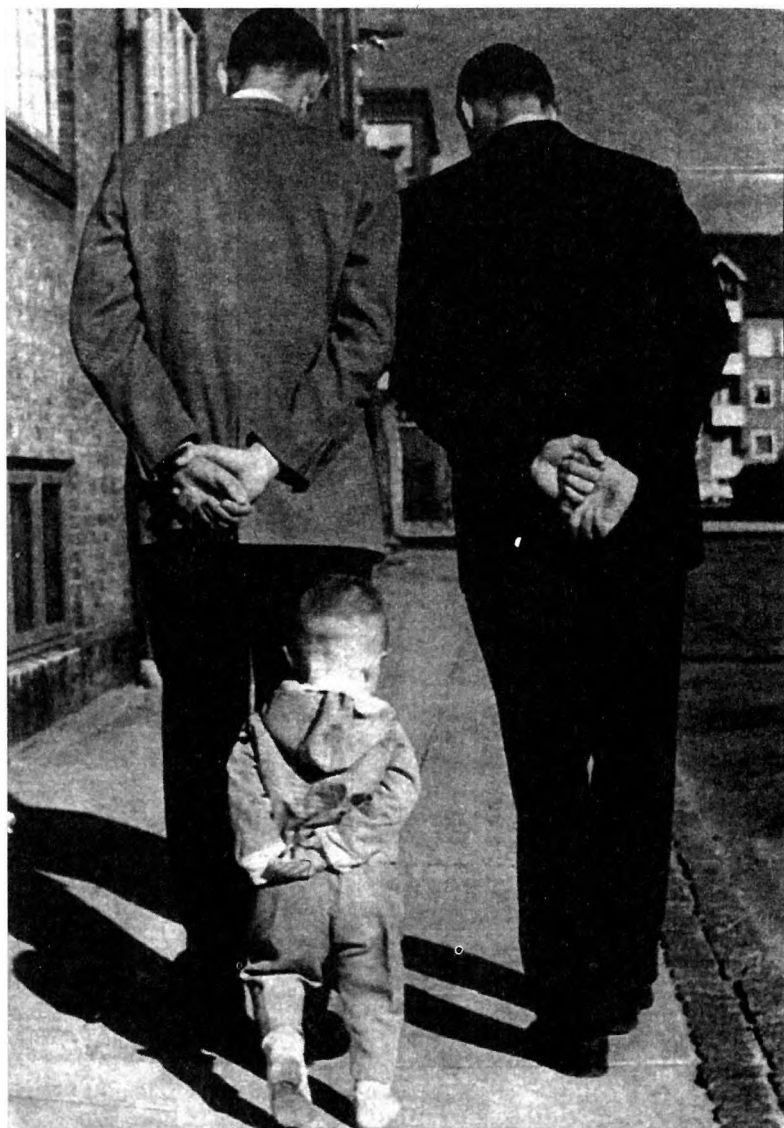


Jávorszky Edit
Fejlődépszichológia



Benedek Könyvek

Benedek Books



Jávorszky Edit

FEJLŐDÉSPSZICHOLÓGIA

Sopron, 2009.

BENEDEK KÖNYVEK

Benedek Books

Sorozat szerkesztő:

Dr. Kulcsár László

Lektorálta:

Dr. Vajda Zsuzsanna

Kiadja:

Nyugat-magyarországi Egyetem

Benedek Elek Pedagógiai Kar

Felelős kiadó:

Dr. Katona György

A kötet a

nka

Nemzeti Kulturális Alap

támogatásával jelent meg.

ISBN 978-963-9883-36-9

Nyomdai munkálatok / Printing

Hillebrand Nyomda Kft. Sopron, Csengery u. 51.

Tel.: 99/333-800, 333-900 Fax: 99/333-850

E-mail: nyomda@hillebrand.hu Felelős nyomdavezető: Hillebrand Imre

Készült 25,4 A5 ív terjedelemben, Times New Roman betűtípussal,

80 g Niveus papíron

Sopron 2009

TARTALOM

Bevezető	5
I. FEJEZET – A FEJLŐDÉSPSZICHOLÓGIA TÁRGYA, MÓDSZEREI	8
A fejlődépszichológia tárgya.....	8
A fejlődépszichológia módszerei.....	9
Legfontosabb módszerek.....	10
II. FEJEZET – A FEJLŐDÉS LEGFONTOSABB HAJTÓERŐI	14
Az öröklés és a környezeti hatások befolyása a fejlődésre.....	14
Kulturális evolúció.....	18
A televízió, mint kultúráközvetítő és nevelőeszköz.....	20
Fejlődés és/vagy fejlesztés.....	22
III. FEJEZET – AZ EMBER FEJLŐDÉSE A MÉHEN BELÜL ÉS AZ ELSŐ ÉVBEN	26
A prenatális fejlődés.....	26
Az újszülöttkor.....	30
Az imprinting és a korai anya-gyermek kapcsolat jelentősége.....	36
Kötődés (attachment).....	42
Az anyai viselkedés pszichológiája (néhány szerző véleménye a nőiségről és az anyaságról).....	45
Az apák szerepe a gyermeknevelésben.....	52
OLVASMÁNY – Szociális reprezentáció, propaganda és anyaság.....	53
A csecsemőkor (2-12 hónap).....	66
A szelf alakulása, a modern fejlődési elméletek tükrében.....	77
Margaret Mahler korai személyiségfejlődési elmélete: „Az embergyerek pszichológiai születése. Mikor jelenik meg a pszichológiai én?”.....	82
IV. FEJEZET – A KISGYERMEKKOR (1-3 ÉV)	88
A mozgásos és perceptuális fejlődés, a test-séma alakulása.....	88
Az én-tudat kialakulása.....	90
Az anyanyelv elsajátítás és a beszéd fejlődése.....	92
Nyelvelsajátítási elméletek.....	93
A beszédfejlődés szakaszai.....	97
A verbális intelligencia fejlődése.....	99
Narratív szelf.....	102
OLVASMÁNY – A korai szelf állapotok narratív pszichológiai megközelítése: Thomas Bernhard gyermekkorának rekonstrukciója önéletrajzi írásai alapján.....	109
V. FEJEZET – AZ ÓVODÁSKOR (3-6 ÉV)	119
Bevezetés.....	119
A megismerő tevékenységek fejlődése (érzékelés, észlelés, emlékezet, képzelet).....	120
1. Az érzékelés, észlelés fejlődése.....	120

2. Az emlékezet fejlődése.....	123
3. A képzelet alakulása és a mese.....	124
4. Az óvodáskorú gyermek gondolkodása.....	134
A művelet előtti szakasz sajátosságai.....	134
A fogalmi fejlődés és kategorizáció.....	138
VI. FEJEZET – AZ ÉRZELMEK FEJLŐDÉSLÉLEKTANA	141
Az érzelmi fejlődés általános törvényei.....	141
Néhány fontos alapérzelem fejlődése óvodáskorig.....	145
VII. FEJEZET – A GYERMEK ÁBRÁZOLÓ TEVÉKENYSÉGEI	156
A gyermeki rajz fejlődésének szakaszai.....	156
A plasztikai ábrázolás fejlődése.....	160
Az ideovizuális ábrázolás jellegzetességei.....	163
A projektív rajzvizsgálat.....	164
Családrajzok.....	166
A gyermekrajzok esztétikuma.....	176
VIII. FEJEZET – A KISISKOLÁSKOR (6-10 ÉV)	180
Az óvoda-iskola átmenet problémái és az iskolaérettség.....	180
A kisiskoláskor pszichológiai sajátosságai.....	189
1. Az észlelés és a képzelet változásai.....	189
2. Az emlékezet változásai kisiskoláskorban.....	190
3. A gondolkodás fejlődése.....	191
4. A belső szabályozórendszer, az önkontroll funkciók alakulása.....	193
IX. FEJEZET – A PREPUBERTÁS-KOR	198
X. FEJEZET – A PSZICHOSZEXUÁLIS FEJLŐDÉS	205
Freud pszichoszexuális fejlődésmélete.....	205
OLVASMÁNY – Oralitás, orális karakter.....	214
OLVASMÁNY – Az Ödipusz konfliktus a szépirodalomban	
D. H. Lawrence: Szülők és szeretők.....	216
XI. FEJEZET – A SERDÜLŐKOR (PUBERTÁS)	225
A serdülőkör legfontosabb testi változásai.....	226
Pszichológiai változások.....	228
OLVASMÁNY – Alberto Moravia az „Engedetlenség” című kisregényének pszichológiai szempontú elemzése.....	234
XII. FEJEZET – A FELNŐTTKOR	241
A felnőttkor pszichikus sajátosságai.....	244
Az életközép-krízis pszichológiai jellemzői.....	246
Úton az öregség felé.....	250
OLVASMÁNY – Az öregség ábrázolása a szépirodalomban.....	254
XIII. FEJEZET – A FEJLŐDÉS, MINT ÉLETHOSSZIG TARTÓ FOLYAMAT: ERIK ERIKSON ELMÉLETE	259
A FELHASZNÁLT IRODALMAK JEGYZÉKE	268

BEVEZETŐ

A könyv átírt, kibővített kiadását tartja kezében az olvasó. A több, mint tíz éves használat elegendő idő volt ahhoz, hogy észrevegyem és korrigáljam a tankönyv hiányosságait, és az azóta tudomásomra jutott új kutatási eredményekkel kiegészítsem a meglévő ismereteket.

Az utóbbi években – tapasztalataim szerint – a pedagógusképzésben megnőtt az igény a lélektani ismeretek iránt. A gyakorló pedagógusok is fokozottan igénylik fejlődépszichológiai tudásuk felfrissítését, a korszerű, új eredmények megismerését, sőt a szülők egy része is szeretné ilyen irányú ismereteit bővíteni. Biztos pszichológiai alapok nélkül nehéz elképzelni a nevelést. Bármilyen típusú iskolában dolgozik valaki, bármilyen életkorú gyermeke van, a fejlődéslélektan nem lehet „megúszni”.

Ez a könyv arra vállalkozott, hogy az életkori periódusokban jelentkező életkori sajátosságokat írja le, de természetesen nem lehet megkerülni az elméleti problémákat sem. A könyv részben tükrözi azt a szemléletváltást, ami a fejlődépszichológiába a legutóbbi évtizedekben végbement, és keresztmetszetet próbál adni a legújabb és legkorszerűbbnek számító tudományos eredményekről.

A könyv elsősorban a leendő óvodapedagógusoknak és a főiskolai karunkon tanuló szociálpedagógusoknak kíván segítséget nyújtani a fejlődépszichológia tanulmányozásához. Általában életkori szakaszonként mutatja be a gyermek pszichés jellemzőit, sajátosságait, de néhányszor előfordul, hogy az egyes fejezetekben az adott pszichikus funkciót keresztmetszetben is tárgyalja, pl. az *érzelem*, vagy a *gondolkodás* esetében. Mivel a fejlődépszichológiai kutatómunka fókuszában jelenleg az élet korai szakasza, a korai személyiségfejlődés áll, ezért ezen kutatások eredményeibe is betekinthet az olvasó.

A könyv szintézisét szeretné adni a különböző pszichológiai irányzatok fejlődépszichológiai nézeteinek, de ez gyakran szinte lehetetlen feladat. Néhány klasszikusnak mondható elmélet tisztán is belekerült a könyvbe, pl. *Mahler* vagy *Erikson* teóriái. Ezek esetében úgy éreztem, mondandómat összefoglalják, és továbbgondolásra készítetik az olvasót, magasabb elméleti, absztrakciós szintre jutnak el, mintha csak az én értelmezéseimmel szembesülnének.

A könyv elsősorban az egyes életkorokban jellemző sajátosságokkal foglalkozik, de ezeknek a periódusoknak a bemutatásánál nem lehet csak a fejlődépszichológiára szorítkozni, gyakran „átkalandozunk” a általános pszichológia, a szociálpeszichológia, a személyiségpszichológia vagy éppen a pedagógiai lélektan kutatási területeire. Bizonyos ismeretek több fejezetben is előkerülnek, ezért

néha előfordulnak ismétlődések, de ezek – szándékom szerint – a tananyag jobb megértését és az adott funkció tágabb kontextusba való helyezését segítik elő.

Régóta foglalkoztat a gondolat, hogyan lehetne élettelibbé tenni tantárgyam, a fejlődéslélektan oktatását. A hallgatók, bár a tárgyat szeretik, fiatal koruk miatt nem igazán tudják még megérteni az alapvető fejlődési konfliktusokat, és az azzal járó kríziseket.

Újdonsága a könyvnek az, hogy bizonyos fejezetek végén olvasmányokat is tartalmaz, amelyek tágabb kontextusba helyezik a fejlődéslélektani ismereteket. Több olvasmány foglalkozik irodalmi művek pszichológiai szempontú elemzésével, vagy, mint azt *Lawrence* és *Bernhard* esetében tettem; az önéletrajzi művek pszichoanalízisét, a gyermekkor rekonstrukcióját próbáltam meg elvégezni.

Pszichológiát oktató tanárként régóta szembesülök azzal a problémával, hogy hallgatóink milyen keveset olvasnak igazi irodalmat. Titkos vágyam az olvasásra való visszazoktatás is.

Allport, a személyiségpszichológiával foglalkozó amerikai humanisztikus pszichológus fő gondolatát, vezérelvét így határozta meg: „sohase zárhatjuk ki a pszichológiai elméletekből az emberi természettel kapcsolatos bármely forrásból származó érvényes ismeretet” (*Allport*, 1985, hiv. *Kulcsár*, 1985. 593. o.). Különösen érvényes ez a művészi produktumokra. Ma mintha az embert a maga valóságában, differenciáltságában bemutató művészi alkotások, amelyek gondolkodásra készítetnek bennünket, háttérbe szorultak volna. Pedig gondolkodni jó. Ma az emberek nagy része megpróbálja bármilyen könnyen elérhető információval megtölteni az elméjét, azért, hogy elterelje figyelmét a befelé fordulástól és a negatív érzések felidézésétől. A tévé ennek a legcélszerűbb eszköze, amely folyamatos és könnyen elérhető információözönt kínál, és a befektetett pszichikai energiát illetően, olcsón strukturálja a néző figyelmét (*Csikszentmihályi*, 1997). A saját élmények helyett a szappanopera hőseinek életét éljük át, és önéletrajzi emlékezetünk elszegényedik. *Lasch* (1987. 157. o.) ezt írja: „a diákok új nemzedéke a televízión, filmekben, kultúránk nyelvellenes elvárásain nevelkedett fel”. „Az oktatás demokratizálása azonban a vártnál kevesebb eredményt hozott. Nem tette közkinccsé a modern társadalom ismeretét, nem emelte a kultúra színvonalát, nem csökkentette a szegények és gazdagok közti szakadékot, mely szélesebb, mint valaha, ezzel szemben hozzájárult az önálló gondolkodás hanyatlásához és az intellektuális követelmények romlásához” (*Lasch*, 1987. 154. o.).

Számos szociális kompetencia fejlesztését lehet megvalósítani az irodalom által. Fel lehet fogni ezeket a művészeti alkotásokat, mint esettanulmányokat is. Az írók jobb megfigyelők, pontosabb észlelők, mint az átlagember és különösen érzékenyek a problémákra, emberi konfliktusokra. Több „csápjuk”, van komplexebb módon használják az észlelő apparátusukat, ettől művészek. A nagy alkotók közül is sokan szenvedtek pszichés problémáktól, a tünetek hiteles ábrázolásában ez is segítette őket. Ezek az alkotások azt a funkciót tölthetik be a hallgatók szakmai szocializációjában, amit a mese a kisgyermek fejlődésében.

Ebben a korban még nyitottnak kell lenni minden területre, információra. És a nyitottságot meg kell őrizni. Ehhez hozzásegíthetnek bennünket az irodalmi művek pszichológiai szempontú elemzései.

A túl korai elzárkózás az élmények elől, szimplex, zárt gondolkodású személyiséget eredményezhet. A zárt gondolkodású ember dogmatikus, nem képes a jövőre orientálódni. Általában szorongó, tekintélyt keres, akinek irányítását és nézeteit elfogadja. Vagyis az autonómia és az önbizalom hiánya jellemzi őket. Nagyon szomorú lenne, ha a jövő pedagógusai nem értenék meg a maga komplexitásában a világot, leegyszerűsítő szemlélettel gondolkodnának emberi érzelmekről, viselkedésekről, általában az életről.

Remélve, hogy írásomat hasznosnak találják majd, és tanulmányaikat nagyban megkönnyíti, két dologra szeretném a figyelmet felhívni. Az eredeti források, szakirodalmak tanulmányozását nem lehet mellőzni! Ennek érdekében a könyv végén részletes szakirodalomjegyzék található. A másik fontos jó tanács: a könyv terjedelmében kibővült, de ezzel nem „hígult” fel az információtartalom, megmaradt a sokak által kedvelt, mások által leginkább kritizált tömörsége.

Remélem, könyvemet érdeklődéssel forgatják majd és ezzel hozzájárulok a jobb gyermekismerethez és ezáltal a tudatosabb pedagógiai munkához.

Sopron, 2009. május

Jávorszky Edit

I. FEJEZET

A FEJLŐDÉSPSZICHOLOGIA TÁRGYA, MÓDSZEREI

A fejlődépszichológia tárgya

A fejlődépszichológia a humán egyedfejlődés pszichológiai szempontból lényeges jelenségeit és összefüggéseit igyekszik feltárni. A tárgy fő feladata az egyes pszichikus funkciók életkorral előrehaladó fejlődésének leírása, emellett azonban régi törekvése a kutatóknak, hogy feltárják a fejlődést mozgató mechanizmusokat. A fejlődés növekedésen, érezen valamint tanuláson alapuló folyamatos, irreverzibilis folyamat, ami a magasabb szintű szerveződéshez vezet (Mönks-Knoers, 1998). Az emberi viselkedés a fejlődés során egyre differenciáltabbá válik, egyre jobb lesz a környezethez való alkalmazkodás és fokozódik az autonómia és az identitás érzése.

