támaszkodott. E megközelítési móddal háttérbe szorultak a szociálpszichológia igazi „tartalmi" problémái, a társadalmi, kulturális és személyiségbeli különbségek, s evvel éppen a konkrét hatásmechanizmusok. Ma egy olyan irány előretörése várható, amely erősebben támaszkodik a szociológia eredményeire a csoportjelenségek kutatásában, s amelyben jobban előtérbe kerülnek a társadalmilag-kulturálisan differenciált kutatások. A vizsgálatok útjának tehát (legalábbis ami az elméletileg is újat hozó kutatásokat illeti) a társadalmi közegre vonatkoztatott *kísérletezés* tűnik.

A kísérletes szociálpszichológia másik gyorsan fejlődő ága az attitűdkutatás, az értékelő rendszerek vizsgálata. Ennek talán legizgalmasabb részterületén, a másik ember értékeléssel társuló észlelésének kutatásában a szociálpszichológia már ma is igen termékeny kapcsolatba került az általános lélektannal.

Úgy tűnik, ha a továbbiakban is érvényesül az a tendencia, hogy a szociálpszichológia egyre szélesebben összekapcsolódik a *személyiséglélektannal* is (részben ez a

folyamat közvetíti kapcsolatait az általános lélektan felé is), akkor létrejöhet egy olyan egységes rendszer, amely az eddiginél lényegesen konkrétabb szinten adhat magyarázatot egyén és csoport, szocializáció és individualizáció kapcsolataira.

A szociális-kulturális szempontok a korábbinál jóval konkrétabb figyelembevétele a jövőben a nem par excellence szociálpszichológiai kutatást is jellemezni fogja. A kísérleti lélektan hagyományos attitűdje – hogy GARDNER MURPHY (1969) szellemes kifejezésével éljünk – az volt, hogy a kísérleti (vizsgálati) személy a kultúráját „leparkolja" a laboratórium előtt. Ma evvel kapcsolatban a széles gyakorlatban is változóban van az attitűd (tudjuk, hogy elméletileg ennek abszurditását a lélektan olyan jelentős teoretikusai, mint Kurt Lewin vagy Egon Brunswik már évtizedekkel előbb kifejtették). Éppen a „konkrétságra" törekvés révén ma egyre nagyobb az igény arra, hogy kultúrán belüli és kultúrközi összehasonlításokat egyaránt felhasználva világosabban lássuk a kísérleti helyzetben mutatott teljesítménybe belejátszó társadalmi-kulturális tényezők minél szélesebb skáláját.

Ez a kísérletező pszichológusról és a kísérleti helyzetről alkotott képünket is alapvetően megváltoztatja majd. Klasszikusan a laboratóriumi helyzetet mint egy idealizált „abszolút" helyzetet fogtuk fel, ahol a függő változók csak az általunk felvett független változóknak megfelelően variálnak. Kiderült azonban, hogy ez nem így van: szellemes kísérletek mutatták ki, hogy a kísérleti helyzet olyannyira reális emberi interakció, hogy a kísérletező viselkedése, nem verbálisan közölt elvárásai nagymértékben befolyásolhatják a teljesítményt (Orne, Rosenthal kutatásai). Vagy például objektív személyiségvizsgálatok eredményét befolyásolhatja, hogy milyen „modell"-szerepben kommunikál a kísérletvezető a hallgatósággal (KLINGER). Ezek a kísérleti pszichológia oldaláról is pozitívan értékelt új eredmények nemcsak a szigorúbb módszertan irányába hatnak pozitívan, hanem nyilván újabb értékes hipotéziseket is szülnek a pszichológiai működésekbe belejátszó szituatív interakciós hatásokra vonatkozóan.

A pszichológia fejlődésének nagy kérdése, hogy az integrációból előálló determinánsrendszer szolgáltat-e olyan irányokat, melyek mentén a tudomány felhasználója hatásos eredményeket érhet el az egyes ember pszichikus jelenségeinek magyarázatában. Kialakul-e például az általános pszichológia és az alkalmazott területek között közvetítő olyan új tipológia, ahol a pszichológus nem egy-két dimenzióban jellemzett ideális alaptípusokhoz hasonlít, hanem a mérés nagyszámú releváns dimenzió mentén folyik, s az elemzés nem elégszik meg az ezek mentén való értékadással, hanem éppen ezek szabják meg az elemzés stratégiáját, a vizsgálat irányát. Létrejön-e egy olyan alkalmazott lélektan, amely a jövőben feltáruló és valószínűleg eddigi elképzeléseinknél jóval komplexebb determinánsrendszer felhasználásával működik közre a környezet humanizálásában? E kérdések már túlmutatnak a pszichológia belső fejlődéséből jól-rosszul kihámozható trendeken, s a pszichológiával szemben támasztott *társadalmi elvárások prognosztikájának* kérdéséhez vezetnek.

Az e témakörrel foglalkozó írások legtöbbje a pszichológusok felelősségét emeli ki az emberiség „nagy" problémáinak megoldásában. Röviden felsoroljuk, milyen problémákat tartanak számon itt az egyes szerzők. G. A. MILLER (1967) azt emeli ki, hogy mivel a társadalom komplexitásának fokozódása a szellemi kapacitás egy-

re nagyobb részét fogja lekötni, egyre égetőbbé válik a szellemi kapacitás emelésének kérdése. Ebben döntő az *oktatás* szerepe. A szerző szerint itt a fő hangsúly nem is annyira az anyagátadás módszereinek tökéletesítésén van, hanem a tanulás *motivációjának* fokozásán. BERAN (1971) a fejlődő országok elemi szintű oktatási problémáinak megoldását emeli ki a pedagógiai lélektan feladatai közül. KAY (1971) az intelligencia (a teljesítmény és a megértés átlagos szintjét érti ezen) növelésének igényére utal. Csak így kerülhető el szerinte a kultúra kettéválása olyanokra, akik értik a környezetben lezajló társadalmi és technikai jelenségeket, folyamatokat és olyanokra, akik ezeknek csak tehetetlen résztvevői. A pszichológiára az oktatási rendszer fejlesztésén keresztül általános szerep hárul. Az ember „megértésében" pedig ez a szerep közvetlen (Shakespeare Freud nélkül is eleget tudott, de Shakespeare-ből mindig kevés volt!). Szintén ő hangsúlyozza a pszichológia szerepét az egyre gyorsabban változó ember–gép viszony humanizálásában. Számos szerző hivatkozik az ember környezetének egyre növekvő ütemű változásaival kapcsolatos pszichológiai problémákra (ÁKOS, 1968; KAY, 1971). E mindenképpen figyelemreméltó humanista célok további részletezése helyett egy olyan kérdést emelünk ki, mely hazánk viszonyai között a pszichológussal szemben felmerülő társadalmi elvárásoknak a közeljövőben talán a legfontosabb „kerete" lesz. *A tudományos-technikai forradalom*ra gondolunk, közelebbről annak két olyan vonatkozására, melyek pszichológiai relevanciája már ma is látható.

Az egyik a közvetlenebb – az ember–gép rendszer, az automatizálás körülményei között folyó munkatevékenység pszichológiai szempontú vizsgálata. A pszichológiának itt egy kicsit „elébe kell mennie" a társadalmi igényeknek. Ahhoz, hogy amikor ezek sürgetően fellépnek, ki tudja elégíteni őket, már most el kell kezdenie az ember és evvel az egész rendszer szempontjából optimális információátviteli és műveleti sémák konkrét kidolgozását. Csak így biztosítható, hogy fokozatosan olyan műszaki pszichológia alakuljon ki, amely már a rendszer *megtervezésébe* bekapcsolódhat.

A tudományos-technikai forradalom közvetettebben az emberi potenciál fejlesztésének kutatását kívánja meg a pszichológiától. Közismert, hogy ez a folyamat az eddigieknél minőségileg nagyobb követelményeket támaszt az oktatással és neveléssel szemben. Egyszerre lesz szükség arra, hogy a társadalom *általában* képes legyen a maga által kialakított feltételekkel való élésre, valóban használni tudja a technikát, másrészt arra, hogy egyre több új körülmények között a legtágabban értelmezett valódi alkotó individuum legyen képes az *alkotó* munkára.

Közhely ma, hogy már az oktatással kapcsolatos első igény is annak gyökeres átalakítását kívánja meg. Ebben a pszichológia – legalábbis ideális esetben – nemcsak az új oktatási metodikák hatékonyságának ellenőrzésében játszhat szerepet. Egyrészt a *fejlődés-fejlesztés* problémájáról kidolgozott általános elképzeléseinek maguknak is termékenyítően kellene hatniuk az oktatás átalakítására. Másrészt – mint korábban már utaltunk rá – a pszichológiának nagy szerepe kell hogy legyen annak a veszélynek az elhárításában, hogy éppen a tudományos-technikai forradalom „minőségi" igénye révén annak „áldásai" egyre élesebb szociális differenciációt hozzanak létre. Vagyis annak elhárításában, hogy éppen a fejlett technológia csökkentse a különböző mértékben „hátrányos helyzetű" társadalmi rétegek

esélyeit. A kérdés mind egyes országokon belül, mind nemzetközi méretekben a pszichológia humanista elkötelezettségeit nagy próbára tevő elméleti kiállást és gyakori programadást igényel a jövőben. (Hogy milyen vízválasztóról lehet itt a jövőben szó, azt az öröklés-környezet vita igen éles, a szakmai közvéleményt szokatlanul megmozgató felújulása, az Amerikában zajló úgynevezett Jensen-vita jól illusztrálja.)

A tudományos-technikai forradalomnak a pszichológia felé szóló „elvárásai" közül jó néhányat kiemelhettünk volna még (a szociálpszichológiával szemben például nyilván óriási igényeket fog támasztani). Az általunk kiemelt kettő azért is érdemel különleges figyelmet a pszichológiai prognosztika szempontjából, mert olyan területeket érint, ahol az általános és az alkalmazott kutatások annyira hiányzó reális integrációja már ma is körvonalazódik. A mai kísérleti lélektan legfontosabb új trendjei között kiemelt „kognitív pszichológiai" irány közvetlenül az ember–gép rendszer, a mérnökpszichológia problémáiból nyerte legfőbb ihletését, mivel itt merültek fel először konkrétan az emberi tevékenység e korábban mellőzött aspektusai. Ugyanez mondható el a *fejlődés* gondolat általános, elméleti jelentőségét hangsúlyozó és az emberi potenciál fejlesztésével, a fejlesztés konkrét feltételeivel kapcsolatos törekvések összekapcsolódásáról is. (Az elméleti és gyakorlati oldal egyébként mindkét területen általában személyileg is összekapcsolódik, ugyanazok például a „kognitív pszichológia" nagy teoretikusai, akik „emellett" kitűnő mérnökpszichológusok is!) Az optimista jóslat a jövőre tehát éppen ezekből az integrációs csomópontokból kiindulva az elmélet és a gyakorlat között a pszichológiában nagyon éles szakadék csökkenése. A gyakorlat ebből a módszertani és elméleti szigorúság, az elmélet viszont a gyakorlatból induló problémák révén, horizontja tágulása terén profitálhat (l. evvel kapcsolatban BROADBENT, 1971; LOMOV, 1971).

Utaltunk már rá, hogy a pszichológia „jövőjének sajátos külső meghatározójaként emeli ki a legtöbb szerző azt, hogy a pszichológia *morális és politikai* felelőssége egyre nagyobb lesz (HOAGLAND, 1963; HERSCH, 1969; MCKEACHIE, 1969; MURPHY, 1969; WALKER, 1969). Ez persze már nem egyszerűen a pszichológiával kapcsolatos társadalmi elvárások kérdése, inkább ezek intenzívebbé és speciálisabbá válásának *következménye*, röviden mégis szólunk e problémákról is.

Az egész kérdéskör – legalábbis abban a formában, ahogy a nyugati pszichológiában felmerült – legjobban a *kontroll* problémája köré csoportosítható. A pszichológia alkalmazott területeinek visszatérő kérdése az, hogy mennyire tud a pszichológia hatékony eljárásokat kidolgozni, ajánlani az emberi viselkedés, vélemény stb. alakítására. A gyakorló vagy a gyakorlat alapjait kidolgozó pszichológus morális dilemmája – amely ma sokszor már nemcsak a jövőre anticipált, hanem nagyon élő kérdés – itt az, hogy vállalja-e, hogy módszereivel esetleg a manipulációs erők keze alá játszik, vagy ehelyett a morálisan ugyanúgy megkérdőjelezhető félreállást válassza-e? A kérdés a legközvetlenebbül és így legélesebben a tömegkommunikáció pszichológiájában merült fel. Előre vetíti árnyékát azonban az, hogy ez a jövőben az alkalmazás egyéb területein sem lesz elhanyagolható. A klinikai pszichológiában például a deviáns viselkedésformák „repertoárjának" kiszélesedése az eddigieknél élesebben fogja felvetni a viselkedési norma, a normalitás kérdését, s ev-

vel összefüggésben azt, hogy milyen esetekben van a pszichológusnak *joga* beavatkozni, s hogy milyen *értékek* nevében avatkozik be, s nem egyszerűen a represszív társadalmi erők kiszolgáltatott végrehajtó eszközévé válik-e maga is – morálisan megalapozottnak tűnő beavatkozásával. Hasonló etikai problémákat fog felvetni a pszichofarmakonok fejlődése is, a viselkedést egyre hatékonyabban befolyásoló gyógyszerek használatával, sőt kidolgozásával kapcsolatban.

Milyen kiutak láthatók ezekből a dilemmákból a pszichológia számára? A legtöbb nyugati állásfoglalás is azt hangsúlyozza, hogy a kérdést még a pszichológus sem vetheti fel úgy abszolutizálva, hogy „kontroll vagy nem kontroll". Az első kérdés, hogy a pszichológus nyújtotta segítséggel ki ellenőriz kit és milyen céllal (HOAGLAND, 1968). Morális és politikai felelősségérzetének megnövekedésével a pszichológiának nem szabad egyszerűen az álsemleges be nem avatkozás, kilépés álláspontjára helyezkednie.

Másrészt, s ez már a pszichológia által „sugallt" emberkép kérdése, a pszichológia *nem* keltheti azt a látszatot az emberekben, mintha valóban olyan meggyőző evidenciák birtokában lenne, amelyek az ember passzivitását, aktuális külső feltételek általi merev irányítottságát igazolják (MILLER, 1967). Tudatosítani kell, hogy az ember sajátos „önkontroll"-funkciókkal is rendelkezik. Éppen a különböző pszichés működéseknek az egyén „tudta" nélküli befolyásolhatóságával kapcsolatos nagy szakmai viták vetítik előre azt, hogy a jövőben a pszichológia felelőssége meg fog nőni nemcsak a kutatások alkalmazásával, hanem *értelmezésükkel* kapcsolatban is. Ez az alapkutatásban is annak egyre erőteljesebb felismeréséhez fog vezetni, hogy a pszichológia sok területen egyáltalán nem olyan „értékmentes" tudomány, mint ahogy sokáig büszkén véltük azt. Az eredmények értelmezésébe, a „lyukak" betöltésébe mindig sok normatív elem csúszik be. Az „optimista" pszichológiának nem kell félnie ennek beismerésétől, hiszen bízik abban, hogy a tudományosság növekedése a szakmai alternatívákban is a humanista megoldásokat fogja igazolni.

A pszichológus – mint egy sajátos társadalmi tényező – morális felelősségérzete a jövőben feltehetően nálunk is meg fog nőni. A kutatás felhasználásával, értelmezésével kapcsolatos nagy dilemmák mellett ez nálunk olyan minimális, „szakmán kívüli" kérdésekben is meg fog nyilvánulni, hogy ki mellett álljon ki például a pszichológus egy munkahelyi konfliktusban stb. Ezeken a területeken ugyanis azt az elemi hátrányt kell behoznunk, hogy a pszichológus mint szakma, foglalkozás nagyon kis hagyományokkal rendelkezik nálunk, ezért egészen elemi kérdésekben sincs kialakult etikai gyakorlat.

Még egy gondolatot a pszichológus társadalmi felelősségének megnövekedéséről. Mint azt a leghatározottabban WALKER (1969) fejti ki, ez magában foglalja azt is, hogy a pszichológusnak a jövőben egyre határozottabban kell küzdenie tudománya társadalmi támogatásáért. Ehhez az etikai alapot éppen annak felismerése adja, hogy mennyire központi jelentőségű társadalmi gondok megoldásához járulhat hozzá kutatásaival.

A pszichológiával szemben támasztott társadalmi követelmények egyre élesebben vetik fel az alapkutatások által feltárt új ismeretanyag „behatolásának" kérdését az alkalmazott területekre. A pszichológia helyzete itt nemcsak annyiban tér el

a többi tudományokétól, hogy alapkutatások és alkalmazás között talán itt a legélesebb mindmáig a szakadék, hanem abban is, hogy éppen a pszichológiára vár (a pedagógia mellett), hogy az eredmények továbbadásának a kor követelményeinek megfelelő módszereit kidolgozza. Olyan „intézmények" (pl. tematikus összefoglalásokat közlő folyóiratok) létrehozására lenne tulajdonképpen szükség, melyek az információveszteség optimalizálásával képesek az alapkutatások eredményeinek közvetítésére. Ha nem alakul ki valamiféle „középszintű" közvetítő fórum, akkor nagyon nagy a veszélye annak, hogy a pszichológia felhasználása nem „alkalmazott tudomány", hanem az eredmények megfontolatlan vulgarizálása lesz. Az ilyen szintű közvetítés hozzájárulhatna ahhoz is, hogy a pszichológia eredményei „megemészthető" formában jussanak el a potenciális interdiszciplináris partnerekhez, kivédve azt a veszélyt, hogy a más tudományok művelőit a pszichológiából gyakran csak a kuriózumok érdeklik.

A vulgarizálás veszélye még erőteljesebb a pszichológia és az ismeretterjesztés viszonyában. Pedig a pszichológiai ismeretterjesztésnek, mint a pszichológus felelősségének megnövekedésével kapcsolatban már utaltunk rá, fontos speciális feladata, hogy a tényközlés mellett közvetve sajátos „emberismeretet és önismeretet" alakítson ki, a tudományoshoz közelítse a mindennapi emberképet is. Ennek jelentőségét a pszichológia társadalmi szerepe szempontjából több szerző kiemeli (MACKEACHIE, 1969; MILLER, 1967).

Ha a pszichológia fejlődését, más tudományokhoz hasonlóan egyszerre jellemzi az *integrációs igény* és a kutatási témák és módszerek specializálódása, akkor a pszichológia legújabb eredményeinek elterjedésével kapcsolatos kérdések mellett a jövőben egyre inkább fel fog merülni egy másik probléma is: a nemzetközivé vált kísérleti, általában bonyolult metodikával és nagyfokú műszerezettséggel végzett kutatásokból nyert *adatok* cseréje. A legáltalánosabb probléma itt az a közismert tény, hogy az adatok körülbelül tíz évenként megduplázódnak.

Konkrétabb kérdés ezen belül az, hogy ami az egyik kutatócsoport számára fő téma (pl. milyen „tehetetlenséggel" működik a mozgásirányító rendszer), az a másik csoport számára, akik mondjuk azzal foglalkoznak, hogy milyen gyakorisággal lehet utasításokat adni mozgások végzésére, már csak módszertanilag felhasználható adat. Ma már valóban nemzetközi színvonalú kutatások tervezésére több tucat ilyen tudományon belüli kapcsolat ismerete szükséges. Kérdés, hogy milyen szinten lehet képes egy három-négy fős kutatócsoport tucatnyi kísérleti témakör nyomon követésére? Ehhez képest a saját „főtéma" nyomon követése egyszerűbbnek tűnik. Ám még ez is felvet egyre növekvő nehézségeket. Ezeket legegyszerűbben információs terminológiában jellemezhetjük. Az egyik kutató által küldött üzenetet a másik csak úgy értheti meg, ha ismeri a „kódot". Ma az üzenet elfogadott formája a tudományos folyóiratban való publikáció. Formáját egyes esetekben szervezetek vagy folyóiratok rögzített szabályai, máskor szokások szabályozzák. A formára nyilván szükség van; egyrészt szempontokat ad az eredmények kifejtéséhez, másrészt megkönnyíti az olvasó tájékozódását. Ugyanakkor a rögzített forma korlát is, mely magát a kutatást is sematizálja. Így aztán nem véletlen, hogy a publikációk hosszáról az *Armerican Psychologist* hasábjain támadt szokatlanul heves vitához a legnevesebb amerikai pszichológusok szóltak hozzá (G. A.

Miller, J. J. Jenkins, K. E. Clark, S. E. Seashore stb.). A módszertani sematizálás mellett a legnagyobb veszély itt az információveszteség. A publikációk egyre csökkenő terjedelme (egyes folyóiratok általában egy oldalas beszámolókat közölnek csak) ellen a kutatók úgy védekeznek, hogy informális úton (általában levelezés útján) küldik el a részletesebb beszámolót, sokszor azzal a feltétellel, hogy nem szabad a kutatásra hivatkozni. Ez persze nehezen egyeztethető össze a tudományos nyilvánossággal. Ezért, másrészt a publikációk lassú idői átfutásának kompenzálására, Amerikában újabban kísérleteznek ennek a tájékoztatási rendszernek az intézményesítésével. A javasolt megoldás lényege az lenne, hogy a folyóiratokban megjelenő cikkek szerzői, ha a téma kutatásában a kézirat leadása óta előbbre haladtak, az erről szóló informális kutatási beszámolót elküldik a szerkesztőségnek, az a megjelenő cikknél jelzi, hogy kérésre a szerkesztőség frissebb anyagot is tud küldeni az érdeklődőknek a szerzőtől *(Current Research Summaries* rendszer).*

Ez sem segít különösebben azon a kommunikációs problémán, hogy a közlemények valóban reprodukálható módon írják le a kutatásokat. A hű megismeréshez egyre nélkülözhetetlenebbé válik a *személyes* kapcsolat. Efelé az út felé terel az a tény is, hogy a közleményekben az integráló, irányokat mutató, teoretikus nézetek kifejtésére általában igen csekély a lehetőség. E problémához még az időtényező is hozzájárul. Az American Psychologist ismertet egy nagyon érdekes összefoglalást arról, hogy mi a sorsa egy empirikus kutatásnak, illetve az ebből származó közlemény információinak az Egyesül Államokban. A szakfolyóiratban való megjelenés a kutatás megkezdését általában három, befejezését két évvel követi. A megkezdést követően kb. öt évvel jelenik meg hivatkozás a munkára a kifejezetten összefoglalásokat közlő *Annual Review*-ban; hat–hét év múlva hivatkoznak a cikkre más szakcikkekben, tizenhárom év múlva kerül tankönyvekbe. A kép természetesen az *átlagos* helyzetet mutatja, ennél jóval gyorsabb „átkerülés" is van.

A pszichológia fejlődésének lehetséges irányairól és gondjairól nyújtott képünk természetesen főként a *mai* helyzet általunk fontosnak érzett tendenciáit extrapolálja. Ez azonban a pszichológiai prognóziskísérletek általános jellemzője. A prognosztika általános módszertani nehézségei mellett ennek a pszichológiában az a bevezetőben említett sajátos helyzet is oka, hogy a pszichológiailag releváns „témák", kérdések meglehetősen régóta adottak. Ezért a pszichológiai prognosztika egy kicsit arról is szól, amit a pszichológiának kutatnia *kellett volna*, de még nem tette meg. E probléma legélesebb formában az alkalmazott pszichológiában jelentkezik, olyannyira, hogy e területek ismertetésében sokszor nem is léphettünk túl a legáltalánosabb elvek, illetve elvárások ismertetésén.

Végezetül kiemeljük, hogy a pszichológia fejlődése a jövőben bizonyos tudományszervezési változásokat is implikál. Ahhoz, hogy a pszichológia valóban olyan komplex integráció irányában fejlődjék, mint ahogy azt jeleztük, az eddiginél sokkal szorosabb *interdiszciplináris kapcsolatokat* kell kialakítania. Ez egyrészt extenzív igényt is jelent, a kapcsolatok felvételét olyan tudományágakkal, ahol ez eddig

* Azóta persze mind az elektronikus publikálás, mind a vitafolyóiratok (pl. a *Behavior and Brain Sciences)* friss és gyors megoldásokat eredményeztek.

nemigen valósult meg. Jelenti másrészt a kapcsolatok intenzívebbé tételét. Sok példa igazolja, hogy az interdiszciplináris kapcsolatok csak akkor igazán termékenyek, ha nem csak „eszmecserét" vagy szempontok kölcsönzését jelentik, hanem valóban már együtt is tervezett kutatásokat. Ezek megvalósítására persze megfelelő szervezeti keretek kellenek. Ezen a téren a hazai pszichológiában kezdeményezések egyelőre csak a fiziológiával való együttműködésben vannak.

Hasonlóan jelentős szerepe lehet a pszichológia jövőjében a *nemzetközi* kapcsolatoknak. Ezek szerepét technikai szinten már a kutatásoknak a publikációkból való megismerhetetlensége is indokolja. A nemzetközi együttműködésnek azonban ahhoz, hogy e lehetőségeit kihasználja, túl kell mennie a puszta tanulmányút színvonalon. Még a szocialista országok viszonylatában sem használjuk ki azt a lehetőséget, amit a valóban intenzív, közös kutatásban és nem egyszerűen a véleménycserében rejlő kooperáció jelenthet.

IRODALOM*

ÁKOS, K. (1968) A pszichológia várható fejlődéséről. *Magyar Pszichológiai Szemle, XXV.*, 452–457.

BERAN, J. (1971) Is experimental psychology relevant? *Amer. Psychologist, 26,* 713–716.

BROADBENT, D. E. (1971) Relation between theory and application in psychology. *XIXth International Congress of Psychology: Proceedings*. London, 27–36.

BRUNER, J. S. (1957) Neural mechanismus in perception. *Psychol. Review, 64,* 340–358.

FOA, U. G., TURNER, J. L. (1970) Psychology in the year 2000: Going structural. *Amer. Psychologist, 25,* 244–247.

FODOR, J. A. (1968) *Psychological explanation*. Random House, New York

GOSS, A. E. (1961) Early behaviorism and verbal mediating responses. *Amer. Psychologist, 16,* 285–298.

HEBB, D. O. (1955) Drives and the CNS (conceptual nervous system). *Psychol. Review, 62,* 243–254.

HERSCH, C. (1969) From mental health to social action: Clinical psychology in historical perspective. *Amer. Psychologist, 24,* 909–916.

HOAGLAND, H. (1968) Potentialités dans le contrôle du comportement. In *L'homme et son avenir*. Robert Laffont, Paris, 175–191.

KAY, HOGY (1971) Psychology–A.D. 2000. Facts, forecasting, fantasies and fallacies. *XIXth International Congress of Psychology: Proceedings*. London, 62–69.

LOMOV, B. F. (1971) Szosztojányije i perszpektyivü razvityija pszichologü v SZSZSZR v szvete resenyij XXIV sz'ezda KPSZSZ.

LOMOV, B. F. (1971) O roli praktyiki v razvityiji tyeoriji obscsej pszichologü. *Voproszü Pszichologii, 17,* 26–35.

MCGEHEE, W. (1971) Report of the treasurer. *Amer. Psychologist, 26,* 12–18.

* Az irodalomjegyzék csak a prognosztikai témájú hivatkozásokat tartalmazza.

McKeachie, W. J. (1969) A public policy conference for psychologists. *Amer. Psychologist, 24,* 593–596.

Miller, G. A. (1967) Some psychological perspectives on the year 2000. *Daedalus, 96,* 883–896.

Murphy, G. (1969) Psychology in the year 2000. *Amer. Psychologist, 24,* 523–530.

Neisser, U. (1967) *Cognitive psychology*. Appleton century crofts, New York

Pribram, K. H. (1971) Psychology tomorrow. The immediate future. *XIXth International Congress of Psychology: Proceedings*. London, 59–62.

Toda (1971) Possible roles of psychology in the very distant future. *XIXth International Congress of Psychology: Proceedings*. London. 70–79.

Walker, E. L. (1969) Experimental psychology and social responsibility. *Amer. Psychologist, 24,* 862–868.

THE FUTURE OF PSYCHOLOGY AS WE SAW IT IN 1970

PLÉH, CSABA – CZIGLER, ISTVÁN

This paper was prepared as a discussion material on the future of psychology in 1970. Speculative pritons about predicting the future are omitted, but otherwise we publish the working paper as it looked in 1970. It can serve as a rear mirror: did it really happen the way we imagined it as young scholars 30 years ago.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 259–264.

SORSANALÍZIS ÉS AZ EGZISZTENCIALISTA FILOZÓFIÁK

GYÖNGYÖSINÉ DR. KISS ENIKŐ

Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs
Személyiség-, Fejlődés- és Klinikai Pszichológia Tanszék

Az egzisztencialista filozófiák az első világháborút követően jelentek meg Németországban. Heidegger *Lét és idő* című műve 1927-ben látott napvilágot, Jaspers alapvető filozófiai nézeteit összefoglaló *Philosophie* című könyve három kötetben 1932-ben jelent meg.

Franciaországban kissé később jelentkezett az egzisztencializmus, a II. világháború alatt 1943-ban adták ki Sartre *A lét és a semmi* című művét.

Mint az ismeretes, a század első felében jelentkező egzisztencializmus nem volt egységes filozófiai irányzat, képviselői több vonatkozásban egymással sem értettek egyet, illetve a német és a francia egzisztencialista filozófiai irányvonal mellett elkülöníthetünk vallásos, illetve ateista irányvonalat is.

Szondi Lipót sorsanalízise és az egzisztencializmus. Felmerül a kérdés, milyen kapcsolódási pontok lehetnek egy mélylélektani pszichológiai irányzat és egy polgári – MÁTRAI LÁSZLÓ megfogalmazásában – „irracionalista tudatfilozófia" között? (MÁTRAI, 1991) Előadásomban eszmetörténeti szempontból keresem a választ, hogy az egzisztencialisták által felvetett kérdésekkel kapcsolatban hogyan foglalt állást SZONDI sorsanalízisében? Milyen közös pontokat találhatunk a pszichológiai és filozófiai elmélet szemléletében az emberi létre, létezésre vonatkozóan?

Ami első pillantásra is szembeszökő, a hasonló kérdések, problémafeltevések megjelenése mindkét szellemi irányzatban, mely számos közös fogalom mentén megragadható. A fogalmak jelentése, tartalommal való megtöltése, interpretációs lehetősége azonban már sok esetben eltér egymástól.

A 20. századi egzisztencialista filozófiák voltaképp a 19. században Kierkegaard által már leírt egzisztenciálkategóriákból indulnak ki filozófiáik megfogalmazásakor.

Előadás a MPT pécsi XIII. Nagygyűlésének Szondi-szekciójában.

KIERKEGAARD *Vagy-vagy* című művének egyik központi kategóriája a választás. Így ír a választásról: „Maga a választás döntő az egyéniség tartalma szempontjából, a választással a személyiség a kiválasztottba merül, s ha nem választ, akkor elsorvad... A választandó a legmélyebb viszonyban van a választóval... Számomra a választás pillanata nagyon komoly dolog, ... veszélyes dolog késni, mivel a következő pillanatban talán már nem áll módomban választani, mert akkorra már eltelt egy darab élet, amit újra kellene élni... A személyiség már akkor érdekelt a választásban, mielőtt választanánk, s ha lemondunk a választásról, akkor maga a személyiség fog öntudatlanul választani vagy a benne lévő sötét hatalmak" (KIRKEGAARD, 1982, 196–198).

A választás kategóriája a 20. századi egzisztenciálfilozófiákban is központi szerepet kap. Heidegger megkülönböztet létet *(Sein)* és ittlétet vagy jelenvalólétet *(Dasein)*. Az egzisztencia fogalmát Heidegger a következőképpen határozza meg: „Magát a létet, amelyhez a jelenvalólét így vagy úgy viszonyulhat és mindig viszonyul is, egzisztenciának nevezzük. A jelenvalólét lényege egzisztenciájában rejlik" (VAJDA, 1993).

Mi konstituálja a jelenvalólétet? – ez az egzisztenciakérdés. A feltett kérdés csak az egzisztálásban tisztázható, vagyis miközben éljük az életünket, akkor a létezőt faggatjuk léte felől. Az ember kérdéseket tesz fel a létezőnek, amely mindig saját maga, ebből fakad az egzisztens megértés.

Hangsúlyozva a választás jelentőségét, az ember tudatában van saját létezésének, s a maga létezését létmegértésének megfelelően tervezi és valósítja meg, Heidegger kifejezésével: maga *veti ki*. Vagyis az ember a létét maga formálja meg, s ezt úgy teszi, hogy választ az előtte álló lehetőségek között. Az ember ugyanakkor választásával mindig csak egyet választhat, s így a többit mindig elveti. Az egzisztencia ennek következtében lehet autentikus vagy inautentikus. Autentikus, ha benne a jelenvalólét lényegileg nyilvánul meg, és inautentikus, ha az egzisztencia a banalitás világában zajlik le. Az autentikus lét Heidegger szerint csak önmaga felé fordulhat. Az embernek önmagán belül kell felfedeznie az alapvető belső struktúrát, vagyis a belső magot, lényeget, amelyre minden választott konkrét létezési forma felépül. Az ember életében egyetlen dolog van, ami nem léphető túl, és ez a halál. Ennek következtében a végső forma nem lehet más, mint a halálért és a halál előtt való lét, azaz a halállal szemközt való lét. Az autentikus lét ennek következtében nem más, mint teljes befeléfordulás és a halál jegyében való élet, amit végigkísér a szorongás mint alapvető életérzés.

A választás SARTRE filozófiájában is kulcsszerepet tölt be. SARTRE (1991, 36) egyetért Heideggerrel abban, hogy „az ember először létezik, önmagára talál, feltűnik a világban és csak azután definiálja önmagát".

Az ember tehát kezdetben semmi, és később olyan lesz, amilyenné önmagát alakítja. Az ember a jövő felé veti magát, és tudatában van önmaga jövőbe vetítésének, az ember azzá lesz, amivé kitervelte. Sartre filozófiájában az ember által önmaga alkotott terv az, ami létformáját meghatározza. Az ember sorsa önmagában van, amit cselekedeteinek megválasztása révén alakít. Sartre számára megszűnik a determinizmus az ember életében, az ember szabad, az ember a szabad-

ság. Mivel Isten nem létezik, az ember szabadságra ítéltetett, s kitaszítva a világba minden tettéért felelős.

Szondi sorsanalitikus tanát 1936 és 1944 között dolgozta ki Magyarországon. Az elmélet lényege és a Szondi-teszt ebben a periódusban elkészült, a svájci pályaszakasz a sorsanalitikus terápia kialakítása szempontjából lényeges. A magyarországi pályaszakaszt a sors determináló tényezőinek felfedezése uralja, míg a svájci pályaszakaszban megjelenik a determinizmussal szemben az emberi szabadság, a sorsválasztás jelentősége a sorsanalitikus terápián belül.

A választás Szondinál is kulcsfogalom. Szondi saját sorspszichológiai irányzatát a mélylélektani irányzatok közé sorolja, Freud pszichoanalízise és Jung analitikus lélektana közé helyezi el. Szondi elismeri, hogy mindhárom mélylélektani irányzat alapvetően a freudi felfedezésből, a tudattalanból indul ki, különbségük abban nyilvánul meg, hogy a léleknek más és más rétegét veszik nagyító alá. A pszichoanalízis a szimptómák segítségével a személyes tudattalant szólaltatja meg, Jung a szimbólumok révén a kollektív tudattalan nyelvét beszéli, míg Szondi a választás jelentőségének felismerésével a családi tudattalant faggatja.

A választás nemcsak az egzisztencialista filozófiákban, hanem a sorsanalízisben is alapfogalomként jelenik meg. A szerelemben, a barátságban, a foglalkozásban, a betegségben és a halálnemben történő választások analízise alapján Szondi azt a hipotézist állította fel, mely szerint a választások forrása a tudattalan. Vagyis az ember sorsdöntő választásai nem tudatos elhatározások útján születnek. A választások ösztöncselekedetek, amiket a tudattalan ösztönös döntései irányítanak.

Heidegger és Sartre álláspontjához képest lényeges eltérést jelent, hogy míg ők a választást tudatos cselekedetnek tartják, addig Szondi a választást irányító tényezőket a tudattalanba helyezi el. Míg Sartre számára az ember tökéletesen szabad, azzá lesz, amivé kitervelte, addig Szondi sorsanalízisében ez a „terv" nem más, mint a genetika. A domináns-recesszív öröklésmenetre építve fejti ki nézetét, miszerint a latens öröklött anyagok tudattalanul befolyásolhatják a személy választását. E törvényszerűséget Szondi genotropizmusnak nevezte el.

Szondi sorsanalízise sem determinista tan azonban, Szondi svájci pályaszakaszában a sorsanalitikus terápiában a sorsválasztásra helyezte a hangsúlyt. A sorsanalitikus terápia számára fontos információt nyújt a Szondi-teszt többszöri felvétele, amely alkalmas arra, hogy a személy különböző sorslehetőségeit bemutassa. A teszten kívül a sorsválasztást segíti a családfa elkészítése is a terápia alatt, ami egyben a teszt eredményeit is alátámasztja.

Ha Szondi sorsanalízisét vesszük alapul és átfordítjuk az egzisztencialista fogalmakat a sorsanalízis nyelvére, az egzisztencia nem más, mint a létezés, vagyis az emberi sors.

Ember és sors című tanulmányában a következőképpen határozza meg az emberi sors specifikumát: „Egyedül az embernek van története, élete és sorsa. Egyedül az ember képes nemcsak elődei múltjának követésére és így saját személyes létezésének tudatos meghatározására, hanem az én megválaszthatja és személyesen formálhatja elődei múltjának és saját tényleges életlehetőségeinek darabját saját személyes sorsként... Az ember olyan lény, akinek a sorsa elődeitől ráhagyományozott lehetőségein és egyedi létezésének tényleges lehetőségein múlik, melyet

az én személyesen választ és formál. E sorstan szerint tehát a sors nem csupán az örökség kényszere, hanem az individuum választása is" (SZONDI, 1996, 7–8).

A sorsanalízis az embert a történet, a létezés és a sors háromdimenziós vonatkoztatási rendszerében szemléli, melyben a történet az ősök által ránk hagyományozott örökségrész, a létezés az élet jelene, a sors pedig az elmúlt ősök életének és a jelenlegi, saját életnek azon darabja, melyet az egyes ember énje által választott, s mellyel az egyén személyesen azonosult.

SZONDI sorsanalízisében megkülönbözteti a kényszersorsot és a választott sorsot. Ha valaki nem maga választ, úgy annak nincs saját, személyes sorsa sem, én nélkül éli sorsnélküli vegetatív létezését. A sorsanalízis óanankológiai szakaszában 1944-ig Szondiék kizárólag az öröklött faktorok addig ismeretlen génműködését vizsgálták, vagyis a genotropizmus vonzó hatását, amely minden tudattalan találkozást, egyezést vagy választást meghatároz két ember között az erotika, a barátság és a foglalkozás terén. Ebben az óanankológiai felfogásban az egyén sorsa a vérrokonság kényszerén keresztül határozódik meg mint az ősök történetének fizikai és morális kényszerűsége. Bár meg kell jegyeznünk, hogy Szondi már ebben az időszakban eljutott az irányítható fatalizmus fogalmáig (pl. felállítja az ösztönök nevelhetőségi sorrendjét), mégis a választás a sorsanalitikus terápiában válik kulcsfontosságúvá. Az újanankológiai fordulat után SZONDI a következőképpen határozza meg az ember sorsát: „A sors az elődök kényszereinek és a választó én szabadságának dinamikusan működő, dialektikus koegzisztenciája. A sors nem kényszerűen meghatározott, mint ahogy az óanankológia tanította, de nem is abszolút szabad, mint ahogy azt bizonyos filozófusok feltételezik. Minden sorsban meg kell különböztetnünk a kényszer és a szabadság egy darabját, amelyek a következő módon függenek össze egymással: az egyén sorsának építőköveit elődei adják. Minden ős különleges létigényével és létformájával az utódokban mint »minta és figura« érvényesül. Minden ős bizonyos sorslehetőséget képvisel családi tudattalanunkban. Sorsunk belső tervében – amit mi családi tudattalannak nevezünk – számos különböző őst hordozunk, sok, gyakran ellentétes sorslehetőséggel... A kéz, amely a családi tudattalan változatos sorslehetőségei közül egy bizonyos személyes sorsot választ, míg minden mást visszautasít vagy az ősi figurákból egy új figurát integrál – nem más, mint az én. A sorsnak az én által választott, illetve integrált részét nevezzük választott sorsnak" (SZONDI, 1996, 13–14).

A kényszersors meghatározói SZONDI szerint az elődöktől származó örökség, valamint az ebből kialakuló ösztöntermészet, a szociális környezet és részint a mentális környezet. A választott sors megjelenésének feltétele az én, különösképpen annak hitfunkciója és a legfelsőbb instancia, a szellem.

Mielőtt kifejtenénk ezeket a fogalmakat, térjünk vissza ismét Heideggerhez és Sartre-hoz, feltéve a kérdést, hová vezet egzisztenciálfilozófiájukban az ember útja?

Heidegger válasza pesszimista. A lét nem a létező, tehát különbözik mindentől, ami létező, ugyanakkor azonban annak fenntartója. Ezzel a lét elszakad a létezéstől, a létezőtől, a valóságtól. Miután nem létező, nemlétező, vagyis a létezés szempontjából semmi. Tehát a lét mint olyan összefonódik a semmivel.

Ha az ember lényege a létmegértés, akkor létezésének titka a lét, vagyis a semmi. Ennek következtében a létezés a semmibetartottsággá változik.

Később Heidegger bevezeti az áthúzott lét fogalmát, amely filozófiájának végső konklúziója. A keresztülhúzás azt jelenti, hogy ez a szó mást jelent, mint amit eddig az emberi nyelvben jelentett. Így jelenti például a semmivel való egységet, de a keresztülhúzás egyben jelenti a szó négyfelé osztását is, melyek a metszéspontban egyesülnek. A négy osztott rész pedig jelenti az eget, földet, istent és embert. Ezek egysége a keresztülhúzott lét. Heidegger filozófiájának végső szakaszában visszacsempészi istent.

Sartre mindvégig megtartotta ateizmusát, s az egzisztencialista humanizmus és transzcendencia fogalmairól a következőképpen nyilatkozik: „Az ember állandóan kívül van önmagán csak önmagát kivetítve és önmagán kívül elveszve ad létet az embernek és másfelől csupán transzcendens célokat követve létezhetik. Minthogy az ember kilép önmagából és csak ehhez a kilépéshez viszonyítva ragadhatja meg a tárgyakat, ő maga e túllépő tevékenység középpontjában kap helyet... Az ember lényegéhez tartozó transzcendenciának – nem az isteni transzcendencia, hanem az önmagából való kilépés értelmében véve – és az ember önmagába zártságát cáfoló, de az emberi mindenségben való jelenlétét hangsúlyozó szubjektivitásnak a kapcsolatát nevezzük mi exisztencialista humanizmusnak. Humanizmus ez, mert az ember emlékezetébe idézi, hogy egyedül ő a törvényhozó és hogy a magárahagyatottságban dönt önmaga felől és azért is, mert arra akarunk rámutatni ezzel, hogy az ember nem önmaga felé fordulva, hanem mindig kívülálló és EGY meghatározott szabadság-kivívásból, EGY bizonyos egyéni alkotásból összetevődő célokat keresve fogja csak megvalósítani igazán emberinek önmagát." (SARTRE, 1991, 82–83).

Térjünk vissza SZONDI sorspszichológiájához, melyet a szabadon választott sors fogalmánál hagytunk el. Miképp is választhatja meg az ember szabadon sorsát? Szondi szerint két instancia játszik ebben fontos szerepet, mégpedig az én, amit *Pontifex oppositorumnak* vagy *Pontifex-énnek* nevez, valamint szellem. Nézzük meg e két instanciát közelebbről!

A Pontifex-én Szondinál az énnek a tudatosított ellentéteket áthidaló funkciója. A Pontifex-énnek ahhoz, hogy az egyén szabadon választott sorsát élhesse meg, a következő funkciókkal kell bírnia, illetve gyakorolnia azokat. Az első funkció az integráció. Az integráció az én négyféle működésének eredménye, s ezek a projekció, az infláció, az introjekció és a negáció. A projekció révén az én a különböző ősi törekvéseket a külvilágba vetíti, majd az infláció szakaszában ezeket tudatossá teszi, az introjekciós szakaszban ezeket a realitás mércéjével megvizsgálja, s ha a sok öröklött egzisztencialehetőség közül az egyik a jobb sors esélyét kínálja, ezt bekebelezi s végül a negáció révén az eddig megélt kényszersorsot megtagadja.

SZONDI énfelfogásában az integráció az az állapot, amelyben a négy elemi funkció szabályszerűen halad a körpályán, vagyis az énélet akkor integrált, ha az összes tartalma – legyenek ezek ősi törekvések, ösztönindulatok, képzetek vagy gondolatok – megteszi körpályáját a projekciótól az inflációig, innen az introjekcióig, és az introjekciótól a negációig. Az integrációnál a négy elemi funkció egyike sem hiányzik, mindegyik működőképes.

A második funkció, melyet az integráció mellett az énnek be kell töltenie, a transzcendencia. Szondi sorsanalízise szerint az énnek képesnek kell lennie a szel-

lemhez transzcendálnia, vagyis meg kell keresnie a kapcsolatot a személyen felül álló eszmével, mint pl. a humanitás, művészet, tudomány vagy vallás, és aktiválnia kell a teljes emberi hitfunkciót. SZONDI a következőképpen ír a hitfunkció szerepéről: „Anankológiánkban azt a felfogást valljuk, hogy a jövőre irányuló hitfunkció egyfajta énfunkció, amely az egyén feletti, nem materiális szellem tartalmával, ideáival van feltöltve. Az én hitfunkciója sorsépítő, mivel az mint híd funkcionál az emberfeletti szellem és az összemberi öröklött és ösztöntermészet között. Csak egyedül a hitfunkcióval sikerül az énnek az embert a jövő lidércnyomásától megszabadítania, s abból jövőbeli létet építeni. Csak a hitfunkció alkalmas arra, hogy az embert öröklött és ösztönsorsával megbékítse. Ez az emberré válás előfeltétele" (SZONDI, 1996, 35).

A harmadik funkció, amellyel az énnek bírnia kell, a szellemi participáció. Vagyis az énnek huzamosabb ideig azonosulnia kell tudni az adott eszmével, azaz képesnek kell lennie participálnia.

Szondi sorsanalízisének célja, hogy az ént az ellentétek áthidalójává, Pontifex oppositorummá nevelje, hogy megnyissa előtte a transzcendálás, az integráció és a participáció lehetőségét. Mindezek elérésére az énnek minden erejével törekednie kell, ily módon haladhat előre napról napra az integráció és a participáció útján. Ha az ember ezen az úton haladva el tudná érni végső célját, az integrációt és a transzcendencia által való participációt, akkor elérné az emberlét végső birodalmát. Ez azonban – Szondi szerint is – csak keveseknek sikerül, és azoknak sem minden időkben.

IRODALOM

KIERKEGAARD, S. (1982) *Válogatott írások*. Vál. Suki B. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

MÁTRAI L. (1991) Bevezetés. In Sartre, *Existencializmus*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest

SARTRE, J. P. (1991) *Existencializmus*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest

SZONDI L. (1996) *Ember és sors*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest

VAJDA M. (1993) *A posztmodern Heidegger*. T-Twins Kiadó, Lukács Archívum–Századvég Kiadó, Budapest

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 265–268.

PROBANDUSOK, KLIENSEK, PÁCIENSEK „AHA-ÉLMÉNYEI" SAJÁT SZONDI-TESZTJÜK ÉRTELMEZÉSEKOR

GÁDORNÉ DR. DONÁTH BLANKA

Tisztelt Nagygyűlés, kedves Kollégák!

Maga a tény, hogy a Magyar Pszichológiai Társaság a XIII. Országos Pszichológiai Nagygyűlést a nagy múltú Janus Pannonius Tudományegyetemmel és Pécsett rendezi meg, s ennek keretében külön Szondi-szekciót iktatott be, megemlítésre, méltánylásra és örömre ad alkalmat. A szekció keretén belül nyilván szó esik még Szondi Lipótról, az 1986. január 24-én, 93 éves korában Zürichben meghalt magyar orvosról, endokrinológusról, pszichiáterről, maga teremtette nagy pszichológusról, aki 1893. március 11-én született Nyitrán, s akinek centenáriumát 93-ban egy nemzetközi konferencia keretében ünnepeltük meg itthon, Budapesten. S aki – hadd' tegyem hozzá személyes közlés, saját élmény alapján – 1945-ben, a második világháború befejeződése után annyira várta a hazahívó szót. Svájcban, ahová a történelmi események sodorták ki, még jó szerencsével 1944 őszén. Végül is ennek a helyzetnek, ténynek köszönhette és köszönhetjük mi is, hogy úgy ki tudta kerekíteni életművét, ahogy tette, tehette. (Életművéről a Hans Huber Kadónál megjelent német nyelvű munkáin kívül lásd most már magyar nyelven is, többek között GYÖNGYÖSINÉ KISS ENIKŐ, e konferencia egyik fő mozgatójának fordításában megjelent SZONDI-tanulmányt (1996); LUKÁCS DÉNES (1996) kibővített egyetemi tankönyvét; NOSZLOPI LÁSZLÓ (1989), továbbá Benedek István, Mérei Vera, Vargha András, Honti B. László stb. fordításait, cikkeit, írásait.)

E néhány, az életműre és a helyzetre való utalás után hadd' mondjam el, kiknek és milyen jelleggel fogok én most itt szólni a jelenlévőkhöz a szondizmus témakörén belül. Rövid referátumom ezúttal *nem* azoknak íródott, akik ezután szeretnének valamit megtudni a sorsanalízisről, feltételezve az itt megjelenők tárgyismeretét mind a sorsanalízis elméleti alapjai, mind a genoteszt területén, azt a minőségi aprómunkát kívánom érzékeltetni és részben bemutatni, amelyik nem

veszti érvényét tapasztalataink szerint a nagy formátumú matematikai feldolgozások mellett, mivel *más* célokra és eredményekre vonatkozik. Amiből ízelítőt szeretnék adni, kedvcsinálónak, ha minden jól megy, az leginkább arra hasonlít, mint amikor mondjuk egy franciául már elég jól tudó s éppen ezért a nyelv finomságai, árnyalatai iránt is érdeklődő tanulócsoport nyelvi részletkérdésekkel foglalkozik. A haladóknak szóló tankönyv rövid fejezetének címe tehát ez lehetne: gallicizmusok...

A sorsanalitikus pszichoterápiának több válfaja van (SZONDI, 1963; G. DONÁTH, 1984; lásd az 1993-i konferencia [centenárium] anyagát részleteiben; megtalálható a SZONDI-emlékbizottság és kuratórium archívumában). Ezeknek most csak azt a közös vonását emelem ki, hogy az egyéb irányzatok terápiás menetéhez hasonló szabad, kötetlen megnyilatkozások, álombeszámolók stb. mellett időnként vagy folyamatosan készül profilfelvétel is. Egy hosszabb terápia vagy akár egy rövidebb, célzott, életvezetési problematikájú támaszterápia keretében az együtt töltött idő szerint akár több tízes sorozatot is felveszünk az illetőről (a páciensről vagy eleve Szondi-nyelven: a probandusról).

Ismeri viszont egy kliens annyira a tesztet, hogy értelmezni tudja? Kell, hogy ismerje, van rá módja? Amikor valamilyen fokú terápiáról van szó és nem egyetemi hallgatók teszttanulásáról, egyáltalán miért vonjuk bele? Természetesen a tesztet elsősorban és alaposan a pszichológusnak, terapeutának kell ismernie, a maga számára, hogy terápiás munkája egyik eszközeként felhasználhassa (nemcsak diagnosztikus célból). De nemcsak erről van szó. Természetesen nem szükséges, hogy a páciens (kliens, probandus) úgy ismerje a tesztet, mint akik munkájukban kívánják felhasználni. Mondhatnánk, sőt: a leszűkített, önmaga néhány jellegzetes reakciójával kapcsolatban kialakult ráismerés biztosabb, erősebb hatású, mert nem vész el a részletekben. Az illető *nem* a tesztre reagál erősen ebben az esetben, hanem saját magára, minden ember vagy élőlény egyik fő érdeklődési területére...

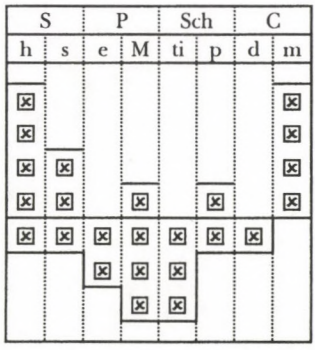
Az első számú „ahaélménynek" azt nevezem tehát, amikor a saját választási reakciók ismétlődő és szembeszökő képi megjelenése a választó személyre erős, mozgósító hatással van. A kiugró reakciók képi látványa rendszerint erősen foglalkoztatja őt, és meggyorsítja a reakció tartalmára vonatkozó mondanivaló áramlását. Ilyen hatású egy-egy kiemelkedő torony látványa a profilon vagy a halmozódó ambivalens reakciók, fent is rubrikák, lent is. Mi ez? – kérdi magától, aki ezt adta ki többször. Példaként: nagyjából kiegyensúlyozott képen ismétlődően két kiemelkedő torony tűnik fel a probandusnak, 4 v. 5 h + és 4 m +. (A többi reakcióra alig maradt valami.) Látja, rákérdez, emésztgeti, szinte tapinthatóan átéli a benne élő nagyfokú, egyben kielégítetlen szeretetvágyat, deficitélményét a gyöngédségben s ennek szoros összefüggését a szorongó jellegű görcsös belekapaszkodási kísérlettel érzelmi tárgyaiba (+ 4–5 h, + 4 m). A kognitív felismerésen túl felmerül benne a kompenzációs igény, hogyan lehetne ezt a helyzetet meg- és feloldani? Ilyen konfrontáló és többnyire mozgósító hatásuk van a megszaporodott és vizuálisan feltűnővé vált ± (megosztott) reakcióknak, az észlelt ambivalenciáknak. Itt jegyzem meg azt a genoteszt tanulásában, tanításában nem elhanyagolható instrukciót, hogy a felvett tesztet ne kizárólag számokkal rögzítsük, amelyiknek nincs vizuális

képe, sem azonnali áttekintés nem nyerhető belőle. Minden szempontból helyesebb magunkat SZONDI eredeti felírásmódjához tartani, tehát a pozitív és negatív választásokat felrajzolni, a kész nyomtatott rubrikákba vagy akár egy kézzel odavetett, de vizuálisan meglévő keretbe, lehetőleg pirossal a pozitív, kékkel a negatív választásokat. Ne felejtsük el, hogy a vizualizált reakció, a képi benyomások, az összbenyomás magára a terapeutára is inspirálólag hat.*

A második számú „ahaélménynek" nevezem azt a ráismerést, amikor a saját tesztreakciójából arra döbben rá valaki, hogy valójában mi játszódik le benne magában egy konkrét helyzetben. Akkor van ennek szerepe, amikor egy másképpen tudott, másként számon tartott viszonyulásra derül fény. „Ja, hát erről van szó? " – kérdi magától az illető. – A rövid példa: értelmes, kicsit merev személyiségű értelmiségi foglalkozású** 45 éves nő hosszan és elkeseredetten számol be arról, hogy az élettársa elhagyta őt. Előbb érzelmileg, most éppen de facto is. Nem részletezem, az insight (az „ahaélmény") lényege, hogy a saját tesztfelvételeivel egy korábbi időszakban már ismerős nő döbbenten veszi tudomásul: az elhagyó fél énképét adja (Sch: ± 0). Egy markáns, elég ritka énképet, amelyhez hasonló struktúrájút szokott adni, de nem ezt. Felmerül a kérdés, ki hagyott el kit, mélyebben keresgélve az indítórugók után. S mi van ugyanakkor a kötődési képben? Itt sincs –m, az elhagyottság élménye sem kíséri a tudati tartalmat (ti. hogy engem pedig elhagytak). Sőt, egy újabb „ahaélményt" nyújtó tényező is szembeötlik. Bár a vektorhatár két oldalán, de egymást erősítve a következők: a ± k-tól balra, mellette a hy is ±, megosztott (máskor 0 szokott lenni nála). Ez a páros, a ± hy (szereplésvágy, önmegmutatás, annak gátjai stb.) és a ± k önértékelési dilemmát, gondot, szorongást jelez. Így együtt ráolvasva a probandusra, hogy nemcsak hogy ő kellett legyen az

* Szondinak egyszer réges-régen, az Északi-tenger melletti fogolytábor homokos talaján sétálgatva, peripatétikus tanbeszélgetésbe merülve megmutattam egy piros-kékkel szépen kirajzolt tízes sorozatot. „Csupa zene" – mondta. Amit mondott *Volltreffer* volt, telitalálat. Azután belementünk a részletekbe, de azzal kezdte, amit fentebb mondtam.

Magam először szinte mindig az énképre nézek, az vonzza oda a tekintetemet, kivéve, ha valami szélsőséges reakció látszik a széleken, l. az előbbi „torony"-példákat.



** Külön kérdés, megvitatásra érdemes, mennyiben van szükség a sorsanalitikus terápiához vagy foglalkozáshoz bizonyos fokú iskolázottságra? Mikor igen és mikor nem.

elindítója az aktuális szakításnak, de még nem is igazi tárgyvesztésként éli meg ezt, sokkal inkább narcisztikus sérelemnek... (Mindennek a feldolgozása és bármilyen fokú attitűdváltás a további munkától függ, *itt csak az indító insight*ot kívántam jelezni.)

Az előbbi példában a fő áruló jegy az Sch-ban, az énes vektorban mutatkozott meg. Helyzetéből szintén erősen az egoja segítségével igyekezett megoldást keresni, elvi döntések, fegyelmezett munka stb. Fontos adat: *k* típusú elaboráció, énerő, belső tartás, némi merevség. Ez a keményebb, dúr jellegű énstruktúra erősen különbözik a *p* típusútól, a beolvadó, ügyszolgáló vagy a kiszolgáltatottól, amelyik inkább intuícióval és hajlékonysággal tud magán segíteni (moll jelleggel). SZONDI az énes ösztönkörről szólva külön kiemeli, hogy az énfejlődés, énstruktura is nagyrészt génikusan meghatározott. Ha valaki ránéz egy profilra, a máséra vagy a sajátjára, a kiemelkedő és szembetűnő, de széli rajzolaton túl, hangsúlyosan azt fogja keresni, milyen erős és milyen struktúrájú énnel rendelkezik az egyén. Mert ha örökletes, génikus adottságaink eléggé körülhatárolják is a lehetőségeinket, de nem teljesen. Viszonylagos szabadságunk azon a keskeny humán sávon dől el, amit a tudatos és az állásfoglaló énünk elér.

A sorsanalízis egy olyan ösztönlélektan, amelyikben az énnek és részben az énfelettinek – self, szellem – döntő szava van vagy lehet (SZONDI, 1956, 540).

IRODALOM

G. DONÁTH BLANKA (1984) *A sorsanalitikus pszichoterápia néhány specifikuma.* A MPT Relaxációs Munkacsoportjának és a Magyar Pszichiátriai Társaság Komplex Pszichoterápiás munkacsoportjának 1984. április 19–20-i konferenciáján elhangzott előadás

LUKÁCS D. (1996) *Szondi. Az ösztönprofiltól az elméletig.* Animula Kiadó, Budapest

NOSZLOPI L. (1989) *Sorselemzés és kísérleti ösztöndiagnosztika.* Akadémiai Kiadó, Budapest

SZONDI L. (1956) *Ich-Analyse.* Verlag Hans Huber, Bern

SZONDI L. (1963) *Schicksalsanalytische Therapie.* Verlag Hans Huber, Bern–Stuttgart

SZONDI L. (1996) *Ember és sors.* Ford. Gyöngyösiné Kiss Enikő. Kossuth Kiadó, Budapest

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2. 269–270.

Évforduló

90 ÉVE SZÜLETETT BRACHFELD OLIVÉR

BRACHFELD OLIVÉR (1908–1967) az individuálpszichológia jeles egyénisége 90 éve, 1908. február 18-án született Budapesten. Középiskolai tanulmányait a fasori evangélikus gimnáziumban végezte, a tanintézménnyel a család mindmáig kapcsolatban van. 1925-ben érettségizett, de a numerus clausus miatt a pesti egyetemen nem tanulhatott, így két évig a bécsi egyetemet látogatta, s a pszichológiával, pszichopatológiával, Freud és Adler tanaival is ebben az időben ismerkedett meg. 1929-ben került először Barcelonába, s ekkortól datálható nemcsak a spanyol, de elsősorban a katalán nyelv, nép és irodalom iránti szeretete. Az 1936 és 1942 közötti időszak kivételével, amikor Párizsban tartózkodott, valamint venezuelai professzorságának idejét (1950–1957) leszámítva Barcelonában élt és dolgozott, irodalmi doktorátusát a régi katalán irodalomban fellelhető magyar vonatkozásokból írta. Széles körben publikált, írt, előadott, elsősorban a korszerű pszichoanalitikus és individuálpszichológiai irodalmat népszerűsítette Spanyolországban, illetve Katalóniában. A két világháború között tartotta a kapcsolatot a Magyar Individuálpszichológiai Egyesülettel és Máday Istvánnal.

Az életrajzírók, a család és a kortársak tanúsága szerint négy nyelven beszélt, rendkívül aktív és termékeny volt, hozzátenném, hogy bizonyos hipomán és mediterrán vonásokkal. Így talán nem véletlen, hogy ezekkel a személyiségjegyekkel tudattalanul is a latin régió felé orientálódott, s talált ott érvényesülést. Mindmáig ő tekinthető a magyar és katalán nép közötti kulturális kapcsolatok fő reprezentánsának.

Fő műve, mely nevét ismertté tette, az először spanyolul 1951-ben, majd több más nyelven megjelent *Kisebbértékűségi érzések az egyénnél és a csoportban* című vaskos kötet. A könyv igen érdekes, a magyar kiadás jelenleg áll fordítás alatt, ill. kiadás előtt. Elsősorban kordokumentum, egyfajta pszichológiai (individuálpszichológiai) válasz és segítség azoknak az iszonyatos élményeknek a feldolgozásához, melyeket a korszak emberének a II. világháború okozott. Nemcsak a zsidóság és a pszichoanalízis, de a szociológia és általában véve a pszichológia is megpróbált lélektanilag hiteles magyarázatot adni az átélt borzalmakhoz. Széles körben felmerült, hogy a húszas években megalázott és kisebbrendűségi érzésekkel küszködő német népnek Hitler adott önbizalmat, épített fel fölényérzetet, de szóba kerültek Hitler saját kisebbértékűségi érzései, melyeket a zsidóságba vetített s melyeket oly gyászos

következményű életprogrammal kompenzált. BRACHFELD rengeteg szociológiai, történelmi, irodalmi és klinikai anyagot szedett össze a kisebbértékűségi érzés dokumentálásához. Ennek előnyei a téma széles körű áttekintése és „kitekintései", hátránya viszont egyfajta terjengősség, mediterrán szeszélyesség és csapongás, sőt pletykálkodás, zsurnalisztikai fordulatok, nagyvonalúság és pontatlanság a jegyzetelésben. Alighanem a hátrányokat ő is felismerte, amikor az angol kiadásban egy lényegesen rövidített, tömörített változatot jelentetett meg. A küszöbön álló magyar kiadásban egy tovább tömörített és válogatott változatot igyekezünk megjelentetni, megőrizve mind a szövegben, mind a jegyzetekben az időtálló vonatkozásokat.

Sem ez a rövid életrajzi értékelés, sem a fordítás nem valósulhatott volna meg BRACHFELD OLIVÉR öccse, a szintén Barcelonában élő BRACHFELD PÉTER LACZKÓ önzetlen és nagyvonalú támogatása nélkül, akinek ezen a helyen mondunk köszönetet.

Csorba János

Könyvismertetések

A MUNKA VILÁGÁNAK MÚLTJA

KISS GYÖRGY: *A munkalélektan története*
Országos Pedagógiai Könyvtár, Budapest, 1998, 213 oldal

Igényesen és tárgyilagosan megírt hézagpótló munkát vesz a kezébe az, aki KISS GYÖRGY *A munkalélektan története* c. könyvét olvassa. Avatott ember írta, hiszen a szerző nemcsak kutató s oktató munkapszichológus, hanem képzett történész is.

Ha van alkalmazott pszichológiai tudományterület, amelynek művelése csak a legszélesebb körű interdiszciplináris összefüggések figyelembevételével művelhető, akkor a munkalélektan ez a terület. Következésképp fejlődéstörténetét is csak ilyen sokoldalú megközelítéssel lehet bemutatni. KISS GYÖRGY munkája – rendkívül gondos forrásfeltáró tevékenységének köszönhetően (valójában több művet dolgozott fel, mint amennyit könyve végén az irodalomban feltüntetett) – ebből a szempontból is jól sikerült: az ókori filozófiai, vallástörténeti művektől a közgazdaságtanon, természet- és műszaki tudományokon keresztül a szociálpolitikáig s napjaink szoftverergonómiájáig a lehetséges társtudományi kapcsolatokat mind figyelembe vette. E mű, viszonylag rövid terjedelmével is, a munkapszichológia nemzetközi és hazai kézikönyveként forgatható. (Egy újabb kiadásban egy név- és tárgymutató elkészítése tovább növelné ilyen irányú értékét.)

A szerző a munkalélektan történetének fejezetein úgy vezet végig, hogy a különböző korok kutatóival s műveivel együtt, azok sajátos szemléletmódjával is megismertet, s így valóban a munka világával kapcsolatos pszichológiai gondolkodásmód fejlődésébe is bevezet. A könyv öt – pontosabban hat – főrészre tagolódik.

Az első nagyobb fejezet a bölcseleti előzményeket mutatja be. Az ókori görögök (PLATON és XENOPHON) és zsidók (az ószövetségi háborúk), valamint a rómaiak (pl. CICERO) egyaránt szolgálnak alkalmasságbeli és bánásmóddal kapcsolatos tanácsokkal. A pályalélektan csíráit a szerző a 16. századbeli spanyol JUAN HUARTE orvosig vezeti vissza, az ergonómiát pedig, mint a „Teremtőtől származó emberi erők és képességek hasznosítása munkatudományaként" már 19. század közepén a lengyel W. BOGUMIL JASTRZEBOWSKI-nál leli fel. Az ember szerepének felismerése a termelésben az Amerikai Egyesült Államokban jelentkezik a legmarkánsabban (TAYLOR, GILBRETH).

A kísérleti pszichológia hatását a munkalélektani gyakorlatra W. WUNDT-tól eredezteti, s igen részletesen gazdag szakirodalmi elemzéssel tárgyalja. E fejezetben – főként H. MÜNSTERBERG és F. GIESE munkássága alapján – jól nyomon követhető, hogy a pszichotechnika két, „szubjektív" és „objektív" ágában a mai modern munkapszichológia teljes tematikája már jelen van. Ugyanakkor ezen az irányzat szemléleti fogyatékosságait a magyar JUHÁSZ ANDOR már 1929-ben pontosan leírja.

A szociálpszichológia megjelenése a munkapszichológiában – s ugyanúgy a szociálpolitikai szempontoké is – az I. világháború

utáni gazdasági világválságban teljesedik ki. A társas kapcsolatok művelésének ez a vonulata, változó, sokszínű formákban napjainkig tart, s a 60-as évek végétől szervezetpszichológiává terebélyesedik.

A rendszerszemlélet válik uralkodóvá a II. világháború után az ember–gép rendszerekkel s a munkakörülményi tényezőkkel egyaránt foglalkozó ergonómiában is. Ezt a komplex tudományterületet azonban más megközelítésben vizsgálják és másként oldják meg a problémákat a pragmatikusabb amerikai kutatók és másként a szélesebb spektrumban gondolkodó európai szakemberek. Manapság viszont, a szoftverergonómiában, az ember és a gép (komputer) összeillesztését a gondolkodás szintjén oldják meg.

Az ötödik nagy fejezet a hazai munkapszichológia fejlődését mutatja be a századfordulótól. KISS GYÖRGY az emberi tényező jelentőségének felismerését sokoldalú – gazdasági, ipari, társadalmi és tudományos – helyzetelemzésbe ágyazva mutatja be. A képességvizsgálatok és a pályaválasztási tanácsadás kapcsán még a parlamenti törvényalkotó munkára is részletesen kitér. Sorra veszi a különböző intézmények megalakulását és tevékenységük bemutatását a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Pszichológiai Laboratóriumától (1912), az OTI Gyakorlati Lélektani Állomásán és a Honvéd Képességvizsgáló Intézeten keresztül egészen a különböző üzemi pszichológiai laboratóriumokig (pl. BSzKRT) és magánképességvizsgáló intézményekig. Szól az 50-es évek elején bekövetkezett sorvasztó, pszichológiaellenes időszakról is.

A szerző Függelékként valójában egy nagyon színes – s az idősebb kollégák számára izgalmas – hatodik fejezetet is írt a 60-as évek újbóli magyar fellendüléséről. Függelékként, rendkívül kiegyenlített tárgyilagossággal ír az utolsó évtizedekről, hiszen ennek maga is cselekvő részese volt. Személyek, intézmények, kutatási témák és irányzatok vonulnak fel ebben a részben. A korszak tanújaként csak elismeréssel lehet szólni arról, hogy e sok személyi súrlódással is terhes küzdelmes korszakról úgy tud árnyalt képet rajzolni a szerző, hogy mindenkivel szemben tényszerűen korrekt. Ebben a vonatkozásban KISS GYÖRGY munkája napjainkig nyúló gazdag panorámát nyújtó kordokumentum is.

Olyan ez *A munkalélektan története*, mint egy csepp a tengerből: egy sajátos aspektusból a pszichológia egészére nyit ablakot. Olvasása igazi kulturális élményt nyújt.

Külön dicséret illeti a Távközlési Munkalélektani és Üzemegészségügyi Egyesülést, amiért vállalta e munka kiadását.

Rókusfalvy Pál

BIO-SZOCIO-PSZICHOLÓGIAI ÁTMENETEK

MICHAEL COLE–SHEILA R. COLE: *Developmental psychology [Fejlődéslélektan]*
Osiris Könyvkiadó, Budapest, 1997, 787 oldal

A COLE házaspár *Fejlődéslélektan*a az Osiris Kiadó által megjelentetett társadalomtudományi kézikönyvsorozat tagja. A könyv magyar nyelvű kiadása mindenképpen örvendetes fejlemény, hiszen évtizedek óta nem jelent meg összefoglaló fejlődéslélektani tankönyv, holott a gyermek lelki jelenségeinek megismerése nemcsak elszánt lélekbúvárok időtöltése, hanem az a kérdéskör, amelyből a modern társadalmak egyik legfontosabb

alkalmazott területe, a nevelés- és oktatáslélektan táplálkozik. A fejlődéslélektan a tudományos ismeretterjesztés legkedveltebb forrása is. Nem közömbös tehát, milyen alapismeretek, előfeltevések vannak forgalomban. Nemzedékek nőttek fel MÉREI FERENC és V. BINÉT ÁGNES sok tekintetben elévülhetetlen, de mégis harmincéves, és a nagyközönségnek szóló kötetén. Bár vannak szöveggyűjtemények, egyetemi jegyzetek, a modern fejlődéslélektan jó néhány metateoretikus problémája, újszerű kérdésfeltevései és az azokkal kapcsolatos kutatások kívül maradtak a tanárképzésen és az országhatárokon.

A fenti körülményeket tekintetbe véve a COLE házaspár könyvét két, különböző szemszögből kell értékelni. Az egyik a megjelenés eredeti kontextusa: a *Fejlődéslélektan* az amerikai fejlődéslélektani szakirodalom hasonló termékeivel összevetve, a másik a hazai közönség a fent idézett feltételekkel.

A magyar olvasó, látván a tekintélyes, hatalmas irodalmi apparátussal dolgozó kötetet, könnyen gondolhatja: ez „*a*" fejlődéslélektan tankönyve Amerikában. Holott a könyv csak egy az USA-ban megjelenők közül: még jó néhány hasonló van forgalomban. (COLLINS–KUCZAJ, WANDER–ZANDEN, SCOTT és munkatársai, hogy csak néhány szerzőt idézzünk.) És ami a hatvanas évekig élő európai hagyományokon nevelkedett olvasó szemében furcsának tűnik, ezek a tankönyvek nem vagy csak félig rejtett módon képviselnek eltérő előfeltevés-rendszert, még kevésbé koncepciót. Bizonyos értelemben híven, másrészt reflektálatlanul tükrözik a tudomány szerepvállalását, identitászavarait. Valamennyi kötetben, így COLE-éknál is hosszú fejezetet találunk az öröklődés alapelemeire vonatkozóan, ami nemcsak azért szokatlan, mert Magyarországon ez középiskolás anyag, hanem mert nagyon is vitatott (az örökléstani fejezet beiktatása viszont sugalmazó), hogy a gének mennyit és hogyan határoznak meg az emberi viselkedésből. A közelmúlt fejlődéslélektani tankönyveihez hasonlóan ők is osztoznak az idő relativizálásában: napjainkhoz közeledve a szakkönyvekben egyre tágabbak az életkori szakaszok és az anyag tagolása egyre inkább az egyes funkciók szerint szerveződik. Tudjuk, hogy az idő ily módon való kezelése egy meghatározott elméleti álláspontból fakad: az érdekesség az, hogy a kézikönyvek szemlélete egységesült, miközben a vita elméleti síkon nem tekinthető lezártnak, és az életkori határok gyengébb hangsúlya csak látszólagos, hiszen minden, ebben és más könyvekben idézett fejlődéslélektani kísérlet és kutatás életkori keretben zajlik. Hasonlóképpen elfogadott konvenciót követ COLE-ék kötete akkor, amikor külön fejezetben foglalkozik az agresszióval, amelynek fejlődéslélektanban való szerepeltetése már önmagában előfeltevést hordoz (egyébként az általános pszichológia fogalomkörébe tartozik). Az agresszió mintegy 15–20 éve szerepel külön fejezetként a fejlődéslélektani tankönyvekben, azzal párhuzamosan, hogy jelenléte a mindennapi életben növekvő problémát jelent. Az agresszív viselkedés okainak és fejlődésének ismertetése azonban COLE-éknál és más szerzőknél sem tükrözi ezt a nem elhanyagolható körülményt, esetleg utalva az agresszív viselkedés olyan kultúrspecifikus megnyilvánulásaira, mint mondjuk, az iskolai kegyetlenkedés: ez utóbbi harminc évvel ezelőtt jóval ritkább jelenség volt, mint manapság.

A tankönyvszerű kézikönyvek további közös jellemzője, hogy saját koncepció és valódi összevetés nélkül sorban ismertetik a különböző iskolák nézőpontjait például az én, az erkölcsi döntés, az értelem fejlődésére vonatkozóan. A jelenségnek a véleményszabadság nézőpontjából többféle olvasata van: mondhatjuk, ez teszi indokolttá, hogy a könyv minden fontosabb vélemény létéről tájékoztassa az olvasót. Ugyanez az érv azonban azt is igazolhatná, hogy a szerzők vállalják saját álláspontjukat, hiszen a tőlük eltérő nézőpontok ugyanúgy helyet kaphatnak a folyóiratokban és szakkönyvekben, az olvasónak ma már igen sokféle módja van, hogy tájékozódjon. Ha a különböző nézőpontok a kelleténél jobban elférnek

egymás mellett, akkor nincs értelme a tudomány fejlődése szempontjából létfontosságú vitáknak és ez a fejlemény nagyon megnehezíti az ismeretek alkalmazását is: ha komolyan vesszük az előfeltevések különbözőségét, az eltérő gyakorlati döntésekhez vezetne.

Ettől a tradíciótól COLE-ék munkája ha nem is radikálisan, de pozitív értelemben tér el: a szerzőpár más tankönyvírókhoz képest pregnánsabban képviseli saját szemléletét a fejlődés determinációja kérdésében. A fejlődés során bekövetkezett változásokat COLE-ék a biológiai, pszichológiai és környezeti hatórendszer eredőjének tekintik, de ezen belül a kulturális meghatározottság jelenségét hangsúlyozzák. Mindez nem meglepő, tekintetbe véve, hogy MICHAEL COLE a kulturális relativizmus ismert képviselői közé tartozik. Meggyőződésüknek megfelelően alapfeltevéseik egyik fő forrása VIGOTSZKIJ. Tőle származik „a legközelebbi fejlődési zóna" kategóriája: ehhez kapcsolódnak a kisgyermek beszédét, játékát elősegítő anyai reakciók, ennek előjelei észlelhetők a gyermekek szerepjátékaiban. A szerzők arra is törekszenek, hogy nyilvánvalóvá tegyék a fejlett iparú-gazdaságú – úgymond – nyugati kultúra úgyszintén relatív hatását, így például bőségesen idéznek etnográfiai, kultúrantropológiai vizsgálatok eredményeiből. Más kérdés, hogy legjobb szándékuk és indulatuk ellenére is kimondatlanul saját kultúrájuk univerzalitását sugallják: például némileg groteszk módon keresik az iskola, illetve a történeti előzményének tekintett „tanoncság" (talán jobb lett volna inaskodásnak fordítani), e jellegzetesen kulturális termék antropológiai sajátosságait. („JEAN LAVE [1977], aki szabósegédeket tanulmányozott a libériai Monroviában, azt találta, hogy amikor a tanoncok segítenek a bonyolult ruhadarabok elkészítésében, a feladatukat a mester szakértelmük színvonalához igazítja." 487. old.) Másrészt bármilyen fontos is a kultúra és a környezet hatása, nagyon nehéz a családi nevelés, az iskola, egyszóval a szocializációs intézmények működésének sajátosságait és az egyéni fejlődést azonos keretbe foglalni. Az ebből következő felszínesség éppen a szerzők eredeti szándékával ellentétes irányba mutat: a környezeti hatások sommás, leegyszerűsített értékeléséhez (például a nevelési stílusok, vagy a szegénység hatásainak táblázat jellegű összefoglalása, 423, 429 old.).

Ami az értékelés másik síkját illeti: mindezek ellenére (vagy inkább tudatában) a COLE házaspár könyve feltétlenül nyereség a magyar olvasóközönség számára. A szerzők a mérsékelten pozitivista-empirista szemlélet képviselői, ennek megfelelően a kötetben igen gazdag és friss empirikus anyag található. Az ismertetett kutatási eredmények, megfigyelések nagyobbik fele eddig magyar nyelven nem volt hozzáférhető. A tudományos igazolhatóság e felfogása és maguk a konkrét ismeretek, remélhetőleg javítani fognak a pszichológiai ismeretátadás lezüllött színvonalán. A kétségtelenül meglévő kognitív túlsúly megfelel a pszichológiai kutatások fő áramának, ugyanakkor a szerzők a kulturális szempontok hangsúlyozásával igyekeznek megtalálni a megfelelő arányokat.

Különösen akkor hasznosulna a kötet magyar nyelvű megjelenésén munkálkodó szerkesztő, CSIBRA GERGELY és a kiadó törekvése, ha a könyvet nem egyszerűen megtanulandó és fenntartás nélkül elfogadandó ismerethalmaznak tekintenénk, hanem adott szemlélet vagy szemléletek hordozójának, vitára és új empirikus kutatásra inspiráló anyagnak.

Vajda Zsuzsanna

TÖMEG, LÉLEKTAN ÉS TÖRTÉNELEM

PATAKI FERENC: *A tömegek évszázada*
Osiris Könyvkiadó, Budapest, 1998, 206 oldal

Új monográfiájában PATAKI FERENC a társadalomtudományok jelentős lélektani áramlata, a tömeglélektan történetét írja meg. A tömeg tudományos elemzésének és szépirodalmi megfogalmazásának különböző nézőpontjait mutatja be a téma múlt századi megjelenésétől egészen napjainkban érezhető tudományos reneszánszáig. E széleskörű válogatásból kirajzolódik a társtudományok párhuzamos fejlődése, de számot vethetünk általa a tömeglélektant megihlető és korlátozó történelmi eseményekkel, politikai körülményekkel is.

A tömeglélektan inspirálta a tudományos szociálpszichológia kezdeti lépéseit. Hatása mindmáig tetten érhető a kutatások témaválasztásában, a kollektív emberi cselekvésről alkotott elméletekben. Szerepe kimagasló volt a néplélektan, a nemzetkarakterológiák és más kezdeményező próbálkozások mellett is. Az egyén és a tömeg szembeállításával egyszerre szemlélte kritikusan a tömegembert és próbált számot adni az emberi viselkedés és lélek árnyékosabb oldaláról. A felelőtlen cselekedeteket, agressziót, vagy éppen váratlan nagylelkűséget állította szembe a rációval, a tudatos emberi cselekvéssel. Ma már nehéz felmérni azt az óriási népszerűséget, mely a tudományos közvéleményen túl a művelt olvasóközönséget, a társadalmi kérdések iránt fogékony értelmiséget és a kor történelmi léptékű változásaira választ kereső politikusokat (közöttük a tömeget kihasználni vágyó diktátorokat) is magával ragadta. Jól mutatja sikerét a programadó műnek, GUSTAVE LE BON *A tömegek lélektanának* számos kiadása és az a tény, hogy a francia szerző munkáját rövid időn belül tucatnyi nyelvre fordították le, igen hamar társadalomtudományi bestsellerré vált. Olyan további szerzőket ihletve meg, mint SIGMUND FREUD, GABRIEL TARDE, JOSÉ ORTEGA Y GASSET, akik követőik népes táborával vitték tovább az alapgondolatot. E földrajzi és tudományterületi térhódítást kiindulópontként hűen mutatja be PATAKI FERENC, sőt fontos adalékokkal egészíti ki a magyar és a szovjet szociálpszichológia kezdeteiből. Ezzel fájó hiányt enyhít, hiszen az európai és amerikai fókuszú mai tudományos érdeklődésben perifériára szorulnak a speciális társadalmi körülmények között és a nagy művek árnyékában növekvő tudományos iskolák eredményei, sajátosságai.

A tömeglélektan magyar fogadtatását jelzi, hogy viszonylag korán, LE BON művének 1895-ös első kiadása után alig egy évtizeddel találunk értő, és az eredeti elgondolást továbbvivő munkákra. JÁSZI OSZKÁRT említi PATAKI, aki a hazai tudományos közvéleményben elsőként ad hírt a tömeglélektanról, és a választójoggal való kapcsolatának önálló tanulmányt szentel. FARKAS GEIZA kritikusabb elemzése mellett, részletesebben kitér LEOPOLD LAJOS presztízsről írott munkájára, mely LE BON és TARDE hatását is magán viseli. Minden bizonnyal a korábbi nemzetközi tudományos érdeklődésre és a fasiszta rendszerek tömegbefolyására is figyelemmel, a magyar pszichoanalitikus iskola folyóirata, az *Emberismeret* a tömeglélektannal foglalkozó különszámmal jelenik meg 1936-ban. A szám neves szerzői (DONÁTH GYULA, LIGETI PÁL, DÉKÁNY ISTVÁN, ÁGOSTON-WRIKMAN TIBOR, BRAUN SOMA, SZÉKELY BÉLA) FREUD és a pszichoanalízis által ihletve, az aktuális történelmi helyzet, benne a militáns politika szintjére emelt antiszemitizmus tömeglélektani mozgatórugóit elemzik. A magyar tudományosság tehát értően fogadta be és helyenként tovább is gondolta a tömeglélektan klasszikusait.

Bár PATAKI részletesebben nem elemzi, de figyelemre méltó MOSCOVICI könyvének kiindulópontja. A tradicionális társadalmak felbomlásával elérkezett új korszakban szükségszerűnek látja, hogy alapvetően új erők határozzák meg a társadalmi változásokat. Innen szerinte kétfelé indulnak az egymással konkuráló elgondolások. WEBER és MARX nevéhez köthetők azok az elméletek, melyekben a változásokat a gazdasági és bürokratikus korlátozással szembeszálló társadalmi csoport tudatos vagy kevésbé tudatos tevékenysége idézi elő. Minden lázadás, polgárháború, forradalom, tömegdemonstráció tehát csupán a forradalmi változást akaró (dolgozói) tömegek megjelenési formája. Alapvetően eltér ettől a modern társadalmi változásokat tömeglélektani alapon magyarázó gondolatmenet. E szerint nem az egyes osztályok elhatárolódásának, sajátos céljaik, törekvéseik összeütközésének vagyunk tanúi, hanem éppen a társadalmi csoportok közötti választóvonalak elhalványulásának, a társadalmak egyneműsödésének, eltömegesedésének. Az egyéni (csoportos) célirányos tevékenységet felváltja a tömegek tudattalan cselekvése, és ez válik egyre inkább meghatározóvá. MOSCOVICI kérdése tehát, hogy a társadalmi változások az ember „proletarizációja" és a gazdaság feletti társadalmi uralom felé mutatnak-e vagy a tömegesedés felé, mely a társadalmi kategóriák vegyüléséhez és összemosódásához vezet.

A MOSCOVICI által megfogalmazott ellentétes felfogások küzdelmét olvashatjuk ki PATAKI FERENC könyvének a szovjet tömeglélektani törekvéseket, illetve a frankfurti iskola eredményeit áttekintő fejezeteiből. Bár a dilemmára végül egyértelmű gyakorlati választ adott a korabeli szovjet vezetés, azonban az ezt megelőző harcokban érdekes tudományos programok születtek. Összefoglalásukban a ma új lendületet vevő tudományos irányzatok célkitűzéseire is ráismerhetünk. A „kollektív reflexológiában" BEHTYEREV például összekapcsolja a biológiait és társadalmit, kiiktatva a pszichológiai elemzés szintjét. A szociológia, a filozófia (és a marxista ideológia) gondolatait a pszichológiába oltva, a tömegpszichikum mellett megjelenik az osztálypszichikum, „társadalmi pszichikum" is. Ami pedig a szociológiai és a pszichológiai értelmezéseket integráló elképzelésekhez jár közel (l. FARR, 1996), és MOSCOVICI szembeállítását próbálja oldani.

Hasonló szemléletű kiindulópontból jelenik meg az osztály alapú és a tömeg alapú megközelítések kiegyensúlyozásának igénye egy másként deformálódott társadalomban. Amint PATAKI FERENC rámutat, a frankfurti iskola, így REICH, ADORNO és FROMM számára is kihívást jelentett, hogy a korabeli német társadalmi változások rácáfoltak a marxista osztálytudat magyarázatának predikcióira. A német alsóközéposztály és munkásság tömegei nem a saját érdekeikre döbbentek rá, hanem egy egységesítő ideológiát fogadtak el a náci Németországban. A frankfurtiak számára a megoldást a társadalmi-történelmi tényezők által meghatározott tömeg sajátos jellemzőinek vizsgálata jelentette, szemben a tömegről szóló általános érvényű elméletek felállításával. Ezt a termékeny gondolatot azután szerencsésebb körülmények között, újabb karakterológiai és pszichodinamikai szempontok érvényesítésével vitték tovább.

Mint az a fentiekből is kiderül, a tudománytörténeti összefoglaláson túl maguk a tömegjelenségek is máig fontos tárgyát képezik a vizsgálódásoknak. Századunkra az emberi kapcsolatok rohamos eltömegesedése volt jellemző, az így kialakult tömegtársadalmakban a korábbi szerves, személyes, familiáris kötelékeket új típusú kapcsolatok váltották fel. A francia forradalomig szokás általában visszavezetni a tömegek történetét, hiszen a korábban is megjelenő tömeges események itt váltak a politikát alapvetően befolyásoló tényezővé. Legújabb kori történelmünket, a 20. század eddigi történéseit, a jelent sem tudjuk megérteni és valószínűleg az új évezredet sem sejthetjük meg anélkül, hogy számot ne vetnénk e bekövetkezett változással, mely a városias életmóddal, a tömegtermeléssel, a populáris szórakozással és a tömeges politikai moz-

galmakkal a különféle médiumokon keresztül minden zegzugát áthatja életünknek.

PATAKI FERENC könyvében elsősorban nem arra törekszik, hogy a tömegben zajló folyamatok és a tömegek különböző jellegzetességeit a végleges elemzés lekerekített megállapításainak formájában mutassa be. Ehelyett kritikusan szemléli és foglalja össze a témával foglalkozó szerzők gondolatait, megfigyeléseit és elméleteit. A könyv második felében azonban megjelenik a tematikus rendszerezés is, melyet a különböző tömegek főbb típusainak bemutatásával indít, a hagyományosan is feltételezett agresszív tömegtől egészen a globális tömegig. Ez utóbbi azért is érdemel külön figyelmet, mert napjainkban egyre inkább meghatározóvá válik, és élő cáfolata egy klasszikus elképzelésnek, mely szerint az összegyűlt emberek fizikai közössége feltétele a tömeg kialakulásának. A korábban ismertetett tömegtípusoktól abban is megkülönbözteti a szerző, hogy megjegyzi, a globális tömeg más tömegtípusoknak kifejezőjévé válhat, így leginkább az áhítatos, a szórakozó és a demonstráló tömeg hajlamos „globalizálódni". Ezzel dinamizmust ad BROWN kiindulópontul szolgáló tömegosztályozásának, megmutatva a típusok lehetséges egymásra hatását és átalakulásait.

A tömegtípusok sorra vétele után a tudományos szociálpszichológia kísérleti eredményeinek és elméleteinek összefoglalására kerül sor. Előre kell bocsátanunk, hogy a valódi tömegjelenségek laboratóriumi leképezéséhez legalább akkora tudományos optimizmusra és olyan szemléleti alapokra van szükség, mint amellyel LEWIN a különböző társadalmi klímák következményeit vizsgálta. Éppen ezért különösen indokolt, hogy az empirikus összefoglalásban találunk antropológiai jellegű résztvevő megfigyeléseket is. A ma főáramnak tekinthető kísérleti szociálpszichológiában ugyanakkor mikroszkóp alá került számos tömeglélektani részfolyamat, melyek közül az egyéniség elvesztése, a vezetői hatás eszközei, a tömeg tagjainak egymásra gyakorolt változatos befolyásai (pl. affiliációs szükséglet, társas facilitáció, csoportnyomás) kerülnek bemutatásra e fejezetben. Ezek mellé azonban bátran sorolhatnánk és talán sorolnunk is kellene számos csoportlélektani, a vezetéssel, csoportos döntéshozatallal (csoportgondolkodással), a normákkal, szerepekkel kapcsolatos eredményt is. A szociálpszichológiai kutatási eredményekben tájékozódni vágyó olvasó eligazodását mindenképpen segítené, ha a tömegosztályozások, a kísérletek és a magyarázó elméletek egymást követő fejezeteit szorosabb egységben szemlélhetnénk.

Sokat mond ebben a tekintetben, ha *A tömegek évszázadának* elsősorban a tudománytörténeti kronológiára alapozó gondolatmenetét egybevetjük egy szociológiai hangsúlyú amerikai szociálpszichológiai tankönyv (VANDER ZANDEN, 1987) szerkezetével, mely nem csupán a szociális kogníció hagyományos amerikai szemléletét, de HEWSTONE és munkatársainak (1995) hangsúlyozottan európai nézőpontját is meghaladja a tömeglélektan rendszeres tárgyalásával. Ebben a *Kollektív viselkedés és a társadalmi mozgalmak* c. fejezet részeként jelenik meg a *Tömegviselkedés*, ami mellé társul a *Kollektív viselkedés* mellett a *Társadalmi problémák* sajátosságait tárgyaló alfejezet is. Kifejezi ezzel is a tömeglélektani magyarázatok meglévő korlátait, az alternatív megközelítésmódokkal együtt kialakuló összképben mutatva meg e sajátos nézőpont tudománytörténeti jelentőségét és mai használhatóságát. A tömeglélektani magyarázatok kiegészítésének szükségességét ugyanakkor a tömegdemonstráció (pl. tüntetés, sztrájk) példáján is jól érzékelteti. A konvergenciaelmélet alapján ez inkább hasonlít egy szívsebészeti váróra, mint egy járvány sújtotta sokaságra, mivel nem feltétlenül az egyénről egyénre terjedő hangulat, hanem a közös cél hozza össze a tagjait.

Mindenképpen hasznos lett volna, ha PATAKI FERENC élesebb kontúrokkal rajzolja meg a hagyományos tömeglélektani gondolkodás érvényességi körét. Mint látjuk, nem ez az egyetlen szociálpszichológiai megközelítés, mely a különböző társadalmi jelenségeket magyarázhatja, más utakon is eljuthatunk a társadalomlélektanig. Erre

utal az is, hogy a nemrég megjelent *Blackwell szociálpszichológiai enciklopédia* (MANSTEAD, HEWSTONE és mtsai, 1995) is a *kollektív viselkedés* aleseteként definiálja a *tömegviselkedést*, megkülönböztetve többek között a *társadalmi mozgalmaktól* és a *kultuszoktól*. PATAKI FERENC is hangsúlyozta egy korábbi munkájában, hogy a szociálpszichológiai elemzésnek a meglévő társadalmi kategóriákat is figyelembe kell vennie:

> Amint azonban a társadalmi valóság történetileg konkrét jelenségeiről beszélünk, nem elégedhetünk meg a csoport fogalmának ilyen elvont használatával. Elméleti szempontból a csoport mint olyan nem létezik. A társadalmi valóságban csupán meghatározott minőségű, meghatározott ismérvekkel rendelkező és jól körvonalazható funkciókat teljesítő csoportok létezhetnek (PATAKI, 1977, 158).

A társadalomlélektani elemzés belső differenciálásával nem csak a tömeglélektan helyét tudjuk pontosabban kijelölni, de integrálhatóvá válik MOSCOVICI korábban említett elvi megkülönböztetésének két pólusa is. A társadalmi funkciót betöltő csoport- és a határokat összemosó tömegfolyamatok egymással kölcsönhatásban válhatnak így a napjainkra jellemző társadalmi cselekvés különböző pszichológiai mozgatórugóivá.

Egy ilyen irányú elhatárolódás természetesen nem feltétlenül kell hogy tárgya legyen a tömeglélektanról és a tömegek lélektanáról szóló monográfiának. Ezen nem kérhetjük számon egy, a szociálpszichológiai gondolkodásba is bevezető tankönyv logikáját és szerkesztési elveit sem. A monografikus szemléletmódra utal az is, hogy a részletes irodalomjegyzék mellett *A tömegek évszázadában* nem találjuk meg egy tankönyv szokásos kiegészítőit, így a névmutatót és a tárgymutatót sem. Elüt ezzel az Osiris Kiadónál a szociálpszichológiai tankönyvek sorozatában eddig megjelent kötetektől is. De más tekintetben is formabontó e munka.

A tudománytörténeti összefoglaláson és a tömegjelenségek tematikus elemzésén túl, azok újszerű és eredeti alkalmazásait találjuk benne. Egy-egy társadalmi rendszer, történelmi esemény elemzésében felhasználja a felvetett elméleti szempontok összességét. Találó a fasiszta és a kommunista tömegbefolyás párhuzamos elemzése, mely a tömeglélektan gyakorlati felhasználóihoz, a politikusokhoz vezet el bennünket. Nem csupán azt mutatja ki PATAKI FERENC, hogy látható hatással vannak a klasszikus tömeglélektani eredmények a diktátorok (elsősorban Mussolini és Hitler) politikájára, de a tömeghatalomra épülő különböző diktatúrákat és vezetőiket is összeveti. Rámutat arra, hogy mennyire megváltozik a tömeg szerepe, ha vezéreit már hatalomba juttatta, és hogy a pszichológiai mechanizmusokat hogyan egészítik ki másfajta hatalomtechnikai eszközök, amelyekkel a korábban zabolátlan tömeg statisztaszereplővé alakítható. Ugyanígy eredeti a magyar huszadik századi történelem két sorsfordító eseményének tömeglélektani elemzése is. Az 1956-os forradalom és az azt követő restauráció, valamint a rendszerváltás tömegeseményei, politikai tetté váló temetései, demonstrációi elevenednek meg és kapnak újfajta megvilágítást. További elemzésre serkentve bizonyítja a szerző, hogy ezek a történések valóban hűen képesek tükrözni egy-egy korszakban a közhangulat változásait, és kijelölhetik a mindenkori politikai lehetőségeket és korlátokat.

A tömegek évszázada nem csupán tömegről és tömeglélektanról szól tehát. Tömeg, lélektan és történelem hármas vonzásában, a kölcsönhatások érzékeltetésével mutatja be modern társadalmi rendszereink kialakulását és az elkövetkező változások várható irányát. Egy olyan világot mutat be, ahol a lélektannak önálló magyarázó értéke és megállapításainak súlyos gyakorlati következménye van. Nem kínál a természetüknél fogva egyszerűsítő megoldásokat a tömegviselkedés nagy kérdéseire, de elénk tárja a lehetséges válaszok sokszínűségét. Elsősorban a némi előzetes ismerettel rendelkező és a kritikusan bemutatott alternatívák között választani kész olvasónak nyújt hasznos segítséget.

Kiss Paszkál

IRODALOM

FARR, R. M. (1996) *The Roots of Modern Social Psychology*. Blackwell, Oxford

HEWSTONE és mtsai (1995) *Szociálpszichológia, európai szemszögből*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

MANSTEAD A. S. R, HEWSTONE, M. et al (1995) *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Blackwell, Oxford

MOSCOVICI, S. (1981) *L'âge des foules*. Fayard, Paris

PATAKI F. (1977) *Társadalomlélektan és társadalmi valóság*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest

VANDER ZANDEN, J. W. (1987) *Social Psychology*. McGraw-Hill, New York

A NYELVEK VILÁGA

DAVID CRYSTAL: *The Cambridge Encyclopedia of Language [A nyelv enciklopédiája]*
Szerkesztette: ZÓLYOMI GÁBOR
Osiris Könyvkiadó (Osiris tankönyvek), Budapest, 1998, 606 oldal

Új kézikönyvvel gyarapodhat könyvespolcunk az Osiris Kiadó jóvoltából, mely Osiris tankönyvek sorozatában megjelentette a külföldi nyelvészpalánták generációinak első lépcsőfokként szolgáló Cambridge Encyclopaedia of Language magyar változatát, D. CRYSTAL: *A nyelv enciklopédiája* címen. Hiánypótló ez a könyv a magyar nyelvű nyelvészeti szakirodalomban, hisz ez ideig ebben nem találtunk átfogó, szakszerű, informatív, de széles közönség számára is emészthető, korszerű információkat tartalmazó művet. Széttöredező, a szélsőséges specializációt támogató korunkban anakronisztikusnak, illetve túlzó igényűnek tűnhet „enciklopédia" címmel adni ki könyvet, ám CRYSTAL könyve esetében nem zavaró ez a gesztus. A nyelvvel kapcsolatos témák olyan átfogó skálájáról kapunk a könyvben kompetens beszámolót, hogy örömmel kiegyezünk a címmel.

Kifejezett céljait maradéktalanul teljesíti: „A könyv célja, hogy bemutassa a világ nyelveinek roppant változatosságát és azt a rendkívüli kifejezésbeli gazdagságot, összetettséget és szépséget, amely mindegyik nyelvnek sajátja, függetlenül attól, hogy milliók vagy csak néhány százan beszélik – a szépirodalom legváltozatosabb megfogalmazásaitól a hétköznapi érintkezés legsablonosabb megnyilatkozásaiig. Egyidejűleg szeretném, ha az olvasó érzékelne valamennyit a nyelvészeti kutatás varázsából és értékéből..." (9). Az enciklopédiák átlagától eltérően ez egyszerzős mű, az impresszumban csupán (meglehetősen neves) „szerkesztői tanácsadók" vannak feltüntetve. Ennek hatása azonban egyáltalán nem érződik a művön, hacsak nem annyiban, hogy stílusa a műfajban szokatlanul egységes. A könyv 11 részre tagolódik, ezen belül 65 tematikus fejezetet találunk. A fejezetek, de maga a könyv is, nagyszerű és jól megfontolt didaktikával a fejezet (illetve a könyv) témájával kapcsolatos hétköznapi nézetek hétköznapi fogalmakkal történő kifejtésével kezdődik, miközben a szerző suttyomban irányítja az olvasó figyelmét a terület fontos kérdéseire, mégpedig oly ravaszul, hogy közben – erős kontextuális meghatározottságban – alapfogalmakat vezet be, mintegy észrevétlenül, használatukban.

A nyelvtudomány tipikusan nem az a tudomány, amelyben valamely jól körülhatárolható mainsteram elmélet köré szerveződnének azok az eredmények, amelyeket egy egységes szemléletű enciklopédiában (kézikönyvben) lehetne tárgyalni. A különböző elméletek, melyek jelen vannak, gyakran olyannyira eltérőek, hogy még kérdésfeltevéseikben sem értenek egyet. A szerző nagyon bölcsen oldja meg ezt a problémát: nem a versengő elméletek mentén építi fel mondanivalóját, mindvégig roppant pragmatikus, ugyanakkor nagyon informatív. Jelzi az elméleti vitákat, szembenállásokat, ismerteti a fontosabb érveket, majd, ha lehet, állást foglal, általában általános alanyra hivatkozva, „ma már nem fogadjuk el...". Ahol nem lehetséges dönteni, ott ezt jelzi, illetőleg a válaszok gyakorlati alkalmazhatóságára támaszkodik, azaz megmutatja, melyik válasz a gyakorlat mely aspektusából vezet eredményre. Erre jó példa a nyelvi elemzés szintjeinek bemutatása (108. skk), vagy a szintaxis ábrázolásának lehetőségei (124. skk), illetve a társadalmi osztály fogalmának kérdése (56–57), de szinte minden fejezet jó példa volna. Egyébként pedig, ahol lehet, az adott kérdésben legerősebb elmélet válaszát ismerteti CRYSTAL, nem hallgatva el a problémákat, ellenérveket. A legritkább esetben történik meg, hogy ezeket az elméleteket nevesítené, legalábbis szakmailag közismert nevükön. Mindig tisztázza, ha problémás fogalomról, kétséges elméletről, eredményről van szó.

A főszöveg, kézikönyvhöz illően, viszonylag kevés konkrét utalást tartalmaz szerzőkre és szakirodalomra, ezenkívül roppant olvasmányos. Ebből következően – és ez szintén a kézikönyvek jellemzője – sokszor erős odafigyelést kíván egy-egy félmondatból, utalásból elérteni valamely elmélet lényegi mondanivalóját (ilyen a „jelentés használatelméleté"-nek rövid kifejtése a 134. oldalon, vagy a nyelvelsajátítás elméleteinél az innátahipotézis, illetve a kognitív megközelítés elleni-melletti érvek, l. 293–294. old). Ez azonban sem azt nem jelenti, hogy hiányos volna (rendszeressége csodálatraméltó), sem azt, hogy iskolai nyelvtankönyvekhez hasonlóan apodiktikus kijelentéseket tenne bármely témában. A szövegből a tudós alázata érződik a tudás tárgya iránt: nagyon szofisztikáltan mutatja be a „tudomány mai állását" a maga vitás kérdéseivel. Pontosabb szakirodalmi utalásokat a keretes mellékszövegekben találunk, illetve a IV. függelék („További olvasmányok" 567. skk) fejezetekre lebontott tematikus irodalomjegyzéket tartalmaz, pár szavas utalással a könyvek konkrét témájára.

Bár az egyes részek, illetve fejezetek önmagukban is egységes, feldolgozható egységek, sok kereszthivatkozás segít teljesebbé tenni a képet. Így akadnak olyan témák, melyek egy-egy részben kevéssé kifejtettnek tűnnek, ám másutt megtaláljuk a kérdés többi aspektusát. A redundancia elkerülése ezt mindenképpen szükségessé teszi.

A pszichológiai érdeklődésű olvasó számára fontos részek: Az első rész ötödik fejezete röviden taglalja a nyelv és gondolkodás viszonyát (25–27). Remekül mutatja a könyv analitikus szemléletét, ahogy bevezetésképpen különbséget tesz a gondolkodás különböző formái között (hétköznapi nyelven!), majd bemutatja a nyelv és gondolkodás viszonyára vonatkozó lehetséges nézeteket (a függetlenségtől a nyelvi relativizmusig). Keretben introspekciós instrukciót ad, mintegy bárki által elvégezhető kísérleti bemutatását képi és propozicionális „gondolkodásnak". Külön alfejezetben tér ki a SAPIR-WHORF hipotézisre, melyet történeti előzményeivel (!) tárgyal. A téma tárgyalása során ismertet néhány érvet, maga pedig a SAPIR-WHORF hipotézis gyenge változata mellett teszi le voksát („...általában elfogadják", 27.).

Ide kapcsolódik még az első rész negyedik fejezetéből (amelyben a szerző a nyelv funkcióit taglalja – nekem ebből főként a szakirodalmi utalás hiányzik, mert bár a funkciók felsorolása széleskörű, itt a BÜHLER–JAKOBSON-modell igen fontos lenne. Erre az említett függelékben sincs utalás) a nyelv, mint „A gondolkodás eszköze" (23) tárgyalása.

Értelemszerűen ide vág e rész hetedik fejezete („A nyelv és a pszichológiai sajátosságok", 34–37. old.), ahol az intelligencia, a személyiség valamint egymás megítélése (sztereotípiák) és a nyelv összefüggését tárgyalja röviden a szerző. Fontos lehet a pszichológusok számára a diskurzuselemzés módszereinek ismerete (III. rész 20. fej., 154. skk), de a pragmatika sok aspektusa is (21. fej. 159–161). A beszédészlelés témájának is fontosak a lélektani vonatkozásai (188–191). Természetesen pszichológiai relevanciával bír az „Írott és beszélt nyelv" összehasonlítása (IV/31: 226–230), „Az írás és olvasás folyamata" (V/34: 262. skk.), ahol alapfogalmakkal, alapvető kísérletekkel, fontos elméletekkel ismertet meg a szerző.

Az enciklopédia egyik legerősebb és legmélyebben kidolgozott témája a VII. rész: „A gyermeki nyelvelsajátítás". Ez nem véletlen, hisz a szerző eredetileg a gyermeki nyelvvel, annak diszfunkcióival foglalkozott, főszerkesztője volt a *Journal of Child Language* szakfolyóiratnak. (Külön keretes cikkecskét szentel a területtel kapcsolatos „terminológiai fogyatékosságok"-nak a 335. oldalon.) E részben foglalkozik röviden a kérdéskör történetével, hosszabban tárgyalja a kutatásmódszertant, a fő elméletek egymással szembeni érveit ismerteti, majd rátér a fejlődés ismertetésére, melyben az első évet részletesen tárgyalja, a további fejlődést pedig nyelvi szintenként (fonológia, grammatika, szemantika, pragmatika) bontja fejezetekre. Külön fejezetet szentel az iskola szerepének. A tanári viselkedésminták, az olvasás- és írástanítás módszerei, folyamata jelenik meg ebben.

A VIII. rész szintén pszichológiai vonatkozású. „Nyelv, agy és diszfunkció" címmel áttekinti a főbb anatómiai vonatkozásokat, a féltekei dominancia kérdését (nagyon finom distinkciókkal!), a lokalizáció vs. ekvipotencialitás kérdését, a nyelv neuropszichológiai modelljeit, néhány módszert az agyi térképek elkészítéséhez (ezek közül még hiányzik a legújabban divatos fMRI képalkotó módszer), valamint bemutatja a nyelvbotlások egy aspektusát (rövid, elvető jellegű utalással Freudra). Fontos itt a nyelvi diszfunkciók részletes tárgyalása (ez is szakterülete a szerzőnek). Ezek közül is pszichológiai szempontból az afáziafajták, valamint a diszlexia és diszgráfia tárgyalása érdekes.

Fontos még ismerni a nyelvészettörténet releváns fejezeteit, így különösen a 20. század főbb elméleteit, melyeket röviden a könyv utolsó, 65. fejezete tárgyalja. Különösen fontos SAPIR és CHOMSKY munkássága, de a rendelkezésre álló nyelvi adatbázisok néhányának említése is. Az eligazodást segíti az interdiszciplináris területek táblázata.

A fordítás egy kollektíva munkája, és – ahogy nyelvészekhez illik is – nagyon jól sikerült. Nyelvezete egységes, nincsenek benne feltűnő anglicizmusok, a terminológia pontos, és ahol lehetőség van rá, magyar. Az olvashatóságot semmiféle nyelvi nehézkesség nem zavarja.

Különösen dicséretre méltó a rengeteg magyar példa, mellyel az eredeti kiadást kiegészítették, mondhatni magyarították. Egy ilyen jellegű könyvnél nagy hiányosság is volna, ha csupán angol példákon szemlélhetnénk a nyelvtani hibákat, diszfunkciós eseteket, a nyelvi humort vagy a nyelvtani kivételeket, de akár a tipográfiai vagy nyelv- és írástörténeti illusztrációkat, képrejtvényeket is. Mindezekből, és még sok másból a fordítók jóvoltából rengeteget találunk a könyv lapjain. Nagyon jó, hogy sok – és jól megválasztott – irodalmi idézet is tarkítja a példatárat (Ottlik, Széchenyi, Arany, Esterházy, Szőcs Géza, Weöres stb.). A „További olvasmányok" függelékhez is bőséges magyar irodalmat csatoltak fejezetenként a magyar kiadás gondozói, ez szintén nagyon fontos a hazai olvasó számára. A főszövegbe is, annak felesleges megszakítása nélkül, ahol lehetett, illeszkednek az angol példákkal analóg magyar nyelvi jelenségek.

A könyvben dicséretesen kevés *sajtóhiba* maradt (annál kellemetlenebb, hogy mindjárt az *Előszó*ban találunk egyet: a második oszlop első bekezdésének első szavából [könyv] lemaradt a 'v'-betű).

Különös a 49. oldalon egy táblázat, mely

csak akkor válik érthetővé, ha az 50. oldalra lapozunk, és belepillantunk egy, az előzőtől látszólag független táblázatba, ahol megtalálhatjuk a rövidítések feloldását. Hasonló furcsaság fordul elő a 332-es és 333-as oldal két keretes szövegében. Ezek közül az első olyan utalást tartalmaz, amely csak a második (hosszabb) elolvasása után válik érthetővé. Szerencsésebb itt a helyzet annyiban, hogy a két szöveg között nem kell lapozni. Látszik, hogy a keretek mérete késztette erre a fordított elhelyezésre a szerkesztőt. Egyébként a 333. oldal említett szövegében van egy nehezen értelmezhető mondat, ide valószínűleg egy felesleges „nem" csúszott be. Ezeken, és még néhány jelentéktelen sajtóhibán (pl. 109, 345, 493) kívül (és esetleg a 119. oldal nagyobbik keretének alján lett volna szerencsés a teleprinter szót távnyomtatónak fordítani telenyomtató helyett, mely így is értelmes magyar szó, csak mást jelent), melyek nem zavarják jelentősen az olvasót, a könyv hibátlan, szép és gondos munka jegyeit viseli magán. Kiállítása szép, borítója ízléses, kötése időtálló.

Tompa Tamás

A GYES-TŐL AZ APÁS SZÜLÉSIG

C. MOLNÁR EMMA: *Az anyaság pszichológiája*
Pszichológiai Műhely sorozat, 11. kötet
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996, 203 oldal

C. MOLNÁR EMMA tanulmánykötete, *Az anyaság pszichológiája*, nemcsak egy kimeríthetetlen, még mindig – s természeténél és összetettségénél fogva még sokáig – feltáratlan téma több oldalról történő megközelítése, hanem a szerző szakmai-tudományos pályafutásának történeti vázlata is. A kötet a hetvenes–nyolcvanas évektől indulva vezet el bennünket a kilencvenes évek Magyarországáig, kezdeti finom puhatolódzás után közelítve rá egyre mélyebben és intim részletességgel az anyaság, az asszonyi testből fakadó élet misztikumának pszichés átélésére, felvillantva a végén a természet e csodájának egy apró pontját érintő, ám súlyos következményekkel járó sérülését, a Down-szindróma formájában megjelenő születési, genetikai rendellenességet. Az egyes tanulmányok nemcsak időbeli közeledést jelentenek a mához, hanem az anya és magzata közötti térben-lélekben is egyre intimebbé váló kapcsolat közvetítői is, elérve egy olyan szintet, mely az intrauterin létet is felölelve, a tudomány mai állása szerint még egy darabig fokozhatatlan. C. MOLNÁR EMMA témaérzékenységére jellemző, hogy egyszerre figyel az egyénre (mit jelentett számunkra 20 évvel ezelőtt nőnek vagy férfinak lenni; miért nem találnak a nők magukra egy hirtelen nyakukba szakadt anya és feleség szerepben; milyen pusztítást végezhetnek tudatunkban babonáink és hiedelmeink; hogyan forrhatunk eggyé lelkileg leendő gyermekünkkel s ismerhetjük meg mégis kivételességét és egyediségét), s talál rá a különböző korokat aktuálisan leginkább érintő témákra (a női egyenjogúság kérdésére a hagyományok nélküli társadalmi berendezkedésben, az anyaság átélésének lehetőségét GYES formájában felkínáló társadalom meghökkentő jelenségeire, a mágikus elemekben bővelkedő cigány kultúra lassú feltárulkozására; a nők szülőszobai emberi méltóságának keresésére, az igényre, hogy

a bővülő és humanizálódó orvosi ismeretek értő és odafigyelő, gyengéd hagyományokkal egészüljenek ki). A szerző megtehetné, hogy külföldi szokásokra és eljárásokra hivatkozva pusztán ismertet, esetleg rámutat a mai (és az egy–két évtizeddel ezelőtti) magyar egészségügy területén uralkodó, olykor orcapirító állapotokra, ám ezt soha nem teszi. Mindig a konkrét okok feltárására és az adott helyzetben elképzelhető, megvalósítható megoldások keresésére fekteti a hangsúlyt. A vizsgálatok leírását, tárgyalását és értékelését kifejező, a megértést segítő esettanulmányok egészítik ki. C. Molnár Emma stílusa gördülékeny és olvasmányos, talán csak a kötetben igen gyakran használt orvosi és pszichológiai szakkifejezések teszik olykor nehezen követhetővé. Ez utóbbiak használatát persze mindig a leendő olvasóközönség összetétele dönti el, amely – a sorozat címéből ráutalóan következtetve – egyértelműen szakmai, de azért a téma népszerűsége, a szigorúan vett szakmainál szélesebb közönséget feltételezve, esetleg bocsánatossá tenné egyes orvosi-pszichológiai szakkifejezések magyar megfelelőinek használatát, sok esetben (például a perzisztál, detektál stb. esetében) egyszerű köznapi szavakkal való helyettesítésüket. Gyakran indokolatlannak tűnik a szaknyelvben – de ez már némileg túlmutat a jelen kötet keretein – az angolból átvett kifejezések eredeti formában történő alkalmazása, különösen akkor, ha – mint például a "behavior state" (viselkedésállapot), vagy az "insight" (belátás) esetében magyarul is érzékletesen visszaadhatóak. A néha értelemzavaró fogalmazásmódot (lásd a 188. oldal közepén az egyik összetett mondat alanyának bizonytalansága, vagy a 78. oldalon szintén középen egy végeláthatatlan hosszúságú, többszörösen bővített, ám mégis befejezetlenül hagyott mondat) a szöveg gondosabb átfésülésével el lehetett volna kerülni.

A szerző a hetvenes-nyolcvanas években ifjúi buzgalommal és a kor szellemének megfelelően a betegségállapot mindenáron való azonosítására, felismerésére törekedett, melyet megfelelő mérőeszközök (lásd neurózis kérdőív) alkalmazásával sikerült is megoldania, kimutatván, hogy a GYES-en levő anyukák vizsgált mintájának nem kevesebb, mint 42 százalékánál függ össze a „neurotikus tünetmanifesztáció az anyaszerep diszharmóniájával". Maga a neurotikus csoport természetesen ennél szélesebb volt, és a „sine morbo" személyek aránya mindössze a vizsgált minta 37 százalékát alkotta. Az azóta népszerűségéből jócskán veszítő betegségkategória (a DSM–IV-ben például a neurózis már nem is szerepel) ilyetén mérvű kiterjesztésének jogosultsága és észszerűsége erősen megkérdőjelezhető, különösen akkor, ha a bajokat egyedül pszichoterápiás eszközökkel szeretnénk orvosolni (fél éven keresztül heti másfél órában), mindenképpen patológiásnak tekintve azt, ha valaki egy természetellenes állapotra (szociális vákuum; első gyermek esetében az életkörülmények, életfeltételek hirtelen, előzmények nélküli megváltozása egy éppen hogy és verejtékesen megteremtett egzisztenciális helyzetben) alkalmazkodási nehézségekkel és szerepkonfliktusokkal reagál. Érdekes lett volna megnézni, hogy az anya-, a feleség-, a dolgozó nő stb. szereppel való azonosulás nehézségei mellett a „neurotikus" kategóriába eső anyukákat mennyire terhelte meg például a rájuk aggatott „neurotikus anya" szereppel való azonosulás.

Szakmai érésének eredményeképpen a szerző az anyaság egyre korábbi korszakai felé fordul, és egyre pozitívabb célokat tűz ki kutatásain belül. A prevenció után – mely még mindig feltételezi a patológiás állapotok esetleges kialakulásának veszélyét – a harmonikus anya–gyermek, illetve az apák fokozatos bevonásával a harmonikus szülő–gyermek kapcsolat lehető legkorábbi, erőteljes megalapozását, gyökeresen átalakítva ezzel a hagyományos szülőszobai szemléletet is, mely – mint minden orvosi beavatkozás – igen nehezen válik meg az egészséges, a gyógyítás titkainak birtokában levő mágusnak a beteg egyénnel szembeni fennsőbbrendű, olykor diktatórikus pozíciójától,

és alakul át az Embert a világra segítő szolgáltatássá, melynek feladata kicsiszolni, a megszületők és a megszülők érdekében fizikailag és pszichésen is algoritmizálni világra érkezésünk pillanatát. A tanulmánygyűjtemény legnagyszerűbb fejezetei a méhben fejlődő magzattal való imaginációs találkozás pillanatai mellett a mágikus-babonás félelmekkel való terapeutikus megbirkózás, nemkülönben a Down-kóros gyerekekről szóló utolsó rész, melyben a statisztikák szenvtelensége mögött megjelenik az egyéni tragédia, a sorsa ellen lázadó vagy az azzal megbékülő ember szenvedése. Minél többször kellene így – őszinte, a babonáktól és hiedelmektől, hamis szégyenlősségtől mentes módon – beszélnünk hagyományosan tabunak vagy kényesnek tekintett témákról beszélni nemcsak a szakmán belül, hanem mindenkihez szólva. A szerző többször is mintegy „bocsánatot kér" beavatkozásai munka- és időigényessége miatt, mentegetőzve, hogy eredményképpen orvosi beavatkozást nem igénylő, egészséges újszülöttek jönnek világra. Mentegetőznie inkább azért kellene, hogy a foglalkozások csak egy-egy kiváltságos helyen és ad hoc jelleggel történnek, nem szervezetten, mindenki számára hozzáférhetően, függetlenül attól, hogy Kisvárdán vagy a budapesti klinikák közelében készül-e fel valaki az anyaságra, illetve veszélyeztetett-e terhessége, vagy pedig „csak egyszerűen" át akarja élni saját és magzata életének ezt a fontos időszakát, lehetőségei szerint a legjobb indulást biztosítva mindkettőjük számára. Lehet, hogy a gyermeklétszám apadása miatti aggodalmaskodás és az anyákra nem kívánt magzatok erőszakolása helyett a magukat kompetensnek és felelősnek vélő szervezeteknek ezt a kérdést kellene elsősorban kidolgozniuk és megoldaniuk. De ez már egyáltalán nem C. MOLNÁR EMMA felelőssége.

Boross Ottilia

MORÁLIS ÁLLAT: AZ EMBER KETTŐS TERMÉSZETE

BERECZKEI TAMÁS: *A belénk íródott múlt – Evolúció és emberi viselkedés*
Dialóg Campus Kiadó, Pécs–Budapest, 1998. 230 oldal

Az ember kettős természete kettős igényt indukál. Egyidejű vágyakozást a szabadságra és a biztonságra. Önkiteljesítést, a vágyak kiélését és önkorlátozást, valamifajta védelmet a kozmikus belső szorongásokkal szemben: Lehetőséget a lélektani határok átlépésére, magyarázatokat a belső és a külső világ eseményeire.

Az evolúció során egyre bonyolultabb felépítésű, működésű élőlények jöttek létre. A bonyolultabb biológiai felépítés egyre bonyolultabb együttélési, -működési módokat, társadalmi szervezeteket alkotott. Az emberi társadalom egyre komplexebb szabályozást igényelt, miközben az ember kettős természetének is meg kellett felelnie. A komplexebb társadalomban bonyolultabb alkalmazkodási módokra volt szükség, az embernek a saját igényeire alapozott társadalmi szabályok kihívásaira kellett reagálnia.

BERECZKEI új könyvében e kettős természet szociobiológiai megközelítését tárja elénk. Az első két fejezetben, röviden, azon az úton vezeti végig olvasóját, amit a darwini evolúciós gondolat maga is bejárt a megfigyelt jelenségektől az általánosított elméletekig, a darwini forradalomtól a szociobiológia megszületéséig, az ösztönző elméleti újításoktól az átpolitizált torzításokig (a szociobiológia ideológiai implikációinak

külön fejezetet szentel. Ebben az áttekintésben a darwinizmus fejlődése nem katasztrófák között csapongó cikcakkvonalként jelenik meg. Azt megemlíti a szerző, hogy a szociáldarwinizmus után – amit élesen bírál – századunk első felében az evolúciós eszme háttérbe szorult az antropológiai elméletekben, eltekint azonban a darwini eszmét ért kritikák ismertetésétől. A témával elsőként találkozó olvasó számára előnyt jelent, hogy nem kell a különböző alternatív evolúciós és örökléstani elméletek dzsungelében bolyongania. A szociobiológiai eszmék evolúciója így könnyebben áttekinthető.

A könyv gondolatmenetét elsősorban az a klasszikus darwini gondolat határozza meg, hogy az emberiség nemcsak testi felépítése külső jegyeit, hanem viselkedésének szerkezetét, sajátosságait is fejlődési folyamatnak köszönheti. Az emberi természet – írja BERECZKEI – nem valamifajta metafizikai lényeg, hanem az evolúció során kialakult viselkedési módok készlete. Eszerint az emberi viselkedés megértéséhez fejlődéstörténeti múltja megismerésén keresztül vezet az út. Az állatok viselkedésének vizsgálata során feltárt összefüggések – írja BERECZKEI – az evolúciós fejlődés azonos mintázataira mutatnak rá, kiemelik a társas szerveződés alapelveit. Az állati viselkedés modelljei nem arról informálnak minket, hogy az állati társadalmak olyanok, mint az emberi társadalmak, hanem éppen arról, hogy nem olyanok – idézi HINDE-ot BERECZKEI. Az állati modellek viszonylagos egyszerűsége segíthet különválasztani a biológiai és kulturális tényezőket csakúgy, mint megérteni az emberi nyelv és kultúra hatásait az emberi társadalmak szociális szerkezetére. A kultúra meghatározott biológiai struktúrákra épül rá, ezeket a struktúrákat ugyanakkor egy átfogó, új szerkezetben szervezi újra. BERECZKEI könyve első részét egy biokulturális modell bemutatásával zárja. Úgy véli, az emberi viselkedés különböző szintjeit magyarázó, mind az elméleti általánosság, mind a tapasztalati sokféleség tekintetében eltérő modellek noha nem egyenrangúak, mégsem állíthatunk fel értéksorrendet közöttük, viszonyuk inkább kiegészítő, mintsem kizáró jellegű. Ezen biológiai modellek tudományelméleti funkciója kettős – érvel BERECZKEI. Egyrészt, az evolúciós stratégiák feltárása révén segítik a viselkedés pszichológiai, szociális és gazdasági folyamatainak megértését, másrészt egységes alapot nyújtanak a társadalomtudományi elemzések számára. BERECZKEI a csoporttudat és az etnikum kapcsán mutat be egy biokulturális modellt. Az első fokú etnikum a kiterjedt család, melyet a territórium fizikai határai, az endogámia szociális határai és a helyi tradicionális jellegzetességek választanak el egymástól. Az etnikumok fennmaradásában nagy szerepet játszott a reciprok altruizmus, a kölcsönösségi alapon szerzett érdekeltség, ami megfelelt a genetikai érdekeltségi viszonyoknak. Az egyén rokonai, a leszármazás által meghatározott arányban, rendelkeznek az egyén génjeinek kópiáival. Így a rokonoknak nyújtott támogatás, amennyiben növeli a rokon túlélési és szaporodási képességeit, genetikai nyereségként térül meg az egyed számára.

BERECZKEI könyvének többször visszatérő gondolata, hogy az emberi gondolkodás, a társas kapcsolatok struktúrája számos olyan belénk íródott viselkedéselemet tartalmaz, mely állati múltunkból ered. Ezen elemek ismerete nem csupán azért fontos – érvel BERECZKEI továbbra is a darwini örökség a jegyében –, mivel a fejlődéstörténet korábbi szintjének ismerete előfeltétele a fejlettebb formák megértésének. Sokkal inkább azért, mivel ezen beíródott állati emlékekre épültek rá társadalmi szabályozó mechanizmusaink, továbbá – vagy talán éppen ezzel összefüggésben – ezek a múltbéli állati örökségek a mai társadalmi viszonyok között már nem vagy legalábbis nem minden esetben adaptívak.

BERECZKEI – könyve második, filozofikusabb, részében – az emberi érzelmek, a szülői gondoskodás, a státus, a dominanciahierarchia, az önértékelés, az agresszió kapcsán elemzi ezt a problémakört. A szülői gondoskodás változatainak bemutatásakor például az anya–utód kapcsolatot olyan vi-

szonyként tárja elénk, melyben a konfliktusok – a csak részleges genetikai átfedés miatt – elkerülhetetlenek. Ennek háttere az a szociobiológiai elgondolás, miszerint az utódok között nemcsak a természet erői, hanem maguk a szülők is szelektálnak. A szülők ebben az esetben olyan „rugalmas döntéshozók", akik a környezeti feltételeket kiértékelve választják meg (nem tudatosan) a rátermettségüknek legmegfelelőbb viselkedési, utódgondozási formákat, melyek nem törvényszerűen esnek egybe az utód érdekeivel. Az önző gének manifesztációjának eredményeként mind a szülők, mind a gyerek a saját rátermettségét igyekszik maximalizálni. A gyerek génjei azonban csak 50–50%-ban közösek a szülők génjeivel. „Ennek megfelelően az anya arra szelektálódik, hogy bizonyos ponton abbahagyja a szoptatást vagy költést és újabb utódba fektessen be, míg az utód akkor növeli alkalmasságát, ha további gondoskodást követel ..." (133). A konfliktust mindkét résztvevő bizonyos taktikák segítségével igyekszik megoldani. A gyerek regresszív viselkedésével igyekszik több figyelmet vonni magára. Az anya a testvérek közötti önzetlenséget szorgalmazza.

Az agresszióról szóló hosszabb fejezetben, rövid filozófiai áttekintésében, BERECZKEI az ember alapvetően békés és agresszív természetére egyaránt idéz elméleteket. Kihangsúlyozza, hogy az etológia és a szociobiológia szemszögéből az agresszió nem önmagáért való erőszakot, hanem az erőforrások megszerzésére irányuló, bizonyos körülmények között adaptív/előnyös magatartást jelent. Ugyanakkor számos hátránnyal is jár, éppen ezért az állatok agresszív magatartása sok esetben ritualizálódik, kommunikációs jelleget ölt. Noha az ember agresszív magatartása kultúránként eltérő jellegzetességeket mutat, az evolúciós örökség mindegyik mögött felfedezhető. A fiúk agresszív viselkedésének mértéke jellemző a kultúrára, amelyben nevelkednek, az egy főre eső gyilkosságok tekintetében azonban, bármilyen meglepő, nincs különbség pl. a busmanok és a chicagóiak között.

Nincs-e ellentmondásban a velünk élő, sokszor inkább fenyegető mint adaptív „viselkedésközületek" megléte az evolúciós fejlődés gondolatával?

Két okból sincs. Egyfelől, az evolúciós fejlődés nem jelent törvényszerűen tökéletesedést is. Fejlődéstörténetünkben az új szervek inkább hirtelen, „céltalanul", és nem szükségszerűen jelentek meg. GOULD (1993) véleménye szerint az evolúciós változások mögött meghúzódhatnak nem adaptív okok, egy jelleg specifitása nem áll ellentétben túlélési értékének hiányával. GOULD úgy véli, sok élőlény szervezetének specifikáltsága a túlélés szempontjából aluldeterminált: jellegeik sokszor azután nyertek túlélési értéket, miután véletlenül vagy valamilyen más okból kiszelektálódtak. Ha elfogadjuk azt a feltételezést, amit BERECZKEI is hangsúlyoz, hogy a viselkedéselemek is hasonló evolúciós fejlődésen mentek keresztül, úgy nem meglepő a szociobiológia azon állítása sem, hogy az emberi morál, etika is evolúciós produktum.

Másfelől, az írott történelem kezdetétől, esetleg már korábbi időszakoktól, nem a természetes kiválogatódás játssza a főszerepet az emberi faj átalakulásában. A kultúra szelektáló hatása sokszor sokkal meghatározóbb. Hatását többféle módon is kifejtheti. Direkt beavatkozás, mesterséges szelekció útján, amire az emberi kultúrtörténet sok szomorú példát szolgáltat a spártai kiválasztási módszerektől a náci haláltáborokig. Másrészt, a rohamosan változó kulturális elvárások, szellemi áramlatok követelményei sokszor önmagukban is elegendő „szelekciós nyomással" bírnak.

A biológiai és a kulturális evolúció között talán mégsem áthidalhatatlan a szakadék. Természetünk számos vonása kétségtelenül kromoszómáinkban rögzített, úgy tűnik viszont, hogy genetikai programunk korlátai sok tekintetben rugalmasabbak, mint azt korábban gondolták. A modern genetikai elméletek szerint a törzsfejlődés során a genetikai program egyre rugalmasabbá, nyitottabbá vált. Ezáltal az epigenezisben – írja BERECZKEI – megnőtt a lehetősége a genetikai program alternatív megvalósításainak.

A modern kognitív pszichológia is ebbe az irányba tapogatózik (pl. a KARMILOFF SMITH által leírt reprezentációs újraírás vagy a PIATELLI-PALMARINI-féle belső szelekciós mechanizmus elképzelés) csakúgy, mint a szociológiával való egymásra találásából létrejött evolúciós pszichológia. COSMIDES és TOOBY szerint számos problémaspecifikus viselkedési algoritmussal rendelkezünk. Ezek alternatív módokon is felhasználhatók, de életközeli helyzetekben – például a csalás leleplezése – működnek a leghatékonyabban. A szociobiológiát és az evolúciós pszichológiát egy további probléma is összeköti. Mindkét elméleti rendszerben nagy az ugrás – hiányos az érvelés – a gének és az adott magyarázott viselkedés között.

Az embernek a saját maga alkotta társadalmi törvényekhez, elvekhez kell alkalmazkodnia. A pszichológiai tér és idő ugyanolyan fontos, mint a természeti, fizikai maga. Ennek a pszichológiai térnek, az önmagunkról és környezetünkről való tudásnak is megvan a maga fejlődéstörténete. Szellemi örökségünk is történeti képződmény. Az emberi lét egyik paradox jelensége, hogy az embernek önmaga révén kell emberré – vagy valami mássá, erkölcsösebbé, természetibbé, igazából előre nem is látható, hogy mivé – válnia. Olyan jövőbeli kihívásokra kellene felkészülnie, amelyekről ma még semmit nem sejt. U. HERMANN e paradoxon feloldására tett törekvésünket, kicsit talán szkeptikusan, „a megjobbíthatatlan tökéletesítésének" nevezi el. Úgy véli, ez az állapot az emberi lényegben gyökerezik, és olyan tényezőkből tevődik össze például, mint az ember természete és kultúrája közötti kiegyensúlyozatlanság vagy mint kiteljesedésre való képtelenség és az önmagunk jobbá formálásának állandó igénye közötti áthidalhatatlan szakadék.

Mivel szellemi örökségünk történeti képződmény, jellegzetességei, változásai igazából utólag válnak tanulmányozhatóvá. KOESTLER *Alvajárók* című könyvében a tudás fejlődését alapvetően szabálytalan, néha irracionális folyamatként írja le, ahol a biológiai evolúcióhoz hasonlóan egyszerre találhatunk hirtelen létrejött, jelenleg haszontalannak tűnő mutációkat, elméleti zsákutcákat csakúgy, mint robbanásszerű fejlődést, zseniális találmányokat (arra, hogy a darwini fejlődéstörténet ezek közül melyik csoportba tartozik, ma még – a fenti okok miatt – felelőtlenség válaszolni).

KOESTLER véleménye szerint nem keletkezik új szintézis csupán abból, hogy összevonjuk a biológiai és szellemi evolúció hatásait. Könyvében BERECZKEI nem erre tesz kísérletet. Nem is amellett érvel, hogy az ember és az emberi társadalmak vizsgálatát a szociobiológiára kellene redukálni – miközben kiemeli a redukcionista szemlélet számos hasznos elemét –, hanem hogy egy átfogó viselkedéskutatás nem lehet meg nélküle. BERECZKEI a szociobiológia klasszikus ismeretelméleti bemutatására vállalkozott. Bővebben ír arról, mi az, amit a szociobiológusok az emberi viselkedés különböző elemeiről állítanak, és szűkszavúbban arról, milyen korlátai vannak a szociobiológiai elképzeléseknek. Nekem a könyvből ez hiányzik.

Szüntelenül más fizikai és pszichológiai térben szeretünk, gondolkodunk, emlékezünk, mint korábban. Sokszor nehezen találjuk helyünket, határainkat szűkebb társadalmi környezetünkben, a csoportokban, ahol szintén kettős igényeink működnek. Csoport és egyén, kiterjedés és elhatároltság. Úgy tűnik erős vágy él bennünk a csoporthoz való tartozás iránt – írja BERECZKEI. A csoportidentitás az egészséges emocionális és intellektuális egyéni identitás szempontjából nélkülözhetetlen feltétel. A csoporttagokkal való belső egység érzése emeli önértékelésünket a saját csoport pozitív tulajdonságainak felnagyításával, az én kiterjesztésével, a csoporttagok pozitív visszajelentéseivel; másrészt elhatárol a csoporton kívüli személyek kirekesztésével. BERECZKEI úgy véli, az erős csoportorientációnak mély evolúciós gyökerei vannak. Mivel a csoportos életforma sok tekintetben – vadászat, hadviselés – előnyt jelentett őseinknek, azok az egyének szelektálódtak ki, akik rendelkeztek a csoportos együtteléshez szükséges olyan tulajdonságokkal, mint a

kooperáció, a konformitás az önzetlenség stb. Azonban egy viselkedés adaptív jellege, mint az Gouldot idézve DENNETT is írja, önmagában az adott vonás genetikai meghatározottságának még nem elégséges bizonyítéka. A kulturális hatások, a faj általános értelmessége – és ennek minden további következménye – is fontos összetevő. Az ember kettős természete, valószínűleg, kettős meghatározottságú megközelítést igényel, hiszen abszolút biológiai és kultúrlények vagyunk egyidejűleg.

Könyve harmadik, záró részében BERECZKEI bemutatja az erkölcs, az etika szociobiológiai magyarázatát, érvel a szociobiológia ideológiamentessége mellett. A szociobiológia önanalízisünk egy lehetséges eszköze, de – mint minden más szellemi termék esetében – az adott kulturális, hatalmi környezet dönti el, mire használja fel, éppen ezért akár ideológiává is válhat. Erre a genetikailag meghatározott különbségek természetszerűként, eleve elrendeltként való torzított megjeleníthetősége – amiben talán a gének és a kialakuló megfigyelhető viselkedés viszonyának elméleti hiányosságait használják ki – teszi különösen alkalmassá.

Egyén és társadalom, belénk íródott biológiai örökség és „kultúrgének", folyamatos függés és egymásrautaltság. Arra, hogy ez a kapcsolat milyen szabályok szerint, hogyan működik, valószínűleg csak egy átfogó tudományos megközelítés adhat majd a jelenlegieknél pontosabb választ.

Tamás István

IRODALOM

DENETT, D. (1998) *Darwin veszélyes ideája*. Typotex Kiadó, Budapest

GOULD, S. J.(1993) *Eight little piggies*. W. W. Norton Company, New York

HERMANN, U. (1998) A megjobbíthatatlan tökéletesítése. In Kamper és Wulf: *Antropológia az ember halála után*. Jószöveg-Műhely Kiadó, Budapest

JACOB, F. (1974) *A tojás és a tyúk – az élők logikája*. Európa Kiadó, Budapest

KOESTLER, A. (1959) *The Sleepwalkers*. A history of man's changing vision of Universe Hutchinson of London, London

PIATELLI-PALMARINI (1989) Evolúció, szelekció és megismerés. A tanulástól a paraméterbeállításig – a biológiában és a nyelvben. In Pléh Cs., szerk. *Kognitív tudomány*. (1996) Láthatatlan Kollégium–Osiris Kiadó, Budapest

KARMILOFF SMITH (1992) *Beyond Modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press, Cambridge, MA

DAMASIO TÉVEDÉSE

ANTONIO R. DAMASIO: *Descartes' Error – Emotion, Reason and the Human Brain (Descartes tévedése – Érzelem, értelem és az emberi agy)* Fordította: Pléh Csaba
Aduprint Kiadó, Budapest, 1996, 347 oldal

DAMASIO *Descartes tévedése* című könyve azoknak az ismeretterjesztő könyveknek a számát növeli, melyek az emberi megismerésről, illetve annak biológiai alapjairól szólnak. Ma már egy nem szakmabeli is bepillantást nyerhet korunk tudományos nézeteibe.

Az utóbbi évtizedek új interdiszciplináris tudománya, a kognitív tudomány figyelmének középpontjában az emberi megismerés áll. Különböző tudományterületek képviselői, filozófusok, pszichológusok, neurobiológusok, számítástudományi szakemberek, nyelvészek, fizikusok, próbálnak közös nyelvet keresni, hogy gazdagítsák az emberről alkotott tudásunkat. A téma tehát megvan, az ötlet jó, a párbeszéd megkezdődött, a közös nyelv azonban még hiányzik. Az eredmény mindenesetre kézzelfogható: számos könyv, cikk, tudományos munka jelent meg az emberi megismerésről, melyek megpróbálnak túllépni saját szaktudományuk keretein. Ez persze néha azzal jár, hogy pl. biológusok vagy fizikusok naivan filozófiai értekezésekbe kezdenek vagy megpróbálnak más területeken újat, vagy éppen kritikát alkotni. E próbálkozásokat azonban színfoltoknak tekinthetjük a tudomány palettáján.

A kognitív pszichológia, majd később a kognitív tudomány kezdeti időszakainak legfőbb kritikája az érzelem ignorálása volt. A kritikusok szerint a különböző komputációs elméletek a száraz, racionális, szenvedélymentes emberképet hangsúlyozzák, melyből hiányoznak az életközeli megnyilvánulások, a „való" érzelmek. Ez a hiányosság azóta megszűntnek mondható: a nyolcvanas évektől az érzelmekkel foglalkozó kognitív irodalom száma jelentősen nőtt. Gondoljunk csak a hálózatelméletek területén BOWER és követőinek munkásságára (BOWER, 1981), a megismerés és érzelmek kapcsolatát vizsgáló LAZARUS és ZAJONC (1980) tanulmányaira. Az újabb keletű érzelemelméletekre és kritikákra példa ROM HARRÉ (1994) második kognitív forradalomként emlegetett spekulatív diszkurzív pszichológiája is, melynek érzelemelmélete négy tényezőből áll: *1.* testi érzések, *2.* testi megnyilvánulások, *3.* kognitív ítéletek és *4.* morális ítéletek. Az első három a klasszikus érzelemelméleteket tükrözi, míg a negyedik a „diszkurzív" elem, mely erősen megkérdőjelezhető (PLÉH, 1997).

DAMASIO könyve újabb hozzájárulás az érzelem témaköréhez, és – mint az alcím is mutatja – az érzelem és értelem, érzelem és racionalitás kapcsolatának vizsgálatához.

Korunk elmefilozófiájának egyik fő vonulata az antikarteziánus test-lélek felfogás, melyet népszerűsítő könyveikkel a filozófus DENNETT (1989, 1996), az evolúciókutató DAWKINS (1995), és a neurobiológus DAMASIO (1994) is próbált köztudatba vésni. A *Descartes tévedése* is hangsúlyozza e felfogást, amit 40 évvel korábban a behaviorista korszellemtől áthatott RYLE (1949/1974) bizonyított. E témára még a könyv kritikájánál részletesebben visszatérek.

E könyv alapját tehát a neurobiológia, tartalmát az érzelem és megismerés kapcsolatának problémája, míg filozófiai hátterét az antikarteziánus felfogás adja.

Damasio koncepciója

A könyv egy múlt századi eset rekonstrukciójával nyit, melyben P. G. frontális lebenyének ventromediális területe sérült. A páciens orientációs zavarokat, szinte pszichopátiás tüneteket mutat, miközben értelmi zavar nem tapasztalható nála. Nehezen felel meg a szociális követelményeknek; helyzetnek nem megfelelő, gyakran modortalan, perverz kifejezéseket használ, melyek korábban nem voltak jellemzőek rá. A szerző több mai eset vizsgálata után arra a következtetésre jut, hogy *1.* a prefrontális lebeny fontos szerepet játszik az érzelmi működésben, szembehelyezkedve a klasszikusabbnak számító felfogással, mely az érzelmeket elsősorban a limbikus rendszer működésének tulajdonítja; *2.* a páciensek ugyan reagálnak az érzelemkeltő ingerekre, de azokat „nem élik" át.

Több érzelmi rendszert különböztet meg. *1.* Az elsődleges érzelmek, melyeket DAMASIO veleszületett, előrendezett, jamesi típusú jelzőkkel lát el, a limbikus rendszer hálózatainak (elsősorban amygdala, cingulum elülső része) következményei. „Az előrehuzalozott érzelmi reakcióhoz itt arra van szükség, hogy egy adott dolog (állat, tárgy) kulcsjegyét vagy jegyeit a korai szenzoros kérgek felismerjék és besorolják, s az amyg-

dalához hasonló struktúrák jelzést kapjanak ezek egyidejű jelenlétéről. A folyamat azonban nem áll meg a testi válaszoknál, hanem, különösen embereknél az érzelem átélésével folytatódik." (136) Itt különösen fontos az érzelmi testi állapot és a tárgy közötti kapcsolat észrevétele.

2. A másodlagos érzelmek attól kezdve jelennek meg, hogy átéljük az érzéseket, és rendszeres kapcsolatot teremtünk egyik oldalról a tárgyak és helyzetek osztályai, másik oldalról pedig az elsődleges érzelmek között. A hálózatot, mely az elsődleges érzelmeket tartalmazza DAMASIO kiterjeszti a prefrontális kéreg bizonyos részeivel, illetve a szomatoszenzoros kérgi felületekkel. A másodlagos érzelmek tehát az elsődleges érzelmek gépezetét használják fel, ami a szerző szerint jó példa arra, hogy az evolúció barkácsoló módon építkezik. A P. G.-hez hasonlóan prefrontális (ventromediális) sérült betegeknél a második típusú érzelmi folyamatok károsodnak. Nem tudnak érzelmeket generálni bizonyos helyzetek és ingerek keltette képekhez, és így nem tudják átélni az ehhez tartozó érzéseket.

A szomatikus marker feltevése

A könyv központi gondolata a szomatikus marker feltevése. A szerző ezzel próbálja bizonyítani, hogy a látszólag hideg, racionális döntéshozó és következtető gépezetünk is érzelemfüggő. Mikor döntést hozunk, problémát oldunk meg, rendkívül nagy számú alternatíva között kell választanunk, melyek közül pusztán költség-haszonelemzéssel kiválasztani a megfelelőt elég hosszadalmas lenne. Itt jönnek segítségünkre a szomatikus markerek. „A szomatikus markerek a másodlagos érzelmek által generált érzések sajátos esetei. Ezeket az érzelmeket és érzéseket tanulás révén összekapcsoltuk bizonyos szcenáriók előrejelezhető jövőbeni kimenetével. Amikor egy negatív szomatikus jelölő együtt jár egy bizonyos jövőbeni kimenettel, a kombináció vészcsengőként működik. Ha ehelyett egy pozitív szomatikus markert kapcsolunk össze a dologgal, ez vonzerőjelzés lesz." (174) Az alternatívák számát e rendszer redukálja feldolgozható mennyiségűvé, jelentősen megnövelve ezzel a döntések, következtetések sebességét. Mind a szociális szféra választásainál, mind elvontabb területeken – mint a matematika – ezek a mechanizmusok érvényesülnek, még az intuíciónál is. A markerek idegrendszeri hátterét a prefrontális lebeny bizonyos területei adják, természetesen az elsődleges és másodlagos érzelmek idegrendszeri hátterével együtt. A prefrontális lebeny „eszményi voltának" (183) fő oka, hogy *1.* bemeneteket kap a szenzoros területekről, „ahol a gondolatainkat alkotó képek alakulnak, beleértve a szomatoszenzoros kérget, ahol folytonosan képződnek le a múltbeli és pillanatnyi testi állapotok" (180), *2.* bemenetet kap az agy számos bioszabályozó területéről (pl. az agytörzs, bazális neurotranszmitter magvai, de kapcsolata van az amygdalával, a cingulum elülső részével és a hipotalamusszal is), *3.* „maga kategorizálja a helyzeteket, mindennapi élettapasztalataink együttjárásait" (181), *4.* kapcsolatban van az agy számára hozzáférhető minden motoros és vegyi válaszúttal.

Az érzelmek tehát nélkülözhetetlen iránytűk mind a kognitív működésünkben, mind az integrált emberi tevékenység számára.

Déjà vu
Régi felfogás új köntösben

A fentebb ismertetett koncepció már első hallásra ismerősnek tűnik. Leegyszerűsítve a már amúgy is elég egyszerű elméletet, azt mondhatjuk, ha egy dolog vagy ingerhelyzet összekapcsolódik testi érzésekkel, akkor a legközelebbi hasonló együttjárások esetén jóslások tehetők. Pl. van egy forró tűzhely, van egy erős fájdalom, és ezek egyszerre vannak jelen, akkor legközelebb kihagyjuk a válaszrepertoárunkból a tűzhellyel való közvetlen találkozást; vagy, hogy jellemzőbbet mondjak, ha egy kutya egyszerre hall csengőt, valamint szájszervének testi érzései eledelt jeleznek egy időben, akkor ezek ösz-

szekapcsolódnak, és a legközelebbi alkalomkor hasonló ingerhelyzetben az emésztőrendszer felkészül a várható eseményekre.

Fújjuk csak le a port egy PAVLOV tanulmányról (1936), és lapozzunk bele! A hasonlóság figyelemreméltó, még a nyelvezetében is. A behaviorizmus operáns és klaszszikus kondicionálásának alapjait képező feltételes „reflexológia" köszönt ránk DAMASIO könyvéből is, méghozzá a szomatikus marker elméletének képében. A mechanizmusok valójában majdnem ugyanazok, csak elnevezésbeli eltérések vannak. Miért majdnem? DAMASIO korunk neurobiológiai ismeretével ruházza fel a klasszikus elméletet. PAVLOV és THORNDIKE örülnének annak, ha látnák munkásságuk modern megerősítését, ahogy valószínűleg annak is, hogy az érzelem fogalma mögött többé-kevésbé pontos idegrendszeri térkép húzódik. Szép példája ez a tudomány folytonosságának, vagy a szerző kicsit egyszerű gondolkodásmódjának. Ha egy elmélet egyszerű, megvannak a biológiai alapjai, viszonylag pontos jóslásokat ad a jelenségek egy osztályáról és azokat jól magyarázza, mindenképpen ki kell állni mellette. De kérem legalább egy hivatkozást tegyünk az „ősökre"! DAMASIO még csak meg sem említi volt Nobel-díjas kollégájának nevét.

Az igaz, hogy az asszociáció a pszichológia legalapvetőbb törvényei közé tartozik, az inger-válasz kapcsolat és biológiai alapjainak vizsgálata azért mégis Pavlovéktól indult, nagy hatást téve mind a pszichológiára, mind a biológiára (történeti szempontból l. még pl.: BIKOV, 1953; ANOCHIN 1968).

Damasio tévedése

Damasiónak két problémája van DESCARTES-tal: egyrészt „a dualista felfogás, amellyel Descartes elszakította a lelket az agytól és a testtől, s amely valamilyen módon továbbra is befolyásos maradt a nyugati tudományokban és humaniórákban", másrészt e felfogás modern változatai, például az a gondolat, hogy test és lélek olyan kapcsolatban vannak egymással, mint szoftver és hardver (240).

Először is egy széles körben elterjedt félreértésről ejtenék szót. A megismeréssel foglalkozó tudósok között, de még filozófusok között is igen gyakori DESCARTES-ot hibáztatni a dualizmus „köztudatban" maradásáért. DESCARTES valóban prototipikus példája a test-lélek probléma dualista felfogásának, és csodálatos teljesítmény a két rész összehangolására tett kísérlete. Nem szabad elfelejteni azonban, hogy ő is csak korának embere volt. A kereszténység a IV–V. századtól a XX. század elejéig domináns volt Európa nagy részén, szelleme áthatotta a kultúrát és az emberek gondolkodásmódját. A két szubsztancia létét is ő közvetítette az embereknek, miután zsinati döntéssel a test–lélek–szellem hármast két elemre, testre és lélekre redukálta.* Ez az eszmerendszer gyökerekig bevéső dött az emberek gondolkodásmódjába, és nem szabad elfelejteni, hogy lényegében a XVIII. század végéig kemény szankciókat is bevezettek ennek védelme érdekében. DESCARTES tehát csak finomítani, filozófiailag alátámasztani próbálta kora eszmerendszerét. ARISZTOTELÉSZ valószínűleg nem DESCARTES-ra – ahogy DAMASIO feltételezi –, hanem az egyházra lett volna *bosszús* (243).

Apró pontosításra szorul, hogy a szerző véleménye ellenére DESCARTES nem „szerette volna a nem fizikai jellegű lelket bebörtönözni a tobozmirigybe" (127). Descartes pontosan leírja, „hogy a lélek valójában az egész testtel van összekapcsolva, és hogy nem állíthatjuk valójában, hogy, a többieket kizárva, a test valamelyik részében van (...); s mivel a lélek olyan lényegű, hogy semmi-

* A „szellem" elhagyásának valószínűleg két oka lehetetett: az egyik, hogy a közember nem tudott igazán differenciálni lélek és szellem között, ezért az eszmék jobb eladhatósága végett egyszerűsítettek; a másik ok az lehetett, hogy a szellem fogalmának létezik materialista jelentése is (az utóbbiról lásd JUNG, 1945).

féle kapcsolata sincs a kiterjedéssel, sem a dimenziókkal vagy az anyag más tulajdonságaival, amelyekből a test összeáll, hanem csak az összes szerve együttesével" (DESCARTES, 1994, 50).

A dualista felfogás meggyőző kritikája után (RYLE, 1949) az új funkcionalizmus próbált választ adni a test–lélek kérdésre, melynek egyik fő harcosa JERRY FODOR (1989). E koncepció szerint a lelki működés a fizikai organizmus szerveződési formája. DAMASIO (240), Searle (FODOR, 1985; DARAB, 1991), L. Dreyfus (DARAB, 1991) oldalára áll e koncepció kritikáját illetően, dualistának minősítve azt, jóllehet emellett érveket nem hoz fel. Mindenesetre négy oldallal később a lelket a szervezet bonyolult és egyedi állapotaként írja le. DAMASIO neheztelése valószínűleg arra a gondolatra vonatkozik, hogy a testtől függetlenül vizsgálható az (elme)program. A filozófus Hilary Putnam szerint azonban az elmeprogramot olyan alapfogalmak és szabályok alapján építjük fel, mint bármely más logikai vagy matematikai elméletet. Tehát az elmeprogram is ugyanazon a módon létezik, mint a matematika vagy a logika, az utóbbiaknak mégsem tulajdonítunk semmilyen „misztikus" vonást (JAKAB, 1994). A vitát nem mi döntjük el, de DAMASIO homályos filozófiai utalásaiból következtethetünk, hogy ő sem kompetens e kérdésekben.

Könyvismertetőről lévén szó, mindenképpen meg kell említeni a könyv kiegyensúlyozatlanságát. Némely részek túlrészletezése, unalomig való sulykolása mellett igen gyakoriak a kidolgozatlan fejezetek. Az sem világos, kinek szól ez a könyv. Ha szakmabelieknek – értsd: megismeréssel foglalkozó kutatóknak –, akkor ez a könyv túl hosszú és túl elcsépelt: egy 20 oldalas tanulmány bőven elég lett volna. Ha széles rétegeknek szól, akkor viszont számos dolgot részletezhetett volna, pl. bizonyos agyterületek helyét, funkcióját. A hazardírozási kísérlet (208–217) részleteinek, eredményeinek ismertetése pedig mindenkinek hasznára vált volna, legalább egy részletesebb táblázat erejéig. És kérem, az unalmat ne rosszul sikerült irodalmi hivatkozásokkal próbáljuk feloldani, mint pl. *Trisztán és Izolda* története! Az is kérdéses, mennyire illik-e könyvbe Wagner és „vonzódásai" (125–126). A szomatikus marker feltevését valószínűleg ezek nélkül is megértjük, és általánosítani tudjuk az élet sok területére.

Ezek ellenére a könyv jelentős a tekintetben, hogy a köztudatba próbálja vésni a prefrontális lebeny szerepét az érzelmi működést illetően, rávilágít az érzelem és megismerés kapcsolatának neurobiológiai alapjaira, a neurobiológia és orvoslás korlátaira.

Németh Dezső

IRODALOM

ANOCHIN, P. K. (1968) A feltételes reflex biológiai gyökerei. In Ádám Gy., szerk. (1972) *Pszichofiziológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 70–100.

BIKOV, K. M. (1953) Az agykérgi szabályozás jelentősége a biológiában és az orvostudományban. In Ádám Gy., szerk. (1972) *Pszichofiziológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 41–70.

BOWER, G. H. (1981) Hangulat és memória. In Kónya A., szerk. (1993) Az emlékezet ökológiai megközelítése. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 265–310.

DAMASIO, A. R. (1996) *Descartes tévedése. Érzelem, értelem, és az emberi agy*. AduPrint, Budapest

DARAB T. (1991) *A gépesített értelem*. Áron Könyvkiadó, Budapest

DAWKINS (1995) *Folyam az édenkertből*. Kulturtrade Kiadó, Budapest

DENNETT, D. (1989) *Consciousness explained*. Little Brown, Boston

DENNETT, D. (1996) *Micsoda elmék*. Kulturtrade, Budapest

DESCARTES (1994) *A lélek szenvedélyei*. Ictus, Budapest

EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. (1997) *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

FODOR, J. (1985) Fodor's guide to mental representation: The intelligent Auntie's vade-mecum. *Mind, 96,* 76–100.

FODOR, J. (1989) A test-lélek probléma. In Séra L., Barkóczi I., szerk. *A tudat pszichológiai kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest, 97–115.

HARRÉ, R. (1994) Érzelem és emlékezet: a második kognitív forradalom. *Replika*, (1997) *25,* 141–152.

JAKAB Z. (1994) Az agy és az elme modelljeiről. *Café Babel, 8,* 43–54.

JUNG, C. G. (1945) A mesebeli szellem fenomenológiájához. JUNG, C. G. (1997) *A szellem szimbolikája*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 5–74.

PAVLOV I. P. (1936) A feltételes reflex. In Ádám Gy., szerk. (1972) *Pszichofiziológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 19–40.

PLÉH, CS. (1997) Narratív vagy diszkurzív megújulást? *Replika, 26,* 121–130.

RYLE, G. (1949) *A szellem fogalma*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1974.

ZAJONC, R. B. (1980) Feeling and thinking. *American Psychologist, 35,* 151–175.

ÖSSZEHASONLÍTÓ MAGATARTÁSKUTATÁS. – A SOKOLDALÚ VILÁGKÉP

KONRAD LORENZ: *Az „Orosz kézirat" (1944–1948)*
Fordította: ifj. Kőrös László
Cartafilus Kiadó, Budapest, 1998, 496 oldal

KONRAD LORENZ a háború után egy Jerevánhoz közeli hadifogolytábor embert próbáló körülményei között kezdett hozzá elsőként a fiatal etológia helyének és interdiszciplináris szerepének meghatározásához. Célja egyben olyan magatartástudományi tankönyv megírása volt, amely átfogó gondolatokat és tényeket közöl a biológiai kutatások e sajátos új ágának fejlődéséről, eredményeiről, illetve elméleti téziseiről. „...s mivel eddig egyetlen más természettudós sem tett kísérletet a nézetek összetett összefoglaló bemutatására, némileg feljogosítva érzem magam erre" (25) – írja LORENZ könyvének célkitűzései között. Az Örményországból 1948-ban hazatérő tudós – szembesülve tudományának új eredményeivel – mégis eltekintett művének eredetileg tervezett formában való befejezésétől. A már elkészült, de gyakran erősen sérült és csak nehezen olvasható bevezető részt a szerző lánya, AGNES v. CRANACH szerkesztette a mai formába és tette ezzel a csaknem ötvenesztendős kéziratot a viselkedéstudomány történetének értékes darabjává.

LORENZ azonban nem abban a hagyományos formában tervezte tankönyvének szerkezetét, amelyben először az adott tudományág általános törvényszerűségei (eredményei), majd ezt követően az ezeket alátámasztó speciális példák kerülnek felsorolásra. Ennek a módszernek az áttekinthetőség előnyén kívül ugyanis van egy alapvető hátránya: „a kutatás eredeti menetével ellentétes irányba vezeti az olvasót" (22). Bár a tervezett könyvből csak a bevezetés

készült el, de a tudományos megismerés folyamatának és egyben a közérthetőség említett igényének megtartása már az „Orosz kézirat" lapjait is jellemzi. Így a kötet első részét alkotó, s filozófiai világképeket, illetve ismeretelméleti viszonyulásokat felvázoló témakör mondanivalója (filozófiai prolegomena) például, „amely a teljes induktív természetkutatásnak voltaképpen nem előfeltétele, hanem jóval inkább eredménye" (24), egy szokásos módon szerkesztett tankönyv esetében csak az első fejezetek között kapna helyet. Ezzel szemben az „Orosz kézirat"-ban ugyanezek a gondolatok a könyv második, már speciálisabb, a magatartástudományok kérdésfeltevéseit, módszertanát bemutató szakaszon belül is megjelennek.

LORENZ könyvében láthatólag kitüntetett szerepet szán az ismeretelméletnek, a tudományos megismerés folyamatának. Ez a hangsúlyozottság az „Orosz kézirat" minden fejezetét végigkíséri, és a könyvet olvasva egyre inkább az lehet a benyomásunk, hogy ez elsősorban nem etológiai tudományos mű, hanem sokkal inkább hihetetlen teoretikus képességekkel is rendelkező természettudós tudományelméleti munkája. Az ismeretelmélet ennyire kifejezett jelentőségét az indokolja, hogy LORENZ egy új empirikus tudományág elméleti és filozófiai alapjait határozza meg. Ez az evolúciós és interdiszciplináris szemléletmód rendkívül stimuláló hatással volt már korának viselkedéstudományaira, és ez a gondolkodásmód teheti érdekessé LORENZ életművét napjaink pszichológiája számára is.

LORENZ „Orosz kézirat" lapjain kifejtett véleménye a tudományos megismerés folyamatáról nagymértékben eltér a korát jellemző dualista és vitalista tudományos felfogástól. A szerző tudománytörténeti keretbe foglalja bírálatát e „régi", illetve elkötelezettségét egy „új" világkép mellett. Értelmezése szerint már a görög filozófusok is összekapcsolták a tudományos megismerés első lépését az egyszerű „rácsodálkozással". Ennek a megismerésre való törekvésnek az iránya azonban nagyon eltérő lehet. Így a 19. század végéig, illetve a 20. század első évtizedeiben a társadalomtudományok és a természettudományok jó része is azt a befelé irányuló szemléletet vallotta, hogy a saját én létezésének tudata, illetve ennek vizsgálata lehet az egyetlen kapocs a külvilág megismerése felé. A szubjektumon kívüli világ ilyen szélsőségesen introspektív megközelítését valló filozófia végül is „sohasem jutott el addig a gondolatig, hogy a lelki folyamatoknak, amelyeket kutatott, testi oldala is lehet" (63), és hogy az ideák az agytól mint szervtől nem teljesen függetlenül létező dolgok.

A dualizmus mind tudományos, mind társadalmi szinten történő széleskörű elterjedése nagyon sokáig visszavetette a naturalista alapokon nyugvó tudományos gondolkodás kialakulását. Csak a századelőn jelent meg az a megközelítési mód, amelyben a tudományos megfigyelés alapját továbbra is a naiv „rácsodálkozás" jelenti, de a megismerési törekvés iránya most sokkal inkább kifelé mutat. Az új filozófia alaptételét talán LORENZ kortársa, a neves filozófus, KARL POPPER fogalmazza meg a legtalálóbban: „a tudomány biológiai jelenség" (POPPER, 1997). Ez a szemlélet létünk puszta tényét tartja bizonyítéknak arra nézve, hogy „rendelkezünk a szubjektumon kívüli világ valamennyi, bennünket érintő, életünket közvetlenül befolyásoló körülményének felvevő apparátusával" (71). LORENZ könyvében éles kritikát gyakorol e szenzualista tanokkal szemben is. A külvilág tapasztalását nem csak az érzékszervi struktúrák által meghatározott jelenségnek tartja. Hangsúlyozza az emberi tapasztalásban szerepet játszó belső törvényszerűségeket, úgynevezett „világleképező gondolkodási kategóriákat" (66), amelyek a dualista szemlélettel ellentétben nem különülnek el, hanem szoros funkcionális analógiát képeznek az érzékelés különböző struktúráival. A gondolkodás e belső kognitív modelljei, veleszületett algoritmusai igazán kiemelt szerepet majd 30 évvel később, a „Die Rückseite des Spiegels" címen megjelent munkájában kapnak (LORENZ, 1973).

LORENZ gondolataival párhuzamosan talán érdemes egy pillantást vetni a már idézett KARL POPPER tudományos megismerésről alkotott falszifikációs elméletére is. Véleménye több mindenben megegyezik az „Orosz kézirat"-ban olvasottakkal. Így mind LORENZ, mind POPPER elutasítja a külvilágról szerzett tudásunkban az érzéki benyomások kizárólagosságát. Mindketten elismerik a szerzett információkat elrendező szemléletformák és gondolkodási kategóriák apriorisztikus, az észlelési tudást megelőző jelentőségét. Ezeket a szemléletformákat, az „a priori tudást" (POPPER, 1997) egyikük sem statikus, öröktől fogva létező merev struktúraként fogja fel. LORENZ is, POPPER is e tudás genetikai meghatározottságát és egyben folyamatos filogenetikai fejlődését hangsúlyozza, azt hogy ez valójában a „szerves lét történetileg létrejött vívmánya, alkalmazkodás a külső körülményekhez, amelynek formáját ekképpen a külső körülmények diktálták" (72). POPPER elméletének vannak azonban olyan vonásai is, amelyek kidolgozottabbak a LORENZ által 1944-ben papírra vetetteknél. Egy megoldandó problémahelyzet vagy az érzékelés és a megfigyelés a tudományos gondolkodás alapja? Ez az a kérdés, amelyben a két tudós véleménye eltér egymástól. POPPER szerint a tudományos fejlődés csak úgy értelmezhető, ha kiindulópontja egy probléma vagy egy problémahelyzet. Ez a probléma akkor keletkezik, ha az élőlényeknek az apriorisztikus tudásuknak megfelelően kialakult belső elvárásaik valamilyen formában nem teljesülnek. A problémákat a megoldáspróbák, tehát a probléma megoldására irányuló próbálkozások, majd végül a sikertelen próbák kiküszöbölése, az elimináció folyamata követi. S mivel érzékszerveink fejlődéselméleti szempontból ugyanilyen problémák és megoldáspróbák eredményei, ezért bármilyen megfigyelés alapja csak a probléma lehet. LORENZ viszont minden emberi és állati megismerés alapjának azt az egyszerű, önmagáért létező, elementáris kíváncsiságot tartja, amelynek a csiráit már tükröződni láthatjuk akár a saját kezét figyelő csecsemőnél, akár egy idősebb kisgyermek kísérletező játékában is. Értelmezésében a kíváncsiság tehát egy „pozitív taxis" (53), olyan célorientált viselkedés, amelynek célja a szó legszorosabb értelmében vett megismerés, az új felfedezése.

