

Ranschburg
Jenő

Szeretet,
erkölcs,
autonómia

AZ ÉLET DOLGAI

SAXUM



Ransschbourg Jenő Szeretet, erkölcs, autonómia

SAXUM

Ranschburg Jenő

Szeretet, erkölcs, autonómia



RANSCHBURG JENŐ

Szeretet,
erkölcs,
autonómia



Borítóterv: Malum Stúdió

© Ranschburg Jenő, 2011

**ISBN: 978-963-248-091-6
HU ISSN 1585-400**

**Kiadja a Saxum Kiadó Kft., 2014
Felelős kiadó: Jenei Tamás
Műszaki vezetés: FeZo Bt.
Nyomdai előkészítés: Fontoló Stúdió
Nyomtatta és kötötte
a Kaposvári Nyomda Kft. – 130953
Felelős vezető: Pogány László igazgató**

TARTALOM

| | |
|---|-----|
| Előszó | 7 |
| I. fejezet – A szocializáció fogalma és résztvevői | 15 |
| 1. Néhány mondat a szocializációról..... | 17 |
| 2. A család | 27 |
| 3. A gyerek..... | 36 |
| 4. Az iskola és a kortárs csoport | 40 |
| II. fejezet – A korai szülő-gyerek kapcsolat szerepe a szocializációban..... | 45 |
| 1. Az imprinting | 47 |
| 2. A kommunikáció kezdetei | 66 |
| 3. A szeparáció | 77 |
| 4. A kondicionálásos tanulás | 89 |
| 1. A reflexív viselkedés..... | 89 |
| 2. Az operáns viselkedés | 94 |
| III. fejezet – Az erkölcsi szocializáció..... | 103 |
| 1. Az ösztön-én, az én és a felettes én | 107 |
| 2. Az azonosulás..... | 114 |
| A klasszikus azonosuláselmélet | 114 |
| Az azonosulás modern elméletei | 120 |
| 3. A szociális tanuláselmélet..... | 127 |
| 4. A büntület és a szégyen | 138 |
| 5. Ellenállás a csábításnak | 143 |
| 6. Az időzített büntetés | 147 |
| 7. Az erkölcsi szocializáció kognitív elméletei... | 161 |

| | |
|---|-----|
| Jean Piaget tanítása az erkölcs fejlődéséről . . . | 163 |
| Kohlberg vizsgálata az erkölcsi tudat fejlődéséről. | 175 |
| 8. Az erkölcsi nevelés. | 181 |
| Az erkölcsi viselkedés nevelése. | 182 |
| Az erkölcsi tudat nevelése | 189 |
| IV. fejezet – A felnőtt szerep elsajátítása | 193 |
| 1. A szerepátvétel | 197 |
| 2. A nemi szerep kialakulása | 210 |
| A tanulás lehetőségeiről | 214 |
| 3. Függőség–függetlenség | 228 |
| Zárszó | 243 |
| Felhasznált irodalom | 251 |

ELŐSZÓ

A neveléstudomány képviselőit mindig foglalkoztatta a kérdés, hogyan válnak a gyerekek – növekedésükkel párhuzamosan – a társadalom teljes értékű, felelős tagjaivá, mégis csak a legutóbbi időben indultak meg azok a kutatások, amelyek ezt a folyamatot – a szocializáció folyamatát – tudományos módszerekkel próbálják elemezni. E kutatások négy forrásból táplálkoznak. Az első a *pszichoanalízis* – közelebbről Sigmund Freud, akinek elévülhetetlen érdeme, hogy az egyén megismerése és megértése céljából tanítását szociális tartalommal ruházta fel. Darwin a törzsfajlódást a faj természetének és anyagi környezetének (a táplálékszerzés lehetőségének) viszonyában szemlélte, míg Freud azt a viszonyt tekintette az egyedfejlődés kiemelkedően fontos magyarázó elvének, mely az individuum természete és társas környezete között ismerhető fel. Az embernek ez az evolúciós szemlélete először hívta fel a figyelmet arra, hogy a szülő–gyermek kapcsolat – és általában az élet korai periódusa – milyen fontos szerepet játszik az egyén későbbi életének alakulásában. A klasszikus pszichoanalitikus álláspont szerint a szocializáció lényege az „impulzuskontroll” beépülése, azaz az ösztönös szexualitás és agresszió elfojtása. Freud nézete szerint a kultúra fejlődése során egyre kevesebb nyílt agresszió és egyre kevesebb nyílt ösztönös szexualitás engedhető meg, és így a civilizáció ára az egyén boldogsága. (Az egyén ugyanis a közösség érdekében ösztönös agresszív és szexuális impulzusainak elfojtására kényszerül.) Freud szocializációs tanítása tehát – annak

ellenére, hogy a szublimáció nyújt bizonyos kiutat az egyén számára – arra épül, hogy az individuum fejlődése során fájdalmas áldozatot hoz a közösség oltárán. Az analitikus indíttatású ego-pszichológia (Hartmann) már nem fogadja el ezt a freudi nézetet; álláspontja szerint az ego konfliktusmentes szférájában jól megférnek együtt a szociális és a biológiai késztetések. Hartmann elmélete szerint a szocializáció az alkalmazkodóképesség elsajátításának folyamata, mely mind az egyénnek, mind a társadalomnak hasznára válik.

A szocializáció kutatásának másik forrása az angol empirikus filozófia (Bacon, Locke, Hobbes) hagyományaira épülő *tanuláselmélet*, melynek alaptétele az ember hajlíthatósága, formálhatósága. Ez a lényegében szimpatikus elvi kiindulópont a klasszikus tanuláselmélet kutatóit olyan egyoldalú szemlélethez vezette el, melyben a szocializáció összetett kérdésköre egyszerű technikai problémává zsugorodik; ha ugyanis a személyiség a környezeti hatások révén válik olyanná, amilyen, a feladat tulajdonképpen nem más, mint a kívánt célt törvényszerűen megvalósító hatótényezők összeválogatása és alkalmazása. A tanuláselmélet tehát – elsősorban Skinner és iskolája – figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy az egyén nem egyszerűen passzív befogadója az őt érő környezeti hatásoknak, hanem – e hatásokat egyéni módon feldolgozva – vissza is hat környezetére, azaz: *a szocializáció az egyén és a környezet állandó interakciójával jellemezhető folyamat*. A szociális tanulás elmélete – mint a klasszikus tanuláselmélet modern változata – már nyíltan bírálja a szocializáció Skinner-féle megközelítésének egyoldalúságát. Ha összehasonlítjuk a Skinner-féle tanuláselmélet egyirányú, csak a hatás módjának leírására törekvő szakkifejezéseit („jutalmazás”, „büntetés”, „megerősítés”, „kioltás”) a szociális tanuláselmélet kategóriáival („utánzás”, „modelláló-mo-

dellált viszony”), világosan látjuk, hogy a tanuláselmélet e korszerű irányzata egyre hangsúlyozottabban emeli ki a szocializáció kölcsönhatáson alapuló interperszonális jellegét.

A szocializáció kutatásának harmadik forrása a szociológia, és a *szociálpszichológia*. E tudományok megjelenése a szocializáció területén természetes következménye volt annak a fentiekben vázolt felismerésnek, hogy az egyén beilleszkedése a társadalomba, amelyben él, a személyi és a tárgyi világ bonyolult kölcsönhatásainak sorozatában valósul meg. Erről az oldalról kétségtelenül a *szerepelmélet* adta a legtöbb új inspirációt a szocializáció kutatása számára. A modern szociológiai és szociálpszichológiai irodalom a szocializációt a szereptanulás folyamatának tekinti, melynek lényege a társadalom normáihoz és szabályaihoz való alkalmazkodás. A szerepelméletben ugyanis a szociális struktúra az előző generációk által fokozatosan kiépített és intézményesített szerepekből áll (ilyen például a „főnök”, a „beosztott”, az „apa”, az „anya”, a „férj”, a „feleség” szerepe stb.), és a struktúra fennmaradásának elengedhetetlen feltétele, hogy a társadalom tagjai betöltsék ezeket a szerepeket. Az első pillanatban úgy tűnik, itt megint Freud gondolata tér vissza az egyéni áldozatról, és bár a szerepelmélet képviselői rendszeresen hangoztatják, hogy az alkalmazkodás és az egyén boldogsága között nem szükségszerű az ellentmondás, a probléma elméleti megoldása mégis gondot okoz számukra. (Ez érthető is, hiszen a társadalom bonyolult gazdasági, politikai problémáit nem lehet egyszerűen szerepekre és szerepelvárásokra visszavezetni.) Hangsúlyozni szeretném, hogy a szociológiának az a felfogása, mely a szereptanulás folyamatát a személyiségfejlődéssel azonosítja, legalábbis vitatható. A szereptanulás (melynek során az egyén környezetének igényeihez, elvárásaihoz

alkalmazkodik) a személyiségfejlődésnek az az aspektusa, melyet leginkább a konformizálódás fogalomkörével jellemezhetünk, és amely az egyén és környezetének kizárólag olyan ideális, abszolút harmonikus viszonya esetén lehetne a személyiségfejlődéssel azonos, amely csak elméletileg feltételezhető, a valóságban azonban nem fordulhat elő. *A szereptanulás éppen úgy nem azonos a személyiségfejlődéssel, amint a személyiség sem azonos szerepeinek összességével.* A fejlődés nemcsak a szerepek fokozatos elsajátításával jellemezhető, de azzal a dinamikus, nemegyszer feszültségekkel terhes viszonyal is, mely a környezet elvárásai és az egyén tulajdonságai, vágyai, igényei között feszül.

Mindennek ellenére a szocializációhoz a szereptanulás felől közeledni rendkívül hasznos és gyümölcsöző lehet. Könyvemben elsősorban a nemi szerep, valamint a függőség–függetlenség – a felnőtt szerep kialakulása – kérdéskörében alkalmazom ezt a nézőpontot. Parsons, a szociológiai iskola kiemelkedő képviselője a szocializációnak két fokozatát különbözteti meg. Az elsődleges szocializáció a családban zajlik a gyermekkor folyamán, feladata a társadalom általános erkölcsi normáinak, viselkedési szabályainak megtanulása, míg a másodlagos szocializáció – tekintetbe véve az egyén hajlamait és a társadalom igényeit – már specifikus szereptanulás (például valamilyen szakma elsajátítása). Parsons megállapítja azt, hogy az elsődleges szocializáció tanulási mechanizmusa a pszichoanalízis által leírt azonosulás, melynek mind klasszikus elméletét, mind annak modern változatait megkísérlem e könyvben bemutatni.

A negyedik forrás: az etológia. Az a tény, hogy az állati viselkedéssel foglalkozó tudomány forrása lehet az ember szocializációjával foglalkozó kutatásoknak, csak az első pillanatban meglepő. Az ember – akárcsak az állat – élő organizmus, a messzi múltba nyúló evolúciós történettel.

Miért ne volna lehetséges, hogy bizonyos viselkedést szabályozó mechanizmusok embernél, állatnál azonos vagy hasonló módon működjenek? Az etológiai kutatások szerint az állattal genetikailag programozott „rögzült viselkedési minták” születnek, melyek meghatározott ingerek hatására (az ilyen ingereket „kulcsingereknek” vagy „kiváltóknak” nevezik) automatikusan működésbe jönnek. Tinbergen például leírja, hogy a hűsevő vízibogár (*dysticus marginalis*) kizárólag – de akkor automatikusan, mintegy ősi parancsnak engedelmeskedve – a feléje áramló kémiai kiváltó inger hatására támadja meg a zsákmányát. Ha tehát az ebihalat áttetsző üvegdobozkában helyezük a bogár vizébe, az állat semmiféle zsákmányszerző viselkedést nem mutat. Ha viszont húskivonatoldatot öntünk az edénybe, az állat éhesen támadja meg – a semmit. Úgy látszott, a kulcsingerek és a „rögzült viselkedésminták” mérhetetlen távolságban vannak az embertől. Konrad Lorenz azonban csodálatos tapasztalatokról számolt be, melyekben ezeknek az ingereknek és reakcióknak különösen fontos szerepük volt: megállapította, hogy a madarak egész életükben ahhoz az élőlényhez ragaszkodnak – függetlenül attól, hogy ez az élőlény fajtársuk-e vagy sem –, amelynek mozgását életük első napján követték. Ha a kulcsinger (a mozgás) a genetikailag programozott viselkedést (a követést) az életnek igen korai, érzékeny – ún. szenzitív – periódusában váltja ki, a mozgó élőlény kitörölhetetlen nyomot hagy a madár idegrendszerében. Éppen ezért a nemzetközi szakirodalom ezt a jelenséget – angol szóval – *imprinting*nek nevezi, ami „benyomást”, „lennyomatot” jelent, és a ragaszkodás, a szeretet keletkezésének tudományos magyarázatát jelöli. Az elmúlt másfél évtizedben – amióta sejtjük, hogy az imprinting veleszületett „reakciómintája” nem egyszerűen a követés, hanem a sokkal tágabban értelmezhető „közelség keresése” – az

imprinting az emberi szocializáció kutatásának is fontos területévé vált. Egyesek a mosoly, mások a sírás megnyilvánulási módjában és körülményeiben vélték felismerni az imprinting mechanizmusának törvényszerűségeit, és J. Bowlby – akinek felfogását könyvemben ismertetem – az imprintingen alapuló részletes elméletet dolgozott ki az emberi szeretet keletkezésére, fejlődésére. Hangsúlyozom: az imprinting létezése embernél mindmáig nem bizonyítható meggyőző módon. Ez azonban nem változtat azon a tényen, hogy az etológia új, gazdag lehetőségeket rejtő kutatási területet tárt fel az emberi szocializáció megismerése számára, és jelentős mértékben hozzájárult annak a korszerű pszichológiai szemléletmódnak a kialakulásához, amelyet Levine (1982) így foglalt össze: „A fejlődés megértésének kulcsa abban rejlik: hogyan válnak eggyé a biológiai, tapasztalati, környezeti és szociális összetevők a fejlődés folyamatában.”

Céлом azoknak a pszichológiai kutatásoknak a bemutatása, amelyek a szocializáció három kiemelkedő fontosságú területén folynak. A korai szülő-gyermek kapcsolatot elsősorban a szeretet, másodsorban a szokások, viselkedésformák alakítása, alakíthatósága nézőpontjából ismertetem; az erkölcs, valamint a függőség-függetlenség témakörének kiválasztása – úgy érzem – nem szorul magyarázatra. Szólnom kell azonban e témakörök sorrendjéről. A szocializációs kutatásokat, elméleteket sajnos nem lehet az egyedfejlődés mentén ismertetni: ha sűrítve, egy-egy életszakaszban kívánnánk bemutatni valamennyi szocializációs tényezőt, amely az adott periódus értelmezésében fontos szerepet játszhat, az állatorvosi ló tipikus esete állna elő, ami az anyagot zavarossá, a megértést pedig csaknem lehetetlenné tenné. A témakörök sorrendje azonban – több-kevesebb pontossággal – követi a gyermek fejlődését: a korai szülő-gyerek kapcsolatról szóló fejezet az élet első három-négy

esztendejét öleli fel; az erkölcsi szocializáció témaköre elsősorban a harmadik és a kilencedik esztendő közötti történéseket elemzi; míg a függetlenné válás gondjaival, feladataival elérkezünk a serdülőkor küszöbéhez. Mindvégig – a szakszerűség szempontjainak állandó figyelembevételével – világosságra törekedtem, vagyis arra, hogy a közlés módja soha ne legyen bonyolultabb, mint a tartalom, amelyet hordoz; a magam részéről sohasem vallottam, hogy a tudomány annál színvonalasabb, minél nehezebben érthető. Sok évvel ezelőtt – miközben egyetemi előadásomra készültem – kiírtam magamnak néhány sort E. R. Guthrie *A tanulás pszichológiája* című klasszikus könyvéből. Így hangzik: „A hivatásos magyarázók rendszeresen elfelejtik, hogy a magyarázatnak két résztvevője van: az egyik, aki magyaráz, s a másik, akinek a magyarázat szól. A magyarázat, amely az információt kereső személy számára nem világítja meg a tényt – egyáltalán nem is magyarázat. Nem a magyarázónak, hanem a hallgatónak kell elégedettnek lennie.” Végül is: hogy magam elégedett vagyok-e, lényegtelen kérdés. De szívből remélem, hogy az olvasó elégedett lesz.

27

1

I. fejezet

A SZOCIALIZÁCIÓ FOGALMA ÉS RÉSZTVEVŐI

1. Néhány mondat a szocializációról

A szocializáció – Brim (1966) immár klasszikusnak számító meghatározásában – *„folyamat, mely által az egyének olyan tudásra, képességekre és állapotokra tesznek szert, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy a különböző csoportoknak és a társadalomnak többé-kevésbé hasznos tagjaivá váljanak”*. Az újszülöttek világra jövétele – Parsons (1956) szellemes hasonlatával – rendszeresen ismétlődő barbár invázió, hiszen a csecsemőnek fogalma sincs annak a társadalomnak a szabályairól, normáiról, értékeiről, amelybe beleszületett. Mindezeket elsősorban a családban, szüleitől, rokonaitól kell elsajátítania, másodsorban pedig azokban az intézményekben (óvoda, iskola, nevelőotthon stb.), amelyeket a társadalom kifejezetten ezzel a céllal hozott létre.

A születés után alig telik el néhány esztendő, és az ember már számos csoportban – családcsoport, kortárscsoport, tanulócsoport stb. – tevékenykedik. Igaz ugyan, hogy ezek a csoportok korántsem egyenlő mértékben fontosak számára, de kétségtelenül ismernie kell azokat a feltételeket, amelyek e csoportok életébe való beilleszkedést lehetővé teszik, és rendelkeznie kell azokkal a képességekkel is, amelyek révén e feltételek megvalósíthatók. Könyvünkben tehát azt a folyamatot igyekszünk nyomon követni, melynek során a gyermek alkalmassá válik arra, hogy közösségben éljen. Elsősorban e szociális tanulás formáját, azokat a módokat elemezzük, melyek során a közösség érdekeit és normáit az egyén mint saját viselkedésének szabályozóit fogadja el, de természetesen nem kerülhetjük el a tartalom érintését sem, hiszen az

a kérdés, *mit* tanul meg a gyermek szocializációja során, legalább olyan fontos, mint az: *hogyan* tanulja meg. A forma és a tartalom – mint általában – ebben a kérdéskörben is elválaszthatatlan, hiszen egy-egy tanulási folyamat bonyolult szociális összefüggései az elsajátítás formáját is jelentős mértékben befolyásolják.

A pszichológiai szakirodalomban nemegyszer találkozunk azzal az állásponttal, mely a szocializációt (a közösség normáihoz való alkalmazkodás folyamatát) szembeállítja az individualizációval, melynek során az én, vagyis a környezetéből önmagát mint egyes szám első személyt kiemelni képes individuum kialakul. Talán H. Wallon (1971) és G. H. Mead (1977) mutat rá a leghatározottabban arra, hogy a szocializáció és az individualizáció ilyen szembeállításra hamis. Az a kérdés, hogy az ember előbb ismeri-e fel önmagát mint környezetétől független ent, és azután környezetének tagjait, vagy mindez fordítva történik-e, szabályos tyúk-tojás probléma. *Az én és a másik elkülönülése, önmagam és környezetem tagjainak felismerése a fejlődés azonos folyamatának két egymástól elszakíthatatlan oldala: önmagunknak mint környezetünk tagjaitól független személyeknek a körülhatárolása értelemszerűen tartalmazza e folyamat ellentettjét is, vagyis azt, hogy a környezetünkben élő embert mint tőlünk független „másvalakit” ismerjük fel.*

A szocializáció és az individualizáció a szó fejlődés-lélektani értelmében tehát azonos folyamat, annak ellenére, hogy a közösség és az én viszonyának a megítélésében meglehetősen éles egyéni különbségek mutathatók ki. (Arra a mindennapi tényre gondolunk itt, hogy vannak önző, egyéni érdekeiket mindig a közösség elé helyező emberek, és vannak olyanok, akik önfeláldozásra is képesek a csoportért, amelyhez tartoznak.) Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az egyén nemcsak akkor al-

kalmazkodik a közösséghez, amikor éppen a csoportban van; magányos ténykedéseinek legnagyobb része is számos szállal fűződik a környezetében élő, számára fontos emberekhez. Amikor a férfi reggelente megborotválkozik a fürdőszobában, mert borostás arccal nem jelenhet meg a munkahelyén, vagy amikor a gyerek zseblámpánál olvas éjszaka, hogy a szülei észre ne vegyék, mindez olyan „magányos tevékenység”, amelynek jól kitapítható, határozott szociális kontextusa van. Whiting (1963) a pszichoanalitikus iskola hagyományainak megfelelően az én három formáját különbözteti meg: a *szubjektív ént*, amely az egyén önmagáról alkotott képe, véleménye; az *optatív ént*, amely az önmagával kapcsolatos vágyakat tartalmazza, azt az ént, amilyen az egyén lenni szeretne; és a *tulajdonított ént*, ami mások véleményének összessége, vagyis az a kép, ami a környezet állandó, fontos tagjaiban az egyénről kialakul. Az énnel ez a hármas felosztása jól alkalmazható a személyiség elméleti megközelítésében, hiszen a szubjektív és az optatív én dinamikus feszültségében jól megragadható például az önértékelés számos problémája, és a tulajdonított én fogalma jól tükrözi a környezet véleményének fontosságát az önmagáról alkotott kép kialakításában. Mégis az a véleményünk: hiba lenne túlságosan mereven kezelni az énnel ilyen tagolódását, hiszen az *önmagunkról alkotott vélemény számos vonatkozása éppen mások véleményének vállalása, elfogadása révén válik a sajátunkká a szocializáció folyamatában*. Ha megkérdezzük egy gyereket, miért nem puskázott dolgozatírás közben, amikor erre lett volna lehetősége, és ő valami ilyesmit válaszol: „Inkább rossz dolgozatot írok, de nem tudnék szembenézni önmagammal, ha csalnék”, akkor tulajdonképpen arról van szó, hogy számára nagyon fontos más emberek (például a szülei vagy a tanára) tekintetét nem tudná elviselni, ha csalna, ehhez azonban már nem

szükséges, hogy a csalás kiderüljön, mert – éppen a sikeres szocializáció következtében – ezeknek a „fontos másoknak” az álláspontja saját értékrendszerének részévé, saját véleményévé vált. A gyermeklélektan már régen felismerte a „rossz gyerek” sajátos paradoxonát, mely a fentihez hasonló módon valósul meg. A szülők olyan sokszor mondják a kicsinek (akinek a jóról és a rosszról még fogalma sincs): „rossz gyerek vagy”, hogy végül magáévá teszi ezt a véleményt, elfogadja, hogy „rossz gyerek”, és a későbbiekben ehhez az önmagáról alkotott véleményhez szabja viselkedését. Egy vizsgálat során (Broussard és Hartner, 1970) a kutatók egy hónapos csecsemők szüleitől kérdezték meg, mi a véleményük gyermekeik képességeiről. Arra voltak kíváncsiak, a megkérdezett anyák szerint vannak-e a csecsemőknek olyan tulajdonságaik (például az emlékezet, a koncentráció, a figyelem, a magatartás terén), melyek az átlagosnál gyengébbek, és féltő, hogy a későbbi években a gyerekek sikeres beilleszkedésében gondokat okoznak majd. Négy és fél évvel később a szerzők megállapították, hogy a gyerekek problematikus tulajdonságai több-kevesebb pontossággal valóban azok, amelyeket szülei – a gyerekek egy hónapos korában! – felsoroltak. Mindebből esetleg következtethetünk arra, hogy a szülők már ilyen korán is pontosan ismerik gyermekeik személyiségvonásait, de sokkal valószínűbb, hogy „*önmagukat teljesítő jóslatokkal*” állunk szemben, azaz: a szülők véleménye igen komoly szerepet játszott abban, hogy a feltételezett tulajdonságok a gyerekekben valóban kialakultak.

A gyermek tehát először a „*fontos másoktól*” *kap szociálisan közvetített képet önmagáról*, vagyis olyannak ismeri meg önmagát, amilyennek környezete látja, értékeli őt. Ez a megállapítás a szocializációt a szülő – nem utolsósorban a szülői felelősség – oldaláról közelíti meg, éppen ezért sietünk

leszögezni, hogy *a szocializáció mindig kétirányú folyamat, mely az alkudozások sorozatában valósul meg.* Mit értünk azon, hogy a szocializáció kétirányú folyamat? Azt a rendkívül fontos tény, hogy a szocializáció és a szocializált (tehát a nevelő és a gyerek) kapcsolata nem egyszerűen a ható és a befogadó személy egyoldalú kapcsolata, hanem kettőjük között az együttlét első pillanatától kezdve folyamatos kölcsönhatás érvényesül: a gyermek is neveli a felnőttet, nemcsak megfordítva. A csecsemőben megvannak az önálló, közösségi emberré válás előfeltételei, ezek a feltételek azonban csak a szülői, nevelői hatás segítségével bontakoznak ki. A házaspárban is megvannak általában a szülővé válás előfeltételei, ezek azonban kizárólag a gyermek aktivitása – mondhatnánk így is: a gyermek nevelői közreműködése – révén valósulnak meg. A házaspár tehát megkezdte gyermeke közösségi lényé, a társadalom hasznos tagjává nevelését, a csecsemő viszont megkezdte anyja és apja szülővé nevelését. A kölcsönhatás rendkívül kényes, és a csecsemő sikertelensége szülei nevelésében súlyos következményekkel járhat saját szocializációjára nézve. Ismert tény például, hogy a csecsemőnek fizikai szükségletei vannak (éhes, szomjas, álmos, csípi a pelenka), melyeket ki kell elégíteni. Sokkal kevésbé ismert viszont, hogy *érzelmi szükségletei is vannak*, egészséges fejlődése érdekében testi kapcsolatra van szüksége anyjával, igényli, hogy foglalkozzanak vele, beszéljenek hozzá. Általában azonban nem is szükséges, hogy a szülő tudatosítsa gyermeke ilyen irányú igényeinek biológiai jelentőségét, mert a gyermek a rendelkezésére álló eszközökkel (marasztaló mosolyával és mindenekfelett követelő sírásával) kiharcolja az anyai jelenlétet, vagyis: a maga módján szülővé nevel. Ha ezt valamilyen okból nem teszi meg, harmonikus fejlődése veszélybe kerül. A gyermekpszichológus mindig aggódik, ha a szülőtől azt hallja, hogy gyermeke

rendkívül jó csecsemő volt, ha anyja tisztába tette, megtette, nyugodtan magára lehetett hagyni, nem sírt, nem követelözött soha. A gyermek tehát elmulasztott egy igen fontos „nevelői feladatot”: nem tanította meg anyját–apját a szülői szerep egyik igen jelentős cselekvéskörére. A korai nevelői kölcsönhatás elmaradásának másik lehetséges következményével találkozhatunk például akkor, ha a gyermek olyan minimális halláskárosodással születik, amely a hangmagasság normális észlelését lehetővé teszi, a hangszín megkülönböztetésében azonban nehézségeket okoz. Nos, a gyermek körülbelül hat hónapos, amikor édesanyja hangját már meg tudja különböztetni más felnőttek hangjától, és ez a képessége természetesen viselkedésében is megmutatkozik: míg az idegen hangra aggodalmas nyugtalansággal, anyja hangjára várakozó boldogsággal reagál. Az ilyen minimális hallássérüléssel született gyermek azonban nem képes arra, hogy anyja hangját az idegen hangoktól megkülönböztesse, és így az anya hangjára ugyanúgy reagál, mint az idegen hangokra. Hogy mi történik, nehéz megfogalmazni, mert általában nem tudatosul, és természetesen soha nem szándékos, de mégis valamiféle megtorló intézkedés: a szülő, aki rossz néven veszi, hogy hangja nem kapja meg gyermekétől azt a megkülönböztető figyelmet, amit ebben az életkorban már nyújtania kellene, maga is kevesebb szeretettel foglalkozik gyermekével, és ez olyan láncreakciók kiindulópontja lehet, ami végképpen tönkretetheti a szülő–gyerek kapcsolatot.

A gyermek tehát nem passzív elszenvedője, hanem aktív résztvevője, alakítója a szocializációs folyamatnak. Aktivitása legjellemzőbb formáját a modern szociálpszichológiában „alkudozásnak” nevezik. A szocio-kulturális rendszer az egyéni viselkedés vonatkozásában az intézményes igények és lehetőségek struktúrája. Vannak olyan intézmények, amelyekben elsősorban az igények, elvárások érvénye-

sülnek (ilyen például a hadsereg, amelyben a közlegény és előjárója viszonyát sokkal inkább előírt jogok és kötelességek szabályozzák, semmint „kialkudott” egyéni szerződések), és vannak olyanok, amelyek – bár általános előírások itt is érvényesülnek – több lehetőséget adnak bizonyos egyéni „alku” alapján létrejött szerződésekre. Az intézményeknek e két fajtáját elsődleges és másodlagos intézmények – megőrző, azaz projektív rendszereknek – szokás nevezni. A család másodlagos intézmény (projektív rendszer), bár a lehetőségek terén, amelyeket a gyermeknek az alkudozásra nyújt, a család meglehetősen szélsőséges változatokat mutat. Vannak családok, melyekben az alku lehetősége minimális, és vannak családok, amelyekben a kelletnél is nagyobb. *Az alku ugyanis a családban azt jelenti, hogy a gyermek olyan szociális pozícióval rendelkezik, melyben eleget kell tennie a család többi tagja részéről vele szemben támasztott igényeknek és elvárásoknak, ugyanakkor joga van arra, hogy cserébe (és éppen ebben rejlik a szerződés alku jellege) szintén igényekkel, elvárásokkal lépjen fel családtagjaival szemben.* „Tehát az interakciós rendszer stabilitása – írja Goslin (1969) – a résztvevők egyetértésétől függ egy olyan szerződésre vonatkozóan, mely szerint mindenkinek lehetnek igényei a másikkal szemben.” Az autoritárius (tehát a szülő feltétlen uralmára és a gyermek feltétlen engedelmségére épített) család az ilyen szerződésbe általában nem megy bele. Ennek egyik legfontosabb szociálpszichológiai következménye, hogy a gyermek nem sajátítja el az alkudozás sajátos technikáit, sőt, fel sem ismeri azokat a situációkat, amelyek az alku és a szerződéskötés lehetőségeit kínálják. Cottrell (1969) írja le Otto B. tizenöt éves fiú esetét, aki – négygyermekes család harmadik gyermeke – csavargás és egyéb magatartási zavarok miatt került pszichológiai szakrendelőbe. A vizsgálat során kiderült, hogy a gyerek képtelen elvi-

selni apja autoriter, minden alkudozást mereven elutasító, durva bánásmódját, és ezért – a pszichológus javaslatára – nagybátyjánál helyezték el, aki egy másik városban élt. Nagybátyja demokratikus szellemű családjában a fiú munkába állt, rendezte életét, saját családjával minden kapcsolatot megszakított. Körülbelül tíz év elteltével a rendelőben egy fiatalasszony jelent meg, aki sírva panaszkolta, hogy férje – akivel egyébként kitűnő házasságot él – és kislánya között a kapcsolat elviselhetetlenné vált, az apa durván, irgalmat nem ismerően bánik gyermekével. Az asszony Otto B.-né néven mutatkozott be. Otto B. tehát nem tanulta meg apjától az alkudozás és a szerződéskötés technikáját, és évek múltán észre sem vette, hogy pontosan ugyanúgy bánik gyermekével, ahogy apja bánt ővele. (Azt a jelenséget egyébként, hogy az autoriter apai magatartás ellen lázadó serdülő fiúk később hajlamosak arra, hogy maguk is hasonló módon viselkedjenek gyermekükkel, más, többek közt hazai vizsgálatok is támogatják.)

Ugyanakkor az sem egészséges, ha a család túl nagy alkudozási lehetőséget biztosít. Goslin (1969) szerint: „A gyerekek, akiknek túl nagy szabadságuk van az alkudozásra, és ezt gyakori sikerrel teszik, feltehetően komoly frusztrációt élnek át, amikor olyan szituációba kerülnek, amelyben az alkudozás nem lehetséges. Megtörténik, hogy hiányzik belőlük a képesség arra, hogy különbséget tegyenek az olyan szituációk között, amelyekben van lehetőség alkudozásokra, és az olyanok között, amelyekben nincs (és ez utóbbit nem is tudják tolerálni).” Az ilyen túlzottan engedékeny családokban felnőtt fiúk számára például súlyos megterhelést jelent a katonaság. Nem is annyira a fizikai megterhelést viselik nehezen, hanem inkább azt, hogy a hadseregben – elsődleges intézmény lévén – az alku és az egyéni szerződéskötés lehetősége minimális. Nem ismerik fel, hogy a szituáció merőben

különbözik az otthonitól, és a hazai alkudozási normák erőltetése során a kudarcok sorozatát kell elszenvedniük.

A családban lezajló alkudozásokról és szerződéskötésekről tehát a következőket állapíthatjuk meg:

1. A nem autoriter családban a gyerek gyorsan megtanulja, hogy szülei, nevelői szemben bizonyos alkudozási lehetősége van. Az ilyen családok elemzése, vizsgálata során rendkívül fontos kérdés, hogy a szerepek mely aspektusai képezhetik alku tárgyát, és melyek nem.

2. A gyermek demokratikus családszerkezetben is alárendelt szerep képviselője, és mint ilyen, jobb alkudozási pozícióban van, mint a szülő, akinek a szokásokat, normákat, értékeket meg kell tanítania, tehát ezek jobban kötik őt, mint a gyermeket.

3. A viselkedési normák, szabályok internalizációja a gyermek alkudozási lehetőségeit is korlátozza, hiszen az alku technikai ismerete és lehetősége szabványos viselkedési szabályok nélkül – mint ezt Goslin megjegyzi – machiavellizmus.

4. Az alku a szülő és a gyerek viszonylatában lehet tudatos, de nem feltétlenül az. A csecsemő és a szülő kapcsolatára a fentiekben említett példák (amikor a gyermek „kialkudja” magának a szülői gondoskodást) a nem tudatos alku példái is.

A szocializáció folyamatában nem egy normát, szabályt, szokást sajátítunk, vagy sajátíttatunk el, amelyeknek valódi jelentőségét, adaptív funkcióját nem ismerjük. Whiting (1966) például megjegyzi, hogy a szülés utáni nemi kapcsolatnak az átlagosnál hosszabb ideig tartó tilalma általában azoknál a népeknél fedezhető fel, amelyek fehérjeszegény koszton élnek. A csecsemő elpusztulna, ha korán kellene ilyen proteinszegény táplálékot fogyasztania, de a szülés után hosszú ideig tartó szexuális tilalom lehetővé teszi számára, hogy meglehetősen sokáig anyatejen éljen, és

így életben maradjon. Ha ezeket az asszonyokat a szexuális tilalom okai felől kérdezzük, általában morális szempontokra hivatkoznak, vagy olyasmit mondanak, hogy az ondó megmérgezi az anyatejet. Tehát a prolongált szexuális tilalomnak szülés után rendkívül fontos adaptív funkciója van, amely anélkül érvényesíti hatását, hogy alkalmazói az összefüggést tudatosítanák. Le Vine (1969) említi, hogy feltehetően a modern civilizációban is számos ilyen szokás, viselkedési szabály létezik, holott az ember képes arra, hogy ezek adaptív szerepét tudatosítsa. Úgy véljük, e kérdés igen jelentős a szocializáció folyamatában, hiszen *számos ismeretlen eredetű és funkciójú szokás, szabály adaptív értéke csak meghatározott körülmények között érvényes, a körülmények megváltozásával pedig hatásuk jelentéktelenné válik, vagy éppen káros is lehet.*

2. A család

Az utóbbi évtizedek során a család hagyományos funkciója jellegzetes változáson ment keresztül: mint Kulcsár Kálmán írja, gazdasági egységből fokozatosan gazdálkodó egységgé alakult (vagyis tagjai nem közösen termelnek, csupán közösen költekeznek), és ezzel párhuzamosan *a nagycsalád* (melyben több generáció élt és gazdálkodott együtt) apa–anya–gyermek összetételű ún. *nukleáris családdá vált*. Egyelőre keveset tudunk arról, hogy ez a változás mennyiben befolyásolta a család másik alapvető funkcióját, a szocializációt. Annyi mindenesetre bizonyosnak látszik, hogy a családdal együtt a szülő–gyerek kapcsolat is némiképpen izolálódott, azaz: amíg a nagycsaládban a gyereket kézről kézre adták, és körülötte rendszeresen számos ismerős felnőtt és gyerek nyüzsgött, a nukleáris családban a gyermek interakciós lehetőségei lényegében a szülőre korlátozódnak. Ez elsősorban akkor káros, ha az anya nem alkalmas szülői feladatának ellátására (hiszen a nagycsaládban ilyenkor mindig akadt egy-két megfelelő anyahelyettes). Amennyiben ilyen probléma nincs, a szülő és a gyermek között intenzívebbé váló interakciók meggyorsíthatják a gyermek beszédfejlődését és bizonyos motoros készségek kialakulását (Inkeles, 1969). Ugyanakkor a gyermek érzelmi kötelékei is személyesebb jellegűekké válnak, ami az elszakadás (például bölcsődei elhelyezés vagy válás esetén) frusztráló voltának valószínűségét kétségtelenül növeli. Érdekes adalékot szolgáltat ehhez az a néhány adat, amely a falusi és a városi szocializáció összehasonlításából származik. Lanneau és Mabrieu (1957)

francia kutatók szerint a különbség oka a falusi és a városi élet ökológiájában kereshető. A falusi emberek családcentrikusabbak, és ezzel párhuzamosan a családok izolációja is nagyobb, mint a városban. Ennek következményeként késik a falusi gyerekek szociális „ébredése”, képzetük és beszédük is lassabban fejlődik. Ezzel szemben gyorsabban bontakozik ki felelősségérzetük, és a természettel való szorosabb kapcsolatuk következtében szenzomotoros funkcióik is jóval fejlettebbek, mint a városi gyerekékéi. (Kár, hogy sajátos haza körülményeink között ilyen összehasonlító vizsgálatot a szocializáció tekintetében még nem csináltak.)

Az urbanizáció számos – mindmáig nem megoldott – problémát vetett fel a családi szocializáció területén, melyek közül most csak a legfontosabbakat említjük:

1. *A nő munkába állása, a hagyományos feminin szerepkör drámai átalakulása csökkentette a gyermekkel töltött idő mennyiségét – és az esetek jelentős részében a minőségét is.* A kettős szerepkörben túlterhelt szülő egyre kevésbé tolerálta gyermekét – a „jó gyerek” fogalma már csecsemőkortól kezdve a „fölszívódni képes” gyermekkel vált azonossá, aki lehetőleg sohasem zavarja szüleit. A szocializáció gondja egyre erőteljesebben az intézményekre (bölcsőde, óvoda, napközi stb.) hárult, egy sajátos pingpongjáték kezdődött el – és tart ma is –, melynek során a szocializáció felelősségét az intézmények a szülőkre, a szülők az intézményekre igyekeznek áthárítani. A magunk részéről úgy véljük, hogy a nemek egyenjogúságával kapcsolatos viták háttérében is megtalálható a felelősség áthárítására irányuló tendencia. A nő azt mondja: „A férfi ugyanúgy alkalmas akár a csecsemő ellátására, gondozására, mint a nő. A gyereknevelés évszázadokon át női feladat volt, tehát éppen itt az ideje, hogy ezentúl a férfi is kivegye belőle a részét.” A férfi viszont ragaszkodik a hagyományokhoz,

és a gyermek gondozását szinte teljes egészében női feladatnak tekinti. Nincs most módunk arra, hogy ebben a vitában állást foglaljunk, csupán ismét hangsúlyozzuk: a nemek jogainak problémáival elfedetten ugyan, de itt is jelentkezik a pingpongjáték, az a tény, hogy a gyerek nagyon sokszor terhes a modern családok számára.

2. Kezdetben úgy tűnt, hogy a gyēs (gyermekgondozási segély) – legalábbis a korai szocializáció tekintetében – megoldást hoz a család számára. A gyēs mind gazdaságpolitikai, mind pszichológiai vonatkozásban kiváló intézkedésnek látszott, hiszen lehetőséget adott az egyre feszítőbb bölcsőde gondok felszámolására, és egyben biztosította a harmonikus, szoros anya–gyerek kapcsolat kialakulásának feltételeit az élet ilyen szempontból kritikusnak számító első három esztendejében. Ma már látjuk, hogy *a gyēs korántsem oldotta meg olyan mértékben a szocializáció problémáját, mint amennyire vártuk*. Ennek a legfőbb oka az, hogy a gyēs visszautalta a nőt a háztartásba, ahonnan az évek során elpereltük őt. Érthető – különösen a lakótelep meglehetősen izoláló körülményei között –, hogy a nők jelentős része nem szívesen fogadja a gyēs által felkínált szerepkört, ugyanakkor meg kell állapítanunk, hogy a gyēs-szituáció nem csökkentette a kívánt mértékben a család és a korai szocializáció problémáit, sőt, e kérdéskörben új problémákat is felvetett.

3. *Az urbanizáció és az iparosodás egyik következménye a vidéki munkaerő beáramlása a városba. A család és a szocializáció vonatkozásában ez azzal a sajátos következménnyel jár, hogy a gyermek apa nélküli családban nő fel*, hiszen a férj általában csak havonta egyszer utazik haza. Hazai vizsgálatok sajnos nem folytak még arra nézve, hogy ez a helyzet milyen következményekkel jár a gyermek szocializációjában. Amerikai kutatások (Bacon, Child and Barry, 1963; Whiting, 1965) azonban

azt mutatják, hogy az apa tartós távolléte a családtól meglehetősen veszélyes következményekkel járhat, különösen a fiúgyermekre nézve. Az apa hiánya ugyanis túl erős azonosítást eredményezhet anya és fia között, mely a serdülőkorhoz érve a fiúban a feminin identitás félelmét ébreszti fel. Ezt a félelmet úgy igyekszik elhárítani, hogy túlértékeli a maskulin tulajdonságokat, ami könnyen bűnözésben juthat kifejeződésre. (Az elhárításnak ezt a formáját a pszichoanalízisben reakcióképzésnek nevezik.) Akár általánosíthatók ezeknek a kutatásoknak az eredményei, akár nem, kétségtelen tény, hogy az egyik szülő hiánya akadályozza a szocializáció egészséges menetét, és ezt nemcsak a vidéki munkások városba áramlásának kérdésében, de a válások következményeinek értékelése során is tekintetbe kell vennünk.

4. *A szülő gyermeke nevelése során általában saját múltbeli tapasztalatait próbálja alkalmazni.* Egy-egy sajátos nevelési helyzetben akaratlanul is visszaemlékszik, hogyan viselkedett hasonló szituációban ő, amikor gyerek volt, hogyan reagáltak az ő szülei, sőt, általában azt is megpróbálja tekintetbe venni, hogyan értékelte akkor szülei reakcióját. Az ilyen múltbeli tapasztalatok közvetlen alkalmazása két feltétel esetén lehet eredményes. Mindenekelőtt: *a szülőnek pontosan kell emlékeznie.* Ez az adott esemény vonatkozásában gyakran megtörténik, a hozzáfűzött gyermeki értékítéletek tekintetében azonban annál ritkábban. A szülő ugyanis időközben szerepet cserélt, és immár a „szülő” nézőpontjából értékeli azt a régi eseményt, amit annak idején gyermekként élt át. Így fordulhat elő, hogy az az ember, aki valaha igen sokat szenvedett apja tetteges nevelési módszereitől, és megfogadta, hogy ha egyszer gyereke lesz, soha egy ujjal se nyúl hozzá, ugyanúgy megveri a gyermekét, mint őt verte az apja, és a következő magyarázatot fűzi hozzá:

„Engem is sokszor elnadrágolt az apám, és jól tette; lám, tisztességes ember vált belőlem.”

A másik feltétel fontosabb az elsőnél, mégis ritkábban tudatosítjuk: ahhoz ugyanis, hogy a múltbeli nevelési helyzet értelmezhető legyen a jelenben, ugyanazoknak a normáknak, értékeknek, viselkedési szabályoknak kellene érvényben lenniük. Márpedig ez koránt sincs így: *gyorsan változó világunkban a magatartási normák, a helyesnek, vagy helytelennek, elfogadhatónak, vagy elutasítandónak minősített viselkedésminták is alaposan megváltoztak az elmúlt évtizedekben.* A szülő meglepetten tapasztalja, hogy a külvilágból érkező visszajelentések (például gyermekének sikerei, kudarcai a családon kívül) gyakran homlokegyenest ellentétesek várakozásával, mely éppen saját múltbeli tapasztalatainak asszociációjából fakad. Mit tesz ilyenkor a szülő? Előfordul, hogy mereven ragaszkodik saját értékítéleteihez, ami előbb-utóbb feltétlenül a gyerek lázadásához vezet. A legtöbbször azonban az történik, hogy a külvilág visszajelentéseit önkorrekciónak jelzésként fogja fel – hiszen a szocializáció sikerének vagy sikertelenségének mégiscsak a gyerek eredményessége vagy kudarca a legjobb mércéje. Ez a váratlan visszajelentésekből adódó önkorrekción azonban bizonytalanságot ébreszt a szülőben, aki egyre kapkodóbbá, egyre következetlenebbé válik, és egyre gyakoribb, egyre hitelt érdemlőbb visszajelentéseket igényel. (Például pszichológiai szakkönyveket olvas, gyermekét egyszerű, mindennapos magatartási probléma esetén is szakrendelésre vagy nevelési tanácsadóba viszi stb.) Tapasztalataink szerint – annak ellenére, hogy a szülő tájékozódó, tanácsot kérő igyekezete elvben mindig dicséretes – ez a bizonytalanság a mai család szocializációs tevékenységének talán a legjellemzőbb, legáltalánosabb – és korántsem veszélytelen – sajátossága.

A család belső szerkezete sok éve kutatások tárgya. Tudjuk, hogy a családtagok közötti kommunikáció szintje, formája, a családon belüli szövetségek, „koalíciók” létrejötte jelentősen befolyásolja a szocializáció sikerét, és az utóbbi években világhosszá vált az is, hogy a bűnöző, antiszociális személyiség kialakulásában nem annyira a válás, mint inkább a válást megelőző, évekig elhúzódó családi viszály játszik fontos szerepet. E kérdésekkel könyvünk megfelelő fejezeteiben foglalkozunk. Itt kell viszont szólnunk a család belső szerkezetének egyik fontos vonásáról, a család „sűrűségéről”. A sokgyerekes családban a szülők nyilvánvalóan kevesebb gondoskodást, figyelmet tudnak szentelni egy-egy gyereknek, mint a kisebb családban, és így a nagy létszámú családok gyerekei előbb kényszerülnek arra, hogy a problémák, gondok megoldásában önmagukra támaszkodjanak, vagyis önállósulásuk általában gyorsabb, zökkenésmentesebb. A sok testvér mind „céltablája” az érzelmi megnyilvánulásoknak, és talán a változatos, sokféle irányuló érzelmeknek és közvetítési módoknak tulajdonítható, hogy a sűrű családokban az érzelmek fejlődése terén valamiféle „felhalmozó” (kumulatív) minta érvényesül; jobb a gyerekek érzelmi kifejezőkészsége, és empatikusabbak is, mint azok, akik kis családokban élnek.

A fejlődéslélektannak évek óta „mostohagyerekként” kezelt témája a születési rangsor problémája. Addig ugyanis, hogy a sűrű családokban más a szocializációs alaphelyzet, mint az egy- vagy kétgyerekesekben, minden érthető. Sokkal nehezebben magyarázhatók viszont azok az adatok, amelyek arra utalnak, hogy a gyerek személyiségfejlődését az is befolyásolja, hányadikként születik a családba. Sutton-Smith és Rosenberg (1966) például azt találták, hogy az elsőszülöttek többnyire erőszakosabbak, követelőzőbbek, és jobban ragaszkodnak a hangadó szerepkörhöz, mint a többiek – persze nemcsak a családban, de a családon

kívüli gyermekközösségekben is. Az elsőszülötteknek ez a gyakori tulajdonsága talán a kisgyermekkorai tapasztalatok generalizációjával magyarázható: megszokták, hogy ők a nagyobbak és az erősebbek. Az elsőszülöttekről tudjuk még azt is, hogy az esetek jelentős részében szorongóbbak és dependensebbek (Sampson, 1962; McCandless, 1970 – a dependencia fogalomkörét kötetünk utolsó fejezetében részletesen tárgyaljuk), mint a testvérsor többi tagja, akik felszabadultabbak, szociábilisabbak, mint legidősebb testvérük, és a felnőttek, kortársak befolyásolásának „ki-finomultabb technikáját” alkalmazzák (hízelgés, nyafogás, duzzogás). A kutatók szerint e viselkedésbeli különbségek közös oka az, hogy az első gyermek születésekor a szülők általában tájékozatlanok és aggodalmaskodók újdonsült szülői szerepkörükben, és ez a gyerekekben is szorongást, bizonytalanságot ébreszt. A szülők túlzott gondoskodása lehetetlenné teszi, hogy a gyerek kipróbálja magát, így önértékelése sérül, ő maga pedig a kelleténél jobban és tartósabban válik kiszolgáltatottá a felnőtteknek és az „autoritásnak” általában. Sokan azonban úgy vélik, hogy – miközben a tények tagadhatatlanok – értelmezésük hiányos, nehezen bizonyítható. Altus (1966) például így ír: „Kimutatták, hogy a születési rangsorban elfoglalt hely szorosan összefügg fontos szociális mutatókkal, ugyanakkor a kapcsolat mögött meghúzódó okok még ismeretlenek, vagy legjobb esetben homályosan érthetők.” A kutatómunkát ezen a területen szinte megoldhatatlan feladatok elé állítja az a tény, hogy az „élet aranyfájához” viszonyítva itt valóban minden elmélet „szürke”: ha egy ötgyerekes családban az elsőszülött fiúnak négy lánytestvére van, a „legidősebb testvér” szerepköre és szocializációs helyzete teljesen más, mint négy fiútestvér esetén, és a variációk száma szinte végtelen...

Külön kell említést tennünk azokról a kutatásokról, amelyek az intellektuális teljesítmény és a születési rend

összefüggését elemzik. Már korábban is voltak olyan adatok a pszichológiában, amelyek arra utaltak, hogy az elsőszülött gyerek intelligenciaszintje magasabb testvéreinél. 1973-ban Belmont és Marolla olyan holland vizsgálat anyagát közölték, amely tizenkilenc év körüli elsőszülött fiúk (és testvéreik) intelligenciaszintjét tartalmazza, és mintegy 386 000 adat elemzéséből tevődik össze. Legfontosabb eredményeik a következők: *a)* az intelligenciaszint a testvérsorban arányosan és folyamatosan csökken; *b)* az utolsó előtti és az utolsó gyerek intelligenciája közötti különbség jóval nagyobb, mint a testvérsor többi tagja között; *c)* a születések közötti időegységek növekedésével az intelligencia csökkenésének mértéke arányosan alacsonyabbá válik; *d)* az „egyke” intelligenciaértékei a testvérsorban nevelkedőknél nem az első, hanem az utolsó gyerek intelligenciájával hozhatók összefüggésbe.

Az első pillanatban úgy tűnik, hogy ezeket az eredményeket, a családi intelligencia fokozatos „felhígulását” (*dilution*) csak genetikai okokkal lehet magyarázni (vannak is ilyen törekvések). Zajonc és Markus (1975) azonban rendkívül érdekes hipotézist dolgozott ki a jelenség szociálpszichológiai, és fejlődés-lélektani értelmezéséhez. Felfogásuk szerint a gyerek intelligenciájának fejlődését a család „intellektuális környezete” határozza meg. Ha például a szülők intelligenciájának környezeti értékét (tehát nem a szintjét!) egyenként 100-nak vesszük, az újszülöttét pedig 0-nak, akkor az első gyerek megszületésekor a család intellektuális környezetének értéke: $100+100+0:3=67$. Amikor a második gyerek megszületik, az első gyerek intelligenciájának környezeti értéke már (például) 40, és így a családé: $100+100+40+0:4=60$, és így tovább. A hipotézisből nyilvánvalóan következik, hogy a születési sorban az intelligencia csökkenése annál szembetűnőbb, minél kisebb a gyerekek közötti korkülönbség, és az elsőszülött gyerek annál intelligensebb, minél

rövidebb időn belül születik meg a második. Az intellektuális környezet fogalma tulajdonképpen szükségszerű, és az első pillanattól érvényesülő kölcsönhatást jelent a szülők és a testvérek között, mely független a genetikai adottságoktól és a szülő nevelési módszereitől is. A születések között eltelt idő jelentősége pedig az, hogy rövid időegység esetén az idősebb testvér gyorsan a „tanító” pozíciójába kerül nála fiatalabb és éretlenebb testvérel szemben. Ha az időegység nagyobb, az idősebb testvér hosszú ideig nélkülözi a tanítói pozíciót, a fiatalabb viszont fejlettebb intellektuális környezetbe kerül, így az időegység növekedése kétségtelenül a fiatalabb testvér számára előnyös. Mindebből világosan következik Belmont és Marolla eredményei *b)* és *d)* pontjának magyarázata is: az utolsó gyerek intelligenciája jóval alacsonyabb, mint idősebb testvéreié, hiszen ő a „legkisebb”, azaz mindig nélkülözi a tanítói pozíciót, és az egyke esetében ugyanez a helyzet. A szülő számára mindez kétségtelenül problémát okoz: ha úgy dönt, hogy az első gyereket gyorsan követi a második, ezzel az intelligencia tekintetében az elsőnek használ, a másodiknak viszont árt. Ha pedig a nagyobb időegység mellett dönt, a helyzet fordított: az elsőnek előnytelen, mert hosszú ideig lesz az egyke pozíciójában, a másodiknak viszont előnyös, mert magasabb intellektuális környezetbe születik. Kétségtelen, hogy a születések közötti rövid idő sem biológiai, sem pszichológiai szempontból nem hasznos, és három-négy gyerek esetén a hosszú időegységek növelik a gyerekek intelligenciájának átlagát. A legelőnyösebb korkülönbségre vonatkozóan nincsenek még pszichológiai adatok. Semmiképpen sem szabad azonban elfelejtenünk, hogy ha a különbség háttérben nem genetikai, hanem környezeti tényezők húzódnak meg, mindenképpen megteremthetők azok a feltételek, melyeknek hatására az intellektus fejlődése optimálissá tehető.

3. A gyerek

Mindaz, amit a fentiekben a családról elmondtunk, elsősorban a gyermek számára fontos, hiszen a család szocioökonómiai státusa, a szülők igényei és hajlamuk arra, hogy elvárásait a gyerek képességeihez igazítsák stb., mind-mind a megszületett gyerek további sorsának alapkérdései. Viszont amiről most beszélni szeretnénk, az elsősorban a család, a szülők számára fontos: *ki az valójában, aki a világra jött, és mennyire hordozza magában jövőjét, lehetőségeit?* Az öröklés genetikai problémái nem tartoznak témánkhoz, csupán gondolatmenetünk megindulásához szükséges két genetikai fogalom. A biológiában a test teljes génkészletét genotípusnak, az egyén egy adott pillanatban megnyilvánuló valamennyi tulajdonságát vagy jellemzőjét pedig (amely tehát a genotípusra épül, de környezeti hatások eredménye is) fenotípusnak nevezik. A pszichológiában Le Vine (1969) vezette be a genotípusos személyiség, valamint a fenotípusos személyiség fogalmát, ami a biológiai terminológia ellenére lényegesen eltér a genetikai koncepciótól. (Úgy véljük, a biológus számára már a genotípusos személyiség fogalma is elfogadhatatlan, hiszen a személyiség biológiai értelemben eleve fenotípus.)

Le Vine értelmezésében *a genotípusos személyiség fogalmába olyan viselkedési diszpozíciók tartoznak, melyek közös jellemzői: az egyén életének igen korai periódusában sajátítja el őket, és a későbbi, fokozatosan gyarapodó tapasztalatokkal szemben rendkívül ellenállóak.* Az egyén későbbi tanulásának, alkalmazkodása rugalmasságának – tág vagy kevésbé tág – korlátaiként működnek. E viselkedési diszpozíciók

három osztályba sorolhatók: 1. Az egyéni tevékenység alapvető, valószínűleg genetikailag determinált mutatói; az általános aktivitási szint, valamint az ingerek felfogásának, megkülönböztetésének és a rájuk adott reakcióknak a küszöbei. Lényegében tehát azok az – egyenként erősen különböző – minimális érzékleti szintek tartoznak ide, amelyeken az egyén a külvilágból érkező ingereket már felfogja, és azok a minimális feszültségi (aktivitási) szintek, amelyeken válaszol rájuk. 2. Az élet korai periódusában kialakuló – természetesen nem tudatos – vágyak, félelmek, konfliktusok, egyszóval az egyén és a „fontos másik” érzelmi kapcsolatának mintái. 3. A részben genetikailag meghatározott, részben pedig az élet első két-három esztendejében elsajátított adaptív kapacitás, mint például az információfeldolgozás keretei (emlékezet, gondolkodás, tanulás) vagy a kontroll alapjai (a kielégülés késleltetésének készsége, morális korlátok) stb. A *fenotípusos személyiség* Le Vine koncepciójában az egyén produktumait tartalmazza, teljesítményét szociális szerepekben, formális és informális helyzetekben, csoportban és egyedül, nyugalmi vagy stresszhelyzetekben stb. Lényegében az *egyén tudatos attitűdjeit, értékeit, képességeit, tudását és kompetenciáját tartalmazza*. Tehát a fenotípusos személyiség egészséges esetben a tulajdonságok stabil szerveződése, mely lehetőséget ad a legfontosabb szociális igények és egyéb szükségletek kielégítésére, bizonyos szociokulturális perspektívát biztosít az egyén számára, és megóvjá őt a túl erős szorongástól. A fenotípusos személyiség legfontosabb integratív jellemzője az énkép, melynek segítségével saját viselkedését megítéli, és önmagához méri. Bizonyos viselkedéseket (például értelmesség, humorérzék, udvariasság) ego-szintonikusaknak ítél, vagyis olyanoknak, melyek az önmagáról alkotott képpel összhangban vannak. Más viselkedéseket viszont ego-

disztonikusaknak talál (például butaság, gyermekdedség, udvariatlanság), és viselkedésrepertoárjából kiiktatni igyekszik. Ha az egyén elveszti képességét bizonyos viselkedés elfojtására, melyet alkalmatlannak ítél, azaz nem képes megőrizni viselkedése ego-szintoniáját, szorongani kezd, és szorongásának elhárítására neurotikus tüneteket (például fóbia, kényszer) produkál. Ha ezeket a tüneteket beépíti énképébe, neurotikus karakter fejlődik ki.

Kétségtelen, hogy Le Vine koncepciója kidolgozatlan, és számos vitatható elemet tartalmaz. A korai tapasztalatok hatása talán nem olyan végleges és megfordíthatatlan, mint elméletéből kiderül, de tagadhatatlan, hogy az élet első öt-hat esztendejében a gyerek rendkívül szenzitív, és az e tanulékony évek során elsajátított érzelmi, gondolati és erkölcsi „tananyag” további fejlődésének karakterisztikus bázisa. Érheti Le Vine-t olyan vád, hogy a genetikai alapokat és a korai tapasztalat következményeit megbocsáthatatlanul összemosta – a magunk részéről azonban éppen ezt tartjuk a koncepció figyelemre méltó tulajdonságának: ma már tudjuk, hogy például a depresszióknak vagy a skizofréniának jól körülírható genetikai komponense van (Rainer, 1966), ugyanakkor a betegség a serdülőkorban vagy a felnőttévekben csak akkor jelenik meg, ha a genetikai komponenshez meghatározott kora gyermekkori tapasztalatok társulnak. A genetikai alap és a korai évek környezeti feltételei tehát együtt alkotják – Le Vine elméletével összhangban – a betegség prediszpozícióját. Tudjuk, hogy ez alól az összefüggés alól vannak kivételek (például a Huntington Chorea nevű betegség, amelyet egyetlen rendellenes gén idéz elő, minden környezeti hatástól függetlenül), a korai gyermekkori tapasztalatok és a genetikai háttér sajátos kapcsolata a hétköznapi szocializáció folyamatában azonban feltétlenül érvényesül: a tehetségesnek született gyermeket a korai

évek tapasztalatai segítik hozzá tehetsége kibontakoztatásához, és tudományos vizsgálatok igazolják, hogy a kora gyermekkorban a rendkívül erős, intervenciós jellegű környezeti hatások még a súlyosan korlátozott génpotenciál (például Down-betegség, Bayley, 1970) esetében is figyelemre méltó javulást eredményezhetnek.

4. Az iskola és a kortárscsoport

Az olyan társadalomban, ahol az „értékes státusokat” – rangokat, címeket, pozíciókat – nem öröklött kiváltságok alapján osztják szét, hanem a tudás, a képességek, a rátermettség határozza meg, hogy ki mit ér el, az iskola funkciója elsősorban szelektív jellegű: a gyerekek az iskolai teljesítményben tükröződő képességük alapján gondoskodnak az utánpótlásról, a felkészültség különböző fajtáit és minőségeit igénylő felnőttstátusok folyamatos betöltéséről.

Az iskolásnak a szocializációban betöltött legfontosabb szerepe éppen az, hogy sokkal hűségesebb modellje a felnőtt-társadalomnak, mint a család. A gyerek – átlépvén az iskola küszöbét – gyakorlatilag először tapasztalja, hogy a közösségben elfoglalt helye, a vélemény, melyet környezetében kialakítanak róla, szinte kizárólag a teljesítményétől függ. Természetesen a család is értékeli a teljesítményt – már az első hat esztendő folyamán is –, de a gyerek sikerei vagy kudarcai a családi kötelékben elfoglalt helyét nem befolyásolják; legfeljebb jutalmat vagy büntetést, örömet vagy szomorúságot eredményeznek, hatásuk azonban gyorsan elmúlik, és minden marad a régiben. Az iskolában azonban – akárcsak a felnőttek világában – a gyerek teljesítménye alapján illeszkedik egy struktúrába, és ezzel párhuzamosan el kell fogadnia egy olyan új és „felnöttes” értékrendszert, melynek középpontjában a teljesítmény áll.

Ilyen irányban változik a felnőtt-gyerek kapcsolat is. A viszony, ami a szülőt és a gyermeket összefűzi, kiemelkedően személyes jellegű: az édesapa és az édesanya

meghatározott személy, aki senki mással fel nem cserélhető; az *apai vagy anyai pozíció másodlagos az apa és az anya személyéhez viszonyítva*. A pedagógus esetében a helyzet fordított: *a pozíció válik elsődlegessé*. A jelenségekört, amelyet érintünk, Winch (1962) perszonális, vagy pozicionális azonosulásnak nevezte, és lényegében azt jelenti, hogy a szülő tekintélyét, irányítását mindenekfelett apja és anyja ismerős személye miatt fogadja el a gyerek, míg a pedagógusét betöltött szerepköre, státusa miatt egy olyan szociális rendszerben – az iskolában –, amelynek mindketten tagjai. Természetesen ezzel nem azt akarjuk mondani, hogy a pedagógus személye lényegtelen, és csak a státusa fontos! Az első–második osztályban a gyerek beilleszkedését nagymértékben segíti a pedagógusnak a szülői szerepkört utánzó magatartása – kedvessége, gondoskodása –, és az iskolai pályafutás során mind a kognitív képességek fejlesztésében, mind a szocializációs feladatok ellátásában (az erkölcsi, érzelmi nevelésben) mindig az a pedagógus az eredményesebb, akihez a gyereket személyes kapcsolatok is fűzik, azaz akivel perszonálisan is azonosul. Mindez azonban nem változtat azon a tényen, hogy a tanári pozíció önmagában is tekintélyt képvisel, ami csak abban az esetben lehetséges, ha a gyerek elfogadja, magáévá teszi az iskola érték- és normarendjét, ami az egészséges szocializációnak önmagában is igen fontos állomása.