Mit nevezünk a pszichológiában fejlődésnek? Általában a személyiség fejlődését értjük alatta. A fejlődés jelenti a meglévő struktúrák változását. A fejlődés folyamatot is jelent, azaz időben megy végbe és olyan változások jönnek létre a növekvő differenciálódás során, amelyek visszafordíthatatlanok. A fejlődéslélektan azokat a struktúrákat kutatja, amelyek az idők során megjelennek, vizsgálja ezek sorrendjét és egymásra hatásukat is. A fejlődés több, egymást követő szakaszban történik, melyek kezdetének és végpontjának ideje változhat, de sorrendjük állandó.

A felnövekvő szervezet alkalmazkodik az állandóan változó külső és belső környezethez. Ebben – Piaget (1970) szerint – két alapvető mechanizmus segíti: az *asszimiláció* és az *akkomodáció*. Az asszimiláció segítségével a tapasztalat beépül az ismeretrendszerbe. Az akkomodáció a viselkedés külső mintákhoz való igazítását, vagyis egy, már meglévő séma átalakítását jelenti az új helyzetnek megfelelően.

A két mechanizmus által létrehozott egyensúly viszonylagos, újra és újra meg bomlik a külső környezet megváltozása vagy a szervezet érése következtében s egy magasabb szinten teremődik újra. Az egyensúly kialakulása, felbomlása és újjászerveződése, vagyis az *adaptáció* Piaget (1970) szerint maga a fejlődési folyamat.

A fejlődépszichológia módszerei

Minden társadalomnak megvannak a gyermekekre és fejlődésük menetére vonatkozó hiedelmeik. A pszichológusok azonban egyetemesen alkalmazható tudományos tényeket keresnek. A kutatási módszerek vagy tudományos megfigyelések abban különböznek a hétköznapi megfigyelésektől, hogy céltudatosan, tervszerűen és rendszerességgel végezzük őket. A következtetések levonásánál a pszichológusok négy általános kritériumot használnak: az *objektivitás*, a *megbízhatóság*, az *érvényesség* és a *megismételhetőség* követelményét.

Tudományos hipotézis: olyan előfeltételezés, amely elég precízen van megfogalmazva ahhoz, hogy tesztelhető legyen, és amelyről elvileg kimutatható, hogy helytelen. Az a hipotézis, amelyet nincs mód megcáfolni, kevés tudományos értéket hordoz magában.

Hipotézisünk igazolását vagy cáfolását kétfajta módszertani közelítésben végezhetjük, hosszmetzeti és keresztmetzeti módon.

Mi a keresztmetzeti és hosszmetzeti kutatási terv lényege, mik ezek előnyei és hátrányai?

A keresztmetzeti kutatást, vizsgálatot végző szakember egy időben gyűjt különböző korú gyerekekről információkat.

Előnyei, hogy egy időpontban több életkorból vesz mintát, az ilyen kutatás kevesebb időt igényel, és kevésbé költséges, mint ugyanennek a kérdésnek a hosszmetzeti megközelítése, valamint valószínűbbé teszi, hogy reprezentatív mintát sikerül toborozni, és, hogy kevés résztvevő esik ki időközben a kutatásból.

Hátrányai, hogy a megfelelően végrehajtott keresztmetzeti kutatásnak biztosítani kell, hogy az életkoron kívül minden egyéb releváns tényező azonos szinten legyen – minden életkori csoport nem, nemzetiség, társadalmi helyzet, oktatási háttér stb. szempontjából azonos felépítésű kell, hogy legyen.

A hosszmetzeti kutatási tervet használó kutató kiválaszt a vizsgálni kívánt népességből egy mintát, és a mintába kerülő minden személyről több éven keresztül, több életkorban gyűjt adatokat.

Előnyei, hogy hosszmetzeti mérés nélkül lehetetlen volna felfedezni, hogy van-e folytonosság a viselkedési mintázatokban, és hogy a folyamatok változnak-e a gyerekek növekedésével. Továbbá, a hosszmetzeti kutatások olyan témákat kutattak, mint pl. a személyiség, a mentális egészség, a temperamentum és az intelligencia, a nyelvi fejlődés, és a társas gondolkodás. A hosszmetzeti kutatás

azért látszik ideálisnak a fejlődés tanulmányozásában, mert megfelel annak a követelménynek, hogy a fejlődést időben kell vizsgálni.

Hátrányai, végrehajtásuk költséges, különösen, ha több éven át tartanak. A vállalkozás bizonytalan kimenetelű, hosszú távú elkötelezettséget igényel a kutatóktól. Egyes szülők megtagadják gyermekük részvételét az ilyen hosszadalmas kutatásokban. Ha ezek a visszautasítások az egyik társadalmi, gazdasági vagy etnikai csoportban gyakoribbak, az a minta egész népességre vetített reprezentativitását teszi semmissé. További nehézsége, hogy a mintában lévő emberek hozzászoknak a különféle tesz- és interjúhelyzetekhez, azaz megtanulhatják, milyen választ várnak tőlük. Ennek következtében nehéz megtudni, hogy a személy válaszainak időbeli változásai a normális fejlődést képviselik-e.

Legfontosabb módszerek

- *Az önmegfigyelés (introspekció)*, olyan közvetlen tapasztalás, amelynek tárgya a megfigyelő valamely saját élménye. Ha pedig saját élményeinket utólag, visszatekintve elemezzük, retrospekcióról beszélünk. A kísérleti pszichológia kialakulása előtt ezt a módszert tekintették a legfontosabbnak, mondván, hogy a lelki jelenségek belső (szubjektív) volta miatt az adatok elsősorban az átélő személynek voltak hozzáférhetőek.
- *A mások megfigyelése (objektív megfigyelés)* már objektívebb, kontrollálhatóbb megismerést tesz lehetővé. Ez a fejlődépszichológusok leggyakrabban használt módszere. Segítségével megfigyelhető a másik személy cselekvése, beszéde, mimikája, gesztusai, érzelmi reakciói, tevékenysége, teljesítménye. A megfigyelés pontossága növelhető különböző műszerek, eszközök segítségével. A megfigyelt adatok azonban a külső észlelés tényei, így a jelenségek okainak, összefüggéseinek feltárása további elemzést igényel. A megfigyelt adatokat megfigyelési naplóban kell rögzíteni. Az objektivitás azt jelenti, hogy az adatokat nem torzíthatják a megfigyelő előítéletei, attribúciói. Hasznos, ha a cselekvésekre koncentrálnunk, és nem a saját vélekedésünket írjuk le a látott akcióval kapcsolatosan. Pl. ha Peti feldőntötte Jancsi várát, akkor ezt írjuk le, ne pedig azt, hogy Peti agresszívan viselkedett.

A tizenkilencedik században több tudós is vezetett csecsemőnaplót, a leghíresebb *Darwin* (hiv. *Cole-Cole*, 1997) naplója, melyet legidősebb fiának korai fejlődéséről vezetett. Piaget is saját gyermekeit naplózta, de meg kell jegyezni azt a tényt, hogy a szülői megfigyelések általában torzítanak, ezért a fejlődépszichológusok saját, vagy más, képzett megfigyelők adataira alapozzák munkájukat.



1. kép. Charles és William Darwin

(Forrás: wikipedia)

- Az írásos módon történő információgyűjtés *kérdőíves* formájánál megkülönböztetünk „nyitott végű” kérdéseket, melynél a válaszalkotó szabadon fogalmazhatja meg válaszát, valamint „zárt végű” kérdéseket, ahol előre megadott válaszlehetőségek közül lehet választani. A válaszokat általában a kategorizáció, vagy más statisztikai módszer segítségével szoktuk rendszerezni.
- Az adatgyűjtés másik módja a *kikérdezés*. A kikérdezés mindig valamilyen beszélgetés keretében zajlik. Az irányított beszélgetés előre megtervezett kérdések alapján történik. Közismert módszer a *klinikai beszélgetés*, amely *Piaget* nevéhez fűződik. Ezt a módszert főleg a gyermekek gondolkodásának megismerésére dolgozta ki. Lényege abból áll, hogy az első, megtervezett kérdés után a további kérdések mindig a kapott válaszhoz igazodnak. Vagyis, egy olyan rugalmasan vezetett beszélgetés, melynek feladata, hogy felkeltse a gyermek magyarázókedvét, és ily módon láthatóvá váljanak a gyermeki világkép azon sajátosságai, amelyek segítségével a gyermek tájékozódni tud a világban. A klinikai módszer, a nevével ellentétben, nem csak kóros esetekre korlátozódik, bár gyakran használják zavart személyek problémáinak feltárásánál is.
- A *kísérleti módszer* lényege abban rejlik, hogy a megfigyelni, elemezni kívánt jelenség létrejöttének feltételeit a kísérletező teremti meg (előnye, hogy a jelenség megismételhető, kontrollálható). A kísérleti feltételeket variálják, melyben van függő és független változó. A legmegbízhatóbb ada-

tokat a tudományos elemzés számára a kísérlet szolgáltatja. A kísérlet általában azt jelenti, hogy a személy élményeiben kis változtatást hoznak létre, majd megméri hatását a viselkedésükre. Ideálisan minden egyéb lehetséges oksági hatást azonos szinten tartanak, miközben a vizsgált tényezőt változtatják, hogy meghatározzák létrehoz-e bármilyen különbséget. Ha a kísérletet jól tervezték meg, és jól hajtják végre, a megfigyelt viselkedés okairól kialakított tudományos hipotézis megerősítésének eszköze lehet (Geréb, 1989).

Kísérleti csoport: az a csoport a kísérletben, amelynek a környezetét megváltoztatják.

Kontrollcsoport: egy kísérletben a kontrollcsoport az, amelyik amennyire csak lehetséges ugyanazt a kezelést kapja, mint a kísérleti csoport, kivéve, hogy nem részesül kísérleti manipulációban.

Helytől függően megkülönböztetünk *laboratóriumi* és *természetes* kísérletet. Az előbbinél a kísérletben részt vevő személyek számára a természetes reakciókat gátolhatják az elidegenítő körülmények, míg a második módszer, mint a neve is mutatja a feltételek természetessége jellemzi. A kísérletezés etikája: A kutatás mai elve az, hogy ha a kísérlet kárt okozhat a gyermeknek, akkor nem szabad elvégezni. Pl. olyan kísérletet, amelyet *Watson* végzett *Alberttel*, amellyel a gyermekek félelmének kondicionálhatóságának bizonyítására, ma már nem lehetne elvégezni, - bár a maga idejében kevés bírálatot kapott.

- A vizsgálati célra alkalmazott módszerek leggyakrabban használt eszközei a *tesztek* (jelentése = próba). A módszer lényege a feladathelyzet, amelyben a személynek tudása, képessége, vagy aktuális érzelmi állapota szerint teljesítenie kell, a feladatot szóban vagy cselekvésben kell megoldania. A megoldásaik minőségét az értékelési útmutatók, a nagyon nagyszámú vizsgálati személyek megoldásaiból nyert standardok (átlagok) alapján minősítik. Ily módon megállapítható a vizsgált személy értékeinek az átlaghoz viszonyított elhelyezkedése.
- A tesztek első típusa az *intelligencia teszt*. A század elején *Alfred Binet* és *Herbert Simon* alkották meg az első gyermek-intelligencia tesztet. Az IQ tesztek különböző részpróbákból állnak, melyek egyre nehezedő feladatsort tartalmaznak, s az értékelést meghatározza, hogy a vizsgált személy meddig jut el a megoldás menetében. Ezek alapján megállapítható az IQ (intelligencia quotiens), valamint a belső részeredmények arányaiból az illető intelligenciastruktúrája. A tesztek efféle csoportjába tartozik még a MAWI, HAWIK, RAVEN és BENDER próba.

A speciális képességvizsgáló tesztek egy-egy meghatározott képességet mérnek (pl. figyelem), legtöbbször valamilyen feladatra való alkalmasság szempontjából. Ilyen speciális képességmérők például a BOURDON, PIERON és HARTRIDGE féle tesztek.

Az úgynevezett *projekciós tesztek* a személyiség mélyebb rétegeinek, az érzelmi-indulati élet, a külvilághoz, más emberekhez és önmagunkhoz való viszony feltárására szolgálnak. A projekciós teszteknek felhívó jellege van, amely segítségével a vizsgálati személy érzéseit, traumáit kivetíti magából. A projekciós tesztek közül az ismertebbek a SZONDY, TAT, LÜSCHER és RORSCHACH. A gyermekek vizsgálatára használt projekciós tesztek a CAT, a Világ-játék, Bábteszt, Winnicott-firka technika stb. Az óvodapedagógus projektív eljárásként tekinthet a gyermekrajzokra is, amely az értő pedagógus kezében szintén diagnosztikus értékkel bír. Azonban ne felejtjük el azt, hogy a projektív tesztek értékelése igényli a legtöbb pszichológiai háttértudást. Óvakodjunk attól, hogy „amatőr pszichológusként” megalapozatlan véleményt formáljunk bármely gyermeki megnyilvánulás alapján, bizonytalan esetekben kérjük szakember segítségét.



2. kép. Watson kísérlete a 11 hónapos Alberttel

Ma már a szigorú etikai szabályok miatt ilyen kísérleteket nem végeznek.

(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 257. o.)

II. FEJEZET

A FEJLŐDÉS LEGFONTOSABB HAJTÓERŐI

Az öröklés és a környezeti hatások befolyása a fejlődésre

Ma már közhelynek hat az a kijelentés, hogy a fejlődés alapvetően két tényezőre vezethető vissza, az öröklődésre (genetikai faktor), valamint a környezetből származó hatásokra, és mindkét tényező elkerülhetetlenül érvényesül. Mindkét tényezőnek voltak szélsőséges képviselői a tudomány története során, gondoljunk csak a genetikai faktor mindenhatóságát hirdető *preformistákra*, vagy az újszülöttet "tabula rasa"-ként kezelő *empirizmusra*.

Például *Jean Jaques Rousseau* (1997. 7. o.) „Émile” című műve így kezdődik: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei között”. Az ember – állítja *Rousseau* – természetből fogva jó, ráadásul értelemmel és a szabad akarat képességével is rendelkezik, ám a társadalom gyakran elrontja tagjait. Ezért van szükség a gyermekek nevelésére, hogy szabad és erényes emberekké váljanak.

Ma már a szélsőséges nézetek ritkábbak, tudjuk, hogy egyik tényezőt sem lehet figyelmen kívül hagyni, de távol vagyunk attól, hogy minden kérdésünkre rendelkezésünkre állna a megfelelő magyarázat. A biológia és a genetika robbanásszerű fejlődése sem vitte közelebb a probléma megoldásához a fejlődépszichológusokat.

A két feltételezett hatást nem lehet egymástól elkülönítve, izoláltan vizsgálni, a kérdést jóval differenciáltabban kell kezelni, mint ahogyan ezt korábban tették. Nem mondhatjuk például azt, hogy ami velünk született az szükségképpen öröklött. A magzat fejlődését a méhen belül sokféle környezeti tényező befolyásolja. A környezet befolyása ebben az időszakban biológiai folyamatok révén érvényesül. Az öröklött adottságokat és a biológiai feltételeket nem keverhetjük össze.

Ha megpróbáljuk megérteni, miként határozzák meg a fejlődést az örökletes adottságok, mennyire az egyedi élet során szerzett (intra- vagy extrauterin időszakban) belső feltételek, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az életkor szerepét (*McCall*, 1979). A születés után – az első másfél-két évben – a genetikai tényezők sokkal inkább előtérben állnak. A környezet hatása ebben az időben nem mérhető le közvetlenül, ami viszont nem jelenti azt, hogy a hatás nem raktározódott el, és a későbbiekben nem lesz döntő jelentősége. Mivel az ember genetikai állományának 90%-a a fajra általánosan jellemző sajátosságokért felelős,

léteznek olyan útvonalak, amelyek mentén halad a faj minden egyedének fejlődése, vagyis a fejlődés *kanalizált*. A fejlődés korai szakaszában – jelentősen különböző környezeti feltételek mellett is – az egyed fejlődése halad a fajra jellemző úton, az eltérő környezeti hatásokkal szemben nagyfokú *önkorrekciós* tendencia érvényesül. Jó példa erre az albán csecsemővel történt klasszikus megfigyelések eredménye. *Danzinger* és *Frankl* (hiv. *Mérei-Binét*, 1978) egy albániai kisvárosban azt tapasztalták, hogy a csecsemők életük első évét lekötözve töltötték egy bölcsőben. Lábukat és kezüket is összekötözték, ebben a helyzetben folyt a szoptatás is. A megkötözött csecsemőt csak fürdetéskor oldották ki. Nagyon kevés tárgyi inger, akadályoztatás a mozgásban és manipulációban, jellemezte ezeknek a csecsemőknek az életét. Az anya folyamatosan jelen volt, ha a gyermek sírt, ringatta a bölcsőt, beszélt hozzá.

A kutatók azt tapasztalták, hogy a kontrollcsoportként szereplő bécsi csecsemőkhöz képest, az albán csecsemők mozgásfejlődése elmaradt. Viszont, ha lehetőséget kaptak a mozgásra, hamar behozták a lemaradást. Ez a megfigyelés azt valószínűsítette, hogy a mozgásban való akadályoztatás nem okoz behozhatatlan lemaradást a mozgás fejlődésében (*Mérei-Binét*, 1978).

Bár ezt az esetet gyakran említik pozitív példaként, csak kiegészítésként jegyezném meg, hogy a lekötözés és akadályoztatás nagyon sok stresszel jár, és más területeken valószínűleg károkat okozott a lelki fejlődésben.