Ha a szerző életművét egy kicsit más szemszögből is nézzük, akkor nem meglepő, hogy a kíváncsiság ilyen mérvű szerepet kap, illetve kapott volna ebben a könyvében is. Hiszen a tudományos értékeken túl minden művében hihetetlen elhivatottsággal és éles szemű megfigyelőképességgel rendelkező és dolgozó személyiség képe rajzolódik elénk. Talán nem túlzás azt állítani, hogy csak ez az elszántság és kíváncsi akarat lehetett az, amely még egy hadifogolytábor embertelen és főleg bármilyen tudományos gondolkodást szinte teljesen ellehetetlenítő körülményei között is alkotói munkára sarkallta a szerzőt.

Mindezek mellett van még egy fontos pont LORENZ életrajzában, amely jelentős hatást gyakorolhatott a tudományos megismerésről kifejtett véleményére: zoológia professzora, OSKAR HEINROTH hatása (EVANS, 1975). HEINROTH elsősorban a kacsafélék magatartásformáit tanulmányozta. A különböző fajok mozgási sémáit hasonlította össze és helyezte evolúciós, illetve fiziológiai alapokra (CSÁNYI, 1994). Határozottan elutasított minden olyan törekvést, amely a természet- és társadalomtudományok egymáshoz való közeledése mellett érvelt. A heinrothi hagyományok jellemzik LORENZ korai munkáit is a 30-as években. Az elkövetkező időben viszont túllép mestere szemléletmódján és a viselkedéstudományok egyértelműen interdiszciplináris jellegét hangsúlyozza. Kimondja, hogy mivel az összehasonlító magatartástudomány minden más természettudománynál közvetlenebbül kapcsolódik az ember vizsgálatához, sokkal inkább hivatott arra, hogy szembesüljön az emberi szellem tudományával, és „így tökéletesen legitim módon kijár neki, hogy megtegyük a természettudományok szellemtudományi szóvivőévé" (26). De LORENZ integratív szemléletmódja a társadalomtu-

dományokon kívül, más természettudományok felé is nyitott. Következetesen hangsúlyozza azt a természettudományos meggyőződést, amely szerint csak egy valóságos világ létezik, amihez egyszerűen mindennek hozzá kell tartoznia, és egymásra kell épülnie. Ebben a rendszerben a legnagyobb, legtágabb dobozokat a fizika és kémia törvényszerűségei alkotják. Míg az összes többi induktív módszert követő tudomány a hierarchikus rendszer egyre kisebb és kisebb helyét foglalja el.

Vissza tudjuk-e vezetni a kémiát a fizikára, vagy képesek leszünk a biológiát egy napon teljesen a kémiára redukálni? Kell-e a tudományos redukcionizmussal magával mint módszerrel foglalkoznunk? A redukcionizmus valószínűleg a legkevésbé sem előre tervezett módszer, hanem sokkal inkább automatikusan, minden módszertani szervezés nélkül következik magából az indukció lényegéből: „a kutató mindig a speciálistól az általános felé, a szűkebb érvényű törvénytől az általánosabb felé halad" (102). Így minden indukciós alapokon szerveződött tudomány esetében teljesen nyilvánvalóan meg kell hogy jelenjen a redukcionizmus.

LORENZ tudományos redukcionizmuskoncepciója kiterjed a pszichológia kérdésköréhez kapcsolódó kutatásokra is. Mindazonáltal a mélylélektan, illetve FREUD és JUNG munkáinak eredménye egyértelműen elismerést váltanak ki a szerzőből. A két mélylélektani pszichológust hatalmas megfigyelői tehetséggel rendelkező tudósnak tartja. Hangoztatja, hogy mindketten „olyan tényeket vettek észre először, melyek örökre az emberiség kollektív tudásának elidegeníthetetlen részei" (113). Ebből a nagyrabecsüléséből is következik, hogy a mélylélektani kutatásoktól ugyan interdiszciplinárisabb szemléletet és szigorúbb kauzális analízist vár el, de ennek elmaradásával kapcsolatos kritikái sokkal elmarasztalóbbak korának behaviorista és reflexológiai kutatóival szemben. E két erősen induktív szemléletű természettudományt és ezek túlzottan mechanisztikus alapérveit teszi elsősorban felelőssé a mélylélektan elutasításáért és így annak kimaradásáért a természettudományok hierarchikus rendszeréből. Velük szemben ugyanis LORENZ a mélylélektant is olyan tudománynak tartja, amely – bár az induktív pszichológiától eltérő nyelvezetet beszél, de – valójában ugyanúgy mechanisztikus alapelvekből indul ki, és a pszichikai folyamatokat is megismerhető, anyagi történéseknek tekinti. Számára a behaviorista és a pavlovi reflexológiai iskoláknak pontosan az a legalapvetőbb gyengesége, hogy egyetlen korán felfedezett jelenséget léptetnek elő a komplex állati és emberi viselkedés egyedüli magyarázó elvévé. Ezzel nemcsak a tudományok közötti kommunikációt teszik lehetetlenné, hanem e túlzott atomisztikus szemlélet alapján olyan hipotéziseket állítanak fel, amelyek nem veszik figyelembe az organizmust mint egészt, mint szorosan összefüggő oksági kapcsolatok rendszerét. LORENZ ezzel szemben a pszichológia történetének a legdicsőbb lapjai közé sorolja, hogy az egész és részei viszonyát elsőként a pszichológusok látták helyesen.

A LORENZ-féle új ismeretelmélet fundamentuma a már többször említett evolúciós szemléletmód. Ez az a rendező elv, amely alapvetően megkülönböztette korának társadalom- és természettudósaitól, és ez a szemlélet hatott talán a leginkább inspirálólag a pszichológiai tudományok fejlődésére. LORENZ az evolúciós perspektíva egyik leglényegesebb alkotó elemének tartja a finalitás kérdését. Hiszen az egy-egy szerv vagy akár egy magatartáselem értelmére, céljára vonatkozó kérdésfeltevés „éppen az örökletes, fajra jellemző viselkedésmódok kutatása terén bír nagy jelentőséggel" (263). LORENZ célszerűségi elvhez kapcsolódó gondolatai, tehát a „mi végre?", „mi célból?" kérdésekre való teleonómikus válaszkeresése összhangban van a mai evolúciós magatartástudományok vizsgálataival is, mikor az egyes viselkedésmódok funkciója, illetve adaptív értéke között keresnek kapcsolatot (SCHMITT, EIBL-EIBESFELDT, 1997).

Az összehasonlító magatartáskutatás sokoldalú világképszemléletének meghatározá-

sa mellett LORENZ egyik legfontosabb elméleti munkája az ösztönfogalom tisztázása volt. Az ezzel a témakörrel összefüggő tudománytörténeti áttekintés – közöttük saját eredményeinek felsorolása – kapott helyet az „Orosz kézirat" utolsó főbb részében.

Az „ösztön" kifejezés a századforduló elsősorban vitalisztikus szemléletű magatartástudományában gyakran előforduló, de igazán magyarázatra nem szoruló, az állati és emberi viselkedést irányító, megmagyarázhatatlan fogalomként szerepelt. A vitalista MCDOUGALL szerint például a viselkedés alapvető mozgatóereje az „életösztön", amelynek meghatározott célja van és az állat magatartása ennek a célnak megfelelően szerveződik (CSÁNYI, 1994). Ezzel szemben a vitalista iskolák ellenpólusát képviselő behaviorista mozgalom az ösztönfogalmat teljes egészében elvetette, és megkísérelte mind az állati, mind az emberi magatartásrepertoárt komplex reflexláncokkal magyarázni.

Az első lépéseket az ösztönfogalom tisztázására a 10-es években még izoláltan működő, de már modernebb szemléletű, elsősorban WHITMAN és HEINROTH vizsgálataira épülő magatartástudományi iskolák kezdték meg. Módszertanuk két lényeges pontban különbözött a kor behaviorista és vitalista iskoláinak metodikájától. Egyrészt magukra vállalták azt a hosszadalmas és fáradságos feladatot, hogy figyelemmel kövessék számos állatfaj összes létező magatartásformáját, másrészt filogenetikai összehasonlításokat is végeztek.

LORENZ ugyanezt az alapjában véve naturalista koncepciót követve, illetve tovább fejlesztve adja teljes értékű keretét az állati magatartás leírásának, és egyben tisztázza az ösztönfogalom körüli bizonytalanságot is. Ennek során nagyon hamar tovább bontja HEINROTH „fajra jellemző ösztönös cselekvés" fogalmát és sikerül megállapítania, hogy a magatartás jól elkülöníthető, természetes egységeket tartalmaz. Így, sikeresen különíti el a külső adekvát ingerre feltétlenül bekövetkező válaszreakciók, a reflexek és taxisok csoportját az olyan sztereotip, formaállandó öröklött mozgássémáktól, amelyek megfelelő belső állapot esetében külső inger nélkül is végbemehetnek. „De a leglényegesebb, amivel magam az ösztönös mozgás fiziológiai sajátosságinak megértéséhez hozzájárulhattam, elsődlegesen bizonyos feltétlen-reflektorikus, ösztönmozgásokat kiváltó folyamatok felderítése" (423) – állítja LORENZ saját elért eredményeivel kapcsolatban. Ezek az örökletes kiváltó sémák (LORENZ ugyanerre a jelenségre későbbi műveiben már az *öröklött kiváltó mechanizmus* kifejezést használja) teszik lehetővé a környezet biológiailag releváns ingereinek a felismerését és egyben az ezekre adott rendkívül specifikus válaszadások lehetőségét is. E válaszadások sokféleségének magyarázatát LORENZ felismeri mind a pavlovi reflexológiai iskolák, mind a gestalt alakpszichológia vizsgálataival. Így ezek eredményeivel összhangban állítja: az ingerek megválaszolásának nagyfokú szelektivitása azzal magyarázható, hogy az élőlények a külső ingereket mint „egészszerű komplex minőséget" (427) vagy alakot érzékelik. Ugyanakkor, az „Orosz kézirat" sorai az alakérzékelésnek egy modern filogenetikai szemléletére hívják fel a figyelmet JUNG archetípuselméletével kapcsolatban. Ez alapján az egyes élőlények már a születésüktől fogva különböző biológiailag fontos és a törzsfejlődés során differenciálódott képeket hordoznak magukban. Később az egyedek ezekre a „fajra jellemző emlékképekre" (428) támaszkodva lesznek képesek minden előzetes individuális tapasztalat nélkül is helyesen cselekedni egy adott problémahelyzetben.

A kiváltó sémák mellett a heinrothi „fajra jellemző ösztönös cselekvés" másik kardinális összetevője a már említett öröklött mozgássséma. Ennek LORENZ által meghatározott jellemzőit egészen röviden négy lényeges pontban foglalhatjuk össze: *1.* a külső inger és a belső reakciókészség közötti kölcsönhatás, *2.* e reakciókészség hátterében az akcióspecifikus energia fölhalmozódása áll, *3.* megfelelő mennyiségű akcióspecifikus energia esetén az ösztönös mozgássémák

külső kiváltó inger nélkül is megjelennek, és végezetül 4. sorozatos ingerlés hatására az akcióspecifikus energia elfogyhat, és az adott magatartást nem lehet kiváltani (SLATER, 1987).

Itt kell megjegyeznünk, hogy az „Orosz kézirat" tudománytörténeti érdekességei közé tartozik, hogy a kötetben megtalálható a szerző 12 eredeti, illusztrációnak szánt rajza is. Ezek között a jól ismert pszichohidraulikus modell is megtalálható (440, 7. ábra), az a modell, amely pontosan az öröklött mozgássémáknak a fent felsorolt ismérveit szemlélteti. Ez a modell már nagyon sok elismerést, de talán még több vitát váltott ki a magatartástudománnyal foglalkozók körében. Gyakorlatilag mind a négy alapvető jellemvonásáról bebizonyították, hogy – a kezdeti elképzelésekkel szemben – korántsem fedi le maradéktalanul az állati és emberi viselkedésrepertoárt. Ezzel kapcsolatban az egyik legalapvetőbb kritika, hogy LORENZ modelljében a különböző visszacsatolási folyamatok egyáltalán nem kapnak szerepet. A pszichohidraulikus modellnél ma már sokkal összetettebb motivációs, homeosztatikus modellek léteznek. Mindazonáltal maga LORENZ sem szánta modelljét minden esetben helytálló, csalhatatlan prediktív modellnek. Az „Orosz kézirat"-ban a pszichohidraulikus modellt az *„igencsak mechanisztikus modell"* (411) kifejezéssel illeti, amelynek egyetlen feladata, hogy „példázatszerűen ragadja meg az ösztönfolyamat valamennyi lényeges pontját" (441).

Torzó vagy kezdet? Befejezett vagy félbehagyott, „mindössze" tudománytörténeti szempontból jelentős mű az „Orosz kézirat"? – teheti fel az olvasó ezeket a kérdéseket már a könyv történetéről, sorsáról részletesen beszámoló kiadói előszó olvasása közben. A mai etológia egyik legnagyobb alakja, IRENÄUS EIBL-EIBESFELDT ugyanerről a könyvről írt recenziójában több esetben is hangsúlyozza a kötet tudománytörténeti értékein túlmutató olyan episztemológiai és módszertani elméletek, illetve tények jelentőségét, amelyek még napjainkban is gondolatébresztők lehetnek minden olvasó számára (SCHMITT, EIBL-EIBESFELDT, 1997). Ezen túlmenően az „Orosz kézirat" rendkívül színesen és teljességre törekedve mutatja be a századforduló tudományos közéletét jellemző dichotómiát és az ebből kiemelkedő összehasonlító magatartástudomány kezdeteit.

Csathó Árpád

IRODALOM

CSÁNYI V. (1977) *Konrad Lorenz. Válogatott tanulmányok.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

CSÁNYI V. (1994) *Etológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest

EVANS, R. I. (1975) *Konrad Lorenz. The man and his ideas.* Brace Jovanovich, London

LORENZ, K. (1985) *Összehasonlító magatartás-kutatás.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

LORENZ, K. (1973) *Die Rückseite des Spiegels.* Piper Verlag, München

POPPER, K. (1997) *Megismerés, történelem, politika.* Aduprint Kiadó, Budapest

SCHMITT, A., EIBL-EIBESFELDT, I. (1997) The natural science of the human species. *Human Ethology Bulletin, 12/1,* 10–13.

SLATER, P. J. B. (1987) *Bevezetés az etológiába.* Mezőgazdasági Kiadó, Budapest

Beérkezett könyvek

Új rovatunkban a szerkesztőségbe beérkezett minden magyar és idegen nyelvű, új, pszichológiai témájú könyvről hírt adunk néhány soros, nem értékelő beszámolóval. Ezúton is biztatjuk a kiadókat, jutassák el kiadványaikat hozzánk. Csak ténylegesen beérkezett könyvekről adunk számot. Az ismertetés nem zárja ki a későbbi recenzeálást.

FILOZÓFIA ÉS ELMÉLETI PSZICHOLÓGIA

FORRAI GÁBOR, SZEGEDI PÉTER (szerk.): *Tudományfilozófia.* Áron Kiadó, Budapest, 1999, 594 oldal, 2.250 Ft

28 tanulmány a tudományelmélet klasszikusaitól (Carnap, Hempel) az alternatív elképzeléseken (Kuhn, Lakatos, Poppert) át egészen a szociológiai erős programig (Bloor, Laudan). Kezdőknek s haladóknak is hasznos lehet.

PSZICHOLÓGIATÖRTÉNET ÉS KULTURÁLIS PSZICHOLÓGIA

FRANZ, VON M.-L.: *Az árnyék és a gonosz a mesében.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 1998, 330 oldal, 1.500 Ft

A kötet a jungiánus meseelemzés módszerét használja. Számos kultúra sok tucat meséjén keresztül illusztrálja, hogyan jelennek meg archetípusok a mesékben, s milyen módokon küzdenek meg a kultúrák az ember rejtett oldalaival, gonoszságával, s a lázadás esélyeivel.

SONTAG, S.: *A fényképezésről.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 1999, 257 oldal, 880 Ft

Az amerikai esszéista kötetének új kiadása. Miközben a fényképezés mint művészet dilemmáit tekinti át, megmutatja azt is, hogyan válik önmagunk profán megörökítése az emlékezés és az érzelmek gyakorlatának köznapi pszichológiai tényezőjévé.

BIOLÓGIAI PSZICHOLÓGIA

STEMMER, B., WHITAKER, H. A. (eds): *Handbook of Neurolinguistics.* Academic Press, San Diego, 1998, 872 oldal

47 didaktikus és kiválóan illusztrált fejezet agykutatás, pszichológia és nyelvészet kapcsolatáról. A fejezetek részletgazdagságát illusztrálja, hogy külön egység foglalkozik például a kéregalatti nyelvi feldolgozással, az alaktannal vagy a számok feldolgozásával.

CUMMINS, D. D., ALLEN, C. (eds): *The evolution of mind.* Oxford University Press, New York, 1998, 287 oldal

10 kiválóan érvelő polemikus és új anyagot bemutató áttekintés az evolúciós pszichológiáról. A Morgan-kánon értékétől a számolás evolúciós értékén át a becsapás és a naiv lélektan kibontakozásának kapcsolatáig számos témát felvonultat. Különösen érdekesek a nyelvvel s a kora gyermekkori fejlődés evolúciós értelmezésével kapcsolatos részek.

ÁLTALÁNOS PSZICHOLÓGIA

ANDERSON, M.: *Intelligencia és fejlődés.* Kulturtrade, Budapest, 1998, 229 oldal, 1.495 Ft

Eredeti bemutatásmód keretében érvel, elsősorban az intelligencia mérésére alapozva, de tágabb kísérleti kereteket is mozgósítva az emberi elme többosztatú, moduláris felépítése mellett.

STERNBERG, R. J., BEN-ZEEV, T. (eds): *A matematikai gondolkodás természete.* Vince Kiadó, Budapest, 1998, 317 oldal, 1.995 Ft

Kognitív pszichológusok, pszichometrikusok és neveléskutatók 11 fejezetben izgalmas új eredményeket mutatnak be mind a matematikai képességek szerveződésére, mind a matematizálás kulturális összefüggéseire nézve.

KLINIKAI PSZICHOLÓGIA

GNEIST, J.: *Szerető gyűlölség. (A borderline-szindróma.)* Európa Könyvkiadó, Budapest, 1999, 150 oldal, 980 Ft

Az esettanulmányokkal gazdagon illusztrált kötet egyszerre ad érzékeny, a dinamikus pszichológiai fogalomrendszert használó értelmezést a klinikai kórkép belső világáról, s tekinti ugyanakkor úgy a bordeline-szindrómát, mint amely sok tanácsot adhat kultúránk általános válságjelenségeinek kezeléséhez is. A szabadság dilemmái, a személyiség elvesztésének és felbomlásának félelmei, a harag kifejezésének gondjai a modern világban mind olyan gondjaink, amelyekben a patopszichológia taníthatja a kultúrát.

MUNKALÉLEKTAN

VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA, SOLYMOSI ZSUZSA (szerk.): *A siker lélektana.* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1998, 230 oldal, 980 Ft

8 empirikus és elméleti tanulmány, elsősorban az értelmiségi (szellemi) munka sikermintázatainak megváltozásáról az utóbbi évtized hazai kapitalizálódása közepette.

O'NEIL, H. F., DRILLINGS, M. (eds): *Motiváció: Elmélet és kutatás.* Vince Kiadó, Budapest, 1998, 324 oldal, 1.995 Ft

15 fejezetben mutatják be a szerzők a humán motiváció általános lélektanát is. Az alkalmazott részek az igazán újak azonban: katonai kontextusban mutatják be a feladatorientáció, a szorongás és a stressz, a siker, a vezetésre termettség legújabb motivációs kutatásait.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 2.

CONTENTS

Original papers

SALLAY, HEDVIG: Cognitive style and socialization: adaptation of the theory and method of O. J. Harvey 117

KOVÁCSNÉ TÖRÖK, ZSUZSANNA–SZEVERÉNYI, PÉTER: The psychological aspects of grief. III. The child and the death 135

History of psychology

KISS, GYÖRGY Géza Révész and Mihály Erdélyi: Two chapters from German–Hungarian relations in psychology 147

VAJDA, ZSUZSANNA: A psychoanalytically trained educator in the communist dictatorship. A case study about Alice Hermann 157

LISZNYAI, SÁNDOR: The history of the Hungarian individual psychology movement after 1945 167

RÓKUSFALVY, PÁL: The human mind in the philosophical and psychological work of (Hildebrandt) Dezső Várkonyi 179

KISS, FERENC: The heritage of (Hildebrandt) Dezső Várkonyi at Sárospatak 187

LÁNYI, GUSZTÁV: Hiding and self-censorship: Conditions of Hungarian psychology from the communist takeover (1948/49) to the 1956 revolution 195

MARIÁN, ANDOR–BODOR PÉTER: Archival source materials on Hungarian psychology between 1945 and 1975 205

In focus

NÁNAY, BENCE: Evolution of the mind 217

Reviews

SZUMMER, CSABA: John Dean's memories and the psychoanalytic narration 229

SCHENKER, LÁSZLÓ: A proposal to create a Museum on the History of Psychology 241

PLÉH, CSABA–CZIGLER, ISTVÁN: The future of psychology as we saw it in 1970 245

GYÖNGYÖSINÉ DR. KISS, ENIKŐ: "Fate analysis" by Szondi and existentialist philosophy 259

GÁDORNÉ DR. DONÁTH, BLANKA: Insights of subjects, clients, and patients in interpreting their own Szondi tests 265

Anniversaries

CSORBA, JÁNOS: Olivér Brachfeld was born 90 years ago 269

Book reviews

The past of the world of working [KISS GYÖRGY: *The history of industrial psychology] (Rókusfalvy, Pál)* 271

Bio-social-behavioral shifts [MICHAEL COLE–SHEILA R. COLE: *Developmental psychology] (Vajda, Zsuzsanna)* 272

Crowds, psychology and history [PATAKI FERENC: *The century of crowds] (Kiss, Paszkál)* 275

The world of language [DAVID CRYSTAL: *The encyclopedia of language] (Tompa, Tamás)* 279

From maternity social care to joint childbirth [C. MOLNÁR EMMA: *The psychology of motherhood] (Boross Ottilia)* 282

A moral animal: The dual nature of humans [BERECZKEI TAMÁS: *The inscribed past: Evolution and human behavior] (Tamás, István)* 284

Damasio's error [ANTONIO R. DAMASIO: *Descartes' Error – Emotion, Reason and the Human Brain] (Németh, Dezső)* 288

Comparative study of behavior: A posthumus work by Lorenz [KONRAD LORENZ: *The "Russian manuscript" (1944–1948)] (Csathó, Árpád)* 293

Books received 299

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó Rt.
ügyvezető igazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akaprint Kft. végezte
Felelős vezető: Freier László
Budapest, 1999
Felelős szerkesztő: Pléh Csaba
Műszaki szerkesztő: Gábor Péter
Megjelent 16,8 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0279

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak. Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló, magas szintű ismeretterjesztő, illetve továbbképzési célokat szolgáló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esetelemzéseket; pszichológiatörténeti közleményeket; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológia és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; szakmai szempontú könyv- és folyóirat-ismertetéseket.

2. A kézirat terjedelme tanulmányok esetében általában nem haladhatja meg az egy szerzői ívet (egy ív 40 000 leütés – a karakterszámlálóval [word count] leszámolva –, vagy pedig 20 oldal, oldalanként 28 sor, soronként 60 leütés). Beszámolók, recenziók esetében a terjedelem ne haladja meg a fél ívet. Amennyiben a téma kifejtése szükségessé teszi, a szerkesztőség hosszabb kéziratot is elfogad. **A teljes kinyomtatott kéziratot 3 példányban kell a szerkesztőségbe beküldeni.** Az elfogadott cikkeket lehetőség szerint IBM kompatíbilis számítógépen működő szövegszerkesztővel (elsősorban WinWorddel [6.0, '95, '97], másodsorban Word Perfecttel [5.1, 6.0]) előállítva, egyéb editorok esetén pedig szövegfájlban (ASCII vagy ún. Prószéky-kódok), mágneslemezen is kéri a szerkesztőség. Lehetőség van arra is, hogy a főszerkesztő, a szerkesztőségi titkár és/vagy a technikai szerkesztő e-mail-címére közvetlenül jusson el az anyag.

3. Az eredeti közlemények 25–50 soros magyar és angol nyelvű összefoglalását külön oldalon 3-3 példányban kell csatolni a közleményhez. A *magyar nyelvű összefoglalás* elé a *tanulmány címét*, a *szerző(k) nevét*, *e-mail-címét* és a *munkahely(ek) megnevezését* kell írni. A közlemény szövege a magyar nyelvű összefoglaló folytatásaként a második oldalon kezdődjön. Az *angol nyelvű kivonat* a cikk végére kerül. (Az elektronikus változatban természetesen egy file-ban kérjük rögzíteni a magyar nyelvű összefoglalót, a közleményt és az angol nyelvű kivonatot.)

4. Szöveg közbeni kiemelésként *dőlt betű* (esetleg **félkövér [fett] betű**) alkalmazható; ritkítás és aláhúzás nem. A kisebb betűtípussal szedett szövegrészek mérete 9 pont. A lábjegyzeteket a footnote/lábjegyzet paranccsal előállítva, arab számokkal sorszámozva kérjük az anyagba illeszteni.

5. A táblázatok szövegét külön lapon kérjük.
A számozott és címmel ellátott *ábrákat* az első példányban *csak eredeti rajzban* (nem xerox-másolatban!) vagy *lézernyomtatóval előállítva* külön oldal(ak)on fogadjuk el. Az ábrák méretezésénél kérjük figyelembe venni a szedéstükör méretét (13×19 cm= 5,1×7,5"). Az ennél nagyobb ábrákat kicsinyítjük. A közlemény szövegébe az ábrák számozott helyét és az ábracímet kérjük beírni. Az ábrákat kérjük elektronikusan – lehetőleg e-mailen – is eljuttatni a szerkesztőbizottsághoz.

6. Az irodalmi hivatkozások esetében a szöveg közben vagy a szerző vezetékneve után zárójelben a megjelenés évszámát vagy zárójelben a szerző vezetéknevét és vesszővel elválasztva a megjelenés évszámát, illetve az oldalszám(ok)at kérjük feltüntetni. Ha azonos szerző(k)től ugyanabban az évben több tanulmányra hivatkozunk, akkor a közleményeket az évszám után írt a, b, c jelekkel kérjük megkülönböztetni mind a szövegben, mind az irodalomjegyzékben. Kérjük, fordítsanak **különös figyelmet a bibliográfiai adatoknak a szövegben**, illetőleg **az irodalomjegyzékben való egyeztetésére**.

7. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécérendben történik. A tételek formája a következő legyen:
   - **Folyóiratcikkek esetében:**
     ENDLER, N. S., EDWARDS, J. M. (1986) Interactionism in personality in the twentieth century. *Journal of Personality and Individual Differences*, 7, 379–384.
   - **Könyvek esetében:**
     ENDLER, N. S., MAGNUSSON, D. (1976a) *Interactional psychology and personality*. Hemisphere, Washington
   - **Tanulmánygyűjtemények esetén:**
     VON BERTALANFFY, L. (1952) Theoretical models in biology and psychology. In Krech, D., Klein, G. S. (eds) *Theoretical models and personality theory*. Duke University Press, Durnham

8. A szerző vállalja, hogy a korrektúrát javítva, **postafordultával** visszaküldi a szerkesztőségbe.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza!

Ára: 504,– Ft áfával

KÖVETKEZŐ SZÁMAINKBÓL:

Pszichológia és nevelés

TEMATIKUS SZÁM

A nevelés elméletei és a pszichológia

Mi folyik az iskolában?

Tanárok és tanítványok

AKADÉMIAI KIADÓ

www.akkrt.hu

Magyar Pszichológiai Szemle

1999/3

Irreális optimizmus és kockázatbecslés a serdülőkorban
RÁCZ JÓZSEF–SZAKÁCS KATALIN

Szülők vélekedései a gyermek fejlődéséről
KŐRÖSSY JUDIT

A felnőtt világ gyermekekkel kapcsolatos elvárásai és a gyermekbántalmazás
RÉVÉSZ GYÖRGY

AKADÉMIAI KIADÓ

Magyar Pszichológiai Szemle

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

Szerkesztők:

1928–1932: *Boda István*, 1933–1939: *Várkonyi Hildebrand Dezső*,
1940–1944: *Lehoczky Tibor* és *Mátrai László*, 1947: *Kardos Lajos* és *Lénárd Ferenc*,
1960–1967: *Gegessi Kiss Pál*, 1968–1973: *Lénárd Ferenc*, 1974–1991: *Popper Péter*,
1992–1996: *Kulcsár Zsuzsanna*

LIV. kötet 1999/3. szám

Szerkesztőbizottság:

Antalovits Miklós, Bagdy Emőke, Barkóczi Ilona, Bugán Antal,
Czigler István, Hunyady György, Kalmár Magda, Klein Sándor,
Kulcsár Zsuzsanna (elnök), Münnich Iván, Torma Kálmán,
Váriné Szilágyi Ibolya, Vikár György

Szerkesztőség:

Pléh Csaba (főszerkesztő) [pleh@edpsy.u-szeged.hu],
Kelemen Éva (szerkesztőségi titkár) [kelemen@sol.cc.u.szeged.hu]
Bankó Ágnes (technikai szerkesztő) [bankok@freemail.c3.hu]
József Attila Tudományegyetem [6722 Szeged, Petőfi sugárút 30–34.]

Rovatvezetők:

Bereczkei Tamás, Csibra Gergely, Faragó Klára, Kovács Zoltán,
Lányi Gusztáv, Nagy János, Szakács Katalin, Vajda Zsuzsanna

Akadémiai Kiadó
1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4. Telefon: 464-8230.
http://www.akkrt.hu

Előfizethető az Akadémiai Kiadó Rt.-nél, 1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4.
Telefon: 464-8230, fax: 464-8231

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító 3. oldalán.

1999 NOV 30.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 3.

MTA Pszichológiai Intézete KÖNYVTÁRA

TARTALOM

VAJDA ZSUZSANNA: Köszöntjük az olvasót! ..... [3] 305

Elméleti problémák az oktatás és nevelés tárgykörében

KŐRÖSSY JUDIT: Szülők vélekedései a gyermek fejlődéséről – Egyéni tapasztalatok vagy szociális konstrukciók? ..... [5] 307

SÉRA LÁSZLÓ: A fejlődési diszlexia felosztása a lexikális modellek alapján Irodalmi áttekintés ..... [21] 323

VAJDA ZSUZSANNA: Az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása Piaget és Kohlberg után ..... [37] 339

Környezet és befolyásolhatóság

BOROSS OTTILIA: Az „Igazságos közösség" egyes módszereinek alkalmazása néhány közép- és általános iskolában ..... [55] 357

RÁCZ JÓZSEF–SZAKÁCS KATALIN: Irreális optimizmus és kockázatbecslés a serdülőkorban ..... [69] 371

RÉVÉSZ GYÖRGY: A felnőtt világ gyermekekkel kapcsolatos elvárásai és a gyermekbántalmazás ..... [85] 387

Az iskolai szereplők elvárásai és nehézségei

N. KOLLÁR KATALIN–MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA–PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN–GYENEI MELINDA: Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai ..... [103] 405

PETRÓCZI ERZSÉBET–FAZEKAS MÁRTA–TOMBÁCZ ZSUZSANNA–ZIMÁNYI MÁRIA: A kiégés jelensége pedagógusoknál ..... [127] 429

SZABÓ ÉVA: Mire neveljünk és hogyan? Szülők és tanárok vélekedései az iskolai nevelés céljáról és egyes pedagógiai módszerekről ..... [141] 443
KÁDÁR GABRIELLA–SZARVAS ANETT: Önismeret a pedagógiai gyakorlatban ..... [165] 467
ZSOLDOS MÁRTA: Hogyan látják a gyenge tanulókat szüleik, pedagógusaik és osztálytársaik? ..... [179] 481

Gerő Zsuzsa 1940–1999 ..... [197] 499

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 305–306.

KÖSZÖNTJÜK AZ OLVASÓT!

VAJDA ZSUZSANNA

Kötetünkkel csatlakozni szeretnénk a *Magyar Pszichológiai Szemle* kialakuló hagyományához: az évente négyszer megjelenő folyóirat harmadik száma tematikus szám, vagyis egy szűkebben meghatározott kérdéskör problémáival foglalkozik. Szeretnénk e hagyomány részévé tenni, hogy a tematikus szám anyagát konferencia jellegű rendezvény előadásaiból állítjuk össze, ahogyan ez a két előző tematikus szám esetében történt. Ezáltal részben arra törekszünk, hogy javítsuk a kommunikációt a szakma képviselői között, másrészt pedig kedvezőnek tartjuk, hogy az így megjelenő cikkekben a szerzők már felhasználhatják a reflexiókat, érettebb, átgondoltabb lesz az, ami végül publikálásra kerül. Az elsősorban kognitív tárgyú, immár közkedveltté vált MAKOG-konferenciák jó tapasztalatai alapján 1999 áprilisában került sor arra a rendezvényre, amelyen a mostani tematikus szám cikkeinek első változatai elhangzottak.

A konferenciának, amely a Magyar Pszichológiai Szemle, a Magyar Pszichológiai Társaság Dél-Magyarországi és Gyermek-klinikus szekciója közös szervezésében jött létre Szegeden, az *Intézmények és a nevelés* címet adtuk. A rendezvény számunkra is meglepően intenzív érdeklődést váltott ki. A technikai és időbeli akadályok minimalizálása érdekében zsugorítottuk egy napra a programot, amely így meglehetősen zsúfoltnak bizonyult. Végül néhány jelentkezőnek nem is tudtunk helyet adni, viszont annak természetesen nem volt akadálya, hogy cikkeik e számunkban megjelenjenek.

Érzékelhető volt, hogy a téma – a gyerekek és fiatalok viselkedésének pszichológiai jellegzetességei, a szűkebb és tágabb környezet hatásai – sok embert foglalkoztat. Beigazolódott sejtésünk, hogy nagyon nagy az igény mind a pszichológusok, mind a nevelés kérdéseivel a gyakorlatban foglalkozó szülők és pedagógusok oldaláról részben a tájékozódásra, részben arra, hogy az őket foglalkoztató kérdésekre nívós, szakszerű választ kapjanak. A szimpóziumon elhangzott előadások és a tematikus szám, amelyet így az olvasó kezébe adhatunk, igyekszik eleget tenni e várakozásoknak. A cikkgyűjtemény erényének véljük, hogy abban megtalálhatóak az elvontabb szintű, egy adott kérdés szakirodalmi-elméleti oldalát be-

mutató tanulmányok – mint például Kőrössy Judité, Séra Lászlóé vagy az enyém –, valamint a társadalmi-nevelési gyakorlat közvetlenebb kérdéseivel foglalkozó írások. E gyakorlati kérdések közé tartozik a gyerekek bántalmazása (Révész György), a fiatalok kockázatfelmérésének, illetve -vállalásának kérdései (Szakács Katalin), vagy a kohlbergi igazságos közösség hazai alkalmazásának kísérlete (Boross Ottília).

A cikkek mintegy fele az iskolai élettel foglalkozik. Az iskola a társadalom egyik fontos, mindig viták kereszttüzében álló, politikai indulatokat is gerjesztő intézménye. A pszichológia képviselőinek az a szerep jut, hogy az éppen divatos, politikai gyökerű ideológiákkal szemben távolságot tartva megvilágítsák az iskolai élet szereplői között zajló interakciók jellegzetességeit, feltárják az eltérő pozíciók képviselőinek – diákok, tanárok, szülők – lehetséges motívumait, gondolkodásuk és viselkedésük pszichológiai hátterét. A kötetben szereplő írások e szemlélet keretében születtek, és külön erényük, hogy valamennyi empirikus vizsgálódás eredményein alapul. A Kollár Katalin és Petróczi Erzsébet által jegyzett, szerzői közösségek munkájának tekinthető két cikk a két, gyakran hamisan szembenállóként feltüntetett iskolai szereplő, a diák és a tanár problémáit mutatja be. Szerkesztőként és a neveléspszichológiai szakterület ismerőjeként egyaránt üdvözlendőnek érzem a pedagógusokra vonatkozó, gyakran hangoztatott negatív sztereotípiák megtörését, és a valóságos (igen kedvezőtlen) helyzetük megismerésére irányuló törekvést. Szabó Éva írása a pedagógusok nevelési eszményeit, a pedagógusképzés hatásait vizsgálja komoly empirikus adatkészlet alapján. A pedagógusképzés minőségi fejlesztésének lehetőségei foglalkoztatják legfiatalabb szerzőinket, Kádár Gabriellát és Szarvas Anettet is. A tanulásra vonatkozó szülői és tanári elvárások bemutatása mellett Zsoldos Márta írása arra is kitér, hogyan hat az iskolai teljesítmény a tanulók közösségi helyzetére.

Sajnáljuk, hogy a szimpóziumon szereplő előadások némelyikéből végül nem jött létre cikk: az előadók elfoglaltságai miatt alakult így többek között az iskolai tudással, illetve az iskola szervezeti sajátosságaival foglalkozó referátum esetében. Fájdalmas a tény, hogy Gerő Zsuzsa, aki sok elfoglaltsága között is elfogadta meghívásunkat és a rendezvényen *Etikai problémák klinikai szakpszichológusok szemével* tartott nagy érdeklődést kiváltó előadást, időközben eltávozott közülünk. Cikke sajnos nem készült el, így ebből a számból kimaradt, szeretnénk azonban egy későbbi időpontban megmaradt írásainak felhasználásával pótolni ezt a hiányt.

Reményeink szerint tematikus számunkat haszonnal forgathatja minden, a nevelés iránt érdeklődő vagy azzal hivatásszerűen foglalkozó, és azt is reméljük, hogy kötetünk kezdeményezője, majd katalizátora lesz a fejlődésre és nevelésre vonatkozó újabb kutatásoknak és nívós szakmai vitáknak.

Budapest–Szeged, 1999. augusztus 3.

a szerzők és a szerkesztőtársak nevében

V. Zs.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 307–322.

Elméleti problémák az oktatás és nevelés tárgykörében

SZÜLŐK VÉLEKEDÉSEI A GYERMEK FEJLŐDÉSÉRŐL
EGYÉNI TAPASZTALATOK VAGY SZOCIÁLIS KONSTRUKCIÓK?

KŐRÖSSY JUDIT

JATE Pszichológiai Tanszéke, Szeged
E-mail: korossy@edpsy.u-szeged.hu

A tanulmány bemutatja és elemzi azt a két megközelítésmódot, amelyek a szülői–nevelői vélekedések eredetével kapcsolatosak. Az egyik modell szerint a szülők fejlődésről alkotott vélekedései egyéni konstrukciók, amelyek a mindennapi tapasztalatokból épülnek fel. A másik felfogás szerint a szülői vélekedések szociális reprezentációk, amit a szülők kisebb vagy nagyobb csoportja elfogad és amit az egyéni tapasztalatok nem befolyásolnak. A tanulmány kiemeli a két modell azon aspektusait, amelyek alapján a két modell egy új modellé integrálható.

Kulcsszavak: *szülői vélekedések a gyermek fejlődéséről, egyéni konstrukciók, szociális reprezentáció*

A szülői vélekedések témaköre – jóllehet nem túl hosszú empirikus múltra tekint vissza – rendkívül sokszínű, és ugyanakkor tartalmilag meglehetősen ellentmondásos, így kívánatosnak tűnik a téma bemutatását leszűkíteni. Tanulmányomban a szülői vélekedések tartalmi és szerkezeti sajátosságainak bemutatását annak megfelelően fogom rendszerezni: mi a nézetek vagy vélekedések forrása. Az egyik felfogás szerint a neveléssel, a gyermeki fejlődéssel kapcsolatos nézetek az egyéni megismerés, illetve tapasztalat során alakulnak ki, míg a másik alapállás szerint a nézetek társas-társadalmi eredetűek, amelyeket ugyanakkor – közösségi származásuk ellenére – mindenki a sajátjának vall. A két eltérő kiindulású és építkezésű modell bemutatása és néhány vizsgálati eredményének idézése után arra is utalok, hogy hol van a két modellnek összeilleszthető pontja. A két aspektus – mint majd látható – különösen a konkrét empíria szintjén összekapcsolható, a kiemelt és vizsgált tényezők köre azonban látható különbségeket mutat fel.

A TÖRTÉNETI KERETEK

A szülői–nevelői magatartás empirikus vizsgálata már az 1920-as, 1930-as években jelen volt a pszichológiai kutatásokban. A pontatlanságért és a koncepciótlanságért már kezdetben is sok bírálatot kapott megfigyeléses vizsgálatok mellett hamarosan megjelent a pozitivista igényű, különböző pszichológiai elméletekre alapozott kísérleti vizsgálatok egész sora. Ezek között már néhány olyan eredménnyel is találkozunk, amelyek leírják, milyen összefüggés van a szülők attitűdje, érzései, nevelési módszerei és a gyermek személyiség-, szociális és intellektuális fejlődése között (SIGEL, 1985). Mégis, a 70-es évek végéig szinte csak olyan kutatási eredmények láttak napvilágot, amelyek a szülői cselekvések gyermeki magatartásra gyakorolt hatásával foglalkoztak. Parke éles kritikával illeti ezeket a behaviorista ihletettségű vizsgálatokat – ezekben a pszichológusok az anyáknak nagyjából hasonló kognitív komplexitást tulajdonítanak, mint a csecsemőjüknek (PARKE, 1978). Parke kritikájában már tetten érhető az 1960–1970-es évek kognitív pszichológiájának szemlélete: a gondolkodás, a megismerési folyamatok és tartalmak fontosságának hangsúlyozása.

A 70-es években sok olyan kutatási eredmény jelent meg, amely a szülői látásmódra, véleményekre kérdezett rá, és amelynek adatai azt jelezték, hogy a különböző etnikumok eltérő időpontokat jelöltek meg, amikor a szülők gyermekek képességeire vonatkozó ismereteit igyekeztek megtudakolni. Az egyre gyarapodó empirikus adatok rendezésére és értelmezésére három tényező gyakorolt hatást (GOODNOW, COLLINS, 1990):

- A vélekedések „keletkezésének" magyarázatához egyrészt a fejlődéslélektan kognitív irányzata járult hozzá, pl. a szülők fejlődésről alkotott fogalmának változását a Piaget-féle gondolkodási szakaszokat felhasználva írták le és értelmezték (SAMEROFF, FEIL, 1985).
- Az empirikus adatok rendezését a kogníció és a tanulás általános érvényű ismeretanyaga is segítette: itt a szülők a családi rendszerben mint információfeldolgozók és döntéshozók szerepeltek.
- A harmadik tényező, amely irányt szabott a szülői vélekedések értelmezésének és a további kutatások megtervezésének, a szociológia, illetve a szociálpszichológia területéről érkezett. E megközelítés szerint a különböző társadalmakban és társadalmi rétegekben eltérő nézetek, illetve tudás alakul ki a közgondolkodás terén, és ezek az ún. szociális reprezentációk vagy kulturális konstrukciók határozzák meg az egyének vélekedéseit.

Az 1980-as évek elejétől fogva tehát megnövekedett figyelem övezte a fejlődés szociális feltételeit, ezen belül is kitüntetett helyen szerepelt a „vélekedéskontextus", vagyis a szülők gyermekről alkotott nézetrendszere. A szociális kontextus nemcsak az aktuális szülő–gyermek interakcióból áll, hanem a résztvevők gyermekkorról és a gyermekről alkotott reprezentációjából is, így tehát a vélekedéskontextus is része a családtagok egymásra hatásának (MURPHEY, 1992). A szülői vélekedésrendszer elnevezés meglehetősen sokféle tartalmat foglal magában: pl. a

szülőknek a gyermeki sajátosságokról, a fejlődés menetéről, feltételeiről, a képességek megjelenésének idejéről, a nevelési módszerekről, a szülők hatásáról, felelősségéről vallott nézeteit (GOODNOW, COLLINS, 1990). A tartalmi jegyek vizsgálatát és leírását azonban minden empirikus munkában meghatározza az, hogy mit gondolnak a szerzők a nézetek származásáról, forrásáról. A szülői nézetek forrásának megjelölése tekintetében tulajdonképpen ugyanazt a két, egymással ellentétes kiindulást láthatjuk, amely Descartes és Locke óta végigkíséri a filozófiai és egy évszázada a pszichológiai gondolkodást. Az egyik felfogás szerint, amely tulajdonképpen az empirista filozófiai hagyományokra (Locke, Hume, Mills) vezethető vissza, a vélekedések egyéni megismerési folyamatokból származó információk összegyűjtéséből, induktív módon történő rendezéséből származnak. Ezek szerint a kognitív reprezentációk pontos leképeződései a külvilágnak, ezáltal lehetővé teszik a környezethez való adekvát alkalmazkodást. A másik irányzat szerint, amelynek gyökerei Kant, Spinoza, a racionalista és a fenomenológiai irányzat követőinek munkájában található meg, a gondolkodás, a tudás a szervezet belső, veleszületett folyamatának függvénye, ahol a kategóriák képződése nem az ingerekre vezethetők vissza, hanem a megismerő rendszer (agy, elme) működésére, a kategória tehát nem kívül van a természetben, hanem belül, a kognitív rendszerben (GERGEN, 1985). A következőkben a szülői vélekedések e kétféle felfogásának néhány jellegzetességét mutatom be, valamint az ebből adódó következményeket és ezek empirikus igazolását.

A VÉLEKEDÉSEK MINT EGYÉNI KONSTRUKCIÓK

A vélekedések mint egyéni konstrukciók felfogásának kiindulópontja az, hogy az agyunkban születő gondolatok, attitűdök, sztereotípiák, nézetek, vélekedések, attribúciók, kognitív reprezentációk eredetüket és tartalmukat tekintve is az egyéni megismerés eredményei. Mint látható, egységes fogalom sem alakult ki arról a területről, amit ugyanakkor hasonló módszerekkel vizsgálnak a kutatók. Ezek a fogalmi különbségek valódi értelmezési, felfogásbeli különbségeket takarnak, abban mégis mindegyik szerző egyetért, hogy a vélekedések (a továbbiakban ezt a kifejezést használom) egyéni kognitív folyamatok termékei. Sigel úgy definiálja a szülői vélekedést (parental "belief", illetve "belief systems"), mint egyfajta tudást, abban az értelemben, hogy a személy tudja, hogy amit gondol, az igaz vagy valószínűleg igaz, anélkül, hogy ehhez feltétlenül tényeket sorakoztatna fel. Ha mégis tényekre is támaszkodik, az csak a vélekedés alapját adja, de nem azonos avval (SIGEL, 1985). Ha egyéni kognitív műveletként fogjuk fel a gondolati tartalmak létrejöttét, akkor számolnunk kell az olyan folyamatokkal is, mint a kategorizáció, megítélés, indoklás, következtetés, a következmények anticipálása, memóriában való tárolása, előhívása (SIGEL, 1985). A modell szerint az információfelvevő ember érzékeny a környezeti ingerekre, és megfelelően képes tükrözni az objektív világ eseményeit. Ez a felfogás nem zárja ki, hogy léteznek különböző torzítások, egyéni feldolgozási stílusok, s emiatt ugyanarról a konkrét tárgyról vagy eseményről az egyes embereknek nagyon is eltérő ismerete, véleménye lehet. A pusztán

külső ingerekből szerveződő kognitív reprezentáció modelljét (az ún. bottom-up felfogást) megkérdőjelezték azok a különböző területről (nyelvészet, szociálpszichológia stb.) származó vizsgálati eredmények és kérdésfeltevések, amelyek jelezték, hogy bizonyos kognitív kategóriák nem pusztán a külső ingerek pontos tükrözései. A "top-down" modell szerint a szervezetnek alapvető kapacitása van az ingerek szelekciójára, szervezésére, a világ megkonstruálására, eszerint tehát az emberi gondolkodás és vélekedés alapvetően sémaképző, konstruktív jellegű. A szociálpszichológia, szociológia területéről származó kutatási eredmények szerint a szocializáció során elsajátított kategóriák alapvetően szociális jellegűek, és így nem tekinthetők univerzálisnak vagy történelemfelettinek (GERGEN, SEMIN, 1990). Ez a gondolat vezet majd el a vélekedések másik szemléletéhez, a szociális konstrukciófelfogáshoz.

AZ EGYÉNI KONSTRUKCIÓK EMPIRIKUS IGAZOLÁSA

A vélekedés-viselkedés–gyermeki következmény kapcsolata

A gyerekről, a fejlődésről szóló vélekedések mint egyéni konstrukciók kutatása nem foglalkozik a szigorú értelemben vett információfeldolgozással, mint pl. az információfelvétellel, tárolással stb. A hangsúly ezekben az empirikus vizsgálatokban a szülői vélekedés és viselkedés együttjárásán, illetve a szülői vélekedés-viselkedés és a gyermeki következmény közötti kapcsolaton van. Ezekben a kutatásokban sokszor megjelenik a társadalmi és gazdasági tényezők vélekedést és viselkedést befolyásoló minőségének független változóként való szerepeltetése, vagyis a vélekedések társadalmi beágyazottsága. Rubin és Mills vizsgálatában a szülői vélekedéseket egy olyan információfeldolgozási keretben értelmezte, ahol a szülői célok, vélekedések és a nevelési stratégiák között tételeztek fel kapcsolatot, és ahol a szülői vélekedéseket szocio-ökonómiai változók függvényeként értelmezték (RUBIN, MILLS, 1992). A mérések szerint a nehezebb életkörülmények között élő anyák nagyobb valószínűséggel válaszolnak a gyermeki agresszióra és a visszahúzódó magatartásra kényszerítéssel. A modell azt is tartalmazta, hogy a vélekedések befolyást gyakorolnak a nevelői proaktív (a megfelelő és kompetens szociális viselkedés elősegítése) és reaktív (az elfogadhatatlan vagy „ügyetlen" szociális viselkedés módosítása vagy megszüntetése) viselkedési stratégiára, amit az eredmények részben igazoltak is: a visszahúzódó gyermekek anyái az agressziót és a visszahúzódó magatartást is személyiségvonásnak tulajdonították, amit ezek az anyák direkt tanítási stratégiával (proaktív stratégia) gondoltak megoldhatónak. Az agreszszív gyermekek anyái szerint az agresszió és a visszahúzódás inkább életkori sajátossággal függ össze, s ezt a reaktív stratégiák közül a kényszerítéssel és a válaszlépés elmaradásával kezelték. Mindkét szülői csoport véleménye szerint a proaktív tanítás és a reaktív túlkontrollálás a megfelelő nevelési módszer az agresszív és a visszahúzódó viselkedésre.

Egy másik, a szülői vélekedés, viselkedés és a gyermeki fejlődés hármasa közötti kapcsolatot középpontba állító vizsgálatban McGillicuddy-De Lisi arra ke-

reste a választ, hogy ha a szülő azt gondolja a gyermeki gondolkodás fejlődéséről, hogy az a saját tapasztalatok konstrukciójának következménye, akkor együtt jár-e evvel valamiféle jellegzetes szülői magatartás egy papírhajtogatási és egy történetmesélési feladatban (MCGILLICUDDY-DE LISI, 1985). További kérdésként szerepelt, hogy befolyásolja-e az apai és az anyai vélekedés és/vagy viselkedés a gyermek intellektuális teljesítményét. Az eredmények jelentős szülői különbségeket mutattak: az anya segítő *magatartása* (pl. kérdez, alternatívát javasol, okokra vagy hatásokra következtet, tehát tulajdonképpen mentális műveletre serkent, szemben a direkt kijelentések alkalmazásával) fejlettebb gyermeki intellektuális képességekkel járt együtt. Az anyai *vélekedés* és *viselkedés* között azonban nem volt kapcsolat, tehát a segítő magatartás nem abból a felfogásból származott, hogy a gyermeki tudás a gyermek saját aktivitásának eredményeképpen fejlődik. A szerző szerint ez az eredmény talán azzal magyarázható, hogy a viselkedés másféle vélekedésből táplálkozhat. A vizsgálatban részt vevő anyák ugyanis főállású anyaként egész nap együtt voltak a 4 éves gyermekükkel, ami több és más jellegű információ megszerzését tette lehetővé például arról, hogy a gyermeket mi érdekli, mi kelti fel a figyelmét. Az apai vélekedés és viselkedés szoros kapcsolatot mutatott, de náluk a segítő viselkedés és a gyermeki intellektus fejlettsége nem állt összefüggésben. Ennek feltehetően az az oka, hogy az apák kevesebbet találkoztak a gyerekkel, s így nem tudtak olyan stratégiát alkalmazni a gyakorlatban, amivel hatásosan befolyásolhatták volna a gyermeki gondolkodás szintjét. A szerzők külön kiemelték azt az összefüggést, hogy mindkét szülő vélekedése (a gyermek gondolkodásának konstruktív jellegéről) kapcsolatban állt a gyermek kognitív szintjével, vagyis a vélekedéseknek nemcsak a cselekvésen keresztül érvényesül a hatása, hanem közvetlenül is befolyásolja a gyermeki fejlődési eredményt.

Nemcsak a kognitív fejlődés területén mutatható ki kapcsolat a szülői nézetek és a gyermeki fejlődés között. Szoros összefüggést mutat a szülői vélekedés és a gyermek saját kompetenciájának vizsgálata, amelynek egyik leginkább figyelemre méltó eredménye az, hogy ha a szülő pontosan észleli a gyermek kognitív és fizikai képességeit, akkor a gyermek saját megítélése is pontos lesz (MARTIN, JOHNSON, 1992). A pontosan észlelő (tanári értékeléshez képest) szülők a vélekedések szintjén többnyire a kognitív fejlődési magyarázatot fogadták el, szemben az érést és a tanulást hangsúlyozó fejlődésfelfogással. Sajátos képet mutatott a fiúk és a lányok megítélése, a lányokat ugyanis pontosabban értékelték a szülők a kognitív területen, és kissé túlbecsülték a fizikain. A lányokat nevelő anyák között túlnyomó többségben voltak azok, akik a gyermek fejlődésében a tanulást tartották fontosnak: vagyis eszerint a vélekedés szerint a gyermeket a szociális környezet befolyásolja, a legeredményesebb nevelési mechanizmusok pedig a direkt utasítás, a jutalom mint megerősítés, illetve a büntetés, a tanulás pedig a modell nyújtotta minta utánzásaként jelenik meg. A fiúk megítélése a lányokéhoz viszonyítva pontatlanabb volt. A fiúkat nevelő anyák a kognitív fejlődést tartották a gyermeki változás lényegének. A tanulásért, fejlődésért ebben a vélekedésben a kíváncsiság, az exploráció, a felfedezés, kísérletezés, vagyis a gyermeki aktivitás a felelős. A vizsgálat eredményei szerint tehát a szülői értékelés standardot ad a gyermek saját képességének megítéléséhez, a kompetencia élményéhez. Az is szembeszökő azon-

ban, hogy a szülői értékelésben és a fejlődésről vallott vélekedésekben mennyire érvényesül a nemi sztereotípia, a nemek eltérő szocializációja.

A vélekedés-viselkedés kapcsolat

A szülői vélekedések témakörében – éppen úgy, mint az attitűdök vizsgálatában – állandóan jelen lévő kérdés a vélekedés-viselkedés kapcsolat szorossága. A szülői vélekedés-viselkedés együttjárások ereje általában nem mutat szoros kapcsolatot. Sigel vizsgálati hipotézise, miszerint léteznek átfogó vélekedések, illetve a vélekedések a viselkedésben konzisztens módon jelennek meg, csak gyenge empirikus megerősítést nyert (SIGEL, 1992). A szülői vélekedéseket egy kérdéssor segítségével tárták fel, amelynek első kérdése az volt, hogy mit tenne és mit mondana a szülő annak érdekében, hogy megtanuljon a gyermeke például mérni. Ez a kérdés a szülői viselkedési stratégia önbeszámoló általi feltárását szolgálta. A következő három kérdés a vélekedések különböző általánossági szintjeit tárta fel, amelyek a következők voltak: 1. hogyan segít az előbb említett módszer a gyermeknek a mérés megtanulásában, 2. hogyan tanul meg a szülő gyereke mérni, 3. hogyan tanulnak meg általában a gyerekek mérni. A szülők tényleges tanítási stratégiáit egy valódi, csomózást tanító helyzetben vizsgálták meg. Az eredmények azt mutatták, hogy nincs hasonlóság az egyes tanítási helyzetekkel (fizikai: tér, idő, távolság; szociális; morális; intraperszonális) kapcsolatban megfogalmazott vélekedések között. A vélekedésben megjelenő tanítási stratégia (distanciáló – elválasztó; racionális autoritatív; direkt autoritatív; pozitív megerősítő; negatív megerősítő) összefüggött a vélekedésben megfogalmazott kategóriákkal (kognitív feldolgozás, direkt instrukció, pozitív visszajelentés, negatív visszajelentés). A megfigyelt tényleges tanítási stratégia azonban nem volt kapcsolatban a vélekedéssel. A szerző szerint nemcsak a vélekedések, hanem a tanítási stratégia is függ a kontextustól, így a megfigyelt tanítási stratégiának is olyan helyzeteket kell bemutatnia, mint ami a vélekedésekben szerepel (pl. ha a mérésről kérdezik a szülőt, akkor a méréssel kapcsolatos tényleges tanítási módszert kellene vizsgálni a szülőknél). Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egy-egy tanítási stratégia maga is többféleképpen valósulhat meg, és nemcsak a szülői viselkedés, de a vélekedések is több faktor által determináltak (SIGEL, 1992).

Torzítások vagy pontos észlelés

Az egyéni konstrukciós modell működéséből adódó szempontnak számít az is, hogy hogyan befolyásolják a már meglévő ismeretek a gyermek viselkedésének, jellemzőinek észlelését. A kutatások azt mutatják, hogy a már létező ismeretek beállítják az észlelőt arra, hogy megerősítő információkat vegyenek fel, s ezzel párhuzamosan kerüljék a cáfoló adatok felvételét. A már kialakult vélekedést cáfoló információk többnyire közeli és tartós interakcióban hatásosak, illetve a tipikusnak tartott és a külsőnek tulajdonított viselkedéssel szemben tudnak érvénye-

sülni. Sameroff és Feil szerint a gyermek egészséges fejlődése esetén minden szülői tapasztalat igazolhatónak látszik: a pólyázás jótékony eredményétől kezdve a húsleves vérszaporító hatásáig (SAMEROFF, FEIL, 1985).

Az elvárásoknak megfelelő irányú torzítások ellenére van az egyéni kogníciónak szabad kapacitása arra, hogy pontosan rögzítse a környezeti információt. Ezt bizonyítja az a vizsgálati eredmény, amely szerint egy bizonyos életkorú gyermekkel való foglalkozás pontossá teszi a szülők gyermeki kompetenciával kapcsolatos megítélését, jóllehet, ha később kérdezték meg a szülőket a korábbi életkorhoz tartozó gyermeki kompetenciákról, akkor ismét tévesen ítélték meg azok megjelenési idejét (GOODNOW, COLLINS, 1990). A szülői mindennapi konkrét tapasztalatok pontos észlelést befolyásoló hatásáról számol be D' Alessio is, aki azt találta, hogy a 2–3 éves gyermekek képességeit csak az ilyen korú gyermekek szülei sorolták be pontosan a teszteknek megfelelő időpontokhoz, a nagyobb gyermekek szülei sokkal későbbre tették a kicsik képességeinek megjelenését, tehát jóval alábecsülték a képességek megjelenésének idejét (D' ALESSIO, 1990).

Ezek az eredmények fölvetnek egy általánosabb kérdést is, nevezetesen azt, hogy a szülők a tudományos megismerés eszközeivel élnek-e a szülő–gyermek interakciók során. A válasz nemcsak azért „nem", mert a tudományos gondolkodás éppen ezeket a kognitív és motivációs torzításokat kísérli meg kizárni, amelyekben bővelkedik a mindennapi megismerés, hanem azért sem, mert a vélekedéseket attitűdök és értékek is befolyásolják, illetve a vélekedések egy társadalmi-politikai kontextusba beágyazva működnek (SIGEL, 1985).

A vélekedések egyéni konstrukcióként való felfogásával szemben megfogalmazott kritikák leghangsúlyosabb pontja az, hogy a modell sokszor egy a társadalomtól független, számítógépként működő emberképpel dolgozik, ahol az egyéni kognitív rendszerben lehetnek csak motivációs vagy érzelmi alapú torzítások (CARUGATI, 1990). A modell továbbá figyelmen kívül hagyja azt, hogy a vélekedések nagyon különböző tartalmakat mutatnak a különböző kultúrákban, társadalmakban, illetve társadalmi csoportokban, továbbá nem ad magyarázatot arra sem, hogy miként lehet az, hogy a valóság és a róla alkotott vélekedés között nagyon nagy különbség is tapasztalható.

A VÉLEKEDÉS MINT KULTURÁLIS MODELL

A vélekedésekkel szembeni előbb említett kritikára való válaszként tekinthető ez a felfogás, mely szerint a kulturális modell egy olyan kognitív séma, amely egy társadalmi csoport tagjai között terjed el (QUINN, HOLLAND, 1987). A kulturális összehasonlító vizsgálatokkal igazolt modelleknek többféle megfogalmazása is van, amelyből most csak a Harkness és Super-féle etnoteóriát emelem ki illusztrációképpen (HARKNESS, SUPER, 1992). A szerzők szerint a szülői etnoteóriák hozzájárulnak a napi életkörülmények kialakításához és ahhoz, ahogyan ezek a szokásokban és a gyermekgondozásban megnyilvánulnak. Az etnoteóriák (vélekedések), a környezet és a szokások együtt mint fejlődési fülke funkcionálnak, amely közvetíti az egyéni fejlődési tapasztalatokat a nagyobb kultúrán belül. A három tényező

homeosztatikus működése során harmonikus együttműködés valósul meg a fülke elemei között. A két szerző a nyugat-kenyai Kokwet településen élő kipsigis népcsoporthoz tartozó anyák és a cambridge-i anyák gyermekfelfogását, életkörülményeit és gyermeknevelési szokásait hasonlította össze. A kipsigis anyák szerint a gyermekre legjellemzőbb tulajdonságok az engedelmesség, a segítőkészség, a felelősséget is magában rejtő intelligencia, a megbízhatóság és a becsületesség. A kokweti gyerekekre már 3 éves korban rábízzák a tehenek őrzését, 5 éves korban a csecsemők gondozását, s a 8 éves kislánynak már az egész család számára el kell tudni készítenie a nyílt tűzön az ebédet. Ez a gyermekcsoport azonban meglehetősen rosszul teljesít az egyszerű történet-visszamondási feladatban. Evvel szemben a cambridge-i anyák az okosságot, eszességet, érdeklődést, függetlenséget, önbizalmat, a társakhoz való alkalmazkodást emelték ki mint a 3 és 11 éves gyermekeknél gyakori tulajdonságokat. A Cambridge-ben nevelkedő gyermekek verbálisan korán érnek, ügyesek a fantáziajátékokban, s a szülők jutalmára és figyelmére pályáznak. Ezek a gyerekek ugyanakkor nagyon lassan fejlődnek a házi munkában megnyilvánuló felelősség terén. A szerzőpáros szerint, jóllehet nagy különbségek vannak a kultúrán belül is az egyes családok nevelési módszerében, életkörülményeiben, mégis az adott társadalmi-gazdasági formációra jellemző szabályszerűségek elnyomják ezeket a különbségeket, és így ugyanazt a tanulási környezetet biztosítják minden kultúrához tartozó gyermek számára.

Itt csak megemlítem, de a cikk terjedelmi korlátai miatt részletesen kifejteni nincs lehetőségem, hogy a gyermek fejlődésének, képességeinek és az erről való gondolkodásnak a különbségeit nemcsak a kulturális összehasonlítások tárják fel. A gyermekfelfogás és a gyermeknevelés kulturális különbségeken túli, történeti korok szerinti eltéréseit a gyermekkor-történeti kutatások írják le részletesen (ARIÉS, 1987; BORSTELMANN, 1983; VAJDA, PUKÁNSZKY, 1998).

A VÉLEKEDÉSEK MINT SZOCIÁLIS REPREZENTÁCIÓ

A vélekedések szociális reprezentációként való felfogása Moscovici nevéhez fűződik, aki a pszichoanalízis néhány fogalmának elterjedtségét vizsgálva alkotta meg ezt a kategóriát (MOSCOVICI, 1984). Moscovici azt kereste, hogy a XIX–XX. század fordulóján létrejött pszichoanalitikus fogalmak egy része miként lett közismert az 1970-es évekre. A szerző szerint a tudományos absztrakt fogalmak egy hányada, amely képileg jól megalkotható és érthető, és amely nem tabu, osztályozás során bekerül a már meglévő ismeretanyagok közé, s ott valamiféle nevet kap. Ezt a folyamatot nevezi Moscovici lehorgonyzásnak. A megnevezett és kategorizált új ismeret egy töredéke azáltal válik majd ismert tartalommá, hogy képpé, élménnyé, majd szimbólummá alakul és összesűrűsödik egy ún. figuratív magba. Ez a tárgyiasítás folyamata, amelynek során az absztrakt, tudományos ismeretből valamiféle konkrét ismeretanyag lesz. A lehorgonyzás és a tárgyiasítás a szociális reprezentáció kialakulásának, képződésének folyamata egyéni és társas-társadalmi szinten is, amelynek az a motivációja, hogy ismertté váljon az, ami előzőleg ismeretlen volt. A szerző szerint a reprezentáció a társadalom gondolkodási folyama-

tának terméke, tehát nemcsak az egyén gondolkodik, hanem egy nagyobb közösség is. A társadalmi gondolkodás során a tudományos eredmények a konszenzuális világ nyelvére fordítódnak le, tehát ezáltal a szociális reprezentáció tartalomként is felfogható: egy olyan képként, amely vizuálisan reprodukálja a tudományos gondolati komplexumot. Tulajdonképpen a percepció (értelmes módon való reprodukció) és a fogalom (absztrakt jelentése a világnak) között helyezkedik el a reprezentáció, amelynek egyszerre van ikonikus és szimbolikus oldala. A szociális reprezentáció funkcionálisan egy olyan nézet-, gyakorlat- vagy értékrendszer, amelynek kettős funkciója van. Az egyik funkciója az, hogy egy olyan rendet adjon az embernek, ami alapján tájékozódni lehet és ami alapján birtokba tudja venni az anyagi és a társas világot. A reprezentáció másik szerepe abban áll, hogy ezáltal lehetővé válik a kommunikáció, mégpedig úgy, hogy egyértelműen kódolódik (vagyis kerül osztályozásra és elnevezésre) az emberek számára a világ különböző aspektusa, személyes és csoportbeli életeseményeik. A szociális reprezentáció mint tartalom „szociális" megjelölése több dologra is vonatkozik: egyrészt arra, hogy a kifejtett vélemény alapján tudunk valakit egy csoport tagjaként azonosítani. A szociális címke ugyanakkor azt is jelzi, hogy a társas eredetű ismeret nem azonos a tudományos, logikai rendszerbe foglalt ismeretanyaggal, hiszen nincs egy olyan propozicionális szerkezete, amely alapján tudományosan igazolható lenne a tartalma. A szociális reprezentáció tehát valamiféle közösen elfogadott, sokak által vallott nézet, amelyről azt tudjuk, hogy igaz, tehát különösebb igazolásra, bizonyításra sem szorul. Mivel a szociális reprezentáció a közgondolkodásba, a józan ész természetes logikáját használó narratív rendszerébe épül bele, így újabban felvetődött, hogy a reprezentációk a narrativitás szervezőelveit követik: a cselekvés és a tudatosság (érzés, gondolat, tudás) mezejét jelenítik meg (LÁSZLÓ, 1997/98).

A szociális reprezentáció elmélete magába építi a társas megismerés jelenségeit is: ebből a szemszögből a szociális kogníció (pl. attitűd, attribúció) a jéghegy csúcsát jelenti, amely alatt a nem látható rész tartalmazza azt a struktúrát, rendet, értelmezési keretet, amely alapján a személy értelmes attribúciót, illetve attitűdöt tud konstruálni (DUVEEN, LLOYD, 1990). Az újabb elméletek még jobban kiterjesztik a szociális reprezentáció elméleti kereteit és vizsgálati területeit: eszerint a reprezentáció nemcsak arra vonatkozik, amit verbálisan kommunikálunk, hanem arra is, ahogyan viselkedünk, ahogy tehát például a szülő a gyerekkel szemben fellép (D' ALESSIO, 1990).

A következőkben bemutatok néhány szemléletes példát arra vonatkozóan, hogy milyen területeken lehet tetten érni a szociális reprezentáció jelenlétét a gyermek fejlődésével kapcsolatos gondolkodásban, abban, ahogyan a felnőttek megkonstruálják és fenntartják a normális gyermekről vallott nézeteiket.

Közismert talán az a Konrad Lorenztől származó feltételezés, hogy a csecsemők vizuális megjelenése (nagy homlok, nagy szemek, nagy, kerek arc) kiváltja az anyák gondozói magatartását. Ezt az összefüggést avval szokták bizonyítani, hogy megmérik, mennyire preferálják az emberek a csecsemő profilját a felnőtti profillal szemben. Serdülőkor után a csecsemők arca egyértelműen jobban tetszik a megkérdezetteknek, mint a felnőtt arca. De, ha jól megnézzük azt a profilt, amivel

ezt vizsgálni és igazolni szokták, akkor látható, hogy a rajzon nem az újszülött arca szerepel, hanem egy 4–6 hónapos csecsemő profilja. Az újszülöttet ábrázoló képre adott tetszési mutatók ugyanakkor azt jelezték, hogy ezt a profilt a felnőttek és az egyetemi hallgatók sokkal kevésbé találják szépnek, mint a prototípusnak tekinthető idősebb csecsemő arcélét. A szerző szerint (D' ALESSIO, 1990) a valódi újszülött és a prototipikus csecsemő észlelése közötti különbség nemcsak a gondozást kiváltó túlzó jegyek felismerésének tulajdonítható. A tetszéssel mért különbség nemcsak preferenciát jelez, hanem azt is, hogy a szülők az újszülöttet nem találják esztétikusnak Ez a jelenség pedig az újszülöttel szembeni általános ambivalenciával és a prototípusnak tekintett gyermek általános és hibás megítélésével magyarázható, ami végül is nem más, mint szociális reprezentáció. A további, hasonló szemléletű vizsgálatok azt is feltárták, hogy a tapasztalat egy kissé módosítja az újszülöttekre vonatkozó negatívabb megítélést: az 1 hónapos gyermekkel rendelkező anyák szebbnek látták az újszülöttek profilját, mint az egyetemisták, de még náluk is megjelent a 4 hónapos gyermek profiljának preferenciája. Ugyanakkor afrikai törzseknél is hasonló prototípus tetszést találtak az újszülött fényképével való összehasonlítás során (D' ALESSIO, 1990), ami azt bizonyítja, hogy a személyes tapasztalatok mégis kevésbé meghatározó erejűek, mint a kulturális sztereotípiák.

Egy másik, a szociális reprezentáció meglétét firtató vizsgálatban arra voltak kíváncsiak a kutatók, hogy hogyan vélekednek a gyermek kompetenciájának időbeli változásáról (D' ALESSIO, 1990). Olyan képességek elérésének idejét kérdezték meg a gyakorló anyáktól (2–8 éves gyermekeik voltak), amiket nem lehetett közvetlenül megfigyelni. Az eredmények azt mutatták, hogy a kognitív képességek megítélésében csak az 5 éves gyermek kognitív teljesítményét tudják a szülők helyesen felmérni. Az 5 évnél fiatalabb gyerekek gondolkodási, megismerési képességeit a szülők jellegzetesen alábecsülték, tehát azt gondolták, hogy ezek nem a tesztek által mért időpontokban, hanem ennél jóval később jelennek meg. A 6 évesnél idősebb gyerekekkel szemben viszont túlzott elvárásaik vannak a szülőknek, azt gondolják, hogy a kognitív képességek sokkal korábban megjelennek, szemben a tesztekben mérhetőkkel. Vagyis a 6 évesnél idősebb gyerekek képességeit jellegzetes módon túlbecsülik az anyák. Ez az eredmény csak valamiféle társadalmi konszenzus meglétével magyarázható. A szerző azt a lehetőséget is felvetette, hogy mi történik olyankor, ha a szülő észreveszi, hogy a gyermeke sokkal korábban produkál bizonyos későbbre várt cselekvést, fejlődési eredményt. D' Alessio szerint természetesen észlelhető ez a diszkrepancia, tehát működik az egyéni megismerő rendszer, de a feloldás tartalma ismét szociális reprezentáció: ilyen esetben ugyanis minden szülő azt mondja, hogy a gyermek „kivételes" tulajdonságú vagy teljesítményű.

A szerző azt is megvizsgálta, hogy a professzionális nevelők percepciója pontos-e, van-e a tapasztalatok során finomodó észlelésnek olyan hatása, amely ellene tud dolgozni a szociális reprezentációnak. A kutatás tehát arra kérdezett rá, hogy a professzionális nevelőként számon tartott tanárok miként ítélik meg a gyermekek következtetési és absztrakt téri felfogásbeli képességeit. Az eredmények itt is a szociális reprezentáció meglétét igazolták: a tanárok jellegzetes módon túlbe-

csülték a gyermekek képességeit, vagyis sokkal korábban várnak el olyan képességeket, amelyek a tesztek mérési standardjai szerint csak később jelennek meg.

A közfelfogás, a kulturális konstrukció erejét bizonyító vizsgálatban Gergen és munkatársai azt vizsgálták, hogy mikorra teszik a kisgyermek fejlődésében az érzelmi, társas és értelmi képességek megjelenésének idejét a szülők és fiatal egyetemisták (GERGEN, GLOGER-TIPPELT, BERKOWITZ, 1990). Arra is kitért a kérdéssor, hogy mikor alkalmaznák a vizsgált személyek azokat a jellegzetes anyai aktivitásformákat, amelyek a gyermek érzelmi, társas és értelmi fejlettségére épülnének, tehát pl. mikortól lép fel az anya mint emocionális (nyugtató, kényelmet biztosító gondozó) partner, mint szociális partner, aki játszik, támogatja az önérvényesítést, hibáztat, dicsér, és végül mint magyarázó, indokló, vagyis kognitív fejlesztő partner. Az eredmények azt mutatták, hogy az anyák és az egyetemisták, illetve a német és az amerikai kérdezettek is nagyjából ugyanarra az időpontra tették a gyermekek fejlődésének előbb bemutatott állomásait. Az emocionalitás megjelenését kb. az 1. életévre várták, a szociális tendenciák jelentkezését a 2. életév utánra becsülték, a kognitív képességek jelentkezését pedig kicsivel a 3. életév utánra. Ez a nagymértékű konszenzus nemcsak azt mutatja, hogy milyen széles körben elterjedt konstrukcióról van szó, hanem azt is, hogy ma a fejlődést organizmikus elmélet alapján közelítik meg az emberek, vagyis azt gondolják, hogy van a fejlődésnek valamiféle inherens programja, ütemezettsége, amit a tapasztalat, a külső ingerek, a fejlesztés nem tud teljesen megváltoztatni, átírni. Új eredményt hozott a vizsgálat másik kérdése, nevezetesen az, hogy a szülő gondozói magatartása valóban a gyermeki érettségre, a már meglévő képességekre épül-e rá. Az eredmények azt mutatták, hogy nem az adott fejlettségi szintnek megfelelő bánásmódot alkalmaznának. Az anyai nevelési technika minden területen megelőzte a gyermek becsült és elvárt érettségét. Vagyis, ezek szerint az anyák ilyen jellegű magatartása nem a gyermek jellegzetességeire adott válasz. Hogyan magyarázható akkor a szülői nevelési technikáknak és a gyermeki fejlődésnek ez a jellegzetes mintázata? Az egyik magyarázat szerint a szülői magatartás aktivizálja a gyermekben egyébként is meglévő fejlődési tendenciákat, mégpedig pontosan kicsivel előrébb járva a nevelés terén, mint amire a gyermek éppen képes, ezáltal mintegy fejlesztve a képességeket (ld. Vigotszkij-féle legközelebbi fejlődési zóna elmélete). Egy másik magyarázati lehetőség szerint azonban – és emellett állnak ki a szerzők – az anyának már eleve létezik egy nevelési készlete, amivel mindig konzisztens módon fogja látni a gyermek fejlődését, kapacitásait. Vagyis nem a gyermek fejlődéséről alkotott vélekedés határozza meg a szülői magatartást, hanem a vélekedés tulajdonképpen nem más, mint a konvenciókon alapuló viselkedéses kötelezettség racionalizálása.

Ha az egyéni reprezentáció szemszögéből nézzük a szociális konstrukciót igazoló kutatások eredményeit, akkor a következő, a témánk szempontjából fontos észrevételeket tehetjük. A szociális konstrukciót leíró kutatások sokszor olyan területet vizsgálnak, amelyre vonatkozóan csak nehezen szerezhetők be közvetlen tapasztalatok, illetve a hétköznapi gondolkodás máshogy kategorizálja a kutatásokban szereplő folyamatokat, vagyis a hétköznapi és a tudományos fogalmak, kategóriák nehezen vagy sehogy sem feleltethetők meg egymásnak. Ezek a kutatá-

sok többnyire passzív, a szociális konstrukcióknak és a társadalmi konvencióknak kiszolgáltatott ember prototípusát rajzolják meg, csekély lehetőségét adva annak, hogy az ember együtt tudja működtetni egyéni és társas-társadalmi tapasztalatait.

A két modell integrációs lehetősége

Jóllehet az egyéni és a társas konstrukciós modellek inkább egymás mellett léteznek, és alig hivatkoznak a másik eredményeire, nézőpontjaira (GOODNOW, COLLINS, 1990), mégis azt lehet mondani, hogy az itt bemutatott vizsgálatoknak és az általuk érintett elméleteknek érzékelhetők azok a pontjai (pl. a szülői vélekedések rétegbeli különbségei vagy a szociális konstrukciók egyéni tapasztalatokkal történő időleges felülírása), amelyek alapján a két különböző nézőpontot legalábbis közelebb lehet hozni egymáshoz. A modellek összekapcsolásához a következőket kell szem előtt tartanunk. Sok nézettel kapcsolatban tapasztalható az, hogy ugyanarra vonatkozóan többféle, egymástól eltérő tartalmú vélekedés is együtt él a társadalomban, még akkor is, ha van az adott korban egy uralkodó érték vagy ideológia diktálta nézet (LIGHTFOOT, VALSINER, 1992). Mivel egy dologgal kapcsolatban többféle vélekedés is megtalálható a közgondolkodásban, így nyilvánvaló, hogy egyiknek sem lesz hegemóniája a másikkal szemben, inkább az várható, hogy egy-egy csoport egyik vagy másik nézetet preferálja. Ezt bizonyítja az a vizsgálat, ahol a háztartásban, illetve hivatalban és tanárként dolgozó anyákat kérdeztek meg a gyermek intellektusának, szocio-emocionális fejlődésének tanult, illetve öröklött jellegéről (CARUGATI, EMILIANI, MOLINARI, 1989). A háziasszonyok jobban elfogadták a karakter természeti adottságként és a tanulás spontán érésként való megfogalmazását, vagyis az öröklöttség hangsúlyozását, a tanár és hivatalnok anyák viszont jobban egyetértettek a családi kapcsolatok társas és érzelmi fejlődést befolyásoló szerepével. A szerzők szerint a dolgozó anyák a családtól elvont időt ellensúlyozzák avval a nézetükkel, hogy a családi kapcsolatok minősége befolyásolja inkább a gyerek fejlődését. A tanárok csoportjának vélekedése abban tért el a másik két csoportétól, hogy szerintük ők jobban tudják befolyásolni a gyermekük intelligenciáját és autonómiáját. Ebben a véleményben valószínűleg a tanárok professzionalitása is szerepet játszik. A vélekedések és értékek preferálása hátterében tehát felfedezhető a személyek élethelyzete mint nézeteket befolyásoló tényező.

Egy másik megfontolandó szempont az, hogy milyen módon, illetve milyen tartalommal sajátítja el a személy a szocializáció során a szociális konstrukciókat, vélekedéseket, amelyek egyébként intergenerációs „átöröklődést" mutatnak. A verés mint nevelési eszköz átvételét bizonyította az a vizsgálat, amelyben 5 és 8 éves gyerekeknél volt igazolható a szülői attitűd és viselkedés megtanulása, elfogadása (HOLDEN, ZAMBARANO, 1992). A nevelési értékek, a neveléssel kapcsolatos értékek átvétele nemcsak közvetlenül hat, hanem közvetve is. A kötődési minta átadásának kutatása kapcsán írták le, hogy már a gyermek születése előtt is léteznek és aktiválódnak a szülőknél a szülőségről és a gyermekről szóló belső munkamodellek. A munkamodellek tartalmára több tényező is hatással van, s ezek között

szerepel a szülő gyermekkori tapasztalata, illetve a későbbi élményei (BRETHERTON, 1991). Egy hazai vizsgálat is azt jelezte, hogy a neveltetési tapasztalatok sajátos gyermeknevelési elképzelésekkel járnak együtt: az a 20 éves egyetemi hallgató, aki autoriter anyafiguráról számolt be, nagyobb valószínűséggel gondolta azt is, hogy a kisgyermekkori „hisztit" azonnal le kell állítani (KŐRÖSSY, 1998). Az intelligenciáról mint szociális konstrukcióról szóló cikkében Carugati amellett érvel, hogy a szociális reprezentáció olyan dinamikus szerveződés, amely nemcsak információfeldolgozás, nemcsak szocio-kognitív adaptáció a mindennapi realitáshoz, hanem a szociális identitás kiépítésében is fontos szerepet játszó tényező (CARUGATI, 1990).

A két modell összehasonlításából adódó harmadik szempont azt emeli ki, hogy a neveléssel, a gyermek fejlődésével kapcsolatos nézetek bizonyos körülmények hatására pontosabban tükrözik a valóságot (pl. a tesztekkel mérhető képességeket). Az idézett vizsgálatok szerint a figyelem és az involváltság miatt a szülők pontosabban tudják megbecsülni a gyermek éppen adott életkorához tartozó képességek megjelenési idejét.

Negyedik szempontként megemlíthető Fiske és Neuberg benyomásszerveződést leíró modellje, amely szerint a másokról alkotott benyomások nem két különböző, egymást kizáró módon szerveződnek, ahogy azt a korábbi elgondolások tartalmazták. Az ún. kontinuummodell szerint a másik ember megismerése egy olyan egyenessel írható le, amelynek egyik végpontja a kategorizáció és sémaalakítás, a másik végpontja az egyéni jellemzőket hangsúlyozó benyomásalakítás (FISKE, NEUBERG, 1996). A szerzők szerint a kategória alapú megismerés élvez elsőbbséget egy esemény vagy személy megismerésének kezdetén. Ha a kategóriának megfelel a felvett információ, akkor leáll a további ingerfelvétel. Ha nem lehet az észlelt tulajdonságokat beilleszteni a kategóriába, akkor egy újrakategorizáció történik. Ha az újrakategorizáció sem megfelelő, akkor az egyedi jellemvonások alapján megy végbe a benyomásalakítás. A benyomásszerveződésben a figyelemnek és a motivációnak van fontos szerepe, amennyiben ezek közvetítik az egyéni jellemzőket hangsúlyozó benyomásalakítást.

Anélkül, hogy egyenlőséget tételeznénk fel a benyomásszerveződés és a vélekedések kialakítása között, úgy tűnik, hogy a társas alapú vélekedések és az egyéni megismerési tartalmak egymás mellett, sokszor egymást befolyásolva léteznek a mindennapi gondolkodásban. A kulturális és az egyéni kategóriák között feltehetően olyan dinamikus kapcsolat áll, amelyben a kétféle információtartalom és információkezelés között több tényező is kapcsolatot teremthet. A Fiske–Neuberg-modell alapján úgy képzelhető el a vélekedések kialakítása és formálódása, mint ami a szülői tapasztalatok kezdetén – a konkrét tapasztalatok hiányában – többnyire a szociális vagy kulturális reprezentációkból indul. A kulturális konstrukció „kiválasztásakor" (ami sokszor nem szándékos, nem akaratlagos folyamat) befolyásolja a személyt az aktuális élethelyzete, társadalmi és referenciacsoportja, társadalmi identitása, neveltetési tapasztalatai. A szülővé válás, a gyermek fejlődése, illetve más jellegű különleges életesemények teremtik meg azt az involváltságot, figyelmet és motivációt, amely segíti a személyt a részletesebb, pontosabb információ felvételében, illetve néhány tapasztalatközeli kategória átírásában, módosításá-

ban. (Jóllehet e témakörben hiányzanak a longitudinális vizsgálatok, mégis feltételezhető, hogy nemcsak az egyéni konstrukciók változnak meg bizonyos információk hatására, hanem a szociális sémák „használata" is.) A vélekedések tartalmi és szerveződésbeli hierarchiája vagy akár strukturálatlansága alapján is joggal feltételezhető, hogy a vélekedéseknek, szociális reprezentációknak csak egy kisebb hányada differenciálódik a személyes és konkrét tapasztalatok hatására, és a vélekedések nagyobb részét érintetlenül hagyják a környezeti információk. Ezt továbbgondolván az is feltehető, hogy a vélekedések kidolgozásának, differenciáltságának mértékét, mennyiségét személyiségtényezők, gondolkodási stílusbeli különbségek is befolyásolják.

Az empirikus adatok sokfélesége azt jelezte, hogy a szülők a gyermekkel és a neveléssel kapcsolatos vélekedések kialakításánál és kiválasztásánál szociális és egyéni konstrukciókat hoznak létre, amelyek sokszor nem ugyanolyan általánossági fokon fogalmazódnak meg, mégis feltételezhető, hogy ez a két konstrukció egymással párhuzamosan létezik, esetenként összekapcsolódik, esetenként, ellentétes tartalmat képviselvén, külön kezelt struktúraként működik. A szociális és egyéni konstrukciók kooperációs modelljének részletes kidolgozását, igazolását vagy cáfolatát egy longitudinális vizsgálat elvégzése keretén belül lehetne megvalósítani.

IRODALOM

Ariés, Ph. (1987) *Gyermek, család, halál*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

Borstelmann, L. (1983) Children before psychology: ideas about children from antiquity to the late 1800s. In Mussen, P. H. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 1. *History, theory and methods*. (Vol. ed. Kessen, W.), New York, Wiley, 1–38.

Bretherton, I. (1991) Pouring New Wine into Old Bottles: The Social Self as Internal Working Model. In Gunnar, M. R., Sroufe L. A. (eds) *Self Processes and Development. The Minnesota Symposia on Child Development*. Vol. 23. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove and London

Carugati, F. F. (1990) Everyday Ideas, Theoretical Models and Social Representations: The case of Intelligence and its Development. In Semin G. R., Gergen, K. J. (eds) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. Sage Publications, London, Newbury Park, New Delhi, 130–150.

Carugati, F., Emiliani, Fr., Molinari, L. (1989) Being a mother is not enough. Theories and images in the social representations of childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 3*, 289–306.

D' Alessio, M. (1990) Social representations of childhood: an implicit theory of development. In Duveen, G., Lloyd, B. (eds) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University press. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney, 70–90.

Duveen, G., Lloyd, B. (1990) A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In Duveen, G., Lloyd, B. (eds) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney, 27–46.

FISKE, S. T., NEUBERG, St. L. (1996) A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology, 23,* 1–74.

GERGEN, K. J. (1985) Social Constructionist Inquiry: Context and Implications. In Gergen, K. J., Davis, K. E. (eds) *The Social Construction of the Person.* Springer-Verlag, New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo, 3–18.

GERGEN, K. J., GLOGER-TIPPELT, G., BERKOWITZ, P. (1990) The Cultural Construction of the Developing Child. In Semin G. R., Gergen, K. J. (eds) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications.* Sage Publications, London, Newbury Park, New Delhi, 108–129.

GERGEN, K. J., SEMIN, G. R. (1990) Everyday Understanding in Science and Daily Life. In Semin G. R., Gergen, K. J. (eds) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications.* Sage Publications, London, Newbury Park, New Delhi, 1–18.

GOODNOW, J. J., COLLINS, W. E. (1990) *Development According to Parents. The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hove and London, Hillsdale

HARKNESS, S., SUPER, CH. (1992) Parental Ethnotheories in Action. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 373–391.

HOLDEN, G. W., ZAMBARANO, R. J. (1992) Passing the Rod: Similarities Between Parents and Their Young Children in Orientations Toward Physical Punishment. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 143–172.

KŐRÖSSY J. (1998) *„Már korán szokja meg a gyerek." Egyetemisták vélekedései a gyermekről.* Magyar Pszichológiai Társaság XIII. Országos Nagygyűlése, Pécs, 1998. április 15–17.

LÁSZLÓ J. (1997/98) Szociális reprezentáció. *Magyar Pszichológiai Szemle, 5–6,* 453–465.

LIGHTFOOT, C., VALSINER, J. (1992) Parental Belief Systems Under the Influence: Social Guidance of the Construction of Personal Cultures. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 393–414.

MARTIN, C. E., JOHNSON, J. E. (1992) Children's Self-Perceptions and Mothers' Belief About Development ad Competencies. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 95–113.

MCGILLICUDDY-DE LISI, A. V. (1985) The Relationship Between Parental Beliefs and Children's Cognitive Level. In Sigel, I. E. (ed.) *Parental Belife Systems. The psychological consequences for children.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 7–24.

MOSCOVICI, S. (1984) The phenomenon of social representations. In Farr, R. M., Moscovici, S. (eds) *Social representations.* Cambridge University Press, Paris, 3–69.

MURPHEY, D. A. (1992) Constructing the Child: Relations between Parents' Beliefs and Child Outcomes. *Developmental Review, 12,* 199–232.

PARKE, R. D. (1978) Parent-infant interaction: Progress, paradigma, and problems. In Sackett, G. P. (ed.) *Observing behavior* (Vol. 1). University Park Press, Baltimore, 69–94.

QUINN, N., HOLLAND, D. (1987) Culture and cognition. In Holland, D., Quinn, N. (eds) *Cultural Models in language and thought*. Cambridge University Press, Cambridge, 3–42.

RUBIN, K. H., MILLS, R. S. L. (1992) Parents' Thoughts About Children's Socially Adaptive and Maladaptive Behaviors: Stability, Change, ad Individual Differences. In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Hove, London, 41–69.

SAMEROFF, A. J., FEIL, L. A. (1985) Parental Concepts of development. In Sigel, I. E. (ed.) *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 83–105.

SIGEL, I. E. (1985) A Conceptual Analysis of Beliefs. In Sigel, I. E. (ed.) *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 345–370.

SIGEL, I. E. (1992) The Belif-Behavior Connection: A Resolvable Dilemma? In Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Goodnow, J. J. (eds) *Parental Belief Systems. The psychological consequences for Children* (Second edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, London, 433–456.

VAJDA ZS., PUKÁNSZKY B. (szerk.) (1998) *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös J. Könyvkiadó, Budapest

PARENTAL BELIEF SYSTEMS ABOUT CHILD DEVELOPMENT INDIVIDUAL EXPERIENCES OR SOCIAL CONSTRUCTIONS

KŐRÖSSY, JUDIT

In the research field of parental belief systems about child development two competing models have been applied. The individual construction emphasizes that the parental direct experiences give impetus to the development of parental ideas. The social approach stresses the culturally „prepackaged" knowledge of parents or social representations. Analyzing the two models, this paper accentuates the common aspects and a new concept representing the different views of parental beliefs is presented.

Key words: *parental beliefs about child development, individual constructions, social representations*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 323–338.

A FEJLŐDÉSI DISZLEXIA FELOSZTÁSA A LEXIKÁLIS MODELLEK ALAPJÁN

IRODALMI ÁTTEKINTÉS*

SÉRA LÁSZLÓ

ELTE Kísérleti és Általános Pszichológiai Tanszék
E-mail: sera@izabell.elte.hu

A fejlődési diszlexia utóbbi időkben javasolt felosztásait általában a diszlexiások olvasási részképességeinek egyéni különbségeire alapozták, kivéve azokat a próbálkozásokat, amelyek a normál felnőtt olvasási teljesítmény modelljeiből indultak ki. A tanulmány a normál felnőtt olvasás modelljéből („kettős út" modell) kiindulva áttekinti, és módszertani, empirikus és elméleti szempontból értékeli a fejlődési diszlexiáknak a szerzett diszlexiákkal analóg formáira vonatkozó bizonyítékait. A „kettős út" modell a hangos olvasásban legalább két eltérő eljárást – lexikai eljárást, illetve szublexikai eljárást – feltételez. Az esettanulmányokban és a kísérleti kutatásokban elkülönített „felszíni" és „fonológiai" fejlődési diszlexiák értelmezése a „kettős út" modelltől alapvetően eltérő „egy út" vagy „analóg" (konnekcionista) elmélet keretében is lehetséges. A tanulmány összeveti e két modell javasolta értelmezést.

Kulcsszavak: *fejlődési diszlexia, altípusok, olvasási modellek, olvasástanulás*

BEVEZETŐ

Az utóbbi évtizedben megnőtt az érdeklődés az olvasás témája iránt. A kognitív pszichológusok – hangsúlyozza RAYNER (1993) egy konferenciaprogramhoz írt bevezetőjében – azzal a reménnyel elemzik a rutin jellegű, készség szintű olvasást, hogy folyamatainak megértésével közelebb juthatunk a kezdők még nem „automatizálódott" olvasásának ismeretéhez és olvasástanításuk is hatékonyabbá tehető. Az olvasás kognitív modellezése hozzájárulhat az olvasásban hátrányban lévők

* A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) első Olvasáskongresszusán (Szeged, 1997. április 2–4.) elhangzott előadás alapján készült összefoglaló. Elkészülését a T 29515 sz. OTKA támogatás segítette elő.

hatékonyabb tanításához, a nehezen olvasó fejlődési diszlexiások vizsgálatai pedig elősegíthetik a szerzett olvasási zavarok korrekcióját.[1]

A kognitív pszichológiai megközelítés (a kezdő olvasással kapcsolatban lásd ADAMS, 1990; CARR, LEVY, 1990) a leghatékonyabb olvasástanítási módszernek az alfabetikus (vagyis a betűjelek hangokká alakításának) tanítási módszert találta, s hangsúlyozza: a pedagógusok azért keresnek más, „érdekesebb és jelentéstelibb" – pl. egészleges szókép vagy egészleges nyelvi – módszereket (RAYNER, 1993), mert a fónikus, hangzásra épülő módszer a gyerekek számára unalmas és időigényes, habár az angol nyelvterületen néha a gyerekek maguk vagy a tanárok is rátalálnak erre. Az alábbi áttekintés a fejlődési diszlexiák kognitív modellezésével, az olvasási zavarok kutatásában új szempontokat (pl. konnekcionalizmus) felvető tanulmányokkal és a fejlődési diszlexiák típusainak elkülönítésével kapcsolatos eredményekkel foglalkozik.

Diszlexia gyanánt azoknak a gyerekeknek a problémáit azonosítjuk, „akik nem képesek olvasni megfelelő látás, hallás, intelligencia és az életkoruknak megfelelő nyelvi készségeik ellenére" (HARRIS, HODGES, 1981). E meghatározás szerint a fejlődési diszlexia feltehetően neurológiai eredetű, s nem tulajdonítható másodlagos tényezőknek, mint az érzelmi-szociális környezet. Egy másik, szintén a klinikumból ismert, a diszlexia keletkezésére vonatkozó nézet a fejlődési diszlexiát általános képességhiány (alacsony intelligencia, szenzomotoros sérülés, motiválatlanság, modalitások közötti átviteli zavar) következményének tartja. Ezt az utóbbi megközelítést – főleg a pedagógiai irodalomban – általában kétségbe vonják, mégis elfogadják a Nemzetközi Neurológiai Szervezet (Word Federation of Neurology, 1968) vagy az Amerikai Pszichiátriai Társaság (DSM-III-R) – Harris és Hodges fenti felfogásával lényegében megegyező – meghatározásait.[2]

EGYSÉGES SZINDRÓMA VAGY NEM?

A fejlődési diszlexiát a századfordulón egységes „szindrómának" tekintették (pl. ez vezette Ortont 1937-ben, hogy a féltekék működési eltéréseivel értelmezze). Ma a legtöbben úgy vélik, hogy nem képeznek homogén populációt (ELLIS, 1985 – jó áttekintést ad erről), s próbálják a globális szindrómán belül elkülöníteni többek között a motoros eredetű hangképzési zavarokkal, a vizuális-téri sérülésekkel vagy

[1] Az utóbbi időben nálunk is sok jó gyakorlati jellegű cikk jelent meg a témáról, pl. a *Fejlesztő Pedagógiá*ban. Itt nem térhetünk ki hasonló kérdésekre.

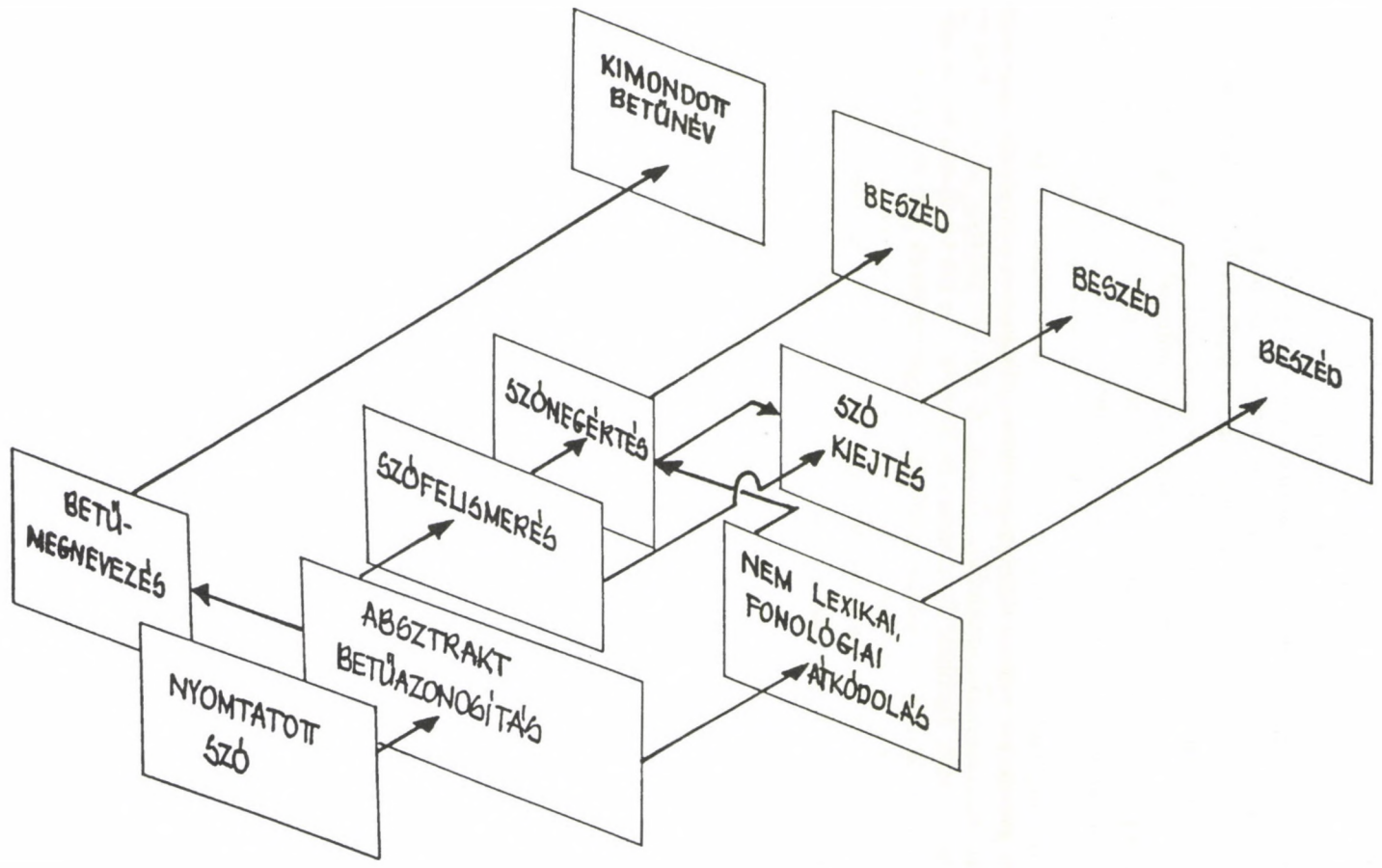
[2] A Word Federation of Neurology (1968) meghatározása szerint „a fejlődési diszlexia a gyerekeknél megfigyelhető rendellenesség, akik a hagyományos iskolai tapaszttaltaik ellenére nem tudják – intellektuális képességeikkel összhangban – az olvasás, írás, helyesírás (spelling) nyelvi készségeit elsajátítani". Az Amerikai Pszichiátriai Társaság (DSM-III-R) meghatározása: „a szófelismerési készség és olvasásmegértés fejlődésének olyan kifejezett zavara, ami nem magyarázható mentális retardációval vagy nem megfelelő iskoláztatással, és ami nem látási vagy hallási defektus vagy neurológiai rendellenesség következménye" (1990, 32). ELLIS (1985) diagnosztikai támpontként 90 feletti IQ-pontot ad meg.

az általános nyelvi zavarokkal (azaz más zavarokkal) együtt mutatkozó olvasási nehézségeket. Például MATTIS és munkatársai (1975) három (vagy négy) „szindrómát" azonosítottak: „nyelvi zavar csoport" (az általuk vizsgált minta 60%-a); „artikulációs és grafomotoros diszkoordinációs csoport" (10%); „vizuális-téri perceptuális zavar csoport" (5%), és rámutatnak, hogy további 10% a DENCKLA (1979) által „fonémikus szekvencia zavar"-nak (a fonémák képzési-felfogási zavara) nevezett szindrómának felel meg. Más megközelítést képviselnek azok, akik az olvasási teljesítmények különbségeit vették alapul, mint például BODER (1971), aki 100, 8–16 év közötti életkorú diszlexiás gyereket vizsgált és 3 alcsoportba sorolta őket: megkülönböztetett „diszfonetikus" csoportot, hangképzéssel/hangészleléssel összefüggő zavarral (57% – ők a szavakat egészlegesen felismerték, de betűzni betű-hang megfeleltetéssel gyengén tudták) és „diszeidetikus" csoportot (10% – ezeket a gyerekeket vizuális észlelési probléma jellemezte), a harmadik csoportba a kevert diszfonetikus-diszeidetikus (hallás- és vizuális észlelési zavarral küzdő) diszlexiások (23%) kerültek. DOEHRING és HOSHKO (1977) 88 diszlexiást vizsgált összesen 39 olvasással kapcsolatos tesztben, s a teljesítmények alapján „orális olvasási hiány csoportot", „asszociációs hiány csoportot" és „szekvencia deficit csoportot" különített el. PIROZZOLO (1979) „hallási-nyelvi" és „vizuális-téri" típusról beszélt. Szerinte az előbbi megkésett nyelvi fejlődéssel, expresszív beszédhiánnyal, a tárgyak megnevezésének zavarával, alacsony verbális IQ-val és betűről betűre olvasási stratégiával jár együtt. Az utóbbi vizuális-téri altípus jellemzői a viszonylag jobb verbális IQ, a gyenge kézírás (?), fonetikus dekódolási stratégia. Sokféleképpen lehet csoportosítani a diszlexiákat, de legalább két diszlexia altípus különböztethető meg: egy hallási-nyelvi, illetve vizuális-téri eredetű.

A „BIOLÓGIAI ALTÍPUSOK" KÉRDÉSE

A különböző diszlexiaformák – az agyműködést feltérképező eljárások (CT, MRI) adatai és anatómiai sejtszerkezeti vizsgálatok szerint – agyi morfológiai elváltozásokkal járhatnak együtt (GALABURDA, 1994; HYND, SEMRUD-CLIKEMAN, 1989; BEATON, 1997). Ezekhez az adatokhoz kapcsolódik az a feltevés, amely a fejlődési diszlexiát az észlelés sérüléséből eredezteti. Ezt az agy sérülékeny (1 évnél korábbi) időszakban történt befolyása (?) okozza, amikor a természetes nyelvhez kötődő fonológiai struktúrák szerveződnek az agyban (MERZENICH, JENKINS, 1995). Jóllehet ismertek a látórendszer magnocelluláris pályáinak sérülésére utaló adatok (GALABURDA, LIVINGSTON, 1993), a diszlexia látási és hallási „biológiai altípusait" (GALABURDA, 1994) anatómiai módszerekkel eddig még nem sikerült meggyőzően igazolni,[3] tehát a fejlődési diszlexia anatómiai háttere még tisztázásra vár.

[3] BEATON (1997) összefoglalásában az anatómiai, kezességi eredményekkel kapcsolatban ellentmondásokra hívja fel a figyelmet. Elterjedt nézet, hogy a balkezesek között nagyobb arányban fordulnak elő diszlexiások, mégis az, hogy kimutatnak-e kapcsolatot vagy nem a kezesség és a diszlexia között, olyan tényezőktől függ például, hogy a kezesség vagy olvasási hátrány alapján történt-e a csoportosítás, megbízható volt-e a kezesség megállapítása stb.



1. ábra. A normál szóolvasás modellje lexikai és nem lexikai eljárással („kettős út" modell) (MARSHALL, 1984; COLTHEART, 1978 nyomán)

Diszlexia és az olvasás funkcionális felépítése

A fejlődési diszlexiák altípusainak kutatását mégis alapvetően meghatározza az agysérülések következtében fellépő olvasási zavarok (szerzett diszlexiák) kognitív pszichológiai értelmezése. A szerzettdiszlexia-kutatások keretében vetődött fel ugyanis, hogy a fejlődési diszlexia szindróma értelmezhető az írott anyagok nyelvi feldolgozásának – a normál felnőtt olvasását jellemző – „funkcionális architektúrája" keretében (MARSHALL, 1984). Először MARSHALL és NEWCOMBE (1973) írtak le minőségileg különböző olvasászavar-mintákat, szerzett diszlexiatípusokat, amelyek megfelelnek a normális olvasási modell sérüléseinek. A fejlődési diszlexiákat ezekkel a típusokkal hasonlítják össze. A normál olvasási modell szakaszai a korai vizuális elemzéstől a graféma azonosításán, graféma-fonéma átalakításon keresztül a lexikai-szemantikai feldolgozási szintekig terjednek. Az 1. ábrán látható modell a nyomtatott szavak felismerésének két feldolgozási útját, a „kettős hozzáférést" és a „párhuzamos kódolási rendszert" különbözteti meg. Az egyik a mentális lexikonhoz (ismert szavakra vonatkozó információk tárához) való közvetlen vizuális hozzáférésről gondoskodik. A második a fonológiai (kiejtési) reprezentáción keresztül a hangos kiolvasáshoz vezető, közvetett út (1. ábra).

Az olvasásmodell egyes komponensei szelektív sérülésének alapján hatféle szerzett diszlexiát írtak le: *figyelmi* (nem tudja az egyedi betűket felismerni, probléma a betűk azonosításával a szavakon belül), *vizuális* (agnoziás – az egész szó reprezentációja sérült), *felszíni* (sérült a kivételszavak olvasása, amelyek ejtése nem jósolható be írásuk alapján). Ide tartozik a „regularizációs" hiba, amikor ismeretlen szóként kezeli az olyan szokatlan szavakat, mint pl. yacht, illetve sok félreolvas, pl. „gázmesternek" a „garázsmestert"); *„direkt"* vagy *„nem szemantikai olvasás"* (SCHWARTZ, SAFFRAN, MARIN, 1980 – szenilis demenciás, aki olvasni tud megértés nélkül); *fonológiai* (hibák a toldalékoknál, a szavak hangos olvasásában jó, de ismeretlen szavak és nemszavak, vagyis kimondható, jelentés nélküli betűsorok, pl. peknő olvasásában gyenge) és *mély diszlexia* (szemantikai hibák, pl. papagáj helyett kanárit olvas, vagy „egy ember fuldoklott a vízben" leírt mondat helyett „egy ember haldoklott a vízben"-t hallunk tőle).

A szerzett és a fejlődési diszlexia esetek közötti hasonlóságok

MARSHALL (1984) a szerzett és a fejlődési diszlexiák közötti „egy az egyhez megfelelést" javasolt, feltételezve, hogy mindegyik szerzett diszlexiaformának megfeleltethető valamilyen fejlődési olvasási zavar. A párhuzamokra a hetvenes évek elejétől (HOLMES, 1973 – doktori vizsgálataitól) végzett *esettanulmányok* egyre több bizonyítékot szolgáltattak. A hasonlóságot sugalló egyik eset egy 17 éves lány volt, aki 10 éves szinten olvasott, és olvasása egy tipikus fonológiai diszlexiás olvasásához (TEMPLE, MARSHALL, 1983) hasonlított. MARSHALL a következő altípusokat különböztette meg: 1. *Fejlődési figyelmi diszlexia* – betű- és szófelismerési különbségekkel; pl. betűszegmens maszkolási kísérletben igazolta MASSARO és KLITZKE

(1979); 2. *Fejlődési vizuális diszlexia* – „vizuális hibák", pl. betűcsere, *b–d*, *p–b*, *p–g*, pl. pörget – görget (még alapos feltárásra szorul); 3. *Fejlődési felszíni diszlexia* biztosabb alapokkal. Egy angol esetről COLTHEART és munkatársai (1983), hasonló olasz esetről JOB és munkatársai (1984) számoltak be. Az angolban például az *s*, *t*, *c*, *g*, *p* stb. hangok fonetikai értéke függ a „grafémakörnyezettől" (pl. hibák az „e" szabály, alkalmazásában – a „pin" és „pine" szó kiejtésében az ejtési különbség „i", illetve „ai" – vagy az ilyen személyek pl. „ch" helyett cs-t és nem k-t ejtenek, például az anchor, character stb. szavak esetében); 4. *Fejlődési direkt diszlexia.* N. SILBERBERG és M. SILBERBERG (1967) 28 gyereket vizsgált; hangos olvasásuk jobb volt, mint megértésük vagy szóbeli képességeik; ezt a jelenséget hyperlexiának is nevezik (valamilyen téren kiemelkedő képességű, de igen alacsony általános intelligenciájú – francia elnevezéssel „idiot savant" = „bölcs idióta" – személyek között is előfordul). Ebben az esetben akadályozott a mentális lexikon szintaktikai-szemantikai komponenshez való hozzáférés, és az olvasást graféma-fonéma egyeztetési szabályok közvetítik. Az ARAM és munkatársai (1984) által először ismertetett esetben, MD már 40 éves volt, 60-as IQ-val rendelkezett, ugyanakkor igen jó graféma-fonéma egyeztetéssel olvasott és jól zongorázott; 5. *Fejlődési fonológiai diszlexia.* Több ilyen egyedi esetet írnak le, pl. TEMPLE és MARSHALL (1983) H. M. esetét, SARTORI és JOB (1982) egy 12 éves olasz fiú esetét; 6. *Fejlődési mély diszlexia.* Ennek a létét egyértelműen még nem igazolták, de utal rá JOHNSTON 1983-ban megjelent esetbeszámolója. A személy a mondatban és az egyedi szavak esetében is paralexiákat mond – „admiral" helyett „colonel"-t. Ha csak szövegben fordul elő, akkor nem mély diszlexiára utal, mivel ez a hibatípus normál felnőttnél is előfordul, ha nagyon siet. 7. *A szerzett betűzve olvasásnak* – PATTERSON és KAY (1982), SÉRA és munkatársai (1994) – szintén ismert *a fejlődési párhuzama*, mégpedig PRIOR és MCCORRISON (1983) N. M. nevű esete, bár ez nem egyértelmű párhuzam.

A hangos olvasás „kettős út" modellje szerint (1. ábra) a lexikai eljárás a mentális lexikonból a leírt szónak megfelelő fonológiai forma előhívását jelenti. Mivel a mentális lexikon definíció szerint csak valós szavakat tartalmaz, ez az eljárás kiejthető nemszavakra („álszavakra") nem alkalmazható (értelmetlen betűsoroknak, mint a „furmó" vagy a „tujokla" nincs reprezentációja). A nem lexikai eljáráson keresztüli (az 1. ábrán szereplő közvetett út) hangos olvasás viszont megfeleltetési szabályokat (graféma-fonéma átalakítási út) alkalmaz. Ez az eljárás az angolban jelentős hibákhoz vezet a kivételszavak kiejtésében. A gyakorlott olvasó mindkét eljárást alkalmazni képes. Ennek megfelelően magyarázták a szabályos szavakat jól, a nemszavakat gyengén olvasó, a kivételszavakat a graféma-fonéma megfeleltetés szerint kimondó felszíni diszlexiások eseteit, vagy a nemszavakat elolvasni képtelen, fonológiai diszlexiás eseteket. Ez azonban azt is jelenti, hogy az olvasás tanulásának mindkét eljárásmód elsajátítását magában kell foglalnia.

Ez a megközelítés az olvasás elsajátításának folyamatára is alkalmazható. Az olvasás elsajátításában három szakaszt különítenek el: „logografikus", „alfabetikus" és „ortografikus" szakaszt (FRITH, 1985). Az első szakaszban a gyerekek kevés szót sajátítanak el, amit közvetlenül fel tudnak idézni, általában kiemelkedő grafikai

támpontokra támaszkodva. Csak a tanult globális szót ismerik fel, szóképként. A korai szakaszban a szublexikai struktúra nem használódik, használata csak később, a második szakaszban alakul ki. A második szakasz a fonetikus tudás elsajátításának szakasza, amikor a szavakat kezdik betű-hang megfelelések alapján olvasni (ez a szakasz hasonlít a nem lexikai eljárás alkalmazáshoz). A harmadik szakaszban tanulják meg, hogy helyesírásilag milyen az adott szó. Ezt nevezi FRITH „ortografikus" feldolgozásnak, ami „a szavak ortografikus egységekben történő gyors, fonológiai átalakítás nélküli elemzését" teszi lehetővé" (1985, 306). FRITH szerint a fejlődési diszlexiások megrekednek a logografikus vagy az alfabetikus szakaszban, és ennek megfelelően lesznek a szimptómák a szerzett fonológiai, illetve felszíni diszlexiához hasonlóak. Vagyis mint CASTLES és COLTHEART (1993) valamint COLTHEART (1987) érvel, az olvasás tanulása során valamilyen szinten el kell sajátítani a „kettős út" rendszert (lásd 1. ábra).

A fejlődési és a szerzett diszlexiák párhuzamának kritikái

A fejlődési és a szerzett diszlexiák közötti párhuzam feltételezését több kritika érte. WILDING (1989) szerint például többek között azért hibás a feltevés, mert az egyes típusok tüneteik tekintetében nem választhatók világosan szét, de mint CASTLES és COLTHEART (1993) figyelmeztetnek, nem a szindróma a lényeges szempont, hanem az, hogy az egyes tünetek hogyan utalnak az olvasási rendszer összetevőinek működési szintjére. Más ellenvetések azokban a vizsgálatokban merültek fel, amelyekben a fejlődési diszlexiások teljesítményeit normál olvasók teljesítményeivel hasonlították össze. BRYANT és IMPEY (1986) pl. úgy találták, hogy nincs semmi abnormális a fejlődési diszlexiások teljesítményében, mivel normál gyerekeknél hasonló (regularizáció és hangsúly-) hibákat állapítottak meg. Ellenvetésként felhozható, hogy ha valaki 17 évesen 10 éves szinten olvas, az elég abnormis lemaradásnak tekinthető, s inkább arról lehet szó, hogy az egyik olvasási eljárás kevésbé hatékony, mint a másik. A párhuzammal szembeni további érv (ELLIS, 1985; WILDING, 1989) szerint ugyanaz a funkcionális architektúra logikailag nem alkalmazható a szerzett és a fejlődési diszlexiákra, vagyis lényegi különbség van közöttük. A szerzett diszlexia esetében agysérülés következtében elvesznek bizonyos komponensek, a fejlődési diszlexiás pedig nem sajátítja el teljesen a rendszert. Az érvelésből következően az olvasási nehézségekkel küzdő gyereknél még nem kell gondolnunk speciális (szelektív) sérülésre, hanem csak arra, hogy az olvasás folyamatához szükséges, de nem specifikus folyamatok nem megfelelőek. Ha ez így van, akkor a fejlődési fonológiai diszlexia a kimondott szóformákkal kapcsolatos probléma, a felszíni diszlexia pedig vizuális emlékezeti elégtelenségnek köszönhető – hangzik ELLIS (1985) érve. Számos adat utal arra, hogy ez valóban így lehet, pl. vizuális emlékezeti problémák előfordulása diszlexiásoknál (lásd például VELLUTINO, 1979). Mások szerint azonban mégsem elfogadható a következtetés, hogy egyáltalán ne volna lehetséges szelektív olvasási zavar ezeknél a gyerekeknél.

Fejlődési diszlexiások és normál olvasók összehasonlítása

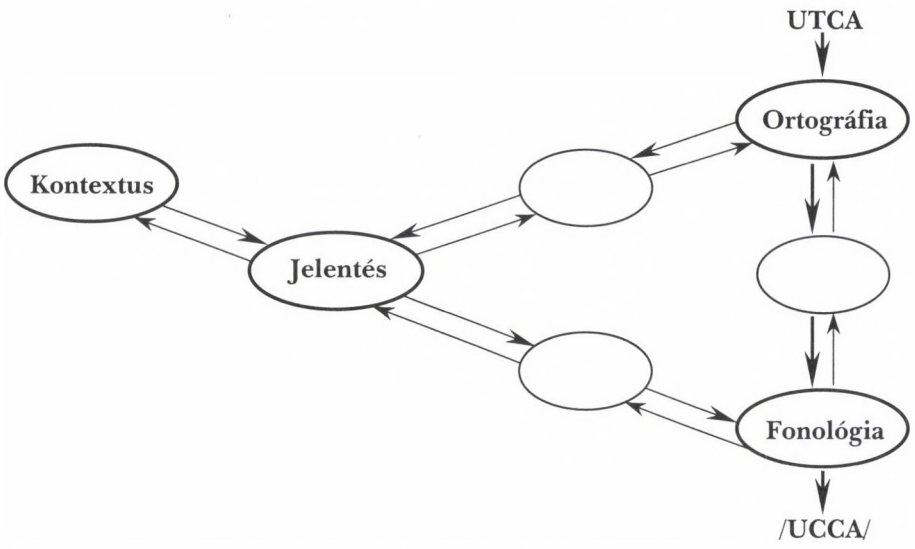
Mostanában több fejlődési diszlexiásokat és normál olvasókat összehasonlító alapos vizsgálat bizonyította, hogy a fejlődési diszlexiák elkülöníthető változatai nemcsak esettanulmányok keretében mutathatók ki. (CASTLES, COLTHEART, 1993; MANIS és munkatársai, 1996; STANOVICH és munkatársai, 1997; míg BADDELEY és munkatársai, 1988; MURPHY, POLLATSEK, 1994 vitatják a fejlődési változatok létét.) Világosan elkülöníthető legalább két altípus, amelyek nem tulajdoníthatók általános nyelvi zavaroknak: felszíni és fonológiai fejlődési diszlexia, az előbbinél a lexikai, az utóbbinál pedig a nem lexikai út használatának sérülését feltételezve. A hibák világosan elválnak (ez ellentmond WILDING feltételezésének), ha a nemszó olvasás pontos, a kivétel (nem szabályos) szavak olvasása gyenge (felszíni diszlexia), illetve ha a nemszó olvasás nagyon gyenge, a nem szabályos kiejtésű szavak kimondása pontos (fonológiai diszlexia). A fejlődési diszlexia ezen értelmezését támasztják alá OLSON és munkatársai (1989) genetikai kutatásai is, amelyekben a nem lexikai eljárás (fonológiai feldolgozás) öröklődési tényezőire mutattak rá. A felszíni diszlexiával kapcsolatban az ikervizsgálatok az ortográfiai feldolgozási hiány öröklődésének lehetőségére utalnak (OLSON és munkatársai, 1994).

A „kettős út" modellt alátámasztó adatok szerint tehát a fejlődési diszlexiák teljesen analógak a szerzett diszlexiákkal (vö. BADDELEY és munkatársai, 1983; COLTHEART, 1996; CASTLES, COLTHEART, 1993; FRITH, 1985; HOWARD, BEST, 1996; MANIS és munkatársai, 1996; MARSHALL, 1984; STANOVICH és munkatársai, 1997; SEYMOUR, MCGREGOR, 1984; stb.). A specifikus komponensek nem teljesen elsajátítottak (vagy sérültek).

A „kettős út" modell szemben a „konnekcionista modellel"

Mégis a „kettős út" modell érvénye – habár jól értelmezi ezeket a tényeket – nem megkérdőjelezhetetlen, mint azt az olvasás radikálisan eltérő, párhuzamos megosztott feldolgozási megközelítésének hívei (SEIDENBERG, 1993; SEIDENBERG, MCCLELLAND, 1989), illetve a „lexikai analógia" (GLUCHKO, 1979; MARCEL, 1980) „egy út" modelljének kidolgozói állítják. A normál szófelismerés és megnevezés e megközelítései szerint egyetlen eljárás biztosítja mind a kivételes szavak, mind a nemszavak írott formáról kimondott formára való lefordítását. GLUSHKO (1979) és MARCEL (1980) értelmezésében a nemszavak analóg módon kiolvashatók a szóképhez a leginkább hasonló reprezentáció segítségével a mentális lexikonból, vagyis nincs szükség nem lexikai út feltételezésére.

SEIDENBERG és MCCLELLAND (1989) konnekcionista elméletének keretében – amit újabban PLAUT és munkatársai (1996) terjesztettek ki – megpróbálják értelmezni mind a normál olvasási folyamatokat, mind a szerzett felszíni és fonológiai diszlexiás olvasási mintákat (PATTERSON, SEIDENBERG, MCCLELLAND, 1989), és felvetik a fejlődési diszlexiák értelmezésének lehetőségét is (vö. BROWN, 1997; MANIS és munkatársai, 1996; SNOWLING és munkatársai, 1994). Ez a modell, mint a 2. ábrán látható, jelentős mértékben tér el a „kettős út" modelltől.



2. ábra. A szófelismerési folyamat általános felépítése, amelynek egyes részleteit – az ortográfiától a fonológiáig – a modell különböző változataiban (SEIDENBERG, MCCLELLAND, 1989; PLAUT és munkatársai, 1996; vö. HOWARD és BEST, 1996. 892) számítógépen megvalósították (implementálták)

A konnekcionista modellek szerint (elméleti hátteréhez lásd PLÉH, 1997 tanulmányait) a mentális funkciók tanulmányozhatók számításokat végző egyszerű párhuzamos elemek nagy hálózataiként (az ábrán ezeket az ellipszisek mutatják). Az elemek mindegyike egy numerikus aktivációs értéket hordoz, melyek a szomszédos elemek ugyanilyen értékeiből számolhatók ki, néhány egyszerű számítási képlet alapján. Az egységek egymás értékeit olyan kapcsolatokon keresztül befolyásolják, melyek numerikus erősséggel vagy súllyal rendelkeznek. A pozitív súly serkentő, a negatív súly gátló kapcsolatot jelöl. Egy ilyen modellben a bemeneteket úgy adják, hogy aktivációs értékeket adnak a bemeneti egységekre, ezek számértékekben az input kódolt formáját, reprezentációját jelentik. A bemeneti aktiváció addig terjed a kapcsolatok mentén, amíg a kimeneti egységeken az aktivációs bemeneti értékek valamilyen megfelelő halmaza nem jelentkezik. Ezt a rendszer kiszámolja a bemeneti értékekből. A két szint között egy rejtett egységekből álló szint is elhelyezkedik. A számítás a kapcsolaterősségektől függ, amikor a bemeneti aktivitásmintázatot kimeneti mintázattá alakítja át. SEIDENBERG és MCCLELLAND a helyesen írt alakzattól a rejtett egységeken keresztül a fonológiai folyamatig vezető lexikai feldolgozást modellezte (csak ezt az utat implementálták). A modellben, amelynek összetevőit a 3. ábra (jobb oldalon) szemlélteti, a lexikai információt aktivációs minták reprezentálják bizonyos egységekben, amelyek az ortográfiai (írási), fonológiai (kiejtési) és szemantikai (jelentés) megosztott reprezentációt kódolják. A folyamat során a modell megtanulja összekapcsolni a szó írott alakjának (ortográfiájának) reprezentációit a szó kiejtésének kimeneti reprezentációival.

Diszlexiatípusok

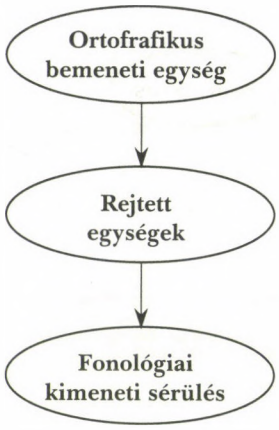
1. **Látási-észlelési elégtelenség**
   - rontott ingerbemenet
   - megfelelő írásreprezentáció kialakulásának kudarca

2. **Komputációs eszközök elégtelensége**
   - kivételes esetek sérült kezelése
   - gyenge generalizálás

3. **Beszélt nyelvhez másodlagosan kapcsolódó diszlexia**
   - fonológiai információt tartalmazó feladatok elégtelensége

4. **Tanulási nehézségekhez másodlagosan kapcsolódó diszlexia**

SEIDENBERG–MCCLELLAND-féle modell komponensei



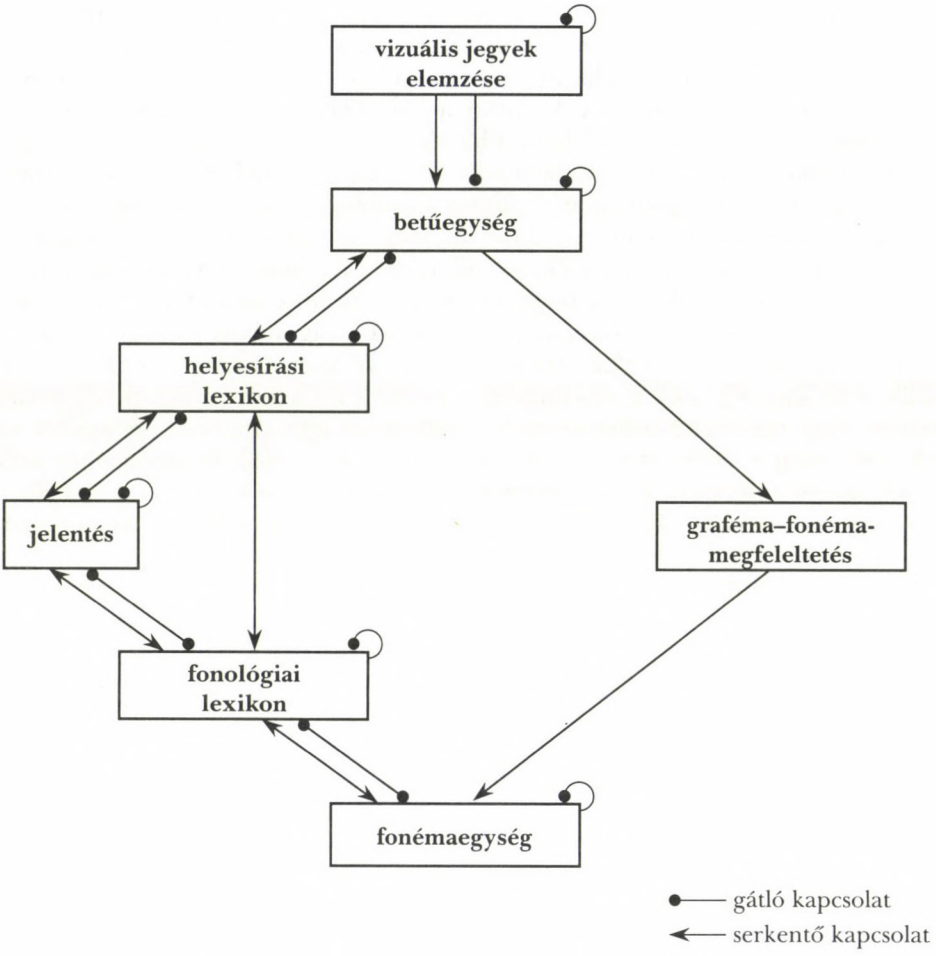
3. ábra. A konnekcionista modell és a különböző típusú diszlexiák feltételezett alapja (szimulálási lehetőségek) (SEIDENBERG, 1993, 303. nyomán)

SEIDENBERG és MCCLELLAND (1989) modellje háromréteges hálózat (előrecsatolt), amelyben 400 ortográfiai egység kapcsolódik 200 rejtett egység mindegyikével, illetve a 200 kapcsolat 460 fonológiai egységgel. Ez sok ezer kapcsolatot jelent, s ráadásul sok ezer kapcsolat vezet a rejtett egységektől vissza az ortográfikus egységekig is. A hálózatot tanultatják (back-propagation – visszafelé terjedés – elvvel), a súlyok fokozatos pontossággal képezik le a fonológiai kimenetet az ortográfiai inputnak megfelelően. Az ortografikus egységeket a következőképpen alakítják ki: a hangos olvasás konnekcionista modelljének tervezéskor először gondoskodnak arról, hogy egy architekturában melyik bemeneti egység képviselje a betűket. Az egyik javasolt megoldás minden betűhelynek megfelelően egy teljes betűdetektorsor, ezt alkalmazta a szófelismerés interaktív aktivációs modelljében eredetileg MCCLELLAND és RUMELHART (1981), de itt és a későbbi módosításokban (PLAUT és munkatársai, 1996) sikerült egyre hatékonyabbá tenni az eljárást. A modellben alkalmazott fonológia reprezentáció az artikulációs jegyekre épül.

A gyakorlás eredménye, hogy a modell kódolja a szavakat és kiejtésük ismeretét a kapcsolatsúlyok megváltoztatásán keresztül. Tanulás után a modell képes volt a normál olvasás némely eredményét szimulálni, többek között például a regularitás és a szógyakoriság kölcsönhatását. A legújabb modell (PLAUT és munkatársai, 1996), amelyben tovább finomították az ortográfiai és a fonológiai reprezentációk megoldásait, leegyszerűsítette a háló feladatát az ortográfiától a fonológiához vezető út megtalálásában. Gyakorlás után ez a hálózat 3000 vagy több szóra volt

pontos és ténylegesen olyan jól működött, hogy a nemszavakat is képes volt olvasni, egy jól olvasó felnőtthöz hasonlóan. A hálózat megsértésével elvben olvasási zavar idézhető elő, így vizsgálható, hogy miért okoz a különböző típusú károsodás azonos fajta olvasási zavart. A 3. ábrán a bal oldali oszlop tartalmazza ezeket a lehetőségeket (SEIDENBERG, 1993). Előidézhető sérülés a tanulási képességben, abban az eljárásban, ami a kapcsolatsúlyokat használja. Lehet a sérülés a vizuális észlelésben (rontott ingerbemenet), illetve a fonológiai tudás használatában vagy a fonológiai reprezentációban. A hálózat megsértése többféle módon oldható meg, pl. a fonológiai szegmensek szélesre állításával, a rejtett egységek egy részének kiiktatásával stb., így elérhető, hogy a modell továbbra is tudjon tanulni, de gyenge legyen az álszavak olvasásában, eltúlzott gyakorisági hatást mutasson, s ne tudja elsajátítani a kivételszavakat. Amikor különböző anomáliákat állítottak elő a modellben és úgy végezték a szimulációt – például túl kevés rejtett egységet alkalmaztak vagy torzították a bemeneti írásreprezentációt –, hasonló eredményt kaptak, mégpedig a kivételes szavak és a nemszavak a normális szimulációhoz képest csökkent „felismerését". Ez az eredmény arra utal, hogy a torzítás a vizuális feldolgozás korai szakaszában vagy a sérülés egy későbbi feldolgozási szakaszban egyformán fejlődési diszlexiát okozhat. A felszíni diszlexia modelljét ténylegesen PATTERSON, SEIDENBERG és MCCLELLAND (1989) dolgozták ki; miután megtanítottak egy hálózatot, „megsértették" (pl. bizonyos számú rejtett egységet károsítottak), hogy megfelelő tünetet produkáljanak. Mint COLTHEART és munkatársai (1993) kritikája hangsúlyozza, ez a próbálkozás nem volt teljesen sikeres, pl. a regularizációs hibát – ami a felszíni diszlexia jellemző tünete – nem állította elő a hálózat. SEIDENBERG és MCCLELLAND viszont – mint fent láthattuk – sikeresen szimulálták a kivételes szavak gyengébb kimondását (a fejlődési felszíni diszlexia tünetét). A felszíni diszlexia ebben a modellben globális fejlődési hiány, szemben a fonológiai olvasászavarral. PLAUT és munkatársai azt sugallják, hogy a fejlődési fonológiai diszlexia akkor keletkezik, amikor az ortográfiai és/vagy fonológiai reprezentáció nem megfelelő (4. ábra).

A párhuzamos megosztott feldolgozás modelleknek – bármennyire is kritizálhatók (COLTHEART és munkatársai, 1993, csak néhány, az olvasással kapcsolatos kérdésre adott válaszban találták kielégítőnek) –, mint írják, mégis „van egy irigylésre méltó tulajdonsága, amit a „kettős út" modell hiányol: komputációs és tanul". Ennek előnye a kognitív készségek elsajátításának az értelmezésében nyilvánvaló, s ezért COLTHEART és munkatársai hozzákezdtek a „kettős út" komputációs modelljének kidolgozásához (4. ábra). Ez az elvi modell – hasonlóan a valódi olvasáshoz (vö. az 1. ábrával) – három szakaszt tartalmaz: 1. a *„grafémafeldolgozási" szakasz*t (a graféma egy betű vagy betűcsoport, ami megfelel a fonémának) 2. *„fonémamegfeleltetés" szakasz*t (a graféma sor fonéma sorrá átalakítása) és 3. *„fonémaösszehangolás"* (blending) *szakasz*t. Ezek sérülésével értelmezhetők a különböző olvasászavarok. A „kettős út" komputációs modellen belül próbálkoznak a lexikai és a nem lexikai út „sértésével", pl. úgy, hogy lassítják a graféma-fonéma átalakítást (fonológiai diszlexia). Ugyanebben a modellben más léziót kellett utánozni (a betűktől az ortografikus lexikonhoz vezető kapcsolatokat) a felszíni diszlexia szimuláláshoz.



4. ábra. A normál olvasás „kettős út" modelljének mai (komputációs) változata (COLTHEART et al., 1993, 597.)

KÖVETKEZTETÉS ÉS ÖSSZEGZÉS

Mint arra többen is rámutattak (MANIS és munkatársai, 1996), mind a „kettős út" modell, mind a párhuzamos megosztott feldolgozás modell képes értelmezni, miért sérült az értelmetlen, s kiejthető betűsorok (álszavak) megnevezése. A vázlatosan bemutatott próbálkozások hozzájárultak a diszlexiás tünetek mögötti sérülés természetének megértéséhez és egyértelműen rámutattak, hogy a diszlexia – az elkülöníthető csoportokkal végzett vizsgálatok eredményeivel összhangban – több okra vezethető vissza. A diszlexiás teljesítmények pontosabb elemzése szük-

séges az elméletek elkülönítéshez. A vizsgálatoknak nyilvánvaló haszna van a kezdő olvasástanulás megértésében is. Ismertek olyan, FRITH (1985) a diszlexiát fonológiai működészavarként leíró olvasástanulási modelljére (lásd fent) alapozott eredmények, amelyek mind a normál, mind az elmaradott, osztrák kezdő olvasó gyerekeknél alfabetikus stratégia használatára utalnak, s eltérnek – az átmentek tekintetében – az angol nyelvterületen találtaktól (WIMMER, HUMMER, 1990). E vizsgálatokra hivatkozva a hazai diszlexiakutatások egyik szakértője, MEIXNER ILDIKÓ (1998) figyelmeztet, hogy még hiányoznak azok a vizsgálatok, amelyek a fent ismertetett kognitív modellekkel összevetve olyan kérdéseket tisztáznak, mint „a magyar gyerek olvasástanulásnak menete"; a szó „fonetikai olvasása és megértése kapcsolata" (ami szétválhat elmaradott olvasóknál); „az angol és a magyar felnőtt/gyerek olvasásának hasonlósága/eltérése". Szintén hiányoznak azok az alapos vizsgálatok, amelyek igazolnák vagy cáfolnák a pedagógusok között népszerű feltevést, hogy a betűzés, szótagolás gyakorlásának („fonológiai tréning") elhanyagolása „produkálná a diszlexiás és diszgráfiás tanulók tömegeit" (A. JÁSZÓ, 1993, 194).

IRODALOM

ADAMS, M. I. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print.* MIT Press, Cambridge

Amerikai Pszichiátria Társaság (1990) *A csecsemő-, gyermek- és serdülőkori pszichikus zavarok diagnosztikája.* DSM-III-R. Ford. Szakács Katalin. Tankönyvkiadó, Budapest

ARAM, ROSE, HOROWITZ (1984) In Malatesha, R. N., Whitaker, H. A. (eds) *Dyslexia: A global issue.* Martinus Nijhoff, The Hague

BADDELEY, A. D., ELLIS, N. C., MILES, T. R., LEWIS, V. J. (1982) Developmental and acquired dyslexia: A comparison. *Cognition, 11,* 185–199.

BADDELEY, A. D., LOGIE, R. H., ELLIS, N. C. (1988) Characteristics of developmental dyslexia. *Cognition, 29,* 197–228.

BEATON, A. A. (1997) The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: A review of the evidence. *Brain and Language, 60,* 255–322.

BODER, E. (1971) Developmental dyslexia: Prevailing concepts and a new diagnostic approach. In Myklebust, H. R. M. (ed.) *Progress in learning disablities.* Vol. 2. Grune and Stratton, New York

BROWN, G. D. A. (1997) Connectionism, phonology, reading, and regularity in developmental dyslexia. *Brain and Language, 59,* 207–235.

BRYANT, P., IMPEY, L. (1986) The similarities between normal readers and developmental and acquired dyslexics. *Cognition, 24,* 121–137.

CARR, T. H., LEVY, B. A. (eds) (1990) *Reading and its development: Component skills approaches.* Academic Press, New York

CASTLES, A., COLTHEART, M. (1993) Varieties of developmental dyslexia. *Cognition, 47,* 149–180.

COLTHEART, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. In Underwood, G. (ed.) *Strategies of information processing*. Academic Press, New York, 151–216.

COLTHEART, M. (1987) Varieties of developmental dyslexia: A comment on Bryant and Impey. *Cognition, 27,* 97–101.

COLTHEART, M. (1996) Phonological dyslexia: Past and future issues. *Cognitive Neuropsychology, 13,* 749–762.

COLTHEART, M., CURTIS, B., ATKINS, P., HALLER, M. (1993) Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review, 100,* 589–608.

COLTHERAT, M., MASTERSON, J., BYNG, S., PRIOR, M., RIDDOCH, M. J. (1983) Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 35A,* 469–496.

DENCKLA, M. B. (1979) Childhood learning disabilities. In Heilman, K. M., Valenstein E. (eds) *Clinical neuropsychology*. Oxford University Press, New York

DOEHRING, D. G., HOSHKO, I. M. (1977) Classification of reading problems by the Q-technique of factor analysis. *Cortex, 13,* 281–294.

ELLIS, A. W. (1985) The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. *Cognitive Neuropsychology, 2,* 169–285.

FRITH, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In Petterson, K. E., Marshall, J. C., Coltheart, M. C. (eds) *Surface dyslexia*. Routledge, London, 301–330.

GALABURDA, A. M. (1994) Developmental dyslexia and animal studies: at the interface between cognition and neurology. *Cognition, 50,* 133–149.

GALABURDA, A. M., LIVINGSTONE, M. S. (1993) Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences, 682,* 70–82.

GLUSHKO, R. J. (1979) The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 5,* 674–691.

HARRIS, T. L., HODGES, R. E. (eds) (1981) *A dictionary of reading and related terms*. International Reading Association, Newark

HOLMES, J. M. (1973) *Dyslexia: a neurolinguistic study of traumatic and developmental disorders of reading*. Unpublished PhD thesis, University of Edinburgh

HOWARD, D., BEST, W. (1996) Developmental phonological dyslexia: Real word reading can be completely normal. *Cognitive Neuropsychology, 13,* 887–934.

HYND, G. W., SEMRUD-CLIKEMAN, M. (1989) Dyslexia and brain morphology. *Psychological Bulletin, 106,* 447–482.

A. JÁSZÓ A. (1993) A fonetikai és pszicholingvisztikai kutatások újabb eredményeinek alkalmazása a tanítóképzésben. In Gósy M., Siptár P. (szerk.) *Beszédkutatás*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 194–212.

JOB, R., SARTORI, G., MASTERSON, J., COLTHEART, M. (1984) Developmental surface dyslexia in Italian. In Maltesha, R., N., Whitaker, H. A. (eds) *Dyslexia: A global issue*. Martinus Nijhoff, The Hague, 133–141.

JOHNSTON, R. S. (1983) Developmental deep dyslexia? *Cortex, 19,* 133–139.

MANIS, F. R., SEIDENBERG, M. S., DOI, L. M., MCBRIDGE-CHANG, C., PETERSEN, A. (1996) On the bases of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition, 58,* 157–195.

MARCEL, T. (1980) Surface dyslexia and beginning reading: A revised hypothesis of the pronunciation of print and its impairments. In Coltheart, M., Patterson, K. E., Marshall, J. C. (eds) *Deep dyslexia*. Routledge and Kegan Paul, London, 87–139.

MARSHALL, J. C. (1984) Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexia. In Malatesha, R. N., Whitaker, H. A. (eds) *Dyslexia: A global issue*. Martinus Nijhoff, The Hague, 45–58.

MARSHALL, J. C., NEWCOMBE, F. (1973) Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research, 2,* 175–179.

MASSARO, D. W., KLITZKE, D. (1979) The role of lateral masking and orthographic structure in letter and word recognition. *Acta Psychologica, 43,* 413–426.

MATTIS, S., FRENCH, J. H., RAPIN, I. (1975) Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology, 17,* 150–163.

MCCLELLAND, J. L., RUMELHART, D. E. (1981) An interactive activation model of context effects in letter perception. *Psychological Review, 88,* 375–407.

MERZENICH, M. M., JENKINS, W. M. (1995) Cortical plasticity, learning, and learning dysfunction. In Julesz, B., Kovács, I. (eds) *Maturational windows and adult cortical plasticity, SFI Studies in the sciences of comlexity*, Vol. XXII. Reading, Addison-Wesley, 247–272.

MEIXNER I. (1998) *Néhány adat az angol és német olvasástanulás folyamatának különbözőségéről.* Képernyő-pedagógiai projekt (kézirat)

MURPHY L., POLLATSEK, A. (1994) Developmental dyslexia: Heterogeneity without discrete subgroups. *Annals of Dyslexia, 44,* 120–146.

OLSON, R. K, WISE, B., CONNERS, F., RACK, J., FULKER, D. (1989) Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities, 22,* 151–174.

OLSON, R. K., FORSBERG, H., WISE, B. (1994) Genes, environment, and the development of orthographic skills. In Berninger, W. W. (ed.) *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues*. Kluwer, Dordrecht

ORTON, S. T. (1937) *Reading, writing and speech problems in children*. Orton, New York

PATTERSON, K. E., KAY, J. (1982) Letter-by-letter reading: psychological descriptions of a neurological syndrome. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 34A,* 411–441.

PATTERSON, K. E., SEIDENBERG, M. S., MCCLELLAND, J. L. (1989) Dyslexia in a distributed, developmental model of word recognition. In. Morris, R. (ed.) *Parallel distributed processing*. Erlbaum, London

PIROZZOLO, F. J. (1979) *The neuropsychology of developmental reading disorders*. Preager, New York

PLAUT, D., SEIDENBERG, M. S., MCCLELLAND, J. L., PATTERSON, K. (1996) Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review, 103,* 56–115.

PLÉH CS. (szerk.) (1997) *A megismeréskutatás egy új útja: a párhuzamos feldolgozás*. Typotex Kiadó, Budapest

PRIOR, M., MCCORRISON, M. (1983) Acquired and developmental spelling dyslexia. *Brain and Language, 20,* 263–285.

RAYNER, K. (1993) Reading symposium: introduction. *Psychological Science, 4,* 280–282.

SARTORI, G., JOB, R. (1982) *Phonological impairment in Italian acquired and developmental dyslexia*. Paper presented to the NATO Conference on acquisition of symbolic skills, Keele

SCHWARTZ, M. F, SAFFRAN, E. M., MARIN, O. M. (1980) Fractionating the reading process in dementia: Evidence for word-specific print-to-sound associations. In Coltheart, M., Patterson, K. E., Marshall, J. C. (eds) *Deep dyslexia*. Routledge and Kegan Paul, London, 259–269.

SEIDENBERG, M. S. (1993) A connectionist modeling approach to word recognition and dyslexia. *Psychological Science, 4,* 299–304.

SEIDENBERG, M. S., MCCLELLAND, J. L. (1989) A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review, 96,* 523–568.

SÉRA L., BERNÁTH L., MÁRKUS A. (1994) A betűzve olvasás mint kompenzációs mechanizmus. *Magyar Pszichológiai Szemle, 34,* 333–350.

SEYMOUR, P. H. K., MACGREGOR, J. (1984) Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology, 1,* 43–82.

SILBERBERG, N., SILBERBERG, M. (1967) Hyperlexia: Specific word recognition skills in young children. *Exceptional Children, 34,* 41–42.

SNOWLING, M., HULME, C., GOULNADRIS, N. (1994) Word recognition in developmental dyslexia: A connectionist interpretation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 47A,* 895–916.

STANOVICH, K. E., SIEGEL, L. S., GOTTANDO, A. (1997) Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology, 89,* 114–127.

TEMPLE, C. M. (1987) The nature of normality, the deviance of dyslexia and the recognition of rhyme: A reply to Bryant and Impey (1986). *Cognition, 27,* 103–108.

TEMPLE, C. M., MARSHALL, J. C. (1983) A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology, 74,* 517–533.

VELLUTINO, F. R. (1979) *Dyslexia*. MIT Press, Cambridge

WILDING, J. (1989) Developmental dyslexics do not fit in boxes: Evidence from the case studies. *European Journal of Cognitive Psychology, 1,* 105–127.

WIMMER, H., HUMMER, P. (1990) How german-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistic, 11,* 349–368.

Word Federation of Neurologist (1968) *Report of research group on dyslexia and word illiteracy.* WFN, Dallas

CATEGORIZING OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA ON THE BASIS OF 'LEXICAL' MODELS OF READING – A REVIEW

SÉRA, LÁSZLÓ

Except for those attempts which have been set out from cognitive models of normal skilled reading performance of adults, different authors' proposed subtypes of developmental dyslexia in the past decade mostly were grounded on the components of reading ability of dyslexic individuals. On the basis of aloud skilled reading model (the "dual-route model"), this study presents a review and an evaluation of evidence concerning analogies between different forms of acquired and developmental dyslexia (and between normal skilled and beginner reading). According to dual-route model, in the reading aloud at least two different processes (lexical and nonlexical routes) can be distinguished. The "surface" and "phonological" developmental dyslexia, about which we have various facts from case studies, and experimental works. These results can be explained not only with this dual-rout architecture, but likewise, with a different "one-rout" or "analogue" (connectionist) approach. The study compares these accounts of reading.

Key words: *developmental dyslexia, subtypes, models of reading, learning to read*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 339–356.

AZ ERKÖLCSI ÍTÉLET FEJLŐDÉSÉNEK KUTATÁSA PIAGET ÉS KOHLBERG UTÁN

VAJDA ZSUZSANNA

JATE Pszichológiai Tanszéke, Szeged
E-mail: vajdazs@edpsy.u-szeged.hu

A cikk témája az erkölcsi fejlődés talán legtöbbet vizsgált aspektusának, az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása. Mint a fejlődéslélektan más területein, itt is Piaget megfigyelései és megállapításai jelentik a kiindulópontot. A cikk arra törekszik, hogy autentikus formában idézze fel Piaget eredeti gondolatait, különös tekintettel azokra, amelyek az erkölcs társadalmi eredetére vonatkoznak. Bár mind Piaget-t, mind Kohlberget komoly bírálatok érték amiatt, hogy az erkölcsi abszolutizmus alapján állnak, valójában az általuk képviselt modellben a gyerek erkölcsi ítéletei a fejlődés során a relativizálódás felé haladnak.

Az írás második fele az erkölcsi ítélet kutatásának egyik vezető irányzata, a területspecifikus megközelítés bírálatát tartalmazza. Az irányzat képviselői szerint a gyerekek igen korán különbséget tesznek az erkölcsi és a konvencionális szabályok között, melyek a mentális működés két különböző területét képviselnék. Az irányzat kutatói szerint az erkölcsi szabályokra vonatkozó ítéletek belső motivációból erednek és függetlenek a társadalmi kontextustól. Az eredmények értékelésében azonban kétségeket ébreszt az általuk alkalmazott módszer sugalmazó volta. Az írás a területspecifikus elméletre vonatkozó bírálatot egy, a Child Development*ben 1990-ben megjelent vitán keresztül mutatja be.*

Kulcsszavak: *abszolút és relatív erkölcs, univerzális erkölcsi szabályok, területspecifikus ítélet*

A KLASSZIKUSOK: PIAGET ÉS KOHLBERG

Az erkölcsi ítélet fejlődése abba a sokágú jelenségvilágba tartozik, amelyet erkölcsi fejlődésnek, szocializációnak neveznek. Ez a terület több tudományág kitüntetett érdeklődését is élvezi, a szocializáció kérdéskörének vizsgálatán kezdettől fogva osztozik az empirikus szociológia és a pszichológia, miközben az erkölcs fogalmi és tartalmi meghatározása a filozófiai antropológia előfeltevés-rendszeréből fakad. Így az erkölcsi fejlődés kutatásában hatványozódnak azok az elméleti-metodológiai problémák, amelyek a fejlődéslélektan más ágaiban – így még az olyan termé-

szettudományos módszerekkel vizsgálódó területeken is, mint a kognitív kutatások – oly sok vitát okoztak az elmúlt évtizedekben. Mindama nyitott kérdések mellett, amelyek az erkölcs természetének metafizikai megítéléséből, az erkölcs eredetére vonatkozó előfeltevésekből fakadnak, a vizsgált kérdések látóterén kívül maradt annak a pszichológia számára különlegesen érdekes kérdésnek a vizsgálata, hogyan befolyásolta az erkölcsi fejlődésre vonatkozó alapfeltevéseket maga az a tény, hogy a tudományban feltételezések fogalmazódnak meg az erkölcs pszichológiai természetére vonatkozóan.

Egy, az erkölcsi fejlődéssel foglalkozó alaposabb vizsgálódásnak a fenti kérdésekre részletesebben is ki kell térnie. Ennek az írásnak a célja természetesen jóval szerényebb: az erkölcsi fejlődés legtöbbet vizsgált aspektusa, az erkölcsi ítélet fejlődése kutatásában felbukkanó újabb irányzatokat és vitákat szeretném az érdeklődő szakmai közönség számára bemutatni. Ugyanis a kézikönyvekben, fejlődéslélektani tankönyvekben mindezekről alig esik szó: az „erkölcsi fejlődésre" vonatkozó fejezetben mind a mai napig Piaget és Kohlberg immár 30–50 évvel ezelőtt keletkezett, alapvetően az erkölcsi ítélet fejlődését ábrázoló modelljével találkozunk, és ha többnyire meg is említik a tankönyvek, hogy vannak vitás kérdések, illetve újabb kutatások, problémafelvetések, ezek hátteréről, összefüggéseiről már nem túl sokat árulnak el.

Vizsgáljuk meg tehát, hová jutott az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása azalatt a több, mint ötven év alatt, amióta Piaget megfogalmazta erre vonatkozó első feltételezéseit. Mivel minden vita ellenére Piaget modellje és az általa alkalmazott módszerek azóta is fontos szerepet játszanak e problémakör vizsgálatában, előrevetnék két fontos jellegzetességet, amelyekre (minthogy a piaget-i modellt tekintjük „természetesnek") már nem figyelünk fel:

1. Piaget – bár mint látni fogjuk, nélkülözhetetlennek tartotta az adekvát szociodinamikai hatásokat – alapvetően az erkölcsi ítélet fejlődésének kognitív aspektusával foglalkozott. Meglehetősen ellentmondásos a tudásunk arról, hogy magukban az erkölcsi döntésekben, ítéletekben milyen és mekkora szerepet játszanak az érzelmi, motivációs tényezők, bár kétségtelen, hogy ez a szerep egyáltalán nem lényegtelen. Ugyanakkor biztosak lehetünk abban, hogy az értelmes belátás az erkölcsi mérlegelés előfeltétele. A kultúrtörténet tanúsága szerint erről a legkülönfélébb társadalmak hasonlóképpen vélekedtek, így például minden korban valamilyen módon tekintetbe vették a gyerekek és az értelmileg sérült, értelmes mérlegelésre nem képes egyének korlátozott felelősségét.

2. Amikor tehát Piaget és későbbi követői, elsősorban Kohlberg kapcsán erkölcsi fejlődésről beszélünk, akkor ezen alapvetően az értelmi belátás szintjét, a mérlegelés képességének differenciálódását értjük. Az erkölcsi dilemmák mérlegelésének módja alapján azonban nem jósolható meg a viselkedés, sőt bizonyos helyzetekben – például az óvodás gyerekeknél – paradox helyzettel találkozunk: szavakban abszolút érvényűnek vélik a szabályt, ugyanakkor cselekedeteikben könnyedén megszegik. A jó tudása tehát a pszichológiai szempontú vizsgálódás eredményei szerint is (az erkölcs konzervatív felfogását alapul véve, amely szerint erkölcsi minőségek léteznek és nem oldódnak fel a posztmodern értékpluralizmus-

ban) az erkölcsös viselkedés szükséges, de nem elégséges feltétele. Mindezt azért is szükségesnek látszik kiemelni, mert a tankönyvekben, népszerű könyvekben az erkölcsi ítélet fejlődése gyakran az „erkölcsi fejlődés" címszava alatt szerepel, holott jóval szűkebb annál.

Bár Piaget és Kohlberg hozzájárulása az erkölcsi fejlődés kutatásához meglehetősen közismert, nem tehetjük meg, hogy röviden ne foglaljuk össze mondandójuk fontosabb elemeit és értékelésük néhány aktuális szempontját. Annál is inkább, mert gyakori szerepeltetésük a „kézikönyv-irodalomban" oda vezetett, hogy a legtöbben elméleteiknek csak egy lecsupaszított, végtelenül leegyszerűsített sematikus változatát ismerik.

Amikor az erkölccsel kapcsolatos magatartás bármely aspektusáról beszélünk, ez magában foglalja az erkölcs eredetére, természetére vonatkozó alapfeltevésünket, bár ezek az alapfeltevések a pszichológiai kutatásokban gyakran rejtve maradnak. Témánk és az erkölcsi ítélet fejlődésének újabb kutatásai szempontjából fontos ezek explikálása, mivel – miként írásunkban szeretnénk rámutatni – az erkölcsre vonatkozó alapfeltevések változása hozta magával újabb szemléleti keretek és metodológiák felbukkanását az erkölcs pszichológiai vizsgálatában.

E keretek későbbi értékelése szempontjából különös jelentőséggel bír annak felidézése, hogyan vélekedik Piaget az erkölcs eredetéről és társadalmi kontextusáról. Miként „A gyermek kétféle erkölcse" című cikkében kifejti, „A kategorikus imperatívusz így a társadalmi kényszernek egyenes kisugárzása: az erkölcs tárgya és a tisztelet forrása csak a társadalom maga lehet, amennyiben elhatárolt az egyénektől és magasabb rendű náluk" (409). Vagyis az erkölcsöt Piaget Durkheimmel összhangban társadalmi eredetűnek, a társadalmat pedig az egyéntől független és magasabb rendű jelenségnek tartja. Ugyanakkor bírálja Durkheimet, aki az erkölcsös viselkedésben az erkölcsösség két hagyományos aspektusát – a konformizmusnak engedelmeskedő kötelességtudatot és az egyén jóra való törekvését, amely autonóm döntésen alapul, és nem függ a társadalmi nyomástól – azonos eredetűnek véli. Piaget vele szemben úgy gondolja, hogy ez a kétfajta magatartás – bármennyire is összekapcsolódhat egyedi cselekedetekben – a társadalmi érintkezés két különböző fajtájából ered. A kötelességteljesítés, a konformizmus nyomása a nemzedékek közötti egyenlőtlenségből, a gyermekek felnőttek iránti tiszteletéből, a felnőttek pozicionális fölényéből származik, míg az autonómia képessége a kortársakkal való együttműködés során alakul ki, miközben a gyermek felismeri és élményszerűen átéli az erkölcsös viselkedés jelentőségét. A kölcsönös együttműködésen alapuló szabályok alapozzák meg az aktív viselkedés stratégiáját, az autonóm akaratot: a korábban, a felnőttek által képviselt szabályokat a gyermek ugyan szentnek és sérthetetlennek tekinti, de ezek nem válnak oly mértékben sajátjaivá, mint az együttműködésből fakadó szabályok.

A kisgyermek ún. heteronóm erkölcse elsősorban a felnőttek ítéleteit tükrözi, ebből fakad mechanikus, következményetikai beállítottsága. De a szabályok integráltságának hiánya abból is látható, hogy az óvodás gyermekek ugyan gyakran abszolútnak vélik a szabályokat – például az 5 évesek 92%-a, míg a 11 éveseknek mindössze 28%-a véli úgy, hogy hazudni semmilyen körülmények között nem szabad (PETERSON és mtsai, 1983) –, viselkedésükben jóval kevésbé követik őket,

mint idősebb kortársaik, akik ítéleteikben kevésbé merevek a hazugság vagy más kihágás tekintetében. Az óvodások magatartását ezekben az esetekben egocentrizmusuk irányítja, míg verbális ítéletükben szolgaian követik a felnőttek nyomását vagy sugalmazásait.

A heteronóm erkölcsöt Piaget szerint a prepubertás tájékán a mechanikus egyenlőség képviselete váltja fel: „nem szabad hazudni, mert akkor neked is hazudni fognak"; ha háromszor ütött meg valaki, neked is háromszor kell őt megütni stb. Az egyenlőség, igazságosság eszméje később a mechanikus szintről az ideál síkjára emelkedik, melynek képviselete adott esetben ellentétes lehet a társadalmi normák némelyikével.

Mielőtt rátérnénk az erkölcsi fejlődéskutatás másik, kiindulópontnak tekintett alakjára, Kohlbergre, szeretnénk kiemelni, hogy a mai erkölcsi fejlődéskutatások Piaget-t vitató felfogása abból is fakad, hogy alapfeltevésük is eltér Piaget-étól. Ez a különbség nemcsak az erkölcs társadalmi eredetének kérdésében nyilvánvaló, hanem abban is, hogy az erkölcsi fejlődés későbbi kutatóinál – alapvetően az azokra nagy hatást gyakorló Kohlbergnél – egészen másként bukkan fel az erkölcsi ítélet e két, alkalmanként egymásnak ellentmondó aspektusa: a társadalmi normáknak megfelelő viselkedés, illetve az egyén autonóm döntése. Kohlberg ma is forgalomban lévő, agyonidézett sematikus modelljében az erkölcs e két, Piaget-nél még szorosan összetartozó aspektusa voltaképpen már mint alacsonyabb (konvencionalitás), illetve magasabb (etikai orientáció) szintű fejlődési állomás szerepel.

Kohlberg elméleti építménye tehát jócskán leegyszerűsítő Piagethez képest. Hasonlóképpen leegyszerűsített a módszer is, amely eredeti formájában szintén Piaget-től származik: az ő vizsgálódásaiban is szabályszegésekről szóló kis történeteket kellett a gyerekeknek elbírálniuk. Piaget azonban ebben is, mint más kutatásaiban, variálta az elbírálandó történeteket, és kísérleteit spontán gyermekjátékok megfigyelésével egészítette ki. Kohlberg ezzel szemben, mint ismeretes, egyetlen, meglehetősen sajátos dilemmát tett meg az erkölcsi ítélet fejlődésének egyetemes vizsgálóeszközévé: egy titokzatos európai városban élő Heinz esetét, aki betör a kapzsi gyógyszerészhez, és megszerzi az életmentő gyógyszert beteg felesége számára. Mostani fejtegetéseimben csak mellékszál, de nem teljesen megkerülhető e módszer kérdéses volta, amely különös módon kevesebb bírálatot kapott, mint ahogyan azt az ember első látásra feltételezné. Maga a történet, az abban szereplő értékkonfliktus (az anyagi érdekeltség és az élet értékének szembeállítása) jellegzetesen a nyugati fogyasztói kultúrához és gazdasághoz kötött. Mindennek különleges jelentősége van, ha tekintetbe vesszük, hogy Kohlberg klasszikus módszere alapján például a távol-keleti válaszadók, a nők stb. erkölcsi tekintetben „fejletlenebbnek" bizonyultak (1. táblázat).

1. táblázat. Az erkölcsi ítélet hat szintje

Szint és szakasz		A helyes döntés	A helyes döntés motívumai	A szakasz szociális szempontból
I. Prekonvencionális	1. *Heteronóm erkölcs*	A szabályt a büntetés miatt nem szabad megszegni, nem szabad kárt okozni	A büntetés elkerülése, engedelmeskedés a tekintélynek	Egocentrikus látásmód, nem veszi figyelembe mások szempontjait, nem mérlegel egyszerre több szempontot. A tekintély és saját ítéletei keverednek
	2. *Individualizmus*	Csak akkor kell követni a szabályokat, ha közvetlenül az érdekünkben áll, és másoktól is ezt kell elvárnunk. Helyes az, ami fair, egyenlő helyzetet teremt	Saját érdekeinknek megfelelően kell cselekednünk, és tudomásul vennünk, hogy másoknak is vannak érdekei	Konkrét individualisztikus nézőpont, tudomásul veszi, hogy mindenkinek megvannak a maga szempontjai, és ezek szembekerülhetnek
II. Konvencionális	3. *Kölcsönös interperszonális elvárások, interperszonális konformizmus*	Úgy élni, ahogyan a hozzád közel állók elvárják tőled. Fontos, hogy jók legyünk, fontos a bizalom és a tisztelet	Jónak kell lenni önmagunk és mások szempontjai szerint, hit a szabályokban és a tekintélyben, amely fenntartja a szabályt	Az egyéni nézőpont, amely másokat is egyénnek tekint. Nincs általános értékrend
	4. *Társadalmi rendszer és lelkiismeret*	Teljesíteni kell a feladatot, amit vállaltunk. A szabályokat csak különleges helyzetekben szabad megszegni	Fenn kell tartani a rendszert, tekintettel lenni arra, mi lenne, ha „mindenki ezt tenné". Lelkiismereti parancs, hogy teljesítsük a kötelességünket	A társadalmi szempontok megkülönböztetése az egyéniektől. Tekintetbe veszi, hogy a szabályokat a rendszer határozza meg
III. Posztkonvencionális	5. *Társadalmi szerződés vagy hasznosság és egyéni jogok*	Tudatában van, hogy az emberek többféle véleményt képviselnek. Ezektől alkalmanként el kell tekinteni a pártatlanság érdekében, bizonyos értékektől azonban, mint az élet és a szabadság, sohasem szabad eltekinteni	A törvényt be kell tartani, mert társadalmi szerződés hozta létre. A szabályok betartása szerződéses kötelesség, amelyet önként vállaltunk	„A társadalom az elsődleges" nézőpontja. A racionális egyén szemlélete, aki tudatában van annak, hogy bizonyos értékek és jogok fontosabbak lehetnek, mint a társadalmi szerződések
	6. *Univerzális etikai beállítottság*	Önmaguk által választott etikai szempontok követése. Akkor tartjuk be a törvényeket és egyezségeket, ha ezeknek megfelelnek	A racionális személy elkötelezettsége általános erkölcsi elvek iránt	Az erkölcsi elvek nézőpontja, amelyekből a társadalmi berendezkedés ered. Az egyének céljainak tekintetbe vétele

(KOHLBERG, 1984)

Kohlberg eredetileg az első három szakaszt tartotta a Piaget által feltételezett szakaszok megfelelőjének. (Mint láthattuk, nem teljesen jogosan, hiszen a Piaget által feltételezett autonóm döntés képessége nem azonos az interperszonális konformizmussal.)

Később, tizenévesekkel készített interjúi alapján egy negyedik, majd ötödik és hatodik szinttel egészítette ki a piaget-i modellt. Az empirikus kutatások igen komoly kétségeket ébresztettek a tekintetben, hogy vajon III. szint 5. és 6. szakaszának megfelelő ítéletek valóban az erkölcsi döntés érettségét tükrözik-e. GIBBS tanulmányában (1995) olvasható, hogy a kutatások összesített adatai szerint az 5. szintet mindössze az összes válaszoló 13%-a érte el, és e válaszolók mindegyikének felsőfokú végzettsége volt. Egyáltalán nem kaptak ilyen jellegű válaszokat a hagyományos törzsi vagy falusi társadalmakban. Ezen túl egyáltalán nem akadt olyan válaszoló, aki egyértelműen elérte volna Kohlberg 6. szakaszát.