A családnak az iskola felé talán az a legfontosabb szocializációs feladata, hogy segítséget nyújtson a gyerekeknek az iskolai értékek elfogadásában. Ha a gyerek nem teszi magáévá ezeket az értékeket (elsősorban az iskola teljesítménycentrikus jellegét és a tanári pozíció elismerését), iskolai pályafutására – intellektuális képességeitől függetlenül! – kudarc vár. Danziger (1978) rámutat arra, hogy az ilyen gyerek általában kortársai között próbál

pozíciót, elismerést szerezni, és ha ez a törekvése az osztályközösségben sikertelen, előbb-utóbb olyan játszótéri, utcai ún. informális csoporthoz csapódik, amely befogadja őt, és ez a választás minden valószínűség szerint meghatározza egész jövőjét.

Az első két-három iskolaévben a kortárscsoportnak még nincs különösebb jelentősége a gyermek számára. Barátait általában felszínes, külsőleges szempontok (egy úton mennek az iskolába, egymás mellett ülnek stb.) alapján választja, a tagokat gyorsan váltogató (fluktuáló) spontán csoportosulásoknak nincs közös szabályokra épülő tartós keretük. A későbbiekben részletesen is lesz róla szó, hogy valódi gyermekcsoport csak az erkölcsi tudat és magatartás meghatározott szintjén jöhet létre, amikor a gyerekek maguk alkotják meg a csoportot összetartó szabályokat, amelyeknek betartása minden tag számára kötelező. Tíz-tizenegy éves kortól a csoport a gyerekek egyik legfontosabb létezési formájává válik. Köztudott, de statisztikai adatok is bizonyítják, hogy ettől kezdve egyre kevesebb időt tölt el a családjában, és egyre többet azokban a kortárscsoportokban, amelyeknek tagja. Nehéz meghatározni azokat a tulajdonságokat, személyiségjegyeket, amelyek a gyerekek a csoportban elfoglalt helyét befolyásolják. Számos adat bizonyítja például, hogy az önértékelés és a csoport rangsorában elfoglalt hely között szoros összefüggés van, az ok és az okozat azonban itt is összekeveredik: kétségtelen ugyanis, hogy a gyerek pozitív énképe, jó önértékelése (amely nem összeegyeztethetetlen képességeivel) növeli esélyeit a csoportban, ugyanakkor a kortárscsoportban megszerzett tekintély emeli az önértékelés színvonalát.

A fentiekben, amikor azt írtuk, hogy a gyerek egyre több időt tölt el a kortárscsoportokban, nem véletlenül használtunk többes számot: a gyerek ugyanis egyszere

több csoportnak is tagja (őrs, sportegyesület, szakkör stb.), de általában ezek között csak egy van, amelyet igazán fontosnak tart, amelynek szabályait, értékeit akkor is érvényesnek fogadja el, amikor éppen nem tartózkodik a csoportban; a szociálpszichológia az ilyen csoportot *vonatkoztatási* (referencia-) *csoport*nak nevezi. A legfontosabb kérdés nyilvánvalón az: mitől függ, hogy a gyerek melyik csoportot választja? Lehetséges-e, hogy olyat választ, amelynek normái, értékei teljes egészében szemben állnak a család értékrendjével, és így a korai évek szocializációjának valamennyi eredménye megsemmisül? A pszichológia erre a kérdésre egyértelműen nemmel felel. A gyerek – ha nem is mindig tudatosan – *választ* a különböző csoportok közül, és ha olyan referencia-csoport tagjává lesz, amelynek értékrendje gyökeresen különbözik a családétól, sohasem mondhatjuk, hogy „rossz társaságba keveredett”, inkább azt: rossz társaságot választott. Ez azt jelenti, hogy a gyerekekben, aki a szülőktől alapvetően eltérő értékrenddel élő referenciacsoport tagja, már a családi szocializáció folyamán kialakultak – ennek többféle oka és módja lehetséges – azok az igények és azok a személyiségjegyek, amelyek választásához elvezették (Hartup, 1970). Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a harmonikus családban nevelkedő, jól szocializált gyerek pontosan olyan normákkal élő csoportot választ, mint a családja – ilyen kortárs csoport nem is létezik. Nyilvánvaló tehát, hogy a felszint érintő, kevésbé lényeges kérdésekben (öltözködés, hajhosszúság, a hazaérkezés, a lefekvés ideje stb.) lesznek szinte elkerülhetetlen nézeteltérések a serdülő és a szülő között. Két szempontot azonban feltétlenül figyelembe kell vennünk ezeknek a kisebb-nagyobb nézeteltéréseknek a megítélésakor: a) A kortárs csoport a szocializáció folyamatának nélkülözhetetlen tényezője, mivel olyan viselkedésformák gyakorlására ad lehetőséget

(agresszió, kooperáció, verseny, udvarlás stb.), amelyek a személyiséget rendkívül fontos tapasztalatokkal, tudnivalókkal gazdagítják. *b) Sikeres családi szocializáció esetén a gyerek olyan referenciacsoportot választ, amelynek az életvezetésre vonatkozó alapvető értékei a család hasonló értékrendszerével összeegyeztethetők. A kortárs csoport elsősorban a szocializáció megjelenési stílusát befolyásolja, a család viszont a tartalmát alakítja ki.*

II. fejezet

**A KORAI SZÜLŐ-GYEREK
KAPCSOLAT SZEREPE
A SZOCIALIZÁCIÓBAN**

Az alábbi fejezetekben az elsődleges szocializáció legelső periódusáról, a születést követő néhány esztendő szülő-gyermek kapcsolatáról lesz szó. A szocializációnak ez a szakasza kétféle módon valósul meg: egyrészt a szülő és a gyermek kapcsolatának „atmoszféráján”, a testi és a kommunikatív érintkezés változatos formáin keresztül, amelyek a gyereket igen korai – és tartós nyomot hagyó – interperszonális tapasztalatokhoz juttatják; másrészt a szülők tudatos közvetítésével, vagyis a nevelés folyamatában. Ez utóbbi legfontosabb eszköze kétségtelenül a kondicionálás pszichológiai törvényein alapulnak, ami egyáltalán nem meglepő, hiszen a kulturális értéket hordozó társadalmi szankció a családon belül mindig jutalmazás vagy büntetés formájában jelentkezik. Ha az üzletben az eladó figyelmezteti a szülőt, hogy kétéves gyermeke kimarkolt a ládából pár szem mogyorót, a szülő megbünteti gyermekét, de feltehetően megjutalmazza őt, ha a bölcsődében a gondozónő beszámol arról, hogy megdicsérte a gyereket, mert ügyesen evett és öltözködött egyedül, sőt a többieknek is segített.

A szülő és a gyermek kapcsolatának „atmoszférája” általában kevésbé tudatos, mint a hagyományosan értelmezett nevelés. Hatására bontakozik ki a gyermek ragaszkodása anyjához, amely az összes későbbi szeretetkapcsolat „prototípusa”, és megjelenik a tárgyi, valamint a személyi kompetencia élménye, amely a későbbi évek önértékelésének, alkotó kedvének és kreativitásának alapja. Összefoglalva tehát: könyvünknek ebben a részében az *imprintinggel*, a *korai kommunikációval* és a *kondicionálós tanulással* foglalkozunk.

1. Az imprinting

Egészen az ötvenes évekig az anya–gyerek kapcsolat kialakulásával, az emberi ragaszkodás, szeretet létrejöttével kapcsolatosan a pszichológia tulajdonképpen találgatásokra szorítkozott. Az analitikusok „az anyamell orális birtoklásáról” beszéltek, a viselkedés-lélektan hívei pedig „másodlagos megerősítésről”. A Nobel-díjas Konrad Lorenz madarakon tett megfigyelései azonban forradalmian új irányt adtak az emberi anya–gyerek kapcsolat értelmezésének is.

Első megfigyeléseit Konrad Lorenz (1970) kacsákkal végezte; feltűnt neki, hogy a tojásból kikelt kicsi állatok a szemük elé kerülő legelső mozgó lényt követik, és a későbbiekben – legyen az fajtárs vagy bármilyen más élőlény – anyjukként kezelik, azaz megható ragaszkodással totyognak utána, bármerre megy. (Maga Lorenz – egyszerűen azért, hogy ő volt jelen, amikor az állatkák kibújnak a tojásból – számos kiskacsa „anyjává” vált.) A későbbiekben laboratóriumi vizsgálatok százai (Hess, 1959, 1973; Sluckin, 1964; Bateson, 1964) igazolták, hogy *a szárnyasok, életüknek egy meghatározott, korai időszakában – amit azóta kritikus vagy szenzitív periódusnak hív a tudomány – bármilyen előttük mozgó objektumot követnek, és a továbbiakban ezek az objektumok válnak „gyermeki ragaszkodásuk” tárgyává.* Nem véletlenül használtuk az „objektum” és a „tárgy” szót: a kicsi állatok ugyanis készségesen követnek – és anyjukká választanak – kerekeken guruló papírmasé kacsát, madzagon húzott léggömböt vagy kockát is. A kutatók bizonyosságot szereztek arról, hogy

az így kialakult kapcsolat valódi és tartós ragaszkodás, ugyanis az állatok számára egész életükben kiemelkedő szerepe lesz annak a tárgynak vagy élőlénynek, amelyet a szenzitív periódusban (szárnyasoknál a szenzitív periódus az élet első órájától a huszonnegyedik-huszonhatodik óráig tart) követtek. Az a kiskacsa például, amelyik a szenzitív periódusban papírmasé kacsát követett, soha nem követi többé a valódi fajtárs anyakacsát (Ramsay és Hess, 1954), és a piros léggömböt követő csirkéket soha nem lehet elcsábítani más objektummal, még más színű léggömbbel sem (Sluckin, 1964).

A jelenséget a tudomány *imprintingnek*¹ nevezte el, ami az idegrendszerből kitörölhetetlen lenyomatot, benyomást jelent. A későbbiekben elsősorban Harlow (1967) kísérletei bizonyították, hogy imprintingről a magasabb rendű gerinceseknél, a majmoknál is beszélhetünk. Számos írás látott napvilágot magyar nyelven is híres vizsgálatairól, amelyekben az anyjuktól elvett újszülött állatot egy drót-, vagy szőronya közelébe helyezték. (A „drótanya” egy drótból készült apró bábu, akárcsak párja, a „szőronya”, amelyet azonban egy puha teddy-bear bundával tekertek körül.) Annak ellenére, hogy az állatok a táplálékot a drótanyától kapták (a hasára szerelt palackból), mégis naponta tizenhét-tizennyolc órát töltöttek a szőronyába kapaszkodva, „akit” szinte minden vonatkozásban anyjukként kezeltek. Harlow azt is megállapította, hogy az így kialakult ragaszkodás – melynek később különböző fejlődési fázisait is leírta – rendkívül tartós. A kis rhesusmajmot elvette a szőronyától, és három éven át úgy nevelte, hogy az állat nem kerülhetett a szőronya közelébe. A találkozás három év után (mely nagyon hosszú idő a majom életében) drámai volt. A kifejlett, nagydarab rhesus boldogságában a hóna alá kapta a szőronyát, és semmilyen körülmények

1 A kérdést lásd részletesen: Ranschburg, 1973.

között nem volt hajlandó megválni tőle; Harlow azt írja: úgy őrizte magán, mint egy Szent Kristóf-medáliát.

Az első kérdés: mi szükség van az imprintingre? Miért nem intézhette a természet úgy, hogy ezek az állatok a születés pillanatában kiválasszák a biológiailag megfelelő (tehát fajtárs) anyjukat, amelyhez kezdettől fogva ragaszkodnak? A kérdésre Hinde (1974) adja meg a választ: az állatok – akár csak az ember – a születéskor nem rendelkeznek tárgykonstanciával. Ez röviden azt jelenti, hogy képtelenek fölismerni a más szögbe állított, más-képp megvilágított, eltérő távolságra helyezett tárgyak azonosságát. A tárgykonstancia csak később, a világgal való ismerkedés során alakul ki. Mindebből nyilvánvalóan következik, hogy egy meghatározott élőlényhez való veleszületett, ösztönös ragaszkodás teljesen hasznavetetlen lenne, hiszen az állat képtelen lenne különböző helyzetekben azonosítani, felismerni őt.

A következő kérdés: mi az imprinting mechanizmusa, hogyan tanul meg az állat ragaszkodni ahhoz az objektumhoz, amelyet követ? A kérdés hihetetlenül nehéz, éppen ezért nem véletlen, hogy az utóbbi évek laboratóriumi vizsgálatai alapján két felfogás is született az imprinting magyarázatára. Moltz elmélete (1963) abból a sokszorosan igazolt tényből indul ki, hogy minden élőlény valamiféle homeosztatisz egyensúlyra törekszik, azaz igyekszik belső feszültségi szintjét az átlagos nívón tartani: ha túl magas, akkor a nívó csökkentésére, ha túl alacsony, akkor emelésére törekszik. Ez a biológiai magyarázata annak a ténynek, hogy az állat általában a gyenge ingerre közeledő, az erős ingerre távolodó reakciót produkál. (Valószínűleg a környezet megismerésének, explorálásának, vagy a veszély elől való elmenekülésnek ősi tapasztalatokra épülő, sematikussá egyszerűsített, öröklött módja ez.) Moltz úgy véli tehát, hogy az állat életének abban

a korai időszakában – a szenzitív periódusban –, amikor a külvilágból érkező ingereknek még csak az intenzitására reagál, és nem a minőségére, belső feszültségi szintjének fenntartása érdekében a távolodó objektumot követi, a közeledő objektumot pedig elkerüli. A mozgás jelentősége, felszólító jellege a szárnyasok számára rendkívül nagy, mert a retinájuk fölé bőrredő (a biológusok úgy nevezik: pecten) borul, amely a mozgó objektumot az egyik pillanatban láthatóvá, a másik pillanatban láthatatlanná teszi. A tudomány ezt a jelenséget retinális flickernek nevezi, ami kétségtelenül felkelti az állat érdeklődését a mozgás iránt, és a közeledés–távolodás fenti formában leírt módjait kiváltja. Moltz elmélete szerint a szenzitív periódus végén, amikor az állat már ingerminőségekre is reagál, az imprintinget a félelem tartja fenn: az állat a szokatlan környezetben a megszokott objektum megszokott követésével védekezik.

Moltz magyarázata szellemes, de számos gyenge pontja van. Mindenekelőtt az, hogy elsősorban a szárnyasok imprinting-jelenségének magyarázatára alkalmas, hiszen a pecten csak a madarakra jellemző. Bateson (1964) kutatásai egészen más irányból közelítik meg az imprinting értelmezését. Egyik kísérletében például a frissen megszületett csirkét néhány óráig olyan ketrecben tartotta, amelynek falaira függőleges irányban fekete-fehér csíkokat festettek. Ezután az állatot az ún. „imprintingszobába” (*imprinting-alley*) vitték, ahol lassan, egyenletesen egy kocka mozgott előtte körbe-körbe. Az állat először megijedt, majd – hiszen még a szenzitív periódusban volt – szépen követni kezdte a kockát. Bateson kimutatta, hogy a csirke ijedsége sokkal rövidebb ideig tart, és követése sokkal intenzívebb, erőteljesebb, ha a kocka oldalára ugyanolyan függőleges csíkokat festenek, mint a ketrec falára. A kísérlet meggyőzően bizonyítja, hogy az imprintingben különlegesen

fontos szerepe van az ún. *perceptuális tanulásnak*, tehát annak a ténynek, hogy az állat rövid idő alatt megismeri, megszokja környezetének vizuálisinger-jellemzőit, és a későbbiekben ezekhez jobban ragaszkodik, mint az ismeretlenekhez. Más laboratóriumi kísérletek (Bateson és Reese, 1969) az *operáns tanulás* – melyről könyvünkben a szocializációs technikákról szóló fejezetben írtunk – szerepét igazolják az imprinting létrejöttében, és így Hinde (1974) arra az álláspontra helyezkedik, hogy az *imprinting a perceptuális tanulás és az operáns kondicionálás sajátos egységéként valósul meg*.

A hatvanas évek laboratóriumi kísérletei alapján a kutatók egybehangzóan állították, hogy az imprinting lehetősége a „fajtajellegtől” teljesen független, azaz például a kacska éppen úgy imprintálható egy színes fadobozhoz, mint ahogy megtanul ragaszkodni a saját fajtájabeli nőstényhez. Sackett (1970) kísérlete drámai módon ingatta meg ezt a felfogást. A kutató méhsejt alakú, hatszögletű ketrecrendszerrel állított fel laboratóriumában. A középső ketrecbe olyan – néhány napos – kismajmot helyezett, amelyet a születés pillanatában elvettek anyjától, és a kísérlet időpontjáig sem faj-, sem fajtatársaival nem találkozhatott (tehát sem rhesusmajmot, sem más fajtájú majmot soha életében nem látott). A középső ketrecet egyenlő távolságra környező másik hat ketrecbe Sackett különböző fajtájú, életkorú és nemű majmokat helyezett, és sokszorosan ismételt, variált vizsgálatokban figyelte, van-e valami jellemző tendencia a kismajom választásában, azaz: valóban mindegy-e neki, hogy melyik majomhoz közeledik. A kutató megállapította, hogy a majom sokkal nagyobb valószínűséggel választja *a)* saját fajtatársát, mint más fajtájú majmokat; *b)* a felnőttet, mint a túl fiatalat; *c)* a nőstényt, mint a hímét. Egyszóval: *a kismajom, amely még soha egyetlen fajtársát sem látta, elsősorban a saját fajtájú*

felőtt nőstény közelségét keresi! Kezdetben ez az eredmény a kísérleti állat nemétől független, bizonyos idő elteltével azonban a hím a saját fajtájú felőtt hímek felé kezd orientálódni, míg a nőstény továbbra is kitart korábbi választása mellett.

Ez a kísérlet – amely még további igazolásra, bizonyításra szorul – arra utal, hogy az állatnak korántsem mindegy, hogy mi az imprinting „tárgya”. Mintha lenne valamilyen belső, veleszületett szelektív képessége, amelynek segítségével maga is törekszik arra a kapcsolatra, amely saját fajtájánál ősidők óta megszokott, nyugodtan mondhatjuk: természetes.

Az eddigiekben olyan állatokról volt szó, amelyeknél az ún. anyai ösztön az állatot nemcsak saját utódjának, de más, azonos fajtájú – vagy éppen más fajtájú, sőt fajú – újszülött felnevelésére is képessé teszi. Az ilyesmi nagyon általános az állatvilágban; köztudott, hogy a tyúk kikölti a kecsatojást, a kutya táplálja az elárvult kis párducot stb. Vannak azonban olyan állatfajok is – például a kecske, a juh –, amelyeknek nőstényei kizárólag a saját utódaikat hajlandók felnevelni, tehát még a saját fajtájú, de más anyaállattól született utód gondozását is elutasítják. Számos tapasztalat – és vizsgálat is – bizonyítja, hogy például a kecske anyaállat, ha utódját elveszik tőle, és más, teljesen azonos korú és küllemű kicsi állattal helyettesítik, azonnal észreveszi a különbséget, és nem vállalja a gondozást. Különös előszeretettel foglalkoztak a kutatók (Bartholomew, 1959) a prémes fókával, amelynek az a sajátossága, hogy a szülés után néhány órával az anyaállatok elhagyják a szárazföldet, és napokig a tengert járják. Amikor egy-egy anyaállat az utód táplálására visszaérkezik, és kimászik a vízből, a kicsi fókák már ott tülekednek a parton – nekik ugyanis teljesen mindegy, hogy melyikük anyja érkezett vissza, ők éhesek, és enni akarnak.

Az anyaállat azonban halálos biztonsággal választja ki a saját utódját, és csak azt hajlandó táplálni! Ezt annyira szigorúan betartja, hogy ha valamilyen okból – például azért, mert a kutatók máshová szállították – a saját utód nincs a sorban álló fókák között, az anyaállat visszafordul, s nem ad enni egyik éhes állatkának sem!

A kutatók (Collins, 1953; Klopfer, 1964) ezeknél az állatoknál elsősorban azt vizsgálták, hogy a szülés után mennyi együttlét szükséges ahhoz, hogy az anyai magatartás kizárólag az utód felé irányuljon, miről ismeri fel az anyaállat a saját utódját, és végül: ha meghatározott időre elveszik tőle az utódot, a visszakapott állattal változik-e az anya magatartása. Az eredmények azt mutatják, hogy az anyai viselkedés rendkívül rövid idő alatt válik egyirányúvá, vagyis *a szülés után egy-két órával az utód már kicserélhetetlen*. Ha viszont egy másik hasonló kicsi állatot bedörgölnek az anyaállat tejével, akkor az anya elfogadja őt, tehát a szelekcióban minden valószínűség szerint szagingerek játsszák a döntő szerepet. Ami pedig az időszakos szeparációt illeti: ha a születés pillanatában *az utódot négy-öt órára elveszik az anyaállattól, az anya a későbbiekben már semmiféle gondozó-tápláló magatartást nem produkál – a saját, visszakapott utódjával sem*. A gondozói viselkedés megszűnéséhez szükséges szeparáció ideje a születés után együtt töltött idővel párhuzamosan növekszik. Mindez azt mutatja, hogy az imprinting – legalábbis bizonyos állatfajoknál – visszafelé érvényesül, azaz nem az utód ragaszkodása épül ki az anyaállathoz, hanem fordítva. Sietünk leszögezni, hogy ez persze nem jelenti azt, hogy például a szárnyasoknál az újszülött állat szeparációja nem rontja az anyai magatartást. McKinney (1954) kacsáknál, Blauvelt (1956) tyúkoknál mutatta ki, hogy ha az újszülött állatot rövid időre elveszik az anyától, a gondozói magatartás megszűnik.

Mielőtt legfontosabb kérdésünkre – tudniillik arra, hogy létezik-e imprinting embernél is – rátérnénk, foglaljuk össze, melyek az imprinting legfontosabb jellemzői az utód ragaszkodásának kialakulása szempontjából.

a) Az újszülött élőlény közelséget keres, és ezt a kereső tevékenységet bármilyen objektum kielégíti, amely alkalmas a faj veleszületett viselkedésformáinak gyakorlására. (Ilyen viselkedésforma a szárnyasoknál a követő mozgás, a majmoknál a megkapaszkodás. Megjegyezzük, hogy Sackett idézett kísérlete csupán színezi ezt a megállapítást, de nem cáfolja.)

b) Az az objektum, amely – az élet meghatározott korai szakaszában (a szenzitív periódus idején) – lehetőséget biztosított a közelséget kereső viselkedésformák gyakorlására, az élőlény ragaszkodásának, szeretetének tárgyává válik.

c) Azok a közelségkereső viselkedésformák, melyek a szenzitív periódus idején bármilyen objektummal szemben kiválthatók voltak, ettől kezdve kizárólag egyetlen élőlény (vagy tárgy) felé nyilvánulnak meg, amely a létrejött ragaszkodás objektuma.

Ember esetében természetesen szinte lehetetlen közvetlen kísérletek segítségével eldönteni az imprinting létezését. Kizárólag közvetett adatokra támaszkodhatunk, melyek közül elsőként a mosolyra vonatkozó vizsgálatokat (Ambrose, 1961) említjük. Néhány hetes újszülöttnél a mosoly nagyon sokfajta inger segítségével (például magas hangokra, dédelgetésre) kiváltható. A pszichológusok régebben gázmosolynak nevezték ezt a korai, minden szociális tartalmat nélkülöző mosolyt, mert azok a belső ingerek, amelyek a jóllakott újszülöttnél az alul-felül távozó gázok hatására jönnek létre, szintén igen gyakran előidézik. Néhány héttel később azonban az emberi arcnak már döntő jelentősége van a mosoly kiváltásában. A vizsgálatok azt mutatják, hogy elsősorban az emberi szem képes

az újszülöttről mosolyt kicsalni. (Ha a vizsgálatvezetők a gyerek előtt megjelenő arcon a szemet letakarták, vagy az arc profilban jelent meg, a mosoly nem volt kiváltható.) Mindmáig keveset tudunk arról, mi ennek a jelenségnek a magyarázata: bizonyos azonban, hogy a szem jelentősége az emberi kapcsolatok kialakulásában sokkal nagyobb, mint ezt sok éven át a pszichológiában hittük. Az egészséges három hónapos csecsemő már boldogan mosolyog minden föléje hajoló arcra. Ugyanakkor újabb néhány hét elmúltával már csak az ismerős, elsősorban az anyai arcra mosolyog, az idegen arc hatására elkomorul, nem egy csecsemő sírva fakad. A kutatók kiemelik, hogy az ismerős arcnak az elkülönítése az ismeretlentől nem egyszerre következik be minden gyereknél; van, aki már négy hónapos korábban így reagál, de a legtöbb csecsemőnél hat-hét hónapos korra következik be.

A vizsgálatok tehát arra utalnak, hogy az emberi arcnak különös jelentősége van a gyermek számára. Fantz (1965) híres kísérletében például négynapos és hat hónapos kor közötti gyerekeknek három gömbölyű – fej méretű és formájú – ábrát exponált. Az egyik üres karika volt (a felső végén besatírozva), a másik „kevert fej” (azaz a szem, az orr, a száj nem a megfelelő helyen volt), a harmadik viszont valódi arcot ábrázolt. Később a kísérletet mások is elvégezték (Kagan, 1966), és az eredmények nem mindenben egyeznek. Két dolog azonban bizonyos:

a) Mint minden komplex vizuális ingert, az arcot mutató ábrákat az újszülöttek kezdettől nagyobb figyelemmel kísérik, mint az üres karikát. Fantz ezt írja ezzel kapcsolatban: „Az újszülött formapercepciójában kezdetleges, nem tanult jelentés van.” Majd felteszi a kérdést, amit mindjárt meg is válaszol: „Mi teszi ezeket a mintázatokat bensőleg érdekessé? A szín, a fényesség változik a megvilágítással, a retinális méret a távolsággal, a forma a nézőponttal. De az

objektum mintázata, textúrája, a részletek elrendezése, a kontúrok bonyolultsága különböző feltételek között is azonosíthatóvá teszi a tárgyat.”

b) Két-három hónapos korban az arcot ábrázoló minta előnyt élvez minden más, komplex vizuális ingerrel szemben. Hét-nyolc hónapos korra a gyerek kétségtelesen ott tart, hogy az ismerős arcot előnyben részesíti az ismeretlennel szemben, ebben a kísérletben azonban ezt nem lehet igazolni, mert a nyolc hónapos csecsemő az ábrázolt emberi arc iránt nem mutat érdeklődést. (Ennek okaira most nem térünk ki.)

A mosolyra és az emberi arc percepciójára vonatkozó vizsgálatok eredményeinek van egy számunkra rendkívül fontos közös eleme: *mindkét esetben ugyanolyan „beszűkülési” (narrowing) tendenciával találkozunk, mint amit az imprinting elemzése során mint közös jellemzőt kiemeltünk (az állat közeledő reakciói kezdetben minden objektummal kiválthatók, később már csak egyetleneggyel)*. Mindehhez hadd tegyünk hozzá még valamit! Minden kutató hangoztatja a félelem megjelenését mint az imprinting létrejöttének bizonyítékát. Tulajdonképpen természetes is, hogy az állat akkor kezd el félni a szokatlantól, amikor már van olyan környezet, objektum is, amelyet megszokott – amíg nincs „megszokott”, addig nem létezhet „szokatlan” sem. Nos, a két-három hónapos csecsemőt, ha édesanyja tisztába tette, megetette, nyugodtan magára lehet hagyni, és a négy-öt hónapos az „idegen” jelenlétének éppen úgy örül, mint a szülőének. Hét-nyolc hónapos kortól azonban, ha az édesanya elmegy – akár egyedül marad a gyerek, akár idegenek felügyelnek rá –, a csecsemő hangos sírással jelzi, hogy cserbenhagyták, hogy egyedül és védtelenül maradt a világban. Ezt a jelenséget a pszichológiában szeparációs félelemnek nevezzük, és akkor jelentkezik, amikor a gyermek számára környezete már megszokottá

vált, és a szülő arca, mosolya már elkülönült minden más ember arcától, mosolyától.

Mindennek alapján lehetetlen határozottan állást foglalni abban a kérdésben: létezik-e embernél imprinting. Az élet korai időszakában azonban kétségtelenül több olyan gyermeki viselkedésformával találkozhatunk, amelynek fejlődése, lefolyása az imprinting jelenségéhez hasonló. Scott (1963) ennek alapján az emberi élet első hat hónapját szenzitív periódusként kezeli, és „elsődleges szocializációnak” nevezi. Scott tehát a fenti bizonyítékokat elegendőeknek tartja ahhoz, hogy az imprintinget és a szenzitív periódust mint hatótényezőt fogadja el a szülő-gyermek kapcsolat és az emberi ragaszkodás, szeretet keletkezésében. Bowlby (1969) pedig egy *imprintingre épülő*, etológiai orientációjú *elméletet dolgozott ki az emberi szülő-gyermek kapcsolat alakulására*. Bowlby szerint a gyermek egy olyan ösztönsoporttal születik, amely az anyával való kapcsolat biztosítására hivatott. Mint láttuk, a közönséges majomnál ehhez egy-két reflex (a megkapaszkodás és az átölelés reflexe) elegendő, az állat születésétől kezdve teljes biztonsággal kapaszkodik anyja szőrzetébe. Az emberszabású majomnál ez a megkapaszkodási reflex már sokkal bizonytalanabb, így az első időben szükség van az anya aktív támogatására (Lawick-Goodall, 1975), míg az emberi csecsemő – mivel a megkapaszkodáshoz szükséges reflexei már rendkívül gyengék – ezt a létfontosságú kapcsolatot hosszú időn keresztül kizárólag az anya közreműködésével tudja biztosítani. A gyerekek tehát olyan kész, veleszületett viselkedérepertoárra van szüksége, amely az anyát a kapcsolat felvételére és fenntartására készíteti, vagy egy olyan – szintén ösztönös – reakciókészletre, amelynek segítségével ezt a kapcsolatot önmaga tudja megteremteni. Az előbbi reakciókészletnek *jelző* (idetartozik a sírás, a mosoly, a gögicsélés és később

a hívás), az utóbbinak *végrehajtó* (idetartozik az átölelés, a megkapaszkodás, valamint később a közelítés–követés) funkciója van. A cél tehát az anya közelsége (és a közelség keresése, ami kezdetben még nem kapcsolódik meghatározott személyhez, később viszont – az imprinting törvényeinek megfelelően – már igen), amelynek biológiai hátterében a védelemkeresés húzódik meg, és így nyilvánvaló, hogy az ösztönös reakciókészletet két feltétel aktiválja: a szeparáció vagy a külső fenyegetés, és kizárólag az anya látása, hallása, érintése teheti ismét inaktívvá. Bowlby koncepciója tehát teljes egészében nélkülözi a tanuláselmélet feszültség (*drive*) redukciós hipotézisét: *az ösztönös viselkedést – a klasszikus etológia szabályai szerint – egy külső ingerhelyzet hívja életre, és egy másik külső ingerhelyzet szünteti meg.* Az évek múltával egyre erősebbeknek kell lenniük azoknak a fenyegetéseknek, amelyek a gyerekekből az ösztönös reakciókat kiváltják. Ennek Bowlby szerint két oka van. Az egyik az ún. kompetitív rendszerek (tehát a kíváncsiság, a környezet megismerésére irányuló tendencia) fokozatos erősödése, a másik pedig az anyai magatartás jellegzetes változása: az anyai magatartás ugyanis – véli Bowlby – ugyanolyan ösztönös reakcióminta, akár a gyermeké, amelyet meghatározott külső ingerek váltanak ki. Bowlby koncepciójában tehát valami ösztönös reakció-társasjáték zajlik anya és gyermeke között: amikor az anya kilép a szobából, a hét hónapos csecsemőből a szeparáció ingerhelyzete a sírás ösztönös reakcióját váltja ki, ami viszont az anya számára ösztönös felszólítás, hogy menjen vissza a szobába, és vegye ölebe gyermekét.

Bowlby elméletének sok ellenfele és kevés – de kitartó és hűséges – híve van. Az ellenfelek közül a pszichoanalitikus Schur (1961) például ezt írja: „Ha Bowlby úgy véli, hogy a gyerek ragaszkodása anyja iránt a megkapaszkodás és

a követés ösztönére épül, ez számomra tipikus példája egy olyan feltételezésnek, hogy a fark csóválja a kutyát.” A hasonlat azért jó, mert az elméletnek éppen fordított jellege a legmeglepőbb: az ember azt hinné, hogy a gyerek azért követi anyját, mert ragaszkodik hozzá, és nem azért ragaszkodik hozzá, mert követi.

Bowlby nézeteit természetesen a viselkedés-lélektan kutatói is elfogadhatatlannak tartják. A tények azonban mindenképpen figyelemre méltóak: Gewirtz (1969) például kimutatta, hogy a mosoly, a nevetés, a gögicsélés, a manipuláció egyaránt a csecsemőhöz vonzza, és a csecsemő mellett tartja a szülőt – és ezzel a szülő meg is erősíti ezeket a viselkedésformákat, azaz: minél pozitívabban reagál rájuk a szülő, annál többször produkálja azokat a gyerek. Rheingold (1969) laboratóriumban, Yarrow (1972) családban végzett vizsgálatokkal erősítette meg azt a tényt, hogy a gyermek vokalizációja összefügg a szülő viselkedésével: ha az anya szóval, dédelgetéssel, mosollyal reagál a gögicsélésre, a gyermek hangadásának mennyisége a későbbiekben észrevehetően megnövekszik.

Persze a gyermek reakciói – mint láttuk – könnyen megmagyarázhatók tanuláselméleti paradigmákkal is. Kérdés azonban, hogyan értelmezhető az anya viselkedése. Miért vonzza a gyermek gögicsélése, sírása, mosolya? A sírással kapcsolatban első pillantásra még elfogadhatónak látszik számos behaviorista pszichológus véleménye: a szülő azért veszi fel a síró gyermeket, mert zavarja a csecsemő viselkedése – ahogy a rádiót kapcsoljuk ki, ha recseg. Eltekintve attól, hogy ezzel a mosoly, a gögicsélés, a manipuláció hatását nem lehet megmagyarázni, számos bizonyíték van arra is, hogy az ember másképpen reagál a saját gyermeke viselkedésére, mint a máséra (magyarán: más gyerekének a sírása kevésbé zavar, gögicsélése kevésbé tölt el boldogsággal, mint a magamé). Számos vizsgálat

igazolja, hogy a szülő már néhány nap múltán meg tudja különböztetni saját gyermekének sírását más újszülöttétől, sőt, Formby (1967) azt is megállapította, hogy igen hamar képessé válik saját gyermeke sírásának értelmezésére is (tehát meg tudja különböztetni az „éhség”-sírás a „fájdalom”- vagy a „foglalkozz velem”-sírástól), de mások gyermekénél ugyannerre képtelen. Mindezt természetesen magyarázhatjuk a birtoklás tényével is; azzal, hogy az egyik az „én gyerekem”, a másik viszont „nem az enyém”. A félreértések elkerülése végett: ez egyáltalán nem ellenszenves emberi, és szülői tulajdonság. Wright (1971) így ír erről a kérdésről: „A szeretet a másokba való befektetés egy fajtája, amely azok sorsát a miénkhez köti, és problémáikat a sajátunkénál is fontosabbakká teheti számunkra. A pszichológusok általában a projekció és az identifikáció fogalmával írják le ezt a folyamatot. Mindennapi nyelven szólva: amikor kabátunkat valaki másnak a szekrényébe tesszük, a szekrény sorsa nagyon fontossá válik számunkra. Másokhoz való viszonyunkról, szociális benne foglaltságunkról van szó, arról, hogy meghatározzuk önmagunkat. Az *én* feleségem, az *én* barátaim, az *én* hazám; különböző fokon valamennyi az önmagamról alkotott képhez tartozik.” A jelenséget, amelyről szó van, a pszichológia empátiának nevezi, és azt a tulajdonságot érti rajta, hogy képesek vagyunk belebújni egy másik ember bőrébe, örülni örömeinek, kétségbeesni szomorúsága miatt. A szeretet tehát aggodalom, ha az, akit szeretünk, bajban van; harag, ha azt, akit szeretünk, méltánytalanság éri; boldogság, ha az, akit szeretünk, örül.

Az etológiai szemlélet azonban az anyai magatartást is ösztönösnek tartja, amely a környezet „kiváltó ingereinek” (kulcsingereknek is nevezik) hatására törvényszerűen létrejön. De Vore (1963) például leírja, hogy az általa vizs-

gált majomfajtnál az anyai viselkedést az újszülött sötét színe váltotta ki; amint az *egyedfejlődés folyamán az állat színe fokozatosan megváltozott, az anyai magatartás rohamosan csökkent*. Lorenz (1943) számos állatfajnál mutatja ki az ún. „csecsemőformát”, amely az anyai magatartás indikátora, és feltételezi, hogy az emberi csecsemő sajátos alkata – a szűk vállak, a nagy has és a csecsemő arányaihoz mérten nagy fej – szintén kulcsingere az anyai viselkedésnek. Ennek a feltételezésnek tapasztalati alátámasztása, hogy hároméves kor után – a csecsemőalkat megszűnésével párhuzamosan – az ún. „anyai magatartás” valóban csökkenő tendenciát mutat. (Persze ezt a tényt egészen más okokkal is meg lehet magyarázni.) Hozzáteesszük még, hogy Hess (1970) vizsgálatai szerint a csecsemőalkat képi exponálása a felnőttekben a családi helyzetnek és a nemnek megfelelően eltérő pupillareflexeket eredményez, ami szintén a csecsemőalkat kulcsinger jellegének közvetett bizonyítéka.

Az első vizsgálatot annak igazolására, hogy az anyai szeretet kialakulásában a gyermek születését közvetlenül követő „szenzitív periódusnak” fontos szerepe van, Salk (1973) végezte. Salk megfigyelése szerint az anyák jelentős része – függetlenül attól, hogy jobb- vagy balkezes – a bal karján tartja gyermekét. Úgy vélte, ennek oka az, hogy az anyák mintegy ösztönösen törekszenek arra, hogy a csecsemők – akár csak a méhen belüli életben – hallhassák az anyai szívdobogást, mely (mint egyetlen ismerős zaj a külvilág ismeretlen és riasztó hangáradatában) megnyugtatja őket, és segíti az érzelmi kötődés létrejöttét. Salk egy londoni kórházban végzett vizsgálata során megállapította, hogy *kizárólag azok az első szülő anyák válnak egyértelműen „bal karon tartókká”, akiknek módot nyújtottak arra, hogy a születést követő első huszonnégy órában belül testi kontaktust létesítsenek gyermekeikkel.*

Salk hipotézisét – és eredményeit – sokan kétségbe vonták, ugyanakkor az elmúlt években egyre szaporodnak azok az adatok, amelyek arra utalnak, hogy az újszülöttnak – betegsége vagy alacsony születési súlya miatt – meghosszabbított elkülönítése anyjától zavarokat okoz az anya kötődésében gyermekéhez. Lynch (1975) megállapítása szerint a sokgyerekes családokban, ahol az egyik gyereket – szemben a többivel – az anya rendszeresen veri, a kórelőzményben mindig kimutatható egy vagy több a következő hat faktor közül: 1. rendellenes terhesség; 2. rendellenes szülés; 3. a gyermeknek az átlagosnál hosszabb elkülönítése anyjától a születés után; 4. későbbi szeparáció az anyától az első hat hónapon belül; 5. a gyermek betegeskedése az első évben; 6. az anya betegsége a gyermek életének első évében. Adatok utalnak arra is (Klaus és Kennel, 1976), hogy a súlyos veréssel „nevelt” gyerekek között aránytalanul nagy számban találhatunk koraszülötteket (23-31%), akiket a szülők csak hónapokkal a születés után vihettek haza, addig legfeljebb csak üvegen keresztül láthatták. A korai szeparáció hatását az anyai magatartásra hazai vizsgálat (Ranschburg, Deák, Császár, 1980) is igazolja. A gyerekeket, akiket koraszülés vagy betegség miatt a születésük után hosszabb-rövidebb időre elkülönítettek anyjuktól, szüleikkel együtt „felülvizsgálatra” rendeltük be. (A vizsgálat idején a gyerekek átlagosan nyolc hónaposak voltak.) A szülőket megkértük, hogy a gyerekeket helyezték el a váróban a pólyázókon, és foglalkozzanak velük, amíg az orvos szólítja őket. Ezután az ajtóban megjelent egy ápolónő, és kérte az anyák személyazonosságát igazolványát. A statisztikai számítások világosan mutatták, hogy minél hosszabb volt az anya és a gyermek szeparációja a születés után, annál valószínűbb, hogy a szülő az „elhívásos helyzetben” magára hagyja csecsemőjét a pólyázón. Ezt az eredményt alátámasztotta a szülők viselkedése az orvosi

vizsgálat idején: minél hosszabb volt a születés utáni szeparáció, az anya annál kevesebb együttérzést, aggodalmat, vigasztaló megnyilvánulást mutatott gyermeke iránt. A koraszülöttek szeparációs idejének csökkentése ugyanakkor kedvezően befolyásolja az anyai magatartást (Leifer, 1972). A vizsgálatban a koraszülő mamák egyik csoportja – teljesen rendhagyó módon – a szülés után öt napon belül kapcsolatot létesíthetett gyermekével, azaz naponta átmehetett hozzá, és segíthetett a gondozásában. A másik csoporthoz tartozó anyák hagyományos módon három hétig csak ablakon keresztül nézhették meg gyermekeiket. Miután a szülők hazavitték a gyerekeket, az első csoportnál a kutatók sokkal melegebb, több szem- és testkontaktust tartalmazó szülő-gyermek kapcsolatot figyeltek meg, mint a második csoportban. Sőt, három év elteltével ezeknek a gyerekeknek az intelligenciaszintje is jóval magasabb volt, mint a többieké.

E kutatások tehát azt látszanak igazolni: a gyermek megszületését követő első néhány nap „szenzitív periódus” az anyai szeretet kialakulásában; ha az anyának ebben az időszakban módjában áll kapcsolatot létesíteni gyermekével, a szülő-gyermek viszony melegebbé, szeretetteljesebbé válik, aminek hatására a gyerek mentális fejlődése is kedvezőbben alakul. Ugyanakkor vizsgálati eredmények utalnak arra is, hogy az első néhány nap szenzitív periódusán belül létezik egy egészen korai különösen érzékeny szakasz, amely – megfelelő körülmények esetén – igen komoly hatást gyakorol az anyai szeretet kialakulására. Guatemalában Hales (1977) hatvan első szülő anyával végezte el a következő vizsgálatot: húsz anya közvetlenül a szülés után megkapta gyermekét: az újszülöttet a testére tették, és meghatározott ideig (körülbelül egy óra hosszágig) biztosították anya és gyermeke együttlétét; a másik húsz anyánál ugyanezt a testi

kontaktust tették lehetővé, de tizenkét órás elkülönítés után; végül a harmadik csoportot a hagyományos módon kezelték: tizenkét órás szeparáció után az anyák etetésre kapták meg újszülöttjeiket. A kutatók harminchat órával a szülés után végeztek megfigyeléseiket, melyek szerint az első csoporthoz tartozó anyák szignifikánsan több érzelmet mutatnak gyermekeik iránt – hosszabban és többször nézik újszülöttjeiket, hosszabban és többször mosolyognak rájuk, és többet beszélnek hozzájuk –, mint a többiek. Mindennek alapján Hales úgy véli: *a legelső szenzitív szakaszt néhány órával a szülés után kell keresnünk*, és tizenkét órás szeparáció elteltével az anya-gyermek kontaktus lehetősége csökken. Kennell (1979) orvosi vizsgálatokra hivatkozva állítja, hogy az újszülött életének negyvenötödik és hatvanadik perce között különösen élénk: éber és aktív, szemét tágra nyitja, sőt arra is képes, hogy szemével kövesse a mozgó tárgyakat, személyeket. Ezután három-négy óra mély alvás következik. Kennell szerint az életnek ebben a legelső órájában megfigyelhető élénk, reakcióképes gyermeki viselkedés optimális feltételeket biztosít az érzelmi kapcsolat formálására. Könnyen lehet tehát, hogy az anyai szeretet kialakulásának legkorábbi szenzitív szakaszát az alig egyórás újszülött sajátos viselkedése határozza meg. Ha a további vizsgálatok során mindez egyértelműen bizonyossá válik, a szülészeti osztályok hagyományos rendje – amelyben az újszülöttet legalább tizenkét órára elkülönítik az anyától, aki a későbbiekben is csak az etetéshez kapja meg gyermekét – feltétlenül felülvizsgálatra szorul.

Összefoglalva az imprintingről szóló fejezetet, megállapíthatjuk: jelen pillanatban semmi határozott bizonyíték nincs arra, hogy az egyes emlősöknél – köztük az embernél – megfigyelhető szülői ragaszkodás a vér szerinti utód iránt az imprinting mechanizmusának következménye.

A gyermeki szeretet kialakulása és a madaraknál leírt imprinting jelenség között valóban jelentős mértékű hasonlóság mutatkozik. Ugyanakkor a hasonlóság nem szükségszerűen jelenti azt, hogy a kettő között filogenetikusan (a törzsfajlás során kialakult és átörökített) kapcsolat létezik. Mint Hinde (1974) megállapítja: azok a hüllőfajok, amelyekből az emlősök és a madarak kifejlődtek, már a paleozoikumban (a földtörténet ókorában) szétváltak. Tehát a szülői gondozás és ezzel együtt az utódnak az anyához való ragaszkodása a két csoportban egymástól függetlenül alakult. A hasonlóságok ezért inkább analógiák, semmint homológiák (azaz: bizonyos viselkedésformák azonosak, de közös eredet nélkül), amelyek az evolúció során jelentkező hasonló készletések következményei. Hess (1980) azonban másképpen látja a dolgot. Szerinte az imprinting, amely a tanuláshoz egyik – a szülő-gyermek kapcsolaton kívül igen sok területen megnyilvánuló – formája, filogenetikusan rendkívül régi mechanizmus. (Ezt bizonyítja, hogy a mai állatvilág egyik „legidősebb” képviselőjénél, a teknősnél is megtalálható.) Elképzelhető tehát – írja Hess –, hogy a madarak és az emlősök az imprintinget egymástól függetlenül birtokolják. Ehhez csupán a következőt szeretnénk hozzátenni: függetlenül attól, hogy a mechanizmust azonosíthatjuk-e az imprintinggel vagy sem, a kutatások egyre egybehangzóbban és egyre meggyőzőbben bizonyítják, hogy *a gyermeki – és a szülői – ragaszkodás eredetét a korai (talán a legkorábbi) szülő-gyermek kapcsolatban kell keresnünk.*

2. A kommunikáció kezdetei

Liszina (1974) a gyermek felnőttköz fordulásának, kommunikatív kezdeményezőképességének három fő szükségletét különbözteti meg: az első a külvilág megismerésének szüksége, a második az aktív tevékenység vágya, a harmadik pedig az elismerés, támogatás igénye. A megismerésre kognitív (értelmi), az aktív tevékenységre cselekvési motívumok készítetik a gyermeket, míg az elismerés, támogatás igényének háttérében a testi-lelki biztonság, valamint az énkép, a pozitív önértékelés kialakulására irányuló személyi motívumok húzódnak meg. Liszina megállapítása szerint az élet első hat hónapjában a gyermeket elsősorban a személyi motívumok készítetik a szülővel való interakcióra, majd a cselekvési (hat hó és két év között) és a kognitív (kettő-öt év) motívumok dominanciája következik. Az ötödik életévtől a szülő és a gyermek kapcsolatában ismét a személyi motívumok kerülnek előtérbe. Az alábbiakban a felnőtt és a gyermek kommunikációjának első állomásával foglalkozunk, rámutatva arra, hogy a szülő és a gyermek interakcióinak „személyi” és „kognitív” motívumai nem is olyan függetlenek egymástól.

Az előző fejezetben említettük már, hogy az anya és a gyermek sajátos párbeszéde – interakciója – az újszülött sírásával, valamint az azokra adott reakciókkal kezdődik. A szülő általában hamar megkülönbözteti saját gyermeke hangját a többiétől, és rövid idő alatt – több-kevesebb pontossággal – megérti azt is, hogy a csecsemő sírása éppen milyen hiányt jelez. Arra vonatkozóan, hogy a sírás

és a sírásra adott szülői reakció mennyire „interakció”, azaz milyen jelentős szerepet játszik benne mindkét fél aktivitásának „egymásra hangolódása”, Bell és Ainsworth (1976) érdekes vizsgálatát említjük. A kutatók háromhétenként látogatták a vizsgálatban részt vevő családokat, és jegyezték mind a csecsemő sírását, mind pedig a sírásra adott szülői reakciókat. Az adatokat negyedévenként összesítették, és azt találták, hogy egy adott negyedévben elsősorban azok a csecsemők kerülnek a sokat sírók csoportjába, akiknek a sírására az előző negyedévben az anya nem vagy ritkán reagált. A kutatók tehát feltételezik, hogy azok a gyerekek sírnak többet, ahol az anya – talán éppen azért, hogy gyermekét „leszoktassa” a sírásról – nem veszi tekintetbe a csecsemő hívását. Azok a csecsemők, akik első életévük végén a keveset sírók közé tartoztak, más területeken is jobban kommunikáltak anyjukkal, azaz elképzelhető – mondják a kutatók –, hogy azok az anyák, akik jól reagálnak a sírásra, jól reagálnak a gyerek más kommunikációs igényeire is.

Bell és Ainsworth vizsgálata egyike azoknak a kutatásoknak, amelyek az utóbbi években igen erősen megnövelik az anya szerepét és felelősségét a korai kommunikációban. A technika fejlődése, a film és a képmagnó alkalmazása a korai anya-gyerek kapcsolat vizsgálatában lehetővé tette a legfinomabb, mindeddig elsuhanó, nem megragadható részletek elemzését is. A kutatások azt mutatják, hogy *nemcsak a gyermek „hangolódik rá”* (mint erről az előző fejezetben már volt szó) *gyakorlatilag születése pillanatától kezdve az emberre, de a szülő is gyermekére.* Dunn (1976) így ír erről: „... az anya nagy érzékenységgel és rátermettséggel figyeli a gyerek cselekedeteiben és érdeklődésében bekövetkező változásokat, időzítve saját beavatkozásait gyermeke változó viselkedésének mintáiba oly módon, hogy folyamatosan támogatja és

kiterjeszti a gyermek érdekeltségét a közös tevékenységben való részvételben." A vizsgálatok azt mutatják: a kommunikáció kezdete és alapja tulajdonképpen az, hogy az anya *jelentést tulajdonít* a csecsemő gesztusainak, gagyogásának, cselekedeteinek. Anélkül, hogy tudna róla, szabályozza, a gyermekéhez igazítja saját viselkedését; ha a csecsemő elfordul, hívogatással, tapsolással és számtalan más módon igyekszik a figyelmét felkelteni, és nagyon gyakran azzal próbálja felélnékiíteni őt, hogy utánozza hangját, gesztusait. (Megjegyezzük, hogy a könyvünkben később ismertetésre kerülő „szociális tanulásemélet” a szocializáció lényegét az utánzásban látja. Ugyanakkor kizárólag arra koncentráál, hogyan utánozza a gyerek a szülőt. Az interakció lényege éppen az, hogy az utánzás is kölcsönös: aki látta már, hogyan nyitja-csukja a száját az anya, miközben gyermekét eteti – mintha segíteni akarna a csecsemőnek –, az jobban megérti, mennyire kölcsönös az utánzás a szülő és a gyermek kapcsolatában.)⁴ A korai kommunikáció lényegét a kutatók tehát abban látják, hogy a szülő – a gyermek képességeinek kibontakoztatása érdekében – mintegy *alárendelt, kiszolgáló szerepet vállal* az interakció során, melynek eredményeként növekszik a gyermek alkalmazkodása, és figyelme a szülő által javasolt irányba fordul. A kutatók szinte kivétel nélkül különleges jelentőséget tulajdonítanak a „*szemek dialógusának*” (azt is kimutatták, hogy a szoptatási helyzet pontosan azt a távolságot biztosítja az újszülöttnak, amelyről a legélesebben láthatja anyja arcát), annak az egyszerű ténynek, hogy anya és gyermeke nézik egymást. Klaus és Kennell (1976) írják, hogy amikor az anya először kézbe kapja gyermekét, azonnal elkezdődik a szemek párbeszéde: anya és gyermeke hosszan nézik egymást, miközben az anya a csecsemő szeméről beszél. (Persze később a gyermek

orráról, füléről is, amely szervek „feltétlenül” hasonlóan valamilyik felnőtt családtag azonos testrészeire. A szülő ilyenkor mintegy beépíti – integrálja – az újszülött gyermekét a családba.) A kutatók kimutatták azt is (Collis és Schaffer, 1975), hogy a vizuális viszonyban a *csecsemő irányítja az anyai viselkedést*: az anya tekintetének iránya finom érzékenységgel követi gyermekéét, az egymásra nézést általában a gyermek kezdeményezi – és ő is fejezi be. Scaife és Bruner (1976) képmagnós elemzésekkel bizonyították, hogy nem sokkal később – az előző helyzetnek mintegy folytatásaként – a *csecsemő érdeklődése és figyelme kezdi el követni a szülőét*: ha a szülő tekintete valamilyen tárgy felé fordul, a gyermek is azonnal a tárgyra néz. (Íme, az utánzás kölcsönösségének másik szép példája.) Hasonló kommunikációt figyelhetünk meg a hangadás, a vokalizáció terén is. Condon és Sander (1974) vizsgálatai szerint az újszülöttek már kétnapos korukban megkülönböztetik az emberi beszédet a zörejektől: az újszülött finom, apró mozdulatai tökéletes összhangban vannak az emberi beszéddel – akár kínai, akár angol szöveget hall, akár élőben, akár magnetofonról. Ugyanezt zajok, zörejek esetében nem lehet kimutatni. Megfigyelték azt is, hogy a gagyogó csecsemő azonnal elhallgat, amint meghallja anyja hangját, és a tárggyal való magányos játék során az a csecsemő vokalizál (gagyog) többet, akinek anyja a gagyogásra általában beszéddel reagál. Yarrow (1972) és Sigel (1968) figyelemre méltó vizsgálata szerint a társadalmi-gazdasági státus alacsonyabb szintjén az anyák a csecsemő vokalizációjára általában simogatással, ölbe vétellel reagálnak, és a sírásra beszéddel. A magasabb státusú anyák ezt rendszerint éppen fordítva csinálják, vagyis a sírásra reagálnak simogatással, és a gagyogásra beszéddel, ami azt jelenti, hogy akkor beszélnek gyermekükhöz, amikor a csecsemő éber, befogadó állapotban van.

A kutatók hangsúlyozzák, hogy az *anya és a gyermek kommunikációja összehangolt ciklusokban zajló „szinkrontevékenység”*, ami azt jelenti, hogy az anya viselkedésének igazodnia kell a gyermeki viselkedés ciklusaihoz, idő fázisaihoz. Vagyis: bármilyen meglepően hangzik, *kezdetben a gyermek formálja az anyát, és éppen ez teszi lehetővé, hogy később anyja formálja őt.* A megfelelően időzített és adagolt, a gyermek igényeivel egybeeső anyai viselkedés a gyermekben azt a mérhetetlenül fontos meggyőződést fejleszti ki, hogy saját cselekedeteivel befolyásolni képes környezetét. Ugyanakkor: elvárásainak, igényeinek gyakori kudarca, a sikertelenség és a csalódás csökkenti a külvilág vizsgálata, a tevékenység iránti érdeklődését, képességeinek gyakorlását. Éppen ezért állapítja meg Menaker (1973), hogy az anya és a gyermek közötti kommunikatív kapcsolat beépülése (internalizációja) az egyénbe a személyiségfejlődés elsődleges bázisa.

A kommunikációnak ezt a korai formáját Trevarthen (1974) „kommunikációs váznak” nevezi, s ez véleménye szerint a tárgyi világ megértésének is alapjául szolgál. Persze – írja a kutató – a gyermek egyéni próbálkozásai a tárgyi világban szintén fontosak, és az értelmi megismeréshez az egyéni kísérletezés és a szociális kommunikáció együtt vezet el. A kommunikáció folyamatában a gyermek érdeklődése ugyanis fokozatosan a tárgyak és a tárgyakkal való cselekvések felé fordul, vagyis a szülő és a gyermek kommunikációja eszközökkel bővül: kezdetét veszi a „ledobom – vedd fel!” játék és számos más olyan közös tevékenység, melyben az anya és a gyerek kommunikációja tárgy körül zajlik. „Az élvezetes játékok révén és annak révén, hogy az anya reagál gyermeke akcióira, a csecsemő elkezd megérteni, hogy cselekedetei és megnyilvánulásai mit jelentenek mások számára, és így elkezd ezeket szándékosan, szociális kontextusban alkalmazni” – írja

Dunn, Brazelton és munkatársai (1974) pedig azt hangsúlyozzák, hogy a korai anya-gyerek kommunikáció során a csecsemő azt tanulja, hogy szervezze meg viselkedését a kapcsolat fenntartása és elnyújtása érdekében. *Az anyai gondoskodás hiánya tehát nemcsak tapasztalatokban szegényíti a gyermeket, hanem késlelteti abban is, hogy a kognitív ismeretszerzéshez nélkülözhetetlen viselkedésszervezést elsajátítsa.* Ainsworth (1976) laboratóriumi kísérletben bizonyította, hogy az anya és a gyermek harmonikus interakciója és az anya reakciókészsége gyermeke irányában növeli a csecsemő explorációs, tehát a külvilág megismerésére irányuló tendenciáját; Yarow (1972) pedig családoknál végzett megfigyelésekkel igazolta ugyanezt: a csecsemők „célra irányulása” (azokat a viselkedéseket sorolták ebbe a kategóriába, amelyekkel a csecsemő következetesen és céltudatosan meg akar szerezni egy tárgyat, amelyet nem ér el) szorosan összefüggött az őket érő pozitív szociális hatások, valamint a panaszjelzésre adott szülői reakciók számával.

Ezek a vizsgálatok kivétel nélkül rendkívüli jelentőséget tulajdonítanak az anya és a gyermek között megvalósuló korai kommunikációnak. Ugyanakkor Dunn kritikai elemzésében számos olyan tényezőre hívja fel a figyelmet, amelyek közül néhányra feltétlenül ki kell térnünk. Mindenekelőtt nem egészen világos, mit értenek a kutatók az anya szenzitivitásán, érzékenységén. Egyáltalán nem biztos például az, hogy minden anya gyermekének különböző életkorában egyformán érzékeny: előfordulhat, hogy a gyerek kétesztendő korára (amikor már a gyerek jól beszél, szobatiszta, más jellegű kapcsolatot lehet vele tartani) jól rá tud „hangolódni”, míg ugyanez a gyerek hat hónapos korában nem sikerült. Valóban nem tudunk olyan vizsgálatról, amely ezt az „összehangolódást” és egyfajta ritmikus változást, vagy ennek következményeit leírta

volna az anya–gyerek kapcsolatban. Schaffer és Emerson (1964) kimutatták, hogy hatvan tizennyolc hónapos korú vizsgálati gyerekek egyharmada elsősorban nem az anyjához kötődött, hanem más személyhez a családon belül. Friedlander (1972) pedig a nyelvfejlődés vizsgálata során egy családnál teljes biztonsággal mutatta ki, hogy az apa – aki napközben alig tartózkodott otthon – sokkal nagyobb hatással volt a gyerekekre, mint az édesanya, aki a teljes napot a gyerekekkel töltötte. Friedlander megállapításának hitelességét az teszi kétségtelenné, hogy az apa spanyol volt...

Ezek az adatok nem vonják kétségbe a korai felnőtt-gyerek kommunikáció alapvető fontosságát, két dolgot azonban feltétlenül bizonyítanak: a) *Egyáltalában nem biztos, hogy a kommunikáció minden fázisában az anya a legfontosabb felnőtt a gyermek számára.* Az apa szerepének tisztázása a szocializáció korai időszakában a fejlődéslelektan nagy adóssága. b) *Dunn kritikájának legsúlyosabb – és egyben leginkább jogos – része, hogy a fejlődés-lelektan mindmáig nem állapította meg teljes biztonsággal a gyermek önálló tevékenységének és a vele való foglalkozásnak az arányát.* Mit is értünk önálló tevékenységen az életnek ebben a korai szakaszában? Mindenekelőtt az ismeretlen tárgyi világ felderítését, szakkifejezéssel az explorációt. Hunt (1965) az exploráció lényegét úgy írja le, hogy az egyfajta belső készletet, amelyet a gyerekek akkor él át, ha alkalmazkodási színvonalra és a környezetéből befutó ingerek összeegyeztethetetlenek. Milyen bölcs, tudományos megfogalmazása ez annak a mindennapos ténynek, hogy a gyerek valami meglepőt, valami újat vesz észre az asztalon, amit természetesen azonnal meg akar szerezni onnan, a szájába akarja venni, a földhöz akarja vágni, egyszóval kipróbálni, milyen, hogy működik! De van a gyermek önálló tevékenységének egy másik formája is, amit White (1959) terminológiájával

kompetenciának nevezünk. A kompetencia olyan viselkedés, amelynek célja – Bronson (1971) megfogalmazásában –, „hogy a gyerek saját cselekedetével gyakoroljon hatást környezetére”. Bronson tanulmányában szép, mindennapos példát idéz: a gyerek ül a dívány egyik szélén és játszik. A dívány másik szélén egy játékhoz használt, de most éppen mellőzött lábas fedője lecsúszik, és kellemtelen, zörgő hangot ad. A gyerek összerenzen, majd amikor rájön, hogy miről van szó, odamászik a lábashoz, és maga zörgeti meg rajta a fedőt. Ezután visszamászik, újra játszani kezd, a fedő ismét megzörren. A gyerek felnéz, boldogan rámosolyog mögötte álló anyjára, ismét odamászik, és megzörgeti a fedelet. Ez a viselkedés nem egyszerűen exploráció: a gyerek számára nem volt semmi ismeretlen; cselekvését örömmel, többször is megismételte, mert szemmel láthatóan, füllel hallhatóan maga, teljesen önállóan gyakorolt hatást környezetére. Ne felejtjük el, hogy a jelenetben itt is jelen van az anya, aki azonban nem meghatározója, csupán érzelmi színezője a helyzetnek. A probléma további elemzéséhez vegyük kicsit részletesebben szemügyre Ainsworth egyik vizsgálatát (1971). A kutató a szeparációs félelem témakörében egyéves gyerekekkel végzett kísérletet, amelyben az édesanya bevitte a gyereket egy ismeretlen szobába (melyben természetesen sok játék volt), majd rövid együttlét után kiment a szobából, a gyereket egy idegen felnőttel magára hagyva. A kísérletben részt vevő gyerekeket az anyai magatartástól függően három csoportra osztották. Az első csoportba azok a gyerekek tartoztak, ahol az anya-gyerek kapcsolat harmonikus volt, a másodikba olyanok, ahol konfliktusos, a harmadikba pedig a következetesen hideg, elutasító szülők gyermekei kerültek. A kísérlet érdekes és tanulságos eredménye az volt, hogy *a szeparációs helyzetben a legtöbb félelmet – és ezzel párhuzamosan a legkevesebb önálló*

tevékenységet – azok a gyerekek produkálták, akiknek anyjukkal való kapcsolata bizonytalan, konfliktusos volt (azaz a gyerek ambivalensnek mutatkozott anyjával, előbb közeledett hozzá, majd megütötte, elhúzódtott tőle stb.), és a legtöbb önálló, exploratív, kompetens viselkedést a szeparációs helyzetben azoknál a gyerekeknél figyelték meg, akiknél az anyák hidegnek, elutasítónak mutatkoztak, és a gyerekek közömbösen vagy elhúzódoan fogadták őket a szeparáció végén. Hogyan lehet az eredményeket magyarázni? Az a tény, hogy az ambivalens szülő-gyerek kapcsolat szeparációs helyzetben növeli a gyermek félelmét, és csökkenti szabad, explorációs tevékenységét, régóta ismert a pszichológiában. A hideg, elutasító szülők gyerekeinek magas szintű explorációját Ainsworth sajátos védekező, elhárító mechanizmusként értékeli. Ezek a gyerekek ugyanis – a számos fájdalmas tapasztalat következtében – a szeparációs helyzetben egyszerűen élik át a közelség, a kapcsolat igényét és a vágyat arra, hogy ugyanazt elkerüljék. *A gyereket a konfliktussal szembeni védekezés készíteti a független játéokra, mely csökkenti feszültségét, feledteti helyzetét.* Mescserjakova (1974) tíz-tizenöt hónapos – részben családban, részben csecsemőotthonban nevelkedő – gyerekekre vonatkozó adatai teljes egészében igazolják Ainsworth eredményeit. A szovjet pszichológusnő egyik kísérletében az édesanya – és egy gondozónő – rövid időre magára hagyta a gyermeket egy izgalmas, vonzó játékszer, valamint a kísérletvezető (aki a gyermek számára teljesen ismeretlen volt) társaságában. A kísérlet egyértelműen bizonyította, hogy ilyen helyzetben a családban, és a csecsemőotthonban nevelkedő gyerekek eltérő módon viselkednek. A családban nevelkedő gyermekben konfliktus keletkezik a kutató és a defenzív magatartás között – azaz szívesen játszana az izgalmas játékszerekkel, de az idegen környezet és az ismeretlen felnőtt védekezésre készíteti, ami oda vezet,

hogy a gyerek végül sírva fakad, és kétségbeesetten keresi édesanyját. Ugyanakkor a csecsemőotthoni gyerek *nem mutat félelmet a kísérletvezető társaságában*; látszólag zavartalanul játszik, és viselkedése semmit sem változik, amikor gondozónője belép a szobába. Úgy véljük, Mescserjakova vizsgálatában a csecsemőotthonban nevelkedő gyerekek reakcióit ugyanúgy értelmezhetjük, mint Ainsworth kísérletében a hideg, elutasító szülők gyerekeinek viselkedését. (Megjegyezzük, hogy Ruzszkaja [1974] számos vizsgálatában egészen hétesztendős korig követte nyomon a gyerekek szociális interakcióit idegen és ismerős felnőttekkel. Megállapítása szerint az idegenek iránti attitűd – természetesen egyéni különbségekkel – az életkorral változik: a három-négy évesek még általában zárkóztak, idegenkednek az ismeretlen felnőttől, az öt-hat évesek viszont igyekeznek kapcsolatot teremteni vele, bizalmasak, szorongásuk gyorsan oldódik. Érdekes, hogy hat-hét éves korra ez a nyíltság némiképpen csökken: a gyerekek kedvesek, készségesek, de tartózkodók az idegen felnőttel szemben.)