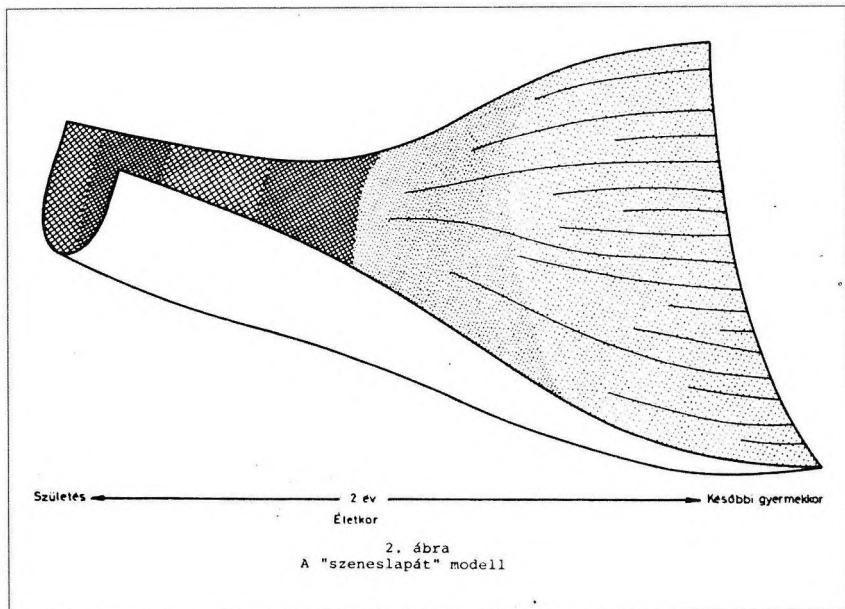


3. kép. A hopi indiánok csecsemőtartási szokásai hasonlóak a Danzinger és Frankl által Albániában tapasztaltakhoz

(Forrás: Zimbardo-Gerring, 2004, 449. o.)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

18-24 hónapos kortól az önkorrekciós tendencia gyengül, az egyéni különbségek az egyéni genetikai és környezeti feltételek hatására, egyre kifejezettebbé válnak. A környezeti tényezőkkel való korreláció nő. A fajra jellemző funkciók variabilitása az életkorral fokozódik. Ezt reprezentálja *McCall szeneslapát* modellje.



1. ábra. A McCall-féle szeneslapát modell

(Forrás: hiv. Kalmár, 1989. 199. o.)

A *McCall*-féle szeneslapát modelljében az egyént, mint egy könnyű golyót kell elképzelnünk. Sem a fejlődés belső feltételeit, sem a környezeti tényezőket nem lehet valami objektív mérce alapján „jó” vagy „rossz”, „hasznos” vagy „káros” feltételekre felosztani. Ugyanazok a hatások az egyik gyerek fejlődését pozitívan, a másikat negatívan befolyásolhatják, a belső feltételek különbözősége folytán. Figyelembe kell venni azt is, hogy a környezeti hatások nem gépiesen beprogramozott módon hatnak, szoros az interakció a belső feltételek és a környezet között.

A *tranzakcionális* fejlődés-modellben az jut kifejezésre, hogy a környezeti hatások nagyon gyakran az egyén – így a fejlődő gyermek – állapotának, viselkedésének függvényében alakulnak. Ha a felnőtt jól tudja értelmezni a gyerek belső feltételeit, jól méri fel a gyerek speciális szükségleteit, az igen pozitív eredményre vezethet. A gyermeket a születésétől kezdve egyedinek, individuumnak tekintő nevelő mindig jól értelmezi a gyermekből érkező jelzéseket és adekvátan jelzi vissza azokat. Ebben az esetben a fejlődés valószínűleg optimális lesz.

Gyakran megfigyelhető a gén-környezet kölcsönhatás leegyszerűsítő szemlélete. Ez a kapcsolat sokkal komplexebb, minthogy előre kiszámítható legyen, és amelyet egy számítógépes program segítségével modellálni lehetne. Vannak passzív és aktív örökletes és környezeti hatások. Pl. zenész szülők gyermekei kiskoruktól kezdve zenével telített környezetben élnek. Erről szól a Bach család családfája, családtörténete. A zenei tehetség gének által meghatározott. A rátermettség, vagyis a potenciális lehetőség a Bach családban megfelelő környezettel is társult (Czeizel, 1983).

Szépen reprezentálja *Ady Endre* (1968. 24. o.): „A Hortobágy poétája” című verse azt a helyzetet, amikor meglévő adottságok kifejlődését a környezeti hatások meggátolják: „Ezerszer gondolt csodaszépet, gondolt halálra, borra, nőre, [...] De ha a piszkos, gatyás, bamba társakra s a csordára nézett, eltemette rögtön a nótát: káromkodott vagy fütyörészett”. Ezek a passzív hatásokra voltak példák, hiszen a fejlődő egyed ki volt téve ilyen vagy olyan környezeti hatásnak. Az aktív hatások úgy jönnek létre, hogy az egyed maga választja meg a hozzá leginkább illő környezetet. A megfelelő környezet aktív keresése összefügg az én-identitás keresésével, ez leginkább serdülőkortól figyelhető meg. Látni kell azonban azt a problémát, hogy a lehetőségek a serdülőkorig eléggé beszűkülnek. Ha például egy írástudatlan gyereknek 16 éves korában támad lehetősége arra, hogy iskolába járjon, valószínűleg nem fog élni vele, vagy sokkal több időt és energiát kell befektetnie, hogy megszerezze ezt az eszköztudást. A probléma egyik legismertebb példája Caspar Hauser története, 'az egyetlen emberé a történelemben, aki felnőttként született' (*Wassermann*, 1983).

A gyermeki fejlődés minden részlete még nem teljesen tisztázott minden részletében, de lassan már tisztul a kép. Az ember úgy születik, hogy léteznek kész reprezentációi a környezet jelenségeinek értelmezésére, ám ezek rögtön változni kezdenek, ahogyan a csecsemő saját tapasztalatokat szerez, és ahogyan a többi emberrel kölcsönhatásba kerül (*Gopnik-Meltzoff-Kuhl*, 1999).

A fejlődő személyiség alakulása tehát komplex kapcsolatot mutat a génekkel és a környezeti-kulturális hatásokkal. Különösen fontosak a későbbi életút szempontjából, a korai életkorban tapasztalt hatások, mert ezek mélyebben beépülnek és a korai fejlődés befolyásolja a későbbit.

Az emberi csecsemő fejlődése, összehasonlítva más, intelligens emlősökkel, meglehetősen lassú folyamat. Az újszülött idegrendszere éretlen, a teljes kifejllettség állapotát csak felnőttkorra éri el. Az újszülött csimpánz agyának tömege a kifejlett csimpánz 70%-a, és egy év alatt el is éri a felnőttekre jellemző állapotot. Az emberi újszülött a felnőtt agyának 23%-val rendelkezik és 24 éves korra éri el a felnőttekre jellemző agytömeget (1400-1500 g). A törzsfejlődés során az „éretlenség” választódott ki és ez ebben az esetben pozitív előjellel szerepel, hiszen az ember idegrendszerében kevés a veleszületett viselkedésminta, feltét-

len reflex, ösztön. A környezethez való alkalmazkodást tanulás útján sajátítja el az egyed, vagyis alkalmazkodásának sikere attól függ, mennyi lehetősége volt az egyénnek olyan tudás és képességek elsajátítására, amelyek génállományába nincsenek beépítve (Bruner, 1972). Az ember tanulási ideje ezért nagyon hosszú, megnőtt a gyermekkor időtartama és jelentősége. Az oktatási, nevelési interakcióknak az ember-ember viszonylatban kellene lejátszódnuk, a gyermek a felnőttet figyeli, tőle tanul, minél kisebb, annál inkább a szituáción belül kellene ezeknek a tanulási folyamatoknak lejátszódnuk, vagyis nem iskolás körülmények között, *dekontextuáltan*. Igaz, hogy a nyelv fejlődése a cselekvéstől való függetlenedés irányába halad, de a beszéd kialakulásának alapja is a cselekvés, a világ agykérgi reprezentálódása megelőzi a második jelzőrendszert, a nyelvet.

Kulturális evolúció

A kultúra szerepe a tapasztalatok átadásában és a tanulásban, egyre hangsúlyosabb a pszichológiában is. A biológiai evolúció, a filogenezis mellett egyre többen emlegetik a „kulturális evolúció” fogalmát.

Richard Dawkins vezette be 1976-ban a *mém* fogalmát. A szerző a *Darwin* által leírt evolúciós elméletet gondolta újra. Szerinte az evolúció alanya mindig egy replikátor kell, hogy legyen, vagyis egy olyan egység, amely képes önmaga lemásolására. Az élővilágban ez a replikátor a gén. *Dawkins* úgy gondolta, hogy vannak olyan – főként kulturális és társadalmi – momentumok, amelyek úgy terjednek, akár egy genetikai tulajdonság, mégsem gének hordozzák azokat. Ezeket másodlagos replikátoroknak, mémeknek nevezte el. A mém szót a gén szó mintájára alkotta meg a francia „mimeme” (utánzás) szóból.

A rendszer komponensei az emberek, a használt tárgyak, illetve azok az agyi reprezentációk, melyeket a csoport a működése során hozott létre, és amit átad a következő nemzedéknek. Az átadás az imitáció, mímelés, a tanítás és a nyelv segítségével történik. Pl. ha egy tudós egy jó gondolatot hall vagy olvas, azonnal továbbadja azt tanítványainak, kollégáinak. Ha egy gondolatnak sikere van, azt mondhatjuk, hogy „agyról agyra terjedve” elszaporodik.

A kulturális evolúció gyorsabb változásokat hoz, mint a biológiai evolúció, az emberi életmód nagymértékben átalakult, ez ennek a folyamatnak köszönhető. Egy új kulturális idea vagy mutáció, pl. a fenntarthatóság eszméje elterjedhet még abban a nemzedékben, mely kitalálta azt. A genetikus mutáció ezzel szemben csak akkor játszódhat le, ha megszületik a következő generáció, és több generáció kell hozzá, hogy ez a mutáció szignifikánsan kifejthesse a hatását az egész populációra nézve.

A mémek evolúciója a változásokat időnként a kezelhetetlenségig felgyorsította.

Az emberi kultúra rendszere a mémek által képes időbeli replikációra, hiszen bár az egyedek, melyek fenntartják, elpusztulnak, de a következő nemzedéknek átadva a kultúra tovább él. Képes a térbeli replikációra is, mert a reprezentációk a tanulás-tanítás útján a szétváló csoportok elvándorlásával elterjedhetnek.

Az, hogy bizonyos kulturális eredmények eltűntek, az azt jelenti, hogy kiszelektálódtak, ugyanúgy, ahogyan a filogenezis során is kiszelektálódtak bizonyos – az alkalmazkodás, túlélés szempontjából – hátrányos tulajdonságok.

A mémek olyan információs csomagok, amelyek segítik az ember túlélését. Eleinte elszigetelt kultúrák versengtek egymással, majd a csoportok találkozásával az eszmék evolúciója indult be. De a kultúra esetében nem az egyén, hanem a populáció sikerességét kell figyelembe venni, az egyedek a kultúra révén segítik egymást. Ahol nincs kultúra, ott az egyedek a saját túlélésükért küzdenek. A történelem előrehaladtával a kulturális evolúció sokkal fontosabbá vált az emberek esetében, mint a biológiai evolúció.

A mai fejlődéstudományokban is egyre nagyobb hangsúlyt kap a „kulturális evolúció”. A társadalom egyik fontos feladata, hogy a gyerekeket megtanítsa az általa elfogadott értékrendre, tudásra. Ezek az információk, normák a történelem folyamán sokszor változtak. (Ld. anyasággal kapcsolatos nézetek, csecsemők gondozásával kapcsolatos elvek stb.).

Az iskola és más nevelési intézmények feladata az, hogy a gyerekeket bevezesse abba az ismerethalmazba, amire a későbbiekben a csoportba, a társadalomba beépülve szükségük lesz. Csakhogy sok esetben a gyerek ezek fontosságát az ő saját szempontjából egy bizonyos életkorban még nem látja. A modern társadalomban az élethez elengedhetetlen ismeretek már nem olyan kézzelfoghatóak, élet közeleiek, mint azok, melyeket az archaikus kultúrákban kellett a gyerekeknek elsajátítaniuk: a vadászat, a főzés vagy a gyereknevelés ismeretei. Így hát gyakran előfordul, hogy a gyerekek ellenállnak annak, amit a felnőttek akarnak „beléjük verni”. A társadalom mégis úgy érzi, hogy a gyerekeknek el kell sajátítaniuk ezeket az ismereteket. Ha nem sikerül áttörni az ellenállás falát, előfordulhat, hogy hiábavaló minden próbálkozás, a küzdelem végén a gyerek „nyer”: nem tanul meg például rendszeresen olvasni. Ha el tudnánk valahogyan érni, hogy a tudást olyan módon kínáljuk a gyerekek számára, ami nekik vonzó, rávehetnénk őket, hogy az érdekelje őket, amit mi szeretnénk. Ha megfelelő ismeretanyagba ágyaznánk, elérhetnénk, hogy a már megtanult ismeret hosszú távon meg is maradjon a gyerekekben, és az megfelelő módon használatba kerüljön. Ez a pedagógia egyik fontos feladata a mai korban.

A televízió, mint kultúraközvetítő és nevelésköz

Korunkban a kultúraközvetítés legfontosabb eszközévé a televízió és egyéb vizuális médiák váltak. Ez sokfajta veszélyt rejt magában a fejlődő személyiségre nézve, hiszen a televízió műsorai legtöbbször nem a valóságot közvetítik a nézők számára, hanem egy a média által teremtett „virtuális világot”. Míg a középkorban a gyerekek a felnőtt világ részesei voltak születésüktől kezdve és személyes tapasztalataik révén ismerték meg a világot, a 19. század végétől kialakult az ún. *védett gyerekkor*, aminek a 20. század második felére egy kitüntetett médium, a televízió elterjedésével lett vége (Kósa, 2004). Beléptünk a tévédiktatúra birodalmába, amely nem erőszakos, hanem kedves, meggyőző – és mindennél veszedelmesebb. Elérkezett a Henry Miller által megjósolt „klimatizált rémálom” (Toscani, 1999).

A televízió gyökeresen megváltoztatta a korábbiakban kialakított fokozatos átmenetet a gyerekkorból a felnőttkorba. Kendőzetlenül, feldúsítva mutat be mindent, akár a legkisebbek számára is. Az általa ábrázolt világ pedig nagymértékben eltér attól, amit a mesék, a valóság felnőttek által megszűrte változata, a gyerekeknek szánt egyéb történetek, az adott kultúrában elfogadott értékeknek megfelelően ábrázoltak: itt gyakran nem az igazság és a rend uralkodik, gyakran nem győz a jó és a becsületes, sok a megtorlás nélküli, sőt eredményes erőszak, és a szexualitás sem a szerelem szép velejárója. A televízió mindent megmutat, sőt gyakran dúsítva hozza a gyerekek elé a felnőttek világát, annak gyakran csúnya arcát, a társas világ működési rendellenességeit. A televízió nem tud suttogni, mint a gyerekeknek nem való témákról beszélgető felnőttek. Ráadásul a fiktív, gyakran eltúlzott tartalmak a kellő tapasztalattal nem rendelkező gyerekek számára valóságnak tűnnek. Mindez abban az életkorban tűnik igazán kedvezőtlennek, amikor a morális értékrend, a világkép, a társas együttműködés alapjai kialakulnak (Kósa, 2004).

A másik probléma a televízióval kapcsolatban az, hogy a szülők nevelési segéd-eszközként használják, régen bevált gyermeknevelési mintákat változtatott meg a televízió azzal, hogy azonnal rendelkezésre álló eszköz a gyerekek szórakoztatásához. Viselkedési szabályok és korlátok felállítása helyett a szülők az egész feladatot a televízióra bízák. „Menj tévét nézni!” - mondják, és ezután már a nyugodtan dolgozhatnak a konyhában, vagy megírhatják a jelentést stb. Nem kell azzal bajlódni, hogy a gyereket csendesebb játékokra intsék. A televízió békét hozott, de ennek ára van. A televízió nem szól vissza, vagy nem magyarázza el a tévé előtt ülő, tálcáról vacsorázó gyerekeknek a kulturált evés szabályait, vagyis nem interaktív. Egyértelmű viselkedési szabályok lefektetése és a viselkedés határainak meghúzése nélkül a szülőknek és a gyerekeknek a családban betöltött szerepét nem lehet precízen meghatározni. Ez az oka, hogy mára egy újfajta egyenlőség alakult ki a felnőttek és a gyerekek között (Winn, 1990).

A filmiparban is nagy változások zajlottak le, a mai filmek túlnyomó többsége felnőtteknek szóló témákat dolgoz fel. A tévé adások sugárzásának első időszakában elképzelhetetlen lett volna, hogy ilyen filmeket gyerekek megnézzenek. Most egyre több olyan jellel, jelzéssel találkozunk, amelyek arra utalnak, hogy a „felnőtt” filmek-rendszeres nézése maradandó nyomot hagy a gyerekek viselkedésén. A szülők ébersége is észrevehetően csökkent a gyermekek életét érintő kérdésekben. Szembe kell néznünk ezzel a kulturális változással és annak következményével: a gyerekkort és a felnőttkort elválasztó fal leomlott (Winn, 1990).



4. kép. A különböző kultúrák eltérő szokásokat alakítottak ki a gyermekek nevelésére, gondozására

(Forrás: Golpira, 2003)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

Fejlődés és/vagy fejlesztés

Ma az európai, észak-amerikai kultúrákban elterjedt a korai fejlesztési szemlélet, gyakran van olyan érzése a gyermeklélektannal foglalkozó szakembernek, mintha a gyerekek maguktól nem is tudnának fejlődni, mindent kívülről ránk rájuk.