Ezen a ponton ismételten vissza kell utalnunk a Piaget és Kohlberg kiindulópontjában rejlő különbségekre. Piaget ugyanis, mint korábban fejtegettük, úgy vélekedett, hogy a konformizmus, illetve adott esetben a szabályokon való felülemelkedés a fejlődés folyamán eltérő úton halad, de az általa is osztott alapfeltevés szerint bármely erkölcsi törvény vagy szabály társadalmi eredetű – az is, amelynek erkölcsi sugalmazása a többi szabállyal való szembefordulás. Kohlberg ezzel szemben „egyetemes erkölcsi elvekről" beszél, amelyek nem köthetők sem konkrét, sem elvont társadalomhoz. Ebből a helyzetből számos ellentmondás adódik, amelyek részben a Kohlberget bírálók táborának növekedéséhez, részben új megközelítésekhez vezettek.

A bírálatok hatására végül Kohlberg „felfüggesztette" 6. szakaszát, elismerve, hogy abban egy szűk körű elit értékrendje fogalmazódott meg, de kitartott amellett, hogy az 5. szakasznak megfelelő ítéletek valóban az erkölcsi érettség tükrözői. Más bírálói ugyanakkor felhívták a figyelmet, hogy az 5. szakasz is a nyugati értékrendet, Rawls és más filozófusok igazságfogalmát tükrözi, ezért egyetemes kulturális értéke kétségbe vonható (SNAREY, 1985).

PIAGET ÉS KOHLBERG UTÁN

Térjünk rá most az erkölcsi ítélet kutatásának ama fejleményeire, amelyek a két „klasszikus" szerző működése után keletkeztek. E fejlemények lényegében három fő irányra oszthatók:

Az első csoportba azok sorolhatók, akik alapjaiban elfogadják ezt a megközelítést vagy főbb alapfeltevéseit. Bár – részben a fejlődéslélektanban zajló metateoretikus vitákhoz kapcsolódva – néhányan kétségbe vonták a szakaszosság létét az erkölcsi fejlődésben (pl. SIEGAL, 1982), többségben vannak azok, akik szerint az erkölcsi mérlegelésben, döntésben valóban invariáns szakaszosság figyelhető meg a gyerekek fejlődése során. Közismertek például DAMON (1977) gyerekeknek szóló dilemmákkal végzett vizsgálatai.

Damon (1977) tantörténete (4–9 év közötti gyerekek számára):

A négyéves James egy másik kisfiúval, Sammal játszik, és Jamesnek összesen öt játéka van. Hányat ad Samnek?

A gyerekekkel klinikai interjúszerűen folytatott megbeszélései alapján Damon az alábbi szinteket figyelte meg:

1. 4 évesek: a gyerekek egyszerűen megmondják saját választásukat, nem indokolják. „Ezt a kettőt, mert meg akarok tartani hármat. *És ha Sammy többet akar*? Akkor visszaveszem. *Miért*? Mert én hármat akarok."
2. 5 évesek: külső indokok: „Én megtartok hármat, nekem több lehet, mert én nagyobb vagyok."
3. 6 évesek: merev egyenlőség: „Egy kicsit én játszom hárommal, egy kicsit Sam."
4. 7 évesek: érdemek: „Az kap többet, akit ma megdicsért az óvó néni."
5. 8–9 évesek: erkölcsi relativizmus: „Attól függ, ki szeretne jobban játszani."

REST és munkatársai (1978) összefoglaló tanulmányukban ugyan bírálják Kohlberget, mivel túlságosan mereven értelmezte a szekvenciák fogalmát, ám kiemelik, hogy az összefoglalóan DIT (defining issues test – erkölcsi ítélet teszt módszerek) néven említett kutatások, melyeket szemleszerűen foglalnak össze a cikkben, teljes mértékben igazolni látszanak, hogy az erkölcsi ítéletben az életkorral és az iskolai végzettséggel párhuzamos változások zajlanak. Különösen jelentős változások tapasztalhatók azok esetében, akik felsőfokú végzettségre tesznek szert. 20 éves kor körül a felnőttek erkölcsi ítéleteikben stagnálást mutatnak és ebben már csak akkor van változás, ha olyan területen kezdtek dolgozni, ahol az erkölcsi ítéletnek kitüntetett szerepe volt (például szociális munkás, bíró stb.).

COLBY és munkatársai (1983) longitudinális kutatásai is megerősítették az erkölcsi fejlődés szekvencionális természetét. 8–10 éves koruk előtt a gyerekek válaszai ténylegesen prekonvencionális jellegűek (a büntetés elkerülése, illetve naiv hedonista orientáció). A konvencionális válaszok a korai tizenévektől figyelhetők meg (a rend és a törvény szeretete), az elvi alapokon nyugvó ítélet pedig nem jelenik meg a késői serdülőkor előtt.

HOFFMANN (1988), aki alapfeltevéseiben szintén elfogadja Piaget modelljét, emellett arra hívja fel a figyelmet, hogy a kortárs csoportok és a felnőttek társaságában való viselkedés szabályai nem különböznek annyira radikálisan, ahogyan Piaget vélte. Tudniillik a kortárs csoportokban is hierarchiák képződnek, a kortársak egyenrangú pozíciója relatív. Másrészt még azokban az esetekben is, amikor a gyerekek egyenlőnek tekintették egymást, gyakran csak a felnőttek instrukciói hatására vették figyelembe egymás érdekeit.

Mások (DAMON, 1988; YOUNISS, 1980) ugyanakkor megfigyeléseikkel alátámasztották azt a szociálpszichológiából egyébként jól ismert tényt, hogy a kisebb pozicionális különbségekkel jellemzett környezetben a gyerekek ténylegesen „más erkölcsi magatartást" tanúsítanak, mint a tekintéllyel rendelkező felnőttek körében.

Kohlberg maga, valamint néhányan a követői közül arra tettek kísérletet, hogy az elméleti modellt az erkölcsi döntés és viselkedés fejlődésének gyakorlati elősegítéséhez használják fel. Magyarországon is ismert az ún. „igazságos közösség", (just community) modell (l. VÁRINÉ, 1994) sőt, gyakorlati alkalmazására is történtek próbálkozások (ld. Boross Ottilia írását e folyóiratszámban, a 357. [55.] oldalon).

Térjünk most rá az erkölcsi döntés kutatásának azon területeire, amelyek alapfeltevéseikben nem fogadják el Piaget és Kohlberg kiindulását. Ezek a bírálatok eredetileg két irányból indultak el, és a jelenben összetalálkozni látszanak. Az egyik irány nem csupán vagy nem is elsősorban az erkölcsi fejlődésre vonatkozó modelleket utasította el, hanem a szerzők erkölccsel kapcsolatos álláspontját vitatta. E vita a nyolcvanas években annak kapcsán bontakozott ki, hogy a bírálók szerint mind Piaget, mind Kohlberg feltételezte, hogy létezik abszolút erkölcs, amelyet a gyermeknek a fejlődés során el kell érnie. KURTINES és GEWIRTZ (1984) az általuk szerkesztett, erkölcsi fejlődéssel foglalkozó kötet bevezető tanulmányában leszögezik, hogy bár az erkölcsi relativizmus nézőpontja korábbi korokban is jelen volt, a modern tudományos és társadalmi fejlődés az abszolút értékek és abszolút erkölcs felől a relativitás irányában haladt: a plurális értékrend, az erkölcsi világok egymás mellett élése a liberális társadalomfilozófia eszménye és a globalizálódó világ érdeke.

A kötetben szereplő, a kérdésben talán legradikálisabb álláspontra helyezkedő LIEBERT (1984) bírálja az, álláspontja szerint Piaget és Kohlberg előfeltevéseiben szereplő abszolutista paradigma szerinti nevelést, amely arra bátorítja az egyént, hogy „erkölcsi ítéletet alkosson önmagáról és másokról, ezáltal az erkölcsi felsőbbrendűség eszméjét erősítse" (187). Liebert a „szavak helyett modellek által történő" szocializációt ajánlja. Ha túllépünk e gondolatok sekélyességén, komoly ellentmondásokba bonyolódunk. Az emberi gondolkodás több száz éves történetében ugyanis a felsőbbrendűségnek egyetlen általánosan elfogadható alapja, ha valaki erkölcsileg helyeselhetően viselkedik, azaz az *érdem* (szemben például a nem, a faj, a hatalom vagy az anyagi eszközök birtoklása által biztosított felsőbbrendűségekkel). Hacsak nem fogadjuk el alapfeltevésként, hogy az emberi társadalomban semmilyen felsőbbrendűségnek nincs helye – ez esetben azonban a valóság nyilvánvaló tényeiről nem veszünk tudomást, nevezetesen arról, hogy minden emberi közösség és társadalom hierarchizált, és tagjainak egy része feltétlenül pozicionális előnyre tesz szert a többiekkel szemben. Másrészt mit is értsünk a „szavak helyett modellek" segítségével történő szocializáción – hiszen szintén csak a valóság tényeitől való makacs elfordulás teszi lehetővé, hogy elfelejtkezzünk róla: a szabályok lényegüket tekintve nyelvi természetűek és minden modell tartalmaz ilyen sugalmazást is, vagyis a szavakba öntött szabályok és a szabályokat alkalmazó viselkedés nem alternatívái egymásnak, hanem ugyanannak a helyzetnek kétféle megjelenítése. Megjegyzendő, hogy az erkölcsi szocializáció más interpretációi is fontosnak tartották az indirekt szocializációs eszközök (modell, azonosulási minta) hatását – a verbálisan megfogalmazott szabályok kiegészítőjeként, de nem helyette.

Hasonló logikai és fogalmi zavart rejtenek KURTINESnek az idézett kötetben található, szintén az abszolutisztikus kiindulást bíráló tanulmánya záró szavai, amelyek szerint „Egy olyan világban, amely gyakran hozza az embereket bonyo-

lult és nehéz erkölcsi döntéseket igénylő helyzetekbe, az erkölcsi választást az egyénnek kell megtennie, nem rendszereknek vagy elveknek" (1984, 322). Hiszen az egyének erkölcsi döntéseiket mindenképpen morális rendszerek és elvek alapján hozzák. (Jól azonosítható morális tartalma van például az olyan egyéni döntéseknek, amelyek tudatosan kívül helyezkednek az erkölcsi szabályokon.)

A Piaget-t és Kohlberget ért, az abszolút erkölcsre vonatkozó bírálatokkal kapcsolatban általánosságban még két dologra szeretném felhívni a figyelmet:

- a század első felében az értékekre vonatkozó, a mainál jóval rögzítettebb, az abszolútumhoz inkább közelítő felfogásuk alapfeltevés jellegű volt, amelyben mind a tudományos, mind a hétköznapi gondolkodás osztozott. Éppen ezért alapvetően történetietlen rajtuk számon kérni ezen alapfeltevésnek egy későbbi gazdasági-társadalmi periódushoz kapcsolódó változását.
- másrészt, ha alaposabban megvizsgáljuk az erkölcsi fejlődés szekvencionális modelljét, láthatjuk, hogy mind Piaget, mind a későbbi kutatók tapasztalatai egyértelműen tükrözik: a fejlődés során a gyerekek–fiatalok erkölcsi ítéletei nem az abszolutizálódás, hanem épp ellenkezőleg, a relativizálódás irányában haladnak. A heteronóm erkölcs az – hívja fel a figyelmet Piaget –, amelyet morális abszolutizmus jellemez. Sőt, hasonló morális szükségszerűséget tételez fel a gyerek a természeti jelenségek okainak magyarázatánál is. Később, fokozatosan tanulja meg, hogy az erkölcsi szabályok társadalmi eredetűek, ezért – a fizika szabályszerűségeitől eltérően – megváltoztathatóak. Feltehetően ezt a gondolatmenetet Piaget gondolataiban mégiscsak egy, az erkölcs természetére vonatkozó abszolutisztikus előfeltevés foglalta keretbe: gondolkodását még nem alakította az a történelmi élmény, hogy az autonómiára és a szabályokon való felülemelkedésre való erkölcsi hivatkozással emberiség elleni bűntetteket is el lehet követni.

Kohlberg esetében összetettebb a helyzet, feltehetőleg a mintegy fél nemzedéknyi korkülönbség és az eltérő társadalmi-kulturális kontextus következtében. Az ő modelljében még nyilvánvalóbb, hogy a fejlődés útja a relativizálódás irányába mutat: azt tartja az erkölcsi ítélet legmagasabb szintjének, ha az egyén egy adott helyzetben bizonyos egyetemes etikai elvek jegyében hajlandó felülemelkedni a törvényeken. Csakhogy az értékek „abszolútsága" visszalopódik azáltal, ha konkretizáljuk az egyetemes etikai elveket. Márpedig éppen az említett történelmi tapasztalatok – a huszadik század bővelkedik tragikus példákban, mi minden kiáltható ki egyetemes etikai elvnek – miatt ezt nem kerülhetjük el. Itt válik Kohlberg modellje végképp a számára adott, egyes bírálói által az Egyesült Államok elegáns magánegyetemeit tömörítő „Borostyán Liga erkölcsének" nevezett, korántsem egyetemes értékrend apológiájává. Leszögezi, hogy az embereknek minden kultúrában hasonló fogalmai vannak az igazságról, az egyenlőségről, a tiszteletről vagy a személyi autonómiáról. Sőt bár korábbi munkáiban igyekezett elkerülni, hogy az erkölcsi ítélet színvonalát attól tegye függővé, helyesli-e a válaszoló vagy sem a gyógyszer ellopását, 1984-ben megjelent tanulmányában, az abszolutisztikus erkölcsre vonatkozó bírálatokra válaszolva leszögezi: a kutatás tapasztalatai szerint az 5. szakaszban levők többsége helyeselte, hogy Heinz ellopta a gyógyszert.

Az erkölcs relatív voltát hangsúlyozók néhány képviselője még tovább ment, és immár nem az értékek vagy a szabályok viszonylagosságát hangsúlyozzák, hanem voltaképpen az erkölcs alapvetően normatív fogalmának „dekonstrukcióját" javasolják. A legismertebb példa a feminista mozgalmak körében nagy népszerűségnek örvendő GILLIGAN (1982) vélekedése a férfi és női erkölcs eltéréseiről: a nők erkölcsi ítéleteit minőségileg különbözőnek tartja a férfiakétól, mert álláspontja szerint a nők erkölcsi döntéseit az empátia és a gondoskodás vágya befolyásolja, míg a férfiak egyszerűen szabálykövetőek. Az erkölcs kategóriájának inkorrekt használata mellett Gilligan elképzelése kizárja, hogy a férfiakat és a nőket egyformán kezeljük: erre csak a minden szereplőre egyformán alkalmazott racionális alapokon álló és összehasonlítható erkölcsi mérce adna lehetőséget.

Egy másik, sajátos kísérlet, egy kevéssé ismert, ENRIGHT (1989) nevű szerző és munkatársai nevéhez kötődik: eszerint az erkölcsi ítélet fejlettségének megítélését ki kell terjeszteni arra is, hogyan vélekedik az illető a megbocsátásról. A szerző által képviselt elv szerint a megbocsátásnak és a gondoskodásnak fokozatosan függetlenednie kell a tett igazságának megítélésétől (vagyis az a legfejlettebb ilyen téren, aki az igazságtól függetlenül is megbocsát). Talán nem is kell hangsúlyozni, hogy mind a nők erkölcsi különbözőségének hangsúlyozása, mind ENRIGHT javaslata annak a veszélyét hordozza magában, hogy a tudomány tekintélyével emelnek abszolútummá partikuláris erkölcsi értékeket.

A TERÜLETSPECIFIKUS ELMÉLET

Az ismertetett kognitív megközelítések alternatíváiként jelent meg az erkölcsi ítélet fejlődésének ún. területspecifikus elmélete (domain-specific theory). Az elmélet legfontosabb feltevése, hogy a gyerekek spontán fejlődésük során és nem tanulás által tesznek szert arra a képességre, hogy különbséget tegyenek az erkölcsi és a konvencionális szabályok között – e kétféle szabály megítélése a mentális működés különböző területein zajlik.

A területspecfikus irányzat a hetvenes évek végén keletkezett. Legfontosabb képviselői, NUCCI és TURIEL 1978-ban, illetve L. NUCCI és M. S. NUCCI 1982-ben publikált cikkeikben foglalják össze első kutatási tapasztalataikat. A szerzők szerint elvi különbség van az illemszabályokat, társadalmi szabályokat magukba foglaló társadalmi konvenciók és az erkölcsi szabályok között. Az előbbieknek az a céljuk, hogy egységesítsék az egyének viselkedését és koordinálják az együttműködést. A konvencióknak – Turielék érvei szerint – nincs belső szabályozó szerepük, ezek a szociális kontextus függvényében, a mindenkori társadalmi rendnek megfelelően, konszenzussal létrehozott megállapodások, amelyek kultúránként változóak lehetnek.

Az erkölcsi ítélet és cselekvés ezzel szemben NUCCI és TURIEL szerint belső erők működésének következménye. Az erkölcsi koncepciók azok az igazságkritériumok, amelyek által mások jólléte vagy jogai sérülnek meg. Az erkölcsi cselekvéshez a szerzők szerint nem szükséges a szociális reguláció jelenléte. Erkölcsi

kihágás az, ha fizikai vagy pszichológiai kárt okozunk másoknak, megsértjük a jogait vagy megfosztjuk a tulajdonától. Későbbi munkáikban tovább pontosították az erkölcsi kihágás definícióját: specifikumát abban jelölték meg, hogy ilyenkor a cselekvésnek áldozata, szenvedő alanya is van.

A szerzők feltételezik, hogy e két cselekvésfajta egymástól függetlenül fejlődik. Az erkölcsi ítélet és cselekvés belső (intrinsic) motivációját igazolva látták abban, hogy kutatásaik során már az óvodás gyerekek különbséget tettek a szerzők által erkölcsi, illetve konvencionális szabályként értékelt norma megszegésének súlyossága között. A szerzők ennélfogva arra a következtetésre jutottak, hogy az erkölcsi szabályok elsajátítása nem tanulás eredménye, fejlődés csupán a konvenciók elsajátításában tapasztalható.

Turiel és Nucci kutatásaiban kezdetben a gyerekek egy felnőtt munkatárssal együtt életszerű helyzeteket figyeltek meg, amit a megfigyelők rögzítettek. Egy másik kísérleti helyzetben csak azokat a helyzeteket rögzítették, amelyek választ váltottak ki a gyerekből. A megfigyelések után interjút is készítettek a gyerekekkel.

Az első, 1978-ban végzett kísérletet Nucci és Turiel 2., 5. és 7. osztályba járó gyerekekkel végezte. Az eredmények azt tükrözték, hogy a gyerekek minden életkori csoportban másként reagáltak az erkölcsi kihágásokra, mint a szociális-konvencionális szabályok megsértésére. Ez utóbbiak megsértését úgy értékelték, mint ami szokatlan, bizarr. Az erkölcsi szabályok megszegését azonban attól függetlenül találták rossznak a gyerekek, hogy tiltotta-e bármilyen szabály vagy társadalmi elvárás.

Turielék eredményeit alátámasztani látszottak Smetana és munkatársai kísérletei (SMETANA, BRAEGES, 1990). A kísérletekben 2–9 év közötti gyerekeket vizsgáltak rajzok segítségével. Erkölcsi kihágásnak tekintették a verekedést, a fizikai inzultust, ha nem osztotta meg a játékát vagy elvette a másik ennivalóját. Szociális-konvencionális szabályszegésnek tekintették (ezeket az óvónők segítségével állapították meg), ha például a rajzon szereplő gyerek kézzel ette a fagylaltot, ha egy fiú belakkozta a körmét, nem feküdt le, amikor aludni kellett volna, nem mondta, hogy „kérem", amikor kért valamit vagy nem figyelt az óvodai foglalkozás alatt. A gyerekeknek részben arra kellett választ adnia, hogy mennyire komoly az elkövetett cselekedet, szabad-e ilyet tenni, ha nincs szabály, meg szabad-e csinálni az adott dolgot más helyzetekben, illetve, hogy a kihágást elkövető mekkora büntetést érdemel?

Smetanáék eredményei szerint a gyerekek minden életkorban súlyosabbnak ítélték az erkölcsi kihágást, és úgy vélekedtek, hogy azt akkor sem szabad megtenni, ha nincs ilyen szabály, illetve, hogy mindenképpen nagyobb büntetést érdemel az, aki ilyet csinál, mint a szociális szabályok megszegői. Eredményeik szerint csak a legfiatalabbak, az alig több mint 2 évesek nem tettek különbséget az erkölcsi és konvencionális szabályok között. Nem teljesen világos, hogyan kommunikáltak az ilyen fiatal, a beszédtanulás kezdetén lévő gyerekekkel, mindenesetre Smetana és munkatársai 1993-as cikkében az a meglepő megállapítás szerepel, hogy ugyan a kétéves gyerekek még nem képesek különbséget tenni a konvencionális és az erkölcsi szabály között, de abból, hogy a fiúk agresszívebben viselkednek, mint a lányok, arra következtethetünk, hogy másként is értékelik az

erkölcsi szabályok megszegését. (A gyermeki tudat és gondolkodás más vizsgálatai alapján azonban gyakorlatilag kizárható, hogy az ekkor még kialakulatlan reprezentáció képességét igénylő tudatos értékelés befolyásolná a fiúk és lányok viselkedését.)

SMETANA és munkatársai több cikkükben is állást foglalnak amellett, hogy már a 3–4 éves gyerekek világosan megkülönböztették az erkölcsi szabályok megszegését a konvencionálistól. Életkori különbségeket csak abban a tekintetben találtak, hogy a 7 évesnél fiatalabb gyerekek nehezen értették meg: az adott viselkedés sehol sem (például otthon sem) megengedhető. Már 34 hónapos korban általánosabb érvényűnek vélték a gyerekek az erkölcsi szabályokat, 42 hónapos korban pedig egyértelműen súlyosabbnak ítélték az erkölcsi kihágásokat.

A domainspecifikus elmélet kultúrközi kutatásokban is alátámasztást nyert. 1987-ben SHWEDER és munkatársai összehasonlító kutatásukban azt találták, hogy az indiai gyerekek kevésbé tesznek különbséget a konvenciók és az erkölcsi szabályok között, mint az amerikaiak. A konvenciók és az erkölcsi szabályok megkülönböztetését a szerzők összekapcsolták az individualisztikus és kollektivisztikus neveléssel – feltételezésük szerint a különböző kultúrák szerteágazó nevelési módszerei összességükben e két kategória valamelyikével jellemezhetők. Álláspontjuk szerint a nem nyugati kultúrákat jellemző kollektivisztikus nevelés alapvetően kényszeren alapul, és megnehezíti, hogy a gyerekek megtanulják a különbségtételt a konvenció és az erkölcsi szabály között.

A területspecifikus erkölcsi döntés hívei szerint a morális szabályok nem változnak a társadalmi kontextus függvényében, hanem az egyénnek a másik ember jogaira, jóllétére és az igazságosságra vonatkozó koncepciójából fakadnak. Az, hogy mi minősül morális cselekvésnek, LAUPA és TURIEL (1995) szerint objektív és univerzális, míg az illemszabályok, konvenciók kultúránként nagy változatosságot mutatnak.

A TERÜLETSPECIFIKUS MODELL BÍRÁLATA

Bár a területspecifikus modell képviselői igen nagy számú empirikus adatot sorakoztatnak fel elméletük alátámasztására, komoly elméleti és módszertani kifogások is felvethetők. Kezdjük először is az utóbbival. Miként az alábbi, LAUPA és TURIEL 1995-ben megjelent tanulmányából kiemelt elbírálandó történet bizonyítja, a történetek tartalma, szerkezeti felépítése világosan jelzi a válaszoló gyerek számára, mi a kísérletvezető által helyesnek ítélt válasz. (A gyerekeknek arra kellett választ adnia, hogy az alábbihoz hasonló, képi formában is ábrázolt helyzetek közül melyiket tartja nagyobb vétségnek.)

Íme, egy morális kihágást tartalmazó történet:

Óvodás gyerekek csoportja az udvaron játszik. Az udvaron hinták vannak, éppen mindegyik foglalt. Az egyik gyerek hintázni szeretne. Látva, hogy mindegyikben ülnek, odamegy az egyik hintához, kilöki a benne ülő gyereket és még meg is üti. A kilökött gyerek nagyon szomorú és sír.

A konvenció megsértése:

A gyerekek köszönnek az óvónőnek, aki éppen megérkezik az óvodába. A gyerekek egy csapata odamegy hozzá és azt mondja: „Jó reggelt, Marika néni!" Az egyik gyerek azonban így köszön: „Jó reggelt, Marika!"

Nyilvánvaló, hogy a történetek durván sugalmazóak: az első, a szerzők álláspontja szerint erkölcsi kihágást tartalmazó történet utal a következményre, közli az érintett reakcióit, míg a második nem. (Egy másik, hasonlóképpen sugalmazó sorozat magyar nyelven is megtalálható a Cole házaspár által írt fejlődéslélektan 539. oldalán. Voltaképpen elég meglepő, hogy ilyen feltűnő módszertani hibákkal végzett kutatás eredményei évek óta szerepelnek a legnívósabb szaklapokban.)

Mindezeken túl GRUENEICH 1982-ben írott cikkében általános kételyeket is megfogalmaz a dilemmák mérlegelésén alapuló kutatásokkal kapcsolatban. A kognitív és nyelvi fejlődés kutatójának tapasztalatai szerint a megítélendő dilemmákban már a gyerekek is többszintű mérlegelést folytatnak, melynek során vizsgálják a fizikai okság, a szándékosság, a motiváltság, a kontextus stb. jellegzetességeit. Tehát attól az időtől fogva, hogy a gyerek egyáltalán mérlegel, a helyzetnek nemcsak egy aspektusát veszi figyelembe. Grueneich arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyerekek nyelvi készségei és memóriája akadályozhatják őket a dilemma megértésében.

Természetesen nemcsak a módszertan problémái azok, amelyek Turielék elméletét kétségessé teszik, hanem az erkölcs, a társadalmi konvenció és szokás eredetére, kölcsönös viszonyára vonatkozó előfeltevéseik. Ezzel kapcsolatosan szeretném ismertetni azt a vitát, amely 1990-ben zajlott a Child Development hasábjain. A vita a hazai közönség számára azért is tanulságos, mert maga a rendszerváltás ténye volt a domain-specific álláspontot képviselők egyik fontos érve.

A vita egy Gabennesch nevű, szintén az USA-ban tevékenykedő, és a már korábban is idézett szerzők, Shweder és Turiel és munkatársai között alakult ki (GABENNESCH, 1990; SHWEDER, 1990; HELWIG, TISAK, TURIEL, 1990).

Gabennesch érveivel azt igyekszik alátámasztani, hogy a gyerekek és felnőttek ítéleteiben tapasztalható különbségek nem az erkölcsi szabályok univerzalitásában és a konvenciók relativitásában rejlenek. Hangsúlyozza, hogy mind az erkölcsi, mind a konvencionális szabályok emberi, társadalmi eredetűek, vagyis relativisztikusak. Vannak azonban szabályok, amelyek erkölcsi tartalmuktól függetlenül abszolútnak tűnnek, például azért, mert nemzedékeken át változatlanok maradnak. A megítélésbeli különbségek szerinte nem a szabály erkölcsi vagy konvencionális voltával függnek össze, hanem azzal, hogy egyes szabályok, tradicionális vagy más okokból társadalmon kívülinek, mintegy „természetesnek" tűnnek, míg mások esetében a társadalmi eredet világos. A tradíciók vagy más körülmények folytán abszolutizált normákat az emberek akkor sem tartják megváltoztathatónak, ha a normaszegés nem vezet nyilvánvaló károkozáshoz, nincs áldozat. Példaként idézi, hogy egy 1983-ban végzett kutatásban a gyerekek zöme nem látta megváltoztathatónak azt a szokást, hogy a feleség veszi fel a férj nevét, és nem fordítva, ahogyan a SHWEDER által is vizsgált, más kultúrákban élő gyerekek sem látták megváltoztathatónak szigorú vallási előírásaikat. Sok olyan norma és szabály van, amelyek megítélése változott az évek során: míg korábban erkölcsi kihágásnak és

invariábilisnak tekintették a házasságon kívüli együttélést vagy a drogfogyasztást, mára a megítélésük alaposan megváltozott. A szabályok abszolutizálását, a természetjogi álláspontot Gabennesch a gyermeki gondolkodást jellemző erkölcsi realizmussal hozza párhuzamba. Végső soron tehát Gabennesch álláspontja szerint az, hogy az egyének mennyiben tartják a szabályokat megváltoztathatóaknak vagy állandónak, nem az erkölcsi vagy konvencionális jellegtől függ – e kettőt, a filozófia és szociológia sok neves képviselőjével, többek között Durkheimmel egyetemben nem is véli egyértelműen különválaszthatónak, hanem más, szociológiai és pszichológiai tényezőktől, a leginkább pedig attól, mennyiben „átláthatóak", vagyis értelmileg hozzáférhetőek a szabályok. Az átláthatóságot – egyszersmind az emberek arra vonatkozó felfogását, hogy a szabályok megváltoztathatóak – csökkenti, ha egy szabály követését több, nagyhatású szocializációs intézmény is előírja. (Mintegy ötven–harminc évvel ezelőtt még ez volt a helyzet a nemek közötti érintkezés jó néhány szabályával, ennek értelmében nemi erkölcsről is beszéltünk olyan esetekben, melyeket ma egyáltalán nem érzünk erkölcsi tartalmúnak.)

Shweder és Turielék válaszának hangneme és a politikai utalások azt tükrözik, hogy itt korántsem csak kutatási eredmények eltérő interpretációjáról van szó, és az érvek sem kizárólag logikai jellegűek.

Shweder szerint Gabennesch ama álláspontja, mely szerint az erkölcsi ítéletek relatív volta érettebb gondolkodáshoz, magasabb intellektuális színvonalhoz kapcsolódik (mint láthattuk, ezt látszanak alátámasztani az erkölcs szakaszos fejlődésére vonatkozó kísérletek), csak a nyugati kultúra tömegek iránti lenéző szemléletmódját tükrözi. „Ha megértjük az erkölcsi realizmus hatalmát és tartós fennmaradását, nemigen tudunk mit kezdeni azzal a feltételezéssel, hogy nem létezik olyasmi, mint az erkölcsi igazság vagy a természetes erkölcsi törvény. A nép jobban tudja, és tanulhatunk tőle, ha arra törekszünk, hogy az ő fogalmaival írjuk le a világot" – írja Shweder.

Végül a válasz zárómondataiban ismételten állást foglal amellett, hogy az erkölcsi törvények természetes eredetűek, többféleségük abból adódik, hogy több természetes erkölcsi világ létezik. (Vajon ez azt jelentené, hogy többféle természet is?)

Shweder álláspontját alaposabban megismerhetjük kultúrközi kutatásaiból, melyek azt tanúsították, hogy az indiai brahmin vallású fiatalok számára a vallási előírások semmivel sem tűnnek inkább megváltoztathatónak, mint az erkölcsi szabályok. Shweder 1987-ben megjelent munkájában esettanulmányként egy indiai férfi, Babaji a Heinz dilemma indiai válfajára adott válaszait elemzi. Mint a hosszadalmasan idézett mélyinterjúból kiderül, Babaji semmilyen körülmények között nem tartotta megengedhetőnek a lopást, ezért Kohlberg és Higgins a 3/4 szakaszban lévőnek értékelték. Shweder azonban az interjúban foglalt indiai tanmesét elemezve arra a következtetésre jut, hogy Babaji válaszát (amely, ismételjük, a gyógyszerlopás feltétlen tilalma) indiai kontextusba helyezve a posztkonvencionális erkölcs megnyilvánulásaként is lehet értékelni.

Shweder ebben a tanulmányban – miközben bírálja a szerinte nonkognitivista vagy emotivista felfogást képviselő pszichoanalitikusokat és a szociális tanuláselmélet híveit – önmagát neoracionalistaként definiálja. A neoracionalizmus meghatározása szerint nem más, mint a divergens racionalitások összessége. Ez a racio-

nalizmus egy adott érvelés logikáját mindig a kontextus fényében vizsgálja. A neoracionalizmus Shweder megfogalmazásában lágyítja a pozitív tudományok kemény racionalizmusát, ugyanakkor „keményíti" a narratív jellegű, eddig lágynak tekintett tudományokat, s így lehetővé teszi az erkölcsi fejlődés és hasonló kérdések tudományos vizsgálatát.

Mindezzel a legmesszebbmenőkig egyet lehetne érteni, ha a konfliktusok nem éppen ott keletkeznének, ahol a divergens racionalitások érveléseit egymáshoz kell viszonyítani. A kérdést vulgáris, hétköznapi oldaláról közelítve: a fenti eszmei keret semmilyen támpontot nem ad arra nézve, melyek az erkölcsnek megfelelő viselkedés szabályai, ha Babaji történetesen Londonban él, nem tágítva saját, az európaitól divergáló racionalitásától.

Turiel és munkatársai válasza szintén indulatosan elutasító, bár érvelésük összetettebb. Kétségkívül vannak a szociológiának, filozófiának olyan képviselői – állapítják meg –, akik minden szabályt emberi alkotmánynak, társadalmi eredetűnek tartanak. De jó néhányan vannak az ellenkező álláspontón, köztük Rawls, aki természetes kötelességekről beszél – ezek függetlenek a társadalmi szerződéstől és a társadalmi intézményektől. E természetes szabályok eredete az lehet Turielék szerint, hogy a szabályok kialakulása az egyénben nemcsak a másokkal való interakció következménye, hanem belső feltételei is vannak: ilyennek vélik Turielék az egyének saját metafizikai feltevéseit, amelyek például a természetfölötti erők létére vagy nemlétére, a racionalitásba való hitre stb. vonatkoznak. Ezek a vélekedések univerzalisztikus jellegűek, nem beágyazottak a „konvencionalitás szerkezetébe" – állapítják meg. A belső feltételek tekintetében hivatkozási alapjuk Piaget, aki – mint láthattuk – szintén úgy vélekedett, hogy az autonóm ítélet képessége nem vezethető le a társadalmi konformizmusból. Csakhogy az ő álláspontja szerint a belső, univerzalisztikus feltétel az, hogy a fejlődő gyermek gondolkodásában képes legyen a műveletekre, például a megfordíthatóságra, amely az igazságosság és a kölcsönös tisztelet alapja. Vagyis az igazságosság és reciprocitás értelmi előfeltételei, az azokhoz szükséges műveleti-logikai struktúrák fejlődése az, amelyet Piaget az erkölcsi fejlődés előfeltételeként tart számon, míg álláspontja szerint az erkölcsi tartalom egy sajátos szociális érintkezési formából, az egyenrangú társakkal való együttműködésből származik. Turiel és a területspecifikus ítélet más képviselői viszont ez utóbbit, az erkölcsi ítélet tartalmát (metafizikai előfeltevések, a racionalitáshoz való viszony) vélik univerzális jellegűnek.

Ezt támasztja alá Turiel és munkatársainak az az érve, amely a kelet-európai változások tényével igyekszik cáfolni Gabenneschnek a szabályok általános relativitására, társadalmi eredetére vonatkozó érveit. A volt szocialista országokban 1989 végén bekövetkezett változások nem támasztják alá – szögezik le –, hogy azok a szabályok, amelyeket több szocializációs intézmény képvisel, kevésbé tűnnek megváltoztathatónak, hiszen ezekben az országokban a politikai vezetők erőteljes és jól szervezett kísérleteket tettek – írják a szerzők –, hogy a lakosságot a kormányzás általuk megfelelő módjának megfelelően szocializálják, kísérletük azonban kudarcot vallott. „Nem szeretnénk e bonyolult politikai eseményekhez pszichológiai magyarázatot fűzni. Ám mégis élünk a gyanúperrel, hogy az igazságosság, a jogok és a jóllét szempontjai erőteljes hatásúak" (id. mű, 2076). Vagyis a te-

rületspecifikus megközelítés híveinek fenti megállapítása szerint az egypártrendszerű diktatúrák szocializációs kudarca abból fakadt, hogy az általuk képviselt erkölcsi szabályok nem feleltek meg a természetes erkölcs univerzális szabályainak.

Írásomban, amely az erkölcsi ítélet fejlődésének pszichológiai megközelítéseit vette számba, reményem szerint sikerült felvázolni az olvasó számára a körkörös pályát, amelyet az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása az erkölcs keletkezésének kérdésében az elmúlt húsz évben bejárt. Mint láthattuk, a nyolcvanas évek derekán a kutatók bírálták az erkölcs abszolutisztikus értelmezését és az erkölcsi ítélet fejlődésének azt a felfogását, amely a bírálók szemszögéből abszolút értékek és szabályok létét feltételezi. A kilencvenes évek területspecifikus kutatásaiban azonban ismét abszolút erkölcsi kategóriákkal találkozunk, sőt ezek a korábbiakhoz képest még viszonylagos relativitásukat is elvesztették, hiszen vélt forrásuk a természet, nem a társadalom.

IRODALOM

COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J.C., LIEBERMANN, M. (1983) A longitudinal study of moral judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48.*

DAMON, W. (1977) *The social world of the child.* Jossey-Bass, San Francisco

DAMON, W. (1988) *The Moral Child.* The Free Press, New York

ENRIGHT, R., SANTOS, M., AL-MABUK, R. (1989) The Adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence, 12,* 95–110.

GABENNESCH, H. (1990) The Perception of Social Conventionality by Children and Adults. *Child Development, 61,* 2047–2059.

GIBBS, J. (1995) The Cognitive developmental perspective. In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Moral Development.* Allyn and Bacon, Boston–London–Toronto, 27–49.

GILLIGAN, C. (1982) *In a different voice.* Harvard University Press, Cambridge

HELWIG, C. C., TISAK, M., TURIEL, E. (1990) Children's Social Reasoning in Context: Reply to Gabennesch. *Child Development, 61,* 2069–2077.

HOFFMANN, M. L. (1988) Moral Development. In Bornstein, M. H., Lamb, M. E. (eds) *Developmental Psychology: An advanced textbook.* 2nd edition. Lawrence Erlbaum, New Jersey, 497–548.

KOHLBERG, L. (1984) *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development.* Harper and Row, New York

KURTINES, W. M., GEWIRTZ, J. L. (1984) Certainty and Morality: Objectivistic versus Relativistic Approaches. In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Morality, Moral Behavior and Moral Development.* Wiley and Sons, New York, 3–24.

KURTINES, W. M. (1984) Moral Behavior as Rule Governed Behavior: A Psychosocial Role-Theoretical Approach to Moral Behavior and Development. In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Morality, Moral Behavior and Moral Development.* Wiley and Sons, New York, 303–324.

LAUPA, M., TURIEL, E. (1995) Social Domain Theory. In Kurtines, W. M., Gewirtz. J. L. (eds) *Moral Development: An Introduction.* Allyn and Bacon, New York, 455–475.

LIEBERT, R. M. (1984) What Develops in Moral Development? In Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (eds) *Morality, Moral Behavior and Moral Development.* Wiley and Sons, New York, 177–192.

NUCCI, L., TURIEL, E. (1978) Social Interactions and the Development of the Social Concepts in Preschool Children. *Child Development, 49,* 400–479.

NUCCI, L., NUCCI, M. S. (1982) Children's Social Interactions in the Context of Moral and Conventional transgressions. *Child Development, 53,* 403–412.

PETERSON, C. C., PETERSON, J. L., SEETO, D. (1983) Developmental changes in ideas about lying. *Child Development, 54,* 1529–1535.

PIAGET, J. (1970) A gyermek kétféle erkölcse. In Piaget, J. (szerk.) *Válogatott tanulmányok.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 407–440.

REST, J. R., DAVISON, M. D., ROBBINS, S. (1978) Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal and sequentional studies of Defining Issues Test. *Child Development, 49,* 263–279.

SHWEDER, R. A., MAHAPATPA, M., MILLER, J. G. (1987) Culture and Moral Development. In Kagan, J., Lamb, S. (eds) *The Emergence of Morality in young children.* University of Chicago Press, Chicago

SHWEDER, R. A. (1990) In Defense of Moral Realism: Replay to Gabennesch. *Child Development, 61,* 2061–2069.

SIEGAL, M. (1982) *Fairness in Children.* Academic Press, London–New York

SMETANA, J., BRAEGES, J. (1990) The Development of Toddlers' Moral and Conventional Judgements. *Merrill-Palmer Quarterly, vol. 36,* 3–16.

SMETANA, J., SCHLAGMAN, N., WALSH-ADAMS, P. (1993) Preschool Children's Judgements About Hypothetical and Actual Transgressions. *Child Development, 64,* 202–214.

SNAREY, J. (1985) The cross cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin, 97,* 202–232.

VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1994) Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Scientia Humana, Budapest

YOUNISS, J. (1980) Parents and peers in social development. University of Chicago Press, Chicago

APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF MORAL JUDGEMENT AFTER PIAGET AND KOHLBERG

VAJDA, ZSUZSANNA

The subject of this paper is research of the development of moral judgement, which is probably the most intensively investigated aspect of moral development. As like on other fields of developmental psychology, starting points here too are Piaget's suggestions and theoretical statements. The paper thrives to review Piaget's original thoughts in their autenthic form, especially those which concern social origin of the morality itself. Though both Piaget and Kohlberg have been strongly criticised because of their absolutistic concept of morality, in their suggested model developing children basically become more and more relativistic in their moral judgements.

Second half of the paper contains a review and critic of a leading approach in research of moral judgement: domain specific theory. By representatives of this approach children spontaneously make a difference between moral and conventional rules, which are two different domains in mental functioning. According to them moral judgements are determined by intrinsic motivation and are basically independent from social context. However their results are doubtful because of suggesting character of the method. Some critical points concerning the domain specific theory are presented through a debate which was published in the journal Child Development *in 1990.*

Key words: *absolute and relative concept of morality, universal moral rules, domain specific judgements*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 357–369.

Környezet és befolyásolhatóság

AZ „IGAZSÁGOS KÖZÖSSÉG" EGYES MÓDSZEREINEK ALKALMAZÁSA NÉHÁNY KÖZÉP- ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

BOROSS OTTILIA

Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke
E-mail: boross@almos.vein.hu

A vizsgálat Kohlberg erkölcsi fejlődés elméletéből általános és középiskolásoknál vizsgálta erkölcsi dilemmákat tartalmazó helyzetek megoldását irányított vitával. A történetfeldolgozó módszer a beszélgetések és viták révén lehetséges út az erkölcs tanításának iskolai bevezetésénél. Mindenképpen többet adnak egy egyszerű ismeretátadó-elsajátító foglalkozáshoz-tanórához képest. Előzetes és a foglalkozások után felvett kérdőíves adatok alapján az életkorral együtt nő a szabálytudat, *javul az* iskolával való kapcsolat, *ugyanakkor csökken a merev* tekintélyelvűség *és az* előítéletesség. *Említésre méltó, hogy a* tolerancia *mértéke az életkor növekedésével csökkenni látszik. A viták általában az életkori trendnek megfelelő fejlődést erősítették fel.*

Kulcsszavak: *erkölcsi fejlődés, szabálytudat, Kohlberg, attitűd*

Minden kor nevelési elveinek és gyakorlatának központi problémája saját kultúrájának átörökítése, a felnövekvő generációkkal való elfogadtatása és betartatása, hiszen csakis így, a társadalmak folytonosságán és viszonylagos állandóságán keresztül érhető el, hogy a társadalmak tagjainak élete valamennyire kiszámítható és biztonságos legyen. Mindazokban a kultúrákban, ahol megjelent az intézményes nevelés valamilyen formája, szükségszerűen felvetődött az erkölcsi nevelésre, az értékek átadására való törekvés is. Az erkölcsi kategóriák nem velünk született entitások, s ez amellett, hogy szükségessé teszi a moralitás ismeretanyagának és viselkedésrendszerének szervezett és átgondolt továbbadását, azt jelenti, hogy nem örökérvényű kategóriákról van szó, s hogy tartalmuk képlékeny és formálható, sőt, alakulhat destruktív, rossz irányban is. Arisztotelész saját fiához intézett szavaiban így fogalmaz: „Az erkölcsi erények nem természettől fogva vannak ben-

nünk, mert ami természeténél fogva van, azt másként szoktatni nem lehet; csak arról gondoskodott a természet, hogy a lélek az erkölcsi erények befogadására alkalmas és képes legyen. E képességhez, vagyis hajlamhoz járul a szoktatás, melynek legjobb módja a cselekedtetés. Azzal, hogy igazságos cselekedeteket viszünk véghez, leszünk igazságosak ... az erkölcsi erények *szoktatás* segítségével, a szellemi erények *oktatás* útján keletkeznek és erősbödnek." (FINÁNCZY, 1906, 153–154)

Már 2300 évvel ezelőtt nyilvánvaló volt tehát, hogy a világról és az erkölcsről való ismeretek átadásához eltérő módszerekre van szükség, s hogy utóbbi nem sajátítható el kizárólag elméleti úton, verbálisan megfogalmazott tételeken keresztül. A hétköznapok gyakorlata, a referenciaszemélyek és -csoportok konkrét példákon keresztül megmutatkozó viselkedésmintázata a legfontosabb erkölcsformáló erő. Az erkölcsi nevelés nagy dilemmái az ismeretátadó közeg, az alkalmazott metodika és az átörökítendő tartalom helyes megválasztása, melyeket csak ritkán szokott társadalmi konszenzus és elégedettség kísérni. A felnövekvő generációk erkölcsi tudatosságának és magatartásának kialakítása részleteiben és eredményeiben – az elért eredményektől függetlenül – minden korban törvényszerűen előhívja a felnőtt társadalom és a nevelők elégedetlenségét.

Vajon ennek az erkölcsökkel való mindenkori általános elégedetlenségnek köszönhető-e, hogy mai korunkban az erkölcsi normák soha nem látott hanyatlását véljük tapasztalni, vagy pedig erkölcseink valóban talajvesztetté váltak? Ez utóbbi álláspont melletti érv az, hogy olyan generációknak kellene jelenleg értékközvetítő szerepet vállalnia gyermekeik felé, akik önmaguk is házilagosan kialakított erkölcsi normákkal kibélelt világban nőttek fel; felkészületlenül érte őket a rendszerváltáskor megjelenő ideológiai és erkölcsi sokszínűség; védtelenek a rájuk zúduló médiaáradattal, az iskolák elbizonytalanodásával, a sokszor minőségi igény nélkül fellépő alternatív pedagógiai irányzatokkal szemben.

Jóllehet átfogó felmérésre még nem került sor, az egyes részterületekre irányuló szociálpszichológiai kutatások szerint 1981 és 1991 között például gyökeresen átalakult a magyar diákok véleménye a különböző országok és népek helyzetéről és szerepéről, az egyes társadalmi kategóriákhoz tartozó magyarországi csoportok (értelmiségi, munkás stb.) súlyáról, s negatív attitűdváltozás állt be a saját nemzeti kategória értékelésében is. Negatív irányba mozdult el például a becsületesség és barátságosság megítélése, mely korábban a magyar ember legfőbb észlelt erényei közé tartozott (HUNYADY, 1997).

A „szocialista erkölcs" és „embertípus" mítoszának összeomlásával gyakorlatilag megszűnt a viselkedésre és a mindennapok erkölcseire vonatkozó íratlan szabályok összessége. A hiány azért súlyos, mert egyrészt a jogrendszerben és az alkotmányban megfogalmazódó írott szabályok is folyamatos, nemegyszer pillanatnyi érdekeket kiszolgáló változások alatt állnak, másrészt a „szocialista" elvek megfogalmazása – bármennyire kevéssé is töltötték be a maguk idejében a nekik szánt feladatot – a velük való szembenállással a társadalom középrétegei felé értékközvetítőként kijelöltek egyfajta morális viselkedést. Az elvont erkölcsi kategóriák helyét ma egyre inkább a jelen materiális szükségletei, az anyagi világban való bármi áron megvalósított érvényesülés és küzdelem veszi át. Azok az iskoláskorú fiatalok, akik vallásos meggyőződés híján kiesnek a különböző felekezetek (esetleg

szekták) vonzásköréből, nem kapnak áttekinthető, egyértelműen megfogalmazott morális iránymutatást sem a Tízparancsolat, sem felekezet nélküli ifjúsági szervezetek valahány pontja, sem közismert és citálható alkotmányi szövegezés formájában.

Ebben a helyzetben az iskoláknak mindent meg kell tenniük azért, hogy az erkölcsi tartás, az iskoláskorú gyerekek viselkedéskultúrája és értékrendszere ne csak vallási kereteken belül legyen átörökíthető és értelmezhető, hanem önálló, ideológiától független emberi kategóriákat képviseljen, a „civil társadalom" eszményét.

A szocializáció morális oldalainak újabb kori megfogalmazói közül Piaget és Kohlberg rendszere határozta meg legmarkánsabban az erkölcsi fejlődés elméletének irányát. Munkacsoportunk az „Igazságos közösség" modelljéből kiindulva Lawrence Kohlberg módszereinek felhasználásával igyekezett az osztályok közösségét, a tanulók erkölcsi fejlődését pozitív irányban befolyásoló foglalkozásokat kidolgozni két vidéki általános, egy vidéki, egy Budapest környéki és egy budapesti középiskolában.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Lawrence Kohlberg első munkáiban, doktori disszertációjában Piaget megállapításaiból kiindulva vizsgálta a gyermekek morális ítéletalkotásának fejlődését (lásd VÁRINÉ, 1994b). Tíz–tizenhat éves gyerekekkel dolgozva kimutatta, hogy a gyerekek elvi erkölcsi dilemmákra adott válasza és érvelése alapján az erkölcsi fejlődés hat, egymástól jól elkülöníthető szakaszra osztható fel. A szakaszok összefüggésben állnak az egyén intellektuális szintjével és életkorával, noha az életkor – Piaget felfogásával ellentétben – nem feltétlen meghatározója az erkölcsi gondolkodás fejlettségének. KOHLBERG (1981–1984) egy csaknem húsz évig tartó longitudinális vizsgálaton keresztül ellenőrizte szakaszainak a piaget-i morális fejlődéssel való összefüggését, módszereinek használhatóságát és érvényességét. Az erkölcsi gondolkodás kognitív fejlődési modellje megállapítja, hogy

a) az erkölcsi rendszer az egyén és a környezet közötti interakció során alakul ki;
b) az előrelépés csakis a különböző szakaszok egymásutániságában lehetséges;
c) néhányan gyorsabban teszik meg az erkölcsi fejlődésben bejárt utat, és messzebbre jutnak, mint az átlag;
d) szoros kapcsolat alakul ki a kognitív ismereteken alapuló struktúrák és az egyén erkölcsi felfogása és cselekedetei között.

KOHLBERG (1981–1984) állásfoglalása szerint a különböző szinteket és szakaszokat nem járja minden ember szükségszerűen végig, mint ahogy a fejlődés ütemében is mutatkoznak egyéni eltérések. A szakaszok sorrendje nem cserélhető fel, az egyes szakaszok nem átugorhatóak. Az erkölcsi fejlődés az egész élet során tart – azaz a serdülőkor nem jelenti az erkölcsi fejlődés lezárulását –, de nem is következik be szükségszerűen az adott korra jellemző állapot. Sokan életük végéig az első

néhány szint valamelyikén maradnak anélkül, hogy felmerülne bennük a továbblépés igénye. Kohlberg szerint ugyanakkor elősegíthető az egyik szakaszból a másikba való átlépés, s a társadalom felelőssége megtalálni azokat a módszereket, melyek az erkölcsi fejlődés elősegítésének irányába hatnak.

AZ ELSŐ GYAKORLATI PRÓBÁLKOZÁSOK

Kohlberg egyik tanítványa, Moshe Blatt bizonyos korábbi kutatásokra alapozva úgy gondolta, hogy azok a gyerekek, akik rendszeresen olyan erkölcsi témákat feldolgozó beszélgetésben vesznek részt, melyek során saját erkölcsi szintjüknél egy fokkal magasabb szintű érvelés tanúi lehetnek, jobb eséllyel fognak indulni az egy fokkal magasabb szakaszba való eljutáshoz. Blatt hatodik osztályos gyerekekkel próbálta ki elképzelését, akikkel 12 héten át heti egyszeri találkozás alkalmával egy-egy erkölcsi probléma köré szerveződött történetet dolgozott fel. A beszélgetések menete mesterkéletlen volt, a gyerekek megpróbáltak megoldást találni a felvetett problémákra, majd meghallgatták egymás érvelését. A beszélgetést vezető felnőtt annak a gyereknek a megoldását fogadta el legjobbnak és állította a többiek elé példaként, aki a többieknél egy szinttel magasabb erkölcsi álláspontot képviselt, s egyben igyekezett logikai, racionális érvekkel meggyőzni a többieket az adott megoldás helyességéről (ismerteti VÁRINÉ, 1994b).

Blatt megállapította, hogy a beszélgetésben részt vevő gyerekek 64 százaléka a kiinduló szintnél egy teljes szinttel magasabbra jutott. Későbbi vizsgálatai szerint a kimutatott előrelépés csak akkor jön létre, ha az egy szintnyi pozitív különbség valóban jelen van a gyerekek előtt elhangzó és elfogadott morális érvelésekben. Nem volt számottevő változás adott idő alatt sem a foglalkozásban nem részesülő, sem az irányítatlan, kortársak részvételével történő beszélgetésekben részt vevő osztályok tanulói között. Az erkölcsi ítéletek terén bekövetkező változások az érintett gyerekeknél még egy év múlva is kimutathatóak voltak.

A morális ítéletalkotás befolyásolható tehát tanári módszerekkel iskolai körülmények között, s irányított foglalkozások segítségével olyan előrelépés érhető el, mely egyébként nem, vagy csak jóval hosszabb idő elteltével valósulhatna meg.

A KUTATÁS FELTÉTELEI ÉS KÖRÜLMÉNYEI

A kohlbergi programmal és hazai alkalmazásával Váriné Szilágyi Ibolya munkáján keresztül ismerkedtünk meg, aki értékes tanácsaival a későbbiekben is sokat segített bennünket. Terveink szerint egy bizonyos iskolának valamelyik osztályában legalább egy tanítási féléven keresztül megpróbáltunk volna klasszikus kohlbergi „Igazságos közösség" körülményeket létrehozni az osztályban tanító pedagógusok és az igazgatóság támogatásával. Vérmes elképzeléseinknek az volt az alapja, hogy az egyik iskola igazgatója maga kereste velünk a kapcsolatot. Az „Igazságos közösség" elméletének felvázolását követő lelkesedés egészen addig töretlenül tartott,

amíg konkrét gyakorlati lépésekre nem került sor, nevezetesen az érintett osztályokban tanító pedagógusok számára kidolgozott foglalkozásokra, és a saját házirend szerint működő osztályközösség kialakítására. Világossá vált, hogy az iskola inkább azt szerette volna, ha pedagógusai valamiféle pszichológiai segítséget kapnak tőlünk a tanítványaikkal való foglalkozások során, s nem azt, hogy jelenlétünk újabb terheket és elfoglaltságokat rójon rájuk. Nyilvánvaló volt, hogy a féléves kutatás megbolygatná az iskola addigi megszokott életét. Az iskola vezetésének és tanárainak félelme teljességgel érthető volt – más iskoláknál, előzetes puhatolózásaink során is ugyanerre az eredményre jutottunk –, ezért megpróbáltunk olyan megoldást találni, mely mindhárom fél – a tanulók, a tanárok és a kutatás lebonyolítóinak is – örömére és épülésére szolgál.

Blatt eljárása kínálkozott a legkézenfekvőbb megoldásnak, melyhez az iskola részéről nem kellett más, mint heti rendszerességgel egy adott időpont, a tanulók részéről aktív részvétel, a mi részünkről pedig olyan csoport-, illetve vitavezetők biztosítása, akik képesek az adott gyermekcsoportokkal bizonyos morális dilemmák feldolgozására.

A terepmunkában végül három vidéki, majd egy diákköri dolgozat formájában (BUGNYÁR, 1999) egy budapesti és egy főváros környéki iskola vett részt, azaz két általános és három középiskola, mely utóbbiak mindegyike néhány éve már hatosztályos iskolaként működik. Egyik közülük felekezeti. Nevezzük az iskolákat Belvárosi Iskolának, Lakótelepi Iskolának, Kisvárosi Gimnáziumnak, Katolikus Gimnáziumnak és Pesti Gimnáziumnak. Az iskolák között – kivéve a Budapest környéki felekezeti középiskolát – pedagógiai szemlélet és az odajáró gyerekek társadalmi hovatartozása tekintetében nem volt számottevő különbség.

A VITAVEZETŐK

Blatt tapasztalataiból kiindulva, mely szerint a tanulók előtt elhangzó morális érveknek legalább egy szinttel magasabbnak kell lenniük a tanulók szintjénél ahhoz, hogy erkölcsi ítéletalkotásukban pozitív elmozdulás történjen, úgy gondoltuk, hogy ezt a feltételt tanár szakos egyetemi hallgatók is tudják biztosítani. Áldozatos és inspiratív munkájáért köszönet illeti a Veszprémi Egyetem hallgatóit, Darnai Juditot, Mester Tímeát, Székely Ágnest, Bugnyár Zoltánt, Hegyi Ágit, Takács Ibolyát, Szabó Csabát és Farkas Norbertet, és a szakdolgozatát e témából író Ferensitz Mónikát. Vitavezetővé való kiképzésük féléves, heti két órás szabad interakciós csoportfoglalkozásból állt. Igyekeztünk mindazokat a módszereket kipróbálni velük, melyeket ők maguk később az iskolai tanulókkal való foglalkozásokon belül alkalmazhattak: játékokat, interaktív gyakorlatokat, szerepjátszást stb. A hallgatók a rendszeres foglalkozások során egymással igen barátságos kapcsolatban levő, összetartó csoporttá kovácsolódtak. Módjuk nyílott a gyakorlatban megismerni és megtapasztalni a csoportképződési folyamatokat, azok összes dinamikájával és feszültségével együtt. A beszélgetésekről lehetőség szerint jegyzőkönyveket vagy videofelvételeket készítettünk, s átlagosan egy-másfél órát szántunk a részletek megbeszélésére, a történtek elemzésére. A hallgatók szempontjából a féléves

programnak talán ez volt a legfontosabb és leghasznosabb része, ugyanis itt tudtuk megbeszélni, mi is történt valójában az osztály és a vitavezetők között, minek köszönhetik sikereiket és miért teremtődhetnek olyan ellenséges szituációk, melyekre nem számítottak és nem is voltak felkészülve.

A FOGLALKOZÁSOK FELÉPÍTÉSE

A beszélgetéseket egy-egy helyzet, téma vagy történet köré szerveztük, a történetek megbeszélése kötetlen formában történt. Korlátoztuk a kommunikáció irányát és időzítését, azaz egymás között nem, csak a csoporthoz szólva lehetett beszélni, és a másik szavába vágás is kerülendő volt. A vitavezetők elsősorban ennek szabályozását, illetve a beszélgetés indirekt módszerekkel való terelgetését tekintették feladatuknak. Úgy érezték, hogy a kohlbergi, illetve a Blatt-féle eljárás, a kiválasztott tanuló megoldásának kiemelése és a többiek elé példaként való állítása mesterkélt lenne, így inkább a felvetődött válaszok és a lehetséges megoldások összegyűjtésére törekedtek, s vitára sarkalló kérdésekkel próbálták a tanulókat rávezetni az egyes megoldási variációk gyakorlati következményeire. Tudjuk, hogy a véleményváltozás akkor a legmaradandóbb, ha saját logikai következtetés útján jön létre – mi ebben próbáltunk segítséget nyújtani.

A KÉRDŐÍV

A foglalkozások előtti és utáni állapot mérésére, illetve a foglalkozások eredményességének kimutatására hatvan tételből álló kérdőívet állítottunk össze. Figyelembe véve az általános és a középiskolás korosztály eltérő életkori sajátosságait, a két, ugyanazon hét kategória köré csoportosított kérdéssor megfogalmazásában és a kérdések tartalmában némileg eltér egymástól. A társadalmi normákat, személyes és erkölcsi szabályokat egyaránt tartalmazó kategóriákat, melyek remélhetően kifejezik a tanulók erkölcsi profilját, egy általános és egy középiskola osztályfőnökeivel együttműködve alakítottuk ki. Ezek: az *előítéletesség*, a *tekintélytisztelet*, a *szabálykövetés*, a *tolerancia*, a *demokratizmus*, az *iskolával való jó kapcsolat* és a *teljesítménymotiváció*.

Az első (prekonvencionális) szintre az előítéletesség, a tekintélytisztelet és a szabálykövetés dominanciáját tartjuk jellemzőnek; a másodikra (konvencionális szint) az előítéletesség hátrébb húzódásával a tekintélytiszteletet, a szabálykövetést és az iskolával való jó kapcsolatot, a tolerancia és a demokratizmus egyes elemeinek megjelenésével; a harmadikra (posztkonvencionális szint) pedig az előítéletesség marginalizálódása, a tekintélytisztelet és szabálykövetés fontosságának csökkenése mellett a toleranciát, a demokratizmust és a teljesítménymotivációt. (Teljesítménymotiváción elsősorban az iskolai, mégpedig intrinzikus motivációt értünk, melyben a valódi, s nem a látszólagos teljesítmény elérése a cél, tehát például nem az elért osztályzatok játsszák a központi szerepet, hanem a megszerzett tudás.)

A kérdőívek kitöltésénél, ahol jelen voltak az osztályfőnökök is, érdekes volt megfigyelni, hogy noha mindegyik osztályban komolyan vették a gyerekek a feladatot, és buzgón töltögették a kérdőíveket, az ezzel járó neszezést, fészkelődést, mormogást s időnkénti felkiáltásokat a tanárok sok esetben rendetlenségnek ítélték meg, és osztályaikat folyamatosan fegyelmezték. A „rosszaság" kritériumába nemcsak az esetenkénti beszélgetések tartoztak bele, hanem például a „piszmogás", a tollkeresés, a túl hangos lapozás vagy a túl gyors befejezés is: „nem arról volt szó fiam, hogy összecsapod".

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI FOGLALKOZÁSOK TERVEZETE

Észrevétlenül próbáltuk az alapvető erkölcsi fogalmakat, az életünket irányító írott és íratlan szabályokat belecsempészni az osztályokkal folytatott beszélgetésekbe, ugyanis tapasztalatunk szerint a 10–15 éves iskolás korú gyerekek gyanakodva fogadnak minden olyan dolgot, melyben e két fogalom – szabályok és erkölcs – megjelenik.

Egy *Jenga* nevezetű játékkal indítottuk az első órákat: „Ezt a játékot úgy hívják, hogy Jenga, lehet, hogy néhányan már ismeritek. Játsszatok vele!". Szándékosan nem adtunk részletesebb instrukciókat, remélvén, hogy vagy vannak, akik ismerik a játékot és magukhoz ragadják a vezetést, vagy az asztalhoz csődülve mindenki egyszerre akar majd a kockákhoz férni, és még mielőtt igazi játék kialakulna, az egész összedől. A Jenga-oszlop ledőlése (ami előbb-utóbb óhatatlanul bekövetkezik) után kezdtünk el a szabályok szükségességéről beszélgetni.

Később az iskolák házirendjének megbeszélése került sorra, majd történeteket mondtunk el a gyerekeknek, illetve megjelenítettünk egy-két olyan iskolai szituációt, melyek rendszeres ütközési pontok szoktak lenni tanárok és diákok között. A foglalkozások elején és végén feszültségoldó, -levezető, illetve csoportösszetartást elősegítő játékokat játszottunk. Ezek a játékok bizonyultak a foglalkozások fénypontjának; ugyanazt a játékot néha – a szünetbe áthúzódóan – többször is meg kellett ismételni. Nem lebecsülendő hatásuk volt többek között, hogy valamennyire lecsapolták a gyerekek túláradó, kirobbanó energiáit.

A csoportvezetők indirekt vezetési stílust alkalmaztak, vagyis nem deklarálták véleményüket, és a csoportot igyekeztek nem a megszokott fegyelmezési eszközökkel összetartani. Szerettük volna, ha legalább az első néhány alkalommal sikerül az osztályfőnökök jelenléte nélkül levezetni a beszélgetéseket, de erre nem minden osztályban kerülhetett sor, és több olyan helyzet is adódott, amikor úgy érezték, hogy bele kell szólniuk a beszélgetésbe. Egyikük meg is fogalmazta, hogy „nem bírom ki, hogy ne segítsek ezeknek a szegény gyerekeknek" (a szegény gyerekek a hallgatók voltak). Ottlétük érezhetően befolyásolta az osztállyal való munkát. Egyrészt a tanulók kommunikációja megoszlott közöttük és közöttünk, sokszor *nekik* beszéltek, a derék gyerek benyomását keltve ahelyett, hogy a véleményüket mondták volna el, másrészt bizalmatlanabbak voltak irántunk. Amikor pedig már egy kialakult folyamatot akart az egyik ötödikes osztályfőnök leállítani, kifejezetten ellenségesek voltak vele szemben.

A GIMNÁZIUMOK

A középiskolásoknál egyből történetekkel indítottunk, s a foglalkozásokat életkoruknak megfelelően kiválasztott játékokkal nyitottuk és zártuk. Szerencsére már kezdettől fogva elfogadtak bennünket, szívesen vettek részt a beszélgetéseken. Komolyan vették a témákat, a csoportvezetőkkel is igen kíméletesen, szinte már tisztelettel bántak. Az általános iskolásokkal összehasonlítva ennél a korosztálynál volt a legsikeresebb a pszichodramatikus elemek felhasználása, lévén már elég érettek ahhoz, hogy képesek legyenek felelősséggel belehelyezkedni más emberek helyzetébe, át tudják élni mások érzéseit és helyzeteit, miközben már túljutottak azon az életkoron, amikor a játékokból való kimaradás épp a felnőttség bizonyításának jele. Magyarán ők már mernek játszani.

Az egyik legszembetűnőbb dolog, amit megállapíthattunk a foglalkozások kapcsán az volt, hogy a középiskolás korosztálynak óriási a beszélgetésekre való igénye. Az első néhány alkalom az egyik gimnáziumban azzal telt el, hogy a gyerekek egyszerűen panaszkodtak: többnyire a családjukra vagy úgy általában a világra. Szóba került a drogoktól kezdve az öngyilkosságon és a szexuális életen át az abortuszig minden kényes téma, mégpedig különösebb szégyenkezés vagy elfogódottság nélkül. Mindannyiunkat mellbe vágott, hogy mennyire pontosan meg tudják fogalmazni gondjaikat ezek a 16 éves gyerekek, és hogy mennyire magukra vannak hagyva velük.

A vitavezetők igyekeztek a háttérben maradni, inkább csak egyfajta katalizátor, olykor a moderátor szerepét játszva, semmint az értékelőét vagy a bírálóét. Inkább csak tükrözték a gyerekek véleményét anélkül, hogy véleményt nyilvánítottak volna, ami itt, a gimnazistáknál volt a legnehezebb, ugyanis ők többször is megkísérelték színvallásra késztetni őket. Szerencsére sikerült a rohamokat kivédve megőrizni pártatlanságukat (a tét természetesen az volt, hogy a vitatkozó felek közül kinek a pártján állnak).

Illusztrációképpen íme a történetek egyikének a három gimnáziumi osztályban végzett feldolgozása és értékelése.

TÖRTÉNET

Tamás érettségi előtt áll. Szülei elvárják tőle, hogy rögtön a középiskola után egyetemre kerüljön, amit ő is nagyon szeretne. Számításai szerint a középfokú nyelvvizsga két pontja elengedhetetlenül hiányzik ahhoz, hogy biztosan felvegyék, de – miután már két ízben nem sikerült – nem sok reménye maradt arra, hogy az érettségire készülvén még a nyelvvizsgát is sikeresen lebonyolítsa. Egyik barátja, Robi, azzal áll elő, hogy ismer valakit, aki 25 000 Ft-ért tudna neki Állami Nyelvvizsga-bizonyítványt szerezni. Mit tegyen. Megvásárolja-e a papírt?

A történetben a főszereplő céljának megvalósítása – mely társadalmilag kívánatos, sőt elvárt – és az alkalmazott eszközök erkölcstelensége kerül konfliktusba egymással.

Osztályonkénti elemzés:
Kisvárosi Gimnázium, 10. osztály

Az óra elején még csak kétharmad-egyharmad arányban vásárolták volna meg a bizonyítványt, a végén azonban már csak egy diák állt ellent, ő is igen bizonytalanul. Általában nem láttak kivetnivalót a dolgok ilyen megoldásában.

A vásárlás melletti legfontosabb érvek:

- mások is így csinálják
- nem rosszabb, mintha valaki protekcióval vagy „fizetős" diákként kerül be az egyetemre
- ha visszautasítom, hátrányba kerülök a többiekkel szemben
- a csalás ma nem számít bűntettnek
- úgysem veszik észre, nem lehet lebukni, és a csalás csak akkor csalás, ha kiderül
- nem akarok a szüleimnek csalódást okozni azzal, hogy nem vesznek fel
- nem mernék a család és az ismerősök szeme elé kerülni, ha nem vennének fel
- úgysincs szükségem a nyelvre ott, ahova megyek, úgyhogy nem vesztek vele semmit
- majd ha biztosan benn vagyok, majd tényleg megtanulok angolul

A vásárlás elleni legfontosabb érvek:

- lebukhatok, és annak komoly következményei lehetnek
- hogy néznék szembe a barátaimmal

Katolikus Gimnázium, 10. osztály

A kezdeti arány egyharmad-kétharmad a megvásárlók javára, az óra végére pedig – az előző iskolának épp fordítottjaként – csak egy gyerek tartott ki a vásárlás mellett. Utóbbi érve elsősorban a továbbtanulás mindenáron való elérése és a máskülönbeni esélytelenség volt.

A vásárlás elleni legfontosabb érvek:

- nem éri meg erkölcsileg/emberileg
- másképp is el lehet érni a célt
- nem tanulnám meg a nyelvet, pedig szükségem van rá
- a velem azonosan teljesítővel szemben piszokság
- aki segédeszközökkel akar bekerülni, előbb-utóbb úgyis kiszorul
- nem kell mindenáron egyetemre kerülni

Pesti Gimnázium, 12. osztály

A gyerekek négyötöde megvette volna, s véleményük nem változott.

A vásárlás melletti legfontosabb érvek:

- miért ne, csak az időm pazarolom a nyelvvizsgázással
- anélkül egyszerűen nem vesznek fel
- van pénzem rá, miért ne vegyem meg
- ha kihagyok egy évet, egy év alatt mindent elfelejtek

A vásárlás elleni legfontosabb érvek:

- túl drága
- lebukhatok
- kiderül, hogy nem tudok beszélni
- rájönnek a szüleim
- lesz még más lehetőségem is

A válaszok értékelése

A kohlbergi kategóriák értelmében az adott válaszok az 1–4. szakaszig terjednek, az egyes szakaszokra jellemző reakciók párhuzamos, egyidejű jelenlétével. Megtalálható a konkrét büntetéstől való félelem (lebukhatok, rájönnek a szüleim, nem mernék a család szeme elé kerülni – 1. szakasz). A külső tekintélyt a szülők vagy a kortársak képviselik. Jellemző a szükségletek közvetlen kielégítése, a szabályok és szükségletek közötti konfliktusok pragmatikus feloldása (különben nem vesznek fel; ha van pénzem, miért ne; ha kihagyok egy évet, mindent elfelejtek – 2. szakasz), és erős a 3. szakasznak, a család és a referenciacsoportok elvárásainak való megfelelés igénye, akár negatív értelemben is (a velem azonosan teljesítővel szemben piszokság; nem akarok a szüleimnek csalódást okozni). A negyedik szakasz, azaz a törvény és a rend fenntartása – elvétve fordul csak elő (elveszem mástól a helyet). Elmondható, hogy nem alulszocializált gyerekekről van szó – nincsenek közöttük deviánsok, kirívóan rossz tanulók stb. Valószínűnek látszik, hogy esetükben modellkövetés érvényesül, a szüleikkel és a társadalomban látott mintákkal való azonosulás, ahol nem feltétlenül bűn az előnyszerzésnél a kerülő utak alkalmazása.

Az iskolák közötti jelentős eltérést első ránézésre könnyen magyarázhatnánk az iskolák közötti világnézeti különbségekkel. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy nem csak ezen a téren mutatkoznak különbségek a tanulók iskolai életében. A Katolikus Gimnázium tanulói rendszeresen részt vesznek ehhez hasonló problémamegbeszélő, értékelő csoportokban, melyek – amellett, hogy véleményformáló hatásuk van – nemspecifikusan rávezetik őket a kulturált vitatkozás, a problémák figyelmes és értő megközelítésének módjára, a többszempontú elemzésre. Lényeges szerepe lehet az őket körülvevő tanárok és a család személyes példa- és modellnyújtásának, annak, hogy a tanárok a tanórákon kívül is sok időt töltenek szervezett és tartalommal megtöltött programok keretein belül diákjaikkal, erőteljes véleményformáló szerepet játszva életükben. Fontos, hogy a felekezeti gimnázium az iskola szabályait igyekszik minden körülmények között betartani és betartatni, illetve a szabályok megszegésének egyértelmű következményei vannak.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÉRTÉKELÉSE

A féléves munka eredményessége részben az iskolai foglalkozások elemzésével, részben az előzetesen és utólag felvett kérdőívek kiértékelésével mérhető fel. Az akciókutatás jellegű programban a foglalkozások hatása egyidejűleg három szinten is megmutatkozik. Az első szinten, a neveléslélektani kutatásban, a résztvevőknek lehetősége nyílott arra, hogy megismerkedjenek az erkölcsi nevelés fogalmával, a jelenség megközelítésének és mérésének, az érintett iskolás korosztályok bevonásának egy lehetséges változatával. A második szinten a vizsgálat a részt vevő iskolás gyerekek és tanáraik számára valódi személyes élményt jelentett, mely nem egyszerűen egy számukra áttekinthetetlen vizsgálatban való részvételként, hanem közvetlen és áttekinthető élményként valósult meg. Az itt szerzett élmények – s minden akciókutatásnak ez a lényege – hosszú időn át befolyásolni fogják a tanulók emberi kapcsolatokra irányuló attitűdjét, s azt, ahogyan interperszonális helyzetekben saját szerepükről és lehetőségeikről gondolkodnak. A harmadik szint a vitavezető egyetemisták tapasztalatairól szól, akiknek közreműködését alapvetően meghatározta, hogy nem egyszerű végrehajtói, hanem aktív tervezői és kivitelezői voltak a programnak. Amellett, hogy betekintést nyertek a pedagógiai kutatás módszertanába, közvetlen tapasztalatokat szereztek arról is, hogy milyen felelősség élő, cselekvő emberek részvételével kutatásokat végezni, hogy tevékenységeikkel valószínűleg maradandó nyomot hagynak más emberek életében, s hogy akkor is meg kell dolgozni az emberi kapcsolatokért, ha kivételezett, mintegy hatalmi pozícióból indul ki valaki. Mind a rájuk bízott csoporttól, mind – utólagos megbeszélések formájában – a felnőtt csoportvezetőtől és diáktársaiktól azonnali, folyamatos és egyértelmű visszajelzéseket kaptak csoportvezetői munkájukról és saját interakciós stratégiájukról, mégpedig nem egy mesterségesen létrehozott, hanem valódi, élő helyzetben. Élményeiknek sajátos ízt adhat az állandó szerepingadozás, mely köztük és az iskolások közötti csekély életkori távolságból fakad. Szakmailag feltehetően sokat jelentenek majd számukra ennek a néhány hónapnak és a remekül megoldott feladatoknak a tapasztalatai.

A KÉRDŐÍV EREDMÉNYEI

A kérdőív segítségével kapott adatokat a BMDP (Biomedical Program Package) segítségével dolgoztuk fel; az adatok számítógépre való felviteléért a kísérletben részt vevő számítástechnika szakos hallgatóké, Köles Mihályé, Farkas Norberté és Szabó Csabáé az érdem.

Az elő- és utóteszt eredményeinek összehasonlítása alapján kijelenthető, hogy a foglalkozások nem voltak eredménytelenek, több kategória mentén is szignifikáns változásokat idéztek elő. El kell természetesen választanunk ezeket a változásokat az életkorhoz kapcsolódó, egyébként is bekövetkező módosulásokkal, mely utóbbiak két szempontból érdekesek számunkra. Egyrészt arra utalnak, hogy a gyerekek fejlődése a természetes érés mentén az erkölcsi tudatosság koncepcióinak megfelelően alakul-e, másrészt a bármilyen irányú életkori hatás azt mutatja, hogy

kérdőívünk érzékeny. Megállapításunk szerint a vizsgált mintában az életkorral együtt nő a szabálykövetés, javul az iskolával való jó kapcsolat, ugyanakkor csökken a merev tekintélytisztelet és az előítéletesség. Említésre méltó, hogy a tolerancia mértéke az életkor növekedésével csökkenni látszik. Az erre a kategóriára érvényes kérdéseket tartalmilag vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy ez a csökkenés nem más, mint a gyerekek önmagukkal és környezetükkel való szigorúságának emelkedése, vagyis az engedékenység csökkenése.

A beszélgetések eredményeképpen a tolerancia csökkenése a nagyobb gyerekeknél még inkább felerősödött, amely jelenség részben annak tulajdonítható, hogy az egyes kérdésekre őszintébben mertek – esetleg a feltételezett elvárások ellenében is – válaszolni. A tekintéllyel kapcsolatban szintén azonos irányúak a foglalkozások hatására történő és az életkor következtében beálló változások. A nagyobb gyerekek kevésbé merev tekintélytisztelők, és a foglalkozások hatására is ugyanilyen módosulási tendenciák figyelhetőek meg. Eltérő a helyzet a szabálykövetés és az iskolával való jó kapcsolat terén, ezekben a kategóriákban eltérő irányú az életkori, és a beszélgetések hatására fellépő változás. Az életkor hatására a gyerekek egyre kevésbé merev szabálykövetést mutatnak, míg a beszélgetések nyomán a szabálykövetés növekszik.

A kérdőív elégedettségre csábító eredményeinek értékelésekor azonban nem szabad megfeledkeznünk két triviális torzító tényezőről, melyek a diákokkal való kapcsolat oldódásának, a bensőséges, bizalomteli légkör kialakulásának következtében léptek valószínűen fel. Egyrészt az utótesztben a válaszok feltételezhetően őszintébbek voltak, mint az első alkalommal, másrészt a diákok – igyekezvén kedvünkben járni – válaszaikat gyaníthatóan részben a mi vélt elvárásainkhoz igazították. További tanulság, mely a történetfeldolgozások során tapasztaltak alapján fogalmazódott meg bennünk az, hogy a vitavezetők indirekt, moderátor jellegű stílusa valójában nem feltétlenül segíti elő a csoport magasabb erkölcsi szintre való jutását, különösképpen azokban az esetekben, amikor a kívánatos megoldás elleni érvek szószólói dominálnak az adott közösségben. Erre azok a beszélgetések döbbentettek rá bennünket, amikor a mi szándékainkkal épp ellentétes irányú változás történt az osztályokban. A vitavezetőknek tehát – amennyiben a cél a pozitív irányú változás elérése – jobban kell közelíteniük a klasszikus blatti gyakorlathoz, s indirektségüket csak abban az esetben őrizhetik meg, ha úgymond „diagnosztikus" felmérésről van szó.

ÖSSZEFOGLALÁS

Összegzésképpen elmondható tehát, hogy a kutatás eszközéül használt történetfeldolgozó módszer – amennyiben standardizált történetek és egységesített értékelési rendszer kapcsolódik hozzá – alkalmas lehet egyes osztályok, közösségek erkölcsi szintjének felmérésére, illetve összehasonlítására, továbbá, hogy az ilyen típusú, beszélgetéseken, vitákon és szituációk megjelenítésén alapuló gyakorlati foglalkozások az egyik lehetséges járható utat képviselhetik az erkölcs tanításának

iskolai bevezetésénél. Mindenképpen többet adnak egy egyszerű ismeretátadó-elsajátító foglalkozáshoz-tanórához képest, saját élmény segítségével segítenek hozzá erkölcsi kérdések elbírálásához, s mintegy járulékos elemként fejlesztik a tanulók egymás közötti kommunikációját, érzéseik, véleményük kifejezését, vitakultúráját. Amennyiben elfogadjuk, hogy az attitűdnek három összetevője van, és a kognitív oldalán kívül az érzelmi és a viselkedéses oldala is jelentős, akkor világos, hogy csakis a három oldal együttes megváltoztatásával lehet eredményeket elérni.

IRODALOM

BUGNYÁR Z. (1999) *Erkölcs, egyén, közösség.* Tudományos Diákköri dolgozat, 1999

FINÁNCZY E. (1906) *Az ókori nevelés története.* Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest

HUNYADY GY. (1997) Iskolások társadalomképének átrendeződése a rendszerváltás időszakában. – In *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Eötvös Kiadó

KOHLBERG, L. (1981–1984) *Essays in moral development.* Harper and Row, San Francisco

OSER, F. (1994): Az igazságos közösség és az iskola demokratizálása. In Váriné Szilágyi Ibolya (1994a, szerk.): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből.* Scientia Humana, Budapest, 61–87.

VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1994a, szerk.) *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből.* Scientia Humana, Budapest

VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1994b) Kohlberg hozzájárulása az erkölcs pszichológiájához. In Váriné Szilágyi Ibolya (1994a, szerk.) *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből.* Scientia Humana, Budapest, 11–41.

THE APPLICATION OF SOME ASPECTS OF THE "JUST COMMUNITY METHOD" IN HUNGARIAN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOLS

BOROSS, OTTILIA

The study analyzed the solution of moral dilemmas in conversational, interactive settings in elementary and high school students. Our starting was Kohlberg's approach to moral development. The discussion of narratives promises to be a viable alternative of moral education. It certainly gives more than the usual didactic methods that only convey moral knowledge. On the basis of pre- and post intervention questionnaires Rule awareness increases with age, as well as contacts with the school, while authoritarianism and prejudice decreases. At the same time tolerance seems to be decreasing with age. On the whole, the impact of moral discussion was to foster the age related changes.

Key words: *moral development, awareness of rules, Kohlberg, attitudes in teenagers*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 371–386.

IRREÁLIS OPTIMIZMUS ÉS KOCKÁZATBECSLÉS A SERDÜLŐKORBAN

RÁCZ JÓZSEF

MTA Pszichológiai Intézet
E-mail: raczj@mail.matav.hu

SZAKÁCS KATALIN

XX. kerületi Nevelési Tanácsadó
E-mail: kszakacs@alarmix.net

A cikk serdülők egészséggel és kockázatbecsléssel kapcsolatos ítéleteinek jellegzetes szerkezetét, torzításait vizsgálja. Az eredményeket az egészségmagatartás *döntésmodelljének keretében értelmezi, s kitekintést ad az értelmes prevenció lehetőségeinek területére is. Két egymást követő vizsgálat eredményeit ismertetjük, a kockázatbecslések torzításainak hátterében jellegzetes lélektani mechanizmusok esetleges hatását vizsgáljuk.*

A kockázatossági ítéletek tipikusan torzak: az emberek úgy gondolják, hogy rossz dolgok kevésbé, jó dolgok pedig inkább történnek velük, mint hozzájuk hasonló kortársaikkal, azaz ítéleteik jellegzetes (irreálisan) optimista torzítást mutatnak. Úgy vélik, az események bekövetkezése jelentős mértékben függ tőlük (vagyis erős kontrollhit jellemzi őket).

Kérdésfeltevésünk arra irányult, hogy a valóság, illetve a saját esélyek irreálisan optimista megítélése a fiataloknál *összefüggésbe hozható-e énvédő (elhárító, nevezetesen: tagadás), illetőleg* megküzdő *mechanizmusokkal, szerepet játszik-e benne a személy* alkati *optimizmusa, belső kontrollattitűdje és befolyásolják-e a megítélendő kockázat jellemzői.*

Eredményeink alapján az irreálisan optimista kockázatbecslés nincs összefüggésben sem a belső kontrollattitűddel, sem a tagadással, sem az alkati *optimizmussal. A vizsgált* megküzdő *stratégiák közül egyedül az érzelmi ventillációval és az aktív megküzdéssel mutatkozik szignifikáns kapcsolat. Ugyanígy kevés kapcsolat mutatható ki a megítélendő kockázat jellegzetességei és az optimista torzítás között:* csak *a súlyosság, szégyenletesség és félelmetesség mértéke mutat szignifikáns együttjárást az irreális optimizmus mértékével.*

Értelmezésünkben ez azt jelenti, hogy az irreális optimizmus jelensége nem feltétlenül alapul speciális személyiség-, attitűd- és alkati sajátosságokon, a fiatal korosztály tagjai körében széles körben megtalálható. Gyökere, hogy az egyén hisz a saját kontroll lehetőségében, így még nagyobb eséllyel torzítja a

személy valóságértelmezését. Állításunk szerint az értelmes prevenciónak a jelenség e két jellegzetességét (általános érvényűség plusz kontrollhit) messzemenően figyelembe kell vennie.

Kulcsszavak: *irreális optimizmus, kockázatossági ítéletek, egészségmagatartás, prevenció*

Vizsgálataink serdülők egészségmagatartással és jövőképpel kapcsolatos vélekedéseivel, kockázatbecslésével foglalkoztak. Az egészségmagatartás döntésmodelljére támaszkodva feltételezhetjük, hogy a preventív magatartások tervezésében kiemelt fontossággal bír a kockázatok észlelése, valamint a kockázatok súlyosságának és bekövetkezési valószínűségének becslése. A preventív viselkedési akciókat a döntési modell keretében értelmezve a következő lépéseket feltételezhetjük: az egyén becslést végez az egészségére veszélyes kockázat percepciójával kapcsolatban (veszélyes-e az adott dolog és mennyire; az egyén mennyire fogékony rá), majd a kockázat és a preventív akció *költség-haszon elemzése* nyomán, az eredmény függvényében megteszi (vagy nem teszi meg) a szükséges preventív lépéseket. A modell meglehetősen egyszerű, mechanikus döntéshozatali stratégiát feltételez, kérdés azonban, hogy van ez valójában. Tudjuk, hogy a mindennapi életben az egészséggel kapcsolatos viselkedést és gondolkodást általában következetlenség jellemzi: az emberek nem hagyják abba a dohányzást, pedig tudják, hogy ezzel esetleg éveket vesznek el az életükből; tudják, hogy a testedzés fontos, mégis mindig majd holnap kezdik el stb. Lehet, hogy ez azért van így, mert a költség-haszon elemzés eredményeként „az jön ki", hogy jobban megéri dohányozni, lustálkodni stb., de az is lehet, hogy „hiba van a kréta körül" és a kockázat percepciója pontatlan: alábecsüljük a veszélyt. A szociálpszichológiai és általános lélektani irodalomból számos olyan jelenséget ismerünk, ami a nem megfelelő, nem racionális helyzetértékelés szerepét bizonyítja: SLOVIC (1972) arra mutat rá, hogy a hétköznapi életben intuitív módon hozunk döntéseket, ítéleteket, a nagy számok törvénye helyett a „kis számok törvényére" hagyatkozunk, feltételezzük, hogy a kis minta is reprezentatív (vagyis egyedi esetekből általános következtetéseket vonunk le). TVERSKY és KAHNEMAN (1971) „hozzáférhetőségi heurisztikájának" nyomán a valószínűségi ítélet meghozatala során túlzott jelentőséget tulajdonítunk a memóriában közvetlenül hozzáférhető, illetve érzelmileg terhelt információnak; hajlamosak vagyunk arra, hogy az előzetes hipotézisünket alátámasztó ítéletet hozzunk, illetve hogy túlzottan bízzunk saját ítéletünk helyességében. Több forrásból származó információ esetén a nagyobb gyakorisággal előforduló tényezőket nagyobb súllyal is vesszük (SLOVIC, MACPHILLAMY, 1971).

A *sebezhetetlenségi illúzió* (TVERSKY, KAHNEMAN, 1974) vagy *irreális optimizmus* (WEINSTEIN, 1980) heurisztikája éppen azt a jellegzetes ítéleti hibát írja le, amely szerint az emberek eltúlzottan, indokolatlanul és megalapozatlanul bíznak abban, hogy a dolgok számukra kedvezően alakulnak: úgy vélik, hogy a rossz dolgok inkább másokkal, a jók inkább saját magukkal történnek meg. Ez a vélekedés azonban megalapozatlan, hiszen pontos valóságpercepció esetén a válaszok átlaga átlagos kellene hogy legyen: mindenkinek nem lehet jobb esélye másoknál.

A fenti gondolatmenet alapján joggal gondolhatjuk, hogy „hibás" vélekedéseink, valószínűségi ítéleteink kockázatosabb viselkedéseket engedélyeznek számunkra, mint az a hozzáállás, hogy baj történhet. Úgy tűnik, ebben az életkor fontos meghatározó: a serdülő korosztály egészséggel kapcsolatos veszélyeztetettsége (drog, alkohol) és kockázatvállalási hajlandósága jól ismert a mindennapi életből is. Csak utalásképpen említjük FINN és BRAGG (1986; idézi GARDNER, 1993) eredményeit, melyek szerint fiatal férfiak kevésbé ítélik veszélyesnek a videón bemutatott autóvezetési jeleneteket, mint idősebb társaik. A fiatalok nemcsak könnyebben bonyolódnak a felnőttek szerint veszélyes viselkedési formákba, hanem alá is becsülik ezek veszélyességét – feltehetően a sebezhetetlenségi illúzió és az irreális optimizmus miatt is.

Felvetődik a kérdés, hogy vajon az ismertetett gondolati hibák összefüggésbe hozhatók-e az énvédő, illetve a megküzdő mechanizmusokkal. Elképzelhető, hogy az irreális optimizmus mögött egy „nem, ez velem nem történhet meg" jellegű *tagadás*, illetve LAZARUS és FOLKMAN (1984) nyomán az anticipációs szakaszra jellemző *megküzdő* folyamat áll: a kedvezőtlen esemény lehetőségének felmerülésekor (például a vizsgált személy azzal a kérdéssel szembesül: milyen esélye van arra, hogy valamely kedvezőtlen esemény megtörténjen vele) beindulnak az anticipációs szakaszra jellemző megküzdő folyamatok, a tagadás, minimalizálás és az optimizmus. Ezen a ponton kell megjegyeznünk, hogy TAYLOR és BROWN (1988) a pozitív illúziókat, így az irreális optimizmust is olyan, az ént szolgáló mechanizmusoknak tartja, melyek alapvető fontosságúak lelki egészségünk szempontjából: pozitív érzelmi állapothoz segítenek, fokozzák a kreatív kapacitást és a teljesítményt, növelik az önértékelést, az általános elégedettséget és az adaptív megküzdő mechanizmusok alkalmazásának előnyben részesítését. Mintha megdőlni készülne az örökzöld pszichológiai bölcsesség, amely szerint a lelki egészség sarokpontja a realitás pontos észlelése... Lehet, hogy inkább a realitás optimista észlelése?

Az irreális optimizmus az esetek többségében fokozott kontrollhittel jár együtt. WEINSTEIN (1980) kimutatta, hogy minél inkább (saját maga által) kontrollálhatónak ítéli a vizsgált személy a kockázatot, annál nagyobb valószínűséggel gondolja egyben azt is, hogy másoknál kevésbé fog vele megtörténni.

Englander, Faragó és Slovic (FARAGÓ, 1993) vizsgálataiból tudjuk, hogy a kockázatosság megítélésében a döntéshozó személye mellett jelentős szerepet játszik a döntési környezet is, vagyis *a kockázat észlelt jellemzői*. Eredményeik egyben kulturális különbségekre is rámutatnak: magyar vizsgálati személyek a „rettegett" (félelmetesnek találom) és „ismert" (vannak ismereteim róla), amerikai vizsgálati személyek viszont a „rettegett" és „ismeretlen" (nincsenek ismereteim róla) kockázatokat ítélik súlyosabbnak.

VIZSGÁLATUNK KÉRDÉSFELTEVÉSE

Saját vizsgálatunkban abból indultunk ki, hogy a serdülők kockázattal kapcsolatos vélekedéseinek és azok hátterének megismerése használható szempontokat ad az egészségvédelem és a prevenció tervezése és kivitelezése számára. A kutatás során

arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyenek ezek a vélekedések és milyen lélektani folyamatokkal hozhatók összefüggésbe. E tekintetben az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

1. Megmutatkozik-e a magyar serdülők körében az esélyek becslésének optimista torzítása (1. és 2. vizsgálat). *(A 2. vizsgálat részletes leírását lásd* RÁCZ, SZAKÁCS, 1998.)
2. Van-e különbség a pozitív és negatív kimenetelek becslésében (1. és 2. vizsgálat).
3. Van-e különbség az esélyek becslésében akkor, ha az „átlagos fiatalokhoz" – illetve ha a „hasonló korú barátaimhoz, kortársaimhoz" – hasonlítják magukat (2. vizsgálat).
4. A serdülő populációnál mutatkozó irreális optimizmus összefüggésbe hozható-e a kockázatpercepció szempontjából fontosnak tekintett döntési környezettel: a megítélt dolog *(kockázatjellemzők;* 1. és 2. vizsgálat), illetve az *ítéletalkotó személy* jellegzetességeivel. Utóbbival kapcsolatban a speciális énvédő mechanizmusok *(tagadás;* 1. vizsgálat), a *belső kontrollattitűd* (2. vizsgálat), a *megküzdő stratégiák* (2. vizsgálat) és az *általános optimizmus* (2. vizsgálat) lehetséges hatását vizsgáltuk; végül pedig a különféle droghasználati és szexuális viselkedések megjelenési formáira adott ítéleteket.
5. A fiatalok mennyire tartják kockázatosnak a kábítószer-használat és a szexuális kielégülés különféle formáit, illetve a szexuális kapcsolatot drogos, illetve alkoholos állapotban (2. vizsgálat).

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

Vizsgálati személyeink középiskolás fiatalok voltak, összesen 100 középiskolás tanuló az első és 101 fő a második vizsgálatban. A középiskolák kiválasztása során arra törekedtünk, hogy a tanulmányi eredmények és a diákok gazdasági-társadalmi helyzete szerint heterogén mintát kapjunk, tudomásul kell azonban vennünk, hogy a gimnáziumi populáció az egész korosztályt nem reprezentálja.

MÓDSZEREK

Az *irreális optimizmus* vizsgálatára WEINSTEIN (1980) nyomán kérdőíveket szerkesztettünk, melyekben a vizsgálati személyeknek hétfokú skálán 18, illetve 14 dolgot kellett megítélniük abból a szempontból, hogy véleményük szerint azok a hozzá hasonló korú fiataloknál kisebb, nagyobb vagy egyenlő eséllyel fognak megtörténni velük életük során. A kérdések egy része negatív eseményekre vonatkozott, olyanokra, amelyek bekövetkezése a válaszoló számára káros, kedvezőtlen következményekkel jár, másik része pedig pozitív eseményekre, olyanokra, amelyek bekövetkezése a válaszoló számára kedvező, előnyös. A két vizsgálatban a következő *negatív* tételeket használtuk: fogszuvasodás, autóbaleset, sportolással kapcsolatos baleset, krónikus hörghurut, alkoholizmus, cukorbetegség, AIDS, rab-

lás áldozatává válni, rák, influenza, öngyilkosság, utcai baleset (1. vizsgálat); drogfüggőség, autóbaleset, nem kívánt terhesség, alkoholizmus, drogtúladagolás, AIDS, rák, influenza, öngyilkosság, utcai baleset (2. vizsgálat). *Pozitív* tételként a következőket szerepeltettük: „hamarabb lesz autóm, mint hozzám hasonló kortársaimnak", „jobb életszínvonalam lesz, mint hozzám hasonló kortársaimnak", „átlagosnál tovább élek", „kortársaimhoz képest kevesebb egészségügyi problémám lesz", „nem válok el", „nyerek a lottón" (1. vizsgálat); illetve kortársaknál jobb életszínvonal elérése, az átlagosnál hosszabb élettartam, az elkövetkezendő 5–10 évben a kortársaknál kevesebb egészségügyi probléma, nem válik el (2. vizsgálat). Látható, hogy a listák összeállításában az a szempont vezérelt bennünket, hogy a tételek között egyaránt szerepeljenek a serdülőkorban különösen releváns (jövőkép, speciális veszélyeztetettség: drog, alkohol) és általános érvényű (baleset, rák, cukorbaj) tételek. A lista eseményeinek bekövetkezési valószínűségét a hozzá hasonló kortársaihoz, illetve a második vizsgálatban új szempontként a saját barátaihoz mérve is megítéltettük a vizsgálati személyekkel.

Adatainkat az egyes tételek átlagértéke nullától való eltérésének mértékével elemeztük. Világos, hogy ha az ítéletek nem torzítanának, az átlagnak nullának kellene lennie (a hétfokú skála 0 értéke: esélyem ugyanakkora, mint a többinek). Amennyiben az átlagok szignifikánsan eltérnek a nullától, az adott tétel esélyének megítélése torzít. Adatainkat előjelpróba szerint értelmeztük.

A *kockázatjellemzők* megítélésekor a vizsgált személyeknek a lista tételeit kellett megítélniük a következő bontásban: a negatív tételeket abból a szempontból, hogy véleményük szerint azok mennyire megelőzhetőek, félelmetesek, ismertek a kitöltő *számára*, mennyire súlyos kimenetelűek, szégyellnivalóak; a pozitívakat pedig abból, hogy azok mennyire előidézhetőek a kitöltő által, mennyire örömteliek, valószínűek, előnyösek és büszkeségre jogosítóak. A vizsgált személyek hétfokú skálán *becsülték meg a tételeket.* A kockázatjellemzőket úgy válogattuk, hogy az említett „rettegettség" (nálunk: félelmetes, súlyos kimenetelű) és „ismertség" (nálunk: ismert a kitöltő által) dimenzióin túl a kontrollhittel kapcsolatos tulajdonság (megelőzhető) és a külvilág megítélését vagy a felettes én funkciót idéző tulajdonság (szégyellnivaló) is képviselve legyen. A pozitív tételeknél a „rettegettség" faktort pozitív változatával helyettesítettük („örömteli", „előnyös"). A kontrollhittel kapcsolatos tulajdonságként pedig „előidézhető a kitöltő által" szerepelt. A külvilág mint viszonyítási pont figyelembevételét a „büszkeségre jogosító" képviselte.

A kockázatjellemzőknél – hasonló módon az irreális optimizmus méréséhez – az átlagok nullától való eltérését figyeltük. Az irreális optimizmus és a kockázatjellemzők együttjárását Spearman-féle rangkorrelációs eljárással vizsgáltuk.

A *tagadás* elhárító mechanizmusának vizsgálatára a TAT tesztet használtuk, a tagadás mértékének megállapítását CRAMER (1990) kategória-rendszerének alapján végeztük. Meg kell jegyeznünk, hogy a tagadás ebben a gondolatrendszerben nem pusztán a realitás tudomásul nem vételét, hanem annak átszínezését, a negatívumok minimalizálását, valamint a pozitívumok túlhangsúlyozását is jelenti. Annak mérése, hogy kire milyen mértékben jellemző a tagadás használata, a TAT tesztben elmondott történetek tartalomelemzésével történt a Cramer-féle kategóriarendszer szerint.

A *külső-belső kontrollattitűd* vizsgálatára Rotter kérdőívét használtuk (PHARES, 1984),

a *megküzdő* mechanizmusokat SCHEIER és CARVER (1985) kérdőívének segítségével mértük fel,

az *alkati (diszpozicionális) optimizmus* vizsgálatára SCHEIER és CARVER (1985) Life Orientation Test-jét (LOT) használtuk.

Végül a különféle droghasználati és szexuális szokásokkal kapcsolatos kockázatossági ítéletekkel kapcsolatban a vizsgálati személyeknek a következő droghasználati módokkal kapcsolatban kellett hétfokú skálán ítéletet alkotniuk: menynyire tartják kockázatosnak a droghasználatot, a droghasználatot szájon át, a droghasználatot orron keresztül, illetve injekciós formában. A szexuális kapcsolat vonatkozásában a „szexuális kielégülés behatolással óvszerrel", „szexuális kielégülés behatolással óvszer nélkül", „szexuális kielégülés behatolás nélkül" változatokat kellett hétfokú skálán megítélniük aszerint, hogy az mennyire kockázatos. Utolsó vizsgálati szempontként a befolyásolt állapotban létesített szexuális kapcsolat *kockázatosságát* kellett megítélniük: mennyire tartják kockázatosnak a szexuális kapcsolatot akkor, ha ők maguk alkoholos állapotban vannak, ha a partnerük van alkoholos állapotban, ha ők maguk vagy ha partnerük van drogos állapotban, ha mindketten alkoholos, illetve drogos állapotban vannak.

Hipotézisek. Az 1., 2. és 5. sorszámmal jelölt kérdésfeltevés leíró jellegű, célunk a serdülők ítéletalkotásának feltérképezése volt, ezért itt hipotézist nem fogalmaztunk meg.

A 3. kérdésnél úgy gondoltuk, hogy amikor konkrét ismerőshöz, baráthoz hasonlítja magát az ember, jobban végiggondolja válaszát, hiszen a helyzet konkrétabb, énközelibb, szinte azt mondhatnánk, felelősségteljesebb. Az általános másikhoz történő viszonyítás mindig nagyobb teret ad a sematikusabb, énvédőbb megoldásoknak, az ismerősökről azonban közvetlen tudásunk, benyomásunk van. Nyilván könnyű azt gondolni, hogy kortársaimhoz képest kisebb esélyem van arra, hogy például drogfüggő legyek, ha tudom, hogy nem drogozom és azt is tudom, hogy sokan drogoznak. De a barátomhoz képest mekkora esélyem van, ha tudom, hogy ő sem drogozik? Azt a hipotézist fogalmaztuk tehát meg, hogy az irreális optimizmus erősebb az általános másikhoz történő viszonyításnál, mint akkor, amikor a vizsgálati személy a barátjához viszonyítja saját esélyeit. Sőt, nem zártuk ki azt a lehetőséget sem, hogy utóbbi esetben talán nem is mutatkozik különbség.

A 4. kérdésnél a *kockázatjellemzők* vonatkozásában azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a kontrollhittel és a „rettegettséggel" kapcsolatos kockázatjellemzők nagyobb mértékű irreális optimizmussal társulnak. Utóbbi hipotézisünk azon alapult, hogy úgy gondoltuk, a rettegett és ismert dolgok a vizsgálati személyben nagyobb erővel indítják be az énvédőnek tételezett „ez velem nem történhet meg" jellegű ítéleteket, mint azok, amelyek nem túl félelmetesek vagy nem nagyon ismertek a kitöltő által.

Az *ítéletalkotó személy* jellegzetességeivel kapcsolatban azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a tagadás mértéke pozitívan korrelál az irreális optimizmus mértékével, hiszen gondolatmenetünk szerint az irreális optimizmus énvédő jellegű

ítéleti torzítás, céljában megegyezik a tagadás Cramer-féle tágabb értelmű felfogásával (a realitás kellemetlen, fenyegető vonatkozásainak tudomásul nem vétele, minimalizálása, a pozitívumok túlhangsúlyozása).

A belső kontrollattitűd erőssége és az általános optimizmus mértéke előzetes elgondolásaink szerint ugyancsak pozitívan korrelál az irreális optimizmus mértékével, hiszen ismert, hogy az irreálisan optimista vélekedések hátterében erős kontrollhit mutatható ki. Feltételeztük, hogy ez a kontrollhit erősebb azoknál, akiknek életfelfogását belső kontrollattitűd jellemzi. Ugyancsak feltételeztük, hogy az általában optimista személyek irreálisan is optimistábbak.

A megküzdő stratégiák preferálásával kapcsolatban TAYLOR és BROWN (1988) nyomán azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy nagyobb mértékű irreális optimizmus adaptívabb megküzdő stratégiák preferálásával jár együtt.

EREDMÉNYEK

Az ismertetett módszerekkel végzett kutatás fontosabb eredményei a következőket mutatják:

1. és 2. A kockázatok/esélyek becslésében szignifikáns torzítás mutatkozik az irreális optimizmus irányában, negatív és pozitív tételeknél egyaránt. Az irreális optimizmus mértéke azonban különbözik a két esetben. Ezt a jelenséget mindkét vizsgálat határozottan megmutatta. A fogszuvasodás, utcai baleset, sportbaleset, influenza (1. vizsgálat), illetve utcai baleset, influenza (2. vizsgálat) kivételével minden negatív tételnél irreális optimizmus mutatkozott a „hozzám hasonló kortárshoz" viszonyított esélyek becslésében. Pozitív tételeknél a torzítás szintén megjelent, mértéke azonban jelentősen kisebb, mint negatív tételeknél. A „hosszabb élet" és a „magasabb életszínvonal" tételeknél mindkét vizsgálat optimista torzítást jelez, a „kevesebb egészségügyi problémánál" ez következetlen, míg a „nem válik el" tételnél egyik vizsgálat sem mutat torzítást (1., 2., 3. és 4. táblázat).

Elmondhatjuk tehát, hogy saját esélyeik becslésében a fiatalok torzítanak: úgy vélik, hogy a kellemetlen dolgok kisebb, a jó dolgok viszont nagyobb valószínűséggel fognak a jövőben megtörténni velük, mint hozzájuk hasonló kortársaikkal. Azt is látjuk, hogy irreális optimizmusuk a kedvezőtlen események vonatkozásában sokkal erősebb, mint a kedvező események vonatkozásában. Ez kulturális jellegű különbség lehet, a szakirodalomban ilyen különbséget nem láttunk kiemelni, a jelenség azonban véleményünk szerint jól illeszkedik a kevéssé sikerorientált magyar kultúrához, az élettel szemben defenzív hozzáállást jelezhet.

3. Következő kérdésünk arra vonatkozott, van-e különbség az általános másikhoz, illetve a saját baráthoz viszonyított esélyek becslésében.

Az eredmények szerint igen. Az irreális optimizmus általában előzetes elvárásainknak megfelelően gyengébb akkor, amikor a vizsgált személy a saját barátjához, haverjához méri a saját esélyét, mint amikor definiálatlan általános alanyhoz. Az is megfigyelhető, hogy az eltérés főleg a negatív eseményekkel kapcsolatban határozott, és hangsúlyosabb azoknál a tételeknél, amelyek erősebb irreális optimizmust keltenek (5. és 6. táblázat: irreális optimizmus baráthoz képest).

4. A döntési környezet: kockázatjellemzők és az ítéletalkotó személy jellegzetességei.

4.1. Kockázatjellemzők. A vizsgált személyek a negatív események nagy többségét szignifikánsan megelőzhetőnek, félelmetesnek és súlyosnak, ugyanakkor saját magukra vonatkoztatva valószínűtlennek ítélték, a kedvezőket ezzel szemben előidézhetőnek és gyakran valószínűnek. A kockázatjellemzők részletekbe menő elemzését nem tartjuk jelen cikk feladatának, jelzésképpen emelünk ki egy-két példát: világosnak látszik, hogy a nem kívánt terhesség és az AIDS megfelelő óvintézkedésekkel megelőzhető; ugyanígy megelőzhetőnek tartják azonban például az alkoholizmust is, aminek etiológiája a szakirodalom szerint nem egyértelmű, még genetikus okokat is feltételeznek a hátterében. Ugyanígy egyértelműen megelőzhetőnek tartják az influenzát, ami pedig köztudottan kevéssé megelőzhető betegség. A pozitív tételeknél: előidézhetőnek és valószínűnek tartják, hogy a többieknél tovább fognak élni, illetve hogy másokénál kevesebb egészségügyi problémájuk lesz, holott az átlagnál nagyobb életkor és jobb egészség pusztán egyéni erőfeszítéssel nem érhető el. Saját lehetőségeinkhez vagy adottságainkhoz képest persze jelentős szerepe van egyéni erőfeszítéseinknek, de ezekkel inkább a saját, mint mások várható értékéhez képest javíthatjuk esélyeinket.

Spearman-féle rangkorrelációval vizsgáltuk (1. vizsgálat), hogy a kockázatjellemzők vélelmezett mértéke milyen együttjárást mutat az irreális optimizmus mértékével. Szignifikáns pozitív korrelációt találtunk az irreális optimizmus, valamint a szégyenletesség ($p<0,01$), súlyosság ($p<0,01$) és félelmetesség ($p<0,05$), tendenciaszerűt az irreális optimizmus, valamint a megelőzhetőség ($p<0,1$) mértéke között. A pozitív tételeknél tendencia jellegű korrelációt találtunk az irreális optimizmus és az előidézhetőség között ($p<0,1$). Meg kell jegyeznünk, hogy a két vizsgálatban a pozitív tételek valószínűségének megítélése következetlen.

Eredményeink azt sugallják, hogy az irreális optimizmus valóban együtt jár egy olyasfajta vélekedésrendszerrel, amely szerint az egyén irányítani tudja a jövőjét, a félelmetesnek és súlyosnak tartott események megelőzhetőek és nem valószínűek rá nézve, a kedvezőek pedig előidézhetők (noha valószínűségük becslése következetlen). E tényezőket a *kontrollhit* és az ént szolgáló, *egocentrikus torzítások* megjelenéseként értelmezhetjük.

A kockázatjellemzők vizsgálata során érdekes jelenséget figyeltünk meg: a negatív tételek valószínűségének megítélésénél a drogtúladagolás, drogfüggés, öngyilkosság, alkoholizmus, nem kívánt terhesség valószínűségét mind kisebbnek ítélik, mint az AIDS valószínűségét (bár mindegyik felsorolt tétel valószínűtlen). Úgy tűnik, hogy a nagy publicitást kapó AIDS (valószínűleg a hozzáférhetőségi heurisztika mentén) kevésbé valószínűtlen kimenetelként jelenik meg a serdülők számára, mint a nyilván sokkal reálisabb veszélyként fenyegető drogfüggés, alkoholizmus vagy nem kívánt terhesség.

4.2. Az ítéletalkotó személy jellegzetességei:

• *Tagadás*

E tekintetben hipotézisünk nem igazolódott: a tagadás mértéke nem korrelált az irreális optimizmus mértékével ($p<0,7$).

• *Belső kontrollattitűd*

Hipotézisünket itt is el kellett vetnünk: a belső kontrollattitűd mértéke nem korrelál az irreális optimizmus mértékével ($p<0,5$).

• *Megküzdő stratégiák*

A vizsgált megküzdő stratégiák (tervezés, kompetitív tevékenységek elnyomása, szociális támasz keresése, aktív megküzdés, tagadás, mentális kikapcsolódás, elfogadás, ventillálás, pozitív reintegráció, vallás, viselkedéses kikapcsolódás, mérsékelt megküzdés) közül mindössze kettőnél találtunk némi összefüggést: a ventillálásnál nyolc, az aktív megküzdésnél pedig háromszázalékos összefüggést találtunk. Ez az eredmény illeszkedik hipotézisünkhöz, amely szerint erősebb irreális optimizmus nagyobb lehetőséget ad az adaptív megküzdő mechanizmusok megjelenésének, meg kell azonban jegyeznünk, hogy az adaptív megküzdési mechanizmusok egyéb formáival (tervezés, pozitív reintegráció, kompetitív tevékenységek elnyomása) nem találtunk összefüggést, így adatainkat megfelelő óvatossággal kell kezelnünk, hiszen az is elképzelhető, hogy mindez egyszerűen az irreális optimizmus hátterében meghúzódó fokozott kontrollhittel is kielégítően magyarázható. Ezen a ponton mindenképpen további tisztázó vizsgálatok segítenék a jobb megértést.

• *Optimizmus*

Hipotézisünket ismét el kell vetnünk: az általános optimizmus mértéke sem korrelál az irreális optimizmus mértékével ($p<0,7$).

• *Droghasználati és szexuális szokások*

A fiatalok két kivétellel valamennyi viselkedésformát (droghasználat, droghasználat szájon át, droghasználat orron át, droghasználat injekcióval, szex behatolással óvszer nélkül, szex alkoholos állapotban, szex alkoholos állapotban lévő partnerrel, szex drogos állapotban, szex drogos állapotban lévő partnerrel, szex mindkét fél alkoholos, illetve drogos állapotában) rendkívül kockázatosnak ítélték ($p<0,001$). Ezen belül *a saját kontrollba vetett hitre* enged következtetni az a tény, hogy kockázatosabbnak ítélik a befolyásolt kapcsolatban létesített szexuális kapcsolatot akkor, ha ők maguk állnak befolyás alatt, mint akkor, ha ők nem, csak a partner. A drog a fiatalok értékelése szerint mindig veszélyesebb, mint az alkohol (használata és a befolyása alatti szexuális kapcsolatnál is). Nem ítélték kockázatosnak a „szex behatolással óvszerrel" és a „szex behatolás nélkül" tételeket ($p<0,001$).

Érdekes, hogy az alkohollal kapcsolatban nem mutatkozik irreális optimizmus, míg a droghasználatra és a drogos állapotban történő szexre vonatkozó kérdések esetében a magasabb irreális optimizmus értéket adók kockázatosabbnak ítélik az ilyen viselkedést.

MEGBESZÉLÉS

Eredményeink szerint a magyar fiatalok körében – amerikai kortársaikhoz hasonló módon – határozottan megfigyelhető a saját magukkal kapcsolatos ítéletek, esélybecslések torzítása: úgy gondolják, hogy a számukra kedvező események nagyobb, a kedvezőtlenek pedig kisebb valószínűséggel történnek meg velük a jövőben, mint hozzájuk hasonló kortársaikkal. A jelenség általános érvényűnek látszik, az eredmények nem látszanak összefüggni a vizsgált személyiségjegyekkel. A kedvezőtlen, negatív kimenetelű események esetében ez az irreális optimizmus sokkal határozottabban jelentkezik, mint a kedvező kimenetelű események vonatkozásában. Erre a különbségre az általunk ismert (amerikai) irodalom nem hívja fel a figyelmet. A jelenséget véleményünk szerint kielégítően magyarázzák a két kultúra különbségei: közhelyszámba megy, hogy az amerikai kultúra mennyire sikerorientált, az amerikai társadalom szemlélete (okkal és joggal) mennyire kiemeli az egyéni erőfeszítés várható pozitív eredményeit. Az amerikai gyerekek és fiatalok úgy tudják magukról, hogy szépek, okosak, egyediek, fontosak. Érthető, hogy nagyobb esélyt adnak jövőjük, egészségük kedvező alakulásának, mint hozzájuk inkább csak életkorban hasonló magyar társaik. A magyar fiatalok helyzete más: szocializációjuk, várható élettartamuk, egészségi állapotuk stb. eltér amerikai társaikéitól. Nálunk a gyerekek tipikusan nem tudják szépnek, okosnak, fontosnak, egyedinek magukat; nem lehetnek biztosak abban, hogy egyéni és egyedi erőfeszítéseiket elismerés követi. A magyarok általában is pesszimistábbak, mint az amerikaiak.

Másik fontos eredményünknek tartjuk, hogy különbség mutatkozik az „általános másikhoz" és a „baráthoz, haverhoz" viszonyított esélyek becslésében. Az irreális optimizmus gyengébb akkor, amikor a kérdezettnek a barátaihoz kell mérnie magát, mint akkor, amikor általános másikhoz. Az is megfigyelhető, hogy a különbség nagyobb azoknál a tételeknél, amelyek erősebb mértékű irreális optimizmust váltanak ki. Ezt az eredményünket a prevenciós programok tervezésével kapcsolatban tartjuk kiemelendően fontosnak: egy énközelibb, a releváns kortárscsoportok, társak fontosságát is figyelembe vevő, a realitás pontosabb felmérését ezáltal is segítő program kisebb eséllyel végzi a „velem ez úgysem történhet meg" jellegű önmegnyugtatások szemetes kosarában.

Ugyancsak a sikerrel kecsegtető egészségkommunikáció összefüggésében tartjuk kiemelendőnek, hogy a kedvezőtlen eseményeket (például alkohol, drog, nem kívánt terhesség, öngyilkosság, AIDS) a fiatalok félelmetesnek, súlyosnak és szégyenletesnek tartják, *ugyanakkor* úgy gondolják, hogy velük ezek kisebb eséllyel történnek meg, mint másokkal. A félelmetesség, súlyosság és szégyenletesség mértéke együtt jár a „velem nem történik meg" jellegű ítéleti torzítással. Érdemes lenne ezen elgondolkoznia a prevenciós programokat megrendelő döntéshozóknak: a puszta fenyegetés, veszélyesség bemutatása inkább az elhárításnak, mint a reális, célszerű cselekvésnek kedvez. A fővárost az utóbbi időben elárasztó „a drog veszélyezteti a gyermekedet, szerelmedet" jellegű óriásplakátok elriasztó hatását például a fentiek tükrében erősen megkérdőjelezhetőnek tartjuk.

A tömegkommunikáció szerepét jelzi véleményünk szerint a negatív események elutasításának szerkezete: a drogfüggést, alkoholizmust, öngyilkosságot sőt még a nem kívánt terhességet is – valószínűleg a hozzáférhetőségi heurisztika mentén – kisebb valószínűségűnek ítélik, mint a nagy publicitást kapó AIDS-et. Az AIDS nagyobb valószínűségűnek tűnik számukra, mint a már az általános iskolában is rohamosan terjedő drog, a szinte népbetegségnek számító alkoholizmus és öngyilkosság, illetve mint a nem kívánt terhesség. Úgy látszik, a tömegkommunikáció által teremtett realitás nagyobb erővel befolyásolja az ítéletalkotást, mint a „valódi".

JAVASLATOK

Kutatásunk tapasztalatai alapján a hatékony egészségkommunikációnak vagy prevenciós programnak számolnia kell a fiatalok percepciójának szükségképpen megjelenő egocentrikus torzításaival: fel kell hívnia a figyelmet a reális esélyekre, meg kell próbálnia leszámolni a sebezhetetlenségi illúzióval. A megfelelő programoknak tekintetbe kell vennie, hogy a legtöbb fiatal azt gondolja: igen, veszélyesek ezek a dolgok, de inkább mással fognak megtörténni, mint velem. Ez pedig logikai bakugrás. Nem történhet mindig minden mással. Véleményünk szerint a hatékony program nem fenyeget, hanem a reális esélyeket, kockázatokat közvetíti. Gondoljuk csak meg, melyik forma serkent reálisabb kockázatbecslésre: „a drog nagyon veszélyes, rohamosan terjed, tönkretesz" vagy az, hogy a „felmérések szerint minden tizedik gyerek már kipróbálta, a következmények ezek és ezek lehetnek". A megfelelő prevenció tervezésekor arra is gondolni kell, hogy egy esemény vagy viselkedésforma stb. súlyosságának, félelmetességének bemutatása önmagában nem fog elrettentésül szolgálni: az elrettentés, a félelem erősebb elhárítással jár együtt. Ahhoz, hogy a fiatalok attitűdje, viselkedésformája esetleg változzon, a reálisabb kockázatfelmérésen túl véleményünk szerint feltétlenül szükséges a kortárs hatások beszámítása, valamint az egyéni erőfeszítések, döntések, helyzetmegítélések szerepének hangsúlyozása, átélése is.

FISCHOFF (1989) nyomán olyan programok kidolgozását tartjuk fontosnak, amelyek arra tanítják a serdülőket, hogy az életükkel és egészségükkel kapcsolatos kérdésekben megtanuljanak a döntéselmélet nyelvén gondolkozni („nekem az a fontos, hogy..."; „objektíve ennyi esélyem van"; „ezt választom..., mert..."; „mit tudok tenni" stb.). Még jobb, ha a kommunikáció a hatékonynak tartott viselkedés bemutatását, kipróbálását és begyakorlását is figyelembe veszi, hiszen a pusztán információközlésre szorítkozó prevenciós programok hatékonysága kicsi (DRYFOOS, 1993). Szerencsésnek tartjuk, ha az információközlés, meggyőzés kortársaktól (is) érkezik, mert a fiatalok bennük sokszor jobban bíznak, mint a felnőttekben. Mindezek együtt adhatnak alapot arra, hogy az irreális optimizmus hátterén az adaptív megküzdő mechanizmusok valóban ki tudjanak bontakozni.

Az adatok statisztikai feldolgozásáért Kende Gábornak, az inspiráló konzultációkért dr. Faragó Klárának tartozunk köszönettel.

FÜGGELÉK

1. táblázat. Irreális optimizmus mértéke: negatív tételek
1. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
AIDS	-0,71***	*p<0,05
ÖNGYILKOSSÁG	-0,68***	**p<0,01
ALKOHOL	-0,66***	***p<0,001
CUKORBAJ	-0,35***	
HÖRGHURUT	-0,29***	
RÁK	-0,23**	
RABLÁS	-0,18**	
AUTÓBALESET	-0,17*	
NEM SZIGNIFIKÁNS		
FOGSZUVASODÁS	-0,09	
UTCAI BALESET	-0,09	
SPORTBALESET	-0,07	
INFLUENZA	-0,07	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzi. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másoknak).

2. táblázat. Irreális optimizmus mértéke: pozitív tételek
1. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
TOVÁBB ÉL	0,13+	+p<0,1
JOBB ÉLETSZÍNVONAL	0,29**	*p<0,05
		**p<0,01
		***p<0,001
NEM SZIGNIFIKÁNS		
AUTÓ HAMARABB	-0,12	
KEVESEBB EÜ. PROBLÉMA	0,08	
NEM VÁLIK EL	0,1	
PESSZIZMUS		
NYEREK A LOTTÓN	-0,5***	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzi. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez: a negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

3. táblázat. Irreális optimizmus: negatív tételek, általános másikhoz viszonyított esélyek
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS	
DROGTÚLADAGOLÁS	-2,85***
DROGFÜGGŐ	-2,55***
ALKOHOLIZMUS	-2,22***
ÖNGYILKOSSÁG	-2,10***
AIDS	-1,83***
NEM KÍVÁNT TERHESSÉG	-1,76***
AUTÓBALESET	-0,41***
RÁK	-0,39***
NEM SZIGNIFIKÁNS	
UTCAI BALESET	-0,14
PESSZIMIZMUS	
INFLUENZA	0,15

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikaniciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

4. táblázat. Irreális optimizmus: pozitív tételek, általános másikhoz viszonyított esélyek
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
KEVESEBB EÜ. PROBLÉMA	0,31**	***p<0,001
JOBB ÉLETSZÍNVONAL	0,67***	**p<0,01
ÁTLAGNÁL TOVÁBB ÉL	0,42***	
NEM SZIGNIFIKÁNS		
NEM VÁLIK EL	0,15	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

5. táblázat. Irreális optimizmus: negatív tételek, baráthoz viszonyított esélyek
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
DROGTÚLADAGOLÁS	-1,66***	*p<0,1
DROGFÜGGŐ	-1,30***	**p<0,01
ALKOHOLIZMUS	-1,35***	***p<0,001
ÖNGYILKOSSÁG	-1,35***	
AIDS	-1,17***	
NEM KÍVÁNT TERHESSÉG	-1,18***	
AUTÓBALESET	-0,30 **	
RÁK	-0,32**	
NEM SZIGNIFIKÁNS		
UTCAI BALESET	-0,02	
INFLUENZA	0,03	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

6. táblázat. Irreális optimizmus: pozitív tételek, baráthoz viszonyított esélyek becslése
2. vizsgálat

IRREÁLIS OPTIMIZMUS		
KEVESEBB EÜ. PROBLÉMA	0,26**	*p<0,1
JOBB ÉLETSZÍNVONAL	0,40**	**p<0,01
NEM VÁLIK EL	0,30**	
ÁTLAGNÁL TOVÁBB ÉL	0,34**	

Megjegyzés: A közölt értékek a vizsgálati személyek esélybecslésének átlagát mutatják. A szignifikanciaszint az átlagok nullától való eltérésének mértékét jelzik. Nagyobb abszolút érték nagyobb mértékű eltérést jelez. A negatív értékek irreális optimizmus jelenlétét mutatják (kisebb az esélyem, mint másnak).

IRODALOM

CRAMER, P. (1990) *The development of defense mechanisms*. Springer-Verlag, New York–Berlin

DRYFOOS, J. G. (1993) Common components of successful interventions with highrisk youth. In Bell, N. J., Bell, R. W. (eds) *Adolescent risk taking*. Sage Publications, London, 131–148.

FARAGÓ K. (1993) *Kockázatpercepció és kockázatkommunikáció*. Kandidátusi értekezés, Budapest

FISCHOFF, B. (1989) *Adolescent decision making*. Report on research, 1988/1989. Carnegie Mellon University

GARDNER, W. (1993) A life span rational choice theory of risk taking. In Bell, N. J., Bell, R.W. (eds) *Adolescent risk taking*. Sage Publications, London, 66–84.

LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984) *Stress, appraisal and megküzdő*. Springer, New York

PHARES, E. J. (1984) Kontrollhely. In Szakács F. (összeáll.) *Személyiséglélektan*. Szöveggyűjtemény. IV. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, 101–152.

RÁCZ J., SZAKÁCS, K. (1998) Kockázatbecslés a serdülőkorban. *Educatio, 2,* 273–281.

SCHEIER, M. F., CARVER, C. S. (1985) Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 3,* 219–247.

SLOVIC, P. (1972) From Shakespeare to Simon: Speculations and some evidence about man's ability to process information. *Research Bulletin, 2.*

SLOVIC, P., MACPHILLAMY, D. (1971) Dimensional commensurability and cue utilization in comparative judgement. Oregon Research Institute. *Research Bulletin, 11.*

TAYLOR, S. E., BROWN, J. D. (1988) Illusion and well being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103,* 193–210.

TVERSKY, A., KAHNEMAN, D. (1971) The belief in the law of small numbers. *Psychological Bulletin, 76,* 105–110.

TVERSKY, A., KAHNEMAN, D. (1974) Judgment under uncertainty: heuristics and biases. *Science, 185,* 1129–1131.

WEINSTEIN, N. D. (1980) Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 5,* 806–820.

WEINSTEIN, N. D. (1984) Why it won't happen to me? Perceptions of risk factors and susceptibility. *Health Psychology, 5,* 431–457.

UNREALISTIC OPTIMISM AND PERCEPTION OF RISKS AMONG ADOLESCENTS

RÁCZ, JÓZSEF – SZAKÁCS, KATALIN

Two studies investigated the tendency of adolescents to be unrealistically optimistic about their own chances and future life events. Results are explained within the framework of health psychology and decision making. Authors recommend important factors to be considered in preventive programs.

Risk judgements tend to be biased: people usually think that bad things are less, good things are more likely to happen to them than to others: risk judgements are optimistically biased. Adolescents also tend to believe in their own efforts: they believe they can control risk and future life events.

Authors investigated whether unrealistic optimism is related to special mechanisms of defense (denial), to coping, to dispositional optimism, to inner control attitude and to specific features of risk.

Results suggest that unrealistic optimism is not related to the use of denial, to inner control attitude and to dispositional optimism. Coping strategies seem to be related to a certain extent: there was significant correlation between ventilation and unrealistic optimism and between active coping and unrealistic optimism. No other coping strategy seemed to be related to unrealistic optimism. Event characteristics are partly correlated to unrealistic optimism: events perceived as most serious, shameful and frightening provoked the strongest unrealistic optimism.

Authors suggest that unrealistic optimism is not necessarily related to special personality traits, to special attitudes toward life. Instead, it is likely to be a general human phenomenon, rooting in the belief of being able to control our lives. Successful prevention programs should be aware of these findings and their implications.

Key words: *unrealistic optimism, judgement of risks, health behavior, prevention*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 387–404.

A FELNŐTT VILÁG GYERMEKEKKEL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSAI ÉS A GYERMEKBÁNTALMAZÁS

RÉVÉSZ GYÖRGY

JPTE BTK Általános és Evolúciós Pszichológiai Tanszék,
Gyermek-ideggondozó, Pécs
E-mail: revesz@btk.jpte.hu

Bár a gyermekbántalmazás csak a XX. században vált ismertté, a felismert esetek száma világszerte nő. Ebben közrejátszanak a nevelés kulturálisan eltérő tradíciói és definíciós problémák is. A gyermekbántalmazás multifaktoriális jelenség: rizikótényezők és kompenzáló faktorok módosítják egymás hatását. Közismert a bántalmazás transzgenerációs jellege. A gyermekkortörténeti kutatások eredményei nem egyértelműek a szülő–gyermek kapcsolat történelmi fejlődése és a gyermekbántalmazással való összefüggés tekintetében. A gyermek függő és alárendelt szerepe azt a felfogást támasztja alá, amely szerint a gyermekkor a felnőtt világ szociális konstrukciója csupán, amely inkább a felnőtt társadalom, semmint a gyermekek saját szükségletein nyugszik. Tanulmányunkban a bántalmazás szempontjából kritikus szülői attitűdök mentén több alcsoport eredményei elkülöníthetőek voltak.

Kulcsszavak: *gyermekbántalmazás, definíciós problémák, transzgenerációs bántalmazás, szülői nevelési attitűd, szociális konstrukció*

Egy faj fennmaradásának alapvető feltétele új nemzedék születése. Embernél gyermekek születését a reprodukció biológiai hajtóerején túl kulturális elvárások is szabályozzák: azokat a családokat, akik szándékosan lemondanak a gyermekáldásról, többnyire önzőknek tartjuk, míg a gyermekes szülőkre inkább úgy gondolunk, mint akik megélhetik az emberi lét teljességét. Az új nemzedéknek politikai, gazdasági, családi és személyes értéke is van, s ez akkor is igaz, ha a szülők inkább az utóbbi okokban érdekeltek. A szülői szerep a felnőtt kor („felnőttség"), az eriksoni pszichoszociális fejlődés hetedik szakaszában mint alkotás kap egyedülállóan fontos szerepet: „A generativitás tehát elsősorban azt jelenti, hogy foglalkoztat bennünket a következő nemzedék megteremtése és irányítása" (ERIKSON, 1991, 492). A generativitás motivációs, a gondolkodás és tervezés hiedelmeket is magába foglaló forrása, de természetes forrása a viselkedésnek éppúgy, mint a róla szóló élettörténeteknek (MCDAMS, ST. AUBIN, 1992). A gyermeki lét értéke

tehát több nézőpontból igazolható, mégsem adatik meg minden gyermek számára a védelmező szülői háttér: gyermekek a rossz bánásmód legváltozatosabb formáinak voltak kitéve a történelem folyamán. Régi korok társadalmai évszázadokon át megbocsátották a gyermekgyilkosságokat, a fizikai és szexuális bántalmazást, a gyermekmunka kizsákmányolását (GIL, 1991). A gyermekekkel való rossz bánásmód hátterében az a mélyen gyökerező vélekedés áll, amely szerint a gyermek a szülő (felnőtt) tulajdona, s ez bármire feljogosítja őt. E tradíciónak tulajdonítható a gyermekbántalmazás definíciójának késői megjelenése is, hiszen a társadalom eltűrte a probléma létét és gyakoriságát. Kivételként az orvosi közösséget említhetjük, akik először jelezték a gyermekbántalmazás gyanúját és következményeit a sürgősségi ellátás során, de a reakció így is lassabb volt, mint az kívánatos lett volna (GIL, 1991).

A GYERMEKBÁNTALMAZÁS FOGALMÁNAK KIALAKULÁSA DEFINÍCIÓS PROBLÉMÁK

Az első tanulmány, amely a rossz szülői bánásmódot valószínűsítette, a radiológus Caffey-től származik (idézi GIL, 1991), aki egy szubdurális haematomával kezelt gyermek *atípusos* (ti. a tünetek nem egyeztek a szülő beszámolójával) végtag- és bordatöréséről számolt be. Mégis egészen 1962-ig, amikor Kempe (KEMPE, HELFER, 1980) leírta a *„vert gyermek szindrómá"*-t (battered child syndrome), szkepticizmus jellemezte a probléma kezelését, míg végül sikerült felkelteni a társadalom figyelmét erre az állandó és a statisztikai adatok szerint egyre súlyosbodó jelenségre.

Nehéz pontos statisztikai adatokat mondani a gyermekbántalmazás gyakoriságáról, s ennek számos oka van. Sokszor titokban tartják az áldozatok és a történtekről tudó családtagok is, félve a büntetőjogi következményektől, a megbélyegzéstől, másrészt maga a definíció is befolyásolja a felmérések eredményeit. A legtöbb felmérés megegyezik abban, hogy a gyermekbántalmazások kb. 90%-ában a szülők az elkövetők, s az áldozatok nagy része 5 évesnél fiatalabb.

> 1962-ben KEMPE és kollégái körülbelül 10 000 bántalmazott esetről számoltak be az Egyesült Államokban. Ez a szám 1976-ra 669 000-re, 1978-ra 836 000-re, 1992-re már 1 261 000-re növekedett. Ha ez a trend folytatódik, a felismert bántalmazott esetek szám az ezredfordulóra elérheti a 4 milliót (LINDSEY, 1996). Hasonlóan riasztóak azok az adatok, amelyek szerint az Egyesült Államokban naponta öt gyermek hal bele a bántalmazásba. A bebörtönzött személyek 78%-a bántalmazott gyermek volt, a prostituáltak 96%-a gyermekkorában szexuális bántalmazás áldozata volt. 18 éves koráig minden negyedik lány és hetedik fiú szexuális bántalmazás áldozata lesz (az esetek 1/3-ában 6 éves kora alatt). A gyermekkori szökések 80%-ában bántalmazás a fő ok.

Magyarországon a súlyosan bántalmazott, bűncselekmények áldozataivá vált gyermekek adatai ugyancsak növekvő tendenciát mutatnak (az adatok növekedésének

egyik feltételezett oka, hogy a jogi szabályozást követően nő a *felismert* esetek száma (vagyis közel állandó lehet a különböző bűncselekményeknek kitett gyermekek száma), mások szerint (lásd LINDSEY, 1996) viszont abszolút értékben is állandóan növekvő trenddel számolhatunk.

1. táblázat. Az 1990–1995 között Magyarországon bűncselekmény áldozatává vált gyermekek adatai (BALOGH, 1997)

Év	0–14 év között	14–18 év között
1990	1863	5629
1991	1941	6662
1992	2370	6767
1993	2581	7084
1994	3213	6712
1995	2959	7723

A probléma kezelését nehezíti, hogy gyermekbántalmazás fogalma nem egyértelmű, szűkebb meghatározásába csak a szülők (gondozók) által okozott nem baleseti, atípusos sérülések tartoznak. A tágabb meghatározás szerint bármely, a normál fejlődést akadályozó, de elkerülhető bánásmód is bántalmazásnak tekinthető (GIL, 1991). KOERS (1993) szerint pedig gyermekbántalmazásnak tekinthető egy együttélési rendszerben megvalósuló minden erőszakos interakció, amelynek során egy gyermeket elnyomnak vagy korlátoznak. A *gyermekbántalmazás* (child abuse, maltreatment) fajtái: *fizikai bántalmazás, szexuális bántalmazás, érzelmi elhanyagolás* (SKUSE, BENTOVIM, 1994).

> Számos mítosz él mindmáig a szexuális bántalmazás elkövetésével kapcsolatban. Adatok szerint azonban az elkövetők 85%-át az áldozat előzőleg ismerte, és több mint az esetek felében az elkövető családtag; a bántalmazó személy bármely – akár magasabb státusú – csoport tagja is lehet; a bántalmazás gyakorisága független az elkövető iskolázottságtól. Igen ritka, hogy a bántalmazás csupán a gyermek fantáziája; a legtöbb szexuális bántalmazás éveken át folytatódik (az elkövetők nem kérnek segítséget); végül nem igaz az sem, hogy ha a gyermek nem akarná, akkor nem következne be a bántalmazás (a gyermekek általában nem kérdőjelezik meg a felnőtt – különösen a velük szoros előző kapcsolatban élő személy – viselkedését).

Érdemes megemlíteni, hogy amíg a fizikai és szexuális bántalmazás esetében van a szülő és gyermek között kapcsolat, addig az elhanyagolás eseteiben a szülők nagyon kis mértékben élik meg és fejezik ki gyermekeik iránti figyelmüket. Extrém esetekben úgy tűnik, mintha a szülő nem lenne tudatában a gyermek létezésének. GARBARINO (idézi GYENGE, 1995) a gyermekekkel való érzelmi visszaélés körébe sorolta a gyerekek igényeinek elutasítását, a gyerekek szociális izolálását, terrori-

zálását, a gyerek fejlődésének figyelmen kívül hagyását. De ide sorolható a fejlődéséhez szükséges feltételektől való elzárás, valamint gyermekek destruktív és antiszociális viselkedésre való bátorítás is. Klinikai tapasztalatok szerint a rossz bánásmód különböző típusai kombinálódhatnak, s különböző típusú bántalmazások elválasztása már csak a fejlődésre gyakorolt eltérő hatásuk miatt is indokolt.

A gyerekbántalmazás multifaktoriális jelenség, s a különböző faktorok átfedhetik, erősíthetik, módosíthatják egymást. Így beszélhetünk rizikótényezőkről és kompenzáló faktorokról. A bántalmazó szülők egy részének a gyerekre vonatkozó ismeretei nem kielégítőek, például a gyereket valós koránál idősebbként kezelik, túl magas elvárásokat támasztanak vele szemben (lásd 2. vizsgálat).

A bántalmazás rizikótényezői a gyermek *életkora:* minél fiatalabb korban történik a bántalmazás, annál súlyosabb következményekkel számolhatunk (a csecsemőkor; az autonómia nagyobb igénye miatt a 3–4 éves kor; a kamaszkor a bántalmazás szempontjából különösen veszélyeztetett életkori szakaszok). Veszélyeztető tényező a bántalmazás *idői eloszlása:* az ismétlődő, folyamatos bántalmazás hatásai rombolóbbak a gyermek személyiségére; *a bántalmazó személlyel való megelőzően jó kapcsolat*, amely súlyosbítja a bántalmazás következményeit.

KULTURÁLIS ELTÉRÉSEK, GYERMEKNEVELÉSI SZOKÁSOK ÉS BÁNTALMAZÁS

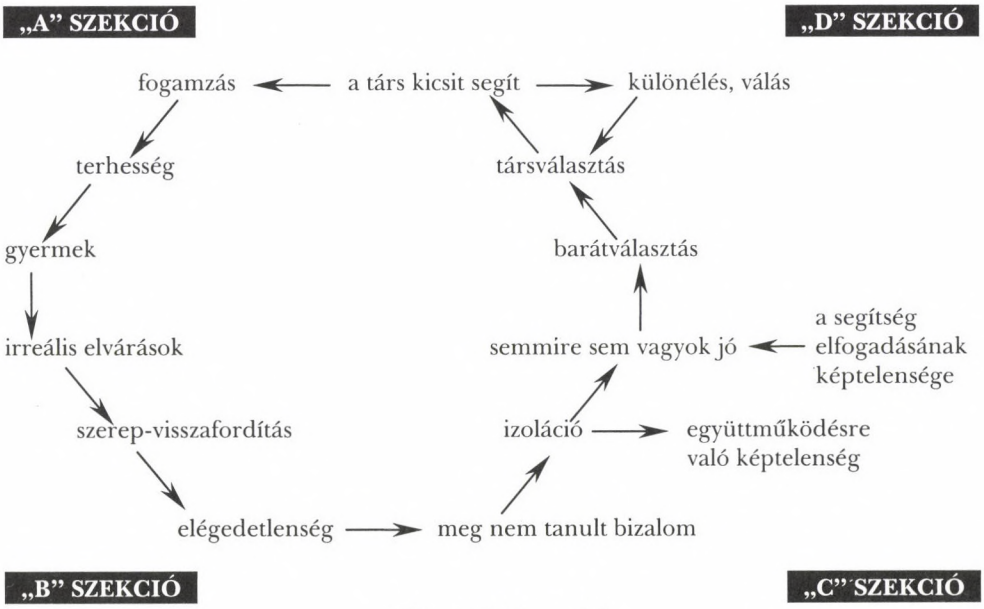
A gyermeknevelési hiedelmek, szokások kultúraközi vizsgálatai alapján lehetetlen „egységes" vagy univerzálisan elfogadható nevelési vezérelveket megállapítani: egy adott társadalom által elfogadott viselkedés a kívülálló számára kimerítheti a bántalmazás fogalmát (Korbin, 1981; idézi SKUSE, BENTOVIM, 1994). Így a modern társadalmakban a rituális – sokszor fájdalmas – beavatások elveszítették intézményesített formáikat, de az emberekben ma is él a beavatás, a hősiesség szükséglete (összefoglalóan lásd PÉLEY, 1998). Gondoljunk például sokszor a kriminalitás határát súroló kollégiumi beavatási szertartásokra, kiskatonák „öregek általi" beavatására vagy serdülők kockázatkereső viselkedésére. Távoli kultúrákban a felnőtté válás elválaszthatatlan része a beavatás, így a bantuk hiedelme szerint például az a fiú, aki nem képes elviselni a fájdalmas, sérülésekkel járó serdülőkori beavatási rítust, nem léphet férfikorba, míg a bantuk közvetlen szomszédságában élő 'Mbuti törzs tagjai szerint ez durva beavatkozás, így ők egy sokkal enyhébb beavatási rítussal élnek (Turnbull, 1961; idézi SKUSE, BENTOVIM, 1994). Egy adott társadalmon belül is eltérő vélekedések ismeretesek, mely szerint az „otthoni" fizikai bántalmazás olykor elfogadható, az intézményes azonban nem, de ennek elfogadásában is jelentős kulturális különbségek vannak. Míg jó 20–30 évvel ezelőtt az USA iskoláiban a fizikai bántalmazás széleskörűen elterjedt volt, az 1980-as évek végére – annak ellenére, hogy betiltották – évi 2–3 millió (!) esetet tártak fel évente. Japánban a 1995–96-os tanévben 56 500 általános és középiskolai erőszakot derítettek fel – két és félszer többet, mint a megelőző évben –, amelyben tanárok mellett a gyerekek osztálytársainak kegyetlenségei is szerepet kaptak (FAZEKAS, 1999).

Egy kultúrközi összehasonlító vizsgálat szerint az amerikaiak inkább elfogadják a testi fenyítést, mint a svédek. Egy 1980-as felmérés szerint az amerikai szülők több mint 90%-a egyetértett kisgyermekek testi fenyítésével, s jó részük ezt a gyermek tizenéves koráig folytatja, míg 1994-re a testi fenyítéssel egyetértők száma 68%-ra csökkent (STRAUS, 1994). Szülők – talán nevelési gyakorlatuk igazolására – határozott különbséget tesznek a fizikai bántalmazás és a testi fenyítés között: a testi fenyítés a szülő vagy gondozó korrekciós vagy kontrolláló aktusa, amely sérülést nem, de fájdalmat okoz.

A TRANSZGENERÁCIÓS BÁNTALMAZÁS

Sok bántalmazó család van, ahol a bántalmazás generációról generációra „öröklődik". Gyakran halljuk bántalmazott gyermekek szüleitől „Engem is vertek, mégis rendes ember lett belőlem". Mi lehet e vélekedés hátterében?

HELFER (1982) elméletében, *„az abnormális nevelés világa"* (World of Abnormal Rearing – W.A.R.), négy szektorban értelmezi az ismétlődő bántalmazás oki hátterét:



1. ábra. A W.A.R. modell

Mint láthatjuk, a „szerep-visszafordítás", a „meg nem tanult bizalom" érzése, a szociális izoláció, a barát- és partnerválasztás állandó háttérélménye forrásává válhat a gyermekkel szembeni irreális elvárásoknak; a „W.A.R." mintegy „újratermelődik". GREEN (1978) tapasztalatai szerint azok a gyerekek, akiket ismételt verés-

sel, elhagyással fenyegetnek, úgy érzik, hogy a bántalmazás saját rossz magatartásuk következménye, függetlenül attól, hogy aktuálisan ártatlanok. CARLSON (1991) vizsgálatában társas problémahelyzeteket és „neveletlen" gyermeki viselkedésmódok leírásait mutatták be gyermekeknek. Eredményeik szerint a bántalmazott gyermekek számára inkább elfogadható ilyen helyzetekben a fizikai bántalmazás, mint a kontrollcsoport tagjainál. Ezek a gyermeki beszámolók tehát „legalizálják" a bántalmazást a szülő nevelési módszerek tárházában, s mintegy előrevetítik a korai tapasztalatok szülőként történő újbóli megjelenését a gyermeknevelésben. Az összefüggés mégsem törvényszerű: gyermekkorukban bántalmazott felnőttek kb. 30%-a lesz maga is bántalmazó szülő, másrészt olyan szülők is bántalmazók lehetnek, akik gyermekkorukban nem voltak bántalmazottak (KAUFMAN, ZIGLER, 1989).

EGELAND és HUNTER vizsgálatai (idézi CICCHETTI, TOTH, 1995) a fenti eredményeket pontosítják: a gyermekkorukban bántalmazott, gyermekükkel elutasítóként viselkedő, múltbeli tapasztalataikat feldolgozni nem tudó anyák között gyakoribb a rossz bánásmód ismétlődése. Ezzel szemben azoknál az anyáknál, akik képesek voltak feldolgozni korai bántalmazási tapasztalatukat, a bántalmazás valószínűsége lecsökkent.

A mélyebb összefüggések megértéséhez a korai anya–gyermek kapcsolatot célszerű vizsgálnunk. Bowlby munkássága óta ismert, hogy az anya–gyermek kapcsolat (kötődés) optimális esetben aszimmetrikus és komplementer, ami azt jelenti, hogy veszélyhelyzetben a gyermek biztonságot keres, az anya, illetve az attachment személy pedig biztonságot (segítséget, védelmet) nyújt számára. A komplementaritás azonban megszűnik, ha mindkét fél a kötődő „szerepét játssza". Így például a szülő – egy megoldatlan gyermekkori traumája következtében – azzal a tudattalan elvárással fordulhat gyermekéhez, hogy az védje, nyugtassa meg őt. Ilyen családokban gyakori a szerep-visszafordítás, ami a természetes függőségi szerep visszafordítása a gyermekre, gondozásért és védelemért. Ezek a szülők saját szüleiket szeretetnélküli, kegyetlen vagy brutális személyként élték meg, így saját szülői szerepük fejlődése is megakadt. Ezért a természetes gyermeki függőség gyakran úgy jelenik meg előttük, mint fenyegető aktus, amire hasonló fenyegető módon reagálnak: a passzív mód az elhanyagolás, aktívabb forma a fizikai bántalmazás.

Újabb vizsgálatok szerint a felnőtt párkapcsolatok tartósságának (és sikerességének) tengelye a korai kötődés mintázata (HAZAN, SHAVER, 1987; FEENEY, NOLLER, 1990). SIMPSON és munkatársai (1992) 85 frissen házasodott párt vizsgáltak kísérletileg indukált stresszhelyzetben, a támaszkeresés/támaszadás és a kötődési stílus összefüggésében. Eredményeik szerint biztonságosan kötődő nők (külső megfigyelő által pontozott) növekvő stresszhelyzetben inkább keresték partnerük biztonságot nyújtó támogatását, mint az elkerülő kötődési stílusú nők. Ezzel párhuzamosan a biztonságosan kötődő férfiak partnerük szorongási fokának növekedésével egyenes arányban mutattak támasznyújtó magatartást, szemben az elkerülő kötődésű férfiakkal.

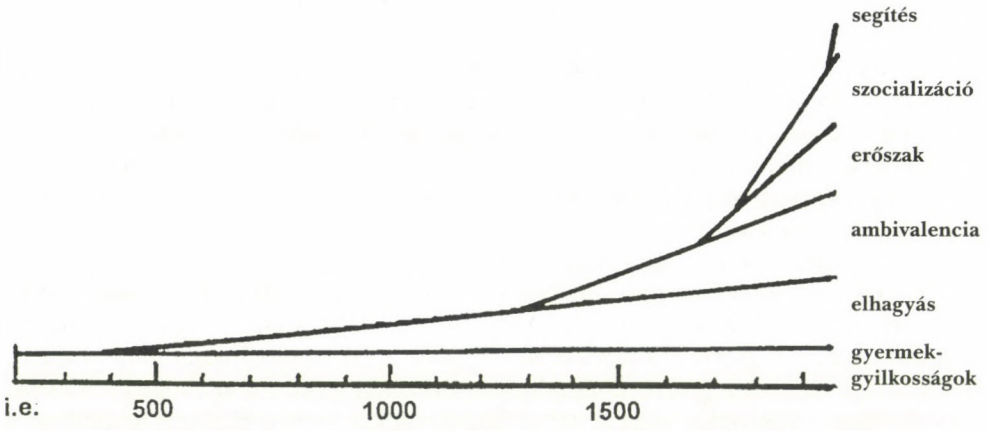
Az intergenerációs bántalmazás hátterében tehát kötődési problémák is állhatnak. A bizonytalanság a bántalmazott gyermekek korai kötődésének legfőbb eleme, így ezek a modellek válnak általánossá új partnerkapcsolatokban.

A „GYERMEKKOR" VÁLTOZÓ JELENTÉSE ÉS A BÁNTALMAZÁS

A bántalmazás világszerte növekvő statisztikai adatai joggal irányítják figyelmünket a gyermek-gyermekkor jelentése és értéke felé, már csak azért is, mert századunk úgy (is) ismert, mint a „gyermek évszázada". A gyermekkortörténeti és pszichohistóriai kutatások eredményei azonban ellentmondóak a szülő–gyermek kapcsolat fejlődésének oki hátterét illetően. Aries e kapcsolat fejlődését társadalmi összefüggéseiben vizsgálja (ARIES, 1977), DEMAUSE (1976) pedig *pszichogén* – az adott társadalmi változásoktól független – fejlődésről beszél, amelynek hajtóereje a szülő regressziós szükséglete mellett a gyermekek küzdelme a kapcsolat fenntartásáért (a vitát összefoglalóan lásd VAJDA, 1997). DEMAUSE – sokak által vitatott – nézete szerint a gyermekkor története egyben a gyermekbántalmazás története is. DEMAUSE szerint a gyermekbántalmazás funkciója gyakran az, hogy összetartsa a családokat – így oldva meg érzelmi problémáikat –, vagyis hogy fenntartsa a kollektív érzelmi homeosztázist. A szexuális bántalmazás kulturális eltéréseit említve azt írja, hogy például Indiában a gyermekkor azzal kezdődik, hogy az anya rendszeresen „kielégíti" (child being regularly masturbated by the mother) gyermekét, ha leány, azért, hogy „jól aludjon", ha fiú, azért, hogy „férfias legyen"; ezt demonstrálja az az indiai közmondás is, amely szerint »ha egy lány tíz éves korában még szűz, akkor biztos, hogy nincs apja, bátyja vagy unokatestvére« (DEMAUSE, 1998a). Nem kételkedve DEMAUSE forrásának hitelességében megjegyezzük, hogy példája nyilvánvalóan nem lehet India egészére érvényes, hiszen India egyes államaiban ősi és igen szigorú tabuk tiltják szülők gyermekeikkel kapcsolatos szexuális viselkedését.

2. táblázat. A gyermeknevelés történeti áttekintése

A szülő–gyermek kapcsolat formái	A szülő „rejtett" kívánsága	Megjelenési formák
Gyermekgyilkosságok	„bárcsak meghalnál, hogy megszabaduljak attól a félelemtől, hogy megöl az anyám"	gyermekgyilkosságok, gyermekek mint rituális vallási áldozatok, gyermekek eladása, szodomia
Elhagyás	„el kell hogy hagyjalak, mert menekülnöm kell a rád vetített szükségleteimtől"	kiadás szoptató dajkához, kolostorba küldés, szolgának vagy inasnak adás
Ambivalencia	„rossz vagy rád vetített erotikus és agresszív tulajdonságaimtól"	verés, beöntések, rövid ideig tartó pólyázás, a gyermek mint erotikus tárgy
Erőszak	„akkor szeretlek, ha teljesen ellenőrizhetlek"	korai szobatisztaságra szoktatás, a gyermeki szexualitás elnyomása
Szocializáció	„akkor szeretünk, ha céljainkat megvalósítod"	kötelező iskoláztatás → rejtett szülői kívánságok kivetítése; bűntudatra építés
Segítés	„szeretünk és segítünk abban, hogy megvalósíthasd céljaidat"	erőszak nélküli születés, „szabad nevelés", gyermeki jogok



2. ábra. A szülő–gyermek kapcsolati formák időbeli megjelenése (DE MAUSE [1998b] szerint tehát napjainkban a megelőző korok valamennyi szülő–gyermek kapcsolati formája fellelhető...)

Áttérve más elméleti megközelítésekre, CUNNINGHAM (1995) egyetért ARIES-vel (1997) abban, hogy a civilizáció fejlődése sürgette a gyermekkor és a felnőttkor különválasztását; ebben a folyamatban a „bemeneti szint" a gyermek, a „kimenet" pedig a felnőtt társadalom; a civilizáció pedig nem más, mint az ösztönök feletti kontroll, amely feltétele a társadalmi stabilitásnak. A szocializáció (nevelés) szerepének nyilvánvaló hangsúlyozása mellett – ami ideális esetben a *korlátozás–megengedés, kielégítés–megvonás, jelenlét–távollét* dimenzióinak optimumában zajlik, s végső célja a viselkedés önszabályozása – a gyermekkor modern teoretikusai igen eltérő nézeteket vallanak.

A gyermekkor átmeneti állapot az újszülött és a felnőttkor között, amit a függőség kapcsol össze. Egy ezzel kapcsolatos felfogás szerint a gyermek inkompetens személy, tárgy vagy birtok, akinek a véleménye nem igazán fontos (MELTON, 1987). Habár kétségtelen, e században igen sokat tettek a gyermekekért; a „gyermekkor" fogalmi konstrukciójában a *passzív, alárendelt, védelemre szoruló fejlődési állapot* a legfontosabb gondolatok. Ha emellett figyelembe vesszük, hogy a feltárt gyermekbántalmazások zömmel éppen a protektív rendszereken *belül* (főként a gyermek családjában) történnek meg, akkor ezek az adatok megkérdőjelezik azt az elképzelést, mely szerint a gyermekvédelem gyakorlata a legjobb eszköz a gyermekek érdekeinek képviseletére. Néhányan ezért úgy gondolják: a gyermekkor a felnőtt világ szociális konstrukciója csupán, amely inkább a felnőtt társadalom, semmint a gyermekek saját szükségletein nyugszik (HOYLES, 1979; JENKS, 1982; STAINTON ROGERS, 1989). Ebben a felfogásban a gyermekközpontúság eszméje elhomályosítja azt a realitást, hogy a gyermek függő és alárendelt szerepet tölt be saját életterében. Az alárendelt szerep pedig – függetlenül a gyermek életkorától – alapja annak a nézőpontnak, amely a „gyermekkort" 16–18 éves korig differenciálatlan kategóriának tartja (MORROW, 1996). A gyermekkor hossza és tartalma függhet a gazdasági fejlettségtől (szegényebb országokban a család

létfenntartásában fontos gyermekmunkát tekinthetjük kizsákmányolásnak, ez attól még ott társadalmi realitás marad). Így megtörténhet, hogy a gyermekkor bizonyos csoportok számára megengedhető luxus, mások számára csupán elérhetetlen vágyálom.

Más nézőpont szerint a társadalom a gyermekeket felnőttekhez hasonló módon kezeli, a szocializáció stratégiai célja valójában a leendő vásárló „megszólítása". SEABROOK (1982) egy analógiát használva a gyermekkor XX. századi szerepét a szén XIX. századbeli szerepével veti egybe: mindkettő nyersanyag, amely ezreknek ad munkát, s mindkettő óriási energia és profit forrása. Példa lehet a gyermekjátékok változása, amelyekben a társas játékok nyújtotta élvezetet egyre inkább felváltja az egyedül folytatott elektronikus játékok használata, ahol a gyerekek egy fantáziavilágban találják magukat, menekülnek anélkül, hogy tudnák, miből is menekülnek. Eközben a szülők fokozatosan elveszítik kontrolláló szerepüket, míg ebből fakadó bűntudatukat és bizonytalanságukat sokszor csak anyagi gondoskodással tudják csökkenteni. POSTMAN (1983) szerint a média a gyermekeket a felnőttekhez hasonlóan kezeli (hasonló ruhák, hasonló beszédmód stb.), így nem meglepő, ha a gyermek és a felnőtt közötti választóvonal egyre inkább erodálódik, míg a függőség – ha más szinten is – továbbra is fennáll!

A VIZSGÁLAT

Előzmények

A Pécsi Gyermek-ideggondozóban a gyermekbántalmazás primer prevenciója érdekében évekkel ezelőtt első lépésként munkacsoportot alakítottunk a téma hozzáférhető szakirodalmának feldolgozására, különös tekintettel a *rizikófaktorok* feltárására, majd továbbképző *szemináriumokat* szerveztünk védőnők számára, amelynek célja a gyermekbántalmazás szimptómáinak korai felismertetése, a többszintű terápiás beavatkozás elvi-módszertani kérdéseinek kimunkálása volt (GYENGE, 1997). A szemináriumok főbb tanulságai az alábbiak voltak:

- egyre sürgetőbb igény a hagyományosnak tekintett védőnői feladatok mentálhygiénés irányú kiterjesztése, szakemberek olyan funkcionális együttműködési csoportjainak kialakítása, amelyek lehetővé teszik a rendszeres konzultációt a sokszor elhúzódó, nehezen definiálható esetek kapcsán, ahol csak a több szempontú megközelítés lehet eredményes;
- az óhatatlanul felszínre kerülő személyes élmények nehezítették a kontrollált testi fenyítések és a bántalmazás megkülönböztetését olyan kérdések kapcsán, hogy hol a határ a „gyermeknevelés" és a bántalmazás között;
- a szemináriumokon kiváló csoportmunka alakult ki, a résztvevők sok személyes tapasztalattal segítették egymást, a problematikus esetek definíciójában és a lehetséges tennivalók kidolgozásában egyaránt;
- végül kérték, hogy nagyobb fórumokon is számoljunk be tapasztalatainkról a bántalmazott gyermekekkel kapcsolatos preventív lehetőségekről.

Ezt követően gyermekbántalmazási ügyekre specializálódott *telefonszolgálatot* szerveztünk, amely szakemberek és laikusok számára egyaránt lehetőséget adott a témával kapcsolatos kérdések, bejelentések, „gyanús események" és a lehetséges tennivalók megbeszélésére, heti egy alkalommal, 4 órában. Ebben szülők, nagyszülők, óvónők, de rendőrségen dolgozó pszichológus is kérte tanácsunkat egy-egy problematikus eset kapcsán, amelyek sok esetben menedzseléssel is végződtek (RÉVÉSZ, PALACZKY, 1996).

A 70-es évek közepétől egyre több empirikus adat áll rendelkezésünkre a gyermekbántalmazás köréből. BAVOLEK (1989) összefoglaló cikkében számos vizsgálati eszközt, zömmel kérdőívet ismertet a magas rizikófaktorú szülői attitűd vizsgálatára. Ezek között szerepel jelen tanulmány tárgya is az A.A.P.I. (Adult Adolescent Parenting Inventory – BAVOLEK, 1989). A 40 tételt tartalmazó kérdőív (lásd Melléklet) a gyermekbántalmazás szempontjából kritikus szülői attitűdöket tartalmaz:

- irreális elvárások (pl. 16. tétel): A szülők elvárhatják gyerekeiktől, hogy ugyanolyan képességeket alakítsanak ki, mint amelyekkel ők is rendelkeznek;
- fizikai erőszak (pl. 22. tétel): A szülőknek „ki kell verni a rosszat" a gyerekből, még mielőtt az rosszat tesz (jobb megelőzni a bajt);
- szerep-visszafordítás (pl. 7. tétel): A jó gyerek megvigasztalja szüleit, miután azok összevesztek.

A kérdőív a tételekkel való egyetértés–elutasítás mértékét vizsgálja, 5 fokú skálán (teljesen egyetértek – ⑤; egyáltalán nem értek egyet – ①). A kérdőívben az egyedfejlődés gyorsaságára vonatkozó irreális elvárások jelezhetik azt a felfogást, mely szerint a gyermekkor mint gyorsan „kiküszöbölendő" életkori periódus jelenik meg.

Mivel a bántalmazás több tényező együttes jelenlétét feltételezi, célszerűnek látszott a normál felnőtt populáció – a bántalmazás potencionális veszélyét is magába foglaló – gyermeknevelléssel kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata.

1. vizsgálat

A kérdőívet lefordítottuk, a fordítást anyanyelvi lektorral ellenőriztük, majd 120 fővel vettük fel, valamennyien a JPTE nappali és levelező tagozatának hallgatói voltak. A vizsgálat név nélkül történt, csupán az a) nem, b) életkor, c) gyermekeinek száma, d) gyermekei életkori adatai, e) családi állapot adatokat kértük. A statisztikai számításokat BMDP statisztikai programcsomaggal Bernáth László végezte el.

Eredmények

1. A vizsgált minta alapadatai:
   N = 120 fő; 95 nő, 25 férfi; 19 és 57 év közöttiek, az átlag életkor: 29,1 év.

2. A split-half (páros-páratlan) reliabilitás értéke 0,6401 – a kérdőív megbízhatósága megfelelő.
3. A 2, illetve 5 faktoros faktoranalízis szerint a kérdőív egységes, faktorokra nem bontható (lásd később).
4. Nők és férfiak összpontjainak átlagai nem különböznek egymástól: $t(120) = 0{,}67$, $p < 0.6$. n.s.
5. A vizsgált mintán belül képzett két csoport: egyedülállóak (hajadon, nőtlen) és a házasok összpontszámainak átlagai között szignifikáns különbség van: eszerint az egyedülállóak inkább egyetértenek a ridegebb bánásmóddal: $t(120) = 3.98$, $p < 0.0001$.
6. A 25 év alatt („fiatal") és felett („öreg") képzett csoportok összátlagai jelentősen különböznek egymástól: a fiatalabbak inkább elfogadják a ridegebb bánásmódot: $t(120) = 3.62$., $p < 0.0004$.
7. Meglepő lehet az az eredmény, amely szerint a gyermekes válaszadók összátlagpontszáma magasabb, mint a gyermekteleneké: $t(120) = 3.41$, $p < 0.0009$.

Megbeszélés

Ha elfogadjuk, hogy a gyermekkorral kapcsolatos felnőtt vélekedések koherens szociális konstrukcióként jelennek meg (JENKS, 1982; STAINTON ROGERS 1989), amely nem csupán elmélet, amely egyének vagy csoportok számára reprezentálja a világot, hanem „lehorgonyzott" és „tárgyiasított", tehát témánkban a gyermekek fejlődési ütemével, a gyermekek családon belüli funkcióival, a fizikai erőszak családon belüli alkalmazásával kapcsolatos nézeteket vizsgálja, a különböző alcsoportok jellegzetes vélekedésrendszerét tárhatjuk fel. Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy egy, a gyermekbántalmazással kapcsolatos *attitűdöket* vizsgáló kérdőív eredményei értelmezhetőek-e a szociális reprezentáció fogalmi keretében? A társas tudás újrafelfedezett elmélete szerint társadalmi csoportok különböző tárgyakkal kapcsolatos reprezentációs formákat alakítanak ki, amelyek „a mai társadalomban egyenértékűek a hagyományos társadalmak mítoszaival vagy hiedelemrendszereivel; akár a common sense modern változatainak is tekinthetők" (Moscovici nyomán idézi LÁSZLÓ, 1998, 13). A szociális reprezentációban attitűdök, vélemények szervezett formában jelenítik meg tárgyuk tartalmát és szerkezetét, funkciójuk pedig a *társadalmi valóság* képviselete (LÁSZLÓ, 1998). A gyermekkorról konstruált és megélt valóság különböző társadalmi csoportokban eltérő módon szerveződik, amint vizsgálatunkban az egyedülállók, fiatalabbak, s a várakozással szemben a gyermekes alcsoportok adatai mutatják. Kulturális különbségek mellett a vizsgált csoport iskolázottsága is szerepet kaphatott abban, hogy mintánkban nem volt különbség a férfi–nő alcsoportban, míg BAVOLEK (1989) vizsgálataiban a férfiak sokkal bántalmazóbb attitűddel viszonyulnak a gyermekekhez, mint a nők ($p < 0.001$); az elsőéves és végzős egyetemista csoportok között is jelentős különbséget kapott ($p < 0.02$).

2. vizsgálat

Mivel Bavolek kérdőíve elsősorban a magas rizikófaktorú szülői attitűd vizsgálatára készült, célszerűnek látszott további vizsgálat lefolytatása, diagnosztizáltan bántalmazott gyermekek szüleivel, illetve a Pécsi Gyermek-ideggondozóban a gyermekbántalmazás prevenciós programján kiképzett védőnők egy csoportjával is elvégezni. A vizsgálattól azt vártuk, hogy az első vizsgálatban szereplő, de megnövelt számú minta (a továbbiakban kontrollcsoport), a bántalmazó szülők, valamint a professzionális csoport kérdőívadatai között jelentős különbséget kapunk.