A kérdés most az, milyen legyen az önálló tevékenység és a szülővel való kommunikáció viszonya, aránya. Sajnos – éppen azért, mert Dunn-nak igaza van, amikor a pontos adatokat hiányolja – a kérdésre csak általánosságban lehet válaszolni. Mindenekelőtt le kell szögeznünk, hogy a gyerek számára a kommunikáció felnőtt környezetével élete első percétől alapvető szükséglet – ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy korai fejlődésének minden fázisában az anya a legfontosabb, senki mással nem helyettesíthető kommunikációs partner. Ainsworth fent idézett vizsgálata azt mutatja, hogy a kommunikáció zavart vagy hiányos működése akadályozza a gyereket abban, hogy kompetens módon forduljon a világ felé. (Megjegyezzük, hogy ezt hazai vizsgálatok is – Várkonyi,

1978 – igazolják.) A súlyosan elutasító szülők gyerekei a konfliktus elhárítása érdekében explorálnak. Ma még nem lehet kísérleti bizonyítékkal szolgálni arra nézve, hogy az ilyen szülői magatartás törvényszerűen sérült életvezetést eredményez, de *feltételezhető, hogy a sérülés létrejön, és az egyénnek nem annyira tárgyi, mint inkább a személyi, interperszonális kompetenciájában okoz károsodást.* A pszichoterápiás tapasztalatok mindezt egyértelműen igazolják. A vizsgálatok azonban meggyőzően utalnak arra is, hogy a szülőnek nem szabad tolakodónak lennie. A felnőtt és a gyermek kommunikációs kapcsolata megteremti a lehetőségét annak, hogy a gyermek egészségesen, nyitottan forduljon a világ felé, de erre időt, teret, alkalmat kell a számára biztosítani! A szülő tehát, aki folyton jelen van, aki mindent kézre ad, aki örökké kommunikál, röviden szólva: sok. *A szülő és a gyermek kommunikációjának jelentős része nem külön feladatként, hanem a mindennapi közös tevékenységek – az etetés, a fürdetés, a tisztába tevés – során zajlik.* Egy amerikai kutató (Richards, 1971) leírta a vokális kommunikáció szakaszait. Megfigyelései szerint az első szakaszban a gyermek anyjára néz, aki feléje fordul, és beszélni kezd. A második szakaszban a gyermek elmosolyodik, és egyre izgatottabbá válik. A harmadik szakasz: szünet! Az anya elhallgat, mintegy időt adva a csecsemőnek a válaszolásra, és így – a negyedik szakaszban – a gyermek valóban megszólal, gagyogni kezd. Richards hangsúlyozza a harmadik szakasz fontosságát; ha az anya nem tart szünetet, amikor a csecsemő izgalomba jön, és „válaszolni” szeretne, megfosztja gyermekét a megszólalás lehetőségétől. Úgy véljük, a szünetre a kommunikáció napi áramában is szükség van: amikor a csecsemő láthatóan jól érzi magát egyedül – például csörgővel vagy bármilyen más tárggyal a kezében –, a szülő ne zavarja őt meg feleslegesen; hagyja meg számára az önálló tevékenység örömét.

3. A szeparáció

Az előző két fejezetben – úgy véljük – nyilvánvalóvá vált a korai szülő-gyermek kapcsolat felmérhetetlen jelentősége a szeretet létrejöttében, a személyi és a tárgyi környezet intelligens kezelésében. Éppen ezért röviden ki kell térnünk arra, milyen következményekkel jár, ha a gyermek élete korai éveiben szülő nélkül nevelkedik. Idestova negyven esztendeje láttak napvilágot az első olyan pszichológiai közlemények, amelyek csecsemőtt-honokban élő gyerekek sorsával, fejlődésével foglalkoztak. Elsőként Spitz (1946) írta le azt a „deprivációs szindrómát” – a szülő hiányában jelentkező tünetcsoportot –, amely azóta kisebb-nagyobb eltérésekkel igen gyakran olvasható a szakirodalomban. Spitz megállapítása szerint a három hónapos koruktól intézetben nevelkedő csecsemők nyolc-kilenc hónapos korukban „... fekédték vagy ültek, tágra nyílt, kifejezéstelen szemmel, dermedt, mozdulatlan arccal, a messzeségbe meredve, mintegy kábulatban. Nyilvánvalóan nem fogták fel, mi történik környezetükben. Ezt a viselkedést időnként autoerotikus aktivitás kísérte az orális, anális és genitális zónákon. A gyerekekkel, akik ebbe a stádiumba kerültek, egyre nehezebbé és végül lehetetlenné vált kapcsolatot létesíteni.” Hasonló tünetekről számolt be 1962-ben Provence és Lipton. Észrevételük szerint a születésüktől intézetben nevelkedő csecsemőknél az első jellegzetes tünetek a harmadik-negyedik hónap táján jelentkeznek: a csecsemők nem gögicsélnek, keveset sírnak, és a felnőtt karjában semmi nyomát sem mutatják a poszturális adaptációnak.

(A poszturális adaptáció a családban élő gyermeknek az az észrevétlenül kifejlődő tulajdonsága, hogy testét mintegy hozzáigazítja az ölbe vételhez.) Mire a gyerek – a Provence és Lipton által vizsgált intézetben – eléri az egyéves kort: „Nem fordul a felnőttekhez sem panaszainak megszüntetéséért, sem azért, hogy bevonja őket valami játékos és örömteli együttműködésbe. Nincsenek igényei. Aktív közeledése a világhoz, ami korábbi fejlődésének boldogabb megnyilvánulásai közé tartozott, megszűnt.” Bowlby 1951-ben megjelent világhírű könyvében (*Anyai gondoskodás és mentális egészség*) már a Spitz által anaklitikus deprivációnak nevezett kórkép távoli következményeit is megfogalmazza. Véleménye szerint az anyai gondoskodás megvonása az élet első három évében – mind a károsodás mértékét, mind annak tragikus következményeit tekintve – éppen olyan veszélyes a gyermekre, mint a tuberkulózissal fertőzött anyatej vagy a gyermekbénulás vírusa. A veszély: a környezetéhez kapcsolódni képtelen, szeretet nélküli, pszichopata karakter kialakulása. Saját régebbi vizsgálatának és Goldfarb (1945) kutatásainak összehasonlítása alapján úgy véli, hogy az anyai gondoskodás hiányának két fő típusa van; mindkettő „szeretet nélküli pszichopátiát” (*affectionless psychopathy*) eredményez, bár – az eltérő tapasztalatok következményeként – a megnyilvánulási formák némileg különböznek: a) az anyához való kapcsolódás lehetőségének teljes hiánya az első három év során; b) az anya-gyerek kapcsolat időszakos (legalább három, de valószínűleg több mint hat hónapig tartó) megszakadása az első három-négy esztendőben. Az első csoporthoz tartozó gyerekeknek a felnőttekhez fűződő kapcsolatára kezdettől egyfajta „személytelenség” jellemző, melynek részletesebb ismertetésére még visszatérünk. Mire felnőnek, magukon viselik az érzelem nélküli pszichopátia legjellemzőbb személyiségjegyeit: gátlástalanul és megkülönböztetés

nélkül barátságosak, képtelenek tartós, igazi érzelmekre épülő kapcsolat létesítésére, nem éreznek büntudatot, és – mert nincs szilárd belső értékrendjük – nem tudnak ellenállni a környezet csábításainak. A másik csoporthoz frusztrált gyerekek tartoznak, akik már *meglevő, kialakult kapcsolatot veszettek el*. Bowlby úgy véli, hogy személyiségük irreverzibilisen sérül, mert megrendül a bizalmuk az emberi kapcsolatokban, és többé az őszinte, mélyről fakadó szeretet kockázatára nem vállalkoznak. Tárgyi orientációjú, felszínes szociabilitásuk a sérült lélek védekezése, mely nem képes hinni többé abban, hogy szeretik. Az ilyen gyerek később gyakran fölényes lesz, nyegle és törtető, hogy a benne szükülő bizonytalanságot leplezze, és superioritással egyenlítse ki. Igen gyakran antiszociális cselekedetekhez folyamodik: lopni kezd. Ezeknek az ún. kárpótlásos lopásoknak az a jellemzőjük, hogy az eltulajdonított tárgyra a gyerekek szemmel láthatóan semmi szüksége sincs; eldobja vagy elrejtja, és rövid idő után teljesen meg is feledkezik róla. Néha azonban elosztogatja a lopott tárgyakat, például társai, ismerősei között, akiknek barátságát szeretné megnyerni. Hiszen tárgyi orientációjából, bizalmatlanságából egyaránt következik, hogy úgy véli: a szeretetnek ára van, az emberek vonzalmát meg kell vásárolnia.

Az elmúlt tizenöt évben a korai vizsgálatokat számos bíráló érte. O'Connor (1968) például alapos elemzésben kimutatta Spitz és Goldfarb kutatásainak módszertani hibáit, és számos tanulmányban megjelent az a kézenfekvőnek látszó vád: mi bizonyítja, hogy a csecsemők emocionális zavarait és értelmi elmaradását az anya hiánya okozza, és nem az intézet nevelői-gondozói módszereiben rejlő tényezők? Casler (1968) például annyira meg van győződve arról, hogy a problémákat a tanulás lehetőségének, a megfelelő környezeti ingereknek a hiánya – szenzoros

depriváció – okozza, hogy megállapítja: „Az emberi organizmusnak nincs szüksége anyai szeretetre.”

Mind a külföldi, mind a hazai tapasztalatok azt mutatják, hogy Casler szélsőséges álláspontja elfogadhatatlan – ugyanakkor Bowlby koncepciója is sok szempontból finomításra, módosításra szorul. Nézzük először a szeretet nélküli pszichopátia kiváltó okainak *b)* pontját, vagyis azt az esetet, amikor a gyerek – élete első három-négy esztendején belül – legalább három hónapra elveszíti édesanyját. Bowlby (1960) a hosszú időre kórházba kerülő gyerekek katasztrófájának három fázisát írja le: A gyerek először *sír, tiltakozik*, nem érti, mi történt vele, miért szakították el anyjától. Néhány nap múlva a tiltakozást a *kétségbeesés* váltja fel: aktivitása csökken, és bár néha még kiabál ugyan, de szinte csak megszokásból. Sírása monotonná válik, a gyerek passzív lesz és visszahúzódó, egyre reménytelenebb. Rövid idő elteltével azonban mintha kezdene rendbejönni: lassanként feloldódik apátiájából, és érdeklődni kezd környezete iránt. Hangulata javul, gondozóival pedig egyre barátságosabb – ugyanakkor a szülő látogatása egyre kevésbé érdekli. Már nem kapaszkodik anyjába, nem rimánkodik neki, hogy vigye haza, sőt határozottan közömbös iránta, csupán az édességek és az apró ajándékok lelkesítik, amiket anyja bevitt neki. Bowlby ezt az időszakot az *elszakadás* fázisának nevezi, és úgy véli, hogy a gyermek személyisége irreverzibilisen sérült.

Ma már tényként fogadhatjuk el, hogy a szülőtől elszakított gyermek viselkedése valóban ezen a három fázison – tiltakozás, kétségbeesés, elszakadás – megy keresztül. Ugyanakkor számos vizsgálat bizonyítja, hogy a deprivációt követő érzelmi megrázkódtatás mértékét több tényező befolyásolja. Mindenekelőtt *a szülő és a gyermek viszonya a depriváció előtt*. A pszichológusok tapasztalata szerint, ha a gyermek kórházba kerülését meleg, harmonikus szülő-

gyermek kapcsolat előzi meg, melyben az anya nem túlozza el személyes jelenlétének és gondoskodásának fontosságát, a gyermek jobban tűri szükségszerű elválását szüleitől (Vernon, 1965). Könyvünk utolsó fejezetében tárgyaljuk majd a dependencia–independencia problémakörét; utalva az ott megírt összefüggésekre, megállapítható, hogy a függőséget erőteljesen növelő szülői-nevelői magatartásformák növelik a depriváció okozta érzelmi zavarokat. Ha – életének hatodik hónapja és harmadik-negyedik éve között – olyan gyermek kénytelen elválni szüleitől (akár kórházi ápolás, akár más, elkerülhetetlen ok következtében), akit édesanyja eddig jóformán egyetlen pillanatra sem bízott rokon vagy ismerős gondozására, és túlzottan dédelgető szeretettel vett körül, a depriváció következtében fellépő érzelmi zavarok súlyosabbak és tartósabbak, mint egyébként. Ugyanez a helyzet akkor is, ha a szülői magatartásba nagyon sok hideg, elutasító elem keveredik (Stacey, 1970). Mint Rutter összefoglaló tanulmányában (1977) megjegyzi: úgy látszik, a „túl sok” és a „túl kevés” elvesztése egyaránt fájdalmasabb, mint az egészséges, harmonikus kapcsolat deprivációja. A befolyásoló tényezők között megemlítjük még, hogy a vizsgálatok szerint (Stacey, 1970) a fiúk általában sebezhetőbbek a szeparáció által, mint a lányok. Ez az adat határozottan támogatja azt az utóbbi években kialakult feltételezést, hogy a fiúk mind a biológiai, mind a pszichológiai stresszhatásokra érzékenyebbek a lányoknál.

Bowlby hipotézise szerint amit a gyerek a depriváció alkalmával elveszít, az a szülő *személye*, éppen ezért a gyermek viselkedését egyfajta gyászreakcióként értékel. Rutter idézi a Robertson házaspár egyik vizsgálatát, amelyben egy – a szüleitől néhány hónapra elszakadni kényszerülő – két év körüli kislányt lakásukon neveltek. A szülőktől előzőleg információkat szereztek be a napi

szokásokra és a bánásmódra vonatkozóan, melyeket a gyermek ottléte idején igyekeztek pontosan betartani, párhuzamosan azzal, hogy a kislánnyal naponta beszélgettek szüleiről, tehát amennyire lehetett, megőrizték benne a szülők emlékét. Az együttlét hónapjai során készült filmfelvételek meggyőzően bizonyították, hogy a gyermek érzelmi sérülése összehasonlíthatatlanul kisebb volt, mint a kórházi vagy intézeti deprivációk alkalmával tapasztalt megrázkódtatások. A vizsgálat meggyőző erővel bizonyítja, hogy a gyerek nemcsak a szülő személyét veszi el a depriváció alkalmával, de egy kimunkált, érzelmileg színezett *kapcsolatot* is, melynek többé-kevésbé sikeres pótlása csökkenti a személy elvesztése felett érzett fájdalom mértékét.

A kórház természetesen képtelen arra, hogy az osztályon fekvő valamennyi gyermek számára az otthon kialakult-hoz hasonló kapcsolatot biztosítson. Éppen ezért tartjuk pszichológiájuk szempontból nagyon fontosnak a mindennapos szülői látogatás engedélyezését. Kétségtelen, hogy a gyerek így többet sír, tartósabban tiltakozik, de éppen ez a cél: ha egy mód van rá, a gyereket meg kell őrizni a depriváció érzelmi viharától az első fázisban, mely lehetővé teszi, hogy a kórházi ápolás megszűntekor a régi szülő-gyerek kapcsolat gyorsan helyreálljon, és a harmonikus személyiségfejlődést a deprivációs tapasztalatok tartósan ne akadályozzák. A harmonikus személyiségfejlődés akadályain elsősorban hosszabb-rövidebb ideig tartó neurotikus tüneteket (ágybavizelés, éjszakai fölriadás, átmeneti kontaktuszavarok) értünk. Bowlbynek azt a feltételezését ugyanis, hogy a kora gyermekkori, több hónapig tartó depriváció érzelem nélkül pszichopata személyiség kialakulásához vezet, *semmi nem bizonyítja*. A kutatók – Bowlby maga is – általában arra a statisztikai tényre hivatkoznak, hogy az elvált szülők gyerekei közül

az átlagosnál jóval többen válnak bűnözőkké. (A válás ugyanis a gyerek számára szinte mindig az egyik szülő – és a vele való kapcsolat – elvesztését jelenti.) A finomabb elemzés azonban azt mutatja, hogy ezt a statisztikai tényt nem lehet a depriváció rovására írni: azok a kutatók ugyanis (Glueck, 1962; Gregory, 1965), akik a válás, vagy a haláleset miatt megcsonkult családokat hasonlították össze, azt találták, hogy – bár mindkét tény valamelyik szülő elvesztését jelenti – a gyermek antiszociális magatartásának kialakulásában csak az előzőnek van szerepe. Valószínűsíthető tehát, hogy nem a válás – vagy az egyik szülő effektív elvesztése – játssza a legfontosabb szerepet az antiszociális magatartás létrejöttében, hanem a válást megelőző szülő–szülő, szülő–gyerek kapcsolatrendszer sérülése, a család diszharmóniája. Ezt bizonyítja McCord (1959) vizsgálata is, melynek adatai szerint a fiatalkori bűnözés sokkal inkább az elutasító szülői magatartással és a család belső viszályával hozható összefüggésbe, és nem a válás tényével. Rutter (1971) vizsgálatában gyermekanyagát úgy osztotta fel, hogy külön csoportba kerültek azok, akik kórházi ápolás miatt éltek át több hónapos szeparációt kisgyermekkorukban, és azok, akik súlyos családi viszályokat, nézeteltéréseket követően kerültek hasonló szeparációs helyzetbe. Az antiszociális személyiségalakulás csak az utóbbi szeparációs tapasztalattal mutatott összefüggést. Rutter munkája egyértelműen bizonyítja, hogy „.... minél hosszabb ideig tart a családi viszály, annál nagyobb a hatása a gyerekre”, ugyanakkor egyelőre semmit nem tudunk arról, van-e családi interakciónak olyan speciális sérülése, amely minden egyéb sérülésnél hatékonyabban tereli a gyereket az antiszociális személyiségalakulás irányába. Breszlov (1979) a család interperszonális kapcsolatait elemezve arra a következtetésre jut, hogy a szülők rendszeres konfliktusa – a pozitív

szülő-gyerek kapcsolat ellenére – dezorientálttá, emocionálisan labilissá, passzívvá teszi a gyereket, ami kétségtelenül hatást gyakorol képességeinek kibontakozására is. Számos vizsgálat igazolja, hogy a hideg, elutasító szülői magatartás inkább növeli, semmint csökkenti a gyermek ragaszkodását. Ugyanakkor feltételezhető, hogy ez csak kialakult szeretetkapcsolat esetén igaz, és ha a gyermek – a szülők kóros viszálykodása, érdek- és nézeteltérései vagy esetleg más ok miatt – kezdettől nélkülözi a szülői magatartásnak az előző két fejezetben leírt formáit (fizikai kontaktus, a szülő érzékenysége a gyermek jelzéseire, a kommunikáció sajátos formái), a kapcsolat tekintetében a születés pillanatától szeparációs helyzetben van, és így helyzetét, perspektíváit Bowlby hipotézisének *a*) pontja alapján kell megvizsgáljunk.

Bowlby hipotézisének *a*) pontjában azt tételezi, hogy az érzelem nélküli pszichopátia kórképe – az aszociális, kapcsolatteremtésre képtelen, sodródó személyiség kialakulása – azoknál a gyerekeknél is megjósolható, akiknek életük szenzitív periódusában nincs módjuk szeretetkapcsolat létesítésére – tehát nem egy meglevő, többé-kevésbé szilárd kapcsolatot veszítenek el, mint ahogy ezt az előzőekben tárgyaltuk, hanem egyáltalán nincs lehetőségük ilyen kapcsolat kiépítésére. Rutter (1977) megfogalmazásában ilyesmi elsősorban olyan környezetben fordul elő, „... ahol a személyes interakció igen alacsony intenzitású, ahol a csecsemőre nem is hederítenek, ha sír, ahol a gondozást az előírt időkből rutinszerűen végzik, és nincsenek tekintettel a gyermek igényeire, és ahol több gondozó van anélkül, hogy bármelyiknek is rendszeres kapcsolata lenne a gyermekkel több hónapon, esetleg hosszabb időn keresztül”. A fentiekben feltételeztük, hogy ilyen helyzet családi környezetben is előfordulhat, ugyanakkor kétségtelen, hogy a legnagyobb valószínűséggel csecsemőotthonban

jelentkezik. Ma Magyarországon már nyomuk sincs a régi menhelyeknek; a csecsemőotthonok kényelmesek, jól ellátottak, gyakran esztétikusak, a gyerekek jól tápláltak, csinosan öltözöttek, látszólag tehát minden rendben van. Ennek ellenére Pikler (1976) a következőképpen mutatja be a csecsemőotthonban nevelkedő gyerekek személyiségét: „A pozitív és negatív akarati megnyilvánulások hiánya mellett jellemző jelenség a felnőttekhez fűződő kapcsolatuk személytelen volta: bárki felveheti, leteheti, megetetheti, felöltöztetheti, levetkőztetheti, tisztába teheti vagy bilire ültetheti őket – abban a korban, amikor a családi gyerek még két szülője között is válogat olykor –, játékot adhat neki és játszhat velük, csaknem egyformán viselkednek gondozóikkal és a látogatókkal szemben. A családban nevelkedő csecsemőkkel és kisgyermekkel ellentétben nem ragaszkodnak egyéni szokásaikhoz, hiszen nincsenek egyéni szokásaik, ahogy nem ragaszkodnak meghitt személyekhez sem. A felnőttel való együttlétben megfigyelve őket azt tapasztalhatjuk, hogy hiányzik a valódi együttműködés, a köztük lezajló események interakció jellege, hiányzik mindkét fél részéről az ehhez szükséges személyes érdeklődés, a meghitt személyes kapcsolat a gyermek és az őt gondozó felnőtt között.” Flam és Mirtse (1977) harminc-harmincnyolc hónapos, csecsemőotthonban nevelkedő gyerekeket vizsgáltak, és megállapították, hogy a megfigyelés időszakában a gyerekeket felváltva kilenc-tizenegy gondozónő gondozta. Nem meglepő tehát, hogy azok, akik nyolc hónapos koruknál hamarabb kerültek az otthonba, feladathelyzetekben semmiféle érzelmi reakciót nem mutattak, kapcsolatuk a felnőttkörnyezethez szinte teljesen személytelen volt.

A nemzetközi szakirodalomban hasonló tapasztalatokról számol be Pringle és Bossio (1960), akik azt találták, hogy a nevelőotthonban nevelkedő gyerekek közül elsősorban

azok mutatkoztak érzelmileg stabilaknak, akik egyéves koruk után kerültek intézetbe, vagyis felvételük előtt lehetőségük volt kapcsolat formálására. Azokat a gyerekeket, akiknek életük korai periódusában erre nem volt módjuk, elsősorban az jellemezte, hogy sem a felnőttekkel, sem kortársaikkal nem voltak képesek tartós, érzelmileg megalapozott kontaktus kiépítésére. 1955-ben Goldfarb fordított helyzetet vizsgált: megállapította, hogy a születésüktől csecsemőotthonban élő gyerekeknek elsősorban az biztosítja az egészséges személyiségfejlődés esélyét, ha hároméves koruk előtt kikerülnek az intézetből, és családban nevelkednek tovább. Amennyiben hároméves korig erre nem kerül sor, a fentiekben már többször leírt személyiségkép alakul ki, amelyben a kapcsolatépítési nehézségeket a figyelem utáni vágyakozás, a szabályok betartására való képtelenség és a büntudat hiánya kíséri.

A pszichológiai kutatások tehát cáfolják Bowlby hipotézisének *b)* pontját, de igazolni látszanak az *a)*-t: *a gyermek egészséges fejlődése szempontjából nélkülözhetetlennek látszó igény, hogy életének korai szakaszában érzelmileg megalapozott kapcsolatot létesíthessen környezetében.* Azt a keveset, amit e kapcsolat lényegéről tudunk, az előző két fejezetben már érintettük, a testi kontaktus mellett feltehetően egy közösen kezelt kommunikációs szisztémát jelent, és sokkal kevésbé vonatkozik a szükségletek kielégítésére, valamint az együtt töltött idő mennyiségére, mint azt korábban véltük. Bowlby-nak az a feltételezése, hogy a gyermek monotróp – azaz egyetlen személyt választ ki magának környezetéből, és a vele kialakított szeretetkapcsolatnak a többi, hasonló jellegű kötődés csak kisebb intenzitású, másodlagos származéka –, nem elfogadható. A monotrópia legkorábbi cáfolatát A. Freud és Dunn (1951) vizsgálata adja. A szerzők hat gyermeket figyeltek meg, akiknek szüleit a náci elpusztították. Amikor a tragédia bekövetkezett,

a gyerekek még nem voltak hat hónaposak. Életük első éveit egy koncentrációs tábor barakkjában töltötték, ahol agyondolgozott és alutáplált foglyok – tranzitábor lévén nem is mindig ugyanazok a foglyok – gondoskodtak életben tartásukról. A tábor felszabadulása után a négyéves gyerekek hiperszenzitívek, nyugtalanok és nehezen kezelhetők voltak, sajátos módon különböztek azonban a hagyományos intézetekben nevelkedő kortársaiktól, amennyiben: „... kizárólag egymással törődtek, senki és semmi mással. Nem volt más kívánságuk, mint együtt lenni, és ha csak néhány rövid percre is elválasztották őket egymástól, nyugtalanokká váltak. Nem volt egy sem, aki beleegyezett volna, hogy fenn maradjon, ha a többiek lenni voltak és fordítva, valamint nem volt egy sem, aki sétálni ment volna, vagy vállalt volna valamilyen megbízatást a többiek nélkül... A gyerekek szokatlan emocionális függőségét egymástól alátámasztotta a féltékenységnek, a rivalizálásnak és a versengésnek szinte teljes hiánya, amely pedig fivérek és nővérek vagy normál családok gyerekeiből alakult csoport tagjai között természetesen létrejön.”

Ebben a furcsa kapcsolatban tehát a gyerekek egymás szüleivé és gyermekeivé váltak egy személyben, és – bár viselkedésükben számos neurotikus vonás jelentkezett – a kontaktus, melyet egymással létesítettek, megóvta őket az érzelem nélküli pszichopátia minden jegyétől. Tizard (1974, 1975) olyan csecsemőotthonról számol be, ahol születésüktől speciális feltételek mellett (ezek közül a legfontosabb a stabil, nem változó gondozói gárda és a meghatározott gondozónő-gyermek arány volt) nevelkedtek a gyerekek. Négyéves korukra ezeknek a gyerekeknek az intelligenciája nem különbözött a családban nevelkedő átlagosan értelmes gyerekekétől, és az emocionális zavarok – ha voltak ilyenek – jellege,

mértéke sem mutatott jelentős eltérést. Falk (1979) megállapítása szerint: az intézetben nevelkedő csecsemők és kisgyermekiek érzelmi, értelmi és szociális fejlődésének, jól strukturált személyisége kialakulásának feltételeként ki lehet alakítani bizonyos kisszámú, meghatározott felnőtt-höz fűződő stabil, folyamatos, szeretetteljes kapcsolatukat. El lehet érni – szükséges, bár önmagában nem elegendő feltételként – azt, hogy a gondozónők tartósan azonos gyerekek között dolgozzanak, mégpedig úgy, hogy legfeljebb négy gondozónő gondoz felváltva egy-egy nyolc-kilenc tagú gyermekcsoportot. Ez lehetőséget ad a felnőtteknek és a gyerekeknek egyaránt egymás kölcsönös megismerésére s egyúttal arra is, hogy a gondozónők a gyerekek fejlődését a saját munkájuk eredményének, a gyerekek magatartását az ő bánásmódjukra, gondoskodásukra adott reakciónak tartsák." A csecsemőotthon – az állami gondozás – tehát nem determinálja a gyermek sorsát; csupán arra van szükség, hogy a gazdasági, anyagi feltételek mellett megteremtjük a harmonikus személyiségfejlődés pszichológiai feltételeit is.

4. A kondicionálásos tanulás

A kondicionálásos tanulásnak két formáját ismerjük: a reflexív és az operáns kondicionálást. A kettő közötti alapvető különbség az, hogy míg az előbbit megelőző ingerek váltják ki, az utóbbit a produktum következményei tartják fenn. Éppen ezért a reflexív kondicionálás eredményét „kiváltott” (*elicited*), az operánsét „kisugárzott” (*emitted*) viselkedésnek is szokták nevezni.

1. A REFLEXÍV VISELKEDÉS

Az emberi tevékenységnek meglehetősen korlátozott körében érvényesül – elsősorban az érzelmi reakciók terén –, ezért csak röviden beszélünk róla. Közismert, hogy Pavlov kutatásai szerint a reflex lehet feltételes vagy feltétlen. Feltétlen reflexről akkor beszélünk, amikor az inger (az ún. feltétlen inger) a reakciót minden előzetes tanulás nélkül, azonnal kiváltja (mint az étel megpillantása a nyáleválasztást Pavlov kutyájánál). Feltételes reflexet bármilyen – eredetileg közömbös – inger kiválthat, ha biztosítjuk ennek az ingernek a feltétlen ingerrel való időbeli egybeesését. Amikor Pavlov közvetlenül a táplálék odanyújtása előtt egy csengőt szólaltatott meg, néhány társítás után elérte azt, hogy a kutya nyáleválasztása már a csengő hangjára megindult, mielőtt a táplálékot megpillantotta volna. A feltételes reflex lényege tehát az,

hogy a feltétlen ingerrel való társítás révén az eredetileg közömbös inger alkalmassá válik ugyanannak a reakciónak a kiváltására. (Megjegyezzük, hogy az újabb kutatások szerint a reakció mégsem egészen ugyanaz: kimutatták, hogy a feltételes inger hatására meginduló nyáleválasztás esetén a nyál kémiai összetétele különbözik attól, ami a feltétlen inger megpillantásakor gyűlik össze az állat szájában.) A feltételes reflex kiváltásának tehát egyetlen lényeges kritériuma az, hogy a feltételes inger időben egybeessék a feltétlen ingerrel, vagy néhány másodperccel megelőzze. Amennyiben a feltételes és a feltétlen ingert felcseréljük, vagy a feltételes inger megjelenése után a feltétlent késleltetjük, a feltételes reflex nem építhető ki. Ha kiépített reflex esetén a feltételes inger megjelenését nem erősítjük meg a feltétlen ingerrel (tehát megszólal a csengő, de nem jön a táplálék), néhány ilyen kísérlet után a feltételes reakció nem jelenik meg többé (vagy teljesen váratlanul egy-egy ún. spontán felújulás még bekövetkezhet). A feltételes reflex ilyen módon történő hatástalanítását a pszichológiában „kioltásnak” nevezik.

Mint említettük, *a szocializáció folyamatában a reflexív viselkedés elsősorban az érzelmek kiváltásakor érvényesül.* Érzelmeinket ugyanis kétségtelenül megelőző ingerek váltják ki, tehát reflexív viselkedések. (Félelmeink a veszély megpillantására, indulataink egy-egy bosszantó esemény észlelésére jelennek meg, tehát a kiváltó ingert követik.) Az emocionális reakciónak két formáját szoktuk megkülönböztetni: a nyílt, közvetlenül megfigyelhető érzelmi reakciókat (ezek megnyilvánulhatnak hangadásban, mimikában, gesztusokban, testtartásban stb.) és az ún. belső reakciókat (a vérnyomás emelkedése, a pulzusszám szaporodása, gyomorkontrakciók stb.). Mind a közvetlenül megfigyelhető, mind pedig a belső emocionális reakciók reflexív viselkedések, sőt nagyon könnyen és jól kondi-

onálhatók. Lachmann (1972) például kondicionált – tehát eredetileg közömbös – ingerek segítségével olyan sokszor volt képes állatoknál erős emocionális reakciókat kiváltani, hogy jellegzetes strukturális változások jöttek létre, vagyis az állatok megbetegedtek (fekély, bőrgyulladás stb.). Megjegyezzük, hogy a szorongás vagy bizonyos neurotikus szimptómák – mint például a fóbia vagy a kényszer –, melyekhez egyébként szintén szorongás kapcsolódik, a fenti értelemben kondicionált emocionális reakciók. A pszichológiában a különféle eredetű szorongások kezelésére igen eredményesen alkalmazzák Wolpe-nak (1969) a fenti elvek alapján kidolgozott ún. szisztematikus deszenzitizáció módszerét („relaxációs technika”), amelynek alapelve: a szorongás és a test módszeres ellazítása (relaxáció) fiziológiailag összeegyeztethetetlenek.

A szocializáció „hétköznapi” során számtalanszor találkozunk a reflexív emocionális viselkedéssel. Gyermeinket orvoshoz visszük, majd másnap meglepetten tapasztaljuk, hogy a gyerek félelemmel teli sírógörcsöt produkál a borbélynál, akivel mindeddig nagyon jó barátságban volt. A félelem ebben az esetben „kondicionált emocionális reakció” (milyen szép tudományosan hangzik így ez a mindennapi esemény!), melynek kiváltó feltételes ingere a fehér köpeny. Előfordulhat, hogy a gyermeket egy kutya megijeszti, és a következő naptól kezdve már valamennyi kutyától, sőt általában az állatoktól fél. Watson, a viselkedés-lélektan klasszikusa leír egy esetet, amikor az eredetileg egy patkánnyal megijesztett gyermek már az anyja kabátján levő szőrmegallértól is fél; ebben az esetben a kondicionált érzelmi reakció feltételes ingerévé – a patkány bundás teste révén – a szőrme vált.

A reflexes félelmek otthoni terápiája – akárcsak a pszichológiában – a *kioltás*. Hét-nyolc hónapos csecsemőknél gyakran előfordul, hogy az idegenektől félnek, az idegen

arcok láttán sírva fakadnak. Az ilyen félelem feltétlen ingere a testi károsodás (a „valami baj ér” veszedelme, amit persze a csecsemő szavakkal nem tud megfogalmazni, de átél), feltételes ingere pedig az idegen személy (ami összekapcsolja az idegen arcot a „valami baj ér” veszedelmével, az nem az, hogy egy idegen már régebben bántalmazta őt, hanem a szokatlan helyzet, ami a csecsemő számára mindig veszélyt rejt magában). Mint említettük, a kioltás lényege az, hogy a feltételes ingert nem követi a feltétlen. Ha a csecsemő rendszeresen tapasztalja, hogy az idegen arcok megpillantását nem követi testi károsodás, félelme kialszik. Ezzel függ össze az a mindennapi megfigyelés, hogy azok a csecsemők, akiket gyakran vesznek körül idegenek, sokkal kevésbé félnek az ismeretlen arcoktól, mint az izoláltabb családok gyermekei. A bölcsődébe nem járt gyermek számára hasonló következményekkel jár az óvoda is. Minden óvónő tudja, hogy az első néhány nap az adaptáció, a beilleszkedés ideje. A gyerek sokat sír, társaival vagy az óvónővel alig létesít kapcsolatot. Félelme ún. szeparációs helyzet: a szülőtől való elszakadás mindig veszélyt jelent, és adott esetben a veszély forrása az idegen környezet. A feltételes ingert itt sem erősíti meg a feltétlen – vagyis a gyereket nem éri semmi baj –, és így néhány nap alatt hozzászokik az óvodai körülményekhez.

A sötétségtől való félelem sok szempontból hasonlít a fentiekhez. A sötét az egyedüllét, a magány jelképe, és ilyen értelemben a sötétségtől való félelem – mely két-két és fél éves kortól szinte minden gyermek életében kisebb-nagyobb mértékben megfigyelhető – szeparációs félelem. Feltétlen ingere a testi károsodás, feltételes ingere pedig a sötétség. A kioltást mint gyógymódot, azonban ebben az esetben nem javasoljuk. Hogyan szokott ebben az esetben megvalósulni a házilagos kioltásos terápia? A gyerekre a szülő rázárja az ajtót, és hagyja: hadd sírjon. Gondolatmenete

tulajdonképpen megegyezik a tudományos gondolatmenettel: a sötétség feltételes ingerét nem követi feltétlen inger – vagyis a gyerek tapasztalni fogja, hogy a sötétben semmi baja nem esik –, így a félelme egy-két megismételt elzárás után meg fog szűnni. Miért nem fogadjuk el ezt a „gyógymódot”, holott más esetekben hasonló elv alapján eredményt lehet elérni? Figyeljük meg: az óvodában hagyás és a sötét szobába zárás között – minden elvi rokonság ellenére – alapvető különbség van. Az óvodában nemcsak azt tapasztalja a gyerek, hogy: „itt nem ér semmi baj”; hanem azt is: „itt tulajdonképpen nagyon jó nekem!” Játékok, gyerekek, nyüzsgés, vonzó tevékenység veszi körül, ami nemcsak egyszerűen tagadja a negatívumot, amitől félt, hanem pozitív alternatívát is jelent. (Nem egyszerűen nem rossz, hanem kifejezetten jó.) A szülő, aki következetesen végigcsinálta a „sötét szobába zárás” procedúráját, általában azzal érvel, hogy „gyógymódja” eredményes volt, a gyerek már nem fél – azaz: nem sír – a sötétben. Próbáljuk meg szakszerűen elemezni az eseményeket. A következő fejezetben megismerkedünk majd a kondicionálásos tanulás másik formájával, amelynek alapelve: cselekvésem fenntartása annak sikerétől vagy kudarcától függ. A gyerek azért sír a sötétben, mert abban bízunk, hogy sírása eredményes lesz, vagyis kihozzák őt a rettegett helyiségből. Ha több alkalommal tapasztalja, hogy sírását szülei nem erősítik meg – azaz nem reagálnak a kívánt módon –, sírását eredménytelennek ítéli, és valóban abba hagyja. Mindennek azonban a félelemhez semmi köze sincs! A gyerek továbbra is félni fog, egyrészt azért, mert a látás hiánya önmagában is eléggé aggasztó lehet, főképpen viszont azért, mert a sötétség fantáziatévékenységet indít el, és ha a gyerek a sötétben megjelenő, nem szabályozható nyomasztó fantáziaképeitől fél, akkor a sötétség szolgáltatni fogja a feltétlen ingert a feltételes

mellé. Pontosabban fogalmazva: a gyerekből egy másik feltételes reakciót vált ki, ami viszont a sötétséget valóban félelmissé teszi, és csak a szülő véli úgy, a gyerek majd tapasztalni fogja, hogy odabenn nem történik semmi baj.

Mi hát a teendő? Ha a sötétől való félelem nem túlságosan nagy, vagyis nem vált ki pánikreakciókat a gyerekből, és más aggasztó tünetet (éjszakai felriadás, ágybavizelés stb.) a szülő nem tapasztal (ha ugyanis tapasztal, akkor feltétlenül szakemberhez kell fordulnia), akkor a szülőnek meg kell próbálnia a félelem feltételes ingerének részleges és időszakos megszüntetésével. Magyarán: ne hagyja egyedül gyermekét a sötét szobában. Helyezzen el egy enyhe fényforrást a gyermek ágya fölött, és tanítsa meg a gyereket a kapcsoló kezelésére – amit természetesen az ágyból elérhető helyre kell tennie. Lényegében tehát arról van szó: engedjük, hogy a gyerek hatalmat érezhessen a sötétség felett, ha akarja, meggyújtja, ha akarja, eloltja a lámpát. Egészségesen fejlődő gyerekeknél, ha a szülő még nem sokkolta gyermekét a sötétbe zárással, ez az egyszerű „trükk” általában beválik: néhány nap, esetleg néhány hét elteltével a gyerek már maga oltja el a villanyt, ha aludni akar.

2. AZ OPERÁNS VISELKEDÉS

Az emberi viselkedés jelentős része az operáns kategóriába tartozik. Az operáns magatartást olyan ingerek kontrollálják, amelyek a viselkedést követik, vagyis megőrzésük vagy kiiktatásuk a viselkedérepertoárból saját konzekvenciájuktól függ. Ilyen operáns viselkedés például az emberi problémamegoldás számtalan variációja, akár

nyílt cselekvésben, akár gondolatban zajlik. (Nekiindulok egyfajta módon a probléma megoldásának, ha nem sikerül, abbahagyom, és új módszerrel próbálkozom – tehát viselkedésemet a cselekvést követő siker vagy kudarc határozza meg.) Ilyen az interperszonális viselkedés is. Amikor például egy fiatalember közeledni próbál egy lányhoz, további magatartását az a visszajelentés határozza meg, ami a kislánytól első, bátortalan próbálkozásával kapcsolatban érkezik. (Egy mosoly például felbátorítja, és tovább kezdeményez, a hideg elfordulás hatására viszont feltétlenül abbahagyja a próbálkozást, és más partner után néz.) A reflexív és az operáns viselkedés egyik alapvető különbségének hosszú ideig azt tartottuk, hogy a reflex – az emocionális reakció – nem szándékos viselkedés, és a kéreg alatti központok irányítják, míg az operáns viselkedés mindig szándékos, és a központi idegrendszer kontrollálja. Az utóbbi években azonban több kutató is bizonyította, hogy bizonyos feltételek esetén ez a különbség nem áll fenn: az ún. „biofeedback” jelenségére gondolunk, amikor a belső, vegetatív aktivitás szándékos regulációja is megvalósul (Shapiro, 1972; Miller, 1969; Illyés, 1977).

Az ingernek az operáns kondicionálás szempontjából két fajtája ismeretes: pozitív és negatív inger. Azt az ingert nevezzük pozitívnak, amelyet az organizmus feltétlenül elnyerni igyekszik, vagyis: a pozitív inger növeli annak a reakciónak az előfordulási valószínűségét, amelyet követ. A negatív ingert az organizmus elkerülni igyekszik, vagyis a negatív (averzív) inger által követett cselekvés előfordulási valószínűsége csökken. Az inger pozitív, és negatív jellegének meghatározása tehát nem „a priori” definíció alapján történik (tehát nem úgy, hogy a fájdalom negatív inger és a csokoládé pozitív), hanem mindig empirikusan, tehát a viselkedésre való hatásának figyelembevételével.

A gyermek szocializációja során a szülő egyik legáltalánosabb igyekezete, hogy bizonyos viselkedéseket kialakítson – vagy megőrizzen – gyermekében, más viselkedéseket viszont megszüntessen, vagy kialakulásukat megakadályozza. Ha a gyermek viselkedését megőrizni kívánjuk, pozitív megerősítést alkalmazunk, azaz: megjutalmazzuk őt. Mit kell tudnunk a jutalmazásról? 1. Lehetőleg valóban azokat a viselkedéseket jutalmazzuk, amelyeket meg kívánunk őrizni gyermekünkben. Ez első pillanatban természetesnek hangzik, a valóságban azonban ritkán valósul meg. Amikor például a gyerek a kirakat előtt hangos sírással követel egy játékszert, kevés szülőnek jut eszébe, hogy ha megveszi neki, a hisztiző, követelő viselkedését jutalmazza – pszichológiai nyelven szólva: megerősíti. Hasonló jelenséget figyelhetünk meg az ún. figyelemkereső magatartás esetében is. A gyerek számára ugyanis többet ér a szidalom is – ami a figyelemnek egy fajtája –, mint az, ha nem törődnek vele. Ha tehát több figyelmet igényel, mint amit kap, gyakran azért követ el olyasmit, ami tiltva van neki, mert azt szeretné, ha szülei vele foglalkoznának. A bekövetkező szidás vagy büntetés tehát – a látszat ellenére – a gyerek szabályellenes viselkedését pozitívan erősíti meg. 2. A jutalom lehetőleg ún. szociális jutalom legyen – erről a későbbiekben lesz még szó –, tehát dicséret, egyetértés stb., és ne tárgy! Ennek egyik oka az, hogy – tudományos nyelven szólva – a kondicionált megerősítők konkrét természetűek, tehát csak abban a meghatározott helyzetben hatásosak, amelyben felhasználták őket, a másik oka pedig az, hogy éppen ezért a szülő arra kényszerül, hogy a kívánt viselkedést minden esetben új tárggyal jutalmazza meg. Ez viszont – ha anyagilag bírja is a szülő – gyorsan telítődéshez vezet (a pszichológiában ezt szatiációknak nevezik), vagyis a tárgyak pozitív megerősítő értéke megszűnik! Sajnos napjainkban nagyon sok ilyen

telítődött gyermekkel találkozhatunk; szobájuk tele van szebbnél szebb (drágábbnál drágább) játékokkal, de a tárgyak már nem vonzzák őt, és a szülő tehetetlennek érzi magát.

3. A kívánt viselkedést nem kell minden alkalommal pozitívan megerősítenünk, amikor megjelenik. Skinner (1953) – akit az operáns kondicionálás Pavlovjának is nevezhetnénk – egyik legfontosabb felismerése az volt, amit a pozitív megerősítés „betervezésének” (*scheduling*) nevezünk. Kísérleteiben az ún. intermittáló (megszakításos) megerősítés mindig hatásosabbnak bizonyult a folyamatosnál, és ezen belül, a tanulás akkor volt a legeredményesebb, amikor a pozitív megerősítést nem stabil minta szerint (tehát nem minden harmadik vagy minden negyedik viselkedésre) adagolta, hanem váltakozó formában (hol egy viselkedés megerősítését hagyta ki, hol kettőt, hol megint egyét stb.). Az ilyen tetszőlegesen adagolt megerősítés rendkívüli hatékonysága tulajdonképpen abban rejlik, hogy fogalmunk sincs, melyik „jó” viselkedésünkért kapunk jutalmat, és a remélt jutalom érdekében egyre gyakrabban produkáljuk a kívánt viselkedést. (Gondoljunk arra, hogy a ritkán dicsérő tanár vagy főnök dicsérete mennyivel értékesebb, és szinte „törjük magunkat” azért, hogy néha nekünk is jusson belőle.) A pszichológusok e kérdéskörben gyakran idézik a szenvedélyes szerencsejátékos példáját, aki mindenét elveszti a rulettasztalnál. A helyzet ugyanis ugyanaz, mint Skinner kísérleteiben: a játékos – bár folyton veszít – nem tudja abbahagyni a játékot, mert abban bízunk, hátha a következő fordulóban nyerni fog! *A jutalmazás gyakoriságát egyébként az évek során fokozatosan csökkenteniünk kell* (ezt a viselkedés-lélektanban „fogyasztásnak” [*thinning*] nevezik), hiszen a szocializáció célja az, hogy a helyesnek ítélt viselkedésformákat a gyerekek később a jutalomtól függetlenül is alkalmazza.

A viselkedés megőrzésére nemcsak a pozitív, hanem a negatív megerősítés is alkalmazható. Negatív megerősítésről (ami a közhittel ellentétben nem azonos a büntetéssel!) akkor beszélünk, ha a kívánt viselkedés megjelenését egy averzív inger megszűnése idézi elő. Az emberben például sokszor felmerül, hogy a szülő, aki sejti, hogy „hisztiző” gyerekének nem lenne szabad megvennie a játékot, amit követel (hiszen ezzel – mint említettük – a hisztiző magatartást erősíti meg), miért veszi meg mégis. Elemezzük most a helyzetet a szülő nézőpontjából, és a dolog azonnal világossá válik: a gyerek sírása – különösen mások előtt, az utcán – a szülő számára averzív inger, és „játékvásárló viselkedését” az averzív inger megszűnése – tehát az a tény, hogy a gyerek abbahagyja a sírást – pozitívan erősíti meg! A játék megvásárlása tehát a szülő számára negatív megerősítés (jutalma az, hogy a gyerek abbahagyja a sírást), a gyerek számára viszont a megszerzett játékszer a következő magatartás pozitív megerősítése. *A pozitív és a negatív megerősítés tehát így erősítik egymást, és így „segítik” hozzá a szülőt ahhoz, hogy a szocializáció folyamatában egy jellemző hibát kövessen el.*

Ha a szocializáció folyamatában a gyermeknek egy olyan viselkedését kívánjuk megszüntetni, amelyet helytelennek, hibásnak ítélünk, két lehetőségünk van:

A) *A kioltás.* Mint ezt már a reflexív viselkedés tárgyalása során említettük, lényegében a megerősítés hiányát jelenti. A kutatók álláspontja az, hogy a kioltás a nem kívánt viselkedés megszüntetésének a legeredményesebb módja. Következetes alkalmazása esetén a viselkedést a gyermek végleg kiiktatja repertoárjából, ugyanakkor semmiféle más viselkedése nem torzul, nem sérül. A kioltás módszerét alkalmazzuk például akkor, amikor a gyerek hisztiző viselkedésére nem reagálunk. A szó valódi értelmében mellőzzük őt; nem büntetjük meg viselkedéséért, és nem

is elégtjük ki azt a kívánságot, amiért a hisztit produkálta. Elismerjük, hogy a kioltás következetes megvalósítása több okból is nehéz feladat a szülő számára. Mindenekelőtt azért, mert a gyerek igen kitartó tud lenni, és – mint említettük – hangoskodó, erőszakos viselkedése a szülő számára averzív inger. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy minden „gyengeségünk” a gyerek viselkedését pozitívan erősíti meg, és az eredményes kioltásra egyre kevesebb esélyünk lesz. De nehéz a kioltás azért is, mert a szülőt látszólagos passzivitásra kényszeríti. Az emberben hihetetlenül erős a vágy, hogy ilyen esetben csináljon valamit; megüsse a gyereket, a lelkére beszéljen, vagy éppen megvegye neki „azt az átkozott játékot”. Ennek egyik oka az averzív inger megszüntetésére irányuló vágy, de oka a tehetetlenség és a szégyen érzése is – különösen akkor, ha az esemény idegenek előtt zajlik le.

B) *A büntetés.* A büntetést – averzív inger alkalmazását annak érdekében, hogy kiiktassuk a nem kívánt viselkedést – Skinner nem tekinti a jutalmazás ellentétének. Számos állatkísélet igazolja (Estes, 1944) – de embernél csaknem ugyanúgy igaz –, hogy *a büntetés nem oltja ki, nem szünteti meg a nem kívánt viselkedést, csupán elnyomja mindaddig, amíg kellemetlen következményei fenyegetik az organizmust.* A büntetés veszedelmének megszüntével az elnyomott viselkedés – egészében vagy részleteiben – ismét megjelenik. Ezen túlmenően: a büntetés számos fajtája nemcsak a nem kívánt viselkedés, de a körülötte található más, legitim viselkedéseket is legátolja, valamint olyan emocionális reakciókat válthat ki, melyek rontják a nevelő-nevelt kapcsolatot, és így megkérdőjelezhetik a szocializáció sikerét.

Bár valószínűleg többször alkalmazzák a kellenél, szocializáció nem létezik büntetés nélkül. Nézzük meg most,

melyek azok a kritériumok, amelyek – a viselkedés-lélektani kutatások szerint – a büntetést eredményessé teszik.

a) Az élet első néhány esztendejében a büntetést nem szabad késleltetni, azaz ha büntetünk, ezt lehetőleg közvetlenül a vétek elkövetése után – és annak az objektumnak a jelenlétében, amellyel kapcsolatban a nem kívánt viselkedés létrejött – tegyük. A késleltetett büntetés hatástalan és káros is, mert a gyerek nem képes összefüggésbe hozni a vétekekkel, amelyet korábban elkövetett. (Mint az erkölcsről szóló fejezetben látni fogjuk, a későbbi években – az ún. kognitív mediáció kialakulása után – a késleltetett büntetés már eredményes lehet.)

b) A büntetést mindig magyarázatnak kell kísérnie. A gyereknek tudnia kell, hogy miért kapta a büntetést, és mit kellett volna helyette tennie. Ellenkező esetben könnyen megtörténhet, amit a fentiekben már említettünk: a gyerek nem tudja pontosan, miért büntették, és így legitim viselkedéselemek is gátlás alá helyeződhetnek. Éppen ezért külön is hangsúlyozzuk, hogy az olyan általánosságok, mint: „Azért büntettelek, mert rossz voltál”, nem számítanak magyarázatnak. A gyerek számára a „rosszaság” megfoghatatlan misztikum, és mert sohase tudhatja, hogy éppen mikor követi el, ez kezdetben gátlásossá, később pedig – mintegy elfogadván, hogy ő valóban rossz fiú – agresszívvá és kötekedővé teheti.

c) Ha a büntetéssel legátolt viselkedés helyett – ugyanolyan vagy hasonló helyzetben, mint amilyenben a büntetett viselkedés előfordult – a gyerek legitim alternatív viselkedést produkál, ezt feltétlenül jutalmaznunk kell. Ha tehát megbüntetjük a gyereket, mert este nem tette a helyére az autóját vagy a babáját, amivel játszott, soha ne felejtjük el megjutalmazni, amikor a helyére teszi.

Skinner és a „skinneriánus” viselkedépszichológia eredményei rendkívül jól hasznosíthatók a szocializáci-

óban. Ugyanakkor Skinner elkövette azt a hibát – amit egyébként a nagy tudósok gyakran elkövetnek –, hogy elméletét az ember és a társadalom kizárólagos magyarázó elveként kezeli. Könyvében (*Tudomány és emberi viselkedés*) és utópisztikus regényében (*Walden Two*) arra az álláspontra helyezkedik, hogy az ember tevékenységét – akár mások viselkedésének szabályozásáról, akár önszabályozó viselkedésről van szó – a múltbeli tapasztalatokra utaló jelző ingerek (*stimulus control*) és saját cselekedetének következményei irányítják. Számos esetben ez valóban így van, és – mint a fentiekben láttuk – a szocializációnak építenie kell az embernek erre a lehetőségére. Valóban fontos dolog, hogy képes vagyok átmenni a túloldalra, mielőtt arra a sarokra érnék, amelyen az előző nap csaknem a fejemre esett egy téglá; hogy azonnal lassítom a kocsim sebességét, amint meglátom a rendőrségi autót; és nem eszem k betűs ételeket, ha nincs rendben az epém. Mint Graham (1972) megfogalmazza, Skinnert nem azért bíráljuk, „... mert az embert kondicionálható vagy szabályozható reaktív organizmusnak tekinti, hanem azért, mert lényegileg és kizárólag annak tartja”. Ha valaki azt mondja: kötelességemnek érzem, hogy a feladatot végrehajtsam, mondhatjuk-e: ez azt jelenti, büntetést kap, ha nem csinálja meg? Mondhatjuk-e, hogy a büntület, a lelkiismeret nem más, csak kondicionált szorongás, és a jó, a rossz, a helyes, a helytelen tulajdonképpen a jutalmazottal és a büntetettel azonos? Skinner maga is látja, hogy ez utóbbi kategóriák saját elméletével nem magyarázhatók – tehát úgy véli, nem is lehet őket megmagyarázni –, *a priori* kategóriák a szó kanti értelmében, vagyis úgy, hogy „... az embernek mint viselkedő rendszernek elkerülhetetlen (*inescapable*) jellemzői és korlátai vannak”. „Könnyen lehet azonban – mint Lana (1969) írja –, hogy ami a gondolkodás és a szociális létezés természetének a megértésében

nagyon fontos, az éppen ezeknek az *a priori* minőségeknek a megértése. Ha ez így van, akkor Skinner elmélete saját bevallása szerint is teljesen alkalmatlan a gondolkodás bizonyos aspektusainak és a társas tevékenység számos vonásának a magyarázatára." A következő fejezetekben tárgyalt szocializációs mechanizmusok már olyan elméleteken alapulnak, amelyek kísérletet tesznek az emberi viselkedés és karakter mélyebb megismerésére.

III. fejezet

AZ ERKÖLCSI SZOCIALIZÁCIÓ

Mint már említettük, Parsons (1954) megjegyzése szerint: „Az újszülöttek világrajövele rendszeresen ismétlődő barbár invázió.” A gyermek, amikor megszületik, nem tud beszélni, és – ami számunkra most különösen fontos – nem ismeri a szabályait, normáit annak a társadalomnak, amelybe beleszületett. Azok a kutatások, amelyek az erkölcsi szocializáció megismerését tűzik ki célul, lényegében a következő kérdésre keresik a választ: hogyan válnak az adott társadalom legfontosabb normái, szabályai az egyén saját normáivá, szabályaivá? A pszichoanalízis koncepciója szerint az egyén moralitásának hordozója a „felettes én” (latin nevén: „szuperego”; a későbbiekben a magyar és a latin elnevezést felváltva használjuk), és a mechanizmus, melynek segítségével az emberben a „felettes én” kialakul, az „azonosulás”, idegen szóval „identifikáció”. (Úgy érezzük, ezt a – meglehetősen közismert – szakkifejezést szintén nem szükséges számúznunk könyvünkéből.) Mint az előző fejezetben láttuk, a viselkedés-lélektan egészen más irányból, a „megerősítés”, a kondicionálás felől közelíti meg a szocializációt. Néhány új viselkedés-lélektani iskola azonban magáévá teszi a pszichoanalízis egyik igen fontos gondolatát, tudniillik azt, hogy az erkölcsi magatartás kialakulása tulajdonképpen a külső, társadalmi értékek belső, szubjektív értékévé válásának folyamata. (Ezt a „beépülési” folyamatot internalizációnak szokták nevezni.) Az ún. „szociális tanuláselmélet” például elutasítja az azonosulás zavarosnak ítélt fogalmát, és helyébe az utánzás sajátos formáját állítva törekszik a társadalmi normák internalizációjának leírására. A másik iskola a „büntetés időzítésére” alapítja elméletét, tehát klasszikus viselkedés-lélektani kiindulású, ugyanakkor azzal, hogy a szó, az emberi beszéd közvetítő szerepét beépíti koncepciójába, messze túllép a hagyományos viselkedés-lélektan gondolatmenetén. A „kognitív iskola”

a gyermeki gondolkodás fejlődésében keresi az erkölcsi szocializáció nyitját. Képviselői a fogalmi gondolkodás létrejöttének függvényében írják le az erkölcsi tudat fejlődésének periódusait, és munkájukkal felvetik a morális ítéletalkotás és az erkölcsi viselkedés kapcsolatának mindmáig tisztázatlan kérdését.

Könyvünknek ebben a fejezetében ezeket az elméleteket ismertetjük, és érintjük az erkölcsi nevelés néhány kérdését is. Tudjuk, hogy ezek az elméletek nem azonos nagyságrendűek. A pszichoanalízis például az azonosulás és a felettes én fogalmával a közösségben élő embert, az egyén és a szociális környezet, az egyén és a civilizáció viszonyát próbálta a maga eszközeivel megfogalmazni, és e széles horizontú megközelítéshez mérve a viselkedés-lélektani „időzített büntetés”, a „csábításnak való ellenállás” kérdésköre meglehetősen szűknek, talán felszínesnek is tűnhet. Mégis, úgy véljük, nem követünk el „szentségtörést”, ha ezeket az elméleteket egymás mellett közöljük, hiszen valamennyi a társadalomban élő ember nélkülözhetetlen tulajdonságának – az erkölcsnek – a kialakulását és fejlődését kutatja.

1. Az ösztön-én, az én és a felettes én

A pszichoanalízis elméletében a személyiség három összetevője az *id*², az *ego* és a *szuperego*. Miután Freud szerint az ember erkölcsi magatartását a szuperego képviseli, az alábbiakban az *id* és az *ego* fogalmával rövidebben, a szuperegóval részletesebben foglalkozunk.

Az *id* a személyiség egyetlen veleszületett alkotóeleme, vagyis amikor az újszülött világra jön, az *id*, *ego*, *szuperego* triászából kizárólag az *id*del és az *id* energiájával – a libidóval – rendelkezik. Az *id* tehát Freud koncepciójában biológiai eredetű (megjegyezzük, hogy Hartmann ego-pszichológiájában már az *id* is az ontogenezisben kialakuló személyiségelem), és általában tudattalan. Hangsúlyozzuk az „általában” szót, mert a tudatosság hiánya az *id*nek nem sajátos jellemzője: az *ego* és a *szuperego* folyamatai is lehetnek tudattalanok, és előfordulhat, hogy *id*-impulzusok tudatossá válnak. Az *id* meghatározásában tehát nem tudatos vagy tudattalan jellege játssza a legfontosabb szerepet, hanem működésének sajátossága. Az *id* speciális funkciója: törekvés bármilyen feszültség közvetlen, azonnali redukciójára, a következményekre való tekintet nélkül. Mivel a feszültség az egyén számára fájdalmas, redukciója pedig örömteli, az *id* lényegében az örömelv alapján működik, és az organizmusnak azt az általános

2 E három kategória közül az „*id*”-nek nincs elterjedt magyar megfelelője (Kosztolányi „*Ósvalami*”-nek fordította), újabban az ösztön-én kezd elfogadottá válni. E kategóriák magyar megfelelőit a latin meghatározásokkal felváltva alkalmazzuk (*id*, *ego* és *szuperego*).

tendenciáját tartalmazza, hogy a fájdalmat lehetőleg kerülni, az örömet pedig keresni kell.