Ha a fejlődés-fejlesztés szópárt etimológiailag elemezzük, akkor a *fejlődés* spontaneitást, belső energiákat, tendenciákat sugalmaz, a *fejlesztés* pedig azt, hogy a hatás egyirányú, vagyis fejleszteni olyasmit kell, vagy lehet, ami magától nem fejlődik. Másrészt a fejlesztés nem kalkulál a „fejlesztett” aktív szerepével, a gyerek nem tárgya, hanem alanya a nevelésnek, ő maga is részt vesz benne (*Vajda*, 2003). Gyakran találkozunk olyan irányzatokkal, amely szerint a hat hónapos csecsemőt „idegen nyelvre” tanítják, a számítógépes ismereteket is minél hamarabb kezdik megismertetni a gyerekekkel, mintha a szülők, és sajnos néha a pedagógusok is attól félnének, hogy ha nem kezdik elég korán „tanítani” ilyen ismeretekre a gyereket, az lemarad majd valamiről a társadalmi versenyben. Úgy érzem, ezek az elvárások a szülők önzését takarják, akik megfosztanak a gyereket a gyermekkor értelmétől, és minél hamarabb a felnőttek versengő, teljesítmény centrikus világába taszítanak őket.

A korábban kialakított – külföldön, Nyugat-Európában is elismert –, a gyermek életkori sajátosságaihoz igazodó magyar óvodai nevelési szemléletet, gyakorlatot sok helyen – nem tudni milyen okokból – visszafordítják, az óvodát iskolásítják, fejlesztenek mindent, amit lehet. Ennek a téves szemléletnek az eredménye az, hogy manapság gyakran találkozni olyan szülővel, aki úgy gondolja, hogy három éves gyereke nagyon okos, hiszen az összes történelmi személyiséget felismeri képről, és még számos ehhez hasonló fölösleges információt tanított meg neki. Igen ám, de ez a nagyon okos kisgyerek nem tud egyedül enni, és a vécére sem megy ki egyedül, hiszen nem tudja segítség nélkül elvégezni a dolgát. Nem igazán tudja az ilyen szülő, hogy a három éves gyermek okossága abban rejlik, hogy képes egyedül is létezni a „nem anyai” (other than mother) világban, vagyis a fejlettsége leginkább az önállóságában mérhető. Erre azonban nem tanítják meg őket otthon, ellenben találkozunk korai nyelvtanítással, sőt írástanítással is.

A különböző gyermekintézmények, játszóházak gyakran hirdetnek, ún. „fejlesztő foglalkozásokat”. Ezek nyereséget termelnek az ötletet kigondolók számára, de a gyermek számára a haszon nem ennyire nyilvánvaló. Lehet, hogy több eredménye lenne a fejlődés szempontjából, a megszokott, biztonságos környezetben végzett szabad játéknak, vagy egy erdei sétának a szülőkkel.

A vizuális média (televízió, videó, DVD stb.) is annál kevésbé hasznos, minél fiatalabb a gyerek. A kisgyermek agyában csak a világról szerzett *közvetlen* érzékszervi tapasztalatok reprezentálódnak, vagyis nem közvetítő, média útján történik meg a tapasztalatok leképezése, rögzülése, hanem érzékszervi élmények útján. Ezek akkor hasznosak igazán, ha minél több érzékszervi modalításban történik meg a tapasztalatszerzés. Ha az erdőt a televízióban nézzük, az egy vizuális élmény, de hiányzik a tapintás, a szaglás, a mozgás az avaron, az erdő zajai, a madarak éneke, vagyis nincs meg az élmény komplexitása, a reprezentáció szegényes lesz.

Már a csecsemő is azzal kezdi életét, hogy a világból érkező jeleket gazdag, komplex, elvont és koherens reprezentációkba fordítja le. Ehhez nem kell tanítás, fejlesztés, agyunk erre van programozva, ez egy evolúciós örökség. Ez a biológiai adottság teszi lehetővé, hogy a csecsemő tapasztalatait a maga módján értelmezze, és az új eseményekről legyenek előfeltételezései. Vagyis a törzsféjlődés során agyunk az információ-felvételre és feldolgozásra alakult ki, nem is nagyon szeretjük az ingerszegény környezetet. A gyermek magától is fejlődik, ha hagyják, és megfelelő feltételeket teremtenek számára. *Hunt* (hiv. *Kalmár*, 1985) szerint a nevelhetőség nem ugyanolyan mértékű a gyermeki fejlődés különböző szakaszaiban. Bizonyos időszakokban (szenzitív periódusokban) amelyek a biológiai éréssel, az agy plaszticitásával is összefüggésben vannak, a gyermek különösen nyitott a környezet formáló befolyásaira, és az egyéni fejlődést csak ezekben a periódusokban lehet jelentősen korrigálni. Szerinte az iskolaelőtti kompenzáló programok a csekély plaszticitás időszakaira esnek.

Híres gondolkodók között is volt vita ebben a kérdésben, de ezek inkább a szociális környezet szerepét elemezték a kognitív fejlődés szempontjából.

Piaget (hiv. *Kalmár*, 1985) úgy gondolta, hogy ahányszor megtanítunk valamit egy gyereknek, annyiszor fosztjuk meg attól a lehetőségtől, hogy önmaga számára felfedezze. A fejlődést egy spontán folyamatnak képzelte, a nevelés, a fejlesztés feladata abban áll, hogy passzívan alkalmazkodunk a gyermek fejlődéséhez. A fejlődés, a fogalmak elsajátítása a saját cselekvésre kell, hogy épüljön. Az iskola legnagyobb hibájának azt tartotta, hogy mechanikusan receptív és szavakhoz asszimilál, nem tárgyakhoz és cselekvéshez. Az iskolában sokat kell kísérletezni, nem elég a szemléltetés, tevékenység, manipuláció szükséges. A problémákat tágran, *divergensen* kell megfogalmazni, hogy az egyedi válasz keresésére ösztönözzön. Olyan jelenségeket kell bemutatni, ami a gyerekekben ellentmondást, *diszkrepanciát* kelt a már meglévő kognitív sémákhoz képest és a séma átszervezésével jár (*Kalmár*, 1985).

Vigotszkij (hiv. *Kalmár*, 1985) szerint Piaget pedagógiai pesszimizmust sugall. Ő is a tudományos fogalmak fejlődését vizsgálta és azt vallotta, hogy a tanítás és fejlődés között nem antagonisztikus az ellentét – állandó kölcsönhatásban vannak. Ez a kölcsönhatás bonyolult, de pozitív kapcsolat. Bevezette a *legközelebbi fejlődési zóna fogalmát*. Ennek az a lényege, hogy egy gyerek egy adott fejlettségi színvonalon a legközelebb eső fejlődési zóna feladatait egy kis segítséggel könnyedén oldja meg. Pl. a művelet előtti szakaszban a konkrét műveleti gondolkodást megkívánó feladatokat. *Vigotszkij* szerint a szociális helyzet elősegíti a decentralizálást, a gyerek másokkal együttműködve mindig többre képes, mint egyedül. Szerinte az oktatás és a fejlődés úgy viszonyulnak egymáshoz, mint a legközelebbi fejlődési zóna az aktuális fejlettségi szinthez. Az oktatás ereje abban rejlik, hogy a fejlődés előtt halad.

Végezetül – anélkül, hogy *Piaget* és *Vigotszkij* vitáját lezárnánk – meg kell említeni azt, hogy Piaget tanítványai is foglalkoztak ezzel a problémával és vizsgálták, milyen tényezők hatnak a kognitív fejlődésre. *Mugny, Doise, Perret-Clermont* (1975) azt tapasztalták, hogy a cselekvését összehangoló két gyerek jobb kognitív teljesítményt ér el, mint azok a gyerekek, akik egyedül oldják meg ugyanazt a feladatot. A egyedül dolgozó gyerek *egocentrikus* megközelítésbe zárkozhat, két különböző állásponttal rendelkező gyerek számára nehéz egy nem *decentralizáló* megközelítésmódot kialakítani. Eltérő műveleti fejlettségi szinten lévő gyerekeket hoztak problémahelyzetbe egy asztalnál. Az anyagállandóságot tanulmányozták. Azt tapasztalták, hogy ha egy gyerek olyan nézőponttal szembesül, ami kizárja a saját álláspontját, az rákényszeríti saját szemléletének megváltoztatására. Fontos, hogy olyan társakkal szembesüljön, akik szilárdan képviselnek egy eltérő véleményt.

A szerzők ezt a helyzetet *szociokognitív konfliktusnak* nevezték el, és úgy vélik, az ilyen *adaptív szociális interakciók* fejlesztő hatásúak, *kognitív átstrukturálódáshoz* vezetnek. A társas interakciókban az egyének nagyobb fejlődésről tesznek tanúbizonyságot. A műveleti gondolkodás alakításában tehát nagy szerepe van a környezettel való kommunikatív viselkedésnek és a kooperációnak. Ezen belül jelentős tényező a felnőtt instrukcióinak érthetősége, mert a gyerek még nem tudja kérdésekben megfogalmazni a problémáit.

Ezen a ponton szeretnék szót ejteni az óvodai vegyes életkorú csoportokról, amelyek szervezése még ma is sokszor ellenállást vált ki mind az óvodapedagógusok, mind a szülők részéről. Ezekben a heterogén közösségekben sokkal több lehetőség van a fentebb említett helyzetekre, és a jól vezetett vegyes életkorú csoportokban a kognitív fejlődés élénkebb és gyorsabb, mint a homogén csoportokban. Még ma is sok az ellenérvés a vegyes csoportokkal szemben. Az óvodapedagógusok egy része – és gyakran szülők is – tiltakoznak, mert nem értik ennek a lényegét, vagy túl bonyolultnak tartják

az ilyen csoportokban a napi tevékenységek szervezését. Az óvoda inkább a családhoz kell, hogy hasonlítson (és nem az iskolára), és a nagycsaládokban is ugyanez a helyzet. Ugyanúgy különböző életkorú gyermekek találhatók egy családban egymás mellett, mint a vegyes életkorú óvodai csoportban.

Csak néhány fontos nyereségét szeretném kiemelni a vegyes életkorú óvodai csoportoknak:

- nem kell egymástól elválasztani a testvéreket;
- nem 25 három éves, dac-korszakban lévő gyermek van együtt kiscsoportban, csak néhány gyermeket kell beszoktatni-befogadni, ami könnyebbség az óvodapedagógus, a szülő és a gyermekek számára is;
- ha egy gyerek hét éves koráig marad az óvodában, mert még nem egészen iskolaérett, nem kell csoportot váltania, maradhat a megszokott helyén és nem éli meg a „lebukott” óvodás negatív szerepét, amely látenesen is azt sugalmazza a gyerekeknek, hogy éretlen, valami probléma van vele;
- nagyobb a segítőkészség és együttműködés, az idősebbek büszkék arra, hogy tudnak segíteni egyes tevékenységekben a kicsiknek, ez növeli kompetenciaérzésüket;
- növekszik az empátia és tolerancia;
- a kisebb gyermek „státuszirigysége” a nagyobbak iránt, a fejlődés egyik mozgatója;
- a szociális tanulás is hatékonyabb, a kisebbek sok szabályt, játékot átvesznek a nagyobbaktól;
- a kognitív fejlődés is gyorsabb, a már fentebb említett „szociokognitív konfliktus” miatt.

Természetesen a vegyes életkorú csoportokban a felkészülés a pedagógus részéről több gondolkodást, tervezést igényel. Minden tevékenységnél (testmozgásos, vizuális, mese, zene) meg kell tervezni minden korosztályra az életkornak megfelelő elemeket. Különösen nagy a felelőssége az óvónőnek a legidősebb gyermekek esetén, hiszen ők már csak a felnőttől tudnak tanulni.

III. FEJEZET

AZ EMBER FEJLŐDÉSE A MÉHEN BELÜL ÉS AZ ELSŐ ÉVBEN

A prenatális fejlődés

Az ember biológiai fejlődése nem a születéssel, hanem a fogamzással kezdődik, míg a pszichikus fejlődés pedig akkor, amikor az egyed először reagál a külvilág ingereire. Az utód életének első szakaszát az anya testében éli le. Az intrauterin fejlődés 280 napig tart. Ezt a periódust két kisebb szakaszra lehet bontani, az *embrionális* és a *fötális* szakaszra. A prenatális szakaszban a fizikai fejlődés beépített genetikai program szerint halad, bár biológiailag nagymértékben meghatározott, természetesen befolyásolják kívülről jövő hatások is.

Az embrionális szakasz kb. 8 hétig tart – ebben a különböző szakirodalmak nem egységesek, van, aki a 3. hónap végét jelöli meg e szakasz végének. Az ontogenezis első periódusában – *Dollo* törvénye szerint – a filogenezis lerövidített változatát figyelhetjük meg. A négyhetes embrión pl. kopoltyúívek láthatók, amelyek ebben a fejlődési stádiumban minden gerinces embrión megtalálhatók. Az első szívverés pillanatában nem túl nagy a különbség a tojássárgájában úszó csirkeembrió és a humán embrió között. Minden faj számára ki van tűzve a későbbi fejlődés pontos útja, de a specifikusan emberi jelleg csak a fötális szakaszban alakul ki. Az öthetes embriónak már keze, lába, arca van, a hatodik héten már jól látható a gerincoszlop és a csontváz. Nyolchetes korában a fejlődő emberi lény kb. 4 cm hosszú, már kialakult minden szerve és ezek már megkezdtek működésüket. A szív már majdnem egy hónapja ver, az izmok megkezdik első próbálgató mozgásaikat.



5. kép. Három hónapos magzat
(Forrás: Nilsson, 1981. 79. o.)

A fejlődő élőlény ebben a szakaszban a legsérülékenyebb, bizonyos külső környezeti ártalmak – pl. gyógyszerek, vegyszerek, mechanikai sérülések, az anya betegségei – ekkor okozhatnak fejlődési rendellenességeket, ezért jó az, ha az anya tudatosan készül a gyermekvállalásra, hogy mindezen ártalmaktól megóvja születendő gyermekét. Az ártalmas *teratogén* környezeti tényezők a következők:

Gyógyszerek: bizonyos gyógyszerek leállíthatják a végtagfejlődést, közismert példa erre a hírhedt *Contergan* botrány: egy bizonyos nyugtató hatására Németországban egy generáció sok tagja született végtagfejlődési rendellenességgel.

Drogok: súlyos esetben a magzatnál is drogfüggés alakulhat ki, főleg heroin vagy metadon esetében. Bizonyos tünetek a leszoktatás után is megmaradnak.

Dohányzás: fejlődési rendellenességeket nem okoz, de a dohányzás alacsonyabb születési súllyal jár együtt és több a légzőszervi megbetegedés is az újszülöttnél.

Alkohol: az alkoholista anyák gyermekei nagy valószínűséggel a magzati alkohol szindróma tüneteit fogják mutatni, ezek közé tartozik a rendellenesen kis fej, fejletlen agy, szemrendellenességek, veleszületett szívbetegségek, ízületi bántalmak és az arc deformációja.

Fertőzések: a rubeóla a terhesség első hónapjaiban több mint 50 százalékban fejlődési károsodásokat okoz. Az AIDS ma a leginkább aggasztó fertőzésforrás, a vírussal fertőzött nők gyermekeinek 50 százaléka kapja meg a kórt.

Rh-összeférhetlenség: ha egy Rh-negatív nő Rh-pozitív magzatot szül, a szülés alkalmával a csecsemő néhány vörösvértestje átjut az anya vérkeringésébe. Ismételt terhességnél, Rh-pozitív magzat esetén az anya antitestjei elpusztíthatják a magzat vörösvértestjeit.

Sugárzás: nagy mennyiségű sugárzás általában a fejlődő szervezet súlyos deformációját eredményezi, gyakran méhen belüli halált is okoz. Kisebb dózisú sugárzás az életet nem veszélyezteti, de maradandó károsodásokat okozhat. Tragikus bizonyítékként szolgál a hirosimai atomrobbantás vagy a csernobili katasztrófa. A sugárzás szempontjából különösen veszélyeztetett szervek a központi idegrendszer és az ivarmirigyek.

Szennyezés: a modern ipari termelés által sok kémiai anyag található a levegőben és az ivóvízben amelyek közül sok ártalmas a fejlődő magzatra. Különösen veszélyesek a nehézfémek, pl. a higany. A veleszületett károsodások rendkívül magasak ott, ahol erős a légszennyeződés.



**6. kép. A teratogén ártalmakat elszenvedett, gyermeket váró,
Alison Lappert szobra a londoni Trafalgar téren**
(Forrás: saját fotó)

Meg kell említeni azt a tényt, hogy a károsító hatások nem egyformán hatnak minden fejlődő magzatra. Az ilyen hatásokra való fogékonyság függ az anya élettani állapotától és a károsító anyag koncentrációjától (Cole-Cole, 1997).

A természet maga is igyekszik kirostálni a rosszul sikerült petesejteket, embriókat, magzatokat – ezért nem mindig kell tragédiaként megélni a terhesség spon-tán megszakadását. Jó néhány genetikai ártalom – pl. Down-kór – kiszűrhető ma már a genetikai tanácsadóknál.

A magzati szakasz akkor kezdődik, amikor már az összes alapvető szövet és szerv kialakult. A magzati fejlődés szakasza a növekedése és a részletek tökéle-tesedéséé. A magzat készül az életre és bizonyos reflexeket gyakorol, pl. szopás, fogás. Az érzékszervek is működnek. Különösen igaz ez a fülre. Az anyaméh nem csöndes, békés környezet, a magzatvíz jól vezeti a hangot, a magzat valószínűleg hallja, amit az édesanyja beszél, hallja gyomrának korgását, beleinek mozgását, szíve dobogását, a vérének surrogását. Külső zajok is eljutnak hozzá, érzékeli a rádiót, televíziót, testvéreinek kiáltását, az erősebb utcai zajokat. Az ingerek bizonyos fokig szükségesek is a receptorok fejlődéséhez, hiszen működés közben fejlődnek az érzékszervek és a hozzájuk kapcsolódó idegrend-szeri központok. A külső ingerek működésre serkentenek, a működés pedig a fejlődés egyik forrása.