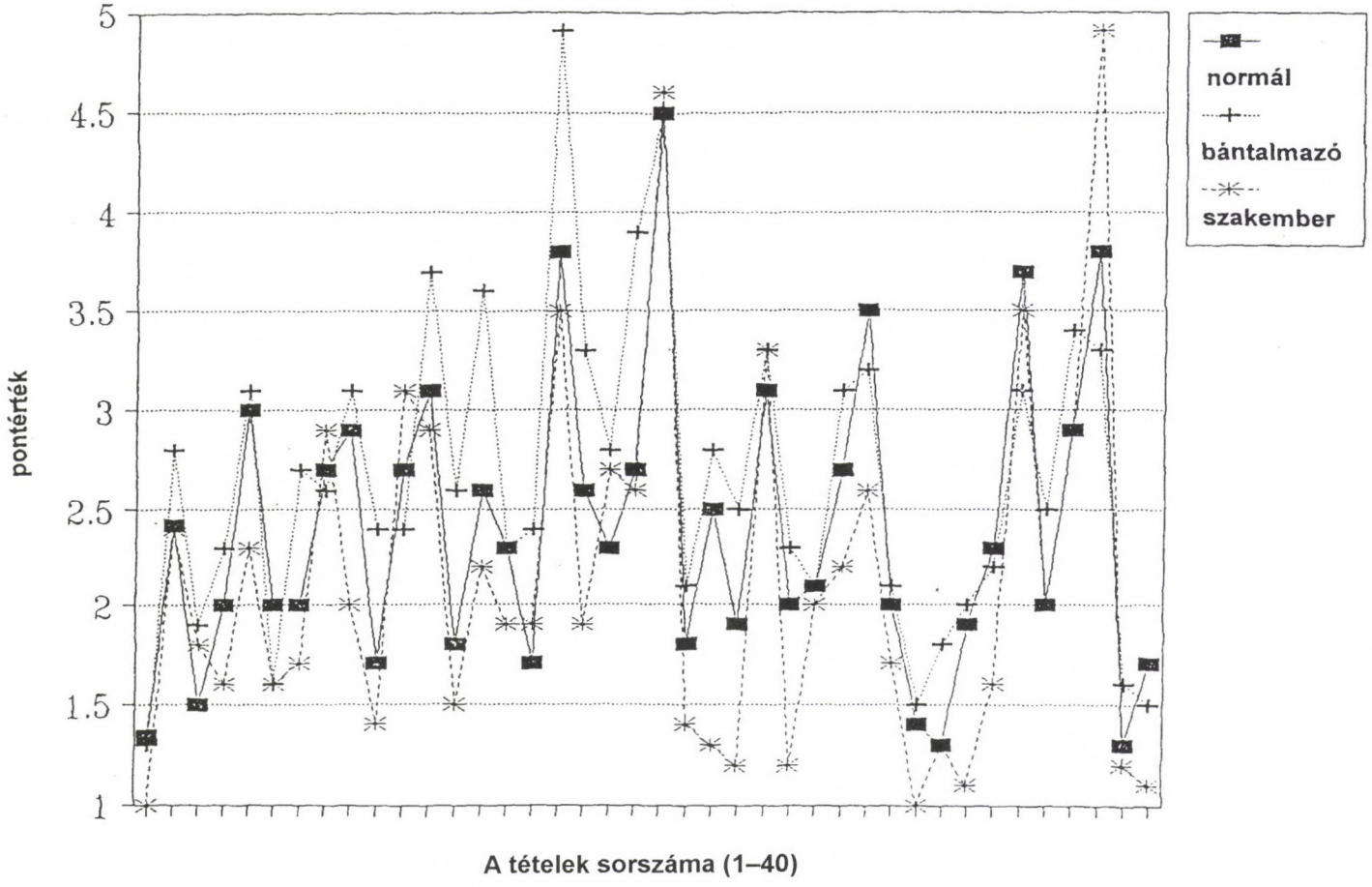
A minta alapadatai: kontrollcsoport, N = 170 fő, bántalmazó szülő, N = 10 fő, professzionális csoport, N=10 fő.

A kontrollcsoport adatait az első vizsgálathoz hasonló módon vettük fel, a bántalmazó szülőkkel a pécsi Gyermek-ideggondozóban gyermekük kezelési ideje alatt családgondozók segítségével (pontos instrukció, megértési nehézségek esetén segítségnyújtás stb.) foglalkoztunk, végül a professzionális csoport a kiképzés után egy hónappal kapta kézbe a kérdőívet.

Eredmények

1. A három csoport kérdőíveredményeiben a három csoportban egyszempontos VA-val szignifikáns különbséget kaptunk ($F=3.47$, $p<0.032$): a bántalmazó szülők adatai szignifikánsan különböznek a professzionális csoport adataitól (bántalmazó átlag: 2.43, professzionális csoport: 1.6).

2. A tételes VA szignifikáns eredményei:
   - 9. tétel: „A gyerekek hamarabb abbahagyják a sírást, ha a szülők ezzel nem törődnek különösebben": $F=3.21$, $p<0.004$, (bántalmazó átlag [továbbiakban b. á.]: 3.1, professzionális átlag [továbbiakban p. á.]: 2.0);
   - 10. tétel: „A testi fenyítés jó eszköz arra, hogy a gyerekeket megtanítsuk a helyes viselkedésre": $F=3.21$, $p<0.04$ (b. á.: 2.4, p. á.: 1.4);
   - 13. tétel: „A szülőknek nem kellene szabályoznia gyermekeik viselkedését": $F=3.26$, $p<0.04$ (b. á.: 2.6, p. á.: 1.5 !!!);
   - 14. tétel: „A szülők legjobb társasága saját gyermekük": $F=4.69$, $p<0.01$ (b. á.: 3.6, p. á.: 2.2);
   - 17. tétel: „A gyerekeknek meg kell érteniük, hogy mit szabad és mit nem": $F=5.73$, $p<0.003$ (b. á.: 4.9, p. á.: 3.5);
   - 18. tétel: „Azok a szülők, akik arra bátorítják gyermeküket, hogy túl korán másszanak, lehet, hogy ezzel késleltetik a mozgáskoordináció fejlődését": $F=3.76$, $p<0.02$ (b. á.: 3.3, p. á.: 1.9.);
   - 20. tétel: „A gyerekektől elvárható, hogy teljesítsék szüleik akaratát": $F=4.99$, $p<0.007$ (b. á.: 3.9, p. á.: 2.6);
   - 23. tétel: „A gyerekeket bilire kell szoktatni, amilyen korán csak lehet": $F=4.61$, $p<0.01$ (b. á.: 2.8, p. á.: 1.3);



3. ábra. A három csoport tételekre adott átlagainak „profilja" és a csoportátlagok

24. tétel: „A szigorú fegyelem a jó jellem (személyiség) záloga": $F=4.86$, $p<0.008$ (b. á.: 2.5, p. á.: 1.2);

26. tétel: „A kisgyerekeknek meg kellene próbálniuk szüleik életét örömtelivé tenni": $F=3.58$, $p<0.02$ (b. á.: 2.3, p. á.: 1.2);

33. tétel: „A gyerekeknek mindig »meg kell fizetniük« azért, ha rosszul viselkednek": $F=3.6$, $p<0.02$ (b. á.: 2.0, p. á.: 1.1);

38. tétel: „A kisgyerekek nem kell hogy felelősnek érezzék magukat szüleik boldogságáért": $F=3.72$, $p<0.02$ (b. á.: 3.3, p. á.: 4.9);

40. tétel: „A gyerekeiket elkényeztetik azok a szülők, akik felveszik és vigasztalják őket, ha sírnak": $F=3.27$, $p<0.04$ (b. á.: 1.5, p. á.: 1.1, kontroll átlag: 1.7).

Megbeszélés

Vizsgálatunkban – három csoport összehasonlítása – a gyermekbántalmazás rizikófaktorait megjelenítő kérdőívtételek alkalmasak gyermekek nevelésével kapcsolatos nézetek tesztelésére, a gyermekkor szociális konstrukciói szerveződésének megértéséhez azonban már nem adnak támpontokat.

A tételes varianciaanalízisben a gyermekbántalmazás valamennyi rizikófaktora megjelent a három vizsgált csoportnál, csakhogy mindez a kérdőív 40 tételéből mindössze 13 tételre igaz. Hasonló problémát jelzett a faktoranalízis eredménytelensége is: BAVOLEK (1989) vizsgálatával szemben vizsgálatunkban a kérdőív tételeinek egy része egyik faktorba sem tartozott, míg más tételek két faktorban is szerepeltek. Egyes faktorokba (például „fizikai bántalmazás") – független szakértőkkel történt konzultáció után – nem tartalmuk szerint összetartozónak ítélt tételek is bekerültek. A fentiek jelezhetnek módszertani problémát (például a csoportok elemszáma), kulturális különbségeket, de jelenthetik azt is, hogy a kérdőív annak ellenére, hogy a diagnosztizáltan bántalmazó szülők és a prevencióra kiképzett professzionális csoportok vizsgálatában 13 tétel esetében szignifikáns különbséget mutat, kevésbé képes a bántalmazás előjelzésére. A kontrollcsoport átlageredménye a két fenti csoport között a bántalmazás potenciális veszélyét jelezheti, ami a bántalmazás megvalósulása többtényezős előzményeinek ismeretében valószínűtlen, bár nem zárható ki.

ÖSSZEFOGLALÁS

A gyermekbántalmazás, mint egyre súlyosbodó szociális probléma és beavatkozásra késztető jelenség csak a XX. században vált egyértelművé, pedig a jelenség nem új: a történelem folyamán mindig voltak szülők, akik elhagyták, eladták, verték vagy dolgoztatták gyermekeiket. A társadalomnak a gyermekbántalmazással szembeni érzéketlenségét jól tükrözi az a tény, hogy állatok védelmében előbb született törvény (1875), mint gyermekek védelmében. Ezt illusztrálja, hogy erről Angliában akkoriban (1874) így írtak: „inkább elfogadnánk a gyermekhalálozás magasabb számát, semhogy egy jottányit is betolakodjunk a családok otthonának szentségébe" (STAINTON ROGERS, 1989, 10).

A gyermekbántalmazás előfordulási gyakorisága több tényező függvénye: országonként, kultúránként változó, az előfordulási és felderítési arányt a felmérésre használt módszerek és az elfogadott definíció is befolyásolja. Fontos tényező az agresszió – mint problémamegoldó, konfliktusmegoldási módszer társadalom vagy az adott szubkultúra általi – elfogadottsága. További befolyásoló tényezők: a tradicionális gyermeknevelési módszerek, az elvárt fegyelem és az erőszak közötti különbség világos meghatározása, de szerepet kap számos gazdasági rizikófaktor is. A bántalmazás esetleges jogi szankcionálásával kapcsolatos dilemmát jelzi az a vita, amely a „büntetni és/vagy gyógyítani" kérdés köré szerveződött (TILLEY, 1989).

A téma aktualitását jelzi a felderített esetek évről évre növekvő száma, a bántalmazás transzgenerációs jellege, valamint a korai életkorban elszenvedett bántalmazások egész életre kiható súlyos pszichés következményei.

Vizsgálatainkban BAVOLEK (1989) kérdőívével az 1. vizsgálatban a bántalmazás veszélyét jelző, ugyanakkor gyermekneveléssel kapcsolatos tradicionális nézetek (elvárások) alcsoportok közötti különbségeit tártuk fel. A 2. vizsgálat eredményei a gyermekkor különböző társadalmi csoportok eltérő nézőpontjait, vagyis eltérő szociális konstrukcióit valószínűsítik ugyanarra az „ingertárgyra".

Eredményeink alátámasztják STAINTON ROGERS (1989) véleményét: nem arra van szükségünk, hogy válasszunk: felemeljük-e a gyerekeket egy „egészen" felnőtt státusra, vagy, hogy „védett fajt" kreáljunk belőlük, sokkal inkább arra, hogy úgy tekintsük őket, mint aki jogokkal rendelkezik és a felnőttek tiszteljék a gyermeki jogokat. A gyermekkor és a gyermekbántalmazás szociális konstrukciójának pontosabb vizsgálatára azonban a *narratív* módszertan alkalmasabb lehet.

MELLÉKLET

Adult Adolescent Parenting Inventory

Olvassa el figyelmesen az alábbi állításokat és jelölje a válaszlapon azokat a válaszokat, amelyek az Ön véleményével leginkább megegyeznek. Itt nincs jó vagy rossz válasz; a v éleményére vagyunk kíváncsiak. A vizsgálat szempontjából nagyon fontos, hogy minden kérdésre válaszoljon. Néhány kijelentés azonosnak tűnhet, de valamennyi válaszra szüks égünk van ahhoz, hogy a legkisebb véleménybeli el térést is figyelembe vehessük.

1. Egyes gyerekek annyira rosszak, hogy saját érdekükben arra kell nevelni őket, hogy féljenek a felnőttektől.
2. Kisgyerekektől elvárható, hogy vigasztalják az apjukat, amikor az szomorú.
3. A szülők elvárhatják, hogy gyerekeik azonos tempóban növ ekedjenek.
4. Azok a gyerekek, akik túl sok szeretetet kapnak a szüleiktől, önfejűek és elkényezt etettek lesznek.
5. Azok a gyerekek, akiknek nem mindig teljesítik a kívánságait, felnőtt korukra sokkal függetlenebbek lesznek.
6. Azok a kisgyerekek, akiket túl sokat ölelgetnek és puszilgatnak, felnőtt korukban gyakran „lányosak" lesznek.
7. A jó gyerek megvigasztalja szüleit, miután azok összevesztek.

8. 3 éves korukra a gyerekek már tudnak egyedül enni, fürdeni és öltözködni.
9. A gyerekek hamarabb abbahagyják a sírást, ha a szülők ezzel nem törődnek különösebben.
10. A testi fenyítés jó eszköz arra, hogy a gyerekeket megtanítsuk a helyes viselkedésre.
11. A gyerekeknek meg kell engedni, hogy azt tegyék, amit tenni akarnak.
12. A gyerekek 1 éves korukra tudnak járni.
13. A szülőknek nem kellene szabályoznia gyermekeik viselkedését.
14. A szülők legjobb társasága saját gyermekük.
15. A kisgyerekeknek meg kellene vigasztalni anyjukat, ha az rosszkedvű.
16. A szülők elvárhatják gyerekeiktől, hogy ugyanolyan képességeket alakítsanak ki, mint amelyekkel ők is rendelkeznek.
17. A gyerekeknek meg kell érteniük, hogy mit szabad és mit nem.
18. Azok a szülők, akik arra bátorítják gyermeküket, hogy túl korán másszanak, lehet, hogy ezzel késleltetik a mozgáskoordináció fejlődését.
19. A kisgyerekeknek el kellene tudniuk mondani, hogy mit is vár el tőlük a szülő.
20. A gyerekektől elvárható, hogy teljesítsék szüleik akaratát.
21. A gyerekek szükségleteit is figyelembe kell venni, amikor családi programokat szervezünk.
22. A szülőknek „ki kell verni a rosszat" a gyerekből, még mielőtt az rosszat tesz (jobb megelőzni a bajt).
23. A gyerekeket bilire kell szoktatni, amilyen korán csak lehet.
24. A szigorú fegyelem a jó jellem (személyiség) záloga.
25. A szülőknek a gyerek viselkedéséhez kell igazítaniuk a nevelési szabályokat (módszereket).
26. A kisgyerekeknek meg kellene próbálniuk szüleik életét örömtelivé tenni.
27. A gyerekek 1 éves korukra már tudnak beszélni.
28. A szülőnek joga van elfenekelni a gyereket, ha az nem úgy viselkedik, ahogy kellene.
29. A babák egyhetes korukban felismerik az édesanyjukat.
30. A korán leválasztott gyerekek ritkábban maszatolják össze magukat evés közben.
31. A szülőknek arra kellene bátorítani már az egészen kicsi gyerekeiket, hogy felnőttként viselkedjenek.
32. A kisgyerekeknek segíteniük kellene szüleiknek abban, hogy azok rájöjjenek arra, hogy miért is vesztek össze.
33. A gyerekeknek mindig „meg kell fizetniük" azért, ha rosszul viselkednek.
34. Az a kisgyerek, aki túl nagy biztonságban érzi magát, annak felnőtt korában is túlzó reményei lesznek.
35. Nem szabad megengedni, hogy a gyerekek átlépjenek bizonyos határokat.
36. Azok a szülők, akik bensőséges kommunikációra bátorítják gyermekeiket, később majd hallgathatják gyermekeik panaszkodásait.
37. Azok a gyerekek, akik azt csinálják, amit akarnak, később túl sok zűrbe kevernek.
38. A kisgyerekek nem kell hogy felelősnek érezzék magukat szüleik boldogságáért.
39. A szülőknek testi fenyítéssel kellene megtanítaniuk gyermekeiket arra, hogy mi a jó és mi a rossz.
40. A gyerekeiket elkényeztetik azok a szülők, akik felveszik és vigasztalják őket, ha sírnak.

IRODALOM

ARIES, P. (1977) *Gyermek, család, halál*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

BALOGH I. (1997) Gyermekeink veszélyben. *Dr. Info.*, II. 3. 20–21.

BAVOLEK, S. J. (1989) Assessing and treating high-risk parenting attitudes. In Pardeck, J. T. (ed.) *Child Abuse and Neglect: Theory, Research and Practice*. Gordon and Breach Science Pub., New York, 97–110.

CARLSON, B. E. (1991) Emotionally disturbed children's belief about punishment. *Child Abuse and Neglect, 15,* 19–28.

CICHETTI, D., TOTH, L. S. (1995) Developmental Psychopathology Perspective on Child Abuse and Neglect. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34.*

CUNNINGHAM, H. (1995) *Children and childhood in western society since 1500*. Longman Ltd., London

DEMAUSE, L. (1976) *The history of childhood*. Souvenir Press, London

DEMAUSE, L. (1998a) The history of child abuse. *Journal of Psychohistory, 25,* 3., http://silcon.com/~ptave/demause1. htm

DEMAUSE, L. (1998b) The evolution of childrearing modes., http://www. psychohistory.com/p132x146. htm

ERIKSON, E. H. (1991) *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

FAZEKAS E. (1999) Halálos macera a japán iskolákban. *Élet és Irodalom*, 1999. május 21.

FEENEY, J., NOLLER, P. (1990) Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 281–291.

GIL, E. (1991) *The healing power of play. Working with abused children*. Guilford Press, London

GREEN, A. H. (1978) Psychopathology of abused children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 17,* 92–103.

GYENGE E. (1997) *A gyermekbántalmazás (child abuse) problémaköréről. A pécsi Gyermek-ideggondozó munkacsoportjának referátumai és tapasztalatai alapján*. Kézirat

HAZAN, C., SHAVER, P. R. (1987) Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 511–524.

HELFER, R. (1982) A review of the literature on the prevention of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect, 5,* 251–261.

HOYLES, M. (1979) *Changing childhood*. Writers & Readers Pub. Co., London

JENKS, C. 1982. *The Sociology of childhood*. Essential Readings. Batsford Academic and Educational Ltd., London

KAUFMAN, J., ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. In Cichetti, D., Carlson, V. (eds) *Child Maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Cambridge University Press, Cambridge

KEMPE, C. H., HELFER, R. (eds) (1980) *The battered child.* (3rd ed.) Chicago University Press, Chicago

KOERS, A. J. (1993) Kindesmisshändlung Probleme bei der Definition und ersten Intervention. *Paediatrie und Paedologie, 28,* 61–64.

KORBIN, J. E. (1991) Cross-cultural perspectives and research directions for the 21st century. *Child Abuse and Neglect, 15,* 67–77.

LÁSZLÓ J. (1998) *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana/Kairosz, Budapest

LINDSEY, D. (1996) An Introduction to Child Abuse. *www:kids/_private/navbar1. htm*

McAdams, D. P., St. Aubin, E. (1992) A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioural acts and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 6., 1003–1015.

Melton, G. 1987. Children, Politics and Morality: The Ethics of Child Advocacy. *Journal of Clinical Child Psychology, 14,* 357–367.

Morrow, V. (1996) Rethinking childhood dependency: children's contribution to the domnestic economy. *Sociological Review, 44,* 1. 58–77.

Péley, B. (1998) Beavatási rítusok az iskolában. In Kézdi B. (szerk.) *Iskolai mentálhigiéné.* Tanulmányok. Pannonia Könyvek. Pécs, 33–47.

Postman, N. (1983) *The Disappearance of Childhood.* Allen, London

Révész Gy., Palaczky M. (1996) Óvjuk meg a gyermekeket a bántalmazástól. *Pediater,* V. 1. 58–60.

Seabrook, J. (1982) *Working class Childhood.* Sage, London

Simpson, J. A., Rholes, W. S., Nelligan, J. S. (1992) Support seeking and support giving wihin couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 434–446.

Skuse, D., Bentovim, A. (1994) Physical an Emotional Maltreatment. In Rutter, M., Taylor, E., Hersow, L. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry.* Blackwell, Oxford

Stainton Rogers, R. (1989) The Social Construction of Childhood. In Stainton Rogers, W., Hevey, D., Ash, E. (eds) *Child Abuse and Neglect. Facing the Challenge.* Batsford Ltd. London, 23–30.

Straus, M. A. (1994) *Beating the Devil out of Them: Corporal Punishment in American Families.* McMillian Books, Lexington

Tilley, N. (1989) The Abuser – Punishment or Treatment. In Stainton Rogers, W., Hevey, D., Ash, E. (eds) *Child Abuse and Neglect. Facing the Challenge.* Batsford Ltd., London, 143–153.

Vajda Zs. (1997) Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia, 17,* 285–300.

THE ADULT WORLD'S EXPECTATIONS CONNECTED WITH CHILDREN AND THE CHILD ABUSE

RÉVÉSZ, GYÖRGY

Though the child-abuse has been known since from the 20th century the number of the recognized incidences have been increasing all over the world. The educational traditions and definitions concerning child-abuse, different in various cultures, also take part in this process.

The child-abuse is a multifactorial phenomenon: factors of risk and compensational factors can modify each other's effect. The transgenerational effects of the abuse are wellknown. The results of researches in the field of childhood-history are ambiguouos considering the connection between historical development of parent-child relationship and child-abuse. The child's dependence and subordinated role support the opinion that childhood is only the social construction of the adults' world and it rather rests upon the needs of adults' society than the children's own needs. In our study, results of different subgroups can be separated along the critical parental attitudes towards child-abuse.

Key words: *child-abuse, definitional problems, transgenerational abuse, parental educational attitude, social construction*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 405–428.

ISKOLÁS GYEREKEK TERHELÉSI SZINTJE, PSZICHOSZOMATIKUS EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS TÁRSAS KAPCSOLATAI

N. KOLLÁR KATALIN–PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN–GYENEI MELINDA

ELTE Társadalom- és Neveléspszichológiai Tanszék
Iskolapszichológiai Módszertani Bázis
E-mail: kollar@izabell.elte.hu – — – gyenei@izabell.elte.hu

MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA

X. kerületi Nevelési Tanácsadó
E-mail: konevtan@freemail.c3.hu

Kutatásunkban iskolás gyerekek terhelési szintjét, napirendjét, tanulási módszereit és társas kapcsolatait, valamint ezek pszichoszomatikus egészségi állapotukkal és a tanulmányi eredményükkel való összefüggéseit vizsgáltuk.

Az iskoláskorú gyerekek egészségi állapota romlik Magyarországon. A probléma egyik alapvető okának a tanulók túlterhelését látjuk. Az iskolai oktatás deklaráltan magas szintű tanulmányi teljesítmény elérésére törekszik. Több szinten, az iskolaváltásoknál szelektivitás jellemzi. A kettő együtt okozza a tanulók nagyfokú leterheltségét. Vizsgálatunkban a fáradás mértékét vizsgáltuk átlagos és kiemelkedően jó tanulmányi teljesítményt nyújtó iskolákban. Homogén mintavételi technikával 843 diákot és osztályfőnöküket kérdeztük budapesti általános iskolákban és gimnáziumokban három életkori csoportban. A napi terhelés nagyon nagymértékű, és az életkorral folyamatosan nő. Rendszertelen és egészségtelen étkezési és alvási szokások, helytelen tanulási módszerek következményei és egyszersmind további okai a túlfáradásnak. A túlterhelés legfőbb következménye a nagy számú pszichoszomatikus tünet, ami az életkor előrehaladtával tovább nő. A leggyakoribb tünetek: idegesség, tenyérizzadás, fejfájás, kedvetlenség.

A tanár–diák viszony és a diákok egymással való kapcsolata az életkor növekedésével romlik, ami összefüggésbe hozható a terheléssel. A tanárral való kapcsolat különösen problematikus a rossz tanulmányi eredményű tanulóknál. A tanár–diák viszony jelentősen befolyásolja az iskolához való viszonyt is.

Eredményeink birtokában módszereket javaslunk a problémák csökkentésére.

Kulcsszavak: *fáradás, életmód, szabadidő, tanulási szokások, társas kapcsolatok, pszichoszomatikus tünetek, iskola*

BEVEZETÉS

Vizsgálódásunk indítékát az adta, hogy a közelmúlt közoktatásra irányuló reformtörekvései, az alternatív intézmények megjelenése nem változtatott azon az aktuális problémán, hogy tanulóink túlterheltek, életmódjuk, szomatikus és pszichés állapotuk aggasztónak mondható.

A téma hazai kutatásának gyökerei a hatvanas évek végére, a hetvenes évek elejére nyúlnak vissza, lényegében két közelítésmóddal. Az egyik vizsgálati irány a tanulók túlterhelését, fáradását, pszichoszomatikus egészségét vizsgálta (GERÉB, 1962; SOMOS, 1962), míg a másik típusú felmérés a diákéletmód feltérképezését tűzte ki célul (GAZSÓ, PATAKI, VÁRHEGYI, 1971). Ez utóbbi szintén érintette a napirend, szabadidő, terhelési szint kérdéseit is. Természetesen adódik a kérdés, milyen diagnózis állítható fel e területeken a kilencvenes évek végén, amikor a gazdasági-társadalmi változások a munkapiaci verseny kiéleződését és a tudás felértékelődését eredményezték.

Célszerű definiálni a kutatások kulcsfogalmait, hiszen enélkül az értelmezések sok félreértésre adhatnak módot. A *fáradás* kutatásában a munkalélektan eredményeire támaszkodhatunk. A jelenség a gazdasági következmények miatt érthető módon elsőként a munka világában került a figyelem középpontjába. A fáradtság a tevékenységre való képesség csökkenése, éppen a kérdéses tevékenység következtében. Kellő motiváció, feladatvégzési ütem és szünetek tartása mellett azonban a szervezet képes regenerálódni. A fáradás kóros formája a *túlfáradás*, amikor pihenés után sem áll vissza a szervezet egyensúlya, a rekuperáció. Túlfáradás esetén a regenerálódáshoz szükséges idő extrém módon megnyúlik (VERMEIL, 1987), és a szünetek elhagyása a munkavégzés során hosszú távon nem teljesítménynövekedést, hanem -csökkenést eredményez.

A fáradástól meg kell különböztetnünk a *fáradékonyságot*, ami az egyén tűrőképességének mértéke a környezeti terhelésekkel szemben. Ez személyiségjellemző, de aktuális átmeneti jelleggel is előfordulhat (pl. betegség utáni lábadozás). A tartósan fennálló fáradtság esetén a legújabb megközelítések a krónikus fáradtság szindrómáról beszélnek (KULCSÁR, 1998), melynek kialakulásában immunológiai diszfunkciót feltételeznek (BANNISTER, 1988). A krónikus fáradtság szindróma és a depresszió közt kapcsolat áll fenn, ami a közös etiológiai háttérre vezethető vissza.

A tevékenységet kísérő emocionális állapot mindkét irányba kitolhatja a fáradás érzését. A siker az energiákat megsokszorozza, míg a negatív érzelmek gátláshoz vezetnek.

El kell különíteni

a) az objektív fáradtságot, amely fiziológiai módszerrel kimutatható elváltozás, ill. teljesítménycsökkenés mögött meghúzódó pszichofiziológiai jelenség, valamint
b) a szubjektív fáradtságot, mely mögött nincs olyan teljesítmény, amely objektíven indokolná a fáradást.

A kettő nem mindig esik egybe, s a kívülálló gyakran csak az objektív fáradtságot veszi figyelembe.

A szakirodalomban egyfelől a munkalélektani terepvizsgálatok eredményei jelentősek, másfelől a téma orvosi kutatása is az úgynevezett iskolabetegségek kapcsán. Az iskolai tanulás során a gyerekek szomatikus tüneteinek hátterében gyakran a kimerültség húzódik meg. Változatos tünetek léphetnek fel, mint érzelmi labilitás, aluszékonyság, alvászavarok, étvágytalanság, allergiás vagy asztmás tünetek fokozódása, motiválatlanság, melyekről a környezet nem gondolja, hogy a fáradtság következményei. Szervi okokat nem találunk ilyenkor, és egy-két napi pihenés után a tünetek enyhülnek vagy meg is szűnnek (VERMEIL, 1987). A pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai szakirodalom gyakran foglalkozik azzal, hogy az egyes tevékenységek milyen okokból vezetnek kimerüléshez, de a gyerekek terhelésével közvetlenül kevés vizsgálat foglalkozik annak ellenére, hogy a téma fontossága régóta ismert.

Az első szakirodalmi adatot 1885-ből találjuk. Szirmai József így ír: „A túlterhelés a népiskolában napirenden van, veszélyezteti a növendékek szellemi és testi fejlődését, eltompulást és közönyt von maga után, márpedig hol a részvétlenség kezdődik, ott megszűnik az igazi oktatás. Az ok a tanterv hamis felfogása. A súlyt a lélek-, és módszertanra kell fektetni." A gyerekorvosok érdeklődését is hamar felkeltette a probléma. Walter Gyula 1901-ben a túlterhelésre kialakuló idegességről és emésztési zavarokról ír, míg Legányi Gyula szerint „jó ember csak ép ember lehet", s az ideges panaszok okaként az észgyakorlatok szertelen nagy túlsúlyát jelöli meg a testgyakorlatok fölött.

A húszas években már átfogó német és hazai kutatások is születtek a témában. Megállapításaik szerint a túlterhelés nagy egyéni eltéréseket mutat, kor, nem, illetve értelmi képesség szerint, de befolyásolja az év- és napszak is. Felhívják a figyelmet a túlterhelésből következő kimerülés veszélyeire. Okaként úgynevezett belső – egészségügyi –, valamint külső – iskolai és környezeti – okot különítenek el.

Közel 40 évvel ezelőtt, 1961-ben a művelődési miniszter módszertani levele a túlterhelés alapvető okaként a maximalista tanterveket és tankönyveket nevezi meg. Kitűzendő feladatként sorolja fel a tananyag csökkentését, a tanári maximalizmus visszaszorítását, a tanári munka színvonalának emelését a tanterv alapos ismerete és a tankönyvek helyes használata által. Fontos és az előzőekhez hasonlóan mindmáig aktuális problémára rámutató gondolata még, hogy az igazgató gondoskodjon a pedagógus túlterhelésének elkerüléséről.

Az iskola területén Magyarországon az utolsó átfogó kutatás a 60-as években zajlott (GERÉB, 1962). Ez a komplex vizsgálatsorozat kérdőíves és műszeres méréssel vizsgálta a fáradás mértékét és okait. A pihenés, a napi és heti terheléseloszlás fontosságát támasztják alá az eredményei. Leírja a fáradás tüneteit, melyek közül különösen figyelmet érdemelnek a személyiségjellemzők változásai (gátlásosság, hisztériás reakciók, kedvetlenség, ingerlékenység). Leírja a fáradt, kimerült gyerekek jellegzetes típusait is. A túlzott iskolai követelmények eltérő válaszokat váltanak ki a tanulókból, a tünetek árán is teljesítéstől a látszólagos érdektelenségig.

A tananyag csökkentése önmagában nem szünteti meg a túlterhelést, hiszen az függ a tantervi követelmények pszichológiai, didaktikai tényezőitől is. A didaktikai tényezőt a követelmény mértéke és a tanuláshoz való aktív viszony kialakításának problémái szempontjából célszerű vizsgálni (SOMOS, 1962).

A pedagógiai-pszichológiai tanulmányok arra hívják fel a figyelmet, hogy a túlterhelés egyrészt az idegrendszer kapacitási korlátai miatt csökkenti a teljesítményt – például gyengíti a figyelem koncentrációját és megoszthatóságát, a megismerő funkciók teljesítményét, az értelmi feldolgozás helyett túlsúlyba kerül a mechanikus bevésés –, másrészt lelki zavarokat okoz, átmeneti vagy tartós emocionális károsodáshoz vezet. Az iskolák nem a valódi képességeket, hanem a zökkenőmentes alkalmazkodást honorálják, melyet a gyerek legtöbbször saját személyisége kárára valósíthat csak meg. Az iskoláskorúak pszichofiziológiai tünetei nem egyszer a „teljesíteni akarás" betegségei (VEKERDY, 1989). Az iskolai célokat a tanuló frissességének esetén lehet megvalósítani. Az iskolának nem csak a követelményekre, a tananyaga kell koncentrálnia, hanem figyelembe kell venni a gyermeki fejlődés lélektani törvényszerűségeit. Kiemelendő, hogy a teljesítmény nemcsak oktatási folyamat, hanem a nevelői hatások eredménye is, s hogy nemcsak a teljesítmény, hanem a hozzá vezető út milyensége is döntő a gyermek személyiségfejlődése szempontjából (GERÉB, 1962).

A túlzott terhelés okozta fáradtság két forrásból származik, az egyik az *iskola:* mely helytelen oktatási eljárásokkal – pl.: tartalmi nehézség, mennyiség, szűkös gyakorlási idő, számonkérés, osztályzatok szerepe –, illetve pszichés klímájával juttatja el a pedagógust, illetve gyereket a túlfáradáshoz. A másik az *otthoni körülmények,* melyek közül a napirend helytelen beosztása, kevés pihenési, regenerálódási idő, túlhajszoltság, elaprózódás stb. okozhat túlterhelést, illetve kimerülést.

Ezt az életmódkutatások eredményei támasztják alá. GAZSÓ FERENC, PATAKI FERENC és VÁRHEGYI GYÖRGY (1971) budapesti diákok körében végzett felmérésükben megállapítják, hogy a diákok napirendje túlzsúfolt. Ennek következtében életvitelük beszűkült, ami károsan befolyásolja pszichés fejlődésüket.

Az azóta eltelt közel 30 esztendő alatt az itt tárgyalt problémák nem csökkentek. Az utóbbi években a figyelem középpontjában a devianciák és társadalmi beilleszkedési zavarok álltak. Ezek alapvetően szocializációs problémákra visszavezethető gondok. A legutóbbi évek gazdasági problémái következtében a családi diszfunkciók kiváltó okaihoz újabb két tényező járult. A munkanélküliség, más családokban viszont a szülők munkaidejének extrém megnövekedése tehető felelőssé a gyerekek helyzetének romlásáért. Az előbbi az érzelmi megterhelést, az utóbbi a gyerekre fordítható idő rövidülését okozza. A Gazsó Ferenc és munkatársai által végzett vizsgálat szerint a diákok közül a legveszélyeztetettebb a követelményeknek leginkább megfelelni igyekvő eminens réteg. A tanulmányi túlterhelés összetevőiként a túlzott tananyagmennyiség mellett az ismeretek passzív befogadását, helytelen tanítási és tanulási módszereket jelölik meg. A problémák megoldásában ezek mellett az iskolai közösségek szerepének növelését tartják kívánatosnak.

VERMEIL (1987) francia diákok vizsgálata során a jó és rossz tanulmányi eredményű tanulók közt jelentős különbségeket talált a napirend rendezettsége és a gyerekek tüneteinek gyakorisága szempontjából. A jó tanulókat az étkezés, alvás, tanulás rendszeressége szempontjából kedvezőbb szokások, igényesebb szabadidőeltöltés és kevesebb alvászavar jellemezte. Magyar iskolás gyermekek és egyetemisták egészségmagatartásának és életmódjának vizsgálata során helytelen tanu-

lási és napirendbeli szokásokat (FARAGÓ, 1986), a legutóbbi vizsgálatok aggasztó egészségi problémákat és életmódbeli szokásokat tártak fel (ASZMAN [szerk.] 1997; ASZMAN, FRENKEL, KAPOSVÁRI, SZABÓ, 1997). Az általunk végzett kutatás a tanulók pszichés és szomatikus egészségi állapotának alakulásában az iskolai oktatás szerepét elemzi.

A VIZSGÁLAT

Vizsgálódásunk *célja* az volt, hogy a közoktatás jelenlegi rendszerében feltárjuk a tanulók fáradásának mértékét és a szomatikus és pszichés egészséget veszélyeztető tényezőket a különböző oktatási intézményekben, valamint hogy eredményeink birtokában e tényezők csökkentését szolgáló preventív és korrekciós programokat dolgozzunk ki.

Vizsgálati mintánkat fővárosi általános és középiskolás tanulók képezik. A minta életkori megoszlása: általános iskola 3. és 7. osztály, valamint négyosztályos gimnázium 3. osztály. Az oktatás tartalma szerint általános, nyelvi tagozatos és sporttagozatos osztályokat választottunk átlagos tanulmányi teljesítményű, illetve kiemelkedően jó iskolákból. E kritériumok mentén 50-50 fős homogén almintákat képeztünk, melyek összességében 34 osztály 843 tanulóját és osztályfőnökeiket foglalta magába Budapest 13 iskolájából. A felméréseket 1997. február–május időszakában végeztük. A kérdőíveket a 3. évfolyam esetén egyéni interjú formájában, az idősebbeknél csoportosan, osztálykeretben vettük fel. A mintát az iskola eredményessége szempontjából legalább átlagos, illetve kiemelkedően jó iskolák tanulóiból állítottuk össze, másrészt figyelembe vettük azt is, hogy a családi háttér szempontjából veszélyeztetett tanulók száma se haladja meg az átlagos mértéket. Az iskolák mérete közepes (kb. 500 fő) volt. Így – az irodalmi adatok alapján várható módon – a minta demográfiai összetétele is jobb, mint az országos átlag. Iskolánként, illetve osztályonként változó a tanulók szocioökonómiai státusza, de az egész mintát tekintve is kedvező a kép, a gyerekek 51,2%-ának legalább egyik szülője felsőfokú végzettségű, és csupán 13,2%-ban nincs egyik szülőnek sem érettségije. A minta 73,6%-ában a két szülő együtt neveli a gyereket.

Módszerül a tanulók és osztályfőnökök számára összeállított saját alkotású kérdőíveink szolgáltak, melyekben összefüggést kerestünk a mintavételi szempontok: képzés tartalma, az iskolai teljesítmény, szocioökonómiai státusz és a kérdőív vizsgált változói között:

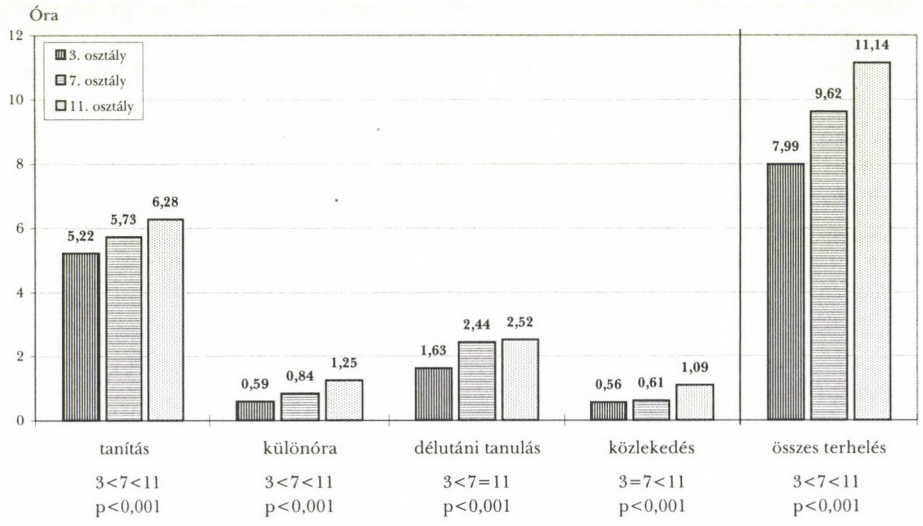
1. Tanulás mennyisége
2. Napirend
3. Egészségi állapot
4. Tanulási módszerek
5. Szabadidő eltöltése
6. Társas kapcsolatok
7. Iskolához való viszony
8. Tanárok véleménye

Jelen tanulmányunkban ezen jellemzők *életkori sajátosságait* elemezzük, kitérve a változók közti összefüggésekre.

Adatainkat SPSS matematikai-statisztikai programmal dolgoztuk fel (Oneway anova, regresszióanalízis, Pearson-féle korrelációszámítás, két mintás t, több változós nem paraméteres eljárások). Körvonalaztuk a vizsgált korosztályok életkorra specifikus jellemzőit a fenti nyolc tényező mentén az oktatási intézmények struktúrája szerint. Összefüggést kerestünk a vizsgált összetevők között, elemeztük azoknak a gyermekek pszichés és szomatikus állapotára kifejtett hatását.

EREDMÉNYEK

1. A tanulás mennyisége



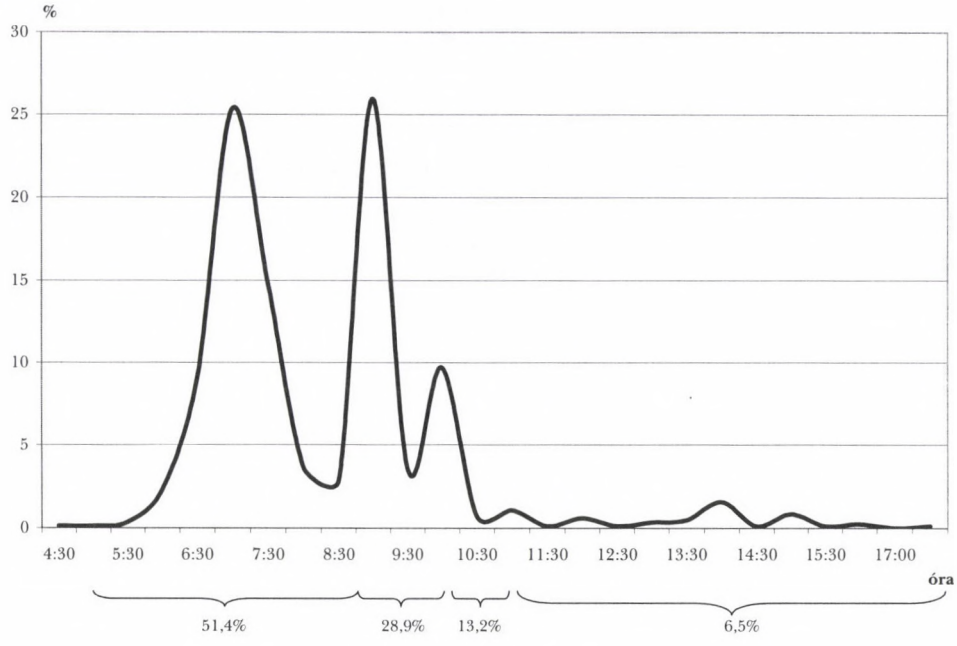
1. ábra. Napi elfoglaltság (órában)

A tanulók terhelési szintjét a napi kötött elfoglaltságok idői mutatóinak összesítésével jelenítettük meg. Ez a tanítási napok átlag óraszámát tekintve ijesztő mértékű. A délelőtti tanítás, a különórák, délutáni tanulás és az elkerülhetetlen közlekedési idő 9 éveseknél összesen 7,99 órát, a 13 éveseknél 9,62 órát és a 17 éveseknél már 11,14 órát vesz igénybe. Ebből a tanítási óra és a különórák száma az életkorral fokozatosan nő, a délutáni tanulás azonban már 7. osztályra eléri a 2,52 órát (átlag!), ez egyes esetekben 4–5 óra délutáni tanulást is jelent.

2. Napirend

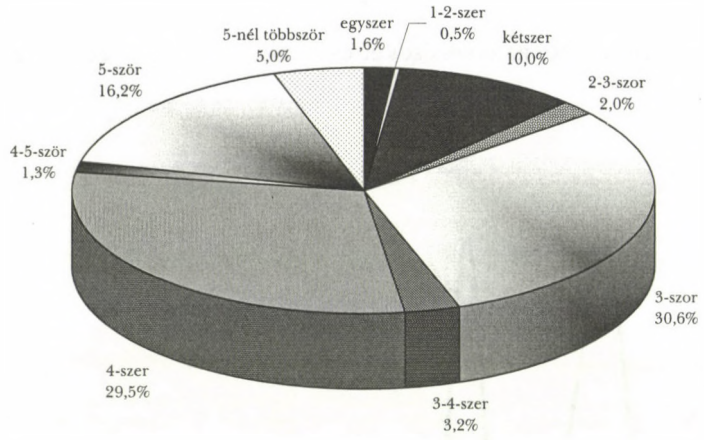
A napirend szempontjából az étkezéseket és az alvás mennyiségét vizsgáltuk.

Étkezés



2. ábra. Első étkezés időpontja (teljes minta)

Az első étkezés sok gyereknél nagyon késői időpontra esik. Jellegzetesen 3 nagyobb csoportot különíthetünk el, a tanítás előtt reggelizők (51,4%), az első (28,9%), illetve a 2. tanítási szünetben (13,2%) reggelizők csoportját. Lényegesen kisebb számban, de összességében mégis figyelemre méltó mennyiségben (6,5%) találunk olyan tanulókat, akik először délben vagy csak délután étkeznek. Így nem csodálkozhatunk azon, hogy a gyerekek 31,6%-a csupán háromszor, és 13,1%-a még ennél is kevesebbszer, kétszer vagy egyszer étkezik hétköznap. A túl késői első étkezés, illetve a reggeli hiánya egyre gyakoribb a gyerekek életkorának növekedésével. Míg a 9 éveseket a szülők ritkán engedik el evés nélkül az iskolába, a nagyobbak sokszor a második tanítási óra végéig egyáltalán nem esznek. A túl késői első étkezés és a napi étkezések száma összefügg.

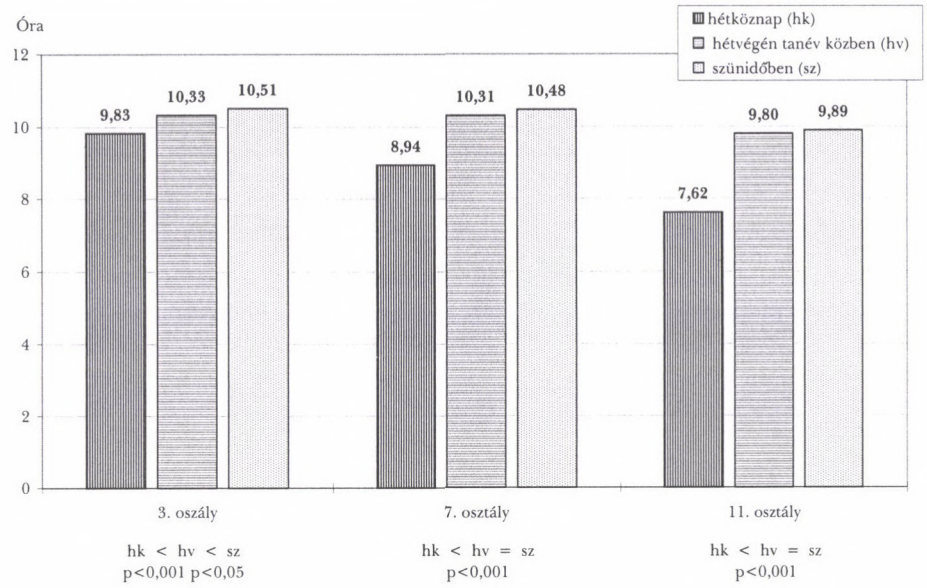


3. ábra. Iskolai napokon hányszor eszik?

A rossz életmódbeli szokások, a túlzottan zsúfolt napi terhelés és a szociális helyzet egyaránt lehet oka a kevés étkezésnek. A jelen vizsgálatban a két első ok látszik valószínűnek, mivel a vizsgált gyerekek családi háttere általában jó, és adataink szerint független egymástól a családi háttér milyensége és az étkezések száma. Ugyanakkor negatív összefüggést találtunk ($r = -0{,}136$) az étkezések száma és a terhelési szint közt, ami arra utal, hogy a gyerekek azért hagynak ki étkezéseket, mert nem jut rá idejük. Az étkezések számának nem kívánt mértékű csökkenése az idősebb korosztályra jellemző.

Alvás mennyisége

Az alvás hiánya önmagában is kimerüléshez vezet. Nagy egyéni különbségek vannak az alvásszükségletben, ezért annak egyénileg kívánatos mennyiségét a spontán ébredés idejével tudjuk mérni. A hétköznapi, hétvégi és szünidei alvási szokásokat vizsgáltuk.



4. ábra. Hány órát alszik?

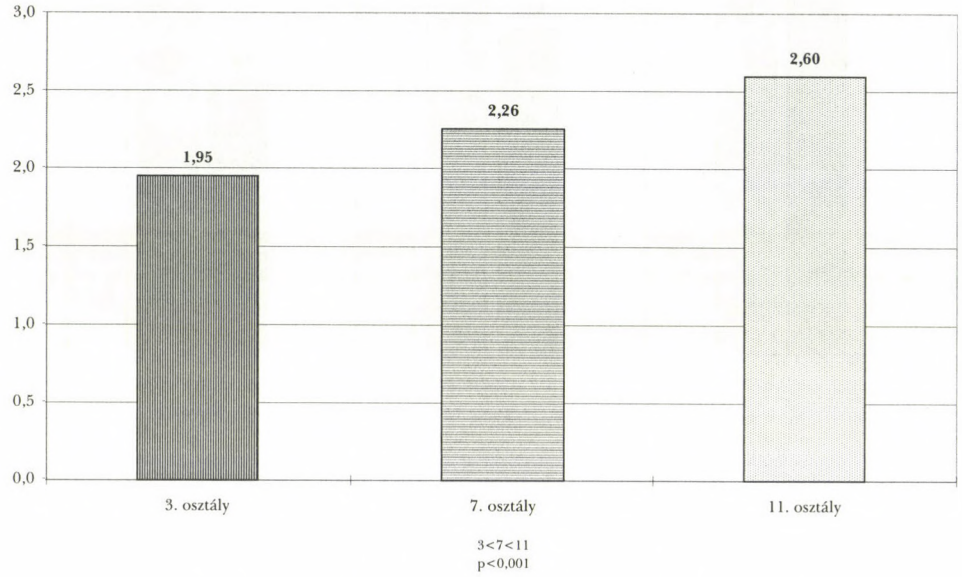
Mindhárom életkori csoportban kevesebbet alszanak a gyerekek hétköznap, mint amennyit igényelnének, a különbség a hét közbeni és hét végi alvás közt mindhárom életkori csoportban jelentős, de az alváshiány mértéke az életkorral egyre fokozódik, 3. osztályban 0,5 óra, 7. osztályban 1,4 óra, 11. osztályban már 2,2 óra. (Oneway anova $p<0.001$). A késői lefekvés okaként felmerül a késői televízió-nézés (VERMEIL, 1987). Bár az okokra közvetlenül nem kérdeztünk rá, de adataink alapján – mint később látni fogjuk – indirekt módon arra következtethetünk, hogy az alváshiány elsődleges oka az egyébként zsúfolt napirend és az ebből adódó késő esti tanulás. A gimnazisták tevékenységei közt a tévénézés kisebb szerepet játszik, mint a 7. osztályosoknál, viszont mind a napi terhelés, mind az alváshiány fokozódik.

1. táblázat. A hétköznapi és a hétvégi alvás különbsége

	3. osztály	7. osztály	11. osztály
Hétvégén tanév közben	10,33	10,31	9,80
Hétköznap	9,83	8,94	7,62
Hétvége–hétköznap különbsége	0,49	1,37	2,18

3. Egészségi állapot

A pszichoszomatikus tünetek száma és előfordulási gyakorisága fokozódik a tanulók életkorának növekedésével.

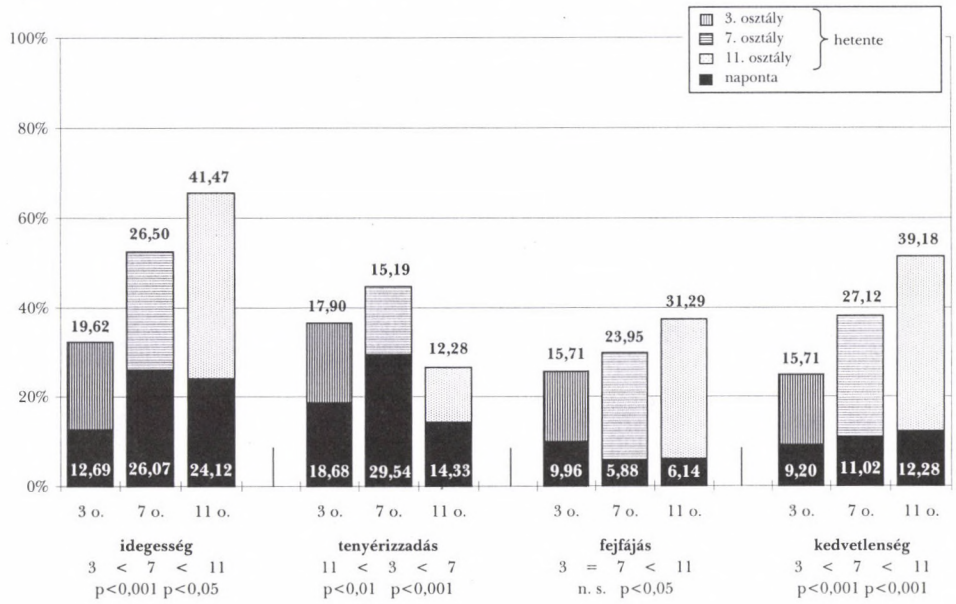


5. ábra. Naponta vagy hetente jelentkező pszichoszomatikus tünetek száma

A tünetek jelentkezése szoros összefüggést mutat a terhelés mennyiségével. Harmadik osztályban még összefüggést találunk az iskolai eredmények és a tünetképződés között is. A tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók több tünetről számolnak be, mint a közepes, illetve jó tanulók. Felsőbb évfolyamokon azonban mindhárom csoport egyaránt veszélyeztetett (Oneway anova $F=4,58$ $p<0,01$). Az ép család is valamelyest csökkenteni képes a tünetképződést, de a gyerekek egészségét teljesen megvédeni nem tudja.

A tünetképződés az egész mintára egységesen jellemző. Nemcsak az általános képzésű és közismereti tagozatos gyerekek egészségi állapotát találtuk azonosnak, hanem a sporttagozatosok rendszeres testedzése sem csökkenti a pszichoszomatikus tünetek előfordulási gyakoriságát.

A gyerekek által említett tünetek: *idegesség, tenyérizzadás, fejfájás, kedvetlenség, elalvási nehézségek, gyomor- és hasfájás, hátfájás.* A különböző tünetek az életkorhoz kötötten jelennek meg. Például az elalvási nehézség és a hasfájás a 9 éveseknél legjellemzőbb, a tünetek egy része viszont az életkor előrehaladásával egyre gyakoribbá válik. Különösen aggasztó az idegesség és kedvetlenség gyakoriságának növekedése.



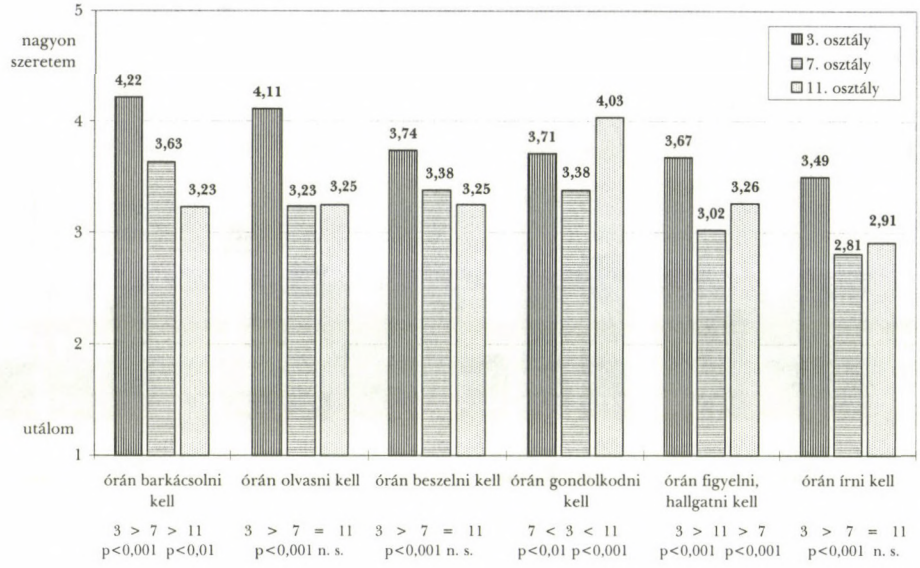
6. ábra. Leggyakoribb tünetek napi és heti előfordulása

Figyelemre méltó tendenciákat találunk a négy leggyakoribb tünet alakulásának összehasonlításakor. A teljesítményszorongással összefüggésbe hozható tenyérizzadás 3. és 7. osztályban jelentős, 11. osztályban már „csak" a 4. leggyakoribb tünet, egyre több viszont az idegesség, fejfájás és a többi tünettel összehasonlítva (Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próba) egyre általánosabb a kedvetlenség, aminek súlyos következményeitől joggal kell tartanunk a tanulási motivációval kapcsolatban is. A tünetelv gyakoriságának számszerű értéke is elgondolkodtató. Az idegesség a vezető tünet, amely a 11. évfolyam 65,6%-ánál fordul elő minimum heti gyakorisággal. A kedvetlenség a 11. évfolyamra már a tanulók 51,5%-ánál, a fejfájás 37,4%-nál fordul elő.

4. Tanulási módszerek

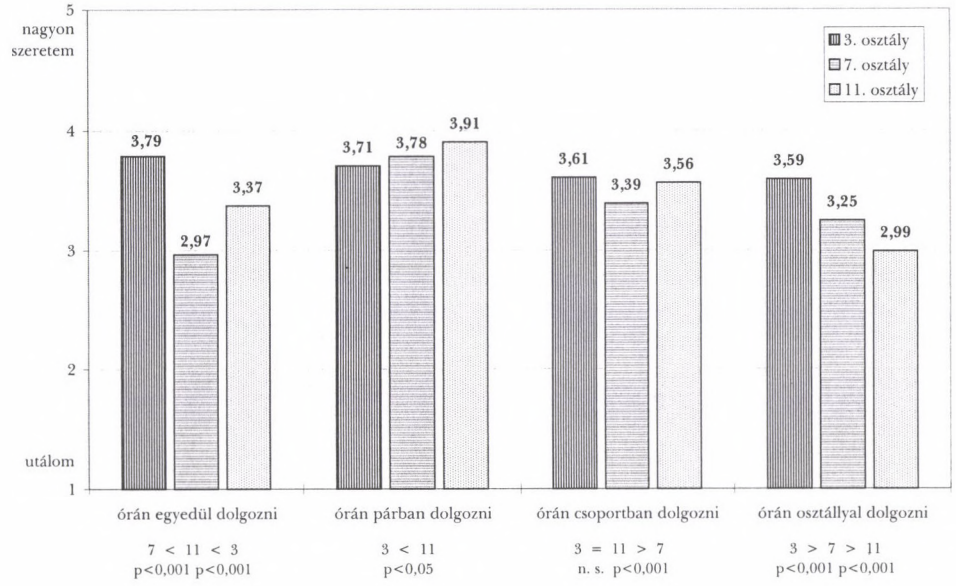
A tanulók túlterhelésének okai közt jelentős szerepet játszik a tanulási módszerek kérdése is, hiszen több kutató egyik fő forrásként említi meg az ismeretek passzív befogadását, az ésszerű tanulási módszerek hiányát. A téma vizsgálatánál egyrészt arra kérdeztünk rá, hogy az órai munkavégzés során milyen *tevékenységeket* végeznek szívesen a tanulók, másrészt az *otthoni tanulás* szokásait mértük fel.

Tanórai tevékenységek:



7. ábra. Tanórai tevékenységek kedveltségi sora

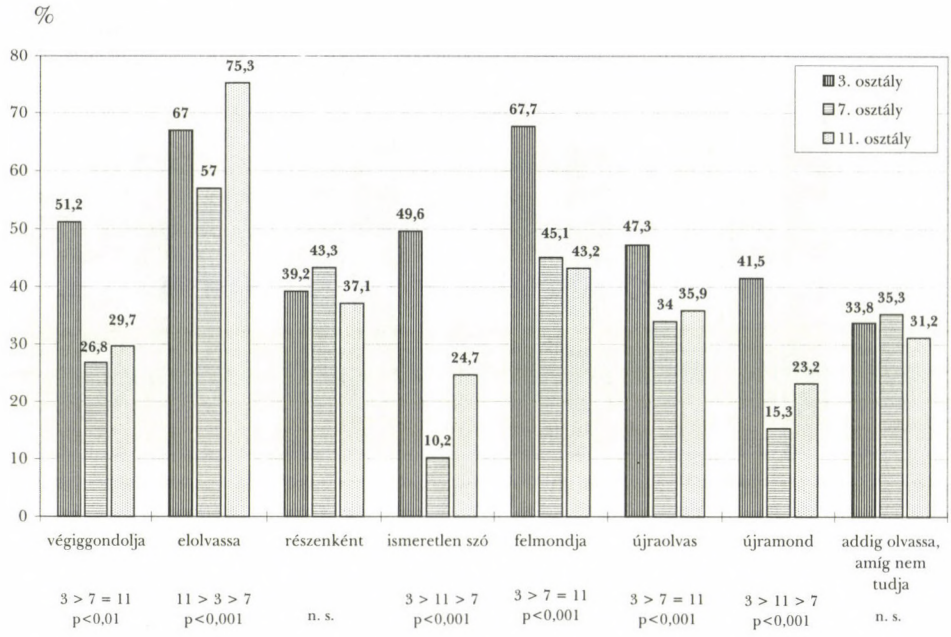
Az órán végzett tevékenységek közül a 3. osztályosaknál legnépszerűbb a manuális tevékenység, valaminek az elkészítése, barkácsolás és az olvasás. A barkácsolás népszerűsége fokozatosan csökken, órai keretben az olvasást mind a 7., mind a 11. osztály elutasítja, ugyanígy folyamatosan csökken a szóbeli feldolgozás, felelés népszerűsége is. A gondolkodás a 7. osztály számára a legkevésbé vonzó, a 11. osztály számára viszont ez a legkívánatosabb. Ez a 11. osztályt tekintve kedvező tendencia, de természetes is, ha figyelembe vesszük, hogy ezek Budapest nívósabb gimnáziumainak a tanulói. Minden életkori csoport számára legkevésbé vonzóak a figyelés és az írás, ezek közül is leginkább az írást utasítják el.



8. ábra. Tanórai munkaszervezési módok kedveltségi sora

A munkaszervezési módok közül az egyedül, párban, csoportban és egész osztállyal végzett munkát a 3. osztály egyformán kedveli, a 7. osztály egyértelműen a páros munkát szereti jobban, és a páros munka iránti igény a 11. osztályra még fokozottabbá válik. Ezzel szemben egyre inkább elutasítják a gyerekek az egész osztállyal végzett munkát. Az egyéni munka a 7. osztály számára a legkevésbé kedvelt; a 11. osztály számára újra valamennyire vonzóbb. A változás hátterében feltételezhetően az áll, hogy ennél a korosztálynál a gondolkodtató feladatok kedvelése és az ésszerűbb tanulási módszerek ismerete általánosabb, ami hatékonyabb egyéni munkavégzést eredményez.

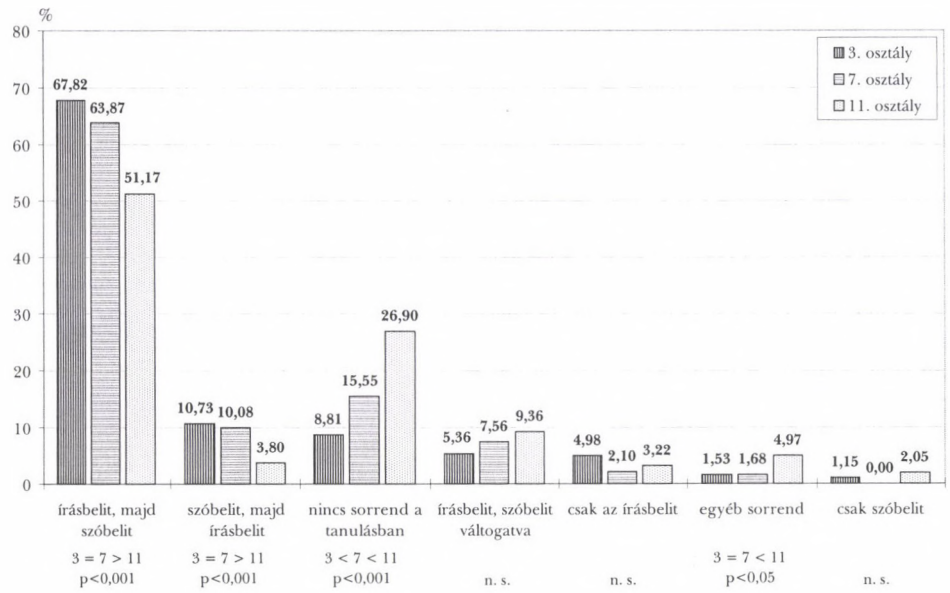
Otthoni tanulás jellemzői:



9. ábra. Szóbeli tanulásnál használt módszerek

A szóbeli tanulás módszerei általában fejlesztésre szorulnak a tanulóknál. A kívánatosnál kevesebb eljárást alkalmaznak a tananyag megtanulására. Míg 3. osztályban még a tanulók 50%-a használ kívánatos eljárásokat (tananyag előzetes végiggondolása, ismeretlen szavak kikeresése, felmondás, sikertelen felmondás esetén újra elmondás), addig az idősebbeknél az elolvasás és újraolvasás dominál, az értelmes tanulásra utaló végiggondolás és idegen szó kikeresése nélkül.

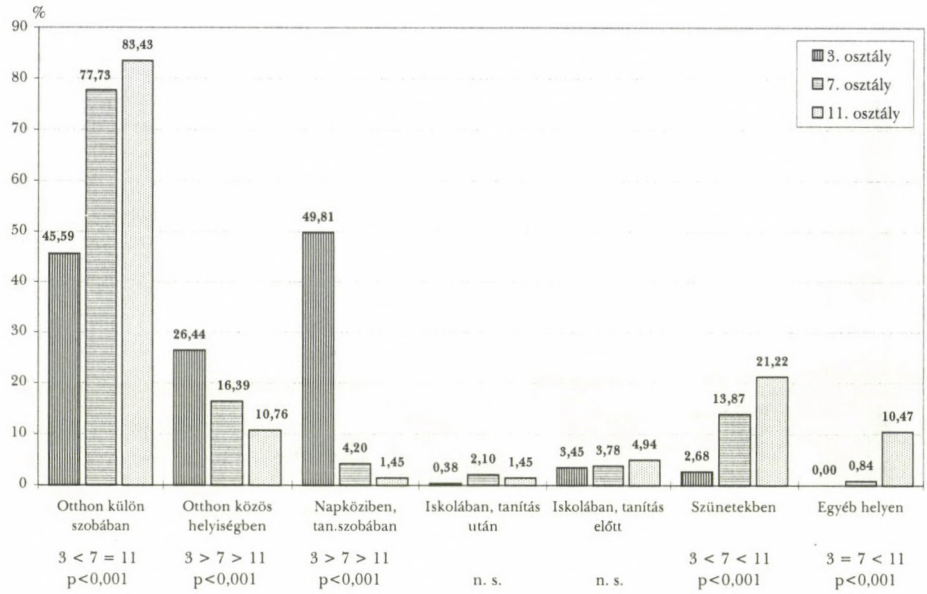
A délutáni tanulás megszervezésében és sorrendjében is találunk hiányosságokat. Alapvetően az írásbeli és szóbeli tanulás sorrendjére kérdeztünk rá, azt kérve a gyerekektől, hogy a rájuk legjellemzőbb formát válasszák ki. A kétféle tevékenység váltogatása, az írásbeli előtt a szükséges ismeret elsajátítása, majd a gyakorlati feladat közben a hiányzó információknak való utánanézés lenne kívánatos. Ez a gyerekeknek csupán 10%-ánál a leggyakoribb eljárás. Különösen a gyengébb képességű diákok esetén fontos a problémát hangsúlyoznunk, mivel náluk a túlnyomórészt frontális oktatás nem biztosítja a tananyag teljes megértését a tanórán. A gyerekek dominánsan az „előbb az írásbelit, majd a szóbelit" sorrendet követik.



10. ábra. Házi feladat elkészítésének módja

A feladatvégzés sorrendjének megválasztásakor feltételezhetően az motiválja a tanulókat, hogy az írásbeli hiányát bünteti az iskola. Ennek a leckekészítési sorrendnek az előfordulása az életkorral ugyan csökken, de ezzel nem lehetünk elégedettek, mert helyét az ötletszerű házifeladat-készítés váltja fel a tervszerű stratégia helyett.

A 3. osztályos gyerekek 55%-a, az idősebbek 60%-a készül előre következő napokra is, amire a zsúfolt napi terhelés miatt szükségük is van. A tananyag rögzítése szempontjából az lenne az optimális, ha a gyerekek az aznap tanultakat még frissen átismételnék, ami szükségszerűen azt eredményezné, hogy a gyerekek nem csak a következő napi anyaggal foglalkoznak. Hogy ezt nem teszik, pontosabban a tanulók közel fele biztosan nem teszi, arra nemcsak ez a kérdés szolgáltat indirekt bizonyítékot, hanem az is, hogy a tananyag szóbeli tanulását az írásbeli általában megelőzi, sőt, a szóbeli esetenként el is marad. Célszerű lenne az ellenőrzés módját úgy alakítani, hogy ne csupán az írásbeli – gyakorló – feladatokat kérjük számon, hanem az ennek hiányában előálló tudásbeli hiányosságokat is. Amíg a gyakorlat az, hogy az otthoni tanulás az osztályzatok büntető jutalmazó hatására történik, és a könnyen ellenőrizhető írásbeli feladat hiánya von maga után rossz osztályzatot, addig a gyerekek arra motiváltak, hogy egymásról lemásolják a leckét.



11. ábra. Tanulás helye

A tanulás helye is érdekes tanulságokat mutat. Míg a 3. osztályba járók 50%-a napközis, a 7. osztályban elenyésző a délután iskolában tanulók száma. Ezt érdemes összevetni azzal, hogy a 3. osztály tanulásában még nagyobb mértékben találjuk meg azokat az elemeket (pl. idegen szavak kikeresése), melyek az értelmes tanulás feltételei. Az életkor növekedésével viszont nő az órák közti szünetekben folytatott tanulás, 7. osztályban 14%, 11. osztályban már 21%!

A tanulási stratégiák alkalmazása hatékonyabbá teszi az otthoni tanulást, ami a jobb tanulmányi eredményekben mutatkozik meg. Ez az összefüggés minden iskola- és tagozattípus esetén fennáll.

2. táblázat. A tanulási módszerek és a tanulmányi eredmény összefüggése

	Tanulási módszerek átlagos száma	Korreláció a módszerek száma és a tanulmányi eredmény közt
3. osztály	3,98	0,149 $p<0,05$
7. osztály	2,67	0,142 $p<0,05$
11. osztály	3,00	0,190 $p<0,01$

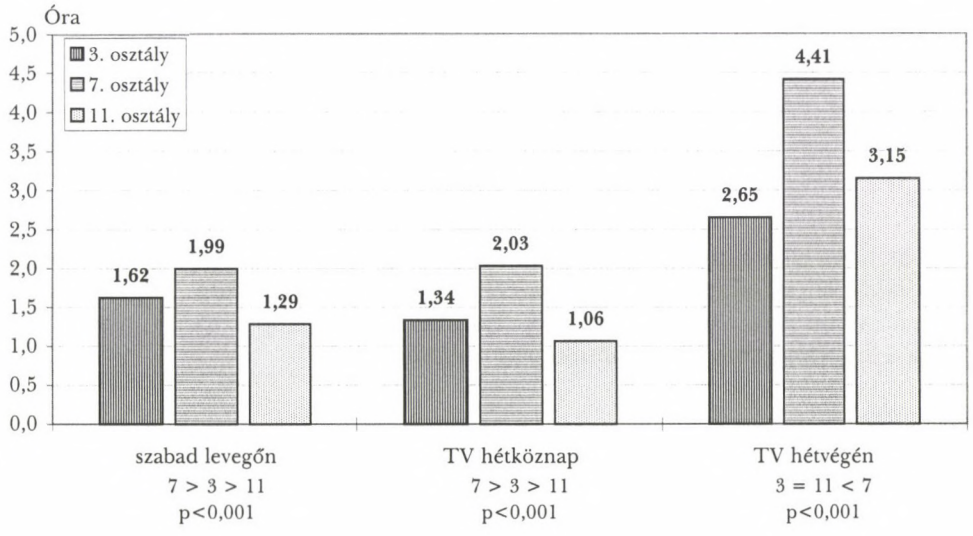
A 3. évfolyam tanulói használják a legtöbbféle módszert, míg a legszegényesebb eszköztárat a 7. évfolyamnál találtuk (Anova $p<0.001$).

A kedvező tanulási stratégiák kialakításában a szülők szerepe mutatkozik meghatározóbbnak. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekeinél jobb tanulási módszereket találtunk. Ez erőteljesen aláhúzza annak a jelentőségét, hogy az iskolának célszerű lenne a tanulási módszerek oktatására nagyobb figyelmet fordítani, mert a családi háttér szempontjából hátrányos helyzetű gyerekek csak az iskolától kaphatnak hathatós segítséget.

5. A szabadidő eltöltése

A szabadidő eltöltésében jelentős szerepet kap a televízió, különösen a 7. évfolyam fordít túlzottan sok időt erre a passzív időtöltésre, hétköznap két órát, míg hét végén közel 4,5 órát. A 13 éves korúakkal összehasonlítva a 17 évesek lényegesen kevesebb időt töltenek a képernyő előtt. Hasonlóan csökkenő tendenciát találtak az egyesült államokbeli tanulók szabadidő-eltöltését vizsgáló felmérések (LIEBERT, 1986; SCHICKEDANZ, HANSEN, FORSYTH, 1990). Ezek szerint a 13 évesek napi 4 órát töltenek tévénézéssel, míg a 17 évesek ennél lényegesen kevesebbet. Ezt a fokozottabb sportolással és a társas mező tágulásával magyarázzák.

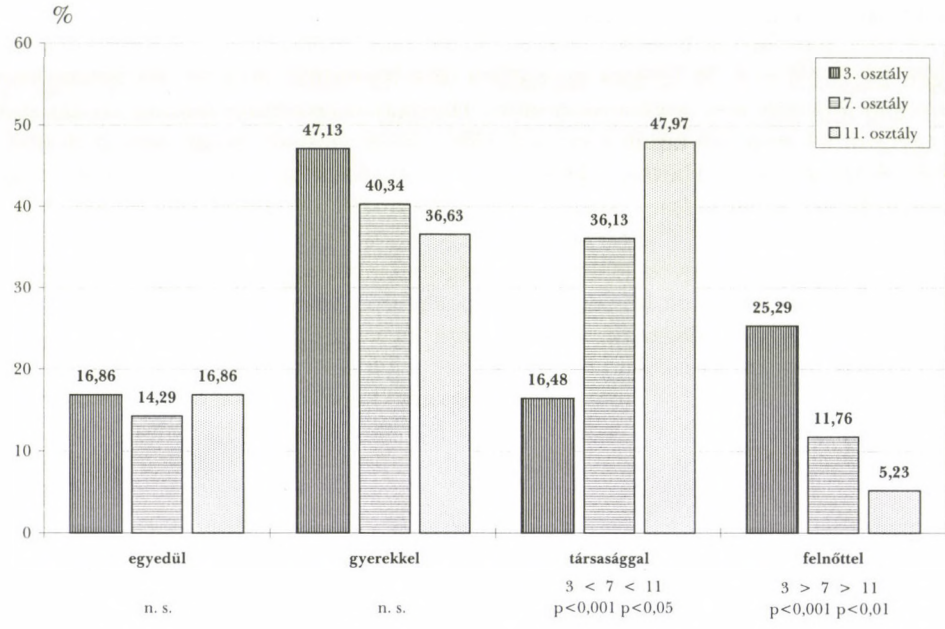
Az általunk mért egyéb jellemzőket végigtekintve joggal gondolhatunk arra, hogy a társas kapcsolatok bővülésén túl az általunk vizsgált minta esetén további tényezők is szerepet játszanak. Adataink szerint ez a korosztály sikertelenül tesz nagy erőfeszítéseket az iskolai követelmények teljesítésére. A 7. osztályos gyerekek növelik a délutáni tanulás mennyiségét, ugyanakkor iskolai bizonyítványuk romlik. Megnő az ideges tünetek száma, romlik a társaikhoz és az iskolához való viszonyuk minősége. Így nem csodálkozhatunk azon, hogy a tévét választják pihenésül.



12. ábra. Szabadidős tevékenységek

6. Társas kapcsolatok

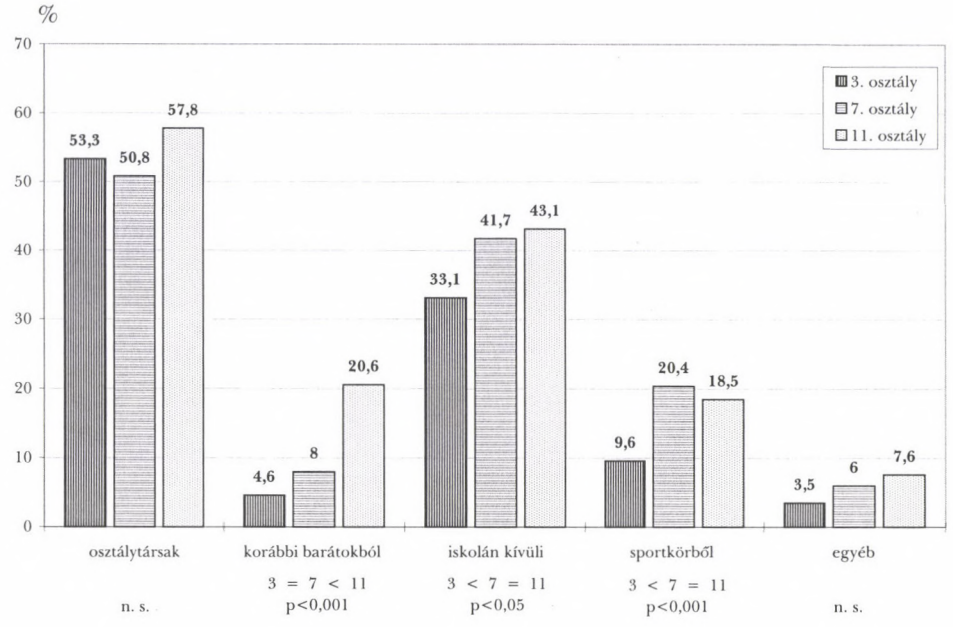
Kisebb korban a felnőttek – szülők, tanítók – nyújtotta biztonság, később egyre nagyobb súllyal a barátok, kortársak játszhatnak egyre nagyobb szerepet abban, hogy a személy kiegyensúlyozottnak érzi-e magát. A társas kapcsolatokhoz azonban időre is szükség van. A gyerekek előzőekben ismertetett terhelési szintje mellett indokolt feltenni azt a kérdést, hogy mennyi kapcsolata van a gyerekeknek, és milyennek ítélik ezeket a tanulók.



13. ábra. Kivel tölti el a szabadidejét?

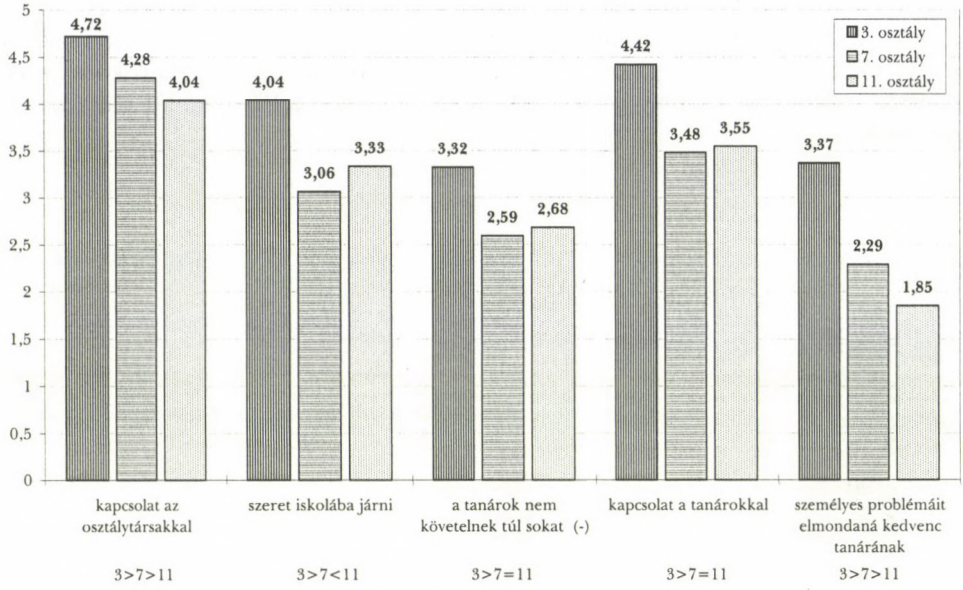
A társas kapcsolatokban természetes módon az életkorral egyre nagyobb szerepet játszanak a kortársak, míg a szülők szerepe fokozatosan csökken. Fel kell figyelnünk azonban arra a jelenségre, hogy mindhárom korcsoportban a tanulók kb. 15%-a a leggyakrabban egyedül tölti el a szabadidejét.

A szabadidő eltöltésében arra is rákérdeztünk, hogy kivel töltené szívesen a szabadidőt. A vágyott társak közt kiemelkedő helyet kapnak az osztálytársak és a testvérek. Sajnálatos tény azonban, hogy a nagyszülőknek és egyéb rokonoknak a szerepe rendkívül csekély. A gyerekeknek csupán 14,1%-a említi valamelyik nagyszülőt.



14. ábra. Milyen baráti köre van?

Baráti kört felmérésünk szerint elsősorban az osztálytársak jelentenek. A referenciacsoportok száma fontos mutató lehet arra, hogy mennyire támaszkodhat a kortársakra a gyerek és serdülő korú fiatal. A gyerekek felének (51,9%) csupán egyetlen baráti köre van, ami elköteleződést jelenthet olyankor is, ha a közvetített elvárások és értékek nem teljesen vonzóak az egyén számára. Az iskolai osztály jelentősége így még inkább megnő. Az életkor növekedésével nő a referenciacsoportok száma, 3. osztályban 1,04; 7-ben 1,28; és 11. évfolyamban is csupán 1,48 ($p<0,001$, illetve $p<0,01$).



15. ábra. Társas kapcsolatok és iskolához való viszony

A társas kapcsolatok érzelmi színezetét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy bár – mint korábban láttuk – a kortársak szerepe az életkorral nő, az osztálytársakhoz való viszonyt csökkenő mértékben ítélik a tanulók pozitívnak. Ezt a tendenciát akkor is kedvezőtlennek kell ítélnünk, ha az attitűdskála-értékek alapvetően pozitívak.

A tanárokkal való kapcsolata a 3. osztály tanulóinak még egyértelműen pozitív, míg a 7. és 11. évfolyamon egyaránt jelentősen rosszabb. A 7. és 11. évfolyam között nincs különbség. A tanár–diák kapcsolat személyes jellege kevéssé jellemző már a 3-osoknál is, és egyre kevésbé lesz az az életkor növekedésével. A tanárok követelményeit a gyerekek egyöntetűen túlzottnak találják. Ez a vélemény már 3. osztályban is megtalálható, de erőteljesen fokozódik 7. osztályra, s azonos szintűnek ítélik a 11. évfolyamba járók is.

7. *Iskolához való viszony*

Az iskolához való viszony megítélése a 7. évfolyam esetén a legkedvezőtlenebb, a 11. évfolyam értékei a 3. és 7. osztály közt helyezkednek el. Ebben nyilván szerepe van annak, hogy a jegyekben kifejezett tanulmányi eredmények is ezt a trendet követik, legjobbak 3. osztályban és leggyengébbek 7. osztályban.

8. A tanárok véleménye

Vizsgálatunkban arra is választ kerestünk, hogy az ismertetett problémákat milyen mértékben ismerik fel a tanárok, s hogyan vélekednek azokról. Likert-skálán ítéltettük meg a tanárokkal az egyes diákok tulajdonságait, egészségi állapotát, terhelési jellemzőit. A tanárok véleményében figyelemre méltónak és elgondolkodtatónak találjuk, hogy mennyire nyilvánvaló számukra a fentiekben elemzett összefüggés a terhelés, kedvetlenség és az egészség kapcsolatáról.

A legnagyobb veszélyt abban látjuk, hogy a gyerekek fáradtságból és kudarcélményből fakadó tüneteit érdektelenségnek értelmezi a környezet, vagy a teljesítményt azonosítja az érdeklődéssel.

Mind a három életkori csoportban pozitív összefüggést találtunk a tényleges tanulmányi eredmény és a gyerek érdeklődőnek minősítése közt (3. o.: r = 0,59; 7. o.: r = 0,44; 11. o.: r = 0,42), valamint az egészségi állapot és az érdeklődés közt (3. o.: r = 0,44; 7. o.: r = 0,23, 11. o.: r = 0,21). Ez azt jelenti, hogy a szerényebb képességek miatt gyengébb tanulmányi eredményű gyerekeket egyszerre sújtja a tanulmányi kudarc és a tanárok kedvezőtlen véleménye.

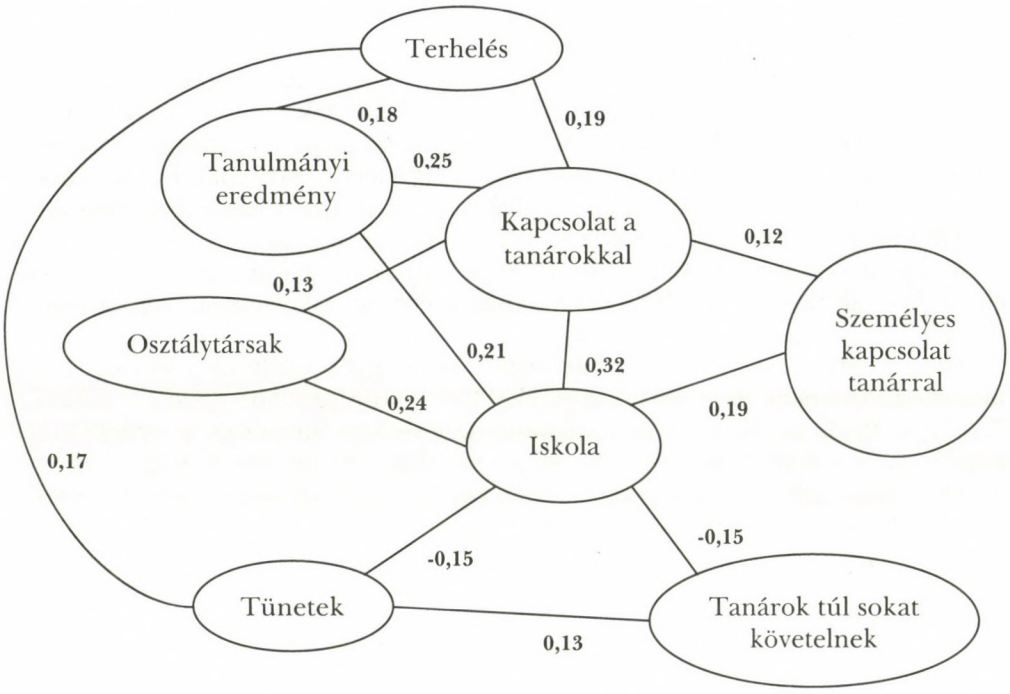
9. Az iskolához való viszonyt meghatározó tényezők: összefüggések a terhelés, a társakhoz és tanárokhoz való viszony és a pszichoszomatikus tünetek közt

Diszkriminancia-analízist végeztünk annak vizsgálatára, hogy az iskolához való viszony alakulásában az egyes tényezők mennyiben játszanak szerepet. Négy kérdéskört találtunk jelentősnek. Elsősorban a tanár–diák viszony játszik szerepet, ennek alakulásában viszont mindkét fél számára fontos a tanulmányi eredmény (vagy eredménytelenség) alakulása.

Az első faktorcsoporttal elsődlegesen összefüggő kérdések:	r
jó kapcsolat a tanárokkal	0,698
személyes problémáit elmondaná kedvenc tanárának	0,506
tanárok túl sokat követelnek	- 0,352

Ez a dominánsan a tanárokhoz való viszonnyal jellemezhető kérdéscsoport magyarázza az iskolához való viszony varianciájának 91,1%-át. Ez ugyan szoros korrelációt mutat a kortársakhoz való viszonyhoz is, de ez utóbbi független szempontként is megjelenik a diszkrimináció-analízisben. A kötött elfoglaltság mennyisége, a pszichoszomatikus tünetek és a kortárs kapcsolatok a további három elkülöníthető szempont.

Az iskolához való viszony számos tényezőtől függ, ezek közül az életkor hatását kiiktattuk az elemzésből. A 16. ábra a legjelentősebb szempontokat ábrázolja a parciális korrelációs értékek feltüntetésével.



16. ábra. Az iskolához való viszonyt meghatározó tényezők

A gyerekek iskolai közérzete szempontjából a tanárok szerepe meghatározó. Ők azok, akik a követelményeken keresztül a terhelés szintjét elsődlegesen befolyásolják. A külső szabályozók, felvételi követelmények és nem utolsósorban a szülők elvárása következtében nem egyedül rajtuk múlik a követelmények alakulása, mégis kulcsszerepük lehet a fáradás, helytelen napirend, tünetképződés, teljesítményzavarok hibás kör megszakításában. A terhelés csökkentésének módját elsősorban nem a tananyag mennyiségi csökkentésében látjuk. Egyrészt az értelmes tanulási módszerek elsajátíttatását tartjuk fontosnak, másrészt az iskolai tanulásban az aktív elsajátítást biztosító, felfedező, gondolkodtató, a gyerekek együttműködésére építő munkaformák fokozottabb alkalmazását tartjuk kívánatosnak. Harmadsorban a társas támogatottság javítását tartjuk fontosnak. Mind a kortársakkal, mind a felnőttekkel kialakított kapcsolatok fontos szerepet játszhatnak ennek elérésében. A tanárokkal való jó viszony kialakításának egyik összetevője lehet az, hogy a tanulóknak akkor is legyen módja jóban lenni a tanárával, ha az adott tárgyból gyengébben teljesít.

A kutatás elvégzéséhez a Népjóléti Minisztérium „Gyermekek és ifjúság egészségfejlesztését szolgáló programok támogatására" kiírt pályázat (1996–1998) és a KOMA (1998–99) pályázati támogatása nyújtott anyagi támogatást.

IRODALOM

ASZMAN A. (szerk. 1997) Iskolás gyermekek egészségmagatartása 1986–1993. Országos Gyermek-egészségügyi Intézet, NEVI

ASZMAN A., FRENKEL R., KAPOSVÁRI A., SZABÓ T. (1997) *Felsőoktatás, értelmiség, egészség.* Magyar Egyetemi, Főiskolai Sportszövetség, Budapest

BANNISTER, B. A. (1988) Past-infectious disease syndrome. *Postgraduate Medical Journal, 64,* 559–567.

FARAGÓ M. (1986) *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban.* Tankönyvkiadó, Budapest

GAZSÓ F., PATAKI F., VÁRHEGYI GY. (1971) *Diákéletmód Budapesten.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

GERÉB GY. (1962) *Kísérletek a fáradás lélektana köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest

KULCSÁR ZS. (1998) *Egészségpszichológia.* Eötvös Kiadó, Budapest

LEGÁNYI GY. (1905) *Az oktatás egészségtana különös tekintettel az elemi és középiskolai megterhelésre.* László Nyomda, Debrecen

LIEBERT, R. M. (1986) Effects of television on children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 7,* (1) 43–48.

A művelődésügyi miniszter 4. sz. módszertani levele az általános iskolai tanulók túlterhelésének megszüntetéséről (1961) In *A művelődésügyi miniszter 126/1961. M.K. 10/M.M. számú utasítása az általános iskolai tanterv módosításáról.* Tankönyvkiadó, Budapest, 31.

SCHICKEDANZ, J. A., HANSEN, K., FORSYTH, P. D. (1990) *Understanding Children.* Mayfield Pub. London, Toronto

SOMOS L. (1962) *A túlterhelés elleni küzdelem didaktikai problémái.* Borsod M. Nyomda, Miskolc

SZIRMAI J. (1885) *A túlterhelés és a Herbart-Zilleristák.* Franklin, Budapest

VEKERDY T. (1989) *Az óvoda és az iskolai évek – a pszichológus szemével.* Tankönyvkiadó, Budapest

VERMEIL, G. (1987) *La fatigue a l'école.* ESF Paris

WALTER GY. (1901) *Az iskolai munka és pihenés.* Az Országos Katholikus Tanügyi Tanács Budapesten, 1901. június 26-án tartott ülésén felolvasta. Stephaneum Nyomda, Budapest

LEVEL OF BURDEN, PHYSICAL AND PSYCHICAL HEALTH AND SOCIAL RELATIONSHIP OF SCHOOLCHILDREN

N. KOLLÁR, KATALIN–MARTONNÉ TAMÁS, MÁRTA–PORKOLÁBNÉ BALOGH, KATALIN–GYENEI, MELINDA

In our investigation we studied the physical and psychical health of pupils related to their burden, agenda, learning methods, achievement and their social relationship.

The number of health and psychical problems of pupils is increasing in Hungary. We suppose that the main cause of these problems is overburden. There are two causes for this overburden: the high level

achievement as the main goal of the education and the selection in several levels. We studied the level of burden caused by school in the different pedagogical programs. The sample consists of homogeneous groups. We asked 843 pupils and their fore-masters of primary and secondary schools in Budapest. The sample was taken of three age groups. We investigated the characteristics of the average scholars and the scholars of the best schools. The daily burden is considerable, and it increases with age. Irregular and unhealthy eating and sleeping habits, insufficient and inexpedient learning methods are consequences and also causes of burden.

The main result of the burden is the increase of psychosomatic symptoms with age. The most frequent symptoms are nervousness, sweat of palm, headache *and* bad mood.

The teacher-pupil relations and also relations between pupils deteriorates with age, and this deterioration correlates with the burden. The relation to their teachers is more problematic with pupils having weak learning results, and this relation determines their attitude to school.

On the basis of our results we look for methods for reducing the problems of pupils.

Key words: *burden, way of life, free time, learning habits, social relationship, psychosomatic symptoms, school*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 429–441.

A KIÉGÉS JELENSÉGE PEDAGÓGUSOKNÁL

PETRÓCZI ERZSÉBET

JATE, Pszichológia Tanszéke, Szeged
E-mail: Petroczi.Erzsebet@edpsy.u-szeged.hu

FAZEKAS MÁRTA–TOMBÁCZ ZSUZSANNA–ZIMÁNYI MÁRIA

ÁNTSZ Csongrád Megyei Intézete
E-mail: info@antszcsm.hu

A szakirodalomban egyre többet találkozunk a kiégés jelenségével. Szinte minden foglalkozásban megjelenhet, de nem mindegy, hogy emberekkel vagy tárgyakkal dolgozik-e az illető. A gép a „kiégett" dolgozó keze alatt is működik, de ha a pedagógus kedv nélkül tanít, az nem marad hatás nélkül a munka „tárgyára" sem: a pedagógus modellszerepe igen fontos a diákok számára. Ha a pedagógust nem érdekli, amit tanít, a tanulók érdeklődését sem tudja felkelteni. Ha nem készül föl a foglalkozásokra, akkor a diákok aktiválása sem sikerül. Ha a tanár lehangolt, a tanulók is kedvetlenné válnak. Ha hosszabb időn át vannak kiégett pedagógussal kapcsolatban, a diákok hamarabb mutatják a kedvetlenség, a fáradtság, a rezignáció jeleit.

A kiégés évek hosszú során, fokozatosan alakul ki. Kezdetben a korai, pszichés tüneteket, jelzéseket az emberek többnyire nem veszik komolyan, bagatellizálják. A későbbiek során akár testi zavarok is jelentkezhetnek. A cikkben közel 500 pedagógussal végzett, kérdőíves vizsgálat eddig feldolgozott eredményeiből közlünk néhány igen figyelemre méltó adatot. Kutatásunk célja, hogy felhívja a társadalom figyelmét a kiégés jelenségének problematikájára, elősegítse a megelőzést, továbbá bátorságot adjon ahhoz, hogy időben segítséget keressenek azok a kollégák, akik felfedezik magukon a kezdeti jeleket.

Kulcsszavak: *foglalkozási stressz, kiégés, pszichés és testi tünetek, megelőzés*

BEVEZETŐ

A kiégésszindróma (burnout) krónikus emocionális megterhelések, stresszhatás nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok, elvesztésével jár, s melyet a

saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek (FEKETE, 1991). A burnout (kiégési) szindrómával az 1970-es években kezdtek el foglalkozni a szakirodalomban.

Az eddigi tapasztalatok szerint azok az emberek tartoznak a veszélyeztetett csoportba, akik viszonylag hosszú időn át emberekre irányuló, állandó koncentrálást és érzelmi igénybevételt követelő munkát végeznek, és munkájuk során nem túl gyakran számíthatnak egyértelmű, gyors, látványos eredményekre. Mindehhez kevés visszajelzést kapnak az eredményességről, tehát kevés a sikerélményük. Tünetei lehetnek a fizikai kimerültség, az empátiás készség teljes elvesztése. A kiégés következményei lehetnek a gyakori hiányzás, a munkahelyek sűrű váltogatása, alkohol vagy egyéb drogfüggőség, pszichoszomatikus panaszok kialakulása, betegségbe menekülés, szaporodó, családon és baráti körön belüli vagy munkahelyi konfliktusok.

A humán szférában dolgozókra hatalmas nyomás nehezedik a tekintetben, hogy munkájukat hibátlanul végezzék, és a diákokkal, szülőkkel való foglalkozást erős emocionális involváltság jellemzi. BAGDY EMŐKE (1994) szerint a pedagógusnak gyakran eszményítő elvárásrendszernek kell eleget tennie: ezek közé tartozik az atmoszféra, a biztonságteremtés képessége, a megértő magatartás, a magas fokú intelligencia, valamint a jó apai és anyai képességek megléte.

A tanári pályára jelentkezők szelekciója és közérzete a képzés sajátosságain kívül nagymértékben függ a társadalom anyagi és szociális megbecsülésétől, presztízsviszonyaitól. A pedagógus személyiség- és viselkedésproblémái közé tartoznak a foglalkozási ártalmak, így többek között a kiégettség egyre növekvő problémája – írja a Pedagógiai lexikon (1997).

Egy iskola életét, munkáját jelentős mértékben befolyásolja az ott dolgozó pedagógusok közérzete, hangulata. A kiégés megjelenése nagymértékben kihat az iskola klímájára. A kettő összefüggését vizsgálta H. KNAUDER (1996). Megállapításai szerint a „kiégett pedagógusok" nem mutatnak valódi érdeklődést a diákok iránt, úgy kezelik őket, mint tárgyakat. Knauder véleménye szerint, ha ez a helyzet előáll, akkor a diákok is átveszik tanáraik magatartásmódját, és ez az egymás közötti negatív viselkedésben realizálódik. A „kiégett" pedagógus nem képes a tanulók kívánságaira, szükségleteire és érdeklődésére figyelni. Képtelen rugalmasságot tanúsítani egy elfelejtett házi feladat vagy a felelés közbeni leblokkolás esetén. A pozitívabb tanár–diák kapcsolat érdekében a diákok gyakran megpróbálnak tenni valamit. Ám nem szabad elfelejteni, hogy a diákok ilyenkor „kényszerhelyzetben" cselekszenek, és semmi garancia nincs arra, hogy a kívánt siker bekövetkezik. A személytelen kapcsolatot fenntartó „kiégett" tanártól a diákok eltanulnak egy lényegesen alacsonyabb szintű szociális magatartást, illetve egy felszínesebb szociális kapcsolatrendszert.

A stressz, a napi bosszúság, a siker bizonytalansága mint környezetspecifikus tényezők a pedagóguspályán – közvetlenül befolyásolják a kiégést. A foglalkozás deformálhatja az embert. A folyamatos időprés, a tanulókkal való interakció során megjelenő problémák, az apró, de állandóan visszatérő bosszúságok, a sok kicsi banális dolog egy idő után összegződik, és befolyásolja az oktatási és nevelési intézmény légkörét. Ausztria Salzburg tartományában történt felmérés alapján a

tanárok negyede érzi magát rosszul, pszichés, illetve pszichoszomatikus panaszokkal küszködik. Ezeknek a tanároknak sürgős segítségre lenne szükségük. A szerzők szerint a kiégés nemcsak személyes szenvedést okoz, hanem komoly következményei vannak népgazdasági szinten is (GAMSJAGER, SAUER, 1996).

R. S. GUGLIELMI és K. TATROW (1998) szerint a jövőbeni kutatásoknak nagyobb figyelmet kell fordítani a pedagógusok heterogenitására, miközben a tanári stressz okozati modelljét vizsgálják. Azok a tanárok, akik zsúfolt osztálytermekben problematikus diákanyaggal dolgoznak, továbbá kicsi a beleszólásuk az iskola ügyeibe és alig van lehetőségük arra, hogy az iskolával, osztállyal kapcsolatos döntéseket befolyásolják, nagyobb kockázatnak vannak kitéve a stresszel kapcsolatos megbetegedések terén, szemben azzal a helyzettel, amikor magas követelményeknek kell eleget tenni, ugyanakkor van kontrolljuk a munkájuk felett.

ANNA-KATHARINA SZAGUN (1991) más jellegű összefüggéseket vél felfedezni a kiégés problematikája mögött. A tanárszakos hallgatókat elméleti beállítottságú oktatók tanítják az egyetemen, akik nem rendelkeznek iskolai gyakorlattal, nem az iskolai gyakorlaton keresztül jutnak el az egyetemre dolgozni. A fiatal, kezdő pedagógusok gyakran rengeteg elméleti tudással a fejükben, nagyon magas mércével és önelvárásokkal, de kevés gyakorlati kompetenciával rendelkeznek. Véleménye szerint ezek a fiatal pedagógusok szükségszerűen kétségbeesett és reménytelen helyzetbe kerülnek. A tanulók egy része súlyos fegyelmezettségi és életproblémákkal küzd. A tanárokat a tananyag átadásra képezték ki, ami nem ritkán háttérbe szorul a sok fegyelmezési és „terápiás" teendő mögött. Ördögi körbe kerülnek a pedagógusok – magas elméleti kiképzés és elvárás mellett a gyakorlati inkompetencia, mind a pedagógusok, mind a tanulók részéről komoly frusztrációhoz vezet.

A VIZSGÁLAT CÉLJA, MÓDSZERE

Vizsgálatunkban a hazai pedagógusok közérzetét, a kiégés létrejöttében szerepet játszó tényezők jelenlétét vizsgáltuk interjús és kérdőíves módszerrel. A kutatást 1998–99-ben végeztük a Csongrád Megyei ÁNTSZ Egészségvédelmi Osztályával közösen.

Nézzünk először néhány interjúrészletet, amelyek a kiégéshez vezető folyamat lehetőségére utalnak:

> „Annak ellenére, hogy nagy lelkesedéssel indultam a pályán, mégis a változtatáson töröm a fejem, most 10 év tanítás után. Van egy mellékfoglalkozásom, ami felé egyre inkább orientálódom, ahol közalkalmazotti státusból önállóvá lehetek. Az igazgatómmal nincs semmi problémám, sőt én azon kevesek közé tarozom, aki kevés pénzzel is beéri, mert a férjem tudja biztosítani a család számára az anyagi hátteret. A fő okom, ami egyre érzékenyebben érint – az a társadalmi elismerés hiánya. Fáj az, hogy nem becsülik meg az igen szerény bérért végzett munkámat, lekicsinylően kezelnek. Lassan társaságban már meg sem említem, hogy pedagógus vagyok. Rögtön

jönnek a példáikkal, hogy mennyire megvan a véleményük a tanárokról, mert az ő gyerekével is így-úgy bántak. Vagy utazom a buszon és hallom, hogy szidják a pedagógusokat. Ehhez a média is nagyban hozzájárul, hiszen teljesen félrevezető adatokat közölnek a fizetésemelésünkről. Az emberek nincsenek tisztában azzal, milyen kevés pénzért mennyire sokat dolgozunk, és a szabadságunk is jóval kevesebb, mint gondolják. Mindezek most már egyre érzékenyebben érintenek. Az iskolánkban nem nagyon látom megvalósulni a demokráciát sem. Meghallgatják ugyan az embert, de a döntésekben nem látszódik a véleményünk. Pont ezért nem szeretem a munkaértekezleteket sem, mert hiába ülünk ott, nem változik semmi. Haladni pedig apránként lehetne, mindig változtatni egy kicsit. Ezek a gondolatok mostanra értek meg bennem igazán, hisz eddig nem foglalkoztam a változtatás gondolatával, de mára úgy érzem, ennek hamarosan be kell következnie."

Egy 38 éves pedagógusnő vallomása, ő már a megjelent tüneteiről is szót ejt.

„Az egészségtelen szelekció kapcsán eltolódtak az arányok. Az én osztályomban például túl sok az alulmotivált, szorongó, agresszív, sérült, antiszociális, gyengébb képességű gyermek. Nem túlzok, ha azt mondom, hogy csak ilyenek vannak. A diákok nem tudják, hogy mit akarnak a jövőben. Könnyű, gazdag életet munka nélkül, mert a tanulás – az egyik diákom fogalmazott így – nagyon »pepecs« munka. A legnagyobb nehézség, hogy figyelmetlenek egymás, a tanár, illetve a tantárgy iránt. Például az olvasás nagyon sok gyermek életéből kimarad. Lassan már csak a képeket kell tanítani, mert elfelejtenek olvasni. Ezekkel a gondokkal az iskola és a tanár már nem tud egyedül megbirkózni. Emellé jön még az, hogy a gyengébb tanulókon a pozitív változást nem értékelik, csak a gyerekek versenyeredményei után ítélik meg a tanár munkáját. Pedig a jó tanulók eredményessége gyakran a gyerek és a szülő odafigyelését tükrözi leginkább. Az anyagi és a társadalmi elismerésről már szólni sem érdemes. Ahhoz, hogy megéljek a családommal, rendszeresen takarítást vállalok. Így aztán szinte mindig fáradt vagyok és kialvatlan. Gyakran van gyomorégésem, gyomorgörcsöm, bár tudatosan próbálok ezen segíteni meditációkkal, mert tudom, hogy ez nálam pszichikai eredetű. Az iskolai hangzavartól gyakran fáj a fejem, türelmetlenebb vagyok. A sokszor általánossá váló fáradtságérzés valószínűleg abból is adódik, hogy a legtöbbször feszülten alszom."

A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

A pedagógusokat leginkább érintő stresszorténeyezők vizsgálatára kérdőívet állítottunk össze. A kérdőív első részében S. SCHWARTZ izraeli értékkutató Magyarországon már alkalmazott értékvizsgálatából* kiemelt öt item segítségével az általá-

* A kérdőívet – a szerző elvi engedélye alapján – Vajda Zsuzsanna bocsátotta rendelkezésünkre.

nos közérzetet igyekeztünk feltárni. A kérdőívnek ebben a részében érzések, hangulatok kerültek felsorolásra és a vizsgált személynek azt kellett megjelölni, hogy az elmúlt néhány héten érzett-e hasonlót, illetve egy kilencfokú skálán bejelölni, hogy elégedett vagy elégedetlen az életével általában, valamint a család jelenlegi anyagi helyzetével. A kérdőívnek ezzel a részével az volt a célunk, hogy azonosítsuk a foglalkozáson kívüli stresszorokat – képet kapjunk az általános közérzetről. A következő blokkban a munkahelyen előforduló stresszorokat közül kellett választani – mennyiben jelentenek kellemetlenséget, nehézséget a kérdőívet kitöltő számára. A válaszadók négyfokú skálán jelölték be, melyikkel milyen fokon értenek egyet (egyáltalán nem, nem túlságosan, jórészt igen, nagymértékben). A továbbiakban a kérdőívben a tantestülettel kapcsolatos kérdések szerepeltek (légkör, szervezeti probléma, esetleges kutatómunka). Megkérdeztük, foglalkoztatja-e a pálya elhagyásának gondolata, illetve, ha ismer kollégákat, akik már más területen dolgoznak, mik voltak a pályaelhagyás okai. Végül az utolsó blokkban a vizsgált személy adatai, a kérdőív értékeléséhez szükséges viszonyítási pontok szerepeltek (a kitöltő neme, életkora, hány éve van a pályán, mennyi a havi nettó fizetése, főállás mellett végez-e és ha igen, milyen jellegű mellékmunkát a megélhetéséért).

A kérdőívet több mint 500 pedagógus (98 óvónő, 225 általános iskolai, 78 szakközépiskolai, 75 gimnáziumi tanár, 8 kollégiumi nevelő, 24 gyermekvédelem területén dolgozó pedagógus) töltötte ki. Végül 489 kérdőív adatait dolgoztuk fel, mert akadt köztük néhány, amely csak részben volt kitöltve és így értékelhetetlennek bizonyult.

A vizsgálati minta: megyei jogú városból származik a kérdőívek 42%-a, városból 31%, községből, faluból 27%. A kérdőívet kitöltő pedagógusok 23%-a 21–30, 30%-a 31–40, 35%-a 41–50, 11%-a 51–60 év között oszlott meg, 1% 61 év feletti volt.

A KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

Elsőként talán érdemes szót ejteni arról, hogyan alakul a család anyagi helyzetével való elégedettség, illetve elégedetlenség, továbbá az életével általában való elégedettség, illetve elégedetlenség:

A család anyagi helyzetével a kitöltő *pedagógusok 62%-a* különböző mértékben bár, de *elégedetlen* és mindössze 21% elégedett. A saját életével való elégedettség terén jobb a helyzet: 53% elégedett és 26% elégedetlen.

Skandináv kutatók modellje szerint két tényező hat ki negatívan a személyiségre. Az egyik a munkakövetelmények (terhelés, feszített munkatempó stb.), a másik a döntési szabadság, illetve az autonómia hiánya (GUGLIELMI, TATROW, 1998).

SZÍJÁRTÓ IMRE (1994) véleménye szerint két kialakulóban levő pedagógusmagatartás figyelhető meg: „Az egyik a kisemmizett kisemberé, aki alulnézetből szemléli, hogy felette és nélküle miként intéződnek a nagy ügyek. A másik reakció a »becsukom magam mögött az ajtót a csengetés után, az óra az enyém, abba nem

szólhat bele senki« magatartása... az iskola és a tanár függetlensége ma a magárahagyottság függetlensége. Az iskola ma a rossz szabadság birodalma."

Vizsgálatunkban az *intézmény vezetése* részéről leggyakrabban jelentkező stresszorténye zők, az ötletek megvalósulásának hiánya (a kitöltő pedagógusok 70%-a jelölte meg), továbbá a tájékoztatás, eligazítás hiánya (58%), az oktatásban történő változások (56%), illetve a nem megfelelő szakember-ellátottság (51%), nehézkes ügyintézés intézményen belül és kívül (50%). A nagy követelmények, elvárások mellett a döntésekbe való beleszólás korlátozott lehetőségei is komoly kockázati tényezőt jelentenek a stresszel kapcsolatos megbetegedésekre.

Természetesen komoly stressztényezőt jelent a beosztottak számára, ha az igazgató igazságtalan, kicsinyes, az adminisztratív és szervezési dolgokat túlhangsúlyozza, ha a vezető kedvencei nyomást gyakorolnak a többiekre stb.

Ugyanakkor a vezetés részéről jelentkező hiányosságok egy részére talán magyarázatot ad a következő, 33 éve a pályán lévő gimnáziumi tanár interjújából kiemelt idézet, aki öt évet igazgatóként is dolgozott:

> „Az igazgatóság idején heti két órában tanítottam, de ezt a két órát sem tudtam nyugodtan megtartani. Az iskola pedagógiai irányítása helyett a fenntartás gondjai emésztették fel energiámat. A működés biztosítása érdekében talpalni kellett. Ekkor decentralizálták a szegénységet."

A pedagógus szavaiból kitűnik, hogy az igazgatósága idején olyasmit volt kénytelen csinálni, amihez korábban legfeljebb jó vagy rossz mintát látott, de a képesítése nem ehhez volt.

A *társas támogatás* olyan kapcsolatrendszert jelent, amely pozitív hatással van az egyénre. Egyrészt az érzelmi megnyilvánulásból, tetszés- vagy szeretetnyilvánításból, tiszteletből affektív értelemben „profitálunk", pszichés nyereséget kapunk. Másrészt megerősítés: egy pozitív érzelmi kapcsolat kognitív szinten megerősít bennünket saját énképünkben, hitünkben. Harmadrészt fakadhat belőle konkrét vagy kevésbé konkrét juttatás, gyakorlati segítség, amely lehet anyagiak vagy információ adása, tanács, idő. A társas támogatottság érzése jelentheti azt a potenciális lehetőséget, hogy „amikor szükségem lenne rá, kapnék segítséget" (PIKÓ, 1995).

A pedagógusok személyiségét a mindennapi munka során érzelmileg erősen igénybe veszi, tehát nem mellékes, hogyan alakul a társas kapcsolatrendszere. Igen jelentős arányban jelenik meg stresszorként a jelzésekre nem reagáló vezetés mellett (a vizsgálatban részt vevő pedagógusok 64 százalékánál) a munkatársak közötti együttműködés hiánya (58%), a kollegák őszinteségének hiánya (58%), az elismerés hiánya a vezetés részéről (54%), a vezetőkkel való egyet nem értés (53%) stb., továbbá a tanulók tiszteletlen magatartása (70%), a gyermekek agresszivitása (67%), csúnya beszéde (65%), a saját család háttérbe szorulása (64%), a szülőkkel való konfliktusok (51%).

Egy 18 éve a pályán dolgozó középiskolai tanárnő véleménye:

„Az anyagi, erkölcsi megbecsülés csökkent, és ebből következik, hogy a társadalom hogyan értékeli a pedagógus munkáját. Ma szinte nem veszik emberszámba a pedagógust, nincs tisztelet sem a szülő, sem a gyerek részéről. A gyerekek sem embernek tekintik a pedagógust, hanem egy kiszolgáló gépezetnek. A tudás értéke is csökkent, társadalmilag leértékelődött. A gyerekek úgy látják, hogy boldogulásuk nem a tudás mennyiségétől függ, hanem a pénztől – mennyire tudnak ügyeskedni, másokat átverni, lopni, csalni, hazudni. A gyerekek a kisebb ellenállás irányába szeretnek menni. Tanulni, elvárásoknak megfelelni nem szeretnek, ha kudarc éri őket, a hibát a tanárban keresik, nem magukban. A szülők ebben meg is erősítik őket, azt hallják: „ó, az a hülye tanár!" A gyerekekben nő az egymás iránti közönyösség, nem törődnek egymással, önzőek, durvák, a közösségi munkára nem hajlandóak. Véleményük szerint a tanár szervezzen, amit aztán jól meg lehet bírálni."

Okkal feltételezhetjük, hogy a pedagógusok számára indokoltan jelennek meg stresszorként az alacsony fizetések (71%), az elmaradt jutalmazások (65%) és a társadalmi elismerés hiánya (62%). A Munkaügyi Minisztérium kimutatásából megtudhatjuk, hogy például egy beosztott közgazdász átlagos havi keresetét 100%-nak véve a középiskolai tanár keresete 55,79%, az általános iskolai pedagógusé pedig 46,3%. Ha a középiskolai tanárok átlagos fizetését vesszük 100%-nak, a gazdasági szervezetek vezetőinek fizetése 267,5%, a műszaki részegységek vezetőié 177,9%, a számviteli részegységek vezetőié 197,4%, az agrármérnököké 131,2%, a vájároké 149,4%, a mozdonyvezetőké 114,3%, s a nyomdászoké is 109,1%, az általános iskolai pedagógusoké viszont 83,1% (BALLA, 1998).

Kétségkívül nem független a jövedelmi viszonyoktól, hogy amíg a pályán eltöltött első 10 évben a férfiak 11%-ban képviselik nemüket (ami természetesen messze nem az ideális), addig a 11–20 éve pályán lévő pedagógusoknak már csak 5%-a férfi. Tehát a férfiak aránya igen megcsappan a pályán eltöltött idő növekedésével. Ebben valószínű komoly szerepet játszhat saját családjuk anyagi helyzete. Vagy jobban fizető állás után néznek, vagy megpróbálják kiegészítő tevékenységgel biztosítani a megélhetéshez szükséges anyagi bázist, amint ez a következő interjúrészletből is kiderül.

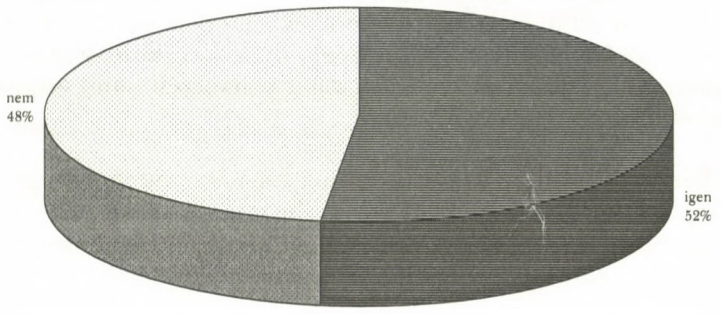
Egy 34 éves, 9 éve középiskolában dolgozó férfi véleménye a pálya elnőiesedésével kapcsolatban:

„Ez azt a hatást kelti, mintha a férfiaknak nem lenne mit keresni az általános és a középiskolában. A fizetés is arra elég, hogy kitartson a másik fizetésig. Ebből semmire nem haladnánk. Mezőgazdasági munkával pótolom ezt a hiányt. Ez a szabadidő nagy részét elveszi, így kevesebbet művelődhetek."

További stresszorténye zők a fölösleges értekezletek (65%), a munkafegyelem hiánya (58%), a sok adminisztráció (58%), a munka gyakori megszakítása (55%), a sok plusz munka (50%), az elégtelen források a gyermekek igényeinek kielégítéséhez (71%), a tárgyi feltételek hiánya (60%), az elhanyagolt környezet (56%), az anyagellátás (52%), a gyermekekért érzett nagy felelősség (55%).

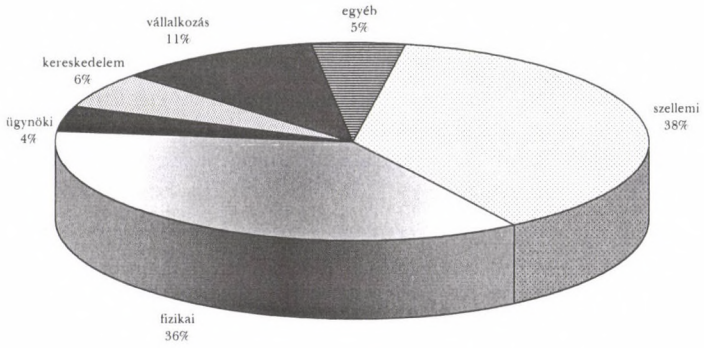
Szeretnénk, ha a gyerekeinket nyugodt, az óráikra jól felkészült pedagógusok tanítanák. És természetesen a legkorszerűbb információk továbbítását várjuk el. Ennek tudatában nézzük meg, hány százalékuk végez és milyen mennyiségben mellékmunkát a főállása mellett a megélhetéséért. Közülük mindössze egy fő írta a válasza mellé, hogy a másodállását a megélhetés mellett hobbiból is csinálja.

A megkérdezettek több mint fele (52%) végez egyéb munkát a főállása mellett a megélhetéséért. A legtöbben napi két órát dolgoznak az intézményen kívül, de nem ritka a napi három, illetve négy óra sem.



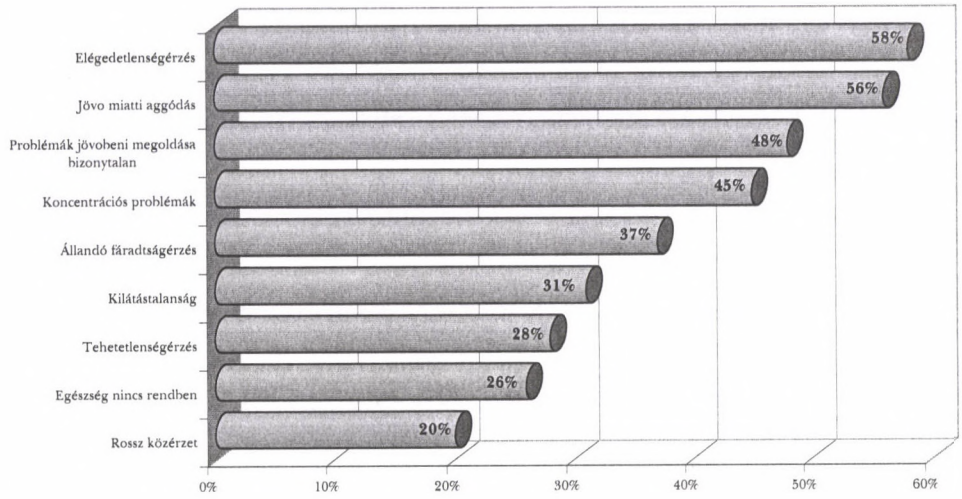
1. ábra. Egyéb munka végzése a megélhetésért

A megkérdezettek közel azonos arányban végeznek szellemi és fizikai munkát. A szellemi munkát korrepetálás, a más intézményben való óraadás, a fizikai munkát a mezőgazdasági munkák (állattenyésztés, kertészeti munkák), műszaki tanároknál a szakmájuknak megfelelő ipari tevékenység, továbbá még a takarítás és segédmunka vállalása teszik ki zömmel. Ezen kívül a vállalkozás képvisel még jelentősebb arányt. Viszonylag kevesebben végeznek kereskedelmi és ügynöki munkát.



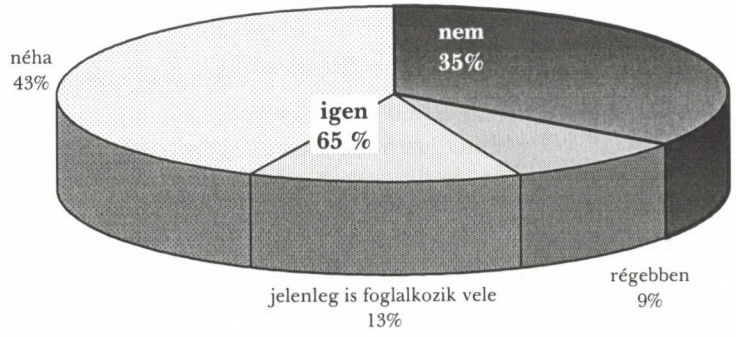
2. ábra. Az intézmények kívül végzett munka megoszlása típusonként

A stresszorténye zők hatására megjelenő tünetek közül a következőket jelölte meg a pedagógusok nagy százaléka: elégedetlenség érzése, jövő miatti aggódás, a problémák jövőbeni megoldása bizonytalan, koncentrációs problémák, állandó fáradtságérzés, kilátástalanság, tehetetlenségérzés stb. (3. ábra). Ezek már a kiégés enyhébb, illetve súlyosabb tünetei is egyben.



3. ábra. Stresszorténye zők hatására jelentkező tünetek

A megkérdezetteknek mindössze *35%-a nem* foglalkozott a pályaelhagyás gondolatával, a többi, *65% igen.*



4. ábra. Pályaelhagyás gondolata

A pályaelhagyás okai között THIERING (1996) elsőként az anyagiakat említi. Az elvégzett munkához képest nagyon kevés a fizetés. Ezt vizsgálatunk is alátámasztotta. A válaszadó pedagógusok 77%-ánál a pályaelhagyás oka az anyagiakban keresendő, majd lényegesen kisebb százalékban a más irányú karrierépítés, létszámleépítés, szakmailag kedvezőbb állásajánlat, munkahellyel való elégedetlenség stb.

> „A rendszerváltást követően a vállalkozások beindulásakor nemcsak anyagi, szellemi tőkére is szükség volt. Ehhez a pedagógustársadalom köztudottan alacsony presztízsével és anyagi elismertségével olcsó befektetési lehetőségnek bizonyult. A jó emberismerettel rendelkező, empatikus, határozott fellépésű, jó szervező képességű, idegen nyelveket beszélő, menedzser típusú oktatókat, nevelőket – fizetésük duplájának vagy többszörösének felkínálásával – »elcsábították«. Egyre többen fordítottak hátat az oktatásügynek, s kerestek maguknak olyan vállalkozást, amelyből jól, sokkal jobban meg lehet élni" (SZALÓKYNÉ, 1993).

Részben ezt támasztja alá egy 52 éves, középiskolai tanárnő vallomása is.

> „Megfordult a fejemben, hogy pályát változtassak. Sokszor elgondolkodtam azon, hogy miért vagyok ilyen megbecsült tagja a társadalomnak, hogy miért honorálja így a világ azt, hogy reggeltől késő éjszakáig dolgozom és közben egyszerűen nem tudok értelmiségi életet élni. Gondot jelent számomra egy könyv megvétele vagy hogy este elmenjek színházba. Kipróbáltam tolmácsként, idegenvezetőként is az életet, egy hét alatt kerestem annyit, mint itt egész hónapban. De meg kell hogy mondjam, még ha ostobán hangzik is, hogy egy dolog nagyon hiányzott – a diákok."

Vizsgáljuk meg a kérdést a másik oldaláról: *mi tartja mégis a pedagógus pályán azokat, akik megmaradtak?* A kérdőíves válaszokban a legnagyobb százalékban szerepel a gyermekszeretet, hivatástudat (43%), félelem a bizonytalanságtól a „biztos" állás feladásával (21%), más lehetőség hiánya (11%), máshoz nem ért, képzettség hiánya (8%) stb.

A társadalom joggal várhatná el, hogy a gyerekekkel kiegyensúlyozott, egészséges pedagógusok foglalkozzanak. De vajon megteszünk-e mindent azért, hogy ez megvalósuljon? Belegondoltunk-e már abba, hogy ezektől a pedagógusoktól várjuk el, hogy célokat tűzzenek ki a gyermekeink elé, mikor maguk is kilátástalan helyzettel, tehetetlenség érzésével küszködnek?

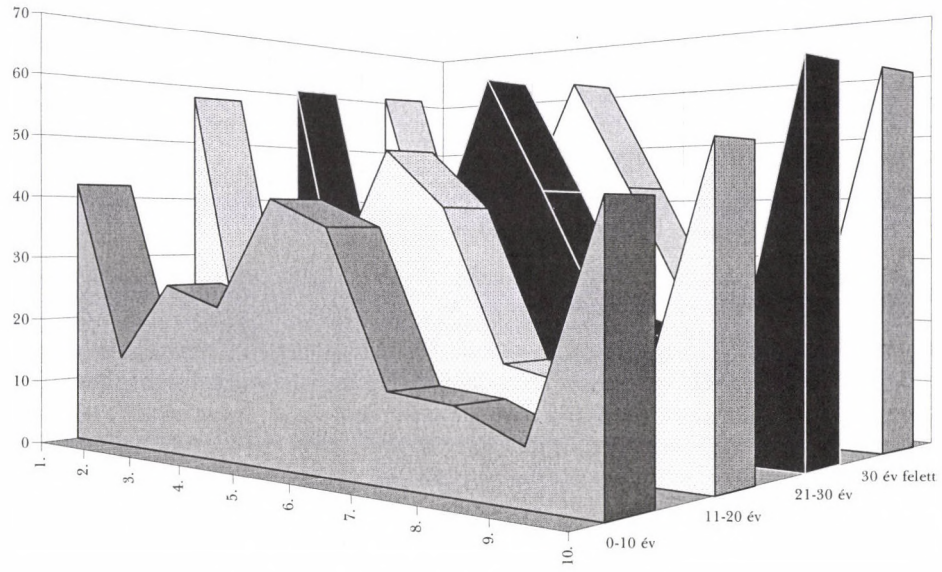
Szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a kiégés távolról sem csak hazai probléma. Figyelemre méltó például az az Egyesült Államokból származó adat, miszerint a tanulók 20%-a veszi igénybe a pedagógus energiájának 80%-át, ami aztán túlterheltséghez, idegösszeomláshoz vezethet, illetve fizikális erőszakot válthat ki a pedagógusból (CEDOLINE, 1982). A nálunk tapasztalható egzisztenciális bizonytalanság azonban jelentősen súlyosbíthatja a helyzetet.

Jó lenne, ha a pedagógus pályán minél több olyan szakember maradna meg, akik ellenállóak az intézményekben ható stresszorténye zőkkel szemben, a szemé-

lyiségükkel képesek megküzdeni a negatív eseményekkel. Részben a pedagógusképző intézmények feladata, hogy hallgatóik megfelelő megküzdő képességgel és stratégiákkal hagyják el a felsőoktatást, másrészt a már gyakorlatban dolgozók számára a továbbképzésekben a személyiségfejlesztő programok is létjogosultságot nyerjenek.

Sajnos az adatokból egyértelműen kiderül, hogy a stressz igen nagy százalékban olyan külső tényezőkből ered, amit egy bizonyos ponton túl már nem képes kompenzálni sem az alapképzés, sem a továbbképzés, sőt az egyén is csak komoly megküzdő stratégia birtokában képes kezelni.

Az 5. ábrán jól látható, hogy a pályán eltöltött évek múlásával nő a valószínűsége annak, hogy a kiégés tünetei egyre nagyobb százalékban jelentkeznek.



5. ábra. A pályán eltöltött idő és a tünetek összefüggése

Pályán eltöltött idő Megkérdezettek száma		0–10 év N = 162	11–20 év N = 168	21–30 év N = 128	30 év felett
Jövő miatti aggódás	(1.)	42	58	61	61
Boldogtalanságérzés	(2.)	14	15	21	29
Kilátástalanság érzése	(3.)	26	26	36	51
Tehetetlenség érzése	(4.)	23	27	33	39
Jövőbeni problémák megoldásában bizonytalan	(5.)	39	47	60	61
Állandó fáradtságérzés	(6.)	35	38	41	42
Álmatlanság	(7.)	13	15	21	22
Különböző fájdalmak érzése	(8.)	12	13	18	22
Emésztési zavarok	(9.)	8	11	13	16
Egészsége nincs rendben	(10.)	39	47	60	60

MILYEN LEHETŐSÉGEK VANNAK A KIÉGÉS MEGELŐZÉSÉRE?

Szeretnénk néhány javaslatot tenni arra nézve, milyen feltételek tennék lehetővé, hogy csökkenjen a kiégés veszélye a pedagógusok körében.

- Nyilvánvaló, hogy alapvető az egzisztenciális helyzet javulása. Amíg a tanároknak a szabadságot, szabad időt pénzkereséssel kell tölteniük a megélhetésért, addig nem lesz módjuk a valódi regenerálódásra.
- Az idő előtti nyugdíjba vonulás lehetőségének biztosítása, amennyiben szükségét érzi a pedagógus. Jó néhány ötvenes éveiben járó kollega jegyezte meg, hogy el sem tudja képzelni, mit fog kezdeni 60 évesen a gyerekekkel.
- A szerteágazó kötelezettségek csökkentése, enyhítése. Csak a pedagógusok a megmondhatói, hogy tanítás–nevelés helyett mi minden mással (adminisztráció, önigazoló papírmunka) kell még foglalkozniuk. Sokszor a lényegre nem jut idő.
- Foglalkozási alternatívák nyitása a pedagógusok számára, átképzési kínálattal. Szükség esetén még mindig jobb megoldás, mint a saját, illetve a gyermekek személyiségének károsítása.
- Az oktatási intézmény mentálhigiénés szempontból való szervezeti átvilágítása, és a szükséges változtatások végrehajtása.
- Konzultációs lehetőség, szupervízió biztosítása azon pedagógusok számára, akik érzik a kezdeti tüneteket magukon.
- Kommunikációs képességek javítása, konfliktusmegoldó stratégiák elsajátítása, ami a későbbiekben alacsonyabb terápiás költségek formájában térül meg. Az eredmény egyrészről kevesebb kiégett tanár, másrészről erősebben motivált és elégedettebb tanulók, ami hosszú távon, népgazdasági szinten is érezteti hatását.

IRODALOM

BAGDY E. (1994) Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In Jávorka G., Libor E., Mentlerné Ferenczi T., Zsokai G. (szerk.) *Tanári életkérdések*. Raabe Könyvkiadó KFT., Budapest

BALLA G. T. (1998) *A pedagógusok élet- és munkakörülményei 1997-ben*. MIE füzetek, Magyar Iskolaszék Egyesület Kiskönyvtára 9. Budapest, 1–19.

BÁTHORY Z., FALUS I. (1997) *Pedagógiai lexikon*. Karaban Könyvkiadó, Budapest, 162–164., 223.

BECKER, G. E., GONSCHOREK G. (1994) Das Burnout-Syndrom, Einführung am Beispiel „Lehrberuf". In Meyer E. (Hrsg.) *Burnout und Stress*. Schneider Verlag, Hohengehren, 3–25.

CEDOLINE, A. J. (1982) *Job Burnout in Public Education Teachers College*. Columbia University, New York–London, 93–107.

FEKETE S. (1991) Segítő foglalkozások kockázatai – Helfer-szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica, 1,* 17–29.

GAMSJAGER E., SAUER J. (1996) Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1,* 40–56.

GUGLIELMI, R. S., TATROW, K. (1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research, 1,* 61–99.

KNAUDER, H. (1996) Burnout und Schulklima. *Erziehung und Unterricht, 9,* 682–688.

PIKÓ B. (1995) A társas támogatottság hatása az egészségi állapotra. *Végeken, 1,* 12–15.

SZAGUN, A. K. (1991) Wieder die Symptomkuriererrei an einer Systemkrankheit: Mutmaßungen zu Strukturellen Ursachen des Burnout bei LehrKraften. *Die Deutsche Schule, 1,* 427–433.

SZALÓKY BÉLÁNÉ (1993) Áruló leszek? *Köznevelés, 49,* 16.

SZÍJÁRTÓ I. (1994) A jó, a rossz és a hamis. – Tanárszemmel a tanár autonómiáról. *Magyar Pedagógia, 3,* 345–348.

THIERING, E. (1996) Miért hagyják el a pályát a tanárok? *Budapesti Nevelő, 32,* 76–80.

TEACHER BURNOUT

PETRÓCZI, ERZSÉBET–FAZEKAS, MÁRTA–TOMBÁCZ, ZSUZSANNA–ZIMÁNYI, MÁRIA

In literature, we can often meet the phenomenon "burnout", that might appear in almost every profession, but it is not the same when someone works with human beigns or on objects. The machine operated by a burnt out worker will go on with producing, however, if a teacher works without devotion, being frustrated, it will have a negative influence on students. The teacher as a model has very important role for students. If a teacher is not interested in his/her subject, students also will not be interested in it, either. If s/he is not prepared, s/he cannot make students work. If a teacher does not take pleasure in his/her job, students will become uninterested. If they have to bear a teacher with burnout, students will show the signs of uninterest, tiredness, and resignation earlier. Burnout develops gradually during the years. In the beginning, most of the times, early mental symptoms, signs are not taken seriously. Later on, even physical symptoms might appear. Some very significant data are reported in this article. These data have been gained from a survey based on questionnaires, given out to nearly 500 teachers. The aim of our research is to draw attention to the problem of burnout and help prevention, moreover, to encourage those teachers who discover the initial symptoms in their lives to seek support.

Key words: *occupational stress, burnout, mental and physical symptoms, prevention*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 443–466.

MIRE NEVELJÜNK ÉS HOGYAN?
SZÜLŐK ÉS TANÁROK VÉLEKEDÉSEI AZ ISKOLAI NEVELÉS CÉLJÁRÓL ÉS EGYES PEDAGÓGIAI MÓDSZEREKRŐL

SZABÓ ÉVA

JATE Pszichológiai Tanszéke, Szeged
E-mail: szaboe@edpsy.u-szeged.hu

A tanárok számára az iskolai munka sok öröm és konfliktus forrása is. Az egyik leggyakoribb feszültségforrást sokan a szülőkkel való kapcsolattartásban látják. A szülők gyakran elégedetlenek gyermekeik tanáraival, kétségbe vonják azok szakértelmét, kompetenciáját. Ez főleg a neveléssel összefüggő területeken jelenik meg. A tanárok és szülők közötti konfliktus egyik lehetséges oka, hogy eltérő nézeteket vallanak az iskolai nevelés céljáról és az annak eléréséhez vezető pedagógiai módszerekről.

Kutatásunk célja e különbségek tartalmának feltárása volt. Tanárnőket (N=238) és diplomás anyákat (N=182 – legalább egy iskoláskorú gyermekük van) kérdeztünk az iskolai nevelés céljáról, az elfogadott pedagógiai attitűdjeikről és nevelési konfliktushelyzetben tanúsított viselkedések megítéléséről.

A kérdőíves vizsgálat eredményeként sikerült különbségeket kimutatni a „laikus" és „professzionális" nevelők nézetei között. A szülők erőteljesebben hangsúlyozzák az ismeretátadást, mint nevelési célt, míg a tanárok fontosnak tartják a személyiségfejlesztést is. A szülők inkább elfogadják a keményen követelő, szigorú tanári beállítódást, mint a tanárok, akik viszont egyetértenek a türelmes megértő pedagógiai hozzáállással is. A konfliktushelyzetekben leírt tanári viselkedések megítélésében sok hasonlóság mellett sikerült néhány esetben szignifikáns különbséget találni a két csoport preferenciáiban. A kutatás eredményei megerősítették, hogy a tanár–szülő kapcsolatban felmerülő konfliktusok egy része az eltérő tapasztalatok, valamint a képzettség hatásával magyarázhatók.

Kulcsszavak: *nevelési cél, attitűd, szülői vélekedések, nevelési konfliktusok, nevelési stílus, tanári viselkedés*

A pedagógiai pszichológiai kutatások egyik fontos területe a tanárok iskolai konfliktusokkal kapcsolatos tapasztalatainak és viselkedésének feltárása. A vizsgálatok egy része a konfliktusforrások percepciójára irányult. Ezekben többnyire arra a

kérdésre keresték a választ, hogy a tanárok milyen területeken észlelnek leggyakrabban konfliktusokat, milyen tényezőkben vélik felfedezni ezek forrásait.

A lehetséges feszültségforrások megítélésével, rangsorolásával kapcsolatban a hazai és nemzetközi kutatók hasonló eredményre jutottak. Weenman összefoglaló tanulmányában arra vállalkozott, hogy közel 100 közlemény adatait összegezve feltérképezze a kezdő tanárok által észlelt problémaforrások gyakorisági rangsorát. Az elemzés tanúsága szerint az első öt helyen az alábbi területek szerepeltek: *1.* fegyelmezés az osztályban, *2.* motiválás, *3.* az egyéni különbségek kezelése, *4.* az értékelés, *5.* a szülőkkel való kapcsolattartás. A hazai vizsgálatok közül Óvári Ágnes munkáját kell kiemelni, aki pályakezdő tanárok első évben tapasztalt konfliktusait és azok lehetséges forrásait kutatta. A munkaterület szerinti csoportosításban a Weenman által feltárt rangsorhoz nagyon hasonló eredményeket kapott. A fegyelmezéssel és tanítással kapcsolatos gondok mellett itt is ötödik helyen említették a szülőkkel való kapcsolattartást (ÓVÁRI, 1987). A szülők és tanárok között fellépő gyakori konfliktus egyik lehetséges magyarázata a kompetenciahatárok tisztázatlansága: mi a tanár feladata, milyen területeken befolyásolhatja a gyerekeket, és melyek azok a problémák, szituációk, amikor már nem avatkozhat be a folyamatokba (SZEKSZÁRDI, 1993). A másik lehetséges magyarázat, hogy a két fél eltérő nézeteket vall a nevelési célokat és eszközöket illetően. A szülők ebben a tekintetben laikusnak számítanak (kivéve a pedagógusszülőket), hiszen sem pedagógiai előképzettségük, sem iskolai gyakorlatuk nincs. Mégis van véleményük a nevelés helyes vagy helytelen eszközeiről, hiszen maguk is gyakorló nevelők. Ezenkívül vannak elvárásaik az iskolával kapcsolatban. A szülők és tanárok nézetei gyakran ütköznek egymással a szülői értekezletek, fogadóórák alkalmával, valamint egy-egy vitás nevelési helyzet megítélésénél. Tanulmányunk célja, hogy feltárja a szülők és tanárok nevelési célokra és egyes pedagógiai módszerekre vonatkozó nézeteit, bemutassa és elemezze azok lehetséges különbségeit.

A SZÜLŐK ISKOLAI NEVELÉSRE VONATKOZÓ NÉZETEIT FELTÁRÓ KUTATÁSOK TANULSÁGAI

A szakirodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy ezen a téren nem folytak olyan nagy számban szisztematikus vizsgálatok, mint a szülők egyéb laikus elméleteivel kapcsolatban (pl. fejlődésre, fegyelmezésre, gyermekgondozásra vonatkozó vizsgálatok). A nevelési célokkal kapcsolatos kutatások egy része a szülők iskolával kapcsolatos elégedettségét vagy elégedetlenségét elemzi (FURNHAM, 1988). Ebben a megközelítésben született a kilencvenes évek közepén egy hazai összehasonlító vizsgálat, amelyben demográfiai és gazdasági különbségeket is figyelembe véve kerestek választ arra a kérdésre, hogy milyen elvárásokkal rendelkeznek a szülők gyerekeik iskoláztatására vonatkozóan. Kutatásuk eredményei szerint a szülők iskolai végzettségüktől és társadalmi státusuktól függően másként értékelik az iskolát. A mai és régi iskolarendszer összevetése során nem találtak egyértelmű elköteleződést egyik mellett sem. A szülők véleménye differenciált (GÁBOR, VAJDA,

1995). A másik jellemző vizsgálati módszer ezen a területen az iskolaválasztással kapcsolatos döntés hátterének feltárása. Ezek az elemzések feltételezik, hogy a választott intézmény nevelési elvei egybeesnek a szülők által fontosnak tartott nevelési célokkal (BRANTLINGER, MAJD-JABBARI, GUSKIN, 1996).

A tanári vélekedések, nézetek kutatása a pedagógiai pszichológia és a szociálpszichológia határterületén helyezkedik el. A vizsgálatok mind konceptuális, mind módszertani szempontból rendkívül változatosak. Jelen tanulmányban csak a klasszikus értelemben vett attitűdkutatásokat, valamint a nevelési nézeteket hipotetikus helyzetek megoldásával és elemzésével feltáró munkákat tudjuk érinteni.

Az első pedagógiai attitűdkutatások főként a különböző filozófiai áramlatokkal (humanizmus, naturalizmus, idealizmus) való egyetértés mértékét vizsgálták a nemi, életkori különbségek, politikai nézetek viszonylatában (OLIVER, 1953). Az Oliver által kifejlesztett skálát széles körben használták, bár a későbbi kutatások során a „naturalizmus" és „radikalizmus" dimenziót a „gyengédség" bevonásával bővítették (WILSON, BILL, 1976; YOUNG, 1980). Az Oliver-féle skálával körülbelül egy időben dolgozták ki a másik leggyakrabban alkalmazott tanári attitűd kérdőívet, a Minnesota Teacher Attitude Inventory-t (eredeti nevén Teacher Pupil Inventory). Ez a mérőeszköz bizonyítottan magas reliabilitással mérte a gyerekekhez, illetve az iskolai munkához való viszonyt. A mérések eredményeként bejósolható volt a tanárok kapcsolati készsége és tanítási hatékonysága (COOK, LEEDS, CALLIS, 1951).

A hazai tanári attitűdvizsgálatok közül a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat keretében végzett kutatást emeljük ki. A debreceni kutatócsoport által kifejlesztett attitűdskála 12 faktort mér. Ezek közül a tanárok egyértelműen elfogadták a (1) türelmes, megértő magatartást, (2) tekintélyt és igényességet, (3) hatékonyságot és népszerűséget, (4) szigorúságot, következetességet, (5) önzetlenséget, gyermekcentrikus magatartást tükröző faktorok állításait. A leginkább elutasított faktorban a gyerekek fejlődését gátló tekintélyhasználat és a pedagógiai igénytelenséggel párosuló túlzottan engedékeny magatartás jelenik meg (BUGÁN, 1985). Közel 10 évvel a skála kialakítását követően tanárok és laikusok nézeteinek összevetésére használtuk a mérőeszközt. Kutatásunkban tanárokat (67 fő) és elsőéves tanárjelölteket (80 fő) vizsgáltunk. A válaszok ebben a felvételben hat faktorba rendeződtek: (1) a családdal való kapcsolattartás fontosságának elutasítása, (2) a tekintélytiszteletre épülő nevelés elutasítása, (3) a tekintély és szigor helyeslése, (4) az elnéző, engedékeny magatartás elutasítása, (5) a türelmes megértő pedagógia elfogadása, (6) a teljesítményközpontú tanári szemlélet elutasítása. Az eredmények a kilencvenes években nem mutattak egyértelmű elköteleződést egyik magatartás mellett sem. A faktorátlagok szinte minden esetben, minden csoportnál (tanárok, hallgatók) 3,0 körüliek voltak, ami az ötfokú, Likert típusú skálán bizonytalan álláspontot jelez (SZABÓ, 1996). Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a tanárok némiképp elbizonytalanodtak a nevelési eszközök, pedagógiai magatartások helyességét illetően. Ez a változás feltehetően nem független az időközben lezajlott politikai és gazdasági rendszerváltástól, amelynek eredményeként az oktatás területén is erőteljes liberalizáció érvényesült. A nagyobb szakmai és módszertani szabadság egyik következménye az volt, hogy sok tantestületben növekedett a feszültség. Egy ké-

sőbbi, az iskola pszichés klímáját feltáró kutatásunkból kiderült, hogy a nevelők közötti konfliktusok jórészt az eltérő nevelési elképzelések (attitűdök) ütközéséből származnak (SZABÓ, LŐRINCZI, 1998). Ezt a módszertani sokszínűséget a szülői elvárások terén is sikerült tetten érni. A szülők helyeslik és elvárják a szigorú tanári viselkedést, ugyanakkor értékelik az iskolában jelenlévő nagyobb szabadságot. Az egyes pedagógiai módszerek megítélésénél nagy szórással rendeződtek a válaszok (GÁBOR, VAJDA, 1995).

A tanári gondolkodás deduktív megközelítésmódja a nevelési stílus vizsgálata. Ezekben a kutatásokban a konkrét nevelési helyzetekhez kötődő viselkedésintenciókból következtetnek a nevelő által elfogadott nevelési elvekre. A nevelési stílus fogalmának meghatározása nem egyértelmű a szakirodalomban. Weinert ezt a tanári viselkedés stabil jellemzőkkel bíró rendszerként írja le, amely szerinte a személyiség szituációtól független, állandó jellemzője (WEINERT, 1991). Hasonló megközelítésből indul ki az implicit vezetéselmélet is, mely szerint a tanár „kognitív interperszonális sémával rendelkezik a saját szerepével kapcsolatban, amely irányítja viselkedését" (NEUBAUER, 1974). Ennek értelmében egy gyermeki megnyilvánulás bátorítása kognitív szinten annak helyeslésével jár együtt, illetve fordítva. Ebből a feltevésből az következik, hogy ha megvizsgáljuk és elemezzük a különböző valós vagy hipotetikus helyzetekre adott tanári válaszokat, akkor közelebb juthatunk a viselkedéstendenciákat vezérlő elvekhez, implicit vagy explicit nézetekhez. A nevelési felfogással kapcsolatos vizsgálatok egyik legjellemzőbb módszere talán éppen ezért a hipotetikus nevelési helyzetek megoldása. Különösen alkalmasnak tűnnek erre azok a helyzetek, amelyekben a nevelő és a diák közötti, esetleg a diákok közötti hipotetikus konfliktushelyzet megoldására kérik a vizsgálati személyeket. A konfliktushelyzetek megoldásában tükröződik a tanár–diák kapcsolat, lehetővé teszi, hogy a tanár divergens módon gondolkodjon az adott helyzetről, mozgósítsa az affektív és kognitív működéseket is, azaz aktiválja a pedagógiai attitűdöket és nézeteket (KÓSÁNÉ, ZÁNKAY, 1985).

Ezen a területen talán a legismertebb a Tausch házaspár megfigyelésre, illetve projektív technikára építő vizsgálata. A későbbiekben az általuk kifejlesztett módszert sokan használták a tanár, tanító személyiségének vizsgálatára. A hazai vizsgálatok közül kiemelkedik Ungárné Komoly Judit munkája, aki a gyerekek válaszaiból következtetett vissza a tanítók jellemző viselkedéseire (UNGÁRNÉ, 1978). Hasonló technikát alkalmazott Kósáné Ormai Vera annak feltárására, hogy a tanárok, pszichológusok hogyan reagálnának fegyelmi konfliktusokban (KÓSÁNÉ, 1981). A hipotetikus vagy valóságos konfliktushelyzetek megoldását feltáró vizsgálatok minden esetben eredményesnek bizonyultak a különböző nevelői felfogások azonosítására, egymástól való elkülönítésére, az egyes csoportok összehasonlítására. Ezért ezt a technikát saját kutatásunk során is alkalmaztuk.

LAIKUSOK ÉS TANÁROK NÉZETEIT, VISELKEDÉSÉT ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSOK

Az iskolai nevelés területén számos összehasonlító vizsgálatot végeztek a laikus–professzionális különbségek tisztázása érdekében. A kérdésfeltevés általában a gondolkodás jellemzőinek és tartalmának különbségeire vonatkozott. Ezekben a kutatásokban szakértőnek vagy professzionálisnak általában a legalább öt éve gyakorló tanárokat tekintik (legalább öt éve a pályán lévő), a laikusok csoportjába pedig a képzés különböző fokán álló tanárjelölteket, irányítással, fiatal kollégák vezetésével is foglalkozó kutatókat, szülőket, illetve diákokat szoktak választani.

A legáltalánosabban felmerülő kérdés, hogy miben különbözik a gyakorló tanár és a laikus gondolkozása, amikor iskolai helyzeteket kell megítélni, esetleg akciótervet kell kidolgozni. A kommunikációban, valamint a hétköznapinak nevezhető iskolai problémák megoldásában nem sikerült szignifikáns különbséget találni a képzett és képzetlen nevelők között (TURNER, 1964; JONES, 1997). Azonban a szituációk elemzésében, a tanítással specifikusan összefüggő tevékenységek és gondolkodás terén egyértelmű minőségi különbségeket mutattak ki a gyakorló tanárok és a laikusok között (BERLINER, 1987; WOOLFOLK, HOY, 1990; LEVIN, 1995; TURNER, 1964; JONES, 1997). Az egymástól függetlenül, de hasonló módszerekkel folyó kutatások egybehangzóan azt bizonyítják, hogy a *gyakorlott tanárok:*

- Kidolgozottabb ismeretekkel rendelkeznek a tanítás során fellépő problémák megoldásához.
- Jobban összpontosítanak a problémára, és alternatív megoldások mentális kimunkálására is képesek.
- A helyzetek elemzésében komplex megközelítést alkalmaznak (a tanár, a diák, az osztály szemszögéből egyaránt képesek elemezni).
- Képesek önreflexióra, saját tanári viselkedésük hatásainak elemzésére, viselkedésüket képesek bizonyos mértékig kívülállóként, objektív szempontok alapján megítélni.
- Összetettebb módon indokolják saját álláspontjukat.
- Inkább folyamat-, mint személyorientált a megközelítésmódjuk.
- A gyerekek megítélésében több, árnyaltabb kategóriát használnak, nem annyira az egyénekre, mint inkább az osztályra összpontosítanak.

Ezek a különbségek egyértelműen a tapasztalat hatásával magyarázhatók, mert a tanárképzés záró szakaszában lévők és a kezdő tanárok (akik még kevesebb, mint egy éve tanítanak), valamint a tanítás szempontjából gyakorlatlanok között sem mutatkozott lényeges eltérés (LAGANA, 1970; GOLNHOFER, NÁDASI, 1981).

Saját kutatásunkban komplex módon közelítünk a tanárok és szülők neveléssel kapcsolatos felfogásához, a nevelési célok, a pedagógiai attitűdök és a hipotetikus nevelési konfliktusok megoldásának elemzésén keresztül. Az általunk használt kérdezési módok a nyitottság és absztraktság különböző fokozatait jelenítik meg. A nevelési célok vizsgálata nyitott kérdésben történt – ez a legelvontabb szintű kérdés is egyben. Az attitűdskála-technika az egyetértés mértékének vizsgálatára már jóval zártabb vizsgáló eljárás, egyben kissé konkrétabb szinten ad képet a né-

zetek tartalmáról. A hipotetikus nevelési helyzetek megítélése zárt (válaszalternatívákra épülő) technikával történt, és a legkonkrétabb (szituatív) szinten közelít a vizsgálat tárgyához.

A vizsgálat hipotézisei

1. Feltételezzük, hogy a szülők és tanárok másként ítélik meg az iskolai nevelés legfontosabb céljait.
2. A tanári viselkedések megítélésénél a szülők az általuk fontosnak vélt nevelési cél megvalósítását szolgáló beállítódást fogják preferálni. Hasonlóképpen kongruenciát feltételezünk a tanárok cél és eszközfelfogásában.
3. A hipotetikus nevelési helyzetek megoldásában is megnyilvánulnak az elvi felfogás különbségei. A tanárok vélhetően gyakrabban alkalmaznak olyan megoldásokat, amelyek a professzionális megközelítést tükrözik (hosszabb távú, folyamatorientált, több szempontot mérlegelő).

A vizsgált minta és az alkalmazott eszközök bemutatása

A vizsgálatba tanárnőket (N = 237) és olyan diplomás anyákat (N = 182) vontunk be, akiknek semmilyen pedagógiai végzettsége és tanári tapasztalata nincs, viszont egy vagy több gyermekük jelenleg iskolába jár. A mintaválasztásnál homogenitásra törekedtünk, iskolázottság, életkor és nem szempontjából. A nőket azért választottuk, mert a tanári pálya köztudottan elnőiesedett, és a legtöbb családban az iskolával való rendszeres kapcsolattartás is az anyák feladata.

Alkalmazott eszközök: Vélekedések az iskolai nevelés céljáról

Az iskolai nevelés céljának meghatározása elvont, általános szinten tükrözi a neveléssel kapcsolatos felfogást. Mivel az utóbbi években nem történtek vizsgálatok ezen a téren, célszerűnek láttuk, hogy a lehető legnyitottabban közelítsünk a kérdéshez, hogy a válaszok valóban a kérdezettek gondolkodását és vélekedését tükrözzék. A kérdőíves vizsgálatban feltett nyitott kérdésre („Kérjük, néhány mondatban fogalmazza meg, hogy Ön szerint mi az iskolai nevelés célja.") a tanárok és a szülők szabadon fejthették ki véleményüket. A válaszokat azután tartalomelemzésnek vetettük alá.

Skálarendszer a pedagógiai attitűdök mérésére

Ezt a mérőeszközt a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat keretében fejlesztették ki 1983-ban (BUGÁN, 1983). A kutatás során végzett elővizsgálatok alkalmával meg-

győződtünk arról, hogy a skálarendszer valóban alkalmas a különböző pedagógiai nézetekkel való egyetértés mérésére. Az eltelt idő és a megváltozott társadalmi körülmények miatt néhány kérdés érvényét veszítette, ennek megfelelően az elővizsgálatok során korrigáltuk az eredeti eljárást. Az általunk alkalmazott kérdőív 39 itemből álló, ötfokozatú Likert-skála. A kérdések feltárják a legjellemzőbb tanári magtartásokkal (szigorú követelés, türelmes, megértő pedagógia és engedékenység) kapcsolatos attitűdöket, valamint a család és az iskola kapcsolatára vonatkozó nézeteket.

„Hipotetikus nevelési helyzetek" kérdőív

Ezt a saját fejlesztésű vizsgáló eszközt a preferált, illetve elutasított konfliktusmegoldási módok feltárására terveztük. A kérdőív – amelyet valós iskolai konfliktushelyzetek alapján állítottunk össze – 10 helyzet rövid leírásából áll. A kérdőív tartalmaz általános iskola felső tagozatában és gimnáziumi korosztályban felmerülő helyzeteket, illetve olyan szituációkat, amelyekben nincs utalás sem az életkorra, sem a résztvevők nemére vonatkozóan. Ez széles körben alkalmazhatóvá teszi. A megoldandó konfliktus minden esetben tanár és diák, illetve tanár és diákok csoportja között jelenik meg. A példák között vannak értékrendet és konkrét szükségleteket érintő konfliktusok is.

Az elővizsgálat során ezt a kérdőívet tanárok és tanárjelöltek teljesen szabadon válaszolták meg („Írja le, hogy mit tenne ebben a helyzetben mint tanár"). A válaszokat tartalomelemzésnek vetettük alá, és a leggyakoribb megoldásmódok felhasználásával négyalternatívás, feleletválasztós kérdőívet hoztunk létre. A bemutatásra kerülő vizsgálatban a kérdezetteknek az volt a feladta, hogy jelöljék meg a számukra leginkább elfogadható megoldást.

AZ EREDMÉNYEK ISMERTETÉSE

A nevelési céllal kapcsolatos felfogás feltárása és összehasonlítása

A nyitott kérdésre adott válaszok elemzésekor a tartalmi kategóriákat nem előzetes szempontok alapján, hanem a gyakrabban felmerült vélekedések alapján hoztuk létre. Ennek eredményeként a válaszok 35 kategóriába rendeződtek. A tanárok és szülők válaszait két független kódoló sorolta be a 35 csoportba. A kódolók közötti egyetértés 93%-os volt. Az eltéréseket megvitattuk és közösen döntöttünk az adott válasz besorolásáról. A válaszadásnál jellemző volt, hogy a kérdezettek nem egy, hanem több célt jelöltek meg. Ezeket az említés sorrendjében rögzítettük. A megjelölt célok száma 1–5-ig terjedt. A legtöbb kérdezett azonban két célt jelölt meg. Ezért az elemzés során az első két helyen említett célokra koncentrálunk.

A teljes mintát figyelembe véve azt látjuk, hogy első helyen (az említés sorrendje alapján) a „tárgyi tudás" átadása szerepel. A második leggyakrabban említett cél

ezen a pozíción a „személyiségformálás". Ezek az eredmények visszatükrözik az iskola oktató–nevelő funkciójával kapcsolatos felfogást. A harmadik leggyakoribb cél az úgynevezett „sokoldalúan fejlett ember". Ezt a kategórianevet nem összefoglaló címkeként adtuk, hanem akkor alkalmaztuk, ha a válaszadó szó szerint ezt írta, esetleg bővebben is kifejtette. Ennek a kódnak a megjelenése azért figyelemre méltó, mert egyetlen szótól („szocialista") eltekintve a 70-es és 80-as évek pedagógiai szakirodalmának célmegjelölését tartalmazza. Az első helyen negyedik legnagyobb gyakorisággal az „életre" nevelés szerepelt. Ez a kategórianév szintén eredeti megfogalmazást tükröz, csak akkor alkalmaztuk, ha a kérdezett ezt a kifejezést használta. Ez a céltételezés meglehetősen általános, közhelyszerű, ezért használatát semmiképpen nem tekinthetjük a professzionalitás jegyének. A tanárok és szülők célmegjelölését összevetve azt láttuk, hogy ezt a kódot a laikusok esetében kellett gyakrabban használni, igaz a különbség nem szignifikáns, inkább csak tendenciaszerű.

A második helyen (az említés sorrendje alapján) leggyakrabban említett cél az „erkölcsös viselkedésre nevelés" volt, de a tárgyi tudás és a személyiségformálás aránya is magas maradt. Figyelemre méltó jelenség, hogy a kérdezettek gondolkodásában az erkölcsi nevelés önálló nevelési célként fogalmazódik meg, holott azt a szakirodalom a személyiségfejlesztés részének tartja. Ezen a helyen a másodikként megjelölt célok között merült fel viszonylag nagy gyakorisággal a „közösségi lénnyé válás", ami mint kifejezés szintén az elmúlt évtizedek szóhasználatát tükrözi, de jelentése ebben a kategóriában a „másokért szívesen dolgozó", „társaságra vágyó ember" tartalmakkal bővült.

Az első helyen említett célokat megvizsgáltuk abból a szempontból, hogy a tanár és nem tanár csoport milyen gyakorisággal jelölte az egyes kategóriákat, és figyelemre méltó különbségeket találtunk. A χ^2 próbák eredménye szerint a tárgyi tudást a szülők szignifikánsan gyakrabban említették (Pearson = 16,51; $p < 0,001$), míg a személyiségformálás a tanárok válaszaiban volt jellemzőbb (Pearson = 11,36; $p < 0,05$). Ez azt jelentheti, hogy a szülők kevésbé tartják fontosnak a nevelő funkciót. Mivel ezt a kódot akkor használtuk, ha a kérdezett ezt a kifejezést írta válaszában, az is felmerülhet, hogy a szülők ugyanolyan fontosnak tartják ezt a célt, mint a tanárok, csupán nem használják ezt a tudományosabb kifejezést. Annak érdekében, hogy eldöntsük, melyik magyarázat áll közelebb a valósághoz, elvégeztük a tényezők csoportosítását.

A további elemzéshez a korábbi 35 kategóriát hét nagyobb tartalmi egységbe soroltuk. Az új csoportokat és azok gyakorisági százalékát az 1. táblázat mutatja.

A táblázat adataiból kitűnik, hogy a kategóriák nagyobb csoportokba rendezése után is ugyanazok a célok emelkednek ki az első és a második helyen is. Az elsőként említett kategóriák között megmaradt az „intellektuális képességek és tudás" fejlesztésének elsődlegessége, ezt követi a második leggyakoribb összevont kategória, a „személyiségfejlesztés". Harmadik lett az elsőként említett célok között az „egyéb" összevont kategória, amelybe a viszonylag nagy arányban jelölt „sokoldalúan fejlett ember" és néhány apróbb, máshová egyértelműen be nem sorolható kategória tartozott.

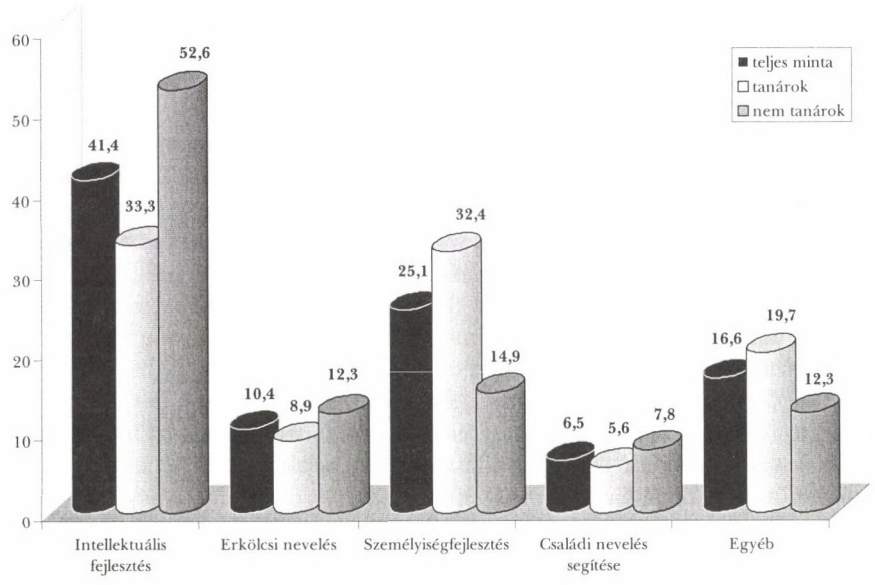
1. táblázat. Az első és második helyen említett célok csoportosítás utáni százalékos gyakorisága

Csoportok	Intellektuális fejlesztési célok		Erkölcsi nevelés		Személyiség-fejlesztés		A családi nevelés segítése		Egyéb	
	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely	1. hely	2. hely
Teljes minta	41,4	27,1	10,4	19,9	25,1	31,7	6,6	7,2	16,6	14,1
Tanárok	33,3	24,7	8,9	17,6	32,4	37,6	5,6	6,5	19,7	13,5
Nem tanárok	52,6	30,1	12,3	22,8	14,9	24,3	7,8	8,1	12,3	14,7

A másodikként említett célok között a csoportosítást követően a személyiségfejlesztés került első helyre, a második leggyakoribb az intellektuális fejlesztés és harmadik az erkölcsi nevelés blokk.

A tanárok és nem tanárok által első helyen említett célok csoportosítás utáni gyakoriságát az 1. ábra mutatja.