Az újszülött azonban saját tevékenységével képtelen a feszültségredukciót megvalósítani (vagyis nem tud egyedül táplálkozni, megszabadulni a pelenkatartalom csípésétől stb.), ehhez közvetítő személyre – az anyára – van szüksége. A gyermek fejlődése, tapasztalatainak gyarapodása során az örömet okozó objektumok (az étel, az anya stb.) összekapcsolódnak a feszültség redukációjával, és így amikor a feszültség ismét felébred – és az objektum, amely redukálhatná, nincs jelen –, a türelmetlen id csak egy módot talál a redukcióra: a gyermek fejében megjelenik a feszültséget redukáló tárgy vagy személy képe! (Mint látjuk, a szocializációnak már egészen korai szakaszában a biológiai idhez tanult elemek kapcsolódnak: a feszültséget redukáló objektum emlékezeti képe irányítja! Más kérdés, hogy a fejlődés-lélektani vizsgálatok tanúsága szerint a szocializációnak ebben a korai periódusában emlékezeti kép egyáltalán nincs, vagy csak egy-két másodpercig alkalmas a látótérből kikerült objektum képi megőrzésére.) Tehát az id-impulzus tulajdonképpen vágy, és a folyamat, melynek során emlékezeti vagy fantáziaképet produkál a feszültség redukálása érdekében: vágyteljesítés. Ez a folyamat zajlik le például a tikkadt sivatagi vándorban is, amikor a fejében hirtelen megjelenik egy korsó habzó sör képe, de a legáltalánosabb, legelterjedtebb vágyteljesítő impulzus: az álom.

Az id lényegében azonos módon működik az ontogenezis során, de bizonyos szempontból kétségtelenül fejlődik. Elsősorban abból a szempontból, hogy a mozgáskészség és a fizikai erő növekedésével emelkedik a konkrétan megvalósítható vágyak száma. De ezzel párhuzamosan: növekszik a száma és ereje azoknak az ingereknek is, amelyek feszültséget ébresztenek, és amelyeknek frusz-

rációja esetén az id a képzeletben keres kielégülést. (Ilyen id-tartalmak például bizonyos elfojtott szexuális vágyak, agresszív tendenciák, a hatalomvágy stb.) Az id-tartalmak tehát irracionálisak, aszociálisak (tehát semmiféle „humánus” szempontot nem vesznek tekintetbe), és általában – bár nem mindig – tudattalanok.

Az ego funkcióját Freud koncepciójában externális (tehát a külvilág felé irányuló) és internális (belső) feladatokra oszthatjuk. Externális feladata a feszültség csökkentése akkor, ha az id ezt primitív eszközeivel nem tudja megvalósítani. A képzalkotás („elsődleges folyamat”) irányt ad az egyén törekvéseinek, de feszültségcsökkentő értéke igen alacsony. Szükséges tehát a lehetőségek számbavétele és a cselekvési terv elkészítése („másodlagos folyamat”). Az ego tehát – szemben az idet irányító örömelvvel – a realitáselvnek megfelelően működik, feladata az alkalmazkodás, melyet az ego-apparátusok, elsősorban az értelem segítségével valósít meg.

Az ego legfontosabb internális feladata a béke megteremtése az id és a szuperego között. Ha ugyanis valamilyen id-tartalom kielégüléshez jut, a szuperego megbünteti az egót. (Ez a pszichoanalízis büntudat-értelmezése, melyről a későbbiekben szó lesz.) Az ego ezt mindenáron el akarja kerülni, tehát egyrészt a szuperegót igyekszik rábírní arra, hogy megértőbb legyen, másrészt az id-impulzusokat igyekszik elfogadhatóbbakká formálni a szuperego számára. Ez az ego összehangoló, szintetizáló funkciója, melynek végső célja, hogy az ego mind az idet, mind a szuperegót beépítse önmagába. Ez lényegében az egyénnek azt a törekvését jelenti, hogy magas erkölcsi szinten valamennyi vágyát megvalósítsa. Ez persze nem megy könnyen. Előfordulhat, hogy az id-impulzusok intenzitása egyre nő, és az ego – a szuperegótól, a büntudattól való félelmében – védekező, elhárító mechanizmusok bevetésére kényszerül.

Mint említettük már, az organizmus egyetlen energiaforrása az id energiája. Az ego tehát (és a szuperego is) energiáját az idtől nyeri, vagyis minél több energiával rendelkezik az ego, annál kevesebb marad az id számára. Az ego és az id közötti konfliktusok eldöntése tehát lényegében az energia megosztási arányától függ. (Egyszerű mindennapi példa: az embernek – különösen téli reggeleken – rendkívül nehezebb esik reggel hatkor felkelni, hogy hétre beérjen a munkahelyére. Az id aszociális impulzusai tehát ágyban maradásra készítetik, a realitáselv alapján működő ego azonban – ilyenkor kötelességtudat formájában jelentkezik – felkelést parancsol. Miután az ego már – általában – több energiával rendelkezik, mint az id, az ember mégiscsak kikászálódik az ágyból, és munkába indul.)

A szuperego „... az internalizált szabályozás hipotetikus rendszere, amely az elfogadhatatlan impulzusokat – különösen azokat, amelyek a szexualitással és az agresszióval kapcsolatosak – „ellenőrzi” (Graham, 1972). A szuperego tehát a személyiség morális összetevője, amely az egyén vágyait, kielégülési törekvéseit szorítja szigorú korlátok közé. Érdemes megjegyezni, hogy Freud korai műveiben az „énideál” fogalmát használja, ami értelmezésében a szeretet alapú, anaklitikus identifikáció eredménye. Később azonban az énideál funkcióját teljes egészében beépítette a „felettes én” fogalomkörébe. A pszichoanalízis irodalmában nemegyszer felmerült azóta, hogy a kettő talán mégsem teljesen azonos: az énideál inkább előírásokat („mit kellene tennem”), a „felettes én” pedig tilalmakat („mit nem szabad tennem”) tartalmaz az egyén számára.

A szuperego tehát hipotetikus konstrukció, mely az azonosulás eredményeként a szülői autoritás külső tilalmait, szabályait belső tilalmakká és viselkedési szabályokká teszi. Freud az *Új bevezető előadásokban* hangsúlyozza,

hogy a gyerek elsősorban azokkal az erkölcsi szabályokkal, normákkal, tilalmakkal azonosul, amelyeket a szülő mint igényeket vele szemben támaszt, és nem azokkal, amelyek a szülői viselkedés meghatározói! Ennek a megállapításnak a jelentősége abban rejlik, hogy a család csak így tudja megvalósítani közvetítő szerepét az egyén és a társadalom között. A szülő ugyanis legtöbbször a társadalom által elismert normákat és értékeket közvetíti gyermeke felé, de korántsem bizonyos, hogy ezeknek az értékeknek megfelelően él. A szülők jelentős részének alapvető nevelési elve például, hogy hazudni tilos, és a személyi tulajdon szent. Ezek az elvek a társadalmi együttélés nagyon fontos szabályai, melyeket a szülők számára a nagyszülők továbbítottak, és a szülők szuperegójának tartalmi. Kérdés azonban, hogy a szülői viselkedés mennyire felel meg ezeknek a normáknak, vagyis mit csinál az anya, ha talál egy pénztárcát az utcán, vagy az apa, ha munkahelyén késésének okáról kell számot adnia. A gyerek – mondja Freud – a szülői szuperegóval azonosul, és így az adott kultúra legfontosabb normáit, szabályait teszi magáévá. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a szülői szuperego tartalma a gyerek felettes énjének tartalmává válik, tehát viselkedési előírásokká és tilalmakká, melyek alig nyújtanak önmagukban garanciát arra nézve, hogy a gyerek magatartásában is megnyilvánulnak. Freud a szuperego és a viselkedés kapcsolatát a szuperego beépülésének (internalizációjának) és integrációjának mértékében látja. Ha a szuperego egyáltalán nem épül be a személyiségbe, ez a lelkiismeret teljes hiányát jelenti; az ilyen embert csak a külső autoritás – például a rendőrség – képes visszatartani az antiszociális cselekményektől. (Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy minden bűnözőből hiányzik a szuperego!) Az éretlen, viszonylag gyengén internalizált felettes énnel meghatározott jelei

vannak a viselkedésben. Ilyen például az ún. „szociális szorongás” („Jaj istenem, mit gondolhatnak most rólam az emberek?”), a függőség (dependencia), de leginkább az, hogy könnyen hatástalanná válik, vagyis meghatározott helyzetekben az id és az ego elnyomja, és így más, külső autoritás által helyettesíthető lesz. (Ez a „csábításnak való ellenállás” problémája, melyre még visszatérünk.) A szuperego és az ego integrációjának foka az erkölcsi viselkedésnek talán a legfontosabb kritériuma az analitikus teóriában, hiszen azt jelenti, hogy az ego vállalja a felettes én utasításait, és azokat az id-impulzusokkal összehangolva hajtja végre. (Az erősen internalizált, de nem integrált szuperego neurotikus tünetképződéshez vezet, például kényszercselekvéshez.)

A szülői tilalmak, előírások beépülésével tehát létrejönnek az egyén moralitásának keretei. Ezeket a kereteket azonban nem kizárólag a szülői normák töltik be. A gyermekkor folyamán a szuperegót azok a személyek is formálják, akik „a szülők helyébe lépnek” (például a pedagógus vagy más olyan személy, aki helyzeténél fogva hatni tud a gyerekre), és akik általában – de nem mindig és főként nem minden részletében – azokat az értékeket erősítik, amelyeket a gyerek a szülőtől vett át.

A Freud által leírt személyiség-összetevők bírálata könyvünknek nem feladata – ilyen rövid és vázlatos ismertetés után ez nem is lenne tisztességes. Annyit azonban feltétlenül megemlítünk, hogy az idet mint a személyiség veleszületett, biológiailag meghatározott elemét még a Freud nyomait követő ego-pszichológia sem fogadta el (Hartmann), és a modern pszichológia – iskoláktól, irányzatoktól függetlenül – az ego szerepét sokkal hatékonyabbnak és szélesebb körűnek látja, mint azt a klasszikus pszichoanalízis megfogalmazta. A felettes én fogalma viszont – ha eltekintünk kialakulásának elméleti

kérdéseitől – jól használható a moralitás fejlődésének és „működési mechanizmusának” leírásához. A szuperegót ugyanis nem szabad antropomorf módon szemlélnünk, tehát mint valami homunculust, aki a lelkünkbe bújt, és onnan küldözgeti utasításait. A fogalom segít értelmezni azt a sajátos jelenséget, hogy az ember gyakran valóban saját viselkedésének erkölcsi bírója, vagyis a kritikát önmagáról önmagának mondja. („Hát ezt bizony nem lett volna szabad megtennem” – sőt az egyes szám első személy helyett általában egyes szám harmadik személyt használunk, tehát nevünkön szólítjuk önmagunkat.) A fejlődés-lélektani vizsgálatok azt mutatják, hogy az ilyen önmagunknak szóló intelmek, korholások eredetét valóban a szülő által közvetített szabályok, tilalmak internalizációjában kell keresnünk.

2. Az azonosulás

Az azonosulás – latin nevén: identifikáció – a szocializáció pszichológiai elemzésének legelterjedtebb fogalma napjainkban. A köztudatban gyakran valami felszínis evidenciaélmény kíséretében jelenik meg: kimondjuk a bűvös „identifikáció” szót, és – miközben világosnak véljük, hogy a szó elhangzásakor mindannyian ugyanarra a tudományosan meghatározott tartalomra gondolunk – az értelmezett jelenséget természetesen mindjárt meg is magyaráztuk vele. Pedig Tolman már 1943-ban kifejtette, hogy az identifikáció fogalma homályos és túlkomplikált. Éppen ezért szükségét érezte annak, hogy meghatározza, melyik az a három értelem, amelyben ő használja. (Folyamat, melynek során az egyén megpróbálja lemásolni az idősebbet, akire felnéz, vagy akit irigyel; az egyén ragaszkodása a csoporthoz; és egy oknak, érvnek az elfogadása.)

Vizsgáljuk meg tehát az identifikáció értelmezési lehetőségeit, azaz vegyük sorra a pszichológia történetének legfontosabb identifikációelméleteit.

A KLASSZIKUS AZONOSULÁSELMÉLET

Sigmund Freud *Az én és az ősválami* című munkájában fejtette ki legrészletesebben az identifikáció fogalmát. Elméletében az identifikációnak elsődleges és másodlagos formáját írta le, melyek közül az első a gyermek

nemétől függetlenül az anyával, a második pedig – szorosán a gyermek neméhez kötött formában – az apával lezajló azonosulás.

Az elsődleges identifikáció (Bronfenbrenner – 1971 – szakkifejezésével „anaklitikus identifikációnak” is szoktuk nevezni) tehát a gyermek azonosulása anyjával, az élet igen korai időszakában. Az id energiájával „megszállja” az anyát (*object cathexis* – tárgymegszállás), ami a két személy teljes egységét – duálunióját – eredményezi. Ez az egység azonban hamar megbomlik: a gyermek a szocializáció folyamatában lassanként leválik anyjáról, fokozatosan felismeri, hogy anyja és önmaga két külön személy. Ez a „szakítás” készíteti a gyermeket arra, hogy anyját önmagában teremtsen meg, vagyis arra, hogy azonosuljon vele. Az anaklitikus identifikáció tehát a felderengő én gyámoltalanságának, az egyedülléttől való félelmének következménye, a védekezésnek olyan formája, melynek során a gyermek énje meghatározott része ideáljaként továbbra is megőrizni igyekszik anyjával való azonosulását. (Az én és az énídeál viszonya a pszichoanalitikus irodalomban az önértékelés mezője: ha például az én és az énídeál nem válik külön az emberben, „narcisztikus személyiségről”, ha pedig a szakadék túlságosan nagy, önértékelési zavarokról beszélünk.)

A másodlagos identifikáció (Anna Freud elnevezésében: identifikáció az agresszorral) a szocializáció szempontjából fontosabb az előzőnél. A harmadik és a hatodik életév között zajlik le, amikor a gyermek pszichoszexuális fejlődésének ún. „phallikus periódusában” él. Mit ért Freud phallikus perióduson? Ez az időszak a gyermek szexuális érdeklődésének phallosz-orientált periódusa, azaz mások és önmaga értékelésében a gyermek a hím nemi szervnek döntő jelentőséget tulajdonít. A másodlagos identifikáció a fiúknál és a lányoknál eltérő módon

zajlik le. A fiúknál az azonosulás alaphelyzete az ödipális komplexum, melynek lényege: a gyerek anyja felé irányuló vonzalmában apjával rivalizál, és a riválistól való félelme (a „kasztrációs félelem”) egyre erősödik. Félelme elhárítására azt a megoldást választja, hogy azonosul apjával (az „agresszorral”), mert úgy véli: „akivel azonos vagyok, az nem bánthat engem”. (Persze a gyerek ezt úgy éli át, és az azonosulás folyamatát úgy hajtja végre, hogy mindez nem fogalmazódik meg benne.) Az azonosulás eredménye a „felettes én” (a szuperego), amely a szülő erkölcsi értékrendjét, viselkedési szabályait tartalmazza, és amely az azonosulás következményeként ettől kezdve a gyermek saját normarendszere.

A lányok esetében a folyamat problematikusabb. Az ún. Élektra-komplexum körülbelül hatéves korban kezdődik – tehát akkor, amikor a fiúk Ödipusz-komplexusa megoldódik. Ebben az életkorban a kislány azonosulni igyekszik apjával, a folyamat azonban – elsősorban a nemi különbségek miatt – befejezetlen marad. Ez az oka annak, hogy a „felettes én” jellegzetesen maszkulin kategória, a fiú azonosulásának eredménye apjával.

Freud identifikációelmélete még akkor is számos kérdőjelet hagy az olvasóban, ha – mint ez általában szokásos – életművét korai és késői periódusra osztja. Vizsgáljuk most meg az elmélet legfontosabb ellentmondását, a fiúk és a lányok, a szuperego maszkulin jellegének problémáját. A *Csoportpszichológia* című korai művében az elsődleges identifikációt Freud még megosztotta a nemek között, vagyis úgy vélte, hogy a kislány az anyjával, a kisfiú az apjával azonosul. Így minden rendben is lenne, de a későbbiekben Freud ezt az álláspontját visszavonta, mert azt a kézenfekvő kérdést: honnan tudja az egy-két esztendőes gyermek, hogy kivel kell neki azonosulnia?, valóban lehetetlen megvá-

laszolni – hacsak fel nem tételezzük, hogy a háttérben valamiféle veleszületett nemi orientáció húzódik meg. Ez az oka annak, hogy később Freud az elsődleges identifikációban elveti a nem jelentőségét, és az identifikáció tárgyaként is a „szülőt”, és elsősorban az anyát jelöli meg. Mi történik ezután? A fiúk esetében az ödipális helyzet tulajdonképpen akkor lenne érthető, ha az apával való azonosulásnak nem előzményeként, hanem okaként értelmeznénk! Hiszen az anya birtoklásának vágyát éppen az apával való azonosulás maszkulin orientációja tehetné érthetővé. A *Csoportpszichológiában* Freud még utal is erre. Megállapítása szerint az identifikáció „... egy másik személyhez való emocionális kötődés legkorábbi kifejezése. A kisfiú speciális érdeklődést mutat az apja iránt; szeretne olyan nagyra nőni, mint ő, olyan lenni, mint ő, és átvenni a helyét mindenütt. ... Ez a viselkedés jól összeilleszthető az Ödipusz-komplexussal, amelynek az útját előkészíti.” Ebben a felfogásban tehát az identifikáció nem az Ödipusz-komplexus eredménye, sőt, úgy tűnik, mintha fordítva lenne a dolog: éppen az apával való azonosulás vezet el az Ödipusz-komplexushoz! (Freud azonban – mint említettük – nem tarthatta meg ezt a logikusabbnak tűnő álláspontot, ami óhatatlanul genetikusan beépült nemi orientációt feltételez.) Az olvasónak tehát az az érzése, mintha Freud elfeledkezett volna arról, hogy az elsődleges identifikáció nemhez kötött jellegét feladta, és ezért nem keres új magyarázatot arra, hogyan vonzódhat szexuálisan anyjához a fiú saját nemi azonosságának felismerése és elfogadása előtt. Továbbá: Freud kiérlelt álláspontjában az ödipális helyzet megszűnése sokkal inkább a szülői tekintélynek való behódolás eredménye, semmint a korábbi értelemben használt azonosulásé. Mint erre a felettes én problémáinak tárgyalásakor már utaltunk: ha az apával való identifiká-

ció magában foglalja az anya iránti szexuális orientáció tilalmát, akkor a gyerek a szülői szuperegóval és nem a szülővel azonosul. Végül: az anyával való azonosulás és a szülői autoritás inceszt- (vérfertőzőségi) tilalmának elfogadása éppúgy lehetséges lányoknál, mint az apával való azonosítás és az inceszttabu elfogadása fiúknál. A nők morális életvezetésének alacsonyabb szintjét – amely a felettes én tökéletlenségéből adódna – *egyetlen pszichológiai vizsgálat sem volt képes igazolni.*

Mi az oka annak, hogy az identifikációfogalom számos súlyos ellentmondása ellenére gyökeret vert a modern pszichológiában? Mussen (1967) megfogalmazásában: „Az identifikáció hipotetikus folyamat a modell komplex, integrált viselkedésmintáinak utánzására.” Az identifikáció tehát az embernek azt a különleges képességét jelöli, hogy tudatos vagy nem tudatos formában mintegy magába szívja – abszorbeálja – a modell bonyolult, sok apró cselekvés¹egység²ből álló, sokszor eltérő körülmények között és eltérő módon megjelenő viselkedésmintáit. Olyan ez, mintha ugyanarra a lemezre sok száz, sok ezer felvételt készítenénk modellünkről életének apróbb és jelentékenyebb mozzanataiban, és a lemezt előhívva egyetlen fényképet kapnánk, amely egyik felvételünkre sem hasonlít külön-külön, mert mindegyik együtt. Az identifikáció tehát több mint az utánzás – bár természetesen utánzásos elemeket is tartalmaz –, mert jellemet formál. Mintegy „kényszeríti” a gyereket arra, hogy bizonyos helyzetekben a szülő érzéseivel érezzen, az ő cselekedeteivel cselekedjék, és az ő ítéleteivel foglaljon állást anélkül, hogy az azonosság akár a gyerekben, akár a szülőben világossá válna. A szülők gyakran panaszkodnak, hogy a gyerekekben alig található valami abból, amire ők nevelni kívánták. Ilyenkor a következő szempontokat kell tekintetbe vennünk:

1. Vajon milyen felvételek lehetnek a gyerek lemezén? Mert a gyerek ugyanarra a lemezre fényképezi a tilalmakat, előírásokat, szabályokat és a szülő viselkedését az élet legkülönbözőbb helyzeteiben. Az az egyetlen kép, ami a gyerek karaktere, végül ezekből a – néha nagyon ellentmondásos – felvételekből áll össze. 2. A szülő soha nem egyetlen modellje a gyermek viselkedésének; a lemezre másokról készült felvételek is rákerülnek. Így fordulhat elő például az, hogy a mélyen vallásos apa gyerekeiből harcos ateista lesz, és csak a jó szemű megfigyelő veszi észre a gondolkodásmód, az érzelmi elkötelezettség, a gesztusok stb. rokonságát a két ember között, akik homlokegyenest eltérő nézeteket védenek – ugyanúgy. 3. A lemez, amelyen a felvételek összegyűltek, raktározható, és lehetséges, hogy a gyerek csak évek, esetleg évtizedek múlva hívja elő a képet. Könyvünk bevezető fejezetében már szoltunk arról a meglehetősen gyakran előforduló esetről, amikor a serdülő fiatal élesen szembekerül a szülők nevelési elveivel, módszereivel, és amikor maga is szülővé válik, pontosan ugyanúgy viselkedik gyermekével, mint annak idején szülei ővele. A jelenség magyarázata a következő: a gyermek értelme tiltakozik a vele kapcsolatos bánásmód ellen. Más nevelői modellje azonban nem lévén – ha talál ilyet, a helyzet egészen másképpen alakulhat –, a lemezre alig-alig kerülnek más felvételek, mint saját szüleinek nevelői viselkedésmintái. Amikor aztán szülővé válik – vagyis szerepváltás történik: eddig a gyerek, most már a szülő nézőpontjából kell szemlélnie a szülő-gyerek viszonyt –, saját gyermekkori tiltakozása kevésnek bizonyulhat azzal szemben, hogy mit talál a szülői szerepkörében előhívott régi felvételen.

AZ AZONOSULÁS MODERN ELMÉLETEI

A szociálpszichológia – és részben a viselkedés-lélektan – teoretikusai tehát felismerték az identifikáció jelentőségét a szocializációban, és elméleteikben fel is használták. Ugyanakkor elutasítják az identifikáció megvalósulásának freudi mechanizmusát – különösen ami az Ödipuszkomplexumot és a felettes én maskulin jellegét illeti –, és keresik az identifikáció létrejöttének valódi szociális hátterét.

A közvetítő szerep a pszichoanalízis és a viselkedés-lélektan között Mowrer (1950, 1960) jutott. Mowrer *fejlődési és defenzív (védekező) identifikációt különböztet meg*. A fejlődési identifikáció az élet korai időszakában valósul meg, és létrejöttének oka a szeretett személy elvesztésétől való félelem. A gyermek tehát – amikor anyja nincs jelen – önmagában, saját viselkedés- és érzésvilágában próbálja meg a hiányzó szülőt jelen levővé tenni. Az olvasó bizonyára észrevette már, hogy a fejlődési identifikáció igencsak hasonlít az analitikus elsődleges (anaklitikus) identifikációra. A kettő közötti különbséget *a megvalósulás módjában* kell keresnünk: míg Freudnál az id libidinális energiája és a tárgymegszállás az elsődleges identifikáció létrejöttének legfontosabb eszközei, addig Mowrernél *az utánzásos tanulás, amely a tanuláselmélet által leírt, ún. „másodlagos megerősítésen” alapul*. A folyamat lényege az, hogy a szülő, aki rendszeresen kielégíti a gyermek elsődleges szükségleteit (eteti, tisztába teszi, dédelgeti), maga is másodlagos szükségletté válik a gyermek számára, akit, ha nem lát, utánozni kezd, vagyis szimbolikusan saját testével megjelenít. A gyerek tehát azért utánozza a szülőt, mert a szülői viselkedés bizonyos jutalmakat jelentett (tisztába tették, megetették stb.), így *a jutalmazó*

felnőtt viselkedése – és saját viselkedése, amely a felnőttére hasonlít – *a gyermek számára másodlagos jutalomává válik.* Mowrer gondolata a másodlagos megerősítésen alapuló utánzásról mint a korai identifikáció alapmechanizmusáról – melyet azután Sears (1957) kutatásai emeltek valóban az elmélet rangjára – igen figyelemreméltó. A mindennapi tapasztalatok egyértelműen mutatják, hogy a gyermek viselkedése – legyen az köhögés, mosoly vagy éppen annak a becenévnek az ismétlése, amellyel a szülő illeti őt kapcsolatuk intim pillanataiban – akkor kezd igazán hasonlítani a szülőére, amikor a szülő nincs jelen. Ebből az a meglepő gondolat következik, hogy *a folytonos együttlét nem segíti elő a fejlődési identifikáció megvalósulását!* Sears elméletében az óvoda szocializációs szerepének éppen ez az egyik legfontosabb vonása: a szülőtől elszakadó gyerek mintegy arra kényszerül, hogy a távol levő szülő vonásait, elérhető magatartásmintáit önmagán jelenítse meg. (Megjegyezzük, hogy egy-két éves korig ez csak a rövid – egy-másfél óras – távollétek esetében lehet igaz, a hosszabb szülői távolmaradás esetleg frusztrálhatja a gyereket.)

A Mowrer által leírt defenzív identifikáció lényegében a freudi másodlagos identifikációval (identifikáció az agresszorral) azonos. Míg a fejlődési identifikáció a szülő hiányában, *a defenzív identifikáció a szülő jelenlétében – mégpedig büntető jelenlétében – valósul meg.* Lényege az, hogy a gyerek elővételezi (anticipálja) a büntetést, és elkerülése érdekében a büntető felnőttel azonosul, azaz elfogadja a viselkedésre vonatkozó normáit. Érdeemes megfigyelnünk, hogy Mowrer felfogása ugyanazokon a tanulási törvényeken nyugszik, mint Skinner operáns kondicionáláson alapuló elmélete (*stimulus control*), de gondolatmenete mégis a személyiség sokkal mélyebb rétegeit érintő azonosulás fogalmáig vezet el.

Kagan (1958) koncepciójában az *identifikáció alapja az irigység*. Ha a gyerek azt látja, hogy a szülő olyan eszközökkel, tárgyakkal, tulajdonságokkal rendelkezik, amelyeket ő is kívánna, de neki nincs, akkor „olyan szeretne lenni, mint a szülő”. Ne felejtjük el, hogy a szülőnek oly gyakran elhangzó, ilyesféleképpen kezdődő mondatai: „Majd ha te is olyan nagy leszel, mint apád...”, „Majd ha te is olyan sokat dolgozol, mint mi...” lényegében mind azt jelzik a gyerekeknek, hogy a szülőhöz való hasonlóság tulajdonképpen a kívánt tárgyak és tulajdonságok birtoklásával azonos. Az elmélet érdekes vonása, hogy jól összhangban van azzal a közismert ténnyel, hogy az életkor előrehaladásával az identifikáció fokozatosan csökken, hiszen ahogy gyermekünk idősebbé válik, egyre kevesebb lesz azoknak a vonzó objektumoknak és tulajdonságoknak a száma, amelyekkel mi, szülők rendelkezünk, de gyermekeink nem. Kagan szerint az identifikáció azzal a szülővel erősebb, aki a gyerekekkel többen van közvetlen kontaktusban, hiszen a kettőjük közötti hasonlóság jobban tudatosítható, ha a gyerek ezt rendszeresen kontrollálhatja. A megállapítás praktikus értelmében homlokegyenest ellentétes Mowrer és Sears fejlődési identifikációjával – hiszen az ő elméletükben éppen a távollét erősíti az identifikációt –, és bizonyos fókig ellentmond a tapasztalatoknak is. Sok esetben megfigyelhető, hogy a gyerek például anyjával tölt el több időt, és mégis apjával azonosul, nem is beszélve arról, hogy amelyik családban több gyerek van, ott a testvérek egymás közötti interakciója a leggyakoribb, de mindegyik gyerek elsősorban a felnőttel azonosul. Mindezt tekintetbe véve Kagan (1958) feltételezése az, hogy az identifikáció két fázisban zajlik le. Az első lépcsőfok az, amikor a gyerek megirigyli a modell tárgyait, céljait, tulajdonságait. Ilyenkor a hasonlóság felfogásának, észlelésének döntő jelentősége

van. (Kagan ebben a folyamatban komoly jelentőséget tulajdonít az ilyenféle rokoni megjegyzéseknek: „Akár az anyja” vagy: „Kiköpött az apja”.) A hasonlóság észlelése ugyanis – mint Graham (1972) megjegyzi – egyfajta belső megerősítés a gyerek számára, és – bár az identifikációról van szó – megint a tanulásméлет törvényeihez jutottunk.

Az identifikáció második lépcsőfoka az, amikor a gyerek már hiszi, hogy a szülő és saját tulajdonságai – legalábbis a legfontosabbak – azonosak. Ilyenkor már nincs szükség a gyakori együttlétre az identifikáció erősítéséhez: a gyerek már „behelyettesít”, azaz a szülő érzéseit, reakcióit saját viselkedésében éli át.

A pszichológiai köztudatban nagyon elterjedt Whiting (1960) *státusirigység-elmélete*, amely – a pszichoanalízis és a szociálpszichológia szereptanulás nyelvén megfogalmazva – lényegében Kagan koncepciójával azonos. Whiting úgy véli, hogy a felnőtt szerep elsajátításában döntő tényező a jutalmak és a büntetések közvetítése (*resource mediation*). Ha a szülő „jó” magatartásáért bizonyos előnyökhöz juttatja gyermekét (például megdicséri), „rossz” magatartásáért pedig megvonja tőle ezeket az előnyöket (például megszijdja), a gyermek – aki Kagan elméletének megfelelően irigyli a szülői szerepkört – maga is hasonló magatartást produkál. Először csak babáit vagy kisebb testvérét – vagy óvodai társait – bünteti és jutalmazza ugyanúgy, mint a szülő őt, később azonban a viselkedésminta internalizálódik, és a gyermek önmagával szemben is hasonló elvárásokat, igényeket támaszt.

Whiting koncepciója erős rokonságot mutat egy másik szociálpszichológiai ihletésű elmélettel is, a *szociális hatalom elméletével*. Az a gondolat, hogy az identifikáció alapja a „szociális hatalom”, amellyel a szülő rendelkezik gyermeke felett (tehát hogy jutalmaz és büntet tetszése szerint, előnyök juttatásának és megvonásának korlát-

lan ura), Parsons (1956) munkásságában jelenik meg. „Az identifikációt úgy értelmezhetjük, mint bármilyen közös »mi-kategorizációnak« és ezzel együtt az adott közösség értékeinek internalizációs folyamatát” – írja Parsons és Bales (1956). Vagyis az identifikáció a *családtagok közötti viszonyrendszerek sémáinak internalizálása*, és ebben a folyamatban a szülői szociális hatalomnak természet-szerűen megkülönböztetett jelentősége van. A szociális hatalom elméletét Mussen és Distler (1960) dolgozták ki részletesebben. A státusirigység és a szociális hatalom koncepciója között egyetlen lényegi különbség mutatható ki: az előző esetben a gyerek a szülő szerepkörét azért irigyl meg, mert a szülő a szociális előnyök élvezője, fogyasztója (konzummátora), míg az utóbbi esetben azért, mert ezeknek a szociális előnyöknek birtokosa, elosztója. Bandura, Ross és Ross (1963) szép kísérletben mutatták ki, hogy a gyerek szívesebben utánozza azt az embert, akinek a hűtőszekrénye otthon tele van fagyalalttal, mint azt, aki éppen fagyalaltot nyalogat. Úgy véljük azonban, hogy mindennek pusztán elméleti jelentősége van: *a modell ugyanis* – az esetek jelentős részében, de a családban egészen bizonyosan – *birtokos és konzummátor egy személyben*.

A fejlődés-lélektani megközelítésből fakadó identifikáció-elméletek közül érdemes kiemelni Bronson (1959) koncepcióját, aki az identifikáció általa feltételezett két formáját a gyerek fejlődésének két, élesen elkülönülő korszakához köti. Az élet első éveiben *infantilis identifikációról*, a serdülés éveiben pedig *ego-identifikációról* beszél. Vizsgálatainak rendkívül érdekes eleme, hogy kimutatta: az identifikációnak ez a két formája látszólag ellentmondásosan működik. Miről is van szó? Az autoriter szülő letöri gyermeke akaratát, és igyekszik engedelmes, szófogadó bábút faragni belőle. Az ilyen gyerek maximális infantilis identifikációt mutat, vagyis lehetőleg minden-

ben a szülő előírásainak megfelelően viselkedik. *A gyermek magatartását azonban nem valódi identifikáció, hanem félelem szabályozza!* Ez a serdülőkori ún. ego-identifikáció idején derül ki. Az ego-identifikáció fogalma már önmagában szemben áll Freud elméletével, hiszen nála az identifikáció nem az ego funkciója, hanem az idé. (Érdeemes azonban megjegyeznünk, hogy az *Új bevezető előadásokban* nála is megjelenik a tudatosan szabályozott identifikáció lehetősége.) A serdülés időszakában ugyanis a fiatal tudatosan értékeli szüleihez fűződő kapcsolatát, és az autoriter szülő gyereke ilyenkor valószínűleg szakít a szülővel; apja, anyja „negatív modellé” válnak (tehát mindegy, hogy mit tesznek vagy mondanak, az attól rossz, hogy tőlük származik), és feltehetően pillanatokon belül leszámol azokkal az értékekkel és normákkal, amelyekhez eddig – félelmében – igazodott. A demokratikusan, több szeretettel nevelő családokban fordított a helyzet: az infantilis identifikáció időszakában a gyermek kevésbé igazodik a szülői normákhoz (egyszerűen azért, mert több szabadsága van, azaz a normák, értékek jelentős részének elfogadására nem érvényesül feltétlen kényszer), de a serdülőkori ego-identifikáció idején – amikor előhívja a lemezre fényképezett felvételeket – szüleiével való kapcsolatát pozitívan értékeli, és azonosul a család által nyújtott legfontosabb viselkedési szabályokkal, erkölcsi értékekkel.

Bronson infantilis identifikációja sok szempontból erős hasonlóságot mutat Sanford (1955) „*primitív identifikációjával*”. Sanford ugyanis felfigyelt arra, hogy kritikus helyzetekben (ún. „*énválság*” esetén, amelynek lehet belső oka is, de általában külső agresszió idézi elő) a gyermek – egy-egy pillanatra csupán – mintegy saját szülőjévé változik át. Ez a primitív identifikáció tulajdonképpen nem más, mint kétségbeesett kísérlet az *énválság* leküzdésére. Az alsó tagozatos pedagógusoknak például gyakran módjukban

áll megfigyelni, hogy „veszélyhelyzetben” a gyerek hirtelen apja vagy anyja hangján szólal meg, mondatainak szerkezete, szókincse, gesztusai szinte drámai változáson mennek át, és az ember néhány másodpercre olyan káprázatnak esik áldozatul, hogy a gyerek apja vagy anyja áll előtte. A primitív identifikáció jellegzetes tulajdonsága, hogy átmeneti természete van, tehát a hatás néhány pillanat alatt elmúlik, és a gyerek visszazökken „önmagába”. *A primitív identifikáció tehát – írja Sanford – nem karakteralakító, csupán védekező mechanizmus.* Hogyan lehet a jelenséget összefüggésbe hozni az infantilis identifikációval? A modern etológusok gyakran utalnak a majomcsoportoknak egy olyan tulajdonságára, amely a gerincesek világában a majmok előtt sehol sem található meg. A tulajdonság lényege az, hogy a majmok minden őket érő agresszió elől a csoport vezetőjéhez menekülnek – tehát az elől az agresszív aktus elől is, amely magától a vezetőtől származik. Az etológusok ezt a jelenséget „fordított menekülésnek” (*reflected escape*) nevezik. A gyermekpszichológus sokszor találkozik hasonló magatartással a szülő–gyermek kapcsolatban is: a gyermeknél nemegyszer tapasztalható túl erős, szinte beteges kötődés a hideg, elutasító szülőhöz valószínűleg a fordított menekülés jelenségkörébe tartozik. A Bronson-féle infantilis identifikáció tehát ilyen értelemben éveken keresztül érvényesülő „elhárító mechanizmus” (a gyereket a szülőtől való félelme „ragasztja” a szülőhöz), melynek karakteralakító hatása azonban rendkívül kétes: könnyen lehetséges, hogy a serdülés éveiben ez a gyerek meg fogja tagadni a családjá által közvetített értékeket és normákat! Ez rendkívül veszedelmes lehet, mert *a gyerek nem feltétlenül a „jó” irányában tagad, tehát előfordulhat, hogy szakít azokkal a normákkal (például a tulajdonra vonatkozóakkal is), amelyekben a család a társadalom által elfogadott álláspontot képviselt.*

3. A szociális tanuláselmélet

Az ember azt hihetné, hogy a kondicionálásos és az identifikációs elméletek variációi kimerítik a szocializáció technikai lehetőségeit. Ez azonban – mint a fejezet címe is utal rá – nincsen így. Bandura és iskolája új szocializációs elméletük kidolgozásakor – mint az általában lenni szokott – a régi teóriák kritikájából indulnak ki. Mindenekelőtt Skinner kondicionálásra épülő elméletét bírálják (Bandura and Walters, 1959). A megerősítés szerepe a szocializációban letagadhatatlan – mondják (és nem is mondhatnak mást, hiszen a viselkedés-lélektani iskolához tartoznak), de nem elegendő magyarázat. Igazat adnak Skinnernek abban, hogy a megerősítők visszavonása (a kioltás, ahogy ezt a megfelelő fejezetben neveztük) hatékonyabb a büntetésnél, de véleményük szerint – és ez figyelemre méltóan igaz észrevétel – a mindennapi életben nem valósítható meg! A szülő, amikor a megerősítést visszavonja, verbálisan vagy más formában egyben meg is bünteti gyerekeit, és így nemcsak az történik, hogy a büntetés kevésbé hatékony következményei érvényesülnek, de a megerősítés pusztá visszavonása közömbös ingerré válik, sőt növelni fogja a nem kívánt cselekvés előfordulási valószínűségét. Ezen túlmenően: a szülő nem képes gyermeke állandó ellenőrzésére, és így kétségtelenül előfordul, hogy a gyerek nem kívánt viselkedése alkalmanként pozitív megerősítést kap.

Ugyanakkor az identifikációt zavaros, túlkomplikált fogalomnak ítélik, és megállapítják: „A szociális tanuláselméletben az identifikációs helyzetet úgy határozhatjuk meg mint a hasonlóság előfordulását a modell és egy

másik személy viselkedése között olyan feltételek esetén, amikor a modell viselkedése kiváltó oka a hasonló reakciónak." *Bandura tehát az identifikációt az utánzással helyettesíti.* Elméletéhez az utánzásnak azt a komplex formáját használja fel, amelyet Mowrer óta *empatikus vagy vikariáló (behelyettesítő) utánzásnak* nevezünk. Ennek lényege az, hogy a modell pozitívan megerősített viselkedése szolgál az utánzás aktusának alapjául. Utánzás ugyanis előfordulhat úgy, hogy a gyereket megjutalmazzuk minden mozdulatért, amit a modell viselkedéséből pontosan megismétel. Ha jobban utánagondolunk, ez tulajdonképpen nem is utánzás, hanem pozitív megerősítés segítségével kiváltott viselkedés. Utánzás létrejöhet úgy is – mint erre a fejlődési identifikáció elemzésekor utaltunk –, hogy a szülő viselkedésének lemásolása a gyerek számára másodlagos jutalom. De létrejöhet úgy is, hogy a modell viselkedését a gyerek azért másolja le, mert látta, hogy a modell ezért a viselkedésért valamilyen jutalmat kapott. Az utánzás jutalma tehát a modell eredeti viselkedésének megjutalmazott jellege, vagyis: *a gyerek a látott cselekvést azért ismétli meg, mert felfogja, átéli a modell örömeit – amit a jutalom váltott ki belőle –, és ez hasonló viselkedésre készíteti.*

Bandura számos, jól megtervezett laboratóriumi kísérletben igazolta, hogy az empatikus utánzás tanulást eredményez. Nézzünk egy ilyen kísérletet. A kísérletben részt vevő hat-hét éves gyerekeket három csoportra osztották. A gyerekek mindhárom csoportban filmet néztek meg, melyben a felnőtt modell egy bábuval szemben agresszívan viselkedett (leteperte, rúgta, ütötte az ártatlan bábút). Abban a filmben, amelyet az első csoport gyerekei láttak, a modell agressziójáért jutalmat kapott, abban, amelyet a harmadik csoport gyerekei láttak: büntetést. A második csoport olyan filmet nézett meg, amelyben a modell agresszióját sem jutalom, sem büntetés nem követte. Ezután

a gyerekek együtt játszottak egy olyan szobában, amelyben egyéb játékok mellett a filmben látott bábut is megtalálták. Bandura azt figyelte, hogy enyhe frusztráció után (tehát például, ha egy kedves játékot elvettek tőlük) mennyi és milyen agresszióval reagálnak a gyerekek. A kísérlet egyértelműen igazolta, hogy azoknál a gyerekeknél, akik jutalmazott agressziót láttak, az agresszió mennyisége sokkal nagyobb volt, mint a többinél, a minőségi elemzés pedig azt mutatta, hogy elsősorban olyan agresszív aktusok jelentek meg a gyerekek viselkedérepertoárjában, amilyeneket a filmben látott modell produkált.

Mindez azonban nem jelenti azt – mondja Bandura –, hogy a „hagyományos” megerősítésnek nincs szerepe a viselkedés megjelenésében. Ha például az előző kísérletben azoknak a gyerekeknek, akik a büntetett modellt látták (tehát nem is voltak agresszívak a bábuval), jutalmat ígértek, ha megcsinálják „pontosan ugyanazt, amit a filmben láttak”, a gyerekek meghökkentő hűséggel másolták le a modell agresszív viselkedését. Mindernek alapján a következő megállapításokat tehetjük: 1. A gyerekek a modell jutalmazott viselkedését megkísérlik utánzás útján saját viselkedérepertoárjuk részévé tenni. 2. Utánzás útján a gyerek nemcsak azokat a cselekvéseket sajátítja el, amelyeket viselkedésében megjelenít! A modell agresszív aktusait akkor is megtanulja, ha ezekért a modell büntetést kapott, csupán – éppen a büntetés miatt – nem látja értelmét annak, hogy ezeket produkálja. 3. A jutalom ígéretére a gyerekek éppen olyan pontosan utánozzák a modell viselkedését, mint azok, akik a filmben a jutalmazott agressziót látták.

Az obszervációs tanulás és a megerősítés összefüggését meggyőzően bizonyítja Mischel (1967) kísérlete is; ebben a kísérletben a gyerekek és a felnőtt modell közösen tevékenykedtek, és a kísérletező bizonyos teljesítményekért

önmagát is és a gyerekeket is jutalmazta. Az első kísérlet-sorozatban a gyerekeknek már jelentéktelen sikerekért is jutalmat adott, de önmagát csak komoly eredményekért jutalmazta; a másodikban fordítva járt el; a harmadikban viszont mind önmagának, mind a gyerekeknek kizárólag jelentős eredményekért adott jutalmat. Amikor aztán a gyerekek egyedül tevékenykedtek, és önmagukat kellett jutalmazniuk, kiderült, hogy azok a gyerekek, akik az első két kísérletben vettek részt, már igen apró sikerekért is jutalmazták magukat, a harmadik csoport viszont igényes maradt. A kísérlet eredménye világosan mutatja, hogy a modell megfigyelésén és utánzásán kívül a közvetlen megerősítésnek – vagyis a motivációnak! – is fontos szerepe van. Mischel (1970) szerint például a férfi, és a női viselkedésformák kialakulásában ez a motivációs faktor alapvető jelentőségű. A kisfiú is megtanulja rúzsozni a száját – írja –, de környezete az ilyen viselkedést bünteti, ezért a többi „nőies” viselkedésformával együtt kiiktatja nyílt cselekvéseinek repertoárjából.

Nézzük most meg, hogyan zajlik le Bandura szerint egy utánzásos aktus. Két közvetítő folyamat játszhat benne szerepet: egy képi (*imaginal*) és egy szóbeli (*verbal*) rendszer. A képi közvetítés alapja az érzékszervi kondicionálás. Amikor az obszervátor figyel a modell viselkedését, a cselekvés minden egyes mozzanata észlelési reakciókat vált ki, melyek – az időbeli érintkezés alapján szorosan kapcsolódva egymáshoz – az idegrendszerben képi formában raktározódnak. Amikor azután egy másik alkalommal az ingersornak csupán egyetlen tagja jelenik meg (például az az asztal, amely mellett a modell cselekvése lezajlott), ez képessé válik arra – éppen az időbeli egybeesés miatt –, hogy az egész ingerületet ismét lefuttassa, azaz az obszervátor fejében megjelenik a modell cselekvésének képe, annak ellenére, hogy a modell nincs is jelen. A ki-

váltott kép azután – mint közvetítő elem a múlt és jelen között – lehetővé teszi a modell régebbi cselekvésének lemásolását.

A másik közvetítő folyamat a megfigyelt cselekvések verbális kódolása. Ilyenkor az obszervátor nem képekben, hanem szavakban rögzíti a modell viselkedését. A kiváltó inger hatására tehát nem a modell cselekvésének képe, hanem annak verbális jele közvetíti a cselekvéssor lefuttatása felé. A szociális tanuláselmélet szerint a modell viselkedésének verbális rögzítése gyorsabb, pontosabb és tartósabb tanulást tesz lehetővé. A kutatók, Bandura, Grusec, Menlove (1967) ezt kísérlettel is megpróbálták bizonyítani: a gyerekek egyik csoportja zavartalanul nézhette a modell viselkedését bemutató filmet, míg a másik csoport tagjainak számolniuk kellett a film nézése során – ami nyilvánvalóan akadályozta a modell cselekvéseinek verbális kódolását. Az eredmény szerint: az előző csoport sokkal pontosabban utánozta a modell viselkedését.

Az időbeli egybeesésen alapuló kondicionálásos tanulás (*stimulus contiguity*) nélkülözhetetlen, de nem elegendő feltétele az obszervációs tanulás létrejöttének! Bandura (1969) „mellékfolyamatoknak” (*subprocesses*) nevezi azokat a tényezőket, melyek a kondicionálás alapfeltételén túl „... feltűnő módon befolyásolják az obszervációs tanulás fokát és tartalmát”. Vizsgáljuk most meg ezeket a mellékfolyamatokat.

a) *A figyelem.* A figyelem szerepe az obszervációs tanulásban nyilvánvaló: hiába „viselkedik” a modell, ha az obszervátor nem figyel oda, utánzás nem jön létre. (Ilyenkor tulajdonképpen nincs is modelláló–modellált helyzet.) A figyelem készség kérdése, de nagyon sok függ a diszkriminációs feltételek megteremtésétől is; a gyerekek tehát pontosan kell tudnia: mire figyeljen a modelláló–modellált kapcsolatban, és az obszervációs

tanulás során olyan feltételeket kell létrehozni, melyek között a gyereknek módja van arra, hogy a modell fontos viselkedését világosan megkülönböztesse minden egyéb aktustól. A figyelem minden tanulási folyamat nélkülözhetetlen kritériuma, az obszervációs tanulásban lényegében ugyanolyan szerepet játszik, mint a tanulás egyéb formáiban. (Emlékeztetjük az olvasót, hogy a diszkriminációnak milyen jelentős szerepe van a büntetés során is: a gyerek számára mindig világossá kell tenni, hogy melyik cselekedetét büntettük, és mit kellett volna helyette tennie.)

b) *A motiváció.* A kísérletek, melyeknek alapján a lemásolt viselkedés közvetlen megerősítésének szerepét tárgyaltuk, lényegében a motivációra vonatkoznak: ha az obszervációs tanulás eredményeként létrejött viselkedést megjutalmazzuk, ez motiválni fogja a gyereket az elsajátított viselkedés megismétlésére. Ezen túlmenően: ha az imitatív viselkedés bizonyos fajtáit következetesen jutalmazzuk, létrejöhet az utánzás „generalizált szokása” (*generalized habit*). Baer és Sherman (1964) szerint ha ez a „szokás” létrejön, a gyerek megőrzi további külső megerősítés nélkül is a „modellhez való hasonlóság” másodlagos jutalma miatt. (Mint említettük, Kagan identifikációelmélete is ezen a hasonlóságon alapul.) Bandura ugyanakkor nem fogadja el a hasonlóság szerepét a generalizált utánzásban. Szerinte a generalizált utánzás oka inkább az, hogy a gyerek nem tud kellőképpen diszkriminálni a jutalmazott és a nem jutalmazott utánzás között. Ez a megállapítás az előző pontban említett figyelemre utal vissza, és azt jelenti: minél nagyobb a gyerek diszkriminációs képessége és lehetősége, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az utánzás útján elsajátított cselekvések közül a jutalmazottakat megőrzi, a büntetetteket pedig kiiktatja viselkedésrepertoárjából. Vegyük példának a dohányzást. Baer és Sherman felfogása

szerint a gyerek azért kezd el cigarettázni, mert a „generalizált utánzás” következtében hasonlítani szeretne apjához, és most már a cselekvései jutalmazásától vagy büntetésétől függetlenül is utánozza őt. Ez a felfogás az első pillantásra nagyon szimpatikus, de ha utánagondolunk, az következik belőle, hogy minden jutalmazó típusú dohányzó apa gyerekének dohányoznia kellene, pedig ez koránt sincs így. Éppen ezért Bandura a diszkriminációs zavarral magyarázza a jelenséget, amely a dohányzás esetében is jobban elfogadható: a gyereket ugyanis az apa bünteti a dohányzásért, a kortárs csoport néhány fontos tagja viszont jutalmazza. Gewirtz (1969), akinek szocializációs elmélete a generalizált utánzásra épül, a csecsemő szociális mosolyának leírásával ellenkező oldalról példázza a jelenséget. A csecsemő utánozza anyja mosolyát, mert ezért pozitív megerősítést kap. Ezután – valószínűleg a hasonlóság miatt – idegen arcokra is mosolyogni fog, de ha nem kap megerősítést, az egész reakció (tehát az anyára mosolygás is!) kialszik.

A motiváció azonban nemcsak a közvetlen megerősítés vonatkozásában játszik fontos szerepet az obszervációs tanulás során, hanem a felnőtt és a gyerek kapcsolatát jellemző interakció minőségében is. Bandura és Huston (1961) kísérletükben igazolták, hogy a felnőttnek a gyermek felé fordított figyelme, és a *gyermek vonzalma a felnőttmodell iránt az obszervációs tanulás egyik legfontosabb kritériuma*. A kísérletvezető a gyerekek egyik felével pozitív kapcsolatot épített ki (együtt játszott velük), a gyerekek másik felét viszont mellőzte. Ezután a gyerekeknek végig kellett nézniük, hogyan keres meg a kísérletvezető egy tárgyat, amit a szobában elrejtettek. Amikor ugyanezt a feladatot a gyerekeknek kellett végrehajtaniuk, kiderült, hogy a kísérletvezetőnek azokat a gesztusait, mozdulatsorait, szavait, melyek a cselekvés eredményessége szempont-

jából teljesen közömbösek voltak, csak azok a gyerekek utánozták, akikkel előtte a pozitív kapcsolatot kialakította.

Láttuk, hogy a szeretetnek Freud anaklitikus és Mowrer fejlődési identifikációjában is kiemelkedő szerepe volt. Számos vizsgálat bizonyította továbbá, hogy az apa gyengédsége, kimutatott szeretete erősíti az apa–fiú kapcsolatot, növeli a maskulin szerep vállalását (P. Sears, 1953; Lamb, 1976) és a felfogott, értelmezett hasonlóságot apa és fia között (Bandura, Walters, 1959; Payne, Mussen, 1956). Bandura azonban úgy véli, hogy a szeretet jelentősége nem a másodlagos megerősítésben keresendő, tehát nem azért növeli a felnőtt viselkedésének utánzását, mert a szülő cselekvésének reprodukálását a gyerek jutalomként éli át. Bandura álláspontja egyszerűen az, hogy a szerető szülő többet foglalkozik, több időt tölt el gyermekével, és így több lehetőséget ad az obszervációs tanulásra. Persze a jelenség cirkuláris: minél jobban modellál a gyerek, annál több jutalmazó figyelmet kap a szülőtől, ami tovább növeli az utánzás lehetőségét. Graham (1972) nézete szerint – és ezzel mi is egyetértünk – ennek a folyamatnak a fordítottja sokkal figyelemreméltebb: minél kevésbé utánoz a gyerek, annál kevesebb törődést, figyelmet kap szüleitől, ami kétségtelenül csökkenti az obszervációs tanulás alkalmait.

Az utánzás másik motívuma a szociális hatalom. Az olvasó bizonyára emlékszik rá, hogy ez a fogalom Parsons, valamint Mussen identifikációelméletében jelenik meg. Bandura azonban felhívja a figyelmet a fogalom rokonságára Freud „másodlagos identifikációjával”, azaz az agressziorral történő identifikációval. Az obszervációs tanuláselmélet kísérletei – például, amit fentebb említettünk, az agresszív modell utánzásáról – azt bizonyítják, hogy „... ha az agresszív modell viselkedése nagyon hatásos, vagyis az agresszió eredményeként hatalmat kap a jutalmazó eszközök kezelésére, az obszervátor azonosulni fog az

agresszonnal, még akkor is, ha a modell tulajdonságai nem tetszenek neki. Másrészt viszont ha az agresszornak nem sikerül viselkedésével hatalmat szerezni más személyek és azok jutalmazásának eszközei fölött, sőt agressziójáért megbüntetik, az identifikáció az agresszonnal nem jön létre” (Bandura, 1969). Bandura megállapítása szerint tehát az agresszív viselkedés átvételét nem a félelem idézi elő, hanem az agresszív aktus értéke: az, hogy *általa szociális hatalomhoz lehet jutni!* Megjegyezzük, hogy Bandura álláspontja nagyon elgondolkoztató, de néhány kérdésben tisztázatlan. Parsons elméletével együtt körülbelül úgy kell értelmeznünk, hogy a szociális hatalom a szülő-gyerek kapcsolatban – főképpen azért, mert felette gyakorolják – válik vonzóvá a gyermek számára, és az agresszió demonstrált eszköz a hatalom megszerzésére. (Sajnos, a legtöbb szülő demonstrálja is.) Érdemes lenne megvizsgálni, melyik utat választja a gyermek, ha szociális hatalomhoz agresszív és nem agresszív módon egyaránt eljuthat.

c) *A megőrzés folyamata.* Az obszervációs tanulás harmadik mellékfolyamata azt a rendkívül fontos kérdést érinti, amit az előző fejezetben már mi is említettünk: a gyermek obszervációs tanulás révén olyan viselkedésmintákat sajátít el, melyek mindaddig – néha sok éven át – nem alkalmazhatók, amíg a gyermek a megfelelő életkort vagy szociális státust el nem éri. Hogyan őrizhetők meg ezek az elsajátított, de nem gyakorolható viselkedések ilyen hosszú ideig?

Mindenekelőtt: amikor csak módja van rá, a gyermek nyíltan is gyakorolja a felnőttől eltanult viselkedéseket. Gondoljunk például a szerepjátékokra (papás-mamás, doktor bácsis stb.), amelyekben a gyermek nyíltan reprodukálja a felnőttől ellesett szerepviselkedéseket. Különös jelentősége van azonban a „rejtett gyakorlásnak”. Nem szabad ugyanis elfelejtenünk, hogy a szülő szerető, gondozó,

jutalmazó és büntető tevékenysége a szülő és a gyermek reciprok (kölcsonösen megfordítható) viselkedését igényli! Az interakciók során tehát mindkét fél megtanulja, kellő alkalommal elővételezi és önmagában ismétli a másik reakcióit. Maccoby (1970) ezt a jelenséget „behelyettesítő szerepismétlésnek” (*vicarious role-rehearsal*) nevezi, és védekező funkciót tulajdonít neki. Gondoljunk csak el, hányszor kell a gyereknek végiggondolnia: vajon hogy fog reagálni egy-egy eseményre a szülő, hogyan, milyen viselkedéssel kerülhetné el a büntetést, vagy juthatna jutalomhoz? A gyerek tehát megtanulja, és gyermekkor folyamán számtalanszor elismétli gondolatban a szülő lehetséges viselkedésmódjait – akárcsak a szülő a gyerekéit –, és ez a kölcsönös és folyamatos egyeztetés a viszonylag békés egymás mellett élés alapja. Maccoby elmélete egyébként jól kapcsolódik a szociális hatalom gondolatához, hiszen a gyerek „rejtett szerepismétlésének” oka éppen a szülő jutalmazó és büntető hatásköre.

Befejezésül foglaljuk össze: milyen hatást válthat ki a modell az obszervátorból.

a) *Gátlásfeloldó hatás.* Azt jelenti, hogy a modell olyan viselkedést szabadít fel, amely már része a gyerek viselkedésrepertoárjának, de bizonyos okoknál fogva gátlás alatt van. Ilyenkor általában az történik, hogy a gyerek meg van győződve arról: a modell viselkedésének kellemtelen következményei lesznek. Amikor látja, hogy ez nem következik be, sőt a modell viselkedése valamilyen előnnyel járt, a gátlás feloldódik, és ő is megpróbálja megcsinálni. Amikor például a háromesztendős gyerek nem mer leszaladni az enyhe lejtőn, apja (vagy egy másik gyerek) megmutatja neki, hogy milyen kellemes és veszélytelen, mire általában a gyerek is nekirugaszkodik. (A szülők a kanalas orvosság bevételénél is hasonló eljárással próbálkoznak – előbb beveszi az apu, és azt mondja:

„jaj, de finom volt”, de ennek soha nincs gátlásfeloldó hatása. A gyerek ugyanis számos áruló jel és múltbeli tapasztalatai alapján tudja, hogy becsapják.)

b) *Kiváltó hatás.* Lényegében azonos az előzővel, azzal a különbséggel, hogy a gyerek a modell teljesen új, számára eddig ismeretlen viselkedését utánozza.

c) *Gátló hatás.* Akkor következik be, ha a modell viselkedését valamilyen büntetés vagy kudarc követi.

Az obszervációs tanulás elmélete a szocializáció izgalmas és perspektivikus magyarázata. Bírálataként elsősorban azt említenénk meg, hogy eredményeit szinte kizárólag laboratóriumi kísérletek igazolják. Igaz ugyan, hogy ezek a kísérletek körültekintőek és nagyon szellemesek, mégis gyanút ébresztenek az emberben: vajon az élet komplex, bonyolult helyzetei egyértelműen modellálhatók-e a laboratóriumban?

4. A bűntudat és a szégyen

Mint bevezetőnkben utaltunk már rá, az erkölcsi viselkedés számtalan variációját külön-külön elemezni lehetetlen. A pszichológia tehát keresi azokat a közös jellemzőket, amelyek minden morális cselekedet háttérében megtalálhatók. Általában két ilyen jellemzőt különböztetnek meg: a *bűntudatot*, melyet a gondolatban vagy a nyílt cselekvésben elkövetett vétek következményeként élünk át, és a *csábításnak való ellenállást*, amely azt jelzi, hogy mennyire vagyunk képesek külső ellenőrzés hiányában elállni egy olyan cselekedettől, amelyet szívesen megtennénk ugyan, de morálisan tiltott. Mint a fejezet címe is mutatja, először a bűntudat (és vele párhuzamosan a szégyen) jelentését és hatásmechanizmusát vizsgáljuk meg.

A pszichoanalitikus irodalomban a bűntudat – mint utaltunk már rá – az ego és a szuperego között meghúzódó feszültség terméke, melynek lényege az ego félelme a felettes éntől. A bűntudat tehát a szorongásnak egy fajtája, mely – mint ezt Sandler (1960) kifejti – a csökkent önértékelésben mutatkozik meg. A jelenség háttérében az a folyamat húzódik meg, melynek során a szülő túl magas igényeket támaszt gyermekével szemben, aki ezekkel a normákkal azonosul, és így rendszeresen önmaga hiányosságait, saját elvárásaival szembeni alkalmatlanságát éli át. Az így jelentkező bűntudat Freud szerint reakcióképzés, vagyis a felettes én (tehát a szülő) felé irányuló agresszió elhárítása, pontosabban: az elfojtott agresszió mintegy hozzáadódik a szuperegóhoz, és növeli a bűntudat erejét. (Ez egyébként nemcsak a szülővel szemben érzett, de

minden elfojtott agresszióra vonatkozik. Mintha előttünk lebegne a szülő neheztelő arca, amiért nem ütöttük vissza társunkat az óvodában.)

Érdeemes néhány szót szólni a „tudattalan büntudat” problémájáról, mely fogalom magyar nyelven már kiejtésékor magában hordja abszurditását. Az ember ugyanis úgy gondolná, hogy a büntudat oka lehet tudattalan, de maga az érzés semmiképpen – hiszen ha nem érzem, nincs is. Ennek ellenére Freud megalkotja a tudattalan büntudat fogalmát, mert azt tapasztalta, hogy – bár nem érezzük – hatása megjelenhet a viselkedésben, különösképpen egyfajta „büntetéskereső magatartásban”. Egyik munkájában például bűnözőkről ír, akik – elemzése szerint – az apjuk iránt érzett agresszív indulatuk tudattalan büntudatát akarták feloldani a viszonylag kisebb bűnért kapott büntetéssel. Büntetéskereső magatartás csakugyan létezik (a későbbiekben szó lesz róla), de bebizonyíthatatlan – és nem is szükséges feltételezni –, hogy a mögötte meghúzódó büntudat: tudattalan. Azok az esetelemzések, amelyek a tudattalan büntudat lehetőségét mutatják, úgy is értelmezhetők, hogy az egyén nem volt tisztában azzal, hogy a véték, amit elkövetett, valamiképpen összefügg a büntudattal, amit átélt. (Tehát nem tudta, hogy azért vétkezett, mert más forrásból származó büntudatát kívánta csökkenteni.)

A pszichológusok jelentős része (például Sarason, 1960; Ausubel, 1955) elfogadja azt az álláspontot, hogy a büntudat oka a szülő túl magasra állított mércéje, vagyis a gyerekek az az élménye, hogy nem tud megfelelni a szülői követelményeknek. (Ugyanakkor a jelenségkör homályos, ödipális eredetével kapcsolatosan – melynek például Erikson (1950) oly nagy jelentőséget tulajdonított – ma is sok vita dúl.) Ausubel (1955) szerint a büntudat keletkezésének három kritériuma van: 1. *A gyerekek a szü-*

lői normákat sajátjaként kell elfogadnia. 2. Kötelességként kell elfogadnia, hogy viselkedését ezek a normák fogják szabályozni, és felelősséget kell éreznie azért, hogy ez megvalósuljon. 3. Fel kell ismernie az eltérést az elfogadott normák és saját viselkedése között. Az első két feltétel megvalósulhat tudatosan és nem tudatosan is. A harmadik feltétel azonban tudatos ego-funkcióhoz kötött, és a büntudat keletkezésének arra a teljesen logikus hátterére utal, hogy büntudatot csak akkor érezhetek, ha észreveszem, hogy viselkedésem ellentmond egy olyan szabálynak, amit a magam számára érvényesnek fogadtam el.