Csak az utóbbi időkben fordult a figyelem a prenatális fejlődés pszichológiájára. A külső hatások az anya szervezetén keresztül hatnak és az anya szervezetének biokémiai változásai hatással gyakorolnak magzatra is. A sok stresszt átélő anya szervezetében megnő az adrenalin-szint és ez keresztüljuthat a méhlepényen, aminek következtében vetélés vagy koraszülés léphet fel. Gyakori, hogy az érzelmi izgalmaknak fokozottan kitett kismamák (pl. nem kívánt terhesség esetén) ingerlékeny csecsemőt szülnék, akiknek étkezési, alvási problémái lesznek, sokat sírnak. Ez a viselkedés fokozhatja az anya elutasító attitűdjét gyermekével szemben, hiszen „nem azt kapja, amit várt”. A gyermek születése sem hozza meg a nyugalmat és pozitív érzelmi beállítódást. Az ilyen korai tapasztalatok a gyermek fejlődését is veszélyeztetik és megakadályozzák az „ős-bizalom” kialakulását, a környezet csalódást okoz és megbízhatatlan, kiszámíthatatlan, fenyegető jelentés nyer, ami kedvez a későbbi neurózisok kialakulásának. A prenatális fejlődéslelektan nemcsak a gyermekkel foglalkozik, hanem figyelmet fordít a szülőkre is.

Ferenczi (1982) szerint dőreség lenne azt feltételeznünk, hogy a lelki élet a születéssel veszi kezdetét. Ha így lenne, nem maradna életben egyetlen csecsemő sem.

Szoros a megfelelés az anya személyisége, a várandósság alatt őt ért hatások és a babák születés utáni viselkedése és fejlődése között. A krónikus stresszes állapot, a tartós interperszonális konfliktusok, az anya személyiségzavara a koraszülések, a neurológiai károsodások, pszichózisok magasabb számában mutatkozik meg (*Raffai*, 1999).

A prenatális szakaszt a születés zárja le, ami nagy, de természetes terhelést ró mind a gyermek, mind az anya szervezetére. Az élet összes nagy változása közül a születés a legradikálisabb. Fiziológiás folyamat lévén a vajúdás mindenütt hasonló módon zajlik, de a szülés átélésének módja a kultúra hagyományaival együtt változik. Vannak kultúrák, ahol a szülés a nő „magánügye”, máshol betegségnek tartják. Van, ahol a férfiakat kizárják az eseményből, míg a mi kultúránkban egyre inkább terjed az „apás szülés”. A fejlett ipari országokban az orvostudomány medikalizálta, vagyis kórházi-orvosi problémává tette a születést. Ma a legtöbb csecsemő kórházban születik, részben a fájdalomcsillapítás, részben a fertőzésveszély megelőzése és a komplikációk esetén történő gyors segítségnyújtás miatt. Növekszik azon vélemények száma, amelyek szerint a túl sok fájdalomcsillapító és érzéstelenítő adagolás csökkenti az újszülött megküzdési (coping) próbálkozásait, légzési, oxigén-ellátási problémákat okozhat, ami valamennyi szervrendszerre kihat és befolyásolja az újszülött viselkedését.



7. kép. 10 perces újszülött

(Forrás: saját fotó)

A kép színes változata meglekinthető a mellékletben.

A szülés megindulásakor a magzat szervezete nagy mennyiségű stresszhormont, adrenalint termel, ami segíti a csecsemőt az új környezethez való alkalmazkodásban. Javítja a vérkeringést és ezáltal az agy oxigén-ellátását és éberen tartja a csecsemőt, ami az anya-gyermek közötti kötődést segíti elő (Cole-Cole, 1997).

Az újszülöttkor

Ezt a korszakot azért különítjük el a csecsemőkortól, mert az első hetek speciális érzékenységgel bírnak. Átmeneti jellegű kor ez, az egyed biológiai lényből társadalmi lényé válik. A szakirodalmak legnagyobb része az első hat hetet jelöli meg újszülöttkorként.

Az elszakadás az anyai testtől anatómiailag bekövetkezik, de funkcionálisan nem válik önálló lényé. Léte az anyjától függ. Anya és gyermeke *duáluniót* alkotnak. Kettős egység ez közös burookban.

Az újszülött tömege 2500 g fölött már normálisnak tekinthető, hossza 50-52 cm. Az alakja jellegzetes, ez az ún. *csecsemőforma*, szűk vállak, nagy has, és a csecsemő arányaihoz képest nagy fej jellemzik. Bár az emberi újszülött látványa sokak szerint nem elég vonzó, az újszülött csecsemő sajátos alkatának nagy szerepe van az anyai viselkedésminták, ösztönök előhívásában – különösen

először szülő nőknél. Az újszülött felnőttektől eltérő fizikai jellemzői: nagy fej, kiemelkedő homlok, nagy szemek, kerek és telt arc az etológusok szerint vonzza a felnőtt egyedeket és gondozó viselkedést vált ki belőlük.



8. kép. Egy négy napos kislány fotója

(Forrás: saját fotó)

Születéskor az agy makroszkopikusan teljesen megegyezik a felnőtt ember agyával, funkcionálisan azonban még fejletlen, hiányoznak az idegnyúlványok és hiányos a velőhüvelyesedés (myelinizáció) is. A neuronokat összekötő rost-hálózat nem teljes. Élettevékenységeit elsősorban a kéreg alatti központok irányítják. Ebben a szakaszba a fiziológiai folyamatok dominanciája jellemző a pszichológiai folyamatok felett. Az emberi újszülött – összehasonlítva a magasabb rendű emlősökkel – a kelleténél egy évvel korábban születik meg. Az újszülött egy meglehetősen tagolatlan észlelési mezőben találja magát. Saját teste egybefolyik a környezettel, észlelési konstanciái még nem léteznek, jóformán semmilyen kapaszkodó nincs a szervezett tapasztalatszerzéshez. Bizonyos pszichológiai elméletek sokáig gondolták azt, hogy ingerkorlát, ún. *ingerbarrier* veszi körül, ami védi a fejletlen szenzoros rendszert az ingerléssel szemben, beleértve a szociális ingereket is. Freud (1983) azt írja „Álomfejtés” című művében, hogy a világ ingereitől elzárt pszichikus rendszer szép példája a tojásba zárt madárfióka, amely táplálékszükségletét autisztikusan tudja kielégíteni, ahol az anyai gondoskodás a meleg hozzáadására korlátozódik.

Az érzékelés legkorábbi szakaszában a gyermek nem a külvilágból érkező ingerekre reagál, a zsigerekből érkező ingerek feldolgozása dominál, majd a testbelső felől a testfelszínre történő eltolódás jellemzi. Az újszülöttkor második szakaszában már szerepet játszik a kontaktpercepció, ami pszichológiai szempontból is nagy jelentőséggel bír, itt indul be az individuáció, vagyis a saját test

elkülönülése az anyától. A saját test határait ugyanis elsősorban a kontaktpercepcióban éljük meg: a simogatás, a testfelszínre gyakorolt nyomás hozzásegíti a gyermeket a saját én-határainak megéléséhez.

Születéskor a veleszületett *feltétlen reflexek* és elemi mozgásminták teszik lehetővé az új életfeltételekhez való alkalmazkodást és ezek addig működnek, amíg nem jönnek létre a magasabb rendű alkalmazkodást lehetővé tevő *feltételes reflexek*.

A legfontosabb újszülöttkori feltétlen reflexek:

- *Szopó-reflex*, ezt kezdetben az egész arc ingerlése kiváltja, majd fokozatosan feltételelessé válik, és az ingerövezet fokozatosan szűkül. Később már csak az ajkak ingerlése váltja ki, majd fokozatosan a külső körülmények is bekapcsolódnak, elegendő olyan testhelyzetbe hozni, amelyben etetni szokták. A szopó mozgást itt már nem egyetlen inger váltja ki, hanem egy egész ingeregyüttes: testtartás, izomérzékelés, érintés. Később megnövekszik a látásnak a jelentősége is. A szopó mozgás néhány hónap alatt átalakul, feltételekhez kapcsolódik, célszerűbbé válik. Ezt tekinthetjük az alkalmazkodás kezdetének.
- *Fogó-reflex*, ha az újszülött tenyerét valamilyen tárggyal, vagy mutatóujjal megérintjük, a gyermek azt ujjával átfogja. A szorítás olyan erős, hogy a gyermeket ülésbe fel lehet húzni. Minden ösztönös cselekvés mögött valamilyen élettani funkció húzódik meg. Milyen ösztönös alkalmazkodás húzódhat meg a tenyérreflex mögött? A kérdést *Hermann Imre* (1984) tette fel és az ő nevéhez fűződik a *megkapaszzkodási ösztön* elnevezés is. Szerinte ez a jelenség egy filogenetikus emlék, a majom csecsemője életének első időszakát az anyja szőrébe kapaszkodva tölti, ettől függ a léte, hiszen a felnőttbe való kapaszkodás létfontosságú a fán élő majomfajták számára. A csimpánzanya csak akkor teszi le csecsemőjét, amikor járni tanítja. A fejlődésnek egy alacsonyabb fokán az ember ősének gyermeke is az anyjába kapaszkodott. Az embernél a tenyérreflexnek nincs már létfenntartó szerepe, de a megkapaszzkodás, mint ösztönhelyzet jellemzi az emberi csecsemőt és anyját is.
- *Moro-reflex* (átkarolási reflex), ez szintén a fenti elképzelést támasztja alá. Ha a hátán fekvő csecsemő párnájára ráütünk, karjával olyan mozdulatot tesz, mintha átkarolna valakit, hasonló mozgást végez a lábával is. A Moro-reflex megfelel annak a mozdulatnak, amellyel a majomgyerek anyját karolja át hirtelen mozdulatoknál, egyensúlyvesztésnél.

- *Babinszky-reflex* (talpreflex), a megkapaszkodás a talpon is kimutatható, a talp külső élének ingerlése a lábujjak szorító-kapaszkodó mozgását eredményezik.

A fenti három reflexnek ma már nincs létfenntartó szerepe, de még működik abban a periódusban, amelyben élettani jelentősége volt. Ez egyik összetevője annak a szükségleti feszültségnek, ami az anyát és a gyermeket összekapcsolja, és ami mint biztonsági igény, mint az anyához való kötődés igényeként jelentkezik.

Az újszülött izomtónusa nagy, végtagjait hajlított állapotban tartja, és ha ki egyenesítjük, akkor rugószerűen visszaáll az eredeti állapot. Mozgása differenciálatlan, ingerekre egy globális, tömeges, diffúz mozgásreakcióval válaszol. Megfigyelhetünk spontán mozgásokat is. Ebben a korban számos egyéb reflexet és elemi mozgásmintát is kiválthatunk a csecsemőkön, ezek legközismertebbike az *elemi járás*. Freud után még sokáig olyan sztereotípiák voltak általánosak az újszülöttkorral kapcsolatosan, hogy az újszülött agytörzsi lény, mindaz, ami hozzá eljut a külvilágból az – *William James* kifejezésével – egy „zúgó, morajló zürzavar” (buzzing, blooming confusion) [hiv. *Cole-Cole*, 1997. 146. o.]. Képtelen az ingerek differenciálására, passzív elszenvedője az őt ért környezeti hatásoknak. A születéskor a csecsemőt fogadó új környezet valóban zürzavaros lehet, de az utóbbi évek kutatásai kimutatták, hogy az újszülöttek egyáltalán nem tekinthetők „tabula rasa”-nak. Figyelemre méltó képességekkel születnek, amelyek lehetővé teszik, hogy a körülöttük lévő világgal foglalkozzanak, és elősegítsék saját fennmaradásukat.

A mai klinikusok és csecsemőkutatók kísérletei, megfigyelései (pl. *Brazelton*, *Stern*, *Winnicott*), meggyőzően bizonyítják, hogy egészen az újszülöttkortól kezdve, a csecsemő aktívabb viszonyban van a külvilággal, mint azt valaha is gondolták. Az újszülött kezdettől fogva kompetens, az affektusok széles skálájával rendelkezik, hihetetlenül kreatív, és egyenrangú partnerként vesz részt a kapcsolatokban. Arra törekszik, hogy kompetens részévé váljék a vele való történéseknek.

Míg *Freud* (1983) még egy ingerbarriert feltételezett a csecsemő körül, *Mahler* pedig normál autisztikus szakasról beszél, *Stern* (1985) szerint az interszubsztitívitás, a társas kapcsolatba lépés elemi szükséglet, feltételezi és teremti az ént. Szerinte nincs a fejlődésnek egyetlen olyan szakasza sem, amelyben az én és a másik teljesen differenciálatlan lenne. Ugyanez a szemlélet jelenik meg *Papoušek* (1979) és *Brazelton* (hiv. *Cole-Cole*, 1997) tranzakcionális fejlődésmodelljében is. Ha az anya gyermekét kezdettől fogva individuumnak tekinti, képes szenzitíven ráhangolódni gyermeke szükségleteire, azokat kielégíti, akkor a fejlődés, a szelf fejlődése optimális lesz.

A gyermeki fejlődés interszubsztivitását hangsúlyozza *Trevarthen* (1998) is. Már az egészen pici (koraszülött) csecsemő is törekszik a párbeszédre, vokalizációra vokalizációval válaszol. A viselkedés jelentése a mások viselkedésébe való beágyazottságtól, szervezethez való kötődéstől és a pszichológiai kontextustól függ. A folytonosság érzése nem a viselkedés szintjén, hanem a jelentés szintjén lép fel.

A *Winnicott* (2000) által megnevezett „elég jó anyaság” biztosítja azt, hogy a csecsemő szeparálódni tudjon az anyai gondoskodástól és önálló szelfet alakítson ki. A lebegő, nem tolakodó anyai figyelem ad jelentést a gyermek viselkedésének. Amíg az én az integrálatlan állapotból az integrátság állapotába jut, a „jól tartó” környezet védi a csecsemőt az elviselhetetlen mentális tapasztalatoktól.

Winnicott (2000) úgy gondolta, hogy a folyamatos létezés megtapasztalásának képességét nem szabad megzavarnia a felnőttnek, biztosítani kell a gyermek számára egy olyan légkört, hogy létrehozassa azt, amit *Winnicott* „kreatív gesztusoknak” nevez, hiszen ezek későbbi egyediségének és kreativitásának építőkövei (hiv. *Fonagy*, 2004).

Winnicott szerint a létezés folytonosságának tapasztalata három, egymással összefüggő tényezőtől függ:

- a belső világ tapasztalásához kapcsolódó biztonságérzettől;
- a külső események iránti figyelem csökkentésének képességéből;
- spontán kreatív gesztusok létrehozásából.

Ez *Winnicott* gyakran félreértett paradox állításához vezet, miszerint a kapcsolódás a mások társaságában való egyedüllét segítségével jön létre. A valódi szelf csak egy olyan nem tolakodó másik jelenlétében fejlődhet, aki nem szakítja meg a folytonosság érzését (*Fonagy*, 2004).

A kortárs fejlődéslélektani elméletek szerint a csecsemő kompetens, differenciált, a világról előhuzalozott ismeretekkel és naiv elméletekkel bír, a kapcsolatokban aktívan résztvevő emberi lény (*Lénárd*, 2004). Vagyis a gyermek már az egészen korai időktől kezdve kapcsolati terminusokban érteti meg magát másokkal.

Különösen sokat tett az újszülöttekkel kapcsolatos szemléletváltozásért *Barry Brazelton* (hiv. *Cole-Cole*, 1997) vizsgálataival és megfigyeléseivel. *Brazelton* bevezette a *kompetens újszülött* fogalmát. Talán meglepően hangzik ez a kifejezés, hiszen a humán újszülött meglehetősen „éretlen”, teljesen kiszolgáltatott a környezetében élő felnőtteknek, léte az édesanyától, a gondozótól függ.

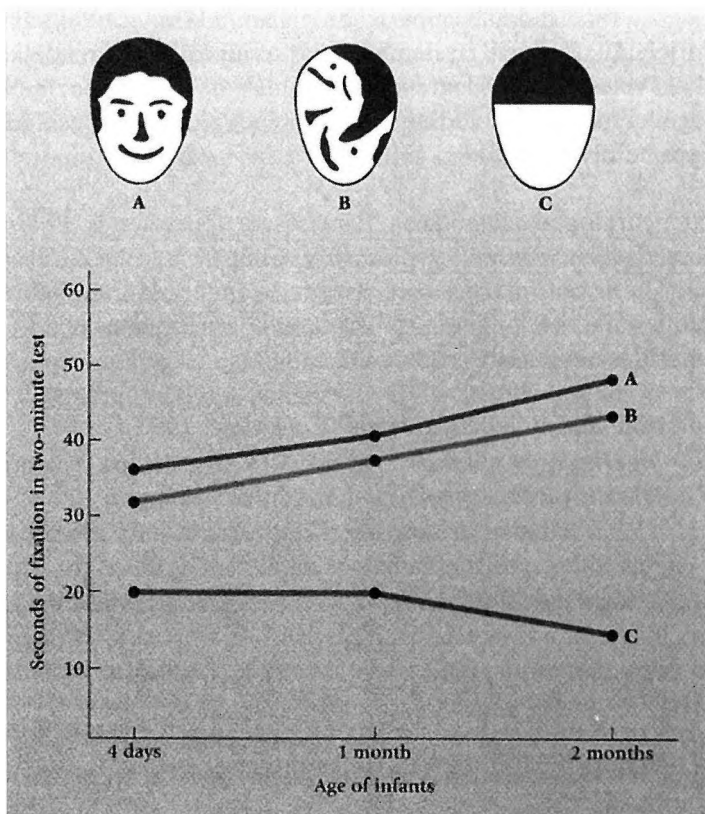
A *kompetencia* – mint tudjuk – a pszichológiában a környezettel való hatékony bánásmódot jelenti, és ilyen értelemben már az újszülött is rendelkezik olyan adottságokkal, veleszületett idegrendszeri mintákkal, predispozíciókkal, amelyek segítségével már az első időktől kezdve képes aktívan kapcsolódni környezetéhez, képes befolyásolni azt.