Az ábrán is szembetűnő, hogy a szülők lényegesen gyakrabban említették az intellektuális képességekkel összefüggő fejlesztési célokat, mint a tanárok, és a személyiségfejlesztés tartalmú kategóriacsoportba tartozó célokat szignifikánsan több tanár fogalmazta meg első helyen (Pearson = 23,4; $p<0,001$). Ezek az eredmények egybecsengenek a korábban már említett Gábor László és Vajda Zsuzsa által végzett vizsgálat adataival (GÁBOR, VAJDA, 1995).



1. ábra. A tanárok és nem tanárok által első helyen megjelölt célok gyakorisága a csoportosított kategóriák alapján

A szülők gyakrabban említették azokat a célokat, amelyeket az „erkölcsi nevelés" és a „családi nevelés erősítése" csoportokba soroltunk. Az egyéb kategória esetében a kiemelkedő különbséget elsősorban az magyarázza, hogy ebbe a csoportba került a „sokoldalúan fejlett ember" kategória, amit a tanárok szignifikánsan gyakrabban említettek az első helyen.

A pedagógiai attitűdök vizsgálata, valamint az iskola és család kapcsolatára vonatkozó nézetek

A pedagógiai kérdésekkel kapcsolatos attitűdök vizsgálatára egy 39 itemből álló skálát használtunk, amelyet eredetileg a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat keretében fejlesztettek ki. A skála módosított változatával végzett kutatásaink bizonyították a mérőeszköz alkalmasságát. A korábbi vizsgálatok eredményére támaszkodva, valamint saját kérdésfeltevésünket szem előtt tartva az itemeket hat csoportba rendeztük. A csoportosítás létjogosultságát az adatok faktoranalízisének eredménye összességében megerősítette. A csoportosított alskálákat az 1. mellékletben mutatjuk be.

Az első alskálába azokat az itemeket soroltuk, amelyek a szigorú, keményen követelő, tekintélyes tanári viselkedéssel kapcsolatos állításokat tartalmazták. Az állításokkal való egyre nagyobb fokú egyetértés (5-höz közelebb eső értékek) az ilyen tanári magatartással kapcsolatos negatív attitűdöt tükrözi. Kivéve két fordított kijelentést, amelyek értékeit az átlagok kialakításánál transzformáltuk. A második kérdéscsoport a türelmes, megértő tanári hozzáállással kapcsolatos attitűdöket vizsgálja. Ebben az esetben a magasabb értékek pozitív attitűdöt tükröznek, kivéve egy fordított állítást, amelyet az átlag számításakor szintén transzformáltunk. A harmadik alskála két állítást foglal magába, amelyekkel való egyetértés az engedékeny tanári magatartás elutasítását jelenti.

A másik három alskála a család és az iskola viszonyára vonatkozik. Ezek közül az első arra a kérdésre keresi a választ, hogy a hatékony iskolai neveléshez szükséges-e ismerni a tanárnak a gyerekek iskolán kívüli körülményeit. A magasabb értékek ebben az esetben a családi háttér ismerete melletti elköteleződést jelentik. (Kivéve egy állítást, amelyet az átlagolásnál átfordítottunk.) A második kérdéscsoportba azok az itemek kerültek, amelyek az iskola és a család kapcsolatában meglévő feszültségekre utalnak. A magasabb érték azt jelenti, hogy a kérdezett véleménye szerint a viszony általában feszült. Végül a harmadik alskála ebben a tartalmi blokkban a családi nevelés elsődlegességét hangsúlyozó itemeket tömöríti. Azok a válaszadók, akik magas pontszámot értek el ezen az alskálán, vallják, hogy a családi nevelés hatásait az iskola nem képes befolyásolni. Az egyes csoportok átlagpontszámait a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A pedagógiai attitűdöket és a család–iskola kapcsolatra vonatkozó nézeteket vizsgáló kérdőív eredményei

	A szigorú tanári viselkedés elutasítása		A türelmes tanári magatartás elfogadása		Az elnéző tanári viselkedés elutasítása	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Teljes minta	2,51	0,59	2,95	0,67	3,21	1,06
Tanárok	2,45	0,57	2,99	0,62	3,22	1,07
Nem tanárok	2,58	0,60	2,89	0,72	3,17	1,05

	A családi környezetet ismerni kell		Az iskola és a család viszonya feszült		A családi nevelés hatása erősebb	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Teljes minta	3,61	0,63	3,73	0,85	3,34	0,78
Tanárok	3,67	0,57	3,86	0,74	3,30	0,76
Nem tanárok	3,52	0,70	3,56	0,96	3,38	0,88

A teljes minta adatait elemezve azt láthatjuk, hogy a szigorú tekintélyes tanár személyiség-romboló hatását a kérdezettek nem fogadják el. Nem gondolják, hogy a gyerekek félnének az ilyen tanároktól, és azt sem gondolják, hogy a keményen követelő tanárok által elért eredmények csak látszateredmények volnának. Ezzel szemben az engedékenységet elutasítják, és az igényesség hiányával társítják. A türelmes, megértő pedagógiát elfogadják, és bizonyos mértékig helyeslik. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ebben a kérdéscsoportban magas szórás értéket kaptunk, ami arra utal, hogy a türelmes viselkedés megítélésében nincs olyan mértékű egyetértés, mint az előző két kategóriánál.

Mint a 8. táblázaton látható, a család és iskola kapcsolatában a kérdezettek elismerték a családi hatások elsődlegességét, úgy vélték, hogy azokon az iskola csak keveset változtathat. A családi környezet ismeretét talán éppen ezért tartják fontosnak, mégis úgy ítélik meg, hogy a szülő és az iskola viszonya gyakran feszült.

A két alminta adatainak összehasonlítása néhány esetben szignifikáns különbséget mutatott. Eszerint a tanárok inkább elfogadják a türelmes megértő pedagógusi magatartást, mint a szülők ($F= 5,13$; $p<0,05$). A szülők kevésbé tartják fontosnak, hogy a tanár ismerje a gyerek otthoni környezetét ($F= 5,52$; $p<0,05$), és kevésbé érzik feszültnek az iskola és a szülők viszonyát ($F= 4,63$; $p<0,05$).

A tanárok csoportján belül a középiskolában tanítók erőteljesebben elutasítják az elnéző magatartást, mint az általános iskolában tanítók ($F= 5,13$; $p<0,05$) és kevésbé tartják ártalmasnak a kemény, szigorú tanári hozzáállást ($F= 7,02$; $p<0,05$). Ez az eredmény megfelel a köztudatban is elfogadott szerepelvárásoknak. Az általános iskolás gyerekekkel való bánásmód fontos eleme a megértés és bizonyos érzelmi kapcsolat. A középiskolától már kevésbé várnak nevelést, erőteljesebb hangsúly van az oktatáson a felvételire vagy szakmára való felkészítésen.

Hipotetikus nevelési helyzetek megoldása

A vizsgálatnak ebben a részében egy korábbi kutatás eredményeként kialakult mérőeszközt használtunk. A tíz iskolai konfliktushelyzet leírását minden esetben négy lehetséges megoldás követte. Az alternatívák megfogalmazása a korábbi szabad válaszadás tartalomelemzését követő leggyakoribb megoldásokat tükrözi. A tíz helyzetben összesen kilencféle megoldás fordult elő viszonylag nagy gyakorisággal. Ezek az alternatívák az egyes helyzetekben nem azonos arányban jelentek meg, ami arra utal, hogy az alkalmazott nevelési eszköz, technika vagy stílus melletti elköteleződés nem teljesen szituációfüggetlen és nem feltétlenül kizáró jellegű. Sokkal valószínűbb, hogy bizonyos nézetrendszerhez valamilyen megoldási mintázat tartozik, amelynek egyes elemeit a szituációs jellemzők aktiválják. Kérdésünk tehát az, hogy az általunk felkínált 10 helyzet jellegzetességei milyen nevelési eszköz mintázatokat aktiválnak és a tanárok, valamint a szülők preferált megoldáskészletei milyen eltéréseket mutatnak.

A mérőeszköz kialakítása során a helyzetek megválasztásánál törekedtünk a tartalmi sokszínűségre, arra, hogy az iskolában előforduló leggyakoribb helyzetek és a korábbi kutatások során már használt konfliktustípusok is megjelenjenek. A helyzetek leírását és a konfliktuskezelési módok kódját a 2/a és 2/b mellékletek tartalmazzák.

A hipotetikus nevelési helyzetekre adott válaszok elemzését is a teljes minta, majd a két csoport összehasonlításának vizsgálatával kezdjük. Az egyes alternatívák választási gyakoriságát a 3. táblázat mutatja.

Ha a táblázat oszlopait áttekintjük, láthatjuk, hogy az egyes megoldásmódok eltérő arányban jelentek meg a tíz helyzetben. A leggyakrabban felkínált kategória a „konstruktív együttműködés" (7 esetben), ezt követi a „büntetés" és „figyelmeztetés" (6-6 esetben), majd a „semmit sem tesz" és a „prédikálás" (5-5 esetben), végül a „kompromisszum"-ajánlás és a „tanár egyedül" következik. A spontán válaszadáshoz képest azonban az explicit javaslatok választása a két kategóriában (4-es és 2-es) már nem ennyire kiegyenlített. Igaz ugyan, hogy ahol lehetett, igen nagy arányban éltek a válaszadók a „konstruktív együttműködés" választásával, de volt olyan helyzet, ahol annak ellenére, hogy felkínáltuk ezt a lehetőséget, mégsem ezt választották a legtöbben. Másrészt a „büntetés" választása az egyik legalacsonyabb arányú a felkínált alternatívák között. Ez nemcsak a büntetés valódi helytelenítését, hanem a vélt elvárásoknak való megfelelési igény hatását is jelentheti. A kérdezettek talán úgy vélték, hogy a kérdőívet pszichológusok fogják olvasni, értékelni, ők pedig valószínűleg nem helyeslik a büntetés alkalmazását.

Figyelemre méltó, hogy milyen kevesen választották a felkínált „semmit nem tesz" megoldásokat. Úgy tűnik, hogy a nevelő szerepre vonatkozó nézetek között erőteljesen dominál a tanár aktív irányító szerepe, ami nem engedi meg, hogy szó nélkül hagyjon bizonyos viselkedéseket.

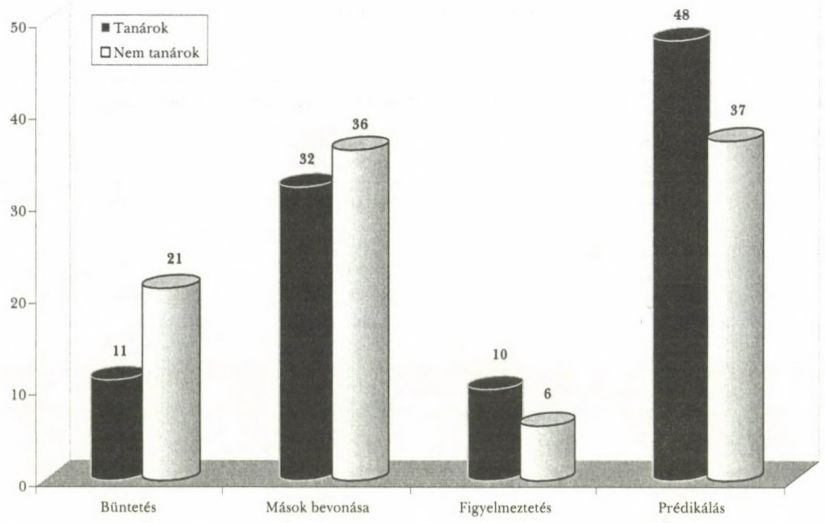
3. táblázat. Az egyes helyzetekben alkalmazott megoldások gyakorisága

A helyzet sorszáma	A megoldások kódszámai és a választás gyakorisága százalékban								
*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*
1 „E"	15,1	–	–	–	20,1	24,0	40,8	–	–
2 „K"	–	1,9	–	39,4	17,4	–	–	41,3	–
3 „K"	–	15,3	–	33,6	7,9	–	–	43,2	–
4 „SZ"	–	14,4	–	46,8	–	9,6	–	–	29,3
5 „K"	4,6	–	–	54,5	10,5	–	–	–	30,4
6 „V"	–	17,5	29,7	–	2,9	–	49,9	–	–
7 „K"	1,9	2,4	–	75,2	–	–	20,5	–	–
8 „E"	–	–	14,4	36,3	–	12,7	36,5	–	–
9 „K"	19,3	–	–	71,5	–	5,7	–	–	3,5
10 „K"	3,4	14,5	–	–	43,0	39,1	–	–	–

* A szabálysértés jellege

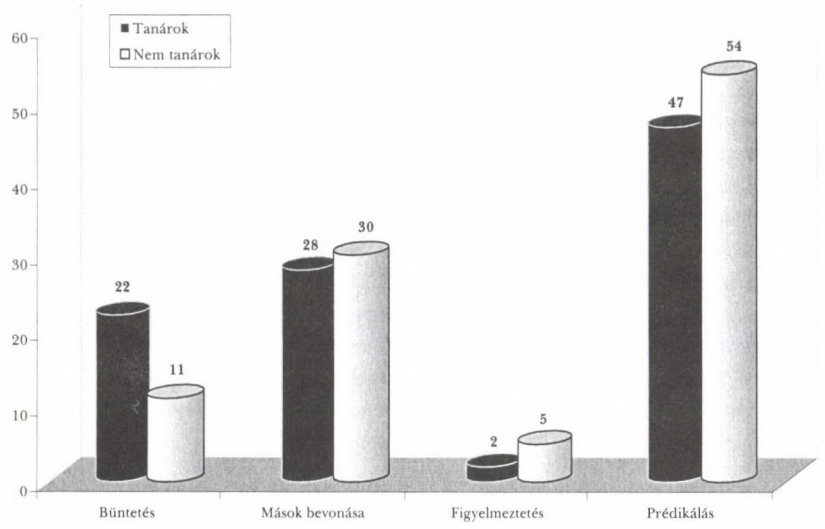
1 semmit nem tesz
2 büntetés
3 mások bevonása
4 konstruktív együttműködés
5 figyelmeztetés
6 tanár egyedül
7 prédikálás
8 oknyomozás
9 kompromisszum

A szülők és tanárok választásait összehasonlítva azt találtuk, hogy a kilenc lehetséges megoldás választásának aránya meglehetősen hasonló. A szülők is preferálták a konstruktív megoldást, és kevésbé tartották helyesnek a büntetést. A kompromisszumajánlást azonban szignifikánsan kevesebben választották ($F=11,38$; $p< 0,05$). Hasonlóképpen ritkábban jelölték a passzív tanári hozzáállást tükröző válaszokat, amikor a tanár semmit nem tesz, hanem tudomásul veszi a helyzetet, vagy beleegyezik a gyerekek kívánságába ($F=4,15$; $p< 0,05$). Az egyes helyzetek megítélésének összehasonlításánál azt találtuk, hogy a két csoportban az egyes megoldási alternatívák választásának eloszlása a 10 esetből 7-ben megegyezett. A 3-as, 6-os és 10-es helyzet esetében azonban az eloszlások azonosságára vonatkozó hipotézist a χ^2 próba eredményeként el kellett vetnünk. A választott alternatívák százalékos megoszlását a 2/a, 2/b és 2/c ábrák szemléltetik.



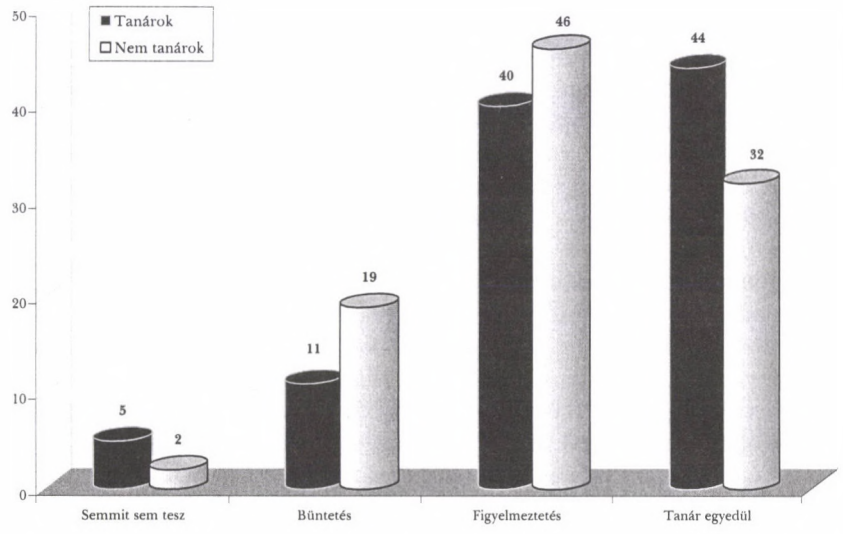
2/a ábra. A 3. helyzetre adott válaszok %-os megoszlása a tanár és nem tanár csoportban

Az ábra alapján jól áttekinthető a két csoport választási mintázatának különbsége. A „padra firkálás" esetében (3-as helyzet) a szülők szignifikánsan nagyobb arányban adtak volna büntetést a gyereknek, mint ahogyan azt a tanárok tették, és jóval kevesebben kezdtek volna az okok felderítéséhez (Pearson =13,04; $p < < 0,05$).



2/b ábra. A 6. helyzetre adott válaszok %-os megoszlása a tanár és nem tanár csoportban

A 2/b ábra alapján nyilvánvaló, hogy a „verekedés" esetében (6-os helyzet) azonban kevésbé szigorúan ítélkeztek, mint a tanárok, és szignifikánsan kevesebben adtak volna büntetést, inkább a „prédikálás" mellett döntöttek. Végül a házi feladat el nem készítése (10-es helyzet) a szülők szerint olyan vétség, amelyet nagyobb arányban büntettek volna, mint a tanárok, akik viszont hajlamosak voltak önálló aktivitással (újabb, fejlesztő feladatok adása) megoldani a helyzetet (lásd 2/c ábra).



2/c ábra. A 10. helyzetre adott válaszok %-os megoszlása a tanár és nem tanár csoportban

A felmerült különbségek a tanárok és a szülők nézőpontjának, tapasztalatának és pedagógiai képzettségének különbségeire utalnak.

MEGVITATÁS, A HIPOTÉZISEK MEGVÁLASZOLÁSA

Kutatásunk eredményei egyértelműen alátámasztották előzetes hipotéziseinket. A tanárok és a szülők nézetei az általunk vizsgált területeken bizonyos mértékig különböznek egymástól.

A nevelési célokkal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a szülők kissé erőteljesebben hangsúlyozzák a tárgyi tudás átadását, míg a tanárok kiemelik az általános személyiségfejlesztést is. A laikus nevelők és a tanárok is külön kezelik az erkölcsi neveléssel kapcsolatos kérdéseket. A szülők ennek a területnek a fejlesztését igénylik a tárgyi tudás átadásán túl. Számukra a tanár kompetenciája nem kell,

hogy kiterjedjen a nevelés más területeire. Ezt támasztja alá a család és iskola viszonyára vonatkozó kérdések elemzése is. A szülők kevésbé tartják lényegesnek, hogy a tanár ismerje a gyerek otthoni környezetét. A Szekszárdiné-féle konfliktuselemzés is rámutat a kompetenciahatárok eltérő felfogására, mint feszültségforrásra (SZEKSZÁRDI, 1993). Jelen vizsgálat megerősítette ezt a feltevést. A feszültség feloldását mégsem abban látjuk, hogy a tanárok mondjanak le a személyiség egészének fejlesztését célzó törekvéseikről. Ezt lehetetlen is volna megvalósítani, hiszen az oktatás és a nevelés csupán elméleti szinten választható el egymástól. Másrészt figyelembe kell vennünk, hogy az általunk kérdezettek az értelmiségi szülők csoportjába tartoztak, akik valószínűleg úgy ítélik meg, hogy gyermekük személyiségfejlesztéséhez a család megfelelő támogatást nyújt. Nyilvánvaló azonban, hogy más társadalmi csoportok, rétegek gyermekei nincsenek ilyen kedvező helyzetben.

A pedagógiai attitűdök terén megfogalmazott feltevésünk is beigazolódott. A szülők, az általuk fontosnak vélt célok megvalósításához leginkább illeszkedő szigorú, határozottan követelő tanári magatartást preferálják. A tanárok is helyesnek tartják ezt az attitűdöt, de a türelmes, megértő pedagógiai hozzáállást nagyobb mértékben elfogadják, mint a szülők. Különösen igaz ez az általános iskolában tanítókra.

A hipotetikus nevelési helyzetek megítélésében a hasonlóságok mellett három szituációban találtunk különbséget a két csoport válaszainak gyakorisági eloszlásában. A különbségeket az eltérő tapasztalatokkal és a képzettségbeli különbségekkel lehet magyarázni. A tanárok feltehetően tapasztalatból tudják, hogy az agresszív viselkedés esetében (6. helyzet) a prédikálás gyakran hatástalan. A felfokozott érzelmi állapotban lévő gyerekek talán meg sem értik a morális szempontokat hangsúlyozó érvelést. A tanárok a képzés során szerzett pszichológiai és pedagógiai ismereteikből, valamint saját tapasztalatukból tudhatják, hogy egy adott szituációban mutatott gyermeki viselkedésnek számos különböző oka lehet, és az intervenciót csak az okok ismeretében érdemes elkezdeni.

A szülők a padot firkáló gyerek viselkedéséből csak a fegyelemsértést és a rongálást emelték ki, ezért gyakrabban javasoltak büntetést. Ugyanakkor figyelmen kívül hagyták azt az értelmezési lehetőséget, hogy a padra firkálás a feladatértés nehézségére, az elakadásra utaló jel is lehet. A figyelmeztetés, büntetés az aktuális helyzetet lezárja, de a fejlesztő pedagógiai értéke erősen megkérdőjelezhető, míg az okok felderítését követő tanári akció lehet segítő.

A 10. helyzetben, amikor a gyerek nem ír házi feladatot, a szülők szintén a szabálysértést tekintették alapinformációnak, a tanárok valószínűleg a gyerek véleményét fogadták el, miszerint számára ezek a feladatok már nem jelentenek kihívást, fejlődési lehetőséget. Ezért ők gyakrabban döntöttek az új típusú feladatok kijelölése mellett, ami azzal együtt, hogy feltehetően megelőzi a következő szabályszegő viselkedést, képességfejlesztő hatású is. Ez a folyamatorientált, több szempontot is mérlegelő gondolkodásmód egyértelműen a professzionalitás jele.

A tanárok és szülők nézetei absztrakt és konkrét szinten is mutatnak bizonyos eltéréseket. Ezek a különbségek magyarázhatják a szülő–tanár viszony feszültségeit, hiszen a szülők egyes tanári viselkedéseket saját tapasztalataikra és laikus nézeteikre támaszkodva helytelenítenek. Az ilyen szituációk felmerülése feszültsé-

get, vitát eredményezhet a fogadóórákon vagy szülői értekezleteken. A két csoport felfogásának eltérései részben a tanárok többlettudásával és tapasztalataival magyarázhatóak, ezért az ebből fakadó konfliktusok kiküszöbölésére nincs reális esély. A tanároknak sokkal inkább arra kellene törekedni, hogy megértsék a szülői félelmek, kritikák okait és professzionálisan legyenek képesek viselkedni az adott helyzetben. El kell fogadnunk, hogy nem minden konfliktust lehet megoldani, mégis úgy véljük, hogy a tanároknak törekednie kell a szülőkkel való jó együttműködésre, hiszen a személyiségformálás, nevelés terén a két csoport munkája és annak eredményessége bizonyos mértékig összefügg egymással.

A szülő–tanár kapcsolatban felmerülő feszültségek kezelésére azonban sok tanár nincs felkészülve, ami részben a képzés hiányosságával magyarázható. Néhány figyelemre méltó kísérlettől eltekintve a hazai tanárképzés rendszerébe még nem épültek be azok az eljárások, amelyek lehetővé tennék, hogy a jelöltek ne csak elméleti tudással, hanem a konfliktuskezelés kommunikációs eszközeinek ismeretével és készség szintű alkalmazásával felvértezve kerüljenek a pályára.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az attitűdskála tematikusan csoportosított alskálái

A szigorú, tekintélyes tanári magatartás elutasítása

A tekintélyes, szigorú tanár elnyomja a tanuló egyéniségét, nem engedi a személyiségét kibontakozni.
A szigorú, tekintélyes tanárok eredményei csak látszateredmények, hiszen követelményeiket a tanulók csak félelmükben teljesítik.
A jó tanárok általában nem szoktak túl sokat követelni és szigorúan osztályozni, mert a gyermekszeretet sokkal fontosabb a számukra.
A gyerekek eszményképévé a sokat követelő, igényes tanárok válnak. (–)
A gyerekek azt a tanárt tisztelik, aki sokat követel, szigorúan osztályoz. (–)
Egyáltalán nem biztos, hogy az igényes, szigorúan osztályozó tanárok a jó pedagógusok, mert sok gyerek életét csak megkeserítik.
Az elsősorban jó tanulmányi eredményekre törekvő, sokat követelő szigorú tanárok sokszor csak azt érik el, hogy a gyerek idejében megutálja az iskolát és a tanulást.
A sokat követelő, szigorúan osztályozó tanárokat a gyerekek nem tisztelik, félnek tőlük.

A türelmes, megértő pedagógia preferálása

A gyerekek eszményképévé a türelmes, megértő pedagógusok válnak.
A gyerekek körében a türelmes, megértő tanárok szaktárgyai a legnépszerűbbek.
A mindig türelmes, megértő pedagógust a gyerekek nemigen tisztelik, hanem viszszaélnek a bizalmával.
A „megértő pedagógia" többnyire kudarcot vall, mert nemigen egyeztethető össze az iskolai rendszabályokkal.

A tanár ismerje a gyerek családi környezetét

A pedagógus munkájának eredményességét igen nagy mértékben meghatározza, hogy mennyire ismeri a gyerekek iskolán kívüli életét.
A gyerek családi környezetének megismerése elhanyagolható szerepet játszik a pedagógus munkájában, mert ebbe úgysem tud beavatkozni. (–)
A pedagógus munkája teljesen hatástalan, ha nem megfelelően ismeri a tanuló családi körülményeit.
A pedagógiai munkában a szülőkkel való kapcsolattartás alapvető feladat.

Az iskola és a szülő viszonya feszült

A szülők általában kritikusan viszonyulnak az iskolai neveléshez.
Gyakran előfordul, hogy a szülő nevelési kudarcait a pedagógusra hárítja.
A szülők nagyrészt tájékozatlanok az iskola nevelőmunkájáról.

A családi nevelés elsődleges

A rossz útra tért tanulókért elsősorban a szülők a felelősek.
Nem megfelelő családi háttér esetén az iskola tehetetlenné válik a nevelésben.
Be kell látnunk, hogy az iskolai nevelés nem képes ellensúlyozni a gyerekek iskolán kívüli környezetének negatív hatásait.

Az engedékenység elutasítása

A túl elnéző tanárhoz a diákok nehezen alkalmazkodnak, mert nem tudják, mikor és mivel bánthatják meg.
Gyermekszeretet címén mindent elnézni igen kényelmes álláspont, sok munkától és felelősségtől megkíméli a tanárt.

2/a melléklet. „Hipotetikus nevelési helyzetek" kérdőív

Az alábbiakban 10 különböző nevelési helyzet leírását találja. Minden helyzet után négy alternatív megoldásmódot talál. Kérjük, élje bele magát a helyzetbe, és jelölje a betű előtt álló négyzetben, hogy tanárként melyik megoldást választaná az adott körülmények között!

1. Középiskolában tanító tanár, az osztályával klubdélutánt rendez. Az est folyamán észreveszi, hogy egy fiú és egy lány csókolózik a terem egyik eldugott sarkában.

(1)	A	Nem tennék semmit, esetleg később megbeszélném velük a dolgot.
(5)	B	Diszkréten figyelmeztetném őket, hogy legyenek tekintettel másokra.
(7)	C	Elmondanám nekik, hogy az iskola nem a legalkalmasabb hely az intim együttlétre, és hogy a szerelem csak két emberre tartozó dolog.
(6)	D	Megpróbálnék valamilyen játékot kezdeményezni, amelybe őket is bevonnám.

2. A tanárnak egy héten kétszer van első órája a hetedik osztályban. Másodjára fordul elő, hogy egy fiú elkésik.

(4)	A	Óra után elbeszélgetnék vele, és közösen megpróbálnánk olyan megoldást találni, hogy többet ez a helyzet ne forduljon elő.
(5)	B	Megkérném, hogy jöjjön máskor pontosan, mert ezzel zavarja az órát, és ő is lemarad az anyaggal.
(8)	C	Óra után kikérdezném a reggeli programját, kideríteném, hogy miért szokott elkésni.
(2)	D	Valami enyhe büntetést helyeznék kilátásba, s ha ezután is folytatódik, nem engedném be az órára.

3. A tanár önálló feladatot adott a gyerekeknek. A padok között járkálva észreveszi, hogy az egyik gyerek nem dolgozik, hanem a padot firkálja.

(4)	A	Jelezném, hogy ez problémát okoz nekem, és óra után beszélnék vele az érdektelenség okáról, a lehetséges megoldásokról.
(5)	B	Megkérném, hogy hagyja abba a firkálást, ne rongálja az iskola vagyonát.
(8)	C	Megkérdezném, miért nem dolgozik ?
(2)	D	Kihívnám a táblához, hogy oldja meg a feladatot, óra után lemosatnám vele a padot.

4. Az óra közepe felé a tanár észreveszi, hogy az egyik gyerek álmodozva néz kifelé az ablakon. Megkérdezi tőle: „Mi a probléma?" A gyerek ezt válaszolja: „Nem tehetek róla, de nagyon unatkozom ezeken az órákon."

(6)	A	Felülvizsgálnám a helyzetet, és a következő órára valami érdekes feladattal készülnék.
(8)	B	Megkérdezném, miért unatkozik, talán nem érdekli vagy nem érti?
(4)	C	Meghallgatnám a többiek véleményét, javaslataikat, és hozzátéve a saját ötleteimet, úgy alakítanám az órát, hogy érdekesebb legyen.
(2)	D	Adnék neki egy külön feladatot, amit miután megoldott, el kell magyaráznia a többieknek.

5. Nyolcadik osztályban az osztályfőnök a ballagás körülményeit beszéli meg a gyerekekkel. A fiúk egyöntetűen kijelentik, hogy nem akarnak öltönyben ballagni.

(9)	A	Nem erőltetném rájuk az öltönyt, megfelelne a fehér ing és a sötét nadrág.
(1)	B	Elfogadnám a döntésüket.
(4)	C	Megkérdezném őket, hogy mit szeretnének felvenni az öltöny helyett. Javasolnám, hogy keressünk néhány alternatív megoldást, és azt válasszák, ami mindenkinek megfelel.
(5)	D	Ragaszkodnék az öltönyhöz, és elmagyaráznám nekik, hogy ez a leginkább alkalomhoz illő öltözék.

6. Ügyeletes tanár benéz az egyik terembe, ahol két gyerek éppen verekszik. Már nem tudja megakadályozni, hogy nekiessenek az üvegszekrénynek, ahol a szemléltető eszközeit tartja. A két gyerek nem sérül meg, de az üveg betörik.

(5)	A	Megszidnám őket, és megmondanám nekik, hogy ha ez még egyszer előfordul, akkor írásbeli figyelmeztetést kapnak.
(7)	B	Elmagyaráznám nekik, hogy a verekedés nem a leghelyesebb módja a problémák megoldásának. Ráadásul ezzel veszélyeztették testi épségüket, és az iskola vagyonát.
(2)	C	Mindkét gyereknek írásbeli figyelmeztetést javasolnék, a kárt pedig megfizettetném velük.
(3)	D	Feltakaríttatnám velük, és a következményeket megbeszélném az osztályfőnökkel.

7. Az egyik lány nem tudja kivárni, amíg felszólítják, hanem amint tudja, hangosan mondja a megoldást. Általában jót mond, de néha nem. Most is ez történt.

(2)	A	Ha a figyelmeztetés nem használ, valamilyen módon megbüntetném.
(5)	B	Óra után elmagyaráznám neki, hogy azzal, amit csinál, zavarja a többieket, mert azok nem tudnak szóhoz jutni.
(1)	C	Nem figyelnék rá, meg se hallanám, amit mond.
(4)	D	Elbeszélgetnék vele, közösen kiderítenénk, hogy miért fontos neki, hogy belekiabáljon és én is elmondanám, hogy ez engem miért zavar. Megpróbálnék vele valamilyen jó megoldást találni.

8. Egy hatodikos gyerek bukásra áll egy tantárgyból. Ahogy ez szokás, a tanár beírja a gyerek ellenőrzőjébe, és egy találkozóra hívja a szülőket. A szülők nem jönnek el, ezért megkérdi a gyereket, hogy mi az oka. Végül elkéri az ellenőrzőt, hogy megnézze az aláírást. Ekkor derül ki, hogy az a lap hiányzik az ellenőrzőből.

(3)	A	Elmondanám az osztályfőnöknek, és kérném a segítségét.
(6)	B	Más módon értesíteném a szülőket.
(4)	C	Megkérdezném, hogy mi történt, és elmondanám neki, hogy azért írtam az üzenetet, mert szeretnék beszélni a szüleivel. Megbeszélnénk, hogy hogyan oldhatnánk meg ezt.
(7)	D	Elmagyaráznám neki, hogy amit csinál, az nem becsületes, helyesebb volna, ha mindent őszintén elmondana, mert a becsület fontosabb, mint a jegyek.

9. Az osztály már két egymást követő évben a párhuzamos osztállyal együtt ment kirándulni. Ez az osztályfőnöknek nagyobb biztonságot és kisebb megterhelést jelent, s a másik osztályfőnök is így vélekedik erről. A háromnapos kirándulás tervezésekor az osztály kijelenti, hogy nem hajlandóak a másik osztállyal menni.

(6)	A	Szólnék egy másik kollégámnak, hogy jöjjön el kísérőnek.
(1)	B	Megmondanám a másik osztályfőnöknek, hogy az osztály az idén külön megy kirándulni.
(4)	C	Elmondanám a gyerekeknek, hogy nem szeretném őket egyedül vinni. Megkérdezném tőlük, hogy ki lenne az a felnőtt, akit szívesen látnának a kiránduláson.
(9)	D	Megmondanám a gyerekeknek, hogy válasszanak egy másik osztályt.

10. Egy nyolcadikos gyerek nem készítette el a házi feladatot. Magyarázatképpen ezt mondja: „Én már jól tudom ezt az anyagrészt, nincs szükségem a gyakorlásra."

①	A	Tudomásul venném, mert ez úgyis kiderül a témazáró dolgozatnál.
②	B	Íratnék vele egy röpfelmérőt a házi feladathoz hasonló feladatokból.
⑥	C	Mutatnék neki olyan példát, amit ő is nehezen tud megoldani, vagy egyéni házi feladatot adnék neki.
⑤	D	Elmondanám neki, hogy a világbajnok úszók is minden nap gyakorolnak, pedig már biztosan jól úsznak.

2/b melléklet. A megoldások kódjele és tartalma

Kódszám	Megoldásmód	*Az elemzésben használt rövidített címkék*
①	A tanár nem tesz semmit, tudomásul veszi a helyzetet.	*(semmit nem tesz)*
②	A tanár valamilyen büntetést szab ki.	*(büntetés)*
③	A tanár valamilyen más felnőtt (igazgató, szülő, tanár) bevonásával oldja meg a helyzetet.	*(mások bevonása)*
④	A konfliktust a gyerek aktív közreműködésével oldja meg.	*(konstruktív együttműködés)*
⑤	Figyelmeztetés, meggyőzés.	*(figyelmeztetés)*
⑥	A tanár teljesen magára vállalja a konfliktus megoldását. Ő változtat a viselkedésén.	*(tanár egyedül)*
⑦	A helyzet erkölcsi vonatkozásainak hangsúlyozása.	*(prédikálás)*
⑧	Oknyomozás, faggatózás.	*(oknyomozás)*
⑨	Kompromisszumajánlás, mindkét fél enged.	*(kompromisszum)*

IRODALOM

BERLINER, D. C. (1987) Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In Calderhead, J. (eds) *Exploring Teachers' Thinking.* Cassel, London, 60–84.

BRANTLINGER, E., MAJD-JABBARI, M., GUSKIN, S. L. (1996) Self -interest and liberal educational discourse: How ideology works for middle-class mothers. *American Educational Research Journal, 3,* 571–597.

BUGÁN A. (1985) Skálarendszer a pedagógus attitűd mérésére. In Hunyady Gy. (szerk.) *A Debreceni Komplex Tudatvizsgálat dokumentumai.* A KLTE Pszichológiai Tanszéke és az ELTE BTK Társadalom és Munkalélektani Tanszéke Szakcsoport belső kiadványa. 11. füzet

COOK, W. W., LEEDS, C. H., CALLIS, R. (1951) *Manual of the Minnesota Teacher Attitude Inventory.* Psychological Corporation, New York

FURNHAM, A. F. (1988) *Lay Theories: Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences.* Pergamon, Oxford, 189–207.

GÁBOR L., VAJDA Zs. (1995) Gyermekeszmények és iskolai elvárások. *Iskolakultúra, 20–21,* 29–43.

GOLNHOFER E., M. NÁDASI M. (1981) Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia, 3,* 305–311.

HECKHAUSEN, H. (1991) Szituációfüggőség, személyspecifikum és a nemkívánatos tanulói magatartásra adott tanári reakció befolyásolhatósága. In Kósáné Ormai Vera (szerk.) *A pedagógus. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény.* Tankönyvkiadó, Budapest, 417–428.

JONES, M. (1997) Trained and untrained secondary school teachers in Barbados: is there difference in classroom performance? *Educational Research, 2,* 175–184.

KÓSÁNÉ ORMAI V., ZÁNKAY A. (1985) Szempontok a nevelési konfliktushelyzetek megoldásmódjának elemzéséhez. In Kósáné Ormai V., Münnich I. (szerk.) *Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek.* Tankönyvkiadó, Budapest, 62–79.

KÓSÁNÉ ORMAI V. (1981) Nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendellenességek esetén. In Kósáné Ormai V. (szerk.) *Neveléslélektan I. Szöveggyűjtemény,* Tankönyvkiadó, Budapest, 467–479.

LAGANA, J. F. (1970) *What happens to attitudes of beginning teachers?* The Interstate Printers – Publishers, Inc.

LEVIN, B. B. (1995) Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education, 1,* 63–79.

NEUBAUER, W. F. (1974) Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 4,* 233–245.

OLIVER, R. A. C., BUTCHER, H. J. (1967) Teachers' attitudes to Education. *British Journal of Education, 3,* 38–44.

OLIVER, R. A. C. (1953) Attitudes to Education. *British Journal of Education, 2,* 31–41.

ÓVÁRI Á. (1987) Első ütközetek – Pályakezdő tanárok konfliktusgyűjteménye. Oktatáskutató Intézet, Budapest

SZABÓ ÉVA (1996) Pedagógiai attitűdök vizsgálata professzionális nevelők és laikusok körében. In *A Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Előadáskivonatok.* Budapest

SZABÓ É., LŐRINCZI J. (1998) Az iskola légkörének néhány pszichológiai mutatója. *Magyar Pedagógia, 3,* 211–229.

SZEKSZÁRDI FERENCNÉ (1993) A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. *Új Pedagógiai Szemle, 7–8,* 95–106.

TURNER, R. L. (1964) Teaching as problem-solving behavior: A strategy. In Biddle, B. J., Ellena, W. J (eds) *Contemporary Research on Teacher Effectiveness.* Holt, Rinehart, 102–127.

UNGÁRNÉ KOMOLY J. (1978) *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest

WEENMAN, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54,* 143–178.

WEINERT, F. (1991) A nevelési stílus mint a nevelő egyéni sajátosságainak függvénye. In Kósáné Ormai V. (szerk.) *A pedagógus. Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény,* Tankönyvkiadó, Budapest, 303–315.

WILSON, J. A., BILL, J. M. (1976) The structure of Olivers' survey of opinions about education. *British Journal of Educational Psychology, 46,* 184–189.

WOOLFOLK, A. E., HOY, W. K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 1,* 81–91.

YOUNG, G. M. (1980) The Attitudes of Teachers in Further Education. *British Journal of Educational Psychology, 50,* 181–185.

WHAT SHOULD WE EDUCATE AND HOW? TEACHERS AND PARENTS BELIEFS ABOUT THE AIMS OF EDUCATION AND INDIVIDUAL PEDAGOGICAL METHODS AND APPROACHES

SZABÓ, ÉVA

Working at schools can be the source of both enjoyment and conflicts. Teachers consider their relationship with parents as one of their main problems. One of the reasons of teacher-parent conflicts is between their worldviews and perceptions as well as their beliefs about education.

The aims of this study are to explore and show these differences. Women-teachers (N=238) and well educated mothers (N=182, having at least one schoolchild) were interviewed about the aims of schooling and education, pedagogical attitudes and approaches as well as conflict resolution techniques.

By using survey method there have been findings supporting our hypothesis. We could show differences between 'lay' educators and 'professional' ones. Parents lay more emphasis on academic knowledge as the primary aim of teaching than their children's personal improvement. Parents are much more in favour of strict teacherly attitudes focusing on high achievement requirements than teachers. Unlike parents teachers accept humanistic pedagogical attitudes. Considering teachers' behaviour in hypothetical conflict situations we managed to find some differences between the preferences of the two groups. Our study confirmed that these differences may derive from the various experiences and the different education between teachers and parents.

Key words: *aim of education, attitude, parents beliefs, conflict situations in education, educational style, teacher behavior*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 467–479.

ÖNISMERET A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

KÁDÁR GABRIELLA

Nevelési Tanácsadó Csongrád,
KLTE Pszichológiai Intézet

SZARVAS ANETT

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár,
KLTE Pszichológiai Intézet
E-mail: anett@tigris.klte.hu

Tanulmányunkban az önismeret pedagógiában betöltött szerepével foglalkozunk. Írásunk első részében megkíséreltük meghatározni a pszichológia különböző irányzatainak érett személyiségre, önismeretre vonatkozó elméleteit. Írásunk második részében saját kutatásunkat ismertetjük. Kérdőíves vizsgálatot végeztünk gyakorló pedagógusok és pedagógus pályára készülő hallgatók körében az önismerettel kapcsolatban. Szükségesnek tartottuk, hogy megismerjük az érintettek vélekedéseit, hiszen ezáltal hasznos információkat kapunk az önismeret-fejlesztés gyakorlati beépítéséhez a pedagógusképzésbe és a pedagógiába.

Eredményeink szerint az érintettek az önismerethez kívánatos emberi tulajdonságokat társítanak, amelyek elérése motiválhat az önismereti munkára, de ugyanakkor el is távolíthat tőle, mivel túlságosan ideális és következésképp távoli képet fest a személyiségről. Az önismeret egyben önvizsgálatot, önkontrollt, önbizalmat is jelent számukra, és az egyén harmóniájával kecsegtet. Megjelenik az önismeret hárítása is a téma misztifikálásával vagy elutasításával.

A gyakorlatban csak kevesen végeztek eddig önismereti munkát. Ennek többsége is csak hétköznapi értelemben vett önmegismerést jelent, vagyis baráti beszélgetéseket, gondolkodást önmagunkról. Kevesen vannak azok, akik részt vettek valamilyen szakember által vezetett, irányított önismereti tevékenységben.

Szükség van tehát az önismeret fogalmának és fejlesztési lehetőségeinek széles körű ismeretterjesztésére, különösen azok körében, akik személyiségükkel hatnak és emberekkel foglalkoznak. Legfontosabb és legszembetűnőbb eredményünk, ami alátámasztja gyakorlati tapasztalatunkat, hogy a megkérdezettek több mint 90%-a tartja szükségesnek a pedagógusképzésben az önismeret fejlesztését.

Tanulmányunkkal szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a pedagógusok és a pedagógushallgatók szükségesnek látják a pedagógusi munkában az önismeretet. Reményeink szerint munkánk elősegíti a pályára szocializáló, gyakorlati orientációjú, személyiségfejlesztő képzés elterjedését a tanárképző intézményekben.

Kulcsszavak: *önismeret, pedagógia, önismeretről alkotott vélekedések, pedagógusok és a pedagógus pályára készülők, az önismeret jelentése, érett személyiség, személyiségfejlesztés, tanárképzés, tanítási gyakorlat*

„Tenyeremre tettem a lelkem:
Nézd meg, milyen szép százlátó üveg!
De ő gyémántokat szedett elő,
Mert ő az embert sose érti meg."

(József Attila: Tenyeremre tettem...)

Az önismeret fogalma gyakran megjelenik mindennapjainkban, elterjedtté vált köznapi használata. Kérdéses azonban, hogy a szó használata mögött ott van-e a fogalom valódi ismerete, ismerik-e az emberek az ehhez vezető módszereket, vagy nagyon eltérő tartalommal, esetleg csupán tartalom nélkül használják a szót, többek között azért, mert „divatos".

Tanulmányunkban az önismeret kis szeletét ragadjuk meg, az önismeret pedagógiai gyakorlatban betöltött szerepét vizsgáljuk. Manapság egyre több a lehetőség az önismeret mélyítésére, a pedagógusok esetében pedig egyfajta társadalmi elvárás is a különböző módszerek ismerete. Felvetődhet a kérdés bennünk, hogy az elvárás okozta külső nyomás vagy belső késztetés miatt szaporodtak-e el a pedagógiában az önismeret-fejlesztő próbálkozások?

Több tanulmány született már az önismeretről, ezek azonban elméleti megközelítésű munkák, a gyakorlatba való beépíthetőséggel nem vagy csak hipotézisekben gondolkodva foglalkoznak. A gyakorlati beépítést azonban nehezíti, hogy sok pedagógusnak nincs elegendő tudása az önismeretről, ennek hiányában pedig valós gyakorlati tapasztalatra sem tud szert tenni, mert vagy nem is próbálkozik semmilyen személyiségfejlesztő módszerrel, vagy külső nyomás hatására él vele, ami az önismeret esetében csekély hatékonysággal bírhat.

Az önismeret jelentősége a pedagógusi hivatásban vitathatatlan, hiszen a pedagógus saját személyiségével dolgozik, ezen keresztül hat a diákok személyiségfejlődésére is.

Az önismeret pedagógiai pályába való beillesztéséhez alapvető fontosságú lenne a „terepismeret", vagyis ismerni kell a pedagógusok tudását, hozzáállását, képzettségét az önismeret terén. A pedagógusokkal foglalkozó magyar kutatások egyikében sem találhatók erről adatok. Vizsgálatunkban ennek felmérésére tettünk kísérletet.

AZ ÖNISMERET JELENTÉSRÉTEGEI

Az „önismeret" fogalmát nem könnyű meghatározni. A Magyar értelmező kéziszótár szerint az *önismeret* szó jelentése: önmagunk jellemének, képességeinek megismerése, illetve ismerete. Már az ókori Hellász híres jóshelyén, Delphoiben is tanácsolták: Gnóthi szeauton!, azaz: Ismerd meg önmagad! (RUDAS, 1997), hiszen

ez jövődet, sorsodat is nagymértékben befolyásolja. Hogyan is lehetne megérteni a környező világot, s benne embertársainkat, ha önmagunkat sem értjük?

Sok filozófus, pszichológus, gondolkodó elme vélekedett úgy, hogy az önismeret megfelelő foka a személyiség érettségének tartozéka. Az érett személyiséggel rendelkezés nem azt jelenti, hogy az illető „mindent tud" önmagáról, a világról, inkább azt, hogy képes elismerni tudása határait, és folyamatosan törekszik a bővítésére. A személyiség fejlődésének, alakíthatóságának kérdése mindig fontos helyet foglalt el a pedagógiatörténetben és a filozófiában. A mai nevelés problémái ugyancsak megtalálhatóak voltak az elmúlt korokban is. A nevelés ideális céljai és módszerei mindig változtak az adott társadalmi-gazdasági viszonyoknak megfelelően. Spártában például a testi erőt fejlesztették, s módszerük a kényszerítés volt. Athénban már nem csak a testtel törődtek, a fiatal fiúkat tanították, s a tanítóhoz egy idősebb, tapasztalt rabszolga kísérte őket, a „paidagogosz" – vagyis a fiúkísérő. A római birodalomban a tudományt személyiségformáló erőnek tekintették. A gyermek tisztelete és fejlődésének támogató kísérése a francia felvilágosodással, Rosseau gondolataival került előtérbe, aki azt mondta, hogy legyen célunk az egyén kibontakoztatása, de ebben a folyamatban káros a felnőtt drasztikus beavatkozása. A gyerek jó és tökéletes természetére kell hagyatkozni, aki saját értékekkel rendelkezik. Mindig vegyük figyelembe a gyermek életkori sajátosságait, aki nem a felnőtt kicsinyített mása (FEHÉR, 1994).

Azt azonban csupán a tudományos igényű „lélekelemzés", S. Freud pszichoanalízise vetette fel, hogy bár az ember némileg kiszolgáltatott akaratától független ösztöneinek, e kiszolgáltatottság az ösztönerők megismerésével csökkenthető. Erre akkor nyílik mód, ha feltárjuk, a tudatba juttatjuk a tudatos én szociális tiltásaival összeegyeztethetetlen, ezért a tudattalanba süllyesztett tartalmakat. A pszichoanalízis álláspontja szerint ez egyrészt megfelelően kiképzett analitikus terapeutát, másrészt igen jelentős személyes „munkát", befektetést igényel, hiszen a tudattalanba kényszerített késztetések felismerése gyakran gyötrelmekkel, szorongással jár. Ám a pszichoanalízis képviselői szerint (lásd pl. HERMANN, 1988) hosszabb távon csak így válik lehetségessé, hogy az egyén felül tudjon kerekedni a tudatát, akaratát megkerülő és kijátszó, szándékait esetleg ellentétébe fordító ösztönein.

A pszichoanalízis nyomában keletkezett irányzatok többsége hasonlóan gondolkodott az önismeret szerepéről, de más és más technikát alkalmaztak az egyén rejtett világának feltárására.

C. G. Jung (CARVER, SCHEIER, 1998) az analitikus pszichológia képviselője, azt tartja érett személyiségnek, ha az illető összhangba tudja hozni a személyes és kollektív tudattalanját a személyiség tudatos részével. Álláspontja szerint a tudattalanban kompenzatorikus módon jelen vannak azok a tulajdonságaink, amelyek a tudatos részből hiányoznak, s teljes életet az élhet, aki ezeket is a felszínre képes hozni. Életünk során érhetnek bennünket olyan élmények, amelyek ezeket a tudattalanban meglevő értékeket felszínre hozzák, ilyen esemény például az életközépi válság, amikor például egy addig nagyon extrovertált egyén befelé fordulóvá válhat. A teljességhez hozzátartoznak a kollektív tudattalan tartalmai, az ún. archetípusok – Jung feltételezte, hogy minden ember magában hordozza a kultúra széles körben ismert szimbólumait.

Bálint Mihály (LUBAN-PLOZZA, 1986), aki fontosnak tartotta a pszichoanalízisen alapuló, abból kiinduló terápiás technikák továbbfejlesztését és kiterjesztését, 1953–55 között létrehozta a „Bálint-csoportot", amely a „betegre irányuló orvosi tájékozódásra" helyezte át a hangsúlyt. Bálint felismerte, hogy a gyógyításban az orvos személyisége fontos eszköz, lényeges az orvos–beteg kapcsolat és a beteg személyisége iránti érdeklődés. Bár a Bálint-csoportot eredendően orvosok számára kezdeményezték, később más hivatásúak, például pedagógusok, teológusok, pszichológusok is sikerrel alkalmazták.

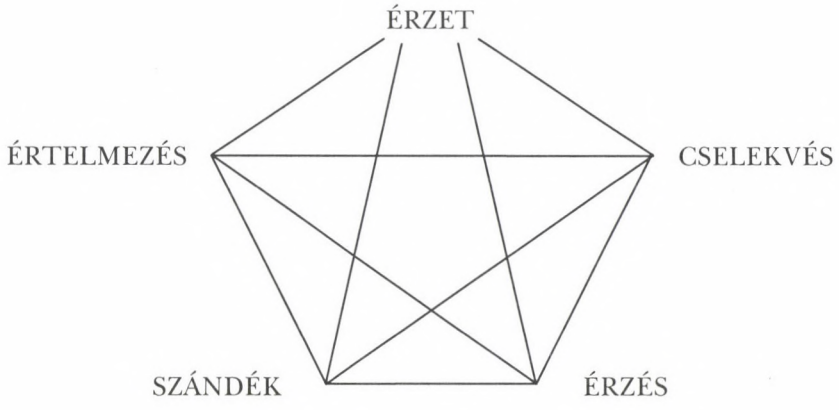
A század második felének talán legnagyobb hatású irányzata, a részben jungi gyökerekből táplálkozó humanisztikus pszichológia nem mindenben osztja a pszichoanalízis álláspontját, ám hasonlóan gondolkodik az önismeret szükségességéről. A humanisztikus pszichológia (legfontosabb képviselői A. Maslow és C. Rogers) pozitívan gondolkodik az emberről: e szerint az ember képes alakítani sorsát, nem kiszolgáltatott és spontán törekszik a benne rejlő lehetőségek minél teljesebb kiaknázására, azaz az önmegvalósításra. A. Maslow, a humanisztikus pszichológia motivációs elméletének megalkotója szerint az ember motívumai piramisszerűen épülnek egymásra: csak ha már kielégítettük létfenntartási, biztonsági, szeretetigényünket, támad fel szükségletünk önmagunk megbecsülésére, a kompetenciára. Így haladva érhetjük el az önmegvalósítás szintjét. Maslow a következőket tartja az érett személyiség kritériumainak: a valóság hatékonyabb észlelése, önmagunk és mások elfogadása, spontaneitás, hatékony munkaképesség, nem birtokló kapcsolatok, saját értékrendjéhez hűség, új tapasztalatok befogadása, a világról való egészséges gondolkodás, együttérzési képesség, mély, de szelektív társas kapcsolatok, tolerancia mások iránt, etikai szilárdság, ellenségességtől mentes humorérzék, kreatív alkotóképesség (ALLPORT, 1985).

Hasonló álláspontot képvisel a neofreudiánus vonulathoz tartozó, a náci Németországból emigrált Erich Fromm (FROMM, 1993). Álláspontja szerint az ember elidegenedett a természettől és a társaitól. A kiutat a hatékony egzisztenciális szükséglet kielégítésben és az őszinte, birtokló jellegtől mentes szeretetben látja. Ez csak úgy képzelhető el, ha ismerjük magunkat és igyekszünk megismerni a „másik felet" is. A részben szintén a humanisztikus iskolához kötődő Allport hat fő jellemzővel írja le az érett személyiséget: kiterjesztett én; meghitt, nem birtokló viszony a másikkal; érzelmi biztonság, önelfogadás; valósághű percepció, munkatevékenység, önismeret és humor; egységesítő életfilozófia; tudatos életcéllal rendelkezik.

A személyiség fejleszthetőségének eszméjét képviseli Erikson (CARVER, SCHEIER, 1998) közismert pszichoszociális személyiségelmélete, amelyben nyolc szakaszra osztotta a személyiség fejlődését a csecsemőkortól az öregkorig és a halálig. Minden szakaszban meghatározza a személyiség fejlődésének feladatát, így ha az egyén teljesíti a feladatot, az adott életkorban érettnek tekinthető, vagyis az érettség nem függ az életkortól. Ezek a feladatok: csecsemőkorban az alapvető bizalom kialakulása; kisdedkorban az autonómia elérése; utána a kezdeményezőkészség kialakulása; iskoláskorban a kompetencia elérése; serdülőkorban az identitás, az énazonosság kialakulása; fiatal felnőttkorban az intimitás átélése; érett felnőttkorban a hatékony alkotóképesség átélése; öregkorban az integritás és a halál elfogadása.

Végül Berne, a népszerű tranzakcióanalízis módszer kidolgozójának nevét kell említenünk. Ő három fő jellemző alapján minősíti érettnek a személyt: a tudatosság, a spontaneitás és az intimitás. Ha valaki ezekkel rendelkezik, akkor élhet át játszmamentes – játszmán Berne a valódi intimitás pótlékait érti – kapcsolatokat (BERNE, 1984).

Az önismeret elméleti fontosságának hangsúlyozása mellett sokan foglalkoztak az önismeret konkrét megjelenítésével, kézzelfoghatóvá tételével. Ezt a célt szolgálja az ún. önismereti kerékkel (1. ábra, RUDAS, 1997), amelynek öt része van és valamennyi kölcsönhatásban van a többivel. Ez az öt jellemző: az *érzet* (ahogyan felfogjuk a környező világot és önmagunkat), az *értelmezés* (ahogy a felfogott dolgoknak jelentést tulajdonítunk), az *érzés* (érzelmeink, indulataink megtapasztalása), a *szándék* (az akaratunk, szándékunk kifejeződése), végül a *cselekvés* (a végrehajtott viselkedés). Ha ezek közül bármelyik jellemző hiányos valakinél (pl. a cselekvésig sosem jut el, bár érzékel, érez, értelmez és szándékát is kifejezi), akkor „elakad az önismereti kerék", hiányos önismeretről beszélünk. Akkor ismerjük jól önmagunkat, ha mind az öt folyamattal tudatosan élünk.

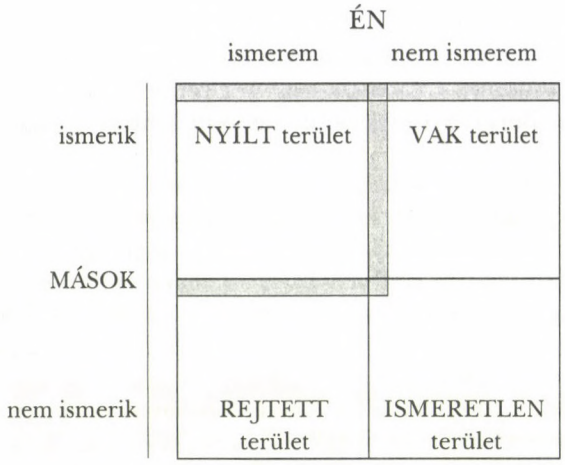


1. ábra. Az önismereti kerék

Az általános vélekedés szerint az önismerettel arra a kérdésre kaphat választ az ember, hogy „Milyen vagyok én?, Milyen pozitív és negatív tulajdonságokkal rendelkezem?" Az erre adott válaszok statikus emberképével ellentétben a pszichológiai önismeret a tettek okaira és a változás miként jére keres választ.

Bagdy és Telkes szerint (BAGDY, TELKES, 1988) „ Az önismereti munka a társas tükörben láttatott viselkedés háttértényezőinek felkutatása, megismerése, tudatosítása, viselkedésünk okainak (történetének) megértése, kontrollálása, saját lehetőségeink, kreatív potenciáljaink felszabadítása, az ideális és reális közti lehetséges, kiegyensúlyozott belső viszony kimunkálása..."

Az önismeret népszerű megjelenítései közé tartozik az ún. Johari-ablak (RUDAS, 1997):



2. ábra. A Johari-ablak

Ebben az értelmezésben az önismeretet a NYÍLT terület jelenti, ami tapasztalatok révén növekedhet. A probléma sokszor abból adódik, hogy a VAK és az ISMERETLEN területre valóban vakok vagyunk, ezeket csak tudatos odafigyeléssel tehetjük önmagunk számára ismertté, s ezek a tapasztalatok fenyegetőek lehetnek az énre. A harmóniát fenyegető információk kiküszöbölésére elhárító mechanizmusokat használunk, ilyen lehet például, amikor valaki azt hangoztatja, hogy ő nem foglalkozik olyasmivel, mint önismeret, hisz ő remekül ismeri önmagát. Igaz, hogy mindenkinek van valamilyen ismerete magáról, kialakít egy képet önmagáról, mely Chodorkoff definíciója szerint az önmagára jellemzőnek tartott tulajdonságok összege (DÉVAI, SIPOS, 1986). Az önismeret azonban reális énképet jelent, önmagunk mély ismeretét, a torzító szemlélet kiküszöbölését. A legtöbb szerző egyetért abban, hogy énképkorrekciójához szükséges a „jelentős másik" jelenléte, a „jelentős helyzetek" bekövetkezése. – Ide tartoznak az önismereti csoportok, fontos baráti kapcsolatok is.

Hogyan ismerhetjük meg önmagunkat? Az út sokféle lehet: önmagunk tudatos figyelemmel kísérésétől, a szakkönyveken, baráti beszélgetéseken, egyéni terápiákon keresztül egészen az önismereti csoportokig. A személyiség fejlődésében a társas visszajelzéseknek – ennek következtében a csoportoknak, amelyeknek tagjai vagyunk – nagy szerepük van. A társas térben, a csoportban elfoglalt helyünk, a betöltött szerepünk, a csoporton belüli viszonylatok meghatározóak életünkben. Nem csak a mindennapi életben adódó csoportok hatnak személyiségünkre, hanem a kifejezetten a személyiségfejlesztés céljából választott speciális csoportoknak is kiemelt jelentősége van, felgyorsíthatják és elmélyíthetik az önismeretet. Ennek jelentőségére Moreno – a szociometria és a pszichodráma atyja – is felhívta a figyelmet, és népszerűsítette az önismereti céllal szerveződött csoportokat (MÉREI, AJKAY, DOBOS, ERDÉLYI, 1987).

Az önmegismerés módja ezekben a csoportokban sokféle lehet, például verbális, dramatikus és relaxációs-imaginációs munka. A csoportok az érzések őszinte kifejezése, az önfeltárás és a másoktól kapott visszajelzések révén szolgálják az egyén fejlődését, önmagáról való tudásának gyarapítását. Az önismereti csoportokban szerzett élmények hatására növekszik az egyén személyközi nyitottsága, erősödik énidentitása, másokkal szembeni toleranciája, empátiája, hatékonyabbá válik személyes problémakezelése, kapcsolati és kommunikációs készsége, konfliktuskezelése, megküzdési stratégiái.

A PEDAGÓGUSHIVATÁS SPECIFIKUMAI ÉS AZ ÖNISMERET

Cikkünk második felében arra szeretnénk rátérni, miért fontos a pedagógusok számára az önismeret és hogyan hasznosítható a pedagógiai munkában.

„A jó nevelő első számú feladata, hogy teremtsen atmoszférát, nyújtson biztonságot, szeresse a növendékét, tegye értékké a teljesítményt és legyen nagyhatású" – írja MÉREI FERENC (1989).

A pályakezdő pedagógus sokszor találkozik ilyen és ehhez hasonló, ki nem mondott, ám elvárt kihívásokkal. Él bennük egy kép az ideális pedagógusról, amely kényszerítő és szorongáskeltő: „én ilyen sosem leszek". Sokszor a pályakezdőkben él egy diákként megtapasztalt ideális tanármodell, egy régi, tapasztalt tanár képe, „akinek az óráin sosem unatkoztunk, szigorú, de igazságos volt, tudtuk, hogy szereti a gyerekeket, mindig jókedvű volt" stb... Az is előfordulhat – s ez sem jobb az előző esetnél –, hogy semmilyen modell nincs a pályakezdő előtt, ekkor teljesen tanácstalan lehet.

A legtöbb pályakezdőnél a probléma a tanítás hogyanjával kapcsolatban merül fel. Megtanítjuk nekik, *mit* kell tanítaniuk, de nem tanítjuk meg, *hogyan* kell tanítaniuk. Nem tanítjuk meg őket az emberi kapcsolatok, társas viszonyok kezelésére, a váratlan helyzetek megoldására; nem tanítjuk meg őket hatékonyan kommunikálni. Az elvárások nagyok a pedagógus kollégák, a szülők, a gyermekek, a társadalom felől (hisz az iskola a „második otthonunk"), de az ezek teljesítésében felhasználható eszközök hiányosak, és az elért eredmények mérése is nehézségekbe ütközik.

Feltehetően a legtöbben egyetértenek abban, hogy a pedagógusok munkájában nem elég a szaktudományos ismeret megtanítása, az emberi kapcsolatok dinamikáját is ismerniük kellene. Másrészt ahhoz, hogy ne csak egy ideálképnek próbáljanak megfelelni, ismerniük kellene önmagukat, hiszen az önismeret vezethet el a felismeréshez és változtatáshoz. Ám ez a legtöbbször hiányzik; sok megkeseredett, önmagában, a tanításban és a diákokban csalódott pedagógus hagyja el pályáját. Tegyük hozzá, a pedagógushivatáshoz valóban elhivatottság kell, mert a sok elvárás mellett a mai tanároknak kevés anyagi és erkölcsi támogatásban van része.

A pedagógus tehát nemcsak tanít és ismereteket ad át, hanem a gyerekek személyiségéhez is értenie kell, a társadalmi változások miatt a családi szocializáció hiányosságait is neki kell pótolnia. Ezekben a problémákban a pszichológia segít-

ségére lehet a pedagógiának, ám a két tudomány kapcsolata mindig is bonyolult volt, védve határaikat, nehezen fogadják el egymás gondolatait, tapasztalatait.

Az önismeretnek két szempontból is kiemelt jelentősége van a pedagógusok esetében. Saját személyiségfejlődése a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakításában segít, ez pedig alapfeltétele a hatékony ismeretátadásnak, hiszen a pedagógus munkaeszköze saját személyisége. Másrészt a diákok önismeretének fejlesztéséhez is eszközt nyújthat a saját élménnyel megszerzett személyiségfejlesztő módszerek átadásával.

Kutatásunk, melynek néhány részletéről a következőkben beszámolunk, többek között azt a célt szolgálja, hogy felhívja a figyelmet a pedagógusok önismeretének fontosságára.

Vizsgálati célok

Vizsgálatunkkal a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen jellegű elképzeléseik vannak a vizsgálati személyeknek az önismeret jelentéséről és jelentőségéről?
2. A pedagógus pályán dolgozó és az e pályára készülő vizsgálati személyek
   - végeztek-e valamilyen önismereti munkát,
   - milyen jellegű önismereti munkát végeztek,
   - a pedagógusképzésen belül szükségesnek, illetve lehetségesnek tartják-e az önismeret-fejlesztést?

Vizsgálati minta

Vizsgálati személyeink általános és középiskolában tanító pedagógusok, valamint főiskolai és egyetemi tanár szakos hallgatók voltak. Mintánkat összesen 247 személy, 73 általános és középiskolai tanár és 174 fő tanár szakos főiskolai és egyetemi hallgató alkotta, két vidéki nagyváros és egy kisváros populációjából.

Vizsgálati módszer

Az önismerettel kapcsolatban meglehetősen kevés kutatási eredmény áll rendelkezésünkre. Elméletben és gyakorlatban is rendkívül nehéz a témát megközelíteni. Mi a kérdőíves vizsgálatot választottuk.

Kérdőívünk tartalmi felépítése a következő volt: a vizsgálati személyek adataiban a nemen és koron kívül az iskolatípust, a pályán vagy hallgatók esetében a tanár szakon eltöltött időt és szakot tüntettük föl.

Nyitott kérdéseinkben arra kerestük a választ, hogy milyen asszociációkat kapcsolnak az önismerethez a vizsgált személyek, milyen tulajdonságokkal jellemzik a

megfelelő önismereti utat bejárt egyént, valamint, hogy milyen esetekben, foglalkozásoknál tartják fontosnak az önismeretet és miért. Ezekkel a kérdésekkel kívántuk feltárni körükben az önismeret jelentését és jelentőségét.

A kapott válaszokat tartalomelemzésnek vetettük alá, s a tartalmi kategóriákkal dolgoztunk tovább. Zárt kérdéseink, melyek mentén a pedagógusok és a pedagógusjelöltek közötti különbségeket is feltártuk, a következők voltak: végeztek-e valamilyen önismereti munkát, valamint szükségesnek és lehetségesnek tartják-e a felsőfokú tanárképzés során az önismeret fejlesztését.

Az eredmények

1. A vizsgált személyek elképzelései az önismeret jelentéséről és jelentőségéről.

A vizsgált személyek körében az önismeret fogalmához asszociált jelentéstartalmak szélesköűek és változatosak voltak. Legtöbben különböző, a társadalom felől kívánatosnak mondható pozitív emberi tulajdonságokat kapcsoltak az önismerethez. Vagyis egyfajta ideális egyén képét asszociálták hozzá, aki olyan képességekkel és tulajdonságokkal bír, amelyeket a társadalom nagyra értékel. Ilyen tulajdonságok és képességek voltak például a talpraesettség, a kitartás, a becsületesség, a tolerancia, a jó kommunikációs készség, a döntésképesség, az emberismeret. A vizsgálati személyek 54%-a élt ilyen kifejezésekkel.

Jelentős számú (53%) vizsgálati személynek jelentett az önismeret olyan fogalmakat, amelyek az énnel kapcsolatos jelenségekre utalnak, úgymint: önvizsgálat, önbizalom, önkontroll stb. Ezek a jelentéstartalmak azért kifejezők, mert nem egy statikus állapotot jelölnek, hanem folytonosságot jelentenek, amelyek az egyént jellemzik.

A vizsgálati személyek 26%-a kapcsolt az önismerethez professzionális terápiás módszereket, amelyek főként csoportos módszerek voltak. Ez alátámasztja azt az észrevételt, hogy ezek az eljárások terjedőben vannak.

A személyek 12%-ának az önismeret harmóniát jelentett: kiegyensúlyozottságot, békét, nyugalmat, szeretet, vidámságot. Ezek az értékek erősen motiválóak lehetnek az én számára.

Megjelentek misztifikálások is a témával kapcsolatban, például: rejtett, lehetetlen, kiismerhetetlen; találtunk elutasításokat is, például az önismeret időrablás, értelmetlenség, illetve megjelentek szorongásos tartalmak is, például: félelem, magány. Ezek is hasznos és érdekes eredmények. Az új és ismeretlen jelenségek misztifikálása valóban ismert jelenség, akárcsak a hárítás, tagadás, elutasítás. Ezek a jelenségek tulajdonképpen elhárító mechanizmusok, amelyek A. Freud (ATKINSON, ATKINSON, SMITH, BEM, 1997) értelmezésében az én védelmét szolgálják az egyensúlyát fenyegető veszélyekkel szemben. (Hiszen – mint a bevezetőben igyekeztünk felhívni rá a figyelmet – önmagunk megismerése mindig rejt szorongáskeltő tényezőket: nemkívánatos gondolatokat, érzéseket, tulajdonságokat, élményeket.)

Vizsgálati mintánk ebben az értelemben megoszlott. A személyek kis hányada hárította az önismeretet a fent leírt módon, többségük nem minősítette, más részük pedig nélkülözhetetlennek, hasznosnak és érdekesnek találta.

Vizsgált személyeink részletesebben is kifejtették azokat az elérendő pozitív emberi tulajdonságokat, amelyekkel szerintük egy olyan érett személyiség rendelkezik, aki megfelelő önismereti utat járt be. A legtöbben (39%) az ilyen személyt tudatossággal, énhatékonysággal (36%); célorientáltsággal, rendíthetetlenséggel, harmóniával (30%); illetve kiegyensúlyozottsággal, egészségességgel és fegyelmezettséggel (22% – józanság, következetesség) jellemezték.

Kisebb arányban, de megjelentek még további tartalmak is az érett személyiség jellemzésében: a realitásokhoz való igazodás (pl. racionális, objektív), más emberekhez való pozitív hozzáállás (pl. toleráns, megértő), a változó körülményekhez való alkalmazkodás képessége (pl. rugalmas, korszerű), autonómia (pl. önálló, hiteles), visszafogottság (pl. szerény), spontaneitás, a tapasztalatok hasznosításának képessége (pl. bölcs), jó interperszonális kapcsolatok – szociális intelligencia (pl. jó konfliktuskezelés, emberismeret), kiemelkedés a társadalmi átlagból (pl. karizmatikus, okos, kreatív), nyitottság.

Negatív tulajdonságokkal a vizsgálati személyek kis hányada jellemezte az érett személyiséget, ilyenek voltak például: sótlan, nincs kreativitása, gyáva, bátortalan.

Látható, hogy vizsgálati személyeink a szakirodalomban megtalálható – az önismeret jelentésrétegeinél ismertetett – elméletekhez hasonló jellemzőkkel írták le az érett személyiséget, akit valóban „egész"-ségesnek nevezhetünk, hisz megteremtette a lélek, a szellem és a test egységét.

Ezek az ideális tulajdonságok tehát motiválhatnának is az önismereti munkára, ám ugyanakkor el is tántoríthatnak tőle, mert az ideális állapotot az egyén nagyon távolinak érezheti valódi, pillanatnyi énjétől, ezáltal elérhetetlennek látja. Ez az idealizálás kapcsolatba hozható a misztifikálással, hisz ezáltal az érettséget, a magasan szervezett önismeretet valami olyan állapotnak vélhetjük, ami csak az igazán „nagy" és kiváló embereknek adatik meg, ami a valóságban persze egyáltalán nem így van, bárki elérheti a számára reálisan ideálisnak ítélt állapotot.

Mindezek ellenére a vizsgált személyek 69%-a az önismeretet mindenki számára fontosnak tartotta. Az emberekkel kapcsolatos foglalkozásúaknál 14%-uk, a pedagógusoknál 10%-uk emelte ki az önismeret fontosságát. A nagy többség tehát az élet minden területén fontosnak tartotta az önismeretet, bár nem áll szándékunkban ezt az adatot túlértékelni, hiszen bizonyára belejátszott a válaszadásba a szociális kívánatosságnak való megfelelés vágya is. Azt viszont sajnálatosnak tartjuk, hogy a pedagógusoknál csak kevesen emelték ki fontosságát, igaz a mindenkinél fontosnak ítélők nyilván a pedagógusokat is beleértették.

Az önismeret fontossága szempontjából egyéb szakmákat és embercsoportokat is megemlítettek a vizsgálati személyek, de kisebb százalékban. Ezek a következők voltak: problémákkal küszködő személyek, segítő foglalkozásúak, közéleti személyek (figyelemre méltó észrevétel!), vezető beosztásúak, üzletemberek, egészségügyi dolgozók, fiatalok, pszichológusok, papok.

2. A pedagógusok és a pedagógus pályára készülő hallgatók összehasonlítása:
A kérdésre

• *végeztek-e valamilyen önismereti munkát?*

az összes vizsgálati személynek csupán 24%-a felelte, hogy végzett már valamilyen önismereti munkát, a pedagógusok 38%-a, a tanár szakos hallgatók 18%-a. Ezek a számok alacsonyak, főként, ha figyelembe vesszük, hogy a vizsgált személyek az önismereti munkát milyen széleskörűen értelmezték és nemcsak a konkrét, önismeretszerzési céllal szerveződött tréningeket vagy terápiákat értették rajta, ahogy azt az alábbiakban látni fogjuk.

• *ha végeztek, milyen önismereti munka volt az?*

Az önismereti munkát végzett vizsgálati személyek mindegyike csak egyetlen módszert említett. Legtöbben az általunk önreflexiónak nevezett önismereti munkát jelölték meg (gondolkodás önmagáról, cselekedeteiről). Gyakori volt még a barátokkal folytatott beszélgetések és különböző önismereti tesztek kitöltésének megjelölése. Szerepelt még a szakkönyvek és a művészeti élmények segítségével szerzett önismeret. Szervezett módszereket csak kevesen jelöltek meg, ilyenek voltak: önismereti tréning, agykontroll-tanfolyam, Gordon-tréning, AVP tréning, meditáció, relaxáció, jóga. Látható, hogy a vizsgálatba bevont személyek sokféle módszert említettek, amelyeket mi nem szelektáltunk és bíráltunk aszerint, hogy valóban önismereti munkának tekinthetőek-e, valamint nem bocsátkozunk annak a bonyolult problémának a fejtegetésébe, hogy professzionálisnak mely módszerek tekinthetők – bár, miként a válaszok sokfélesége jelzi, nem volna hiábavaló a pszichológusok valamilyen szakmai vagy tudományos fórumának állásfoglalása a sokféle, nagyon különböző mélységű és tartalmú önismereti formával kapcsolatban. Leghatékonyabbak a képzett, valamilyen terápiás-önismereti eljárásban képzett szakemberek által vezetett egyéni vagy csoportos módszerek. Sajnos, egyelőre kevesen vannak, és tevékenységük a pedagógusok körében csak kevéssé ismert.

Nem meglepő, hogy az önismeret jelentése a vizsgálati személyek többsége számára azonosítható azzal a hétköznapi, elterjedt képzettel, ami saját tulajdonságaink, képességeink ismeretét jelenti, mindazt, amit a mindennapi élet során megláthatunk önmagunkból (pl. baráti beszélgetések, művészi élmények, önmagunkról való gondolkodás révén). Egy fokkal mélyebb, ám kockázatos szintet jelenthet a szakkönyvek olvasása, önismereti tesztek kitöltése. Ezek azért lehetnek ártalmasak, mert csak az egyén kontrollja alatt állnak (nincs segítő személy) és értékük, minőségük bizonytalan a laikusok számára (gondoljunk csak a folyóiratokban megjelenő, olykor nevetséges önismereti tesztekre).

• *a pedagógusképzésen belül szükségesnek, illetve lehetségesnek tarják-e az önismeret-fejlesztést?*

A mintában szereplő pedagógusok 90%-a, a diákok 91%-a tartja szükségesnek a pedagógusképzésben az önismeret-fejlesztést. A vizsgálatban részt vevők 10%-a külön kiemelte az önismeret fontosságát a pedagógusok körében. Tehát az igény megfogalmazódott, szeretnének nagyobb önismerettel bírni a pedagógusok és a hallgatók.

A pedagógusok még nagyobb része (93%-a) lehetségesnek is tartja az önismeret beépítését a pedagógusképzésbe, a diákoknak azonban „csak" 83%-a, tehát a jelenlegi képzésben részt vevők kissé pesszimistábbak, de ők is elképzelhetőnek tartják az önismeret fejlesztésének beépítését a képzésbe.

Meg kell jegyeznünk, hogy ezt a pozitív hozzáállást sem szabad túlértékelnünk. Látható, hogy jóval kevesebb pedagógus vett részt a vizsgálatban, mint amennyi hallgató. A pedagógusok egy része ugyanis elutasította a kérdőív kitöltését. Azok, akik kitöltötték, minden bizonnyal eleve érintettebbek és motiváltabbak voltak a témában, mint azok, akik elutasították, a hallgatók pozitív hozzáállásában pedig valószínűleg szerepet játszott a társadalmi kívánatosságnak való megfelelés, hisz tudták, hogy egy pszichológiai vizsgálatban vesznek részt, ahol az önismeretet valószínűleg fontosnak ítélik a vizsgálók. Ugyanakkor a hallgatók ilyen irányú igényeit a gyakorlatban, a tanítás során is tapasztaltuk.

Mindezek ellenére adataink – reméljük – eloszlatják a szkeptikusok kételyeit: az önismeret fejlesztésének helye volna a pedagógusképzésben. Most tehát mi is ott tartunk, amit problémának fogalmaztunk meg a pályakezdő pedagógusokkal kapcsolatban: már tudjuk *mit* kellene tenni, de még nem tudjuk *hogyan*. Ez a jövő megoldásra váró feladata.

Ha segíteni tudnánk a jövő pedagógusait a szakmai jártasság – és nemcsak a szakmai tudás – megszerzésében is, akkor talán hozzájárulhatnánk, hogy nagyobb legyen az elhivatottság a pálya iránt. Vizsgálati mintánkban a megkérdezett hallgatóknak csupán 33%-a vélte úgy, hogy tanárként fog elhelyezkedni. Biztató azonban, hogy ezek a személyek elhivatottabbnak is tűnnek, ők jóval nagyobb arányban fordítanak gondot személyiségük fejlesztésére, mint azok, akik nem szándékoznak pedagógusként elhelyezkedni vagy még bizonytalanok.

Mindenképpen érdemes lenne tehát a nehéz feltételek ellenére is megpróbálni vonzóbbá tenni a pedagógushivatást, hisz a jó pedagógusok az egyénen keresztül az egész társadalom jövőjére pozitív hatással lehetnek. Úgy véljük, ehhez mindenképpen hozzájárulhatnak a személyiségfejlesztő pályaszocializációs kezdeményezések.

IRODALOM

ALLPORT, G., W. (1985) *A személyiség alakulása*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. (1997) *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest

BAGDY E. (1996) A hivatásra nevelés. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. In Bagdy E. (szerk.) *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 41–52.

BAGDY E., TELKES J. (1988) *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

BERNE, E. (1984) *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest

BUGÁN A. (1996) Pedagógia, pszichológia és társadalom. In Bagdy E. (szerk.) *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 11–31.

CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. (1998) *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest

DÉVAI M., SIPOS M. (1986) *A Tenessee énkép skála*. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest

FEHÉR E. (1994) *Az oktatás és a nevelés története*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

FROMM, E. (1993) *A szeretet művészete*. Háttér Kiadó, Budapest

HERMANN I. (1988) *A pszichoanalízis mint módszer*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

József Attila minden verse és versfordítása (1980) Szépirodalmi Könyvek, Budapest

KLEIN S., FARKAS K. (1988) Gyermekközpontú iskola és személyiségfejlesztő pedagógusképzés. *Köznevelés, 2,* 3–4.

LUBAN-PLOZZA, B. (1986) A Bálint-munka fejlődése. In Luban-Plozza, B., Dickmann, H. (szerk.) *A Bálint-csoportok gyakorlati kérdései*, Medicina Kiadó, Budapest, 13–23.

MÉREI F., AJKAY K., DOBOS E., ERDÉLYI I. (1987) *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest

RUDAS J. (1997) *Delfi örökösei*. Gondolat-Kairos, Budapest

TÚRI Z. (1996): A pályaszocializáció helye a pedagógusképzésben. In Bagdy E. (szerk.) *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 175–193.

SELF-ACQUAINTANCE IN THE PRACTICE OF PEDAGOGY

KÁDÁR, GABRIELLA–SZARVAS, ANETT

Our study looks at role of self-acquaintance in pedagogy. We handed out questionnaires about self-acquaintance to teachers and teachers to be. We thought it necessary to get familiar with their opinions, since it could provide us with useful information for the practical incorporation of self-acquaintance in teacher's training and in pedagogy.

According to our results self-acquaintance is associated with desirable human traits that can motivate for self-acknowledgement, but at the same time repel from it because it projects a too idealistic and thus too distant picture of the personality. Self-acquaintance also means self-observation, self-control and self-confidence for them, and offers the harmony of the personality. We have also observed the refusal of self-acquaintance through mystification and rejection of the subject.

Only a few of questioned persons did self-acquaintance work in practice, and even for those it only meant self-acquaintance in the everyday sense, such as thinking about oneself, or having talks with friends. Only few took part in self-acquaintance activities led by trained specialists.

There is a need for widespread education in self-acquaintance, particularly among those who deal with people and influence them by their personality.

Our most important result that supports our practical experience is that in our sample more than 90 percent thought it was necessary to develop self-acquaintance in teacher's training.

Our study would like to direct attention to the fact that both the teachers and those who are studying to be teachers would welcome personality training's. We need such initiatives that have already taken place in some institutions where students can participate in practice-orientated training's in self-development. These and similar other should be made more widespread, more organized, more accessible for other professions, too.

Key words: *self-acquaintance-pedagogy, opinions about self-acquaintance, teachers and teachers to be, sense of self-acquaintance, matuse personality, personality training, teacher's training, practice of teaching*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 3. 481–498.

HOGYAN LÁTJÁK A GYENGE TANULÓKAT SZÜLEIK, PEDAGÓGUSAIK ÉS OSZTÁLYTÁRSAIK?

ZSOLDOS MÁRTA

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
E-mail: marta@bghs.hu

Normál tantervű általános iskolába járó 2. osztályos gyermekek 263 fős mintájából 60 gyenge tanulót választottunk ki. Vizsgáltuk, hogy a pedagógus helyesen ítéli-e meg a gyermek iskolai teljesítményeit olvasásból, nyelvtanból és matematikából, hogyan látja a pedagógus és a szülő a gyermek képességeinek és iskolai teljesítményeinek kapcsolatát, mi a kapcsolat a gyermek méréssel megállapított képességei és iskolai teljesítménye között, a gyenge tanulókhoz hogyan viszonyulnak náluknál jobb osztálytársaik. Vizsgálati eszközeink kérdőívek, pedagógiai tesztek és hagyományos pszichometriai módszerek voltak. Eredményeink: a) a pedagógusok általában helyesen ítélik meg a gyermekek teljesítményeit, de hajlamosak szorosabb együttjárást feltételezni a teljesítmények között, gyermekismeretük inkább csoportszinten hiteles, b) a szülők és a pedagógusok a kognitív tanulási képességek gyengeségében keresik az alacsony tanulmányi teljesítmény okait, c) a gyenge tanulók kognitív tanulási képességei jelentősen gyengébbek, mint általános intellektuális teljesítményeik, d) a gyenge és nem gyenge tanulók szociális kapcsolataiban az alacsony tanulmányi teljesítmény nem jelent szociális hátrányt.

Kulcsszavak: *gyenge tanuló, iskolai teljesítménymérés, szülői és pedagógusi értékelés, kognitív képességek, szociális kapcsolatok*

„Különbözőnek lenni emberi jog. Az egyéni különbség nem előny vagy hátrány, hanem az emberi létezés antropológiai ténye.
Az iskolai alulteljesítés az egyéni igényeknek nem kellően megfelelő iskolarendszer hibája."

(*„School for all"*, ILLYÉS, 1998)

BEVEZETÉS

A pedagógiai gyakorlat mindmáig hajlik arra, hogy a tanulási nehézségek különböző megnyilvánulásait – az olvasás, a nyelvtan és a matematika tanulásának nehézségeit – elsősorban pszichológiai és neurofiziológiai okokra vezesse vissza.

Az alábbi táblázatban megkíséreltük összefoglalni néhány ismert magyarázat oki tényezőit.

1. táblázat. A tanulási zavarok feltételezett okai

Szerző	Időpont	Oki tényezők
Mattis, French Rapin (In McKinney, 1984)	1975	1. nyelvi zavar 2. artikulációs-grafomotoros inkoordináció 3. vizuális perceptuális zavar
Doechring, Hoshko (In McKinney, 1984)	1977	1. nyelvi fejlődési elmaradás 2. fonológiai deficit 3. interszenzoros integrációs zavar
Schmidt (In Gerebenné, 1995)	1977	1. szenzoros deficit 2. integratív deficit 3. expresszív deficit
Affolter	1977	1. modalitásspecifikus zavarok 2. intermodális zavarok 3. szupramodális-szeriális zavarok
Satz, Morris (In McKinney, 1984)	1981	1. globális nyelvi sérülés 2. specifikus nyelvi sérülés 3. „kevert" nyelvi és perceptuális sérülés 4. perceptuo-motoros sérülés 5. "váratlan", nem neuropszichológiai eredetű sérülés
Graichen (In Gerebenné, 1995)	1983	1. strukturális teljesítményzavar 2. funkcionális teljesítményzavar 3. interhemiszférális teljesítményzavar
Dockrell, McShane	1983	1. ismert kórok 2. feltételezett kórok 3. ismeretlen kórok
		1. átlag alatti intelligencia: „lassú tanuló" 2. átlagos intelligencia: „speciális tanulási zavar"
Porkolábné Gerebenné	1994 1995	1. neurogén tanulási zavarok 2. pszichogén tanulási zavarok 3. poszttraumás tanulási zavarok
Rourke, Del Dotto	1994	1. „olvasás- és helyesírási zavar" 1.1. fonológiai feldolgozási zavar 1.2. fonéma-graféma összekapcsolási zavar 1.3. szómegtalálási zavar 2. nonverbális tanulási zavar szindróma 3. valamennyi modalitás „output" deficit

A kutatások általános trendjétől eltérően saját vizsgálatainkban nem az idegrendszeri és pszichológiai okokat kívántuk elemezni, hanem a gyenge tanulmányi eredmények iskolai és otthoni megítélését. Nézetünk szerint a gyermek iskolai teljesítményét nemcsak biológiai és pszichológiai tényezők határozzák meg, hanem a szülők, pedagógusok teljesítményről alkotott véleményei, valamint a gyermek szociális helyzete is. A tanulói teljesítmények pedagógus által történő megítélése összetett folyamat, amit vizsgálatunk keretében csak a követelményekkel való összehasonlítás szempontjából elemeztünk (Illyés, 1998). Fő kérdésünk ezért az volt:

a) a pedagógus helyesen ítéli-e meg a gyermek iskolai teljesítményeit olvasásból, nyelvtanból és matematikából,

b) hogyan látja a pedagógus és a szülő a gyermek képességeinek és iskolai teljesítményeinek kapcsolatát,

c) mi a kapcsolat a gyermek méréssel megállapított képességei és iskolai teljesítményei között,

d) a gyenge tanulókhoz hogyan viszonyulnak náluknál jobb osztálytársaik.

Vizsgálatunkkal segítséget kívántunk nyújtani a pedagógusoknak és a fejlesztőknek a tanulási zavar problémakörének szociális szempontú átgondolásához az érintett gyermekek iskolai karrierjének sikeres befolyásolása érdekében.

Kutatásainkat a normál tantervű általános iskola 2. osztályába járó gyengén tanuló gyermekek csoportjain végeztük. Az osztályfok kiválasztását az indokolta, hogy a tanítók erre az időszakra már viszonylag megbízható képpel rendelkeznek a gyermekek teljesítőképességéről és a tanulásukat befolyásoló körülményekről.

Munkánkban három fő területet – az iskolai teljesítményeket, a képességeket és a szociális hatásokat – vizsgáltuk e célra összeállított kérdőívekkel, pedagógiai tesztekkel és hagyományos pszichometriai módszerekkel.

A KUTATÁS LÉPÉSEI

A gyenge tanulók kiválasztása

Első lépésben az osztálytanítók a következő kérdés alapján kiválasztották a gyenge tanulókat: „Az osztályban ki az a tanuló, akinek a vizsgálati tanév első félévében olvasásból, nyelvtanból vagy matematikából – legalább két tantárgyból – megszerzett tudása elégséges vagy elégtelen?"

A tanítóknak nem az egyes osztályzatok alapján kellett dönteniük, hanem globális megítélést kellett adniuk a gyermekek általános teljesítőképességéről, figyelembe véve a tantervi követelményeket.[1]

Az osztálytanítók kiválasztása alapján alakítottuk ki a gyenge tanulók vizsgálatunkban szereplő csoportját. Az osztályok többi tanulója a nem gyenge tanulók csoportjába került.

A kutatásban négy általános iskola tizenegy 2. osztálya vett részt Budapest VI., VII., VIII. és XI. kerületéből. A mintában a szegény, az átlagos és az előnyösebb szociodemográfiai környezet egyaránt képviselve volt. A VII. és a VIII. kerületből

[1] Vizsgálatunk évében Magyarországon a normál tantervű általános iskola 2. osztályában a tanévre szóló tantervi előírás alapján az első félév végén a gyermekek matematikából 100-as számkörben összeadnak, kivonnak, szöveges feladatokat végeznek. Előkészítést kapnak a szorzás, bennfoglalás műveletére a 100-as számkörben. Folyamatosan és hangsúlyozva olvasnak, szövegértéssel. Az olvasottak rövid tartalmát megfogalmazzák. Nyelvtanból tudniuk kell hibátlanul másolni, szótagolni és tollbamondás után írni az elemi helyesírási szabályok alkalmazásával. Az iskolák különböző oktatási programokkal dolgoznak, így a tanítás ütemezése eltérő lehet. A Nemzeti Alaptanterv a tanév végére határozza meg az elérendő követelményeket.

olyan iskolát választottunk, amelynek tanulói szociálisan hátrányos helyzetűek voltak (a szülők között sok a több éve munkanélküli és a gyermekeit egyedül nevelő, alacsony a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma). A VI. kerületi iskola tanulói átlagos szociális miliőből származtak, a XI. kerületi iskolába járó gyermekek pedig jó szociális hátterűek voltak.

A tanítók a tizenegy 2. osztályba járó 263 gyermekből 60 főt különítettek el a gyenge tanulók csoportjába, és így 203 gyermek alkotta a nem gyenge tanuló osztálytársak csoportját.

2. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók számának megoszlása alcsoportok, osztályok és iskolák szerint

Iskolák	VI. ker.		VII. ker.		VIII. ker.			XI. ker.				Össz.
Második osztályok száma	2		2		3			4				11
Gyenge tanulók száma	7	7	6	4	9	10	1	1	1	4	10	60
Nem gyenge tanulók száma	18	20	19	17	15	13	20	27	25	24	5	203
Osztályok létszáma	25	27	25	21	24	23	21	28	26	28	15	263

A nemek megoszlása nem mutatott szignifikáns különbséget a gyenge és nem gyenge tanulók alcsoportjai között.

A gyenge tanulók átlagos életkora 8 év 8 hónap volt (szélső értékek: 7 év 9 hónap–9 év 10 hónap). A gyenge tanulók életkorban nem különböztek lényegesen a nem gyenge tanulók csoportjában lévő gyermekektől.

A VIZSÁLATI ESZKÖZÖK

Tanítói kérdőív

Az osztálytanítók által kitöltött kérdőív gyenge tanulókra vonatkozó főbb kérdéscsoportjai:

- Milyen fejlesztésben, terápiában és egyéni pedagógiai foglalkozásban részesült a gyermek a beiskolázást megelőző időszakban, illetve az iskolás években,
- A gyenge tanulmányi teljesítmény milyen mértékben tulajdonítható magatartási panaszoknak vagy a magas iskolai követelményeknek,
- Mennyire felelnek meg a gyermekek iskolai eredményei képességeiknek,
- Milyen hatékonyságú a család együttműködése az otthoni tanulás segítésében,
- Melyek a gyermekre leginkább jellemző tulajdonságok, és az osztálytanító szerint a szülő milyen tulajdonságokkal jellemzi gyermekét,
- Ismeretes-e a gyermek etnikai hovatartozása (roma családi háttér),
- Milyen a gyermek családjának anyagi helyzete a többi tanuló családjához viszonyítva.

Szülői kérdőív

A gyenge tanulók szülei egyrészt a tanítói kérdőívben is szereplő szempontok alapján jellemezték gyermekeiket. Így véleményt mondtak az alacsony tanulmányi teljesítmény magatartási panaszokkal, iskolai követelményekkel, képességekkel és otthoni tanulási körülményekkel való összefüggéseiről. Meghatározták gyermekeik legfontosabb tulajdonságait és azt, hogy a tanítók szerintük milyen tulajdonságokkal jellemzik gyermekeiket. A szülői kérdőív más tételei a szülők iskolai végzettségére, munkakörülményeire és a család szociális helyzetére kérdeztek rá.

A tanítói és szülői kérdőíven a kérdezettek ötfokú skálán válaszolhattak.

Szociometriai kérdőív

A gyenge tanulók osztályközösségben elfoglalt társas pozícióját vizsgáló kérdőívet a gyenge tanulók és a nem gyenge tanuló osztálytársak egyaránt kitöltötték. Jelen tanulmányunkban a barátválasztással kapcsolatos tapasztalatokat ismertetjük. A tanulókat arról kérdeztük, hogy osztálytársaik közül kit választanának legjobb barátjuknak először és kit jelölnének másodszor.

Nem standardizált tesztek a matematikai, olvasási és nyelvtani teljesítmények vizsgálatára

A gyenge és nem gyenge tanulók csoportjában az iskolai teljesítmények vizsgálatához matematikai, olvasási és nyelvtani teszteket (felmérőket) használtunk, amelyeket az osztályfoknak megfelelő tantervi követelmények figyelembevételével, az országos félévi tantárgyi tesztek anyagainak felhasználásával állítottunk össze. A tanulók teljesítményét a megoldott feladatok számát kifejező pontszámmal értékeltük.

A matematikai felmérés feladatai: számsoralkotás (max. pontszám: 14); összeadás, kivonás, pótlás 100-as számkörben (max. pontszám: 20); műveletek egyes, tizes csoportokkal (max. pontszám: 16) és szöveges feladatok 100-as számkörben (max. pontszám: 2). A matematikai teszt összpontszáma: 52 pont. A nyelvtani felmérés feladatai: a szóvégi rövid, hosszú magánhangzók, mássalhangzók és az *ly–j* helyesírása (max. pontszám: 22), hiányzó betűk pótlása (max. pontszám: 11), betűk ABC sorrendbe helyezése (max. pontszám: 7), szavak elválasztása (max. pontszám: 4), mondatok fogalmazása (max. pontszám: 2). A nyelvtani teszt összpontszáma: 46 pont. Az olvasási felmérés feladata: egyszerű szöveg tartalmának megértése. Az olvasási teszt összpontszáma: 8 pont.

A gyenge tanulók képességvizsgálatára alkalmazott tesztek

Két eljárást alkalmaztunk a gyenge tanulók képességeinek vizsgálatára. Az intelligencia szintjét a MAWGYI-R teszttel (Magyar Wechsler Gyermeki Intelligenciateszt revidiált változat) mértük. Elemzésünkben a MAWGYI-R vizsgálat alapján képzett intelligenciakvóciens (MAWGYI-R IQ), verbális kvóciens (MAWGYI-R VQ) és performációs kvóciens (MAWGYI-R PQ) értékeit használtuk fel.

A tanulási kognitív képességek vizsgálatához a Hiskey-Nebraska Tanulási Alkalmasság tesztet használtuk. A Hiskey-Nebraska teszt olyan nem verbális, standardizált eljárás, amely hallássérült és halló gyermekek kognitív képességstruktúrájának vizsgálatára alkalmas a 3–16 életkori övezetben (MIRA, LARSON, 1985). Fokozatosan nehezedő szubtesztsora elsősorban az észlelés, az emlékezet és a fogalomalkotás folyamatára irányul. Ebből az eljárásból számított kvócienst Hiskey-Nebraska IQ-nak nevezzük. Az eredményeket óvatosan kell kezelnünk, mert a tesztnek nincs magyar standardja.

A VIZSGÁLATOK SORRENDJE

Előzetes tanítói becslés a gyenge tanulók teljesítményéről

A pedagógusok minden egyes gyenge tanuló esetében előzetesen bejósolták, hogy a matematikai, olvasási és nyelvtani teszteket hogyan fogják megoldani. Megbecsülték, hogy a különböző feladatok megoldásánál hány pontot fognak elérni.

A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményének vizsgálata

A gyenge és nem gyenge tanulók matematikai, olvasási és nyelvtani tudásának vizsgálata a gyermekek számára megszokott helyzetben, két tanítási óra keretében történt az egész osztály részvételével, az osztálytanító jelenlétében. A gyermekek úgy tudták, hogy dolgozatot írnak.

Szülői és tanítói kérdőíves vizsgálat

Az osztálytanítók és a szülők a gyenge tanulókról információt adó kérdőíveket a tantárgyi felmérés időszakában töltötték ki. A kérdőív kitöltésére két hét állt rendelkezésükre. Válaszaikat lezárt borítékban juttatták el hozzánk.

A gyenge tanulók képességeinek vizsgálata

A MAWGYI-R és a Hiskey-Nebraska tesztek felvétele egyéni helyzetben történt, három alkalommal: (1) MAWGYI-R verbális részpróbák, (2) MAWGYI-R performációs részpróbák, (3) Hiskey-Nebraska szubtesztek elvégeztetése. Egy alkalom időtartama átlagosan 40 perc volt.

A szociometriai vizsgálat

A szociometriai kérdőív kitöltése csoportosan, azaz az egész osztály részvételével történt tanítási órán.

A vizsgálatokat az 1996/97. tanév második félévében, január–április hó között végeztük. Helyszíneink az általános iskolák voltak.

Az adatfeldolgozást az SPSS matematikai statisztikai programmal végeztük a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kutató Laboratóriumában.

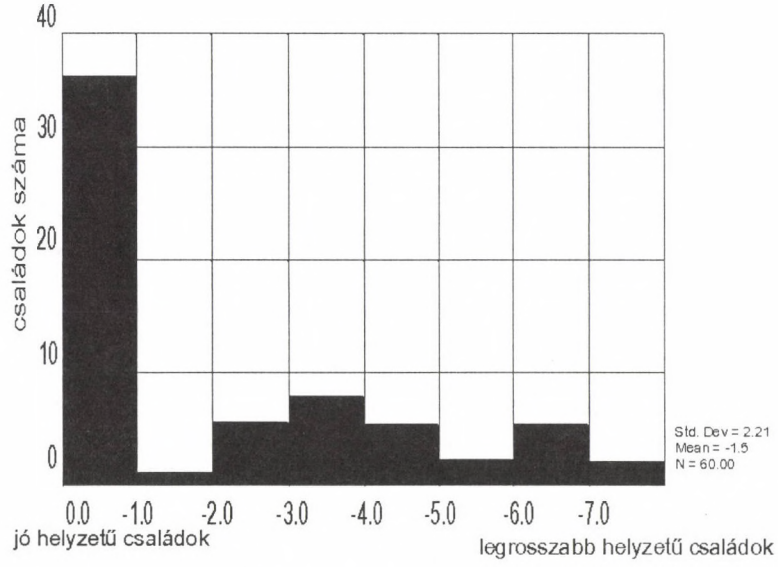
EREDMÉNYEK

A gyenge tanulók családi helyzete

A családi helyzetet speciális mutatóval, a családváltozóval jellemeztük, amely a család 7 lehetséges negatív tulajdonságát összesítette az alábbiak szerint:

- ha az apa csak általános iskolai végzettségű,
- ha az anya csak általános iskolai végzettségű,
- ha a családban a gyermekek száma háromnál több,
- ha az anyagi helyzet átlagos vagy annál rosszabb a tanár és a szülő szerint is
- ha a szülők valamelyike munkanélküli volt az elmúlt három évben,
- ha a családban a könyvek száma tíznél kevesebb.

E jellemzők valamelyikének megléte esetén egy-egy értékkel növeltük a családra vonatkozó negatív pontszámot, amely – ily módon – a legkedvezőtlenebb helyzetben -7 lett, a jobb státusznál pedig 0 értéket vett fel.



1. ábra. A gyenge tanulók megoszlása a családi helyzetet minősítő szociodemográfiai mutató szerint

A gyenge tanulók több mint felénél (38 fő) a családok helyzete átlagos vagy annál jobb volt (0 értékpont), ezért a gyenge tanulók alacsony iskolai teljesítménye nem magyarázható elsősorban a családjaik rossz szociális helyzetével.

A roma családból származó gyermekek előfordulása a 263 fős teljes mintában 18,6% (49 fő) volt, a gyenge tanulói csoportban viszont 38,3% (23 fő). A családok szociodemográfiai jellemzőit összesítő mutatóban, a családváltozóban a roma családokat szignifikánsan rosszabb körülmények jellemezték, mint a nem roma családokat (nem roma családváltozó átlag: 0,30, szórás: 0,85; roma családváltozó átlag: 3,35, szórás: 2,44).

A gyenge tanulók iskoláskor előtti fejlesztése

A tanítók tudása igen egyenetlen arról, hogy a gyenge tanulók a beiskolázás előtt milyen fejlesztésben, terápiában részesültek. Azonban a gyenge tanulók valamennyi iskolában mind az 1., mind a 2. osztályban már rendszeres egyéni pedagógiai segítséget kaptak. A vizsgálat idején a gyenge tanulók 86%-a (54 fő) részesült egyéni pedagógiai foglalkozásban. Azonban szembetűnő a pedagógusok kevés ismerete a beiskolázás előtti terápiákról. A csoport 48%-a (30 fő) esetében semmiféle információjuk nem volt az óvodáskorú fejlesztésekről. Leginkább a logopédiai foglalkozásokról volt tudomásuk.

A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményövezetei

1. Teljesítményövezetek a tesztekben

A tanulók a matematikai tesztben max. 52 pontot, az olvasási tesztben max. 8 pontot és a nyelvtani tesztben max. 46 pontot érhettek el. A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményeit (vagyis összesen ≈ 250 tanuló teljesítményét) először összevontan értékeltük. A teljesítményeket mindegyik felmérőlapnál 3 övezetbe soroltuk. Az első övezetbe kerültek az alacsony teljesítmények (1. teljesítményszint), a második övezetbe az átlagos teljesítmények (2. teljesítményszint) és a harmadik övezetbe a magas teljesítmények (3. teljesítményszint). Az övezet-határokat úgy állapítottuk meg, hogy az átlagos övezetbe kerüljön a tanulók kb. 50%-a, míg az alacsony és a magas teljesítmények övezetébe a tanulók 25-25%-a (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. Teljesítményövezetek

	Teljesítményszintek		
	alacsony	átlagos	magas
Matematika	1–34	35–50	51–52
Olvasás	1–4	5–6	7–8
Nyelvtan	1–26	27–42	43–46

2. Matematikai teljesítmények

4. táblázat. A gyenge és nem gyenge tanulók megoszlása a matematikai teljesítmények alapján

	Teljesítményszintek						Tanulók összesen	
	alacsony		átlagos		magas			
Gyenge tanulók	35	58,3%	22	36,7%	3	5,0%	60	100,0%
Nem gyenge tanulók	23	12,0%	101	52,6%	68	35,4%	192	100,0%
Összesen	58	23,0%	123	48,8%	71	28,2%	252	100,0%

A gyenge tanulók több mint fele a legrosszabbul teljesítők csoportjába került, több mint egyharmaduk matematikai feladatmegoldása átlagos volt és csupán hárman jutottak a magas teljesítményövezetbe. Ezzel szemben a nem gyenge tanulói csoport fele átlagosan, több mint egyharmaduk pedig jól teljesített.

3. Olvasási teljesítmények

5. táblázat. A gyenge és nem gyenge tanulók megoszlása az olvasási teljesítmények alapján

	Teljesítményszintek						Tanulók összesen	
	alacsony		átlagos		magas			
Gyenge tanulók	36	60,0%	22	36,7%	2	3,3%	60	100,0%
Nem gyenge tanulók	11	5,6%	86	43,7%	100	50,8%	197	100,0%
Összesen	47	18,3%	108	42,0%	102	39,7%	257	100,0%

A gyenge tanulók teljesítménymegoszlása lényegében megegyezett a matematikai felmérés során tapasztaltakkal. A nem gyenge tanulók azonban viszonylag könnyen megbirkóztak a pontos szövegértést kívánó olvasási feladattal. Csoportjuk fele magas szinten teljesített.

4. Nyelvtani teljesítmények

6. táblázat. A gyenge és nem gyenge tanulók megoszlása a nyelvtani teljesítmények alapján

	Teljesítményszintek						Tanulók összesen	
	alacsony		átlagos		magas			
Gyenge tanulók	41	68,3%	19	31,7%			60	100,0%
Nem gyenge tanulók	16	8,1%	118	59,9%	63	32,0%	197	100,0%
Összesen	57	22,2%	137	53,3%	63	24,5%	257	100,0%

A gyenge tanulók számára a nyelvtani feladatok elvégzése bizonyult a legnehezebbnek. A csoport kétharmada rosszul oldotta meg a tesztet, és senki nem került közülük a magas teljesítményszintű övezetbe. A nem gyenge tanulók több mint fele viszont átlagos szinter, egyharmaduk pedig magas szinten teljesített, és csak igen kevesen sorolódtak a gyenge övezetbe.

A gyenge tanulók mindegyik tantárgyban szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtottak, mint osztálytársaik ($p < 0,05$).

5. A gyenge tanulók teljesítményei és a tanítói becslések közötti kapcsolat

7. táblázat. A gyenge tanulók teljesítményátlagai és a tanítói becslés átlagai

	Átlag	N	Szórás	
Matematikai teljesítmény	32,433	60	12,564	n. sz.
Tanítói becslés a matematikai teljesítményre	31,933		11,082	
Olvasási teljesítmény	4,217	60	1,497	n. sz.
Tanítói becslés az olvasási teljesítményre	4,550		1,682	
Nyelvtani teljesítmény	21,633	60	7,397	n. sz.
Tanítói becslés a nyelvtani teljesítményre	21,717		6,795	

8. táblázat. A gyenge tanulók teljesítménye és a tanító becslés közti összefüggés

	N	r	p
Matematikai teljesítmény és tanítói becslése	60	,679	p < ,002
Olvasási teljesítmény és tanítói becslése	60	,475	p < ,000
Nyelvtani teljesítmény és tanítói becslése	60	,384	p < ,000

Az olvasás és matematika terén a tanári megítélések és a teljesítmények egybeesnek, ami csoportszinten a pedagógiai ítélet megbízhatóságát jelzi. A nyelvtan esetében azonban eltér a valóságos és a jósolt megoldási szint.

A teljesítmények együttjárása

1. A teljesítmények együttjárása a nem gyenge tanulóknál

9. táblázat. A teljesítmények közötti kapcsolat a nem gyenge tanulóknál

Tanulói teljesítmények	r	p
Nyelvtan – olvasás	,322	p < ,000
Nyelvtan – matematika	,425	p < ,000
Matematika – olvasás	,298	p < ,000

Mindhárom teljesítmény kapcsolata egymással igen erős.

2. A teljesítmények együttjárása a gyenge tanulóknál

10. táblázat. A teljesítmények közötti kapcsolat a gyenge tanulóknál

Tanulói teljesítmények	r	p
Nyelvtan – olvasás	,273	p < ,05
Nyelvtan – matematika	,482	p < ,000
Matematika – olvasás	,176	p > ,05

Az alaptendencia ugyanaz, mint a nem gyenge tanulóknál, de csak a nyelvtan és a matematika együttjárása erős. A nyelvtani és olvasási készségek korrelációja már nem olyan erős, mint a nem gyenge tanulóknál. Az olvasási és matematikai teljesítmények között pedig nincs szignifikáns együttjárás.

A gyenge tanulók teljesítményei és az eltérő tantárgyakra vonatkozó tanári becslések kapcsolata

11. táblázat. A gyenge tanulók teljesítményei és a rájuk vonatkozó tanári becslések kapcsolata

		A pedagógusok véleménye		
		nyelvtan	matematika	olvasás
A tanulók teljesítménye	nyelvtan	,384	,292	,306
	matematika	,433	,679	,297
	olvasás	,295	,285	,475

A tanítók matematikai teljesítményre vonatkozó ítélete bizonyul a legerősebbnek. Amilyennek becsülik a gyermek tudását matematikából, úgy minősítik a nyelvtani teljesítményeket is. Mintha a matematikai tudáson keresztül ítélnék meg a többi tantárgy teljesítményét. Az olvasási teljesítményt majdnem ugyanolyannak becsülik, mint a nyelvtanit. Az olvasásra mondtak ítéletet, de a véleményük együttjárt a nyelvtani teljesítménnyel.

A pedagógusok véleményének együttjárása a gyenge tanulók három tantárgyban nyújtott teljesítményéről

12. táblázat. A pedagógusok becslései közötti kapcsolat

Pedagógusok véleménye	r	p
Nyelvtan – olvasás	,416	p < ,001
Nyelvtan – matematika	,524	p < ,000
Matematika – olvasás	,487	p < ,000

A gyenge tanulók valóságos teljesítményei között nincs olyan erős korreláció, mint a pedagógusok véleményeiben. A gyermekek képességei és készségei differenciáltabbak, mint amilyen képet erről a tanítók maguknak alkotnak. A pedagógusok úgy vélik, hogy szoros az együttjárás a gyenge tanulók alacsony szintű nyelvtani, olvasási és matematikai tudása között. Úgy tűnik, hogy a tanítói vélemény inkább globális jellegű, mint specifikus.

A szülő és a pedagógus véleménye arról, hogy a gyenge tanulók eredményei megfelelnek-e a képességeknek vagy gyengébbek, esetleg sokkal gyengébbek

13. táblázat. Szülői és tanítói vélemény a gyermek iskolai eredményei és képességei közti összefüggésről

		Pedagógus			
		megfelel	gyengébb	sokkal gyengébb	Összesen
Szülő	megfelel	3	5	0	8
	gyengébb	10	24	3	37
	sokkal gyengébb	6	5	4	15
	Összesen	19	34	7	60

Legelőször azt vizsgáltuk meg, hogy a szülő és a pedagógus hogyan látja a teljesítmények és a képességek összefüggéseit. A 13. táblázatból megállapítható, hogy a 60 válaszból több mint 50%-ban (31 esetben, 51,6%) egybeesnek a vélemények. A szülő szerint 21 esetben a gyermek eredményei nagyobb mértékben maradnak el a képességeitől, mint amilyen mértékű elmaradást a pedagógus feltételez. Ezzel szemben a tanító csak 8 esetben tartja sokkal gyengébbnek a gyermek eredményeit, ahhoz képest, amit a szülő feltételez.

A 13. táblázat alapján megállapítható, hogy addig, amíg a tanító 19 gyermek teljesítményét látta képességeinek megfelelőnek, addig a szülő csak 8 esetben gondolta ezt. Vagyis a tanító jobbnak látja a gyermek képességeit, mint a szülő.

14. táblázat. Szülői és tanítói vélemény a gyermek magatartásáról

		Tanítói vélemény				
		nincs panasz	otthon panasz	iskolában panasz	otthon, iskolában panasz	Összesen
Szülői vélemény	nincs panasz	19	4	5	4	32
	otthon panasz	5	1	1	3	10
	iskolában panasz	2	2	4	9	17
	Összesen	26	7	10	16	59

A 14. táblázat szerint az 59 gyermek közül a szülők az esetek több mint felében nem láttak magatartási problémát, míg a tanítók is csak 26 esetben. A gyenge tanulók kb. felénél a magatartási probléma otthon nagyjából 7–10 esetben fordult elő, míg az iskolában ugyancsak 10 esetben. A tanítók ezen kívül 16 olyan gyermeket is találtak, akiknél otthon is és az iskolában is panasz fordult elő.

Érdekes, hogy a szülők 7 olyan gyermeket említettek, akiknél magatartási panaszok vannak, de akiket a tanítók panaszmentesnek tartottak. A tanítók viszont 13 olyan gyermek magatartászavaráról tettek említést, akiket a szülők panaszmentesnek véltek.

15. táblázat. Szülői és tanítói vélemény arról, hogy a gyermek milyen mértékű otthoni segítséget igényel a tanuláshoz

		Tanítói vélemény						
		nem tanul	egyedül tanul	néha szülői segítséggel	napi ellenőrzés	állandó segítség	külön tanár	Összesen
Szülői vélemény	nem tanul	2				1		3
	egyedül tanul							
	néha segítséggel	13	1	3	1	7	2	27
	napi ellenőrzés	1	2	2	1	9		15
	állandó segítség			1	2	8	1	12
	külön tanár						3	3
	Összesen	16	3	6	4	25	6	60

A 15. táblázat legfontosabb tanulsága az, hogy a szülő a gyermek tanulásához kisebb mértékű külön segítséget tart szükségesnek, mint a pedagógus.

A gyenge tanulók képességei

A 16. táblázat mutatja, hogy a MAWGYI-R teszttel mért intelligenciaszint és a Hiskey-Nebraska eljárással vizsgált „tanulási alkalmasság" értékei jelentősen különböznek, mivel a kognitív tanulási képességek globális mutatója, a Hiskey-Nebraska IQ szignifikánsan alacsonyabb, mint a MAWGYI-R IQ ($p < 0,01$).

16. táblázat. A gyenge tanulók intelligenciaszintje különböző mérési módszerekkel

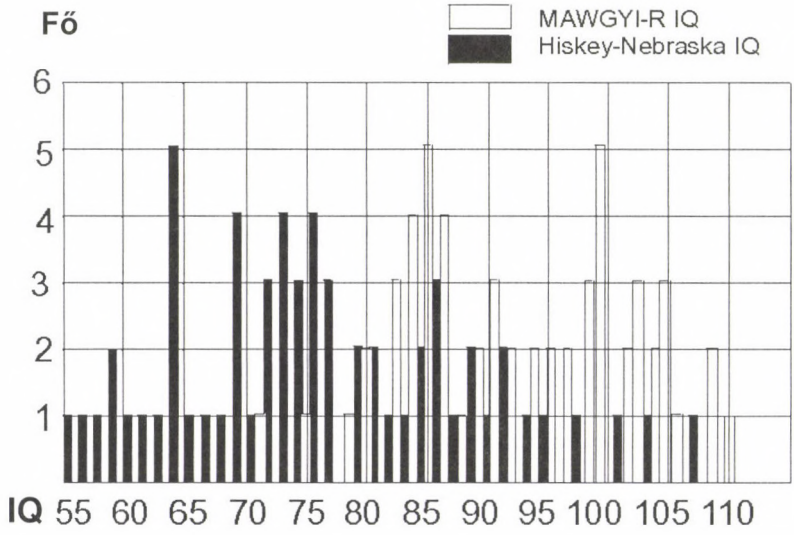
	Átlagértékek			
	MAWGYI-R IQ	VQ	PQ	Hiskey-Nebraska IQ
A gyenge tanulók csoportja	91,37	92,42	90,45	75,88

A gyenge tanulók a csoportjukra jellemző MAWGYI-R intelligenciahányados átlagérték alapján ugyan az IQ átlagos övezetébe tartoznak, ám az egyedi kvóciensek egy viszonylag tág övezetben szóródnak a 71–108 IQ szélső értékek között. A honosított eljárás IQ-övezeteit alapul véve két sávban gyakori az értékek előfordulása (17. táblázat). 23 gyermek a 80-89 alacsony IQ-intervallumba sorolódik, míg 32 gyermek a 90–109 átlagos IQ-övezetbe.

17. táblázat. Az intelligenciaövezetekbe tartozó tanulók

	Övezetek		
	igen alacsony intelligencia	alacsony intelligencia	átlagos intelligencia
IQ	71–77	81–89	90–108
VQ	76–88	78–95	90–106
PQ	64–82	74–93	85–111
n	5	23	32

A tanulási képességek globális mutatója, a Hiskey-Nebraska IQ az intelligenciánál jóval szélesebb övezetben szóródik; szélső értékei: 55–106 IQ. Ezen belül a csoportot többé-kevésbé jellemző intervallum igen bizonytalanul jelölhető ki. A gyenge tanulók fele a 70–90 Hiskey-Nebraska IQ-sávban van, azonban a kognitív tanulási képességek szóródása a gyenge tanulók körében igen nagy.



2. ábra. A gyenge tanulók megoszlása a MAWGYI-R és a Hiskey-Nebraska IQ alapján

A gyenge tanulók tulajdonságai

18. táblázat. A pozitív és negatív tulajdonságok rangsora

Pozitív ↔ negatív tulajdonság	Pozitív tulajdonság	Negatív tulajdonság	Összes odaítélés*
Barátkozó ↔ zárkózott	153	30	183
Figyelmes ↔ figyelmetlen	32	131	163
Kedves ↔ morcos	124	27	151
Nyugodt ↔ nyugtalan	67	80	147
Jószívű ↔ irigy	119	8	127
Vidám ↔ komoly	93	32	125
Szorgalmas ↔ lusta	37	68	105
Kötelességtudó ↔ hanyag	32	73	105
Megbízható ↔ megbízhatatlan	57	40	97
Béketűrő ↔ indulatos	26	44	70

* Összes odaítélés: max. 240

A 18. táblázat azt mutatja, hogy a szülők és a pedagógusok milyen gyakran használták a felkínált tulajdonságpárokat a gyenge tanulók jellemzésére. Ha valamelyik tulajdonságot mind a 60 gyermek esetében a szülő és a pedagógus is odaítélte mindegyik gyermeknek (60+60 odaítélés), akkor a tulajdonság alkalmazása 120 esetben történt. Ha viszont a szülő és a pedagógus is úgy gondolta, hogy a másik fél is odaítélné, akkor a tulajdonság ismételten 120 esetben került alkalmazásra. Egy tulajdonság maximális felhasználása a 60 gyermek megítélésénél tehát (4×60) 240.

A táblázat alapján megállapítható, hogy a tulajdonságpár pozitív és negatív tagját az odaítélők nem egyenlő arányban alkalmazták. A tulajdonságpárnak vagy a pozitív vagy a negatív tagját használták fel elsősorban. A szülők és a pedagógusok nagyjából azonos gyakorisággal alkalmazták a szociális tulajdonságok (barátkozó, kedves, jószívű, vidám, indulatos) és az oktathatósági tulajdonságok (figyelmetlen, nyugtalan, lusta, hanyag, megbízható) odaítélését.

Azt tapasztaltuk, hogy a szülők több előnyös tulajdonságot ítélnek oda, mint a pedagógusok. Inkább a kedvezőbb vonásokat látják meg gyermekeikben, mint a kedvezőtleneket. A szülők mást gondolnak a pedagógusok véleményéről, mint amit a pedagógusok gondolnak az övékről. A szülő ismeri a tanító negatív minősítését a gyermekéről, viszont a pedagógusnak nincs ismerete arról, hogy a szülő milyen rossz tulajdonságot lát gyermekében. Ugyanakkor a pozitív vonásokat illetően elég jól tisztában vannak egymás álláspontjával.

A gyenge és nem gyenge tanulók barátválasztásai

A szociometriai kérdéssorban a teljes mintának (263 gyermek) lehetősége volt arra, hogy két barátot válasszon. A válaszok értékelésénél azt a fő szempontot követtük, hogy egy-egy gyermeket hányszor választanak először, illetve másodszor barátnak. A választások gyakoriságát százalékértékekben fejeztük ki. Mind a gyenge tanulók, mind a nem gyenge tanuló osztálytársak elsősorban maguk közül jelölnek barátot az első helyen, és a második barát választása sem változtat lényegében az arányon (lásd 19. táblázat).

19. táblázat. A barátválasztások alakulása a teljes mintában

VÁLASZTÁS	Gyenge tanuló barátot választ		Nem gyenge tanuló barátot választ	
	első helyen	második helyen	első helyen	második helyen
A gyenge tanulók közül	29%	20%	31%	36%
A nem gyenge tanulók közül	17%	17%	56%	49%

A vizsgált 263 tanuló között a gyenge tanulók 22%-os, a nem gyenge tanulók 78%-os arányban fordultak elő. Ha egyik csoport sem preferálja vagy utasítja el a másik csoportot, akkor a barátválasztásokban is ezt az arányt kellene találnunk. A gyenge tanulóknál a barátválasztás aránya erősen eltolódik a saját csoportjuk irányába, de ugyanez a tendencia már nem ilyen erős arányban jelentkezik a nem gyenge tanulók barátválasztásainál.

ÉRTÉKELÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A gyenge tanulmányi eredményeket nyújtó 2. osztályos gyermekek iskolai és otthoni megítélésével kapcsolatos vizsgálatunk egyik szála a pedagógusok és a szülők véleményének elemzése, másik szála pedig a kortársakkal való szociális kapcsolatok áttekintése volt.

a) A pedagógusok általában helyesen ítélték meg a gyermekek teljesítményeit és képességeit, becslésük tehát hitelesnek mondható. Ugyanakkor az is kiderült, hogy hajlamosak a teljesítmények között szorosabb együttjárást feltételezni, mint amit vizsgálatunk kimutatott. Figyelembe kell venni azonban azt is, hogy a gyenge tanulók kiválasztásához a pedagógusok azt az instrukciót kapták, hogy azokat a tanulókat válasszák ki, akik legalább két tantárgyból gyengék.

b) A pedagógusok és a szülők is a kognitív tanulási képességek gyengeségében és nem magatartászavarban keresik az alacsony tanulmányi teljesítmény okait. Azonban nem mindenben gondolják azonosnak a gyenge iskolai eredmények hátterét. A vélemények legerősebb egybeesése 51,6%-os volt.

c) A gyenge tanulók több mint felénél (a 60 gyermek közül 32-nél) kizárható a mentális retardáció és az értelmi fogyatékosság. Ugyanakkor kizárható a gyenge tanulók csoportjában az átlagnál magasabb intelligenciaszint is.

A gyenge tanulók képességei a kognitív tanulási képességeket mérő teszteredmények alapján jelentősen gyengébbek, mint az általános intellektuális teljesítményeik.

A gyenge és nem gyenge tanulók teljesítményei közötti együttjárások összehasonlítása azt mutatja, hogy a gyenge tanulóknál a korrelációk nem olyan erősek, bár tendenciájukban hasonlóak a nem gyenge tanulókéhoz. Úgy látszik, hogy náluk a képességek disszociációja, izolációja erősebb. Ez adódhat abból, hogy a gyenge tanulók alacsonyabb képességövezetben helyezkednek el, de az is felvethető, hogy vannak köztük speciális képességzavart mutatók is. Továbbá számolnunk kell azzal is, hogy adataink csak óvatos következtetést tesznek lehetővé a Hiskey-Nebraska-teszt magyar standardjának hiányában.

A pedagógus teljesítménybecslése, a mért teljesítmények és a mért képességek között összhang van. Ez ismét megerősíti azt a korábbi állításunkat, hogy a pedagógus megbízhatóan ítéli meg a gyenge tanulók tudását és képességeit.

A pedagógusok gyermekismerete csoportszinten tehát általában hiteles és jól működik. Egyes esetekben azonban eltérés mutatkozik a gyermekek valóságos teljesítménye és a pedagógusok rájuk vonatkozó tudása között.

Más oldalról, ahogy ezt már fent megállapítottuk, a pedagógus a valóságosnál erősebb kapcsolatot tételez fel a gyenge tanulók teljesítményei között.

d) A gyenge és nem gyenge tanulók szociális kapcsolatairól azt tapasztaltuk, hogy a gyenge tanulás nem jelent kirekesztést, mert a nem gyenge tanulók létszámarányuknál nagyobb százalékban választották barátjuknak a gyenge tanulókat.

A későbbiekben tovább kívánjuk elemezni a gyenge tanulók szociális helyzetét az osztályban.

IRODALOM

AFFOLTER, F. (1997) Die Fehlentwicklung von Wahrnehmungsprozessen insbesondere im auditiven Bereich. In Berger, E. (Hrsg.) *Teilleistungsschwächen bei Kindern.* Huber, Bern

DOCKRELL, J., MCSHANE, J. (1993) *Children's Learning Difficulties. A Cognitive Approach.* Blackwell, Oxford

GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ K. (1995) A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In Zászkaliczky, P. (szerk.) „... *önmagában véve senki sem...*" *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből.* BGGYTF, Budapest

ILLYÉS S. (1998) Stages and views in the development of public education for children with special educational needs. In Karlep, K., Körgesaar, J. (eds) *Special educational needs. Conference materials.* Ülikool, Tartu

ILLYÉS S. (1998) Fogyatékosság, speciális nevelési szükséglet, differenciális pedagógia. In Schablauerné Kertész K. (szerk.) *Gyógypedagógiai ismeretek a tanító- és óvodapedagógusképzésben. Tudomány sorozat 7.* Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

KUN M., SZEGEDI M. (szerk.) (1996) *Az intelligencia mérése.* Akadémiai Kiadó, Budapest

MCKINNEY, J. (1984) The Search for Subtypes of Specific Learning Disability. *Annual Review of Learning Disabilities, 2,* 19–25.

MIRA, M., LARSON, A. D. (1985) Hiskey-Nebraska Test of Learning Aptitude. *Test Critiques, 3,* 331–339.

PORKOLÁBNÉ BALOGH K. (1994) Tanulási nehézségek. In Bíró A.-né (szerk.) *Pszichológiától pedagógiáig.* Alex-typo, Budapest

ROURKE, B. P., DEL DOTTO, J. E. (1994) *Learning Disabilities. A Neuropsychological Perspective.* SAGE. Thousand Oaks, London

HOW LOW ACHIEVERS ARE PERCEIVED BY THE PARENTS, TEACHERS, AND CLASSMATES?

ZSOLDOS, MÁRTA

We have selected 60 low achiever pupils from the sample of 263 pupils in grade 2 of the primary school.

We have examined the followings: do the teachers evaluate the pupils' school performances correctly, how do the teachers and parents perceive the connection between the low achiever pupils' cognitive abilities and their school performances, what kind of relation can be assessed between the low achiever pupils' cognitive abilities and their school performances by using psychological and pedagogical tests, what is the successful classmates' attitude to their low achiever peers.

Our methods: questionnaires, pedagogical tests, traditional psychological tests.

Our results: a) the teachers evaluate the pupils' school performances fairly well in general however they are inclined to suppose closer correlation between the achievements in different subjects, the teachers' knowledge about the pupils is more reliable regarding the group of pupils as a whole than regarding each of them individually, b) the teachers and the parents can find the reasons for the low school performances in the weaknesses of the cognitive learning abilities, c) the low achiever pupils' cognitive learning abilities prove to be significantly weaker than their general intellectual abilities, d) the low school performance doesn't represent as social disadvantage in the relationship of the low achiever and successful classmates.

Key words: *low achiever pupil, assessment of school performances, parent's and teacher's evaluation, cognitive abilities, social relationship*

Nekrológ

GERŐ ZSUZSA
1940–1999

Szomorú ajánlással kezdtük ezt a számot: Gerő Zsuzsa emlékének ajánljuk.

Hirtelen, váratlanul tört rá a betegség, és ragadta el a halál, nem sokkal az után a konferencia után, melynek anyagát kezében tartja az Olvasó. *Etikai problémák klinikai szakpszichológus-jelöltek szemével* címmel tartott előadást. A Magyar Pszichológiai Társaság Etikai Bizottságának elnöke, a Magyar Pszichológiai Társaság Klinikai Gyermekpszichológiai Szekciójának elnöke volt. De ezt nem nagyon tudtuk róla, nem ezt tartottuk számon: ő „a Gerő" volt, mindig pszichológus, a szó legszebb értelmében, mindig rohanásban, mindig munkában. Elméleti és gyakorlati munkássága felbecsülhetetlen értéket képvisel a magyar gyermekpszichológiában: nemzedékek nőttek fel mellette és nemzedékek fogják halála után is az ő szellemében folytatni a praxist; a gyermekrajzok esztétikumáról írt és a gyermekpszichológiáról, gyermek-pszichoterápiáról szerkesztett kötetei minden (gyermek)-pszichológus alapműveltségének elengedhetetlen részei.

Emlékszünk rá: kicsi naptára a telénél is telébb írva: rendelt, oktatott, előadást tartott képzésben, civil kezdeményezéseknél; szakvéleményt, szupervíziót adott; minisztériumoknál kilincselt, gyakorlatot vezetett, disszertációt bírált, tanulmányt írt, kötetet szerkesztett és mégis, mindig mindenki számára elérhető volt: késő este, kora reggel, hétvégén, de valamikor biztosan ráért. És meghallgatott és figyelt és reagált: gyorsan, pontosan, egyedülálló okossággal, humorral, a gondolat szabadságával. Nála nem kellett előszobázni, kilincselni, megtisztelve érezni magát senkinek, de megtisztelve érezte magát mindenki, aki beszélgetett vele. Abban a tíz percben, félórában, egy órában ugyanis igazi, ismételhetetlenül egyedi kapcsolatban volt része, személyiségének legjobb, legalkotóbb, legelőremutatóbb oldalait tapasztalhatta meg. Aztán, ha valaki ezt meg akarta volna köszönni, Zsuzsa azt mondta: „Satöbbi" – és nevetett.

Ezt a nevetést őrizzük a szívünkben, ezt a munkabírást, szakmai tisztességet és hozzáértést próbáljuk továbbvinni, ki-ki tehetsége és képzettsége szerint. De azért mégiscsak megköszönjük Neked, Zsuzsa.

Szakács Kata

CONTENTS

VAJDA ZSUZSANNA: Welcome to the reader! ..... [3] 305

Theoretical issues regarding instruction and education

KŐRÖSSY, JUDIT: Parental belief systems about child development – Individual experiences or social constructions ..... [5] 307

SÉRA, LÁSZLÓ: Categorizing of developmental dyslexia on the basis of 'lexical' models of reading – A review ..... [21] 323

VAJDA, ZSUZSANNA: Approaches to the development of moral judgement after Piaget and Kohlberg ..... [37] 339

Environmental influences

BOROSS, OTTILIA: The application of some aspects of the "Just community method" in Hungarian elementary and high schools ..... [55] 357

RÁCZ, JÓZSEF–SZAKÁCS, KATALIN: Unrealistic optimism and perception of risks among adolescents ..... [69] 371

RÉVÉSZ, GYÖRGY: The adult world's expectations connected with children and the child abuse ..... [85] 387

Expectations and difficulties of the agents in the school

N. KOLLÁR, KATALIN–MARTONNÉ TAMÁS, MÁRTA–PORKOLÁBNÉ BALOGH, KATALIN–GYENEI, MELINDA: Level of burden, physical and psychical health and social relationship of schoolchildren ..... [103] 405

PETRÓCZI, ERZSÉBET–FAZEKAS, MÁRTA–TOMBÁCZ, ZSUZSANNA–ZIMÁNYI, MÁRIA: Teacher Burnout ..... [127] 429

SZABÓ, ÉVA: What should we educate and how? – Teachers and parents beliefs about the aims of education and individual pedagogical methods and approaches ..... [141] 443

KÁDÁR, GABRIELLA–SZARVAS ANETT: Self-acquaintance in the practice of pedagogy ..... [165] 467

ZSOLDOS, MÁRTA: How low achievers are perceived by the parents, teachers, and classmates? ..... [179] 481

Gerő Zsuzsa 1940–1999 ..... [197] 499

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó Rt.
ügyvezető igazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akaprint Kft. végezte
Felelős vezető: Freier László
Budapest, 1999
Felelős szerkesztő: Pléh Csaba
Műszaki szerkesztő: Gábor Péter
Megjelent 17,88 (A/5) ív terjedelemben

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak. Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló, magas szintű ismeretterjesztő, illetve továbbképzési célokat szolgáló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esetelemzéseket; pszichológiatörténeti közleményeket; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológia és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; szakmai szempontú könyv- és folyóirat-ismertetéseket.

2. A kézirat terjedelme tanulmányok esetében általában nem haladhatja meg az egy szerzői ívet (egy ív 40 000 leütés – a karakterszámlálóval [word count] leszámolva –, vagy pedig 20 oldal, oldalanként 28 sor, soronként 60 leütés). Beszámolók, recenziók esetében a terjedelem ne haladja meg a fél ívet. Amennyiben a téma kifejtése szükségessé teszi, a szerkesztőség hosszabb kéziratot is elfogad. **A teljes kinyomtatott kéziratot 3 példányban kell a szerkesztőségbe beküldeni.** Az elfogadott cikkeket lehetőség szerint IBM kompatíbilis számítógépen működő szövegszerkesztővel (elsősorban WinWorddel [6.0, '95, '97], másodsorban Word Perfecttel [5.1, 6.0]) előállítva, egyéb editorok esetén pedig szövegfájlban (ASCII vagy ún. Prószéky-kódok), mágneslemezen is kéri a szerkesztőség. Lehetőség van arra is, hogy a főszerkesztő, a szerkesztőségi titkár és/vagy a technikai szerkesztő e-mail-címére közvetlenül jusson el az anyag.

3. Az eredeti közlemények 25–50 soros *magyar* és *angol* nyelvű *összefoglalását* külön oldalon 3-3 példányban kell csatolni a közleményhez. Itt kérjük közölni a *magyar* és *angol* nyelvű *kulcsszavakat* is. A *magyar nyelvű összefoglalás* elé a *tanulmány címét*, a *szerző(k) nevét*, *e-mail-címét* és a *munkahely(ek) megnevezését* kell írni. A közlemény szövege a magyar nyelvű összefoglaló folytatásaként a második oldalon kezdődjön. A *cikk címének angol fordítása*, valamint az *angol nyelvű kivonat* a cikk végére kerül. (Az elektronikus változatban természetesen egy file-ban kérjük rögzíteni a magyar nyelvű összefoglalót, a közleményt, az angol nyelvű kivonatot, továbbá a kulcsszavakat.)

4. Szöveg közbeni kiemelésként *dőlt betű* (esetleg **félkövér** [**fett**] **betű**) alkalmazható; ritkítás és aláhúzás nem. A kisebb betűtípussal szedett szövegrészek mérete 9 pont. A lábjegyzeteket a footnote/lábjegyzet paranccsal előállítva, arab számokkal sorszámozva kérjük az anyagba illeszteni.

5. A táblázatok szövegét külön lapon kérjük.
A számozott és címmel ellátott *ábrákat* az első példányban *csak eredeti rajzban* (nem xerox-másolatban!) vagy *lézernyomtatóval előállítva* külön oldal(ak)on fogadjuk el. Az ábrák méretezésénél kérjük figyelembe venni a szedéstükör méretét (13×19 cm = 5,1×7,5"). Az ennél nagyobb ábrákat kicsinyítjük. A közlemény szövegébe az ábrák számozott helyét és az ábracímet kérjük beírni. Az ábrákat kérjük elektronikusan – lehetőleg e-mailen – is eljuttatni a szerkesztőbizottsághoz.

6. Az irodalmi hivatkozások esetében a szöveg közben vagy a szerző vezetékneve után zárójelben a megjelenés évszámát vagy zárójelben a szerző vezetéknevét és vesszővel elválasztva a megjelenés évszámát, illetve az oldalszám(ok)at kérjük feltüntetni. Ha azonos szerző(k)től ugyanabban az évben több tanulmányra hivatkozunk, akkor a közleményeket az évszám után írt a, b, c jelekkel kérjük megkülönböztetni mind a szövegben, mind az irodalomjegyzékben. Kérjük, fordítsanak **különös figyelmet a bibliográfiai adatoknak a szövegben**, illetőleg **az irodalomjegyzékben való egyeztetésére**.

7. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécérendben történik. A tételek formája a következő legyen:

   - **Folyóiratcikkek esetében:**
     ENDLER, N. S., EDWARDS, J. M. (1986) Interactionism in personality in the twentieth century. *Journal of Personality and Individual Differences, 7,* 379–384.
   - **Könyvek esetében:**
     ENDLER, N. S., MAGNUSSON, D. (1976a) *Interactional psychology and personality.* Hemisphere, Washington
   - **Tanulmánygyűjtemények esetén:**
     VON BERTALANFFY, L. (1952) Theoretical models in biology and psychology. In Krech, D., Klein, G. S. (eds) *Theoretical models and personality theory.* Duke University Press, Durnham

8. A szerző vállalja, hogy a korrektúrát javítva, **postafordultával** visszaküldi a szerkesztőségbe.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza!

Ára: 504,– Ft áfával

KÖVETKEZŐ SZÁMAINKBÓL:

Bereczkei Tamás és mtsai
a szaporodási stratégiák
evolúciós értelmezéséről

Polonyi Tünde
a kétnyelvűség pszichológiájáról

Perczel Dóra
a kognitív pszichoterápiákról

Kéri Szabolcs
a szkizofrénia kognitív
elméleteiről

AKADÉMIAI KIADÓ
www.akkrt.hu

HU ISSN 0025-0279

Magyar Pszichológiai Szemle

MTA Pszichológiai Kutatóintézet KÖNYVTÁRA
2010 MÁRC 01.

1999/4

Belátásos problémák megoldásához adott releváns információ felhasználásának feltételei
BARKÓCZI ILONA

Adaptív algoritmusok és reproduktív döntések az emberi párválasztásban
BERECZKEI TAMÁS ÉS MTSAI

Szülői Bánásmód Kérdőív
TÓTH ILDIKÓ, GERVAI JUDIT

AKADÉMIAI KIADÓ

Magyar Pszichológiai Szemle

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

Szerkesztők:

1928–1932: *Boda István*, 1933–1939: *Várkonyi Hildebrand Dezső*,
1940–1944: *Lehoczky Tibor* és *Mátrai László*, 1947: *Kardos Lajos* és *Lénárd Ferenc*,
1960–1967: *Gegessi Kiss Pál*, 1968–1973: *Lénárd Ferenc*, 1974–1991: *Popper Péter*,
1991–1996: *Kulcsár Zsuzsanna*

LIV. kötet 1999/4. szám

Szerkesztőbizottság:

ANTALOVITS MIKLÓS, BAGDY EMŐKE, BARKÓCZI ILONA, BUGÁN ANTAL,
CZIGLER ISTVÁN, HUNYADY GYÖRGY, KALMÁR MAGDA, KLEIN SÁNDOR,
KULCSÁR ZSUZSANNA (elnök), MÜNNICH IVÁN, TORMA KÁLMÁN,
VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA, VIKÁR GYÖRGY

Szerkesztőség:

PLÉH CSABA (főszerkesztő) [pleh@edpsy.u-szeged.hu],
KELEMEN ÉVA (szerkesztőségi titkár) [kelemen@sol.cc.u.szeged.hu]
BANKÓ ÁGNES (technikai szerkesztő) [bankok@freemail.c3.hu]
József Attila Tudományegyetem [6722 Szeged, Petőfi sugárút 30–34.]

Rovatvezetők:

BERECZKEI TAMÁS, CSIBRA GERGELY, FARAGÓ KLÁRA, KOVÁCS ZOLTÁN,
LÁNYI GUSZTÁV, NAGY JÁNOS, SZAKÁCS KATALIN, VAJDA ZSUZSANNA

ELTE BTK
Pszichológiai Intézet
Könyvtára

Akadémiai Kiadó
1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4. Telefon: 464-8230.
http://www.akkrt.hu

...ető az Akadémiai Kiadó Rt.-nél, 1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 4.
Telefon: 464-8230, fax: 464-8231

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító 3. oldalán.

MTA Pszichológiai Kutatóintézet KÖNYVTÁRA
2010 MARC 01

TARTALOM

Eredeti közlemények

BARKÓCZI ILONA: Belátásos problémák megoldásához adott releváns információ felhasználásának feltételei 505

BERECZKEI TAMÁS, VÖRÖS SZILVIA, GÁL ÁGNES, BERNÁTH LÁSZLÓ: Adaptív algoritmusok és reproduktív döntések az emberi párválasztásban 523

TÓTH ILDIKÓ, GERVAI JUDIT: Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): A Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata 551

VARGHA ANDRÁS: Két csoport összehasonlítása nemparaméteres statisztikai eljárások segítségével 567

Fókuszban

KÉRI SZABOLCS, JANKA ZOLTÁN: A szkizofrénia neurokognitív modelljei 591

Szemle

PERCZEL-FORINTOS DÓRA: Szociális fóbia 607

BILLING-KOVÁCS MÁRTA: „Rivális" rokonok: kulturális pszichológia és szociális-reprezentáció-elmélet 625

Fórum

BAGDY EMŐKE: A „Gerő Zsuzsa gyermekklinikai pszichológiai pályadíj" megalapításáról 639

Könyvismertetések

Sztereotípiák formálódása egy átalakuló társadalomban – Gondolatok Hunyady György könyvéről és könyvéből [HUNYADY GYÖRGY: *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*] *(Sallay Hedvig)* 643

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar
Pszichológiai Tanszékcsoport
Könyvtár
1064 Budapest, Izabella u. 46.
(1378 Budapest, Pf.: 4.)

Gének, viselkedés, ideák: az emberi evolúció elmélete [CSÁNYI VILMOS: *Az emberi természet. Humánetológia] (Bereczkei Tamás)* 652

A gondolkodás és a nyelv önfejlődéséről: kérdések és válaszok [SZÉCSI GÁBOR: *Nyelv, tudat, kommunikáció. Vázlatok a kortárs analitikus filozófia problémáiról] (Darab Tamás)* 658

Beérkezett könyvek 661

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 4. 505–521.

Eredeti közlemények

BELÁTÁSOS PROBLÉMÁK MEGOLDÁSÁHOZ ADOTT RELEVÁNS INFORMÁCIÓ FELHASZNÁLÁSÁNAK FELTÉTELEI*

BARKÓCZI ILONA

ELTE, BTK, Általános Pszichológia Tanszék
E-mail: barko@izabell.elte.hu

A belátásos problémamegoldáshoz releváns információhoz való hozzáférést a pszichometriai kreativitással kapcsolatban vizsgáltuk, három kísérletben. Az előre megadott információt deklaratív és problematikus megfogalmazásban alkalmaztuk.

Az eredmények szerint a problematikus információ csak az alacsony kreativitásúak számára kedvező, de a kreatívabbak problémamegoldási teljesítményére nincs hatással az előzetes információ megfogalmazási módja.

Mindegyik kísérleti változatban igen erősen jelentkezett az ún. „észrevette" hatás, vagyis, ha a személyek a problémasor megoldása után föltett kérdésre azt jelzik, hogy észrevették a korábbi mondatok hasznosságát a megoldásokhoz, akkor nem csupán az informált, de a nem informált problémákból is többet oldanak meg azokhoz képest, akik ezt nem vették észre. E nem várt jelenség nem magyarázható a témakör irodalmában közölt elméletekkel.

Kulcsszavak: *problémamegoldás, belátás, pszichometriai kreativitás, hozzáférés az adott információhoz*

A bölcsesség egyik fontos feltétele, hogy problémahelyzetben a megoldás érdekében mozgósítani tudjuk múltbeli tapasztalatainkat, azaz a rendelkezésünkre álló információt. Egyszerűbb esetben, mint például többjegyű számok összeszorzása, a feladat elvégzéséhez minden adat megvan, csak elő kell venni az iskolában tanult, erre az esetre alkalmas eljárást és végrehajtani. A kevésbé jól vagy rosszul definiált problémáknál azonban, mint amilyen a köznapi, nem rutin problémák nagy része, már nem ennyire egyszerű a helyzet. Különösen nem tisztázott a tapasztalat szerepe és alkalmazásának módjai az ún. belátásos problémáknál, amelyeket csak

* Az OTKA T-018355 sz. támogatásával készült. Köszönetet mondok Vargha Andrásnak és Antal Károlynak a számításokban nyújtott segítségért, Gál Juditnak az adatok felvételéért.

valamilyen ötlettel, és nem logikus lépésenkénti megközelítéssel lehet megoldani. A belátásos problémamegoldás kutatása a Gestalt hagyományban gyökerezik, Köhler, Maier, Wertheimer, Duncker munkái alapozták meg. Ők a témakör kutatásának ahhoz a vonulatához tartoztak, akik szerint a belátásos problémamegoldásra minden ember – s nem csak a „nagy elmék" – képes, de az minőségileg különbözik mind a vak próbálkozástól, mind a logikus következtetésen alapuló problémamegoldástól. A kérdés kísérleti kutatását lehetségesnek, a belátás mechanizmusát megismerhetőnek tartották. E cél eléréséhez létrehoztak számos olyan problémát vagy problémahelyzetet, mint például DUNCKER (1945) híres sugárdaganat problémája, vagy MAIER (1931) ugyancsak közismert két zsinór problémája.

Később, a kognitív pszichológia felvirágzásával a kutatás főiránya más témák felé fordult, az érdeklődés homlokterében a figyelem, az emlékezet, a képzelet, és az emlékezeti szerveződéssel kapcsolatban a kategorizáció és a fogalom állt. Emellett igen erős mellékágként a logikus gondolkodás kutatása folyt, amely hamarosan beolvadt a főágba, a mesterséges intelligencia kutatása révén. Úgy látszik azonban, hogy az 1980-as évektől felújult az érdeklődés a belátásos problémamegoldás iránt is. Ezek az évek mindjárt egy kemény kritikus tanulmánnyal kezdődtek. WEISBERG és ALBA (1981) szerint a belátásra semmiféle empirikus bizonyíték nincsen, a belátásos megoldást gátló fixáció gestaltos fogalma kísérletükben (a 9 pont probléma) nem működött, valamint a Maier kísérleteiben fontosnak bizonyult súgás-sugalmazás szerepét sem tudták igazolni a megoldásban. Emellett erősen kritizálták azt is, hogy szerintük a gestaltosok nem tulajdonítottak kellő fontosságot a tapasztalatnak. Végső soron azt állították, hogy a Gestalt minden, a belátással kapcsolatos alapfogalma csupán üres szó, empírikus bizonyíték nélkül. Szerintük bármilyen probléma megoldásához a normális kognitív feldolgozás – azaz a memóriában rendelkezésre álló releváns információ megkeresése és alkalmazása – elégséges. WEISBERG (1988) szerint az emlékezeti keresés általában szűk, kezdetben ez gátolja a meglevő tapasztalatok megtalálását, és a hibajelek késztetik a gondolkodót tágabb keresésre.

Weisberg kritikai megjegyzései túlzóak ugyan, vitába is szálltak vele (például ELLEN, 1982). Alapvető érdeme mégis az a törekvése, hogy a belátásos problémamegoldás kutatását bevonja a kognitív pszichológia főáramába. Másrészt az is, hogy nagy nyomatékkal irányította a figyelmet a tapasztalatok elérésének és felhasználásának kérdésére a belátásos problémamegoldásban.

Lehetséges azonban, hogy ekkor már nyitott kapukat döngetett, mert ugyancsak az 1980-as évek elejétől két egymástól független kutatási vonulat is elindult ebben a témakörben. Az egyik GICK és HOLYOAK (1980, 1983), HOLYOAK és KOH (1987) analógiás transzfer kísérletei, amelyek az első meglepő eredményeket adták. A szerzők DUNCKER (1945) sugár-daganat problémájának analógiájára írott problématörténetekkel kimutatták, hogy ha a személyek egy ilyen problémát megoldással együtt mint releváns információt tárolnak emlékezetükben, majd egy strukturálisan teljesen hasonló, de felszíni, szemantikai tekintetben egészen más problémát kapnak megoldásra, csak igen csekély arányban képesek spontán módon, figyelmeztetés nélkül a releváns analógot a megoldáshoz felhasználni. A má-

sik vonal első tanulmánya PERFETTO, BRANSFORD és FRANKS (1983) nevéhez fűződik. Ők tartalmilag szinte a megoldást jelentő előzetes információt adtak a személyeknek állító mondatok formájában, majd magukat a problémákat, amelyek verbális belátásos problémák voltak. Kísérletükben 12 mondat-probléma pár szerepelt. Az előző, analógiás kísérlethez hasonlóan itt is igen csekély arányban (kb. 10%) voltak képesek az adott információ spontán felhasználására a megoldáshoz. Egészen másként, sokkal eredményesebben alakul a helyzet akkor, ha a személyeket figyelmeztetik az előzetes mondatok felhasználásának lehetőségére, mielőtt a megoldásba kezdenének.

A fontos kérdés azonban az, hogy az emberek spontánul hogyan, milyen feltételek között képesek a meglevő információt használni, ugyanis az életben nincs aki figyelmeztessen bennünket arra, hogy problémahelyzetben milyen tapasztalatot keressünk elő a memóriánkból – csak az iskolában.

A jelenség hozzáférési kudarc néven vált ismertté. Ezt a kérdést ADAMS, KASSERMAN, YEARWOOD, PERFETTO, BRANSFORD és FRANKS (1988) a transzferhez alkalmas feldolgozás alapján közelítik meg, amely azt hangsúlyozza, hogy kezdetben hogyan dolgozzák fel az információt ahhoz képest, hogy későbbi teszthelyzetben milyen feldolgozási módot kell használni. Tanulmányukban manipulálták az előzetes információt úgy, hogy az problémaorientált feldolgozást hívjon elő. Például ehhez a problémához: „meg lehet-e tenni azt, hogy egy teniszlabda elmenjen egy kis távolságra, ott holtpontra érve megforduljon és az ellenkező irányba menjen, de útközben nem szabad a labdát sem megérinteni, sem bármit rákötni", a következő volt a deklaratív vagy tényorientált előinformáció: „Ha feldobsz egy labdát a levegőbe, az visszajön". A problémaorientált mondat pedig így szólt: „Egy labda mindig visszajön hozzád, ha feldobod." A szerzők két kísérletben mutatták ki, hogy a problémaorientált előinformáció mind a kontrollcsoportos, mind az önkontrollos változatban jelentősen jobb problémamegoldási teljesítménnyel járt együtt (az önkontrollos kísérletben ugyanazok a személyek 5 tény- és 5 problémaorienált előinformációt kaptak a tíz problémához).

A szerzők az eredményeket a transzferhez alkalmas feldolgozás keretében értelmezik, és utalnak SIMON (1980) megállapítására, amely szerint a kompetens teljesítményt megalapozó tudás egy területen inkább produkciókként reprezentálódik, mint pusztán tényekként, vagy propozíciókként.

Ugyanabban az évben, mint az előző szerzők, LOCKHART, LAMON és GICK (1988) hasonló meggondolások alapján teljesen hasonló munkát publikáltak a hozzáférési kudarc feloldása érdekében. Csak ők a problémaorientált helyett rejtvény formájút, a tényorientált helyett deklaratívat mondtak. Eredményük is teljesen egybevágott az előbbiekével. Ők is arra a konklúzióra jutottak, hogy a belátásos problémamegoldást csak akkor segíti az előzetes információ, ha annak megértéséhez ugyanaz a feldolgozás kell, mint a későbbi problémához. Vagyis a transzfer forrása nemcsak az információ tartalma, hanem az információt feldolgozó műveletek. Ők úgy vélik, hogy az előzetes mondatok relevanciájának a tudatossága a lényeges. A „rejtvényes" mondatok az expektáció kudarcához vezetnek, ezért indexelődnek a memóriában. Ennek pedig az a jelentősége, hogy az egyes mondat-probléma párokat a közös mögöttes feldolgozó struktúráikon keresztül kapcsolja

össze. Az eseményindexelés elméleti jelentősége a szerzők szerint az, hogy példáknak (jelen esetben az előinformációnak) közvetlen megoldást adó szerepet tulajdonítsunk, s egyben felismerjük, hogy a megoldáshoz szükséges fogalmi tudás nem biztosítja a megoldást.

Végül ROSS, RYAN és TENPENNY (1989) az általunk is említett szerzők eredményeire hivatkozva idői manipulációt vezetett be, amennyiben a szokásos 40s/probléma helyett 2p/probléma megoldási időt szabtak. Fölmerült ugyanis az a gyanú, hogy a 40s igen rövid idő ahhoz, hogy a releváns információt az emberek előkeressék a memóriájukból. Eredményeik azonban megerősítették PERFETTO és munkatársai (1983) eredményeit, azt, hogy az emberek spontán módon nehezen férnek hozzá a releváns információhoz, s ezt nem az időhiány okozza.

Bár egyes szerzők megemlítik, hogy a belátás megjelenésében és a rendelkezésre álló információ hasznosításában egyéni különbségek is mutatkoznak, ezeket azonban közvetlenül nem tették vizsgálat tárgyává. Nem nézték meg például, hogy mind GICK és HOLYOAK (1980), mind PERFETTO és munkatársai (1983) eredményeiből milyen a személyeknek mintegy 10%-a, akik vagy a forrás analóghoz, vagy a releváns deklaratív információhoz a problémamegoldás során spontán módon hozzáférnek. Ugyanígy BOWERS, REGEHR, BALTHAZARD és PARKER (1990) is csak megemlíti a nagy egyéni különbségeket az intuitív érzékenységben. BARKÓCZI (1990, 1991) nyílt végű feladaton való gondolkodás közben adott sugalmazó ingerek hatását vizsgálva újabb válaszok kiváltására, szintén igen nagy egyéni különbségeket tapasztalt az ebben a helyzetben mutatkozó intuitív érzékenységben. Ennek alapja egyértelműen a személyek kreativitásszintje volt. Azok, akik különben is sok és eredeti válaszokat adtak különböző kreativitástesztekben, egyben sugalmazó ingerek nyomán is jelentősen több sugalmazott választ adtak, mint az alacsonyabb kreativitású személyek. Azonban ha csak azt az egyszerű tényt tekintjük, amely szerint a magasabb kreativitású személyek magas pontértéke nagyrészt a fluencián múlik, vagyis azon, hogy memóriájukból közvetlenül vagy transzformálva több információt, meglevő tapasztalatot tudnak előhozni, s az adott problémára alkalmazni, indokolt megvizsgálni a különböző kreativitásúak teljesítményét azokban a helyzetekben, amelyekben hozzáférési kudarcot mutattak ki.

Ennek értelmében megismételtük GICK és HOLYOAK (1980) kísérletét különböző tesztkreativitású személyekkel és egyértelműen igazolódott, hogy a magasabb kreativitásúak spontán módon nagyobb mértékben képesek egy megoldással együtt adott problématörténetet (például Orvos – daganat) a későbbi analóg probléma megoldásában alkalmazni, mint az alacsonyabb szintűek. Tehát a releváns információhoz spontán módon jobban hozzáférnek (BARKÓCZI, 1994a). Másrészt megismételtük PERFETTO és munkatársai (1983) kísérletét is, amelyben a 12 belátásos probléma megoldása előtt a feléhez kaptak deklaratív információt a személyek, a másik hathoz nem. Az eredmények szerint a kreatívabbak általában több problémát oldottak meg, ez az előny azonban az informált problémák jobb megoldásából adódott, a nem informáltakhoz képest. Az alacsony kreativitásúak feltűnően kevés informált problémát oldottak meg. Szinte úgy tűnt, mintha az előzetes információ gátolná őket a megoldásban (BARKÓCZI, 1994b).

E tapasztalat alapján indokoltnak láttuk, hogy ADAMS és munkatársai (1988), valamint LOCKHART és munkatársai (1988) nyomán megvizsgáljuk, milyen következménnyel járna, ha az előzetes információt deklaratív helyett problematikus megfogalmazásban nyújtanánk. Elképzelhetőnek tartottuk, hogy ebből a magasabb kreativitásúak fognak többet nyerni, de azt is, hogy főként az alacsonyabbak problémamegoldó teljesítményét növeli, akár a transzferhez alkalmas feldolgozási mód, akár a memóriában való indexelődés miatt, az említett szerzők feltevése szerint. Azt reméltem, hogy az egyéni különbségeken túl általában is közelebb juthatunk a belátásos problémamegoldás feltételeinek tisztázásához. Evégett a következőkben három kísérlet eredményeiről számolok be.

1. KÍSÉRLET

Az előbb említett szerzők nyomán a 12 belátásos problémához a releváns előinformációkat problematikussá fogalmaztam át. Például ehhez a problémához: „Egy rendőrtisztnek van egy bátyja, de a bátynak nincs öccse, hogy lehet ez?" a deklaratív információ ez volt: „Ha egy nőnek bátyja van, akkor a bátynak húga", a problematikus pedig így: „Egy bátynak nincs öccse akkor, ha csak húga van". A 12 probléma közül a személyek egyik fele az egyik hathoz kapott előinformációt, a másik a másik hat problémához, fordítva. Az állítások 5 töltelékmondat között szerepeltek az előlapon, amelyen az előző kísérlethez hasonlóan 5 fokú skálán kellett igazságértéküket megítélni azért, hogy figyeljenek és emlékezzenek rájuk. Majd töltelékfeladatként számsorokra való közvetlen emlékezet következett, amit elhangzásuk után egy következő lapra írtak, végül maguk a problémák, mindegyik külön lapon. Mind az előinformációt képező mondatokat, mind a 12 problémát többféle sorrendben állítottuk össze. Arra ügyeltünk, hogy az előinformáció sorozat végén töltelékmondat legyen. Ezáltal nemcsak a sorrendi hatást küszöböltük ki, hanem azt is elkerülhettük, hogy a csoportos felvételben a személyek egymás között megbeszéljék a megoldásokat, ugyanis általában azt hitték, hogy mindenkinek más feladat jutott.

Az adatok felvétele osztálytermi helyzetben csoportosan történt. A személyeknek csak annyit mondtunk, hogy emlékezeti és gondolkodási kísérletben való részvételre kérjük őket. Biztosítottuk őket az anonimitásról, ezért az első lapra csak jeligét és nemüket írták fel.

A kreativitásteszteket külön ülésben vettük föl, az előbbivel azonos feltételek között, maximum egy hetes időkülönbséggel a problémamegoldás előtt. A battéria a szokásos négy tesztet – körök, szokatlan használat, képkiegészítés, távoli asszociáció – tartalmazta. Értékelésük Zétényi (1989) standardja szerint történt.

Személyek

Harmadik osztályos gimnáziumi tanulók, fiúk, lányok vegyesen vettek részt a kísérletben, budapesti gimnáziumok három osztályából, összesen 71-en.

Eljárás

A 12 probléma megoldása azonos időrendben történt úgy, hogy az egyes problémák elolvasása után a kísérletvezető 40 s elteltével megkérte a személyeket, hogy fordítsanak a következő oldalra. Miután mindegyik problémával végeztek, az utolsó lap hátoldalán arra a kérdésre is válaszoltak igennel vagy nemmel, hogy észrevették-e, hogy az első oldalon lévő állítások segíthettek a problémák megoldásában. Erre a továbbiakban „észrevette" néven fogunk utalni.

Eredmények

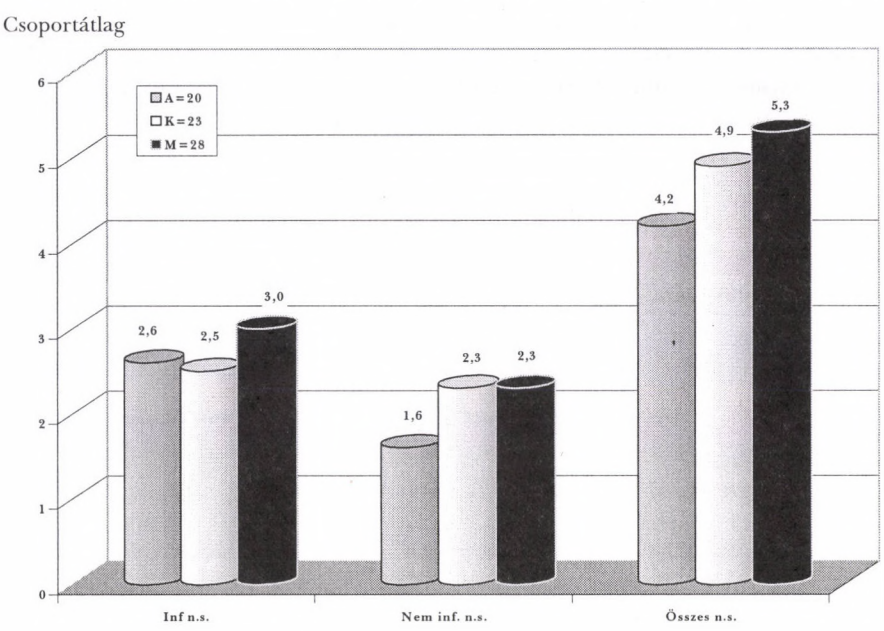
A kreativitásteszteket személyenként értékeltük a négy részteszt originalitás, fluencia és flexibilitás szerint, majd ezeket egyszerűen összeadva, egy számértékkel fejeztük ki adott személy kreativitásszintjét. E pontérték alapján 3 csoportot alakítotunk ki: 69 pontig az alacsony (A) csoportban 20 fő, 70–89 pontig a közepes (K) csoportban 23 fő, 90–143 pontig a magas (M) csoportban 28 fő (összesen 71 személy) vett részt.

Az informált és a nem informált problémák megoldását külön számoltuk meg és csoportonként átlagoltuk, majd 3 szempontos varianciaanalízist (VA) végeztünk, amelynek szempontjai a csoportok, az informált/nem informált problémák megoldásának száma és az észrevette. Az eredmények az 1. táblázaton és az 1. ábrán láthatók.

1. táblázat. A problémamegoldások csoportátlagai

Csoport	Alacsony		Közepes		Magas	
	észre-vette	nem vette észre	észre-vette	nem vette észre	észre-vette	nem vette észre
Informált problémák	2,87	1,80	2,81	1,86	3,45	1,88
sd	(1,81)	(1,64)	(1,51)	(1,34)	(1,47)	(1,46)
Nem informált problémák	1,80	1,00	2,75	1,43	2,50	1,87
sd	(1,21)	(1,00)	(1,18)	(0,79)	(1,64)	(1,46)
n	15	5	16	7	20	8

A VA erős észrevette hatást mutatott: $F(1,65) = 11,62$, $p = 0,0001$, azok, akik azt jelezték, hogy észrevették az előinformációk relevanciáját a problémák megoldásához, több problémát oldottak meg. A másik főhatás szerint az informált problémákból többet oldottak meg, mint a nem informáltakból ($F(1,65) = 5,57$, $p = 0,021$). Külön nézve azonban csak az A csoporton belül több szignifikánsan az informált, mint a nem informált problémák megoldása ($t(19) = 3,08$, $p < 0,01$). Az A csoport a nem informált problémákból eléggé keveset oldott meg a másik kettőhöz képest, szignifikáns különbség azonban csak az A és a K között van ($t(41) = 2,03$, $p = 0,049$). Ezek az arányok az 1. ábrán jól szemlélhetők.