A szégyen értelmezése és összefüggése a büntudattal szintén sokat vitatott kérdés a pszichológiában. Freud a szégyenérzet keletkezését a genitáliákkal hozza összefüggésbe, egyrészt az autoerotikus tevékenység (ha a szülő leleplezi), másrészt az ágybavizelés kapcsán a szobatisztaságra nevelés időszakában. Megjegyezzük, hogy a szégyenérzet keletkezését e két eseményre visszavezetni már azért sem lehetséges, mert napjainkban nem egy szülő akad, aki nem avatkozik a gyermek autoerotikus tevékenységébe, és a szobatisztaságra nevelés időszakában sem bünteti az esetleges „balesetet”. Viszont Freud megfigyeléseiben a szégyenérzetnek egy nagyon fontos szempontja húzódik meg, amelyre a későbbiekben még visszatérünk. Piers és Singer (1953) rendkívül érdekes koncepciója szerint a büntudat az ego és a szuperego, a szégyen és az ego az éniideal közötti feszültség következménye. (Említettük, hogy a modern pszichológiában sokan különválasztják a szuperegót és az éniideal.) A büntudat tehát a tilalom megszegésekor keletkezik, szégyent viszont akkor érzünk, ha egy cél elérésében vallunk kudarcot, ha egy velünk szemben támasztott pozitív igénynek, elvárásnak nem tudunk megfelelni. Mindez körülbelül azt jelenti: ha az apa azt mondja fiának, „Na fiam, te képes vagy arra,

hogy ezt a hármast év végére négyesre javítsd”, akkor a gyerek szégyenkezni fog, ha ennek az elvárásnak nem tud megfelelni. Viszont ha a gyerek tudja, hogy délután ötig tanulnia kell, ehelyett azonban már kettőkor a Városligetben focizik, akkor egy normát, egy viselkedési szabályt sezegett meg, tehát büntudatot érez. Sok tekintetben hasonló a véleménye Jacobsonnak (1965) is, aki azt mondja, hogy *a szégyen az önértékelés konfliktusa*, és mint ilyen: nem erkölcsi kérdés. Jacobson tehát szintén az énídeállal hozza összefüggésbe a szégyen érzését, mely szerinte akkor keletkezik, ha valamilyen kudarc (vagy az önkontroll elvesztése) mások előtt éri az embert. Ez utóbbi gondolat jelenik meg Freudnál is, és a pszichológiában szinte mindenki ebben látja a döntő különbséget a szégyen és a büntudat között: *szégyent akkor érzünk, ha a kudarc vagy a kellemetlenség mások előtt ér bennünket, vagy úgy véljük, mások is tudomást szerezhetnek róla.*

Aronfreed (1968) – a szocializációkutatás egyik kiemelkedő alakja – a következőképpen határozza meg a különbséget a félelem, a büntudat és a szégyen között: 1. A vétek elkövetése után érzett *félelem*: értelmi orientáció a következményekre. („Te jó ég, mit kapok én apámtól, ha ezt megtudja?” – gondolja ilyenkor a gyerek.) 2. A *büntudat*: az elkövetett vétek morális értékelése, különös tekintettel arra, hogy a vétek milyen káros következményekkel járt (vagy járhatott volna) másokra. (Tehát ha egy durvaságba csapó játékos lökdösődés során az egyik gyerek megüti magát, társa büntudatának lényege: fájdalmat okozott, és még nagyobb baj is történhetett volna.) 3. A *szégyen*: értelmi orientáció a vétek láthatóságára. (Az előbbi példa „erős fiúja” tehát szégyelli magát, ha vét két mások is látták, vagy ha arra gondol: mások is láthatták volna.)

Aronfreed nagyon ésszerűen választja külön ezt a három érzést, amelyeknek megkülönböztetése azért is nehéz, mert

egy időben is átélhető, azaz, bizonyos körülmények között a cselekvést követően érezhetünk büntudatot, félelmet és szégyent egyszerre! Ugyanakkor megjegyezzük, hogy a büntudat kereteit Aronfreed egy kicsit szűkre szabta: büntudatot nem csak akkor érezhetünk, ha cselekvésünknek konkrét következményei voltak – vagy lehettek volna – másokra, bár ez a tény kétségtelenül növeli a büntudat lehetőségét, és erejét.

A szégyent tehát akkor éljük át, ha vétünk (vagy kudarcunkat, ügyetlenségünket) mások is látják. Ugyanakkor a szocializáció szempontjából fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a szégyen – szemben a büntudattal – nem erkölcsi érzés, hanem a csökkentértékűség élménye! Ebből pedig az következik, hogy *a szocializáció folyamán soha nem szabad a szabály megszegését szégyenérzet felébresztésével büntetni*. A szülő nem is tudja, milyen súlyos hibát követ el, amikor a vendégek jelenlétében bepisló hároméves gyerekeknek ilyesmit mond: „Ilyen nagy fiú és bepisl. Nem szégyelled magad?” Ugyanilyen veszedelmes az is, ha idősebb gyereket vagy serdülő fiatal barátai vagy idegen felnőttek jelenlétében büntetünk – a büntetésnek különösképpen az a formája, amikor a jelenlevők figyelmét szándékosan felhívjuk a gyerek vétkére vagy ügyetlenségére. (Ezt hívjuk megszégyenítésnek.) Az ilyen büntetések megerősítik a gyerekeknek azt az érzését, hogy őt mindenki ügyetlennek, haszontalannak, értéktelennek tartja, és innen már csak egy lépés – gondoljunk Whiting „tulajdonított én” fogalmára –, hogy önmagát tartsa ügyetlennek, haszontalannak, értéktelennek. Jacobson megállapításában tehát kétségtelenül sok igazság van; a szégyen önértékelési konfliktus, és a kisebbségi érzés valóban nagyon hasonlít ahhoz az élményhez, amit úgy nevezhetnénk: állandó szégyenkezés önmagunk előtt.

5. Ellenállás a csábításnak

Az erkölcsi magatartásnak – a házasságtöréstől kezdve egészen a társadalmi tulajdon ellen elkövetett vétségekig – másik közös eleme: mennyire képes valaki ellenállni egy vonzó, haszonnal kecsegtető, de morálisan tiltott cselekedet csábításának abban az esetben, ha külső ellenőrzés nincs, vagyis a leleplezéstől és tettének következményeitől nem kell tartania. Említettük már, hogy a pszichoanalízis a csábításnak való ellenállás képességét a szuperego internalizációjának függvényeként kezeli. Más pszichológiai iskolákhoz tartozó kutatók nem használják a szuperego fogalmát, de szinte valamennyien egyetértenek abban, hogy az erkölcsileg tiltott csábító cselekedetnek – ellenőrzés hiányában – csak az tud ellenállni, aki az erkölcsi normákkal azonosult, vagyis a vágyott cselekedet végrehajtását önmagának tiltja meg.

A viselkedés-lélektan szélsőséges képviselői (Skinner, 1953; Eysenck, 1964; Gewirtz, 1969) azt vallják, hogy a csábításnak való ellenállás lényege a kondicionált anticipációs szorongás, vagyis az a félelem, amit az egyén – múltbeli tapasztalatai alapján – cselekedetének következményeihez hozzákapcsol. Az erkölcsi magatartás lényege tehát – szerintük – a félelem. Schachter (1970) kísérletileg is igazolta a félelem szerepét a csábításnak való ellenállásban. Egyetemi hallgatók zárthelyi dolgozatot írtak. Az óra végén belépett a terembe egy orvos, aki megkérte a hallgatókat, hogy egy új gyógyszer kipróbálása érdekében mindenki nyeljen le egyet az általa hozott tablettákból – amelyeknek garantáltan semmi olyan mellékhatásuk

nincs, ami teljesítőkéességüket gátolná. (A diákok egyik fele olyan gyógyszer kapott, ami a félelmet, szorongást rövid időre a minimálisra csökkenti, míg a másik fele placebót, azaz olyan tablettát, mely külsőleg megegyezett a szorongáscsökkentő gyógyszerrel, de hatóanyagot nem tartalmazott.) Amikor az orvos kiment, az oktató – mintha elfeledkezett volna arról, hogy a dolgozatokat még nem szedte be – a táblára írta a helyes megoldásokat. Ezután „észbe kapott”, kijelentette, hogy reméli: senki nem csalt, majd beszedte a dolgozatokat és elment. A dolgozatokról pontosan megállapítható volt, kik puskáztak, mert eredeti állapotukat – tehát amit a diákok a papírra írtak, mielőtt a helyes eredmények a táblára kerültek – a padokhoz szerelt és jól álcázott fotóapparátusok lefényképezték. A beadott dolgozatok és az előhívott felvételek összevetése azt mutatta, hogy a valódi szorongáscsökkentő gyógyszer bevett hallgatók összehasonlíthatatlanul többet és többen csaltak, mint azok a diákok, akik csak placebót kaptak.

A kísérlet eredménye tehát amellet szól, hogy a félelem valóban komoly szerepet játszik a csábításnak való ellenállásban. Ugyanakkor ez az eredmény mégsem általánosítható. Annyit kétségtelenül bizonyít, hogy bizonyos normák, szabályok betartása igen erősen a félelem függvénye, arról azonban semmit sem tudunk: mennyire azonosultak a diákok a „csalni nem szabad” normájával, azaz mennyire fogadták el saját erkölcsi szabályaikként. Lehet ugyanis, hogy az elővételezett félelem még akkor is szerepet játszik bizonyos nem internalizált, kívülről igényelt normák betartásában, ha közvetlen veszély látszólag nem fenyeget. Ezen túlmenően: könnyen lehetséges, hogy a gyógyszer, amit a hallgatók bevettek (chlorpromazin), nemcsak a félelmet, de azt az érzelmi feszültséget is gátlás alá helyezte, ami az erkölcsi ítélet megalkotásához is szükséges.

A fejlődés-lélektani vizsgálatok azt mutatják, hogy a gyerek kezdetben csakugyan „hedonista”: *viselkedését elsősorban a büntetés elkerülésének, vagy a jutalom elnyerésének vágya szabályozza.* Ami a viselkedési szabályokat illeti: hogyan is lehetne másképp? A gyerekek fogalma sincs arról, hogy mit szabad és mit nem szabad, a társadalom normái, szabályai nem születnek vele. Másfél-két éves korára azonban már sok mindent tud, saját tárgyi és személyi környezetében sok szabályt ismer. Ezek a szabályok viszont csak a szülő jelenlétében érvényesek, ha a szülő kimegy a szobából, „magával viszi” a viselkedési szabályt is. Ilyenkor mondjuk: a normák, értékek még nem internalizálódtak, csak külső ellenőrzés mellett hatnak. De figyeljük meg a gyerekeket az óvodában: olyan szabályokat igyekeznek érvényesíteni társaikkal szemben (például „nem beszélünk evés közben”, vagy „töröld meg a lábad a lábtörőben”), amelyeket a szülőtől, nevelőtől tanultak, és most már tudják, a szabály mindig érvényes, akkor is, ha a felnőtt nincs jelen! Igaz ugyan, hogy egyelőre inkább csak másokra érvényes, és a gyerek ebben az életkorban általában „vizet prédikál és bort iszik”: megszegi azokat a szülőtől elsajátított normákat, szabályokat, amelyeket másokkal szemben a leghatározottabban érvényesíteni kíván. Mindenesetre az internalizációs folyamat már megindult: a környezetnek a gyerek viselkedésével szemben támasztott igényei már úton vannak afelé, hogy saját viselkedési szabályokká, normákká váljanak. Ennek kapcsán talán a legfontosabb kérdés: a normák internalizációja mikorra lesz olyan fokú, hogy már számíthatunk arra, a gyerek ellen tud állni a tiltott viselkedés csábításának? A pszichoanalízis álláspontja szerint a gyerek erre hatéves kora táján válik képessé, a szuperego kialakulásával. A fejlődés-lélektani vizsgálatok azonban némiképpen kitolják ezt az időt...

Sears (1965) egyik kísérlete például a következőképpen folyt le: a gyereket bevezették egy szobába, melynek egyik sarkában asztal állt, tele izgalmas játékokkal, közepén pedig emelvény ketrecel, benne egy aranyhörcsög. A kísérletvezető elmondta, hogy az aranyhörcsög kísérleti állat, sok mindenre megtanították már, és így rendkívül értékes. Éppen ezért arra kérte a gyereket, hogy – mivel neki rövid időre el kell mennie – vigyázzon a hörcsögre; le ne vegye róla a szemét, mert ha az állatot valami baj érné, ez pótolhatatlan kárt jelentene az intézet számára. A kísérletvezető elment, a gyerek pedig elkezdte őrizni az aranyhörcsögöt. Természetesen a pszichológus detektívtükörön figyelte, mi történik a szobában. Kezdetben általában jól ment a dolog: a gyerek lelkesen figyelte az aranyhörcsögöt. A szeme sarkából azonban egyre vágyakozóbban figyelte az asztalon levő játékokat, és néhány perc elteltével (bizonyára valami olyasmit gondolt: úgyse történhet a hörcsögnek semmi baja az alatt a két perc alatt, amíg megnézem a játékokat) elszántan a játékasztalhoz lépett. A detektívtükörnél álló pszichológus ebben a pillanatban megnyomott egy gombot, a ketrecen kinyílt a csapóajtó, és az aranyhörcsög a mélybe süllyedt. Amikor a gyerek fölpillantott, a ketrec már üres volt, az aranyhörcsög – amelynek őrzését a lelkére kötötték – eltűnt. A kísérlet tehát mind a csábításnak való ellenállás tartamának, mind a büntudat jeleinek, megnyilvánulási formáinak vizsgálatára alkalmas. (A gyerekeket természetesen később felvilágosították a kísérlet lényegéről, és nem engedték, hogy büntudatosan, rosszkedvűen távozzanak.)

Az ilyen fejlődés-lélektani kísérletek – melyeket különböző életkorú gyerekekkel végeztek – azt mutatják, hogy a csábításnak való ellenállás képessége nem a hatodik, hanem általában a nyolc-kilencedik életévre alakul ki. A következő kérdés nyilvánvalóan az: hogyan?

6. Az időzített büntetés

Azt hihetnénk, hogy az olyan embert, aki magas szinten teszi magáévá – interiorizálja – a kultúra erkölcsi értékeit, normáit, a csábításnak való ellenállás és a büntudat egyaránt jellemzi, vagyis a végletekig ellenáll a norma által tiltott, de az adott helyzetben mégis rendkívül vonzó cselekedet csábításának, és ha netán végül mégis végrehajtja, súlyos, gyöttrő büntudatot érez. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ez egyáltalán nincsen így, sőt, határozottan úgy tűnik, mintha az erkölcsi magatartás fenti két mutatója alapján két jellemző típust különíthetnénk el: vannak emberek, akik alig-alig tudnak ellenállni az általuk tilosnak elismert cselekvés csábításának, és éppen ezért szinte rendszeresen büntudatosak, míg mások keményen ellenállnak, de ha úgy adódik, hogy a normát mégis megszegik, vállalják a felelősséget, és alig-alig éreznek büntudatot. Vajon milyen szocializációs tényezők húzódnak meg e két-féle magatartás mögött, és milyen nevelési módszerek segíthetnek hozzá a társadalmi és egyéni szempontból egyaránt kedvezőbb ellenálló típus kialakulásához?

Aligha férhet kétség hozzá, hogy a társadalom erkölcsi értékeit, normáit a gyermeknek meg kell tanulnia. (Minden társadalom megteremti a maga sajátos érték- és norma-rendszerét, mely az előző társadalométól többé-kevésbé feltétlenül eltér. Így azután egy gének által átörökített norma-rendszer teljesen hasznavehetetlen lenne, hiszen velük az egyén semmiképpen sem tudna alkalmazkodni a társadalmi értékek mozgékonyágához.) A külvilággal ismerkedő kisgyermek tehát szükségképpen hedonista,

vágyait nem korlátozza semmiféle belső tilalom. Annál jelentősebb a szerepük a külvilágból, a szülőktől érkező tilalmaknak! Nem szabad szájba venni a piszkavasat, nem szabad lerántani a terítőt, nem szabad a földhöz vágni a vázát, nem szabad, nem szabad, nem szabad... élete első esztendeiben a gyermek naponta legalább ötvenszer hallja, hogy „nem szabad”, a tilalmak, a tabuk világában él. Természetesen fogalma sincs arról, hogy a felnőtt csupán közvetítője a szabálynak, amely szükségképpen érvényes akkor is, ha a törvényhozó nincs jelen. A gyermek számára a tilalom mintegy megtestesül a felnőttben, és így a szülő távozásával – sőt egyszerűen elfordulásával, azzal, hogy másról, másokkal kezd beszélni – érvényét veszti. A fejlődéslelektan ismeri a morális magatartás kibontakozásának azokat a fázisait, amelyeknek során a gyermek felismeri a szabály mások jelenlététől független érvényességét, és eljut odáig, hogy ezeket a szabályokat mintegy belső parancsnak engedelmességgel több-kevesebb sikerrel minden körülmények között betartani igyekszik.

Ez azonban még nem válasz az előző fejezet végén feltett kérdésre: hogyan alakul ki a csábításnak ellenállni képes karakter? A hatvanas évek elején egy Solomon (1962) nevű amerikai kutató rendkívül érdekes – kutyákkal végzett – kísérletről számolt be, amely azóta már klasszikusnak számít a pszichológiában. A kutyák egyik csoportjánál a kísérlet a következőképpen zajlott le: az éhes kölyökku tyát beeresztik egy helyiségbe, ahol a kísérletvezető egy széken ül, mindkét oldalán egy-egy etetőláda; az egyikben hús, a másikban száraz kenyér. A kutya természetesen azonnal a húshoz szalad, a kísérletvezető azonban nem engedi, hogy belekóstoljon a húsosládába: a kezében levő összecsavart újságpapírral enyhén ütögetve a kutya orrát, áttereli őt a másik oldalra, mintegy értésére adva, hogy csak a kenyérből ehet, a húsból nem. Néhány gyakorlat

után a kutyák megtanulták, hogy – bármilyen szomorú is ez – csak a kenyérral csillapíthatják éhségüket, és a húsosládára rá sem hederítettek többé.

A másik csoport esetében a kísérlet hasonlóképpen folyt le, egyetlen apró eltéréssel: a kísérletvezető engedte, hogy a kutya néhány másodpercig egyék a húsból, és csak aztán terelte át a kenyeresládához. A kutyák így is hamar megértették, hogy a hús tilos, és csak a kenyérből szabad jóllakniuk. Az első kérdés a következőképpen hangzott: mi történik, ha a kísérletvezető mellett a kutya csak a húsosládát találja (az előző alkalmakkor már megtanulta, hogy ebből nem szabad ennie), és a kenyeresláda, amelyből jóllakhatott, nincs a helyiségben? Az ellenőrző kísérletek azt mutatták, hogy a kutyák mindkét kísérleti csoportból tisztességesen betartották a tilalmat: meg sem kíséreltek enni a tiltott húsból (majdnem azt írtam: gyümölcsből). Solomon és munkatársai ezután arra a kérdésre kerestek választ, mi történik, ha a kutya csak a húsosládát találja a helyiségben, tehát sem a kenyeresláda, sem a kísérletvezető nincs jelen. Az ellenőrző kísérletek szerint ebben az esetben a két csoport viselkedése élesen eltért egymástól: abban a csoportban, amelyben a tanulás során a kutyák meg sem kóstolhatták a húst, mert a kísérletvezető azonnal a kenyérhez terelte őket, az állatok ebben a helyzetben is keményen ellenálltak a csábításnak. Nem ettek a húsból, holott más ennivaló nem volt a helyiségben, és nem volt jelen a kísérletvezető sem, aki megbüntethette volna őket, ha a húsosládát megdézsmálják. (Solomon azt írja, hogy jó néhányat ezek közül a kutyák közül alulról kellett táplálni, hogy el ne pusztuljanak, mert a legkínzóbb éhségérzet sem csábíthatta őket arra, hogy a húsosládából egyenek.) A másik csoportban viszont – tehát ahol a kutyák előbb megkóstolhatták a húst, csak azután terelték őket a kenyérhez – az állatok nem tudtak ellenállni a csábításnak; rövid

tusakodás után a ládához mentek, és az utolsó cseppig felfalták a tiltott csemegét. A helyiségbe lépő kísérletvezető előtt azután a büntudatnak és a félelemnek valamennyi jelét produkálták (hátsó lábak közé húzott farok, szűkülés, hízélgés stb.), amire kutya egyáltalán képes.

Nem fér hozzá kétség, hogy Solomon kísérletében a kutyák egyik csoportja csábításnak ellenállóvá, a másik csoport viszont büntudatosná vált. A kísérleti helyzetben megmutatkozó különbség – ami mindezt eredményezte – csupán annyi volt, hogy az egyik csoporthoz tartozó kutyákat engedték „vétkezni” (vagyis enni a húsból), mielőtt megbüntették őket, a másik csoporthoz tartozó állatok számára viszont ezt nem tették lehetővé, vagyis azokat a vétek elkövetését megelőző pillanatban büntették – ha egyáltalán beszélhetünk büntetésről a vétek elkövetése előtt. A két kontrollhelyzet elemzése az antropomorfiáé színezet ellenére azt sugallja: a kutyák tudták, hogy a büntetés a kísérletvezető személyéhez kapcsolódik. Tanulásméleti szempontból ugyanis a második kontrollhelyzet könnyen értelmezhető: az állatban ugyanaz a térbeli elrendezés, amelyben az előző alkalmak során büntetést kapott, az újabb büntetést elővételező, ún. anticipációs szorongást ébreszt, ami viszont a büntetést elkerülő magatartásra készíti. A második kísérleti csoporthoz tartozó kutyákban a büntetést elővételező szorongás a hússosláda megközelítésének pillanatában ébred fel – hiszen a kísérleti helyzetben ekkor kapta a büntetést –, és ez a szorongás elkerülő magatartásra készíti, vagyis arra, hogy ne egyék a húsból. Az első kísérleti csoport állatai azonban hozzálátanak a húshoz, hiszen ezt a kísérlet során nem előzte meg semmiféle büntetés, és csak a hús elfogyasztása után jelentkezik az anticipációs szorongás, de ekkor már eső után köpönyeg, ez a szorongás már csak büntudatot eredményezhet. A pszichológia teoretikusai számára a problémát

az első kontrollkísérlet jelenti, amelyben mindkét csoport ellenállónak mutatkozott a csábítással szemben. Bármilyen nehéz is – különösen a viselkedés-lélektan kutatói számára –, nem lehet mást mondani, csak azt, hogy az első kísérleti csoport állatai (amelyeknek most – amint ezt a következő kontrollhelyzetben meg is tették – enniük kellett volna a húsból, hiszen az evést megelőzően nem ébredhetett bennük anticipációs szorongás) azért rúgtak fel minden tanuláselméleti törvényt, mert a kísérletvezető jelen volt, és pontosan tudták: kár hozzáfogniuk, van itt valaki, aki úgysem engedi meg nekik, hogy a húst megegyék.

Solomon kísérlete tehát azt sugallja, hogy a csábításnak ellenálló, és büntudatos karakter a *büntetés időzítésének* függvényében alakul. Az első és legfontosabb kérdés, ami ennek kapcsán óhatatlanul felmerül: emberre is érvényesnek tekinthetjük-e Solomon kísérletének eredményét? Aronfreed (1969) egyszerű módon – a kísérletet emberre adaptálva – igazolta, hogy lényegében igen. Az ő kísérletében a helyiségbe lépő gyerek egy nagy asztalon számos játékszert talált, melyeknek egyik része számára izgalmasan új, másik része az unalomig ismert volt. A kísérletvezető felszólította a gyereket, hogy válasszon ki egy játékszert, vegye a kezébe, és jól nézze meg, mert az lesz a feladata, hogy a kiválasztott játékszerről mindent el kell mondania, amit csak tud. A gyerekek ebben a kísérletben is két csoporthoz tartoztak. Az egyik csoportban a gyerekeknek megengedték, hogy a kiválasztott játékot – amely nyilvánvalóan a számára vonzó játékszerek közül került ki – fölvegye, és néhány másodpercig a kezében tartsa, majd a kísérletvezető hirtelen így szólt: „Ja, ezt tedd le, ezek a játékszerek – és rámutatott az izgalmas játékokra – a nálad idősebbek számára vannak itt, te ezekből válassz!” (És rámutatott a játékszerek másik csoportjára.) A gyerek letette a kezé-

ben levő játékszer, kiválasztott egyet a megengedettek közül, és teljesítette a feladatot. A másik gyerekcsoport tagjaival a kísérlet pontosan ugyanígy zajlott le, egyetlen különbséggel: a kísérletvezető akkor szólalt meg, mielőtt a gyerek hozzáért volna a kiválasztott játékszerhez: „Ja, ezek – és rámutatott a gyerek számára új játékszerekre – a nálad idősebbek számára vannak itt, te ezekből válassz!” (És rámutatott a játékszerek másik csoportjára.) A gyerek ebben az esetben is kiválasztott egyet az engedélyezett játékszerek közül, és elmondta, amit arról mondani tudott. Miután a gyerekek végrehajtották a feladatot, a kísérletvezető kiment a szobából, előbb azonban hangsúlyozta, hogy amíg vissza nem jön, a gyerekek csak a számukra engedélyezett játékszerekkel játszhatnak. Talán mondanunk sem kell, hogy a helyiségből kilépő pszichológus egyenesen a detektívtükörhöz ment, és onnan figyelte, mit csinálnak a gyerekek odabenn. Az eredmények drámai módon megegyeztek Solomon kísérletének eredményeivel: *azok a gyerekek, akiknek a kísérletvezető nem engedte meg, hogy a kiválasztott játékszerhez hozzáérjenek, ellenállóbbaknak mutatkoztak a csábítással szemben, mint azok, akik néhány másodpercig a kezükben tarthatták a játékot.*

Aronfreed kísérlete óta számos, bonyolultabban megtervezett vizsgálat is igazolja, hogy – legalábbis laboratóriumi körülményeik között – a büntetés időzítése fontos szerepet játszik a csábításnak való ellenállás létrejöttében. Az ember ugyanakkor mégis megőrzi kétségeit, hiszen az életben – ezt még pesszimista alapon sem lehet tagadni – nem egy olyan emberrel találkozhatunk, aki szigorú kritériumok alapján is nyugodtan sorolható a csábításnak ellenálló közé, annak ellenére, hogy bizton állíthatjuk: *a véték előtti büntetés – vagy határozott tiltás, ahogy tetszik – mint nevelési módszer a gyakorlatban legfeljebb esetenként valósítható*

meg, tartósan és rendszeresen nem. Mindezt tekintetbe véve két megjegyzést mégiscsak tennünk kell.

1. Az előzőek során többször is felhívtuk a figyelmet a korai szocializáció jelentőségére. A pszichológiának talán legfontosabb felismerései közé tartozik, hogy az élet első éveiben szerzett tapasztalatok a későbbi évek személyiségalakulását, életvezetését hatékonyan befolyásolják. Az életnek ebben a korai időszakában – főként a gyeseen levő édesanyák számára – egyáltalán nem lehetetlen, hogy a szülő legalább részben megelőzze a nem kívánt viselkedés előfordulását. Mit értünk ezen? Lényegében azt, hogy a szülő ne akkor büntessen, amikor a gyerek már percek óta játszik a konnektorral, hanem – ha mód van rá – a hozzáérés pillanatában fogja meg a gyerek kezét, és mondja határozottan: „nem szabad!” Természetesen – az előbb szó esett már róla –, amint elfordul a szülő, a gyerek ismét a konnektor felé törekszik, és egy olyan türelemjáték kezdődik el, amelyben bizony általában a szülő merül ki hamarabb. Itt fel kell hívnunk a figyelmet egy nagyon fontos tényre: a másfél-két esztendőes gyerek nem dacreakcióként nyúl a tiltott konnektor felé, hanem azért, mert a konnektor érdekli, és a tilalom csak a szülő jelenlétében érvényes. Amikor a hároméves gyerek teszi ugyanezt, őt már általában dac vezet, melynek szerteágazó okai lehetnek. Ezek közül – mert éppen aktuális – a tilalmak és a büntetések következtlen, hibás alkalmazását említjük. (A kondicionálásról szóló fejezetben ezt a kérdést érintettük már.)

2. A pedagógiának hagyományos módszere – néha még ma is előfordul – a példa statuálása. Ezen általában azt szokták érteni, hogy a vétket elkövető gyereket az osztály vagy az egész iskola tanulói előtt büntetik meg. A módszer lényege a megszégyenítés, ennél fogva káros: a megbüntetett gyerek személyiségében többet rombol,

mint amennyit használ. A célja az ilyenfajta büntetésnek – tudatosan vagy kevésbé tudatosan – nem is a vétket elkövetett gyerek, inkább a kényszerű szemtanúk felé irányul. Ezek között a gyerekek között – legalábbis feltételezhetően – nem egy potenciális vétkes van jelen, akik a valódi vétkes büntetését empatikusan átélve a szó pszichológiai értelmében a vétek elkövetése előtt kapták meg büntetésüket. Természetesen ezzel csupán értelmezni próbáltunk egy ősi büntetésformát, melynek káros, személyiségromboló hatását ismételten hangsúlyozzuk.

Visszatérve eredeti gondolatmenetünkhöz: ha a csábításnak való ellenállás kizárólag a büntetés időzítése révén lenne elérhető – vagyis úgy, hogy minden egyes gyermeki vétket a szülőnek meg kellene előznie –, nyilvánvaló, hogy a morális szabályok által tiltott, az egyén számára azonban nemegyszer igencsak csábító cselekedeteknek még annál is jóval kevesebb ember tudna csak ellenállni, mint ahányan ma képesek erre. A probléma megoldásához abból az egyszerű és könnyen érthető tényből kell kiindulnunk, hogy a múltban már többször megbüntetett vétek ismételt elkövetése a gyerekekben óhatatlanul anticipációs szorongást ébreszt, amely tulajdonképpen nem más, mint az elkerülhetetlenül bekövetkező büntetés kellemetlen, néha gyötrelmes előérzete. Nem vitás tehát, hogy e szorongással egy időben felébred megszüntetésének, redukciójának vágya is. Mi az, amivel a büntetés előérzeteként megjelenő szorongás egyértelműen redukálható? A válasz igen egyszerű: maga a büntetés! A büntudatos típusú, ún. konfesszív (gyónó) gyerek ezt a megoldást választja: elköveti a vétket, és aztán szorongásának megszüntetése érdekében „feladja magát”, büntetést keres. Az is előfordulhat, hogy – mivel valódi vétkét bevallani nem meri, vagy nem tudja – szándékosan szeg meg viselkedési szabályokat, hogy az értük kapott büntetéssel az eredeti

bűntudatot redukálja. A helyzet sajátos paradoxona, hogy ezeknél a gyerekeknél a büntetés esetleges elmaradása – éppen mivel a szorongás más módon nem szüntethető – tulajdonképpen a lehető legsúlyosabb szankció.

Az egészséges erkölcsi fejlődés lényege azonban az internalizáció, amit ebben az esetben úgy kell értenünk, hogy *a gyerekeknek a fejlődés során el kell jutnia arra a fokra, amikor a tiltott cselekedet elkövetése után felébredő anticipációs szorongás megszüntetéséhez nincs már szüksége külső személyre*; azt a feladatot, amit a szocializáció korábbi szakaszában a szülő látott el, most már magának a gyerekek kell végrehajtania – azaz: *szorongása csökkentésének érdekében meg kell büntetnie önmagát!* Vajon hogyan tudja ezt a legegyszerűbben, „csonttörés nélkül” megtenni? (Meg kell jegyeznünk, hogy az önbüntetésnek kétségtelenül előfordulnak „csonttörő” formái is – amikor a gyerek a fejét a falba veri, sebet ejt magán, vagy éppen öngyilkossági kísérletet követ el. Ezek azonban különböző fokon rendellenes szocializáció következményei – és nem is mindig egyértelműen önbüntető megnyilvánulások.) Nyilvánvalóan *a szó segítségével!* Aronfreed (1969) meggyőző kísérletekkel bizonyította, hogy a szó – bármilyen szó! – milyen könnyen kapcsolódik a cselekvéssorhoz, ha a korábbiakban a büntetés végét jelezte! Az egyik érdekes kísérlete például a következőképpen zajlott le. A gyerekeknek (a kísérletben tízéves kislányok vettek részt) meg kellett jósolniuk, hogy négy baba közül – melyeket nem láthattak – melyik fordul feljük. (A gyerekek előtt egy kis szerkezeten négy kar reprezentálta a négy babát. Ha a kislány úgy találta, hogy éppen a bal szélső baba fordul feléje, akkor a bal szélső kart nyomta le és így tovább.) A kísérletvezető – aki szabadon dönthetett, hogy helyesnek vagy helytelennek ítéli a gyerek választását, hiszen a kislány nem láthatta a babákat – három változatot

alkalmazott: a) Amikor a kislány lenyomta az egyik kart, egy szem cukrot adott a gyerekeknek, és azt mondta: piros. A szónak az adott kontextusban nyilvánvalóan semmi értelme nincs, nem is lehetett tudni, miért mondja. b) Amikor a kislány lenyomta a kart, a kísérletvezető azt mondta: kék, majd bekapcsolt egy éles hangú berregőt, és elvett egy szem cukrot a gyerektől. Utána helyreállította a babát jelző kart, és kikapcsolta a berregőt. c) A kar lenyomása után a kísérletvezető bekapcsolta a berregőt, elvett egy szem cukrot, majd kikapcsolta a berregőt, helyreállította a kart, és utána mondta: kék. Ezután a gyerekek egyedül játszottak, a hibás választást a berregő megszólalása jelezte, egyébként a kísérletvezető nem avatkozott a játékba.

Világos, hogy ebben a furcsa kísérletben a gyerek számára a „piros” szó a helyes, a „kék” szó a helytelen választással kapcsolódott össze. A második és a harmadik kísérleti helyzet egyetlen különbsége az, hogy az előbbiben a helytelen választást jelző szót a kísérletvezető a tulajdonképpeni büntetés előtt, az utóbbiban pedig a büntetés végén mondta ki. Aronfreed azt találta, hogy a szabad játék során a c) csoporthoz tartozó gyerekek összehasonlíthatatlanul *többen és többször használják maguk a „kék” szót, mint a többiek*, amikor a berregő megszólal!

Aronfreed és munkatársai számos más kísérlettel is igazolták, hogy a büntetés verbális értelmezése és lezárása jelentős mértékben hozzásegíti a gyereket ahhoz, hogy a későbbiekben – ugyanezeket a szavakat mintegy magának mondva – vállalja a felelősséget hibáiért.

Aronfreed elmélete szerint tehát a *megfelelően kiválasztott és alkalmazott büntetés* (a kérdéssel az erkölcsi nevelésről szóló fejezetben részletesen foglalkozunk) *a morális magatartásnak teljesen internalizált formájához vezet, amely lényegében nem más, mint az önkritika, amelynek során a gyerekek – és természetesen a felnőttek – önmagát bünteti meg*

ugyanúgy, ahogy annak idején őt büntették. Természetesen az „ugyanúgy” a hajdani szülői büntetésnek elsősorban verbális oldalára (mely – mint az előzőekben láttuk – igen könnyen internalizálható), valamint a reparációs tendenciára, azaz az elkövetett hiba helyrehozására irányuló törekvésre vonatkozik.

Az elmélet egyik erénye, hogy benne pontosan és élesen válik külön a büntudat és az önkritika. A büntudat az internalizáció folyamatának közbeeső állomása (persze sok ember megreked ezen az állomáson), melyen a vétek átélése az anticipációs szorongás formájában már internalizált, a büntetéshez azonban – melynek segítségével a szorongás csökkenthető – még külső személyre van szükség. Az önkritika a teljes internalizáció foka, ahol a hiba felismerése, a felelősség vállalása és a cselekedet értékelése egyaránt a vétkesben zajlik le. Ezzel kapcsolatban két megjegyzést kell tennünk.

1. Természetesen a szocializációnak olyan formája, és legalsó foka is ismeretes, amikor az egyén az internalizációnak még közbeeső állomásáig sem jut el. Ilyenkor – úgy véljük, ezek után ez nem lesz meglepő – externalizált szocializációról szoktunk beszélni. Végeredményben olyan emberről van szó, aki soha nem belső erkölcsi normák alapján cselekszik, hanem mindig a várható következmények szabják meg viselkedését. Számos esetben előfordul az is, hogy a büntudat vagy az önkritika pusztán eszköz az ilyen gyerek vagy felnőtt számára ahhoz, hogy tettének következményeit lehetőleg minimálisra redukálja. Természetesen ilyenkor nem valóban átélt, hanem megjátszott büntudatról, önkritikáról van szó, melynek előfordulási gyakoriságát jelentősen növeli az a tény, hogy a jog és a konvencionális morál egyaránt honorálja a beismerést. A kérdésbe nem kívánunk belemenni, pusztán annyit jegyzünk meg, hogy helytelenítjük azt a pedagógiai gya-

korlatot, amely elengedi vagy enyhíti annak a gyerekek a büntetését, aki vétkét maga bevallja. Az ilyen pedagógia véleményünk szerint álbüntudatra, álönkritikára, tehát alattomoságra nevel. Sokkal ésszerűbb, ha a pedagógus az önkéntes jelentkezést külön elismeréssel honorálja, a büntetést viszont ettől függetlenül szabja ki.

2. Aronfreed ugyan elkülöníti egymástól a büntudatot és a következményekre vonatkozó anticipációs szorongást, elméletében azonban ez a két kategória összemosódik. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a büntudat nem azonos a következményektől való félelemmel. A kettő együtt is, külön-külön is átélhető.

A morális értékek, normák internalizációja tehát elvezet az önkritikus magatartáshoz. Az önkritika azonban köztudott módon még szerencsés esetben is csak a vétek elkövetése után jelentkezik. Hogy függ mindez össze a büntetés időzítésével és a csábításnak való ellenállással? A kutatók álláspontja az, hogy a problémát a *verbális mediáció* oldja meg, ami lényegében azt jelenti, hogy az emberi szó hihetetlen mozgékonyasága (amit egyébként számos, a jelen problémától független pszicholingvisztikai vizsgálat igazol) lehetővé teszi, hogy a vétek elkövetése után, de verbálisan – és verbális kísérlettel – büntetett gyerek az anticipációs szorongást és a szorongást csökkentő szóbeli értékelést – melyet most már maga mond el önmagának – a szándékhoz kapcsolja, tehát az újabb vétek elé helyezze.

Nézzünk egy illusztratív példát. Egy nyolc-kilenc esztendőes kisfiúnak sürgősen szüksége lenne pár forintra, mert a téren focizás közben kilukadt a futballbelső, meg kellene ragasztatnia. Hazaszalad, a lakásban nincs senki, de az asztalon ott van édesanyja pénztárcája, benne szemmel jól láthatóan egy húszforintos. A csábítás rendkívüli, a gyerek nyúl a pénztárca felé... A büntetés időzítésének

eredeti elve értelmében a gyerek akkor válik ellenállóvá a csábításnak, ha ebben a pillanatban kinyílik az ajtó, belép az édesanya (szabályos „in flagranti” helyzet), és a gyereket a vétek elkövetése előtt bünteti meg. Legközelebb ugyanis hasonló helyzetben a gyereknek akkor „ugrik be” a szülői büntetés és a hozzá kapcsolódó anticipációs szorongás, mielőtt a pénztárcához ér – hiszen a múlt alkalommal pont ebben a helyzetben nyitott be az édesanyja –, és így a gyerek a vétek elkövetését elkerüli.

A valóságban azonban nincs arra mód (szükség sincs rá, mert – szerencsére? – emberek vagyunk), hogy ilyen helyzetekben az édesanya in flagranti érje a gyereket. Általában az szokott történni, hogy az édesanya egy-két órával később észreveszi a hiányt, és a gyereket megbünteti. Ha ez a szocializáció ismertetett elmélete elveinek megfelelően történik – azaz a büntetés szóbeli értékelésen alapul –, legközelebb a gyerek a verbális mediáció segítségével az anticipációs szorongást a feloldó büntetéssel együtt a szándékhoz kapcsolja, és így a húszforintos édesanyja pénztárcájában marad.

Nem hallgathatjuk el, hogy a csábításnak való ellenállás kialakulásának ez a magyarázata egy elvi-metodológiai kérdésben igen nehezen tudja megvédeni magát. Az olvasó bizonyára emlékszik Aronfreednek arra a vizsgálatára, amelyben lényegében Solomon kísérletét ismétli meg, azaz a gyerekek egyik csoportjának lehetőséget ad, hogy néhány másodpercig a kezükben tartsák a vonzó játékszert, a másik csoport tagjait viszont már a hozzáérés előtti pillanatban eltiltják tőle. (Megjegyezzük, hogy mások is végeztek hasonló kísérleteket, például Walters, Parke és Cane [1965], valamint Parke és Walters [1967]). Az eredmény – ismét csak emlékeztetőül – az volt, hogy a hozzáérés előtti pillanatban eltiltott gyerekek később jobban ellenálltak a vonzó játékszer csábításának, mint azok, akik

a kiválasztott játékszert néhány másodpercig a kezükben tarthatták. Igen ám, de a fent említett kísérletekben hathét évesnél kivétel nélkül idősebb gyerekek vettek részt, akiknek már rendelkezniük kellett a verbális mediáció képességével, azaz az eredményt nem lett volna szabad befolyásolnia annak, hogy a gyerekek a nemkívánatos cselekvés előtt vagy éppen utána kapták-e a büntetést! A legegyszerűbb magyarázat arra, hogy azok a gyerekek, akik a kezükben nézegethették a játékszert, később kevésbé tudtak ellenállni a csábításnak, nyilvánvalóan az, hogy számukra megnőtt a játékszer vonzereje (Hoffman, 1970). Tekintetbe vehető a „mediációhiány-hipotézis” (*mediation deficiency hypothesis* – Reese, 1962) is, ami azt jelenti, hogy bizonyos esetekben – például emocionális hatások következményeként – a gyerek nem közvetítenyílt viselkedését verbálisan, annak ellenére, hogy megérti és pontosan alkalmazza azokat a szavakat, amelyek a mediációhoz szükségesek. Elképzelhető, hogy a kísérleti helyzetet a gyerekeknél ilyen mediációs hiányt eredményezett, és így a kísérletek valóban alátámasztják az elemzett kérdéskör jelentőségét a morális szocializációban.

7. Az erkölcsi szocializáció kognitív elméletei

Az előzőek során – akár identifikációnak, akár internalizációnak neveztük – lényegében arról volt szó, hogyan válnak a társadalom erkölcsi normái belső normákká, az egyéni életvezetés morális szabályozóivá. Nem esett szó azonban az egyén erkölcsi gondolkodásáról, arról, hogyan tudja a gyerek vagy a felnőtt megfogalmazni az ember és az erkölcsi törvények, szabályok viszonyát. Érdekes és mindenekelött igen fontos tény, hogy a pszichológia mindmáig nem tud határozottan állást foglalni abban a kérdésben: vajon milyen összefüggés mutatkozik az egyén morális nézetei és erkölcsi viselkedése között? Nyilvánvaló, hogy az erkölcsi szabályok ismerete önmagában semmiképpen sem jelenti azok feltétlen betartását. (A bűnözők jelentős része legalább annyira ismeri azokat az erkölcsi törvényeket, amelyeket rendszeresen megszeg, mint a legerényesebb nyárspolgár.) A kérdés azonban nem az erkölcsi szabályok ismeretére, hanem az egyén morális nézeteire vonatkozik. A mindennapi életben számos felnőtt emberrel találkozhatunk, aki – úgy mond – vizet prédikál és bort iszik, azaz erkölcsi nézeteivel gyakran homlokegyenest ellentétes módon viselkedik. De az ilyen ember tényleg azokat az erkölcsi elveket vallja, amelyeket hirdet és megszeg? Ha mód lenne meghallgatnunk legtitkosabb gondolatait, talán kiderülne – mint Molière vagy Shakespeare nem egy drámájában –, hogy maga is tisztában van az ellentmondással, erkölcsi prédikációja tudatos képmutatás, és

valódi erkölcsi nézetei pontosan egybeesnek tényleges viselkedésével. Érdekes, hogy a közhit – és általában az irodalom is – az erkölcsi magatartást tartja esendőbbnek, azaz úgy véli, hogy a morális tudat és a morális viselkedés diszkrepanciájában az utóbbi mindig kevésbé erkölcsös az előbbinél. Ennek magyarázata egyértelműen az, hogy a közhit hajlamos – nem is alaptalanul – a hangoztatott morális nézetek őszinteségét kétségbe vonni, és a viselkedést ezzel a tudatosan megjátszott, hamis állásponttal hasonlítja össze. Hiszen ha az egyén őszinte erkölcsi álláspontja és viselkedése valóban nem fedi egymást, horribile dictu ellenkező irányú különbségnek is elő kellene fordulnia, tehát olyannak, amikor a nézet morálisan alacsonyabb értékű, mint a viselkedés. Végeredményben, ha az erkölcsi állásfoglalás és az erkölcsi viselkedés összefüggését felnőtt embernél vizsgáljuk, két tényezőt kell tekintetbe vennünk: 1. A hirdetett erkölcsi nézet nem feltétlenül azonos a vallott erkölcsi nézettel, mely utóbbi – függetlenül attól, hogy egybeesik-e a hirdetett erkölcsi állásfoglalással vagy sem – a mindennapi életvezetésben párhuzamos lehet a morális viselkedéssel. 2. Morális vonatkozásban különleges erőfeszítést igénylő helyzetekben, amilyen egy ember életében nagyon kevés akad (vagy éppen egy sincs), és amely a magatartáshoz szükséges energiát nem kizárólag az erkölcsi szférából nyeri, vagy veszti (például családi érzelmi elkötelezettségek, fájdalomtűrési küszöb stb.), az egyén erkölcsi nézetei – és morális életvezetése – nem feltétlenül teszik megjósolhatóvá viselkedését. A gyerek esetében – életkorából, körülményeiből adódóan – a morális állásfoglalás csak igen ritkán megjátszott, és kétségtelen, hogy a gyerekek erkölcsi kérdésekről sokkal nyíltabban és készségesebben mondanak véleményt, mint a felnőtt. Ebből következik, hogy a vizsgálatok hitelét (Kohlberg,

1969), melyek azt igazolják, hogy a gyerekek erkölcsi nézetei és morális életvezetése között nincs számottevő különbség, feltétlenül el kell fogadnunk.

JEAN PIAGET TANÍTÁSA AZ ERKÖLCS FEJLŐDÉSÉRŐL

Piaget (1932) állásfoglalása szerint az erkölcsi fogalmak kialakulása és fejlődése – mely lényegében az erkölcsi viselkedéssel egybeesik – szakaszokon keresztül valósul meg. A szakaszok tartama – az az életkor, amelyben a gyerek egyik szakaszból a másikba lép – egyénenként, kultúránként változhat, törvényszerű csupán annyi, hogy egy-egy szakaszt kihagyni, átugrani a fejlődés folyamatában lehetetlen. Ez a törvény tulajdonképpen abból következik, hogy minden szakasz az előzőből bontakozik ki, és így a réginek és az újnak mintegy szintézise. Minden egyes szakasz integrált egység, nem pedig izolált viselkedéselemek gyűjteménye. Ezt azért fontos megállapítanunk, mert lényegében azt jelenti, hogy a szakasz legáltalánosabb jellemzői a gyerekek – aki éppen ezen a szinten él – minden egyes megnyilvánulásában felismerhetők, azaz: a gyerek erkölcsi ismereteit, viselkedését a különböző helyzetekben nagyfokú meg egyezés (konzisztencia) jellemzi.

Az erkölcsi fejlődés két legáltalánosabb szakasza a születéstől körülbelül a tíz-tizenegyedik életévig tartó *heteronómia* és az ezt követő *autonómia*. A heteronóm erkölcs időszakában a gyerekek *készen veszi át* környezetétől az erkölcsi szabályokat, melyeket szenteknek és megváltoztathatatlanoknak vél. Persze nemegyszer megszegi őket, de jogosságukhoz és örökérvényűségükhöz nem

férhet kétség. Az autonóm erkölcs idején a gyerek már nem egyszerűen átveszi a felnőttektől a szabályokat, hanem *kortárskapcsolataiban megalkotja azokat*, vagyis a szabályok érvényességének elismerése elsősorban a kölcsönös egyetértésen, megegyezésen alapul, és nem a felnőtt autoritás kényszere révén jön létre.

Piaget három területen vizsgálta az erkölcs fejlődését: a játékszabályok terén, ahol azt elemezte, hogy a gyerekek hogyan fogadják el a közös játék szabályait, és hogyan értékelik, mennyire értik ezeket; az erkölcsi realizmus kérdéskörében, ahol a viselkedés objektív és szubjektív értékének kapcsolatát kutatta; valamint az igazságosságról, a törvényről alkotott gyermeki elképzelések területén.

A szabályok alkalmazásának első szakasza körülbelül a harmadik életévig terjed, Piaget ezt a motoros viselkedés szakaszának nevezi. A napi események rituális ismétlődése adja ennek a szakasznak a lényegét, így néhány alapvető szokás kialakulásának ideje ez. Három- és hétesztendős kor között a szabályok egocentrikus alkalmazásáról beszélünk. Az egocentrizmus Piaget fejlődés koncepciójának egyik alapfogalma, az én és a külvilág viszonyának azt az időszakát jellemzi, amelyben az énhatárok még elmosódtak, vagyis a gyerek nem tud biztonsággal különbséget tenni önmaga és mások megnyilvánulásai között. Ebből következik, hogy nézőpontját nem tudja az énből a tér más pontjára helyezni (például képtelen megérteni, hogy a vele szemben álló embernek miért van az ellenkező oldalon a jobb keze), és álláspontjának relatív jellegét is bizonytalanul ismeri fel, azaz: miután az „én” még nem különül el élesen a „másiktól”, a gyerek számára az sem világos, hogy az érdekek, vágyak, kívánságok ellentétesek lehetnek. A gyermek egocentrizmusa tehát a fejletlen én következménye, szemben a felnőtt esetleges egocentrizmusával, mely éppen a túlértékelt én jele.

Az egocentrikus szabályalkalmazás időszakában a gyerek már egyre erősödő érdeklődést mutat idősebb társainak szabályjátékai iránt, mindenáron játszani akar ő is, de a szabályok természetét és funkcióját még nem érti meg. „Az egocentrizmus mint az ego és a külvilág zavara, és az egocentrizmus mint a kooperáció hiánya egy és ugyanaz a jelenség” – írja Piaget. A közös játékban való részvétel magasan fejlett ént igényel, amely tudatosan megteremti és vállalja az együttműködés feltételeit. Ebben az életkorban a gyerek még nem ismeri fel a szabály szervező szerepét, azt a szükségszerű funkcióját, hogy mindenki, aki a játékban részt vesz, hozzá igazítsa viselkedését. Sőt, egocentrizmusából adódóan ennek éppen az ellenkezőjét véli, azt, hogy a szabálynak kell a viselkedéshez igazodnia. Ötéves kora táján a gyerekek a szabályhoz való viszonya némiképpen megváltozik – erről a későbbiekben lesz még szó. A szabályok alkalmazásának *harmadik szakaszát* általában hét- és tízéves kor közé helyezzük. (Ismételten hangsúlyozni szeretnénk, hogy az egyes szakaszok életkori behatárolásának nincs különösebb jelentősége, a fontos csupán az, hogy a gyerek egyetlen szakaszt sem ugorhat át fejlődése során.) A gyerek ebben az életkorban már igen komoly szociális érzéssel rendelkezik, és az együttműködés *belső szükségletéből adódóan elfogadja a közös szabályokat*. Tízéves kortól a gyerekek már valódi mesterei a játékszabályoknak, és Piaget rámutat, hogy ennek a *negyedik szakasznak* az első éveiben mintha l'art pour l'art érdeklődnének a szabályok iránt; örömet találnak a szabályokkal kapcsolatos elvi vitákban, és igen gyakran csak addig érdeklí őket egy-egy új játék (egy-egy új csapat), amíg pontosan ki nem dolgozzák az együttműködés szabályait. A megfigyelő nem tud szabadulni attól az érzéstől, hogy a gyerekek ilyenkor gyakorolják be, teszik gördülékennyé azoknak a sza-

bályoknak az alkalmazását, melyek nem sokkal később a valódi csoportéletet szabályozzák.

A szabálytudat fejlődésének elemzésekor Piaget az első évekkkel nem sokat foglalkozik. A motoros szabályok időszaka ez, amikor a gyerek nem tudatosan felfogja ugyan a szabályokat mint környezetének tényezőit, de a szabályoknak egy igen fontos tulajdonságát – tudniillik azt, hogy kényszerítő erejük van – semmiképpen nem értheti meg. A szabálytudat fejlődésének második szakaszában (négy-öt éves kortól kilenc-tíz éves korig) a gyerek a legmélyebb tiszteletet érzi a szabály iránt, mely számára adott és szent. A szülő, más felnőtt vagy akár az idősebb gyerek által közölt szabály a gyerekeknek kinyilatkoztatás, melynek jogossága, vitathatatlanul adott volta kétségtelen. Figyeljük meg például, hogyan viszonyul az első-második osztályos gyerek a sűgáshoz vagy az árulkodáshoz, és hogyan értékeli ugyanezt a gimnazista. Ha a tanító néni azt mondja, hogy azokat, akik „rosszul viselkednek”, be kell jelenteni, akkor ezt az első osztályosok olyan természetességgel teszik meg, hogy még annak sem jut eszébe rossz néven venni a történeteket, akit beárultak. Ha a tanító néni azt mondja: sűgni tilos, akkor a gyerekek a legkritikább esetben szegik meg ezt a szabályt. Egészen más a helyzet a gimnazistáknál: egy jól szervezett serdülőkorú csoportban az árulkodónak nincs nagy jövője, és általában a sűgást is hiába tiltja a pedagógus.

Természetesen a gyerek azért sokszor megszegi a „szent” szabályokat, a viselkedés és a tudás ellentmondása azonban csak látszólagos. A szabályok megszegésének nagyon sokszor az az oka – mutat rá Piaget –, hogy a gyerekek „... képtelenek különbséget tenni a saját személyes vágyaikból eredő impulzusok és a felülről rájuk kényszerített szabályok között”. Később pedig ezt írja: „... a gyerek szándékaiban többé-kevésbé teljesen alárendeli magát a számára előírt

szabályoknak, de ezek kívül maradnak lelkiismeretén, lényegében nem változtatják meg életvezetését. Ez az, amiért a gyerek szenteknek tekinti a szabályokat, de valójában mégsem ülteti át őket a gyakorlatba.” Mint említettük már, hét-nyolc esztendőskorában a gyerek alkalmazza a szabályokat, kooperál. Az autoritás misztikus tisztelete azonban még nem szűnt meg teljesen. Megtanulta már, hogy a szabályok változhatnak, aktuális jellegük van, és a játék során a gyerekek állítják fel őket. Mégis, mindennek ellenére, még mindig hisz a szabályok abszolút, saját lényegükből fakadó (*intrinsic*) igazságában.

A harmadik szakasz (tízéves kortól) már az *autonóm erkölcs időszaka*. A szabályok már nem szentek, nem kívülről erőszakolt törvények többé, hanem a kortársakkal való szabad interakció, az egyenlők közötti kölcsönösség termékei. Piaget rámutat arra, hogy az autonómia és a kooperáció ugyanolyan elválaszthatatlanul kapcsolódnak össze ebben a szakaszban, mint az előzőben a kényszer és az egocentrizmus.

Végeredményben a játékszabályokkal kapcsolatos kutatásainak eredményeként Piaget a szabályoknak három típusát írta le. 1. *Motoros szabály*. Lényegében aszociális, a szokások kialakulását eredményezi. Az ismétlődés felfogásából származik, a valódi szabály kényszerűsége, kötelességre vonatkozó elemeit nem tartalmazza. 2. *Kényszerszabály*. Alapja a felnőttek iránt megnyilvánuló egyoldalú tisztelet és az egocentrizmus, amely azt jelenti, hogy az én és a szociális környezet határai összemosódnak. 3. *Racionális szabály*. Alapja a kortársak közötti szabad interakció és kölcsönösség, valamint az autonómia, amely – az egocentrizmus ellentétéként – határozott különbségtételt igényel az egyén és a környezete között, mely nélkülözhetetlen kritériuma mások megértésének és annak az igénynek, hogy mások is megértsenek bennünket.

Piaget morális kutatásainak másik nagy területe az *erkölcsi realizmus* kérdésköre. A realizmus a harmadik és a nyolc-kilencedik esztendő között a gyermek sajátos gondolkodásmódja (Piaget, 1929), amelynek lényege az, hogy *nem tud különbséget tenni az objektív és a szubjektív valóság között*; számára csak objektív valóság létezik. Ez a gondolkodásbeli sajátosság számtalan „sajátosan gyermeki” megnyilvánulás forrása (a gyerek például a gondolatot is, az emlékezeti képet is anyagszerűnek képzei el, megneheztel édesanyjára, ha álmát nem tudja folytatni, hiszen „szerepelt benne”).

A gyermek realizmusa a moralitás terén elsősorban az objektív felelősség formájában jelentkezik, ami azt jelenti, hogy a gyerek a morális eseményt elsősorban kézzelfogható, látható, megragadható oldala alapján ítéli meg, és véleményének megalkotásában a szubjektív szempont (a szándék, a motívum, a körülmények, amelyek a cselekmény létrejöttében közrejátszottak) alig-alig befolyásolja. Piaget három viselkedésformát – ügyetlenség, lopás, hazugság – elemzett az objektív felelősség szempontjából. Módszere az volt, hogy a gyerekeknek történetpárokat mondott el, amely párok mindegyikében azonos jellegű esemény fordul elő, de a cselekvés motívuma és mértéke is különbözik. Például az ügyetlenség területén sokat idézett, híres történetpárjának egyikében a gyerek véletlenül felborítja a tintatartót, és így nagy pacát ejt a terítőn. A másik történetben a gyerek szándékosan önti ki a tintát, de a terítőn tettének csak jelentéktelen nyoma marad. A kérdés: ki követte el a nagyobb vétket? A másik hasonló történetpár egyikében a gyerek, miközben szüleinek segít, véletlenül összetör egy értékes pohárkészletet, míg a párhuzamos történetben a gyerek mérgében a földhöz vág egy értéktelen vizes poharat. A hazugság és a lopás kérdéskörében hasonló jellegű történetek szerepeltek (kis,

de öncélú hazugság szembeállítva a nagyobb, de segítő szándékkal, jóindulatból elkövetett hazugsággal; ugyanígy a lopásnál is). Az eredmények azt mutatták: minél fiatalabb a gyerek, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az objektív felelősség irányában dönt, azaz a nagyobb kárt, a nagyobb hazugságot, a nagyobb lopást minősíti nagyobb véteknek, tekintet nélkül az indítékokra. Tízéves kor fölött az objektív felelősség gyakorlatilag már nem jelenik meg az ítéletekben! Piaget is utal rá, mi is hangsúlyozzuk, hogy az objektív felelősség mértéke jelentős mértékben függ a szülői magatartástól. Ma is akad nem egy szülő, aki nem veszi tekintetbe a gyermeki szándékot, és az okozott kár nagysága alapján büntet, vagyis keményen megbünteti a kislányát, aki takarítás közben elejtett egy értékes vázát, ugyanakkor nem nagyon hederít a fiára, aki dühében, mert a „matektanár kiszúrt vele”, a földhöz csap egy fajanszcészét. „... mint a realizmus általában a szubjektív és az objektív zavarából és a felnőtt intellektuális kényszeréből, ugyanígy az erkölcsi realizmus is az okok e két fajtájának együttes működéséből származik” – írja Piaget. Graham (1972) ezt írja erről a kérdésről: „Tehát Piaget azt sugallja, hogy az erkölcsi realizmus részben a gyermek mentális fejlődése belső természetének, részben annak a módnak köszönhető, ahogyan a felnőttek a gyermekkel bánnak. Az erkölcsi realizmus szorosan összekapcsolódik az egyoldalú tisztelettel vagy a heteronómiával, de mint láttuk, Piaget számára a realizmus nem a morális szférára korlátozó jelenség. Ellenkezőleg, ez összekapcsolódik az intellektuális realizmussal, ami például a gyermeknek abban a tendenciájában mutatkozik meg, hogy a dolgokat ne olyanoknak rajzolja le, amilyeneknek látja, hanem amilyeneknek tudja. Igen fontos szempont Piaget gondolkodásában, hogy »a fizikai szabályszerűség nem választható el a morális kötelességtől és a szociális

szabálytól«, és hogy a gyerek számára mind a fizikai, mind a morális szabályok egy általános világtrend részei.”

Piaget erkölcsi kutatásainak harmadik nagy területe: hogyan jelenik meg a gyermekben *az igazságosság, a törvény eszméje*? Ha jól meggondoljuk, a büntetést kétféleképpen értelmezhetjük: lehet a megtorlás és ezzel párhuzamosan a bűnhődés, és ugyanakkor lehet az igazságtéves és ezzel párhuzamosan a felelősség vállalásának és a vétek helyrehozásának eszköze. Kérdés, a különböző életkorú gyerekek milyen büntetést választanak egy-egy vétek ellensúlyozására. Piaget ismét történeteket mond a gyerekeknek, melyekben a gyerekhős mindig valami „rosszat csinál”, és megkérdi hallgatóitól, hogy milyen büntetést választanának a számára. Ezután a gyerekeknek három büntetésből (melyek a „vezeklő”, vagy a „viszonossági” büntetések különböző változatai voltak) ki kellett választaniuk a – véleményük szerint – legsúlyosabbat. Piaget mintegy száz gyereket vizsgált meg ezzel a módszerrel, és azt találta, hogy hat és tíz év között határozottan emelkedik a „viszonossági büntetések” száma. Piaget-nak ezt a vizsgálatát sokan támadták, utalva arra, hogy a „szemet szemért, fogat fogért” nézettől kezdve a kötelességzegés egyszerű elismeréséig sok minden beletartozhat.

Végeredményben Piaget az igazságosság, a törvény három különböző típusú eszméjét különítette el:

Hat-hét éves korig a gyerekek úgy vélik, hogy a *törvény lényege a fölé-, alárendelt viszony (lényegében a szülő-gyermek viszony) tisztázása; azért van, hogy mindenkit érdeme szerint büntessen, vagy jutalmazzon*. Piaget ezt az eszmét *retributív igazságosságnak* nevezi. Megjegyezzük, hogy a modernebb vizsgálatok is azt mutatják, hogy a büntetésnek különleges szerepe van a gyermek világtképének alakulásában; lényegében egy esemény morális megítélése

attól függ, követi-e büntetés vagy nem. Kohlberg (1964) ezt a jelenséget a *szankciók függetlenségének* nevezte. Kísérletében különböző korú gyerekeknek filmet vetítettek, amelyben egy kisfiú, aki csecsemő testvérével egyedül van otthon, számos dicséretes cselekedetet hajt végre (takarít, megeteti a testvérét stb.). Ezután hazajön az édesanya, aki a gyereket – teljesen váratlanul és a felnőtt néző számára érthetetlenül – megbünteti. A filmet néző három-négy éves gyerekek egyértelműen úgy ítélték meg a helyzetet, hogy a kisfiú helytelenül viselkedett, azért kapta a büntetést. De még a négy-öt esztendősek is mentségeket kerestek a szülő számára: biztosan korábban követett el valami rosszat a kisfiú, azért kapta a büntetést. Tehát úgy tűnik, a szankciók függetlensége két forrásból táplálkozik: a gyereket a büntetés intellektuálisan orientálja a cselekmény erkölcsi megítélésében (ha büntetik, bizonyára elítélendő), másrészt viszont szociális helyzetében (a szülői autoritás egyértelmű elfogadása miatt) mintha nem merné vállalni a felnőtt ember erkölcsi megbélyegzését.