Az újszülött neurológiai állapotának felmérésére fejlesztették ki *Brazelton* és munkatársai a *Brazelton-újszülöttskálát* (hiv. *Cole-Cole*, 1997. 130. o.) Tesztelik a csecsemő reflexeit, mozgási képességeit, izomtónusát, tárgyakra és emberekre mutatott válaszkészségét, viselkedésének és figyelmének kontrollját a vajúdás és a szülés okozta stresszt követően.

A *Brazelton*-skála néhány jellemző tétele (*Cole-Cole*, 1997):

- *Aktív ingerkeresés* jellemzi a gyermeket, orientációs reakciókat mutat. Az érdekes ingereket vizuálisan és auditíve is követi.
- *Habitúciót* mutat a számára jelentőséggel nem bíró, ismétlődő ingerekre, vagyis fölöslegesen nem hagyja zaklatni magát.
- Minden inger közül legjobban a *humán ingereket* preferálja, az őt bombázó ingerhalmazból előnyben részesíti az emberi arcot és hangot. Sokan veleszületett idegrendszeri mintát feltételeznek az emberi arc észlelésére.
- *Védekező mozgásokat* mutat számára kényelmetlen helyzetben.
- *Ülésbe húzás* esetén tartja-e a fejét, mennyire sikerül ez neki.
- *Önnyugtató*sra vannak-e kísérletei, ha nyugós.

A vizuális észlelést *Fantz* (hiv. *Cole-Cole*, 1997) is vizsgálta. Vizuális éretlenségük ellenére az újszülöttek sok időt töltenek nézelődéssel. Különösen vonzza őket az éles kontraszt, pl. a tárgyak körvonalai. Az újszülöttek preferálják a bonyolult mintákat az egyszerűbbekkel szemben és a görbe vonalas mintákat az egyenesekkel szemben és különösen érdeklődnek az emberi arc iránt. Az első három hónapban az ember észlelése áll előtérben. Az emberi arc ezen szempontok alapján rendkívül érdekes ingermintázat. Az emberre irányuló vizuális figyelem növeli a gyerek túlélési esélyeit. Óriási jelentősége van ennek, hiszen lehetővé teszi, hogy az újszülött azonnal, szinte születésének órájában bekapcsolódjék a humán interakciókba.

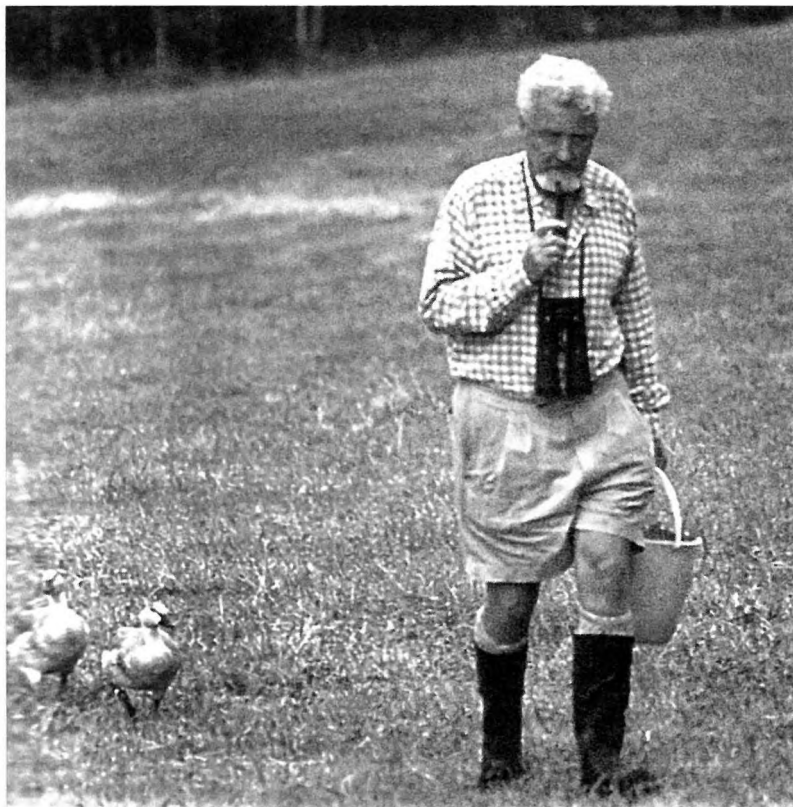


2. ábra. Fantz kísérlete az újszülöttek arc- preferencia-vizsgálatára
(Forrás: web)

Az újabb pszichológiai szemlélet már a korai időszaktól kezdve individuumnak tekinti a gyermeket és fontosnak tartja azt, hogy a gyermek temperamentumát, egyéni reakciómódjait az anyák minél hamarabb felderítsék, ugyanis a gyermek akkor fejlődik a legoptimálisabban, ha az anya jól értelmezi csecsemője szükségleteit és a gyermek jelzéseire adekvát módon reagál. Ez a felfogás a fejlődés tranzakcionális modelljét látszik igazolni (Papousek, 1979).

Az imprinting és a korai anya-gyermek kapcsolat jelentősége

Konrad Lorenz óta ismerjük az *imprinting*, a korai tanulás fogalmát. A születés után létezik egy szenitív periódus, ahol az idegrendszerben mély lenyomatok képződnek. A Nobel-díjas tudós madarakon tett megfigyelései forradalmian új irányt adtak az emberi imprinting, anya-gyermek kapcsolat értelmezésének is.



9. kép. Konrad Lorenz kedvenc madarait saját magával „imprintálta”

(Forrás: Zimbardo-Gerring, 2004. 473. o.)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

Harlow majomkísérletei bizonyították, hogy a jelenség nemcsak madarakon, hanem magasabb rendű gerinces állatokon is kimutatható. Közismert a híres „drótanya”, „szőryanya” kísérlet. A majomcsecsemők idejük nagy részét a szőrös műanyagba kapaszkodva töltötték. Egyik lábukkal a szőryanyaiba kapaszkodva, szívesen explorálták a környezetükben lévő tárgyakat (Atkinson, 1994). Míg a fémnyán felnövő kölykök átlagosan napi két órát töltöttek „anyjuk” közelében, a szőryanyán napi 15 órát kapaszkodtak. Egy nyilvánvalóan passzív, de puha tárgy a biztonság forrását jelentette, a kapaszkodás a testközelséget biztosítja, amely a biztonságérzet kialakulásában játszik fontos szerepet. Az is bebizonyosodott ebben a kísérletben, hogy a személyes kapcsolat nagyon fontos, ezt egy műanya nem tudja pótolni, ehhez élő anyára van szükség. (Ld. Kötődés című fejezet).



10. kép. Harlow kismajma a híres szőrányával

(Forrás: Zimbardo-Gerring, 2004. 476. o.)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

A kismajom ragaszkodása a szőrányához olyan erős volt, hogy három év után, amikor a kifejlett rhesus ismét találkozott „anyjával”, boldogan kapta hóna alá a szőrányát és úgy őrizte magán, mint egy Szent-Kristóf medáliát (Ranschburg, 1993).

Több állatkísérlet bizonyította, hogy a születés utáni szenzitív periódusnak nagy szerepe van a kötődés kialakulásában. Az anyai viselkedés beépített programjának előhívásában fontos szerepet játszik ez a periódus, különösen először szülő nőknél. Az újszülött élőlény *közelséget keres* és ezt a kereső tevékenységet bármely olyan egyed kielégítheti, aki alkalmas a faj veleszületett viselkedésmintáinak gyakorlására. Fontos, hogy anyának és gyermekének viszonylag korán legyen alkalma a kapcsolatteremtésre. Ha ez a kapcsolat koraszülés vagy egyéb okok miatt nem jöhet létre, az anya-gyermek kapcsolat, a *szociabilitás* sérülékenyebb lesz. A *szociális depriváció*, az anyától való megfosztottság károsítja a *kötődés* (attachment) és az *ős-bizalom* (ld. Erikson-elmélete) kialakulását és a későbbi életre is kihatással lesz. A felnőttkori személyes kapcsolatok összefüggésben vannak a csecsemő szüleihez való kötődésével.

Ma már Magyarországon is elterjedőben van az a kórházi gyakorlat, hogy a szülés eseménye után nem szakítják el a gyermeket az anyától, hanem azonnal mellre teszik. Ennek remélhetően jótékony hatása lesz az elkövetkező generációk viselkedésére, személyiségfejlődésére, hiszen számos tapasztalat szerint az anyai viselkedés szocializációjában is sok kárt okozott az a korábban elterjedt szemlélet, hogy a gyerekek legjobb helyen a bölcsődében vannak, ahol szakképzett gondozók, pedagógusok nevelik. Az így felnőtt anyák előtt sokszor nem volt jó anya-modell, és a mikor a GYES-t bevezették, sokan szenvedtek az ún. GYES-betegségtől, vagy jobb esetben könyvből tanulták a gyermekgondozás és nevelés fortélyait.

Az anyai szeretet már az élet első óráiban is több mint pusztá gondozás. A gondozási feladatokban lehet helyettesíteni az anyát, de az anyai magatartás azon aspektusa, amely az egyszemélyes szoros érzelmi kapcsolat, kötődés kialakításában játszik szerepet, a bölcsődében és más intézményekben nem pótolható.

Rogers (hiv. *Kulcsár*, 1992) szerint a szociális késztetés elsőprő erejű gyermekkorban. A szociális ingerek ebben a korban és bizonyos esetekben, felnőttkorban is aktiválják az ún. EOP (endogén-ópiát) rendszert, ezzel magyarázható egyrészt fájdalomcsillapító, másrészt jutalmazó hatásuk. A szociális ingerek ilyen pozitív hatásának nagyon nagy a biológiai jelentősége, stabilizálja a faj felnőtt tagjaival a kapcsolatait, tehát fokozza a beilleszkedést (*Kulcsár*, 1992). Ezzel magyarázható, hogy a szociális kapcsolatok iránti késztetés nem oltható ki, a büntetés és fájdalom ellenére is fennmarad, míg más esetekben az averzív kondicionálás elkerülő viselkedést eredményez, melynek hatása nagyon tartós.

Az élet korai szakaszában a csecsemő még nincs tudatában individuumának. Szimbiózisban, duálunióban él anyjával – viszont pontosan ennek a duálunióknak a jó minősége járul hozzá a saját test fokozatos eldifferenciálódásához az anya testétől, a saját test önálló perceptuális egységként való megéléséhez. Az anya érintése, simogatása, a ringatás (vesztibuláris ingerlés), az anya hangja képezik azokat az ingereket, amelyek az EOP-rendszeren keresztül fejtik ki jutalmazó és fájdalomcsökkentő hatásukat. Az egész test kontaktpercepciók élményei, a testfelszín érzékenysége, a nyomás, amit a gyermeket tartó anya gyakorol a testre, az anya arcának vizuális percepciójával kapcsolódik össze – ez a gyermek szociális-emocionális aktivitásának kezdete. Nagyon fontos az anya ún. „jó tartó” (a szó szoros és átvitt értelmében is) viselkedése ebben az időszakban. Ha az anya szopó gyermekét nem öleli át, az később kezd mosolyogni. A tartással lehetővé kell tenni, hogy a gyermek szabadon explorálhassa az anya arcát. Az anya megéli azt az élményt, hogy csecsemője „nézi őt” és beszélni kezd a gyermekhez. A csecsemő pedig ezen a korai interakciókon keresztül megtanulja azt, hogy a nézésre rendszerint mosolygó, beszélő arc reagál, ami aztán más jutalommal is társul, pl. étellel vagy testi kapcsolattal. Valószínűleg ez az alapja, hogy az emberek jutalmazásnak élik meg, ha néznek,

színűleg ez az alapja, hogy az emberek jutalmazásnak élik meg, ha néznek, figyelnek rájuk.

Ha mindezek a komplex ingerhelyzetek depriválódnak – külön kiemelném a vesztibuláris ingerlés hiányát, ami újabb kutatások szerint az egész szenzoros működést integrálja –, a későbbi életkorban sok probléma forrásai lehetnek, ilyenek például: a test-séma elégtelen észlelése, az irányított vizuális figyelem alacsony teljesítményei és mindezekből következően tanulási, magatartási zavarok. Ha csak az irányított vizuális figyelemre gondolunk, rögtön látjuk, hogy ennek hiánya milyen károkat okozhat pl. a szociális tanulásban. A szociális tanulás elengedhetetlen feltétele a modell pontos megfigyelése és utánzása, a másik ember mozgásait a saját testre kell vonatkoztatni. Ez nagyfokú énszociális referenciát feltételez, hiányos test-séma érzés esetén ez sem lehet pontos.

Az anyai gondoskodás, szeretetkapcsolat megvonása az élet első három évében súlyos következményekkel járhat a személyiségfejlődésre nézve. Az ilyenkor jelentkező tünetcsoportot *Spitz* (hiv. *Mérei*, 1978) *hospitalizmusnak* nevezte el. Ha egy gyereknek kevés tartós kapcsolata van, vagy egyáltalán nincsenek szeretetkapcsolatai, a normálistól eltérő módon fejlődnek. A hospitalizált gyermek jellemző viselkedései:

- Sztereotip mozgások, vesztibuláris öningerlés, pl. a felsőtest ringó mozgása, hempergés a földön stb.
- A gyerek teljes apátiát mutat.
- Abnormális szociális viselkedés: túlzott félelem idegen emberektől, dolgoktól, agresszió.
- Általános fejlődésbeli lemaradás: motoros, kognitív, verbális téren.

Általában: a gyereknek hiánya van az egészséges fejlődéshez szükséges szeretetből (*Mönks-Knoers*, 1998).

A szeretet-deficit egy életen át függőséget okozhat, lehetetlenné teszi az identitás és az autonómia kialakulását. A legsúlyosabb személyiségzavar, aminek eredetét egyre gyakrabban kapcsolják össze a kora gyermekkori anya-gyermek reláció minőségével: a környezetéhez kapcsolódni képtelen *antiszociális személyiség* (pszichopátia) kialakulása. Ez a tünetcsoport gyakoribb olyan életutaknál, ahol ez a kapcsolat zavart szenvedett, pl. intézetben felnőtt gyermekeknél.

Az antiszociális személyiségzavarban szenvedő karakterre jellemző a motiválatlan, közösségellenes viselkedés és felelőtlenség. Magatartása könnyed, gátlástalan, mindig egyéni céljait követi, közben emberi vagy erkölcsi normákat nem vesz figyelembe. Morális gyengeség jellemzi, gátlás nélkül hazudik, szorongásra, lelkiismeret furdalásra képtelen. Hibáiból nem tanul, újból és újból elköveti ugyanazt a hibát. Ez a tünetcsoport pszichopata triád néven ismert: nem szeret,

nem szorong, nem tanul. Ugyanakkor egy pszichopata báj is sajátjuk, ami megteveszti az embereket: látszólag együttműködők és megkülönböztetés nélkül barátságosak, de képtelenek tartós, igazi érzelemre épülő kapcsolat létesítésére, nincs szilárd belső értékrendjük, minden szabály leperog róluk. Mivel az embereket nem szeretik, a másik ember léte, élete nem érték számukra. Közülük kerül ki a visszaeső bűnözők nagy része, és a hidegvérű gyilkosok legtöbbször is pszichopata.

A pszichopáták egy része intézetben nőtt fel, vagy bűnöző családból származik. A gyermeknevelő intézményekben ma még nem nagyon van mód az egyszemélyes szeretetkapcsolat kialakítására. Márpedig nagy a valószínűsége, hogy a szeretetkapcsolat ezen első mintája (anya-gyermek) tevődik át a későbbi életkorokban más emberi kapcsolatokra.

A csecsemőotthonokban a gyermekeket ma még felváltva 9-11 gondozónő gondozza. Az ilyen környezetben növekvő gyermek személytelen kapcsolatban van környezetével, érzelmi reakcióik szegényesek (Ranschburg, 1993). A gyermek egészséges fejlődése szempontjából nélkülözhetetlennek látszó igény, hogy életének korai időszakában érzelmileg megalapozott kapcsolatot létesíthessen környezetével. Úgy tűnik, ha erre nincs lehetősége, élete ezen korai időszakában megrendül a bizalma az emberi kapcsolatokban. Az ilyen gyermek életében a szociális tényezőknek kevés szerep jut, a pszichopátáknál az absztrahált szociális másik nem képez értéket hordozó kategóriát (Kulcsár, 1992). Tárgyi orientációjuk, felszínes szociabilitásuk a sérült lélek védekezése, amely nem képes hinni többé abban, hogy szeretik.

Nagy a valószínűsége, hogy a szociális értékképzésnek van egy kritikus, szenzitív szakasza, ami után valódi értékképzés nem figyelhető meg. Sok bűnöző szociopata (pszichopata) koragyermekkorai élettörténete megerősíti ezt az elképzelést. Harris (1994) az EOP-rendszer működésével magyarázza a primer szociopátia kialakulását. Ha a szociális hatás, testközelség, simogatás, nyugtató szavak hiánya tartós, a szociálisan indukált EOP-aktivitással szemben az EOP önindukció dominál. Az EOP-aktivitás ilyen esetekben „önsimogatás” eredménye. Tehát, ha a szociális kötelékek hatékonysága nem megfelelő, a szociális kötelékteremtő viselkedés motivációja csökken és biológiai rendszere (az EOP-rendszer) szociális szabályozása kevésbé hatékonyá válik.