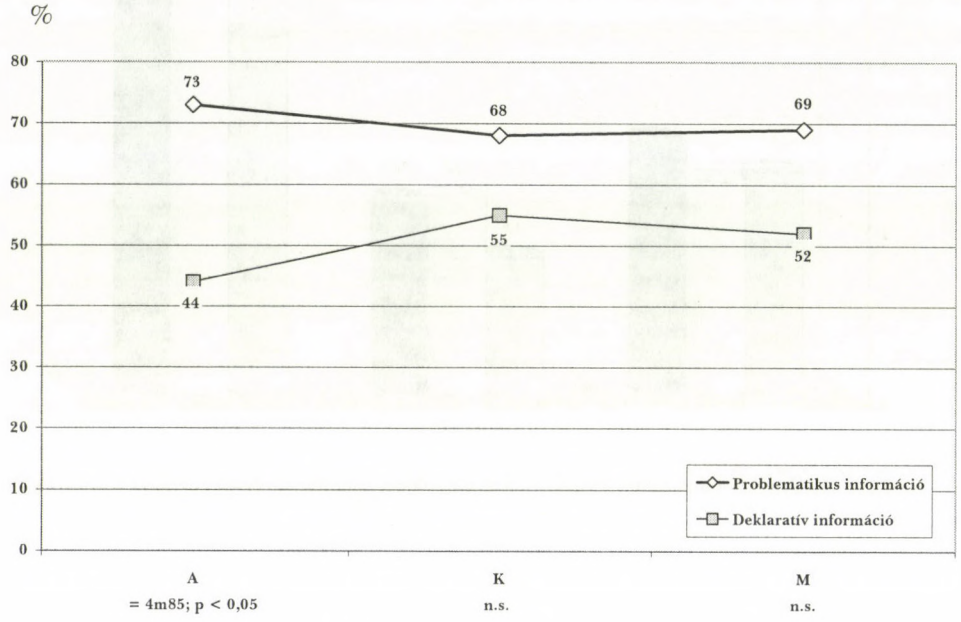
1. ábra. Problematikus előinformáció megoldott problémák csoportátlagai

Ezek az eredmények akkor válnak érdekessé, ha összevetjük őket a korábban említett kísérlet (BARKÓCZI, 1994b) eredményével, amely csupán abban különbözött ettől, hogy az előzetes információ deklaratív vagy tényorientált formában volt adva. Abban volt kreativitás főhatás, ebben nem volt, abban a kreatív személyek általában több problémát oldottak meg, mint a kevésbé kreatívak, ebben a helyzetben azonban nem. Ott volt interakció a kreativitás és az informált–nem informált problémák megoldása között, ami azt jelentette, hogy a kreatívabbak több informált, mint nem informált problémát oldottak meg a kevésbé kreatívakhoz képest. Itt most ilyen interakció sem volt. Az 1. ábrából is jól látható, hogy az informált megoldások átlaga a három csoportnál teljesen kiegyenlített.

A régebbi adatokkal összevetve úgy látszik, hogy egyedül az A csoport nyert ebben a helyzetben, ugyanis az M és a K csoport teljesítménye a korábbiéval szinte teljesen azonos. A két A csoport (deklaratívan és problematikusan informált) összehasonlítása t próbával nem szignifikáns, csak akkor válik a közöttük lévő különbség tendenciaszerűen jelentőssé ($t(26) = 1{,}77$, $p < 0{,}10$), ha a legalacsonyabbakat – 50 kreativitáspontig – vetjük össze. Tehát a legalacsonyabb kreativitásúak azok, akik nyertek a problematikus információból.

A két kísérlet adatait abból a szempontból is összehasonlítottuk, hogy csoportonként hány személy vette észre az előinformáció relevanciáját. Az ilyen személyek arányát a 2. ábra mutatja. A csoportonként számolt 4 mezős khi négyzet pró-

bák szerint, bár általában többen vették észre a problematikus, mint a deklaratív információ relevanciáját, ez a különbség csak az A csoportok között szignifikáns, a problematikusan informált A csoportban többen voltak ilyenek (khi négyzet = 4,85, $p < 0,05$).



2. ábra. Előinformációt észrevevő személyek aránya

Mindkét kísérletben csoportoktól függetlenül igen erős az „észrevette" hatás, vagyis akik azt jelzik, hogy észrevették az előzetes információ segítő hatását a megoldásokhoz, azok nemcsak az informált problémák közül oldanak meg többet, hanem meglepő módon a nem informáltak közül is. Ennek megbeszélését a végére halasztjuk.

Az itt említett két kísérlet úgy tekinthető, mint egymás kontrollcsoportja. Fölmerül azonban az a kérdés, vajon a deklaratív és a problematikus információ enynyire különböző hatása akkor is megnyilvánul-e, ha ez a kétféle információs mód együtt szerepel, tehát egy önkontrollos helyzetben. ADAMS és munkatársai (1988) második kísérlete önkontrollos volt, személyeik 5 tény- és 5 problémaorientált előinformációt kaptak 10 problémához, s eredményük szerint a problémaorientált információ előnye így is megmutatkozott. A mi következő kísérletünk az említett szerzőkétől nemcsak a kreativitás tekintetbevételében különbözik, hanem abban, hogy nem informált problémák is szerepelnek, valamint abban is, hogy az e témában dolgozó szerzőknél nem szerepelt az „észrevette" szempontja.

2. KÍSÉRLET

Ebben a kísérletben a problémák azonosak voltak az előzőekben alkalmazottakkal. A különbség csupán annyi volt, hogy a 12 probléma közül négyhez deklaratív, négyhez problematikus információt kaptak a személyek, négyhez pedig semmit, Az első lapon tehát 8 informáló és 5 töltelékmondat szerepelt. A 4-4 informálót úgy forgattuk, hogy hatféle előlapon mindegyik fajta előfordult, és egy-egy lapon belül mind egymással, mind a töltelékekkel keverten voltak. A sorozat első és utolsó tétele mindig töltelék volt itt is. A közvetlen számsoremlékezeti feladat után a 12 belátásos probléma ugyancsak többféle sorrendben következett.

Személyek

Harmadik osztályos gimnazisták, fiúk, lányok vegyesen, összesen 49-en vettek részt a kísérletben. A kreativitásteszteket ugyanúgy értékeltük és osztottuk csoportokra, mint az előzőkben: alacsony (A) csoport 69 pontig n = 13; közepes (K) csoport 70–90 pontig n = 15; és magas (M) csoport 90 pont fölött n = 21.

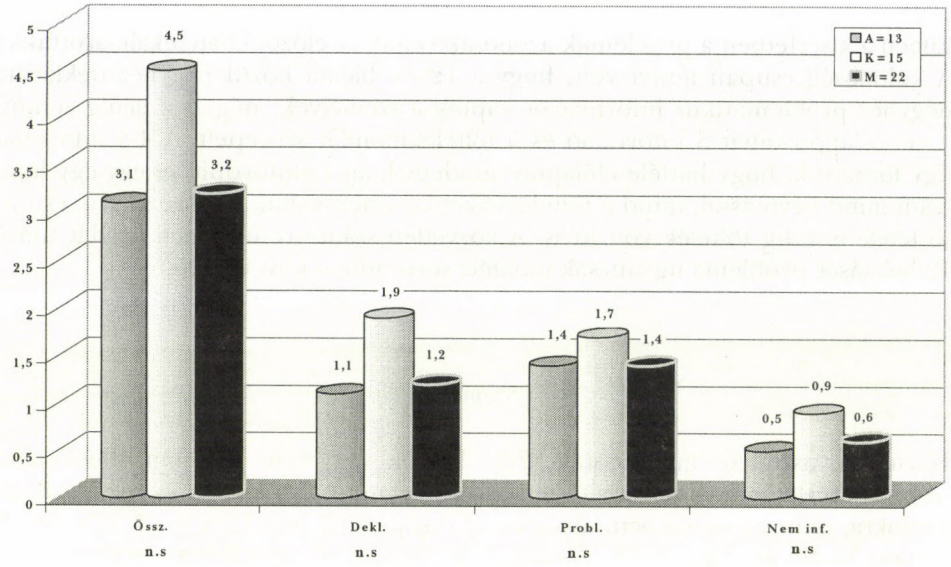
Eredmények

A VA gyenge kreativitás hatást mutatott ki, $F(2,46) = 3,13$, $p = 0,053$. A t próbák szerinti páros összehasonlításokban az A és a K csoport között, valamint az M és a K csoport között egyaránt szignifikáns különbség adódott (A vs. K: $t = 2,14$, $p = 0,037$, és M vs. K: $t = 2,22$, $p = 0,032$). Ez azt jelenti, hogy a közepes csoport nyújtotta a legjobb teljesítményt. Az adatokat a 2. táblázat tartalmazza és a 3. ábra szemlélteti.

2. táblázat. A keverten előinformált problémamegoldások csoportátlagai

Csoport	Alacsony		Közepes		Magas	
	észre-vette	nem vette észre	észre-vette	nem vette észre	észre-vette	nem vette észre
Problematikusan informált	1,57	1,17	1,75	1,33	1,85	0,78
sd	(1,27)	(0,98)	(1,14)	(1,53)	(0,83)	(0,67)
Deklaratívan informált	1,14	1,17	2,00	1,67	1,33	0,89
sd	(0,69)	(0,98)	(1,04)	(1,15)	(1,15)	(0,93)
Nem informált	0,71	0,33	1,00	0,67	0,83	0,44
sd	(0,49)	(0,52)	(0,74)	(0,58)	(0,72)	(0,53)
n	7	6	12	3	12	9

A megoldott problémák csoportátlagai



3. ábra. Deklaratív és problematikus előinformáció keverve

Az információfajták szerinti külön elemzések azt mutatták, hogy csak a deklaratívan informált problémák megoldásában érvényesült a kreativitás hatása, a problematikusan informált és a nem informált megoldásokban azonban nem. A K csoport fölénye tehát alapvetően a több deklaratívan informált probléma megoldásából adódott ($F(2,46) = 3,27$, $p = 0,047$).

Az egyes csoportokon belüli elemzések azt mutatták, hogy az A csoporton belül nem volt különbség az informált és a nem informált megoldások között, míg a másik két csoportban igen, az informáltak javára. (K csoport: deklaratív vs. nem informált $F(1,14) = 21,00$, $p = 0,0004$; problematikus vs. nem informált $F(1,14) = 4,92$, $p = 0,044$; az M csoportban deklaratív vs. nem informált $F(1,20) = 7,19$, $p = 0,014$ és problematikus vs. nem informált $F(1,20) = 10,56$, $p = 0,004$)

Az előzőkhöz hasonlóan ebben az önkontrollos változatban is a VA szignifikáns észrevette hatást mutatott, $F(1,43) = 5,22$, $p = 0,027$.

Érdekes, hogy ebben a kísérletben nem jött be a különbség a deklaratívan és a problematikusan informált problémák megoldása között, amely a korábbi kontrollcsoportos változatban olyan szépen megmutatkozott. Itt csupán a nem informált problémák megoldása maradt el a kétféle informált mögött. Lehetséges, ennek az az oka, hogy az előlapon az információk teljesen össze voltak keverve, ettől tán nem tudták a személyek megkülönböztetni a kétféleképpen megfogalmazott mondatokat egymástól. Ezért lefolytattunk még egy kísérletet, amelyben a kétféle információt egymástól jól elkülönítve rendeztük el. Ezt mutatjuk be a következőkben.

3. KÍSÉRLET

Ebben a változatban azt vizsgáltuk meg, hogyan alakulnak az eredmények akkor, ha az informáló mondatokat tömbösítve rendezzük el, vagyis 4 deklaratívat egymás után, négy problematikusat egymás után és fordítva.

Az informáló mondatokat úgy rendeztük el, hogy egy töltelék után négy deklaratív, illetve problematikus következett, közbül két töltelék, majd a másik négy informáló mondat, végül töltelék. Egyébként minden azonos volt a korábbiakkal, tehát az igazságérték szerinti megítélés, majd a közvetlen emlékezeti feladat számsorokra, végül a 12 probléma, amelyek sorrendjét többféleképpen variáltuk. A végén itt is megkérdeztük, hogy észrevették-e a korábbi állítások relevanciáját a megoldásokhoz.

Személyek

Harmadik osztályos gimnazisták, fiúk, lányok vegyesen, összesen 57-en vettek részt a kísérletben. A kreativitáspontok elvágása is azonos volt a korábbiakkal. Az A csoportban 13, a K-ban 17, az M csoportban 27 személy szerepelt.

Eredmények

Meglepő módon ebben a változatban kizárólag az észrevette hatás érvényesült, $F(1,51) = 18{,}30$, $p = 0{,}00001$, ez viszont igen erősen. Az adatokat a 3. táblázat mutatja. A VA sem az informált vs. nem informált, sem a kreativitás szintek szerinti összehasonlításokban nem tárt föl különbséget a megoldások között.

Összehasonlítottuk a 2. és a 3. kísérlet megfelelő csoportjainak a teljesítményét is, és említésre méltó, hogy a két A csoport közül a tömbös módon informált, azaz a jelenlegi A csoport általában jobban teljesített $F(1,22) = 6{,}45$, $p = 0{,}019$. A kevert és a tömbös elrendezésű magasabb kreativitású csoportok azonos szinten oldották meg a problémákat.

3. táblázat. A tömbösen előinformált problémamegoldások csoportátlagai

Csoport	Alacsony		Közepes		Magas	
	észre-vette	nem vette észre	észre-vette	nem vette észre	észre-vette	nem vette észre
Problematikusan informált	2,11	0,75	2,00	0,75	1,76	0,50
sd	(1,27)	(0,50)	(1,47)	(0,50)	(1,04)	(0,84)
Deklaratívan informált	2,00	1,00	1,54	1,00	1,19	0,67
sd	(0,71)	(0,00)	(1,33)	(0,28)	(0,98)	(0,82)
Nem informált	1,67	1,25	1,77	0,25	1,19	0,67
sd	(0,50)	(1,26)	(1,24)	(0,50)	(1,08)	(1,21)
n	9	4	13	4	21	6

Végül az utóbbi két kísérlet, a kevert és a tömbös elrendezésű megoldásai között korrelációkat is számoltunk, amelynek eredményeit a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. A 2. és a 3. kísérlet problémamegoldásai közötti korrelációk

Csoport	Alacsony	Közepes	Magas
Kevert kísérlet			
problematikus – deklaratív	0,623**	0,443°	0,457*
n	13	15	21
Tömbös kísérlet			
problematikus – deklaratív	1,000	0,605***	–
nem informált – deklaratív	0,766***	0,875***	0,955***
nem informált – problematikus	0,767***	0,510*	–
n	13	17	27

° $p < 0,1$ ** $p < 0,01$
* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Mint a táblázatból látható, a kevert változatban csak a problematikus és a deklaratív módon informált megoldások között van korreláció, amely mindhárom csoportban említésre méltó, bár a K-ban csak tendencia szintű. A tömbös változatban már sokkal több és zömmel igen magas korrelációk találhatók minden összehasonlításban, de ezek legerősebbek az A csoportban. Viszont az M csoportban csak a nem informált és a deklaratívan informált megoldások között van korreláció, bár ez igen magas. Úgy látszik paradox módon, a várttal éppen ellentétben a tömbösen elkülönítve rendezett információkat a személyek sokkal kevésbé különítették el egymástól, mint a teljesen összekeverten szereplőket.

MEGBESZÉLÉS

A jelenlegi három, plusz a korábbi kísérletet összegezve:

1. A kontrollcsoportos helyzetekben az A csoportok voltak azok, akik a problematikus információból a deklaratívhoz képest a legtöbbet nyerték, mert (a) az informált problémák megoldásában teljesítményük nem különbözött a magasabb kreativitásúakétól; (b) az informált problémákból jelentősen többet oldottak meg, mint a nem informáltakból; (c) közülük az előzetes információk relevanciáját sokkal többen vették észre a problematikus helyzetben, mint a deklaratívban; és (d) a problematikus helyzetben a deklaratívhoz képest több olyan személy volt, aki több informált, mint nem informált problémát oldott meg. A két kreatívabb csoportban ezek között az adatok között sehol sem volt jelentős különbség, ők a deklaratív információt éppolyan jól tudják hasznosítani, mint a problematikusat.

2. A két teljesen önkontrollos kísérlet közül a kevertben a K csoport teljesítménye különösen a deklaratívan informált problémák megoldásában tűnt ki, míg az A és az M csoport teljesítménye között itt nem volt különbség. Itt a nem informált problémákból általában kevesebbet oldottak meg.

A tömbös elrendezésben nem erősödött fel a kétféleképpen informált és a nem informált problémamegoldások közötti várt különbség, ellenkezőleg, a keverttel szemben még az informált problémák megoldásai sem tértek el a nem informáltakétól. Az A csoport itt teljesen azonos teljesítményt nyújtott a többivel.

Az információt észrevevő személyek száma, illetve aránya közötti különbség sem a kevert, sem a tömbös helyzetben nem jelentős.

Mindezekből úgy tűnik, hogy az A csoport számára a legfőbb feltétel ahhoz, hogy azonos belátásos problémamegoldási teljesítményt nyújtson a nála kreatívabbakkal, csupán annyi, hogy az előzetes információk között egyáltalán előforduljon problematikusan megfogalmazott is. Az a tény, hogy a tömbös helyzetben még a nem informált problémák megoldásai sem tértek el az informáltakétól egyik csoportban sem, a fenti megállapítást még inkább alátámasztja.

A kapott eredmények nem magyarázhatók sem LOCKHART és munkatársai (1988) föltevésével, amely szerint a problematikus információ azért hatékony, mert az ilyen megfogalmazás az expektáció kudarcához vezet, s ezáltal indexelődik a memóriában, sem pedig ADAMS és munkatársai (1988) föltevésével, amely szerint a problémaorientált információ transzfernek megfelelő feldolgozása az, ami a későbbi problémamegoldást segíti abban az esetben, ha tartalmuk közös. Ők tehát a mentális feldolgozás módjának hasonlóságát tartják a lényeges feltételnek. Ezek egyike sem alkalmas annak magyarázatára, hogy a kevert helyzetben a problematikus információ hatása miért terjed ki a deklaratívan informált problémák megoldására, és még kevésbé annak magyarázatára, hogy a tömbös helyzetben miért hat még a nem informált problémák megoldására is. Ezért a problematikus információ ilyen általánosan kiterjedő hatását a belátásos problémamegoldásra csak valamilyen ugyancsak általános, nem specifikus mechanizmusban lehetne keresni.

Az egyetlen tényező, amely mindegyik kísérletünkben általánosan és igen jelentősen érvényesült, az észrevette hatása volt. Hiszen mindazok, akik jelezték az előinformációk relevanciáját, a nem informált problémákból is többet oldottak meg mind a négy kísérleti változatban azokhoz képest, akik ezt nem vették észre.

Föltételezhető, hogy az a személy, aki utólag jelzi, hogy az előzetes mondatok relevanciáját a megoldáshoz észrevette, ezt azért tudja jelezni, mert valóban fölfigyelt ezekre az állításokra. Az A csoport tagjai ezekre inkább akkor figyelhettek föl, ha problematikusak voltak akár tisztán, akár deklaratívakkal együtt, mint az önkontrollos helyzetekben. Ez utóbbiakban talán a deklaratívakra is jobban figyeltek, így mindegyikre jobban is emlékeztek. Ezáltal érthetővé válna a kevert kísérlet eredménye, amelyben a mindkétféleképpen informált problémákat azonos szinten oldották meg a csoportok, és csak a nem informáltak megoldása maradt el. Nem magyarázható azonban a tömbös helyzetben az, hogy a kétféleképpen informáltakkal azonos mértékben oldotta meg mindenki a nem informált problémákat is.

Elképzelhető, hogy abban az esetben, ha az előinformáció problematikusan megfogalmazott tételeket is tartalmaz, és ezáltal mindegyik nagyobb figyelemben részesül, akkor később a problémasorban haladva viszonylag korábban beugrik egy-egy megoldás. Ekkor a megoldó rájöhet arra is, hogyan működnek ezek a trükkösen megfogalmazott problémák, illetve arra, hogyan kell az adott helyzetet „kifordítani" azaz átstrukturálni annak érdekében, hogy a végül is nagyon egyszerű megoldást megtalálja. Ehhez a magasabb kreativitásúaknak elegendő a tisztán deklaratív információ is. Erre az elképzelésre talán úgy lehetne választ kapni, ha a meglevő információ – probléma – válasz hármasokat a problémák füzetbeli sorrendjében végigelemeznénk. Ez azért is érdekes volna, mert ha ez az elképzelés beválna, akkor az valamilyen metakogníció kialakulására utalna. Ezáltal mégiscsak kimutatható volna a belátásos problémák megoldásánál széleskörű transzferhatás, aminek a lehetőségét pedig sokan tagadják.

Ezen fölmerült lehetőség megvizsgálására utólagos elemzést végeztünk. A kevert és a tömbös változatokból kigyűjtöttük a megoldásokat pusztán a sorrend alapján, külön a problematikusan, a deklaratívan informált és a nem informált kategóriák szerint. Ennek alapján remélve valamilyen sorrendi hatást, azaz azt, hogy a kezdeti informált feladatok megoldása nyomán a nem informált feladatok megoldási aránya esetleg a sorozat második felében megnő. Ilyen hatást azonban semmiféle összevetésben nem találtunk.

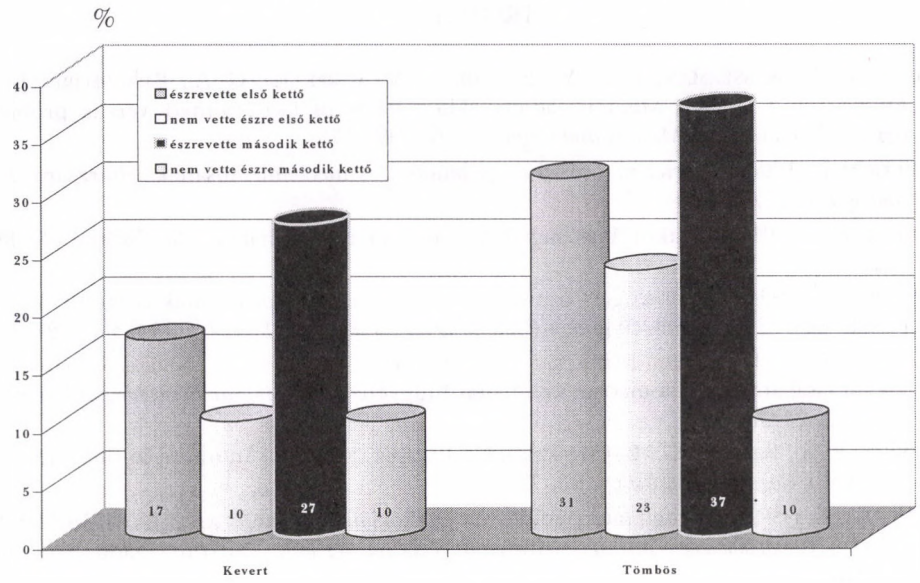
Vagyis, a sorozat első és második felének megoldásait összehasonlítva, nem kaptunk szignifikáns különbségeket sem az informált, sem a nem informált megoldásokban, és aszerint sem, hogy a rendelkezésükre álló információ relevanciáját a személyek észrevették-e vagy sem.

Még egy próbálkozásként megvizsgáltuk külön, hogy a nem informált problémák közül a sorrendileg első két és második két problémából mennyit oldottak meg a személyek, különválasztva az „észrevette" és a „nem vette észre" eseteket. Itt csak a kevert változatban az észrevette csoportban adódott némi különbség, amennyiben az észrevette csoport a második két problémából valamivel többet oldott meg, ám még ez is csak közelített a 10%-os szignifikanciaszinthez. (5. táblázat)

5. táblázat.

	Kevert kísérlet		Tömbös kísérlet	
	első kettő	második kettő	első kettő	második kettő
Észrevette	11	18	28	33
Nem vette észre	4	4	7	3
	N = észrevette: 33; nem vette észre: 19		N = észrevette: 45; nem vette észre: 15	

A megoldási arányokat a következő grafikon szemlélteti.



4. ábra. Nem informált problémák. Megoldási arányok

Látható, hogy bár szignifikáns különbségek nincsenek, mégis van olyan tendencia, hogy az észrevette csoportban az első kettőhöz képest a második két nem informált probléma megoldási aránya nő, míg azoknál, akik nem vették észre az előzetes információk relevanciáját, ez a halvány tendencia sem mutatkozik.

Úgy vélem, az adatokat nem kell teljesen elvetni, inkább meg kellene vizsgálni, vannak-e olyan tényezők, amelyek zavarják, lerontják vagy segítik, támogatják ezt az igen halványan mutatkozó, emelkedő tendenciát. Ugyanezzel a módszerrel vizsgálva a deklaratívan és a problematikusan informált problémák megoldásait, ilyen tendencia egyáltalán nem mutatkozik, még nyomokban sem.

Az kétségtelen az eddigiek alapján, hogy a magas kreativitásúak képesek felhasználni a probléma megoldásához a rendelkezésre álló deklaratív információt és ehhez képest nem jelent számukra előnyt a problematikusan megfogalmazott. A kevésbé kreatívak számára viszont a deklaratív információ hátrányos, a problematikusból pedig sokat hasznosítanak. A különböző kreativitásszintű csoportok között – feltéve, hogy iskolázottságban, életkorban és intelligenciában nincs közöttük jelentős különbség, mint esetünkben is – a belátásos problémák megoldásának képességében nincs különbség. Különbség csak az adott információra való figyelésben, annak feldolgozásában és emlékezeti hozzáférhetőségében lehet.

Mindez azt is jelentheti, hogy amint nincsen csak egyféle intelligencia, ugyanúgy nincs csak egyféle kreativitás sem. Más az, amit a tesztek mérnek és másféle, amit belátásos problémák megoldása során mozgósít az ember.

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar
Pszichológiai Tanszékcsoport
Könyvtár
1064 Budapest, Izabella u. 46.
(1378 Budapest, Pf.: 4.)

IRODALOM

ADAMS, L. T., KASSERMAN, J. E., YEARWOOD, A. A., PERFETTO, G. A., BRANSFORD, J. D., FRANKS, J. J. (1988) Memory access: The effects of fact-oriented versus problem-oriented acquisition. *Memory and Cognition, 16*, 167–175.

BARKÓCZI I. (1990) Kísérlet az intuíció egy lehetséges mechanizmusának feltárására. *Pszichológia, 1*, 177–208.

BARKÓCZI I. (1991) Átstrukturálást sugalmazó ingerek intuitív hatása. *Pszichológia, 11*, 483–502.

BARKÓCZI I. (1994a) Az analógiás transzfer szerepe belátásos problémák megoldásában, a pszichometriai kreativitás függvényében. *Magyar Pszichológiai Szemle, L. (34) 5–6*, 321–332.

BARKÓCZI I. (1994b) A rendelkezésre álló információ felhasználása belátásos problémák megoldásában a pszichometriai kreativitás függvényében. *Magyar Pszichológiai Szemle, L. (34) 1–2*, 27–38.

BOWERS, K. S., REGEHR, G., BALTHAZARD, C., PARKER, K. (1990) Intuition in the context of discovery. *Cognitive Psychology, 22*, 72–110.

DUNCKER, K. (1945) A problémamegoldásról: gyakorlati problémák megoldása. In Pléh Cs. (szerk.) *Gondolkodáslélektan. I.* Szöveggyűjtemény. (1989) Tankönyvkiadó, Budapest 124–131.

ELLEN, P. (1982) Direction, past experience and hints in creative problem solving: Reply to Weisberg and Alba. *Journal of Experimental Psychology, 111 (3)*, 316–325.

GICK, M. L., HOLYOAK, K. J. (1980) Analogical problem solving. *Cognitive Psychology, 12*, 306–355.

GICK, M. L., HOLYOAK, K. J. (1983) Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology, 15*, 1–38.

HOLYOAK, K. J., Koh, K. (1987) Surface and structural similarity in analogical transfer. *Memory and Cognition, 15*, 332–340.

LOCKHART, R. S., LAMON, M., GICK, M. L. (1988) Conceptual transfer in simple insight problems. *Memory and Cognition, 16*, 36–44.

MAIER, N. R. F. (1931) Reasoning in Humans, II. The Solution of a Problem and its Appearance in Consciousness. Journal of Comparative Psychology 12, 181–194. In Wason, P. C., Johnson-Laird, P. N. (eds) *Thinking and Reasoning*. Selected Readings Penguin Book. 17–27. 1968.

PERFETTO, G. A., BRANSFORD, J. D., FRANKS, J. J. (1983) Constraints on access in a problem solving context. *Memory and Cognition, 11*, 24–31.

ROSS, B. H., RYAN, W. H., TENPENNY, P. L. (1989) The access of relevant information for solving problems. *Memory and Cognition, 17*, 639–651.

SIMON, H. A. (1980) Problem Solving and Education. In Tuma, D. T., Reif, R. (eds) *Problem solving and education: Issues in teaching and research*. Erlbaum, Hilldale, 81–94.

WEISBERG, R. W. (1988) Problem solving and Creeativity. In Sternbeerg, R. (ed.) *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press, New York, 148–176.

WEISBERG, R. W., ALBA, J. N. (1981) An Examination of the alleged role of "fixation" in the solution of several "insight" problems. *Journal of Experimental Psychology: General, 110*, 169–192.

ZÉTÉNYI T. (1989) *A kreativitásteszt tesztkönyve*. Munkalélektani Koordináló Tanács, 22.

CONDITIONS OF USING RELEVANT INFORMATION GIVEN TO SOLVING INSIGHT PROBLEMS

BARKÓCZI, ILONA

The accessibility to the relevant information during insightful problemsolving was examined in connection with psychometric creativity, in three experiments. The information given previously was formulated in declarative and problematic sentences.

The problematic information was advantageous only for the low creativity group, but had no effect on the problemsolving achievement of the higher creativity groups.

In all experiments as highly significant emerged the "notice" effect, namely, if the subjects after solving the problems, answered to a question, that they had noticed the usefulness of the previous sentences for solving the problems, then not only from the informed, but from the not informed, control problems solved more, compared with those subjects not noticed this.

Such unexpected phenomenon could not explain by theories in this topic.

Key words: *problemsolving, insight, psychometric creativity, accessibility to information*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 4. 523–549.

ADAPTÍV ALGORITMUSOK ÉS REPRODUKTÍV DÖNTÉSEK AZ EMBERI PÁRVÁLASZTÁSBAN

BERECZKEI TAMÁS, VÖRÖS SZILVIA, GÁL ÁGNES, BERNÁTH LÁSZLÓ

JPTE, BTK, Általános és Evolúciós Pszichológia Tanszék
E-mail: btamas@btk.jpte.hu; bernathl@kazy.elte.hu

A jelenlegi evolúcióelmélet szerint a férfiak és a nők különböző párválasztási preferenciákra szelektálódtak, amelyek a múltban mint viselkedési adaptációk segítették az egyének genetikai képviseletének a növelését. Ezek a perceptuális és kognitív algoritmusok mindazonáltal nyitottak az ökológiai és kulturális változásokra, és állandó „átkapcsolások" (trade-off) történnek jelenlegi környezetünkben a különböző viselkedési megnyilvánulások között. Ezer párválasztási hirdetés alapján kísérletet tettünk annak elemzésére, hogy a férfiak és a nők miként kereskednek a „reproduktív értékek piacán". Számos különbség mutatkozott a nemek között a 42 vizsgált tulajdonság tekintetében, amelyek a fizikai vonzóerőt, anyagi helyzetet, foglalkozási státust, családi elkötelezettséget, a kapcsolat tartósságát, a családi állapotot és más tulajdonságokat jellemeztek. A férfiak koruk előrehaladtával a relatíve egyre fiatalabb nőket preferálták, míg a nők választása az idősebb férfiakra stabil maradt egész életük folyamán. A nők a férfiaknál nagyobb mértékben részesítették előnyben azokat a kulcsokat, amelyek potenciális partnerük szocioökonómiai státusával kapcsolatosak. A fizikai vonzóerőt kínáló nők magasabb igényeket támasztottak partnerük iránt, sőt, kiderült, hogy minél vonzóbb megjelenést ajánlanak, annál magasabb anyagi és foglalkozási státussal rendelkező férfiakat keresnek. A férfiak ugyancsak a magas reproduktív értékkel rendelkező nőket részesítették előnyben; minél több erőforrással rendelkeztek, annál igényesebbnek mutatkoztak potenciális partnerük fizikai vonzóereje iránt. Meglepő módon a nők magasabbra értékelték a családi elkötelezettséggel, mint a szocioökonómiai státussal kapcsolatos kulcsokat, amely a sajátos kulturális környezethez való adaptív válasznak tekinthető. Figyelemreméltó trade-off jelent meg a férfiak párkereső magatartása és közvetlen apai gondoskodása terén: minél kevesebb anyagi forrással rendelkeztek, annál több olyan tulajdonságot kínáltak, amely családi elkötelezettségükkel kapcsolatos. Szemben az ún. kulturális tehetetlenség hipotézissel, a magas státusú nők magasabbra értékelték a párjuk által birtokolt erőforrásokat, mint az alacsony státusú nők. A hosszú időtartamra szóló kapcsolatokhoz (például házasság) viszonyítva a rövid távú kapcsolatokat kereső férfiak nagyobb hangsúlyt helyeztek partnerük fizikai megjelenésére, az ugyancsak rövid távú kapcsolatokat igénylő nők pedig párjuk közvetlenül rendelkezésre álló anyagi forrásait értékelték magasabbra. A hosszú távú kapcsolatokban mindkét nem inkább a családi elkötelezettséggel kapcsolatos kulcsokat részesítette előnyben.

Kulcsszavak: *párválasztási preferenciák, adaptív döntések, koordinációs stratégiák*

BEVEZETÉS

A darwini elmélet szerint a hímekre a szexuális kompetíció, a nőstényekre pedig a diszkriminatív párválasztás a jellemző (TRIVERS, 1985). Ez azért van, mert a nőstények szülői ráfordítása az esetek túlnyomó részében meghaladja a hímekét, akiknek az apai befektetése olykor csak a spermiumok átadására korlátozódik. A hímek ennélfogva olyan szexuális stratégiákra szelektálódtak, amelyek a lehető legtöbb nőstény szexuális kisajátításán keresztül növelik utódaik számát. A nőstények szaporodási sikerét ellenben általában nem növelik az ismételt párzások; abban érdekeltek, hogy biztosítsák az élettanilag egyáltalában lehetséges mennyiségű utódok túlélését. Azoknál a fajoknál, ahol az apák részt vesznek az utódok táplálásában, védelmében, hordásában stb. a nőstények érthető módon rendkívül válogatósak a hímeket illetően. Igyekeznek olyan párt választani, amelyek képesek, illetve hajlandóak segítséget nyújtani az utódok felnevelésében. Más szóval, olyan hímeket részesítenek előnyben, amelyek értékes erőforrásokkal rendelkeznek és ezeket az erőforrásokat szaporodási előnyökbe tudják átfordítani, azaz utódaik túlélési esélyeinek a növelésén keresztül biztosítják saját maguk és párjuk fokozott genetikai képviseletét a következő generációban (DALY, WILSON, 1983; ANDERSON, 1994).

Miután a homo sapiens is része az emlős örökségnek – amelynek keretében anatómiája és viselkedési képességei, illetve hajlamai egy több millió éves biológiai evolúció során jöttek létre –, párválasztási attitűdjei várhatóan magukon viselik a természetes szelekció „logikáját" (SYMONS, 1979; BUSS, 1987). Hozzá kell azonban mindjárt tenni, hogy ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezek a választások tudatosak, sem pedig azt, hogy a jelenlegi körülmények között is előnyösek a szaporodás szempontjából. Arról van szó, hogy a természetes szelekció olyan perceptuális és kognitív mechanizmusokat hozott létre, amelyek segítségével mintegy kiértékeljük a másik nem reproduktív értékét, azt tehát, hogy milyen képességei teszik alkalmassá az utódok nemzésében és gondozásában. Pontosan azért maradtak fenn ezek a választási preferenciák, mert a múltban sikereseknek bizonyultak a teljes rátermettség (genetikai képviselet) növelésében (BERECZKEI, 1992).

A nők, akik rendszerint több időt és energiát fordítanak gyerekeik gondozására, mint a férfiak, párjukat illetően is diszkrimatívabbnak és válogatósabbnak bizonyulnak. Olyan tulajdonságokat részesítenek előnyben potenciális párjuknál, amelyek szorosan kapcsolódnak a férfi státusához és gazdagságához, vagyis ahhoz a képességéhez, hogy erőforrások birtokában van, vagy azokat meg tudja megszerezni. Egy 37 kultúrára kiterjedő vizsgálatban például azt találták, hogy a nők a férfiakhoz viszonyítva lényegesen fontosabbnak tartják jövőbeli partnerüknél az olyan kulcsokat, mint „kedvező anyagi kilátások", „jó fizetés", „ambíció", „iparkodás" stb. (BUSS, 1989). Ezek a kulcsok megbízható módon jelezhetik a férfi azon képességét, hogy részt tud vállalni a gyerek gondozásában, illetve ellátásában. Az utóbbi néhány évben számos egyéb vizsgálat is feltárta, hogy a nők magasabbra értékelik a férfiak által elért és birtokolt szocioökonómiai státusokat (TOWNSEND, 1989; TOWNSEND, LEVY, 1990; BUSS, 1992; FEINGOLD, 1992; VOLAND, ENGEL, 1990). Hasonló aszimmetriát tapasztaltak a preferált életkort illetően; a nők az

idősebb férfiakat választják házastársnak, ami – egyéb következmények mellett – reproduktív érdekeiket szolgálja, hiszen a kor általában pozitíve korrelál a jövedelemmel (BUSS, 1989; BORGERHOFF MULDER, 1989). Nem meglepő ezek után, hogy néhány esetben sikerült kimutatni, hogy a nők választásai reproduktív következményeiket tekintve adaptívak. A XVII–XIX. századi Németország északnyugati részén élő Krumhörn populáció demográfiai elemzése azt mutatta, hogy a felfelé házasodó nők egyrészt fiatalabbak voltak, másrészt több gyereket szültek, mint azok, akiknek a férje alacsonyabban helyezkedett el a társadalmi ranglétrán (VOLAND, ENGEL, 1990). Azok a magyar családok, ahol a nők magukhoz képest előnyösebb státusú férfihoz mennek feleségül, stabilabbak és több gyereket nevelnek fel, mint azok, ahol a férj a fiatalabb és kevésbé iskolázott (BERECZKEI, CSANAKY, 1996).

A férfiak ellenben, akik kevesebbet invesztálnak az utódokba, relatíve nagyobb számú szexuális partner megszerzésére törekednek, a párválasztásban gyakrabban képviselnek rövid távú érdekeket, és kevésbé diszkriminatívak, mint a nők (SYMONS, 1979; BUSS, SCHMITT, 1993). Mégis azt találjuk, hogy az esetek többségében sokkal válogatósabbak párjukat illetően, mint az emlős állatok. Általában véve a hímek partner iránti diszkriminációja olyan körülmények között válik hangsúlyossá, ahol a párzás, illetve párválasztás költséges és korlátozott (TRIVERS, 1985). Ilyenek a monogámia, a hosszú ideig tartó udvarlás és azok az ökológiai feltételek, amelyek szükségessé teszik az apai gondoskodást. Az ember esetében ehhez járul még a nők rejtett ovulációja és az újszülött rendkívüli fejletlensége, ami csökkenti a „félrelépés" esélyeit és növeli a potenciális apák elkötelezettségét (RIDLEY, 1994). A férfiak ezért várhatóan arra szelektálódtak, hogy a nagyobb reproduktív értékkel rendelkező nőket válasszák, akik előnyös tulajdonságaiknál fogva – legalábbis a múltban – több és egészségesebb utódokat szültek. A nők reproduktív értéke pedig elsősorban koruknak, egészségi állapotuknak és fizikai kondíciójuknak a függvénye. A férfiak – más tulajdonságok mellett – a fiatal korral és a vonzó fizikai megjelenéssel kapcsolatos kulcsokat értékelik a legmagasabbra, miután ezek jelzik párjuk magas fertilitását. Itt ismét meg kell jegyezni, hogy a nőkre irányuló párválasztás korunkban már nem elsősorban az anyai képességekkel összefüggésben megy végbe. Az evolúciós környezetben viszont azok a férfiak hagyták hátra a legtöbb utódot, akik a fogamzás, szülés, szoptatás szempontjából kedvező tulajdonságú nőket választották. Ennek eredményeként a természetes szelekció a férfiakba olyan érzékszervi és emocionális mechanizmusokat „épített", amelyek az említett női tulajdonságok választására hajlamosítanak (BATTEN, 1994).

Jóllehet hatalmas kulturális változatosság mutatkozik a szépséggel kapcsolatos standardok és kritériumok terén, számos vizsgálat bizonyítja, hogy a férfiak választásaiban bizonyos egyöntetűség jelenik meg a társadalmi berendezkedéstől és fejlettségtől függetlenül. Már a korai kultúrközi vizsgálatok feltárták, hogy a férfiak mindenhol nagyobb hangsúlyt helyeznek párjuk fizikai vonzóerejére, mint a nők (FORD, BEACH, 1951). A jelenlegi kutatások ugyancsak ezt erősítik; a férfiak a nőkhöz viszonyítva magasabbra értékelik potenciális párjuk fiatal korát és az olyan kulcsokat, mint „jó megjelenés", „attraktivitás" stb. (BUSS, 1989; FEINGOLD, 1992;

TOWNSEND, LEVY, 1990). Ezek a preferenciák ráadásul adaptívnak bizonyultak abban az értelemben, hogy nagyobb utódszámot eredményeznek, mint az alternatív stratégiák. A kenyai Kipsigiseknél például a férfiak nagyobb menyasszonyvételárat fizetnek a fiatalabb, korábban érő és teltebb nőkért, akiktől az átlagot meghaladó számú gyerekük lehet (BORGERHOFF MULDER, 1988). A már említett magyar mintában a maguknál fiatalabb feleséget választó férfiak átlagosan hosszabb ideig élnek együtt feleségükkel válás nélkül és több gyerekük van, mint azoknak a férfiaknak, akik feleségüknél fiatalabbak (BERECZKEI, CSANAKY, 1996).

Az életkoron és fizikai megjelenésen túl egy másik olyan női tulajdonság, amelyet a férfiak magasra értékelnek, a szexuális hűség. Miután a férfiak sohasem lehetnek biztosak apaságukban, nagyobb gondot fordítanak párjuk hűségére és igyekeznek szexuálisan megbízható partnert választani (BETZIG, 1986; BUSS, 1989; BUSS, LARSEN, WESTEN, SEMMELROTH, 1992). Igyekeznek csökkenteni annak a kockázatát, hogy olyan gyerekekbe fektessék gondoskodásukat és anyagi forrásaikat, akikkel genetikailag nem állnak rokonságban, és a nőkhöz viszonyítva általában nagyobb ellenállást mutatnak a párjuk korábbi kapcsolatából származó gyerek(ek) elfogadásával szemben (WILSON, DALY, 1992; BUSS, SCHMITT, 1993). A nők féltékenysége ezzel szemben inkább az érzelmi, mint a szexuális hűtlenségre irányul, mert szaporodási sikerüket nem önmagában párjuk szexuális félrelépése veszélyezteti, hanem az, ha elvesztik férjük családi szerepvállalását és apai ráfordítását. A nők így kiváltképp érzékenyek azokra a kulcsokra, amelyek párjuk családi elkötelezettségével, illetve szülői képességével és hajlandóságával kapcsolatosak (SYMONS, 1979; BUSS, LARSEN, WESTEN, SEMMELROTH, 1992).

Miután a férfiak és a nők különböző standardokat és kritériumokat mutatnak a párválasztásban, a párválasztással kapcsolatos stratégiák és taktikák bizonyos szabályaival találkozunk a „reproduktív értékek piacán". Így például az evolúciós magyarázatok által előrejelzett nemi különbségek nyilvánultak meg azokban a taktikákban, amiket a férfiak és a nők kívántak alkalmazni párjuk megtartására a kapcsolat válságának idején (BUSS, 1988), a férfiak közötti vetélkedés magatartásformáiban (WALTERS, CRAWFORD, 1994), a státusnak és a fizikai megjelenésnek a vonzóerőre gyakorolt kölcsönös hatásában (HILL et al., 1987) vagy azokban a módokban, ahogy az öltözködés és a testdíszítés jelzi a férfiak és a nők reproduktív értékét (LOW, 1979). Néhány vizsgálat azt mutatta, hogy a férfiak koruk előrehaladtával relatíve egyre fiatalabb nőket preferálnak, míg a nők egész életük során a náluk néhány (2–5) évvel idősebb férfiakat részesítik előnyben (KENRICK, KEEFE, 1992; WIEDERMAN, 1993). A rövid távú kapcsolatokra vonatkozó preferenciák mindkét nem esetében különböznek azoktól a kritériumoktól, amelyek a hosszú távú kapcsolatokban jelennek meg, jóllehet a nemek közötti fő különbségek alapvetően ugyanazok maradnak (BUSS, SCHMITT, 1993). A rövid távú kapcsolatokat kereső férfiak fontosabbnak tartják partnerük fizikai vonzóerejét és azokat a kulcsokat, amelyek a nők azonnali elérhetőségét jelzik. A hosszú távú kapcsolatokban érdekelt férfiak, viszont nagyobb súlyt helyeznek az olyan tulajdonságokra, mint a hűség és a szexuális megbízhatóság. A nők ugyanakkor magasabbra értékelik rövid távú partnerük bizonyos fizikai tulajdonságait (például magasság) és az arra utaló jeleket, hogy a férfi hajlandó azonnali juttatásokban részesíteni őket. A nők

preferenciáját potenciális párjuk magassága iránt – amely a hosszú távú kapcsolatokra is jellemző – talán az is magyarázza, hogy a magasság meglepő módon korrelál a férfiak státusával és pozíciójával szerte a világon (ELLIS, 1992).

A közelmúltban néhány vizsgálatot végeztek házassági, illetve párkereső apróhirdetések felhasználásával Európában és az Egyesült Államokban. Ezek az elemzések számos ponton nagyon hasonló eredményeket hoztak, mint a korábbi, „tradicionális" (például kérdőíves) módszereket használó kutatások (FEINGOLD, 1992; KENRICK, KEEFE, 1992; THIESSEN, YOUNG, BURROUGHS, 1993; WIEDERMAN, 1993; GREENLEES, MCGREW, 1994). Ugyanakkor csupán néhányuk tekintette a párválasztási preferenciákat egyfajta kontextusfüggő stratégiáknak. Egy újabb tanulmányában WAYNFORTH és DUNBAR (1995) mutatott rá, hogy a párválasztásban szerepet játszó döntési folyamatok nagymértékben függnek attól, hogy az egyének miként módosítják potenciális partnerük iránti igényeiket a saját belső és külső feltételeik függvényében. A nők például magasabb követelményeket támasztanak potenciális partnerük iránt (azaz több jelleget kérnek hirdetéseikben), amikor reproduktíve aktív fázisban vannak – tehát 20 és 35 éves koruk között –, ha fizikai vonzóerőt kínálnak, és amennyiben még nincsenek eltartottjaik. A férfiak viszont koruk előrehaladtával igényelnek többet párjuktól (40 és 49 éves koruk között a legigényesebbek), továbbá akkor, ha komoly anyagi erőforrásokkal és magas szocioökonómiai státussal rendelkeznek.

A párkereső apróhirdetések kiváló lehetőséget biztosítanak arra, hogy feltérképezzük az ilyen kontextusfüggő párválasztási mechanizmusokat. Azokat a döntési folyamatokat, amelyek az egyént befolyásoló feltételek közepette egyik vagy másik adaptív pályára kapcsolnak át attól függően, hogy melyik előnyösebb reproduktív szempontból az adott körülmények között. Az ilyen állandóan változó, a külső és belső környezet feltételeit rugalmasan követő szabályozó mechanizmusokat nevezik kondicionális vagy egy jelenlegi szóhasználattal élve trade-off stratégiáknak (SMITH, WINTERHALDER, 1992).

Jelenlegi vizsgálatunk abban különbözik a párválasztás eddigi evolúciós-adaptációnista kutatásaitól, hogy nagyobb figyelmet szentel a párválasztásban megjelenő döntések kontextusának és a különböző stratégiák és taktikák közötti „átkapcsolásoknak" (BERECZKEI, VÖRÖS, GÁL, BERNÁTH, 1997). A korábbi, ugyancsak apróhirdetéseket elemző munkákkal összehasonlítva pedig lényegesen több változót és összefüggést igyekszünk bevonni a vizsgálatba. Egyrészt az apróhirdetésekben szereplő kifejezések részletesebb elemzését végeztük el, ami gyökeresen új módszer bevezetését igényelte. Másrészt olyan területeket is tanulmányoztunk, amelyek a megelőző vizsgálatokból hiányoztak, például a rövid távú és hosszú távú kapcsolatok összehasonlítása. Mindezek azt célozzák, hogy jobban megértsük a párválasztás evolúciós stratégiáit és trendjeit.

Predikcióink a következők:

1. Kor: (a) A férfiak párjukként többnyire fiatalabb nőket választanak, míg a nők idősebb férfiakat; (b) a férfiak koruk előrehaladtával relatíve egyre fiatalabb nőket preferálnak, míg a nők választása az idősebb férfiakra stabil marad egész életük folyamán.

2. Fizikai megjelenés: (a) A férfiak nagyobb valószínűséggel keresnek olyan tulajdonságokat, amelyek partnerük fizikai vonzóerejével kapcsolatos, mint a nők, akik viszont inkább kínálják ezeket a kulcsokat; (b) a nők várhatóan nagyobb hangsúlyt fektetnek párjuk magasságára, akik ezt gyakrabban hirdetik, mint a nők; (c) a jó anyagi helyzetet és magas státust kínáló férfiak nagyobb valószínűséggel kérnek olyan kulcsokat, amelyek a nők vonzó megjelenését jelzik, mint azok a férfiak, akik nem ajánlanak vagyont és státust; (d) minél magasabb státussal rendelkezik egy férfi, várhatóan annál nagyobb igényt támaszt potenciális partnere fizikai vonzóereje iránt.

3. Anyagi helyzet és szocioökonómiai státus: (a) A nők párjuk jó anyagi helyzetét és magas státusát jobban preferálják, mint a férfiak, akik inkább kínálnak vagyont és státust; (b) a vonzó fizikai megjelenést kínáló nők nagyobb valószínűséggel kérnek olyan tulajdonságokat, amelyek a párjuk által birtokolt erőforrásokat jelzik, mint azok a nők, akik nem említik fizikai vonzóerejüket; (c) minél nagyobb vonzóerőt kínálnak a nők, annál nagyobb igényt támasztanak párjuk szocioökonómiai státusa iránt; (d) abból a célból, hogy elkerüljék a „lefelé házasodást", a kedvező anyagiakkal és magas státussal rendelkező nők gyakrabban keresnek hasonló vagy a magukénál is kedvezőbb szocioökonómiai adottságú férfiakat, mint azok a nők, akik nem tesznek említést a rendelkezésükre álló erőforrásokról.

4. Családi elkötelezettség, személyi vonások: (a) Mind a férfiak, mind a nők igénylik a családi elkötelezettséggel és házastársi erényekkel összefüggő tulajdonságokat, de a nők gyakrabban tesznek említést ezekről; (b) a vagyont és státust kínáló férfiak gyakrabban keresik párjukban a családi elkötelezettséggel összefüggő kulcsokat, mint azok, akik nem ajánlanak anyagi javakat; (c) a vagyont és státust nem ajánló férfiak – egyfajta kompenzációként – inkább kínálnak olyan tulajdonságokat, amelyek házastársi erényeiket jelzik, összehasonlítva azokkal, akik említést tesznek jó anyagi helyzetükről; (d) azok a férfiak és nők, akik említést tesznek korábbi kapcsolataikból származó gyerekeikről, várhatóan gyakrabban igénylik potenciális partnerük családi elkötelezettségét, mint azok, akik nem közlik hirdetéseikben, hogy gyerekkel rendelkeznek.

5. Rövid távú és hosszú távú kapcsolatok: (a) A férfiak várhatóan inkább a rövid távú, a nők pedig nagyobb valószínűséggel a hosszú távú kapcsolatokat (beleértve a házasságot) részesítik előnyben; (b) a rövid távú kapcsolatra törekvő férfiak nagyobb hangsúlyt fektetnek partnerük fizikai vonzóerejére, mint a hosszú távú kapcsolatokat igénylő férfiak; (c) mindazok a férfi és női hirdetők, akik hosszú távú kapcsolatokat keresnek, magasabbra értékelik jövendő párjukban a családi elkötelezettséggel és házastársi erényekkel összefüggő tulajdonságokat, mint a rövid távú kapcsolatokat igénylő hirdetők.

6. Családi állapot és gyerek: A férfiak kevésbé hajlandók elfogadni párjuk korábbi kapcsolatából származó gyerekét, mint a nők; (b) a nők nagyobb valószínűséggel említik meg hirdetéseikben a megelőző kapcsolataikból származó gyerekeiket, mint a férfiak; (c) azok a nők, akik azt közlik, hogy gyerekkel rendelkeznek, várhatóan választékosabbak lesznek (azaz több tulajdonságot kérnek) potenciális párjukat illetően, mint azok, akik nem tesznek említést gyerekeikről.

MÓDSZER

Párkereső („házassági") hirdetések

A párkereső hirdetések számos előnnyel rendelkeznek a „tradicionális" módszerekkel, mindenekelőtt a kérdőíves vizsgálatokkal szemben. Először is, nem csupán a másik nem iránti elvárásokat és igényeket tartalmazzák („kereslet oldal"), hanem a hirdető saját maga által kínált tulajdonságokat („kínálat oldal") is. Ez lehetővé teszi a kettő összevetését és így a párválasztásban megnyilvánuló kondicionális stratégiák pontosabb feltérképezését. Másodszor, a hirdetők ajánlatai és igényei természetesen tartalmazhatnak csalást, blöfföt és képmutatást, mégis megbízhatóbb módszert nyújtanak a szokásos kérdőíves vizsgálatokkal szemben, egyszerűen azért, mert a hirdetők nagy része valóban párt keres magának, mégpedig saját elvárásaival összhangban. A hirdetések többsége pontosan azzal a szándékkal íródik, hogy a megfelelő társ jelentkezzen, és ebből a szempontból sokkal reálisabb, illetve „életközelibb" párválasztási tendenciákat adnak vissza, mint azok a hipotetikus szituációkra adott válaszok, amelyek a különböző interjúkban és kérdőívekben találhatók. Még amennyiben a hirdetők el is túlozzák vagy éppen elrejtik bizonyos tulajdonságaikat, ez éppúgy saját érdekeiket szolgálja abban, hogy megfelelő partnert találjanak. Következésképpen, a hirdetők saját magukról, illetve potenciális partnereikről tett kijelentései – tekintet nélkül igazságtartalmukra – önálló elemzésre alkalmas „szociális tények", a durkheimi értelemben. Harmadszor, a hirdetések „természetes" fogalmakat, kategóriákat és minősítéseket tartalmaznak a társas kapcsolatok egyik dimenziójában. Elemzésük nem – vagy legalábbis kevésbé – vonja maga után annak kockázatát, hogy önkényes kérdéseket és fogalmakat használunk, ami gyakran megtörténhet a kérdőíves vizsgálatok során. Negyedszer, a szóban forgó apróhirdetések éveken, akár évtizedeken át történő nyomon követése egy olyan történeti elemzésre nyújt lehetőséget, amely segít felderíteni, hogy a párválasztás milyen elemei tekinthetők időben stabilnak és melyek azok, amelyek gyakran változnak az adott társadalmi és gazdasági feltételek függvényében.

Vannak ugyanakkor olyan észrevételek, hogy a párkeresés céljából közölt hirdetések használata atipikus, sőt abnormális tevékenység, amennyiben a populáció egészének párválasztási szokásait tekintjük (DARDEN, KOSKI, 1988; RAJECKI, RASMUSSEN, 1992). Kérdés természetesen, hogy a hirdetők mennyire tekinthetők marginálisnak iskolázottságuk, társadalmi státusuk és személyiségjegyeik alapján. Több vizsgálati eredmény azt támasztja alá, hogy a hirdetések alapvonásaikban az adott társadalomban uralkodó párválasztási mintákat követik. Szoros megfelelést találtak ugyanis a hirdetésekben megfogalmazott igények, a kérdőívekre adott válaszokból kideríthető elvárások és a ténylegesen végbement párválasztási preferenciák között (KENRICK, KEEFE, 1992; FEINGOLD, 1992; THIESSEN, YOUNG, BURROUGHS, 1993).

Források

Mintánk 1000 személyi hirdetést tartalmaz (500 férfi és 500 nő), amelyeket 1994 februárja és októbere között publikáltak Magyarországon. A hirdetések két országos terjesztésű napilapból származnak (Népszabadság, Magyar Nemzet), továbbá két olyan, hetente vagy annál gyakrabban megjelenő kiadványból, amelyek különböző hirdetésekre specializálták magukat (Bazár, Expressz). A napilapok nem különböztek lényegesen olvasóik szociális státusát illetően. Az 1000 hirdetőből 180 személy nem adott pontos megjelölést saját életkorára vonatkozóan.

Eljárás

Először egy 150 hirdetést magába foglaló (75 férfi és 75 nő) pilóta mintát használtunk arra, hogy megtanuljuk a kategóriák megfelelő csoportosítását és osztályozását. Ez az előzetes elemzés lehetővé tette számunkra, hogy a hirdetők által említett kategóriákat és kifejezéseket megfelelőképpen feldolgozzuk és kódoljuk. A hirdetések stílusa és formája meglepően egységesnek, sőt rigidnek bizonyult, és a bennük szereplő szavak repertoárja egy viszonylag szűk tartományt ölelt fel. Az 1000 hirdetésben egynél többször előforduló szavak, illetve kifejezések száma 127 volt. Nyilvánvaló, hogy a szöveg és a stílus változatosságát erősen korlátozták bizonyos tradíciók, elvárások, verbális klisék, sőt előítéletek.

A hirdetésekben használt kifejezések viszonylag szűk tartománya ellenére csoportosításuk és dekódolásuk olykor bizonyos nehézségekbe ütközött. Néhányukat, így például a korra, iskolázottságra és foglalkozásra vonatkozó jellemzéseket könnyen sikerült osztályozni, hiszen ezeket többnyire egyértelműen és félreérthetetlenül jelölték. Voltak azonban olyanok, amelyek nem rendelkeztek diszkrét jelentésekkel. Különösen a fizikai megjelenést és az anyagi helyzetet írták le sokféle módon. E probléma megoldásának egyik lehetséges formája az, ha a hirdetők által ajánlott és igényelt tulajdonságokat nagyobb, átfogóbb kategóriákba rendezzük a közöttük lévő hasonlóság alapján (HARRISON, SAEED, 1977; THIESSEN, YOUNG, BURROUGHS, 1993). Így például, a „csinos" kategória magába foglalja a hirdetésekben ugyancsak megjelenő olyan szavakat, mint „attraktív", „jó megjelenésű", „jóképű" stb.; a „nagyon szép" kategória átfogja a „gyönyörű", „kimondottan szép", „dekoratív" stb. minősítéseket; a „jó anyagi körülmények" kategória a „rendezett anyagiak", „biztos egzisztencia" stb. jellemzéseket és így tovább. Az esetünkben eredményül kapott 42 átfogó kategória lefedte a hirdetők által említett tulajdonságok és jellemzések 95%-át. Ezek az átfogó kategóriák még elég pontosak és részletesek ahhoz, hogy mindazon igényeket és kéréseket visszaadják, amelyeket a hirdetők (legalább kétszer) megemlítettek. Ugyanakkor eléggé tágak ahhoz, hogy kezelhetők és feldolgozhatók legyenek egy tudományos folyamatban.

E módszer egyik fontos eredménye az volt, hogy sokkal több kategóriát használtunk fel, mint más, ugyancsak párválasztási hirdetésen alapuló elemzések, amelyek csupán néhány általános és tipikusan megjelenő fogalmat tudtak kezelni, olyanokat, mint fizikai vonzóerő, vagyon, státus, szexuális hűség, szülői képessé-

gek. Ez a „bőség" annak volt köszönhető, hogy az alkalmazott módszer bonyolultsága miatt elődeinkhez képest finomabb bontású képet tudtunk alkotni a hirdetők igényeiről és ajánlatairól, és a lehető legtöbb információt sikerült kivonni a szövegekből. Az általunk használt osztályozás természetesen még mindig magán viseli az önkényesség bizonyos fokú kockázatát. Ez a kockázat azonban a minimálisra csökkenthető a terminusok gondos és mélyreható elemzésével. Ezt igyekeztünk biztosítani azzal is, hogy nem alkalmaztunk „fizetett kódolókat" – valamennyi kódolást és osztályozást a szerzők közül ketten (Vörös Sz. és Gál Á.) végezték.

Analízis

Háromféle mátrixot készítettünk az adatokból (BERECZKEI, VÖRÖS, GÁL, BERNÁTH, 1997). Először egy 42×42 kategóriából álló táblázatot, amelyben az egyik tengely az ajánlatokat, a másik az igényeket rögzítette, méghozzá külön a férfiaknál és a nőknél. Ez a mátrix a hirdetők által párosított kategóriák gyakorisági megoszlásairól adott képet. Így például megtudtuk, hogy a női hirdetők által kínált „csinos" kulcs hány alkalommal járt együtt az általuk kért „magas" tulajdonsággal vagy, hogy a kínálat oldalon szereplő „jó anyagi körülmények" kifejezés milyen gyakran társult a kereslet oldalon található „jó alakú" tulajdonsággal a férfiak körében.

Másodszor, egy önálló mátrixot készítettünk a hirdetők kínálataiból. Ez a táblázat azokat a kategóriákat csoportosította, amelyeket a nők és férfiak magukról állítottak. Ebből megtudhattuk például, hogy a „gyerekkel rendelkezem" állítást közlő női hirdetők milyen valószínűséggel kínálnak magukról „megbízható" tulajdonságot azokkal összehasonlítva, akik nem említik, hogy gyerekük van.

Harmadszor, készült egy öt oszlopból (nem, kereslet, kínálat, a hirdető kora, a partner preferált kora) és 1000 sorból (individuális hirdetők) álló mátrix. Ez a hirdetők által kért vagy kínált jellegek, illetve ezek különböző párosításainak gyakorisági megoszlásait mutatta. Ez alapján sikerült olyan részleteket is megismernünk, hogy például milyen gyakran választanak a 30 és 40 év közötti, magukat „nagyon szép"-nek minősítő nők olyan „értelmiségi" férfiakat, akik kora 40 és 50 között van.

EREDMÉNYEK

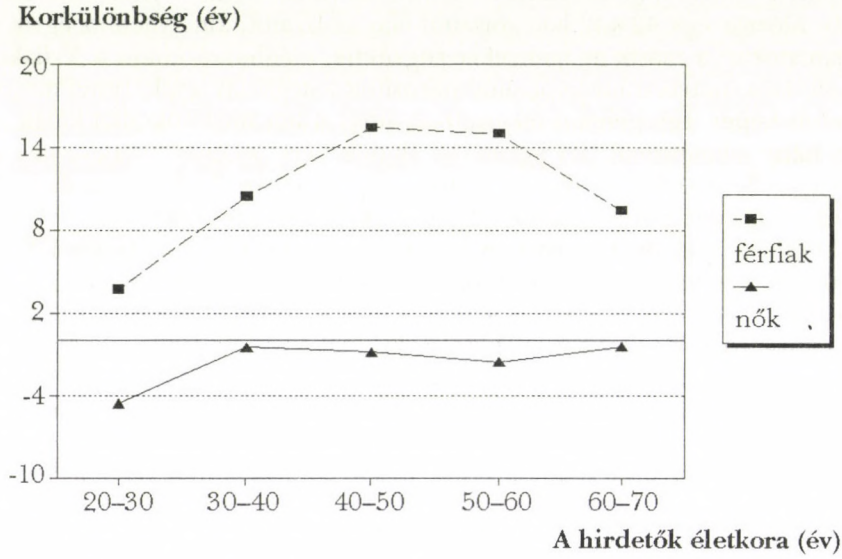
Kor

Nem találtunk szignifikáns különbséget a mintában szereplő férfi és női hirdetők átlagéletkorában ($F(1,809)=3,37$ $p>0,05$). A férfiak átlagéletkora 38,6 év volt ($SD=10,78$), a nőké 38,96 ($SD=11,72$). Ez azt is jelenti, hogy a párválasztási preferenciákban mért nemek közötti különbségek nem a korkülönbségekből fakadnak. A férfiak átlagosan 5,97 évvel fiatalabb partnert részesítenek előnyben, míg a nők 6,72 évvel maguknál idősebb partnert preferálnak.

A férfi és női hirdetők közötti korkülönbség függött a hirdetők életkorától. Az 1. ábra azt mutatja, hogy amint a férfiak öregszenek, saját korukhoz képest egyre

fiatalabb partnert keresnek, egészen 50 éves korukig. Az ezt követő tíz évben a korkülönbség lényegében változatlan marad, azután csökken; 60 fölött olyan párt keresnek, akik kevesebb mint 10 évvel fiatalabbak, hasonlóan a 30 alatti férfiakhoz. Ez utóbbi adat kissé meglepő más vizsgálatok fényében, amelyek szerint végig monoton csökkenés mérhető a partner korában a férfiak életkorának előrehaladtával (KENRICK, KEEFE, 1992; WIEDERMAN, 1993; WAYNFORTH, DUNBAR, 1995).

Koruk előrehaladtával a nők relatíve azonos korkülönbséget tartanak előnyösnek potenciális párjuknál. Ez az eredmény egybevág más vizsgálatokkal, amelyek egy viszonylag stabil női elvárásról számolnak be partnerük életkorát illetően (KENRICK, KEEFE, 1992; WIEDERMAN, 1993; WAYNFORTH, DUNBAR, 1995).



1. ábra. A saját és a kért életkor különbsége a férfi és a női hirdetőknél

Fizikai megjelenés

Amint a 2. táblázat mutatja, a férfiak jóval nagyobb fontosságot tulajdonítanak szinte minden olyan jellegnek, amely potenciális partnerük fizikai megjelenésével áll kapcsolatban. A fizikai vonzóerőt jellemző kulcsokból több mint kétszer annyit igényeltek, mint a nők ($\chi^2 = 76{,}90$, $p < 0{,}0001$). A „csinos" kategóriát elvárásaik élén találjuk; négyszer gyakrabban kérték potenciális párjukat jellemezve, mint a nők. Ez az igény, úgy tűnik, független a kortól, mert a férfiak valamennyi korcsoportban egyformán magasra értékelték a „csinos" tulajdonságot ($\chi^2 = 4{,}9$, $p < 0{,}05$). A női hirdetők ugyanakkor háromszor olyan gyakran állítják magukról hogy csinosak, jó megjelenésűek, mint a férfiak (1. táblázat).

1. táblázat. A férfiak és nők által kínált tulajdonságok gyakorisága és a nemek közötti különbségek szignifikanciája

Férfiak száma	%		Kínált tulajdonság	Nők száma	%
A) Fizikai megjelenés és kondíció					
51	10,2	***	csinos	145	29,0
10	2,0	**	nagyon szép	29	5,8
9	1,8	***	jó alakú	39	7,8
7	1,4	***	teltkarcsú	37	7,4
38	7,6	*	magas	23	4,6
12	2,4	*	alacsony	3	0,6
73	14,6	***	ápolt	11	2,2
79	15,8	***	sportos	37	7,4
33	6,6	*	szemszín	16	3,2
83	16,6	n.s.	haj, hajszín	85	17,0
24	4,8	*	egészségkárosult	11	2,2
B) Személyiségjellegek					
43	8,6	n.s.	intelligens, művelt	38	7,6
26	5,2	*	vidám, optimista	43	8,6
9	1,8	n.s.	magányos, zárkózott	19	3,8
27	5,4	**	megbízható, korrekt	9	1,8
42	8,4	n.s.	lelkiekben gazdag	54	10,8
46	9,2	***	kiegyensúlyozott	14	2,8
20	4,0	n.s.	kreatív, dinamikus	11	2,2
2	0,4	n.s.	határozott	3	0,6
3	0,6	n.s.	vallásos	7	1,4
C) Anyagi helyzet					
2	0,4	n.s.	vagyontalan, szegény	4	0,8
93	18,6	***	jó anyagi körülmények	53	10,6
23	4,6	***	gazdag, tehetős	3	0,6
60	12,0	***	házzal, lakással rendelkezik	25	5,0
40	8,0	***	autóval rendelkezik	2	0,4
D) Foglalkozási státus					
10	2,0	**	fizikai dolgozó	0	0
38	7,6	n.s.	középfokú végzettségű	36	7,2
159	36,8	*	diplomás, értelmiségi	123	24,6
113	22,6	***	vezető beosztású értelmiségi	12	2,4
E) Család					
95	19,0	***	önálló, független	31	6,4
6	1,2	***	özvegy	70	14,0
44	8,8	*	elvált	65	13,0
8	1,6	n.s.	gyerek nélkül	10	2,0
17	3,4	***	gyerekkel	93	18,6

Férfiak száma	%	Kínált tulajdonság	Nők száma	%
F) A kapcsolat jellege				
21	4,2	*** házasság céljából	92	18,4
96	19,2	*** hosszú távú kapcsolat	158	31,6
55	11,0	** rövid távú kapcsolat	27	5,4
G) Egyéb				
29	5,8	n.s. szórakozást kedvelő	23	4,6
16	3,2	n.s. természetet kedvelő	25	5,0
7	1,4	n.s. utazást kedvelő	4	0,8
28	5,6	** külföldről hazatér	11	2,2

Megjegyzés: a χ^2 próba eredményei: n.s. nem szignifikáns
* $p < 0,05$
** $p < 0,01$
*** $p < 0,001$

Még nagyobb különbségeket találtunk az olyan kulcsokban, mint „nagyon szép", „jó alakú", amelyeket a férfiak átlagosan 15-ször gyakrabban kérnek, mint a nők, akik viszont gyakrabban ajánlották ezeket a tulajdonságokat (1. és 2. táblázat). Ezzel egybehangzóan a férfi hirdetők gyakrabban kértek a válaszolóktól fényképet, mint a nők (2. táblázat). A nők ugyanakkor nagyobb érdeklődést mutattak potenciális partnerük magassága iránt; háromszor annyian említik partnerük magasságát, mint a férfiak (2. táblázat).

2. táblázat. A férfi és női hirdetők által kért tulajdonságok gyakorisági eloszlása

Férfiak száma	%	Kínált tulajdonság	Nők száma	%
A) Fizikai megjelenés és kondíció				
216	43,2	*** csinos	58	11,6
67	13,4	*** nagyon szép	4	0,8
110	22,0	*** jó alakú	7	1,4
30	6,0	*** teltkarcsú	1	1,2
20	4,0	*** magas	61	12,2
6	1,2	n.s. alacsony	1	0,2
26	5,2	n.s. ápolt	15	3,0
8	1,6	*** sportos	34	6,8
5	1,0	n.s. szemszín	2	0,4
15	3,0	n.s. haj, hajszín	13	2,6
6	1,2	n.s. egészségkárosult	1	0,2
90	18,0	* fényképet kér	62	12,4

Férfiak száma	%		Kínált tulajdonság	Nők száma	%
B) Személyiségjellegek					
73	14,6	***	intelligens, művelt	122	24,4
51	10,4	n.s.	vidám, optimista	41	8,2
24	4,8	n.s.	magányos, zárkózott	19	3,8
48	9,6	*	megbízható, korrekt	72	14,4
129	25,8	**	lelkiekben gazdag	173	34,6
58	11,6	***	kiegyensúlyozott	105	21,0
20	4,0	*	kreatív, dinamikus	8	1,6
0	0	***	határozott	13	2,6
1	0,2	***	vallásos	14	2,8
C) Anyagi helyzet					
1	0,2	n.s.	vagyontalan, szegény	2	0,4
11	2,2	***	jó anyagi körülmények	43	8,6
1	0,2	n.s.	gazdag, tehetős	. 6	1,2
11	2,2	n.s.	házzal, lakással rendelkezik	9	1,8
1	0,2	**	autóval rendelkezik	12	2,4
D) Foglalkozási státus					
0	0	n.s.	fizikai dolgozó	0	0
6	1,2	n.s.	középfokú végzettségű	8	1,6
19	3,8	***	diplomás, értelmiségi	68	13,6
2	0,4	n.s.	vezető beosztású értelmiségi	5	1,0
E) Család					
35	7,0	n.s.	önálló, független	49	9,8
5	1,0	n.s.	özvegy	8	1,6
7	1,4	n.s.	elvált	5	1,0
24	4,8	***	gyerek nélkül	2	0,4
15	3,0	n.s.	„gyerek nem akadály"	13	2,6
F) A kapcsolat jellege					
21	4,2	***	házasság céljából	92	18,4
96	19,2	***	hosszú távú kapcsolat	158	31,6
55	11,0	**	rövid távú kapcsolat	27	5,4
G) Egyéb					
33	6,6	**	szórakozást kedvelő	12	2,4
25	5,0	n.s.	természetet kedvelő	21	4,2
20	4,0	n.s.	utazást kedvelő	13	2,6
5	1,0	**	külföldről hazatér	20	4,0

Megjegyzés: a χ^2 próba eredményei:

n.s.	nem szignifikáns
*	$p < 0,05$
**	$p < 0,01$
***	$p < 0,001$

Érdekes módon nagy különbségek mutatkoztak a nemek között a „molett, teltkarcsú", „kövér" kulcsok kínálatában és keresletében. Ellentétben az Európában jelenleg diktált divattal, amely a karcsú nőket preferálja, a férfiak meglepően nagy számban kértek „molett" hölgyet mint potenciális partnert (2. táblázat). Hasonlóképpen több férfi, mint nő állította magáról, hogy „ápolt" vagy „sportos" (1. táblázat). Az a véleményünk, hogy ezek a tulajdonságok nem annyira a férfiak fizikai vonzóerejére vonatkoznak, hanem inkább a szociális státusára (lásd megbeszélés). Nem találtunk különbséget ezzel szemben a „szemszín", „haj és hajszín" kulcsok terén, amely talán azt jelzi, hogy ezek a tulajdonságok elhanyagolható összefüggésben állnak a reproduktív értékkel.

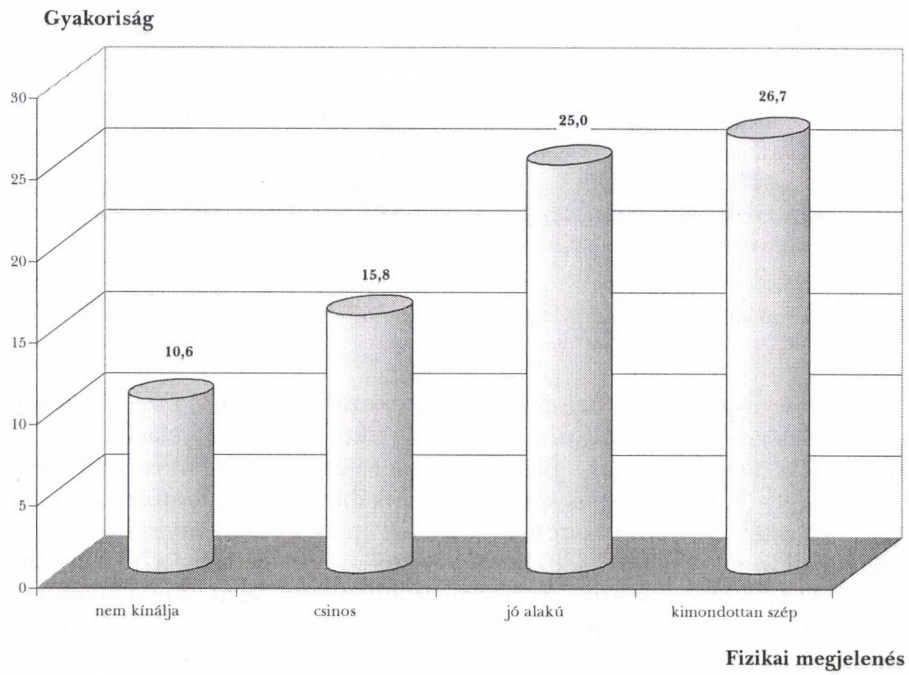
Anyagi helyzet és foglalkozási státus

A nőkhöz viszonyítva lényegesen több férfi említette a saját anyagi helyzetével kapcsolatos kulcsokat, mint „gazdag", „jó anyagi körülmények", és „lakással, autóval rendelkezem" ($\chi^2 = 29{,}29$, $p < 0{,}0001$). Hasonlóan nagy nemek közötti különbséget találtunk a magas foglalkozási státus kínálatában („értelmiségi", „vezető értelmiségi") ($\chi^2 = 45{,}85$, $p < 0{,}0001$). A férfiak csaknem egynegyede állította, hogy vezető státussal rendelkezik, a nők 2,4%-hoz hasonlítva (1. táblázat). Kisebb, de szignifikáns különbség mutatkozott a nemek között az „értelmiségi" státus kínálatában (1. táblázat). Ez a különbség valószínűleg annak köszönhető, hogy a nők meglepően nagy számban kínálták ezt a tulajdonságot (lásd megbeszélés).

Szignifikánsan több nő, mint férfi keresett olyan partnert, aki jó anyagi körülményekkel rendelkezik („gazdag", „jó anyagi körülmények" és „lakással, autóval rendelkezem"), illetve magas státusú („értelmiségi", „vezető értelmiségi"), bár az ezeket a kulcsokat kérő hirdetők meglepően kis számban találhatók (jó anyagi körülmények: $\chi^2 = 37{,}43$, $p < 0{,}0001$; magas státus: $\chi^2 = 29{,}02$, $p = 0{,}0001$). Azoknak a nőknek az aránya, akik ezeket a tulajdonságokat kérték, nem változott életük során; valamennyi korcsoportban lényegében azonos gyakorisággal szerepelnek e kulcsok ($\chi^2 = 8{,}5$, $p < 0{,}5$). Sajátos módon a férfiak 5,6%-a kínálta és a nők 4,0%-a kereste azt a jelleget, hogy „külföldről hazatér" (1. és 2. táblázat). Ennek az lehet az oka, hogy az 1980-as évek végétől Magyarországon lezajló politikai változásokat követően számos magyar származású ember tért haza nyugati emigrációból, akikkel kapcsolatban az volt a közkeletű vélemény, hogy az itthoniaknál gazdagabbak.

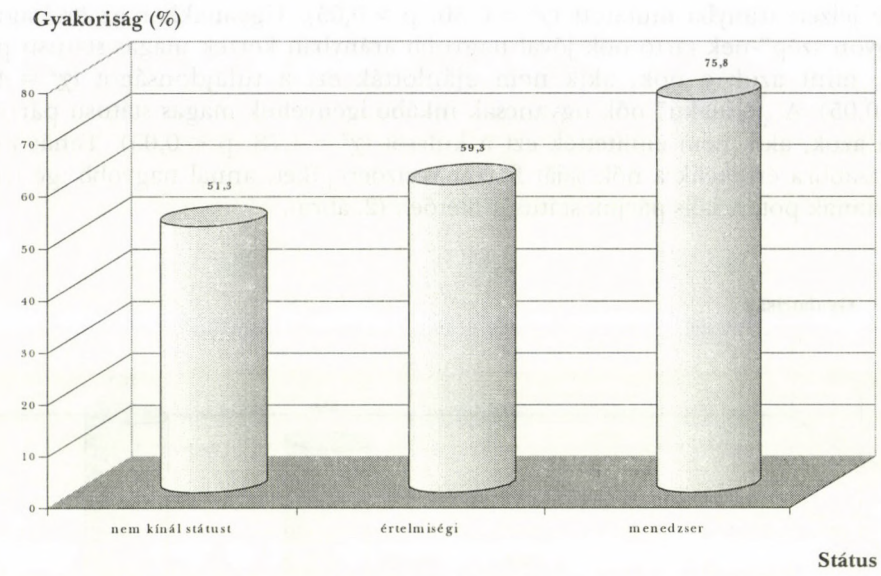
Azok a nők, akik a fizikai vonzóerőt jelölő kulcsokat kínálják („csinos", „nagyon szép", „jó alakú"), nagyobb valószínűséggel kérnek olyan tulajdonságokat a férfiaknál, mint „gazdag", „jó anyagi körülmények" és „lakással, autóval rendelkezem", összehasonlítva azokkal a nőkkel, akik nem kínálnak fizikai vonzóerőt ($\chi^2 = 4{,}48$, $p < 0{,}05$). Nem mutatkozott szignifikáns különbség viszont a csak „csinos" tulajdonságot kínáló és nem kínáló nők között abban, hogy milyen gyakorisággal kerestek magas státusú („értelmiségi", „vezető értelmiségi") férfit, bár a különbség az

előre jelzett irányba mutatott ($\chi^2 = 0{,}86$, $p > 0{,}05$). Ugyanakkor az önmagukat „nagyon szép"-nek tartó nők jóval nagyobb arányban kértek magas státusú partnert, mint azok a nők, akik nem ajánlották ezt a tulajdonságot ($\chi^2 = 4{,}61$, $p < 0{,}05$). A „jó alakú" nők ugyancsak inkább igényeltek magas státusú partnert, mint azok, akik nem említették ezt a kulcsot ($\chi^2 = 4{,}78$, $p < 0{,}05$). Tehát minél magasabbra értékelik a nők saját fizikai vonzóerejüket, annál nagyobb igényt támasztanak potenciális párjuk státusát illetően (2. ábra).



2. ábra. A foglalkozási státus iránti igény gyakorisága a vonzó külsőt kínáló nők körében

A magas státusú férfiak viszont a fizikai vonzóerővel kapcsolatos kulcsokat kérik gyakrabban, összehasonlítva az alacsonyabb státusú („középfokú végzettségű", „fizikai dolgozó") férfiakkal ($\chi^2 = 9{,}52$, $p < 0{,}01$). Ezen belül a vezető értelmiségi státusban levő férfiak gyakrabban kérik a jó fizikai megjelenés kulcsait, mint a nem vezető értelmiségiek ($\chi^2 = 6{,}59$, $p < 0{,}05$), azaz minél magasabb státust kínálnak a férfiak, annál nagyobb igényt támasztanak partnerük fizikai vonzóerejét illetően (3. ábra).



3. ábra. A vonzó külső iránti igény gyakorisága a magas foglalkozási státust kínáló férfiak körében

A nők elvárásait ugyancsak befolyásolja foglalkozási státusuk. Igaz – predikciónknak megfelelően –, nem találtunk szignifikáns különbséget az alacsony és magas státusú nők között párjuk fizikai vonzóerejével kapcsolatos elvárásaikban ($\chi^2 = 0{,}17$, $p > 0{,}05$). A magas státusú nők inkább tartották fontosnak partnerük anyagi helyzetét és szocioökonómiai státusát, mint az alacsonyabb státusú nők, összhangban a nők gyakori „felfelé házasodási" törekvéseivel – a 132 értelmiségi nő közül 43 kért magas státusú (vezető pozícióban lévő) férfit, míg a 36 adminisztrátor közül mindössze 3 mutatott ilyen igényt ($\chi^2 = 130{,}6$, $p < 0{,}0001$). A másik irányból szemügyre véve a dolgot, a magas státusú férfiaknak csupán 10,5%-a kért értelmiségi nőt mint potenciális partnert.

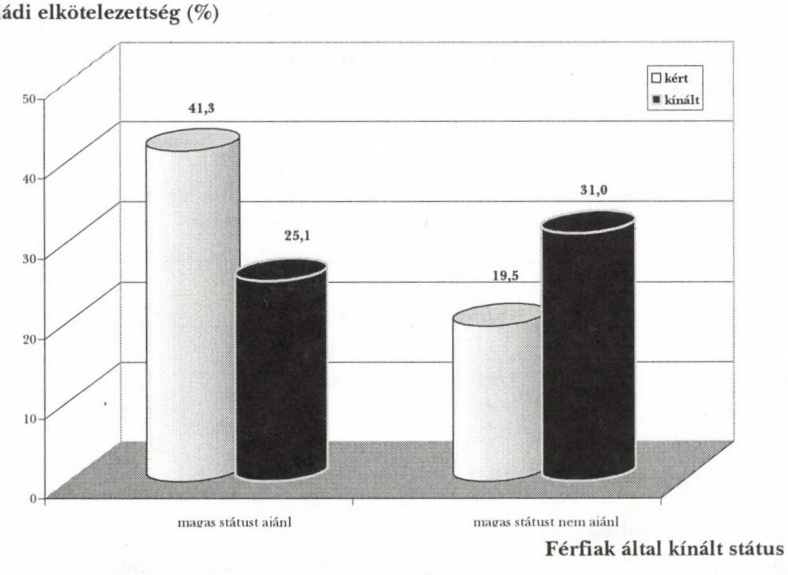
Családi elkötelezettség, személyi tulajdonságok

A nők – sokkal inkább, mint a férfiak – olyan potenciális partnereket kerestek, akik a családi elkötelezettséggel, illetve gondoskodással kapcsolatos kulcsokat kínálják, mint például „megbízható", „kiegyensúlyozott", „intelligens", „lelkiekben gazdag" (2. táblázat). Ezek a tulajdonságok a férfiaknak azt a készségét is jelölik, hogy időt és energiát fordítanak a családra és a gyerekekre. A különbség szignifikáns, de a férfiak hasonlóképpen magasra értékelték ezeket a tulajdonságokat a másik nemben. A férfiak oldalán a személyiségjegyek iránti igényeket csupán a fizikai vonzóerővel kapcsolatos elvárások előzik meg, míg a nők esetében a partnerük vagyoni helyzetével kapcsolatos kérést három olyan is megelőzi, amely a családi elkötelezettséggel kapcsolatos (2. táblázat).

Más személyiségjegyek, mint például a „vidám", „magányos" nem mutattak különbséget az igények oldalán. Hasonlóképpen kis különbségeket találtunk a nemek között a hobbik és érdeklődések területén (például „természetkedvelő", „utazást kedvelő"), ami a párválasztásban megnyilvánuló homogén tendenciákat jelzi (2. táblázat).

A női hirdetők közül azok, akik azt állították, hogy gyerekük van a megelőző kapcsolatból, gyakrabban kérték a családi elkötelezettséggel és gondoskodással kapcsolatos tulajdonságokat, mint azok, akik nem említették, hogy gyereket nevelnek ($\chi^2 = 4{,}84$, $p < 0{,}05$; a férfiaknál a különbség nem szignifikáns). Különösen gyakran kérték a következő tulajdonságokat: „lelkiekben gazdag" (56,3%), „megbízható" (21,8%), „kiegyensúlyozott" (26,4%), „intelligens" (34,5%). A részletes elemzést a férfiaknál nem lehetett elvégezni, mert mindössze 4%-uk közölte, hogy gyerekük van.

A magas foglalkozási státust („értelmiségi", „vezető értelmiségi") kínáló férfiak nagyobb igényt támasztottak potenciális partnerük családi elkötelezettsége iránt. Gyakrabban kérték a „megbízható", „lelkiekben gazdag" és „kiegyensúlyozott" kulcsokat, mint azok, akik nem kínáltak magas státust ($\chi^2 = 5{,}325$, $p < 0{,}05$). Másrészt, a családi elkötelezettség felajánlása erősen függött a férfiak által rendelkezésre álló erőforrásoktól. Azok a férfiak, akik nem említették, hogy magas státussal rendelkeznek, inkább *kínálták* a „megbízható", „lelkiekben gazdag" és „kiegyensúlyozott" kulcsokat, mint a magas státusúak ($\chi^2 = 4{,}93$, $p < 0{,}05$). A férfiak, úgy tűnik, egyfajta trade-off stratégiát folytatnak: minél kevesebb erőforrással rendelkeznek, annál nagyobb mértékű családi elkötelezettséget ajánlanak fel (4. ábra).



4. ábra. A státust kínáló férfiak körében a családi elkötelezettség felkínálásának és megkövetelésének gyakorisága

Hosszú távú és rövid távú párválasztás

Kimagasló különbség mutatkozott a hosszú, illetve rövid távú partnert választó férfiak és nők arányában. Általában véve a nők a férfiaknál gyakrabban említették meg a potenciális partnerükkel való kapcsolat időtartamát (2. táblázat). Ezen belül több mint kétszer annyian igényeltek hosszú távú kapcsolatokat, beleértve a házasságot, amelyet négyszer annyi nő kért, mint férfi (2. táblázat). A férfiak ezzel szemben a nőknél jóval nagyobb arányban preferálták az alkalmi, rövid időtartamú kapcsolatokat. Ezzel együtt a férfiak – legalábbis azok, akik említést tettek várható kapcsolatuk jellegéről – kifejezetten a hosszú távú kapcsolatokat szorgalmazták a rövid távúakhoz képest ($\chi^2 = 11{,}55$, $p < 0{,}001$). Lehetséges azonban, hogy a maradék 65%, akik tehát nem utaltak hirdetéseikben a kapcsolat időtartamára, alkalmi partnert részesítenek előnyben.

A hirdetések elvárásai számos ponton különböztek mind a rövid, mind a hosszú távú kapcsolatok esetében. A magas státussal és jó anyagi helyzettel kapcsolatos kulcsokat a nők magasabbra értékelték alkalmi partnereiknél, mint a hosszú távra szólóaknál. Azok, akik alkalmi kapcsolatra tartottak igényt, gyakrabban kértek olyan kulcsokat, mint a „jó anyagi körülmények", „gazdag" ($\chi^2 = 13{,}45$, $p < 0{,}01$), illetve „értelmiségi", „vezető beosztású értelmiségi" ($\chi^2 = 6{,}13$, $p < 0{,}01$), összehasonlítva a hosszú távú kapcsolatokat keresőkkel. A hosszú távú kapcsolatot preferáló nők viszont a családi elkötelezettséggel kapcsolatos kulcsokat keresték. A legnagyobb különbség a „megbízható" ($\chi^2 = 21{,}6$, $p < 0{,}0001$) és a „kiegyensúlyozott" ($\chi^2 = 16{,}6$, $p < 0{,}0001$) tulajdonságokban mutatkozott.

Jóllehet a férfiak mind a hosszú, mind a rövid távú kapcsolatok kontextusában nagyobb hangsúlyt helyeztek párjuk fizikai megjelenésére, mint a nők, ez a preferencia erősebb volt a rövid távú kapcsolatok esetén („csinos": $\chi^2 = 7{,}27$, $p < 0{,}01$; „jó alakú": $\chi^2 = 9{,}14$, $p < 0{,}01$). A hosszú távú kapcsolatokat kereső férfiak inkább a családi elkötelezettséggel kapcsolatos kulcsokat értékelték magasra: az általuk kért összes tulajdonság 36,3%-a tartozott ebbe a kategóriába, összehasonlítva a rövid távú kapcsolatokat igénylő férfiak 18,7%-ával ($\chi^2 = 7{,}24$, $p < 0{,}01$) (3. táblázat).

3. táblázat. A hosszú, illetve rövid távú kapcsolatot kereső férfiak és nők által kért vonások gyakorisága

(százalék)

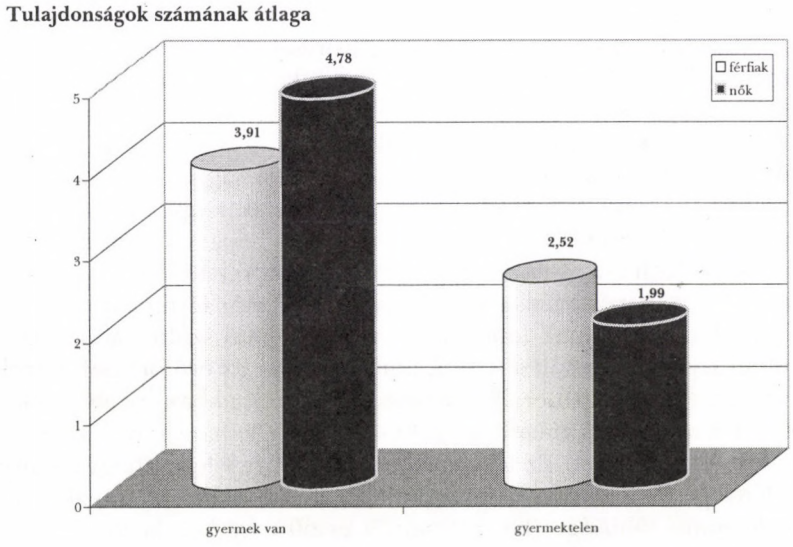
	Férfiak		Nők	
	Rövid távú	Hosszú távú	Rövid távú	Hosszú távú
Gyakoriság	11,0	23,4	5,4	50,0
Csinos	65,3	44,6	11,5	11,1
Magas státus	*	*	23,4	5,2
Gazdagság	*	*	23,5	9,8
Családi elkötelezettség	18,7	36,3	6,7	42,8

Megjegyzés: * kis minta

Magas státus: „értelmiségi", „vezető beosztású értelmiségi"
Gazdagság: „jó anyagi körülmények", „gazdag", „házzal rendelkezik"
Családi elkötelezettség: „megbízható", „lelkiekben gazdag", „kiegyensúlyozott"

Családi állapot és gyerek

Bár viszonylag kevés hirdetésben történt utalás gyerekre, a nők a férfiakhoz képest hatszor olyan gyakran közölték, hogy az előző kapcsolatból származó gyerekkel rendelkeznek (1. táblázat). A férfiak kevésbé mutatkoztak hajlandónak a gyerekkel rendelkező partnerek elfogadására, mint a nők, hiszen több mint tízszer annyian voltak a körükben, akik belevették a hirdetés szövegébe, hogy „gyerek nélkül" vagy „gyerek kizárva" (2. táblázat). Ezek az adatok azt sugallják, hogy a nők tisztában vannak azzal, hogy nehéz olyan partnert találni, aki hajlandó felnevelni a gyereküket. Az anyaság beismerésével valószínűleg az a céljuk, hogy kiszűrjék a csak alkalmi kapcsolatra vágyó férfiakat. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a saját gyereküket megemlítő nők nagyobb igényeket támasztottak potenciális partnerükkel szemben, azaz átlagosan több tulajdonságot soroltak fel elvárásaik között, mint azok a nők, akik nem utaltak gyerek jelenlétére (4,78 vs. 1,99, Mann-Whitney R = , $p < 0{,}01$) (5. ábra). Nem meglepő, hogy azok a hirdetők – mind a nők, mind pedig a férfiak körében –, akik bejelentették, hogy gyerekkel rendelkeznek, gyakrabban kértek olyan tulajdonságokat potenciális partnerüknél, amelyek a családi elkötelezettséggel kapcsolatosak, azokkal összehasonlítva, akik nem tettek említést gyerek meglétéről ($\chi^2 = 10{,}52$, $p < 0{,}01$).



5. ábra. A keresett vonások számának átlaga
a hirdetésükben gyermeket említő, illetve nem említő férfiak és nők körében

MEGBESZÉLÉS

A kapott eredmények túlnyomó része alátámasztotta előzetes elvárásainkat a párválasztás alapvető irányaira vonatkozóan. A férfiak maguknál fiatalabb, míg a nők idősebb partnereket kerestek hirdetéseikben. Koruk előrehaladtával a férfiak relatíve fiatalabb nőket részesítettek előnyben, a nők viszont életük során stabil elvárást mutattak partnerük korát illetően. A férfiak leggyakrabban a fizikai vonzóerővel összefüggő tulajdonságokat keresték a nők körében, akik viszont saját fizikai kondíciójukat említették legtöbbször a „kínálat" oldalon. A férfiak jóval nagyobb hányada kínálta a jó anyagi helyzet és magas státus kulcsait, mint a nők, akik viszont a férfiaknál gyakrabban kérték ezeket a tulajdonságokat. A családi elkötelezettséggel kapcsolatos tulajdonságokat inkább a nők igényelték, bár a férfiak ugyancsak magasra értékelték ezeket potenciális partnerüknél. Éles nemek közötti különbség mutatkozott a várható kapcsolatok időtartamára vonatkozóan; a férfiakhoz viszonyítva több mint kétszer annyi nő igényelt hosszú távú kapcsolatokat, míg a másik oldalon ugyanennyivel több férfi kért alkalmi, rövid távra szóló partnert. A nők gyakrabban említették meg, hogy már rendelkeznek az előző kapcsolataikból származó gyerek(ek)kel, a férfiak ellenben nagyobb mértékű elutasítást fogalmaztak meg potenciális partnerük esetleges gyerekével szemben.

Néhány eredmény ugyanakkor ellentmondott elvárásainknak. Az evolúcióelmélet szerint a nők, sokkal inkább, mint a férfiak, magasra értékelik a partner által birtokolt erőforrásokat. Jóllehet saját mintánkban a nők valóban jobban preferálták a férfiak státusát és gazdagságát, mint a férfiak a nőkét, viszonylag kis részük kérte ezeket a tulajdonságokat. A nők elvárásainak prioritáslistáján a „jó anyagi körülmények" csupán a hetedik legfontosabb kulcs, az „értelmiségi" státus pedig a hatodik, s ezeket számos olyan kulcs előzte meg, amelyek személyes kvalitásokra, illetve a fizikai kondícióra vonatkoztak.

Úgy véljük, hogy ennek a viszonylag alacsony gyakoriságnak az oka a sajátos magyarországi állapotokban keresendő. A magyar férfiak nagy része viszonylag alacsony jövedelemmel rendelkezik, ami nem biztosít elegendő megélhetést a család fenntartására. Noha erős vagyoni differenciálódás kezdődött el a rendszerváltást követő években, kevés gazdag vagy legalábbis tehetős férfi él az országban. Ezért aztán olyan kulcsok válnak fontossá a férfiak várható szülői ráfordításában mutatkozó különbségek felbecsülése terén, amelyek nem az erőforrások birtoklásával kapcsolatosak. A nők partnereikre vonatkozó elvárásaikban inkább a családi elkötelezettséggel kapcsolatos tulajdonságokra helyezik a hangsúlyt, mintsem a vagyoni helyzetre és a státusra. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az anyagi források nem lényegesek a sikeres házassághoz. Pontosan ez az oka annak, hogy a magyar nők túlnyomó többsége (kb. 85%-a) 25 és 60 éves kor között kénytelen gazdaságilag aktív szerepet vállalni és hozzájárulni a család egzisztenciális stabilitásához.

A nők az evolúció során arra szelektálódtak, hogy gondosan válasszák ki azt a férfit, aki képes és hajlandó részt venni, segíteni a gyerekgondozásban (DALY, WILSON, 1983). Tradicionális elvárás a férfiak iránt, hogy anyagilag támogassák a

családjukat, de más módokon is hozzájárulhatnak a család jólétéhez. Az anyagi beruházáson túlmenően a szülői ráfordításnak olyan formái is vannak, amelyek a gyerekkel való közvetlen kapcsolatokon és a családon belüli gondoskodó szerepeken alapulnak (részletesebben lásd a férfiak trade-off stratégiái c. részt). Olyan társadalmi körülmények között, amikor a vagyoni és a státus különbségek nem becsülhetők fel biztonságos módon, a nők várhatóan inkább partnerük személyes kvalitásainak felderítésére bízzák a döntést, amelyek megbízhatóbb információt nyújtanak az apai elkötelezettség mértékéről. Ez lehet az oka annak, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek elvárásaikban a férfiak várható családi gondoskodásával kapcsolatos kulcsokra, mint az erőforrások birtoklását jelző tulajdonságokra. Mindez egyébiránt azzal az általános tanulsággal is jár, hogy az evolúció során kialakuló reproduktív stratégiák működése erősen függ a bennünket körülvevő kulturális környezet „erőtereitől"; amennyiben az uralkodó ökológiai és szociális szerkezetek módosítják, olykor elterelik, esetleg elfojtják az egykor adaptív, tehát a túlélésünket és szaporodásunkat szolgáló viselkedésformákat (BERECZKEI, 1992).

Miközben a nők hirdetéseikben viszonylag kevés figyelmet szentelnek potenciális partnerük vagyoni és foglakozási státusára, gyakran ajánlják saját maguk „értelmiségi" státusát. Iskolázottságukat, intellektuális képességeiket, a foglalkozási hierarchiában betöltött szerepüket értékes erőforrásoknak tekintik, amelyek a kínálatok gyakoriságlistáján közvetlenül a fizikai vonzóerejük után szerepelnek. Azt gyanítjuk, hogy a magas státust azért említik a nők a legtöbb hirdetésben, hogy még magasabb státusú férfiakat találjanak hosszú távú partnerként, nem pedig azért, hogy erőforrásaikat kínálják a másik nem számára, miként a férfiak teszik. Általában véve a nők valamennyi kultúrában erős hipergámiát mutatnak és ennek a felfelé házasodásnak a tendenciája mögött evolúciós késztetések állnak. Számos vizsgálat mutatja, hogy a nők nem csupán maguk, illetve gyerekeik szociális státusát javítják, hanem túlélési esélyeiket és szaporodási sikerüket is növelik, ha maguknál jobb vagyoni és szocioökonómiai kondícióval rendelkező férjeket választanak (DICKEMAN, 1981; BOONE, 1988; VOLAND, ENGEL, 1990; BERECZKEI, 1993; BERECZKEI, DUNBAR, 1997). A felfelé történő házasodás tendenciája – úgy tűnik – nagyon erős, még a vezető foglalkozási ágakban tevékenykedő nők is igyekeznek elejét venni annak, hogy férjüknél sikeresebbek legyenek (TOWNSEND, 1989). Lehetséges, hogy női hirdetőink pontosan azért kínálnak magas státust, hogy magukra vonják a szocioökonómiai hierarchia csúcsain lévő férfiak figyelmét és kizárják az alacsonyabb státusú férfiakat a számba jöhető partnerek köréből.

Az eddig említett eredmények feltártak bizonyos univerzális tendenciákat és szabályokat a párválasztás területén. Az egyének azonban gyakorta módosítják potenciális partnereik iránti igényeiket életkörülményeik függvényében (WAYNFORTH, DUNBAR, 1995). Így például olyan tulajdonságokat preferálnak párjukban, amelyek attól is függnek, hogy ők maguk milyen jellegeket kínálnak, és attól is, hogy milyen várható sikereket érhetnek el a kínálat és kereslet „piacán". Más szóval, az egyének kondicionális vagy kontextusfüggő stratégiákat követve választanak partnert; állandó átkapcsolások (trade-off) mennek végbe a lehetséges viselkedési kimenetek között. A következőkben ezeket foglaljuk össze.

A férfiak trade-off stratégiái

Eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy azok a férfiak, akik jó anyagiakat és magas státust kínálnak, nagyobb igényeket támasztanak a fizikai vonzóerő tekintetében potenciális partnerük iránt, összehasonlítva azokkal a férfiakkal, akik nem ajánlanak ilyen tulajdonságokat. Különösen fontosnak tartják a nők fizikai vonzóerejét, ezen belül a szépségét. Az evolúciós ökológia szerint ez azért van, mert a jó anyagi kondíciókkal – és így magas potenciális szülői ráfordítással – rendelkező férfiak különösen diszkriminatívak partnereik iránt. Arra törekednek, hogy a legmagasabb reproduktív értékkel rendelkező nőket válasszák partnernek, mintegy a gyermekekbe ruházott erőforrások kompenzálásaként. Valóban, mint láttuk, minél magasabb szocioökonómiai státussal rendelkeznek, annál nagyobb elvárásokat fogalmaznak meg partnerük fizikai vonzóerejével kapcsolatban.

Azok a férfiak, akik nem kínáltak gazdagságot és magas státust, inkább ajánlottak olyan tulajdonságokat, amelyek családi elkötelezettségüket és gyerekgondozói képességeiket jelölték. Az evolúciós ökológia értelmezésében a férfiak – éppúgy, mint az emlősök hímjei – figyelemreméltó változatosságot mutatnak reproduktív magatartásukban, ami a nőkhöz képest alacsonyabb szülői ráfordításuknak az eredménye (HEWLETT, 1992). Dawkins kifejezésével élve: viselkedhetnek a „családi boldogság stratégiája" szerint, amennyiben törődnek utódaikkal, vagy pedig követhetik a „férfias férfi stratégiáját", amelynek során a nőkkel való szexuális kapcsolataik számát növelik (DAWKINS, 1976). Mindkettő arra szolgált az evolúció során, hogy növeljék genetikai képviseletüket, mégpedig vagy az utódok számának növelésén keresztül, vagy pedig azok túlélési esélyeinek az apai gondoskodás által biztosított növelése által. A férfiak opportunista stratégák, többnyire e két stratégia keverékét alkalmazzák, amely mindig az adott ökológiai és kulturális feltételek függvénye. Azt találták, hogy ahol a férfiak által birtokolt erőforrások gyengék, előrejelezhetetlenek, illetve nem örökíthetők apáról fiúra, ott a férfiak több időt töltenek el gyerekeik közvetlen gondozásával, ami feltehetőleg egyfajta kompenzációként értelmezhető azért, hogy nem tudnak utódaiknak vagyont, illetve magas státust biztosítani (KATZ, KONNER, 1981; HEWLETT, 1988). A hirdetések elemzése azt mutatja, hogy amikor a férfiak nem rendelkeznek számottevő anyagi forrásokkal, a családi elkötelezettséggel és szülői rátermettséggel kapcsolatos tulajdonságaikat kínálva válhatnak értékessé a nők számára. A hosszú távú partnereket kérő férfiak hasonló okokból helyeznek nagyobb hangsúlyt azokra a kulcsokra, amelyek potenciális párjuk családi elkötelezettségével kapcsolatosak. Jóllehet a férfiak mind rövid, mind pedig hosszú távú kapcsolataikban egyaránt magasra értékelik partnerük fizikai vonzóerejét, ez a preferencia erősebbnek mutatkozik azoknál, akik alkalmi partnert keresnek maguknak. A férfiak igénye a fiatalabb nők iránt egyre markánsabbá válik életük előrehaladtával; ahogy öregszenek, magukhoz képest relatíve egyre fiatalabb nőket részesítenek előnyben.

A nők trade-off stratégiái

A nők igénye a potenciális párjuk által birtokolt erőforrások iránt erősen függ saját fizikai megjelenésüktől. A szexuális vonzóerőt kínáló nők magasabb igényeket támasztottak partnerükkel szemben, elsősorban azok szocioökonómiai státusával kapcsolatban, mint azok, akik nem kínálták ezt a tulajdonságot. Sőt, ezen belül azok, akik magukról azt állítják, hogy kifejezetten vonzó megjelenéssel rendelkeznek, válogatósabbnak bizonyulnak a magukat kevésbé attraktívnak beállító nőkkel szemben. Így a „kimondottan szép" és „jó alakú" női hirdetők gyakrabban keresnek gazdag és magas státusú férfiakat, mint azok, akik csupán annyit állítanak, hogy „csinosak".

A nők foglalkozási státusának ugyancsak lényeges hatása van a férfiak iránti elvárásaikra. Az értelmiségi foglalkozású nők diszkriminativabbnak bizonyulnak, és gyakrabban kérnek magas státusú férfiakat, mint a diploma nélküli nők. Ez ellentmondani látszik az ún. „kulturális tehetetlenség" (cultural powerlessness) hipotézisnek, amely szerint a nők azért választanak gazdag és tehetős férjet maguknak, hogy ezzel lehetővé váljon ezeknek az erőforrásoknak a megszerzése, amely egyébként nehezebben megvalósítható a nők számára egy alapvetően maszkulin társadalomban. Ebből az is következik, hogy az anyagilag és társadalmilag sikeres nők nem érzik kényszerítőnek a még magasabb státusú férfiak választását, hiszen képesek megállni a saját lábukon. Azonban, néhány más kutatási eredménnyel egybehangzóan (BUSS, 1989; TOWNSEND, 1989), saját adataink is azt támasztják alá, hogy a magas státusú nők továbbra is igen magasra értékelik potenciális partnerük gazdagságát és társadalmi presztízsét. Ez a mi számunkra annak az evolúciós stratégiának a megjelenése, amely a nők felfelé történő házasságában (hipergámia) ölt testet mint adaptív párválasztási forma (lásd bevezetés). Magas szocioökonómiai státusú nőknél ez gyakran a hasonló iskolázottságú és foglalkozási státusú férfiak választását (homogámia) jelenti (BERECZKEI, CSANAKY, 1996).

Meglepő módon rövid távú kapcsolataikban a nők magasabbra értékelik partnereik magas státusát, mint hosszú távú kapcsolataikban. Ezt a meglehetősen váratlan eredményt talán az magyarázza, hogy a nők alkalmi partnereiktől azt várják, hogy azonnali módon és közvetlenül rájuk fordítsák gazdagságukat. Egyáltalán nem meglepő viszont, hogy a nők magasabbra értékelik a családi elkötelezettséggel kapcsolatos tulajdonságokat a hosszú távú kapcsolataikban, mint a rövid távúakban. Ez egybevág az evolúcióelméletből is bejósolható általános női stratégiával: felmérni a potenciális házastárs közvetlen apai ráfordításának a mennyiségét és minőségét. Ugyanezen okból a korábbi kapcsolataik folytán gyerekkel rendelkező nők a gyermektelen nőkhöz képest gyakrabban igénylik várható partnereiktől az olyan kulcsokat, mint „megbízható", „lelkiekben gazdag".

A nők magukhoz képest átlagban idősebb férfi partnert részesítenek előnyben, és ez a korkülönbség – ellentétben a férfiak életkor iránti igényével – állandónak mutatkozik koruk előrehaladtával. Az 50 évnél idősebb nők azonban maguknál fiatalabb férfiakat preferáltak. Ez a meglepő eredmény talán annak tulajdonítható, hogy a várható élettartam Magyarországon jelentősen alacsonyabb a férfiaknál

(63 év), mint a nők esetében (71 év). Ennek megfelelően az idősebb korcsoportokban több az elvált és özvegy asszony, mint a párt kereső egyedülálló férfi.

Eredményeink azt mutatják, hogy a párválasztás a modern kultúrában is – távol az evolúciós környezettől – adaptív stratégiák mentén szerveződik. Akár tudatában vagyunk ennek, akár nem, a döntéseinket olyan veleszületett viselkedési algoritmusok, illetve tanulási szabályok is irányítják, amelyeket a múltban azért részesített előnyben a természetes szekció, mert hozzájárultak a társas együttélésből származó problémák megoldásához. Ez természetesen nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy párválasztásainkat számos olyan tanulással elsajátítható tényező formálja, amelyek a jelenlegi kultúra elvárásait, értékeit fejezik ki. Ellenkezőleg, csak e kettő – veleszületett viselkedési szabályok és a szocializáció révén kialakult attitűdök – magyarázatával és e magyarázatok integrációjával lehetséges megérteni a párválasztásban szerepet játszó bonyolult folyamatokat.

IRODALOM

ANDERSON, M. (1994) *Sexual Selection.* Princeton University Press, Princeton

BATTEN, M. (1994) *Sexual Strategies. How Females Choose their Mates.* G. P. Putnam's Sons, New York

BERECZKEI T. (1992) *A génektől a kultúráig. Szociobiológia és társadalomtudomány.* Cserépfalvi, Budapest

BERECZKEI, T. (1993) R-selected reproductive strategies among Hungarian Gipsies: A preliminary analysis. *Ethology and Sociobiology, 14,* 71–88.

BERECZKEI, T., CSANAKY, A. (1996) Mate choice, marital success, and reproduction in a modern society. *Ethology and Sociobiology, 17,* 23–35.

BERECZKEI, T., DUNBAR, R. (1997) *Female-biased reproductive strategies in a Hungarian Gipsy population.* Proceedings of Royal Society, 126.

BERECZKEI, T., VÖRÖS, SZ., GÁL, Á., BERNÁTH, L. (1997) Resources, attractiveness, family commitment; Reproductive decisions in mate choice. *Ethology, 103,* 681–699.

BETZIG, L. (1986) *Despotism and Differential Reproduction: A Darwinian View of History.* Hawthorne, Aldine de Gruyter

BOONE, J. L. (1988) Parental investment, social subordination and population processes among the 15th and 16th century Portuguese nobility. In Betzig, L., Borgerhoff Mulder, M., Turke, P. (eds) *Human Reproductive Behavior: A Darwinian Perspective.* Cambridge University Press, Cambridge, 201–220.

BORGERHOFF MULDER, M. (1989) Kipsigis bridewealth payments. In Betzig, L., Borgerhoff Mulder, M., Turke, P. (eds) *Human Reproductive Behavior: A Darwinian Perspective.* Cambridge University Press, Cambridge, 65–82.

BUSS, D. M. (1987) Sex differences in human mate selection criteria: An evolutionary perspective. In Crawford, D., Krebs, D., Smith, M. (eds) *Sociobiology and Psychology: Ideas, Issues, and Application.* Erlbaum, Hillsdale, 335–352.

BUSS, D. M. (1988) From vigilance to violence: Mate guarding tactics. *Ethology and Sociobiology, 9,* 291–317.

BUSS, D. M. (1989) Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypotheses tested in 37 cultures. *Behavioral and Brain Sciences, 12,* 1–49.

BUSS, D. M. (1992: Mate preference mechanisms: Consequences for partner choice and intrasexual competition. In Barkow, J., Cosmides, L., Tooby, J. (eds) *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture.* Oxford University Press, New York, 249–266.

BUSS, D. M., LARSEN, R. J., WESTEN, D., SEMMELROTH, J. (1992) Sex differences in jealousy: Evolution, physiology, and psychology. *Psychological Sciences, 3,* 251–255.

BUSS, D. M., SCHMITT, D. P. (1993) Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review, 100,* 204–232.

DALY, M., WILSON, M. (1983) *Sex, Evolution, and Behavior.* Willard Grant Press, Boston

DARDEN, D. K. KOSKI, P. R. (1988) Using a personal ads: a deviant activity? *Deviant Behavior, 9,* 383–400.

DAWKINS, R. (1976) *The Selfish Gene.* Oxford University Press, London

DICKEMANN, M. (1981) Paternal confidence and dowry competition: A biocultural analysis of Purdah. In Alexander, R. D., Tinkle, D. W. (eds) *Natural Selection and Social Behavior: Recent Research and New Theory.* Chiron Press, New York, 417–438.

ELLIS, B. J. (1992) The evolution of sexual attraction: Evaluative mechanisms in women. In Barkow, J., Cosmides, L., Tooby, J. (eds) *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture.* Oxford University Press, New York, 267–288.

FEINGOLD, A. (1992) Gender differences in mate selection preferences: A test of the parental investment model. *Psychological Bulletin, 112,* 125–139.

FORD, C. S., BEACH, F. A. (1951) *Pattern of Sexual Behavior.* Harper and Row, New York

GREENLEES, L. A., MCGREW, W. C. (1994) Sex and age differences in preferences and tactics of mate attraction: Analysis of published advertisements. *Ethological and Sociobiology, 15,* 59–72.

HARRISON, A. A., SAEED, L. (1977) Let's make a deal: Analysis of revelations and stipulations in lonely heart advertisements. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 257–264.

HEWLETT, B. S. (1988) Paternal investment among Aka Pygmies. In Betzig, L., Borgerhoff Mulder, M., Turke, P. (eds) *Human Reproductive Behavior: A Darwinian Perspective.* Cambridge University Press, Cambridge, 263–276.

HEWLETT, B. S. (ed.) (1992) *Father–Child Relations: Cultural and Biosocial Contexts.* Aldine de Gruyter, New York

HILL, E. M. et al. (1987) Physical attractiveness: Manipulation by physique and status display. *Ethology and Sociobiology, 8,* 143–154.

KATZ, M., KONNER, M. (1981) The role of the father: An anthropological perspective. In Lamb, M. (ed.) *The Role of the Father in Child Development.* Wiley and Sons, New York, 189–222.

KENRICK, D. T., KEEFE, R. C. (1992) Age preferences in mates reflect sex differences in reproductive strategies. *Behavioral and Brain Sciences, 15,* 75–133.

LOW, B. S. (1979) Sexual selection and human ornamentation. In Chagnon, N. A. and Irons, W. (eds) *Evolutionary Biology and Human Social Behavior.* Duxbury Press, North Scituate, 462–486.

RAJECKI, D. W., RASMUSSEN, J. L. (1992) Personal ads as deviant and unsatisfactory: Support for evolutionary hypothesises. *Behavioral and Brain Sciences, 15,* 107.

RIDLEY, M. (1994) *The Red Queen. Sex and the Evolution of Human Nature.* Penguin Books

SMITH, E. A., WINTERHALDER, B. (eds) (1992) *Evolutionary Ecology and Human Behavior.* Aldine de Gruyter, New York

SYMONS, D. (1979) *The Evolution of Human Sexuality.* Oxford University Press, New York

SYMONS, D. (1987) An evolutionary approach: Can Darwin's view of life shed light on human sexuality? In Grer, J. H., O'Donohue, W. (eds) *Theories of Human Sexuality.* Plenum Press, New York, 91–122.

THIESSEN, D., YOUNG, R. K., BURROUGHS, R. (1993) Lonely hearts advertisements reflect sexually dimorphic mating strategies. *Ethology and Sociobiology, 14,* 209–229.

TOWNSEND, J. M. (1989) Mate selection criteria: A pilot study. *Ethology and Sociobiology, 10,* 241–254.

TOWNSEND, J. M., LEVY, G. D. (1990) Effects of potential partner's costume and physical attractiveness on sexuality and partnerselection. *Journal of Psychology, 124,* 371–389.

TRIVERS, R. (1985) *Social evolution.* Menlo Park, Benjamin/Cummings

VOLAND, E., ENGEL, C. (1990) Female choice in humans: A conditional mate selection strategy of the Krumhorn women (Germany, 1720–1874). *Ethology, 84,* 144–154.

WALTERS, S., CRAWFORD, CH. B. (1994) The importance of mate attraction for intrasexual competition in men and women. *Ethology and Sociobiology, 15,* 5–30.

WAYNFORTH, D., DUNBAR, R. I. M. (1995) Conditional mate choice strategies in human: Evidence from 'lonely hearts' advertisements. *Behaviour, 132,* 755–799.

WIEDERMAN, M. W. (1993) Evolved gender differences in mate preferences: Evidence from personal advertisements. *Ethology and Sociobiology, 14,* 331–352.

WILSON, M., DALY, M. (1992) The man who mistook his wife for a chattel. In Barkow, J., Cosmides, L., Tooby, J. (eds) *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture.* Oxford University Press, New York, 289–322.

ADAPTIVE ALGORITHMS AND REPRODUCTIVE DECISIONS IN HUMAN MATING

BERECZKEI, TAMÁS–VÖRÖS, SZILVIA–GÁL, ÁGNES–BERNÁTH, LÁSZLÓ

According to recent evolutionary theory, males and females have been selected for different kinds of mate preferences as behavioural adaptations in our ancestral past. These psychological algorithms, however, are open to ecological/cultural changes in the contemporary societies and, as a consequence, there are permanent trade-offs between the possible behavioural outputs in mate choice. Using 1000 lonely heart advertisements, we made an attempt to provide a detailed analysis of traits males and females offer and demand in the "bargaining" of reproductive values. Striking differences between the sexes have been found in many of the 42 measured traits associated with physical attractiveness, financial condition, occupational status, domestic virtues, length of relationship, and marital status. We have revealed not only that females were more likely than males to prefer resources in mates, and that females offering cues of physical attractiveness made higher demands than those who did not, but the

better physical conditions the females offered, the greater the financial and occupational status they required in potential mates. Similarly, males increased their reproductive success through choosing females of greatest reproductive value: the more resources they had, the greater the demands they made about the potential partner's reproductive attractiveness. Surprisingly, women valued traits associated with family commitment of potential partners more than cues of resources, which is regarded as an adaptive answer to a particular cultural condition. A remarkable trade-off in males between direct and indirect methods of paternal investment has been found; the fewer resources they had, the more traits indicating domestic virtue they offered. Contrary to cultural powerless hypothesis, women with higher status valued resources in mates even more than lower-ranked women. Males seeking short-term mates preferred mates with many resources, compared with those pursuing long-term mating. In the context of long-term mating, both sexes placed a greater emphasis on cues of family commitment rather than on those of resources and physical condition. Finally, it was found that as males age, they prefer relatively younger mates, whereas females prefer mates with a relatively similar age difference across life span.

Key words: *mating preferences, adaptive decisions, conditional strategies*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 4. 551–566.

SZÜLŐI BÁNÁSMÓD KÉRDŐÍV (H-PBI): A PARENTAL BONDING INSTRUMENT (PBI)* MAGYAR VÁLTOZATA**

TÓTH ILDIKÓ–GERVAI JUDIT

MTA Pszichológiai Kutatóintézete, Budapest
E-mail: tothi@mtapi.hu, gervju@mtapi.hu

Az önértékelő Szülői Bánásmód Kérdőív (Parental Bonding Instrument, PBI) a gyermekkori szülői bánásmód percepcióját méri a szülő–gyermek kapcsolat szempontjából fontosnak tartott szeretet–elutasítás, függetlenség bátorítása–korlátozás dimenziókban. Számos klinikai vizsgálatban kimutatták, hogy a különféle pszichopatológiákhoz a normatív PBI értékektől való eltérés társul, és sok esetben okozati összefüggést feltételeznek a PBI segítségével megragadott gyermekkori bánásmód és a későbbi patológia között.

A PBI-t azzal a céllal adaptáltuk, hogy felhasználjuk a szülő–csecsemő kapcsolat fejlődését nyomon követő kutatásunkban. A 25 tételből álló kérdőív magyarra fordított változatának pszichometriai elemzését összesen 311 középiskolás és főiskolai hallgató bevonásával végeztük. A magyar változat tételeinek

* A "Parental Bonding Instrument" pontos magyar megfelelője a „Szülői Ragaszkodás vagy Szülői Kötődés Kérdőív" volna. Parker és munkatársai azért használták ezt az elnevezést, mert úgy vélték, hogy a kérdőív a szülő–gyermek kapcsolatban ható fontos szülői dimenziókat méri. Mi az adaptáció során a "bonding" szót „bánásmódra" változtattuk, mert úgy gondoljuk, hogy ez az elnevezés közelebb áll a kérdőív tartalmához, minthogy az az első 16 életév tapasztalatai alapján megítélt szülői–nevelői viselkedésről, bánásmódról ad képet. A tapasztalatok szerint a szülő–gyerek kapcsolat minőségéről más információt nyújt, mint egyéb, felnőtt korban alkalmazott, kötődési elméleten alapuló módszerek (például a Felnőtt Kötődési Interjú, lásd MAIN, GOLDWYN, 1990).

** Köszönetünket fejezzük ki Lakatos Krisztinának és Csomay Enikőnek a PBI fordításában nyújtott segítségükért, Both Éva és Langer Katalin pedagógusoknak a vizsgálati személyek bevonásáért és a kérdőívek kitöltésének megszervezéséért, továbbá mindazoknak, akik a kérdőívek kitöltésével hozzájárultak a magyar változat elkészítéséhez. Kalmár Magda és Sipos Mihály értékes megjegyzéseket fűzött a kézirathoz, Vargha András és Csibra Gergely lektori észrevételeit pedig köszönettel vettük figyelembe a végleges változatban.

A kutatással járó költségeket a T-018453 és F-022686 számú OTKA pályázat fedezte. A vizsgálat ideje alatt az első szerzőt a *Research Support Scheme of the OSI/HESP* 729/1997 számú ösztöndíja és kutatási pályázata támogatta.

kapcsolatát főkomponens-analízissel vizsgáltuk. Szemben az eredeti kétfaktoros megoldással, a mi adatainkban három fő faktor különült el, amelyek együttesen a variancia 54%-át magyarázzák. Az első faktorban nagy súllyal megjelenő 12 tétel megegyezik az eredetileg közölt "Care" skála tételeivel és ezek alkotják a H-PBI Szeretet–törődés skáláját is. Az eredeti bipoláris "Overprotection" faktor a mi vizsgálatunkban két külön faktorra vált szét. Az új faktorokban nagy súllyal szereplő tételek tartalmát figyelembe véve adtuk a skáláknak a „Túlvédés" (7 tétel), illetve a „Korlátozás" (6 tétel) nevet.

A három skála belső konzisztenciájának ellenőrzésére kiszámolt Cronbach-alfa értékek magasak, egy kisebb populáción kéthetes eltéréssel gyűjtött adatok magas skálakorrelációi pedig bizonyították a kérdőív teszt-reteszt megbízhatóságát. A PBI magyar változatának validitását megerősítette 25, 14–18 évesen állami gondozásba vett serdülővel végzett vizsgálatunk. A várakozásnak megfelelően ezek a fiatalok mindkét szülőjüket szignifikánsan alacsonyabb Szeretet–törődés, valamint magasabb Túlvédés és Korlátozás pontszámokkal értékelték, mint normatív populációbeli kortársaik. A normatív minta 15–23%-ával szemben a serdülőkorban állami gondozásba vett személyek 41–55%-a ítélte meg a szülői bánásmódot az egyes skálákon az átlagtól egy szórással eltérően, közel 25%-a pedig a három anyai és három apai skála közül legalább öt skálán adott egyszeres szóráson kívüli pontszámokat.

Vizsgálatunk azt mutatja, hogy az egyszerű és gyors Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI) pszichometriai tulajdonságai megfelelőek, továbbá a magyar normatív adatok jól egyeznek az eredeti és más külföldi populációkon nyert adatokkal. Alkalmazható lehet a szülői (nevelői) bánásmód percepciójának vizsgálatára akár klinikai csoportokban is.

Kulcsszavak: *Szülői Bánásmód Kérdőív, szülő–gyermek kapcsolat, nevelői stílus, szülői viselkedés*

BEVEZETÉS

Bár növekvő és egyre befolyásosabb az a szakirodalom, amely a családi környezet és a nevelés hatásával szemben a genetikai örökség jelentőségét hangsúlyozza a gyermekek fejlődésében (ROWE, 1994), a szülők és gyermekük közötti megkülönböztetett kapcsolat jelentősége általánosan elfogadott, és a gyermek fejlődésére gyakorolt hatásával a legutóbbi időkig számos vizsgálat foglalkozik. Elvileg a szülő–gyermek kapcsolatot mind a gyermek, mind a szülő oldaláról ható tényezők, továbbá ezek kölcsönhatásai befolyásolják. A ma már klasszikusnak számító (például BAUMRIND, 1971, 1980; SEARS, MACCOBY, LEVIN, 1957) vizsgálatok óta is sokak által tanulmányozott terület a szülői bánásmód, a nevelési stílusok összefüggése a személyiség fejlődésével, a közösségi elvárásokhoz való alkalmazkodással, a különféle viselkedési problémák és mentális betegségek kialakulásával (átfogó összefoglalást lásd COLE, M., COLE, S. R., 1997).

A szülői bánásmód empirikus vizsgálatában uralkodó módszer a szülői–nevelői attitűdökre vonatkozó kérdőívek használata. A leggyakrabban használt *PARI* (SCHAEFER, BELL, 1958), *CRPR* (BLOCK, 1965) és *MAS* (COHLER, WEISS, GRUNEBAUM, 1970) teszteken kívül mintegy száz egyéb kérdőívet használtak a különböző kutatásokban. Ezek szinte minden esetben általános nevelési elvekre (például „Egy gyerek ne feleseljen a szüleivel") és konkrét viselkedésformákra (például „Világosan értésére adom a gyerekemnek, amikor haragszom rá"), illetve viselkedési szándékra (például „Igyekszem elkerülni az összetűzéseket gyermekemmel") kér-

deznek rá. A kérdőíves attitűdskálákkal kapcsolatban felvetődik az az elvi kérdés, hogy az attitűdök mennyire határozzák meg a viselkedést, továbbá az a módszertani kérdés, hogy az önértékelésen alapuló adatok mennyire tükrözik a szülő valóságos attitűdjeit, illetve viselkedését (HOLDEN, 1995).

A Szülői Bánásmód Kérdőívet (Parental Bonding Instrument, PBI) és módszertani leírását Gordon Parker és munkatársai publikálták 1979-ben (PARKER, TUPLING, BROWN, 1979). A kérdőívvel a már SCHAEFER (1959) által korábban kimutatott két fő dimenzió, az érzelem és a korlátozás mértékét kívánták mérni, de más módszerektől eltérően ezúttal nem a szülőt, hanem a kapcsolat másik résztvevőjét kérdezték, továbbá a kérdőív tételei attitűdök helyett a szülő konkrét viselkedésformáira kérdeznek rá. A kérdezettek 25 állítást értékeltek négyfokú skálán annak megfelelően, hogy azt mennyire tartották jellemzőnek anyjuk, illetve apjuk viselkedésére életük első 16 évében. A PBI kérdőív változóinak főkomponens-analízise két faktort adott. Az első, az összes variancia 28%-át magyarázó faktor lett a Szeretet–törődés *vs.* Elutasítás (Care *vs.* Rejection) dimenzió, a variancia 17%-ért felelős második, a Túlvédés *vs.* Önállóság/Függetlenség bátorítása (Overprotection *vs.* Encouragement of Autonomy/Independence) elnevezést kapta. Az első faktor egyik végpontja a szeretetteli, érzelmileg meleg, empatikus szülői viselkedést jelenti, a másik végpontján az érzelmi hidegségre, közömbösségre és elhanyagolásra utaló tételek súlya jellemző. A második faktor egyik végpontján a kontrolláló, túlvédő, beavatkozó, infantilizáló és a függetlenséget gátló, ellentétes végpontján pedig a függetlenséget és önállóságot bátorító szülői viselkedés változói jelennek meg nagy súllyal. A faktorstruktúra mindkét szülőre vonatkozó adatok esetében azonos, és a faktorsúlyok is nagymértékben egyeznek. A két faktorban nagy pozitív, illetve negatív súllyal szereplő tételekből két skálát állítottak össze, így a 25 kérdésből 12 tartozik a szülői »Szeretet–törődés«, 13 pedig a »Túlvédés« skálához. A tételekhez a 0-tól 3-ig rendelt pontértékek összegéből az első skálán maximum 36, a másodikon maximum 39 pont adódhat. Egy nagyobb, közel 500 fős mintán végzett vizsgálat azt mutatta, hogy a skálaértékek függetlenek a vizsgálati személy nemétől és életkorától, valamint szociális helyzetétől. Kis, de szignifikáns különbség mutatkozott a két szülő megítélésében, nevezetesen a kérdezettek az anyákat inkább szeretettelinek és túlvédőnek ítélték, mint az apákat (PARKER, TUPLING, BROWN, 1979). A nemek közötti különbségek tekintetében a kutatók eredményei megoszlanak. Parker eredeti és későbbi vizsgálataiban (PARKER, TUPLING, BROWN, 1979; PARKER, 1983a) ausztrál (MACKINNON, HENDERSON, SCOTT, DUNCAN-JONES, 1989), holland (ARRINDELL, HANEWALD, KOLK, 1989) és kanadai (TRUANT, DONALDSON, HERSCOVITCH, LOHRENZ, 1987) populációkban nem találtak eltérést a két nem válaszaiban. CUBIS és munkatársai (1989) szerint a serdülő nők anyjuknak nagyobb Szeretet–törődés pontszámokat adtak, mint a férfiak, MURPHY és munkatársai (1997) középiskolás és egyetemista populáción végzett vizsgálatában a nők mindkét szülőt szeretetteljesebbnek tartották, mint a férfiak.

A validitásvizsgálat kiterjedt arra is, hogy mennyiben tér el a szülőről adott leírás a szülő saját viselkedéséről való percepciójától (PARKER, 1983a). Diákok kitöltötték az anyjukra vonatkozó kérdőívet, majd a PBI állításainak megfelelő átfo-

galmazása után az anyákkal is megítéltették saját gondozói viselkedésüket. Az anyák több szeretetről és kevesebb túlvédésről számoltak be, mint serdülő gyermekeik, de az eltérés nem érte el a szignifikáns szintet. A PBI kérdőívben adott gyermeki és szülői válaszo1. tehát, noha a megkérdezettek saját értékelésén alapultak, megegyeztek.

A kérdőív nagy népszerűségre tett szert, nem kis részben egyszerűsége és gyors alkalmazhatósága, valamint jó pszichometriai tulajdonságai miatt. Egy másik reprezentatív ausztrál (MACKINNON, HENDERSON, SCOTT, DUNCAN-JONES, 1989) és egy kanadai vizsgálatban az eredetihez hasonló kétfaktoros struktúrát kaptak (KAZARIAN, BAKER, HELMES, 1987). PARKER (1983a) beszámolt arról, hogy az angol nyelvű kérdőívvel további amerikai és angol populációkban is az első, ausztráliai eredményekhez hasonló átlagos skálaértékeket kaptak. A holland változattal végzett vizsgálatban (ARRINDELL, HANEWALD, KOLK, 1989) szintén az eredetihez hasonló, kétfaktoros megoldáshoz jutottak, és más, többek közt svéd (PERRIS, JACOBSSON, LINDSTROM, VON KNORRING, PERRIS, 1980) és japán (például SATO, SAKADO, UEHARA, NISHIOKA, KASAHARA, 1997) vizsgálatok is mutatják a PBI kultúrközi alkalmazhatóságát.

Többen számoltak be a PBI skálaértékek eltéréséről egyes klinikai csoportokban. Legtöbb adat a depressziós személyeknél tapasztalt alacsonyabb Szeretet és nagyobb Túlvédés értékekre van (például MACKINNON, HENDERSON, ANDREWS, 1993; PARKER, 1983b; 1994; PEDERSEN, 1994; SATO, SAKADO, UEHARA, NISHIOKA, KASAHARA, 1997), de skizofrén betegek is kisebb anyai és apai szeretetről és nagyobb apai túlvédésről számoltak be (PARKER, 1983a). Újabban közöltek olyan tanulmányokat, amelyek hasonló mintázatot mutatnak a borderline személyiségzavarral diagnosztizált betegeknél (HELGELAND, TORGERSEN, 1997; PARIS, ZWEIG-FRANK, GUZDER, 1994; PATRICK, HOBSON, CASTLE, HOWARD, MAUGHAN, 1994; TORGERSEN, ALNAES, 1992).

Korábban a szülői–nevelői stílust többnyire három elkülönülő dimenzióval jellemezték (például ROE, SIEGELMAN, 1963; SCHAEFER, 1965; RASKIN, BOOTHE, REATIG, SCHLUDERBRANDT, 1971). Több tanulmányban felvetették, hogy a PBI is valójában nem két, hanem három dimenziót mér. Egy 2147 serdülővel végzett ausztrál vizsgálatban az eredeti kétfaktoros megoldás helyett három faktort adó megoldáshoz jutottak (CUBIS, LEWIN, DAWES, 1989). Az első faktor megegyezett a korábban Parker és munkatársai által kapott Szeretet–törődés (Care) faktorral. Az eredeti Túlvédés (Overprotection) faktor azonban két összetevőre bomlott, amelyek a szülői bánásmódot a viselkedési szabadság korlátozása (a szerzők szóhasználatával Protection-Social Domain) és a pszichológiai autonómia megtagadása (Protection-Personal Domain) terén jellemezték. Ez utóbbi arra utal, hogy a kérdezett személy mennyire érezte magát elnyomottnak vagy kisgyermekként kezelve a kapcsolatban. Hasonló háromfaktoros struktúrát találtak a 205 fős női mintán nyert adatokban a PBI spanyol adaptációját végző Gomez-Beneyto és munkatársai (GOMEZ-BENEYTO, PEDROS, TOMAS, AGUILAR, LEAL, 1993), majd amerikai és angol diákpopulációkban nyert adatokban Murphy és munkatársai (MURPHY, BREWIN, SILKA, 1997).

A jelen vizsgálat tágabb célja a PBI adaptációja, magyar változatának pszichometriai vizsgálata volt. Úgy gondoltuk, hogy az elmúlt két évtized több száz klinikai vizsgálata bizonyította a PBI használhatóságát, s mivel felvétele egyszerű és gyors, akár részletes pszichiátriai vizsgálatot megelőző szűrőeszközként is alkalmazható lehet. Közvetlen célunk az volt, hogy a PBI általunk elkészített magyar változatát a korai szülő–gyermek kapcsolat fejlődését követő kutatásunkban használjuk, mégpedig első gyermeküket váró fiatal párok szülői bánásmódról való emlékeinek vizsgálatára.

A PBI MAGYAR VÁLTOZATA

Az angol nyelvű kérdőív magyar fordítását magunk készítettük. Ezt Lakatos Krisztina Csomay Enikő (ELTE BTK angol tanszék) segítségével visszafordította angol nyelvre, és ennek alapján finomítottuk az első változatot. A kérdőívet a FÜGGELÉKben közöljük.

A PBI MAGYAR VÁLTOZATÁNAK ALKALMAZÁSA

A vizsgálatba bevont személyek

Alapvizsgálat

A magyar változat első vizsgálatát 179 középiskolás (101 nő és 78 férfi, 15–19 éves, átlagos életkor 17,5±1,1) és 132 főiskolai és egyetemi hallgató (62 nő és 70 férfi, 19–29 éves, átlagos életkor 22,4±1,8) bevonásával végeztük. A vizsgálatban részt vevő személyek csoportosan töltötték ki mind az anyjukra, mind az apjukra vonatkozó kérdőívet. Más demográfiai adatot nem gyűjtöttünk.

Teszt-reteszt minta

57 egyetemista (52 nő és 5 férfi, 19–32 évesek, átlagos életkoruk 22,3±2,8 év) két alkalommal töltötte ki mind az anyára, mind az apára vonatkozó kérdőívet, a tesztek közötti két hét eltéréssel.

Validitásvizsgálat

A Szülői Bánásmód Kérdőív validitásának vizsgálata céljából a kérdőívet kitöltettük 25 olyan 14–18 éves serdülővel (22 nő, 3 férfi, átlagos életkor 16,8±0,3), akiknek állami gondozásba vételét a *kérdőív felvételének idején* a szülők életviteli és magatartási problémák miatt kezdeményezték. Azt vártuk, hogy ezek a fiatalok szüleikkel való konfliktusos kapcsolatukból adódóan akár a valóságnak megfelelően, akár torzító megítélés okán, mind a szeretet–törődés, mind a korlátozás skálán a normától eltérő, alacsonyabb, illetve magasabb értékekkel jellemzik szüleiket. Az infantilizáló túlvédés percepciójára nem volt egyértelmű elvárásunk.

EREDMÉNYEK

Alapvizsgálati mintánkban a PBI eredeti két skáláját használva azt találtuk, hogy a magyar populáció átlagos skálaértékei nagyon hasonlóak más normatív vizsgálatokban kapottakhoz (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. Átlagos pontszámok az eredeti PBI skálákon a magyar normatív, az eredeti és néhány külföldi populációban

Vizsgálat	ANYA				APA			
	Szeretet–törődés		Túlvédés		Szeretet–törődés		Túlvédés	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Budapest n = 311	***28,1***	***(6,3)***	***14,9***	***(7,1)***	***22,5***	***(8,5)***	***12,2***	***(7,7)***
Ausztrália[1] n = 150	26,8		14,7		22,9		11,9	
USA[2] n = 463	25,2	(8,3)	13,3	(12,6)	22,5	(8,9)	12,7	(7,6)
Anglia[2] n = 132	27,1	(7,3)	12,5	(11,8)	23,7	(8,8)	11,0	(6,4)
USA[3] n = 468	28,8	(6,8)	13,6	(7,2)	23,1	(8,4)	11,7	(7,6)
Anglia[3] n = 225	28,3	(6,0)	12,0	(6,5)	25,3	(7,2)	10,0	(6,0)
Japán[4] n = 50	28,8	(5,8)	9,1	(5,4)	25,0	(8,0)	9,8	(5,7)

[1] Eredeti ausztrál vizsgálat, PARKER, TUPLING, BROWN (1979)
[2] Lásd PARKER (1983a)
[3] Lásd MURPHY, BREWIN, SILKA (1997)
[4] Lásd SATO, SAKADO, UEHARA, NISHIOKA, KASAHARA (1997)

A Szülői Bánásmód Kérdőív magyar változatának (H-PBI) skálái

A PBI magyar változatának végleges skáláit az alapvizsgálati adatok főkomponens-analízisének eredménye alapján alakítottuk ki. Az eredeti kétfaktoros megoldástól eltérően, de CUBIS és munkatársaihoz (1989), valamint MURPHY és munkatársaihoz (1997) hasonlóan, a magyar adatokból ortogonális forgatással három fő faktort különítettünk el, amelyek együttesen az eredeti variancia 54%-át magyarázták. Ez a megoldás a faktorok szerkezetét és a faktorsúlyokat tekintve is nagyon hasonlított azokra, amelyeket a fentebb említett szerzők közöltek. A kérdőív egyes tételei és a faktorok közötti kapcsolatot a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A PBI kérdőív tételei és a faktorok közötti kapcsolat: faktorsúlyok a varimax forgatása után

Tétel*	1. faktor	2. faktor	3. faktor
5.	**-0,80**	-0,15	0,19
11.	**-0,79**	0,00	0,09
17.	**-0,77**	-0,01	0,15
1.	**-0,74**	0,06	0,19
12.	**-0,72**	0,16	0,23
6.	**-0,69**	0,20	0,19
4.	**-0,76**	0,10	-0,20
18.	**-0,74**	0,10	-0,03
14.	**-0,71**	0,36	-0,10
2.	**-0,67**	0,18	0,17
24.	**-0,65**	0,08	-0,08
16.	**-0,57**	0,17	-0,01
20.	-0,11	**-0,72**	-0,10
13.	-0,16	**-0,70**	-0,14
23.	0,18	**-0,69**	-0,14
8.	0,00	**-0,64**	-0,16
19.	-0,18	**-0,64**	-0,19
9.	-0,09	**-0,60**	-0,27
10.	0,24	**-0,58**	-0,10
21.	0,04	-0,24	**-0,84**
22.	0,11	-0,18	**-0,84**
3.	0,16	-0,22	**-0,69**
15.	0,27	-0,43	**-0,55**
7.	0,28	-0,48	**-0,43**
25.	0,02	-0,26	**-0,38**
Sajátérték	7,76	4,28	1,61
% Variancia	31	17	6

*A tételek leírását lásd a FÜGGELÉKben

Az 1. faktorban szerepeltek nagy súllyal mindazok a tételek, amelyek az eredeti PBI kérdőív "Care" faktorában szerepeltek, és a faktorsúlyok előjele és nagysága is nagy hasonlóságot mutatott. Ezt a faktort mi is *„Szeretet–törődés"* névvel jelöltük. A magyar adatokban elkülönültek a PBI eredeti bipoláris "Overprotection" faktorában nagy súllyal szereplő változók; nagy súllyal szerepeltek a 2. faktorban azok a tételek, amelyek az eredeti faktorban nagy pozitív, a 3. faktorban pedig azok, amelyek az eredeti faktorban nagy negatív súllyal szerepeltek. A két faktor csupán mérsékelt negatív korrelációban állt egymással (r = –,43), így más szerzőkhöz hasonlóan (például MURPHY, BREWIN, SILKA, 1997) indokoltnak láttuk kettéválasz-

tásukat. Minthogy a 2. faktorban azok a tételek szerepeltek, amelyek az infantilizálóan túlvédő kapcsolatot jellemezték, ezt a faktort *„Túlvédés"* névvel jelöltük. A 3. faktorban az önállóság, autonómia bátorításával, illetve a szabadság korlátozásával kapcsolatos tételek szerepelnek nagy súllyal, ezért ez a faktor a *„Korlátozás"* nevet kapta.

A háromfaktoros megoldás alapján a kérdőív 25 tételét három skálába rendeztük, és az értékeket az egyes tételekre kapott pontszámok összege adta (Szeretet–törődés: 0–36; Túlvédés: 0–21; Korlátozás: 0–18). A skálák egymással való kapcsolatát megvizsgálva azt találtuk, hogy a Túlvédés és a Korlátozás skálák korrelációja 0,54, a Szeretet–törődés skála korrelációja az előző kettővel –0,15, illetve –0,34. Mindhárom skálára kiszámoltuk a Cronbach-alfa értékeket, ezek 0,92, 0,82 és 0,83 voltak. Sem a skála korrelációk, sem a Cronbach-alfa értékek nem tértek el lényegesen, ha a számítást külön végeztük el az anyai és az apai skálákra. Az anyai és apai skálák normalitásvizsgálata azt mutatta, hogy az eloszlások csúcsossága nem tért el szignifikánsan 0-tól, de nem voltak szimmetrikusak. A Szeretet–törődés skálán gyakoribbak voltak a nagyobb (g_1 = –0,774 és –0,569, SE = 0,138), a Túlvédés (g_1 = 0,37 és 0,627, SE = 0,138) és Korlátozás (g_1 = 0,608 és 0,761, SE = 0,138) skálákon az alacsonyabb értékek.

A H-PBI skálák normatív értékei

Az alapvizsgálat adatait az új skálák felhasználásával kiértékelve a gyerekkori anyai és apai bánásmód percepcióját a 3. táblázatban feltüntetett átlagértékek és a zárójelben megadott szórások jellemezték. Az anyai és apai kérdőívekre adott válaszok mérsékelten korreláltak (Szeretet–törődés: 0,35; Túlvédés: 0,45; Korlátozás: 0,48). Az anyai és apai skálák értékeinek eltérését, valamint ezeknek a vizsgált személy nemétől való függését kétszempontos ismétléses varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. A szóráselemzés (Bartlett-próba) szerint a szórások egyik skálán sem tértek el szignifikánsan.

3. táblázat. A PBI magyar változatával nyert normatív adatok:
A H-PBI skálák átlagértékei és szórásai a szülő és a válaszoló neme szerinti bontásban

	Válaszoló / Skála	Nő (n = 169)		Férfi (n = 152)		Együtt (n = 311)	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
ANYA	Szeretet–törődés	28,7	(6,6)	27,4	(5,9)	28,1	(6,3)
	Túlvédés	9,1	(4,8)	8,3	(4,4)	8,7	(4,5)
	Korlátozás	6,2	(3,7)	5,8	(3,3)	6,0	(3,5)
APA	Szeretet–törődés	23,4	(8,3)	21,6	(8,5)	22,5	(8,5)
	Túlvédés	6,8	(4,6)	6,3	(4,8)	6,5	(4,7)
	Korlátozás	5,5	(3,9)	5,8	(4,3)	5,6	(4,1)

Mint Parker és munkatársai eredeti vizsgálatában és egy sor más populációban (MACKINNON, HENDERSON, SCOTT, DUNCAN-JONES, 1989; MURPHY, BREWIN, SILKA, 1997; PARKER, 1983a; PARKER, TUPLING, BROWN, 1979; SATO, SAKADO, UEHARA, NISHIOKA, KASAHARA, 1997; TRUANT, DONALDSON, HERSCOVITCH, LOHRENZ, 1987), mi is azt találtuk, hogy a kérdezettek anyjukat szignifikánsan szeretetteljesebbnek ($F(1,309) = 129,9$, $p<0,0001$) és féltőbbnek ($F(1,309) = 64,8$, $p<0,0001$) tartották, mint apjukat. A Szeretet–törődés skálán a nők valamivel nagyobb pontszámokat adtak a szülőknek, mint a férfiak ($F(1,309) = 5,07$, $p<0,05$), e tekintetben a magyar normatív mintában MURPHY és munkatársai (1997) azonos korosztállyal végzett vizsgálatához hasonló eredményt kaptunk.

A Korlátozás skálán marginálisan szignifikáns interakciót találtunk a válaszoló neme és a szülő neme között ($F(1,309) = 2,86$, $p<0,10$). További egymintás t-próbával kimutattuk, hogy a nők az anyjukat kissé korlátozóbbnak ítélték, mint az apjukat ($t(162) = 2,44$, $p<0,02$), a férfiaknál nem volt ilyen különbség.

A H-PBI skálák megbízhatósága

A H-PBI kérdőív teszt-reteszt megbízhatóságának megállapítása céljából kiszámoltuk a kéthetes eltéréssel gyűjtött adatok átlagos eltéréseit, illetve a skálákra vonatkozó Pearson korrelációs együtthatókat (5. táblázat). A korrelációs együtthatók mintavételi megbízhatóságát (lásd EZEKIEL, FOX, 1970, 331–332) is figyelembe véve (lásd az 5. táblázat „valódi" korrelációs együttható oszlopát) a skálák stabilnak mutatkoztak.

4. táblázat. A PBI magyar változatának teszt-reteszt megbízhatósági vizsgálata

(n = 57)

Skála		1. teszt		2. teszt	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
ANYA	Szeretet–törődés	29,5	(7,2)	29,6	(7,2)
	Túlvédés	7,5	(5,2)	7,9	(5,3)
	Korlátozás	6,3	(4,0)	6,6	(4,1)
APA	Szeretet–törődés	22,5	(9,3)	22,8	(9,4)
	Túlvédés	5,5	(5,1)	5,3	(5,2)
	Korlátozás	5,7	(4,5)	5,6	(4,6)
		Egymintás t-próba	p	Korrelációs együttható	
				mintában	valódi*
ANYA	Szeretet–törődés	-0,47	$p>0,10$	0,96	0,93
	Túlvédés	-1,55	$p>0,10$	0,92	0,88
	Korlátozás	-1,42	$p>0,10$	0,92	0,88
APA	Szeretet–törődés	-0,55	$p>0,10$	0,95	0,93
	Túlvédés	0,94	$p>0,10$	0,94	0,91
	Korlátozás	0,39	$p>0,10$	0,93	0,90

* A valódi korrelációs együttható legkisebb olyan értéke, amelynek feltételezése 0,05 valószínűséggel téves.

A H-PBI validitása

Felvettük a H-PBI tesztet állami gondozásba vett serdülők egy csoportjával, akik szüleik kezdeményezésére, kezelhetetlen magatartásukra való hivatkozással kerültek intézetbe. Azt vártuk, hogy ezek a fiatalok szüleiket kevésbé törődőnek, szeretettelinek és inkább korlátozónak látják, mint a normatív populáció tagjai. Az infantilizáló túlvédésre nem volt egyértelmű elvárásunk ebben a mintában. Az eredményeket az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. A H-PBI skálák átlagértékei állami gondozott serdülők csoportjában

(n = 25)

Szülő / Skála	ANYA		APA		Egymintás t-próba	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Szeretet–törődés	19,0	(8,8)	15,3	(11,0)	2,28	<0,05
Túlvédés	11,5	(4,9)	10,6	(5,4)	0,83	>0,10
Korlátozás	8,2	(4,2)	10,6	(5,2)	-2,26	<0,05

A vizsgált személyek ebben a csoportban is úgy tartották, hogy több szeretetet és törődést kaptak az anyjuktól ($p<0,05$). A Túlvédés és Korlátozás skálákon viszont a normatív populációban talált szülői különbségek iránya megfordult, vagyis az állami gondozásba vett serdülők az apákat nem tartották az anyáknál kevésbé infantilizálónak, túlvédőnek, viszont szignifikánsan korlátozóbbnak ítélték őket ($p<0,05$).

Mivel a kérdőívet kitöltő állami gondozásba vett serdülők 90%-a nő volt, a normatív mintával való összehasonlítást csak a női populációk között végeztük el (az adatokat lásd a 3. táblázatban). Az intézeti gondozottak várakozásunknak megfelelően mindkét szülőt jóval alacsonyabb Szeretet–törődés pontszámokkal jellemezték, mint a normatív csoport tagjai (a szórások inhomogenitását figyelembe véve az anyai skálán $t(24,12) = 4,68$, $p<0,0001$, az apai skálán $t(24,14) = 3,08$, $p<0,005$). Ugyancsak mindkét szülő magasabb Túlvédés és Korlátozás pontszámokat kapott az intézeti csoportban (anyai és apai Túlvédés: $t(183) = -2,51$ és $-3,48$, $p<0,02$; anyai és apai Korlátozás: $t(183) = -1,98$, $p<0,05$ és $-4,04$, $p<0,0001$). A normatív adatokkal összevetve (lásd a 3. táblázatot) különösen magasak voltak az apákra vonatkozó értékek.

A normatív adatok megoszlásának alapján érdemesnek látszik az alacsony Szeretet–törődés és a magas Túlvédés és Korlátozás határértékeket kijelölni, mert, mint a jelen vizsgálat intézeti csoportjában láttuk és számos külföldi klinikai vizsgálatban tapasztalták (lásd a Bevezetésben), ebbe az irányba várható a szülői bánásmód könnyebben értelmezhető, kedvezőtlen irányú eltérése. (Idealizálóan pozitív irányú eltéréseket még nem diszkutált egyetlen szerző sem, és nem is könnyű, tekintettel arra, hogy mint fentebb bemutattuk, a normatív adatok eloszlása

is abba az irányba ferde.) Szimmetrikus eloszlás esetén az átlagtól egyszeres szóráson kívül egyik irányba várhatóan az esetek kb. 17%-a esne. A 6. táblázat mutatja, hogy a normatív női populációban és az állami gondozásba vett serdülő nők között milyen arányban fordulnak elő olyan személyek, akik a „kedvezőtlen" irányba e határértékeken kívül eső pontszámokkal jellemezték szüleik viselkedését.

6. táblázat. A szülőket a klinikai határon kívül eső pontszámokkal értékelő személyek száma (k) és aránya (%) a normatív és állami gondozott női csoportokban

Skála		Határ-érték	Normatív csoport (n = 163)		Állami gondozottak (n = 22)		χ^2-próba (df = 1)	p
			k	%	k	%		
ANYA	Szeretet–törődés	≤22	27	16,6	12	54,5	16,80	<0,0001
	Túlvédés	≥13	28	17,2	9	40,9	6,82	<0,01
	Korlátozás	≥10	37	22,7	10	45,5	5,30	<0,025
APA	Szeretet–törődés	≤14	35	21,5	11	50,0	8,44	<0,005
	Túlvédés	≥11	25	15,3	10	45,5	11,46	<0,001
	Korlátozás	≥10	28	17,2	12	54,5	15,97	<0,0001
Min. 4 skálán			9	5,5	9	40,9	27,70	<0,0001
Min. 5 skálán			4	2,5	5	22,7	17,21	<0,0001

Látható, hogy a normatív minta 15–23%-ával szemben a serdülőkorban állami gondozásba vett személyek kb. fele mindegyik skálán az átlagtól egyszeres szórással eltérően ítéli meg a szülői bánásmódot. Figyelemre méltó továbbá, hogy a normatív női populációhoz képest az állami gondozásba került serdülő nők milyen jelentős arányban adtak szüleiknek legalább 4, illetve 5 skálán egyszeres szóráson kívüli pontszámokat. Ezek a pontszámok esetenként olyan alacsonyak voltak, hogy nem volt ritka a kétszeres szóráson kívül eső érték sem: a Szeretet–törődés anyai skáláján 36,4% (8 fő), az apai skálán 22,7% (5 fő), az apai Korlátozás skálán 31,8% (7 fő) pontszáma esett ebbe a tartományba. E serdülők megítélése szerint a szülői bánásmód mintázata az anyák részéről leggyakrabban vagy alacsony szeretetet *és* magas korlátozást ($r = -0,65$, $p<0,001$), vagy rendkívül magas túlvédést mutatott, az apáknál pedig többnyire együttjárt az alacsony Szeretet–törődés pontszám a magas Túlvédés és Korlátozás értékekkel ($r = -0,43$, $p<0,05$ és $r = -0,81$, $p<0,001$). Az intézeti csoportban a Szeretet–törődés és a Korlátozás skálák korrelációja mindkét szülő esetében szignifikánsan nagyobb volt, mint a normatív női populációban ($Z = 1,694$, $p<0,05$ és $Z = 3,15$, $p<0,001$). Ezek az adatok nem csak megerősítik a PBI magyar változatának validitását, hanem a kérdőív egy, a gyakorlat szempontjából is érdekes alkalmazását mutatják be.

ÖSSZEFOGLALÁS

Úgy véljük, hogy a Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI) pszichometriai tulajdonságai megfelelőek, a magyar normatív adatok jól egyeznek az eredeti és más külföldi populációkon nyert adatokkal, így a kérdőív használható lesz különféle, akár klinikai csoportokban folyó vizsgálatokban. Az állami gondozásba vett serdülőkkel nyert adatok például azt mutatják, hogy veszélyeztetett fiatalok körében a H-PBI egyszerű és gyors eszközként használható elhanyagoló, rideg és/vagy túlvédő és/vagy korlátozó, de legalábbis annak vélt szülői környezet azonosítására.

* * *

FÜGGELÉK

A Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI) formátuma és értékelése

Az egyes tételekhez tartozó pontértékek a zárójelekben találhatóak. A tétel előtti betűjelzés adja meg, a kérdőív mely skálájához tartozik az adott tétel. SZ = Szeretet–törődés, T = Túlvédés, K = Korlátozás.

Az alábbi állítások különféle szülői nézeteket és viselkedési formákat sorolnak fel. Kérjük, hogy gyermekkori emlékei (**első 16 év**) alapján minden egyes sorban jelölje be, hogyan jellemezhető az Ön édesanyja (nevelőanyja) / édesapja (nevelőapja). Az egyes állításokat négyféle módon értékelheti:

NJ*	Nagyon jellemző:	ha az állítás pontos
ÁI	Általában igaz:	ha az állítás nagyjából helytálló
AG	Alig:	ha az állítás kevésbé illik rá
EN	Egyáltalán nem igaz:	ha az állítás egyáltalán nem illik rá

* Az eredeti közleményhez képest a táblázat fejlécében – tipográfiai okok miatt – rövidítést alkalmaztunk.

		NJ	ÁI	AG	EN
SZ	1. Meleg, barátságos hangon beszélt hozzám.	[3]	[2]	[1]	[ ]
SZ	2. Kevesebbet segített, mint amennyire szükségem lett volna.	[ ]	[1]	[2]	[3]
K	3. Engedte, hogy azt tegyem, amihez kedvem volt.	[ ]	[1]	[2]	[3]
SZ	4. Érzelmileg hideg volt hozzám.	[ ]	[1]	[2]	[3]
SZ	5. Úgy éreztem, hogy megérti a problémáimat, gondjaimat.	[3]	[2]	[1]	[ ]
SZ	6. Gyengéd volt velem.	[3]	[2]	[1]	[ ]
K	7. Szerette, ha én döntöttem a dolgaimban.	[ ]	[1]	[2]	[3]
T	8. Nem akarta, hogy felnőtté váljak.	[3]	[2]	[1]	[ ]
T	9. Igyekezett mindenben irányítani.	[3]	[2]	[1]	[ ]
T	10. Mindent tudni akart a magánügyeimről.	[3]	[2]	[1]	[ ]
SZ	11. Szerette megbeszélni velem a dolgokat.	[3]	[2]	[1]	[ ]
SZ	12. Gyakran mosolygott rám.	[3]	[2]	[1]	[ ]
T	13. Úgy bánt velem, mintha egészen kisgyerek volnék.	[3]	[2]	[1]	[ ]
SZ	14. Nem értette, hogy mit szeretnék vagy mire van szükségem.	[ ]	[1]	[2]	[3]
K	15. Engedte, hogy döntsek a saját dolgaimban.	[ ]	[1]	[2]	[3]
SZ	16. Éreztette, hogy a terhére vagyok.	[ ]	[1]	[2]	[3]
SZ	17. Meg tudott vigasztalni, ha valami bántott.	[3]	[2]	[1]	[ ]
SZ	18. Nem sokat beszélgetett velem.	[ ]	[1]	[2]	[3]
T	19. Igyekezett függő, önállótlan helyzetben tartani.	[3]	[2]	[1]	[ ]
T	20. Úgy érezte, hogy nélküle nem tudnék gondoskodni magamról.	[3]	[2]	[1]	[ ]
K	21. Annyira engedett szabadjára, amennyire akartam.	[ ]	[1]	[2]	[3]
K	22. Annyit engedett eljárni otthonról, amennyit akartam.	[ ]	[1]	[2]	[3]
T	23. Túlzottan óvott mindentől.	[3]	[2]	[1]	[ ]
SZ	24. Nem dicsért meg.	[ ]	[1]	[2]	[3]
K	25. Hagyta, hogy úgy öltözködjem, ahogy nekem tetszik.	[ ]	[1]	[2]	[3]

IRODALOM

ARRINDELL, W. A., HANEWALD, G. J. F. P., KOLK, A. M. (1989) Cross-national constancy of dimensions of parental rearing style: the Dutch version of the Parental Bonding Instrument (PBI). *Personal and Individual Differences, 10,* 949–956.

BAUMRIND, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4,* (1 part 2.).

BAUMRIND, D. (1980) New directions in socialization research. *American Psychologist, 35,* 639–652.

BLOCK, J. H. (1965) *The Child-Rearing Practices Report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values.* University of California, Institute of Human Development, Berkeley

COHLER, B. J., WEISS, J. L., GRUNEBAUM, H. U. (1970) Child care attitudes and emotional disturbance among mothers of young children. *Genetic Psychology Monographs, 82,* 3–47.

COLE, M., COLE, S. R. (1997) *Fejlődéspszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest

CUBIS, J., LEWIN, T., DAWES, F. (1989) Australian adolescents' perceptions of their parents. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 23,* 35–47.

EZEKIEL, M., FOX, K. A. (1970) Korreláció és regresszióanalízis. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

GOMEZ-BENEYTO, M., PEDROS, A., TOMAS, A., AGUILAR, K., LEAL, C. (1993) Psychometric properties of the Parental Bonding Instrument in a Spanish sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 28,* 252–255.

HELGELAND, M. I. W., TORGERSEN, S. (1997) Maternal representation of patients with schizophrenia as measured by the Parental Bonding Instrument. *Scandinavian Journal of Psychology, 38,* 39–43.

HOLDEN, G. W. (1995) Parental attitudes toward childrearing. In M. H. Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting, Volume 4,* Lawrence Erlbaum, Mahwah, 359–392.

KAZARIAN, S. S., BAKER, B., HELMES, E. (1987) The Parental Bonding Instrument: factorial structure. *British Journal of Clinical Psychology, 26,* 231–232.

MACKINNON, A., HENDERSON, A. S., ANDREWS, G. (1993) Parental 'affectionless control' as an antecedent to adult depression: A risk factor refined. *Psychological Medicine, 23,* 135–141.

MACKINNON, A. J., HENDERSON, A. S., SCOTT, R., DUNCAN-JONES, P. (1989) The Parental Bonding Instrument (PBI): an epidemiological study in a general population sample. *Psychological Medicine, 19,* 1023–1034.

MAIN, M., GOLDWYN, R. (1990) Adult attachment rating and classification system. In M. Main (ed.), *A typology of human attachment organization assessed in discourse, drawings and interviews.* Cambridge University Press, New York, 121–160.

MURPHY, E., BREWIN, C. R., SILKA, L. (1997) The assessment of parenting using the Parental Bonding Instrument: two or three factors? *Psychological Medicine, 27,* 333–342.

PARIS, J., ZWEIG-FRANK, H., GUZDER, J. (1994) Psychological risk factors for borderline personality disorder in female patients. *Comprehensive Psychiatry, 35,* 301–305.

PARKER, G. (1983a) *Parental Overprotection: A Risk Factor in Psychosocial Development.* Grune and Stratton, New York

PARKER, G. (1983b). Parental 'affectionless control' as an antecedent to adult depression. *Archives of General Psychiatry, 40,* 956–960.

PARKER, G. (1993) Parental rearing style: Examining for links with personality vulnerability factors for depression. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 28,* 97–100.

PARKER, G. (1994) Parental bonding and depressive disorders. In Sperling, M. B., Berman, W. M. (eds) *Attachment in adults: clinical and developmental perspectives.* Guilford Press, New York, 299–312.

PARKER, G., TUPLING, H., BROWN, L. B. (1979) A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52,* 1–10.

PATRICK, M., HOBSON, R. P., CASTLE, D., HOWARD, R., MAUGHAN, B. (1994) Personality disorder and the mental representation of early social experience. *Development and Psychopathology, 6,* 375–388.

PEDERSEN, W. (1994) Parental relations, mental health, and delinquency in adolescents. *Adolescence, 29,* 975–990.

PERRIS, C., JACOBSSON, L., LINDSTROM, H., VON KNORRING, L., PERRIS, H. (1980) Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 61,* 265–274.

RASKIN, A., BOOTHE, H. H., REATIG, N. A., SCHLUDERBRANDT, J. G. (1971) Factor analyses of normal and depressed patients' memories of parental behaviour. *Psychological Reports, 29,* 871–879.

ROE, A., SIEGELMAN, M. (1963) A parent-child relations questionnaire. *Child Development, 34,* 355–369.

ROWE, D. C. (1994) *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior,* Guilford, New York

SATO, T., SAKADO, K., UEHARA, T., NISHIOKA, K., KASAHARA, Y. (1997) Perceived parental styles in a Japanese sample of depressive disorders: A replication outside Western culture. *British Journal of Psychiatry, 170,* 173–175.

SCHAEFER, E. S. (1959) A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59,* 226–235.

SCHAEFER, E. S. (1965) A configurational analysis of children's reports of parental behaviour. *Journal of Consulting Psychology, 6,* 552–557.

SCHAEFER, E. S., BELL, R. Q. (1958) Development of a parental attitude research instrument. *Child Development, 29,* 339–361.

SEARS, R. R., MACCOBY, E. E., LEVIN, H. (1957) *Patterns of child rearing.* Evanston, Row Peterson

TORGERSEN, S., ALNAES, R. (1992) Differential perception of parental bonding in schizotypal and borderline personality disorder patients. *Comprehensive Psychiatry, 33,* 34–38.

TRUANT, G. S., DONALDSON, L. A., HERSCOVITCH, J., LOHRENZ, J. G. (1987) Parental representations in two Canadian groups. *Psychological Reports, 61,* 1003–1008.

PERCEIVED PARENTAL STYLES: THE HUNGARIAN VERSION OF THE PARENTAL BONDING INSTRUMENT (PBI)

TÓTH, ILDIKÓ–GERVAI, JUDIT

The Parental Bonding Instrument (PBI), a self-report measure of perceived parenting has been adapted for the purposes of our prospective study of parent-child relationships. After translating the 25-item questionnaire, data regarding both parents were collected from groups of secondary school students (101 females and 78 males, aged 15–19 years) and college students (62 females and 70 males, aged 19–29 years).