Hét- és tízéves kor között a retributív igazságosságot a *disztributív igazságosság* eszméje váltja fel. Ebben az életkorban a gyerek úgy véli, hogy a törvény legfontosabb funkciója az, hogy az egyenlő elosztásról gondoskodik. Az egyenlőséget azonban teljesen „objektívan” értelmezi, motívumokat, indítékokat, módosító tényezőket nem vesz tekintetbe. (Piaget ekvalitásnak nevezi az egyenlőség igénylésének ezt a primitív formáját.) A disztributív eszme komoly gondokat okozhat a gyereknevelésben. A gyerek nehezen viseli, ha úgy érzi, az iskolában őt jobban megbüntették ugyanazért a vétékért, mint a másikat (sajnos a szülők gyakran „beugranak” ezeknek a gyermeki panaszoknak), a családban kiéleződik a testvérféltékenységek („nekem is mindenből ugyanannyi jár, mint

a testvéremnek”), sőt az egyenlő elosztás eszméje még a szülői tekintély elismerésénél is erősebb („Te nézheted kilenc után is a tévét, csak nekem kell lefeküdnöm?”).

Az egyenlő elosztás eszméjének árnyaltabb formája, amely a motívumokat, szociális viszonyokat, érzelme- ket is tekintetbe veszi, és amelyet Piaget az ekvilitástól való megkülönböztetés kedvéért *ekvitás*nak nevez, csak tízéves kor után jelentkezik – ha egyáltalán jelentkezik. Piaget ugyanis tudja, hogy nagyon sok felnőtt nem jut el a moralitás fejlettebb formájáig: saját szavaival: „... akiknek nem sikerült a lelkiismeret autonómiáját a szociális előítélet és az írott törvény fölé helyezniük”.

Külön foglalkozik Piaget az *immanens igazságosság* jelenségkörével, vagyis a gyerekeknek azzal a hitével, hogy a környező világ tárgyai, jelenségei automatikus büntető erővel rendelkeznek. A történetek közül, melyeket a vizsgálat során alkalmaz, az „almatolvaj kisfiú esete” a leghíresebb. Röviden arról van benne szó, hogy egy kisfiú almát lop, a csósz észreveszi, és kergetni kezdi. Menekülés közben a gyerek egy korhadó fahídon szaladna át, ez azonban leszakad alatta, és ő a patakba pottyan. Piaget adatai szerint a hatéves gyerekek négyötöde úgy ítéli meg, hogy a kisfiú azért esett a patakba, mert almát lopott, azaz a természet automatikusan megbüntette őt. Hatéves kortól az immanens igazságosság eszméje fokozatosan csökken, és tizenkét éves korra a gyerekeknek már csak egyharmada hisz a természet büntető erejében.

Piaget úgy véli, hogy az immanens igazságosság eszméje éppen úgy a gyermek által elképzelt általános világrendhez tartozik, mint a realizmus, és a moralitásról való gondolkodásnak egyéb jellemzői. Háttérben éppen úgy a felnőtt autoriter szerepköre húzódik meg, ezért a gyermeknek az immanens igazságosságba vetett hite nem gyorszerűen intelligenciájának növekedésével szü-

nik meg, hanem ezzel párhuzamosan szerepet játszik az is, hogy fokozatosan felismeri a szülők, a felnőttek és a felnőttigazságok tökéletlenségét.

Piaget erkölcskutatózásainak óriási elméleti és gyakorlati jelentőségét tudomásunk szerint soha nem vitatta senki. Ezek a vizsgálatok – mintegy ötven esztendővel ezelőtt – olyan gyermeki világot tártak fel, amely – annak ellenére, hogy egyszer valamennyien részesei voltunk – Piaget könyvének megjelenéséig rejtély maradt a nevelők, a pszichológusok, a felnőtt ember előtt. Ennek ellenére Piaget erkölcsvizsgálatait számtalan bíráló, kritika érte, amelyeknek – mint ez általában lenni szokott – egy része jogos, más része pedig (legalábbis véleményünk szerint) nem az. Az alábbiakban csupán két-három, általunk jelentősnek ítélt szempontot emelünk ki a Piaget-kritika anyagából.

1. Az olvasó bizonyára észrevette, hogy a morális normák, értékek elsajátításának háttérében szinte minden kutató – akár analitikus, akár nem – valamiféle internalizációs, beépülési folyamatot tételez fel. Éppen ezért meglepő, hogy Piaget ezt a folyamatot teljes mértékben mellőzi; ő az erkölcsi szabályokat kognitív úton felfedezteti a gyerekekkel. A kérdésben nehéz állást foglalni, annyit azonban feltétlenül megjegyezhetünk – egyetértve Graham (1972) véleményével –, hogy ma, a nem tudatos internalizáció és a korai anya-gyerek kapcsolat irreverzibilis hatásának véleményünk szerint eltúlzott hangoztatása idején nem árt újra felhívni a figyelmet Piaget tanítására, mely nagyon egészségesen egészíti ki a divatos kutatási irányzatokat. Ehhez a kérdéshez tartozik az is, hogy *Piaget elméletében a gyerek nem a szülő segítségével vagy a szülői hatások következményeként, hanem mintegy a szülő ellenére sajátítja el az erkölcsi szabályokat és viselkedésformákat.* A félreértések elkerülése végett hangsúlyoznunk kell, hogy a szülői au-

toritás és kényszer fogalma Piagetnél csak igen kevésbé jelent meghatározott – és elítélendő – nevelési módszert; sokkal inkább egy természetszerűen és megváltoztathatatlanul fennálló alá-, fölérendelési viszony jelzésére szolgál, amely akkor is kétségtelenül létezik, ha a szülő a lehető legdemokratikusabb nevelési módszereket alkalmazza. Piaget erkölcsfejlődési modelljének azt a paradoxonát tehát, hogy a gyerek a szülővel szemben alakítja ki erkölcsi értékrendjét, nem lehet egyszerűen nevelési módszer kérdésévé redukálni, annak ellenére, hogy a demokratikus stílusú nevelés hasznosságát Piaget maga is hangsúlyozza. Véleményünk az, hogy Piaget túlságosan is redukálja a szülő szerepét az erkölcs fejlődésében, ugyanakkor hozzátesszük, hogy a nézőpontváltás ebben a kérdésben is hasznos lehet.

2. Elsősorban Piaget leghívebb követője, Kohlberg hívja fel a figyelmet arra, hogy Piaget túlságosan a hat-tizenkét éves kor közötti gyerekek morális fejlődésére koncentrált, mind a hatéves kort megelőző, mind a tizenkét éves kort követő időszakot lényegében mellőzi (bár a korai életről esik szó munkájában, de kétségtelenül elnagyolt formában). Ez abból a szempontból is jelentős, mert Piagetnek kevés bizonyítéka van arra, hogy az autonóm erkölcs tizenegy-tizenkét esztendőskorra általánosan kialakul. (A kérdésre Kohlbergnél visszatérünk még.) Fokina (1978) az erkölcsi fejlődés sajátosságait vizsgálva különböző életkorú gyerekeknek a következő történetet mondta el: „Lvova és Szása barátok voltak. Egy alkalommal Lvova egyest kapott az iskolában, amit Szása elmondott Lvova mamájának. Lvova édesanyja megdicsérte Szását, pajtásai véleménye szerint viszont Szása helytelenül cselekedett.” Miután a gyerekek meghallgatták a történetet, el kellett mondaniuk, hogy véleményük szerint kinek volt igaza, és mi magyarázza Lvova édesanyja, és Szása viselkedését.

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az erkölcsi tudat fejlődése tizenegy-tizenkét éves korban korántsem ér véget: míg a nyolcadik osztályosoknak csaknem kilencven százaléka, az ötödikeseknek alig több mint fele volt csupán képes általánosított erkölcsi következtetésekhez jutni a történet alapján.

3. Sok – véleményünk szerint jogos – vád éri Piaget-t azért is, mert sem az egyéni különbségeket, sem a nemi vagy kulturális differenciákat nem veszi tekintetbe. Igaz ugyan, hogy az ő kérdése nem az volt, milyen különbségek vannak a gyerekek erkölcsi ítéletei között, hanem az: milyen a gyermek erkölcsi világképe?

4. Végül felmerül Piaget elméletével szemben az a vád is, hogy a morális konfliktus szerepét teljes egészében kihagyja erkölcsfejlődési koncepciójából. Látni fogjuk majd, hogy Piaget követőjének, Kohlbergnek a munkásságában a morális konfliktus már szerepet kap a fejlődés értékelésében.

KOHLBERG VIZSGÁLATAI AZ ERKÖLCSI TUDAT FEJLŐDÉSÉRŐL

Piaget eredményeinek közzétételét számtalan ellenőrző vizsgálat követte Európában és Amerikában egyaránt. Ezek a vizsgálatok – különböző gyermekpopulációkon alkalmazva Piaget módszerét – cáfolták vagy igazolták az eredeti megállapítások némelyikét. A magunk részéről egyetlen olyan kutatást ismerünk, amely nem egyszerűen ellenőrizte Piaget megállapításainak hitelességét, hanem továbbfejlesztette az erkölcs fejlődésének kognitív megközelítését: Kohlberg munkáját.

Lawrence Kohlberg, a Harvard Egyetem Pszichológiai Tanszékének professzora a hatvanas évek elején tette közzé első eredményeit az erkölcsi fejlődés kutatása terén. Kohlberg (1969) az erkölcs fejlődésének három szintjét írja le, amelyeknek mindegyike két szakaszra oszlik.

I. Premorális szint. Legfontosabb jellemzője a gyerek hedonisztikus szemléletmódja; cselekedeteit azok kellemes vagy kellemetlen következményei alapján ítéli meg.

1. szakasz: A „morális” viselkedés mozgatórugója a büntetés elkerülése. A felnőtt hatalma a gyermek számára természetes és kétségbevonhatatlan, a viselkedés erkölcsi értékelésében a szándékot nem veszi tekintetbe. (Lásd Piaget: objektív felelősség.)

2. szakasz: Naivan egoisztikus orientáció jellemzi: a gyermek az olyan viselkedést ítéli helyesnek, ami az én (néha-néha a mások) szükségletét kielégíti. Az énhatárok már szilárdak, tehát tudja, hogy mások igényei nem feltétlenül esnek egybe az övéivel. Ezzel párhuzamosan a feltétel nélküli egyenlőség (Piaget: ekvalitarianizmus) és a viszonyosság (fogat fogért) híve.

II. Konvencionális szerepegyeztetés szintje. A gyerek legfontosabb morális törekvése ezen a szinten az, hogy megfeleljen a család, a társak, a felnőttkörnyezet igényeinek.

3. szakasz: Az ún. „jógyerek-orientáció” jellemzi. Már a szándék tekintetbevételével ítél, erkölcsi nézeteit sztereotip szeretet-központúság, a másokon való segíteni akarás irányítja.

4. szakasz: A gyerek egyértelműen az autoritás tisztelete, a tekintélyelv alapján áll. Erkölcsi ítéleteit a szabályok betű szerinti értelmezése, a kötelesség teljesítésének kiemelése jellemzi.

III. Az *elismert (self-accepted) erkölcsi elvek szintje*. Ezen a szinten a gyerek a legfontosabb erkölcsi elveket, állásfoglalásokat már az autoritástól függetlenül alkotja meg.

5. szakasz: A gyerek már tisztában van a szabály alkotott – és bármikor alkotható –, ezzel párhuzamosan: szerződés jellegével. A gyerekek, akiknek állásfoglalásai ebbe a szakaszba sorolhatók, általában a kötelesség kölcsönös jellegét, az erőszak elkerülését és a többség akaratát, jogait hangsúlyozzák.

6. szakasz: A legmagasabbra értékelt erkölcsi állásfoglalások szakasza, amely lényegében Piaget ekvitás szakaszával rokon. A gyerek átéli az alternatívák konfliktusos voltát, és a lelkiismereten alapuló igazságosság, a bizalom és a kölcsönös tisztelet alapján dönt.

Kohlberg Piaget módszerét fejlesztette tovább vizsgálatai számára. A gyerekeknek történeteket kell végighallgatniuk, melyeknek mindegyike egy-egy erkölcsi dilemmát tartalmaz. Valamennyi dilemmához többféle megoldás tartozik, a gyereknek ki kell választania, melyiket tartja helyesnek, és meg kell indokolnia választását. Kohlberg a következő példát idézi: az egyik történetben a probléma az, vajon egy kisfiú beszámoljon-e apjának bátyja csínytevéséről, vagy hallgasson-e róla. Egy tízéves fiú a következő választ adja: „Egyrészt helyes lenne, ha beárulná a bátyját, mert ha nem teszi, az apja jól megveri őt. Másrészt viszont az lenne a helyes, ha hallgatna róla, mert különben a bátyja veri meg.” Nyilvánvaló, hogy ez a válasz az első szakaszba sorolható, hiszen a cselekvést az határozza meg, honnan várható a kisebb büntetés.

Kohlberg történetei huszonöt morális kérdéskört tartalmaztak, olyanokat, mint az emberi élet értéke, a motívumok szerepe a döntésben, a büntetés fogalma stb. Például a „motívumok szerepe” kérdéskörben a hat szakasz a következőképpen alakul: 1. a döntés motívu-

ma a büntetés elkerülése; 2. a döntést az befolyásolja, a felnőtt hogyan kezeli az előnyöket, és a jutalmakat; 3. a környezet egyetértésének hiánya; 4. az autoritás tilalma, melyet – ha megszegi – büntudat követ; 5. a közösség elismerése; 6. önkritika.

Úgy véljük, világos, hogy Kohlberg módszere, kutatási elve és eredményei is egyértelmű rokonságot mutatnak Piaget kutatásaival: a moralitás kialakulását mindketten kognitív oldalról közelítik meg, és úgy vélik, a megfogalmazott erkölcsi ítélet többé-kevésbé konzisztens a viselkedéssel. Nézzük most inkább Piaget és Kohlberg vizsgálatainak különbségeit.

1. Piaget szerint az erkölcs fejlődése a szabályok és a szabályoknak érvényességet szerző autoritás tiszteletével indul (heteronóm erkölcs). Kohlbergnél ez a tényező az erkölcs fejlődésének már a második szintje, nála a moralitás kezdete valami naiv hedonizmus, melynek lényege a büntetés elkerülése vagy a jutalom megszerzése. Kohlberg szerint ebben a korai életszakaszban a gyerek még nem tudja leválasztani alapvetően hedonisztikus élet szemléletéről a tekintély tiszteletét. Így ír erről: „A gyerek csak akkor tudja elválasztani a hedonizmust az autoritás érdek nélküli tiszteletétől, amikor elérkezik a kognitív fejlődésnek arra a szintjére, amelyen a morális fogalmak jelentése megkülönböztethető a büntetéstől.”

2. Kohlberg – módszerének leegyszerűsített változatával – jóval korábbi életszakaszban (három-négy éves kor táján) kezdi, és jóval későbbi életkorban (tizenhat-tizenhét év) fejezi be vizsgálatait, mint ezt annak idején Piaget tette. Ennek a ténynek különös jelentősége az, hogy Kohlberg megállapítása szerint egy-egy szakasz elérése nem kötődik olyan mereven meghatározott életkorhoz, mint ezt Piaget vélte. (Látni fogjuk, hogy ez a megállapítás annak ellenére igaz, hogy Piaget korántsem kezelte mozdíthatatlan szent-

ségekként az életkorokat.) Kohlberg álláspontja szerint az életkor és az általa felállított morális szintek összefüggése csupán annyi, hogy az ítéletek tendenciája az életkorban előrehaladva fölfelé mozog. Körülbelül tízéves korban az ítéletek gyakorisága a minőséggel fordított arányban, lineárisan csökken, ami azt jelenti, hogy a sorrend 1, 2, 3, 4, 5, 6, azaz az ítéletek leggyakrabban az 1. szakaszba sorolhatók, és az 5.-be és a 6.-ba a legritkábban. Tizenhárom éves korban a 1. és a 2. szakaszba sorolható ítéletek észrevehetően csökkennek, és a sorrend: 4, 3, 5, 2, 1, 6. Tizenhat éves korban a 4. és az 5. szakaszba sorolható ítéletek száma tovább növekszik, a 6. szakaszba sorolható válaszok továbbra is meglehetősen ritkák. (Meggjegyezzük, hogy Kohlberg és Kramer (1969) felnőtteken is elvégezte a vizsgálatot, lényegében hasonló eredménnyel, ami azt jelenti, hogy a morális gondolkodásnak a későbbiekben sincsenek új szakaszai.) Milyen következtetések vonhatók le ezekből az adatokból?

a) Piaget tanítása szerint a gyerekek tízesztendős korukban már közel járnak a morális gondolkodás legmagasabb szintjéhez. Kohlberg adatai azt mutatják, hogy az ilyen korú gyerekek erkölcsi ítéletei még meglehetősen alacsony színvonalúak, és a *többé-kevésbé véglegesnek mondható morális szint tizenhat-tizenhét éves korra bontakozik ki*. A mindennapi pedagógiai és pszichológiai tapasztalatok Kohlberg álláspontját valószínűsítik.

b) A moralitás fejlődésének kognitív elmélete lényegében azt jelenti, hogy minden szakasz meghatározott értelmi szerveződés eredménye. Így azután jogosan merül fel a kérdés: hogyan lehetséges az, hogy egy adott életkorú, meghatározott intellektusú gyerek nem azonos csoportba sorolhatóan válaszolja meg valamennyi történetet? Kohlberg vizsgálatai azt mutatják, hogy egy-egy gyerek megoldásai „összetartanak”, azaz válaszainak legalább ötven százaléká

egy meghatározott szakaszba sorolható. Az intellektuális szerveződés legfontosabb bizonyítéka azonban az, hogy *az életkorban előrehaladva a moralitás alakulása mindig előremutat!* Visszaút tehát nincs, az intellektuális fejlődés új szerveződési szintje új erkölcsi szint kialakulásához vezet, ami természeténél fogva megfordíthatatlan – hiszen az értelmi fejlődés sem haladhat visszafelé! Az obszervációs tanuláselmélet kutatói – akik a „tiszta tanulás” hívei, és ilyen alapon a fejlődés szakaszos, struktúrákban megvalósuló menetének „hivatalból” ellenségei – megkísérelték kísérletileg igazolni, hogy a szándékosság kérdéskörében alkotott gyermeki ítéletek szociális tanulás révén megfordíthatók. Bandura és McDonald (1963) kísérletének eredményét azonban Kohlberg (1969) elegánsan megcáfolta. Véleménye szerint Bandura és munkatársának eredménye a laboratóriumi helyzetből fakadó műtermék. Ha egy gyereket – írja Kohlberg – megjutalmaznak akkor, ha a fehérre azt mondja, hogy fekete, akkor nyilvánvalóan azt fogja mondani mindaddig, amíg úgy véli, hogy az a „jó válasz”. Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy ezentúl feketének tartja a fehéret. Úgy véljük, Kohlberg megjegyzése komoly intelem minden laboratóriumban zajló fejlődés-lélektani vizsgálat számára.

8. Az erkölcsi nevelés

A mindennapi életben és a szakirodalomban úgy-ahogy tájékozódva egyre világosabbá vált a számunkra, hogy erkölcsi nevelésen tulajdonképpen mindenki a „viselkedés módosítását” érti. A tudomány így fogalmaz: a nem kívánt magatartás kioltása és a kívánt magatartás pozitív megerősítése. Ha ezt magyarra fordítjuk, tulajdonképpen a szülő is ugyanezt mondja: „ha a gyerek csibész, elnadrágoló, ha jól viseli magát, megjutalmazom”. Lényegében tehát az erkölcsi nevelés – akár a családban, akár az iskolában – arra korlátozódik, hogy a gyerek tartsa be a viselkedési szabályokat. Pedig az erkölcsi elvek nem azonosak a viselkedési szabályokkal, és véleményünk szerint elvek nélkül az erkölcsi szabályoknak megfelelő magatartás alig több, mint pusztán kondicionált viselkedés. (Mint láttuk, a kutyát is meg lehetett tanítani arra, hogy a végletekig ellenálljon a hús csábításának.) Éppen ezért az alábbiakban megpróbáljuk külön tárgyalni az erkölcsi viselkedés és az erkölcsi tudat nevelését. Tisztában vagyunk azzal, hogy ez a vállalkozás két szempontból is paradox. Elsősorban azért, mert magunk is hangsúlyoztuk, hogy az erkölcsi viselkedés és az erkölcsi tudat korántsem különbözik annyira egymástól, mint gondolnánk. Ugyanakkor éppen ez az összefüggés készíthet arra, hogy az erkölcsi tudat nevelésével behatóbban foglalkozzunk. De paradox a vállalkozásunk azért is, mert ez utóbbi kérdésről semmiképp sem tudunk olyan tárgyyszerűen, irodalmi hivatkozásokkal írni, mint az erkölcsi viselkedés neveléséről. Tehát szubjektív hangvételre kényszerülünk,

arra, hogy a kifejtett álláspont jelentős részéért magunk vállaljuk a felelősséget.

AZ ERKÖLCSI VISELKEDÉS NEVELÉSE

Martin Hoffman (1970) az erkölcsi viselkedés nevelésének két alapvető formáját különíti el: „1. Az olyan morális orientáció, amelyik a nyomozástól és a büntetéstől való félelmen alapul, ahhoz a fegyelmezési technikához kapcsolódik, amely viszonylag gyakran alkalmaz fizikai büntetést és tárgymegvonást, és amelyet hatalomérvényesítő fegyelmezésnek nevezünk. 2. Azt a morális orientációt, amelyet a külső szankcióktól való függetlenség és erős büntudat jellemez, a hatalmat nem érvényesítő (*nonpower assertive*) fegyelmezés viszonylag gyakori alkalmazásához kapcsolódik, időnként pszichológiai, közvetett vagy szeretetorientált fegyelmezésnek is nevezzük.” A „*hatalom-érvényesítő*” fegyelmezés tartalmának megfogalmazásával még semmi baj sincs. Olyan nevelési módszerről van szó, amely egyértelműen a büntetéstől való félelemre épül; a szülő szisztematikusan érezteti a gyerekekkel fizikai fölényét és hatalmát a tárgyi környezet fölött. A szülő, aki így nevel, soha nem éri el, hogy a gyerekekben bármiféle belső ellenállás (meggyőződés, szégyen, büntudat) alakuljon ki a nem kívánt magatartással szemben; viselkedését kizárólag a büntetéstől való félelem (a legalacsonyabb életkor „moralitása”) szabályozza, amely általában agresszív indulattal, dacreakciókkal párosul.

A hatalmat nem érvényesítő, ún. pszichológiai technikán általában a *szeretetmegvonást* értik. A szülő, aki ezt a módszert alkalmazza, közvetlenül, de soha nem fizikailag fejezi ki

haragját vagy egyet nem értését gyermekével szemben. Ennek nagyon sok formája van – hátat fordít a gyerekeknek, nem szól hozzá, vagy éppen azt mondja neki: „nem szeretlek”, esetleg kiküldi a szobából stb. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy *a szeretetmegvonás legalább olyan súlyos büntetés, mint a hatalomérvényesítő fegyelmezés* (vagyis egyszerűen szólva: a verés). A szeparáció élménye, a szeretet elvesztésétől való félelem a gyerekekben nyomasztó érzést ébreszt, mely valóban alkalmas büntudat felkeltésére, vagyis arra, hogy a gyerek belső források segítségével próbáljon ellenállni a csábításnak. A szeretetmegvonás nevelési hatékonyságának elméleti hátterét Sears, Maccoby és Levin dolgozták ki 1957-ben. Gondolatmenetük a Freud-féle elsődleges (anaklitikus) identifikációra épül, és lényege az, hogy a szülő, aki rendszeresen kielégíti gyermeke szükségleteit (eteti, tisztába teszi stb.), maga is szükségletté válik a gyermek számára (a kérdésre a függőségről szóló fejezetünkben még visszatérünk), és ha személyében nincs jelen, a gyerek képzeletében, saját viselkedésében próbálja megjeleníteni. A szeretetmegvonással való büntetés hatékonysága tehát abban rejlik – mondják a szerzők –, hogy a legközelebbi alkalommal a gyerekek felébred a szeretet elvesztésétől való félelem, és a gyerek – az érzéstől megszabadulni igyekezve – vállalja azokat a szülői jellemzőket, amelyek az adott helyzetben megnyugtatták őt, vagyis gondolatban megbünteti magát, és a szülő által ellenzett viselkedés helyett valami mászt választ. Pszichológiailag elemezve a helyzetet, a gyerek maga válik viselkedésének ellenőrzőjévé és kritikusává – vagyis az adott pillanatban maga válik a szülővé, aki így nem veszíthető el. Amíg tehát *a hatalomérvényesítő technika esetén a gyerek lehetőleg elkerülni kívánja a szülőt, ebben az esetben az elvesztésétől retteg.*

Hill (1960) nagyon érdekes és fontos szemponttal egészíti ki ezt a koncepciót. Felhívja a figyelmet arra, hogy

a szeretetmegvonás esetén a büntetés befejezése, feloldása rendszerint valamilyen helyrehozó aktus (a véték beismerése, bocsánatkérés stb.) következményeként jön létre, és így a megbocsátás ténye a megelőző „helyrehozó aktust” megerősíti.

Hill gondolatának valóban van elméleti és gyakorlati jelentősége, most azonban elsősorban azért idéztük őt, mert szinte áthidalhatatlanná teszi azt a szakadékot, amelyre a figyelmes olvasó nyilvánvalóan már eddig is ráértett, és amely az erkölcsi nevelés elmélete és gyakorlata között húzódik meg. Ez a szakadék tulajdonképpen szükségszerű, hiszen a kutatók részletkérdéseket elemeznek, függő és független változókat boncolnak olyan hermetikus feltételek között, amilyeneket nyilvánvalóan csak mesterséges helyzetben lehet előállítani. Valakinek – vagy valakiknek – egyszer majd helyre kell állítania az elmélet és a gyakorlat egységét, meg kell teremtenie a szintézist, addig azonban próbáljunk legalább pallót fektetni a szakadék fölé.

Mindenki számára nyilvánvaló, hogy a hatalomérvényesítő és a hatalmat nem érvényesítő (szeretetmegvonó) nevelési módszer a gyakorlatban a lehető legkritikábban különül el ilyen élesen. Ha a gyerek valamivel felbosszantja a szülőt, a legtöbbször az történik, hogy édesanyja vagy édesapja elnadrágolja, és utána elfordul tőle, azt mondja: nem szeretlek, és addig haragszik rá, amíg a gyerek bocsánatot nem kér. A fentiek alapján nem könnyű megmondani, hogy most ez hatalomérvényesítő vagy szeretetmegvonó technikának minősül-e.

Véleményünk szerint – anélkül hogy belebonyolódnánk a kérdéskör szinte áttekinthetetlen és igen sokszor egymásnak ellentmondó irodalmába – az alapkérdés az: *van-e szeretetkapcsolat a szülő és a gyermek között?* Ha ez a kapcsolat fennáll, akkor a fizikai büntetés ugyanazt a hatást váltja ki, mint a szemöldökráncolás: aggodalmat, szorongást,

hogy valami fontos, biztonságot nyújtó érzés elveszett. Egy nagyon fontos megszorítást azonban feltétlenül tenünk kell: nem a brutalizáló szülőről beszélünk, arról, aki hidegen, megfontoltan, lehetőleg komoly fájdalmat okozva üt; az ilyen szülő általában nem is büntethet mással, mint a fájdalom okozásával – hiszen nincs szeretet, aminek elvesztésétől félhetne a gyerek! Arra a szülőre gondolunk, aki mérgében ráver hároméves gyereke fenekére, mert már hússzor mondta, és az a csibész mégse..., vagy – horribile dictu – arra az apára, aki tizenéves fiát üti meg mérhetetlen elkeseredésében, mert az adott pillanatban úgy érzi, hogy a gyerek becsapta őt, és hiábavaló volt minden. Ezekben az esetekben a szülő nem a hatalmát érvényesíti, amikor megüti gyermekét, hanem éppenséggel gyengeségét, keserűségét, csalódottságát bizonyítja – és a gyerek általában így is éli át a helyzetet: a hároméves hangosan sír, de nem a testi fájdalom miatt (hiszen egy-egy orra bukásnál sokkal jobban megüti magát, és észre sem veszi), a tizenéves pedig megrendülést, sajnálatot és büntudatot érez. Mindez persze akkor igaz, ha ritkán fordul elő – naponta nem lehet olyan mélyen elkeseredni –, és a háttérben meleg, szeretetteljes, harmonikus kapcsolat húzódik meg, amely természetesen nem zárja ki a sűrűlódásokat, nézeteltéréseket, a fentiekben ábrázolt apró drámák időnkénti előfordulását. *Ha a szülő hisztérikus, ha vélt vagy eltúlzott okok miatt naponta háborog, ha görcsösen ragaszkodik valamiért betarthatatlan normákhoz – akár üt, akár nem –, végül ellenszenvessé vagy nevetségessé válik gyereke és önmaga előtt is.*

Mindez nem azt jelenti, hogy az ilyen – inkább gyengeséget, semmint hatalmat jelző – fizikai büntetést helyeseljük. Csupán megkíséreltünk értelmezni egy mindennapi jelenséget, és megállapítani, hogy ez a fajta fizikai büntetés tulajdonképpen nem a hatalomérvénye-

sítő, hanem a szeretetmegvonó technikák közé tartozik. Néhány szót feltétlenül szólnunk kell ez utóbbi „technika” veszedelméről, pontosabban arról, hogy hihetetlen mértékben alkalmassá tehető a gyerek zsarolására. A szülő ugyanis pontosan tudja, hogy szeretetének megvonását (vagyis azt, hogy elfordul a gyerektől, nem szól hozzá stb.) mikor hagyja abba – a gyereknek azonban fogalma sincs róla, és az úrben, amelyben ez idő alatt mozog, gyötrő félelmeket élhet át. Ha a szülő rendszeressé teszi ezeket a büntetéseket, vagyis nem fizikai, hanem emocionális hatalmával él vissza, gyermeke szorongóvá, agressziógátolttá, visszahúzódnóvá válik. (A szülő természetesen nem érti, gyermeke miért nem játszik a többiekkel az óvodában, miért áldozata mások agressziójának stb.) Kötelességünknek érezzük megjegyezni – bár a kérdés tárgyalásánál szándékosan szakítottunk a tudományos stílussal –, hogy mindezt meggyőzően hiteles pszichológiai vizsgálatok igazolják. (A szeretetmegvonással nevelt gyerekek agressziógátoltságát Hoffman és Saltzstein [1967], az átlagosnál magasabb szorongásszintjüket Perdue és Spielberg [1966] vizsgálatai bizonyították.) Mindehhez hozzátartozik, hogy Hoffman (1970) egyenesen kétségbe vonja az ilyen technika szerepét az erkölcsi nevelésben. Ezt írja: „... egyedül a szeretetmegvonás alkalmatlan alap azoknak a képességeknek a fejlődésére – mint például a büntudat és a belső erkölcsi ítélet –, amelyeket általában a teljesen fejlett, érett lelkiismeret kritikus jellemzőinek tartanak.”

A szeretetmegvonás azonban nem az egyetlen formája azoknak a nevelési eljárásoknak, amelyek nem a szülői hatalom érvényesítésére épülnek. Az olvasó bizonyára emlékszik Aronfreed elméletére, mely szerint a kognitív mediációnak köszönhető, hogy a késleltetett büntetés mégis alkalmassá válik arra, hogy ellenállást ébresszen

a csábítással szemben. Rendkívül érdekes, hogy ez az elmélet, amely a morális magatartás kialakulását egyértelműen averzív kondicionálásból kiindulva – tehát a büntetésből és a büntetés révén jelentkező anticipációs szorongásból – magyarázza, olyan nevelési elv kidolgozásához vezetett, amely valamennyi „tudományos nevelési módszer” közül kétségtelenül a leghumánusabb, és a vizsgálatok adatai szerint a legeredményesebb is. A módszert *indukciós technikának* nevezik, és lényege a véték verbális értelmezése. Röviden (hiszen az előzőekben – anélkül hogy nevén neveztük volna – már volt róla szó) annyit jelent, hogy amikor a gyerek a vétékot elköveti, a szülő vagy a nevelő világosan és pontosan elmagyarázza, miért volt a cselekedet helytelen, és mi az, amit az adott helyzetben tennie kellett volna. Nézzük most meg, hogy ennek a látszólag igen egyszerű eljárásnak – amelyet mégis olyan kevesen alkalmaznak – milyen előnyei, milyen lehetőségei vannak a nevelésben.

1. A gyerekek számtalan konfliktusa, szorongása oda vezethető vissza, hogy nem tudják pontosan, miért kapták – és így nyilvánvalóan azt sem tudják: miért fogják kapni legközelebb – a büntetést. A helyzet, amelyen belül a nem kívánt cselekedet megtörténik, rendszerint sokrétű, összetett; a gyerekeknek ugyanolyan pontosan kell tudnia, mi az, amit helytelenül csinált, mint a szülőnek.

2. A magyarázat természetesen nem hideg szakértői vélemény. A szülő nem külső szemlélője, hanem résztvevője az eseményeknek, tehát indulatos, haragszik a gyerekre, bosszankodik a kár miatt, amit okozott stb., és neheztelése szövegformálásában, hangsúlyában, gesztusaiban meg is jelenik. A helyzet tehát óhatatlanul tartalmaz olyan elemeket, amelyek aggodalmat, a szeretet elvesztésétől való félelmet ébresztenek a gyerekekben.

3. Ugyanakkor a szülő temperamentumától függően indulatos vagy kevésbé indulatos magyarázat fel is oldja ezt a félelmet, mert nem valamilyen büntetés kísérőszövege (az ilyesmit a gyerekek lelki fröccsnek szokták nevezni), hanem maga a büntetés, amelyet nem szankció követ („egy hétig nem nézheted a tévét”, „a jövő hétre nem kapsz zsebpénzt”, „három napig nem beszélek veled” stb.), hanem békekötés. Valahogy úgy, mint Kipling csodálatos könyvében; amikor Maugli megkapja büntetését engedetlenségéért, Bagira, a fekete párdúc így szól hozzá: „Most pedig ülj a hátamra, testvérem, hazamegyünk.”

4. A pszichológia a következőképpen magyarázza az ilyen büntetés hatékonyságát (talán hasznos lesz, ha az olvasó visszalapoz Aronfreed elméletéhez): amikor a gyerek legközelebb hasonló morális konfliktushelyzetbe kerül – azaz csábítja őt egy tiltott cselekedet –, a szándék felébredésekor azonnal megjelenik az anticipációs szorongás (a büntetéstől való félelem) és ezzel párhuzamosan a szorongás csökkentésének vágya is. Említettük már, hogy a büntetéstől való félelmet maga a büntetés redukálja a legbiztosabban; a gyerek tehát a szülői magyarázathoz folyamodik (a fejében végigszalad mindaz, amit legutóbb a szülő mondott), és miközben így megbünteti magát – tulajdonképpen ezt hívjuk önkritikának –, megszünteti szorongását, és elkerüli a tiltott cselekedetet.

Hangsúlyoznunk kell, hogy amit a fentiekben leírtunk: modell, amely a valóságban sokszoros áttétellel, az ismétlődések sorozatában valósul meg. Tíz évvel ezelőtt Hoffman széles körű vizsgálatban mérte fel az indukciós technika hatékonyságát. Nem részletezzük most azokat a pszichológiai vizsgálatokat, amelyeknek segítségével bebizonyította, hogy az indukciós módszerrel – és elsősorban azzal – nevelt gyerekek erkölcsi alapállása ugyanolyan szilárd, mint a szeretetmegvonással neveltéké,

és sokkal szilárdabb, mint a javarészt fizikai büntetéssel nevelt gyerekeké. Ugyanakkor *mindkét csoportnál sokkal rugalmasabbak, humanisztikusabbak voltak, azaz képesek voltak arra, hogy a szabálynak, törvénynek ne a betűjét, hanem a lelkét alkalmazzák.* Mindebből következik, hogy ezzel a módszerrel nem lehet feltétel nélkül engedelmes, mindig jól kezelhető gyereket nevelni. Akik ilyen szülői irányítás mellett nőnek fel, esélyük van arra, hogy egyéniségekké váljanak, az önálló, belülről irányított életvezetésnek az évek múltán egyre jogosabbá váló igényével. Természetesen egyáltalán nem biztos, hogy a serdülő fiatal életének minden részletét a hazulról hozott normák alapján szervezi. A kortárscsoportnak saját normarendszere van, és – bármilyen csoport tagjává válik a gyerek – ez soha nem lehet tökéletesen azonos a családéval. Az okos szeretettel, indukciós módszerrel nevelt gyerek vitatkozni fog a szüleivel időbeosztáson, hajhosszúságon, öltözködésen, de feltétlenül olyan csoportot választ magának, amelynek alapvető erkölcsi normái nem térnek el számottevő mértékben a család értékrendjétől.

AZ ERKÖLCSI TUDAT NEVELÉSE

A fentiekben elemzett indukciós technika azért is szimpatikus, mert – kondicionálás ide, kondicionálás oda – mégiscsak a szavakra, a beszédre helyezi a nevelés súlyát. Tapasztalataink szerint ma Magyarországon az ún. erkölcsös nevelés a helyes cselekedetek megjutalmazásából és a helytelenek megbüntetéséből áll. Vagyis a viselkedési szabályok kondicionálása folyik – természetesen az sem túlságosan sikeresen, hiszen ha néha-néha megjutalmazzuk

azt a cselekedetet, amit általában büntetünk, sem a tanulásmélet, sem a gyerek nem tudja, hogy legközelebb mi fog történni. Olyan társadalomban, amelyben az élet több évszázados morális törvények, szabályok, szokások alapján zajlik, ez talán nem is olyan nagy baj. A mi társadalmunk azonban az erkölcs szempontjából is átmeneti társadalom; ősi, előregedett normák, értékek, előítéletek vesztették – és vesztek napjainkban is – érvényüket, amelyeket emberi kapcsolataink megszervezése során új törvényekkel, új szabályokkal kell helyettesítenünk.

A pszichológiai vizsgálatok azt mutatják, hogy az ember valódi (nem megjátszott) erkölcsi nézetei nem üres szavak csupán: nagyon is összefüggenek morális viselkedésével. Ebből pedig világosan következik, hogy a morált nem egyszerűen viselkedési szabályok megerősítésével kell tanítanunk, hanem azzal is, hogy beszélünk, beszéltetünk, gondolkodtatunk róla. Úgy véljük, a kérdésnek van egyfajta – korántsem jelentéktelen – humánus oldala is; az ember ugyanis nem gép, amelybe elegendő beleprogramozni (belekondicionálni) a helyes magatartás követését és a helytelen elkerülését. Kötelessége minden felnőttnek – szülőnek, pedagógusnak egyaránt – gondoskodni arról, hogy minden gyereknek, minden leendő felnőttnek ne csak joga, de képessége is legyen magas szintű ítélet megalkotására a mindennapi élet kisebb és nagyobb morális konfliktusaiban.

A kérdés másik oldala pedig az, hogy az erkölcsi gondolkodás, ítéletalkotás fejlődése – mint írtuk – visszahat az egyén morális viselkedésére is, azaz az erkölcsi nevelés fontos eszköze. Azok a kutatók, akik rövid történetek, morális dilemmák segítségével vizsgálják az erkölcsi magatartás fejlődését, rendszerint meglepetten számolnak be arról, hogy a gyerekek milyen őszinte érdeklődéssel boncolgatják a problémákat, és milyen lelkesen próbálnak

állást foglalni, ítéletet alkotni. Úgy véljük, a megfelelő tantárgyak (történelem, irodalom) hagyományosan gyenge morális szféráinak megerősítése mellett az iskolában – például osztályfőnöki órákon – igen előnyösen lehetne alkalmazni jól megtervezett, a gyerekek életkorához igazított morális dilemmákat az erkölcsi nevelés érdekében. Persze a modell szerepét itt sem hanyagolhatjuk el: a vita vezetőjének, irányítójának – a pedagógusnak – olyan morális normákkal, olyan erkölcsi életvezetéssel kell rendelkeznie, amely a dilemmákban való állásfoglalásával konzisztens. Ellenkező esetben minden, amit mond, a hatékonyság szempontjából üres, értelmetlen szócséplés csupán.

IV. fejezet

A FELNŐTTSZEREPELSAJÁTÍTÁSA

Aszociálpszichológia tanítása szerint az ember életének meghatározott szakaszában számos szerep birtokosa. Egy férfi például főnök, beosztott, férj, apa és sok minden egyéb lehet, a háttérben azonban ott a gyűjtőfogalom: felnőtt. A szó maga érdekes módon a testmagassággal hozza összefüggésbe azt az életkorban, pozícióban, felelősségben, tartásban bekövetkező változást, amit a felnőtté válás mint általános és kötelezően vállalt szerep jelent; *felnőtt*, tehát felnőtt, holott tudjuk, hogy valaki 180 cm-es testmagassággal is lehet gyerek, 160-nal is lehet felnőtt. Ha megkérdeznénk az embereket, mi a felnőttesség legfontosabb kritériuma, és – eltekintve az életkortól, tapasztalatoktól, tudásbeli különbségtől – miben különbözik a felnőtt a gyerektől, a legtöbben olyan válaszokat adnának, melyek a nemre és a függetlenségre, autonómiára vonatkoznak. Valóban, az ember nem egyszerűen felnőtt; felnőtt férfi vagy felnőtt nő, ami nemcsak biológiai, de szociológiai és pszichológiai értelemben is igen jelentős különbség. Rosszízú magyar szakkifejezéssel élve: mások a társadalom „elvárásai” a nővel, mint a férfival szemben, ami a biológiai különbségeken túl igen fontos oka annak, hogy a két nem pszichológiai jellemzői többé-kevésbé eltérnek egymástól. A másik fontos szempont a függetlenség, ami a legtöbb gyerek számára a felnőtttség legcsábítóbb, legvonzóbb adottsága. Természetesen az ember sohasem tökéletesen független: felnőttként is függ anyagi helyzetétől, szociális pozíciójától, családjától. Ugyanakkor a szociális hálón belül a „valódi” felnőtt embert ítéletalkotásában, döntéseiben, felelősségvállalásában és talán abban, hogy sokszor még függősége sem rákényszerített, hanem vállalt, egyfajta függetlenség jellemzi, amit talán leginkább az „autonómia” szó fejez ki. Könyvünk negyedik részének 2. és 3. fejezetében azt vizsgáljuk meg, hogy a felnőtt szerep

e két alapvetően fontos jellemzője hogyan alakul, hogyan fejlődik a szocializáció folyamán.

A szocializáció folyamatának talán a legfontosabb – de mindenképpen a legkorábbi – szereptanulása az, amikor a gyerek a környezetében élő felnőttek szerepének vállalását tanulja meg, azaz elsajátítja azt a képességet, hogy „mások bőrébe bújva” – szempontjaikat, perspektíváikat vállalva – szemlélje a világot és önmagát. Az 1. fejezetben ennek a képességnek a kialakulásáról, a személyiségfejlődésben játszott szerepéről lesz szó.

1. A szerepátvétel

A gyermeknek már egészen kicsi korában vannak tapasztalatai a külvilágról; a csecsemő *tud* a környezetében megjelenő tárgyakról, emberekről, sőt arról is, mi történik körülötte. Képes – természetesen a maga szintjén – intelligens viselkedésre, érzelmi reakciókra, ugyanakkor nincs visszajelentése saját tapasztalatairól, nincs külön tudása arról, hogy a tapasztalatok, érzések, cselekvések az *ő saját* tapasztalatai, érzései, cselekvései. A csecsemő tehát tudatos lény, de nincs éntudata. A fejlődés során a gyermek fokozatosan ismeri fel azt a tényt, hogy más emberek gondolatai, érzései, nézőpontjai nem azonosak az övéivel, és ráébred arra, hogy *ő* maga a környezetében élő felnőttek és kortársak tapasztalatainak szociális objektuma. Ez a felfedezés teszi lehetővé számára, hogy önmagáról is mint szociális objektumról – mint egyes szám első személyről – gondolkodjék.

Az éntudat kibontakozása a fejlődéslelektan egyik központi kérdése. Jean Piaget (1926) koncepciója szerint a gyermeki gondolkodás kezdeti szakasza teljesen aszociális – ahogy *ő* nevezi: autisztikus. Hétéves kor után a gondolkodás fokozatosan „célirányítottá”, szociálissá válik olyan értelemben, hogy a gyermek gondolatai, döntései, álláspontja egyre inkább magukban foglalják – tartalmazzák – a környezetében élő személyek szempontjait. A gondolkodás fejlődésének átmeneti időszakát – kettő,- és hétesztendő között – Piaget „*egocentrikus gondolkodásnak*” nevezi. Az egocentrizmus lényege az, hogy ebben az időszakban a gyerek mintegy „önmagába zártan” gondol-

kodik és tevékenykedik: kizárólag saját cselekedeteire és saját szempontjaira összpontosít. A vizuális perspektíva egocentrikus jellegének igazolására végezte Piaget sokat idézett „A baba és a hegyek” kísérletét. Az asztalon három apró, hegyet ábrázoló modellt helyeztek el, a babát pedig – a gyerekekkel szemben – az asztalhoz ültették. A gyerek feladata az volt, hogy tíz darab – a hegyeket különböző perspektívában ábrázoló – fénykép közül válassza ki azt a képet, amely a három hegyet a gyerekekkel szemben ülő baba perspektívájából mutatja. A kísérlet eredménye szerint: hétéves korig a gyerekek mindig azt a képet választják ki, ami saját nézőpontjuknak felel meg, azaz egocentrikus módon a babának az övékével pontosan megegyező perspektívát tulajdonítanak.

Az egocentrizmus azonban nemcsak a térlátás sajátosága; *jelen van a gyermek minden cselekedetében, gondolatában.* Az a tény, hogy az egocentrikus gyermek a valóságot folyamatosan saját perspektívájához igazítja – ahogy Piaget nevezi: *asszimilálja* –, a gondolkodásnak két sajátos „hibáját” eredményezi: körülbelül hétesztendőskoráig *a gyermek összetéveszti a szubjektív ítéletet a konkrét, közvetlen ténnyel és a pszichológiai aktivitást a fizikai mechanizmussal.* A tévesztés első formáját jól tükrözi „A baba és a hegyek” kísérlet, ami azt mutatja, hogy a két állítás között – „én a hegyet ilyennek látom” és „a hegy ilyen” – a gyermek számára semmiféle különbség nincs. A gyerek tehát „be van zárva” saját nézőpontjába, sőt nem is tudja, hogy „álláspont”, „nézőpont” egyáltalán létezik, és nem feltétlenül azonos a valóság közvetlen megragadásából adódó, mindenki számára azonos és egyértelmű „ténnyel”. A pszichológiai aktivitás és a fizikai mechanizmus cseréjéből adódnak az óvodás korú gyermek sajátos „magyarázó elvei”: *a realizmus, amely a gyermeknek azt a „nézetét” jelzi, hogy a pszichológiai tények, és produktumok (nevek, álmok,*

gondolatok) anyagszerűek; az *animizmus*, ami a tárgyi világ érzéssel, léttel való felruházásának gyermeki „elvé”; és az *artificializmus*, ami azt a hitet tükrözi, hogy a természeti jelenségeket (hegyet, völgyet, folyót, eget) az ember állítja elő, és mindezek – lényegüknél fogva – az ember céljait szolgálják. Ebből a tévesztésből ered a prekauzális (az oksági gondolkodást megelőző) *célokság* is, ami tulajdonképpen nem más, mint a fizikai ok és a pszichológiai indíték (a motívum) összetévesztése. („Miért esik a hó?” – kérdezzük a három-négy éves gyerektől. „Azért, hogy mehessünk szánkózni” – hangzik a válasz.)

Megtaláljuk az egocentrizmust a gyermek *szimbolikus játékaiban* („Ez egy hajó” – mutat a hároméves fiú az asztalon levő skatulyára, mert a külvilághoz való alkalmazkodás igénye egyáltalán nem zavarja abban, hogy a skatulya képét a fejében levő hajóképhez asszimilálja) és a *beszédében* is. A gyerek általában igen nehéznek és lényegében szükségtelennek tartja egy másik személy informálását, hiszen egocentrizmusából adódóan nincs elképzelése arról, hogy mások nem tudják, amit ő tud. Így a gyermek beszédének jelentős része – még mások jelenlétében is – önmagának szól. Információs célja – ha egyáltalán van – inadekvát, mert a valódi kommunikáció elengedhetetlen kritériuma az, hogy a beszélőnek – szinte a másik személy bőrébe bújva – tudomása legyen partnere információs igényeiről.

Az egocentrizmus világosan felismerhető a gyermek *erkölcsi világképében* is (melyet könyvünk előző fejezetében részletesen ismertettünk). Az erkölcsi realizmus kétségtelenül a pszichológiai motívumok és a fizikai okok összecserélésére vezethető vissza, míg az erkölcs immanens jellege (a természet büntető ereje) a szubjektív erkölcsi struktúra és az objektív természeti valóság összemosódásából adódik. Az igazságosság és a törvény

„ekvitas szintű” értelmezése pedig nyilvánvalóan csak akkor lehetséges, amikor az egyén már tekintetbe tudja venni mások szempontjait, sőt e szempontokat kölcsönösen viszonyítani is tudja egymáshoz.

Piaget koncepciójában az egocentrizmus okát a gyermek „szigorúan intellektuális tartományában” kell keresnünk. A kettő-hét esztendőes gyermek úgynevezett „művelet előtti” intelligenciájának két legfontosabb ismérve az *egyoldalú összpontosítás* (centráció) és a *megfordíthatatlanság* (irreverzibilitás). Ha a három-négy esztendőes gyerek előtt ugyanazt a folyadékmennyiséget egy hosszú, keskeny pohárból egy lapos, szélesbe öntjük át, a gyerek úgy véli, a folyadék mennyisége megváltozott. Ha a vízoszlop magasságára összpontosít, azt mondja, kevesebb lett, ha a pohár szélességére, azt mondja: több. A mennyiség tehát (állandóságának megőrzése mellett) nem megfordítható, mert a gyerek a mennyiséget meghatározó mutatóknak (az edény magassága és szélessége) csupán egyikére összpontosít, a másikat figyelmen kívül hagyja. Az egyoldalú összpontosítás egyik formája tehát az okási gondolkodásban ismerhető fel, amikor a gyermek a tárgyakkal, és tényekkel csupán egyetlen – számára feltűnő – jellegzetességét veszi tekintetbe, a többit nem használja fel döntéseinek, ítéleteinek megalkotásakor. A centráció másik formája a fentiekben tárgyalt egocentrizmus: a gyermek – mások szempontjainak kizárásával – önmagára összpontosít.

A fenti formában és életszakaszban megnyilvánuló egocentrizmus tehát nem nevelési hiba következményeként jelentkező önzés, hanem az énfeljlődés jellegzetes és szükségszerű állomása: a gyermek önmagára összpontosít, mert nem világos számára a *különbség* önmaga és mások között.

Mint láttuk: az egocentrizmus az egyoldalú összpontosítást és a megfordíthatóság hiányát jelzi mind az intellektuális, mind a szociális tevékenységben. A szocializáció szempontjából talán a legfontosabb kérdés: mi a szociális tapasztalat szerepe a viszonyított összpontosítás (decentráció) és a megfordíthatóság létrejöttében? Piaget, bár különböző munkáiban eltérően nyilatkozik, általában az izolált, individuális megközelítést részesíti előnyben. Véleménye szerint mind a tárgyi (imperszonális), mind az interperszonális gondolkodást azonos fejlődési folyamat határozza meg, „... amelyet úgy jellemezhetünk, mint a szubjektív centráció átfordulását a decentrációba, amely minden területen érvényes, tehát kognitív, szociális és morális egyszerre” (Piaget, Inhelder, 1969). A kognitív szférában – hét éves kor táján – az osztályok és a viszonyok megjelenése mutatja ezt a változást; az osztályba sorolás képessége azt jelenti, hogy a gyerek a tárgyat már nem egyetlen, kiemelkedő, hanem számos, közösen meghatározó tulajdonság alapján képes kezelni. A szociális és a morális szférában az egocentrizmus megszűnését – ugyanebben az életkorban – a hajlékony és megfordítható perspektívaváltás megjelenése jelzi, amely a hatékony szociális kommunikáció és a kooperáció alapja.

Korai munkáiban Piaget nemegyszer hangsúlyozza, hogy a szociális tapasztalatnak döntő szerepe van a műveleti szintű gondolkodás kialakulásában: „Pontosan a gondolatok állandó cseréje másokkal, ami képessé tesz bennünket a decentrációra” – írja (Piaget, 1950). Az elsődlegesség kérdése azonban legtöbb művében nyitott marad, sőt írásai inkább azt sugallják, hogy az interperszonális szférában bekövetkező változás egyszerű tükörképe csupán az imperszonális gondolkodás fejlődésének: „Amikor a gyermek eléri a műveletek szintjét, e tény által válik képessé a kooperációra” (Piaget, Inhelder, 1969). Mindez

azt jelenti, hogy Piaget szerint a gyermeknek előbb alakul ki valamilyen halvány, bizonytalan tudása önmagáról – arról, hogy gondolatai, cselekvései *saját* gondolatok és cselekvések –, és e tudás birtokában fokozatosan ismeri fel a többieket (a „másokat”) és a csoportot.

A fejlődéslélektan és a szociálpszichológia kiemelkedő kutatói nem értenek egyet Piaget „individualista” felfogásával. Wallen (1971) az „én és a másik” különválását úgy írja le mint a kezdeti szimbiózis fejlődését a „másiktól” nyilvánvalóan különböző „én” felismerése felé, Vigodszkij (1962) pedig így fogalmaz: „A gondolkodás fejlődésének valódi iránya nem az individuálistól a szociális felé, hanem a szociálistól az individuális felé halad.” A gyerek először a „fontos másoktól” kap szociálisan közvetített képet önmagáról. Anyja „kedvesnek”, apja „vagánynak”, nagyanyja „elkényeztetettnek”, idősebb testvére „önzőnek”, „irigynek” tartja, és ahhoz, hogy önmagát mint egyes szám első személyt felismerje, arra kell ráébrednie, hogy aki a testvérével való interakció során „irigy”, aki az apával való interakció során „vagány” stb., az *ő maga*, vagyis egyfajta tudást, ismeretet kell szereznie arról, hogy *ő – a családtagokkal való interakciói során – e személyek eltérő szociális tapasztalatainak objektuma*. Idővel az álláspont, amelyről a gyerek önmagát nézi – tehát az énkép –, generalizálódik, és függetlenné válik az aktuális interakcióktól, de ezek nélkül nem jöhet létre soha. „Anélkül, hogy észrevennénk: mások mint személyt látnak minket, mi sem láthatjuk annak önmagunkat” – írja Harré és Secord (1972). Az éntudat tehát eleve tartalmazza a „mások” létezéséről való tudást, és mindkettő ugyanabban az időben jelenik meg a fejlődés során. A gyerek azáltal, hogy a közös interakciók során átveszi mások feléje irányuló véleményét, attitűdjeit saját tapasztalata objektumává – énné – válik.

Az én – röviden szólva – metatudat, a tudatról való tudás, mely azt a képességet igényli, hogy el tudjunk szakadni saját, közvetlen tapasztalatainktól, és mintegy „kíülről” tudjuk szemlélni azokat. E képességeket G. H. Mead (1973) óta szerepátvételnak (role taking) nevezzük. A szerepátvétel olyan mechanizmus, amelynek birtokában az egyén „bele tud bújni a másik ember bőrébe”, azaz képes arra, hogy az adott jelenséget, helyzetet a másik ember nézőpontjából szemlélje, vagy a másik ember szempontjai alapján gondolja, érezze át. Pontos szakmai meghatározással tehát a szerepátvétel: „... tendencia arra, hogy az önmagunk és egy másik ember között zajló interakciót úgy fogjuk fel és úgy fogalmazzuk meg, ahogyan azt a másik látja” (Selman, 1973).

A fentiek alapján megállapítható, hogy a gyermeki egocentrizmus tulajdonképpen a szerepátvétel mechanizmusának hiányos működésével magyarázható. Piaget „A baba és a hegyek” kísérlete világosan mutatja, hogy a három-négy esztendős gyerekek képtelenek a baba „bőrébe bújni”, és a hegyek állását a baba perspektívájából megítélni. Az elmúlt években a kutatók rámutattak arra, hogy a térbeli perspektíva vállalását számos tényező befolyásolja a gyerekkorban. Ezek közül most csak a feladat nehézségi fokát említjük meg (Flavell és munkatársai 1974-ben kísérletileg igazolták, hogy a gyerek már két és fél éves korában tudja: a vele szemben ülő személy a kettőjük között felemelt kártyalapnak a túloldalán levő képet látja), valamint azt a fontos észrevételt, hogy a gyerek saját nézőpontjának képi jelenléte – vagyis az a tény, hogy a gyerek éppen látja a tárgyat, amikor a másik személy nézőpontjának megállapítására készítetik – komoly akadálya a perspektíva átvételének. Shantz és Watson (1971) kísérletében például a hagyományos „három hegy” típusú feladat mellett olyan is szerepelt, amelyben magának

a gyerekeknek kellett helyet változtatnia (az asztalon levő tárgyakat lefedték, amíg a gyerek az új helyzetet elfoglalta), és meg kellett jósolnia: milyen lesz a nézőpontja az új pozícióban. A kísérlet eredménye szerint a négy-hat esztendőes gyerekek így sokkal könnyebben váltanak perspektívát, mint a Piaget által leírt szituációban.

A szerepátvétel hiányosságai azonban nemcsak a térbeli perspektíva vonatkozásában mutatkoznak meg az iskoláskort megelőző években. *Mindenütt találkozunk velük, ahol a gyerekek valamilyen döntéshez, ítéletalkotáshoz tekintetbe kellene vennie egy másik ember szempontjait.* Flavell (1968) ezt a következő kísérlettel bizonyította. A kísérletvezető – egy felnőtt és egy gyerek jelenlétében – egy ötdolláros és egy egydolláros érmét tett az asztalra, és azokat egy-egy csészével letakarta. A felnőtt kiment a helyiségből, a kísérletvezető pedig megkérte a gyereket, hogy az egyik érmét – amelyiket kedve tartja – vegye ki a csésze alól. Ha a visszatérő felnőtt eltalálja, hogy melyik csésze alatt maradt ott a pénz, ez az érme az övé lesz, ha nem találja el, a gyerek nyeri meg azt az érmét, amit kivett a csésze alól. A hatéves gyerekek zöme ebben a helyzetben az ötdollárosot veszi ki a csésze alól, mert arra számít, hogy a felnőttnek is – akárcsak neki – az ötdolláros kell, ezért azt a csészét fogja majd felemelni, amelyik az értékesebb érmét takarja. Hétéves kor után viszont egyre több gyerek az egydollárosot veszi ki a csésze alól, mert a következőképpen gondolkodik: „A visszatérő felnőtt nyilván azt hiszi, hogy én az ötdollárosot vettem ki, tehát azt a csészét fogja felemelni, amelyik az egydolláros érmét takarja.” Ez a gondolatmenet már azt jelzi: az ilyen korú gyerek „bele tud bújni partnere bőrébe”, és gondolkodásmódjának feltételezett ismeretében próbálja a játék kimenetelét a maga javára fordítani.

A kutatók meggyőzően bizonyítják, hogy a szerepátvétel általános, *az egyénre jellemző tulajdonság*. Azok a vizsgálatok, amelyekben a gyerekeknek többféle típusú – szerepátvételt igénylő – feladatokat kellett megoldaniuk (Shantz és Watson, 1971; Rubin, 1973; Hollós és Cowan, 1973), mind azt mutatják, hogy az egyéni különbségek a különböző feladatokban állandóak, azaz: ha a gyerek jó, vagy rossz megoldást nyújt az egyik típusú feladatban, ugyanolyan jól, esetleg rosszul teljesít a többiben is. Ugyanezek a vizsgálatok derítettek fényt arra is, hogy a szerepátvétel mint egyénre jellemző tulajdonság korántsem kizárólag az életkor függvényében fejlődik: *azonos korcsoporton belül igen jelentős eltérések mutatkoznak a szerepátvétel szintjében*.

Az individuális különbségek okainak feltárásához mindenképpen abból kell kiindulnunk, hogy a gyermek a szerepátvétel képességét a felnőttekkel és a kortársakkal való kapcsolatai – a szociális interakciók – során sajátítja el, tehát a szerepátvétel fejlődése, valamint a szociális interakciók mennyiségi és minőségi jellemzői között meghatározott viszonyoknak kell léteznie. Hollós és Cowan (1973, 1975) városban, falun, és tanyán élő norvég és magyar gyerekeket vizsgáltak. Mivel a kortárs-interakciók mennyisége a városban a legmagasabb, és a tanyán a legalacsonyabb, a szerzők arra voltak kíváncsiak, hogyan befolyásolja ez a tény a gyerekek gondolkodását és a szerepátvétel szintjét. A vizsgálatban részt vevő hét-kilenc esztendőes gyerekek logikai készségét lakóhelyük egyáltalán nem befolyásolta: a gondolkodási műveletek az életkor függvényében alakultak. Egészen más volt a helyzet a szerepátvétel esetén: a tanyasiak sokkal gyengébbek voltak a többieknél, ugyanakkor a falun, és a városban élő gyerekek között nem mutatkozott különbség, annak ellenére, hogy a városi gyerekek több kortárs-interakciós tapasztalattal rendelkeztek, mint a falusiak. Hollós és Cowan felállítják az ún.

„küszöb-modell”, amelynek lényege az, hogy a szerepátvétel fejlődéséhez a szociális interakciók meghatározott minimuma elengedhetetlen, ezen túl azonban a megnövekedett interakációs lehetőségek hatása nem számottevő.

Piaget a kortárskapcsolatokat tartotta döntő fontosságúnak az egocentrizmus meghaladásához, az újabb elméleti munkák azonban (Flavell, 1968; Kohlberg, 1969) a gyermeknek a családon belüli szociális interakciókban való részvételét hangsúlyozzák. Igaz ugyan: igen keveset írnak arról, hogy milyen típusú otthonok gyorsítják a szerepátvétel fejlődését. Könyvünk előző fejezetében – az erkölcsi nevelésről szólva – ismertettük az induktív nevelési stílust (Hoffman, 1970), melynek lényeges eleme az, hogy a szülő rendszeresen elmagyarázza gyerekének azt a hatást, amelyet helyes vagy helytelen cselekedete másokra gyakorol. Feltételezhetjük, hogy ez a szülői magatartás a szerepátvétel kibontakozását is igen kedvezően befolyásolja. Bernstein (1970) a személyek családon belüli viszonyának perszonális és pozicionális formáját írta le. A perszonális viszony esetén a család „személyorientált”, azaz a kapcsolatot a családtagok igényeinek, körülményeinek, szempontjainak kölcsönös tekintetbevétele határozza meg, míg a pozicionális viszonyban a kapcsolat alapja a „státus”, az a pozíció, amit az egyén a családban elfoglal. Bernstein megállapítása szerint a viszonyoknak ez a két formája azokban a kifejezésekben, nyelvi kódokban is kimutatható, amelyeket a családtagok a kommunikáció során alkalmaznak. *Perszonális viszony esetén a szülő „elaborált kódot” használ gyermekével*, ami azt jelenti, hogy amikor vele beszél, rendszeresen figyelembe veszi gyerekének a sajátjától különböző tapasztalatait. Pontosan tudja, hogy ami számára világos és kézenfekvő, a gyerek számára egyáltalában nem az, éppen ezért a gyerek kérdéseit komolyan veszi, azokra – gyermeke tudásszintjének

és nyelvi fejlettségének megfelelően – magyarázattal válaszol. Ezzel szemben a „*pozicionális viszonyra*” épülő családokban a „*korlátozott kóddal*” találkozunk: a szülő – nevelői-családfenntartói pozíciójának magaslatáról – utasítja az alacsonyabb státusú gyereket. Gyermek cselekedeteit és saját reakcióit – például a büntetés okát – nem magyarázza, a kérdésekre nem válaszol, legfeljebb a korlátozott kód jellegzetes közhelyeit hangoztatja: „Azért kell szót fogadnod, mert én vagyok az apád”; „Mert anyád így akarja, és kész”; „A gyerekek az a kötelessége, hogy engedelmeskedjék” stb.