Bálint Mihály (1994. 28. o.) bevezetett egy, az ős-bizalommal kissé ellentétes kategóriát. Az ő rendszerében az *östörés*, az alaphiba. „Véleményem szerint – írja Bálint – az östörés az egyén igen korai fejlődési szakaszában fellépő biopszichológiai szükségletei és a testi-lelki gondozás, a reá irányuló figyelem és érzelem közötti komoly meghasonlásra vezethető vissza... E korai össze nem illésnek lehetnek veleszületett okai, de adódhat a környezetből is, ha a gondos-

kodás nem kielégítő, hiányos, szeszélyes, aggodalmaskodó, túlságosan féltő, durva, merev, megbízhatatlan, rosszul időzített, túlingerlő vagy csupáncsak meg nem értő vagy közönyös. Az eddigiekből talán kiderül, hogy a gyermek és a környezetében élő személyek „össze nem illését” hangsúlyozom.”

Kötődés (attachment)

„Kötődésnek nevezzük a csecsemőnek azt a hajlamát, hogy bizonyos emberek közelségét keresse, és hogy ezek mellett az emberek mellett biztonságosabban érezze magát” (Atkinson, 1994. 85. o.). *Bolwby* egyetemes szükségletként írja le az embernek azt az igényét, hogy szoros érzelmi kapcsolatokat alakítson ki. Ennek magva a korai interakciók kölcsönösségében rejlik. A humán csecsemő kötődési viselkedése (pl. a közelség keresése, mosolygás, csimpaszkodás) reciprok módon egészül ki a felnőtt kötődési viselkedésével (pl. érintés, tartás, megnyugtatás); ezek a válaszok megerősítik a gyermek kapcsolódását azzal a felnőttel, akitől ezeket a válaszokat kapja. Az érzelmi reakciók önszabályozása nem veleszületett adottsága az embernek, fokozatosan alakul ki az elsődleges gondozóval való interakcióban, a gondozó ugyanis mindig ott van, hogy helyreállítsa a kibillent egyensúlyt. Az arousal emelkedésének állapotaiban a gyermek a gondozóval testi közelséget keres, hogy megnyugtatást kapjon és helyreálljon a homeosztázis. A saját szelfről és a másikról (gondozóról) a tapasztalatok alapján kialakított reprezentációk minden további kapcsolat prototípusai (*Fonagy-Target-Gergely*, 2001).

A kötődés tárgya természetesen nem csak egy személy, de a kötődési személyek között hierarchia van és a hierarchia csúcsán az anya (elsődleges gondozó) áll.

A kötődés magyarázatai:

Bolwby evolúciós magyarázata:

John Bolwby a II. világháború után végzett vizsgálatokat árvaházakban, csecsemőotthonokban. Megfigyelései hasonlóak voltak *Spitz* megfigyeléseivel. A gyermekek, akik elveszítették szeretetkapcsolataikat, a következő stádiumokon mentek keresztül: sírás, dührohamok, elkeseredettség, depresszió, közömbösség más emberek iránt. Ezt az állapotot nevezte *Bolwby* kötődésre való képtelenségnek (deattachment).

Bolwby szerint a magyarázat a következő: a főemlősöknél a csecsemőkor hosszú ideig tart. Mivel a kölykök ebben a korai időszakban gyámoltalanok, közel kell maradniuk anyjukhoz, hogy életben maradjanak. A biztonság és a közelség keresése ellen hat az a tendencia, hogy a kölykök motiváltak a környezet felderítésében, és így időnként eltávolodnak anyuktól. Bolwby egyensúlyt feltételezett a biztonsági szükséglet és a tanulási tapasztalatok igénye között. Ezt a mechanizmust nevezte el kötődésnek, ami szerinte egy jól fejlett szabályozórendszer, dinamikus egyensúlyt teremt az anya-gyermek párosban. Amikor az anya-gyermek közötti távolság megnő, az egyik fél nyugtalankodni kezd. Tehát a kötődés biztonságos hátteret (home basis) kínál, amelyből a csecsemő felderítő kirándulásokat tehet, és amelyhez a gyerekek gyakran visszatérnek (pl. tánkolni ld. *Mahler*), hogy megújítsák a kapcsolatot, mielőtt újra útnak indulnának (hiv. *Cole-Cole*, 1997).

John Bowlby meghatározta meg a kötődés kialakulásának négy szakaszát. Szerinte ennek, normális esetben az első életévben kell megtörténnie:

- Kötődés előtti szakasz (0-6. hétig): a gyermek szoros kapcsolatban van az őt gondozó személlyel, de még nem különbözteti meg másoktól.
- Kötődés keletkezésének szakasza (6. héttől 6-8 hónapos korig): megtanul különbséget tenni a gondozó és mások hangjai között (például: mosollyal reagál a gondozó hangjára, sír, ha idegen hangokat hall).
- Tiszta kötődési szakasz (6-8 hónaptól 18-24 hónapig): a gyermek igyekszik biztosítani a kötődési személy közelségét. Sír, nyugtalan, ha kimegy a szobából az anya.
- Kölcsönös kapcsolatok szakasza (18-24 hónapos kor): a gyermek egyre mozgékonyabb és egyre több időt tölt távol a gondozótól, csökken az egocentrizmusa.

Mary Ainsworth (hiv. *Fonagy-Target-Gergely*, 2001) és munkatársai 1978-ban az *idegen helyzetnek* elnevezett vizsgálatában, a gyermekek és édesanyjuk kapcsolatát figyelték.

A kísérlet abból állt, hogy 12-18 hónapos gyermekek egy idegen szobában játszottak édesanyjukkal. Az anya játék közben otthagyta őket és helyette egy idegen nő jött be és próbálta vigasztalni a gyermeket (ha kellett), majd az anya ismét visszatért a szobába.

Azt vizsgálták, hogy a gyermekek hogyan reagálnak édesanyjuk távozására, az idegen nő jelenlétére, valamint édesanyjuk visszatérésére. A reakcióik alapján három fő kötődési típust állapítottak meg a kutatók:

- *Biztonságosan kötődő gyermek*: amíg az anya a szobában van nyugodtan játszik; távozásakor sír, nem nyugszik meg az idegentől; örül az anya visz-

szatérésének, ezután hamar megnyugszik. Az ilyen szülő általában azonnal reagál a gyermek jelzéseire, megérti őt, ha baj van könnyen elérhető. A gyermek érzi, hogy biztonságban van.

- *Bizonytalanul kötődő, szorongó, elkerülő gyermek:* az ilyen gyermekeknél nem tapasztalható szorongás a szeparáció következtében, nem keresik a gondozóval való közelséget a szeparációt követően, nem részesítik előnyben a gondozót az idegennel szemben. Az ilyen édesanyák általában kerülnek a testi kontaktust gyermekükkel, elutasítók, hidegek. A gyermek nem kap elég melegséget, ezért vágyik is anyja közelségére, de fél is tőle.
- *Bizonytalanul kötődő, szorongó, ellenálló, ambivalens gyermek:* keveset játszik, a szeparáció érzelmileg felzaklatja őket, a szeparációt követően nehezen nyugtathatók meg, ellenállnak, testüket megfeszítik, sírnak, vagy passzívan nyűgösködnek. Feldúlt ha nem látja anyját, nem nyugszik meg anyja visszatérésekor sem, karját nyújtja, de amint felveszik már le is mászik. Az ilyen gyermekek anyjai következetlenek, hol dédelgetik, hol elutasítják gyermeküket.
- Újabban egy negyedik kategóriát is felállítottak, az ide tartozó gyermekek az ún. *dezorganizált/dezorientált* kötődési csoportot alkotják: gyakran mutatnak ellentmondásos, céltalan viselkedést, megmerevednek, kezüket tördelik, saját fejüket ütik, hajukat húzzák. Megközelítik, de a közelébe érve elkerülnek a gondozót, aki egyszerre jelenti számukra a félelem és a biztonság forrását. A dezorganizált csecsemők gondozói gyakran reagálnak a csecsemő érzelmi- és stresszállapotaira ellenségesen, vagy tehetetlenül. Az ilyen gondozói magatartás következtében gyakrabban alakul ki a mai kor jellemző patológiája, a borderline személyiségzavar (*Fonagy-Target-Gergely, 2001*).

Megállapítható, hogy a kötődés módja az önállóságot, a felfedezőkedvet és a későbbi társas kapcsolatok kialakulását is befolyásolja. A biztonságosan kötődő óvodások általában aktívak a csoportmunkában, önállóbbak, kitartóbbak, mint a bizonytalanul kötődő, elkerülő gyermekek. Ők kevésbé nyitottak, bátortalanok. Az ilyen gyermek túlságosan függ az elsődleges gondozótól és gátoltsága miatt szinte alig explorálja a környezetét. A másik véglet az, amikor a gyermek túl könnyen eltávolodik gondozójától, anélkül, hogy visszatekintene rá, ellenőrizné, hogy ott van-e. A kötődés zavarának specifikus megjelenési formája, amikor a gondozó és a gyermek szerepe felcserélődik. Ilyenkor a gyermek életkorához képest, túlzottan aggódik az elsődleges gondozó (édesanya) érzelmi jólléte miatt.

Összefoglalva: a kötődési elmélet felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermek kiegyensúlyozott érzelmi fejlődésében nagy szerepet játszik az a szociális környezet, amely körülveszi. Az elsődleges gondozónak nem csupán a fizikai szükségletekre kell fókuszálnia, hanem a gyermek – már születésekor meglévő – szociális és biztonsági igényeit is ki kell elégítenie.

Az anyai viselkedés pszichológiája (néhány szerző véleménye a nőiségről és az anyaságról)

A pszichoanalízis sokban hozzájárult ahhoz, hogy az anya váljék a család központi személyiségévé. A tudattalan gyermekkorban alakul ki és a gyermek pszichikus zavarai esetén leginkább az anyát kérdezték, sőt kérdőjelezték meg. Az anya hamar úgy tűnt fel, mint a gyermek pszichikai egyensúlyának elsődleges tényezője.

A „jó anya” megfelelő pszichológiai fejlődésen ment keresztül; ha a nőt problematikus anya nevelte, akkor nehezen fogadja el nőiségét és anyaságát, vagyis reprodukálni fogja a nem megfelelő anya attitűdjeit.

A rossz anya egyszerre gonosz és beteg: az anyai szorongás és büntudat soha nem volt nagyobb, mint a mi évszázadunkban, amely pedig szabadnak szeretné hinni magát. Persze nem a pszichológia vétkes abban, hogy ez a helyzet létrejött, de nem volt elég meggyőző a pszichikai rossznak az erkölcsi rossztól való megkülönböztetésében (*Badinter*, 1999).

A tömegtájékoztatásnak köszönhetően, az anyasággal kapcsolatos változó nézetek sokakhoz eljutottak és az anyák napjainkban is az „érzések zűrzavarát” élik meg a kérdéssel összefüggésben. Soha nem volt ennyi bizonytalanság azzal kapcsolatban, mi a jó a gyerekeknek, mikor leszünk jó anyák?

Freud „nőiség” szemlélete a korszellem tükrében

Freud (1999) a női nem természetét fogja vallatóra. Úgy érzi előítéletek nélkül beszél, és „azt hiszi”, a nő szexuális és pszichológiai fejlődését egyedül saját tapasztalatára alapozva írja meg. Azonban bevallja bizonytalanságait is e „sötét kontinenssel”, e rejtéllyel kapcsolatosan, amelyet a nőiség problematikája jelent minden férfi számára. Ő is úgy gondolta, hogy a nők híjával vannak azon fejlett igazságérzetnek, amellyel a férfiak rendelkeznek, hogy a nők hiúak, féltékenyek, tele vannak szégyenérzettel, és hogy a szövésen kívül semmi mással nem járultak hozzá a civilizációhoz.

Freud (1999. 129. o.) párhuzamot vont az ivarsejtek viselkedése és a férfias, illetve nőies szerep között: „a férfi nemi sejt aktívan mozog, felkeresi a női nemi sejtet, az pedig passzívan várakozik”. Az aktivitás férfias nemi szerep, a passzivitás pedig nőies. Freud a női szerepeket a normalitás felől közelítette meg. Szerinte normális az a nő, aki férjét és gyermekeit boldoggá teszi.

„Azt is állíthatjuk – mondja *Freud* (1999. 150. o.) –, hogy az asszonyok kevésbé érdeklődnek a társadalom iránt, mint a férfiak, és náluk az ösztönök szublimálásának képessége gyengébb marad [...] Nem hagyhatom szó nélkül benyomásaimat, amelyet újból és újból érzek az analízisek során. Egy harminc éves fiatal férfi, kialakulatlan, további fejlődésre képes lény [...] Egy hasonló korú asszony ellenben megrémít bennünket azzal, hogy mennyire rögzültek, mozgáshatatlannak találjuk [...] Ebben az esetben semmi remény nincs arra, hogy bármilyen fejlődés is megvalósuljon; mintha a nőiséghez vezető kínokkal teli fejlődés kimerítette volna az individuum lehetőségeit.”

A fiúk fejlődése egyszerűbb: először erős érzelmeket táplálnak az anyjuk iránt, és ez egészen addig megmarad, amíg nem helyettesíti egy hozzá hasonlóval, egy másik nővel. Féltékenység társul hozzá az apa iránt. A női fejlődés ennél sokkal bonyolultabb, a kielégülés szervét is meg kell változtatni és a szerelmének a tárgyát is, az anya helyett az apára kell irányítani. E nélkül azt kockáztatja, hogy soha nem válik valóban nőies nővé, ráadásul feleség- és anyaszerepe is veszélybe kerül. (*Badinter*, 1999.)

Helen Deutch véleménye az anyai viselkedésről

Helen Deutsch (hiv. *Badinter*, 1999.) hármas terminussal jellemzi a nőiességet:

1. Passzivitás

A nemi szervek alkati különbségeit ösztöntörekvésbeli különbségek kísérik. Kevésbé agresszívnek, makacsnak kell lennie, engedelmesebbnek, függőbbnek a kislánynál. A petesejt, hímvarsejt viselkedésének analógiája is alátámasztja. A hím megragadja a nőtényt és behatol. A nő szexuális ingerelhetősége kevésbé aktív és intenzív, az aktív szerv a klitorisz, ez helyettesítődik a passzív befogadó szervvel, a vaginával. Az anya gátló hatása annak köszönhető, hogy érzi: a kislány gyengébb, neki inkább szüksége van segítségre, mint a fiúnak, nem tud az önmegvalósítás felé elmozdulni anélkül, hogy veszélyeknek tenné ki magát.

A passzivitás megértéséhez vissza kell térnünk a női szexuális ösztönök fejlődéséhez. A fejlődés során hosszú ideig az aktív szerv nem helyettesítődik a passzív befogadó szervvel, a vaginával. A kislány másodsorra is szervi hiánnyal

találja magát szemben, a passzív szerv hiányától szenved. A spontán vaginális aktivitás hiánya alkotja a női passzivitás fiziológiai alapját.

2. Mazochizmus

Az análszadisztikus fázisban a kislány még ugyanolyan agresszív, mint a fiú. A férfi agresszivitás a külvilág felé fordul, a lányokénak befelé kell fordulni. Ez az elfojtott, befelé forduló agresszivitás a mazochizmus, ami a fejlődés során szeretet iránti szükségletté alakul át.

3. Nárcizmus

Ellensúlyozza a mazochista tendenciát. A gyermeki fejlődés során a libidó tárgyává az én válik. Ez a kislánynál fokozatosan átalakul azzá a vággyá, hogy őt szeressék. Kompenzációs funkciója van, ellentételezés a genitális alsóbbrendűséghez, korlátozza mazochista hajlamát.

Az én megvédi magát, önszeretetét fokozva erősíti biztonságát. A mazochista hajlamhoz szükség van a szexuális aktushoz, szüléshez, anyasághoz; szenvedés kapcsolódik ezekhez.

Igazolásként szolgál minden fájdalom és áldozat elviseléséhez. Az asszony természetes módon a szenvedésre teremtett, és ha ezt szereti is, akkor nincs többé ok arra, hogy zavartassuk magunkat.

H. Deutsch szerint a jó anya a nőies nő, akiben harmonikus interakcióban van a nárcizmusra való hajlam és a mazochizmus a fájdalmak elviselésére. Ezeket az anyaság örömei ellensúlyozzák. Normális esetben az asszony gyermeke iránti szeretete nagyobb, mint önszeretete.

Ez az elmélet jóval félelmetesebb, mint a zsidó-keresztény teológia által leírtak. A nőknek az eredendő bűn vezeklése miatt kell szenvedni, de azt legalább nem kérték, hogy mindezt szeresse is. De *Freud* és *Deutsch* mintha azt mondanák: „Nézzék, a természet milyen jól rendezte el a dolgokat, lehetőséget adott az asszonnak arra, hogy örömet találjon a fájdalomban! A normális nő szeret szenvedni. Aki nem szereti a fájdalmat, az a sorsa ellen kel fel, neurotikus vagy homoszexuális lesz és boldogtalanságra van ítélve. Ha a gyerek pszichológiai zavarokkal küzd, az anya felelősnek és bűnösnek érzi magát. Vajon eleget adott-e magából, vagyis elég mazochista volt-e. Az anya ezen vélekedések szerint akkor jó, ha minden maszkulin vágyat elvetett vagy szublimált. Minél erősebb a férfias hajlamok, annál bizonyosabb, hogy a nő elfordul az anyaság feladataitól (ld. a mai korban a férfiakkal versenyző nő, a „szingli” kultusza virágjában van – a média is egyre népszerűbbé teszi ezt az életformát).