A principal component analysis of the responses was carried out to investigate the factorial structure of the Hungarian version. The analysis yielded a three-factor solution accounting for 54% of the original variance. The first factor *accounted for 31% and had high loadings from all 12 items labelled as 'Care' in the original publication of the PBI. The second and the third factors accounting for 17% and 6% of the total variance respectively, were sub-factors of the original PBI 'Overprotection' scale. We suggest to label the* second factor *as 'Overprotection' because of high loadings from items reflecting parental domination and the respondent's feeling of treated as a child These included all 7 items that had positive loadings on the original PBI 'Overprotection' factor. The remaining 6 items (labelled as 'Encouragement of autonomy and independence' items) which had moderately high negative loadings on the original PBI 'Overprotection' factor loaded positively on our* third factor *which we therefore suggest to label as 'Restrictive control'.*

Cronbach-alphas and test-retest reliability measured two weeks apart were high for all three scales. When mothers' and fathers' respective scores were intercorrelated, weak relations were found between the 'Care' and the other two scales, whilst the 'Overprotection' and 'Restrictive control' scales were moderately correlated. The sample means were close to those published elsewhere indicating replicability and validity of the PBI across cultures.

The validation sample consisted of 25 adolescents taken into institutional care between ages 14–18 years. As expected, H-PBI scores strongly deviated from the means of the normative sample. Both parents were perceived as less caring, more overprotective and more controlling than parents in the normative sample. Compared to 15–23% in the normative sample, 41–55% of the institutionalised adolescents rated their parents beyond the cut-off values on any one scale, and nearly 25% rated them beyond the cut-off values on 5 out of the 6 parental scales. Thus, some of these youngsters perceived very low care and very high control from both parents. These results further confirm the validity of the Hungarian version of the PBI.

Key words: *Parental Bonding Instrument, parent–child relationship, parenting style, parental behaviour*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 4. 567–589.

KÉT CSOPORT ÖSSZEHASONLÍTÁSA NEMPARAMÉTERES STATISZTIKAI ELJÁRÁSOK SEGÍTSÉGÉVEL *

VARGHA ANDRÁS

ELTE, BTK, Általános Pszichológiai Tanszék
E-mail: vargha@izabell.elte.hu

Két populáció (például férfiak és nők vagy egészségesek és betegek) összehasonlítására kvantitatív függő változók esetén leggyakrabban olyan paraméteres eljárásokat használnak, amelyek az átlagok és szórások segítségével becsülik a két populáció közti eltérés mértékét, illetve tesztelik az elméleti átlagok egyenlőségének nullhipotézisét. Ezen eljárások (legismertebb közülük a kétmintás t-próba) alkalmazási feltételei azonban igen gyakran nem teljesülnek. A jelen tanulmány egy olyan új mérőszámot vezet be, a valószínűségi fölény A betűvel jelölt mutatóját, mely alkalmazható bármely legalább ordinális skálájú változó esetén a két populáció közötti különbség mérésére.

Az A mutató értelmezése meglehetősen egyszerű, jelentése köznapi szavakkal is megfogalmazható, s becslése igen könnyű. A tanulmány az A mutató becslése mellett kitér az A-val kapcsolatos legfontosabb hipotézis (a két populáció sztochasztikus egyenlősége) vizsgálatának módjára is. Erre a szóráshomogenitás feltételének teljesülése esetén érvényesen alkalmazható a jól ismert Mann–Whitney-próba, de a tanulmány három olyan nemparaméteres statisztikai eljárást is ismertet, amelyek e feltétel teljesülése nélkül is alkalmasnak látszanak a sztochasztikus egyenlőség tesztelésére. A tanulmány az összetartozó minták segítségével végzett összehasonlításokról sem feledkezik meg.

Kulcsszavak: *hatásmérték, sztochasztikus egyenlőség, valószínűségi fölény mutatója, sztochasztikus különbség, Mann–Whitney-próba, Fligner–Policello-próba, FPW-próba*

* A tanulmány megírásához nagy segítséget nyújtott a szerző 1997-ben elnyert Széchenyi Professzori Ösztöndíja, a T 018353 számú OTKA pályázat, valamint a Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation 584/1998 számú pályázata. A szerző ezúton köszöni meg egyik lektorának alapos, több pontatlanságra is fényt derítő munkáját.

BEVEZETÉS

A különféle pszichológiai vizsgálatok és kutatások során gyakran merül fel két csoport összehasonlításának igénye valamilyen mérhető jellemző tekintetében. Illusztrációként álljanak itt az alábbi példák.

(1) Neurotikusok és pszichopaták intelligenciájának összehasonlítása a MAWI-IQ alapján.

(2) Alsó- és felsőfokú végzettségű személyek összehasonlítása a Rorschach-tesztben adott feleletszám (Ro-FSZ) tekintetében.

(3) Újszülött fiúk és lányok testhosszának összehasonlítása.

Az ilyen jellegű vizsgálatokban két kérdés megválaszolása tűnik igen fontosnak.

1. Milyen mértékű különbség van a vizsgált változó tekintetében a két csoport, illetve az általuk képviselt két populáció között?
2. A vizsgált változó szempontjából a két populáció ugyanolyannak tekinthető-e?

Az első kérdésben megfogalmazott problémára az esetek nagy többségében a következő megoldást szokták alkalmazni, ha a függő változó kvantitatív. Jelöljük a függő változót mondjuk X-szel, a két összehasonlítandó populáció legyen Pop1 és Pop2, s jelölje μ_1 és μ_2, illetve σ_1 és σ_2 a két populáció átlagát (várható értékét), illetve szórását. A két populáció X-szintje közti különbséget mérhetjük például a μ_1-μ_2 különbséggel. Ha mondjuk X = Ro-FSZ és Pop1 a felső, Pop2 pedig az alsófokú végzettségű, mentálisan egészséges felnőtt személyek populációja, akkor közelítőleg $\mu_1 = 39{,}4$ és $\mu_2 = 23{,}8$ (vö. VARGHA, 1989, 18), amiből

$$\mu_1 - \mu_2 \approx 39{,}4 - 23{,}8 = 15{,}6.$$

Ez azt mutatja, hogy mentálisan egészséges felnőtt személyeknél a felsőfokú végzettségűek átlagosan 15–16-tal több választ adnak a Rorschach-tesztben, mint az alsófokú végzettségűek.

Egy másik példa. Egy longitudinális OSGYI-KSH vizsgálatban[1] a fejkerület nagysága 2099 tízéves fiúnál 52,8 cm, 1920 tízéves lánynál pedig 51,9 cm volt. Ennek alapján a tízéves fiúk és a tízéves lányok populációja közti különbség a fejkerület tekintetében jellemezhető ezzel az 52,8 – 51,9 = 0,9 cm-es különbséggel.

Ha különböző változók mentén mért különbségeket (például a fenti 15,6-es Ro-FSZ különbséget és a 0,9 cm-es fejkerület különbséget) közös skálán is össze szeretnénk vetni, hogy eldönthessük: melyik tekinthető nagyobbnak, melyik kisebbnek, akkor ezeket a differenciákat valamiképpen standardizálni kell. Az ilyen standardizált eltérések közül legismertebb a COHEN (1977, 20) nevéhez fűződő

[1] Terhesek és csecsemők egészségügyi és demográfiai vizsgálata. Témafelelős: Dr. Ágfalvi Rózsa (OCSGYI) és Dr. Joubert Kálmán (KSH). A közölt adatok személyes közlésből származnak, melyekért ezúton mondok köszönetet.

$$\Delta = (\mu_1 - \mu_2)/\sigma \qquad (1)$$

mutató, melynek alkalmazásához fel kell tételezni, hogy az X változó szórása ugyanakkora a két populációban ($\sigma_1 = \sigma_2$). Különböző szórások esetén többféle megoldás létezik. Például σ helyett vehető σ_e, a két szórás négyzetes átlaga (a varianciák számtani közepének gyöke; vö. például WILCOX, 1996, 155–159).

Az (1) formulával definiált Δ mérőszámot hatásmértéknek (effect size measure) is szokták nevezni, azon meggondolásból, hogy a pszichológiai kísérletekben igen gyakori kísérleti versus kontroll csoport összehasonlítás során a kiszámított Δ érték a kísérleti hatás mértékeként értelmezhető. Δ-val kapcsolatban megemlítendő még, hogy COHEN (1977, 26) nyomán a Δ hatást kicsi (csekély), közepes (mérsékelt), illetve igen nagy (jelentős) mértékűnek szokták tekinteni, ha Δ értéke 0,2, 0,5, illetve 0,8 vagy annál nagyobb.

Például a fenti Ro-FSZ változó esetén közelítőleg $\sigma_1 = 18{,}0$, $\sigma_2 = 13{,}5$, amiből az adódik, hogy közelítőleg

$$(\sigma_e)^2 = (18{,}0^2 + 13{,}5^2)/2 = 253{,}1, \text{ illetve } \sigma_e = 15{,}9$$

és

$$\Delta = (39{,}4 - 23{,}8)/15{,}9 = 0{,}98.$$

Ez a Cohen-féle konvenció szerint igen nagy eltérésnek tekinthető az alsó- és felsőfokú végzettségűek között (a felsőfokú végzettségűek javára). Hasonlóan a fentebb említett fejkörfogat változó esetében közelítőleg $\sigma_1 = 1{,}4$ cm, $\sigma_2 = 1{,}3$ cm, így ekkor közelítőleg

$$(\sigma_e)^2 = (1{,}4^2 + 1{,}3^2)/2 = 1{,}825, \text{ illetve } \sigma_e = 1{,}35$$

és

$$\Delta = (52{,}8 - 51{,}9)/1{,}35 = 0{,}67.$$

Ez a Cohen-féle konvenció szerint jó–közepes mértékű eltérésnek tekinthető a tízéves fiúk és lányok populációja között (a fiúk javára).

A második kérdéssel kapcsolatban leggyakrabban a várható értékek (elméleti átlagok) egyenlőségét állító

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

nullhipotézist szokták megvizsgálni a kétmintás t-, illetve a Welch-féle d-próba segítségével (vö. HAJTMAN, 1968, 159, 166). Az (1) formulából nyilvánvaló, hogy a fenti H_0 hipotézis egyenértékű azzal, hogy a Pop1 és Pop2 populáció eltérését mérő Cohen-féle mutatóra $\Delta = 0$ teljesül.

Az eddigiekben ismertetett módszerek alkalmazásának feltétele, hogy

(1) az X változó legyen kvantitatív, azaz legalább intervallum skálájú (vö. VARGHA, 1983, 14–18);

(2) az X változó várható értéke a Pop1 és a Pop2 populációban legyen jól értelmezhető, jellegzetes mennyiség (ez leginkább az egycsúcsú, szimmetrikus eloszlások esetén teljesül, mint amilyen a normális eloszlás).

A jelen tanulmány a fentebb összefoglalt paraméteres statisztikai módszerek alternatívájaként olyan eljárásokat ismertet, amelyek nem támasztanak olyan szigorú feltételeket az X változó eloszlásával kapcsolatban, mint paraméteres megfelelőik, s ráadásul egy olyan alapfogalomra épít, amely a statisztikában kevésbé járatosak számára is könnyen érthető. Ez az alapfogalom a valószínűségi fölény mutatója, melynek értéke 0 és 1 között változhat. E skálán az A = 1 érték Pop1 teljes fölényét jelzi Pop2-vel szemben, A = 0 pedig Pop2 teljes fölényét Pop1-gyel szemben. A = 0,5 esetén azt mondjuk, hogy a két populáció az X változó tekintetében sztochasztikusan egyenlő. Ez akkor fordul elő, ha a két populációból véletlenszerűen kiválasztva egy-egy értéket, az elsőből kiválasztott ugyanolyan valószínűséggel lesz nagyobb a másodikból kiválasztottnál, mint fordítva.

Az A mutató előzményeit, definícióját és értelmezésének módját tanulmányunk 1. pontja ismerteti. Az A mutató pontbecslésének módját a 2. pont írja le, az A = 0,5, vagyis a sztochasztikus egyenlőség hipotézisének vizsgálatára pedig a 3. pont mutat be több statisztikai eljárást. A 4. pont az A mutató intervallumbecslésének különböző módjait taglalja. Végül az 5. pont az A mutató általánosítását ismerteti arra az esetre vonatkozóan, amikor két összetartozó mintát akarunk összehasonlítani.

1. A VALÓSZÍNŰSÉGI FÖLÉNY MUTATÓJA

Legyen X olyan változó, amelyik rendelkezik az ordinalitás tulajdonságával, vagyis amelyre igaz az, hogy bármely két értéke nagyság szerint összehasonlítható. Ilyen például az IQ, az iskolai végzettség, a CPI személyiségteszt skálái, a katonai rangfokozat stb. Legyen Pop1 és Pop2 két olyan populáció (például férfiak és nők, egészségesek és betegek, kísérleti és kontroll személyek, 60 évesnél fiatalabbak és 60 évesnél idősebbek stb.), amelyet X szempontjából szeretnénk összehasonlítani. A fő kérdés tehát az, hogy általában hol nagyobbak az X-adatok: Pop1-ben, vagy Pop2-ben? A két populáció ilyetén összehasonlítására folytonos X változók esetén McGraw és Wong (1992) a következő egyszerű módszert javasolta. Nézzük meg, hogy egy Pop1-ből véletlenszerűen kiválasztott X-adat (legyen ez mondjuk X_1) milyen valószínűséggel lesz nagyobb egy Pop2-ből ugyancsak véletlenszerűen kiválasztott X-adatnál (legyen ez mondjuk X_2), vagyis határozzuk meg a

$$p_+ = P(X_1 > X_2) \tag{2}$$

valószínűséget. Ha Pop1-ben általában nagyobbak az X-adatok, mint Pop2-ben, akkor $X_1 > X_2$ gyakrabban fordul elő, mint $X_1 < X_2$, s így a folytonosság miatt fennálló

$$P(X_1 > X_2) + P(X_1 < X_2) = 1 \tag{3}$$

összefüggés miatt p_+ értéke 0,5-nél nagyobb lesz. Ellenkező esetben, amikor is a Pop2-beli X-adatok nagyobbak általában a Pop1-belieknél, p_+ értéke nyilván 0,5-nél kisebb lesz.

p_+ tehát folytonos eloszlású változók esetén tájékoztat a két összehasonlított populáció dominanciaviszonyáról: $p_+ > 0{,}5$ esetén Pop1 domináns Pop2-vel szemben, $p_+ < 0{,}5$ esetén Pop2 domináns Pop1-gyel szemben, $p_+ = 0{,}5$ esetén pedig a két populáció egyike sincs valószínűségi fölényben a másikkal szemben. Pop1 fölénye Pop2-vel szemben annál nagyobb, minél jobban megközelíti p_+ értéke az 1-et. Szélsőséges esetben, $p_+ = 1$ esetén pedig Pop1 annyira fölényben van Pop2-vel szemben, hogy bármely Pop1-beli X-adat nagyobb bármely Pop2-beli X-adatnál. Hasonlóan igaz $p_+ = 0$ esetén is, csak ekkor Pop1 és Pop2 szerepe felcserélődik.

Ezt a könnyen megérthető mértékét két populáció dominanciaviszonyának McGRAW és WONG (1992, 361) "Common Language Effect Size Statistics" (rövidítve CL) névvel illette, melyet magyarra leginkább „az átlagember számára is érthető hatásmérték" kifejezéssel fordíthatunk le.

A p_+ (azaz a CL) mutatónak van azonban egy nyilvánvaló gyengéje: értelmezhetősége feltétlenül megköveteli az X változó folytonosságát. Ha ugyanis X diszkrét eloszlású, akkor önmagában p_+ értékéből nem biztos, hogy eldönthető, hogy Pop1 és Pop2 közül melyik a domináns a másikkal szemben. Lássunk erre egy példát! Tételezzük fel, hogy p_+ értéke pontosan 0,3. Ha az X változó diszkrét eloszlású, akkor pozitív valószínűséggel előfordulhat, hogy a Pop1-ből és Pop2-ből véletlenszerűen kiválasztott X-adat egymással egyenlő lesz. Ha ennek a

$$p_e = P(X_1 = X_2) \tag{4}$$

valószínűségnek az értéke mondjuk 0,6, akkor a Pop2 populáció Pop1-gyel szembeni fölényét jelző

$$p_- = P(X_1 < X_2) \tag{5}$$

valószínűség értéke nyilván

$$p_- = 1 - (p_+ + p_e) = 1 - (0{,}3 + 0{,}6) = 0{,}1$$

lesz. Mivel p_+ (= 0,3) határozottan nagyobb, mint p_- (= 0,1), ez esetben Pop1 nyilván valószínűségi fölényben van (azaz domináns) Pop2-vel szemben, az X változó tekintetében. Ha azonban ugyanekkora p_+ érték mellett $p_e = 0{,}4$, akkor

$$p_- = 1 - (0{,}3 + 0{,}4) = 0{,}3,$$

ami Pop1 és Pop2 sztochasztikus egyenlőségét mutatja, ha pedig $p_e = 0{,}1$, akkor

$$p_- = 1 - (0{,}3 + 0{,}1) = 0{,}6,$$

ami viszont Pop2 fölényét jelzi Pop1-gyel szemben. Röviden: ha X diszkrét eloszlású, akkor p_+ önmagában nem elegendő annak eldöntéséhez, hogy Pop1 és Pop2 közül melyik van valószínűségi fölényben a másikkal szemben. Mivel pedig a pszichológiában és általában a társadalomtudományokban az empirikus változók igen nagy része diszkrét (lásd például MICCERI, 1989), szükségesnek látszik a p_+ mutató olyan általánosítása, amely diszkrét esetben is egyértelműen jelzi a két összevetendő populáció dominanciaviszonyát. Erre az általánosításra a javaslatom

a következő. Képzeljük el, hogy az X változó alapvetően folytonos, csak a mérési módszerünk miatt válik diszkrétté (például akkor, amikor a testsúlyt kilogrammra kerekítve mérjük, illetve adjuk meg). Ilyen esetben az X_1 és X_2 érték egyenlőségének p_e valószínűsége a mérés pontatlanságából kifolyólag lesz 0-nál nagyobb. Ha feltételezzük, hogy ez az egyenlőség az esetek fele-fele részében valójában X_1, illetve X_2 fölényét fedi el (mérési pontatlanság, illetve kerekítés miatt), akkor arra a gondolatra jutunk, hogy p_e értékét fele részben a p_+, fele részben a p_- valószínűséghez számítva becslést kaphatunk Pop1 és Pop2 valódi dominanciaviszonyáról. Ezen gondolatmenet alapján az

$$A_{12} = P(X_1 > X_2) + P(X_1 = X_2)/2 = p_+ + 0{,}5p_e \qquad (6)$$

formulával értelmezett *valószínűségi fölény mutatója* alkalmasnak látszik a Pop1 és Pop2 populáció dominanciaviszonyának mérésére. Az A mutató két indexe a két populáció, Pop1 és Pop2 jelölésére szolgál (ugyanúgy, ahogy a korrelációs együttható esetében szokás jelölni a kapcsolatba hozott két változót), amelyeket el is lehet hagyni, ha ez nem okoz félreértést.

Folytonos esetben az A mutató $p_e = 0$ miatt a p_+ mutatóra egyszerűsödik, vagyis A p_+ egyszerű általánosításának tekinthető. A = 1 esetén nyilvánvalóan $p_+ = 1$ és $p_- = 0$, vagyis ekkor Pop1 teljes fölényben van Pop2-vel szemben, s ugyanez teljesül, csak Pop1 és Pop2 szerepének felcserélésével az A = 0 esetben. Az

$$A_{12} = 0{,}5 \qquad (7)$$

állapot nyilvánvalóan akkor és csakis akkor állhat fenn, ha $p_+ = p_-$, vagyis ha *a két populáció az X változó tekintetében sztochasztikusan egyenlő*. Az is egyszerűen belátható, hogy $A_{12} > 0{,}5$ egyenértékű a $p_+ > p_-$ viszony fennállásával. Ilyen esetben azt mondjuk, hogy *a Pop1 populáció valószínűségi fölényben van Pop2-vel szemben*, vagy más megfogalmazásban: *Pop1 sztochasztikusan nagyobb, mint Pop2*. Hasonlóképpen $A_{12} < 0{,}5$ egyenértékű a $p_+ < p_-$ viszony fennállásával, amikor is a Pop2 populáció van valószínűségi fölényben a Pop1-gyel szemben, azaz *Pop1 sztochasztikusan kisebb, mint Pop2*.

Például a cikkünk elején említett Rorschach-vizsgálatban (VARGHA, 1989), ahol a felsőfokú (N = 118) és az alsófokú (N = 103) végzettségűeket hasonlítottuk össze, rendelkezésre álltak azok az adatok, amelyekből becslést lehetett kapni a p_+, p_- és p_e elméleti valószínűségekre (ennek technikai részleteiről a cikk következő, 2. pontja tájékoztat majd részletesen). Például a vizsgált személy Rorschach-jegyzőkönyvében előforduló Ruha tartalom gyakorisága esetében azt kaptuk, hogy közelítőleg

$$p_+ = 0{,}597,\ p_- = 0{,}135 \text{ és } p_e = 0{,}268,$$

amiből A értékére az adódik, hogy

$$A_{12}(\text{Ruha}) = 0{,}597 + 0{,}268/2 = 0{,}597 + 0{,}134 = 0{,}731.$$

Hasonlóképpen a Rorschach-jegyzőkönyvben előforduló Versagen különleges reakció (érvényes válasz hiánya valamely Rorschach-táblán) gyakorisága esetében azt kaptuk, hogy közelítőleg

$$p_+ = 0{,}110,\ p_- = 0{,}300 \text{ és } p_e = 0{,}590,$$

amiből ez esetben az adódik, hogy

$$A_{12}(\text{Versagen}) = 0{,}110 + 0{,}590/2 = 0{,}110 + 0{,}295 = 0{,}405.$$

A Ruha tartalom előfordulási gyakoriságát illetően tehát a felsőfokú végzettségűek határozott fölényben vannak az alsófokúakkal szemben ($A_{12} = 0{,}731 > 0{,}5$), a Versagen válaszok száma viszont általában az utóbbiak által képviselt populációban nagyobb ($A_{12} = 0{,}405 < 0{,}5$).

Az A mutató a két összevetendő populációt tekintve nem szimmetrikus, hiszen az első fölényét jelzi a másodikkal szemben. Egyszerűen belátható, hogy ha a két populáció sorrendjét felcseréljük, akkor az A mutató értéke a következőképpen változik meg:

$$A_{21} = 1 - A_{12}. \tag{8}$$

Például a fenti Ruha változó esetében

$$A_{21} = 1 - 0{,}731 = 0{,}269,$$

ami 0,5-nél kisebb volta miatt az alsófokú végzettségűek hátrányát mutatja a felsőfokú végzettségűekkel szemben.

Néhány további összefüggés az A mutatóval kapcsolatban

(1) Az, hogy Pop1 és Pop2 közül általában hol nagyobbak az X-adatok, p_+ és p_- viszonyán múlik. Ha $p_+ > p_-$, akkor az X-adatok többnyire Pop1-ben nagyobbak, ha pedig $p_+ < p_-$, akkor az X-adatok többnyire Pop2-ben nagyobbak. Emiatt a

$$\delta = p_+ - p_- \tag{9}$$

mutató előjele a két populáció nagyságrendi viszonyát, abszolút értéke pedig a két populáció közti különbség mértékét jelzi. Ez a mérőszám, Pop1 és Pop2 ún. *sztochasztikus különbsége* (vagy *sztochasztikus differenciája*), nem új a statisztikai irodalomban (lásd például CLIFF, 1993).

A és δ igen szoros kapcsolatban van egymással. Ha A = 0 (amikor is Pop2 teljes fölényben van Pop1-gyel szemben), akkor $\delta = -1$. Ha A = 0,5 (amikor is Pop1 és Pop2 sztochasztikusan egyenlő), akkor $\delta = 0$. Ha pedig A = 1 (amikor is Pop1 van teljes fölényben Pop2-vel szemben), akkor $\delta = 1$. Ezenfelül még az is igazolható

(éspedig igen könnyen), hogy A és δ egymásnak egyszerű lineáris transzformáltjai, ugyanis

$$(\delta_{12}+1)/2 = (p_+-p_-+1)/2 = [p_+ - (1-p_+-p_e)+1]/2 = (2p_+ + p_e)/2 = p_+ + 0{,}5p_e = A_{12},$$

azaz

$$A_{12} = (\delta_{12}+1)/2, \tag{10}$$

amiből egyszerűen kifejezhető a fordított irányú összefüggés is:

$$\delta_{12} = 2A_{12} - 1. \tag{11}$$

Az A és a δ mutató tehát csak egy skálatranszformációban különbözik egymástól. Hogy adott esetben melyiket érdemes közülük használni, az a szakmai kérdés megfogalmazásától függhet. Ha a kérdést úgy tesszük fel, hogy Pop1 milyen mértékű fölényben van Pop2-vel szemben, az A mutató a maga 0-tól 1-ig terjedő skálájával egy százalékos arányra emlékeztető értéket szolgáltat (0 = 0%, 0,5 = 50%, 1 = 100%). Ha viszont a hangsúly a két populáció közötti különbségen van, akkor a δ mutató értelmezése tűnhet adekvátabbnak, mely a [–1, 1] intervallumon méri Pop1 és Pop2 sztochasztikus különbségét. Például a már többször említett Ruha tartalom gyakorisága esetében

$$\delta = p_+ - p_- \approx 0{,}597 - 0{,}135 = 0{,}462,$$

ami a felsőfokú végzettségűek tetemes fölényét jelzi az alsófokú végzettségűekkel szemben, s ez összhangban van a fentebb már kiszámított A-értékkel ($A_{12} = 0{,}731$).

(2) A Cohen-féle Δ hatásmértékkel kapcsolatosan a cikkünk elején ismertetett 0,2, 0,5, 0,8 szintek jól használhatók annak megítéléséhez, hogy egy konkrét Δ érték kicsi, közepes vagy nagy értéknek tekinthető-e. Hasonló eligazító szinteket az A és a δ mutató esetében a következőképpen lehet meghatározni. Tételezzük fel ideiglenesen, hogy X normális eloszlású és ugyanakkora szórású a két összevetendő populációban. E feltételek mellett kiszámítható (lásd például McGraw és Wong, 1992), hogy a Δ = 0,2, 0,5, 0,8 értékeknek rendre milyen A és δ értékek felelnek meg. Az eredményeket az 1. táblázatban foglaltuk össze. Ennek alapján megállapítható például, hogy a Rorschach-tesztbeli Versagen válasz gyakorisága esetében (ahol is $A_{12} = 0{,}405$, ezért $A_{21} = 1 - 0{,}405 = 0{,}595$) az alsófokú végzettségűek enyhe fölényben vannak a felsőfokú végzettségűekkel szemben, a Ruha tartalom esetében viszont (ahol is $A_{12} = 0{,}731$) a felsőfokú végzettségűek vannak igen erős fölényben az alsófokú végzettségűekkel szemben.

1. táblázat. Útmutató A és δ értelmezéséhez: egymásnak megfelelő értékek normális eloszlás esetén

	Hatás nagysága		
Mutató	Kicsi	Közepes	Nagy
$\Delta = (\mu_1 - \mu_2)/\sigma$:	0,2	0,5	0,8
$A_{12} = p_+ + 0{,}5p_e$:	0,56	0,64	0,71
$\delta_{12} = p_+ - p_-$:	0,11	0,28	0,43

Megjegyzés: Az A_{12} és δ_{12} értékek két tizedes jegyre vannak kerekítve.

2. táblázat. Fiúk és lányok közötti különbség mértéke – három tizedes jegyre kerekítve – a Cohen-féle Δ, a valószínűségi fölény A_{12} mutatója és a δ sztochasztikus különbség tekintetében néhány antropometriai változó esetében (Pop1 = fiúk populációja, Pop2 = lányok populációja)

Változó	$\Delta = (\mu_1 - \mu_2)/\sigma_e$	$A_{12} = p_+ + 0{,}5p_e$	$\delta = p_+ - p_-$
Testsúly születéskor	0,303	0,589	0,179
Testsúly tízéves korban	0,109	0,528	0,055
Testhossz születéskor	0,344	0,605	0,209
Testmagasság tízéves korban	0,043	0,509	0,019
Fejkerület születéskor	0,389	0,613	0,226
Fejkerület tízéves korban	0,640	0,674	0,349

A Δ, A és δ mutató összehasonlítása céljából néhány antropometriai változóra kiszámítottuk mindhárom mutató értékét (lásd 2. táblázat). Itt Pop1 a fiúk, Pop2 pedig a lányok populációja, s az adatok a fentebb már hivatkozott gyermekegészségügyi longitudinális vizsgálatból származnak, melyben 2099 fiút és 1920 lányt tudtak születéskor és tízéves korban megmérni különböző antropometriai és szociológiai attribútum tekintetében.

2. A VALÓSZÍNŰSÉGI FÖLÉNY *A* MUTATÓJÁNAK PONTBECSLÉSE

Tételezzük fel, hogy egy legalább ordinális skálájú változó segítségével szeretnénk összehasonlítani két populációt, Pop1-et és Pop2-t. Jelöljük ezt a változót Pop1-ben X, Pop2-ben pedig Y betűvel. Ekkor Pop1 valószínűségi fölényét Pop2-vel szemben az

$$A_{12} = P(X > Y) + 0{,}5P(X = Y) \tag{12}$$

mutató segítségével mérhetjük (vö. a (6) formulával). Legyen most $X_1, X_2, \ldots, X_m$ egy Pop1-ből véletlenszerűen kiválasztott m elemű X-minta, $Y_1, Y_2, \ldots, Y_n$ pedig egy Pop2-ből véletlenszerűen kiválasztott n elemű Y-minta. Mivel az $X_1, X_2, \ldots, X_m, Y_1, Y_2, \ldots, Y_n$ megfigyelések mind függetlenek egymástól, A_{12} a következőképpen becsülhető:

$$\hat{A}_{12} = \#(X_i > Y_j)/nm + 0{,}5\#(X_i = Y_j)/nm. \quad (13)$$

Itt $\#(X_i > Y_j)$ mindazon (X_i, Y_j) párok számát jelöli, amelyekre nézve $X_i > Y_j$, $\#(X_i = Y_j)$ pedig mindazon (X_i, Y_j) párok számát jelöli, amelyekre nézve $X_i = Y_j$ (itt $i = 1, \ldots, m$ és $j = 1, \ldots, n$). Az események relatív gyakorisága és valószínűsége közti jól ismert összefüggés alapján a (13) formulával definiált $\hat{A}$ mennyiség a (12) formulával felírt A mutató torzítatlan pontbecslése lesz.

A (13) formula segítségével $\hat{A}$ már különösebb nehézség nélkül kiszámítható. Még egyszerűbb azonban a dolgunk, ha az eredeti adatok helyett a rangszámaikat képezzük (ugyanúgy, mint a Mann–Whitney-próbában), és figyelembe vesszük, hogy az X-minta rangszámainak összege felírható a következő módon:

$$R_1 = m(m+1)/2 + \#(X_i > Y_j) + 0{,}5\#(X_i = Y_j) \quad (14)$$

(lásd például MARITZ, 1995, 91). Ekkor ugyanis (13) és (14) figyelembevételével a következő egyszerű formulát kapjuk $\hat{A}$-ra:

$$\hat{A}_{12} = (R_1/m - (m + 1)/2)/n. \quad (15)$$

Mivel a Mann–Whitney-próba (vö. HAJTMAN, 1968, 348) számos közismert statisztikai programcsomagban (BMDP, SPSS, SAS, MiniStat stb.) fellelhető, amelyek eredménylistája az R_1, R_2 rangszámösszegeket is feltünteti, $\hat{A}$ kiszámítása a (15) formula alapján csak néhány elemi műveletet igényel.

A MCGRAW és WONG (1992) által a CL mutatóra ismertetett pontbecsléssel szemben a most leírt módszer a vizsgált függő változó eloszlására az ordinalitáson kívül nem tesz semmilyen korlátozást (sem a normalitást, sem a folytonosságot), nem követeli meg az elméleti szórások egyenlőségét és mindig torzítatlan.

Példa

Tételezzük fel, hogy P és Q populációból egymástól függetlenül kiválasztottunk rendre egy $m = 15$ és egy $n = 20$ elemű véletlen mintát. Tegyük fel továbbá, hogy a két minta adatait együtt rangsorolva (ugyanúgy, mint a Mann-Whitney-próbában) a P-minta rangszámainak összege: $R_1 = 330$. Ebben az esetben a (15) formula alapján a következő pontbecslést nyerjük a valószínűségi fölény A mutatójára:

$$\hat{A}_{PQ} = (330/15 - 16/2)/20 = (22-8)/20 = 0{,}7.$$

A (11) formula alapján egyben a δ mutatóra is kapunk egy pontbecslést:

$$\delta_{PQ} = p_+ - p_- \approx 2(0{,}7) - 1 = 0{,}4.$$

Ez azt jelenti, hogy ha véletlenszerűen kiválasztunk a P populációból egy X, a Q-ból pedig egy Y adatot, akkor az $X > Y$ esemény bekövetkezésének valószínűsége

kb. 0,4-del (azaz 40 százalékponttal) nagyobb lesz, mint az X < Y eseményé. Az 1. táblázat alapján pedig azt állapíthatjuk meg, hogy $\hat{A}_{PQ}$ jelen értéke a P populáció erős fölényét jelzi a Q populációval szemben.

3. A SZTOCHASZTIKUS EGYENLŐSÉG HIPOTÉZISÉNEK VIZSGÁLATA

Az A mutató definiálásakor az X függő változóra vonatkozóan mindössze egy kikötés szerepelt. Nevezetesen az, hogy X legyen legalább ordinális skálájú, mert ez biztosítja, hogy az X-értékek nagyság szerint összehasonlíthatók, illetve hogy a p_+, p_- és p_e elméleti valószínűségek értelmes mutatók. Emiatt arra gondolhatunk, hogy a sztochasztikus egyenlőség vizsgálatára alkalmas próbákat a rangsorolásos eljárások között érdemes keresni. Ha a Pop1 és Pop2 populációból egy-egy véletlen és egymástól függetlenül kiválasztott minta áll rendelkezésre, akkor a két független minta összehasonlítására alkalmas Mann–Whitney-próba juthat először is eszünkbe (lásd például HAJTMAN, 1968, 348), amelyet szoktak Wilcoxon-próbának (például VINCZE, 1968, 155) vagy Mann–Whitney–Wilcoxon-próbának (például WILCOX, 1996, 365) is nevezni, ugyanis ezt az eljárást két különböző, de egymással matematikailag egyenértékű formában WILCOXON (1945), illetve MANN és WHITNEY (1947) dolgozta ki, közel egyidőben. A továbbiakban ezt a rangsorolásos eljárást Mann–Whitney–Wilcoxon-próbának, röviden MWW-próbának nevezzük.

Az MWW-próba legáltalánosabb formájában azt a nullhipotézist teszteli, hogy az X változók eloszlása a Pop1 és a Pop2 populációban megegyezik (MANN, WHITNEY, 1947; NOETHER, 1967, 31; VINCZE, 1968, 155; GIBBONS, CHAKRABORTI, 1992, 221; WILCOX, 1996, 365). Ha az eloszlások azonossága teljesül, akkor szükségképpen $p_+ = p_-$, ami miatt a sztochasztikus egyenlőség is fennáll. Ha tehát a sztochasztikus egyenlőség nem teljesül, akkor X eloszlása a Pop1 és Pop2 populációban mindenképpen különböző lesz, vagyis nem teljesül az MWW-próba nullhipotézise, ami miatt ez a próba első látásra alkalmasnak tűnik a sztochasztikus egyenlőség hipotézisének vizsgálatára.

Ha azonban jobban meggondoljuk a dolgot, ugyanezzel a logikával az MWW-próbának egyaránt alkalmasnak kellene lennie a várható értékek, a mediánok vagy akár az elméleti szórások különbözőségének kimutatására is. Az MWW-próba azonban nem egyformán érzékeny az eloszlások eltérésének különböző formáira. Matematikailag igazolható, hogy a két eloszlás azonosságát állító nullhipotézissel szembeni összes lehetséges alternatíva közül egyedül a $p_+ \neq p_-$ ellenhipotézis (vagyis a sztochasztikus egyenlőtlenség) fennállása esetén teljesül, hogy az MWW-próba szignifikáns voltának valószínűsége mindig tetszőleges pontossággal megközelítheti az 1-et, ha a két minta elemszáma elegendően nagy, bármely rögzített szignifikanciaszinten, bármilyen X változó esetén (lásd például NOETHER, 1967, 35–36). Statisztikai szakszóval ezt úgy szokták megfogalmazni, hogy az MWW-próba csupán a sztochasztikus egyenlőtlenségre nézve *konzisztens*, mert ez az egyetlen ellenhipotézis az eloszlások azonosságát állító nullhipotézissel szemben, amelyre nézve a próba ereje tetszőlegesen naggyá (vagyis a másodfajú hiba tet-

szőlegesen kicsivé) tehető, ha a mintaelemszámok tartanak a végtelenhez. Ez lehet az oka annak, hogy sokan az MWW-próbát a

$$H_0: p_+ = p_-,$$

vagyis a sztochasztikus egyenlőség nullhipotézisének ellenőrzésére használják (vö. VINCZE, 1968, 155). Az MWW-próba ilyetén használata azonban nem teljesen korrekt, ha azon a gondolatmeneten alapul, hogy egy statisztikai próba mindig érvényesen alkalmazható egy nullhipotézis ellenőrzésére, ha konzisztens az annak pontosan az ellentétét állító ellenhipotézisre nézve. Például a kétmintás t-próba igazolhatóan konzisztens a várható értékek különbözőségére, vagyis a $\mu_1 \neq \mu_2$ ellenhipotézisre nézve, mégsem lesz minden esetben érvényes eljárás. A kétmintás t-próba érvényességének feltétele ugyanis, hogy teljesülnie kell bizonyos mellékfeltételeknek (normalitás és szóráshomogenitás). A konzisztencia tehát szükséges, de nem elégséges feltétele egy statisztikai próba érvényességének. Így az MWW-próbával kapcsolatban is tisztázni szükséges, hogy milyen feltételek esetén lesz érvényes eljárás a sztochasztikus egyenlőség ellenőrzésére.

Egy általánosan elterjedt vélemény szerint az MWW-próba a kétmintás t-próba alternatívájaként használható két várható érték egyenlőségének az ellenőrzésére, s nagy előnye a t-próbával szemben, hogy nem követeli meg a normalitás és a szórásegyenlőség fennállását (lásd például SIEGEL, 1956, 126; HAJTMAN, 1968, 348; MOSTELLER, ROURKE, 1973, 55; RUNYON, HABER, 1991, 492). Mások (például RANDLES, WOLFE, 1979, 41; WILCOX, 1996, 369) szerint viszont az MWW-próba érvényességének feltétele, hogy az X függő változó eloszlása a Pop1 és a Pop2 populációban legyen ugyanolyan alakú (tehát azonos szórású, ferdeségű, csúcsosságú stb.).

A fentebbi fejtegetés alapján nyilvánvaló, hogy az MWW-próba nullhipotéziseként a sztochasztikus egyenlőségen kívül csak akkor jöhet szóba más nullhipotézis (mint például a várható értékek vagy a mediánok egyenlősége), ha az bizonyos mellékfeltételek (mint amilyen például az eloszlások szimmetrikus volta) következtében maga után vonja a sztochasztikus egyenlőség fennállását is.

A nemparaméteres statisztikai eljárások elméletével foglalkozó újabb megközelítések szigorú feltételek felállításával küszöbölik ki az MWW és más csoport-összehasonlító rangsorolásos próbák (például a Kruskal–Wallis-próba) nullhipotézisével, illetve alkalmazási feltételeivel kapcsolatos bizonytalanságot. Az általuk vizsgált ún. *additivitási* vagy *eltolási* modellben ugyanis azt feltételezik, hogy az X változó eloszlása egy esetleges szinteltolástól eltekintve potosan ugyanolyan a Pop1 és a Pop2 populációban (lásd például HÁJEK, 1969, 41; LEHMANN, 1975, 66; HETTMANSPERGER, 1984, 132–133; MARITZ, 1995, 79–80). Ezen erősen korlátozó modellben persze ha megegyezik a két eloszlás (ha a szintkülönbség, vagyis az eltolási paraméter nulla), akkor szükségképpen a várható értékek és a mediánok egyenlők, a sztochasztikus különbség nulla és a sztochasztikus egyenlőség fennáll. Ha viszont a két eloszlás különbözik (ha a szintkülönbség, vagyis az eltolási paraméter nullától különbözik), akkor szükségképpen különböznek a várható értékek és a

mediánok is, a sztochasztikus különbség nem nulla és a sztochasztikus egyenlőség nem áll fenn.

Az additív modellel kapcsolatban két jelentős kifogás fogalmazható meg. Az egyik az, hogy a modell alapfeltétele, vagyis az additivitás fennállásának előzetes ellenőrzése igen sok esetben statisztikailag lehetetlen. A társadalomtudományokban igen gyakran előforduló kis és közepes nagyságú minták alapján ugyanis nem tudjuk kellő megbízhatósággal bebizonyítani, hogy az eloszlások a várható értéktől eltekintve minden tekintetben ugyanolyanok (azonos szórásúak, ferdeségűek, csúcsosságúak stb.). A másik gond abból adódik, hogy empirikus tapasztalatok alapján ez a modell a pszichológiában és más viselkedéstudományokban igen gyakran bizonyosan nem teljesül (például a szórások gyakori különbözőségével kapcsolatban lásd WILCOX, 1987, 1988).

Az alábbiakban a sztochasztikus egyenlőséggel kapcsolatban bebizonyítunk egy olyan összefüggést, amelyből kiderül, hogy az MWW-próba az additivitási modellnél lényegesen enyhébb feltételek mellett is érvényesen alkalmazható a sztochasztikus egyenlőség nullhipotézisének ellenőrzésére.

A (15) azonosság mindkét oldalának várható értékét képezve kapjuk, hogy

$$A_{12} = [E(R_1/m) - (m + 1)/2]/n. \tag{16}$$

A (16) formulában $E(R_1/m)$ az m elemű 1. minta rangátlagának várható értéke, s mivel a mintákon belül a megfigyelések azonos eloszlásúak, ez a várható érték egyben megegyezik a mintabeli rangszámok közös várható értékével is. Ekkor az $A_{12} = 0{,}5$ egyenlőség nyilvánvalóan ekvivalens lesz az

$$E(R_1/m) = (n + m + 1)/2 \tag{17}$$

összefüggés fennállásával. Hasonlóképpen az $A_{21} = 0{,}5$ egyenlőség ekvivalens az

$$E(R_2/n) = (n + m + 1)/2. \tag{18}$$

összefüggés fennállásával. Mindezen (16), (17), (18) azonosságokból következik, hogy a sztochasztikus egyenlőség

$$H_0: A_{12} = A_{21} = 0{,}5 \tag{19}$$

nullhipotézise ekvivalens a következő nullhipotézis fennállásával:

$$H_0': E(R_1/m) = E(R_2/n). \tag{20}$$

Minthogy ez az utóbbi nullhipotézis azt állítja, hogy a két összehasonlítandó minta rangátlaga – s egyben maguk az egyes rangértékek is – azonos várható értékűek, arra a következtetésre jutunk, hogy a sztochasztikus egyenlőség nullhipotézise ellenőrizhető egy olyan kétmintás t-próbával, melyet a rangszámokon hajtunk

végre *(rang t-próba)*. Ismeretes azonban, hogy a t-próba érvényes alkalmazásának három feltétele van: (1) az összes megfigyelés egymástól való függetlensége (ez maga után vonja a két minta függetlenségét is), (2) a függő változó normalitása és (3) a szóráshomogenitás. Az első feltétel aszimptotikusan – vagyis a mintaelemszámok növelésével közelítőleg – teljesül, mert a rangszámokra csak egyetlen korlátozás érvényes: összegük egy állandó érték, $N(N+1)/2$ (itt $N = m+n$, az összelemszám). A normalitás ugyan igen sok pszichológiai változó esetében nem áll fenn (lásd például MICCERI, 1989), de a kétmintás t-próba meglehetősen robusztusnak tűnik a normalitás megsértésével szemben (vö. SCHEFFÉ, 1959, 345; TAN, 1982). A harmadik feltétel, a szóráshomogenitás gyakran nem teljesül az empirikus pszichológiai vizsgálatokban (lásd például WILCOX, 1987, 1988, 1996, 131), és ez érvénytelenné teheti a kétmintás t-próbát (WILCOX, 1996, 135) csakúgy, mint a fentebb javasolt, rangszámokon végzett változatát. Itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy az elméleti szórások különbözőségének hatása a kétmintás t-próba érvényességére erősen függ a két minta elemszáma közti különbség nagyságától és irányától is. Azonos nagyságú minták esetén, ha a minták nem túl kicsik, akkor a kétmintás t-próba elfogadhatóan robusztusnak tűnik a szóráshomogenitás kisebb mértékű megsértéseivel szemben (SCHEFFÉ, 1959, 353; WILCOX, 1996, 131). Minthogy a rangsorolás eredményeképpen a minták heterogenitása a legtöbb esetben csökken (a rangszámok csak 1 és N közé eső értékek lehetnek), a rang t-próba némileg jobban tűri a szórások különbözőségét, mint az eredeti adatokon végzett kétmintás t-próba.

Mindezen fejtegetések azért relevánsak az MWW-próba szempontjából, mert az MWW-próba nagy mintákra vonatkozó változata lényegében nem más, mint a rang t-próba (lásd például CONOVER, IMAN, 1981; ZIMMERMAN, ZUMBO, 1993a, 1993b; MCKEAN, VIDMAR, 1994). Végül is megállapíthatjuk, hogy az MWW-próba nagyobb minták esetén, ha az elméleti szórások nem különböznek drasztikus mértékben, akkor érvényesen alkalmazható a sztochasztikus egyenlőség ellenőrzésére. Ez a feltétel számottevően enyhébb, mint az additivitás szigorú és gyakorlatilag ellenőrizhetetlen követelménye.

A sztochasztikus egyenlőség ekvivalenciája az elméleti rangátlagok egyenlőségével (lásd (20) formula) még ennél is jelentősebb konklúzióra jogosít fel bennünket. Arra, hogy a szórások különbözősége valójában nem korlátozza a sztochasztikus egyenlőség nullhipotézisének vizsgálatát. A szórások esetleges különbözősége esetén ugyanis megbízhatóan alkalmazható a t-próba Welch-féle robusztus változata (VINCZE, 1968, 131; WILCOX, 1996, 133), mely a magyar pszichológiai módszertanban d-próba néven ismeretes (lásd HAJTMAN, 1968, 166), így a sztochasztikus egyenlőség ellenőrzésére a szórások egyenlőségének megkövetelése nélkül is jogosnak tűnik a Welch-féle t-próba végrehajtása a rangszámokon, az ún. *rang Welch-próba*. Néhány közelmúltban publikált szimulációs vizsgálat arra enged következtetni, hogy a rang Welch-próba valóban eleget tehet a fenti elméleti fejtegetésekből fakadó elvárásoknak (ZIMMERMAN, ZUMBO, 1992, 1993a).

A statisztikai irodalomban a rang Welch-próba mellett még két másik olyan eljárást találtam, amelyek robusztus alternatívái lehetnek az MWW-próbának a sztochasztikus egyenlőség ellenőrzésére.

(a) Két folytonos eloszlás mediánjának összehasonlítására FLIGNER és POLICELLO (1981) az MWW-próbának egy olyan módosítását publikálta (nevezzük ezt FP-próbának), mely nem támasztja követelményként az elméleti szórások egyenlőségét. Az FP-próba statisztikája a

$$Z_{FP} = d/s_d, \tag{21}$$

mennyiség, ahol a d számláló a $\delta = p_+ - p_-$ sztochasztikus különbség pontbecslése. Egy szimulációs vizsgálatban ZUMBO és COULOMBE (1997) azt az eredményt kapta, hogy a mediánok egyenlőségének vizsgálatakor az FP-próba érvényessége megszűnhet, ha az eloszlások szimmetrikusságának feltétele nem teljesül. FLIGNER és POLICELLO (1981, 164) azonban azt állítja, hogy ha a mediánok egyenlősége helyett a $P(X_1 > X_2) = 0{,}5$ összefüggést vizsgáljuk, ami a folytonosság miatt egyenértékű a sztochasztikus egyenlőséggel, az FP-próbában a szimmetrikus eloszlás korlátozó feltétele ejthető. WILCOX szintén úgy írja le az FP-próbát, mint az MWW-próba olyan módosított változatát, amelyik a szóráshomogenitás feltétele nélkül is alkalmas a H_0: $P(X_1 > X_2) = 0{,}5$ nullhipotézis vizsgálatára (1996, 369–371).

CLIFF (1993) szerint ugyanezen FP-próba alkalmas a sztochasztikus egyenlőséggel egyenértékű H_0: $\delta = 0$ hipotézis vizsgálatára anélkül, hogy megkövetelnénk az eloszlások alakjának vagy az elméleti szórásoknak az azonosságát. Megjegyzendő, hogy $\delta = 0$ a folytonosság megszorítása nélkül is ekvivalens a sztochasztikus egyenlőséggel (vö. a (7), (11) formulákkal).

(b) Cliff alternatív képletet javasolt a Z_{FP} mennyiségre. Véleménye szerint a σ_d elméleti szórást a fenti s_d helyett érdemesebb egy másik mennyiséggel becsülni (lásd CLIFF, 1993, (9) formula). Ezt a Cliff által módosított FP-próbát a továbbiakban FPC-próbának nevezzük.

Mind az FP-, mind az FPC-próba azon alapul, hogy tesztstatisztikájuk aszimptotikusan (a mintaelemszámok növelésével) standard normális eloszlást követ. Fligner és Policello azonban 3 és 12 közti elemszámokra egzakt kritikus értékeket is közöl (lásd FLIGNER és POLICELLO, 1981, 1. táblázat, illetve WILCOX, 1996, B Melléklet, 14. táblázat).

4. A VALÓSZÍNŰSÉGI FÖLÉNY *A* MUTATÓJÁNAK INTERVALLUMBECSLÉSE

A sztochasztikus egyenlőség ellenőrzésére a 2. pontban ismertetett három robusztus eljárás mindegyike alkalmas arra, hogy segítségével intervallumbecslést készítsünk az A_{12} mutatóra.

Mivel az FP- és az FPC-próba tesztstatisztikája egyaránt d/s_d alakú, ahol d a δ sztochasztikus különbség torzítatlan pontbecslése, s_d pedig e pontbecslés standard hibája, segítségükkel a következőképpen írható fel egy $(1-\alpha)$-szintű $C_{1-\alpha}$ konfidenciaintervallum δ-ra:

$$C_{1-\alpha} = (d \pm x_{krit} s_d), \tag{22}$$

ahol x_{krit} az α szignifikanciaszinthez tartozó kétoldalú kritikus érték. Kis minták esetén (ha m és n egyike sem nagyobb, mint 12), x_{krit} meghatározható FLIGNER és POLICELLO (1981) 1. táblázata, vagy WILCOX (1996) B Mellékletének 14. táblázata alapján. Más esetekben x_{krit} a standard normális eloszlás $(1 - \alpha/2)$ centilise.

Ha δ-ra már megszerkesztettünk egy $1 - \alpha$ szintű (c_1, c_2) konfidenciaintervallumot, akkor A-ra úgy kapunk ebből egy intervallumbecslést, hogy a c_1, c_2 intervallumhatárokra alkalmazzuk az $A_{12} = (\delta_{12} + 1)/2$ lineáris transzformációt (vö. (10)). Megjegyezzük, hogy ugyanezt a módszert javasolja WILCOX (1996, 371–372) is a p_+ mutatóra a folytonos esetben, amikor is $p_+ = A_{12}$.

A rang Welch-próba rW próbastatisztikája segítségével a következőképpen szerkeszthetünk konfidenciaintervallumot A-ra. Mivel rW a Welch-próba rangszámok segítségével kiszámított próbastatisztikája,

$$rW = (R_1/m - R_2/n)/D_{rW}, \tag{23}$$

ahol R_1 és R_2 az összehasonlítandó két minta rangszámösszege (ugyanaz, mint amit az MWW-próbában is meghatározunk), továbbá

$$D_{rW} = [(S_{R1})^2/m + (S_{R2})^2/n]^{1/2}, \tag{24}$$

ahol S_{R1} és S_{R2} a két minta rangszámszórása. Ekkor a (15) formula $\hat{A}_{12}$-re és $\hat{A}_{21}$-re való alkalmazásával kapjuk, hogy

$$R_1/m - R_2/n = n\hat{A}_{12} - m\hat{A}_{21} - (m - n)/2. \tag{25}$$

A (15) formulából egyszerűen megállapítható, hogy az $A_{21} = 1 - A_{12}$ azonosság (vö. (8)) a megfelelő pontbecslésekre is teljesül, vagyis

$$\hat{A}_{21} = 1 - \hat{A}_{12}. \tag{26}$$

Ennek alapján a rangátlagok (25) különbsége a következőképpen írható fel:

$$R_1/m - R_2/n = (n + m)\hat{A}_{12} - (m + n)/2 = N(\hat{A}_{12} - 0{,}5). \tag{27}$$

Emiatt rW is felírható a következő alakban:

$$rW = (\hat{A}_{12} - 0{,}5)/(D_{rW}/N). \tag{28}$$

Mivel rW egy megfelelő f_W szabadságfokú t-eloszlással közelíthető (e szabadságfok kiszámításának módját lásd például HAJTMAN, 1968, 167; VINCZE, 1968, 131; WILCOX, 1996, 133), A_{12}-re a következő $(1 - \alpha)$-szintű konfidenciaintervallum adódik:

$$(c_1, c_2) = (\hat{A}_{12} \pm t(f_W,\alpha)D_{rW}/N). \tag{29}$$

Itt $t(f_W,\alpha)$ az f_W szabadságfokú t-eloszlás kétoldalú táblázatában az α szignifikanciaszinthez tartozó kritikus érték, $\hat{A}_{12}$ pedig A_{12}-nek a (15) formula által meghatározható pontbecslése.

Példa

1981-ben az ELTE pszichológia szakára jelentkezők közül 94 fő vett részt egy ún. előzetes alkalmasságvizsgálaton, közöttük m = 16 férfi és n = 78 nő. E vizsgálaton részt vettek életkora (és szórása) a férfiak és a nők mintájában rendre 26,8 év (S = 6,5), illetve 21,7 év (S = 5,3) volt. Annak a nullhipotézisnek az ellenőrzésére, hogy a jelentkező férfiak és nők az életkor szempontjából sztochasztikusan egyenlők, elvégeztük a Mann–Whitney–Wilcoxon-próbát (R_1 = 1087, R_2 = 3378, Z = 3,34, p < 0,01 szign.). Mivel az esetlegesen különböző elméleti szórások a számottevően különböző elemszámok mellett kétségessé tehetik az MWW-próbát, végrehajtottuk a 2. pontban ismertetett három robusztus próbát is, s a következő eredményre jutottunk:

rang Welch-próba:	$rW = 3{,}995$ ($f_W = 25$, $p < 0{,}01$);
FP-próba:	$Z_{FP} = 0{,}524/0{,}1428 = 3{,}669$ ($p < 0{,}01$);
FPC-próba:	$Z_{FPC} = 0{,}524/0{,}1251 = 4{,}189$ ($p < 0{,}01$).

Mindezen erősen szignifikáns eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a férfi és a női jelentkezők az életkor szempontjából sztochasztikusan különböznek.

A két nem közti sztochasztikus különbség mértékének meghatározására a (15) formula felhasználásával kiszámítottuk az A_{12} mutató pontbecslését:

$$\hat{A}_{12} = (1087/16 - 17/2)/78 = 0{,}762.$$

Ez az érték a férfiak erős dominanciáját jelzi a nőkkel szemben az életkor tekintetében (vö. 1. táblázat).

A két minta rangszámainak szórását kiszámítva (ezek értéke 21,679, illetve 25,956 lett) a (24) formula alapján azt kapjuk, hogy

$$D_{rW} = (21{,}679^2/16 + 25{,}956^2/78)^{1/2} = 6{,}1653.$$

Mivel az $f_W = 25$ szabadságfokú t-eloszlás α=0,05 valószínűségi szinthez tartozó kétoldalú kritikus értéke 2,060, a rang Welch-próba felhasználásával a (29) formula alapján a következő 0,95-szintű konfidenciaintervallumot kapjuk A_{12}-re:

$$(c_1, c_2) = (0{,}762 \pm (2{,}06)(6{,}1653)/94) = (0{,}627, 0{,}897).$$

Az FP-próba számítási eredményeinek felhasználásával először δ-ra készítünk 0,95-szintű konfidenciaintervallumot:

$$C_{0,95} = (0{,}524 \pm (1{,}96)(0{,}1428)) = (0{,}244, 0{,}804),$$

s hasonlóan járunk el az FPC-próba esetében is:

$$C_{0,95} = (0{,}524 \pm (1{,}96)(0{,}1251)) = (0{,}279, 0{,}769)$$

(lásd a (22) formulát). Ha e két intervallum végpontjaira alkalmazzuk a (10) formulával felírt lineáris transzformációt, A_{12}-re is kapunk két 0,95-szintű konfidenciaintervallumot, melyeket összevethetünk a rang Welch-próba segítségével fentebb megszerkesztett konfidenciaintervallummal:

FP alapján: $(c_1, c_2) = ((0{,}244+1)/2, (0{,}804+1)/2) = (0{,}622, 0{,}902)$,
FPC alapján: $(c_1, c_2) = ((0{,}279+1)/2, (0{,}769+1)/2) = (0{,}640, 0{,}885)$.

5. A VALÓSZÍNŰSÉGI FÖLÉNY MUTATÓJÁNAK ÁLTALÁNOSÍTÁSA KÉT VÁLTOZÓ ÖSSZEHASONLÍTÁSÁRA

Tegyük fel, hogy vizsgálati személyeinket két változó segítségével jellemezzük és hogy vizsgálati kérdésünk arra vonatkozik, hogy a két változó közül általában melyiknek nagyobb az értéke. Például foglalkoztathat az a probléma, hogy paranoid szkizofrén betegeknél a verbális IQ, vagy a performációs IQ a nagyobb. Vagy vizsgálhatjuk azt, hogy megadott számú értelmes szó megtanulása teljes csöndben, vagy fehérzaj mellett igényel hosszabb időt. Hasonlóképpen összevethetjük például a reggeli és az esti testhőmérsékletet, pulzust, szisztolés vérnyomást stb.

Ha a két összevetendő változó (jelölje őket mondjuk X és Y) legalább ordinális skálájú, akkor a valószínűségi fölény mutatóját hasonló módon definiálhatjuk, mint két populáció egy változó segítségével történő összehasonlítása esetén. Ez esetben a (6), illetve (12) formulával analóg módon legyen

$$A_{XY} = P(X > Y) + 0{,}5P(X = Y). \tag{30}$$

Ha van egy n-elemű véletlen (X,Y)-mintánk, akkor A_{XY}-ra a következőképpen nyerhetünk egy egyszerű torzítatlan pontbecslést:

$$\hat{A}_{XY} = [\#(X > Y) + 0{,}5\#(X = Y)]/n. \tag{31}$$

E formulában $\#(X > Y)$, illetve $\#(X = Y)$ az adott mintában azon személyek (esetek, megfigyelési egységek) számát jelöli, amelyekre vonatkozóan az X változó nagyobb Y-nál, illetve amelyekre $X = Y$. Ha X és Y sztochasztikus egyenlőségét ez esetben is az $A_{XY} = 0{,}5$ egyenlőséggel definiáljuk, akkor könnyen igazolható, hogy ez a sztochasztikus egyenlőség ekvivalens a

$$P(X > Y) = P(X < Y) \tag{32}$$

egyenlőség fennállásával, folytonos X, Y változók esetén pedig a

$$\mathrm{Med}(X - Y) = 0 \tag{33}$$

összefüggés fennállásával is. Mindebből látható, hogy X és Y sztochasztikus egyenlőségének ellenőrzésére alkalmas az előjelpróba (vö. HAJTMAN, 1968, 379; VINCZE, 1968, 160; MARITZ, 1995, 24; WILCOX, 1996, 344).

Az A mutató intervallumbecsléséhez vegyük észre, hogy X és Y sztochasztikus különbsége, a

$$\delta_{XY} = P(X > Y) - P(X < Y) = p_+ - p_- \tag{34}$$

mutató (vö. (9)) két olyan valószínűség különbsége, melyet ugyanazon véletlen minta alapján szokás becsülni. A fenti jelölésekkel p_+ és p_- pontbecslése rendre $\#(X > Y)/n$, illetve $\#(X < Y)/n$. E két pontbecslést rendre b és c betűvel jelölve igazolható, hogy különbségük elméleti szórásnégyzete közelítőleg $(b+c)/n^2$ (vö. FLEISS, 1973, 73). Emiatt nagy minták esetén δ_{XY}-ra a

$$C_{1-\alpha} = [b - c \pm z_{\alpha/2}(b + c)^{1/2}/n] \tag{35}$$

képlet segítségével nyerhetünk $1 - \alpha$ szintű konfidenciaintervallumot. E képletben $z_{\alpha/2}$ a standard normális eloszlásnál az $1 - \alpha/2$ valószínűséghez tartozó kvantilis érték (kumulatív eloszlásfüggvény érték). Például $\alpha = 0{,}05$ esetén $z_{\alpha/2} = 1{,}96$, így a 95%-os megbízhatósági intervallum δ_{XY}-ra a következőképpen néz ki:

$$C_{0,95} = [b - c \pm 1{,}96(b + c)^{1/2}/n]. \tag{36}$$

A δ-ra vonatkozó fenti konfidenciaintervallumból az $A = (\delta+1)/2$ lineáris transzformáció segítségével nyerhetünk ugyanolyan szintű konfidenciaintervallumot A-ra.

Példa

Egy pszichológiai vizsgálatban (Vincze Pál, személyes közlés) többek között megmérték 91 férfi sportoló pulzusát kiadós edzés után nem sokkal (X változó), majd frusztrációt keltő kísérleti helyzetben megismételték a szívritmusmérést (Y változó). A pulzusnövekedés mértékének megállapítására megbecsülhetjük az A_{YX} mutató értékét. Tekintve, hogy a vizsgálatban részt vett 91 férfi sportolóból 60-nak a frusztrációt keltő helyzetben volt magasabb a pulzusa ($Y > X$), 24-nek az első mérés alkalmával ($Y < X$), 7 személy esetében pedig nem különbözött a két mért érték ($Y = X$), a (31) formula alapján A_{YX} pontbecslésére azt kapjuk, hogy

$$\hat{A}_{YX} = [\#(Y > X) + 0{,}5\#(Y = X)]/91 = [60 + (0{,}5)7]/91 = 0{,}698.$$

A_{YX}-nek ez a becsült értéke az 1. táblázat alapján az Y változó igen erős fölényét jelzi az X változóval szemben, amit a jelen esetben igen jelentős pulzusemelkedésként értelmezhetünk. Hogy ez nem csupán a véletlen hatásának tulajdonítható, azt az előjelpróbával erősíthetjük meg, mely ez esetben 1%-os szinten szignifikáns ($b=60$, $c=24$, $z=3{,}928$, $p < 0{,}01$ szign.).

A közölt adatok alapján az A_{YX} mutató 95%-os intervallumbecsléséhez először δ_{YX}-re készítjük el a 95%-os konfidenciaintervallumot (vö. (36)):

$$C_{0,95}(\delta_{YX}) = [60 - 24 \cdot 1{,}96(\sqrt{84})/91] = (0{,}396 \pm 0{,}196) = (0{,}200,\ 0{,}592).$$

Innen az $A = (\delta+1)/2$ összefüggés felhasználásával adódik az A_{YX}-re vonatkozó 95%-os konfidenciaintervallum is:

$$C_{0,95}(A_{YX}) = ((0{,}200 + 1)/2,\ (0{,}592 + 1)/2) = (0{,}600,\ 0{,}796).$$

MEGBESZÉLÉS

A pszichológiában és más empirikus tudományokban gyakran merül fel olyan kérdés két populációval és egy változóval kapcsolatban, hogy a változó értékei általában melyik populációban nagyobbak. Ha e függő változó eloszlása normális vagy ahhoz hasonló (egycsúcsú szimmetrikus), akkor a kérdés kielégítően megválaszolható az elméleti átlagok vagy mediánok összevetésével. Szélsőséges esetben azonban, ami egyáltalán nem ritka a pszichológiában (vö. MICCERI, 1989), előfordulhat, hogy miközben az 1. populáció átlaga nagyobb a 2. populációbelinél, az 1. populációbeli adatok általában kisebbek a 2. populációbelieknél.

Az elméleti átlag alkalmazhatóságának elengedhetetlen feltétele, hogy a vizsgált változó legyen kvantitatív, vagyis legalább intervallum skálájú. Ha a változó csak ordinális skálán mérhető, ami a pszichológiában igen gyakori, eleve elesik az átlagra vonatkozó kérdések vizsgálatának lehetősége. Az átlag helyett szóba jöhető alternatív paraméter, a medián viszont csak folytonos eloszlású változók esetén értelmezhető jól (ebben az esetben a medián az az érték, amelynél a populáció rendre 50-50%-a nagyobb, illetve kisebb). Tekintve, hogy a pszichológiában előforduló eloszlások többnyire diszkrétek (vö. MICCERI, 1989), az összehasonlításnak ez az útja is sok esetben problematikusnak tűnik.

A valószínűségi fölény A mutatója alapvetően abban különbözik a két populáció összehasonlítására hagyományosan alkalmazott mértékektől, hogy a két populációt nem közvetve, valamely származtatott paraméter (várható érték, medián stb.) segítségével hasonlítja össze, hanem direkt módon, a két populációból kiválasztott adatok közvetlen összehasonlításával. Ha képezzük az összes olyan (X, Y) párt, ahol X az 1., Y pedig a 2. populáció egy adata a vizsgált változóra vonatkozóan, akkor a két populáció dominanciaviszonyát jellemzi, hogy milyen arányban (azaz milyen valószínűséggel) lesz X, illetve Y a nagyobbik érték. Az A_{12} mutató lényegében százalékos arányban fejezi ki az 1. populáció fölényét a 2. populációval szemben. A_{12} értéke 0 és 1 között változhat. $A_{12} = 0$ esetén a 2. populáció teljes fölényben van az 1. populációval szemben, $A_{12} = 1$ esetén pedig az 1. populáció van teljes fölényben a 2. populációval szemben. $A_{12} = 0{,}5$ esetén, amikor $P(X > Y) = P(X < Y)$, azt mondjuk, hogy a két populáció sztochasztikusan egyenlő.

Tanulmányunkban megmutattuk, hogy a jól ismert Mann–Whitney–Wilxoxon-próba alkalmas a sztochasztikus egyenlőség nullhipotézisének tesztelésére, ha teljesül a – kétmintás t-próba esetében is megkívánt – szóráshomogenitás feltétele. Tekintve, hogy az elméleti szórások az összevetendő populációkban gyakran különböznek, szükséges olyan próbákat is keresni, amelyek e feltétel megsértésére kevésbé érzékenyek. Tanulmányunkban három ilyen robusztus próbát ismertettünk: a rang Welch-próbát (rW), a Fligner–Policello-próbát (FP), valamint ez utóbbi CLIFF (1993) által javasolt módosítását (FPC).

Mivel mindhárom robusztus próba érvényessége csak nagy mintákra bizonyított, további vizsgálatot igényel annak kiderítése, hogy legalább mekkora nagyságú minták szükségesek a megbízható alkalmazásukhoz. Jó lenne tudni azt is, hogy közülük melyiknek az I. fajta hibája tér el a legkevésbé a névleges szinttől különböző szórások esetén, és szükséges lenne az erőviszonyaik, vagyis érzékenységük összehasonlítása is. Mindezen kérdésekre egy készülő tanulmányban fogok választ adni.

Számos példával illusztrált tanulmányunkban kitértünk arra is, hogy hogyan lehet az A mutatóra két független véletlen minta segítségével pont- és intervallumbecslést készíteni. Ezenfelül sikerült általánosítani az A mutatót két összetartozó minta összehasonlítására, amikor valójában két változót hasonlítunk össze abból a szempontból, hogy általában melyiknek az értéke nagyobb. A sztochasztikus egyenlőség tesztelése ez esetben is egy jól ismert próba, az előjelpróba segítségével hajtható végre.

A sztochasztikus egyenlőség fogalma általánosítható kettőnél több populáció összehasonlítására is (vö. VARGHA, DELANEY, 1998, 1999), ennek ismertetése azonban meghaladja a jelen tanulmány kereteit.

Végezetül illő megjegyezni, hogy az A mutató becslése, illetve a sztochasztikus egyenlőség tesztelése könnyűszerrel elvégezhető a szerző által kidolgozott MiniStat statisztikai programcsomag segítségével (VARGHA, 1999; VARGHA, CZIGLER, 1999).

IRODALOM

CLIFF, N. (1993) Dominance statistics: Ordinal analyses to answer ordinal questions. *Psychological Bulletin, 114,* 494–509.

COHEN, J. (1977) *Statistical power analysis for the behavioral sciences (rev. ed.).* Academic Press, New York

CONOVER, W. J., IMAN, R. L. (1981) Rank transformations as a bridge between parametric and nonparametric statistics. *The American Statistician, 35,* 124–129.

FLEISS, J. L. (1973) *Statistical methods for rates and proportions.* Wiley, New York

FLIGNER, M. A., POLICELLO II, G. E. (1981) Robust rank procedures for the Behrens-Fisher problem. *Journal of the American Statistical Association, 76,* 323–327.

GIBBONS, J. D., CHAKRABORTI, S. (1992) *Nonparametric statistical inference (3rd ed.).* Marcel Dekker, New York

HÁJEK, J. (1969) *A course in nonparametric statistics.* Holden-Day, San Francisco

HAJTMAN B. (1968) *Bevezetés a matematikai statisztikába. Pszichológusok számára.* Akadémiai Kiadó, Budapest

HETTMANSPERGER, T. P. (1984) *Statistical inference based on ranks.* Wiley, New York

LEHMANN, E. L. (1975) *Nonparametrics: Statistical methods based on ranks.* Holden-Day, San Francisco; McGraw-Hill, New York

MANN, H. B., WHITNEY, D. R. (1947) On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics, 18,* 50–60.

MARITZ, J. S. (1995) *Distribution-free statistical methods (2nd edition).* Chapman & Hall, London–New York–Tokyo

MCGRAW, K. O., WONG, S. P. (1992) A common language effect size statistic. *Psychological Bulletin, 111,* 361–365.

MCKEAN, J. W., VIDMAR, T. J. (1994) A comparison of two rank-based methods for the analysis of linear models. *The American Statistician, 48,* 220–229.

MICCERI, T. (1989) The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological Bulletin, 105,* 156–166.

MOSTELLER, F., ROURKE, R. E. K. (1973) *Sturdy statistics: Nonparametrics and order statistics.* Reading, Addison-Wesley

NOETHER, G. E. (1967) *Elements of nonparametric statistics.* Wiley, New York

RANDLES, R. H., WOLFE, D. A. (1979) *Introduction to the Theory of Nonparametric Statistics.* Wiley, New York

RUNYON, R. P., HABER, A. (1991) *Fundamentals of behavioral statistics* (7th ed.). McGraw-Hill, New York

SCHEFFÉ, H. (1959) *The analysis of variance.* Wiley, New York

SIEGEL, S. (1956) *Nonparametric statistics for the behavioral sciences.* McGraw-Hill, New York

TAN, W. Y. (1982) Sampling distributions and robustness of t, F and variance-ratio in two samples and ANOVA models with respect to departures from normality. *Communications in Statistics – Theory and Methods, 11,* 2485–2511.

VARGHA A. (1983) *Pszichológiai statisztika gyakorlat III.* ELTE bölcsészkari jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest

VARGHA A. (1989) *A nem, az életkor, az iskolázottság és a diagnózis hatása az egyes Rorschach-jegyekre.* ELTE bölcsészkari jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest

VARGHA A. (1999) *MiniStat 3.1 verzió. Felhasználói kézikönyv.* Pólya Kiadó, Budapest

VARGHA A., CZIGLER B. (1999) *A MiniStat statisztikai programcsomag 3.2 verzió.* Pólya Kiadó, Budapest

VARGHA A., DELANEY, H. D. (1998) The Kruskal-Wallis test and stochastic homogeneity. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 23,* 170–192.

VARGHA A., DELANEY, H. D. (1999) A critique and improvement of the CL common language effect size statistic of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* (közlésre elfogadva)

VINCZE I. (1968) *Matematikai statisztika ipari alkalmazásokkal.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest

WILCOX, R. R. (1987) New designs in analysis of variance. *Annual Review of Psychology, 61,* 165–170.

WILCOX, R. R. (1988) A new alternative to the ANOVA F and new results on James' second-order method. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 41,* 109–117.

WILCOX, R. R. (1996) *Statistics for the social sciences.* Academic Press, San Diego, New York

WILCOXON, F. (1945) Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics, 1,* 80–83.

ZIMMERMAN, D. W., ZUMBO, B. D. (1992) Parametric alternatives to the Student t test under violation of normality and homogeneity of variance. *Perceptual and Motor Skills, 74,* 835–844.

ZIMMERMAN, D. W., ZUMBO, B. D. (1993a) Rank transformations and power of the Student t test and Welch t'test for non-normal populations with unequal variances. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 47,* 523–539.

ZIMMERMAN, D. W, ZUMBO, B. D. (1993b) The relative power of parametric and nonparametric statistical methods. In G. Keren & C. Lewis (eds) *A handbook for data analysis in the behavioral sciences: Methodological issues.* Hillsdale, Erlbaum, 481–517.

ZUMBO, B. D., COULOMBE, D. (1997) Investigation of the robust rank-order test for nonnormal populations with unequal variances: The case of reaction time. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 51,* 139–149.

COMPARISON OF TWO GROUPS WITH SOME NONPARAMETRIC METHODS

VARGHA, ANDRÁS

For the comparison of two populations with respect to a quantitative variable the most commonly used methods are parametric procedures that assess the difference between the two populations or test for the equality/homogeneity of them in terms of the means and the standard deviations. However, the assumptions of these procedures (e.g., Student's t test) are frequently violated.

In the current paper the A measure of stochastic superiority is proposed for assessing the difference between two distributions, which may be directly applied for any discrete or continuous variable that is at least ordinally scaled. The interpretation of this A measure is simple and straightforward. In the paper exact methods for point and interval estimations as well as the significance tests of the A = .5 hypothesis (that is stochastic equality) are provided. For testing this hypothesis the well-known Mann–Whitney–Wilcoxon-test is appropriate provided that variance homogeneity is met. In addition, the paper presents three robust alternatives that do not assume this restrictive condition of variance homogeneity. A generalization for the related samples case is also carried out in the paper.

Key words: *effect size measures, stochastic equality, measure of stochastic superiority, stochastic difference, Mann–Whitney–Wilcoxon-test, Fligner–Policello test, FPW test*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV., 4. 591–606.

Fókuszban

A SZKIZOFRÉNIA NEUROKOGNITÍV MODELLJEI

KÉRI SZABOLCS–JANKA ZOLTÁN

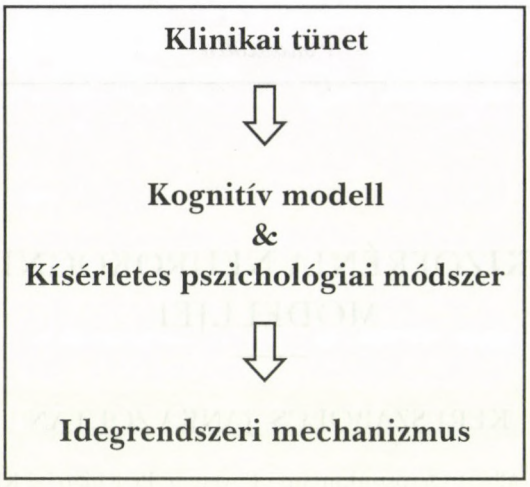
Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem, Pszichiátriai Klinika, Szeged
E-mail: szkeri@phys.szote.u-szeged.hu; janka@nepsy.szote.u-szeged.hu

Az elmúlt években mind az elméleti megközelítések, mind az új technikai módszerek tekintetében jelentős fejlődés volt tapasztalható a szkizofrénia-kutatásban. Az új elméleti keretek a kognitív neuropszichiátria formájában öltöttek testet, amely a klinikai tünetek idegrendszeri alapjait kognitív modellek tükrében vizsgálja. FRITH három, viszonylagosan jól körülírható dimenziót különített el a szkizofrénia kognitív pszichopatológiájában (1992): az akaratlagos cselekvések zavara a negatív tünetekkel, a forrásmonitorozás eltérései az akusztikus hallucinációkkal és a befolyásoltatásos téveszmékkel, a mentalizáció (theory of mind) károsodása pedig az autisztikus jegyekkel és a paranoid téveszmékkel hozható összefüggésbe. Jelen összefoglalásban e három dimenzió ismertetésére kerül sor, különös tekintettel az idegrendszeri mechanizmusok kérdésére.

Kulcsszavak: *szkizofrénia, kognitív zavar, funkcionális képalkotás, munkamemória, szemanikus memória, információfeldolgozás*

BEVEZETÉS

A klinikai pszichológia és az idegtudományok egyik alapproblémája a pszichotikus tünetek mibenlétének pontosabb megértése. Mi történik egy szkizofrén beteg elméjében, miközben idegen lényekkel folytat kommunikációt vagy az őt követők ellenséges szándékairól számol be? Miért „égnek ki" a szkizofrén betegek, s válnak indíték- és érzelemszegény emberekké? Az elmúlt években hasonló kérdések vonatkozásában számos figyelemre méltó eredmény látott napvilágot a *kognitív neuropszichiátria* paradigmái révén (DAVID, 1993). Ebben a megközelítésben az első lépés a klinikai tünetek pontos rögzítése. Ezt követi az egyes tüneti dimenziókat magyarázó kognitív modellek felépítése, amelyek megfelelő kísérletes pszichológiai módszerekkel ötvöződnek. Végül az adott kognitív funkciók idegrendszeri mechanizmusaira vonatkozóan teszünk fel kérdéseket (1. ábra).



1. ábra. A kognitív neuropszichiátria módszertana

Az elmúlt évtized egyik legfontosabb eredményeként olyan technikai módszerek váltak elérhetővé, amelyek lehetővé teszik a kognitív pszichológiai modellek és az agy megfelelő aktivitásmintázatai közötti összefüggés feltérképezését. A *funkcionális képalkotó eljárások*kal (pozitron emissziós tomográfia [positron emission tomography – PET], egyfoton emissziós komputer tomográfia [single photon emission computer tomography – SPECT], funkcionális mágneses rezonancia vizsgálat [functional magnetic resonance imaging – fMRI]) bizonyos mentális folyamatok in vivo követhetők nyomon. A fenti módszerek mind azon a jelenségen alapszanak, hogy az egyes idegsejtcsoportok aktivitását azok környezetében értágulat kíséri, amely a lokális agyi vérátáramlás növekedéséhez vezet. Így a keringésbe juttatott jelzőanyagok (PET esetében pozitront, SPECT esetében gamma fotont kibocsátó izotópok, fMRI-nél maga az oxigenizált vér) feldúsulnak, jelezve az adott funkcióhoz kapcsolódó agyi területeket. Az eljárás kiváló alkalmat ad az egészséges és a kóros mentális folyamatok összehasonlítására (VOGELY, FALKAI, 1999).

A SZKIZOFRÉNIA KLINIKAI DIMENZIÓI: PSZICHOTIKUS, DEZORGANIZÁLT ÉS NEGATÍV TÜNETEK

A modern pszichopatológiai megközelítések a szkizofrénia tünettanában legalább három dimenziót különítenek el (ANDREASEN, 1995; COPOLOV, 1998; KENDLER, KARKOWSKI, WALSH, 1998). A *pszichotikus tünetek* a hallucinációkat és a téveszméket foglalják magukban. Az akusztikus hallucinációk típusosan szavak vagy mondatok, amelyek gyakran utasításokat közvetítenek vagy kommentálják a beteg cselekedeteit. Előfordulhat több, egymással kommunikáló hang jelenléte is. A téveszmék jelentős százalékban paranoid vagy befolyásoltatásos színezetűek: a

betegek úgy érzik, hogy megfigyelik, irányítják vagy befolyásolják őket, akaratukat elveszik, szándékaikat uralják. Mindezeken felül a klinikai kép természetesen meglehetősen sokrétű is lehet, számos más pszichopatológiai jelenséget felvonultatva. A *dezorganizált tünetek* elsősorban a fiatal korban kezdődő hebefrén formában uralkodóak. Ide tartozik az asszociációk fellazulása, amely olykor a gondolkodás teljes dezintegrációjához vezethet. Jellegzetes a tárgytól könnyen el-eltévedő figyelem és a paradox, inadekvát érzelmi reakciók. A pszichotikus és a dezorganizált tüneteket összefoglalóan *pozitív tünetek*nek nevezik. A *negatív tünetek* a szkizofrénia krónikus lefolyását jelzik, domináns jelenlétük kedvezőtlenné teszi a betegség kimenetelét. Ebbe a dimenzióba sorolják a gondolkodás és az érzelmi élet elszegényedését, elsivárosodását. A negatív tünetekkel jellemezhető páciensek indítékszegények, visszahúzódóak, autisztikusak, ami végeredményben szociális izolációhoz vezet.

Ha a fentiekben – jelentősen leegyszerűsítve – felvázolt klinikai jelenségkör fontosabb elemeire kognitív modelleket kívánunk alkalmazni, három alapvető kérdéssel kell szembenéznünk (FRITH, 1992):

1. Miként vagyunk képesek belsőleg generált, akaratlagos cselekvések kivitelezésére *(willed actions)?*
2. Miként vagyunk képesek saját, belsőleg generált cselekvéseink és a külvilág ingerforrásaiból származó történések elkülönítésére *(source monitoring)?*
3. Miként vagyunk képesek mások gondolatainak, szándékainak és vágyainak megértésére *(mentalizáció* vagy *theory of mind)?*

E modell szerint a szegényes viselkedési mintázatok az akaratlagos cselekvés, az akusztikus hallucinációk és a befolyásoltatásos téveszmék a forrásmonitorozás, a paranoid téveszmék és a szociális visszahúzódás pedig a mentalizáció dimenziójához kapcsolódnak (2. ábra). Látható, hogy FRITH megközelítése (1992) nem ragaszkodik a negatív – pszichotikus – dezorganizált klinikai felosztáshoz, a hangsúlyt a tünetekre épített kognitív mechanizmusokra helyezi. Ezzel ellentétben Liddle elméletében a pszichomotoros elszegényedés (=negatív tünetek), a realitástorzítás (=pszichotikus tünetek) és a dezorganizáció kap helyet, összekapcsolva a dorsolaterális prefrontális cortex, a medio-temporális struktúrák és az orbitofrontális területek kóros működésével (LIDDLE, 1987; NORMAN, MALLA, MORRISON-STEWART, HELMES, WILLIAMSON, THOMAS, CORTESE, 1997). Liddle tehát a klinikai tüneteket közvetlenül próbálja párhuzamba állítani egyes neuronális struktúrák zavarával, míg Frith mindezt kognitív modelleken keresztül teszi meg. Egy SPECT-tanulmány kezelésben nem részesülő, akut szkizofrén betegeknél pozitív korrelációt talált a gondolkodás formai zavarai, a grandiózus téveszmék és a kétoldali frontális–temporális területek vérátáramlásának mértéke között. Ezzel szemben negatív összefüggés volt tapasztalható a hallucinációk és a téveszmék, valamint a bal frontális, temporális, thalamikus és cinguláris területek aktivitása között. A kezelés hatására a pozitív tünetekben javulás volt tapasztalható: a reziduális negatív tünetekhez a bifrontális, bitemporális és a cinguláris areák, vala-

mint a basal ganglionok és a thalamus csökkent aktivitása társult (SABRI, ERKWOH, SCHRECKENBERGER, OWEGA, SASS, BUELL, 1997). Látható tehát, hogy a szkizofrénia tünettanának hátterében számos idegrendszeri struktúra zavara áll, valószínűleg összetett tünetaktivitás-korrelációt mutatva. LIDDLE elmélete (1987) e tekintetben jelentősen leegyszerűsíti a valóságot.



2. ábra. A szkizofrénia neurokognitív modelljei

NEGATÍV TÜNETEK: AZ AKARATLAGOS CSELEKVÉSEK ZAVARA

Az akaratlagos és automatikus cselekvések szemléltetéseként vegyük az autóvezetést. Amikor valaki először ül autóban, az elindulás komoly szellemi erőfeszítést igényel. A memóriából fel kell idézni a beindítás, sebességváltás, kuplunghasználat stb. manővereit, bonyolult tervezési folyamatot kell végrehajtani. Ez a művelet kontrollált, belsőleg megalkotott és kivitelezett, akaratlagos cselekvési folyamatot igényel. Ezzel szemben a századik indulás már szinte automatikusan, reflexszerűen megy végbe. Az akaratlagos, belsőleg generált cselekvések *(willed actions)* a mindennapi életben rendszerint olyan helyzetekben kerülnek előtérbe, amikor külső inger nincs jelen, több inger közötti választás nem egyértelmű vagy komplex tervezési és problémamegoldási stratégiákat kell alkalmazni (FRITH, DOLAN, 1997). Az akaratlagos cselekvések fenti meghatározása számos tekintetben rokonságot mutat NORMAN és SHALLICE *Supervisory Attentional System (SAS)* és BADDELEY munkamemória *(working memory)* modelljeivel (NORMAN, SHALLICE, 1986; BADDELEY, 1986). Számos vizsgálat tanulsága szerint a szkizofrén betegek az akaratlagos cselekvéseket felvonultató feladatokban kifejezett károsodást mutatnak. Ez a negatív tünetek súlyosságával áll szoros összefüggésben (FRITH, 1992, 1995).

Lássunk most három egyszerű módszert az automatikus-reflexív és a belsőleg generált cselekvések összehasonlító elemzésére. Vizsgálati személyeket megkérhetünk arra, hogy a számítógéphez kapcsolt botkormányt mozgassák mindig az óra járásának megfelelő irányba, majd válasszanak ki tetszőleges mozgási irányt saját elgondolásaiknak megfelelően (SPENCE, HIRSCH, BROOKS, GRASBY, 1998). Egy hasonló feladatban külsőleg meghatározott és belsőleg generált ujjmozgatási mintázatokat kell végrehajtani. Végül jó példa a szóismétlés és a kontrollált szóasszociáció *(verbal fluency)*: az előbbi passzív folyamat (a résztvevőknek előre meghatározott szavakat kell elismételniük), míg az utóbbiban bizonyos betűvel kezdődő szavakat kell aktívan előhívni a memóriából. Mindhárom fenti módszernél az első feladat alapjaiban passzív-reflexív, míg a második aktív, belsőleg generált (FRITH, DOLAN, 1997).

PET tanulmányok eredményei szerint a reflexív feladathoz viszonyítva a belsőleg generált cselekvések két agyi terület esetében idéznek elő szignifikánsan kifejezettebb aktivációt: ezek a homloklebeny oldalsó részén *(dorsolaterális prefrontális cortex)*, valamint az agy belső felszínén, a kérgestest előtt foglalnak helyet *(anterior cingulatum)*. Szkizofrén betegek esetében e területek kórosan kisebb aktivitást mutatnak (FRITH, FRISTON, HEROLD, SILBERSWEIG, FLETCHER, CAHILL, DOLAN, FRACKOWIAK, LIDDLE, 1995; YURGLEUN-TODD, WATERNAUX, COHEN, GRUBER, ENGLISH, RENSHAW, 1996; CURTIS, BULLMORE, BRAMMER, WRIGHT, WILLIAMS, MORRIS, SHARMA, MURRAY, MCGUIRE, 1998; SPENCE, HIRSCH, BROOKS, GRASBY, 1998). Érdekes, hogy a dopaminhoz kapcsolódó ingerület-átviteli folyamatokat serkentő apomorfin az anterior cingulatum területén az abnormális hipoaktivitást kóros hiperaktivitásba képes átfordítani (DOLAN, FLETCHER, FRITH, FRISTON, FRACKOWIAK, GRASBY, 1995). Habár az apomorfin a fentieknek megfelelően a negatív tünetek javulását képes előidézni, kiválthatja a pozitív tünetek fellángolását is. Feltételezhető tehát, hogy míg a negatív tüneteket csökkent tónu-

sos dopaminfunkció idézi elő, addig a pozitív tünetek fokozott fázisos dopaminerg jelátvitelhez köthetők (DAVIS, KAHN, KO, DAVIDSON, 1991).

Egy olyan PET-eljárással, amely az idegsejtek speciális dopamin receptorait képes in vivo jelölni, kognitív stratégiaváltást igénylő, belsőleg generált cselekvés közben (Wisconsin Card Sorting Test) a prefrontális kéregben csökkent 1-es típusú dopamin receptor (D_1) számot találtak negatív tüneteket mutató szkizofrén személyekben. Ezzel szemben a 2-es típusú receptorok esetében (D_2) nem volt eltérés (OKUBO, SUHARA, SUZUKI, KOBAYASHI, INOUE, TERASAKI, SOMEYA, SASSA, SUDO, MATSUSHIMA, IYO, TATENO, TORU, 1997). Míg a D_1 receptorok a sejtben a ciklikus adenozin-monofoszfát (cAMP) szintet emelik, addig a D_2 receptorok kalcium ionhoz kapcsolódó biokémiai reakciókat indítanak el (inozitol-trifoszfát – diacilglicerol kaszkád). Ezek végeredményben eltérő gének átírását idézik elő (HARTMAN, CIVELLI, 1996). Karson és munkatársai modellje szerint (KARSON, MRAK, SCHLUTERMAN, STURNER, SHENG, GRIFFIN, 1999) a csökkent prefrontális aktiváció a szinaptikus végződésekben a vezikulák fúzióját szabályozó specifikus fehérjék (SNAP-25, szinaptofizin) csökkent koncentrációjával magyarázható. A fenti példák tanulsága szerint a szkizofrénia egyes klinikai tüneteit modellező kognitív mechanizmusokat ma már sejtszintű biokémiai és génátírási folyamatokra lebontva vagyunk képesek nyomon követni.

AKUSZTIKUS HALLUCINÁCIÓK ÉS BEFOLYÁSOLTATÁSOS TÉVESZMÉK: A FORRÁSMONITOROZÁS ZAVARA

Az akaratlagos cselekvéseket vizsgáló módszerekkel kapcsolatban néhány kritikus kérdés merülhet fel. Mi történik, ha nem látjuk be, hogy a szóasszociáció alatt csendben felsorolt szavakat magunk idéztük fel? Mi történik, ha nem érzékeljük, hogy a kart saját szándékaink szerint mozgattuk? A válasz a szkizofrénia klinikai jelenségköréből nyerhető: az első esetben a belső beszéd, a második esetben a motoros mintázat külső forrásokhoz rendelődik. Ez lehet az akusztikus hallucinációk és a befolyásoltatásos téveszmék alapja (BENTALL, 1990; FRITH, 1996; BAKER, MORRISON, 1998; STIRLING, HELLEWELL, QUARISHI, 1998; DAVID, 1999). Befolyásoltatásos téveszmékben szenvedő szkizofrén betegekben a botkormánymozgatási feladat során – a csökkent prefrontális aktivitás mellett – a jobb fali lebeny alsó részén *(inferior partietális cortex)* és a *gyrus cinguli* területén fokozott vérátáramlást tapasztaltak, amely a klinikai tünetek megszűntével normalizálódott (SPENCE, BROOKS, HIRSCH, LIDDLE, MASHAN, GRASBY, 1997). A jobb parietális cortex szerepet tölt be a külvilág felé irányuló figyelem szabályozásában, míg a gyrus cinguli az akaratlagos cselekvések kiválasztásában, a motivációs folyamatokban és a cselekvések eredményeinek felbecslésében fontos (1. táblázat). Érthető tehát, hogy e területek kiemelt jelentőséggel bírnak a befolyásoltatásos téveszmék patogenezisében. Igen meggyőző bizonyíték azon beteg esete, akinek a jobb parietális lebeny területén egy agytályog alakult ki. Bár a tályog kialakulását megelőzően pszichiátriai szempontból egészséges volt, a lokális agyi folyamat kialakulását követően úgy érezte, hogy cselekedetei nem tőle származnak, saját akarata helyett külső erők

1. táblázat. A szkizofrénia patomechanizmusában szerepet játszó néhány neuronális struktúra, a kapcsolódó klinikai tünetek és kognitív modellek

	FUNKCIÓ	KLINIKAI TÜNET	KOGNITÍV MODELL
DLPFC	Munkamemória, tervezés és problémamegoldás	Negatív tünetek	Akaratlagos cselekvések
AC	Cselekvési mintázatok kiválasztása, motiváció, agykérgi integráció, efference copy	Hipoaktivitás: negatív tünetek – Hiperaktivitás: pozitív tünetek	Akaratlagos cselekvések, forrásmonitorozás
PoC	Cselekvések eredményeinek felbecslése, affektív tartalmakkal történő integráció	Szociális visszahúzódás, autizmus és paranoid téveszmék	Theory of mind
ST	A Wernicke központtal és a planum temporale-val szemantikus funkciók	A gondolkodás formai zavarai (fellazult asszociációk), pszichotikus tünetek	Forrásmonitorozás, a szemantikus tár hiperaktivitása (az anterior területekkel együtt)
PC	Extraperszonális térre irányuló figyelem, vizuospatialis funkciók	Befolyásoltatásos téveszmék, figyelemdeficit	Forrásmonitorozás (az anterior területekkel együtt)
SMA	Motoros mintázatok tervezése, beszédmonitorozás	Negatív tünetek, akusztikus hallucinációk	Akaratlagos cselekvések, forrásmonitorozás

DLPFC – dorsolaterális prefrontális cortex, **AC** – anterior cingulatum, **PoC** – posterior cingulatum, **ST** – gyrus temporalis superior, **PC** – parietális cortex, **SMA** – supplementer motoros area

irányítják (MESULAM, 1981). Figyelemre méltó az elképzelés, amely a katatón mozdulatlanság jelenségét a befolyásoltatásos téveszmék szélsőséges formájaként értelmezi: a szkizofrén beteg annyira belevonódott a „külső erők" hatásába, hogy tényleges cselekvéseket egyáltalán nem visz végbe. Katatón betegeknél receptorspecifikus SPECT vizsgálatokkal a parietális lebeny területén csökkent gamma-amino vajsav (GABA) receptorsűrűséget találtak (NORTHOFF, STEINKE, KRUG, 1997). Mivel a GABA az idegrend-szerben a legelterjedtebb gátló ingerületátvivő anyag, a fali lebeny területének túlzott aktivitása szerepet játszhat a katatónia keletkezésében is.

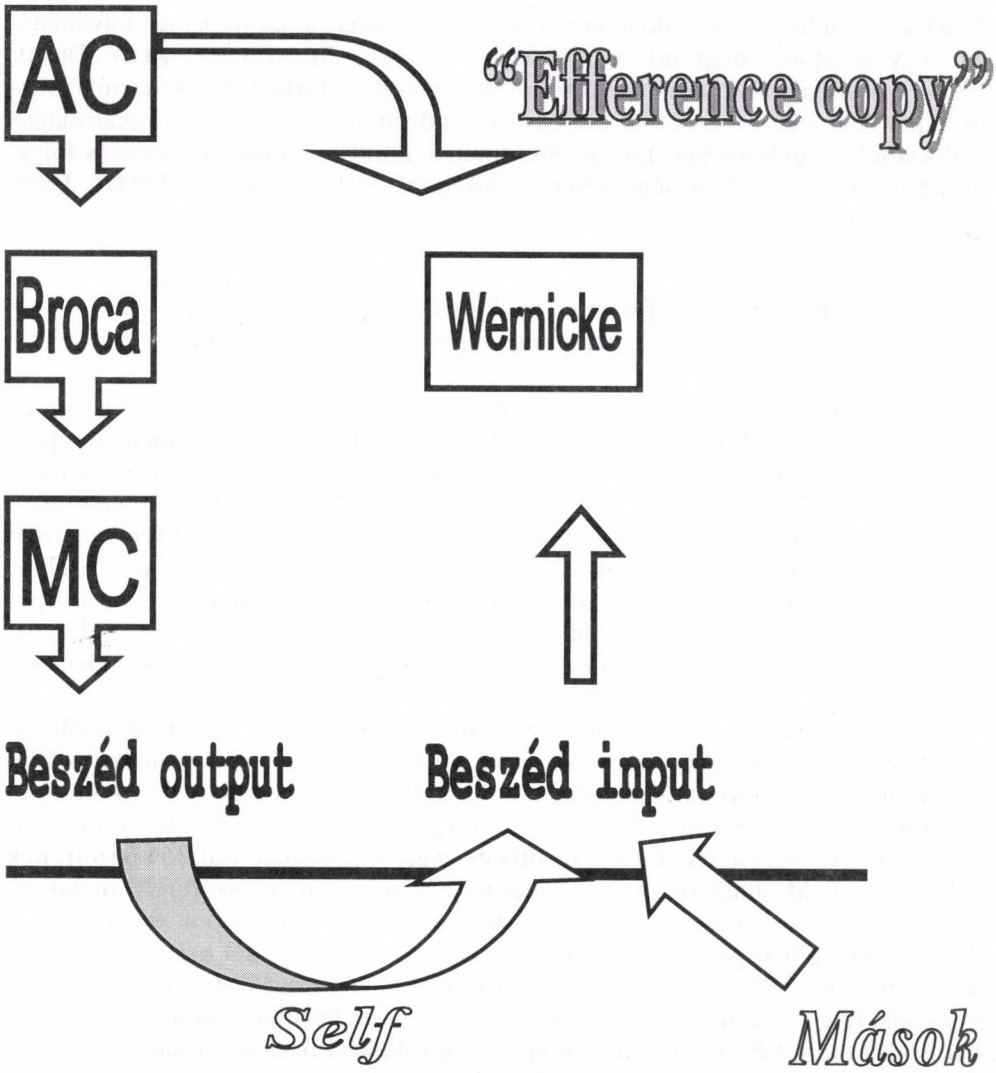
A fenti jelenségek analógjai a verbális viselkedés dimenziójában is nyomon követhetők. Szkizofrén betegek esetében a kontrollált szóasszociációs feladat során tapasztalt anterior cingulatum hipoaktivációhoz a halántéklebeny felső részének *(gyrus temporalis superior)* kórosan fokozott működése társult (FRITH, FRISTON, HEROLD, SILBERSWEIG, FLETCHER, CAHILL, DOLAN, FRACKOWIAK, LIDDLE, 1995). A jelenség a dopaminerg rendszerre ható anyagok adásakor normalizálódott (FLETCHER, FRITH, GRASBY, FRISTON, DOLAN, 1995). Egy beszédmonitorozást vizsgáló eljárásban a résztvevőknek mondatokat kellett csendben elismételniük. Az alapfeladatban ezt a saját belső beszédükkel kellett megtenniük, míg az aktív feladatban azt kellett képzelniük, hogy a mondatokat más emberek hangján hallják. A normál személyekben és a nem hallucináló szkizofrén betegekben az aktív feladat során az alapkondícióhoz viszonyítva fokozott vérátáramlás volt megfigyelhető a *halántéklebeny középső* és a *supplementer motoros area* felső részén. Ez az aktvitás nem volt megfigyelhető a hallucináló betegekben (MCGUIRE, SILBERSWEIG, WRIGHT,

MURRAY, DAVID, FRITH, 1995; MCGUIRE, SILBERSWEIG, WRIGHT, MURRAY, FRACKOWIAK, FRITH, 1996). Mindez arra utal, hogy a fenti területek kiemelt szerepet töltenek be az akaratlagos cselekvésekben és a kapcsolódó selfmonitorozásban (CRESPO-FACORRO, PARADISO, ANDREASEN, O'LEARY, WATKINS, BOLES PONTO, HICHWA, 1999; KÉRI, JANKA, 1999). Ide vágó adat, hogy a szkizofrén betegek hajlamosak saját, torzítottan lejátszott mondataikat vagy az általuk korábban elképzelt szavakat más, külső forrásokhoz rendelni (JOHNS, MCGUIRE, 1999; KEEFE, ARNOLD, BAYEN, HARVEY, 1999).

A belső beszéd és az auditoros feldolgozás szerepét emelik ki azok a tanulmányok is, amelyek a *Broca központ* és a *primer hallóközpont* területén abnormisan magas aktivitást találtak hallucináló szkizofrén beteg esetében (MCGUIRE, SHAH, MURRAY, 1993; FRITH, 1999). Más vizsgálatok a jobb anterior cingulatum szerepét emelték ki. Hipnózis alatt akusztikus hallucinációkat tapasztaló személyek esetében az anterior cingulatum területén fokozott aktivitás mutatkozott abban az esetben, ha az alanyok mondatokat hallottak vagy hallucináltak, de nem akkor, ha csak elképzelték azokat (SZECHTMAN, WOODY, BOWERS, NAHMAS, 1998).

Hoffman és munkatársai ugyanakkor a beszédmegértés és a verbális munkamemória zavarára helyezik a hangsúlyt (HOFFMAN, RAPAPORT, AMELI, MCGLASHAN, HARCHERIK, SERVAN-SCHREIBER, 1995; HOFFMAN, RAPAPORT, MAZURRE, QUINLAN, 1999). A mindennapi beszédmegértés során szemantikai elvárásokat alkalmazunk. Ha például egy zajos környezetben csupán annyit hallunk, hogy „János becsukta...", automatikusan következtetünk a zaj miatt elmosódó utolsó szóra („ajtó"). Hallucináló szkizofrén betegeknél ez a képesség az általános kognitív deficitet meghaladó mértékben zavart szenved – perceptuális torzítások formájában a hallucinációknak megfelelő érzetek keletkeznek. Mindez egybevág a *Wernicke központ*, a *posterio-superior temporális* területek és a *planum temporale* sokrétű szerkezeti és funkcionális károsodásával (MCCARLEY, SHENTON, O'DONNELL, NESTOR, 1993; SHAPLESKE, ROSSEL, WOODRUFF, DAVIS, 1999). A legújabb eredmények szerint a verbális ingerek észlelése már a fonémakategóriák percepciójának szintjén károsodik (CIENFUEGOS, MARCH, SHELLEY, JAVITT, 1999). Végül alternatív elképzelések szerint hallucinációk alkalmával az agykéreg nem az érzékszervek felől, hanem egyes kéreg alatti területek irányából *(thalamus, striatum)* aktiválódik autonóm belső mintázatok szerint (SILBERSWEIG, STERN, FRITH, CAHILL, HOLMES, GROOTOONK, SEAWARD, MCKENNA, CHUA, SCHNORR, JONES, FRACKOWIAK, 1995).

A fenti példákat egy közös séma foglalhatja össze. Mind a motoros, mind a verbális feladatban adott egy hátsó kérgi terület (parietális és temporális lebeny egyes részei), valamint egy elülső kérgi terület (prefrontális cortex és anterior cingulatum) abnormis működése. A nyelvi-szemantikai funkciókban fontos Wernicke központtal szomszédos gyrus temporalis superior például normál személyekben belsőleg generált beszéd során csökkent aktivitást mutat, míg a külső beszéd érzékelésekor aktiválódik (FRITH, DOLAN, 1997). A jelenség magyarázataként az anterior cingulatum és a prefrontális cortex felől érkező feed-forward kapcsolatok szolgálhatnak. Ezek az akaratlagos cselekvések indukcióján felül a belsőleg generált válaszmintázatokról egy „másolatot" küldenek a szenzoros cortex felé is *(efference copy)* (3. ábra). Ez jelentené a realitásmonitorozás idegrendszeri alapjait.



3. ábra. Az akaratlagos cselekvések és a forrásmonitorozás mechanizmusa[1]

[1] Az akaratlagos cselekvések „motorja" az anterior complex (AC – dorsolaterális prefrontális cortex és anterior cingulatum), amely efferentációt küld a Broca mező felé. Ez utóbbi kapcsolatban áll a beszédben részt vevő izmok motoros cortex területén lévő reprezentációjával (MC). Az AC nemcsak a Broca mező, de a beszédértésben felelős Wernicke központ és a kapcsolódó temporális területek felé is küld impulzusokat, amely lényegében az akaratlagos cselekvések mintázatának másolata *(efference copy)*. Így a Wernicke központ „tudomást szerez" a belsőleg generált beszédről, mielőtt az a külvilágban megjelenne. Ezzel magyarázható, hogy a temporális cortex területén az aktivitás kisebb a saját beszédünk esetén (Self), összevetve a másoktól származó inputtal. Szkizofréniában a fronto-temporális diszkonnekció miatt az efferens kópia nem jut el a rendeltetési helyéhez, amely a belső és külső beszéd megkülönböztetését meghiúsíthatja. Ez a realitásteszt elés károsodásának egy lehetséges mechanizmusa (FRITH, 1995).

A helyzet azonban ennél sokkal bonyolultabb: az „internal monitoring" folyamatában egy komplex idegrendszeri hálózat vesz részt (BLAKEMORE, REES, FRITH, 1998). Szkizofréniában tehát az anterior és a posterior területek kóros funkcionális kapcsolata állhat fenn (diszkonnekciós szindróma), amely mind az akaratlagos cselekvések kivitelezésében fontos efferentáció, mind a realitásmonitorozás folyamatában központi jelentőségű efferens kópia zavarához vezethet (FRITH, 1992, 1995).

PARANOID TÉVESZMÉK ÉS SZOCIÁLIS IZOLÁCIÓ: A MENTALIZÁCIÓ *(THEORY OF MIND)* ZAVARA

Manapság divatos metakognitív folyamatokról beszélni. A probléma valóban fontos: miként vagyunk képesek sajátmagunk és mások kognitív folyamatait reprezentálni? A mindennapi szociális érintkezésben mások gondolatairól, hiedelmeiről, vágyairól és szándékairól folyamatosan hipotéziseket alkotunk *(mentalizáció, theory of mind; ToM)*, sőt provokatív viselkedési mintázatokkal azokat folyamatosan próba alá vetjük. A ToM károsodása a szociális kapcsolatok elszegényedéséhez, autisztikus és paranoid tünetek megjelenéséhez vezethet, tágabb értelemben pedig a negatív tünetek széles skáláját és az inkoherenciát is magyarázhatja (FRITH, 1994; PENN, CORRIGAN, BENTALL, RACENSTEIN, NEWMAN, 1997; kritikai elemzésként lásd GARETY, FREEMAN, 1999).

A ToM vizsgálatára számos eljárás ismeretes, elsősorban az autizmuskutatásból. Rendszerint olyan történetek megértését vizsgálják, amelyekhez az általános lexikai és munkamemória-képességeken felül a ToM használatára is szükség van. Jellegzetesen metakognitív funkciók szükségesek egyes metaforák és ironikus helyzetek értelmezéséhez. Kevert pozitív és negatív tüneteket mutató szkizofrének esetében a ToM általános zavara mutatható ki, ami már az elsőrendű metakognitív feladatokban is megmutatkozik („Mária azt hitte, hogy Péter vett tejet"). A döntő többségében paranoid tünetekkel rendelkező betegeknél a zavar specifikusabb a másodrendű folyamatokra korlátozódva („Mária azt hitte, hogy Péter azt gondolja, hogy ő nem vett tejet"). A ToM zavara meghaladja az általános kognitív károsodás mértékét, a paranoid tünetek gyógyulásával párhuzamosan javuló tendenciát mutat (FRITH, CORCORAN, 1996; DRURY, ROBINSON, BIRCHWOOD, 1998). A ToM eltéréseivel a realitásteszt elés károsodása is magyarázható, megjelenítve a folyamatot, amely során a hit összekeveredik a valósággal, a hipotézis a ténnyel. A jelenség lényege a mentális állapotot jelölő fogalom leválása az állítás többi részéről (hipotézis: „Azt gondolom, hogy a barátom keresett otthon, miközben én dolgozni voltam"; disszociáció után: „A barátom keresett otthon, miközben én dolgozni voltam") (FRITH, 1992, 1994).

A neurobiológia egyik fontos feladata a ToM idegrendszeri mechanizmusainak feltérképezése. Az előzetes eredmények ígéretesek. PET eljárással azonos nehézségű, de eltérő feldolgozást igénylő történetek értelmezését kísérő aktivitást vizsgálták: a referencia esetben nem volt szükség a ToM használatára, míg az aktív történet csak e révén vált érthetővé. A referenciatörténethez viszonyítva a ToM

feladatban fokozott aktivitás volt megfigyelhető a *dorsomediális prefrontális cortex*, valamint a *posterior cingulatum* területén (FRITH, DOLAN, 1997). Strukturális MRI vizsgálatok autizmusban szenvedő egyénekben a jobb *pericinguláris* területek csökkent térfogatát, valamint a bal *amygdaloid* komplex növekedett térfogatát mutatták ki (ABELL, KRAMS, ASHBURNER, PASSINGHAM, FRISTON, FRACKOWIAK, HAPPÉ, FRITH, C., FRITH, U., 1999). Ezek a struktúrák a szociális megismerés neuronális alapjainak részeit képezik, ezért jelentőségük szkizofréniában is kifejezett lehet.

SZKIZOFRÉNIA: DISZKONNEKCIÓS SZINDRÓMA?

A fenti áttekintés tanulsága szerint a szkizofrénia nem értelmezhető körülírt agyi területek zavaraként – sokkal inkább egy kiterjedt neuronális hálózat összehangolatlan működésével állunk szemben. A lényeg tehát az integritás megbomlása, amely az egyes kérgi területek összeköttetésének zavarában mutatkozik meg (diszkonnekciós szindróma, kognitív „diszmetria"; MCGUIRE, FRITH, 1996; PANTELIS, BARNES, NELSON, TANNER, WEATHERELEY, OWEN, ROBBINS, 1997; SPITZER, 1997; ANDREASEN, PARADISO, O'LEARY, 1998; FRISTON, 1998; JENNINGS, MCINTOSH, KAPUR, ZIPURSKY, HOULE, 1998; O'DONNEL, GRACE, 1998; SELEMON, GOLDMAN-RAKIC, 1999; lásd 2. táblázat). Hangsúlyozni kell, hogy a kognitív modell egyes komponensei és a klinikai tünetek között felállított párhuzam nem kizárólagos és végleges, esetükben csupán domináns tendenciákról lehet beszélni. Így például a pozitív és negatív tünetek paranoid és autisztikus komponensein kívül más klinikai jelenségek is magyarázhatók a mentalizáció zavarával (FRITH, 1994). A modell érvényességének és pontos szerkezetének felállításához további vizsgálatok szükségesek.

2. táblázat. A szkizofréniára jellemző diszkonnekciós jelenségek és klinikai következményeik

DISZKONNEKCIÓ	FUNKCIONÁLIS KÖVETKEZMÉNY
Jobb-bal fronto-frontális	Memóriaelőhívás, monitorozás és bevésés szétkapcsolódása (?)
Fronto-cinguláris	Válaszmintázatok előhívásának és kiválasztásának szétkapcsolódása (?)
Fronto (cingulo)-temporális	Akusztikus hallucinációk, téveszmék, fellazult asszociációk
Fronto-parietális	Befolyásoltatásos téveszmék, katatónia, figyelemzavar
Fronto-striatális	Munkamemória, tervezés és problémamegoldás zavara, negatív tünetek
Anterior-posterior cingulo-cinguláris	Autizmus, paranoid ideációk

Bár szkizofréniában számos sejt szintű szerkezeti elváltozás ismeretes, a diszkonnekció mégsem elsősorban az idegpályák fizikai megszakadásának következménye. A mai elképzelések szerint az idegsejtek kapcsolatainak abnormális fejlődéséről van szó *(neurodevelopmentális hipotézis)*, amely olyan neurokémiai elváltozásokkal párosulhat, mint a dopamin vagy glutamát anyagcsere zavara (WEINBERGER, 1995; DUNCAN, SHEITMAN, LIEBERMAN, 1999). A fejlődési zavar pontos oka nem ismert. Valószínű, hogy a szkizofrénia egyes típusai genetikai eredetűek, míg mások méhen belüli ártalmak (pl. vírusfertőzés, éhezés) vagy szülés közbeni zavarok (pl. oxigénhiány) talaján fejlődnek ki (CANNON, JONES, 1996).

A szinaptikus kapcsolatok fejlődésében kritikus lépés az ún. *pruning*, amely a gyengébb, felesleges szinapszisok felbomlását jelenti. Adatok vannak arra, hogy szkizofréniában az adoleszcens kor alatt lezajlódó pruning folyamata túlzott, illetve inadekvát (FEINBERG, 1982; DUNCAN, SHEITMAN, LIEBERMAN, 1999). Ez a fejlődési zavar egyaránt lehet genetikai elváltozás vagy valamely korai ártalom késői következménye. Hoffman és munkatársai (HOFFMAN, RAPAPORT, AMELI, MCGLASHAN, HARCHERIK, SERVAN-SCHREIBER, 1995) mesterséges neuronhálózatokon demonstrálták, hogy a kapcsolatok túlzott mértékű felbomlása a beszédpercepció során irreleváns szemantikus elvárásokat idéz elő, amely végeredményben fonetikus input hiányban is észleléshez vezet (lásd az akusztikus hallucinációk mechanizmusát, HOFFMAN, 1999). A frontotemporális diszkonnekciót szimuláló modellek ugyanakkor néhány memóriareprezentáció külső ingerektől független, autonóm és sztereotip előhívását igazolták, amelyek a szkizofréniás hallucinációk és téveszmék ismétlődően megjelenő tartalmainak felelhetnek meg (RUPPIN, REGGIA, HORN, 1996).

Összességében elmondható, hogy a neurokognitív megközelítések nemcsak a szkizofrénia mechanizmusainak megértésében segítenek, de biokémiai és molekuláris biológiai eljárásokkal történő integrálásuk a betegség eredetéhez és kezelésének lehetőségeihez is közelebb vihet.

IRODALOM

ABELL, F., KRAMS, M., ASHBURNER, J., PASSINGHAM, R., FRISTON, K., FRACKOWIAK, R. S. J., HAPPÉ, F., FRITH, C., FRITH, U. (1999) The neuroanatomy of autism: A voxel-based whole brain analysis of structural scans. *Neuroreport, 10,* 1847–1651.

ANDREASEN, N. C. (1995) Symptoms, signs, and diagnosis of schizophrenia. *Lancet, 346,* 477–481.

ANDREASEN, N. C., PARADISO, S., O'LEARY, D. S. (1998) Cognitive dysmetria as an integrative theory of schizophrenia: A dysfunction in cortical-subcortical-cerebellar circuitry? *Schizophrenia Bulletin, 24,* 203–218.

BADDELEY, A. (1986) *Working Memory.* Clarendon, Oxfrod

BAKER, C. A., MORRISON, A. P. (1998) Cognitive processes in auditory hallucinations: Attributional biases and metacognition. *Psychological Medicine, 28,* 1199–1208.

BENTALL, R. P. (1990) The illusion of reality: A review and integration of psychological research on hallucinations. *Psychological Bulletin, 107,* 82–95.

BLAKEMORE, S.-J., REES, G., FRITH, C. D. (1998) How do we predict the consequences of our actions? A functional imaging study. *Neuropsychologia, 36,* 521–529.

CANNON, M., JONES, P. (1996) Neuroepidemiology: schizophrenia. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 61,* 604–613.

CIENFUEGOS, A., MARCH, L., SHELLEY, A.-M., JAVITT, D. C. (1999) Impaired categorical perception of synthetic speech sound in schizophrenia. *Biological Psychiatry, 45,* 82–88.

COPOLOV, D. (1998) Diagnosis and phenomenology of schizophrenia and related disorders. *Current Opinion in Psychiatry, 11,* 63–67.

CRESPO-FACORRO, B., PARADISO, S., ANDREASEN, N. C., O'LEARY, D., WATKINS, L. G., BOLES PONTO, L. L., HICHWA, R. D. (1999) Recalling word lists reveal "cognitive dysmetria" in schizophrenia: A positron emission tomography study. *American Journal of Psychiatry, 156,* 386–393.

CURTIS, V. A., BULLMORE, E. T., BRAMMER, M. J., WRIGHT, I. C., WILLIAMS, S. C. R., MORRIS, R. G., SHARMA, T. S., MURRAY, R. M., MCGUIRE, P. K. (1998) Attenuated frontal activation during a verbal fluency task in patients with schizophrenia. *American Journal of Psychiatry, 155,* 1056–1063.

DAVID, A. S. (1993) Cognitive neuropsychiatry? *Psychological Medicine, 23,* 1–5.

DAVID, A. S. (1999) Auditory hallucinations: Phenomenology, neuropsychology and neuroimaging update. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 99* (suppl. 395), 95–104.

DAVIS, K. L., KAHN, R. S., KO, M., DAVIDSON, M. (1991) Dopamine in schizophrenia: A review and reconceptualization. *American Journal of Psychiatry, 148,* 1474–1486.

DOLAN, R. J., FLETCHER, P., FRITH, C. D., FRISTON, K. J., FRACKOWIAK, R. S. J., GRASBY, P. M. (1995) Dopaminergic modulation of impaired cognitive activation in the anterior cingulate cortex in schizophrenia. *Nature, 378,* 180–182.

DRURY, Y. M., ROBINSON, E. J., BIRCHWOOD, M. (1998) "Theory of mind" skills during acute episode of psychosis and following recovery. *Psychological Medicine, 28,* 1101–1112.

DUNCAN, G. E., SHEITMAN, B. B., LIEBERMAN, J. A. (1999) An integrated view of pathophysiological models of schizophrenia. *Brain Research Reviews, 29,* 250–264.

FEINBERG, I. (1982) Schizophrenia caused by a fault in programmed synaptic elimination during adolescence? *Journal of Psychiatric Research, 17,* 319–334.

FLETCHER, P. C., FRITH, C. D., GRASBY, P. M., FRISTON, K. J., DOLAN, R. J. (1995) Local and distributed effects of apomorphine on front-temporal function in acute unmedicated schizophrenia. *Journal Neuroscience, 16,* 7055–7062.

FRISTON, K. J. (1998) The disconnection hypothesis. *Schizophrenia Research, 30,* 115–125.

FRITH, C. D. (1992) *The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia.* Lawrence Erlbaum, Hove

FRITH, C. D. (1994) Theory of mind in schizophrenia. In David, A. S., Cutting, J. C. (eds) *The Neuropsychology of Schizophrenia.* London, Psychology Press, 147–163.

FRITH, C. D. (1995) Schizophrenia – functional imaging and cognitive abnormalities. *Lancet, 346,* 615–620.

FRITH, C. D. (1996) The role of the prefrontal cortex in self-consciousness: The case of auditory hallucinations. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B, 351,* 1505–1012.

FRITH, C. D. (1999) How hallucinations make themselves heard? *Neuron, 22,* 414.

FRITH, C. D., CORCORAN, R. (1996) Exploring "theory of mind" in people with schizophrenia. *Psychological Medicine, 26,* 521–530.

FRITH, C. D., DOLAN, R. J. (1997) Higher cognitive processes. In FRACKOWIAK, R. S. J. et al. (eds) *Human Brain Function.* Academic Press, London, 329–365.

FRITH, C. D., FRISTON, K. J., HEROLD, S., SILBERSWEIG, D., FLETCHER, P., CAHILL, C., DOLAN, R. J., FRACKOWIAK, R. S. J., LIDDLE, P. F. (1995) Regional brain activity in chronic schizophrenic patients during the performance of a verbal fluency task. *British Journal of Psychiatry, 167,* 343–349.

GARETY, P. A., FREEMAN, D. (1999) Cognitive approaches to delusions: A critical review of theories and evidence. *British Journal of Clinical Psychology, 38,* 113–133.

HARTMAN, D. S., CIVELLI, O. (1996) Molecular attributes of dopamine receptors: New potential for antipsychotic drug development. *Annals of Medicine, 28,* 211–219.

HOFFMAN, R. E. (1999) New methods for studying hallucinated "voices" in schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 99* (suppl. 395), 89–94.

HOFFMAN, R. E., RAPAPORT, J., AMELI, R., MCGLASHAN, T. H., HARCHERIK, D., SERVAN-SCHREIBER, D. (1995) A neural network model of hallucinated "voices" and associated speech perception impairments in schizophrenic patients. *Journal of Cognitive Neuroscience, 7,* 479–496.

HOFFMAN, R. E., RAPAPORT, J., MAZURRE, C. M., QUINLAN, D. M. (1999) Selective speech perception alterations in schizophrenic patients experiencing hallucinating "voices". *American Journal of Psychiatry, 156,* 393–400.

JENNINGS, J. M., MCINTOSH, A., R., KAPUR, S., ZIPURSKY, R. B., HOULE, S. (1998) Functional network differences in schizophrenia: A rCBF study of semantic processing. *Neuroreport, 9,* 1697–1700.

JOHNS, L. G., MCGUIRE, P. K. (1999) Verbal self-monitoring and auditory hallucinations in schizophrenia. *Lancet, 353,* 469–470.

KARSON, C. N., MRAK, R. E., SCHLUTERMAN, R. O., STURNER, W. Q., SHENG, J. G., GRIFFIN, W. S. T. (1999) Alterations in synaptic proteins and their encoding mRNAs in prefrontal cortex in schizophrenia: A possible neurochemical basis for "hypofrontality". *Molecular Psychiatry, 4,* 39–45.

KEEFE, R. S. E., ARNOLD, M. C., BAYEN, U. J., HARVEY, P. D. (1999) Source monitoring deficits in patients with schizophrenia: A multinomial modeling analysis. *Psychological Medicine, 29,* 903–914.

KENDLER, K. S., KARKOWSKI, L. M., WALSH D. (1998) The structure of psychosis. *Archives of General Psychiatry, 55,* 492–499.

KÉRI, S., JANKA, Z. (1999) Willed action and self-monitoring in schizophrenia. *American Journal of Psychiatry, 156,* 1501–1502.

LIDDLE, P. F. (1987) Schizophrenic syndromes, cognitive performance and neurological dysfunction. *Psychological Medicine, 17,* 49–57.

MCCARLEY, R. W., SHENTON, M. E., O'DONNELL, B. F., NESTOR, P. G. (1993) Uniting Kraepelin and Bleuler: The psychology of schizophrenia and the biology of temporal lobe abnormalities. *Harvard Review of Psychiatry, 1,* 36–56.

MCGUIRE, P. K., FRITH, C. D. (1996) Disordered functional connectivity in schizophrenia. *Psychological Medicine, 26,* 663–667.

McGuire, P. K., Shah, G. M. S., Murray, R. M. (1993) Increased blood flow in Broca's area during auditory hallucinations in schizophrenia. *Lancet, 342,* 703–706.

McGuire, P. K., Silbersweig, D. A., Wright, I., Murray, R. M., David, A. S., Frith, C. D. (1995) Abnormal monitoring of inner speech: A physiological basis for auditory hallucinations. *Lancet, 346,* 596–600.

McGuire, P. K., Silbersweig, D. A., Wright, I., Murray, R. M., Frackowiak, R. S. J., Frith, C. D. (1996) The neuronal correlates of inner speech and auditory verbal imagery in schizophrenia: Relationship to auditory verbal hallucinations. *British Journal of Psychiatry, 169,* 148–159.

Mesulam, M. M. (1981) Dissociative states with abnormal temporal lobe EEG. Multiple personality and the illusion of possession. *Archives of Neurology, 38,* 176–181.

Norman, D. A., Shallice, T. (1986) Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In Davidson, R. J., Schwartz, G. E., Shapiro, D. (eds) *Consciousness and Self-Regulation.* Plenum, New York, 1–18.

Norman, R. M. G., Malla, A. K., Morrison-Stewart, S. L., Helmes, E., Williamson, P. C., Thomas, J., Cortese, L. (1997) Neuropsychological correlates of syndromes in schizophrenia. *British Journal of Psychiatry, 178,* 134–139.

Northoff, G., Steinke, R., Krug, M. (1997) Fronto-parietal cortical alterations of GABA-A receptors in catatonic schizophrenia: A combined SPECT and MRP study. *Society of Neuroscience Abstracts, 23,* 848.

O'Donnel, P., Grace, A. A. (1998) Dysfunctions in multiple interrelated systems as the neurobiological bases of schizophrenic symptom clusters. *Schizophrenia Bulletin, 24,* 267–283.

Okubo, Y., Suhara, T., Suzuki, K., Kobayashi, K., Inoue, O., Terasaki, O., Someya, Y., Sassa, T., Sudo, Y., Matsushima, E., Iyo, M., Tateno, Y., Toru, M. (1997) Decreased prefrontal dopamine D_1 receptors in schizophrenia as revealed by PET. *Nature, 385,* 634–636.

Pantelis, C., Barnes, T. R. E., Nelson, H. E., Tanner, S., Weathereley, L., Owen, A. M., Robbins, T. W. (1997) Frontal-striatal cognitive deficit in patients with chronic schizophrenia. *Brain, 120,* 1823–1843.

Penn, D. L., Corrigan, P. W., Bentall, R. P., Racenstein, J. M., Newman, L. (1997) Social cognition in schizophrenia. *Psychological Bulletin, 121,* 114–132.

Ruppin, E., Reggia, J. A., Horn, D. (1996) Pathogenesis of schizophrenic delusions and hallucinations: A neural model. *Schizophrenia Bulletin, 22,* 105–123.

Sabri, O., Erkwoh, R., Schreckenberger, M., Owega, A., Sass, H., Buell, U. (1997) Correlation of positive symptoms exclusively to hyperperfusion or hypoperfusion of cerebral cortex in never-treated schizophrenics. *Lancet, 349,* 1735–1739.

Selemon, L. D., Goldman-Rakic, P. S. (1999) The reduced neuropil hypothesis: A circuit-based model of schizophrenia. *Biological Psychiatry, 45,* 17–26.

Shapleske, J., Rossel, S. L., Woodruff, P. W. R., Davis, A. S. (1999) The planum temporale: A systematic, quantitative review of its structural, functional and clinical significance. *Brain Research Reviews, 29,* 26–49.

Silbersweig, D. A., Stern, E., Frith, C. D., Cahill, C., Holmes, A., Grootoonk, S., Seaward, J., McKenna, P., Chua, S. E., Schnorr, L., Jones, T., Frackowiak, R. S. J. (1995) A functional neuroanatomy of hallucinations in schizophrenia. *Nature, 378,* 176–179.

SPENCE, S. A., BROOKS, D. J., HIRSCH, S. R., LIDDLE, P. F., MASHAN, J., GRASBY, P. M. (1997) A PET study of voluntary movement in schizophrenic patients experiencing passivity phenomena (delusions of alien control). *Brain, 120,* 1997–2012.

SPENCE, S. A., HIRSCH, S. R., BROOKS, D. J., GRASBY, P. M. (1998) Prefrontal cortex activity in people with schizophrenia and control subjects. *British Journal of Psychiatry, 172,* 316–323.

SPITZER, M. (1997) A cognitive neuroscience view of schizophrenic thought disorder. *Schizophrenia Bulletin, 23,* 29–50.

STIRLING, J. D., HELLEWELL, J. S. E., QUARISHI, N. (1998) Self-monitoring dysfunction and the schizophrenic symptom of alien control. *Psychological Medicine, 28,* 675–683.

SZECHTMAN, H., WOODY, E., BOWERS, K. S., NAHMAS, C. (1998) Where the imaginal appears real: A positron emission tomography study of auditory hallucinations. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 95,* 1956–1960.

VOGELY, K., FALKAI, P. (1999) Brain imaging in schizophrenia. *Current Opinion in Psychiatry, 12,* 41–47.

WEINBERGER, D. R. (1995) Schizophrenia – from neuropathology to neurodevelopment. *Lancet, 346,* 552–557.

YURGELUN-TODD, D. A., WATERNAUX, C. M., COHEN, B. M., GRUBER, S. A., ENGLISH, C. D., RENSHAW, O. F. (1996) Functional magnetic resonance imaging of schizophrenic patients and comparison subjects during word production. *American Journal of Psychiatry, 153,* 200–205.

NEUROCOGNITIVE MODELS OF SCHIZOPHRENIA

KÉRI, SZABOLCS–JANKA, ZOLTÁN

Recent theoretical and technical progress provided unique opportunities to gain more insight into the mechanisms of schizophrenia. The new theoretical approach emerged in the discipline of cognitive neuropsychiatry, which investigates the neuronal mechanisms of clinical symptoms in the light of cognitive models. In FRITH's approach (1992), there are three relatively circumscribed dimensions, describing the main features of the cognitive psychopathology of schizophrenia. In this model the poverty of willed actions is linked to the negative symptoms, abnormal internal monitoring is responsible for auditory hallucinations and delusions of reference and alien control, and the disorder of mentalization (theory of mind) is associated with paranoid delusions and autism. In this review we discuss these points with special reference to the associated neuronal mechanisms.

Key words: *schizophrenia, cognitive dysfunction, functional imaging, working memory, semantic memory, information processing*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 4. 607–624.

Szemle

SZOCIÁLIS FÓBIA

PERCZEL-FORINTOS DÓRA

Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Pszichiátriai és Pszichoterápiás Klinika
E-mail: dora_perczel@psych.sote.hu

Jelen tanulmányban szeretnénk bemutatni a szociális szorongás és szociális fóbia – a hazai szakirodalomban nehezen hozzáférhető, ugyanakkor a pszichés zavarok kialakulásában alapvető jelentőségű – területét. Ismertetjük az etológiai megfigyelések humánetológiai vonatkozásait, a probléma tanuláselméleti megközelítését, továbbá kognitív pszichológiai modelljét. A témához kapcsolódó kutatásokon keresztül szeretnénk felhívni a figyelmet a kognitív pszichoterápia egyik fontos jellemzőjére, amit tudományos megalapozottság*nak nevezünk. Végül összefoglaljuk a szociális szorongás kezelésében alkalmazható kognitív pszichoterápia jellemzőit és a hatékonyságvizsgálatok eredményeit.*

Kulcsszavak: *szociális fóbia, etológiai szemlélet, tanuláselmélet, a szociális szorongás kognitív modellje, kognitív viselkedésterápia, hatékonyságvizsgálatok*

BEVEZETÉS

A félénkség, „lámpaláz" vagy a mások jelenlétében megnyilvánuló gátlásosság régóta ismert jelenségek, amelyeket Marks és Gelder angol kutatók 1966-ban összefoglaló néven szociális fóbiaként írtak le. Az elnevezés 1989-től hivatalos *terminus technicus* lett és a legújabb diagnosztikai rendszer, a DSM-IV. definíciója szerint „észrevehető és tartós félelem egy vagy több olyan szociális vagy előadói teljesítményt igénylő helyzettől, amelyben a személy idegen emberek vagy mások lehetséges figyelmének van kitéve. Félelem attól, hogy ilyen helyzetben a viselkedése (illetve a szorongás látható jegyei) miatt zavarba jöhet vagy megalázó helyzetbe kerülhet. Az ilyen helyzetbe kerülés majdnem minden esetben azonnali szorongásos választ provokál, az adott szituációhoz kötött (vagy az által előkészített) pánikroham formájában. A személy felismeri, hogy félelme túlzott vagy ésszerűtlen, igyekszik ezeket a helyzeteket elkerülni. Amennyiben ez nem lehetséges, intenzív szorongással vagy szenvedéssel viseli el" (APA, 1994).

A szociális fóbiát jellegzetes szomatikus megnyilvánulások kísérik, például fokozott verítékezés, reszketés, elpirulás, szédülés vagy gyengeség. Magatartásbeli jellemzője a nyilvános helyen, illetve mások jelenlétében megszólalásra, evésre, ivásra vagy akár az írásra való képtelenség. Az ilyen személyek leginkább attól tartanak, hogy megalázó helyzetbe kerülhetnek vagy mások rossz véleményt alakítanak ki róluk, amit természetesen megpróbálnak elkerülni. A félelem áthatja a társas viselkedés lényegében valamennyi szféráját, ezért az érintettek sokszor magányosak. Gyakori a teljesítményzavar; előfordul, hogy heves, debilizáló vizsgaszorongás, „leblokkolás" miatt képességeiknél rosszabb teljesítményt nyújtanak az iskolában vagy a munkahelyükön. A statisztikai adatok szerint a súlyosabb szociális szorongástól szenvedők fokozottan veszélyeztetettek depresszióra, alkohol- vagy kábítószer-függőségre. A betegség lefolyása krónikus és az esetek 20%-ában tartós munkaképtelenséghez vezet (SCHNEIER, JOHNSON, HORNIG, LIEBOWITZ, WEISSMANN, 1992).

ELŐFORDULÁS

A szociális fóbia nem ritka betegség: prevalenciája 5% körül mozog, kis létszámú közönség előtt a megkérdezettek 10%-a, nagyobb nyilvánosság előtt pedig 55% fél a megszólalástól (TÚRY, 1995). Egy amerikai vizsgálat szerint (KESSLER, MCGONAGLE, ZHAO, NELSON, HUGHES, ESCHLEMANN, WITTCHEM, KENDLER, 1994) a betegség egész életre vonatkoztatott előfordulási aránya 11–16%; egy másik, nyolcezer fős epidemiológiai felmérés során a megkérdezettek 13,3%-a számolt be arról, hogy szociális fóbiára utaló tüneteket észlelt önmagán élete egy korábbi időszakában (LIEBOWITZ, GORMAN, FYER, KLEIN, 1985). Hasonló – 16%-os – előfordulási arányt állapítottak meg svájci kutatók is (WACKER, MÜLLEJANS, KLEIN, BATTEGAY, 1992). Mindhárom statisztikai adat a betegség gyakori előfordulására utal, aminél csak a major depresszió és az alkohollal kapcsolatos diagnózisok voltak gyakoribbak. Egy szigorúan a DSM-III. diagnosztikai kritériumaira alapozott vizsgálat (STEIN, WALKER, FORDE, 1994) 7,1%-os egész életre vonatkoztatott prevalenciát jelzett: ezek alapján úgy tűnik, a szociális fóbia az egyik leggyakoribb, szinte alapzavarnak tekinthető pszichiátriai megbetegedés. Ezt jelzi továbbá az is, hogy szövődményei között igen gyakori a depresszió (60%), a pánikbetegség (46%), a drogfüggőség (10–30%) és az alkoholizmus (8–56%) (HECKELMAN, SCHNEIER, 1995). Az evési zavarokkal is nagy átfedés valószínűsíthető, hiszen a betegség középpontjában ott is az önértékelési és önelfogadási probléma áll, de pontos statisztikai adat erre vonatkozólag még nem áll rendelkezésünkre. Ugyanakkor sajnos a szociális fóbiát sajnálatosan aluldiagnosztizált kórképnek tekinthetjük, rendkívül gyakran nem ismerik fel éppen a már említett ráépülő (önmagukban is elég súlyos és kezelést igénylő) másodlagos megbetegedések miatt.

Demográfiai jellemzőit tekintve (SCHNEIER, JOHNSON, HORNIG, LIEBOWITZ, WEISSMANN, 1992) – más mentális zavarokhoz hasonlóan – a szociális fóbia is nagyobb valószínűséggel fordul elő egyedülállók körében; gyakoribb a fiatal, alacsony iskolázottságú, alacsony szocioökonomikus státussal jellemezhető nők kö-

zött. Ez az eredmény talán nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy a kórkép leírása magában foglalja a társas szituációk elkerülését, ezáltal gátolva a fiatal, egyedülálló személyek életét a sikeres partnerkapcsolatok kialakítása tekintetében. A nemek közötti megoszlást tekintve a szociális fóbia nők körében másfélszer gyakrabban fordul elő, mint férfiaknál (KESSLER, MCGONAGLE, ZHAO, NELSON, HUGHES, ESCHLEMANN, WITTCHEM, KENDLER, 1994).

TÍPUSAI

A szociális fóbia két csoportját különböztetjük meg, melynek validitását vizsgálatok támasztják alá (HEIMBERG, DODGE, HOPE, 1990): a *generalizált szociális fóbia* általában fiatalabb korban kezdődik (11 év körül) és a legtöbb társas helyzetre kiterjed. Az ilyen személyek súlyosabban sérültek szociális kapcsolataikban, depressziósabbak, gyengébb teljesítményt nyújtanak és nagyobb mértékű szorongást élnek át társas helyzetekben, mint *diszkrét, egyszerű szociális fóbiá*tól szenvedő társaik. Ez utóbbi esetben a betegség átlagosan 22 éves kor körül kezdődik és csak egy vagy kétfajta társas helyzetben nyilvánul meg, például nyilvános evés vagy ivás alkalmával.

Négy elméleti modell született a szociális fóbia eredetének magyarázatára: neurobiológiai (NICKEL, UHDE, 1985), etológiai (ÖHMAN, 1986), tanuláselméleti (MINEKA, ZINBARG, 1995), valamint kognitív (BECK, EMERY, GREENBERG, 1985; CLARK, WELLS, 1997). Az első kivételével valamennyire kitérünk.

ETOLÓGIAI VONATKOZÁSOK

Mivel az etológiai kutatások eredményei felhívják a figyelmet a szubhumán szinten oly jellegzetes territoriális viselkedésre és a szociális hierarchia körüli dominanciaharcra, nagyon valószínűnek tűnik a szociális szorongás genetikai, biológiai megalapozottsága (MINEKA, ZINBARG, 1995).

MAYR (1974) viselkedésosztályozási rendszere az evolúciós biológia területéről jól használható a humán fóbiák és félelmek megértésénél. Szerinte filogenetikailag háromfajta viselkedést különíthetünk el: non-kommunikatív viselkedést, fajok közötti kommunikatív és fajon belüli kommunikatív viselkedést. Ezt a felosztást követve a humán fóbiák közül az első csoportba sorolhatók az élettelen dolgoktól (vihartól, mélységtől) való félelmek. A fajok közötti kommunikatív viselkedés csoportjába tartoznak az állatfóbiák, amelyek gyors stresszválaszt váltanak ki: az erős aktiváció, az azonnali reagálás felkészíti az illetőt a támadó elől való menekülésre. Ez a viselkedésminta az állatvilágban az egyedfejlődés korai időszakában jelentkezik és döntő jelentőségű a túlélés szempontjából, hiszen a kölykök – ha nem kerülik el vagy nem rejtőznek el – védtelenek a támadóval szemben. Az állatfóbiák humán szinten is az egyedfejlődés során korán, gyerekkorban jelentkeznek. Végül a harmadik típusba – fajon belüli kommunikatív viselkedéshez – sorolható a csoporton belüli rangsor kialakításában döntő szerepet játszó dominanciaharc és ter-

ritoriális viselkedés. Itt az elkerülés enyhébb, rejtettebb formái érvényesülnek: passzivitás vagy alárendelődő viselkedés. Ennek a magatartásmódnak könnyen megfeleltethető humán szinten a csoporton belüli rivalizálás, kompetenciaharc, amelyet szociális szorongás kísér és amely elsősorban serdülő-, illetve ifjú felnőttkorban jelentkezik.

A humán és szubhumán viselkedésmódok közötti hasonlóságokat foglalja elméleti keretbe és egyben a fenti csoportosítást támasztja alá SELIGMAN (1971) „evolúciós előkészítettségi modell"-je, amely azon a megfigyelésen alapul, hogy a fóbiák nem random eloszlást mutatnak. Alapgondolata az, hogy szubhumán és humán szinten a főemlősök evolúciósan prediszponáltak olyan fóbiák kialakítására, amely helyzetek, állatok egykor fenyegetőek voltak őseinkre és a veszélyre gyorsan reagáló egyének relatíve előnnyel rendelkeztek a túlélés szempontjából. Ez a prediszpozíció megnyilvánul abban, hogy a kondicionált válasz ezekben az esetekben rendkívül gyorsan kialakul és rögzül, kioltással szembeni ellenállása nagy és a fóbia jellege gyakran teljesen irracionális lehet (viharfóbia, kígyófóbia). Ilyen szempontból a szociális fóbia ÖHMAN véleménye szerint (1986) nem más, mint a dominanciaharc melléktermeke, amelynek eredeti célja a rendezettség kialakítása a csoportban élő állatok között. A hierarchiát folytonos változás és két jellegzetes magatartásmód jellemzi: a domináns állat rituális fenyegető pózokat, míg a legyőzött egyed félelmi/megadást jelző testtartást és alárendelődő viselkedési jegyeket mutat. A ritualizált viselkedést jellegzetes arckifejezések kísérik (harag, fenyegetés, illetve félelem, ijedtség). Öhman vizsgálatai szerint a kondicionálás hatása erősebb a haragot, mint a boldogságot vagy semleges érzést kifejező ingerek esetén (ÖHMAN, DIMBERG, 1978). Azonban a félelmi reakció csak akkor alakul ki, ha a haragos pillantás a célszemélyre irányul. A szemkontaktus hatását vizsgálva az etológusok megfigyelték, hogy a nézés, illetve „fixírozás" averzív inger – menekülést, a tekintet elfordítását váltja ki a nézett egyedből. Megfigyelések szerint a félelmi reakció megszűnik, ha kb. 30 fokkal az illető mellett néznek: ez arra utal, hogy az adaptáció szempontjából fontos, hogy az egyed felismerje, ki és mikor veszélyes ránézve. Ezek az adatok alátámasztani látszanak az „evolúciós előkészítettségi modellt", amelyben ÖHMAN és kollégái azt is demonstrálták (1978), hogy evolúciósan előkészített ingerre – például haragos arckifejezésre – küszöb alatti ingerléssel is ki lehet váltani a kondicionált választ. Az ily módon (kb. 30 tizedmásodpercig) felvillantott haragos arc még tudatossá válás előtt kiváltja a hozzá kapcsolódó szorongásos fiziológiai reakciót. Ez a nem tudatos szorongásos reagálás mosolygós arcra – evolúciósan nem előkészített ingerre – nem következik be. Öhman úgy érvel, hogy a fenti eredmény részben magyarázattal szolgálhat a szociális fóbia irracionálisnak tűnő jellegére, hiszen a félelem már a fenyegető jelzés tudatossá válása előtt megjelenik, amikor látszólag semmi jel nem utal rá.

Összefoglalva, Öhman munkái alapján úgy tűnik, hogy valóban létezik evolucionálisan megalapozott prediszpozíció (könnyű kondicionálhatóság) fenyegetést, haragot, elutasítást kifejező magatartásjegyekre (arc, hang, gesztus, póz), amely általában átmeneti szorongást vált ki. Szociális fóbiás személyeknél azonban erőteljes szorongás jelenik meg, amelyben biológiai (temperamentum) és/vagy pszi-

chológiai okok (előző élmények és a kontroll) játszhatnak szerepet (MINEKA, ZINBARG, 1995).

A szociális szorongás szempontjából leglényegesebb vérmérsékleti konstrukcióval, a viselkedésgátlás jelenségével sokat foglalkoztak a kutatók. Ez felelős a viselkedés blokkolásáért egyrészt új ingerhelyzetek, valamint büntetés és frusztráció jelzései esetén, másrészt kapcsolatban van a negatív érzelmi állapotokkal, az introverzióval mint személyiségjellemzővel és az impulzivitással. Növekvő egyetértés tapasztalható abban is, hogy a viselkedésgátlásban mind pszichológiai, mind fiziológiai tényezők szerepet játszanak. Elsősorban állatkísérletek eredményei mutatják, hogy nagy valószínűséggel genetikai eredete van, mert ADAMEC például macskák szubmisszív és agresszív viselkedését tanulmányozta szociális és nem szociális stresszor hatására (1975). Patkányölő és nem patkányölő macskákat összehasonlítva az utóbbi csoport tagjai kevésbé explorálták az új helyet, visszahúzódóbbak voltak és macskát fenyegető hangok hallatán fokozott mértékben kerestek védelmet az embernél. Patkánykísérletek is azt jelzik (HALL, 1941), hogy a félénkség és az alázatosság korrelál a szociális és a nem szociális stresszre adott reakcióval. A félénk állatok kevesebb válaszadást kezdeményeztek, feleannyira álltak ellen a támadásnak és alacsonyabb szintű szexuális aktivitást (kevesebb kopulációt) mutattak, mint nem félénk társaik. Ezzel összhangban humán megfigyelések is alátámasztják, hogy humán szinten a szexuális diszfunkció és a szociális fóbia nem függetlenek egymástól.

Az ismertetett kutatások arra utalnak, hogy a visszahúzódó, passzív, elkerülő viselkedés és a szociális helyzetekben fellépő szorongás szoros kapcsolatban van egymással.

Megemlítendők még GRAY kísérletei, amelyek régóta ismertek (1982) az introvertált személyiségek negatív ingerekre (büntetésre) való nagyobb fokú érzékenységéről és gyorsabb kondicionálhatóságáról: extrovertált személyekhez viszonyítva az introvertált egyének a büntetés elkerülése érdekében gyorsabban tanulják meg viselkedésük gátlását.

Összefoglalva: úgy tűnik, sok érv szól a viselkedési gátoltság genetikai/örökletes megalapozottsága mellett; valószínű, hogy – más tényezőkkel együttesen előfordulva – ez képezi a prediszpozíciót vagy sérülékenységet a szorongásos zavar kialakulásához. Azt, hogy ez milyen mértékű, a családkutatásokból tudhatjuk meg: a szociális fóbia családi halmozódása első fokú rokonoknál 16%; egypetéjű ikreknél a konkordancia 24,4%, míg 15,3% kétpetéjű ikerpárok esetében (KENDLER, NEALE, KESSLER, HEATH, EAVES, 1992). Mindebből arra következtethetünk, hogy a genetikai tényezők mellett környezeti hatások, tapasztalatok is jelentős szerepet játszanak a betegség kialakulásában.

TANULÁSELMÉLET

A szociális fóbia eredetét tanuláselméleti alapokon magyarázó elmélet BARLOW és ÖST nevéhez fűződik: eszerint más fóbiákhoz hasonlóan, a szociális fóbia is egy vagy több traumatikus élmény nyomán alakul ki, amelyben a félelem valamely

eredetileg semleges szociális helyzethez kapcsolódik, mint például megszólalás vagy étkezés. Ugyanakkor, más fóbiáktól eltérően, a szociális szorongás kialakításában szerepet játszó feltétlen inger nagy valószínűséggel a valós vagy *vélt* megalázottsággal, a valós vagy *vélt* szociális legyőzöttséggel kapcsolatos, illetve azzal, hogy az illető *úgy gondolja,* hogy harag, kritika tárgyává vált. Milyen bizonyítékok szólnak a szociális szorongás behaviorista felfogása mellett? Egyrészt szociális fóbiások számoltak be egy felmérésben arról, hogy 58,1%-uk olyan traumatikus eseményeket élt át, amelyek szerepet játszottak fóbiájuk kialakulásában (ÖST, HUGHDAHL, 1981). TOWNSLEY (1992) hasonló adatot kapott, diszkrét szociális fóbiások 56%-a, generalizált szociális fóbiával rendelkezők 40%-a emlékezett direkt traumára. A kontrollcsoport résztvevőinek 20%-a szintén átélt szociális traumát, azonban náluk nem alakult ki a fóbia.

Az obszervációs tanulásnak csak enyhe és átmeneti szociális szorongást keltő hatása van, azaz a szociális trauma (megalázás, megszégyenülés) szemlélőként való átélése önmagában még nem vezet szociális fóbia kialakulásához. Mivel az átélt trauma után nem mindenkinél alakul ki a zavar, valószínűsíthető, hogy a közvetlen tapasztalat hatását más tényezők is befolyásolják: például a szorongást keltő helyzetet *megelőző* és az azt *követő* események jellege. Ha például az egyénnek lehetősége nyílik arra, hogy fenyegető társas helyzetben megfigyelje mások nyugodt vagy önérvényesítő viselkedését, akkor a látott személy nagy valószínűséggel modell szerepbe kerül és az egyén hasonlóképpen fog cselekedni. Ezt alátámasztó eredményt kapott MELAMED, YURCHESON, FLEESE (1978) a következő kísérletben: kevésbé féltek a fogorvostól azok a gyerekek, akik hasonló korú társaik fogászati kezeléséről filmet láttak, mint azok, akik ugyanazt a filmet gyerekszereplő jelenléte nélkül látták.

A szorongást keltő helyzetet *követő* súlyos negatív következmény ugyancsak hatással van a későbbi viselkedésre, fokozza a szorongást (BARLOW, 1988).

A pszichológiai tényezőknek létezik egy további lényeges csoportja, ami a kontroll kérdésével kapcsolatos: mint ismeretes, a nem kontrollálható helyzetek szorongást keltő hatással rendelkeznek és növelik a személy kiszolgáltatottságát, alávetettségét. RAPAPORT, MAIER (1978) és sokan mások bebizonyították, hogy a nem kontrollálható stressznek – különösen a legyőzöttség érzésének – fontos szerepe van a szociális félelmek kialakulásában és fenntartásában is: ilyen helyzetekben az állatok alárendelődővé válnak és asszertivitásuk csökken. Hasonlóképpen szubmisszíven és kevéssé magabiztosan viselkedik a társas helyzetben szorongó egyén is, aki úgy percipiálja helyzetét, mint amire nincs igazán befolyással, míg az ismételt győzelem hatására az egyed agresszívebbé válik és pozíciója megerősödik (MINEKA, KELLY, 1989).

A nem kontrollálható szociális helyzetek modellálása és az egyén viselkedésének tanulmányozása rendkívüli nehézségekbe ütközik. Erre találták ki az etológiai kutatásokban az úgynevezett „betolakodó" fogalmát, amikor a kísérleti állatot (a „betolakodó"-t) összeszokott kolóniákba engedik be (nem kontrollálható stresszhelyzetbe) és megfigyelik a menekülő, támadó reakciókat, valamint az idegenek közötti interakció mértékét mint leggyakoribb szociális szorongást keltő ingert. WILLIAMS és SCOTT (1989) kísérletében a „betolakodó" patkányt agresszív és nem

agresszív kolóniákkal szembesítették. Az agresszív kolóniák valamennyi „betolakodót" legyőzték (legalább öt alkalommal megharapták) és mindegyik „betolakodó" megadást jelző pózt vett fel (hátára feküdt); a nem agresszív kolóniákban egyik betolakodónak sem esett bántódása. A félelmi reakciókat egy későbbi időpontban vizsgálva azt tapasztalták, hogy a legyőzöttek súlyos szorongásos tüneteket mutattak már pusztán az agresszív kolónia szagának jelenlétében is (a szagjelzés a humán arckifejezés analógjának tekinthető, amely hangulatot fejez ki, például ellenségességet). Megismételve a kísérletet hasonló eredményt kaptak más kutatók is (ÖHMAN, 1986). Mindezek arra utalnak, hogy a kontroll kérdése társas helyzetekben döntő fontosságú a szociális szorongás mértéke szempontjából: minél kevésbé kontrollálható a szituáció az egyén számára, annál nagyobb fokú stresszt él át.

A SZORONGÁSOS MEGBETEGEDÉSEK KOGNITÍV ELMÉLETE

Az etológiai és tanuláselméleti vonatkozások áttekintése után a szociális szorongás kognitív modelljének megértéséhez ki kell térnünk e megközelítés alapfogalmainak ismertetésére.

A kognitív viselkedésterápia – mint a huszadik század egyik nagyhatású pszichoterápiás irányzata – elsődleges fontosságot tulajdonít a személy lelki működésében és emocionális viszonyulásaiban a kognitív funkcióknak (BECK, 1976; TRINGER, 1993). Beck meghatározása szerint szorongásos (korábban neurotikusnak nevezett) megbetegedés akkor alakul ki, amikor az egyén negatív módon *félreértelmezi* a valóság eseményeit – gyakran előzetesen kialakított attitűdök, feltételezések következtében. Eszerint nem önmagukban a helyzetek szorongást keltőek, hanem az, ahogy a személy értelmezi őket (BECK, 1976; TRINGER, 1986; KURIMAY, 1987; PERCZEL, 1997). Így szociális fóbia esetén nem a beteg magatartása (például elpirulás) jelent problémát, hanem ennek megszégyenülésként való interpretálása – tehát nem a tünet, hanem a neki tulajdonított negatív jelentés váltja ki a szorongást (BECK, A. T., 1976; BECK, J., 1995).

A kognitív viselkedésterápia szerint neurotikus zavaroknál a szorongás fennmaradásának hátterében az információfeldolgozás zavara húzódik meg, melynek jellemzője a szinte *állandó foglalkozás a veszélyeztetettséggel és a személy veszéllyel való megküzdési képességének szisztematikus alulbecsülésével* (BECK, EMERY, GREENBERG, 1985). Beck szerint a szorongásos megbetegedésekben a betegség központja „nem az affektív rendszer, hanem a kognitív sémarendszer, mely folyamatosan veszélyesnek láttatja a valóságot, és az érintett személyt pedig sebezhetőnek, sérülékenynek" (BECK, EMERY, GREENBERG, 1985.) Ez lényegében az információfeldolgozás zavara (például túláltalánosítás, negatív szűrés, a pozitívumok ignorálása), amely megnyilvánul a hierarchikus kognitív struktúra különböző szintjein. A negatív gondolatok tükrözik a memóriában tárolt mögöttes hiedelmeket és feltételezéseket, amelyek relatíve stabil reprezentációi a memóriában tárolt tudásnak, amit a kognitív pszichológus Bartlett már 1932-ben *sémáknak* nevezett (TRINGER, 1991; PERCZEL, 1997; WELLS, 1997). Ez a veszélyeztetettségérzés nyilvánvaló a szorongá-

sos állapotokban (például halálfélelem pánikbetegségben, súlyos betegségtől való félelem hipochondriasisban vagy megszégyenüléstől való szorongás szociális fóbiában), evidens a szorongásos hiedelmek tartalmában („Ha valaki véleményt mond rólam, a legrosszabbra számítok", „Biztos vagyok benne, hogy az emberek rossz véleménnyel vannak rólam") és a negatív automatikus gondolatokban (például „Mindig kudarcot vallok", „Sosem sikerülnek a vizsgáim"). Amint a kognitív struktúra mélyén elhelyezkedő sémák aktiválódnak, befolyásolják az információfeldolgozást, az élményfeldolgozás módját és jellegét, valamint hatással vannak a viselkedésre. Noha a szorongó egyén viselkedése vagy gondolkodása első látásra érthetetlennek tűnik, tulajdonképpen logikusan következik hiedelmeiből és feltételezéseiből.

A SZORONGÁS SÉMAELMÉLETÉT ALÁTÁMASZTÓ BIZONYÍTÉKOK

A sémaelméleten alapuló feltételezéseket és hipotéziseket széles körben tették vizsgálat tárgyává *a)* interjúk, kérdőívek, beszámolók, *b)* információfeldolgozási, illetve *c)* ítéletalkotási és memóriafeladatok révén, melyekre itt helyszűke miatt nem térhetünk ki (lásd WILLIAMS, WATTS, MACLEOD és MATTHEWS kiváló munkáját 1988).

A SZOCIÁLIS FÓBIA KOGNITÍV MODELLJE

A szociális fóbiától szenvedő személy erős vágyat érez arra, hogy kedvező benyomást gyakoroljon másokra és ezt jellegzetes bizonytalanság kíséri, hogy erre nem képes. A szociális fóbia *kognitív modellje* értelmében a páciensek azért mutatnak intenzív szorongásos reakciókat, mert

(1) az egyébként átlagosnak tekinthető *társas helyzetekben aktiválódó diszfunkcionális attitűdök hatására a szituáció jelentését félreértelmezik,* extrém negatívan értékelik. Ennek megfelelően az ilyen egyének a szociális szituációkat veszélyesnek, önmagukat pedig védtelennek látják. Előzetes élményeik és/vagy veleszületett viselkedési diszpozíciók nyomán a betegek feltételezik, hogy társas helyzetben veszélybe kerülnek, mert elfogadhatatlanul fognak viselkedni teljesítményük, megjelenésük vagy viselkedésük miatt, és ennek szörnyű következményei (megalázottság, elutasítás) lesznek. Jellegzetes hiedelmeik: „nem fogok tudni megszólalni", „azt fogják hinni, hogy ostoba vagyok", „dadogni fogok" vagy „rosszul mondom a szavakat", „zavarodottan fogok viselkedni", „butaságokat fogok beszélni", „képtelen leszek logikusan gondolkozni", „meg fogok dermedni a félelemtől".

(2) Ez *extrém mértékű szorongást* indukál és szomatikus (például elpirulás), valamint viselkedésbeli (elpirulás rejtegetése) reakciókhoz vezet, amelyek további veszély és szorongás forrásaivá válnak.

(3) A folyamat további jellemzője, hogy az *ideges, szorongó személy figyelme az interakció során elsősorban önmagára, saját szociális teljesítményére irányul* annak érdekében, hogy minél jobb benyomást gyakoroljon a másikra. Ebből következően kevésbé

barátságos és figyelmes beszélgetőpartnerével, ami hasonló viszonyulást vált ki a másikból – így a beteg elutasítástól való félelme beigazolódik.

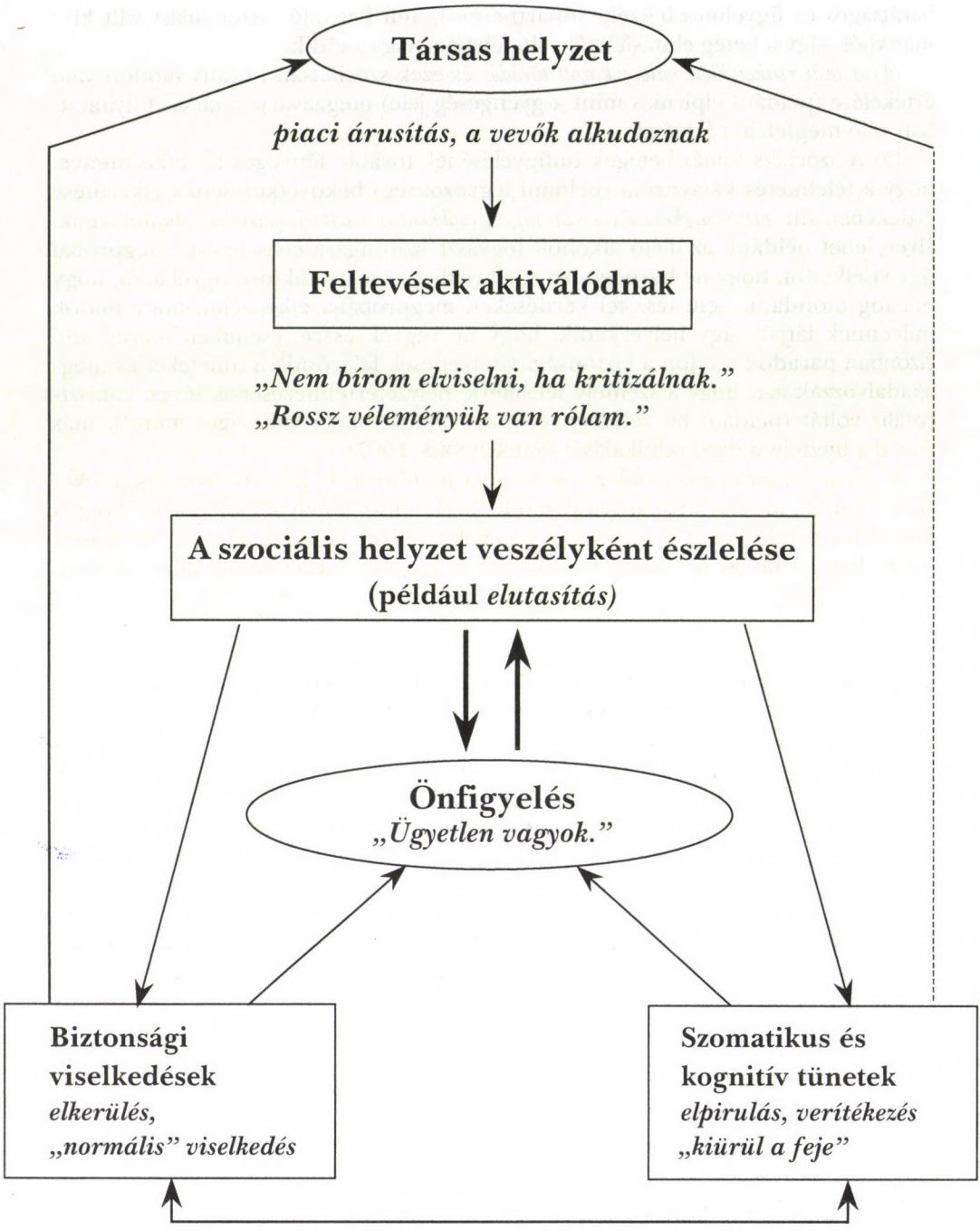
(4) *A testi reakciókkal való fokozott törődés* és ezek szociálisan negatív módon való értékelése (például elpirulás mint a gyengeség jele) megzavarja a társas folyamatban való megfelelő részvételt.

(5) A szociális fóbiás betegek önfigyelésének további lényeges következménye, hogy a félelmetes katasztrófa (például legyőzöttség) bekövetkezésének elkerülése érdekében ún. *biztonságkereső (és szorongást csökkentő) viselkedésmódokat* alkalmaznak. Ilyen lehet például: az illető alkoholt fogyaszt szorongása elviselésére, megpróbál úgy viselkedni, hogy ne figyeljenek rá, elkerüli a szemkontaktust, figyel arra, hogy mit fog mondani, nem tesz fel kérdéseket, megpróbálja elképzelni, hogy mások milyennek látják, úgy helyezkedik, hogy ne vegyék észre, csendben marad stb. Azonban paradox módon a biztonsági viselkedések felerősítik a tüneteket és megakadályozzák azt, hogy a személy felismerje helyzetértelmezésének téves, katasztrofális voltát (például ha véleményét kinyilvánítja, biztos butaságot mond), más szóval a hiedelem diszkvalifikálását (SALKOVSKIS, 1997).

A társas szorongást előidéző és fenntartó tényezők közötti összefüggéseket szemlélteti a szociális fóbia kognitív modellje (1. ábra), amelyből jól látható, hogy a fenti folyamatok hatása megerősíti a betegek félelmeit és azt a negatív feltételezésüket, hogy a társas helyzetek veszélyesek és legjobb, ha az ember elkerüli őket.

MILYEN KÍSÉRLETI EREDMÉNYEK TÁMASZTJÁK ALÁ A SZOCIÁLIS SZORONGÁS KOGNITÍV PSZICHOLÓGIAI MODELLJÉT?