Light (1979) hatvan családot vizsgált meg a gyerekek három-, négy- és hatévtendős korában. A szülőkkel lefolytatott interjúk elemzése egyértelműen azt mutatta, hogy a nevelési helyzetekben alkalmazott nyelvi kódok szorosan összefüggenek a gyerekek szerepátvételi igénylő feladatokban nyújtott teljesítményével. A *szerepátvételi színvonal* azoknál a gyerekeknél a legmagasabb, ahol a szülők az *elaborált kódot* alkalmazzák. Az elaborált kód alkalmazásához nemcsak a gyerek iránti szeretetre van szükség, de arra is, hogy a szülő megértse a gyerek helyzetét, érzéseit, gondolkodásmódját. Mindez elkerülhetetlenül veti fel a kérdést: mi a szerepe a szülői szerepátvételi színvonalának a gyermeki szerepátvételi fejlődésében? Light – már idézett vizsgálatában – ezt úgy mérte, hogy a szülőkkel megismertettek egy egyszerű feladatot, és megfigyelték, hogyan tanítják meg ezt a feladatot gyerekeiknek. Szakszerűen fogalmazva a megfigyelés tehát arra irányult: vajon hogyan vállalja a szülő a gyermek perspektíváját? Az eredmények szerint a szerepátvételi magasan színvonalon teljesítő gyerekek szülei a feladat megtanításakor hosszabb bevezetést alkalmaznak, többet dicsérnek, és a hibákat később javítják, mint a többi szülő. Tudják, hogy a gyereket fel kell készíteni a feladatra, tudják azt is,

hogy a próbák során alkalmazott dicséret növeli a gyerek biztonságát, és további kísérletezésre készítet, és az elkövetett hibát nem korigálják idegesen és türelmetlenül, hanem időt hagynak a gyerekeknek a gondolkodásra, arra, hogy a hibát maga javítsa ki. Mint említettük, Light az első iskolaév végén ismét megkereste azokat a gyerekeket, akiket négyéves korukban vizsgált. (Mivel az angol iskolákban ötéves korban kezdődik a tanítás, ezek a gyerekek átlagosan hatévesek voltak a vizsgálat megismétlésének idején.) Elsősorban arra volt kíváncsi, az iskolai beilleszkedés, a gyerekek szociális alkalmazkodása hogyan függ össze a szerepátvétel négyéves korban mutatott szintjével. Eredményei közül most csak egyet említünk meg: azok a gyerekek, akik az iskolában „impulzívoknak” bizonyultak – azaz olyanoknak, akiknek „nem sikerül gátlás alá helyezniük az első reakciót, ami eszükbe jut, különösen a frusztrációra felébredő agresszív választ” (Light, 1979) a szerepátvételben négyéves korukban – tehát az iskolába kerülés előtt egy esztendővel! – szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtottak a többiekénél.

A szerepátvétel az egyén közösségi viselkedésében alapvető fontosságú mechanizmus, hiszen segítségével értjük meg és látjuk előre mások viselkedését. Ennek ellenére napjainkig meglehetősen kevés vizsgálat kutatta az összefüggést a szerepátvétel, valamint a szociális viselkedés egyes mutatói között. A rendelkezésre álló néhány adat arra utal, hogy három-hét éves korban a proszociális viselkedés (segítségnyújtás, osztozkodás) nincs kapcsolatban a szerepátvétel képességével, ugyanakkor a népszerűség, a csoportban elfoglalt vezető pozíció már ebben az életkorban is erősen korrelál a szerepátvétel színvonalával (Zahn, Waxler és munkatársai, 1977; Jennings, 1975). Nyolcéves kor felett a kutatók általában pozitív viszonyt találnak a szerepátvétel szintje és a kooperatív viselkedés

között (Levine és Hoffman, 1975; Johnson, 1975). Chandler (1972) serdülő korú, krónikusan bűnöző fiúkat vizsgált meg, és eredménye szerint ezek a fiúk a szerepátvételben rosszabb teljesítményt nyújtottak, mint a hétéves korú kontrollcsoport, amely szocioökonómiai és etnikai összetételében pontosan megegyezett a kísérleti csoporttal. Chandler és munkatársai ekkor speciálisan megtervezett „tanfolyamot” indítottak abból a célból, hogy ezeket a gyerekeket megtanítsák a szociális perspektíva átvételére. A tanfolyam végére a fiúk szerepátvételben nyújtott teljesítménye valóban szignifikánsan javult, és tizennyolc hónap elteltével (Chandler, 1973) a kutatók azt is megállapították, hogy a fiúk visszaesési aránya észrevehetően alacsonyabbá vált. Persze – mint ezt Chandler maga is elismeri – nehéz megállapítani, hogy mi okozta a visszaesések számának csökkenését. Az-e, hogy a tanfolyam eredményeként megjavult szerepátvétel következtében a gyerekek kevesebb bűncselekményt követtek el, mint azelőtt, vagy az, hogy – miután a szociális perspektíva átvételére alkalmasabbakká váltak – egyszerűen nehezebb elcsípni őket? Mindent egybevetve: *a szerepátvétel és az antiszociális viselkedés negatív viszonya a kutatások mai állása szerint biztosra vehető*, és így azokban a vizsgálatokban, amelyek az antiszociális személyiségfejlődés előrejelzését vagy éppen befolyásolását tűzik ki célul, a szerepátvétel szintjének, összefüggéseinek megállapítása értékes adatokhoz juttathatja a kutatókat.

2. A nemi szerep kialakulása

Úgy véljük, témánk tárgyalásakor a legelső kérdés, amit tisztázni illik: milyen pszichológiai, azaz tulajdonság- és viselkedésbeli különbség mutatható ki a lányok és a fiúk között? A kérdéshez kapcsolódó pszichológiai vizsgálatok száma szinte felmérhetetlen, az alábbiakban a legfontosabb és legáltalánosabb eredményekről számolunk be.

Szinte minden kutató egyetért abban, hogy *a fiúk agresszívabbak, mint a lányok* – például Gordon és Smith (1965) babajáték-helyzetben óvodásoknál, Jegard és Walters (1960) projektív tesztekkel szintén óvodás korú gyerekeknél, Sears (1965) agresszióskálával iskolásoknál, majd Sears, Rau és Alpert (1965) komplex metodikával óvodásoknál mutatta ki a fiúk nagyobb agresszivitását. Hazai vizsgálataink csecsemőotthonokban és bölcsődében szintén azt mutatják, hogy a fiúk – már ebben az alacsony életkorban is – jóval agresszívabbak a lányoknál.

Számos vizsgálat utal a lányok nagyobb dependenciájára. Ez a fogalom meglehetősen összetett, egyrészt *szociális orientációt* (Adams, 1964), másrészt *konformizmust* (Allen, 1963; Harper, 1965) értenek rajta, de idetartozik a lányok nagyobb *szorongásszintje* is (Knights, 1963).

Intellektuális téren a vizsgálatok *matematikában és térbeli tájékozódásban a fiúk, a verbális képességekben pedig a lányok fölényét mutatják.* Mindehhez olyan részproblémák társulnak, amelyeket most érintünk csupán: a fiúknál erőteljesebb versenyszellem és dominanciaigény, valamint az aktivitás magasabb szintje, a lányoknál a gondozási-gondoskodási kedv és képesség fölénye, kudarcorientáció a hagyomá-

nyosan maszkulin (férfias) feladatokra és alacsonyabb stresszérzékenységre.

A következő kérdés: örökletes vagy tanult különbségekről van-e szó? M. Mead (1949) munkássága óta a pszichológiában – egészen a legutóbbi évekig – valamennyi nemi különbséget a szocializáció folyamatában elsajátított jellemzőnek vélték. Feltételezték, hogy az egyes tulajdonságok birtokbavételére az esélyek teljesen egyenlőek, a társadalom azonban eltérő elvárásokat támaszt férfi és nőtagjaival szemben, amit a nevelés akarva-akaratlanul kiszolgál, azaz a gyerekeket a társadalom igényeinek megfelelő felnőttekké – férfiakká és nőkké – alakítja. Az elmúlt évek fiziológiai és hormonológiai vizsgálatai azonban egyre jobban valószínűsítik, hogy a háttérben örökletes tényezők is meghúzódnak. Lansdell (1968) például epilepsziás férfiak és nők olyan műtétjéről számol be, melynek során a jobb vagy a bal agyféltekét eltávolították. Azt találta, hogy a bal félteke eltávolítása a nők verbális funkcióiban sokkal súlyosabb károkat okozott, mint a férfiaknál. Ugyanakkor a jobb agyfélteke eltávolítása a férfiak nem verbális intellektuális funkcióit károsította jobban. Az agy működését elemző kutatások tehát megerősítik a pszichológiai vizsgálatoknak azt az eredményét, hogy a lányok a verbális, a fiúk a térbeli tájékozódási feladatokban „otthonosabbak”, és feltételezik, hogy ez nem egyszerűen tanulás, hanem gének által közvetített veleszületett hajlam. (A genetikusok már megállapították, hogy a magasabb térbeli tájékozódási képességet egy recesszív szexgén tartalmazza és örökíti.) Ezzel párhuzamosan a hormonkutatások egyre meggyőzőbb adatokat szolgáltatnak arra nézve, hogy a maszkulin nemi hormon – a tesztoszteron – rendkívül erősen összefügg az agresszióval (Rose, 1974).

Néhány évvel ezelőtt Maccoby és Jacklin (1974) hatalmas vizsgálat eredményeit tette közzé, melynek megfogalma-

zott célja az volt, hogy a nemi különbségekre vonatkozó mítoszokat eloszlassa, és a valódi, vizsgálatokon alapuló tényeket feltárja. Ez a munka *egyértelműen igazolja a fiúk nagyobb mennyiségű agresszióját, fejlettebb matematikai érzékét és térbeli tájékozódását és a lányok jelentősebb verbális adottságait*. Ugyanakkor nem fogadja el a lányok nagyobb konformizmusát, szociális orientációját, a fiúkénál alacsonyabb teljesítménymotivációját és néhány más, korábban feltételezett különbséget, melyről a fentiekben nem tettünk említést. Nyitott kérdésnek tartja a dominancia, a versenyszellem, a szorongás és a gondozói-gondoskodói viselkedés problémáját, amelyre a vizsgálatok nem adtak eléggé egyértelmű választ.

Az eredmények tehát meglehetősen ellentmondóak. Anélkül, hogy a fentiek mélyebb elemzésébe bocsátkoznánk, a következőket kockáztatjuk meg. Talán nem véletlen, hogy Maccoby és Jacklin legújabb pszichológiai vizsgálatai pontosan azokat a nemi különbségeket erősítették meg, amelyeket a biológia is kimutatott. Ez a megjegyzés nem rosszmájúságból fakad, csupán arra utal, hogy nyilvánvalóan ezeket a különbségeket lehet a legkevésbé befolyásolni a szocializáció folyamatában. Az utóbbi évtizedek, évek társadalmi mozgásai nemcsak a szocialista országokban, de Nyugat-Európában és Amerikában is alaposan megváltoztatták a fiúkkal-lányokkal kapcsolatos elvárásokat, nevelési módszereket, és ezzel párhuzamosan a nemek közötti pszichológiai különbségek is természetszerűen csökkentek. Feltételezhető tehát, hogy Maccoby már olyan felnövekvő nemzedék gyerekanyagával folytatta le vizsgálatait, amely azokat a különbségeket, amelyek biológiailag nem megalapozottak, már nem, vagy csak csökkent mértékben produkált. Persze ezzel több szempontból is leegyszerűsítjük a problémát. Mindenekelőtt azért, mert Maccoby vizsgálatának mutatói nem függetlenek egymás-

tól; például a dominancia és a versenyszellem, ha nem is vitathatatlanul, de kapcsolatot mutat az agresszióval. A szerzők a lányok szociális orientációját – ami pedig szintén összefügg a gondoskodói magatartással – nem tartják erőteljesebbnek, mint a fiúkét, holott amikor igazolják, hogy a fiúk és a lányok önértékelésében nincs különbség, hangsúlyozzák, hogy a lányok önértékelése elsősorban szociális, a fiúké tárgyi jellegű.

Mindez azonban részletkérdés ahhoz képest, hogy *a társadalom, amelyben Maccoby vizsgálatai* (és valamennyi, amelyet a fentiekben idéztem) *születtek, teljesen eltér a miénktől*. Az egyenjogúság és a nemek megkülönböztetése (nem különbsége; megkülönböztetése!) probléma ott is, nálunk is – de a probléma ott teljesen eltérő körülmények között jelentkezik. (Horváth I. – 1979 – például egy igen érdekes különbségre hívja fel a figyelmet: az amerikai Women's Liberation mozgalom elsősorban a nők maszkulinizációját célozza meg: „mi is érünk annyit, mint a férfiak” – mondják; az egyenjogúság hazai problémája viszont már csak kis részben a nők termelőmunkára való alkalmasságának problémája, inkább a férfiak „feminizációjáé”, azaz: „én is dolgozom, ő is segítsen otthon, takarítson, és lássa el a gyerekeket.”) Mindebből nyugodtan valószínűsíthető az a feltételezés, hogy nálunk a szocializáció eredménye ebben a tekintetben egészen más, mint Nyugaton. Sajnos hazai vizsgálatok alig vannak ebben a kérdéskörben. Saját longitudinális vizsgálatunkban (Horváth, Ranschburg, 1980) első gimnazista osztályokat kísértünk végig az érettségig. Az egymásról adott jellemzések azt mutatták, hogy az első években a szakmai siker utáni vágyat és a sikerhez szükséges lelki adottságokat mind a fiúk, mind a lányok elsősorban a fiúknak tulajdonították, míg a lányokat inkább egyfajta „tyúkanyó”-attitűd (gondozás-gondoskodás) jellemezte. Az érettségi felé közeledve azonban a lányok szakmai

siker utáni vágya (karrierattitűdje) erősen megemelkedett, ugyanakkor a szükséges adottságok (tehetség) dimenzióján ugyanolyan alacsonyra értékelték magukat – és a fiúk is őket –, mint régebben. Ezek az adatok azt mutatják, hogy *a lányok értéktudata és felkészültsége nem feltétlenül párhuzamos az előtűik megnyíló – és általuk elfogadott – lehetőségekkel.*

Az a tény, hogy bizonyos képességek, tulajdonságok megszerzéséhez a fiúk és a lányok nem egyforma alapokról indulnak, korántsem jelenti azt, hogy a tanulásnak nincs beláthatatlanul fontos szerepe a nemre jellemző magatartásformák kialakulásában. Nézzük most meg, hogyan alakul a nemek szocializációja.

A TANULÁS LEHETŐSÉGEIRŐL

Vizsgálatok – de tapasztalati adatok is – igazolják, hogy a szülő a nevelés folyamatában az első perctől kezdve akarva-akaratlanul különbséget tesz fia és lánya között. Szakszerűen ezt úgy fogalmazzuk, hogy a gyerek nemének megfelelő viselkedésformákat megerősíti, az ellenkezőt pedig bünteti. A legújabb vizsgálatok a szülőnek ezt a szelektív megerősítő magatartását csupán két területen tudják egyértelműen kimutatni.

Mindenekelőtt a játékok megválasztásában. Számos kutató felfigyelt arra, hogy már a csecsemőkorból is különbség mutatkozik a játékszerek megválasztásában fiúk és lányok között. Bronson (1971) azt találta, hogy a kislányok jobban kedvelik a puha anyagból készült játékokat, Goldberg és Lewis (1969) pedig azzal egészítette ki ezt az észrevételt, hogy a kislányok a fiúknál szívesebben töltik az időt olyan játékszerekkel, amelyeknek arcuk van. (Az olvasó bizonyára

emlékszik, hogy az emberi arc milyen korán kelti fel az újszülöttek figyelmét, és a szerzőknek ez az észrevétele a lányok eredendően nagyobb szociális orientációját példázza.) Sajnos ezeket a megállapításokat más kísérletek cáfolják. Jacklin (1973) például kimutatta, hogy a fiúk és a lányok ugyanúgy preferálják az arccal rendelkező játékszerkeket, csak a fiúk érdeklődése elsősorban a fémjátékok – például robotember – felé irányul. Ez a kutatóknak újabb gondolatot adott: hátha a lányok a puha, gyapjúból készült játékokat kedvelik (ezt egyébként már Bronson is feltételezte), a fiúk pedig a fémből készületeket? Ez a feltételezés sem bizonyult igaznak. Számos pszichológus ennek ellenére hittel állítja, hogy – ha eddig nem is találták meg a lényegét – van különbség a fiúk és a lányok csecsemőkori játékaiban.

Körülbelül két-két és fél esztendőskortól a fiúk és a lányok játékszerválasztása élesen elkülönül: a fiúk fegyverekkel, szerszámokkal, építőjátékokkal, a lányok babával, háztartási eszközökkel játszanak. Nyilvánvaló, hogy ezekben a választásokban már a környezet megerősítő szerepe igen jelentős mozzanat: a kislánynak a szülők eleve nem vesznek fegyvert, a fiúnak pedig babát, sőt általában rossz néven veszik, ha egy fiú lányos játékokkal játszik vagy fordítva. Azt írjuk: „nyilvánvaló”, de van itt azért egy-két elgondolkoztató probléma. Például nehéz megérteni, hogy miért váltak a különböző építőkockák elsősorban fiús játékokká, hiszen a kockának semmiképpen sincs annyi köze a férfias tevékenységekhez, mint például a játék puskának vagy a huszárcsákónak. Nehéz megérteni azt is, miért választják a két-három esztendőskislányok ma is egyértelműen a főzőcskejátékokat, tűzhelyeket, vasalókat, amikor a mai anyák jelentős része alig-alig főz, és jóformán egyáltalán nem vasal. Maccoby így ír erről: „Nincs világos oka, miért töltenek az óvodás korú kislányok több időt festéssel, rajzolásal, papírkivágással vagy játék tészta gyúrásával

(hiszen kevés modern anya süt kenyeret, és a hivatásos művészek gyakran férfiak). Ha ezekről a tevékenységekről azt mondjuk, hogy az egyik nem számára megfelelőbbek, akkor lehetséges, hogy ez azért van, mert az adott nemhez tartozó gyerekek eleve szívesebben választják azokat tevékenységükhöz, mint a másik neműek." A másik dolog, amit feltétlenül meg kell említenünk: a szülőket általában sokkal kevésbé zavarja, ha egy kislány fiús játékokkal – például fegyverrel – játszik, mintha egy fiú babázik. Az embernek az az érzése, hogy Sears (1965) észrevétele, miszerint a lányok nemiszerep-bizonytalanságát a környezet általában heteroszexuális jegynek, a fiúkéét viszont homoszexuálisnak értelmezi, ezen a területen is igazolódik.

Ugyanez elmondható a környezet megerősítő szerepét szintén világosan jelző öltöztetésre is. A szülők már újszülöttkorukban megkülönböztetik a fiúkat és a lányokat azzal, hogy a kislányokat rózsaszínű, a fiúkat pedig kék pólóba teszik. Az öltöztetés – majd öltözködés – eltérő jellege a későbbiekben is fennmarad, sőt igazolható, hogy a gyerek alkatában, hajviseletében minél kevésbé ismerhető fel a neme, annál jobban hangsúlyozza ezt a szülő a ruhával, amit ráad. Ugyanakkor – akárcsak a játéknál – elsősorban a fiúk esetében fontos a nemi jelleg hangsúlyozása.

Rendkívül érdekes, hogy a szülők nevelési magatartásában és módszereiben a kutatók ma már nem tudnak semmi említésre méltó különbséget kimutatni a nemek vonatkozásában. 1972-ben megjelent könyvünkben (*Félelem, harag, agresszió*) magunk is említettük, hogy a szülők lányokkal elsősorban a dependens (függőségi, családi, szociális orientációjú) megnyilvánulások iránt engedékenyek, a „kifelé törekvéssel”, fiús, rivalizáló, agresszív viselkedéssel szemben korlátozóak, a fiúknál ugyanez fordítva érvényesül. Úgy tűnt, hogy a biológiai nemnek megfelelő magatartásformák megerősítésében ez a legfon-

tosabb szülői tevékenység. Maccoby és Jacklin azonban sem a hideg–meleg, sem a korlátozó–engedékeny dimenzió nem találtak a gyerek nemére jellemző különbséget a szülői magatartásban. Sőt – írják –, a fiúk rivalizálását, agresszív viselkedését (tehát „fiús” megnyilvánulásait) a szülők általában jobban, súlyosabban büntetik, mint a lányokéit. Annak ellenére, hogy – mint erre már utaltunk – a nemekkel kapcsolatos szerepelvárások a közelmúltban jelentősen megváltoztak, az olvasóban némi kétely támad Maccoby adatai láttán. Nem az adatok hitelességét vonjuk kétségbe, csak azt a lényegyet keressük, ami a statisztikai „látszat” mögött meghúzódik. A kisfiú és a kislány viselkedésének nyilvánvaló – azaz jegyezhető, regisztrálható – elítélése vagy jóváhagyása számtalan már jóval nehezebben megragadható metakommunikatív információt tartalmaz, ami alapvetően befolyásolja a gyakorlatilag azonos szintű büntetés vagy jóváhagyás szubjektív átélését. Két példát említünk. Tétélezzük fel, hogy az apa ugyanúgy megbünteti tíz év körüli kisfiát valamelyik osztálytársának megveréséért, mint lényegében hasonló korú kislányát ugyanezért a „bűncselekményért”. A büntetés – bár mértéke azonos – mégis teljesen különböző, mert a kislány csak rosszallást érez az apai büntetés mögött, a kisfiú viszont rejtett büszkeséget: „Az én fiam, én is ilyen vagány voltam valaha!” A másik példa arra a mindennapi esetre vonatkozik, amikor a szülő megtudja, hogy tizenéves fia udvarol, és hasonló korú lánya fiúkkal jár. A szülő mindkét gyermekénél korainak találja még az ilyesmit, de figyelmeztetéséből teljesen eltérő indulatok csendülnek ki: aggodalom a „veszélyben levő” lányáért, és büszkeség a vagány, „apjára ütő” fiúra. Tulajdonképpen erre a szempontra építi Johnson (1963) elméleti tanulmányát, amelyben kifejti, hogy a lányok és a fiúk eltérő viselkedésének oka elsősorban az apai magatartásban rejlik. A kutató Parsons fogalmait használva azt írja, hogy míg az anya mindkét

nemű gyermekével affektív (azaz szeretetteljes, gyengéd), addig az apa lányával affektív, fiával instrumentális (azaz ismerteti a tárgyi világgal, magával viszi barkácsolni stb.). A legújabb vizsgálatok azonban ezt a különbséget sem igazolták egyértelműen.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a nemnek megfelelő magatartásformák külső megerősítése fontos tényező ugyan, de önmagában nem magyarázza meg a fiús és a lányos viselkedés különbségét. Még akkor sem, ha van már néhány adatunk annak feltételezésére is, hogy a gyermek nemével született viselkedési jellemzők mintegy hívják, felszólítják a szülőt egyfajta magatartásra. Moss (1967) például kimutatta, hogy a fiú újszülöttek-csecsemők többet sírnak, és nehezebben csendesíthetők le, mint a lányok. A fiúcsecsemőknek ez a sajátossága – ami feltehetően veleszületetten nagyobb stresszérzékenységük következménye – oda vezet, hogy az anyák ingerültebbeké válnak velük szemben, tovább hagyják sírni őket – hiszen hiába veszik fel, a gyerek akkor sem hagyja abba. A kislány viszont ritkábban sír, és anyja karjában általában azonnal elhallgat, ami az anya „gondozói magatartását” kétségkívül megerősíti, azaz anyaszerepének fontosságát önmaga előtt is növeli. Lényegében ugyanez a helyzet az agresszió esetében is. Goodenough (1931) ötven évvel ezelőtti vizsgálatában az élet első három évében még nem talált kimutatható különbséget a fiúk és a lányok agresszív viselkedésében. Azt a tényt, hogy hároméves kor körül a fiúk már kimutathatóan agresszívbak, mint a lányok, azzal magyarázta, hogy a szülők a fiúk agressziójával szemben engedékenyebbek. Az utóbbi évek vizsgálataiban azonban cáfolják ezt a feltételezést. Minton (1971) például családban mutatta ki, hogy a két év körüli kisfiúkat a szülők jobban büntetik az agresszióért, mint a hasonló korú lányokat, és Serbin (1973) hároméves gyerekeknél óvodában ugyanezt

az eredményt kapta. Szegál és Benis (1979) hazai bölcsődei vizsgálatai azt mutatják, hogy a fiúk agresszívabbak, mint a lányok, és az agresszió mértéke egyenesen arányos az apa agressziójának és fordítottn az anya szorongásának szintjével. Jogunk van tehát feltételezni, hogy az agresszív magatartásra adott szülői reakcióknak nincs szerepük abban, hogy a fiúk agresszívabbak, mint a lányok; sokkal valószínűbb, hogy a fiúk veleszületetten agresszívabb viselkedése befolyásolja a szülői reakciókat.

Mindez azonban így is nagyon kevés a nemek viselkedésbeli különbségének magyarázatához. „A nemi szerepek nagyon széles körűek és kifinomultak. Nehéz lenne elképzelni, hogy a közvetlen tanításnak bármilyen formája lehetővé tenné annak a bonyolult viselkedés-, attitűd- és modorbéli mintázatnak az elsajátítását, amelyet maszkulinitásnak és feminitásnak nevezünk” – írja Sears (1965). Az elsajátítás lehetséges módjainak keresése feltétlenül a „modell” kérdésköréhez vezet. Nézzük most meg, az a tény, hogy a felnőtt férfiak és nők élete a gyerekek előtt zajlik, milyen szerepet játszhat a biológiai nemnek megfelelő maszkulin, vagy feminin viselkedés kialakulásában.

Sigmund Freud identifikációs elméletét a szocializációs technikákról szóló fejezetben ismertettük. Elméletének lényege az, hogy az elsődleges (anaklitikus) identifikáció a gyereket nemétől függetlenül anyjához fűzi. A fiú azonban életének harmadik éve táján rivalizálni kezd apjával, és a tőle való félelem a másodlagos identifikációt, a felesleges én kialakulását, a férfi nemi szerep vállalását eredményezi. Hatéves koruk táján a lányok is megkísérelnek apjukkal azonosulni, ez a törekvés azonban – az alkati különbségek miatt – sikertelen. A lányok tehát lényegében megmaradnak az elsődleges identifikáció keretei között; az anyával való identifikáció eleve magában rejti a biológiailag helyes nemi szerep elsajátítását. Ugyanakkor a fiúknál kettős

identifikációról beszélhetünk: a biológiai nemnek megfelelő magatartásformák vállalása érdekében szakítaniuk kell a primer azonosulás alapvetően feminin indíttatásaival, és az apa felé kell fordulniuk. (Többek között D'Andrade [1966] ír arról, hogy azoknál a primitív népeknél, ahol az apa nem él együtt a családjával, a fiú felnőtté fogadása rendszerint igen fájdalmas „beavatási szertartás” során valósul meg. Ennek az az oka – írja a szerző –, hogy a feminin azonosulástól, mely az apa távolléte miatt rendkívül erős, csak ilyen megpróbáltatások árán lehet megszabadulni.)

Nos, egyáltalán nem biztos, hogy az identifikáció az a fogalom, amelyet logikai úton a leghasznosabb megközelíteni. Miután ezt a megfelelő fejezetben mégis megpróbáltuk, most sem kerülhetjük el annak megállapítását, hogy a nemi magatartásformák kialakulása szempontjából az elméletben komoly logikai hibát érzünk: honnan tudja a hároméves gyerek, hogy ő fiú, és most az apja felé kell fordulnia? Röviden szólva: az elmélet a nem valamilyen magával hozott, eredendő ismeretét tételezi fel – természetesen nem kimondott, hanem implicit módon –, aminek meglétéről semmiféle bizonyítékunk nincs.

Első pillantásra az obszervációs tanuláselméletben ugyanezt a hibát fedezhetjük fel. A megfelelő fejezetben Bandura és munkatársainak számos kísérletét idéztük, amelyben bebizonyították, hogy az obszervációs tanulást egyrészt a gyermek és a modell affektív, pozitív érzelmi kapcsolata, másrészt a modell „szociális hatalma” erősíti. Az ember óhatatlanul ismét megkérdezi: honnan tudja a fiú, hogy neki a szociális hatalmat, és honnan tudja a lány, hogy neki az affektív személyt kell elsősorban utánoznia ahhoz, hogy a társadalomtól elvárt nemi szerepét megvalósítsa? (A kérdés lényegében azonos azzal, amit az imént Freud elmélete kapcsán tettünk fel, de gondoljunk bele: az affektív személy, vagy a szociális hatalom utánzása is rendkívül

rokon az anaklitikus, és az agresszorral való azonosulással.) Mischel (1970) azonban – Bandura gondolatát a nemi szerepek elsajátítására alkalmazva – megválaszolja ezt a kérdést. Az obszervációs tanuláselmélet ugyanis az utánzás és a nyílt, külső megerősítés kombinációjára épül, ami azt jelenti, hogy a gyerek mindkét nem viselkedéselemeit modellálja – azaz utánzás útján apja és anyja viselkedését egyaránt elsajátítja –, de nyílt viselkedérepertoárjába csak a megfelelő nemű szülő mintái kerülnek, mert a környezet ezt megerősíti, az ellenkezőt viszont bünteti. Magyarul ez annyit jelent, hogy a fiúgyerek is megtanulja például rúzsozni a száját, de miután a szülők az ilyesmiért rendszeresen megbüntetik („Nem szégyelled magad? Úgy viselkedsz, mint egy kislány?!”), hát inkább nem alkalmazza. Az elmélet tehát mintegy összesíti az utánzás és a megerősítéses tanulás lehetőségeit a szociális tanulásban, és így látszólag elfogadható magyarázatot ad a nemi szerepek elsajátítására.

Azért írtuk, hogy látszólag, mert néhány kérdésben ez az elmélet sem tud megnyugtatót bennünket. Mindenekelőtt: az utóbbi években egy-két drámai vizsgálat igazolta, hogy *a gyerek nem modellálja olyan egyértelműen a szülőt, ahogy hittük*. Hetherington (1967) például négy és tizenegy év közötti gyerekekkel végzett kísérletet. A gyerek szemtanúja volt mindkét szülője esztétikai véleményalkotásának (vagyis látta, hogy apja és anyja az eléje tett képek közül melyiket tartja szépnek, melyiket csúnyának), majd ő maga is választott ugyanazok közül a képek közül. A kutató azt tapasztalta, hogy a kísérletben részt vevő különböző életkorú gyerekek *még csak tendenciát sem mutatnak az azonos nemű szülő utánzására*. A másik jelentős kísérletet Sears végezte 1974-ben. A vizsgálat lényege tulajdonképpen a pszichológiában hagyományos babázás (*baby-doll*) volt, azzal a különbséggel, hogy a kutató az óvodás korú fiúkat és lányokat olyan szempontból csoportosította, hogy

van-e csecsemőkorú testvérük vagy nincs. Sears eredménye rendkívül meglepő: a kislányok mind mutattak gondozói-gondoskodói viselkedést a babával, függetlenül attól, hogy volt-e kistestvérük vagy nem. A fiúk azonban csak abban az esetben produkáltak ugyanezt a babázás során, ha otthon csecsemőkorú testvérük volt, azaz látták anyjuktól ezt a viselkedésformát. Ebből az eredményből pedig nyilvánvalóan következik, hogy minden elmélettel, amelyik a szülő közvetlen modellálására épít, valami baj van, hiszen *a fiúk utánozták az anyjukat, nem a lányokat*. Lényegében erre a problémára utalnak azok a vizsgálatok is (például Mussen és Rutherford, 1963), amelyek anyák és lányok, valamint apák és fiúk nemi szerepviselkedésében – azon túlmenően, hogy mindkettő maskulin, vagy feminin – semmi hasonlóságot nem találtak. Maccoby írja nagyon szellemesen, hogy amikor hazatérő apját a három-négy éves kislány átöleli, és jellegzetesen cicás, feminin módon üdvözli őt, akkor egyáltalán nem az anyját modellálja, hiszen az anyja a konyhában a vacsora körül sűrög, és csak ennyit kiált ki az előszobába: „Szia, mi újság a gyárban?” Tisztában vagyunk azzal, hogy a modern pszichológiai irodalom különös jelentőséget tulajdonít az azonos nemű szülő jelenlétének éppen a nemi azonosság, a nemi identitás kialakulása szempontjából. (Sokan például még az apa „ingázását” is veszedelmesnek tartják, mert hiánya a fiúgyereknél identitászavarhoz és ebből eredően antiszociális cselekményekhez vezethet.) Ennek ellenére a fenti vizsgálatok fényében azt kell mondanunk, hogy *a gyermek nem egy meghatározott modelltől tanulja el a nemre jellemző viselkedésformákat, hanem valami általánosított nemi szereppel azonosul*.

Kohlberg (1966, 1970) koncepciójának megalkotásakor Piaget eredményeiből indult ki, tehát a nemi szerep elsajátításához kognitív oldalról közeledik. Klasszikus (Gesell

és munkatársai, 1940) és modern vizsgálatok (Thompson, 1977) egyaránt igazolják, hogy a gyerek két-két és fél éves korában már elég biztosan felismeri és megkülönbözteti a nemeket, ugyanakkor önmagát csak valamivel később – hároméves kora után – sorolja be pontosan a nemhez, amelyhez biológiailag tartozik. Az elsajátítás fejlődés-lélektani sorrendje – amelyben az egyes fázisok életkori megfelelői függetlenek attól, hogy a szülő milyen mértékben fogadja el a nemekre vonatkozó kulturális sztereotípiákat – tehát úgy alakul, hogy a gyerek először a nemek megnevezését és külső jegyek alapján való megkülönböztetését tanulja meg, és csak később helyezi el önmagát a megfelelő nemi kategóriába. A nem megnevezésének képessége azonban még nem jelenti a nemi azonosság tudatát; üres címke csupán, amelyet úgy használ mint a Lacit vagy a Katit, tehát névként, amelyet lehet másoknak mondani, és nem úgy mint irreverzibilis kategóriát, melyhez meghatározott viselkedésminták tartoznak, és amely egyértelműen végleges, tehát soha nem lehet egyik kategóriából a másikba átjutni. Kohlberg számos kísérletében igazolta nézetének helytállóságát. Bebizonyította, hogy a három-négy éves gyerekek a képen látható kislányt egyértelműen fiúvá minősítik át, amint fiúruhát és fiús játékot kap (a kislány természetesen ugyanígy kislánnyá), és azt is, hogy ebben az életkorban az anatómiai ismereteknek nincs jelentős szerepük a nemi különbségtételben. Katcher kísérletében például három-hat esztendőes gyerekeknek kellett kivágot papírfigurákat nemek szerint azonosítaniuk; kiderült, hogy a felöltözött figuráknál alig hibáznak, a mezteleneket viszont igen gyakran összetévesztik.

Kohlberg szerint a nemi azonosság (*gender identity*) tudata öt-hat esztendőes kor táján alakul ki, párhuzamosan a fogalmak Piaget által kimutatott állandóságának (invarianciájának) kialakulásával. *A tény tehát, hogy a gyerek rájön arra:*

a „fiú vagyok” kijelentéssel véglegesen, megváltoztathatatlanul egy kategóriába sorolta önmagát, akkor következik be, amikor ezt az invariáns tulajdonságát minden egyéb fogalomnak felismeri (vagyis például pontosan tudja, hogy az agyaggolyónak csak térfogata változik, ha palacsintává lapítjuk, tömege nem). A nemi azonosság azonban még nem azonos a nemi szereppel; csupán annyit jelent, hogy a gyerek fizikai karakterisztikumok alapján besorolta, kategorizálta önmagát. A nemi azonosság kialakulása azonban azt jelenti, hogy a gyerek ettől kezdve már felismert és elfogadott nemének megfelelő viselkedéseket, modelleket választ környezetében. Epstein és Leverant (1963) például öt-hét éves óvodás fiúkat pszichológiai teszt segítségével magasan és alacsonyan maszkulin csoportba osztottak. Kiderült, hogy a magasan maszkulin csoport a vizsgálat után a következő feladatban sokkal jobban tanult, ha az, aki tanította őket, férfi volt, míg a másik csoportban nem volt különbség a férfi és női tanítóval elért eredmények között. A nemi azonosság tudata és a nemnek megfelelő választás összefüggését Slaby (1975) a következő kísérlettel igazolta: három-öt esztendőes gyerekeknél igen egyszerű módszerrel felmérte, mennyire vannak tisztában a nemi állandósággal. (A módszer az volt, hogy megkérdezte a gyerekeket: mit gondolnak, lehetnének-e más neműek, ha nagyon akarnának?) Ezután a gyerekeket egy megosztott ernyőjű televíziós készülék elé ültette, amelynek egyik oldalán egy férfi, másik oldalán egy nő ugyanazt a tevékenységet folytatta. Slaby műszerekkel regisztrálta, hogy a gyerekek a képernyő melyik oldalát nézik, és azt tapasztalta, hogy azok a gyerekek, akik világosan és pontosan tisztában voltak a nemek állandóságával, nagyobb valószínűséggel nézik a nemüknek megfelelő modellt a képernyőn, mint a többi.

A gyerek tehát öt-hat éves korától kezdve – neme biztos és invariáns tudatában – nemének megfelelő modelleket

választ környezetéből. Ezek a legkorábbi időszakban inkább kortársak, de rövid idővel később már a felnőtt is modellé válik. (Ebben a kérdésben Parsons kategorizációs felfogása jelenik meg az elméletben: a gyerek előbb jut el a „mi, fiúk”, mint a „mi, férfiak” kategóriához.) A felnőtt modellálásában Kohlberg nem zárja ki a szülővel való identifikáció jelentőségét, de úgy véli, hogy az ún. „extrafamiliáris”, tehát családon kívüli modellek fontosabb szerepet játszanak a nemi magatartásformák létrejöttében. A gyerek látja – írja Kohlberg –, hogy a katonák, a rendőrök, a tűzoltók általában férfiak, és látja azt is, hogy a gondozó-gondoskodó szerepkört általában nők látják el, és mindez fontosabb számára, mint az, hogy ugyanezek a szerepek hogyan oszlanak meg a saját családjában. (Smith [1966] például kimutatta, hogy öt-hét éves gyerekek pontosan ugyanúgy írják le és különböztetik meg az apa és az anya szerepét, akár van apjuk, akár nincs, és Hartley [1964] érdekes adatai szerint azok a gyerekek, akiknek dolgozik az édesanyjuk, ugyanúgy a házi teendőkben határozzák meg az anyaszerepet, mint a többiek.)

Kohlberg röviden így határozza meg az alapvető különbséget saját elmélete és a szociális tanuláselmélet között:

A szociális tanuláselmélet modellje: „én jutalmat akarok kapni; akkor kapok jutalmat, ha fiús (lányos) dolgokat csinálok, tehát fiú (lány) akarok lenni.”

A kognitív elmélet modellje: „fiú (lány) vagyok, fiús (lányos) dolgokat akarok csinálni, tehát ha csinálhatom, az számomra jutalom.”

Kohlberg frappáns, körültekintően kidolgozott elméletének egyetlen hibája van: mint a fentiek során láttuk, *a nemre jellemző szerepviselkedések már jóval a nemi állandóság, a nemi azonosság tudata előtt megjelennek*. Mint Maccoby írja: „Úgy látjuk, a gyerekekben már hároméves korában megkezdődik saját nemi azonossága kezdetleges megértésének fejlődése,

annak ellenére, hogy képessége arra, hogy másokkal nemének megfelelő csoportokat alkosson, még tökéletlen, és fogalma saját nemének állandóságáról nem teljes. Amint egy fiú rájön arra, hogy ő »fiú«, minden valószínűség szerint elkezd elönyben részesíteni azokat a viselkedésformákat, amelyeket fiúnak értelmez. Természetesen nem fog férfi modelleket választani addig, amíg nem tudja, hogy a körülötte levő emberek közül ki tartozik a saját neméhez. De kétségtelenül megpróbálja hozzáigazítani saját viselkedését kezdetlegesen fogalmához arról, milyen tulajdonságokat tart neme számára megfelelőeknek." Mindennek alapján Maccoby és Jacklin úgy véli: a nemre jellemző alapvető magatartásminták megjelenése az utánzásnak és a közvetlen megerősítésnek köszönhető; további fejlődésében azonban már a Kohlberg által leírt kognitív tényező, a „maszkulinitás” és a „feminitás” fogalma, a nemi azonosság tudata is döntő szerepet játszik. Fogadjuk el tőlük ezt az összefoglaló megállapítást – amíg nincs jobb.

Befejezésül néhány szót még a nemi szerepek biológiai alapjairól. Meggyőződésünk, hogy ezek az alapok csak akkor válnak a két nem viselkedését döntően meghatározó tényezőkké, ha a nevelés folyamatában kiemeljük, kihangsúlyozzuk őket. A veszély nem abban rejlik – vagy nem elsősorban abban rejlik, hogy a nemmel veleszületett tulajdonságot – például a fiúknál a nagyobb agresszív hajlamot – a nevelés során továbbfejlesztjük (mint a fejezetben láttuk, ez általában nem is jellemző a szülőkre). A veszély akkor jelentkezik, ha a másik nemet úgy neveljük, hogy az mintegy kiegészítse az előzőnek veleszületett tulajdonságait. Tehát: ha a fiúk agresszívak, akkor a lányokat úgy kell nevelnünk, hogy ne legyenek azok, ha a lányokban több a hajlam a gondozásra-gondoskodásra, akkor a fiúkat úgy kell nevelnünk, hogy bennük semmi se legyen. McClelland (1975) írja könyvében, hogy a *nőies tulajdonságokat a férfias*

tulajdonságok tagadása jellemzi, vagyis: az a nőies, ami nem férfias. A férfi agresszív, aktív, sikerre törekvő, a nőnem agresszív, passzív, nem akar sikert elérni. Mi úgy látjuk, hogy ez a tulajdonságoknak csak egy részénél igaz, nevezetesen ott, ahol a férfias vonások látszanak biológiailag megalapozottabbaknak. Azoknál a tulajdonságoknál, ahol a nőknél erőteljesebb a biológiai háttér, ott a férfias jellemzők válnak tagadókká: ha azt mondjuk, hogy a nők veleszületetten affektívabbak, gondozóbbak, gondoskodóbbak, akkor a férfiak nem affektívak, nem gondozók, nem gondoskodók. Jufereva (1979) „kontrasztnevelésnek” nevezi a nemi magatartás alakításának ezt a módját („Ne sírj – mondja az apa gyermekének –, nem vagy te kislány”), és felhívja a figyelmet arra, hogy ez a pedagógiai gyakorlat és a pszichológiai elméletképzés szempontjából egyaránt ártalmas. Ha feltételezzük, hogy mindkét nemmel veleszületik a hajlam arra, hogy bizonyos tulajdonságokat könnyebben sajátítsanak el, mint a másik, ez korántsem jelenti azt: gyermekeinket úgy kell nevelnünk, hogy a két nem a fenti rossz értelemben „kiegészítse” egymást. Az a nő, akiben nincs semmi agresszió és önérvényesítési vágy, nemcsak a munkahelyén nem fogja megállni a helyét, de minden bizonnyal anyai szerepkörében sem válik be. Az a férfi pedig, akiből minden, úgymond, „feminin” vonás hiányzik, lehet, hogy nagy vagány lesz sok „haverral” és sok kalanddal, de biztos, hogy nem lesz jó férj és jó apa. A biológiai alapok tehát nem igazolják a hagyományos, merev nemiszerep-ideálokat. Ellenkezőleg: arra készítetnek, hogy gyermekeinket – akár fiúk, akár lányok – teljes értékű emberekké neveljük.

3. Függőség–függetlenség

Mint a fejezet bevezetőjében említettük, a felnőtt szerep vállalásának másik jellemző jegye: a függetlenség kialakulása. A tény, hogy a felnőtté válás folyamatában a függetlenségnek ki kell alakulnia, magában rejt az feltételezést, hogy az élet korai szakaszában a felnőtt és a gyermek kapcsolatát sajátos „függőségi viszony” jellemzi, melynek a szocializáció során fokozatosan meg kell szűnnie. Desmond Morris (1971) a gyermek szükségszerű leválását a felnőttől (a szülőről) az „ölelj át szorosán”, „tegyél le”, „hagyjál békén” periódusokkal szemlélteti. A születést követő legkorábbi időszakban a szülő és a gyermek között szoros, meleg kapcsolatnak kell lennie („ölelj át szorosán”), mely a harmadik életév körül már megglazul („tegyél le”), és a serdülőkor végére („hagyjál békén”) bekövetkezik a teljes leválás, mely természetesen nem az érzelmek kihűlésére, hanem a viselkedés, az ítéletalkotás, a döntés önállóságára vonatkozik. Morris a függetlenné válás szerepét a felnőtt magatartásformák gyakorlásában úgy érzékelteti, hogy utal rá: a „hagyjál békén” periódust ismét az „ölelj át szorosán” szakasz követi, de ezt az igényt a függetlenné vált ember már nem a szülőnek nyújtja be...

Persze a függőség–függetlenség kérdésköre Morris sémájánál sokkal összetettebb. Mindenekelőtt: mit is értünk függőségen? Ferguson (1970) a témával foglalkozó kutatások áttekintése nyomán a gyermek dependens (függő) viselkedésének a következő fontosabb jegyeit sorolja fel: 1. pozitív vagy negatív figyelemkeresés; 2.

elismerés, egyetértés keresése; 3. biztonság és kényelem keresése; 4. közelség és fizikai kontaktus keresése; 5. szeparációs félelem; 6. segítségkérés. *A függőség tehát egyrészt szorongás, mely az ismerős, a fontos felnőtt hiányában lép fel, másrészt kognitív bizonytalanság, melyet csak az ismerős felnőtt oszlathat el; bírálata, elismerése vagy korholása megszabja minden tevékenység és valamennyi produktum értékét.* A függőségnek imént felsorolt ismerve közül a „negatív figyelemkeresés” azt jelzi, hogy a gyermek számára a felnőtt figyelme akkor is fontosabb, értékesebb a közönytől és a mellőzésnél, ha ez a figyelem szidásban, büntetésben nyilvánul meg. Számos vizsgálat és még több pszichológiai tapasztalat igazolja, hogy az ún. „rosszaság” igen sokszor negatív figyelemkeresés, azaz a gyermek, aki „jó-ságával”, a családi normákhoz igazított viselkedésével képtelen kizökkenteni közönyéből felnőtt környezetét, normaszegéssel próbálja felhívni magára a figyelmet – a legtöbbször sikerrel. Az ismervek áttekintése világossá teszi, hogy a függőség (dependencia) és a szeretet, ragaszkodás (lásd „A korai anya–gyerek kapcsolat” című fejezetet) fogalmai között kétségtelen rokonság van; az olvasó bizonyára emlékszik, hogy például a szeparációs félelmet a szeretet kialakulásának is egyik legfontosabb jegyeként említettük. Ugyanakkor a két fogalom mégsem azonos. A ragaszkodás egy – vagy nagyon kevés számú – meghatározott személy felé irányuló *érzelmi állapot*, míg a függőség a felnőtt–gyerek kapcsolatban a szeretetnél jóval szélesebb körben, általánosabban érvényesülő *gyermeki viselkedésforma*. Heathers (1955) a dependenciának instrumentális és emocionális formáját különböztette meg, és azóta a szakirodalomban gyakran előfordul, hogy Ferguson ismervei közül *a segítségkérést a függőség instrumentális* (tárggyal kapcsolatos cselekvésre irányuló), *míg a többit a függőség emocionális jegyeként értelmezik*. Számos

vizsgálat egyenesen arra irányult: milyen összefüggés mutatható ki a dependencia instrumentális és emocionális formája között? Beller (1962) például azt tapasztalta, hogy a segítségkérés (instrumentális dependencia) pozitívan korrelál az emocionális formákkal, vagyis a figyelemkereséssel, a kapcsolat- és elismerésigénnyel. A legtöbb kutató azonban nem talált ilyen összefüggést, és úgy tűnik, legalább két érvünk van amellett, hogy valóban nem is létezik: először is az, hogy a faktoranalízisre épülő elemzések (Schaffer és Emerson, 1964) nem mutatnak semmiféle stabil kapcsolatot a függőség jegyei között, azaz feltételezhető, hogy a családokban egyéni változatok érvényesülnek: az egyik szülő fizikai kontaktussal, a másik hanggal, a harmadik arckifejezéssel (például mosollyal) erősíti meg gyermeke függőségi igényét. A másik ok, ami valószínűtlenné teszi az instrumentális és az emocionális dependencia jól érzékelhető elkülönülését, az, hogy a segítségkérés háttérében nagyon gyakran érzelmi indítékok húzódnak meg: a gyerek, aki tevékenysége során – akár rajzol, akár kockával vagy építőelemekkel játszik – rendszeresen igényli a felnőtt segítségét, sokszor nem is a segítség, sokkal inkább a közelség után vágyik, aminek előidézésére a segítségkérés csupán ürügy. Ezekből a megfontolásokból következik, hogy az alábbiakban nem tárgyaljuk külön az emocionális és az instrumentális dependenciát, bár egy esetben – irodalmi adat kapcsán – visszatérünk még rá.

A dependencia–independencia fogalomkör elsősorban Sears (1957) munkássága nyomán vált szocializációs elméletté, amelynek szakirodalmi előzményei Mowrer másodlagos megerősítésre épülő „fejlődési identifikációján” keresztül egészen a Freud-féle primer (anaklitikus) identifikációig nyúlnak vissza. Sears elméletét röviden a következőképpen foglalhatjuk össze.

Amikor a gyermek a világra jön, nem tud különbséget tenni önmaga és a külvilág között, az ő világa olyan „egyetemes én”, amelynek határai nincsenek a test körül kicövekelve, és amelynek differenciálatlan káoszából csupán a cselekvés emelkedik ki számára. Mi úgy mondanánk, hogy a cselekvés, amelyet ő végez – reflexei segítségével, és a cselekvés, amelyet rajta hajtanak végre. Az előzőek alapján azonban nyilvánvaló, hogy számára ennek nincs jelentősége, hiszen nem tesz különbséget önmaga és mások között. Néhány hét elteltével, a legfontosabb reakcióhabitusok kialakulása után a gyermeki „világképnek” ez a sajátossága oda vezet, hogy a szükséglet felmerülésekor – ha a szülő nincs jelen – maga kísérli meg a kielégítéshez szükséges cselekvések végrehajtását. A kísérlet a lényeges aktusok tekintetében természetesen sikertelen, de a gyerek még nagyon messze van attól, hogy különbséget tudjon tenni a lényeges és a lényegtelen között, és így a szülőnek a gyermeki szükséglet kielégítését kísérő geszturális és vokális aktusai (hogy mosolyog gyermekére, és gügyög hozzá, miközben eteti vagy pelenkázza) fokozatosan megjelennek a gyermek viselkedésrepertoárjában. Kezdetben tehát ezek a szülőtől átvett cselekvések konkrét szükségletek kielégítésére irányulnak, és semmi esetre sem a szülői aktusok utánzása révén alakulnak ki; a csecsemő nem utánozni, hanem *végrehajtani* törekszik a szükséglet kielégítésével összekapcsolódott cselekvéseket. Fejlődésének hatodik hónapjában megjelenik a differenciált mosoly, és nem sokkal később a szeparációs félelem; ezek a szocializáció folyamatának jelentős állomásai: azt bizonyítják, hogy a gyermek már nemcsak önmaga és környezete között, hanem környezetének tagjai között is differenciál: *az anya már nem mint a szükségletek kielégítője bír jelentőséggel, hanem önmagában, cselekvésétől függetlenül is fontossá válik a gyermek számára, aki mosolyával, gagyogásával már*

nem egy elsődleges szükségletet szándékozik kielégíteni, hanem marasztalja, és hívja a szülőt, olyan, a szülőtől átvett cselekvések segítségével, amelynek mindegyike önmagában is jutalom, hiszen a hiányzó szülőt helyettesíti, amikor az személyében nincs jelen.

Az ontogenezis hatodik hónapjára tehát kialakul egyfajta *függőségi motívum*, amelynek érzelmi háttere kezdetben kétségtelenül a szülőhöz való ragaszkodás, de ez utóbbtól – ismét hangsúlyozzuk – két fontos vonásában különbözik: 1. A gyermek dependens megnyilvánulásai meglehetősen széles körben általánossá válnak, és így a függőség a gyermek–felnőtt viszony sajátos jellemzőjévé válik. 2. Az egyedfejlődés során a dependens magatartás jegyei fokozatosan megszűnnek, a kialakuló függetlenség azonban nem azonos a szeretet hiányával. Sears gondolatmenete lényegében azáltal válik a szocializáció egyik elméletévé, hogy álláspontja szerint *a gyermek két-három esztendő kora táján a szülő automatikusan megkezdi a függőségi viszony leépítését.*

Nézzük meg a folyamatot a gyakorlati oldal felől: a szeparációs félelem lényege tulajdonképpen az, hogy a gyermek számára – a másodlagos megerősítés révén – az anya jelenléte kényelmet, biztonságot, hiánya kényelmetlenséget, bizonytalanságot jelent. A szülő azonban nem mindig kedves a gyermekhez; időnként mérges, szigorúan beszél, jelenléte nem jelent semmi jót. A gyermek lassanként megérti, hogy a szülő kedves, biztonságot jelentő megnyilvánulásai saját viselkedésének függvényei, és ettől kezdve mind gyakrabban próbálja meg saját viselkedését a szülői egyetértéshez igazítani. Sears a jelenséget úgy magyarázza, hogy a függőség első fázisa a szeparációs szorongás, ami lényegében a szeretett személy elvesztésétől való félelem. A második fázisban azonban – körülbelül másfél éves kortól – a szülői szigor, felháborodás már nem a személy,

hanem a szeretet elvesztésének lehetőségét rejtí magában, és a gyermek viselkedését ettől kezdve a szeretet elvesztésétől való félelem befolyásolja. (A szeretetmegvonásról mint nevelési módszerről az erkölcsi nevelésről szóló fejezetben írtunk.) Ez a félelem ad lehetőséget a szülőnek arra, hogy a gyermeket a társas élet alapszabályaira (kanállal evés, kézmosás, szárazon ébredés stb.) megtanítsa.

A két-három esztendőes gyerek azonban egyre kevesebb megerősítést kap függőségi törekvéseire. A szülő általában azt a stratégiát alkalmazza, hogy figyelmen kívül hagyja a gyermek illegitim függőségi igényeit, azaz nem reagál, ha a gyerek sír vagy kiabál, amikor semmi baj sincs, nem veszi ölbe, ha „ok nélkül” kéredzkedik stb. Ezzel párhuzamosan: egyre többször hagyja magára a gyereket – az óvodába kerüléssel még azok a gyerekek is elszakadnak szüleiktől, akikkel mindaddig otthon maradt édesanyjuk –, egyre kevesebbet segít neki, egyre több önállóságot vár el tőle. A gyerekekben, aki így fokozatosan „magára marad”, lassanként kialszanak a „jogtalan” függőségi vágyak, ugyanakkor a *testileg eltávolodott szülőt önmagában jeleníti meg*; ahogy már egészen kicsi korában kielégülést jelentett a szülő egyes viselkedéselemeinek átvétele, *mostantól a szülői értékkel, normákkal való fokozatos azonosulás jelenti számára a szülő közelségét*. A függetlenség tehát – szocializációs értelemben – a függőség magasabb szintű megvalósulását jelenti: a gyermek azonosul a felnőtt értékrendjének legfontosabb elemeivel, és azokat most már önállóan, a felnőttől függetlenül mint sajátját kezeli és alkalmazza.

Vizsgáljuk meg most a függőségi viszony néhány elméleti problémáját:

a) Mint láttuk, a dependencia kialakulását Sears egyértelműen a gyerek fizikai szükségleteinek kielégítésével magyarázza. Ez a gondolat az analitikus koncepcióban jelenik meg először, amely a pszichoszexuális fejlődés

legkorábbi szakaszát orális (szájközpontú) periódusnak nevezi, és az etetés, valamint az elválasztás módjának, stílusának, körülményeinek különleges jelentőséget tulajdonít. A legutóbbi évek kutatásainak eredményei azonban szinte kivétel nélkül azt mutatják, hogy a szeretet és a dependens magatartás létrejöttében nem a fizikai szükségletek kielégítése játsza a legfontosabb szerepet, hanem a felnőtt és a gyermek kommunikációja; tekintetük egymásba kapcsolódása, a mosoly, a gesztusok, az arcjátékok és a hangok cseréje, mellyel a megfelelő fejezetben részletesebben is foglalkoztunk. Walters és Parke (1965) például határozottan állítják, hogy még a testi kontaktus is – mely, mint láttuk, Bowlby koncepciójában a szeretetkapcsolat kibontakozásának alapja – másodlagos értékű a korai kommunikáció jelentőségéhez viszonyítva. A szerzők feltételezik, hogy a megkapaszkodás, a szülő és a gyermek testi kontaktusa (melyet Harlow *contact comfort*nak nevezett) elsősorban az affektív reakciók (tehát a szeretetnyilvánítás módjai) fejlődésében játszik szerepet, míg a szeretetet mint átélt pszichológiai tartalmat inkább a disztális érzékszervek (a szem és a fül) közvetítik a szülő és a gyermek kommunikációja során.

b) A fentiekben tárgyalt problémának mintegy folytatása az ún. „másodlagos megerősítés” szerepe. Sears elméletében az anya, aki rendszeresen kielégíti a csecsemő elsődleges szükségleteit (megeteti, ha éhes, tisztába teszi, ha csípi a pelenkatartalom stb.), lassanként maga is szükségletté – másodlagos szükségletté – válik a gyermek számára. A dolog azonban korántsem ilyen egyszerű: a szülő, amikor etet, tisztába tesz, betakar, olyan eszközöket kezel, amelyeknek csak bizonyos motivációs feltételek esetén van megerősítő értékük, azaz az etetés csak akkor erősíti meg a szülő jelenlétét, ha a gyerek éppen éhes, a takargatás csak akkor, ha éppen fázik stb. A pszichológiában számos

állatkísérlet is igazolja, hogy a másodlagos megerősítő csak akkor hatékony, ha az elsődleges szükséglet fennáll (ha megszólal az etetést jelző csengő, ez csak akkor lesz hatásos az állatra, ha éhes). Mondhatjuk-e, hogy a gyerek csak akkor produkál dependens viselkedést, ha éhes, ha fázik, vagy ha fél? A kérdés kísérletileg nehezen megközelíthető, a mindennapi tapasztalatok alapján azonban határozottan állíthatjuk, hogy a dependens viselkedés nem csak a fenti feltételek esetén jelentkezik. Kétségtelen, hogy bizonyos körülmények között – például veszélyhelyzetben – a gyerek függőségi törekvései fölerősödnek, de nagyon valószínű, hogy ennek egy újabb tényező: a szorongás megjelenése az oka. Igen sok pszichológiai kísérlet (például Rosenthal, 1965) igazolja azt az önmagában könnyen elfogadható tényt, hogy félelmet, szorongást kiváltó helyzetekben a gyerek dependens viselkedése kifejezettebbé válik, mindez azonban egyáltalán nem változtat azon, hogy a gyerek harmonikus helyzetekben is lehet dependens, vagyis nem éhes, nem fázik, nem fáradt, nem fél, és mégis figyelmet, elismerést, közelséget, fizikai kontaktust keres.

Ha elfogadjuk, hogy a dependencia létrejöttének alapja a másodlagos megerősítés, a fentiek alapján azt kell mondanunk, hogy a függőségi viselkedés valahogy *önállósul*, azaz megszűnik a kapcsolata azzal a motivációs alaphelyzettel, amelyben keletkezett. Gewirtz (1961) például – Skinnerre hivatkozva – úgy véli, hogy a motivációs alaphelyzetben kialakult dependens viselkedésformákat a későbbiek során más ingerhelyzetek is kiváltják, vagyis a magatartást megerősítő ingerek generalizálódnak. De még mindig nem jutottunk a gondolatsor végére. Függetlenül a „generalizált megerősítőkre” vonatkozó hipotézis reális értékétől, a dependens viselkedés lefutása igen gyakran „drive” által irányított magatartásra emlékeztet. A *drive* (a szó az angol „hajt” igéből származik, nemzetközi szak-

kifejezés, melynek nincs magyar megfelelője) veleszületett, meghatározott szükséglethez kapcsolódó energia, mely az élőlényt a feszültség csökkenését eredményező tevékenységre készíti. Az elsődleges szükségletek (éhség, szomjúság) háttérében ilyen *drive* húzódik meg, amely egyre erősödve szinte kényszeríti az embert és az állatot olyan viselkedésre (a táplálék keresésére, evésre), amely a *drive*-ot, az egyre kínzóbb feszültséget csökkenti. Nos, mint említettük, a gyermek dependens viselkedésének néhány vonása ilyen veleszületett *drive* működését sejteti. Mindenekelőtt az a tény, hogy a dependencia korántsem állandó, folyamatosan jelen levő jellemzője a gyermek felnőttel szemben tanúsított magatartásának. A legmindennapibb tapasztalatok igazolják, hogy az egészséges, harmonikus személyiségű gyerek is egyszer dependensebb, máskor kevésbé az, néha – alig érthető, miért – jobban igényli a felnőtt figyelmét, közelségét, néha kevésbé. Kézzenfekvőnek tűnik egy olyan magyarázat, hogy a gyermekben időnként – mint az éhségérzet – fölerősödik a „dependencia-drive”, melyet csak a megfelelő „táplálék”, a felnőtt közelsége, figyelme képes csökkenteni. Amint ez megtörténik – a gyermek speciális éhségérzete kielégült –, a dependens megnyilvánulások száma, intenzitása ismét lecsökken. Gewirtz és Baer például 1958-ban kísérletileg is igazolták azt a mindennapi tapasztalatokkal is alátámasztható ténytet, hogy szociális deprivációt követően – vagyis akkor, ha a szülő rövid időre magára hagyja gyermekét – a dependens reakciók száma észrevehetően növekszik, ami szinte egyértelműen utal valamiféle egyre növekvő éhségre, amely a szülő jelenlétében kielégül. (Megjegyezzük, hogy a probléma elméleti tisztázatlanságát jelzi az is, hogy Gewirtz 1958-ban maga is ezt a nézetet vallotta, később azonban – mint láttuk – a jelenséget a „generalizált megerősítőkkal” próbálta magyarázni.)