1. *Félreértelmezések és hiedelmek.* Az elmélet szerint a szociális fóbiás személyek azért mutatnak extrém szorongásos reakciókat, mert az egyébként átlagos társas helyzet mint kiváltó inger aktiválja a diszfunkcionális feltevéseket, aminek hatására a szituáció jelentése szélsőségesen negatív értékelést nyer. Ennek megfelelően az ilyen egyének a társas helyzetet veszélyesnek, önmagukat pedig védtelennek látják. Saját folyamatban levő kérdőíves vizsgálataink során (Beck-skála, Diszfunkcionális Attitűd Skála, Szociális Kogníció Skála, Társas Viselkedés Kérdőív) összehasonlítottuk szociális fóbiás és depressziós betegek, illetve kontrollszemélyek kogníciót (PERCZEL-FORINTOS, VIDA, előkészületben). Az eredmények szignifikáns különbséget jeleztek a szociális fóbiás és a másik két csoport között a társas helyzetekben aktiválódó negatív hiedelmek tekintetében. A szociális fóbiás személyek egyrészt *extrém magas elvárásokat fogalmaztak meg önmagukkal szemben*, például „mindig érdekesnek/vonzónak kell lennem", „nem szabad hibáznom", másrészt *önmagukkal kapcsolatos negatív hiedelmeket és szabályokat*, például „nem tudok barátokat szerezni", „ostobának látszom", „ha az emberek igazán ismernének, nem állnának szóba velem" vagy „nem ajánlatos az emberekkel közeli kapcsolatba kerülni". Végül a hiedelmek korábban kialakult, a változásnak mereven ellenálló *maladaptív alapsémákat* is mobilizálnak, mint például: „alacsonyabbrendű vagyok, mint mások", „engem senki sem szeret", „unalmas/ostoba vagyok". Eredményeink alátá-



1. ábra. A szociális fóbia kognitív modellje (CLARK, WELLS, 1995)

masztják a szociális fóbia kognitív modelljét, miszerint az ilyen egyének speciális – más zavartól eltérő – kogníciókkal jellemezhetők, amelyek társas helyzetekben aktiválódnak és témájukban a szeretettség, elismertség és mások negatív véleményétől való félelem jelenik meg. 2. *A szociális helyzet veszélyként észlelése.* A vizsgálatok szerint a szociális fóbiás személyek – más neurotikus, valamint kontrollcsoporttal összevetve – a kétértelmű szociális helyzeteket negatívan, az enyhén negatív szociális helyzeteket extrém negatívan értelmezték. A nem szociális jellegű kétértelmű helyzetek interpretálásában nem volt különbség a három csoport között (WINTON, CLARK, EDELMANN, 1995). Egy másik kísérletben homályosan avagy rövid időre felvillanó képek emocionális jellegét kellett a személyeknek meghatározni. A magas szociális szorongással jellemezhető egyének hajlamosak voltak arra, hogy a homályosan vagy nagyon rövid időre felvillanó képeket negatívnak minősítsék. További adat, hogy szociális fóbiások idegen személlyel folytatott rövid beszélgetés során számos negatív gondolatról számoltak be, melyeknek száma arányos volt a kérdéses helyzetben fellépett szorongással. A modell további feltételezése, hogy a negatív helyzetértékelések legalább részben torzítottak, azaz az ilyen egyének sajátos módon emelik ki a helyzet egyes részleteit. Az idegen személlyel történő beszélgetés után kérdőívet töltöttek ki a kísérletben részt vevő szociális fóbiások arról, hogy milyennek látták önmagukat és beszélgetőpartnereiket: a hipotézisnek megfelelően
a betegek negatívabban jellemezték magukat, mint ahogy a külső szemlélők (WINTON, CLARK, EDELMANN, 1995), s a helyzetet valóban hajlamosak negatívabban (azaz torzítva) és veszélyesként értékelni még akkor is, ha nincs pontos információjuk róla. 3. *Önfigyelés.* A szociális fóbiát fenntartó (mobilizáló) tényezőkkel kapcsolatban a legérdekesebb kérdés, hogy az érintettek félelmei miért perzisztálnak számtalan társas helyzet „túlélése" után is? A viselkedésterápiák során alkalmazott sorozatos ingerexpozíció deszenzitizáló hatása miért nem érvényesül? Úgy tűnik, hogy a zavar fenntartásában központi szerepe van a személy „önfigyelő" magatartásának, figyelmi fókusza önmagára irányulásának, amit a CLARK és WELLS (1995) modell „a self társas tárgyként való feldolgozásá"-nak nevez. Minél veszélyesebbnek látják a helyzetet a páciensek, annál intenzívebben koncentrálnak mozdulataikra, mondandójukra és arra, hogy minél kevésbé tűnjenek feszültnek, azaz önmagukat szinte egy külső megfigyelő szemével nézik. Ez rendkívül megnehezíti a társas interakcióban való aktív részvételt, hiszen a helyzet kiértékelésénél csak saját interoceptív benyomásaikra tudnak támaszkodni a helyzeti információk hiányában. Clark ezt úgy értelmezi, mint a helyzet emocionális feldolgozását (emotional processing): a személyek egyenlőségjelet tesznek érzéklet és valóság közé, számukra a megalázottság érzése ugyanaz, mint valóban megalázottnak lenni. Emellett az ilyen személyek saját szorongásuk látható jeleit is túlbecsülik, például sokkal magasabb skálaértéket jelöltek meg elpirulásuk mértékéről, amikor érzésüket kellett megbecsülni, mint amikor videofelvételről látták saját magukat (CLARK, személyes közlés, 1997).

A fókuszváltás további hatása, hogy figyelmi deficithez vezet, azaz a személyek nem tudják pontosan felidézni, hogy beszélgetőpartnerük pontosan mit is mondott. Felmerül a kérdés, hogy emlékezőtehetségük hagyja-e cserben őket? Speciá-

lisan ennek a kérdésnek a megválaszolására tervezett vizsgálatban szociális fóbia diagnózissal rendelkezők emlékezőképességét ellenőrizték. Mint kiderült, a memóriatesztben nem volt különbség a szociális fóbiás, a neurotikus és a kontrollcsoport teljesítménye között (CLARK, WELLS, 1995). 4. *Testi reakciókra irányuló fokozott figyelem.* Az interoceptív információk jobb hozzáférhetőségét és a rájuk irányuló fokozott figyelmet jelzi, hogy szociális fóbiás betegek szívritmusuk változását is sokkal pontosabban becsülték meg, mint a kontrollcsoport tagjai (EHLERS, 1998). 5. *Biztonsági viselkedések.* Egy, a kognitív terápia hatását vizsgáló kísérletben szociális fóbiás betegek két csoportját vizsgálták. Az egyik csoportot ingerexpozíciós helyzetben megkérték *biztonsági viselkedésük* és figyelmi fókuszuk felfüggesztésére és elmagyarázták nekik, hogy miért fontos ez. A másik csoportban ingerexpozíciót használtak, nem változtatták a biztonsági viselkedéseket, sem a figyelem irányát. Az eredmények egyértelműen mutatták, hogy az első csoportban szignifikánsan nagyobb mértékben csökkent a szociális szorongás mértéke, mint a második csoportban (WELLS, CLARK, SALKOVSKIS, LUDGATE, HACKMANN, GELDER, 1995). Ez az adat megerősíti azt a hipotézist, hogy a szociális fóbiások valóban alkalmaznak biztonsági viselkedésmódokat társas helyzetekben és hogy ezekkel a biztonsági viselkedésekkel öntudatlanul az elvárásaikkal ellentétes hatást érnek el: nem a szorongásuk csökkenését, hanem növekedését.

A fentiekből látható, hogy a kognitív pszichológiai megközelítés segítségével hogyan lehet bonyolult pszichés jelenségeket modellálni, kísérleti vizsgálatoknak alávetni és meggyőződni arról, hogy tényleg szerepet játszanak-e a kérdéses folyamatban. Ez az a szemléleti változás, amit a kognitív pszichoterápia tudományos megalapozottsága jelent és amire az adott betegségek jellemzőinek megfelelő terápiás stratégiák ráépülhetnek.

ELMÉLETI ÖSSZEFOGLALÁS

Az etológiai, a tanuláselméleti és a kognitív pszichológiai megközelítés áttekintése után úgy tűnik, hogy ezek a szociális szorongás összetett jelenségének különböző aspektusait világítják meg. Az etológiai megfigyelések és kutatások azt mutatják, hogy nagy valószínűséggel a biológiai tényezőknek is szerepük van: fenyegető, negatív társas helyzetben könnyen kialakul és rögzül az adaptív értékű, veszélyt elkerülő viselkedés. Ennek mértékében szerepet játszik a temperamentum mint alkati tényező, amely viselkedési gátlás formájában (passzivitás, visszahúzódás) szociális szorongásra való sérülékenységet alakíthat ki az adott egyednél. A tanuláselméleti adatok azt mutatják, hogy a szociális traumát elszenvedett személyek közül nem mindenkinél, hanem kicsit több mint a felénél alakul ki szociális fóbia, azaz feltehető, hogy csak azoknál, akik arra eleve hajlamosabbak biológiai érintettségüknél fogva. Végül a kognitív modell alapján látható, hogy akiknél kialakult a szociális fóbia, azok a személyek sajátos kogníciókkal, attitűdökkel és viselkedésmódokkal jellemezhetők, amelyek nagy szerepet játszanak a szociális szorongás stabilizálódásában, rögzülésében.

TERÁPIA

A kognitív terápia célja, hogy ráébressze a szenvedő egyént helyzetértelmezésének, valamint hiedelmeinek negatív, esetleg torzított jellegére és a szituáció részletes elemzése révén új, alternatív, reálisabb jelentés kialakítására (SALKOVSKIS, RIMES, 1997, PERCZEL, 1997). Mint minden más pszichoterápiában, itt is alapvető az empátia, elfogadás és kongruencia elvének érvényesülése és a jól működő terápiás szövetség kialakítása (CLARK, WELLS, 1995; PERCZEL-FORINTOS, 1998).

A kezelés alapelve, hogy elsősorban a szorongással és a hozzá kapcsolódó hiedelmekkel, nem pedig a hiányzó készségekkel foglalkozunk. Miért? *1.* Mert a legtöbb társas helyzet nem egyértelmű, mindig meg lehet találni a negatív értelmezési lehetőséget – tehát arra törekszünk, hogy a személy képes legyen önmagával és másokkal kapcsolatos negatív, diszfunkcionális attitűdjeinek megváltoztatására. *2.* A szociális szorongás természetes és gyakori jelenség, ahol a rettegett katasztrófa valóban bekövetkezhet (például „leblokkolás") ellentétben a többi szorongásos megbetegedéssel. A másik terápiás cél ezért a félelemmel való megbirkózás, illetve az irreálisan magas elvárások csökkentése. *3.* Az önfigyelési folyamatnak központi szerepe van a társas interakcióban való részvétel gátlásában és a szociális szorongás fenntartásában – ezért viselkedési kísérletek alkalmazásával törekszünk a fókuszváltásra.

A terápiát a problémahelyzetek és az alkalmazott biztonsági viselkedések monitorozásával és elemzésével kezdjük. Fontos tisztázni a beteggel a biztonsági viselkedéseknek a félelmek fenntartásában játszott szerepét (a kellemetlen helyzet elkerülése megerősítést nyer a szorongás csökkenése révén) és kollaboratív módon rávezetni őt arra, hogy félelmeinek túlzott vagy alaptalan voltáról csak a biztonsági viselkedések elhagyása révén győződhet meg. Ezt követően kerül sor a figyelmi fókusz módosítására: a cél az önfigyelés helyett a környezet információinak integrálása. Végül a diszfunkcionális feltételezések és alapsémák módosításával, illetve a visszaesések megelőzésére felkészüléssel fejeződik be a terápia (PERCZEL, 1997).

HATÉKONYSÁGVIZSGÁLATOK

A szociális fóbia alapzavar jellegéből adódóan a kórkép igen nehezen befolyásolható. A kognitív modell elveit alkalmazva úgy tűnik, jelentős javulást lehet elérni 12–16 ülésben. A szociális fóbia kognitív pszichoterápiájának hatékonyságát több felmérésben vizsgálták: ezek szerint a KVT csoport szignifikáns mértékben jobb eredményt ért el, mint a szupportív terápiában részesülő, a várólistás vagy a placébóban részesülő kontrollcsoport (CHAMBLESS, GILLIS, 1993).

Úgy tűnik, hogy a terápia eredményességének legjobb prediktora a kognitív változás mértéke. MATTICK, PETERS és CLARKE (1989) 43 szociális fóbiás személyt vizsgált, melyben összehasonlították a ingerexpozíció, a kognitív átstrukturálás és a kombinált kezelés hatását várólistás kontrollal. A 16 egyéni pszichoterápiás ülésből álló kezelés előtt, után és utánkövetés alkalmával mérték az elkerülő viselke-

dés, a szorongás és a negatív kogníciók előfordulásának gyakoriságát. Eredményeik szerint mindegyik kísérleti csoport 20%-os szintről indult, a viselkedésterápiában részesülő csoport a kezelés végére 73%-os szintet ért el, ami 3 hónappal később, az utánkövetés idejére 58%-ra csökkent. A kognitív átstrukturálásban részesülő csoport tagjai átlagosan 43%-os szintet értek el a kezelés végére, az utánkövetés idejére azonban funkcionálásuk szintje meghaladta a viselkedésterápiás csoportét, azaz 69%-os lett. Végül a kombinált, azaz teljes kognitív viselkedésterápiás csoport tagjai a terápia végén 82%-os teljesítményt mutattak fel, aminek hatása elérte a 88%-ot az utánkövetés idejére. Ez a vizsgálat a kognitív és viselkedéses elemek fontosságára hívja fel a figyelmet.

Csoportterápia hatását elemezve szociális fóbiások kezelése során KVT és szupportív csoportterápia hatását összehasonlítva a KVT-ben részesült csoport tagjai szignifikánsan nagyobb mértékben gyógyultak ($p=0,001$), mint a támogató terápiában részesült csoport tagjai (HEIMBERG, DODGE, HOPE, 1990).

Végül egy kombinált vizsgálat: CLARK és AGRAS (1991) részben kettős vak próbával hasonlította össze KVT, placebo és buspiron hatását. Eredményeik szerint KVT + placebo esetén 100% , KVT + buspiron esetén 67%, csak buspiron esetén 57%, míg placebo esetén 60% javult jelentős mértékben, azaz KVT szignifikánsan hatékonyabb volt bármelyik más kezelési formánál. Azonban lehetséges, hogy az alkalmazott alacsonyabb dózis (15–60 mg naponta) miatt nem volt kellően hatékony a gyógyszer. Buspiron hatását tekintve nagyobb dózisban (45 mg naponta) a betegek 67%-a javult. A kutatások jelen stádiumában még mindig nem áll elegendő adat rendelkezésre ahhoz, hogy el lehessen dönteni, melyik a hatékonyabb kezelési forma, illetve szükséges-e a kombináció, és ha igen, hogyan? Fontos szempont azonban a megfelelő terápiamodalitás kiválasztásánál, hogy a szociális szorongás ismételt megjelenésénél a gyógyszeres kezelésben részesülő betegek a gyógyszertől várják a szorongás csökkentését, szemben a KVT-ben részesült csoport tagjaival, akik megfelelő módszereket sajátítottak el a nehézségeikkel való megküzdésre.

IRODALOM

ADAMEC, R. (1975) The behavioural bases of prolonged suppression of predatory attack in cats. *Aggressive Behaviour, 1*, 297–314.

APA (1994) American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th edition)*. Washington

BARLOW, D. (1988) *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. The Guilford Press, New York

BECK, A. T. (1976) *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International University Press, New York

BECK, A. T., EMERY, G., GREENBERG, D. (1985) *Anxiety Disorders and Phobias – A Cognitive Perspective*. Basic Books, New York

BECK, A. T., RUSH, J., SHAW, B., EMERY, G. (1979) *Cognitive Therapy of Depression*. The Guilford Press, New York

BECK, A. T., WRIGHT, F. D., NEWMAN, C. F., LIESE, B. S. (1993) *Cognitive Therapy for Substance Abuse*. The Guilford Press, New York

BECK, J. (1995) *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. The Guilford, New York

CHAMBLESS, D., GIILIS, M. (1993) Cognitive Therapy of Anxiety Disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2,* 248–260.

CHAPMAN, T., MANNUZZA, S., FYER, A. (1995) Epidemiology and family studies of social phobia. In Heimberg, R. G. et al. (eds) *Social Phobia*. The Guilford Press, London, 21–40.

CLARK, D. (1986) A Cognitive Approach to Panic. *Behaviour Research and Therapy, 24,* 461–470.

CLARK, D. (1997) Személyes közlés. Tanulmányút, Oxford University

CLARK, D., AGRES, W. (1991) The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry, 148,* 598–605.

CLARK, D., WELLS, A. (1995) A Cognitive Model of Social Phobia. In Heimberg, R. G. et al. (eds) *Social Phobia*. The Guilford Press, London, 69–93.

EHLERS, A. (1998) Post-Traumatic Stress Disorder: A Cognitive Approach to Understanding and Treatment. Keynote Address, *BABCP Conference, Durham*

FOWLER, D. GARETY, P., KUIPERS, (1995) *Cognitive behaviour therapy for Psychosis*. Wiley & Sons, Chichester

GRAY, J. A. (1982) *The neurophysiology of anxiety: An enquiry into the functioning of the septo-hippocampal system*. Oxford University Press, Oxford

HADDOCK, G., SLADE, P. (1996) *Cognitive Behavioural Interventions for Psychotic Disorders*. Routledge, London

HALL, C. S. (1941) Temperament: a survey of animal studies. *Psychological Bulletin, 38,* 909–943.

HECKELMAN, L., SCHNEIER, F. (1995) Diagnostic Issues. In Heimberg, R. G. (ed.) *Social Phobia*. The Guilford Press, London, 8–3–20

HEIMBERG, R. G., DODGE, C. S., HOPE, D. A. (1990) Cognitive-behavioral group treatment for social phobia: Comparison with a credible placebo control. *Cognitive Therapy and Research, 14,* 1–23.

HOLT, C. S., HEIMBERG, R. G., HOPE, D. A., LIEBOWITZ, M. (1992) Situational domains of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders, 6,* 63–77.

KENDLER, K., NEALE, M., KESSLER, R., HEATH, A., EAVES, L. (1992) The genetic epidemiology of phobias in women: The interrelations of agoraphobia, social phobia, situational phobia, and simple phobia. *Archives of General Psychiatry, 49,* 273–281.

KESSLER, R., MCGONAGLE, K., ZHAO, S., NELSON, C., HUGHES, M., ESCHLEMANN, S., WITTCHEM, H., KENDLER, K. (1994) Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survay. *Archives of General Psychiatry, 51,* 8–19.

KOPP M., FÓRIS N. (1994) A szorongás kognitív viselkedésterápiája. Végeken, Budapest

KURIMAY T. (1987) A neurózisok kognitív terápiája. *Psychiatria Hungarica, 2,* 135–141.

LIEBOWITZ, M., GORMAN, J., FYER, A., KLEIN, D. (1985) Social phobia: Review of a neglected anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry, 42,* 729–735.

MARKS, I., GELDER, M. (1966) Different ages of onset in varieties of phobia. *American Journal of Psychiatry, 123,* 218–221.

MATTICK, R., PETERS, L., CLARKE, J. (1989) Exposure and Cognitive Restructuring for Social Phobia? A Controlled Study. *Behaviour Therapy, 20,* 3–23.

MAYR, E. (1974) Behaviour Programs and Evolutionary Strategies. *American Scientist, 62,* 650–659.

MELAMED, B., YURCHESON, R., FLEESE, E. (1978) Effects of film modeling on the reduction of anxiety related behaviours in individuals varying in the level of previous experience in the stress situation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46,* 1357–1367.

MINEKA, S., KELLY, K. (1989) The relationship between anxiety, lack of control and loss of control. In Steptoe, A., Appels (eds) *Stress, personal control and health.* Chichester, Wiley, 161–191.

MINEKA, S., ZINBARG, R. (1995) Conditioning and Ethological Models of Social Phobia. In Heimberg, R. G. et al. (eds) *Social Phobia.* The Guilford Press, London, 134–162.

NICKEL, P., UHDE, T. (1995) Neurobiology of Social Phobia. In Heimberg, Liebowitz, Hope, Schneier (eds) Social Phobia. 113–133.

ÖHMAN, A. (1986) Face the beast and fear the face: Animal and social fears as prototypes for evolutionary analysis of emotion. *Psychophyisiology, 23,* 123–145.

ÖHMAN, A., DIMBERG, U. (1978) Facial expressions as conditioned stimuli for electrodermal responses: a case of preparedness? *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 1251–1258.

ÖST, L. G., HUGHDAHL, K. (1981) Acquisition of phobias and anxiety response patterns in clinical patients. *Behaviour Research and Therapy, 16,* 439–447.

PADESKY, C., GREENBERGER, D. (1995) *A Clinician's Guide to Mind over Mood.* The Guilford Press, London

PERCZEL, D. (1997) A kognitív modell főbb terápiás vonatkozásai. *Psychiatria Hungarica, 3,* 303–314.

PERCZEL-FORINTOS, D. (1998a) Integratív lehetőségek a kognitív terápiában. *Integratív Hírmondó, 11,* 10–20.

PERCZEL-FORINTOS, D. (1998b) A hipochondriasis problematikája kognitív terápiás szemszögből. *Pszichoterápia,* VII. évf. 192–198.

PERCZEL-FORINTOS D. (1998c) Hipochondriasisban szenvedő beteg kognitív terápiája. *Pszichoterápia,* VII. évf. 295–300.

PERCZEL-FORINTOS D. (1999) A kognitív viselkedésterápia néhány gyakorlati kérdése. *Integratív Hírmondó, 11,* 91–97.

PERCZEL-FORINTOS D., VIDA K. (előkészületben) Szociális fóbiás személyek kognitív jellemzői

RAPAPORT, P., MAIER, S. (1978) Inescapable shock and food-competition dominance in rats. *Animal Learning and Behaviour, 6,* 160–165.

SALKOVSKIS, P. M. (1985) Obsessional-compulsive problems: a cognitive behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy, 23,* 571–583.

SALKOVSKIS, P. M., RIMES, K. (1997) A hipochondriasis és a kényszeres problémák kognitív megközelítése. *Psychiatria Hungarica, 3,* 315–336.

SCHNEIER, F., JOHNSON, J., HORNIG, C., LIEBOWITZ, M., WEISSMANN, M. (1992) Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiological sample, *Archives of General Psychiatry, 49,* 282–288.

SELIGMAN, M. (1971) Phobias and preparedness. *Behaviour Therapy, 2,* 307–320.

STEIN, M., WALKER, J., FORDE, D. (1994) Setting diagnostic thresholds for social phobia: Considerations from a community survey of social anxiety. *American Journal of Psychiatry, 151*, 408–412.

TOWNSLEY, R. (1992) *Social phobia: Identification of possible etiological factors.* Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia, Athens

TRINGER, L. (1986) A depressziók kognitív szemlélete. *Psychiatria Hungarica, 1,* 29–38.

TRINGER, L. (1991) A gyógyító beszélgetés. VIKOTE, Budapest

TRINGER, L. (1993) Viselkedésterápia – kognitív terápia. *Psychiatria Hungarica, 3,* 141–150.

TÚRY F. (1995) A pánikbetegség határterületi kérdései. In Bánki M. Csaba (szerk.) *Pánik és fóbiák.* Cserépfalvi, Psychoeducatio, Budapest

WACKER, H., MÜLLEJANS, R., KLEIN, K., BATTEGAY, R. (1992) Identification of cases of anxiety disorders and affective disorders in the community according to ICD 10 and DSM-III-R by using the Composite Internationa Diagnostic Interview (CIDI). *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 2,* 91–100.

WARWICK, H., SALKOVSKIS, P. M. (1990) Hipochondriasis. *Behaviour Research and Therapy, 28,* 105–117.

WELLS, A. (1995) Meta-cognition and worry: a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 23,* 301–320.

WELLS, A. (1997) *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders. A Practice Manual and Conceptual Guide.* Wiley & Sons, Chichester

WELLS, A., CLARK, D. SALKOVSKIS, P., LUDGATE, J., HACKMANN, A., GELDER, M. (1995) Social Phobia: The role of in-situation safety behaviours in maintaining anxiety and negatíve beliefs. *Behaviour Therapy, 26,* 153–161.

WILLIAMS, J. M., SCOTT, D. (1989) Influence of conspecific and predatory. Stressor and the associated odors on defensive burying and freezing. *Animal Learning and Behaviour, 17,* 345–357.

WILLIAMS, J. M., WATTS, F. N., MACLEOD, C., MATTHEWS, A. (1988) *Cognitive Psychology and Emotional Disorders.* Wiley & Sons, Chichester

WINTON, E., CLARK, D., EDELMANN, R. (1995) Social anxiety, fear of negative evaluation and the detection of negative emotion in others. *Behaviour Research and Therapy, 2,* 193–196.

WOODY, G. E., LUBORSKY, L., MCCLELLAN, A. T. (1983) Psychotherapy for opiate addicts: Does it help? *Archives of General Psychiatry, 40,* 1081–1086.

SOCIAL PHOBIA

PERCZEL-FORINTOS, DÓRA

The phenomenon and characteristics of social anxiety and social phobia are described in this paper. Many serious psychiatric disorders such as depression, alcoholism, drug abuse have a high comorbidity with social phobia. Therefore, this topic proved to have central role in the development of psychological problems. Three explanations of social anxiety are reviewed here, that of etological, behavioural and cognitive, with emphasis on cognitive model of social phobia. Etological observations, psychological experiments and designs support the different approaches. However, this is the cognitive model by Clark & Wells which gives a complete account for the whole process of social anxiety and forms the basis of a well-designed and effective treatment. It is important to underline the significance of the widely accepted notion of science based medicine *in psychotherapy research and practice.*

Key words: *social anxiety, etological aspects, learning theory, cognitive model of social anxiety, efficacy investigations*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 4. 625–637.

„RIVÁLIS" ROKONOK: KULTURÁLIS PSZICHOLÓGIA ÉS SZOCIÁLISREPREZENTÁCIÓ-ELMÉLET*

BILLING-KOVÁCS MÁRTA

MTA Pszichológiai Kutatóintézete, Budapest
E-mail: billingm@mtapi.hu

A kulturális pszichológia és a szociálisreprezentáció-elmélet a hagyományos szétválasztás helyett egyaránt feladatának tekinti a „társadalmi" és „individuális", a „kulturális" és „mentális" egységben és kölcsönös függésükben való vizsgálatát. Jelen tanulmány a két irányzat hasonlóságainak és különbségeinek összevetésén keresztül javaslatot tesz a kulturális pszichológia és a szociálisreprezentáció-elmélet lehetséges ötvözésére, gyakorlati kutatás céljaira. Elméleti és metodológiai megfontolások miatt a két terület közötti ezen együttműködés a „modern" kultúra, illetve szubkultúra tanulmányozására alkalmas.

Kulcsszavak: *kultúra, kulturális pszichológia, szociális reprezentáció, antropológia, evolúció, egyetemes és egyedi vonások, kognitív tudományok, relativizmus*

A tudományos közéletben egyre inkább középpontba kerül az interdiszciplinaritás igénye, melynek következtében fokozatosan öltenek alakot új vagy sokszor régi, ám újra előtérbe kerülő irányzatok, programok. A pszichológia számára többek között a kulturális pszichológia és a szociálisreprezentáció-elmélet jelentheti a megújulás lehetőségeit. Az egymástól elkülönült tudományágak mintha kezdenének közösen gondolkodni. Ebben az „egymásra találásban" kulturális pszichológia és szociálisreprezentáció-elmélet sokszor közös határmezsgyén haladva hasonló űr betöltésére vállalkoznak.

A kultúra sokféle szempontból és sokféleképpen adott kutatási témát a különböző tudományágaknak. Ez azonban sokszor – részben metodológiai, részben

* Megjegyzések a *Journal for the Theory of Social Behaviour* a szociális reprezentációról szóló *(Social Representation Revisited)* különszáma kapcsán. Ezúton köszönöm László Jánosnak a visszajelzéseket. Külön köszönet illeti Pléh Csabát, amiért figyelemmel kísérte munkámat és amiért a felmerülő problémák megvitatásánál mindig számíthattam rá.

tudománytörténeti okok miatt – valamilyen szempont előtérbe kerülésével más szempontok háttérbe szorítását jelentette. Ennek következtében „társadalmi" és „individuális", „kulturális" és „mentális", „külső" és „belső" elkülönültek a vizsgálatok számára, több ponton bár kapcsolódó, ám elhatárolható, külön entitássá váltak.

Épp e szétválasztást próbálják meg elkerülni a merész célok, melyeket a szociálisreprezentáció-elmélet és a kulturális pszichológia megvalósítani kívánnak. A történettudományi, szociológiai, antropológiai, pszichológiai kutatásokat és elméletalkotásokat (ám leginkább az utóbbi két diszciplínáét) figyelembe véve határozzák meg saját területüket – eltérő módszerekkel és elméletalkotással végső soron ugyanazt a témakört célozzák. A kultúra megragadására tett kísérlet mindkettő, olyan elméletek keretei között, melyek természetesnek veszik a kultúra és az abban élő ember megbonthatatlan egységét, a kettő kölcsönös függését és egymást alakító természetét.

ALAPVETŐ KAPCSOLÓDÁSI PONTOK

E tág kereteket engedő célokat a két irányzat máshogy közelíti meg. Mindkettő más történeti múltra tekint vissza, s megvannak saját olvasmányaik. Ám az alapdilemma-hasonlóság közelálló problémákat szül, így néhány klasszikus forrást illetően érintkeznek köreik. Ilyen közös érdeklődés a gondolkodásmód kérdése, mely a különbségekről is árulkodik. Mert jóllehet ugyanazon nevek merülnek föl, végkifutásukban máson van a hangsúly. Míg a szociálisreprezentáció-elméletben a téma a tudományos és józan ész kérdéséhez kapcsolódva kapott jelentőséget, addig a kulturális pszichológiában a különböző kultúrák interpretációján (illetve annak morális és etikai kérdésein) van a hangsúly.

Arról a kultúrtörténeti problémáról van szó, melynek változásai határozták meg azt, ahogy, és azt, amit ennek fényében a ma élő emberekről gondoltunk (gondolunk) – vagyis az antropológiai kultúrakoncepciókat és a pszichológiai kérdésfeltevések egy részét. A szerteágazó mentalitás problematika XX. századi története a XIX. század végi darwinizmus ihlette antropológiára nyúlik vissza. Ennek csak hangulatát mutatom be, kiragadva néhány mozzanatot.

> *„Mivel az emberiség civilizációjának jelenleg különböző fokai léteznek, lehetőségünk van ... értékelésükre és összehasonlításukra. A szociális sor egyik végén találjuk a művelt világot, ... a másikon a vad törzseket. Az emberiség többi része ezen határok között helyezhető el attól függően, hogy a vad vagy a kulturált élethez hasonlítanak-e jobban."* (TYLOR, 1903, 26)

Edward Burnett Tylor írta ezt, aki lineáris fejlődési vonal mentén képzelve el az emberiség fejlődését úgy gondolta, hogy amikor a kutató a „vad törzsekre" tekint, nagy valószínűséggel saját múltjának előző állapotait tükröző állomásaiba pillanthat bele (TYLOR, 1903). Lewis Henry Morgan kidolgozottabb formában osztotta fokozatokra e kulturális fejlődést. Az emberiséget jellemző hét kultúrfokot írt le, a vadságtól a barbárságon keresztül a civilizációig, a fejlettség különböző szintjeinek

megfelelően. Így idői korlátok nélkül, egyszerűen a vélt fokok alapján osztható be az emberiség egész történelme (MORGAN, 1961).[1] Mint azt e két meghatározó személyiség példája mutatja, az antropológia történetéből a késő XIX. századról a XX. század antropológusaira egy alapvetően evolucionista felhangú fejlődéskép hagyományozódott. Ám a század elejétől egy részletekben kibontakozó áramlat veszi kezdetét – például Franz Boas-nál –, melynek fő jellemzője, hogy egyre inkább elhatárolja magát ettől az örökségtől (melynek eredményeképp a XX. század végére az antropológiai szóhasználatban maga a „primitív" szó használata is tökéletesen inkorrektté vált).

Lucien Lévy-Bruhl gondolatvilága az előbbiekhez képest alapvető változást hozott, s ő az egyik olyan klasszikus szerző, akit közvetve mind a szociálisreprezentáció-elmélet, mind a kulturális pszichológia fontosnak tart megemlíteni. A változás ebben az esetben a fogalmi és primitív *gondolkodás* szembeállításával azt jelentette, hogy ő már nem gondolati összevisszaságot tételez föl, mint a korábbi elképzelések. Leírja (LÉVY-BRUHL, 1971), hogy a primitív gondolkodás misztikus keretekbe ágyazódik, melyek abszolútak: oksági magyarázataik prelogikusak (a fogamzás példáján mutatja be, hogyha ismerik is a fizika törvényeit, a valódi okmegjelölést misztikus elemekkel teszik). Magyarázataikban a mozgató okokat a mágiában találják meg: az igazi ok mindig a láthatatlanból ered. Világképük bonyolultsága ellenére zárt. Reprezentációiknak átéléses, érzelmi töltése a fontos, nyelvük konkrét, az absztrakció nem jelenik meg. Éppen ezért, ha *saját* szemszögünkből értelmezzük gondolataikat, mondja Lévy-Bruhl, megállapításaink kilencven százalékban helytelenek lesznek.

> *„De ha belehelyezkedünk a bennszülöttek gondolat- és érzésvilágába, ha visszanyúlunk egészen azokig a közösségi reprezentációkig és érzésekig, melyekből cselekedeteik származnak, semmi abszurdot nem találunk a magatartásukban. Éppen ellenkezőleg, magatartásuk szemléletmódjuk törvényszerű következménye."* (LÉVY-BRUHL, 1971, 162)

Így hát, habár inkoherens jellemzőkkel írja le e gondolkodás lényegét, Lévy-Bruhl következtetéses rendszerű mentális életet tulajdonít a „bennszülötteknek" (LEACH, 1996). És ezen a szálon továbbhaladva ez egyben azt is jelenti, hogy ugyanazzal a mentalitással más kultúra jelenségei nem érthetők meg – vagyis megjelenik egy új szemléletmód: a relativizmus (Lévy-Bruhlről kiemeli ezt PLÉH, 1997).

Lévy-Bruhl olyan szerzőkre volt hatással, akik a szociális reprezentáció és kulturális pszichológia számára alapvető közös forrást jelentenek: Jean Piaget-ra és Lev Vigotszkijra. Piaget épp Lévy-Bruhllel „vitázva" beszél a primitív mentalitásról, összevetve azt a gyermeki gondolkodással (PIAGET, 1983). Ez a gondolkodás valójában nem inkoherens, csupán a koherencia eltérő társas világot implikál – ennyiben jogos Lévy-Bruhl prelogikum fogalma.

[1] Tehát a vadságnak és a barbárságnak is lennének alsó/középső/felső fokai, végül a hetedik szint a civilizáció. Például a Caesar idejében élt germánok a barbárság felső fokán állottak, míg a XIX. század végi mexikói és perui indiánok a barbárság középső fokán (MORGAN, 1961).

„Mi Lévy-Bruhllel együtt jobban szeretünk megkülönböztetni egy prelogikumot és egy logikát a szociális folyamatoktól függően, melyek ebben vagy abban a közösségben uralkodnak. Akármilyen paradox is legyen azonban a konklúzió, a primitív gondolkozásmód kevésbé tűnik számunkra szocializáltnak, mint a mienk. A szociális kényszer csak egy lépés a szocializáció felé." (PIAGET, 1983, 521)

Itt a *„szociális folyamatoktól függően"* félmondban rejlik a lényeg. Mert ennek alapján különbözik egymástól a szociális kényszer vezérelte tekintély központú primitív gondolkodás, illetve a kooperáción alapuló, decentralizált, „szellemi egyensúlyt" elérő koherens gondolkodás. A kényszer és kooperáció fontosak, egy tágabb összefüggésben is – az egyén és társadalom viszonyát elemző durkheimi tradíció tekintetében. *„Vannak cselekvés-, gondolkodás- és érzésmódok, melyek különös sajátságuknál fogva az egyéni tudaton kívül állnak"* – ez a kényszerítő erejével bíró társadalmi. A nevelés így ehhez juttat hozzá, vagyis *„szociális tény alkotás"* (DURKHEIM, 1917, 19, 24). Valójában az egyén és társadalom elkülönül, s az utóbbi hatalma biztosítja a szocializációt.

Piaget ezzel szemben a kölcsönösséget hangsúlyozta társadalom és egyén között, az együttműködést. Koherenciaelméletébe viszont beépíti a kétféle durkheimi szolidaritást (mechanikus és organikus) (PLÉH, 1996a). Moscovici meggyőzően elemzi a Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget és Vigotszkij között meglévő és összefonódó eszmei kapcsolatot. Durkheim kollektív reprezentáció elméletének és Lévy-Bruhl „primitív" mentalitásának alapvető hatását Piaget-ra és Vigotszkijra, Piaget hatását Vigotszkijra, s az egyezések ellenére meglévő döntő különbséget. Mert míg Piaget a durkheimi racionalizmuson alapuló folyamatosságot vallja a gondolkodásban, Vigotszkij a minőségi változások tételezésekor Lévy-Bruhl diszkontinuitásból következő relativizmusát viszi tovább (MOSCOVICI, MARKOVÁ, 1998).

Lurija és Vigotszkij az 1930-as években folytatott közép-ázsiai vizsgálataikban (LURIJA, 1975) a racionalitással járó minőségi változást akarták tesztelni, mely lehetővé tenné a konkréttól való elszakadást s az ennek végpontjaként létrejövő absztrakt kategóriákban való gondolkodást. A pszichikum fejlődésére az írást (és így a formális oktatást) meghatározónak tartották, s ezzel analóg módon feltételezték, hogy annak hiánya/megléte különbséget jelent *„a tudati tevékenység alapformáinak struktúrájában is"* (LURIJA, 1975, 28). A tárgycsoportosítással és szillogizmusokkal folytatott kísérleteik igazolni látszottak feltevéseiket.

Más közös referenciák mellett ezek a főbb találkozási pontok, melyekre kulturális pszichológia és szociálisreprezentáció-elméletek szívesen emlékeznek, bár nem feltétlenül ugyanazon okokból. A konstruktív megoldások mindkettő számára alapvetőek. A szociális reprezentáció „alternatívája" lehet a szociálpszichológián belül kialakult szemléletnek. A szociálpszichológián belüli olyan sokrétű és nagyszámú angolszász kutatás, mint például amilyen az attitűd vizsgálata, a társas térbe kívánta helyezni kísérleteit, a kapott adatokat ilyen keretek közé ágyazva elemezte. Azonban a kísérletek, mérési eljárások miközben impliciten feltételeztek „kollektív" értelmezési módokat, mégis az egyén szintjén vizsgálták az attitűd kérdését, az egyén fejében lévő komponenseket kutattak, alapvetően téve individualizálttá a

szociálpszichológia érdeklődési körét (JASPARS, FRAZER, 1984).[2] A szociálisreprezentáció-elmélet próbálja elkerülni az egyén külön kezelését a szűkebb vagy tágabb értelemben vett szociális tértől, s ennek következtében oldja fel úgy a társadalom és individuum szétválasztását, hogy a durkheimi két szint közé helyezi el saját elméletét: a szociális reprezentáció a kollektív és individuális reprezentáció közötti szintet alkotja így (LÁSZLÓ, 1998a).

A kulturális pszichológia kritikája szintén e hagyományos szétválasztást veszi célba, anélkül, hogy besorolná önmagát a durkheimi kategóriarendszerbe. Másrészt ezen új program, a Vigotszkij-féle terepmunkától inspirálva, más eredményekre jutva végleg elveti a kultúrközi vizsgálatokat, és megközelítéseket próbál kínálni a „Kultúra" és/vagy „kultúrák" kérdésköréhez. Mindez mindkettő számára más problémákkal együtt felveti a társas konstruálás szerepét és az univerzális/egyedi régi és régóta meg nem oldott témakörét.

HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK

Mindkét irányzat legfontosabb tétele az ember és kultúra egységének megőrzése. Így kerül előtérbe a jelentés problémája is. Párhuzamosan a fentebb említett szétválasztással, valamely dolog intézményes jelentésének és az egyén számára létező jelentésének különvétele helyett azok együttes értelmezését javasolják. A „szociális tárgyak" – mondja WAGNER (1996) – semmi hasonlóságot nem mutatnak magával a tárgy fogalommal: állandó, változatlan tulajdonságok helyett „többszörös realitás" részei. A reprezentációk magukban foglalják a „tárgyakat", így azok jelentései *szociálisan* kapnak értelmet. LAHLOU (1996) hasonló nézetet vall, amikor azt mondja: a *„reprezentáció az, amit reprezentál"* (LAHLOU, 1996, 159). JOVCHELOVITCH (1996) szintén kiemeli, hogy a reprezentációk nem helyezhetők külön az egyén fejébe vagy kizárólag a társadalomba, és éppen ez alkotja lényegüket.

Shore a kultúra jelentésének „kétszeresen megszülető" természetét hangsúlyozza: azt, miszerint valamely intézményes dolog jelentése (*„meaning of"*) csak az individuummal való kölcsönhatásban vizsgálható, vagyis figyelembe kell venni ugyanannak a dolognak az egyén számára létező jelentését is (*„meaning for"*). Mindezt egy tudománytörténeti kontextushoz kapcsolja: a logikus és pszichológiai jelentés önálló entitásként való tanulmányozását magának a pszichológia és antropológia különállásának tulajdonítja. A megoldást ezzel összhangban az antropológia és kognitív pszichológia ötvözésével látja megvalósíthatónak, vagyis a kulturális pszichológia programjával (SHORE, 1996).

E két diszciplína vegyítésének igénye sajátosan jelentkezik mindkét irányzatnál. Míg egyikük, mint az az előbbi leírásból kiderül, önmagát definiálja az „eleggyel", addig a szociálisreprezentáció-elméletben is megjelenik a két tudományág lehetséges összetartozásának kiemelése, elméleti és metodológiai problémák kapcsán.

[2] Ellenpéldaként a szerzőpáros Thomas és Znaneczki az Amerikába bevándorolt lengyel parasztságról írott század eleji (1918) munkáját említi, ahol az attitűd fogalma egyaránt magába olvasztotta a társast és az egyénit. Az „individualizáló" fordulatot az angolszász kutatásokban G. Allport hatására vezetik vissza.

Wagner Habermas a diskurzusról mondott „garantált állíthatóság" fogalmát felhasználva fejti ki azt, hogy a szociális reprezentációnál az igazolhatóság garanciája maga a reprezentációt birtokló csoport. Vagyis ugyanaz a szemlélet fontos, mint az antropológusnak a terepmunka során: ha a csoport valamit igazságként fogad el, akkor az a tárgyi valóságtól függetlenül fogadható el annak (WAGNER, 1996). A közösen birtokolt tudás – írja Marková – nem feltétlenül tudatosul, mivel oly mértékig magától értetődő. Következésképpen akik birtokában vannak, a különböző vizsgálatoknál, felméréseknél nem fogják megfogalmazni azokat (MARKOVÁ, 1996). Egy antropológus számára informátorai ugyanezt a dilemmát jelentették – a kultúráról nyert információi lehet, hogy a lényeg tekintetében hiányosak. Moscovici pedig a szociálpszichológia jövőjének zálogát látja abban, hogy a pszichológia *„kultúránk egyfajta antropológiája"* legyen (MOSCOVICI, MARKOVÁ, 1998, 409). Van azonban egy fontos különbség a két irányzat között: amikor a reprezentációelmélet szól antropológiáról, a „kognitív" jelző elmarad.

Szinte mindenki, aki szociálisreprezentáció-elméletet művel, a saját területét bizonyos szempontból a kognitív pszichológiával szemben helyezi el.[3] Ennek megfelelően szerintük egy közlést követően nem információfeldolgozás történik, hanem egy kultúrához tartozás jellemzőit magán viselő megértés (ROUQUETTE, 1996). A kogníciónál is kiemelik, hogy az nem puszta információfeldolgozás, hanem reprezentációs hálózat affektív tényezőkkel felruházottan, szemben a „kognitív térkép" hasonlattal. A „kemény" kognitív vonal elutasítása abban is erőteljesen megmutatkozik, hogy Jovchelovitch a reprezentációelmélet újdonságát és így erejét éppen az információfeldolgozás nélküli gondolkodásmódban látja (JOVCHELOVITCH, 1996). A kulturális pszichológia programja is elmarasztalja az információfeldolgozás túlzott redukcióját és abból következően a környezetre való érzéketlenségét (voltaképpen ez mindkét irányzatnál alapfeltevéseikből következő szükségszerűség). Az emberi környezettől és maguktól az emberi tényezőktől való mentesség a laboratóriumból csupán a lényeget iktatja ki, és amit így megfigyel, az olyan steril képződmény, ami könnyen (vagy kevésbé könnyen, de) összeomlik a mindennapi élet „zajos" világában (COLE, 1996; SHORE, 1996; SHWEDER, 1991). A kognitív pszichológia hagyománya mégis megjelenik a kulturális pszichológiában egy olyan kérdés kapcsán, ami átvezet egy másik, a mindkét irányzat (kulturális pszichológia és szociálisreprezentáció-elmélet) számára létező problémakörhöz: az egyetemesség/partikularitás dilemmájához.

Ami persze a kognitív pszichológiai hagyomány elfogadásának mértékét illeti, az a kulturális pszichológia berkeiben is attól függ, kiről van szó. Ugyanis a kognitív irányzat szándéka szerint olyan működési módokat ír le, amelyek egyöntetűen vonatkoznak mindenkire, vagyis – triviális – pszichés egységet feltételez. Ami azzal jár, hogy vagy nem tudja kezelni a kulturális sokféleséget, vagy (a modularitás erős változatában) egyszerűen nem vesz róla tudomást.[4] Éppen ezért az, aki erő-

[3] Ezért sem véletlen, hogy amikor Jaspars és Frazer a szociálpszichológiát kritizálja túlzott kognitivizmusa miatt, az attitűdvizsgálat a szociálisreprezentáció-elmélet ötvözését javasolja mint szükséges ellenpontozást.

[4] A modularitás lágy változatában viszont kreatív megoldás Sperberé, aki áthidalva az elme és kultúra különállását olyan többszörösen egymásba érő, többszintű modulfelfogást képvisel, amely képes

sen hajlik a relativizmus felé, mint ahogy Shweder is, a kognitivizmust elutasítva az egyedi kultúrákra helyezi a hangsúlyt (jellemzően a diszciplínák egyesítésekor nála is pszichológia általában szerepel, kognitív jelző nélkül). Shore viszont, miközben megközelítésben és alapcéljaiban természetesen sok közös motívumban osztozik Shwederrel, kiemeli, hogy nem érdemes túlzott önkényességet tulajdonítani a kultúráknak, már csak azért sem, mert akkor az antropológus arra lenne kárhoztatva, hogy állandóan esetleges és változó dolgokkal foglalkozzon.[5] Ezért próbálja beépíteni modelljébe a kognitív pszichológia egyes elemeit, egyfajta bizonyosságként az esetlegesség ellen.[6] Mindez természetesen mást is implikál. Az egyetemesség és partikularitás kérdésében a perceptualitás, a fogalmi leképezés, a tág értelemben vett kogníció mikéntjét érinti (amely aspektus szerteágazó, a kultúrközi vizsgálatokból (is) ismert témájára itt nem térek ki). Vagyis leegyszerűsítve: a „hozott anyag", amely azonos, meg kell hogy jelenjen valahol, már csak az a kérdés, hogy miben és milyen befolyással, illetve hogy egyáltalán lesz-e befolyása (melynek tudományos kontinuuma Fodortól a kulturális relativizmusig terjed). Erre próbál a COLE (1996) és SHORE (1996) féle tudományos vízió választ találni, amikor olyan a kultúrában és kultúrával élő emberképet alkot, melynek lényege, hogy a problémát szinteken keresztül közelítve meg kíván interdiszciplináris választ adni, belevonva abba a biológiai alapokat csakúgy, mint az immateriális, összetett jelenségek tanulmányozását. Erre Shore számára az *„öko-logikus agy"* adná a hátteret, mely feloldja a kettősséget (lehetőségeiben, megszorításaiban azonos, környezeti feltételekhez adaptív neurológiai háttér). És ezzel maga az egyetemes/ /egyedi dichotómiája kérdőjeleződik meg, eleve rossz kérdéssé téve azt (SHORE, 1996, 312).

Azért nagy falat ez a problémakör. Nem egyértelmű vele kapcsolatban a szociálisreprezentáció-elmélet sem. Billig kritikája szerint a reprezentációelméletben e kérdéskör nem kidolgozott, pedig a reprezentáció folyamatai magukban rejtik a megoldást: a lehorgonyzást a kategorizációval állítja párhuzamba (mint univerzális jelenséget), míg az objektifikáció képviselné a partikularitást (mivel nem minden hiedelem tárgyiasítható). Marková szerint ez a két folyamat félreértése: valójában a reprezentációknál differenciáció helyett a globalizáción van a hangsúly, másfelől minden hiedelem tárgyiasítható (MARKOVÁ, 1996). Úgy tűnik azonban, hogy még-

magába építeni a kulturális reprezentációkat és így kezelni a sokféle kultúrát. Mindezt adaptív oldalról is körüljárja és a reprezentációk gyors terjedésére is magyarázatot ad (SPERBER, 1993).

[5] Végül is hasonló vélemény fogalmazódott meg Leach-nél is, csak az ellenkező oldalról fogalmazva, amikor írja: „Minden valódi tudományban csak azok a megállapítások tarthatnak számot az érdeklődésre, amelyek potencionálisan megcáfolhatóak. A kulturális antropológusok és szociálantropológusok által előterjesztett gondolatok azonban éppenséggel nem a megcáfolható fajtából valók. Ha igen, azonnal meg is cáfolják őket. Fennállása száz éve során az antropológia tudósai egyetlenegy egyetemesen érvényes igazságot sem fedeztek fel az emberi kultúrával és társadalommal kapcsolatban, eltekintve azoktól, amelyeket axiómaként kezelünk, mint például hogy minden ember rendelkezik nyelvvel" (LEACH, 1996, 45).

[6] Másrészről a hagyományos információfeldolgozási modellt, miközben elutasítja arra, hogy az kultúrában élő ember szinonimája lehessen, más oldalról elfogadhatónak tartja egy lehatárolt kört illetően. Így nem zárja ki azt, hogy az írással rendelkező és azt *több szinten* alkalmazó kultúrában ne lennének jelen e modellek.

is értelmezhető a kettősség a Billig által javasoltak alapján, hiszen léteznek tárgyiasításra még nem került gondolatok, ami azzal is összeköthető, hogy – mint Moscovici leírja – a reprezentációs folyamat eredeti felvetésében modern jelenség (LÁSZLÓ, 1998a), a komplexen tagolt társadalmak sajátja.

A kontextusba helyezés igényétől inspirált jellemzője mindkét irányzatnak a *történetiségre* helyezett hangsúly. Kiemeli ezt a kulturális pszichológia, mint az adott kultúra tágabb, történeti kontextusát, és ugyanígy tesz a szociálisreprezentáció-elmélet is. Lahlou a nyelven keresztül örökített, évszázados reprezentációs hatások kapcsán említi (LAHLOU, 1996), Rouquette pedig egyenesen a történészeket hívja segítségül mint szakértőket egy-egy reprezentáció formálódásának történetéhez. Enélkül a reprezentáció gyökereinek történetére nem derül fény, s így természetes összefüggéseik híján azok teljességgel nem érthetők meg (ROUQUETTE, 1996).

Mint az az eddigiekből is kiderül, mindkét irányzat a kultúra és az abban élők egységéről kíván számot adni. Mindkettő azt a folyamatot akarja megragadni, amelyen keresztül a kultúra formálja az egyént és a kommunikáción keresztül az egyén hat a kultúrára, fokozatosan alakítva azt. Közös vonás az is, hogy a társadalmi tudást, legyen az reprezentációval, modellel vagy termékkel képviselve, a hálózat analógiájára vetítve és szétosztva képzelik el: nem mindenki birtokolja az összeset és nem mindenki számára jelenti egyazon „tudásdarab" ugyanazt.[7] Mint ahogy nem azonos a tudatosság szintje sem, amely kötődik a tudományos, illetve köznapi, a józan észre alapuló tudásformák témaköréhez. Moscovici az elsőt függetlenséggel, szisztematikussággal, tényszerűséggel jellemzi, míg a másik közös elfogadáson alapuló konszenzus; ám mindkettő racionális (MOSCOVICI, MARKOVÁ, 1998, lásd még BRUNER, 1994). Vagyis a reflexív és nem reflexív gondolkodás eltérése involvált itt, ami előkerül mind a kulturális pszichológiában, mind a szociálisreprezentáció-elméletben.

Egyrészt előkerül értelmezési problémaként, amit az idegen kultúrák nyugati tesztekkel való megközelítése hozott, mely végül a kultúrközi vizsgálatok elvetéséhez vezetett a kulturális pszichológiában (COLE, 1996; SCRIBNER, 1989; SHWEDER, 1989, 1991). Illetve szervesen kapcsolódik a különböző mentalitások, gondolkodásmódok (Lévy-Bruhl, Piaget, Vigotszkij) kérdéséhez.[8] Másrészről előtérbe kerül metodológiai problémaként; mint azt már fentebb érintettem: egy kultúra „bennszülötteinek" számára a kultúra ismeretének részeként nem minden tudatosul. Mivel a szociálisreprezentáció-elmélet éppen a tudattalanul megszerzett és birto-

[7] Persze ez nem új elképzelés; ugyanez például a kognitív antropológia „közhelye" is a tudást illetően. Összefüggéseiben lásd NIEDERMÜLLER (1994). A tudás ezen eltéréseiben megmutatkoznak a személyes jellemzők is, a személyiség hatása. Nem ide tartozik, de személyiségpszichológiai nézőpontok ötvözése a reprezentációelmélettel sajátos formában jelenik meg Joffe-nál. A brit iskola tárgykapcsolat teóriáját javasolja mint magyarázó eszközt a reprezentációelmélet számára (az újjal való megbirkózáshoz). Bár felmerül benne a kétely – kétségtelenül jogosan –, hogy vajon lehet-e egy klinikai eseteken nyugvó elméletet kiterjeszteni a kultúra egészére, és azt magyarázatként használni. Szerinte lehet (JOFFE, 1996). Valószínűbb azonban, hogy ez nagymértékű túláltalánosítás.

[8] Így például az eltérő gondolkodásmódok egymás mellett való használatához fűzi hozzá Shweder, hogy egyrészt a hasonlóságon alapuló mágikus gondolkodás ugyanúgy jelen van a nyugati kultúrában is, másrészt az intuitív és nem intuitív fogalmak tekintetében a kedvezés az előbbinek nem jelenti az utóbbira való képtelenséget (SHWEDER, 1989).

kolt tudást kutatja, sajátosan a tudós leírása szüli a reflexiót, a tudás *explicit* módon az ő számára létezik (WAGNER, 1996). Ugyanígy, amikor Shore a különböző modelleket leírja, megkülönbözteti (eredetileg D'Andrade-t kiegészítve és a Schank-féle forgatókönyveket felhasználva) a „speciális" modelleket *(special-purpose models)* és az „alapsémákat" *(foundational schemas)*. Ez utóbbiak több, témánként kapcsolódó modellt foglalnak magukban, lévén a modellek konkrét képviselői az absztraktabb sémáknak. A kulturális tudást e sémák megfelelő elsajátítása jelenti, egyéni „szükséglet" szerint. Ám az elsajátítás nem jelent feltétlenül tudatosságot is az egyén részéről, illetve nem mindegyiknek van tudatában. A kultúrával való együttélés önkéntelen folyamat, amelyre jellemző, hogy személyes tudásunk sokkal kevésbé van az „alapsémákról", míg a konkrét, „alkalmi" modellek bizonyos fokig tudatosulnak (bizonyos fokig, mert a tudatosulás természetesen egyénenként változó). Éppen ezért, jegyzi meg SHORE (1996), a strukturalista antropológia leírta azokat az „alapsémákat", melyekről a vizsgált közösség tagjainak nincs tudásuk, míg nem törődött azzal, hogy az ottaniak más modell keretei között mozognak. Megjelenik a sémaelmélet a szociálisreprezentáció-elméletben is, az eredeti bartletti fogalomtól eltérő háttérrel – az egyén helyett a kommunikáción van a lényeg kialakulásuknál (LÁSZLÓ, 1998a). LAHLOU (1996) egyfajta „használati útmutatóknak" fogja fel a cselekményscripteket, melyeket a reprezentációk alkothatnak.

Mindkét irányzat profitál Geertz sűrű leírásfogalmából (GEERTZ, 1994), s mindkettő metodológiai háttérnek használja fel azt. A szociálisreprezentáció-elméletben ez sajátosan kötődik a narratív elemzés módszeréhez, „sűrű narrációt" hozva létre a kollektív és egyéni reprezentációkból. Fontos mozzanat ez az elmélet számára, mivel olyan módszertani elemzésre nyújt lehetőséget, amely azt jelenti, hogy képes egy-egy képzet kialakulását elhelyezni a kultúrára jellemző narratívumban (LÁSZLÓ, 1998b).[9] Amikor Cole a forgatókönyv-fogalom jelentőségéről ír a kulturális pszichológiában, Brunert idézi, aki szerint a forgatókönyv nem más, mint *„a narratívumnak legjobban figyelembe vett alapfogalmai"* (COLE, 1996, 128).

* * *

Látható tehát, hogy kulturális pszichológia és szociálisreprezentáció-elmélet sok mindenben hasonló problémákkal találja szemben magát, ha aztán a magyarázatokban már nem is egyeznek mindenben. A jelentés kapcsán integrálni próbálnak a hagyományos szétválasztás helyett *(of/for)*, kibékíteni az egyetemes/egyedi dichotómiáját, a redukcionizmus ellenében határozzák meg önmagukat, szemben a mindennapiság apoteózisát hirdető elméletekkel, fontos számukra a tudományos és mindennapi tudás kettőssége, miközben az utóbbira helyezik a hangsúlyt és történetiségében szemlélik a vizsgált jelenségeket. Antropológia és pszichológia ötvözése szükségszerű igényként jelenik meg mindkét oldalon. És mindennek

[9] A narratívumnak koherenciateremtő volta miatt nagy a népszerűsége a szakirodalomban, összefoglalásként lásd PLÉH (1996). Érdemes ebből a szempontból felidézni Scribner terepmunkáját, melynek végkövetkeztetése, hogy a tradicionális Kpelle közösség tagjai számára kognitív sémaként a narratívumot kínálta (SCRIBNER, 1989).

kiindulópontja természetesen a „társadalmi" és „egyéni" egységben, kölcsönösségben és kölcsönfüggésében való megragadása a társas, a szociális meghatározó szerepével.[10]

A különbségek tekintetében pedig a fentebb tárgyaltak mellett van egy meghatározó eltérés, ami részben a többi különbségre is magyarázatot ad, nevezetesen az, hogy az irányzatok vizsgálati tere nem ugyanaz. Míg a kulturális pszichológia a kultúra „tetten érését" annak több megnyilvánulásán vizsgálja, a szociálisreprezentáció-elmélet, mint nevéből is kiderül, a kultúra különböző jelenségeinek reprezentációjára fókuszál.

„HALMAZMETSZET" – EGY ESETLEGES EGYÜTTMŰKÖDÉS?

Láttuk, hogy SHORE (1996) beszélt „alapsémákról" és modellekről. Valójában az általa vázolt kép jóval bonyolultabb. Röviden és leegyszerűsítve, a kulturális modelleket és sémákat megkülönbözteti fajtájuk és funkciójuk szerint. A modellek nagyobb csoportosításban nyelviekre, illetve nem nyelviekre oszlanak. A nyelvihez tartoznának a fonológiai, lexikai és nyelvtani modellek. A propozicionális modellek a kulturális tapasztalat absztrakt megjelenítései, a forgatókönyvek „ritualizált beszélgetések", ebbe a csoportba tartoznak a tradíciókat képviselő szóbeli formulák, itt kap helyet a közmondás és a narratívum. A nem nyelvi modelleknél szerepelnének a „cselekvésgyűjtemények" (gesztusok tára), hangképi, szaglószervi és vizuális modellek. Léteznének absztrakt „képzeti sémák" (testi tapasztalással való kapcsolat), kinesztetikus sémák (akár kulturális többlettel is: gesztusok, meghajlás például).

A funkciókat illetően három alapot különít el, amelyek önmagukon belül számos alkategóriára oszlanak. Megkülönböztet orientációs (idői, téri diagnosztikus és szociális) modelleket, kifejező/elméleti (rituális, dramatikus, játék, taxonómia, népi és tudományos elméleti) modelleket és feladat- (listák, receptek, mnemonikus, script, meggyőzési) modelleket. E leírás nem foglalja magában az összes lehetséges modellt annak összes megvalósulásával, csupán kezdeti gyűjtés ez, mondja Shore, olyan, amely megkísérli modellek sorával átfogni a kultúrát. Valóban merész vállalkozás ez, kissé talán túl merész is, s néha nem igazán érthető, miért épp egy adott modell képviselteti magát és egy másik nem.[11]

Cole számára a termékek *(artifacts)* tanulmányozása jelenti a kultúra egészének megközelítéséhez a megoldást (inspirációja saját terepmunkái kudarcán okulva a wundt-i hagyományú két pszichológia egyszerre tanulmányozásának igénye). Cole Wartofskynak a termékekről (a művészetek témájában) kifejtett elmélete segítségével próbál közelíteni. Elsődleges termékekhez sorolja a szavakat, de a tárgyakat

[10] Fontos azonban látni, hogy társas és társadalmi nem ugyanaz (PLÉH, 1996b). Bár impliciten mindkét irányzat különbséget tesz, ebben nem konzisztensek.

[11] Az már persze más kérdés, hogy tényleg lehet-e olyan átfogó rendszert alkotni, melyben minden további nélkül ugyanúgy képviselik a modellek – mint az Shore példáiból kitűnik – kis közösségek rituális tevékenységeit, valamint az űrrakéták kilövését. Vagyis lehet-e „általában" beszélni „közösségekről", és leírni azokat egy átfogó rendszerrel, csupán a hangsúlyt eltolni lokális aktualitás szerint.

is vagy a mitikus személyiségeket. A másodlagos termékek az előzők reprezentációit képviselik – átörökítenek és megőriznek a hagyományok, hiedelmek. A harmadlagos termékek az elképzelt világok.

Látható, hogy a kulturális pszichológia átfogja az anyagi és nem anyagi világot is, míg a szociálisreprezentáció-elmélet az immateriálissal foglalkozik. Nehéz nem észrevenni, hogy mindkét a kultúráról fölvázolt vízió így vagy úgy, de magában foglalja a szociális reprezentációt. Azt is mondhatjuk, hogy a kulturális pszichológia egy szélesebb választás (ami nem feltétlenül jelent előnyt). Így esetleg metodológiai tágításként felmerülhet az egymásba építés gondolata egy-egy konkrét kutatás kapcsán.

Ha megmaradunk a kulturális pszichológia szinteket feltételező gondolkodásánál (a biológiain alapuló, az absztrakt modellekig jutó „fogalmi létra" vagy a tárgyitól az elképzelt világokig jutó kultúra), akkor a gyakorlati kutatásban nem kizárt a mindkét irányzat szemléletét felhasználó megközelítés.[12] Vagyis a kulturális pszichológia adhatná egy adott jelenség tágabb összefüggésekben, több szempontból való egységes szemléletét, s e beágyazottságban lehetne vizsgálni egy adott csoport reprezentációs rendszerét narratív elemzéssel, a „sűrű narráció" eszközével. Így a kulturális jelenségről kapott kép teljesebb lenne, egymást segíthetnék a fókuszált figura (szociális reprezentáció) és az annak az interakcióban alakuló voltára szintén figyelő, annak összefüggés-hátttereként szolgáló kulturális pszichológia. Esetleges gyakorlati haszna egy kissé naivan fogalmazva a felmerülő társadalmi problémák feltárásánál érvényesülne vagy tudományos ismeretterjesztésnél (kevésbé rózsaszínű felhasználási területe akár a politika színtere). Azonban nem bármilyen kutatáshoz használható e közös akció. A fentebb érintett felmerülő metodológiai és értelmezési nehézségek miatt saját kultúra (szubkultúra) tanulmányozására lenne alkalmas.

Végül néhány záró megjegyzés, elhagyva most már a két irányzat lehetséges együttműködését és visszatérve az általános keretekhez. Amikor Cole terepmunkái során eljutott oda, hogy a teszteket használhatatlannak tartsa más kultúrák vizsgálatánál, ennek oka nem egyszerűen az ökologikus validitás hiánya volt. Véleménye szerint a tesztek, mivel természetükből fakadóan zárt rendszerűek, eleve képtelenek reprezentálni a rögzítetlen körülményekkel rendelkező mindennapokban megnyilvánuló emberi készségeket. Fokozottan így van ez, ha a vizsgálni kívánt alanyok más kultúra szülöttei. Következésképpen *„az ökologikus **in**validitás közvetlenül a standardizált teszteljárásokba magukba van beépítve"* (COLE, 1996, 249). Többek között e fiaskó elkerülésének igénye is motiválta a kulturális pszichológia programját, mint ahogy a szociálisreprezentáció-elmélet is próbál „életközeli" maradni. Ám a probléma – ha nem is annyira éles és megváltoztathatatlan formában – mintha visszaköszönne. Serge Moscovici kritikusaival szemben úgy védi ki a szigorúan lehatárolt elmélet követelését, hogy a probléma lényegét mutatja föl: ennyire összetett témát képtelenség az egyszerű jelenségek tanulmányozására alkalmas

[12] Ez a kulturális pszichológia számára talán átmenetileg valóságos áldás lenne, mivel (ha eltekintünk a szakállas problémáktól) ilyen formában való friss volta miatt egyelőre nincs szigorúan kidolgozott metodológiája.

érvrendszerrel kezelni (MOSCOVICI, MARKOVÁ, 1998), és hozzátehetjük, értelmetlen is. Ennek ellenére problémát jelent az empirikus adatok nyeréséhez vezető szükségszerűen limitáló kutatások és a téma komplexitása között lévő feszültség (LÁSZLÓ, 1998a). Megjelenik ez a probléma a kulturális pszichológia programjánál is, csak mivel az nagyobb tereket kíván átfogni, még erőteljesebben. Próbálja figyelembe venni a sok aspektust – a neurális háttértől egészen a kultúra szimbólumrendszerének jelentéséig, ami sokszor az irányzat integritását veszélyezteti. A paradoxon viszont megmarad: akár a kulturális pszichológiát tekintjük, akár a szociálisreprezentáció-elméletet, a teoretikusság számára a téma összetettsége kínálja a kiindulópontot.

IRODALOM

BRUNER, J. (1994) Two Modes of Thought. In László J. (ed.) *Narrative Theories and Social Representation*. Soros Foundation Higher Education Support Program, Budapest, 136–160.

COLE, M. (1996) *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press, Cambridge

DURKHEIM, E. (1917) *A szociológia módszere*. Franklin Kiadó, Budapest

GEERTZ, C. (1994) Sűrű leírás. In *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég Kiadó, Budapest, 170–200.

JASPARS, J. M. F., FRASER, C. (1984) Attitudes and social Representations. In Farr, R. M., Moscovici, S. (eds) *Social representations*. Presses Universitaires de France, Paris, 101–124.

JOFFE, H. (1996) The Shock of the New: A Psycho-Dynamic Extension os Social Representational Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour (Social Representation Revisited), 2,* 197–221.

JOVCHELOVITCH, S. (1996) In Defence of Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour (Social Representation Revisited), 2,* 121–137.

LAHLOU, S. (1996) The Propagation of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour (Social Representation Revisited), 2,* 157–177.

LÁSZLÓ J. (1998a) Szociális reprezentáció és narrativitás I. A társas tudás reprezentációjának elmélete. *Pszichológia, 2,* 115–136.

LÁSZLÓ J. (1998b) Szociális reprezentáció és narrativitás II. A társas tudás narratív szerveződése. *Pszichológia, 3,* 239–260.

LEACH, E. (1996) Az antropológia sokrétűsége. In Leach, E. *Szociálantropológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 11–46.

LÉVY-BRUHL, L. (1971) A természeti népek világképe. In Ferge Zsuzsa (szerk.) *Francia szociológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 161–179.

LURIJA, A. R. (1975) A pszichológia mint történettudomány. In *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 17–43.

MARKOVÁ, I. (1996) Towards an Epistemology of Social Representation *Journal for the Theory of Social Behaviour (Social Representation Revisited), 2,* 177–197.

MORGAN, L. H. (1961) Fejlődési fokok. In *Az ősi társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest, 13–24.

MOSCOVICI, S., MARKOVÁ, I. (1998) Presenting Social Representations: A Conversation. *Culture and Psychology, 4(3),* 371–410.

NIEDERMÜLLER P. (1994) Paradigmák és esélyek. *Replika, 13–14,* 89–125.

PIAGET, J. (1983) Genetikus logika és szociológia. In Pléh Cs. (szerk.) *Pszichológiatörténet II.* Tankönyvkiadó, Budapest, 490–521.

PLÉH CS. (1996a) A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi, 8,* 265–282.

PLÉH CS. (1996b) Szociális modellek és a megismeréskutatás – spekulatív áttekintés. *Pszichológia, 16,* 219–235.

PLÉH CS. (1999) Hozzájárulhatnak-e az empirikus pszichológiai kutatások a nyelv–gondolkodás viszony filozófiai problémájának megoldásához? In Neumer K. (szerk.) *Nyelv, gondolkodás, relativizmus.* Osiris Kiadó, Budapest, 35–166.

ROUQUETTE, M.-L. (1996) Social Representations and Mass Communication Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour (Social Representation Revisited), 2,* 221–232.

SCRIBNER, S. (1989) Gondolkodásmódok és beszédmódok. In Pléh Cs. (szerk.) *Gondolkodáslélektan II.* Tankönyvkiadó, Budapest, 313–332.

SHORE, B. (1996) *Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning.* Oxford University Press, New York–Oxford

SHWEDER, R. A. (1991) Cultural Psychology: What is it? In Shweder, R. A. (ed.) *Thinking through cultures.* Harvard University Press, Cambridge, 73–110.

SHWEDER, R. A. (1989) Hasonlóság és valószínűség a mindennapi gondolkodásban. In Pléh Cs. (szerk.) *Gondolkodáslélektan II.* Tankönyvkiadó, Budapest, 333–358.

SPERBER, D. (1993) The modularity of thought and the epidemology of representations. In Herschfeld, L. A., Gelman, S. A. (eds) *Mapping the Mind Domain Specificity in Cognition and Culture.* Cambridge University Press, Cambridge, 39–67.

TYLOR, E. B. (1903) The Development of Culture. In *Primitive Culture.* John Murray, London, 26–69.

WAGNER, W. (1996) Queries about Social Representation and Construction. *Journal for the Theory of Social Behaviour (Social Representation Revisited), 2,* 95–121.

'RIVAL' RELATIVES: CULTURAL PSYCHOLOGY AND SOCIAL REPRESENTATION THEORY

BILLING-KOVÁCS, MÁRTA

Both cultural psychology and social representation theory try to approach culture and person without separating their interdependence, thus not to perceive the "social" and the "individual", the "cultural" and the "mental" as distinct entities. While comparing cultural and social representation theory on the basis of their similarities and differences, the present study suggest a possible mixture of the two for research purposes. Due to theoretical and methodological restrictions, this method could be used for researches approaching 'modern" societies and subcultures.

Key words: *culture, cultural psychology, social representation, anthropology, evolution, universal and particular features, cognitive sciences, relativism*

Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV. 4. 639–642.

Fórum

A „GERŐ ZSUZSA GYERMEKKLINIKAI PSZICHOLÓGIAI PÁLYADÍJ" MEGALAPÍTÁSÁRÓL*

BAGDY EMŐKE

Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet

Az Egészségügyi Minisztérium Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégiuma, valamint a Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem Klinikai Pszichológiai Tanszéke dr. Gerő Zsuzsa emlékére megalapítja a „Gerő Zsuzsa gyermekklinikai pszichológiai pályadíj"-at, amelyet kétévenként a gyermekklinikai pszichológiai témájú legjobb magyar szaktanulmány és/vagy könyv alkotójának adományoz. A díj elismerő oklevélhez csatlakozó egyösszegű jutalom, mely kétévenként kerül kiadásra. A „Klinikai Pszichológiáért" Alapítvány e célra 30 000 Ft-ot, azaz harmincezer forintot adományoz (mely összeg az inflációval együtt arányosan változik). A pályadíjat az elismerésben részesülő munka prezentációját követően a Magyar Pszichológiai Társaság kétévenkénti országos nagygyűlésén a Magyar Pszichológiai Társaság elnöke nyújt át.

A díjodaítélő ad hoc bizottság három tagból áll: a MPT Gyermekklinikai Szekció mindenkori elnökéből, a MPT vezetőség egy – felkért – zsűrielnök-szakértőjéből, valamint a „Klinikai Pszichológiáért" Alapítvány mindenkori elnökéből. A pályadíjra a pályázatok – a Pszichológiai Infóban történő meghirdetés nyomán – az Alapítvány elnökéhez küldendők be, aki felelősen gondoskodik azok elbíráltatásáról, a felkért szakértő által írandó összesítő szakvélemény, javaslat és döntés nyilvánossá tételéről. A díj odaítéléséről – szakmai javaslat alapján – az ad hoc bizottság dönt.

* Jelen határozatot – nyilvánosságra hozatalát kérve – megküldjük a Magyar Pszichológiai Társaság elnökének, az *Alkalmazott Pszichológia* című folyóiratnak és a *Magyar Pszichológiai Szemlé*nek.

A MAGYAR KLINIKAI PSZICHOLÓGIÁÉRT elismerő oklevél és díj alapításáról

A Psychoeducatio-Léleknevelés Alapítvány Klinikai Pszichológiai Szakbizottsága az Egészségügyi Minisztérium Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégiumának kezdeményezésével és a Haynal Imre Tudományegyetem Klinikai Pszichológiai Tanszékének támogatásával 1999-ben a Klinikai Pszichológiai Tanszék fennállásának ötéves évfordulója alkalmából megalapította a *Magyar Klinikai Pszichológiáért* díjat, mely öt évenként, a szakirányú képzésért felelős egyetemi tanszék működésének ezen évfordulóin kerül átadásra egy (legfeljebb három) díjra érdemes klinikai, illetve klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológusnak, függetlenül a szakági specializációjától.

Az odaítélés kritériumrendszere:

1. Legalább huszonöt éven át folytatott klinikai pszichológiai gyakorlat mellett legalább tíz éven át művelt magas színvonalú szakembernevelő (elméleti képző és/vagy gyakorlatvezetési) szak- és továbbképző tevékenység;
2. A hazai szakmai tudományos és/vagy köztestületekben vállalt aktív funkció a klinikai pszichológia fejlődésének elősegítéséért, primer, szekunder és tercier prevenciós, diagnosztikai és terápiás tevékenységének továbbfejlesztéséért, a professzió érdekvédelmi tevékenységében, etikai tisztaságának megőrzésében, nemzetközi és külföldi szakmai kapcsolatok gondozásában-építésében vállalt tevékenységéért; továbbá
3. A kutatás klinikai lélektani, alkalmazott ági területén végzett promóciós tevékenység: kiemelkedő, jelentős személyes kutatómunkával, műhely szervezésével és működtetésével, kutatócsoport animálásával, szakdolgozati munkák vezetésével, a tudományos fokozatszerzés folyamatának elősegítésével a szakpszichológus-jelöltek vagy gyakorló szakpszichológusok számára.

A Magyar Klinikai Pszichológiáért díj egy erre a célra készült oklevélből és érmé-ből áll. Az oklevél aláírói: az Alapítvány mindenkori elnöke, a Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium soros elnöke, valamint a Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem rektora.

Az elismeréshez csatlakozó pénzbeli juttatás az alapítványi tőke mindenkori éves kamatösszegének maximum 25%-át teheti ki, mely a díjazottak számától függően kerülhet megosztásra vagy egyösszegű kiadásra.

A díjodaítélő bizottság három tagból áll:

a bizottság *elnöke*, ezt a funkciót a Magyar Pszichológiai Társaság Klinikai Pszichológiai Szekcióinak soros elnökei ciklusonként váltva látják el; továbbá *két* ugyancsak ciklusonként változó, választott klinikai szakpszichológus kuratóriumi *tag*, közülük az egyik az Alapítványi elnökség, a másik a Klinikai Pszichológiai Tanszék képviselője. A díjodaítélő bizottság az Alapítvány elnökségének felkérése nyomán ad hoc ülésezik.

A MAGYAR KLINIKAI PSZICHOLÓGIÁÉRT DÍJ ELSŐ KITÜNTETETTJEI

DR. GERŐ ZSUZSA (posztumusz díj) a hazai gyermekklinikai pszichológia mindenoldalú szolgálatáért, életműve elismeréseképpen;

DR. SZAKÁCS FERENC a klinikai pszichológiai szakképzés megalapításáért és tizenhárom éven át folyamatos vezetéséért, életművének elismeréseképpen;

DR. SZEGEDI MÁRTON a klinikai pszichológiai szaktevékenység fejlesztését szolgáló teszt-standardizálásokban elért eredményeiért, valamint a szakemberképzésben való folyamatos részvételéért.

A Magyar Klinikai Pszichológiáért díjat DR. PUSZTAI ERZSÉBET, az Egészségügyi Minisztérium államtitkára adja át.

PROF. DR. BAGDY EMŐKE sk.
a Psychoeducatio-Léleknevelés
Alapítvány Klinikai Pszichológiai
Szakbizottságának elnöke

DR. SAFÍR ERIKA sk.
a Psychoeducatio-Léleknevelés
Alapítvány Klinikai Pszichológiai
Szakbizottságának tagja

DR. KAPUSI GYULA sk.
a Psychoeducatio-Léleknevelés
Alapítvány Klinikai Pszichológiai
Szakbizottságának tagja

DR. ERDÉLYI ILDIKÓ sk.
a Psychoeducatio-Léleknevelés
Alapítvány Klinikai Pszichológiai
Szakbizottságának tagja

DR. BUGÁN ANTAL sk.
a Psychoeducatio-Léleknevelés
Alapítvány Klinikai Pszichológiai
Szakbizottságának tagja

Könyvismertetések

SZTEREOTÍPIÁK FORMÁLÓDÁSA EGY ÁTALAKULÓ TÁRSADALOMBAN

Gondolatok Hunyady György könyvéről és könyvéből

HUNYADY GYÖRGY: *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996, 553 oldal

A sztereotípiák vizsgálata a szociálpszichológia irodalmában az utóbbi másfél évtizedben kitüntetett szerepet tölt be. Különösen időszerűvé válik ez akkor, amikor nem csupán a szociálpszichológusok, hanem más tudományágak érdeklődésére is számot tarthat – olyan változások hátterén, melyek tovagyűrűző hatásait valószínűleg még elkövetkező hosszú időszakok magukon fogják viselni. Hunyady György monográfiája a sztereotípiák alakulását az 1970-es évektől követi nyomon napjainkig. Sok idő telt el azóta, nagy változások mentek végbe a szociálpszichológiában is és a magyar társadalomban is.

A szociálpszichológiai megközelítés változásai

A szerző vizsgálatai egy olyan időszakra nyúlnak vissza, amikor a tudományos gondolkodás számára a sztereotípiák még kevésbé vonzó területet képviseltek. Az 1960-as és 1970-es években a sztereotípia fogalma és vizsgálata stabilnak, megállapodottnak látszott, s a vele való foglalkozás nem sok szellemi izgalmat ígért. A sztereotípia akkor már hosszú ideje szinte *egyet jelentett az előítélettel*, s az egyöntetűség megmutatása a társadalmi-etnikai csoportokra jellemző tulajdonságok kiválasztásában egyet jelentett a sztereotípia mérésével.

A sztereotípia-fogalom „ősatyjának" Walter Lippmannt kell tekintenünk, aki már az 1920-as években hangsúlyozta, hogy vannak olyan érzelemmel színezett általános előfeltevéseink, amelyek megelőzik, irányítják és megszűrik az információkat. Hangsúlyozta emellett a sztereotípiák szerepét mind az egyén, mind a társadalom vonatkozásában. Ezt követően Katz és Braly voltak azok, akik az 1930-as években vizsgáló eljárást dolgoztak ki a sztereotípiák mérésére.

Újabb mérföldkövet az 1970–1990-es évek között az információfeldolgozási paradigma jelentette, melynek hatására a fogalom döntő változáson ment keresztül. Az előítélet helyett a *csoportok percepciójára* tevődött át a hangsúly. David Hamilton hívta fel a figyelmet arra, hogy a sztereotípiák működésének alapmechanizmusa az „illuzórikus korreláció": a sztereotípiákba illeszkedő gondolati kapcsolatokat az emberek a valóságosnál gyakoribbnak vélik, s az információk torzulásával a sztereotípiák újra és újra alátámasztást nyernek. A sztereotípiák igen makacs természetűek a vizsgálatok tanúsága szerint – s a monográfia is ezt bizonyítja: időtállóak, és nagyon nehezen változnak meg.

A monográfia szerzője a szociális-kognitív megközelítéshez képest is új programmal lép fel, amikor a sztereotípiák tartalmát, viszonyait, szerveződését *társadalmi kon-*

textusban tanulmányozza. Számára a sztereotípiák vizsgálatánál elsőrendű cél az, hogy az egyéni nézetek viszonyainak hátterében és magukban a nézetekben keressük és azonosítsuk a társadalmi viszonyok és a történelmi konstelláció hatásait. Erre különleges lehetőséget talált, illetve alakított ki.

Az 1960-as évektől hazánkban ideológiailag már nem zárták ki a társadalmi nézetek módszeres vizsgálatának a lehetőségét, sőt ellenőrzött körülmények között ezt ösztönözték is. Ezáltal megnyílt az út a társadalmi sztereotípiák tartalmát, szerkezetét firtató kutatások előtt. Az 1960-as években Hunyady György által megkezdett vizsgálatok célja a közgondolkodás jellemzőinek megragadása volt, különböző időpontokban nyert eredmények egymásra vetítése révén.

A monográfiában felvázolt számos, egymást időben szisztematikusan követő vizsgálatban a kutatott területek között megtaláljuk a nemzeteket, társadalmi-foglalkozási kategóriákat, a történelmi fejlődést és a személypercepciót. A személypercepció az elvont társadalmi csoportok jellemzését kiegészíti, tőle eltér és vele szembeállítható, mint a konkrét egyének tulajdonságainak leírása.

A kérdezés részben nyitott kérdésekkel (kötetlenül) történt, részben előstrukturált skálák segítségével. A szerző tulajdonságskálákon adott ítéleteket elemzett különféle kategóriák és személyek vonatkozásában, három szempont alapján: 1.) *a jellemzés profilja, a „tulajdonságrangsor" alapján*: az adott sztereotípia a jellemzőnek tartott tulajdonságok összessége. 2.) *a jellemzés alkotóelemei alapján – faktorstruktúra feltárásával:* az ítéletsor mögött meghúzódó faktorok, illetve az ez által összetartott tulajdonságok együttese képezi a jellemzés alkotóelemeit. 3.) *a jellemzés értékelő töltete – tárgyértékelés:* a jellemzendő tárgy elfogadása, illetve elutasítása.

Az ugyanazon kognitív területhez tartozó tárgyakkal kapcsolatosan a szerző öt, pontosan körülírt előfeltevésből indult ki: 1.) A *történeti periódusok* az idő dimenziójában egy folyamat összképét nyújtják, melyben a jelennek kitüntetett szerepe van – ez lehet a múlt folytatása, radikális fordulat, s a jövő optimista ígérete. 2.) A *társadalmi-foglalkozási kategóriák* hierarchiába rendeződnek. A kategóriák közti különbségek a betöltött szerepből, végzett tevékenységből, elért teljesítményből, elfoglalt helyzetből adódnak. 3.) A *nemzeti kategóriák* maguk is csoportokat képeznek: vannak együttműködőek és aktív ellenségek. 4.) *Személyek jellemzése*: az érzelmi viszonyok értékelő jelleggel rendezve a személyjellemzéseket is felszínre hozzák, hogy a vizsgálati személy szerint milyen tulajdonságok mennyire fontosak a személyközi kapcsolatok alakulásában. 5.) A fenti négy kognitív területen a jellemzés és értékelés kitüntetett tárgya az „én", a jelen, a saját nemzeti és társadalmi kategória.

A társadalmi viszonyok megváltozása

A könyvben leírt és alkalmazott eszközrendszer alkalmasnak bizonyult arra, hogy a kutató egyrészt bemutassa, hogy a politikai erővel kikényszerített ideológiai *tabuk* hogyan hatottak azokra a válaszokra, amelyeket az emberek (reprezentatív vagy jellegzetes csoportjai) egybehangzóan adtak a feltett standard kérdésekre. Másrészt tényszerűen leírja, hogy ezeknek a kényszereknek és tabuknak az *eltűnése* milyen következményekkel járt, a sztereotípiák világában (a kategóriajellemzések profiljából és értékelő töltetéből) mi maradt meg és mi változott a felszabadult véleménynyilvánítás feltételei között.

Három eredményt különösen érdekesnek és tanulságosnak tartok. Egyrészt azt, hogy a sztereotípiák tükrében (nemcsak egyes sztereotípiákat, hanem az egymással összetartozókat és az egymást kiegészítőket együtt vizsgálva) sikerült egyáltalán feltárni, hogy az egykori hivatalos *ideológia hatása* a tömeges válaszokban meddig ment el, hol voltak a határai, s milyen alternatív nézetek (ellenideológiák) jelentkeztek mellette és utána. Másrészt épp az a tanulságos, hogy a leírt eredmények szerint a marxista ideológiának a tömeges sztereotipjellemzésekre gyakorolt hatása soha *nem volt totális*, a köz-

gondolkodás ellenkezése és ellentmondásossága kimutatható. Harmadrészt a rendszerváltoztatással látványosan összeomlanak a korábbi tabuk, de az 1990-es évek közepéig szemlátomást nem jutott nyugvópontra a közgondolkodás, magának a nagy *változásnak a megélése*, értékelése is ellentmondásokkal volt terhes.

A társadalmi változások hatása mindenekelőtt a sztereotípiák tartalmának alakulásából olvasható ki, különböző „kognitiv területeken".

A szerző a nemzeti attitűdök vizsgálatának előfeltételeként kezeli a *„nemzet"* fogalmának definiáltatását. Az 1960-as években a nemzetfogalom statikus: elsősorban a földrajzi-területi egység, a közös nyelv és kultúra hangsúlyosak. Az 1970-es és 1980-as években a felnőtt és a diák minták nagy része szerint az országban élő nemzetiségek a magyar nemzet részét képezik, de elutasítják, hogy az önként kivándorlók vagy elmenekültek a magyarság részei lennének. Fordulat az 1990-es évek végén, amikor már uralkodó az a vélemény, hogy a szomszédos országokban élő magyarok is ehhez a nemzethez tartoznak. A kultúra szempontja a korábbi évekhez képest fontosabb lett, a lakhely és állampolgárság jelentősége pedig halványult. A nemzeti öntudat, büszkeség érzésének értékelése is sokat változott: míg 1973-ban a kérdezettek 91%-a indokoltnak tartotta a nemzeti büszkeség érzését, 1994-ben ennek túltengéséről is említést tesznek, szégyenként könyvelve el azt.

A *magyar autosztereotípiában* az érzelmi vonások kerülnek az előtérbe: pozitív életérzés, szociális nyitottság, hazához való kötődés. A kérdezettek elmarasztalóan nyilatkoznak arról, hogy hiányzik a magyarokból a józan megfontoltság, közösségi erkölcs és közéleti-politikai aktivitás. A foglalkozás és az életkor jelentős hatást gyakorolt a sztereotip nemzetjellemzésekre: a munkások értékelései pozitívabbak, a fiatalabbak pedig mindig kritikusabbak. Még érdekesebbé válik ez a kép, amikor az autosztereotípia heterosztereotípiákkal, a saját nemzet pedig más nemzetekkel *összehasonlítható formában* jelenik meg.

Ilyen jellegű felmérésre 1981-től már lehetőség nyílott. A sztereotípia tekinthető egy tulajdonságprofilnak, s ebben az értelmezésben érdekes eredményekről számolt be a szerző. A diákminták nyolc nemzetet jellemeztek (román, orosz, magyar, amerikai, kínai, német, francia, angol). A nyolc nemzeti sztereotípia közül csupán három – az angol, amerikai és kínai – nem bizonyult időtállónak 10 év elteltével. A sztereotip jellemzések közös és differenciáló ismérveket egyaránt tartalmaztak. Így például az „atlanti triád" (angol, francia, amerikai) közös jellemzője maradt, hogy inkább népszerűek és értelmesek, mint szorgalmasak és barátságosak. Az autosztereotípia profilja egyedi maradt. Nem méltatták különösképpen népünk értelmi képességeit, öntudatát, műveltségét, viszont továbbra is kitartottak szociabilitásának és nemzeti kötődésének kiemelése mellett. Az értékelés általános szintje mértékletes volt és maradt. A társadalmi-politikai fordulat hatására viszont jellegzetes változások következtek be a nemzetjellemzés értékelő töltetében, melynek színvonala megcsappant. A nemzetek hierarchiája is átrendeződött 1991-re, s ezt az MDS-térképek nagyon szemléletesen illusztrálják: az „atlanti triád" tagjai 1981-hez képest egymástól jobban eltávolodtak, közelebb kerültek viszont hozzájuk a németek. A magyar a Kelet és a Nyugat közötti határra helyeződött. A sztereotípiának természetesen van értékelő töltete is, s ez a tulajdonságprofiltól függetlenül is változhat. Erre legpregnánsabb példa talán „az orosz", mely 1981-ben még kiemelkedő értékelést kapott: öntudatos, hazafias, becsületes és politizáló. Barátságos, ámde nem népszerű vagy jó humorú. 1991-re az általános értékelés nagyon visszaesik.

Logikus ezek után a következő kérdés: mit is jelent a kérdezettek számára *Európa*? Európa és hazánk kapcsolata 1991-ben még kifejezetten reménykeltőnek tűnt, de három évvel később a kérdezettek már kevés-

bé voltak optimisták. Az „európai ember"-ről a diákok tudatában konzisztens kép él: különösen kedvező ez a kevéssé árnyalt, szélsőségesebb megítélésre hajlamos segéd- és szakmunkástanulóknál, vidéki iskolásoknál. Ők egyhangúlag az intellektuális tulajdonságokat és önérvényesítést emelik ki, szemben a szociabilitással és erkölcsi magatartásra utaló tulajdonságokkal. Közép-Európában az ambivalens érzelmekkel kísért Németországot tartják domináns tényezőnek: lakóit kifejezetten szorgalmasnak, öntudatosnak, ámde sótlannak tartják. A környező országok közül a legkedvezőbb a lengyelekhez fűződő attitűd, ami nemcsak a „lengyel ember" jellemzéséből látszik, hanem magának az országnak az értékelésében is nyomon követhető.

Rendkívül izgalmas kérdés a *román–magyar kölcsönviszony* megközelítése. Meglepőnek tűnik az eredmény, miszerint a román tanulóknak a magyar emberről adott jellemzése és a magyar tanulók leírása a román emberről gyakorlatilag egybevág. Különbséget csupán az jelent, hogy a román tanulók ugyan megkérdőjelezik a pozitívumokat, de attitűdjeik minősége nem kimondottan negatív. A nemzeti önjellemzések is igen hasonlóak egymáshoz: a szociabilitást emelik ki, az erkölcsi értékekkel kapcsolatosan pedig szkeptikusak. Ki-ki hasonlónak látja saját országának pozícióját is.

Konfliktuózus helyzetű etnikai csoportokkal kapcsolatosan (például magyarországi nemzetiségek, illetve kisebbségi magyarok) a kutatások azt próbálták feltárni, hogy mikor rokonítják őket anyanemzetükkel, s mikor azon ország többségi nemzetével, amelyben anyanemzetüktől különváltan élnek. Az eredmények azt mutatták, hogy a kulturális hagyományok, nemzeti tudatosság és fizikai megjelenés tekintetében az anyanemzethez látják őket hasonlónak: szakmai képzettség és életszínvonal tekintetében ugyanakkor országuk többségi nemzetéhez találják inkább hasonlónak.

A vizsgált kognitív területek közül a *társadalmi-foglalkozási kategóriák* képezik a második nagyobb vizsgált egységet. A sztereotípia-kutatások többnyire azt tárják fel, hogy e kategóriákhoz milyen emberi tulajdonságokat kapcsolnak a kérdezettek, s e kategóriák milyen értékelésben részesülnek. Az 1960-as évektől a munkásság privilegizált helyzete fokozatosan csökkent, az értelmiség pedig – a politikai hatalomtól függetlenedve – egyre inkább a társadalom vezetője lett. Önmozgásához kötődtek ugyan az ideokrácia illúziói, de ahogy a társadalmi mobilitás lelassult, úgy ez a réteg egyre belterjesebb lett. A rendszerváltás következtében az értelmiség új társadalmi kategóriákkal kerül szembe – a vállalkozók és üzletemberek világával. Eközben a társadalom polarizálódása egyre nyilvánvalóbbá válik.

Konkrét társadalmi-foglalkozási kategóriák (például tanár, munkahelyi vezető, hivatali alkalmazott stb.) jellemzése minden történeti fordulat mellett és ellenére is viszonylag állandónak bizonyult: az 1981-es és 1991-es tulajdonságsorok szignifikánsan hasonlóak voltak. Legszilárdabbnak az „értelmiségi" jellemzése tűnt. A nem fizikai munka világa az intellektuális értékeké, a fizikai munka világa pedig a szociabilitásé volt. Meglepő módon egyedül a parasztoknak tulajdonítanak kiváló munkaerkölcsöt a kérdezettek. Bármely kategóriáról légyen is szó, úgy gondolják, hogy mindenképpen mindenki elégedetlen.

A társadalmi hierarchia megítélésében némi változás volt tapasztalható 1981 és 1991 között. 1981-ben az első helyen a „tanár", majd az „értelmiségi" állt, a sor végén pedig a „hivatali alkalmazott" és a segédmunkás. Tíz évvel később a „tanár" és az „értelmiségi" helyet cserélnek, s utolsó helyre a „segédmunkás" kerül.

Az 1994-es évben végzett felmérésnél már *„modern" piacgazdasági kategóriák* is szerepelnek (például üzletember, bankár). E kategóriák sajátos arculatot mutattak: például a „menedzser" és az „üzletember" tulajdonságprofilja különösen hasonlónak bizonyult a szorgalom, intellektus, öntudatosság pozitív megítélésében, illetve a hazafiasság, becsületesség elvitatásában. Az értelmiség korábbi elismerésének nyomai ugyan

még éltek, de a munkásság kultusza teljesen megszűnt.

A harmadik megítéltetett területet *történelmi időszakok* képviselték. Az 1960-as, 1970-es években a történeti korszakok képét társadalmi-kulturális okokból kezdte vizsgálni a szerző. A történelmi ismeretek szintjét, valamint a történeti jellegű rádió, illetve tv-adások tömegkommunikációs hatását hazánkban többen is kutatták. Az eddigi kutatási eredmények azt bizonyították, hogy a múlt értelmezésekor az átélt tapasztalatot egy bizonyos szempontból, meghatározott attitűddel dolgozzuk fel. Kialakításakor a jelen a kiindulópont, ez tartalmában és hangulatában egyaránt befolyásolja azt, hogy a múltból mi tűnik lényegesnek. Az aktuális helyzet és a megélt változások természetére vonatkozó „implikált elmélet" együttesen határozzák meg azt, hogy miként látjuk a múltbeli eseményt. Izgalmas kérdés napjaink szociálpszichológiája számára, hogy a stabilitás-változás észlelése mennyiben tér el magunk és mások megítélésekor. Bizonyosra vehető, hogy vannak olyan élmények, melyek megalapozzák az ember világképét: például strukturált történetek élhetnek családok, csoportok, egész társadalmak múltjáról a köztudatban.

A kutatásba bevont vizsgálati személyek különböző történelmi időszakokat ítéltek meg a századfordulótól egészen a vizsgálatok időpontjáig. Az első vizsgálat 1971-ben, egy országos reprezentatív mintán folyt. A későbbi felmérések diákmintákkal történtek, s ezek már a jövőre való kitekintést is magukban foglalták. Az értelmiségiek különösen kritikusnak bizonyultak a horthysta múlttal, s leginkább elfogadóak a többpártrendszerű koalíciós időszakkal voltak. A századfordulót és a Horthy-korszakot következetesen negatívan értékelték.

A korszakmegítélés konzisztenciájába nyilvánvaló módon hozzájárult az is, hogy a vizsgálat idején – az 1970-es években – a vizsgálati személyek jelentős része válaszaival ideológiai elvárásoknak tett eleget. Ezért is különlegesen érdekes a *Rákosi-korszak* megítélése, amelyre vonatkozóan zavarosan ellentmondóak voltak az elvárások és amelyben jelentős társadalmi különbségek ütköztek ki a munkások pozitívabb és a parasztok negatívabb értékítélete között.

Hunyady és munkatársai kérdéseket tettek fel a vizsgálati személyek családjának történetével, múltbeli helyzetével, ennek változásával kapcsolatban is. Az „objektív" történelemismeret mellett ez képviselt egy „szubjektív" értékelési szempontot, azt mintegy kiegészítve. Az önbecsülés megőrzése is közrejátszhatott abban, hogy az előbbiekben említett történelmi szakaszok értékelése kedvezőbb ebben a megközelítésben. Nagy az egyetértés abban a tekintetben, hogy *1945 fordulópontot képviselt*: a társadalmi hierarchia korábbi szintjei megszűntek létezni. Az 1957 utáni időszak kapta a legpozitívabb értékelést. Akik politikai távolságtartásukat kifejezésre juttatták, mértéktartóbbnak tűntek a múlt és a jelen értékelő ütköztetésében – szemben azokkal, akik politikai involváltságukról adtak tanúságot. A hivatalos forrásokhoz igazodó konformisták (akik saját bevallásuk szerint inkább a könyveknek hittek, ha valamilyen kérdés kapcsán ellentmondást tapasztaltak a családi élmények és a hivatalos álláspont között) szintén kiélezték a múlt és a jelen értékelésének eltérését.

1994-re ez a *nosztalgikus kép* általánossá vált: a megkérdezett országos reprezentatív minta úgy véli, hogy a fejlődés csúcspontját 1975 jelenti, s 2000-ben sem lesz az élet annyira kedvező, mint 1975-ben volt! Hasonlóképpen, mint 1971-ben, a társadalom- és családtörténeti ítéletek egymással összhangban voltak, de az utóbbiak kevéssé bizonyultak szélsőségesnek. A kérdezettek családjuk helyzetének a rendszerváltás hatására bekövetkező romlásáról számoltak be, de bíztak abban, hogy ez 2000-re majd megváltozik.

Mind az országos reprezentatív minta, mind a diákminta 1994-es adatai arra utaltak, hogy a rendszerváltást egy *„bukdácsoló hullámvonal"* írja le számukra: általa nem vált minden jobbá, de mégsem zárják ki annak a lehetőségét, hogy előbb-utóbb mind

személyes életük, mind a társadalom helyzete kedvezőbb lesz.

A sztereotípiák szerve[illegible]dése

A sztereotípiák tartalmának vizsgálata Hunyady György monográfiájának csak egy része, csak az egyik szintje. Van, amikor ez hagyományos területen történik (mint a nemzeti sztereotípiák esetében), s van amikor már a témaválasztás területe is új a szakirodalomban (a történeti periódusokat tekinti kategóriának, s az ezekre vonatkozó sztereotípiákat tanulmányozza). A terjedelmes kötetnek, az adattömeg(ek) elemzésének van azonban egy másik része, szintje is. Annak a sokféle és nagy mintákra is kiterjedő leíró vizsgálata, hogy hogyan szerveződnek a sztereotípiák: milyen kapcsolatban állnak egymással, hogyan ütköznek, az egyéni gondolkodásmód hogyan jelentkezik bennük és a társadalom szerkezete hogyan befolyásolja, differenciálja a sztereotípiák alakulását. Ezek kutatása az, ami nem a társadalomtörténet szempontjából érdekes, hanem a sztereotípia-probléma megfogalmazásában, kezelésében tudománytörténeti szempontból újszerű.

1. Kognitív területek közötti kapcsolatok

A *keresztkategorizációk* vizsgálatában felmerülő kérdés, hogy a komplex kategóriák jellemzésében a különböző alkotóelemek mennyiben jutnak meghatározó szerephez? A szerző – az implikált személyiségelmélet analógiájára – bevezeti az *„implikált társadalomelmélet"* fogalmát, amin a kategorizációs szempontok ki nem mondott viszonyát érti.

Komplex kategóriák jellemzésekor, ha *idegen* nációról volt szó, akkor a *nemzeti konstruáló elem* relatív fontossága nő meg. *Saját* nemzetünk különféle történeti-társadalmi típusainak esetében viszont egyértelműen csak a *társadalmi konstruáló elem* jellemzői uralkodtak. A szülők gyakran vették figyelembe a történelmi elemet is tartalmazó komplex kategória leírásakor a korszak jellegzetes képviselőinek általuk látni vélt tulajdonságait, mint a fiatalabb generáció képviselői. Fokozottan érvényesült ez a tendencia a „magyar" komplex kategóriái esetében.

Egy második megközelítésben az alkalmazott statisztikai eljárások – MANOVA, MSD és a változók kanonikus korrelációs elemzése – többek között azt mutatták 1991-ben, hogy nem nyilvánult meg a saját nemzeti csoport túlértékelésére való hajlam: ez alól egyedül egy-két kiugró vonás jelentett kivételt. Az *MDS-módszerrel* két alcsoport különült el az összetett kategóriák jellemzései között: az egyik az „értelmiségi" összetett kategóriáké (például román értelmiségi, orosz értelmiségi stb.), a másik pedig azoké, amelyek társadalmi összetevőként a „munkás"-t tartalmazzák. Az azonos nemzettel kapcsolatos összetett kategóriák a két alcsoportban párhuzamosan helyezkednek el, tehát két rendező elv is érvényesül a kategóriák viszonyainak a leírásában. Egy másik vizsgálatban etnikai kategóriákhoz foglalkozási asszociációkat kértek. Általában a nemzetek és a hozzájuk kapcsolt foglalkozások értékelő jellege egymással összhangban volt: a többre tartott nemzetek jellegzetes foglalkozásai magasabb presztízsűek voltak. Az angolok és a németek körében az értelmiség arányát 50%-ra, a románok és székelyek körében csupán 10%-ra becsülték.

Egy további érdekes vizsgálatban történelemből felvételiző, szélesebb körű történelmi ismeretekkel rendelkező diákok szűk mintáján *történelmi személyiségek* percepcióját firtatták 1994-ben. *REP-teszt* segítségével kellett megítélni és kategorizálni a XX. századi egyetemes és magyar történelem néhány kiemelkedő személyiségét (például Churchill, Sztálin, Rákosi, Rajk), s ezeket tulajdonságokkal minősíteni. Az eredmények azt mutatták, hogy a vizsgálati személyek körében a csoportosítás és minősítés alapját a politikai pártállás képezte, s valamelyest kisebb súllyal szerepelt a vezetői magatartás és stílus. A történelmi szereplők személyiségéről a kérdezetteknek semmiféle képük nem alakult ki. A magyar törté-

neti közelmúlt szereplői polarizálódtak: a bonyolultabb életpályájú személyeknek egy ilyen „szerkezetben" nem találtak megfelelő helyet.

2. A tulajdonságok szerepe a sztereotip jellemzésekben

A hagyományos felfogás értelmében a sztereotípia tulajdonképpen egy adott *csoport személyes* tulajdonságokkal való leírása. A vizsgálatsorozat nem lenne teljes, ha nem keresne választ arra, hogy a megítélési szempontok milyen szerepet töltenek be, ha személyek, és ha különböző csoportok jellemzéséről van szó?

A szociálpszichológia személypercepcióval kapcsolatos irodalmában – Asch klasszikus vizsgálatától kiindulva – különféle törekvések láttak napvilágot az „alulról felfelé", illetve „felülről lefelé" történő információfeldolgozás egységes keretben való kezelésére (például BREWER, 1988; FISKE, NEUBERG, 1990). Bármely modellt fogadja is el a kutató, alapvető annak a tisztázása, hogy miként történik a tulajdonságok azonosítása, alkalmazása. Feltétlenül fontos szerepe van e folyamatban az „én"-nek, a rá vonatkozó ismereteknek; ezek jellege, menynyisége kitüntetett szerepet játszik a személypercepcióban (lásd MCGUIRE, W. J., MCGUIRE, C. V., 1988). Hunyady kitüntetett figyelmet szentel a célszemély-kategória relativitásának a tulajdonságítéletekben, hiszen a *kategória*, melynek tagjaként a megítélt személyt azonosítjuk, tulajdonképpen a tulajdonságok megítéléséhez *mércét ad*.

Arra vonatkozóan, hogy a személyjellemzések tartalmában és szerkezetében milyen sajátosságok dominálnak, ezek miként függnek össze egymással, 1981-ben és 1991-ben is folyt vizsgálat: tanulók REP-tesztek Bieriféle változatát töltötték ki. Noha különféle személyekről alkottak ítéleteket, az adott szerepviszonyokban egymással egybecsengő tulajdonságprofilok és értékelések láttak napvilágot. A meghatározott szerepviszonyban álló személyek és jellemzések épp olyan elterjedteknek bizonyultak, mint a nemzeti vagy a társadalmi-foglalkozási sztereotípiák.

A két időpontban nyert eredmények között ugyanakkor lényeges eltérések is mutatkoztak: így például 1981-hez képest egy általános szintcsökkenés volt tapasztalható az értékelésben. A személyes szférában is megmutatkozott a tekintélycsökkenés általános társadalmi tendenciája: a szülők relatív pozíciója romlott. Az önértékelés általános szintje is kifejezetten csökkent. A komplexen gondolkodókra kifejezetten jellemző volt a szülők, illetve általában a tekintélyfigurák összetettebb, egyben negatívabb értékelése. A személyjellemzésekben mindkét időpontban két fontosabb tulajdonságegyüttes volt megkülönböztethető: értelem – moralitás, illetve szociabilitás – személyközi harmónia. Úgy tűnik, emögött az érzelem és státus alapján nyugvó kategorizáció rejlik. A vizsgálatok alapján arról is képet kaphatunk, hogy milyen szerepet játszanak a tulajdonság-konstruktumok a jellemzésekben. Különösen fontosnak tartották a személyek mindkét időpontban a morális és intellektuális tulajdonságokat (például becsületes, értelmes), bár a „hazafiasság" 1991-re vesztett jelentőségéből. Általában kettős tendencia volt nyomon követhető: az ítéleteket egyrészt *erősebben* befolyásolta, hogy *mely tárgyra* vonatkoztak, s kevésbé, hogy mely tulajdonság szempontjából születtek. Az egyes vonásokat az esetek zömében az adott tárgy egyéb vonásaihoz mérten, s nem az adott tulajdonság nézőpontjából más tárgyhoz viszonyítva ítélték meg.

Érdemes megemlíteni azt az eredményt, miszerint a nemzetjellemzés és a foglalkozásleírás zöme valószínűleg összefügg az önjellemzésekkel. Ez pedig nem más, mint a „self" horgonyzó szerepének beigazolódása.

3. Az egyéni kognitív stílus jelentkezése

A szerző kiindulópontja értelmében a tárgykörök egészéhez fűződő viszony feltehetőleg befolyásolja a felfogásmód komplexitásának mértékét. A nézetek tartalmára vonatkozó kutatásokat a szerző összekapcsolja

az *ítéletsorok szerkezetének*, a *vizsgálati személyek gondolkodásmódjának*, a *kognitív stílus típusainak* elemzésével. Ezáltal kívánta megvalósítani azon törekvését, hogy az egyes tárgyak bizonyos vonásainak megítélésén vagy egészeinek értékelésén túl az egyénre, társadalmi csoportra, társadalmi közfelfogásra jellemző nézeteket összefüggéseiben, rendszerben elemezze.

A REP-teszt Bieri által módosított változatát alkalmazva a kognitív területekre és konkrét személyekre az *1981-es vizsgálat* eredményei arra utaltak, hogy a személyek és különböző kategóriák jellemzésének komplexitása egymással összefügg. A társadalmi kategóriák esetén a jellemzések összetettsége együtt változik, a többi kognitív területen a pozitívabban és negatívabban értékelt tárgyak alcsoportjai különváltak.

A legkomplexebb ítéletek a fővárosi tanulók körében születtek, kivéve a nemzetjellemzések területét, ahol a főváros és vidék különbsége nem volt nyomon követhető. A rövidített F skálán mért tekintélyelvűség statisztikai összefüggésben állt szinte valamennyi hatással, sőt a tanulmányi teljesítménnyel is. A komplexen, illetve szimplán gondolkodók között lényeges eltérések voltak megfigyelhetők. A *személyészlelés* területén a komplexen gondolkodók az ellenszenves személyekről adtak összetettebb leírást. A *nemzetjellemzés* területén bizonyos tárgyak hívták elő a típusra általában jellemző komplexitást (például orosz, magyar). A *korszakjellemzésben* a kognitív stílus jegyei nem egyenletesen manifesztálódtak: a komplexen gondolkodók 1950-et árnyaltan jellemezték, a szimplán gondolkodók pedig a jelen és a jövő kilátások egysíkú megközelítésével tűntek ki. *Önértékelésében* a komplexen gondolkodók visszafogottabbak, kevésbé kritikátlanok voltak. A *nemzeti kategóriák* megítélése során azt tapasztalták, hogy a komplexen gondolkodók a „népszerűség", „jó humor" szubjektív szempontjait részesítették előnyben, a szimplán gondolkodók pedig az „öntudatos", „becsületes", „hazafias" dimenzió mentén rendezték el a tárgyakat.

Történelmi információk feldolgozásában is mutatkoztak eltérések. Történelmi személyiségek leírásának értelmezésében a komplexen gondolkodók a cselekedetek belső okát keresték, tulajdonságokra, tudásanyagra hivatkoztak, s ezek alapján próbálták az adott személyiség életútját magyarázni. Velük szemben a szimplán gondolkodók inkább kitérően semlegesnek bizonyultak: tárgyi kapaszkodókat kerestek az elégedettség-elégedetlenség magyarázatához. A szimplán gondolkodók számára az egységben látás – mint tendencia – törekvés és cél is: velük szemben a komplexen gondolkodók inkább differenciálnak, és a beágyazásra való tendencia inkább rájuk jellemző.

Az *1991-es*, azonos jellegű *felmérés* eredményei néhány ponton eltértek az évtizeddel korábban végzett vizsgálatétól: az ambivalens módon értékelt típusok és személyek kaptak összetettebb jellemzéseket. A szimplán gondolkodók mindig, minden tárgy vonatkozásában pozitívabb értékeléseket adtak, mint a komplexen gondolkodók. A társadalmi presztízs, a hivatalos tekintély elsősorban a szimplán gondolkodók társadalomképét határozta meg, s tagolta azt.

A szerző általánosságban a komplex, illetve a szimpla gondolkodásmódot is igyekszik megragadni. Eszerint a szimplán gondolkodókra egyfajta *„makrostrukturális egyensúlykeresés"* jellemző: a jó-rossz közti feketefehér különbségtétel, a dolgok egysíkú leírása. E stílus mögött a szociális beilleszkedés igényét véli felfedezni a szerző. Mintegy ellenpólusként helyezkedik el a komplexen gondolkodó egyén, akit a *„mikrostrukturális egyensúlykeresés"* motivál: itt a hangsúly a kognitív tényezőkön – a nézőpontok elkülönítésének fontosságán, ezek szembeállításán van. Optimális formájában ez a gondolkodási stílus segíti az információfeldolgozást, a tárgyszerű tudás strukturálását. Szélsőséges formája a lényeglátást ugyanakkor akadályozza. A kognitív stílus alakulását a társadalmi konstelláció jelentékenyen befolyásolja: a szimplicitás vonatkozásában megfigyelhető, hogy míg 1981-ben a szocialista

rendszerrel való ideológiai közösségvállalás, illetve konformizmus megnyilvánulása volt, 1991-re ez a gondolkodási stílus a hatalom és a formális státus tiszteletében éri el tetőpontját, tükrözve a klasszikus tekintélyelvűség jegyeit.

4. A társadalmi és szocializációs különbségek sztereotípia-alakulásra gyakorolt hatása

A szocializációs háttér különféle ismérveit (szülők foglalkozása, látogatott iskola típusa, vidék-főváros szerepe, tanulmányi teljesítmény), ezek sztereotípia-alakulásra kifejtett hatását is alaposan megvizsgálták. 1981-ben például a *látogatott iskola típusa* jelentős hatást gyakorolt a tanulók nézeteinek alakulására. Az általános iskolások még egyszerű sémákban gondolkodtak – velük szemben az elit középiskolások szinte túlzottan is kritikusak, ellentmondásokat keresnek. A *vidéki fizikai dolgozók középiskolás* gyermekeinek válaszaira a tekintély, a hatalom hangsúlyos tisztelete a jellemző. Az *értelmiségi származásúak* – már általános iskolás korban – nagyobb tudatossággal képviselték nemzeti hovatartozásukat. A *jeles tanulókra* nem kizárólag több tudás volt jellemző, hanem a munka elfogadása, a világ felé való nagyobb nyitottság is.

1991-ben a korábbi politikai konformizmus nem volt tapasztalható a *vidéki gimnazisták* körében: ugyanakkor a fővárosiakhoz képest dogmatikusabbnak, tekintélyelvűbbnek mutatkoztak. Különösen érvényes volt ez a szakmunkás származásúak körében. Ugyanakkor a kiváló tanulmányi teljesítményt nyújtó *szakmunkás származásúak* kritikai szellemről tettek tanúságot, beleértve az önjellemzést is, s bizonyos területeken komplexitásuk kiemelkedő volt. A családi háttér szerepe ugyanolyannak mutatkozott, mint 10 évvel korábban: általános iskolában az értelmiségi gyerekek tudásszintje volt a magasabb, de a középiskolai tanulmányok befejezéséhez közeledve a szakmunkás háttérrel rendelkező gimnazisták már magasabb ismeretszinttel rendelkeztek.

A monográfia számos részvizsgálatot tartalmaz. Ezekből az 1960-as évek végétől végbemenő társadalmi változások képe kerekedik ki. A közgondolkodásban is lecsapódó ellentmondások a múltban és a mában, benne az ideológiával összefonódó politikai hatalom szerepe, elbizonytalanodása és megszűnése. A rendszerváltást követő új helyzetünkben máris feltódulnak új kérdések, amelyek megválaszolását az ilyen irányú kutatások folytatásától várhatjuk.

A jövő egységes Európájában miként percipiálják a magyarokat a különböző nemzetek? Milyen sztereotípia él rólunk más országok népeinek köztudatában? Vagy ha csak határainkon belül maradunk, ma a „semleges" történelemtanítás időszakában milyen képet alakítanak ki a tanulók más nemzetekről? Hogyan befolyásolja ennek alakulását a megváltozott tömegkommunikáció (a számtalan televíziós csatorna léte)? A tartalmi kérdések sora is szinte végtelennek tűnik.

A részvizsgálatok sokasága azonban nemcsak a sztereotípiák tartalmára vet fényt. Kérdései, módszerei és eredményei a sztereotípia-kutatás sajátos módját, stratégiáját, kilátásait is megtestesítik. Az egyes sztereotípiák gondos elemzésén túl azt a törekvést, hogy feltárjuk a sztereotípiák rendszerét, keressük a sztereotípiák helyét az egyén világképében és a társadalmi közgondolkodásban, s azonosítsuk azokat a feltételeket, amelyek megszabják a sztereotípiák stabilitását és alakulását. Ez egy messzetekintő, ambiciózus program, a könyv ebből a szempontból sem lezárt egység, hanem munkára ösztönző nyitás.

Sallay Hedvig

IRODALOM

BREWER, M .B. (1988) A dual process model of impression formation. In Srull, T. K., Wyer, R. S. (eds) *Advances in Social Cognition*. Vol 1. Erlbaum, Hillsdale, 1–36.

FISKE, S. T., NEUBERG, S. L. (1990) A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In Zanna, M. P. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 23. Random House, New York, 1–74.

MCGUIRE, W. J., MCGUIRE, C. V. (1988) Content and process in the experience of self. In Berkowitz, L. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 21. Academic Press, New York, 97–144.

GÉNEK, VISELKEDÉS, IDEÁK: AZ EMBERI EVOLÚCIÓ ELMÉLETE

CSÁNYI VILMOS: *Az emberi természet. Humánetológia*
Vince Könyvkiadó, Budapest, 1999, 308 oldal

I.

Az átfogó jellegű, szintézisre törekvő munkáknál általában nem szoktuk elvárni, hogy valami gyökeresen újat teremtsenek. A megszokott követelmény az, hogy az adott tudományágra jellemző ismereteket szakszerűen és koherens módon foglalják össze. Csányi ennél lényegesen többet tesz: könyve nem egy a sok etológiakönyv közül; ez egy nagyon egyedi alkotás. Miben áll az eredetisége? Nem egyszerűen abban, hogy új, soha nem hallott kísérleti és terepmunkaeredményeket közöl a saját és mások kutatásaiból. Inkább abban, hogy a humán evolúciós biológia eredményeit nagyon sajátos megközelítéssel mutatja be. Tévedés ne essék: ez nem stílus kérdése. Nem is egyszerűen az ismeretanyag logikus tolmácsolása.

Hogy miben áll a Csányi-könyv unikalitása, annak megértését messzebbről kell kezdeni. Az elmúlt években közismerten sok könyv jelent meg a humán etológia nemzetközi „piacán". Ezek durván két csoportba oszthatók a feldolgozott téma jellege és tálalása szerint. Vannak olyan könyvek, amelyek elképesztően sok adatot közölnek, kevés elmélettel. Ilyen például IRENEUS EIBL-EIBESFELDT *Human Ethology* (1989) c. könyve, amely tankönyvként jól használható – részben a rengeteg csodálatos fotó jóvoltából –, de szinte semmi újat nem tud hozzátenni Konrad Lorenz elméleti örökségéhez. A másik típusú etológiai munka egyetlen témakört jár körül – szülői gondoskodás, agresszió, párválasztás stb. –, amelyet kidolgozott elméleti modellekbe ágyaz. Korunkban divatosak – és többnyire nagy magyarázóértéket képviselnek – a viselkedésökológia olyan többé-kevésbé egzakt magyarázó keretei, mint az élettörténeti (life-history strategies) modellek, nyereség/veszteségelemzések, trade-off mechanizmusok stb.

Csányi úgy ad nagy elméletet, hogy nem vész el a részletekben. Egész életművének tanúsága, hogy sohasem adta fel a szintézisre való törekvés igényét. A nagy elméletek vonzzák, és az átfogó tudás. Talán ezért is vonzódik a rendszerelmélet felé, amely egész pályafutását végigkíséri, legalábbis a hetvenes évek dereka óta. A rendszerelméletet felhasználva Csányi képes arra, hogy az evolúció menetét, fejlődési állomásait, szerveződési szintjeinek bonyolódását ábrázolja. Ez egyáltalában nem triviális vállalkozás. Többen rámutattak már, hogy a darwini evolúciós tannak nincsen fejlődéselmélete; a természetes szelekció nem az egyre komplexebb, egyre fejlettebb élőlényeket részesíti előnyben, hanem azokat, amelyek a többiekhez képest jobban alkalmazkodtak a kör-

nyezetükhöz. Az élőlények bonyolódása, hierarchiája, benne az ember fokozatos fejlődése az elmúlt évmilliók során ugyanakkor nehezen vitatható tapasztalati tény. A rendszerelmélet alapelvei lehetőséget adnak ennek a fejlődésnek, előretartó mozgásnak a nyomon követésére, és ez nemzetközi kitekintésben is Csányi kezében vált napjainkban a leghatékonyabb eszközzé az evolúció általános elméletének a kidolgozása terén. Másrészt a komponensek rendszer elvű felfogása teszi lehetővé azt is, hogy szakítson a tankönyvek szokásos statikus megközelítésmódjával, ahol gyakorta egymástól függetlenül következnek az egyes gondolati egységek. Csányi ezzel szemben azt igyekszik bemutatni, hogyan alkotnak az emberi képességek egyetlen adaptív rendszert, fajspecifikus komplexumot, amelyből egyetlen jelenséget sem lehet a leegyszerűsítés veszélye nélkül kiemelni. Ennek megfelelően nem annyira fogalmak vagy témakörök, hanem inkább problémák köré szervezi könyvének anyagát. Arra a kérdésre keres választ, hogy mik azok az adaptációs-szelekciós problémák, amelyeket fajunknak lépésről lépésre „meg kellett" oldani a fennmaradás érdekében.

II.

A magam részéről ugyanakkor – és ebben osztozom számos hazai és külföldi szakemberrel – nem vagyok teljesen meggyőződve arról, hogy a rendszerelmélet be tudja tölteni azt a szerepet, amit a szerző elvár tőle. Kissé eltávolodtunk már a hatvanas évek lelkesedésétől, amikor sokan egyfajta metatudományt láttak a rendszerelméletben (előtte a kibernetikában, majd a szemiotikában, ma talán a kognitív tudományban), azt feltételezve, hogy általános elveivel és holisztikus megközelítésmódjával magasabb szerveződési szinteken képes megragadni az egyes tudományok partikuláris fogalmi apparátusával tárgyalt jelenségeket. Azóta kiderült, hogy a rendszerelmélet valóban képes *deskriptív* modelleket adni az összefüggések nagyon széles tárházáról, azonban ezek a modellek többnyire nem prediktívek, amennyiben nélkülözik a valódi *kauzális* mechanizmusok leírását és előrejelzését. Csányi elmélete ennél azonban többre képes, hiszen fogalmi apparátusával előre tudja vetíteni azt az evolúciós mozgást, amelyet az egymást követő organizációs szintek képviselnek. Ez kétségtelenül jól leírja a felülről lefelé tartó (downward) kauzalitást, amennyiben a korábban kialakult komponensek együttese a következő szinten új típusú szelekciós mechanizmusokat indít be. Ezzel az emberi viselkedést új alapelvek és törvényszerűségek szabályozzák, amelyek nem vezethetők le a korábban kialakult komponensek működéséből. Így például a kulturális evolúció fázisában az egyének viselkedését a globális reprezentációk terében működő, egyre bonyolultabb ideák másolása, szelekciója, replikációja határozza meg.

Itt hiányérzetünk támad. Csányi rendszerelméleti felfogása szerint az egyének – idegrendszeri képességeik jóvoltából – *hordozzák* az ideákat, amelyek azonban nagyrészt tőlük független törvényszerűségek szerint működnek. Az egyének *kauzálisan* nem befolyásolják a csoport szintű jelenségeket, hanem a dolog fordítva van: általuk határozódnak meg, amennyiben tevékenységük nagyrészt a különböző ideák közötti választásban ölt testet. Nem az egyéni érdekek és képességek alakítják a kulturális intézményeket, szokásokat és eszméket, hanem az egyéni élet válik az ideareplikáció függvényévé. Problémánk az, hogy nem érezzük az alulról felfelé haladó (upward) kauzalitás alakító erejét. Az igaz, hogy a kultúra autonóm törvényekkel rendelkezik, de legalább olyan fontos annak a megválaszolása, hogy a kollektív reprezentációk és intézmények milyen módon származnak az *egyének* képességeiből, hajlamaiból, tevékenységéből. Az evolúciós pszichológián belül markáns irányzatként jelennek meg azok a magyarázatok, amelyek a csoport szintű mechanizmusokat az egyéni érdekek kölcsönhatásaiból, adaptív kompromisszumaiból igyekeznek levezetni. Számos olyan kutatás ismert, amely azt vizsgálja, hogy a

kulturális tabuk (például vérfertőzés), intézmények (pl. poliandria) és gondolkodási algoritmusok (pl. reciprocitás) mennyiben tekinthetők a biológiai evolúció során kialakult *egyéni* törekvések *kifejeződéseinek*, és ezek hogyan változnak a különböző kulturális erőterekben. Az emberi kultúra intézményeit és eszmerendszerét alapvetően formálják az egyének egykor adaptív hajlamai és képességei, még akkor is, ha ezek ma már nem befolyásolják az utódok számát. A kilencvenes évek vizsgálatai nyomán világossá vált például, hogy a mai párválasztásban és a kultúra szépségideái közt fontos szerepet játszó testi jellegek (arcszimmetria, derék–csípő-arány, áll mérete stb.) olyan egyéni döntések tárgyai, amelyek őseink környezetében szorosan kapcsolódtak a sikeres reprodukcióhoz. Azt gondolom, ezek a felfelé haladó kauzalitást magukba foglaló magyarázatok hasznosan és – ami a lényeg – ellentmondás nélkül egészítik ki Csányi evolúciós elméletét; az emberi természet az individuális és rendszer jellegű összefüggések közös metszéspontja.

III.

Csányi könyvének egyik igazi erénye, hogy kikerüli az összefoglaló jellegű munkák szokásos csapdáját: nem száll el az absztrakciók szárnyán, miközben nem veszik el a részletekben sem. Könyvét az evolúciós biológiában jelenleg leginkább égető elméleti kérdésekre adott válaszai köré építi, amelyeket kutatási adatok gazdag készletével támaszt alá. Így válik lehetségesé, hogy eligazodjon – és az olvasónak is fogódzót adjon – az utóbbi évtizedek szédítően gyorsan fejlődő és méreteiben is gigantikus etológiai világképében. Mert a biológiában tájékozatlan olvasónak talán fel sem tűnik: a szerző olyan területeken kalauzol mindvégig olvashatóan és követhetően, ahol a tudományos elképzelések és kutatási adatok hihetetlen tömegében kell utat vágni. A könyv minden lapjára igaz, hogy az ott található ismeretekkel kapcsolatban minden évben több száz vagy akár több ezer publikáció születik.

Csányi ebben a tekintetben irigylésre méltó bölcsességet mutat. A könyvön, minden újszerűségével és modernségével együtt, átüt a jó értelemben vett ortodoxia: a darwinizmus és az etológia kipróbált értékeinek a megtartása. Nem ül fel tetszetős divatoknak; koherens és kipróbált elméleti kerete ellenáll a csábításnak és képes fajsúlya – nem pedig hírverése – alapján megítélni mások teljesítményét. Ezzel kapcsolatos, hogy a szerző józanul és távolságtartóan bánik az irodalommal. Azokat a könyveket és tanulmányokat dolgozza fel, amelyek valóban jelentőségteljesek a szakma eddigi és jövőbeni fejlődése szempontjából.

Mindebből következik, hogy Csányi integratív megközelítése, szintézisre törekvő látásmódja nyereség az olvasónak. Evolúciós terminológiát használva: van ennek persze vesztesége is. Hiszen a valóban koherens elméleti építménybe bizonyos elemek jól illenek, mások kevésbé. Egyeseket fontosnak tart Csányi, mások viszont irrelevánsnak tűnnek ugyanabból a perspektívából. Jóllehet a szerző kritikai észrevételei a szociobiológiával szemben többnyire megalapozottak, gyakran szem elől téveszti, hogy a mai szociobiológia már más utakon halad, mint hetvenes évekbeli elődje. „Ez" a szociobiológia már nem „az" a szociobiológia. Ma már a nevét sem örökli, hiszen az adaptácionista modelleket működtető irányzatokat evolúciós ökológiának, evolúciós antropológiának vagy pszichológiának hívják. Kétségtelenül redukcionista szemléletű, viszont – sőt, talán épp ezért – magyarázatai az emberi viselkedésről szóló tudományok körében szokatlanul prediktívek és nagy magyarázó erővel rendelkeznek. Gondoljunk azokra a vizsgálataira, amelyek az erőforrásokhoz való jutás és a szaporodási siker individuális különbségei közötti összefüggéseket tárták fel, vagy amelyek a családi környezet bejósolhatóságának hatását mutatták ki a felnőtt kori szexuális életre. Nem valószínű, hogy Csányi ezt a markáns evolúcióbiológiai vonulatot nem ismerné, inkább arról van szó, hogy tudatosan negligálja. Ez a szelekció nagyon is ért-

hető az általa választott, sőt általa létrehozott elméleti keret adta lehetőségek és korlátok között. Az olvasónak azonban tudnia kell, hogy az emberi természetre vonatkozó kutatások egy nagyon fontos vonulata maradt ki a könyvből. A szakember pedig sajnálja, hogy az evolúciós gondolkodás egyes kiemelkedő alakjai és azok kutatási eredményei nem kerültek bemutatásra, mint például R. TRIVERS híres könyve, a „*Social Evolution*" (1985), vagy William Durham „Coevolution" (1992) c. összefoglaló munkája.

IV.

Az olvasót és a szakembert azonban bőségesen kárpótolja mindezért annak a bemutatása, *ahogyan* Csányi látja az etológiát. A szerző különösen két területet jár körül részletesen: az egyik a csoportjelenségek és csoportszerveződés, a másik pedig a kognitív tevékenységek etológiája. Ezek kapnak terjedelmében is a legnagyobb hangsúlyt a könyvben, míg mások, például a szexualitás, szülői gondoskodás, család egy kissé méltatlanul háttérbe szorulnak. Nem baj; ezekről máshol is olvashatunk, de sehol nem találkozunk az emberi csoportélet olyan átütő erejű bemutatásával, mint Csányinál. Valóban *ez* a könyv igazi ereje és nóvuma. Az olvasó képet alkot arról, hogy milyen szerveződési elvek hozzák létre a csoport struktúráját, milyen érzelmi és kognitív feltételei vannak ennek, hogyan válik a csoport maga is egyfajta organizmussá. A humán etológia – talán Eibesfeldt kivételével – adós a válaszokkal, sőt mintha mostanában megfeledkezett volna magukról a kérdésekről is. Pedig Csányinál látjuk: az ember valószínűleg legfontosabb tulajdonságai azok, amelyek csoportos, közösségi életével kapcsolatosak, legtöbb kognitív és érzelmi képessége is innen eredeztethető. Egyúttal ezek a képességek azok, amelyek elválasztják az állatvilág legmagasabb rendű képviselőitől, akiknek nincs csoportidentitásuk, közösségi normarendszerük és szabálykövető képességük.

Itt egy pillanatra álljunk meg. Csányit sokszor vádolták meg azzal, hogy „biologizál", azaz a komplex társadalmi jelenségeket biológiai alapon tárgyalja, és elmossa az állatok és az ember közötti különbséget. Látjuk: ez messze nincs így. Sőt, anekdoták és naiv eszmefuttatások helyett empirikus magyarázatokat, de legalábbis tesztelhető hipotéziseket ad arról, hogy mi teszi fajunkat egyedülállóvá az élőlények birodalmában. Valószínűleg igaza volt Konrad Lorenznek, amikor egyszer azt mondta, hogy csak azok képesek igazán megérteni az ember különlegességét és „magasabbrendűségét", akik behatóan tanulmányozzák az állatok viselkedését és látják a hasonlóságokat is.

A csoportban való élés új típusú érzelmi és kognitív képességekre szelektált, amelyek szintén egyedülállóak az ember esetében. Csányitól megtudjuk, hogy a szabálykövetés egyike az ember fajspecifikus tulajdonságainak, a viselkedési szinkronizációk, empátia, bűntudat stb. olyan pszichés mechanizmusok, amelyek segítségével az ember képes integrálódni a csoportjában. Hosszan értekezik az agy rekonstrukciós képességéről, a másodlagos és harmadlagos reprezentációkról és az agyi modellezés sajátosságairól. A laikus megérti a gondolkodás, tárgyhasználat és nyelvi készség törvényszerűségeit, a pszichológus pedig rácsodálkozik, hogy az egyszer már értett vagy érteni vélt jelenségek magyarázatai mennyire új és izgalmas perspektívát kapnak az evolúciós látásmódon keresztül. Nem megszokott dolog az etológiában, hogy az ember mentális-kognitív képességei ilyen részletesen kerüljenek bemutatásra. Mint ahogyan az sem megszokott, hogy egy humánetológus ilyen gazdag ismeretekkel rendelkezzen mindazokról a területekről, amelyek hagyományosan a pszichológia tudományához tartoznak. Csányi pályáját szemlélve azt látjuk, hogy ő maga is egy evolúciót járt be az utóbbi évtizedekben, egyre magasabbra jutva a szerveződési szintek hierarchiáján: a kémiai folyamatok és a bakteriológia tudománya után a magatartásgenetika és etológia művelése következett, most pedig a kognitív pszichológia és kultúraelmélet te-

rén fejti ki elképzeléseit az emberi természetről.

V.

A csoportlény legfontosabb érzelmi és kognitív képességei Csányi szerint a csoportszelekció működésének eredményeként alakultak ki. A csoportszelekció elméletének fókuszba állítása rázós dolog a mai humán etológiában. Talán a szerző jó értelemben vett evolúciós ortodoxiája nyilvánul meg itt is, amikor a ma divatos génszelekcionista doktrinákkal szemben a csoport mint szelekciós egység alternatíváját hangoztatja, amelyet maga Darwin is fontos gondolatnak tartott. Az autentikus darwini hagyományokhoz való kötődés másfelől persze egy nonkomform, az uralkodó irányzatokkal szemben álló meggyőződést is magában foglal, amely kétségkívül Csányi szakmai bátorságának a fokmérője. Arról van szó, hogy a szakemberek 95%-a (persze senki nem végzett felmérést erre vonatkozóan) mereven elutasítja a csoportszelekció tézisét mint a múlt elméleti hagyatékát. Egyrészt úgy érvelnek, hogy a legtöbb viselkedési jelenséget meg lehet magyarázni az individuális szelekció alapján, nem kell segítségül hívni a csoportszelekció bonyolultabb, sokszor spekulatív fogalmi rendszerét (lásd Morgan-kánon). Másrészt nehéz olyan ökológiai feltételeket találni a természetes populációkban (például a közöttük végbemenő génáramlás kizárása), amelyekben az önzetlen, önkorlátozó gének drámai módon járulnak hozzá a csoport sikeréhez.

Az emberi evolúció területén már többen tesznek engedményeket a csoportszelekció javára, bár itt is a génszelekcionista magyarázatok vívtak ki szinte korlátlan egyeduralmat. Persze a tudomány művelése nem tekintély kérdése, bármennyire mérvadó is a tudományos közösségek konzervativizmusa. Az, hogy egy viselkedés az individuális vagy a csoportszelekció tárgya-e merőben *empirikus kérdés*. Ahhoz, hogy a csoportszelekció működjön, ki kell mutatni, hogy a csoportok differenciális kihalási sebessége legalábbis nagyságrendben hasonló legyen az individuális szinten létrejövő reproduktív különbségek sebességéhez viszonyítva. Magyarul: a csoportok közötti szelekciónak elég intenzívnek és gyorsnak kell lennie ahhoz, hogy még azelőtt biztosítsa a csoport javát (adaptációját) szolgáló viselkedések fennmaradását, mielőtt az individuális szelekció előnyben részesíti az „önző" magatartásformákat. Ennek bizonyítására egyelőre kevés adat van. Megemlíthetjük – kár, hogy ez a könyvben nem szerepel – ROBERT BOYD és munkatársainak tanulmányát, amelyben a szerzők Új-Guineai törzsek elemzésén keresztül arra a következtetésre jutottak, hogy a csoportok között igen nagy a kulturális variancia, amely egy viszonylag gyors szelekcióra ad lehetőséget; azok a csoportok maradnak meg, amelyek kidolgozott normarendszerrel és centralizált militáris szerveződéssel rendelkeznek, a többiek nagy valószínűséggel kihalnak.

Csányi rendkívül meggyőzően és okosan érvel a csoportszelekció mellett az emberi evolúció folyamatában, bemutatva a csoporttársadalmak relatív zártságát, a szabálykövetés korlátozó szerepét az individuális különbségek kialakulására nézve, az egyes csoportok antagonizmusát stb. Az előbb felsorolt ellenérvek – főként pedig az empirikus alátámasztottság nehézségei – miatt ugyanakkor nehéz egyetérteni azzal a koncepcióval, hogy a csoportszelekció volt az emberré válás és az emberi természet kialakulásának legfontosabb hajtómotorja. Magam részéről valószínűnek tartom, hogy összetett szelekciós mechanizmusok uralták a humán evolúciót, amelyben a csoportszelekció másodlagos szerepet játszott. A szociális viselkedés pszichés és érzelmi képességeinek kialakulásáért elsősorban az individuális és rokonszelekció volt felelős, a csoportszelekció inkább felerősítette és „kiegészítette" ezeket a hatásokat. Így például a rituális leánygyilkosságok valóban lehettek a populációszabályozás eszközei, ahogy Csányi írja (279.), de több vizsgálat azt mutatta ki, hogy ez a szokás az egyének reproduktív érdekét szolgálta a hierarchikus agrártársadalmak felső osztályaiban és kasztjaiban.

Akárhogy is van, Csányi könyve megjósolhatóan tudománytörténeti küldetést tölt be: segít kimozdítani az evolúciós gondolkodást az egyoldalúság csapdájából. Az emberi viselkedés magyarázatában a génszelekcionista megközelítés olykor kezdi a kényszerzubbony szerepét betölteni; egyesek *mindent* ebbe igyekeznek belepréselni. Az ilyen fogalmi terrorizmussal szemben egy új típusú gondolkodás megteremtői lehetnek azok, akik megpróbálják a csoportszelekciós tézist bevonni az emberi természet magyarázatába.

VI.

Az utolsó két fejezet a kulturális evolúciót boncolgatja, és az itt található fejtegetéseket valószínűleg sokan tekintik a könyv legeredetibb gondolatainak. Valóban, Csányi evolúciós elmélete olyan fogalmi hálózatnak bizonyul, amely képes leírni azokat az időbeli és strukturális változásokat az emberi civilizáció menetében, amelyeket hagyományosan a történelemtudományok keretében értelmeznek. A szerzőt itt is az foglalkoztatja, ami a részletek mögött van; mi a hajtómotorja az emberi kultúra változásainak, és lehet-e modellezni ezeket a változásokat. A csoporttársadalomról a tömegtársadalomra való átmenet, a globális reprezentációk kialakulása a genetikai és nyelvi törzsfák izomorfiája stb. Csányit olvasva világossá válik, hogy ebben a folyamatban sok mindent elvesztettünk; miközben megjelennek az embergépek és az egyszemélyes csoportok, nélkülöznünk kell a csoporttársadalmak természetes közösségének a gondoskodását. A mesterségesen létrejövő modern csoportképződményekben az emberek életét már nem a közös élmények tapasztalata irányítja, hanem valamilyen jól meghatározott idea szabályrendszere (278.). A szerző bemutatja – és az általa nem említett szociobiológiai kutatások is ezt húzzák alá –, hogy a múlt etológiai öröksége tovább él; az emberek kis, egymásra támaszkodó, személyes kapcsolatokat ápoló csoportokban érzik jól magukat, és ezt az alulról jövő spontán kultúraformálást sehol sem lehet elfojtani.

Végül, néhány apróbb megjegyzés a könyvvel kapcsolatban. Csányi stílusérzékét már sokan dicsérték. Valóban bravúros, ahogyan ezt a terjedelmes ismeretanyagot koherens szerkezetté artikulálja anélkül, hogy túlságosan didaktikus szöveg jönne létre belőle. Remek példáival sikerül bonyolult összefüggéseket érzékeltetni (mi lenne, ha egy csoport csimpánz együtt utazna egy buszon vagy beköltöznének egy elnéptelenedett faluba stb.). Nem biológus kollégáimtól tudom, hogy a könyv számukra is végig követhető, sőt izgalmas olvasmány. Csak néhány helyen lankadt el a szerző figyelme; így például a „Csoportélet" nagyszabású részfejezete meglehetősen eklektikusra sikerült. Talán jobb lett volna még rövidebb és így összefogottabb egységekre bontani a könyvet, amire egyébként maga a szerző mutat példát Az evolúció általános elmélete c. munkájában.

Csányi időnként állást foglal olyan kérdésekben, amelyek a közvéleményt és a kultúrpolitikát is foglalkoztatják. Szemlélete, szakmai ismerete lehetőséget ad a számára, hogy ismertnek, triviálisnak vélt dolgokat más oldalról, új megközelítésben mutasson be. Valószínűleg nem fogják lelkesedéssel fogadni a harcos feministák azokat a fejtegetéseket, amelyeket a szerző a férfi koalíciókról és azok dominanciatörekvéseiről ír. Csányi üzenete világos: a női és férfi szerepek közötti hasonlóságokról és különbségekről szóló vitákat nem helyes ideológiákba csomagolni, hanem ütköztetni kell az emberi természetet magyarázó tudományos eredményekkel. Hasonlóképpen érdekes és megfontolandó az a fejtegetése, miszerint az ember indoktrinálhatósága, tehát „vakhitre" való késztetése primér funkciója szerint előnyös a csoport számára, hiszen elősegíti a konformitást és a közösséghez való tartozás érzését. Ennek a logikáját már jól megtanultuk Csányitól: az ember évmilliókon keresztül a maitól gyökeresen eltérő környezetben élt, és olyan viselkedési hajlamokra és képességekre szelektálódott, amelyek sokszor már nem adaptívak a jelenlegi társadalmi élettérben.

Összefoglalva, a huszadik század végének kiemelkedő tudományos produktumával állunk szemben. Lehet vele vitatkozni, de nem lehet figyelmen kívül hagyni. Szemlélete rendkívül eredeti, magyarázatai modernek és újszerűek, stílusa lebilincselő. Megtanít arra, hogy állandóan újragondoljuk mindazt, amiről azt hisszük, hogy tudjuk. Pszichológusoknak, pszichológushallgatóknak kötelező olvasmány.

Bereczkei Tamás

IRODALOM

DURHAM, W. H. (1991) *Coevolution. Genes, Culture, and Human Diversity.* Stanford University Press

EIBL-EIBESFELDT, I. (1989) *Human Ethology.* Aldine de Gruyter, New York

SOLTIS, J., BOYD, R., RICHERSON, P. J. (1995) Can group-functional behaviors evolve by cultural group selection? An empirical test. *Current Anthropology, 36,* 473–494.

TRIVERS, R. (1985) *Social Evolution.* The Benjamin/Cummings Publishing Company

A GONDOLKODÁS ÉS A NYELV ÖNFEJLŐDÉSÉRŐL: KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK

SZÉCSI GÁBOR: *Nyelv, tudat, kommunikáció. Vázlatok a kortárs analitikus filozófia problémáiról*
Áron Könyvkiadó, Budapest, 1998, 130 oldal, 620 Ft

Szécsi Gábor tavaly megjelent kötete az analitikus filozófia szemszögéből vázolja fel a címadó témakörök: a tudat, a nyelv és a kommunikáció összefüggéseit.

Olvasás közben végig érdemes szem előtt tartanunk, hogy az analitikus filozófusok a jelenségek közvetlen tanulmányozása helyett a róluk alkotott fogalmak elemzését részesítik előnyben, s így azután műveik is inkább logikai, mint empirikus érvek megfogalmazását teszik lehetővé. Szécsinek sem célja, hogy empirikus alapokra fektesse mondandóját. Filozófiai vizsgálódásaiban a szerző ehelyett belső világunk adottságaiból indul ki, s az empirikus, „harmadik személyű" nézőponttal szemben az „első személyű", intuitív nézőpont elsődlegességét hangsúlyozza. (38.)

Belső mentális világunk eseményei és állapotai nem szorulnak külön bemutatásra. Tudjuk róluk például, hogy alapvetően kétfélék. Míg a vélekedéseknek, a szándékoknak vagy a kívánságoknak mindig van valamilyen tárgyuk, addig az olyan belső élményektől, mint a fájdalom, idegen ez a másra való vonatkozás. Vagyis, ahogy a filozófus mondja, csupán az előbbiek intencionális jelenségek.

Szécsi az intencionalitás fogalmából kiindulva vázolja fel a tudat, a nyelv és a kommunikáció összefüggéseit. Mégpedig azért éppen ebből a fogalomból kiindulva, mert a kötet szerzőjének az a meggyőződése, hogy a nyelvi kifejezések csak a kimondásukhoz vezető tudatállapotok intencionalitását örökölve, s nem pedig saját jogukon jutnak hozzá jelentésükhöz. Ha mármost a nyelvi kifejezéseknek nincs önálló jelentésük, akkor a tudatétól függetlenített nyelvi elem-

zéstől nem várható, hogy hiánytalan betekintést nyújtson kettejük kapcsolatába. A nyelv önállótlansága emellett még azzal a Szécsi által hangsúlyozott következménnyel is jár, hogy a nyelvfilozófia kizárólag az intencionalitás kérdését is napirendjére tűző tudatfilozófia részeként maradhat életképes. (10.) A tudat és a nyelv vonatkozásában ez viszont azt jelenti, hogy nem a tudat szorul rá a nyelv bábáskodására, hanem éppen fordítva: a nyelv csak a tudatállapotok intencionalitásának jóvoltából képes reprezentálni, illetve kommunikálhatóvá tenni az általa kifejezett tényállásokat. A nyelvnek tehát csupán az a funkciója, hogy megnevezze a már a nyelvhasználat kialakulása előtt is világosan megkülönböztetett jelenségeket.

Ezt az elgondolást nevezzük a nyelvi kommunikáció locke-i modelljének. Lockenál az alábbiak olvashatók a szavak és az ideák viszonyáról: „a szavak az emberek ideáinak közvetlen jelei, és ezáltal azok az eszközök, amelyek révén az emberek fogalmaikat egymással közlik és az elméjükben jövő-menő gondolataikat és elképzeléseiket egymásnak kifejezik." (63–64.) Szécsi természetesen tisztában van azzal, hogy manapság anélkül már nem újíthatók fel a tudat és a nyelv viszonyára vonatkozó jóval korábbi filozófiai koncepciók, hogy felelevenítőik figyelmen kívül hagyhatnák a fejődéslélektan vagy az empirikus nyelvelmélet idevágó tanulságait. A locke-i modell felújítójának számot kell vetnie például a nyelv elsajátításának kérdésével. Szécsi példáját követve megteheti, hogy az empirikus nyelvelmélet Locke elveivel leginkább összhangban lévő, úgynevezett kognitív vezérlési koncepcióját átvéve kijelentse, hogy a fejünkben lévő grammatikai rendszer kialakulását a gondolkodás ezt megelőző fejlődésének eredményeként létrejött mentális fogalmak rendszere teszi lehetővé. (69.) A gondolatmenet részleteiben való elmélyedést mellőzve most csupán annyit jegyzünk meg, hogy Szécsi tolmácsolásában ezeknek a korán kialakuló mentális fogalmaknak az intencionalitásán alapul a később hozzájuk kapcsolódó nyelvi kifejezések jelentése. A kommunikáció sikere pedig nagyrészt azon múlik, hogy a beszédpartnereknek sikerüle megragadniuk a kommunikáció során közvetített mentális tartalmakat, melyek közül az egyik legfontosabb a kommunikációs szándék.

Szécsi felelevenithetőnek tartja Lockenak azt a neobehaviorista tanuláselméletekben és az emberi elme konnekcionista modelljeiben is újjáéledt gondolatát, hogy a megismerést és a gondolkodást, s velük együtt a nyelv használatát és a kommunikációt is az ideák asszociatív kapcsolatai – Szécsinél: a kognitív háttér asszociációs szerkezete (49–56.) – teszik lehetővé. Ennek kiegészítése az a Hume-tól származó, szintén több száz éves gondolat, hogy az ok-okozati összefüggések alapját nem a szükségszerűség, hanem annak szokása képezi, hogy az okozat általában az ok után következik be. Hume eszméjének a gondolkodásra való kiterjesztéséből adódik, hogy a gondolkodást nem általános érvényű szabályok, hanem az egyéni tapasztalatokból leszűrt gondolkodási szokások irányítják. Ezen megfontolások alapján jut Szécsi arra a megállapításra, hogy például az asztalon lévő könyvet megpillantva kizárólag a könyvekkel, valamint a cselekvési körülményekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatainkon, s nem pedig az ezekből a tapasztalatokból leszűrt szabályok alkalmazásán múlik, hogy miután a kezünkbe vesszük, a könyvet lapozni kezdjük vagy inkább a helyére tesszük. (41–42.) A tapasztalatokból leszűrt szabályok alkalmazása ugyanis már egyértelműen túlmutatna a tudati működés Szécsi által feltételezett asszociativitásának horizontján, s szükségképpen felvetné a szabályok végrehajtójának státusával kapcsolatos kérdéseket. Így viszont esetleg még az is kiderülhetne, hogy felülvizsgálatra szorul a tudatnak az a kizárólag a képzettársításokat szem előtt tartó képe, amely az irányító funkciótól megfosztott tudatot – Mach szavaival – pusztán élményeink emlékeinek, s az általuk előidézett asszociációk letéteményeseként tünteti fel.

A nyelv locke-i modelljének többi felújítójához hasonlóan Szécsi is szembesül néhány dilemmával. A kizárólag a viselkedést szem előtt tartó behaviorizmusról tudjuk, hogy nem tudott mit kezdeni a viselkedésben nem megjelenő elvont fogalmak eredetének problémájával. A behaviorizmuséval ellentétes kiindulópontját figyelembe véve ez a probléma Szécsinél az alábbi megfogalmazásban jelentkezik: hogy jönnek létre elvont fogalmak képzettársítások útján? Képzettársítással való létrejöttüket feltételezve az egy további kérdés, hogy pusztán élményeink emlékei s az általuk előidézett asszociációk alapján vajon miként használhatjuk őket olyan egyöntetűen és következetesen, mint a matematikai vagy a logikai fogalmakat? Miként kristályosodnak ki a képzettársítások strukturálatlanságából a Szécsiéhez hasonló, következetes gondolatmenetek? És vajon hogyan befolyásolja az elvont fogalmak használatában bővelkedő kommunikációs technológia, nevezetesen az írás, az asszociativitása miatt alapvetően strukturálatlan tudat szerkezetét? Mert ugyanis Szécsi éppenséggel ezt állítja. Egyetértően idézi fel, majd pedig könyve utolsó fejezetében behatóan elemzi azt a nyelvfilozófiai tézist, mely szerint „a nyelv és a gondolkodás közötti kapcsolat lényege talán leginkább abban az erőteljes hatásban mutatkozik meg, amelyet az uralkodó kommunikációs technológiák (szóbeliség, írásbeliség, könyvnyomtatás stb.) gyakorolnak a tudat szerkezetére" (95–96). A behavioristákat bíráló Chomsky már az ötvenes évek végén felvetette annak gondolatát, hogy éppen azért olyan fontos megkülönböztetni a szokást a szabálytól, mert bizonyos viselkedési formák minden kétséget kizáróan szokásoknak tekinthetők. Chomsky javaslata: az asszociácionista értelmezést a szokásokra kell fenntartani.

A szokások és a szabályok viszonyának felvetésével vissza is kanyarodtunk egyben a könyv alapgondolatához. Szécsi azt állítja könyvében, hogy a nyelvfilozófia csak az intencionalitás kérdését napirendjére tűző tudatfilozófia részeként maradhat életképes. Mégpedig azért, mert szerinte a nyelvi kifejezések csak a kimondásukhoz vezető tudatállapotok jóvoltából jutnak hozzá jelentésükhöz. Mint láthattuk, az empirikus nyelvelmélet kognitív vezérlési koncepcióját elfogadva, Szécsi álláspontja meggyőzőnek tekinthető. De vajon mindvégig ugyanolyan marad a tudat és a nyelv viszonya, amilyen a kezdetek kezdetén volt? Az intelligencia és a nyelv gyermekkori fejlődését behatóan tanulmányozó Piaget ugyanúgy igenlő választ ad erre a kérdésre, mint Szécsi. Karmiloff-Smith viszont ezzel szemben úgy gondolja, hogy a nyelvi fejlődés következtében idővel megfordulnak az erőviszonyok, s akkortól már nem a nyelv kullog a kognitív fejlődés után, hanem a nyelvi fejlődés viszi előre a gondolkodás fejlődését. Számunkra most természetesen nem az az érdekes, kinek van igaza. A fejlődés szempontját kiragadva csupán arra szerettük volna felhívni a figyelmet, hogy az analitikus filozófia művelője, miként ezt egyébként Szécsi is elismeri (69.), nem húzódhat vissza a fogalmi elemzés elefántcsonttornyába, ha komolyan számot kíván vetni a tudat, a nyelv és a kommunikáció egymáshoz való viszonyának kérdésével.

Az utóbbi két bekezdésben említett dilemmákat nem a bírálat szándékával hoztuk szóba. A könyv kis terjedelme miatt nem várható el a szerzőtől az általa felvetett témák minden szempontot figyelembe vevő elemzése. De még ha a könyv a meglévőnél vaskosabb is lenne, akkor sem mentesítheti a szerző az olvasót a gondolkodástól. WITTGENSTEIN írja: „Írásommal nem szeretnék másokat a gondolkodástól megkímélni. Ha lehetséges, inkább mindenkit önálló gondolkodásra szeretnék ösztönözni." Szécsi Gábor könyve önálló gondolkodásra, az olvasottak továbbgondolására készteti olvasóját.

Darab Tamás

Beérkezett könyvek

Új rovatunkban a szerkesztőségbe beérkezett minden magyar és idegen nyelvű, új, pszichológiai témájú könyvről hírt adunk néhány soros, nem értékelő beszámolóval. Ezúton is biztatjuk a kiadókat, jutassák el kiadványaikat hozzánk. Csak ténylegesen beérkezett könyvekről adunk számot. Az ismertetés nem zárja ki a későbbi recenzeálást.

FILOZÓFIA ÉS ELMÉLETI PSZICHOLÓGIA

PASCAL, B.: *Írások a szerelem szenvedélyéről, a geometriai gondolkodásról és a kegyelemről.* Pavlovits Tamás és Tímár Andrea ford. Osiris Könyvkiadó, Budapest, 1999, 306 oldal, 1 800 Ft

Hiánypótló ez a kötet pszichológusok számára is. Nemcsak azt mutatja meg, hogyan alapozza meg Pascal a hitet, hanem azt is, hogyan támaszkodik a racionalizmus az ész öröknek vélt igazságaira.

ÁLTALÁNOS PSZICHOLÓGIA

WILKES, A. L.: *Knowledge in minds. Individual and collective processes in cognition.* Psychology Press, Hove, UK., 1997, 451 pp., 16.50 angol font

A kötet a kognitív pszichológia és a szociálpszichológia érintkezési területeinek bemutatására törekszik: a szövegmegértés, a véleményütköztetés, a véleményterjedés jellegzetesen olyan folyamatok, ahol az egyéni architektúra és a szociális használat kutatása összekapcsolódik.

ENGLÄNDER T.: *Viaskodás a bizonytalannal. A valószínűségi ítéletalkotás egyes pszichológiai problémái.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999. 160 oldal, 1380 Ft

A döntéselmélet matematikáját és pszichológiáját érthetően mutatja be, majd saját kísérletei alapján életszerű helyzetekben követhetjük nyomon hipotéziseink ingatag sorsát.

BIOLÓGIAI PSZICHOLÓGIA

CORBALLIS, M. C., LEA, S. E. G. (eds): *The descent of mind. Psychological perspectives on hominid evolution*. Oxford University Press, Oxford, 1999, XIII + 361 pp. 45 angol font

A 17 tanulmány a mai „paleopszichológia" és primatológia legjobbjait vonultatja fel. Egyik vezértéma a nyelv és a tudatelmélet kibontakozása, egy másik a metakognitív képességek kibontakozása az emberré válás során.

ORBACH, J.: The neuropsychological theories of Lashley and Hebb. University Press of America, Lanham, Marlyand, 1998, 395 pp. 34 $

A könyv a mai Hebb-kultusz közepette érdekesen helyezi el a sejtegyüttes, a szériális szerveződés, a belső neurális gerjesztés és hálózatalakulás fogalmait egy még régebbi hagyományban: Lashley örökségében.

KLINIKAI PSZICHOLÓGIA

FERENCZI SÁNDOR: A *pszichoanalízis felé. Fiatalkori írások. 1897–1908*. Mészáros Judit (szerk.). Osiris Könyvkiadó, Budapest, 436 oldal, 1680 Ft

A gazdag, filológiailag pótolhatatlan anyag a fiatal kórházi orvos elkötelezettsége mellett bemutatja kibontakozó elmegyógyászati érdeklődését is.

PETZOLD, H., RAMIN, G. (szerk.): *Gyermekpszichoterápia*. A magyar kiadás szerkesztője Kende B. Hanna. Osiris Könyvkiadó, Budapest, 1996, 1998, 400 oldal, 1480 Ft

A 15, a német nyelvterület gyermekklinikumát képviselő tanulmány több mélylélektani és egyéb gyermekterápiás eljárás rövid bemutatása, a kleiniánus elvektől a mozgásterápiáig és a pszichodrámáig.

SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA

FOUCAULT, M.: *Herculine barbin, más néven Alexina B*. Lóránt Zsuzsa ford. Jószöveg Könyvkiadó, Budapest, 1997, 128 oldal, 698 Ft

A Foucault bemutatta múlt századi hermafrodita önéletrajz a másság szimbóluma.

LUHMANN, N.: *Szerelem. Szenvedély. Az intimitás kódolásáról*. Bognár Virág ford. Jószöveg Könyvkiadó, Budapest, 1997, 231 oldal, 898 Ft

A szerelem, az intimitás és a házasság gazdag történeti elemzése az európai kultúrában.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T.: *A valóság társadalmi felépítése*. Tomka Miklós ford. Jószöveg Könyvkiadó, Budapest, 1998, 256 oldal, 1 198 Ft

A társadalmi fenomenológia és konstrukcionizmus klasszikusa, végre magyarul is olvasható.

MÉREI FERENC: *Lélektani napló.* Forgács Péter szerk. Osiris Könyvkiadó, Budapest, 1998, 483 oldal, 1480 Ft

Mérei börtönírásai végre egységbe szerkesztve, az életút és az önelemzés mellett Mérei olyan kulcsfogalmait is újra előtérbe helyezve, mint az utalás.

FEJLŐDÉSLÉLEKTAN

PIAGET, J., INHELDER, B.: *Gyermeklélektan.* Benda Kálmán ford. Osiris Könyvkiadó, Budapest, 1999, 155 oldal, 1199 Ft

Klasszikus tömör összefoglalás a genfi iskola fejlődéselméletéről, mint gyermekközpontú szemléletről.

NYELVÉSZET ÉS PSZICHOLINGVISZTIKA

FODOR I. (szerk.): *A világ nyelvei.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999, 1699 oldal, 11 000 Ft

A könyv régen húzódó hiányt pótol: ez az első magyar nyelvű lexikon a világ nyelveiről. 1700 oldalon 764 nyelvről tartalmaz részletesebb adatokat a beszélők számát, a nyelv földrajzi helyét, rokonsági kapcsolatait, történetét, nyelvjárásait stb. illetően, közli ábécéjüket és a nyelvvel foglalkozó forrásmunkákat. További, mintegy 6000 nyelvet sorol föl ábécérendben, beszélőik számának, a nyelv földrajzi helyének és rokonságának föltüntetésével; ezen kívül számos mellékletet is tartalmaz (ábécék, rokonsági kapcsolatokat szemléltető rajzok, terminológiai magyarázatok).

BÁNRÉTI Z. (szerk.): *Nyelvi struktúrák és az agy.* Corvina Könyvkiadó, Budapest, 1998, 467 oldal, 3900 Ft

Az eligazító tanulmányt 16 – az utóbbi évtizedben keletkezett – afáziakutatási munka fordítása követi. Olyan munkák ezek, melyek egyszerre tekintenek a nyelvészet és a kognitív pszichológia irányába, anyaguk pedig főleg az angol nyelv.

1999-ben megjelenésünket

a MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA,
a PSZICHOLÓGIÁÉRT ALAPÍTVÁNY és
a SOROS ALAPÍTVÁNY

támogatta.

*

Szerkesztőségünket lektori munkával
és tanácsaikkal segítették:

ÁDÁM GYÖRGY

CSÁNYI VILMOS

ÉRDI PÉTER

JAROVINSZKIJ, ALEXANDR

KAMPIS GYÖRGY

KÉRI SZABOLCS

KOVÁCS GYULA

LANGMAN, JULIET

MÉRŐ LÁSZLÓ

SÉRA LÁSZLÓ

VIDÁKOVICH TIBOR

CONTENTS

Original papers

BARKÓCZI, ILONA: Conditions of using relevant information given to solving insight problems 505

BERECZKEI, TAMÁS–VÖRÖS, SZILVIA–GÁL, ÁGNES–BERNÁTH, LÁSZLÓ: Adaptive algorithms and reproductive decisions in human mating 523

TÓTH, ILDIKÓ–GERVAI, JUDIT: Perceived parental styles: The Hungarian version of the Parental Bonding Instrument (PBI) 551

VARGHA, ANDRÁS: Comparison of two groups with some nonparametric methods 567

In focus

KÉRI, SZABOLCS–JANKA, ZOLTÁN: Neurocognitive models of schizophrenia 591

Reviews

PERCZEL-FORINTOS, DÓRA: Social phobia 607

BILLING-KOVÁCS, MÁRTA: 'Rival' relatives: cultural psychology and social representation theory 625

Forum

BAGDY, EMŐKE: A new price on child clinical psychology named after Zsuzsa Gerő: An announcement 639

Book reviews

Forming stereotypes in a society under transition: Thoughts about and from the book entitled by György Hunyady [HUNYADY, GYÖRGY: *Stereotypes in the changing common thinking] (Sallay, Hedvig)* 643

Genes, behaviour, ideas: A general theory of human evolution [CSÁNYI, VILMOS: *Human nature. Human ethology*] *(Bereczkei, Tamás)* 652

On the autonomous development of language and thought: Questions and answers [SZÉCSI, GÁBOR: *Language, consciousness, communication – Thoughts on the problems of current analytical philosophy*] *(Darab, Tamás)* 658

Books received 661

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar
Pszichológiai Tanszékcsoport
Könyvtár
1064 Budapest, Izabella u. 46.
(1378 Budapest, Pf.: 4.)

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó Rt.
ügyvezető igazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akaprint Kft. végezte
Felelős vezető: Freier László
Budapest, 2000
Felelős szerkesztő: Pléh Csaba
Műszaki szerkesztő: Hesz Margit
Megjelent 14,66 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0279

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak. Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló, magas szintű ismeretterjesztő, illetve továbbképzési célokat szolgáló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esetelemzéseket; pszichológiatörténeti közleményeket; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológia és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; szakmai szempontú könyv- és folyóirat-ismertetéseket.

2. A kézirat terjedelme tanulmányok esetében általában nem haladhatja meg az egy szerzői ívet (egy ív 40 000 leütés – a karakterszámlálóval [word count] leszámolva –, vagy pedig 20 oldal, oldalanként 28 sor, soronként 60 leütés). Beszámolók, recenziók esetében a terjedelem ne haladja meg a fél ívet. Amennyiben a téma kifejtése szükségessé teszi, a szerkesztőség hosszabb kéziratot is elfogad. **A teljes kinyomtatott kéziratot 3 példányban kell a szerkesztőségbe beküldeni.** Az elfogadott cikkeket lehetőség szerint IBM kompatíbilis számítógépen működő szövegszerkesztővel (elsősorban WinWorddel [6.0, '95, '97], másodsorban Word Perfecttel [5.1, 6.0]) előállítva, egyéb editorok esetén pedig szövegfájlban (ASCII vagy ún. Prószéky-kódok), mágneslemezen is kéri a szerkesztőség. Lehetőség van arra is, hogy a főszerkesztő, a szerkesztőségi titkár és/vagy a technikai szerkesztő e-mail-címére közvetlenül jusson el az anyag.

3. Az eredeti közlemények 25–50 soros *magyar* és *angol* nyelvű *összefoglalását* külön oldalon 3-3 példányban kell csatolni a közleményhez. Itt kérjük közölni a *magyar* és *angol* nyelvű *kulcsszavakat* is. A *magyar nyelvű összefoglalás* elé a *tanulmány címét*, a *szerző(k) nevét*, *e-mail-címét* és a *munkahely(ek) megnevezését* kell írni. A közlemény szövege a magyar nyelvű összefoglaló folytatásaként a második oldalon kezdődjön. A *cikk címének angol fordítása*, valamint az *angol nyelvű kivonat* a cikk végére kerül. (Az elektronikus változatban természetesen egy file-ban kérjük rögzíteni a magyar nyelvű összefoglalót, a közleményt, az angol nyelvű kivonatot, továbbá a kulcsszavakat.)

4. Szöveg közbeni kiemelésként *dőlt betű* (esetleg **félkövér** [**fett**] **betű**) alkalmazható; ritkítás és aláhúzás nem. A kisebb betűtípussal szedett szövegrészek mérete 9 pont. A lábjegyzeteket a footnote/lábjegyzet paranccsal előállítva, arab számokkal sorszámozva kérjük az anyagba illeszteni.

5. A táblázatok szövegét külön lapon kérjük.
A számozott és címmel ellátott *ábrákat* az első példányban *csak eredeti rajzban* (nem xerox-másolatban!) vagy *lézernyomtatóval előállítva* külön oldal(ak)on fogadjuk el. Az ábrák méretezésénél kérjük figyelembe venni a szedéstükör méretét (13×19 cm = 5,1×7,5"). Az ennél nagyobb ábrákat kicsinyítjük. A közlemény szövegébe az ábrák számozott helyét és az ábracímet kérjük beírni. Az ábrákat kérjük elektronikusan – lehetőleg e-mailen – is eljuttatni a szerkesztőbizottsághoz.

6. Az irodalmi hivatkozások esetében a szöveg közben vagy a szerző vezetékneve után zárójelben a megjelenés évszámát vagy zárójelben a szerző vezetéknevét és vesszővel elválasztva a megjelenés évszámát, illetve az oldalszám(ok)at kérjük feltüntetni. Ha azonos szerző(k)től ugyanabban az évben több tanulmányra hivatkozunk, akkor a közleményeket az évszám után írt a, b, c jelekkel kérjük megkülönböztetni mind a szövegben, mind az irodalomjegyzékben. Kérjük, fordítsanak **különös figyelmet a bibliográfiai adatoknak a szövegben**, illetőleg **az irodalomjegyzékben való egyeztetésére**.

7. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécérendben történik. A tételek formája a következő legyen:

   - **Folyóiratcikkek esetében:**
     ENDLER, N. S., EDWARDS, J. M. (1986) Interactionism in personality in the twentieth century. *Journal of Personality and Individual Differences, 7,* 379–384.
   - **Könyvek esetében:**
     ENDLER, N. S., MAGNUSSON, D. (1976a) *Interactional psychology and personality.* Hemisphere, Washington
   - **Tanulmánygyűjtemények esetén:**
     VON BERTALANFFY, L. (1952) Theoretical models in biology and psychology. In Krech, D., Klein, G. S. (eds) *Theoretical models and personality theory.* Duke University Press, Durnham

8. A szerző vállalja, hogy a korrektúrát javítva, **postafordultával** visszaküldi a szerkesztőségbe.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza!

Ára: 504 Ft áfával

KÖVETKEZŐ SZÁMAINKBÓL:

Szirmák Zsófia
a személyiségleíró
kifejezésekről

Kállai János és mtsai
a tér szerepéről
a szorongásban

Stefanics Gábor
az éntudatról

AKADÉMIAI KIADÓ
www.akkrt.hu

HU ISSN 0025-0279