A fenti röviden vázolt gondolatsor arra készítette Searst (1963), hogy elméletében a „dependencia-drive” fogalmát használja – annak ellenére, hogy nem ismeri el a *drive* e sajátos formájának veleszületett jellegét. Elsősorban Whiting és Child 1953-ban publikált „konfliktus-drive”-hipotéziséhez igazodva úgy véli, hogy a dependencia másodlagos megerősítés révén alakul ki a szülő-gyermek kapcsolatban, de a későbbiekben „drive-tulajdonságokat szerez”. A hipotézis lényege az, hogy a kialakult függőség jutalmazásának és büntetésének a kombinációja – vagyis az a gyakori jelenség, hogy a szülő a függőségi törekvést időnként jutalmazza, időnként pedig bünteti – *függőségi drive*-ot hoz létre, azaz a gyermek dependenciaigényét hihetetlen mértékben felerősíti és tartósítja. A kérdés elméleti háttérét a kondicionálásról szóló fejezetünkben (a skinneri „részleges megerősítés” kapcsán) érintettük már, gyakorlati jelentőségére pedig a későbbiekben visszatérünk.

c) A függőség-függetlenség kérdésköre szorosan kapcsolódik a maszkulinitás-feminitás témájához is, amelyet az előző fejezetben tárgyaltunk. Említettük, hogy a vizsgálatok adatai szerint a lányok általában dependensebbek, mint a fiúk, valamint azt is, hogy a fiúk és a lányok nevelésében megmutatkozó különbség – a szülő a fiú agresszív és a lány dependens viselkedésével szemben engedékeny – sok kutató szerint a vérmérsékletben, az önérvényesítésben megmutatkozó veleszületett eltérés következménye. Idéztük Moss (1967) csecsemősrípással kapcsolatos vizsgálatát, amelyet most Thomas (1963) kutatási adataival egészítünk ki: a szerző megállapítása szerint az aktivitás-passzivitás mint a reakciókészség általános dimenziója röviddel a születés után stabil tulajdonság, és a dimenzió aktivitás oldalán több fiú, míg a passzivitás oldalán több lány található. A kutatások tehát azt sejtetik,

hogyan az aktivitás–passzivitás dimenzió jelentkező veszélyes eltérés következményeként a lányok nagyobb valószínűséggel kapnak megerősítést a kontaktus- és a biztonságkereső viselkedésükre, mint a fiúk. Kagan és Moss longitudinális vizsgálata (1962) világos adatokat szolgáltatott arra nézve, hogy *a függőség áttolódása családon kívüli személyekre – elsősorban kortársakra – jellegzetesen fiús vonás; a lányok – egészen a felnőttkorig – gyakrabban őrzik meg szoros érzelmi kapcsolataikat, erős függőségi kötelekeiket családon belül.*

Annak ellenére, hogy ezen a téren a fiúk és a lányok között némi eltérés mutatkozik, nyugodtan mondhatjuk, hogy a függetlenné válás, a kora gyermekkori függőségi kötelekek fokozatos felszámolása a szocializációnak egyik legfontosabb és legáltalánosabb kritériuma. Mégis: nem egy esetben előfordul, hogy a szocializációnak éppen ez az oldala mond csődöt: a gyermek nem tud „leválni” szüleiéről, és elhúzódó, kóros függősége egészséges fejlődésének, a közösségbe való beilleszkedésének komoly akadályává válik.

A pszichológiában két felfogás van érvényben a kóros dependencia kialakulására. A Levy (1943) által kidolgozott álláspont a túlzott szülői gondoskodást teszi felelőssé az elhúzódó függőségért, lényegében egy olyan nevelői magatartást, amely a gyereket „nem engedi kibújni a tojásból”. Az ilyen szülő – írja Levy – túlzottan dédelgeti, cirógatja gyermekét, örökösen „vigyáz rá”, nem engedi kockázatot vállalni, függetlenül, önállóan cselekedni. A gyermek minden szeszélyét teljesíti – cserébe a feltétel nélküli engedelmességért. Folytonosan a gyermek egészségéért aggódik, ezért aztán gyógyszerekkel tömi és túllöltözteti. Képtelen a megfelelő hang megtalálására is: egyszer domináns, ridegen parancsoló, máskor megalázkodik, alárendeli magát a gyerek kívánságainak. A gyerek, akinek nincs módja rá,

hogy „kipróbálja magát”, félenkké és ügyetlenné válik, önértékelésében bizonytalan lesz. Coopersmith (1967) mutat rá arra, hogy ez utóbbi tényező tulajdonképpen a dependencia legfontosabb oka: a gyerek, akinek gyötrő kétségei vannak önmaga értékét illetően, kétségbeesetten kapaszkodik a szülőbe (esetleg más „fontos felnőtthez”), aki egyedül képes megnyugtatóni őt afelől, hogy kétségei minden alapot nélkülöznek.

A másik felfogás Sears munkájában (1957) jelenik meg először, a későbbiek során azonban sokan (McCord, 1962; Bowlby, 1969) „színesítik”, kiegészítik. A felfogás lényege az, hogy *a szülői elutasítás növeli a gyerek függőségét*, különösen abban az esetben, ha a függőségi törekvések büntetése nem túlságosan durva, és a szülő – miközben általában elutasítja – időnként honorálja, megerősíti ezeket a törekvéseket. Mint Herbert (1974) okosan rámutat, a gyermek függőségi igényeinek elutasítása sohasem lehet teljesen következetes: „A baj a dependencia-igényekkel az, hogy minden gyerek tud valamit arról az örömről és kényelemről, amit a szülői gondoskodás jelent; még a legalutasítóbb szülő is teljesíti a gyerek néhány alapvető kívánságát. Így a gyerek tudja, hogy mi hiányzik neki, és még jobban vágyódik utána – különösen akkor, ha a büntetés nem riasztja el. Ez az, ahol a függőségi nevelés különbözik például a szexualitástól, melyben a szülő következetesen büntet, vagy legalábbis mellőz (azaz sohasem jutalmaz). A dependencia esetében – éppen azért, mert a gyermek teljesen gyámoltalan – a szülő alkalmanként megerősíti őt gondoskodásának bizonyos jeleivel” (Herbert, 1974). Itt emlékeztetünk ismét Whiting „konfliktus-drive” hipotézisére, mely – mint utaltunk rá – éppen arra épül, hogy az esetenként büntetett, esetenként pedig jutalmazott függőség „drive-tulajdonságokat” szerez, azaz rendkívüli mértékben fölerősödik. Ezzel tulajdonképpen megmagyaráztuk azt

is, hogy a függetlenedés sohasem lehet zökkenésmentes folyamat – a bölcsődébe, óvodába kerülő gyerek például hosszabb-rövidebb ideig feltétlenül protestál, tiltakozik. A szülőnek a lehetőségekhez képest segítenie kell a gyermeket, elsősorban azzal, hogy a jogtalan, illegitim függőségi törekvéseket lehetőleg nem jutalmazza, de nem is bünteti (mint tudjuk, a jutalmazásnak nem a büntetés az ellentéte), hanem – ameddig és amikor lehet – ignorálja, nem vesz rólok tudomást, és ezzel párhuzamosan: minden reális önálló, független tevékenységet jutalmaz. (Tehát például nem vesz tudomást a gyerek igényeiről, amikor felnőtt-társaságban minden eszközzel fel akarja hívni magára a figyelmet, ugyanakkor engedélyezi és értékeli a gyerek önállóságát a mindennapi feladatok során.) A szülő, aki hosszú időn keresztül – hangulatától, körülményeitől függően – hol jutalmazza, hol pedig bünteti a függőségi törekvéseket, úgy fog járni, mint túlzottan gondoskodó társa: azt tapasztalja majd, hogy a gyerek képtelen beilleszkedni az óvodai közösségbe, csak szülein lógva, kizárólag anyja szoknyája mellett érzi biztonságban magát.

Ilyen esetekben a gyermek jövőjéről, perspektívájáról keveset tudunk. Különösen fiúk esetében előfordulhat, hogy a serdülés táján a túlzott dependencia identitászavarokhoz és ezzel párhuzamosan agresszióhoz, antiszociális magatartáshoz vezet. Bandura és Walters (1959) vizsgálatai azt mutatják, hogy a függőségi törekvések következetes és szigorú büntetése az igény elfojtását eredményezi, mégpedig olyan széles körben, hogy a gyerek elutasítja a szülői házból hozott értékek és normák jelentős részét. Befejezésül Stendler (1954) vizsgálatát említjük meg, melynek nyomán feltételezi, hogy az instrumentális és az emocionális dependencia a fenti két szülői-nevelői magatartás függvényeként alakul. Stendler húsz első osztályos, túlzottan dependens gyereket vizsgált meg. Hat

gyereknél úgy találta, hogy a szülők az „agyongondozó” kategóriába tartoznak: bátorítják a függőségi törekvéseket, megakadályozzák az önálló tevékenységet stb. A hat gyerek mind segítségkérésben (instrumentális dependencia), mind kapcsolatteremtésben (emocionális dependencia) magas értékeket mutatott. A másik tizenégy gyerek csak az emocionális dependencia mutatóiban haladta meg a szükséges mértéket, instrumentálisban nem. A szerző mind a tizenégy anyánál a gyermek függőségi törekvéseinek következtében jutalmazást és büntetést tapasztalt, főként az első három évben gyakori szeparációt (vagyis az anya sokszor magára hagyta a gyereket), és általában olyan kiszámíthatatlan, változékony szülői magatartást, mely lehetetlenné tette, hogy a gyerek kiszámíthassa cselekedete várható következményeit, és ez a bizonytalanság – melynek során a gyerek rendszeresen tapasztalta, hogy a jövő, saját sorsa nem cselekedeteitől, hanem a szülő hangulatától függ – túlzott érzelmi dependenciát eredményezett.

Végül foglaljuk össze – McCandless (1969) nyomán – a szocializáció folyamatának legfontosabb fejlődési feladatait:

A) A szocializáció során a gyerekek egyre nagyobb akarati és végrehajtási függetlenséget kell szereznie, ami azt jelenti, hogy egyre jelentősebb mértékben kell elismerni és megérteni a gyerek kívánságait és ezzel párhuzamosan: rábízni azokat a cselekedeteket, amelyekkel megvalósíthatja őket. Természetesen mindez a személyes biztonság és a szociális elfogadhatóság keretein belül érvényes, és a következő lépéseket tartalmazza:

1. A gyerekek függetlenné kell válnia céljai kialakításában és döntéseiben.

2. Belülről – és nem a szülőhöz vagy a társakhoz való hűség miatt – irányító normákat és értékeket kell kialakítania.

3. Fokozatosan le kell válnia a szülőkről, és ezzel párhuzamosan más felnőttek és a kortárs csoport felé kell fordulnia.

4. A gyermek céljainak, szerepeinek egyre reálisabbakká kell válniuk – vagyis egyre egybehangzóbbaknak intelligenciájával és egyéb képességeivel.

5. Képessé kell válnia a frusztrációk, csalódások elviselésére, arra, hogy ezek hatására ne adja fel céljait, és önértékelése, önbizalma ne csökkenjen.

6. Egyre fejlettebbé kell válnia önkritikájának is; képessé kell válnia arra, hogy megítélni, értékelni tudja saját teljesítményét.

7. A szocializáció során a gyerekeknek fokozatosan fel kell adnia a „másodosztályú polgár” státusát, azaz nem tarthat igényt különleges bánásmódra sem azért, mert ő „még gyerek”, sem azért, mert a tanácselnök vagy az igazgató fia. Ezzel párhuzamosan önértékelésének a független ember színvonalához szükséges szintre kell emelkednie.

B) Fel kell adnia azt a kisgyermeki vonást, hogy életét hedonisztikusan, a freudi örömelv alapján szervezi, amely közvetlenül és aszociálisan kielégülésre tör. Képességeinek, érdeklődési körének megfelelő, a közösség érdekeivel egyeztetett célokat kell kitűznie, és tevékenységének jelentős részét ezek megvalósítására kell fordítania.

C) Az erkölcsi tudat és magatartás magas szintje, a morális felelősség vállalásának képessége az egészséges szocializációnak szintén nélkülözhetetlen kritériuma.

A gyerekekről, aki az ifjúkorhoz érve megvalósította ezeket a fejlődési feladatokat, nyugodtan elmondhatjuk, hogy nemcsak biológiai, de pszichológiai értelemben is felnőtté vált.

ZÁRSZÓ

Olyan pszichológiai iskolák szocializációs elméleteit, kutatásait, laboratóriumi kísérleteit mutattuk be, melyeknek gondolkodásmódjában, „tudományos világképében” alig-alig fedezhetünk fel rokon vonásokat. Mégis: kivétel nélkül mindegyik a felnőtt környezet – elsősorban a család – szerepét hangsúlyozza a szocializáció sikeres megvalósulásában, abban a folyamatban, amelynek során az egyén – miközben felfedezi és megvalósítja önmagát – magáévá teszi a társadalom legfontosabb értékeit, normáit, szabályait. Ez az oka annak, hogy könyvünknek nem csupán egyik fejezete foglalkozik a szülő-gyerek kapcsolattal, hanem – túlzás nélkül állíthatjuk – minden sora erre a kapcsolatra utal.

Talán egyetlen alfejezet („A szeparáció”) kivételével alig-alig érintettük azt a kérdést: mi történik az egyénnel, ha szocializációja sikertelen? McCord és McCord (1956) említik könyvükben, hogy Pritchard, angol orvos alkotta meg a *moral insanity* (erkölcskór) fogalmát, amelyet olyan esetekben alkalmazott, amikor „az önkormányzáshoz szükséges erő elveszett, vagy súlyosan sérült, ami által az egyén nem a beszélgetésre vagy a logikus érvelésre képtelen, hanem arra, hogy tisztességtudóan, a szokásoknak megfelelően vezesse önmagát az élet forgatagában”. Napjainkban az ilyen típusú magatartási zavart *pszichopátiának* nevezzük. McCord és McCord (1956) hat ismérvet írtak le, amelyek segítségével a pszichopata személyek a többi embertől megkülönböztethetők:

1. Aszociálisak, azaz nem reagálnak olyan szociális hatásokra, amelyek másokban izgalmat, érzelmi feszültséget keltenek. Ebből adódóan folyamatosan figyelmen kívül hagyják, hogy viselkedésük milyen következményekkel jár másokra. A szerzőpárnak ez a megállapítása minden bizonnyal szoros összefüggést mutat az újabb – könyvünkben ismertetett – kutatásoknak azokkal az eredményeivel, amelyek szerint a bűnöző fiatalok alig képesek a szerepátvételre, más emberek perspektíváinak vállalására.

2. Primitív vágyak hajtják őket. Úgy véljük, a hangsúlyt itt a „hajtani” igére kell helyezni: a pszichopaták vágyai megegyeznek más emberek vágyaival, de képtelenek arra, hogy bármilyen akadály esetén a vágyaik megvalósításához vezető viselkedést gátlás alá helyezték. Az utóbbi évek pszichofiziológiai vizsgálatai kimutatták, hogy a pszichopata ember viselkedésgátlást szabályozó idegrendszeri mechanizmusa hiányosan működik (Gray, 1971, 1972). Ez a viselkedésben egyfajta „büntetésre való érzéketlenség” formájában jelentkezik, ami mintegy zöld utat nyit a pszichopata kockázatvállaló, „élménykereső” életvezetésének a társadalom szabályai által tiltott területek felé. Mindez egyértelműen magyarázza McCord és McCord 3. és 4. ismervét is, tudniillik azt, hogy a pszichopaták impulzívak, azaz meggondolatlanul, az első benyomás hatására cselekszenek, és agresszívak, ami nem abból fakad, hogy több bennük az agresszív késztetés, mint a többi emberben, hanem abból, hogy „A mindennapi ember megtanult úrrá lenni agresszív indulatain... ugyanakkor a pszichopata a frusztrációra jellemző módon dührohammal reagál” (McCord és McCord, 1956). A szerzőpár 5. ismérve talán a legfontosabb: a pszichopatáknak nincs büntudatuk. Normaszegő, másoknak fájdalmat, kellemetlenséget okozó cselekedetük után tehát semmiféle megbánást, lelkiismeret-

furdalást nem érznek. A 6. ismérv szinte természetesen következik az előzőekből: a pszichopata ember nem tud szeretni, és nem tudja értékelni, ha őt szeretik. Kapcsolatai felszínesek, rövid életűek, hiányzik belőlük az egészséges ember szeretetkapcsolatainak legfontosabb jellemzője: a kölcsönös kötelesség- és felelősségvállalás.

Előttünk áll a jó intellektusú, nem elmebeteg és nem is neurotikus, de lelkiismeret nélküli ember képe. Nem egy kutató feltételezte, hogy a pszichopátia örökletes betegség, hiszen – mint megállapították – sok pszichopata családjának történetében mutathatók ki az elmebetegségek különböző fajtái. Ez a tény azonban semmiképpen sem bizonyító erejű, hiszen jó néhány egészséges ember családtörténetében is találkozhatunk elmebetegséggel, arról nem is beszélve, hogy nem kevés azoknak a pszichopátáknak a száma, ahol a család történetében semmiféle mentális megbetegedés nem fedezhető fel. Szeretnénk megjegyezni, hogy még a pszichopata szülő pszichopatává váló gyereke sem bizonyíték a kórkép örökletessége mellett; a gyermek közvetlen környezetében élő pszichopata személy hatása önmagában is értelmezhetővé teszi a személyiségfejlődés torzulását.

A másik lehetőség: a pszichopátia valamilyen betegség vagy baleset következtében előálló agyi károsodás következménye. Például Berge (1960) gyermekkori agyvelőgyulladás követően talált a fentiekben jellemzett magatartási zavarokat, míg Stafford-Clark (1952) az általa vizsgált bűnöző pszichopátáknak csaknem a felénél epilepsziát vagy valamilyen gyermekkori fejsérülést mutatott ki. Shaffer és munkatársai (1981) az agyi homloklebe ny károsodása és az érzelmi élet zavarai közötti összefüggést valószínűsítették. E vizsgálatok alapján – bár egyértel-

mű bizonyítékok nincsenek – számos kutató feltételezi, hogy az agyi károsodás oka lehet a pszichopátia jellegű emocionális és viselkedési zavarok kialakulásának. Véleményünk szerint az agyi károsodás oki vonatkozásairól azok a hosszmetzeti (longitudinális) kutatások szolgáltatják a legfontosabb adatokat, amelyek azt vizsgálják, a gyermekkorban bekövetkező agyi károsodás befolyásolja-e a fejlődés folyamatosságát. E vizsgálatok szerint (Rutter, Graham, Yule, 1970) az agyi károsodást megelőző viselkedés szoros kapcsolatot mutatott a kibontakozó érzelmi-magatartási zavarokkal, világosan bizonyítva, hogy az agyi károsodás nem szünteti meg más változók hatásait. (Megjegyzésre érdemes, hogy az agyi károsodásnak az értelmi működésre gyakorolt hatása tekintetében az eredmények természetesen egészen mást mutatnak.)

A tudomány mai állása szerint *a pszichopátia legfontosabb kiváltó okát a gyermek szociális környezetében kell keresnünk.* Könyvünknek a szeparációról szóló fejezetében részletesen idéztük J. Bowlby (1969) álláspontját: a pszichopata karakter kialakulása az élet korai időszakában bekövetkező – és folyamatosan tartó – szeparáció következménye. Idéztük azokat a vizsgálatokat is, amelyek igazolják Bowlby feltételezését, azzal a megszorítással, hogy a döntő tényező nem a szülő hiánya, hanem az, hogy az élet legkorábbi időszakában – az első esztendőben – a gyermeknek nincs módja egyszemélyes szeretetkapcsolat, „kötés” létesítésére felnőtt emberrel. Ebből következik, hogy a pszichopata személyiségfejlődés veszélye nemcsak akkor áll fenn, ha az egy-két hónapos – vagy még fiatalabb – gyermek elveszti szüleit, és csecsemőotthonba kerül, hanem akkor is, ha ezt a „kötést” otthon, a családjában – szülei személyes jelenlétében! – nem tudja kiépíteni. McCord és McCord többször említett munkájukban valamennyi pszichopata

vizsgálati személyük családi háttérében hideg, szeretet nélküli, „elutasító” szülői magatartást találtak, és ennek alapján a következő megállapítást teszik: „A pszichopátia tünetcsoportja az érzelmi kapcsolatok kora gyermekkorban bekövetkező hiányának tulajdonítható. A kórkép kialakulását a súlyos érzelmi megfosztottság vagy az enyhébb fokú elutasítás, mely az idegrendszer gátló centrumainak károsodásával párosul, megfelelően magyarázza. Ez az elmélet összebékíti a két fő felismerést: azt, hogy mindegyik pszichopata valamilyen fokú elutasító légkörben nevelkedett, és azt, hogy sok pszichopatánál megfigyelhető az idegrendszer működésének rendellenessége.” McCordék felfogása negyedszázados, de ma is korszerű. Egyre több adat szól amellett, hogy a gyermek egy-két veleszületett jellemzője (például a temperamentuma) vagy a viselkedésgátló centrumok születéstől meglévő funkcionális zavara egyfajta hajlamot, diszpozíciót jelenthet a pszichopátia kialakulására. De ezek a csecsemőkori vonások kizárólag a szociális környezet hatására vezethetnek el a kórkép létrejöttéhez. A folyamat lényege valószínűleg az, hogy a szülő csalódást érez, amikor tapasztalja, hogy gyermeke – éppen a veleszületett jellemzők miatt – rendellenesen, a várttól eltérő módon viselkedik (például „ok nélkül” erőszakosan és sokat sír, lecsillapíthatatlan, a szülői kedveskedésre, becézésre nem reagál stb.). A szülő csalódása kedvetlenséghez, érzelmi, fizikai eltávolodáshoz vezet, ami fokozza a gyerek „nyugtalanító” viselkedéseinek arányát, intenzitását – és így tovább; kibontakozik az a „kóros kör”, amelyben a szülő szeretet nélkülivé, elutasítóvá, a gyerek pedig pszichopata személyiséggé válik. A pszichopátia okaként emlegetett szülői szeretethiány tehát nem feltétlenül valami „eredendő személyiséghiba” következménye: a szülő csalódik gyermekében, aki anynyira és olyan fájdalmasan más, mint a többi csecsemő,

és a gyermekkel, valamint egyre erősödő keserűségével vívott folytonos küzdelmében szinte észrevétlenül vész el az a szeretet, amire neki is, gyermekének is égető szüksége lenne.

Szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem minden antiszociális ember pszichopata. Az agresszív, kisebb-nagyobb bűncselekményeket elkövető egyének között nagyon soknál nem lehet kimutatni a pszichopata jellemzőit, sőt valódi – tehát nem megjátszott – bűntudattal, neurotikus vonásokkal is találkozhatunk, ami pedig egyáltalán nem jellemzi a pszichopata személyiséget. Vajon milyen szocializációs okok vezethetnek el az ilyenfajta magatartási zavarok kialakulásához? A szakirodalom az ötvenes évektől kezdve tele van annak bizonyításával, hogy a válás, a felbomlott otthonok növelik a gyerek bűnözővé válásának kockázatát. Ezzel szemben az utóbbi évek vizsgálatai egyértelműen arra utalnak, hogy *a gyermek antiszociális fejlődésének oka a család belső, sajátos atmoszférája, a családi viszály, mely – mellesleg – a leggyakoribb oka az otthon felbomlásának.* A haláleset miatt felbomlott otthonok összehasonlítása a válás miatt széthullott családokkal (Douglas és munkatársai, 1968; Rutter, 1975) azt mutatta, hogy az antiszociális magatartás csaknem kétszeresére nő azoknál a gyerekeknél, ahol a szülők elváltak, míg alig változik azoknál, ahol az egyik szülő meghalt. Vagyis: nem a család felbomlása, hanem a felbomlást előidéző viszály és diszharmónia vezetett el a gyerek antiszociális viselkedéséhez. A vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy a gyerek életvezetési zavarai a családi viszály esetén akkor is jelen vannak, ha a viszály nem vezet váláshoz, és Hetherington (1978) azt is kimutatta, hogy az elvált szülők mintáján belül, *az elvált szülők folytatódó viszályá tovább növeli a gyerek antiszociális fejlődésének kockázatát.*

Az újabb kutatási eredmények tehát megerősítik azt a feltételezést, hogy a közvetítő oki változó a szülők viszálya. Ugyanakkor a témakörben számtalan nyitott kérdés található. Mindenekelőtt: a családi viszály fogalma majdnem olyan általános, mint a „felbomlott otthon”. Az egyik legfőbb probléma az, hogy rendszeres családi viszály esetén szinte mindig találkozunk egy sereg másfajta rendellenességgel is (depresszió, a gyerek ellenőrzésének hiánya, szülői bűnözés stb.), melyeknek oki kapcsolata a gyermeki személyiségfejlődéssel szinte egyáltalán nem ismert. A családi változók e bonyolult szövetének felfejtése abból a célból, hogy meghatározzuk, melyek a kóros és egészséges személyiségfejlődés legfontosabb kiváltó tényezői, a jövő kutatásainak feladata lesz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adams, J. P. 1964. Adolescent Personal Problems as a Function of age and Sex. *Journal of Genetical Psychology*, 104. 207-214. p.
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M. and Stayton, D. J. 1971. Individual differences in strange situation behaviour of one year-olds. In Schoffer, H. R. (ed): *The origins of human social relations*. Academic Press, London, 17-52. o.
- Ainsworth, M. D. and Bell, S. M. 1976. Mother-infant interaction and the development of competence. In Conolly, K. J. and Bruner, J. (eds): *The growth of competence*. Academic Press, London.
- Altus, W. D. 1966. Birth order and its sequelae. *Science*, 151. 44-49. o.
- Allen, V. L. and Crutchfield, R. S. 1963. Generalization of Experimentally Reinforced Conformity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67. 326-333. o.
- Ambrose, J. A. 1961. The development of the smiling response in early infancy. In Foss, B. M. (ed.): *Determinants of Infant Behaviour*. Vol. 1. Academic Press, London.
- Aronfreed, J. 1968. *Conduct and Conscience*. Academic Press, New York.
- Aronfreed, J. 1969. The concept of internalization. In Goslin D. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally Colleges Publishing Co., Chicago. 1-21. o.
- Ausubel, D. P. 1955. Relationships between home and guilt in the socializing process. *Psychological Review*, 62. 378-390. o.
- Bacon, M. K., Child, I. J. and Barry, H. 1963. A cross-cultural study of correlate of crime. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66. 3. o.
- Baer, D. M. and Sherman, J. A. 1964. Reinforcement control of generalized imitation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1. 37-49. o.

- Bandura, A. and Walters, R. H. 1959. *Adolescent Agression*. Ronald Press, New York.
- Bandura, A. and Huston, A. C. 1961. Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63. 311-318. o.
- Bandura, A., Ross, D. and Ross, S. 1963. Imitation of Film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66. 3-11. o.
- Bandura, A., Grusec, J. E. and Menlove, F. 1967. Some Social Determinants of Self-Monitoring Reinforcement Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5. 449-455. o.
- Bandura, A. 1969. Social learning theory of identificatory processes. In Goslin, D. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago. 213-262. o.
- Bandura, A., Ross, D. and Ross, S. A. 1963. A comparative test of the status envy, social power and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67. 527-534. o.
- Bartholomew, G. A. 1959. Mother-young relations and the maturation of pup behaviour in the Alaskan fur seal. *Animal Behaviour*, 7. 163-172. o.
- Bateson, P. G. and Reese, E. P. 1969. The reinforcing properties of conspicuous stimuli in the imprinting situation. *Animal Behaviour*, 17. 692-699. o. Id. Hinde, R. 1974: *Biological Bases of Human Social Behaviour*. McGraw-Hill, New York.
- Bateson, P. G. 1964. An effect of imprinting on the perceptual development of domestic chicks. *Nature*, 202. 421-422. o.
- Bayley, N. 1970. Development of Mental Abilities. In Mussen, R. H. (ed.): *Manual of Child Psychology*. Part II. 1163-1210. o.
- Bell, S. M. and Ainsworth, M. D. 1972. Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43. 1171-1190. o.
- Belmont L. and Marolla, F. A. 1973. Birth order, family size and intelligence. *Science*, 182. 1096-1101. o.
- Benedict, R. 1938. Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, 1. 161-167. o.

- Berge, A. 1960. *Les Maladies de la Vertu*. Grasset, Paris. Id. Graham, D. 1972: *Moral learning and development*. Batsford, London.
- Bernstein, B. 1970. A sociolinguistic approach to social learning. In Gumperz, J. and Hymes, D. (eds.): *Directions in sociolinguistics*. Holt Rinehart, Winston, New York.
- Blauvelt, H. 1956. Neonate-mother relationship in Goat and Man. In Schaffner, B. (ed.): *Group processes*. *Journal of Macy Foundation*, New York.
- Bowlby, J. A. 1951. *Maternal Care and Mental Health Geneva World Health Organization*. Monograph Series. No 2.
- Bowlby, J. A. 1958. The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39. 1-24. o.
- Bowlby, J. A. 1960. Separation anxiety. *International Journal of Psychoanalysis*, 41. 189-113. o.
- Bowlby, J. A. 1969. *Attachment and Loss*. Vol. I-II. Basic Books, New York.
- Brakelton, T. B., Koslowski, B. and Main, M. 1974. The origins of reciprocity. In Lewis, M. and Rosenblum, J. (eds.): *The effects of the infant on its Caregiver*. J. Wiley, New York.
- Breszlav, G. M. 1979. Vlijanyije mezlicnosztnih konfliktov v szemje na formirovanyije licnosztyi rebjonka. In: *Pszihologicseszkiye oszнови formirovanyija licnosztyi v uszlovijah obszesztoennovo voszpitanijija*. Moszkva.
- Bronfenbrenner, U. 1971. Az azonosulás Freud-féle elméletei és azok származékai. In Buda Béla (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Gondolat, Budapest, 298-332. o.
- Bronson, W. C. 1959. Dimensions of ego and infantile identification. *Journal of Personality*, 27. 532-545. o.
- Bronson, W. C. 1971. The growth of competence: issues of conceptualization and measurement. In Schaffer, H. R. (ed.): *The Origins of Human Social Relations*. Academic Press, London. 269-276. o.
- Bronson, W. C. 1971. *Exploratory Behavior of 15 month-old infants in a novel situation*. Id.: Maccoby és Jacklin, 1974.
- Broussard, E. R. and Hartner, M. S. 1970. Maternal perception of the neonate as related to development. *Child Psychiatry and Human Development*, 1. 16-25. o.

- Buda Béla, 1965. A szerep fogalma a szociálpszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1-2. 101-112. o.
- Caldwell, B. M., Wright, C. M., Honig, A. S. and Tannenbaum, J. 1970. Infant day care and attachment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40. 397-412. o.
- Casler, J. 1968. Perceptual Deprivation in institutional settings. In Newton, G. and Levine, S. (eds.): *Early experience and behavior* C. C. Thomas, Springfield. 573-627. o.
- Chandler, M. 1972. Egocentrism in normal and pathological child development. In Monks, F. Hartup, W. and De Wit, J. (eds.): *Determinants of Behavioral Development*. Academic Press, London.
- Chandler, M. 1973. Egocentrism and antisocial behavior: the assesment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9. 326-332. o.
- Collins, N. E. 1953. *Some factors in maternal rejection by sheep and goats*. Id. Hess, E. M. 1973: *Imprinting*. Van Nostrand Co., New York.
- Condon, W. S. and Sander J. W. 1974. Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech. *Child Development*, 45. 456-462. o.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman, London.
- Cottrell, J. S. 1969. Interpersonal Interaction and the Development of the Self. In Goslin, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago. 543-570. o.
- D'Andrade, R. G. 1966. Sex differences and cultural institutions. In Maccoby, E. E. (ed.): *The development of sex differences*. Stanford University Press, Stanford, 174-198. o.
- Darziger, K. 1978. *Socialization*. Penguin Books.
- De Vore, 1963. Mother-infant relations in free-ranging baboons. In Rheingold, H. L. (ed.): *Maternal Behavior in Mammals*. Wiley, New York.
- Douglas, J. W. B. et al. 1968. *All our future: A longitudinal study of secondary education*. P. Davies, London.

- Dunn, J. 1976. How far do early differences in mother-child relations affect later development? In Bateson, P. P. G. and Hinde, R. A.: *Growing points in ethology*. Cambridge Univ. Press, Cambridge, 481-496. o.
- Epstein, R. and Leverant, S. 1963. Verbal conditioning and sex role identification in children. *Child Development*, 34. 99-106. o.
- Erikson, E. H. 1950. *Childhood and Society*. Norton, New York.
- Estes, W. K. 1944. *An experimental study of punishment*. Psychol. monogr. 57. no 3. Id. Graham, D.: *Moral Learning and Development*, 1972. Batsford JTD, London.
- Eysenck, H. J. 1964. *Crime and Personality*. Routledge and Kegan Paul., London.
- Falk, J. 1979. *A csecsemőthorban nevelkedő gyermek személyiségének sajátosságai*. (Elkerülhető-e az intézeti ártalom?) Előadás Az intézeti pszichológiai kérdései c. konferencián.
- Fantz, R. L. 1965. The origin of form perception. In Mussen, P. H., Conger, J. J., Kogan J. (eds.): *Readings in child development and personality*. Harper and Row, New York. 72-84. o.
- Ferguson, J. R. 1970. Dependency Motivation in Socialization. In Hoppe, R. A. et al. (eds.): *Early experiences and the processes of socialization*. Academic Press, New York.
- Flam, Zs. és Mirtse, M. 1977. Anya nélkül nevelkedő 30-38 hónapos gyermekek tisztasági viselkedése ujjfestéses feladathelyzetben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. 377-387. o.
- Flawell, J. 1974. The development of inferences about others. In Mischel, T. (ed.): *Understanding other persons*. Blackwell, Oxford. Id. Light, P. 1979: *The development of social sensitivity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fokina, I. E. 1978. Nyekotorije oszobennosztyi razvityija moralnih szuzsgyenyij gyetyej. In Davidov, V. V. (szerk.): *Novije issledovanyija v pszichologii*. 2. 41-46. o.
- Formby, D. 1967. Maternal recognition of infant's cry. *Devel. Med. Child Neurol*, 9. 293-298. o. Id. Hinde, R. 1974: *Biological Bases of Human Social Behaviour*. McGrew, New York.
- Freud, A. and Dunn, S. 1951. An experiment in groups upbringing. *Psychoanalytic Study of Child*, 6. 127-168. o.

- Freud, S. 1973-76. Az idézett művek a *The Pelican Freud Library* sorozatban. Pelican, London.
- Friedlander, B. Z., Jacobs, A. C. and Davis, B. B. 1972. Time sampling analysis of infants natural language environments in the home. *Child Development*, 43. 730-740. o.
- Gesell, A. et al. 1940. *The first five years of life*. New York.
- Gewirtz, J. L. and Baer, D. M. 1958. The effect of brief social deprivation on behaviors for a social reinforcer. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56. 49-56. o.
- Gewirtz, J. L. 1961. A learning analysis of the effects of normal stimulation, privation and deprivation on the acquisition of social motivation and attachment. In Foss, B. (ed.): *Determinants of infant behavior*.
- Gewirtz, J. L. 1969. Mechanisms of social learning: some roles of stimulation and behavior in early human development. In Goslin, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago.
- Glueck, S. and Glueck, E. T. 1962. *Family Environment and Delinquency*. Routledge and Kegan Paul.
- Goldberg, S. and Lewis, M. 1969. Play behavior and toy preference. Sex differences (and their absence) in the year-old child. *Child Development*, 44. 196-200. o.
- Goldfarb, W. 1945. Psychological deprivation in infancy and subsequent adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 17. 449-457. o.
- Goldfarb, W. 1955. Emotional and intellectual consequences of psychological deprivation in infancy: a reevaluation. In Hoch, P. H. and Zubin, J. (eds.): *Psychopathology of Childhood*. Grune and Stratton, New York.
- Goodenough, F. L. 1931. *Anger in young children*. Univ. of Minnesota Press, Minneapolis.
- Gordon, J. E. and Smith, E. 1965. Children's aggression, parental attitudes and the effects of an affiliation-arousing story. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1. 654-659. o.
- Goslin, D. A. 1969. Introduction. In Goslin, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago, 1-21. o.

- Gray, J. A. 1971. *The psychology of fear stress*. Weinenfeld and Nicholson, London.
- Graham, D. 1972. *Moral Learning and Development*. Batsford LTD, London.
- Gregory, I. 1965. Anterosperspective Data following childhood loss of a parent. *Arch. Gen. Psychiat.*, 13. Id. Rutter, M. 1977: *Maternal Deprivation Reassessed*.
- Hales, D., Lozoff, B., Sosa, R. and Kennell, J. 1977. Defining the limits of the sensitive period. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 19. 454. o.
- Harlow, H. F. and Zimmermann, R. R. 1967. Affectional Responses in the infant monkey. In Harper, R. N. (ed.): *Current Research in motivation*. Holt, Rinehart and Winston, New York. 384-404. o.
- Harper, F. B. W. et al. 1965. Young Children's Yielding to False Adult Judgements. *Child Development*, 36. 175-183. o.
- Harré, R. and Secord, P. 1972. *The explanation of social behaviour*. B. Blackwell, Oxford.
- Hartley, R. E. 1964. A developmental view of female sex-role definition and identification. *Merril-Palmer Quarters*, 10. Id. Kohlberg, 1966.
- Hartmann, H. 1958. *Ego psychology and the problem of adaptation*. International Universities Press, New York.
- Hartup, W. W. 1970. Peer Interaction and Social Organization. In Mussen, P. H. (ed.): *Manual of Child Psychology*. Vol. 2. J. Wiley and Sons, New York. 361-456. o.
- Heathers, G. 1955. Acquiring dependence and independence, a theoretical orientation. *Journal of Genetical Psychology*, 87. 277-291. o.
- Herbert, M. 1974. *Emotional Problems of Development in Children*. Academic Press, New York.
- Hess, E. H. 1959. Imprinting. *Science*, 130. 133-141. o.
- Hess, E. H. 1970. Ethology and Developmental Psychology. In Mussen, P. H. (ed.): *Manual of Child Psychology*. J. Wiley and Sons, New York. 1-39. o.
- Hess, E. H. 1973. *Imprinting*. D. Van Nostrand Co., New York.

- Hetherington, E. M. and Frankie, G. 1967. Effects of parental dominance, warmth and conflict on imitation in children. *Journal of Personal and Social Psychology*, 6. 119-125. o.
- Hill, W. F. 1960. Learning theory and the acquisition of values. *Psychological Review*, 67. 317-331. o.
- Hinde, R. A. 1974. *Biological Bases of Human Social Behaviour*. McGraw-Hill, New York.
- Hoffman, M. L. and Saltzstein, H. D. 1967. Parent Discipline and the child's moral development. *Journal of Personal and Social Psychology*, 5. 45-57. o.
- Hoffman, M. L. 1970. Moral Development. In Mussen, P. H. (ed.): *Manual of Child Psychology*. Vol. II. J. Wiley and Sons, New York. 261-360. o.
- Hollos, M. and Cowan, P. 1973. Social isolation and cognitive development: logical operations and role taking abilities in three Norwegian social settings. *Child Development*, 44. 630-641. o.
- Hollos, M. 1975. Logical operations and role-taking abilities in two cultures: Norway and Hungary. *Child Development*, 46. 638-648. o.
- Horváth, I. 1979. *Gimnazisták nemiszerep-sztereotípiái*. Pályamunka. MTA Pszichológiai Intézet.
- Horváth, I. és Ranschburg, J. 1980. *Gender role stereotypes in adolescent boys and girls*. Előadás az International Society for the Study of Behavioural Development V. Kongresszusán, Lund.
- Hunt, J. McV. 1965. Intrinsic motivation and its role in psychological development. In Levine, D. (ed.): *Nebraska Symposium on motivation*. Univ. of Nebraska Press. Lincoln. 189-282. o.
- Illyés, S. 1977. Az egyidejű mozgások funkciója a motoneuron akaratlagos működésének megtanulásában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 97-112. o.
- Inkeles, A. and Levinson, D. J. 1954. National character. In Lindsey, G. (ed.): *The Handbook of Social Psychology*. Vol. II. Addison-Wesley, Cambridge.

- Inkeles, A. 1955. Social Change and Social Character. The role of parental mediation. *Journal of Social Issues*, 11. 12-23. o. Id. Le Vince 1969: *Culture, Personality and Socialization*.
- Jacklin, C. N. et al. 1973. Barrier behavior and toy preference. Sex differences (and their absence) in the year-old child. *Child Development*, 44. 196-200. o.
- Jacobson, E. 1965. *The Self and the Object World*. Hogarth Press, London.
- Jacquard, S. and Walters, R. H. 1960. A Study of some Determinants of Aggression in Young Children. *Child Development*, 31. 739-747. o.
- Jennings, K. 1975. People versus object orientation, social behaviour and intellectual abilities in preschool children. *Developmental Psychology*, 11. 511. o.
- Johnson, D. 1975. Affective perspective-taking and cooperative predisposition. *Developmental Psychology*, 11. 869-870. o.
- Johnson, M. M. 1963. Sex role learning in the nuclear family. *Child Development*, 34. 319-333. o.
- Jufereva, T. I. 1979. Problema formirovanyija psihologicseszkovo rola rebjonka. In: *Pszihologicseszkije osnovi formirovanyija licnosztyi v uszlovijah obszeszhtvennovo voszpitanijija*. Moszkva.
- Kagan, J. 1958. The concept of identification. *Psychological Review*, 65. 296-305. o.
- Kagan, J. K. and Moss, H. A. 1962. *Birth to maturity*. J. Wiley and Sons, New York.
- Kagan, J., Henker, B. A., Hen-Too, A., Levine, J. and Lewis, M. 1966. Infant differential reactions to familiar and distorted faces. *Child Development*, 37. 519-532. o.
- Kennell, J. H., Vioos, D. K. and Klaus, M. H. 1979. Parent-infant bonding. In Osofsky J. D. (ed.): *Handbook of infant development*. J. Wiley and Sons, New York.
- Klaus, M. H. and Kennell, J. M. 1976. *Maternal-infant bonding: The impact of early separation or loss on family development*. Mosby, St. Louis.
- Klopfers, P. H., Adams, D. K. and Klopfers, M. S. 1964. Maternal „imprinting“ in goats. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 52. 911-924. o.

- Knights, R. M. 1963. Test anxiety and defensiveness in Institutionalized and noninstitutionalized normal and retarded children. *Child Development*, 34. 1019-1026. o.
- Kohlberg, J. 1964. The development of moral character. In Hoffman, M. L. and Hoffman, J. W. (eds.): *Review of Child Development Research*. Roussel Sage Foundation, New York. 383-431. o.
- Kohlberg, J. 1966. A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In Maccoby, E. (ed.): *The development of sex differences*. Stanford Univ. Press, Stanford. 82-173. o.
- Kohlberg, J. 1969. Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization. In Goslin, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago. 347-480. o.
- Kohlberg, J. and Kramer, R. 1969. Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12. 93-120. o. Id. Graham, D. 1972: *Moral Learning and Development*. Batsford JTD, London.
- Kulcsár, K. 1969. *Az ember és társadalmi környezete*. Gondolat, Budapest.
- Lachman, S. 1972. *Psychosomatic Disorders: A behavioristic interpretation*. J. Wiley and Sons, New York.
- Lamb, M. E. 1976. The role of the father: on overview. In Lamb, M. E. (ed.): *The role of the father in child development*. 1-63. o. J. Wiley and Sons, New York.
- Lanac, R. 1969. *Assumptions of Social Psychology*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Lanneau, G. et Mabrieu, P. 1957. Enquete sur l'éducation en milieu rural et en milieu urbain. *Enfance*, 4. 465-485. o.
- Lansdell, H. 1968. Id. Kagan, J.: Sex differences in early behavior (general discussion). In Schoffer, H. R. (ed.): *The origins of human social relations*. Academic Press, New York.
- Lawick-Goodall, J. 1975. *Az ember árnyékában*. Gondolat, Budapest.
- Leifer, A., Leiderman, P., Barnett, C. and Williams, J. 1972. Effect of mother-infant separation on maternal attachment behaviour. *Child Development*, 43. 1203-1218. o.

- Levine, J. and Hoffman, M. 1975. Empathy and cooperation in four year olds. *Developmental Psychology*, 11. 533-534. o.
- Le Vine, R. 1969. Culture, Personality and Socialization An Evolutionary View. In Goslin, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago. 503-542. o.
- Levy, D. M. 1943. *Maternal Overprotection*. Columbia Univ. Press, New York.
- Light, P. 1979. *The development of social sensitivity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Liszina, M. I. 1974. Obscsenyije rebjonka szo vzroszlim kak gyejatyelnoszty. In Liszina, M. I. (szerk.): *Obscsenyije i jevo vlijanyije na razvoityije pszihiki doskolnyika*. 3-24. o.
- Lorenz, K. 1943. Die Angeborenen Formen möglicher Erfahrung. *Zeitung für Tierpsychol.*, 5. 235-409. o.
- Lorenz, K. 1970. *Salamon király gyűrüje*. Gondolat, Budapest.
- Lynch, M. A. 1975. Ill-health and child abuse. *Lancet*, VIII. 16.
- Maccoby, E. E. and Jacklin, C. N. 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford Univ. Press, Stanford.
- Maccoby, E. E. and Masters, J. C. 1970. Attachment and Dependency. In Mussen, P. H. (ed.): *Manual of Child Psychology*. J. Wiley and Sons, New York, 73-158. o.
- Maccoby, E. E. 1970. The taking of adult roles in middle childhood. In Danziger, K. (ed.): *Readings in Child Socialization*. Pergamon Press, Oxford. 39-62. o.
- McCandless, B. R. 1969. Childhood Socialization. In Goslin, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago.
- McClelland, D. C. 1975. *Power. The inner experience*. Irvington Publishers, New York.
- McCord, W. and McCord, J. 1956. *Psychopathy and Delinquency*. Grune and Stratton, New York.
- McCord, W. and McCord, J. 1959. *The Origins of Crime: A new evaluation of the Cambridge-Sommerville Youth Study*. Columbia Univ. Press.

- McKinney, B. M. 1954. The effect upon the mother of removal of the infant immediately after birth. *Child-Family Digest*, 10. 63-65. o.
- Mead, G. H. 1977. *Az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest.
- Mead, M. 1949. *Male and Female*. W. Morrow, New York.
- Meanker, E. 1973. The social matrix: mother and child. *Psychoanalytic Review*, 60. 45-58. o.
- Mescserjakova, Sz. 1974. Povegyenyije rebjonka v nyezna komoj obsztanovke v priszutsztvii blizkovo vzroszlovo. In Liszina, M. I. (szerk.): *Obscsenyije i jevo vlijanyije na razvityije pszihiki doskolnyika*, 24-41. o.
- Miller, N. 1969. Learning of visceral and glandular responses. *Science*, 163. 434-445. o.
- Minton, C., Kagan, J. and Levine, J. A. 1971. Maternal control and obedience in the two year olds. *Child Development*, 42. 1873-1894. o.
- Mischel, W. 1970. Sex Typing and Socialization. In Mussen, D. M. (ed.): *Manual of Child Psychology*. Vol. II. Wiley, New York. 3-73. o.
- Mischel, W. and Liebert, R. M. 1967. The role of power in the adaption of self reward patterns. *Child Development*, 38. 673-683. o.
- Moltz, H. 1963. Imprinting: An epigenetic approach. *Psychological Review*, 70. 123-138. o.
- Morris, D. 1971. *Intimate Behaviour*. Jonathan Cope, London.
- Moss, H. A. 1967. Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13. 19-36. o. Id. Bell, Q. and Harper, J. V. 1977: *Child effects on adults*. J. Wiley and Sons, New York.
- Mowrer, O. H. 1950. *Learning Theories and Personality Dynamics*. Ronald Press, New York.
- Mussen, P. H. and Distler, J. 1960. Child rearing antecedents of masculine identification in kindergarten boys. *Child Development*, 31. 89-100. o.
- Mussen, P. H. 1967. Early socialization: learning and identification. In Mandler G. et al. (eds.): *New Directions in Psychology*. III. 51-110. o. Holt, Rinehart and Winston, New York.

- Mussen, P. and Rutherford, E. 1963. Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex role preferences. *Child Development*, 34. 588-607. o.
- O'Connor, N. 1968. Children in restricted environments. In Newton and Levine, S. (eds.): *Early Experience and Behavior*. 530-573. o. C. C. Thomas, Springfield.
- Parsons, 1949. *The social system*. The Free Press, Glencoe, ill.
- Id. Le Vince, 1969. *Culture, Personality and Socialization*. In Goslin, D. A. (ed.: *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago.
- Parsons, T. and Bales, R. F. 1956. *Family Socialization and Interaction Process*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Payne, D. e. and Mussen, P. H. 1956. Parent-child relations and father identification among adolescent boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52. 358-362. o.
- Perdue, O. and Spielberger, C. D. 1966. Perceptions of anxious and nonanxious college students of their childhood punishment experiences. *Ment. Hyg.*, 50. 390-397. o. Id. Hoffman, M. L. 1970: Moral Development. In Mussen, P. H. (ed.): *Manual of Child Psychology*. 261-360. o.
- Piaget, J. 1926. *The language and thought of the child*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Piaget, J. 1929. *The Child's Conception of the World*. Kegan Paul, London.
- Piaget, J. 1932. *The Moral Judgement of the Child*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Piaget, J. 1950. *The Psychology of Intelligence*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Piaget, J. and Inhelder, B. 1969. *The Psychology of the Child*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Piers, G. and Singer, M. B. 1953. *Shame and Guilt, a Psychoanalytic and Cultural Study*. C. C. Thomas, Springfield.
- Pikler, E. 1976. A hospitalizmus megnyilvánulási formái napjainkban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 5. 441-447. o.
- Pringle, M. L. K. and Bossio, V. 1960. Early prolonged separations and emotional adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1. Id. Rutter, M. 1977: *Maternal Deprivation Reassessed*.

- Provence, S. A. and Lipton, R. C. 1962. *Infants in Institutions*. International Univ. Press, New York.
- Rainer, J. D. 1966. The contributions of Franz Josef Kallmann to the genetics of schizophrenia. *Behavioral Scientist*, 11. 413-437. o.
- Ramsay, A. O. and Hess, E. M. 1954. *A laboratory approach to the study of imprinting*. Wilson Publ. 66. 196-206. o.
- Ranschburg, J. 1972. *Félelem, harag, agresszió*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Ranschburg, J. 1973. Ragaszkodás és szeretet az állatvilágban. *Valóság*, 73. 28-38. o.
- Ranschburg, J., Deák, J., Császár, Zs. 1980. Az anyai magatartás vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 3-10. o.
- Reese, H. W. 1962. Verbal mediation as a function of age level. *Psychological Bulletin*, 59. 502-509. o.
- Rheingold, H. 1969. The Social and Socializing Infant. In Goslin, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago. 779-790. o.
- Richards M. P. M. 1971. A comment on the social content of mother-infant interaction. In Schaffer, H. R. (ed.): *The origins of human social relations*. Academic Press, New York.
- Rose, R. M. et al. 1974. Androgens and aggression: a review and recent findings in primates. In Holloway, R. J. (ed.): *Primate aggression, territoriality and xenophobia*. Academic Press, New York.
- Rosenthal, M. K. 1965. *The generalization of dependency behaviors from mother to stranger*. Nem publikált doktori értekezés. Id. Maccoby, E. E. and Masters, J. C. 1970.
- Rubin, K. 1973. Egocentrism in childhood: a unitary construct? *Child Development*, 44. 102-110. o.
- Rutter, M. 1971. Parent-Child Separation: psychological effects on the children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 12. Id. Rutter, M. 1977: *Maternal Deprivation Reassessed*.
- Rutter, M. 1975. *Helping troubled children*. Harmondsworth, Penguin.
- Rutter, M. 1977. *Maternal Deprivation Reassessed*. Penguin Books.
- Rutter, M., Graham, P. and Yule, W. 1970. A neuropsychiatric study in childhood. Id. Rutter, M. 1982: *Epidemiological-longitudinal approaches to the study of development*.

- In Collins, W. (ed.): *The concept of development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruzszkaja, A. G. 1974. Oszobennosztyi obscsenyija gyetyej 2-7 let sz posztronnim i blizkim vzroszlim. In Liszina, M. I. (szerk.): *Obscsenyije i jevo vlijanyije na razvoityije pszihiki doskolnyika*. 41-59. o.
- Sackett, G. P. 1970. Unlearned responses, differential recurring experiences and the development of social attachments by rhesus monkeys. Id. Hinde, R. A. 1974: *Biological Bases of Human Social Behaviour*. McGraw-Hill, New York.
- Salk, J. 1973. The role of the heartbeat in the relations between mother and infant. *Scientific American*, 288. 24-29. o.
- Sampson, E. E. 1962. Birth order, need achievement and conformity. *Journal of Abnormal and Social Psychol.*, 64. 155-159. o.
- Sandler, J. 1960. On the concept of superego. In: *The psychoanalytic Study of the Child*. 15. 128-162. o. International Universities Press, New York.
- Sanford, N. 1955. The Dynamics of identification. *Psychological Review*, 62. 106-118. o.
- Sarason, S. B. et al. 1960. *Anxiety in elementary school children*. J. Wiley and Sons, New York.
- Scaife, M. and Bruner, J. S. 1976. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*. Id. Dunn, J. 1976: How far do early differences in mother-child relations affect later development? In Bateson, P. P. G., and Hinde, R. A.: *Growing points and ethology*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Schachter, S. 1970. The Assumption of Identity and Peripheralist-Centralist Controversies. In: *Motivation and Emotion*. In Arnold, M. (ed.): *Feelings and Emotions*. Academic Press, New York.
- Schaffer, H. R. and Emerson, P. E. 1964. *The Development of Social Attachments in Infancy*. Monographs of the society for Research in Child Development, no. 29.
- Selman, R. 1973. A structural analysis of the ability to take another's social perspective; stages in the development of role taking ability. Kézirat. Id. Light, P. 1979: *The development of social sensitivity*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Schur, M. 1961. Animal research panel. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31.
- Scott, J. P. 1963. *The process of primary socialization in canine and human infants*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 28. 1-47. o.
- Sears, P. 1953. Child rearing factors related to the playing of sex-typed roles. *American Psychologist*, 8. 431. o.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. and Levin, H. 1957: *Patterns of Child Rearing*. Harper and Row, New York.
- Sears, R. R. 1957. Identification as a form of behavioral development. In Harris, D. B. (ed.): *The concept of development*. Minneapolis Univ. of Minnesota Press.
- Sears, R. R. 1961. Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63. 466-492. o.
- Sears, R. R., 1963. Dependency motivation. In Jones, M. (ed.): *Nebraska Symposium on motivation*. University of Nebraska Press. 25-64. o.
- Sears, R. R., Rew, J. and Alpert, R. 1965. *Identification and Child Rearing*. Stanford Univ. Press, Stanford.
- Sears, R. R. 1965. Development of gender role. In Beach, F. A. (ed.): *Sex and behavior*. Wiley, New York.
- Sears, R. R. 1974. Szóbeli közlés. Id. Maccoby, E. E. and Jacklin, C. N.: *The Psychology of Sex Differences*. Stanford.
- Serbin, J. A. et al. 1973. et al. 1973: A comparison of teacher response to the pre-academic and problem behavior of boys and girls. *Child Development*, 44. 796-804. o.
- Shaffer, D. et al. 1981. Localized cortical injury and psychiatric symptoms in childhood. Id. Rutter, M. 1982: Epidemiological-longitudinal approaches to the study of development. In Collins, W. (ed.): *The concept of development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Shantz, C. and Watson, J. 1971. Spatial abilities and spatial egocentrism in the young child. *Child Development*, 42. 171-181. o.

- Shapito, D. and Schwarz, G. 1972. Biofeedback and visceral learning. Clinical Application. *Seminary in Psychiatry*, 4. 171-183. o.
- Siegel, J. 1968. *The distance hypothesis: A casual hypothesis for the acquisition of representational thought*. Kézirat. Id. Osovsky, J. D., Connors, K. 1979. Mother-infant interaction an integrative view of a complete system. In Osovsky, J. d. (ed.): *Handbook on Infant Development*.
- Skinner, 1953. *Science and Human Behavior*. McHillan, New York.
- Slaby, R. G. and Frey, K. S. 1975. Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46. 849-856. o.
- Sluckin, W. 1964. Imprinting and early learning. *Methuen*, London.
- Smith, C. 1966. *The development of sex-role concepts and attitudes in father-absent boys*. Unpublished Master's Thesis. Id. Kohlberg, 1966.
- Solomon, R. L. and Turner, J. M. 1962. Discriminative classical conditioning in dogs can later control discriminative avoidance responses in the normal state. *Psychological Review*, 69. 202-219. o.
- Spitz, R. A. and Wolf, K. M. 1946. Anaclitic Depression: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditiony in early Childhood. *Psychoanalytic Study of Child*, 2. 313-342. o.
- Stacey, M., Dearden, R., Pill, R. and Robinson, D. 1970. *Hospitals children and their families: the report of a pilot study*. Routledge and Kegan Paul.
- Stafford-Clark, D. et al. 1951. The psychopath in prison: a preliminary report of cooperative research. *British J. of Delinquency*, 2, 117-129. o.
- Stendler, C. B. 1954. Possible causes of overdependency in young children. *Child Development*, 25. 125-146. o.
- Sutton-Smith, B. and Rosenberg, B. G. 1966. *Sibling consensus on power tactics*. Kézirat. Id. McCandless, B. R. 1969: Childhood Socialization. In Goslin, D. B. (ed.): *Handbook of Socialization theory and research*. Rand. McNally College Publishing Co., Chicago, 791-821. o.

- Szegál, B. és Benis, M. 1979. *The trends of the development of aggression in early children*. Előadás: International Congress of the Child. Párizs.
- Thomas, A. et al. 1963. Behavioral individuality in early childhood. Id. Ferguson, J. R.: *Dependency motivation in socialization*.
- Thompson, S. K. 1975. Gender labels and early sex role development. *Child Development*, 46. 339-347. o.
- Tizard, B. and Rees, J. 1974. A comparison of the effects of adoption restoration to the natural mother and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children. *Child Development*, 45. 92-99. o.
- Tizard, B. and Rees, J. 1975. The effect of early institutional rearing on the behaviour problems and affectional relationship of four-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16. 61-73. o.
- Trevarthen, C. 1974. Conversations with a 2 month old. *New Scientist*, 62. 230-235. o.
- F. Várkonyi Zsuzsa, 1978. *Tájékozottság és kompetencia*. Akadémiai, Budapest.
- Vernon, D. T. A., Foley, J. M., Sipowitz, R. R. and Schulman, J. L. 1965. *The psychological responses of children to hospitalization and illness*. C. C. Thomas, Springfield, Id. Rutter, M. 1977: *Maternal Deprivation Reassessed*. Penguin Books.
- Vigodszkij, J. S. 1962. *Thought and language*. MIT Press, Cambridge.
- Wallon, H. 1971. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Walters, R. H. and Parke, R. D. 1965. The role of distance receptors in the development of social responsiveness. In Lipsitt, L. and Spiker, C. C. (eds.): *Advances in child development and behavior*. 2. Academic Press, New York.
- Walters, R. H., Parke, R. D. and Cane, V. A. 1965. Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response intuition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2. 10-30. o.
- Walters, R. H. and Parke, R. D. 1967. The influence of punishment and related disciplinary techniques on the social behavior of children. In Maher, B. A. (ed.): *Progress in experimental personality research*. 3. 179-228. o.

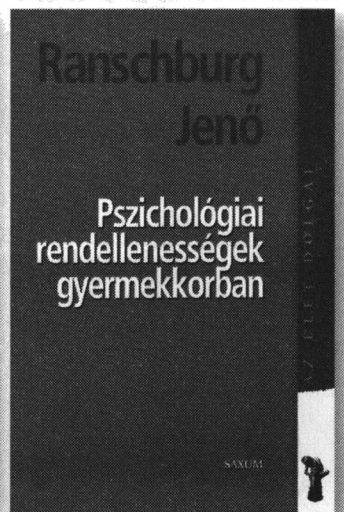
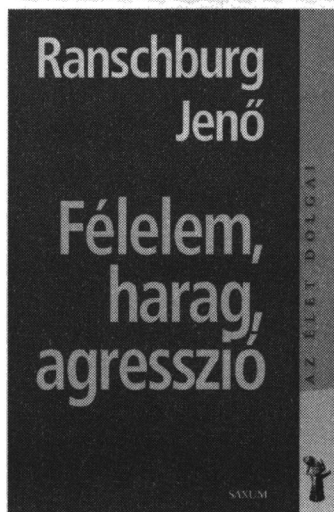
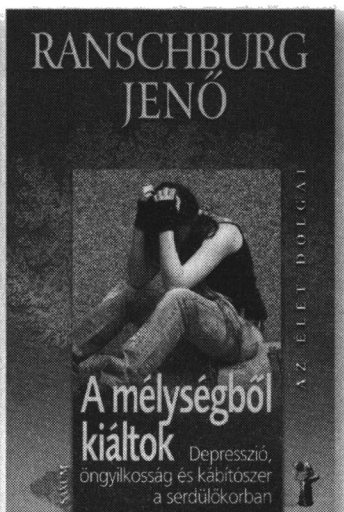
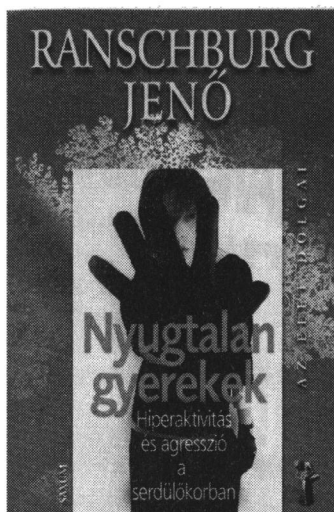
- White, R. W. 1959. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66. 297-333. o.
- Whiting, B. B. (ed.) 1963. *Six Cultures, Studies of Child Rearing*. J. Wiley and Sons, New York.
- Whiting, B. B. 1965. Sex identity conflict and physical indolence: A comparative study. *American Anthropologist*, 67, 6. o.
- Whiting, J. W. M. 1960. Response Mediation and Learning by Identification. In Iscoe, I. and Stevenson, H. W. S. (eds.): *Personality Development in Children*. Univ. of Texas Press, Austin.
- Whiting, J. W. M. et al. 1966. The learning of values. In Vogt, E. Z. and Albert, E. (eds.): *Peoples of Rimrock*. Harvard Univ. Press.
- Winch, R. F. 1962. *Identification and its Familial Determinants*. Bobbs-Merrill, Indianapolis.
- Wolpe, J. 1969. *The Practice of Behavior Therapy*. Pergamon Press, New York.
- Wright, D. 1971. *The psychology of moral behavior*. Penguin Books.
- Yarrow, L. J., Rubenstein, J. J., Pedersen, F. A. and Jankowski, J. J. 1972. Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. *Merrill-Palmer A.*, 18. 205-218. o.
- Id. Hinde, R. 1974: *Biological Bases of Human Behaviour*. McGraw, New York.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. and Brady-Smith, J. 1977. Perspective taking and prosocial behaviour. *Developmental Psychology*, 13. 87-88. o.
- Zajonc, R. B. and Markus G. B. 1975. Birth order and intellectual development. *Psychol. Rev.*, 82. 74-88. o.

RANSCHBURG JENŐ
ÉLETMŰSOROZATÁBAN MEGJELENT:



Nők és férfiak
Eltévedt gyerekek
Óvodások
Erkölc és jellem
A serdülőkor

A RANSCHBURG JENŐ
AZ ÉLET DOLGAI SOROZATBAN MEGJELENT KÖTETEI:



1200

A KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK SOROZAT KÖTETEI:



A könyv azt a gyermekkorban lezajló folyamatot írja le, amelynek során az egész életen át jellemző viselkedésformák – gondoskodás, agresszivitás, erkölcsi tartás – kialakulnak. Bemutatja, hogyan válnak a gyerekek – növekedésükkel párhuzamosan – a társadalom teljes értékű, felelős tagjaivá, felhívja a figyelmet arra, hogy a szülő-gyerek kapcsolat és általában az élet korai periódusa milyen fontos szerepet játszik az egyén későbbi életének alakulásában. A könyv a szocializációs tényezők kialakulásában követi a gyerek fejlődését: a korai szülő-gyerek kapcsolatról írt fejezet elsősorban az élet első három-négy esztendejét öleli fel, az erkölcsi szocializáció témaköre a harmadik és kilencedik esztendő közötti történéseket elemzi, a függetlenné válás gondjaival a serdülőkor küszöbéig jutunk.

A szerző közérthető, olvasmányos tanulmányában törekedett arra, hogy a szülőknek és nevelőknek segítséget nyújtson a gyereknevelés sok örömmel, de sok gyötrellemmel és tanácstalansággal járó folyamatában.

ISBN 978-963-248-091-6



9 789632 480916



1780 Ft