Nancy Chodorow

A pszichoanalitikus feminizmus egyik legjelentősebb alakja *Nancy J. Chodorow* (2000). Munkásságában, mint a legtöbb feminista, ő is magyarázatot keresett a nemek egyenlőtlenségére. Áttekintve a létező számtalan elképzelést, először arra a következtetésre jut, hogy mivel a nők elnyomása már az osztálytársadalmak előtt egyetemesen létezett, ezért valami olyan oka van, ami a nő biológiai sajátosságának társadalmi vetülete. Kiinduló álláspontja szerint az anyaságból fakadó hatalom félelmetessége indítja a férfiakat arra, hogy ezt kompenzálандó létrehozzák a férfiuralmat. Később elméletalkotásában ő is a biológiai nemtől a társadalmi nem irányába fordul, s ez utóbbit társadalmi, kulturális, pszichológiai tényezők bonyolult szövevényének tekinti, melynek csak egy eleme az anya biológiai jelentősége. Természetből való fokozatos kiválá-sunk miatt nem kielégítő magyarázat a férfi-női szerepek korai vadászó-gyűjtögető megkülönböztetésének továbbélése sem. *Chodorow* (2000) elveti a társadalmi nemmel való azonosulás szabad választásának lehetőségét is, mivel szerinte mire „szavazóképes” korba kerülünk, nemi sajátosságaink, nemi tudan-k már kialakult. A nőiség sajátos jellegzetességeinek kialakulásában, a ne-mek különbözőségében ellenben fontos szerepet szán az egyszülős, anyai gon-doskodás tényének. Szerinte a női lélek sajátossága a „nőtől nőnek születni” elhúzó-dó szimbiózisában rejlik. Az igazán szerető anya lányát önálló személy-nek és nem saját tulajdonának tekinti. Az anya-lánya kapcsolat magában hordja a túlazonosulást, szemben a fiúgyermek fokozatos szeparációjával. A két nem különbözőségéből eredő problémák megoldását a kétszülős gondoskodás elter-jedésében látja, amely lazítja az anya-gyerek kapcsolat hőfokát, és nem utolsó sorban, kevésbé szorítja négy fal közé az anyát.

A megoldás az anyai büntudat és szorongás ellen: Dorothy Dinnerstein

Dinnerstein szerint az „anya által uralt gyermekkor” hatására a felnőtt nők és férfiak „félleg emberi, szörnyeteg” felnőtt gyerekké válnak. Szerinte az anyák mindenható, félelmetes lények. Hangsúlyozza az anyának a „tehetetlen gyerek feletti élet-halál kontrollját, az alapvetően testi kontrollt”, az anya abszolút ha-talmát, az anyáét, akinek dühe mindenható és akinek szándékossága olyan ijesztő, olyan rettenetes és olyan...csábító. Ez a képesség összekapcsolódik a gyer-mek teljes tehetetlenségével és függőségével. Az anya megaláz, szabályoz és uralkodik, miközben csábít, támaszt nyújt és megment. Azt mondja, hogy a gyermeknevelés nők általi kisajátítása hatással van a gyerek anyjához és apjá-hoz, a testéhez és felnőttkori erotikus képességeihez való viszonyához. (hiv. *Chodorow*, 2000, 116. o.).

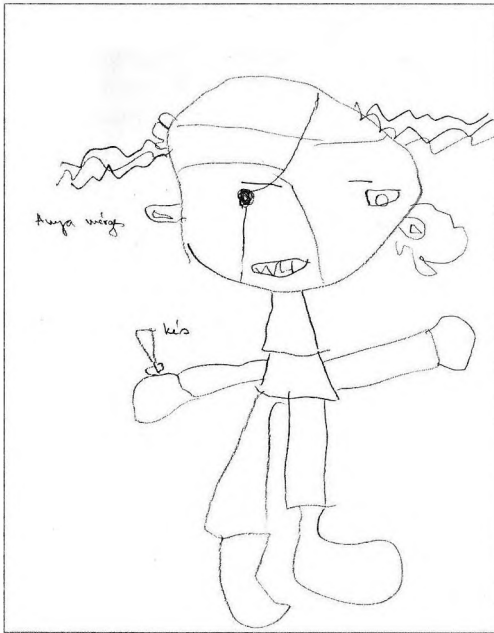
Dinnerstein azon az állásponton van, hogy az egyéni, társadalmi és politikai neurózis, amely korunk egyik jellemző jelensége, elsődlegesen abból adódik, hogy a gyermeknevelés korai szakaszának feladatai kizárólag a nőkre hárulnak. Szerinte lejárt az anyaság ideje, most a szüléségen van a sor. Pontosán azért, mert a férfiak nem hordhatják szívük alatt a magzatot, és nem is szoptathatják, nagyobb esélyük van arra, hogy tudatosan és önkéntesen vállalják a gyermeknevelés feladatát. Az anyával ellentétben az apa kevésbé biológiai vagy érzelmi kényszer hatása alatt vállalja szerepét. A férfi így jobban részt vehet a gyermeknevelés önkéntelen feladatában, s ez fordítva is igaz: a szülősködés megosztása által a nőnek több lehetősége nyílik arra, hogy kifejlessze magában a gyermeknevelés önkéntes és tudatos aspektusait. A megosztott gyermeknevelés lehetővé teszi az anyák számára, hogy a gyermekükkel töltött idő élményeit szándékos és önkéntes döntésként éljék meg. (*Dinnerstein*, hiv. *Kolbenschlag*, 1999.)

D. W. Winnicott „elég jó anya” fogalma

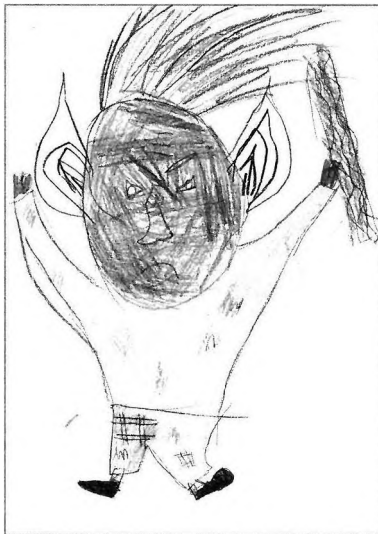
Winnicott (2000) normálisan odaadónak nevezte a jó anyát, aki képes a méhen belüli biológiai viszony pszichikai meghosszabbítására a születés után. A terhesség egy elkülönülő és hiperérzékeny állapotba hozza az anyát, szinte skizoid állapotba kerül, ez teszi lehetővé az önfeláldozásra. A gyermek az ilyen anyát teljesen leköti. A normálisan odaadó anya ráérős, figyel és a gyermekkel foglalkozik. Fontos, hogy az anya is örömet lelje a gondoskodásban, *Winnicott* arra biztatja az anyákat, hogy élvezzék ezt a szenzitív gondoskodást. A mentális egészség megalapozása folyik itt.

Az anya gyermeke iránti szeretetének első bizonyítéka a szoptatás, mivel erős örömet – testit és szellemit egyaránt – idéz elő. A természetes szoptatás a fontos, vagyis az anya akkor szoptassa a gyermeket, amikor az éhes, nem kell késleltetni a szükségletkielégítést. *Melanie Klein* (1962. 10-11.o.) így ír a szoptatásról: „az elsődleges jó tárgy, az anyamell alkotja az én magvát, és alapvetően hozzájárul annak növekedéséhez [...] A mell jó aspektusa az anyai jóság, a kimeríthetetlen türelem és nagylelkűség, valamint a teremtképesség őstípusa. Ezek a fantáziák és ösztönös szükségletek teszik olyannyira gazdaggá az elsődleges tárgyat, hogy az a remény, a bizalom és a jóságba vetett hit alapjává válik.”

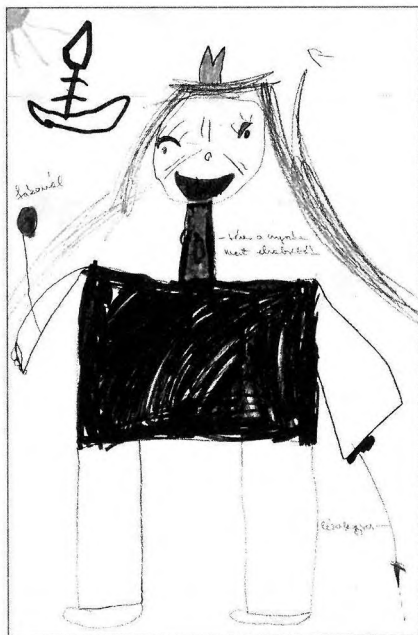
Anya reprezentációk mai gyermekrajzokon:



3. ábra. „Anya mérges, ilyenkor úgy néz rám, mint egy félőrült”
(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)



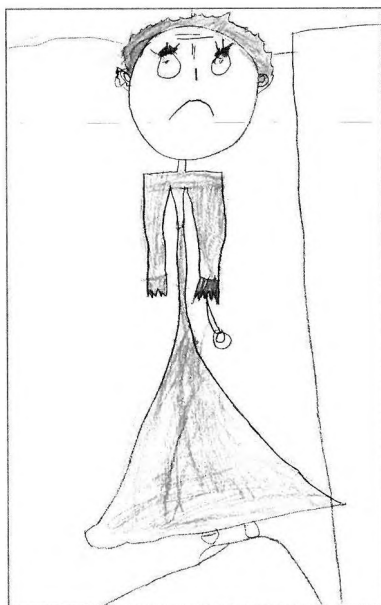
4. ábra. „Anya mérges”
(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)



5. ábra. Anya: „véres a nyaka, mert elrabolták”

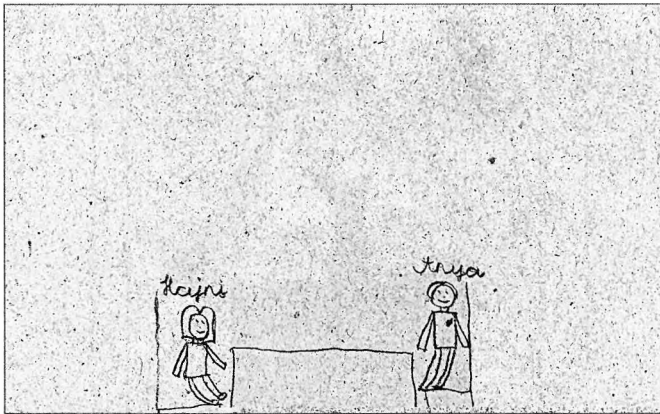
(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)

Az ábra színes változata megtalálható a mellékletben.



6. ábra. Anya

(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)



7. ábra. Érzelmileg távolságtartó anya
(Forrás: Répássyné Hrutka Irén gyűjtése)

Az apák szerepe a gyermeknevelésben

A pszichoanalízis szerint az anya a szeretetet és a gyöngédséget szimbolizálja, az apa a törvényt és az autoritást. Az anyai feladatokról kimerítően beszélnek az analitikusok, az apa mindennapos feladatairól azonban egyáltalán nem.

Winnicott (2000) szerint az anya felelős azért, hogy a férje jó apa legyen. Az apa legfontosabb feladata a gyermek életének legkorábbi időszakában lehetővé tenni a felesége számára, hogy jó anya legyen. Tehát az első évben az apával szemben támasztott követelmény az, hogy éljen és életben maradjon, segítsen az anyának, hogy az jól érezze magát a saját bőrében és boldog lehessen lelkileg.

A gyermek szemében az apa testesíti meg a törvényt és a szigorot: szimbolizálja a külső világot, reggel dolgozni megy, míg az anya az otthont szimbolizálja.

Az anya közvetítő is a férje és a gyereke között, pl. küldje el őket néha együtt felfedező útra. Az apai jelenlét epizódyszerű is lehet. Nem kell állandóan ott lennie, de elég gyakran meg kell jelennie, hogy a gyerek érezze, van apja is. Ugyanakkor az apa nem képes helyettesíteni az anyát.

Az anya-gyermek egység egy idő után kórossá válhat, az anya szexuális fantáziatárgyként is tekinthet gyermekére, az anya által bekebelezett gyermek nehezen szabadul ettől a fojtó viszonyból. Akár egészséges az anya akár patogén, az apának megfelelő időpontba be kell ékelődnie a gyerek és az anya közé, a duót egy háromszög helyzettel helyettesíteni. Meg kell értetnie a gyerekekkel az anya számára tiltott, mivel őhöz, az apához tartozik. Az autonómia előfeltétele: belsővé kell tenni az apai törvényt.

Françoise Dolto (2002) szerint sosem fizikai kontaktuson keresztül mutatkozik meg az apa iránti szeretet, szavakkal, közös cselekvésekkel vívhatják ki gyermekük megbecsülését. A jó apa a külvilág reprezentánsa, megokolja cselekedeteit, átadja az erkölcsi törvényt. Az anyáskodás tiltott számára, nem az érzelem, hanem az értelem a közvetítő.

Az anya jelenléte szükséges gyermeke számára addig, míg a gyermek, a mozgásának és a beszédnek következtében másokkal is kapcsolatot tud létesíteni, és ez kb. 25-28 hónapos korban következik be.

Számos nő szeretné megosztani az anyai feladatokat az apával, de a szerepek megosztását a szakemberek gyakran visszautasították, mert szerintük, ha a különböző nemi szerepek nincsenek megkülönböztetve, az lelki zavarokhoz vezethet a gyermeki fejlődésben.

A következő sztereotípiák terjedtek el a köztudatban:

- Ha az anya nincs jelen a gyermek életében az első évben, az apa nem tud hasznosan a segítségére lenni.
- A gondozó viharos gyorsasággal történő változása, traumatizáló.
- Az apa korlátozott felelőssége a gyermek pszichikus zavarainak kialakulásában másodlagos státuszával is magyarázható.
- Az apa szerepe nyelvi dimenzió kialakulása után bukkan fel.

Ezek a gondolatok ma már nem állják meg a helyüket, elsődleges gondozóról szoktunk beszélni, aki nem feltétlenül mindig az anya, lehet az apa is, vagy nagyszülő, az állandóság a lényeg. Meg kell jegyeznünk azonban azt a tényt, hogy a gyermekek többségét az élet korai időszakában általában az anyák nevelik.

OLVASMÁNY

Szociális reprezentáció, propaganda és anyaság

A szociális reprezentáció elmélet fogalmi keretét *Moscovici* hozta létre 1961-ben, amikor híres vizsgálatának eredményét publikálta. *Durkheim* (hiv. *Moscovici*, 2002) is foglalkozott hasonló kérdésekkel, ő köztes reprezentációknak tekintette ezeket, amelyek az egyéni és kollektív reprezentációk között helyezkednek el, és a nyelvben, az intézményekben és a szokásokban látta megtestesülni azokat, és a kérdéskört a szociológia tárgyának tekintette. *Durkheim* statikus koncepcióval rendelkezett a reprezentációkról, ma már inkább dinamikus struktúráknak tekintjük őket, amely a reprezentációkkal felbukkanó és letűnő számos viselkedésformára fejtik ki hatásukat.

A szociális reprezentációkra úgy is tekinthetünk, mint a modern társadalmak mítoszaira. (László, 1999). Moscovici úgy gondolta, hogy a társadalmi kommunikáció a tudományos ismereteket a köznapi gondolkodás számára is használható, naiv elméletekké alakítja át. Ez a társadalmi kommunikáció nemcsak a tudományos elméleteket és ismereteket alakítja át ilyen módon, hanem a világ valamennyi új vagy újra időszerűvé vált jelenségét. A tárgyi, objektív világot a tudományok segítségével érthetjük meg, a szociális reprezentációk segítségével pedig a konszenzuális világot (Moscovici, 2002).

A szociális reprezentáció két folyamat révén alakul ki, az egyik a lehorgonyzás, a másik a tárgyiasítás. A lehorgonyzás osztályozást és névadást jelent. A különös, zavaró, idegen ideákat először közönséges kategóriákká és képzetekké redukálja. Az osztály prototípust nyújt az összehasonlításhoz. A lehorgonyzás azt is jelenti, hogy az osztályba tartozó minden egyedet a számára megengedhető vagy megengedhetetlen viselkedések szabályrendszerének korlátai közé szorítunk. A tárgyiasítás az ismeretlen jelenséget valóságtartalommal telíti. Ez a folyamat gyakran képek, szimbólumok révén megy végbe. Felfedezzük egy nem tökéletesen meghatározott idea vagy lény ikonikus reprezentációját (Moscovici, 2002).

A tudósok, gondolkodók maguk is sokat tesznek azért, hogy a tudományos gondolataik asszimilálódjanak a naiv gondolkodáshoz, és ezért ők maguk is gyakran használnak képeket, metaforákat elméleteik jobb érthetőségéért. Pl. Bohr maga találta ki és terjesztette el az atom labda formájú modelljét. A nemi szerepek és a petesejt illetve a spermium „viselkedése” valamint a megtermékenyítés folyamata közötti „hasonlóságot” szintén a témával foglalkozó kutatók hintették el a köztudatban. Olyan metaforákat, képeket és jelzőket terjesztettek el ezekről az alapvetően biológiai entitásokról, amelyek segítségével a nemi szerepek terminusaiban lehetett magyarázni a folyamatot. Az újságokban ilyen címmel jelentek meg cikkek a mesterséges megtermékenyítéssel kapcsolatban: „A petesejt megerőszkolása”. Vagy egy spanyol nőgyógyász ilyen kommentáló mondatot mondott a megtermékenyítéssel kapcsolatban: „nincs az a pete, amely ellenállna az erős spermának” (Wagner, 7. fejezet, 2006).

Az absztrakciók materializálásának folyamatát a politikai autoritások is kihasználják a tömegek megnyerésére.

Az alábbiakban azt szeretném bemutatni, hogy hogyan alakult az anyaság prototípusa a 2. világháború utáni társadalmakban, hogyan alakították ezt ki különböző eszközökkel, propagandával, és egyes szerzők, tudósok, művészek, és hogyan állították műveiket a politikai propaganda szolgálatába, abból a célból, hogy a családokat, közösségeket az aktuálisan regnáló autoritás céljainak megfelelően befolyásolják. Más szóval, a hatalom tekintélye azon is alapult, hogy képesek voltak-e arra, hogy a reprezentációt (anya, nő) a reprezentáció valóságává alakítsák.

Rövid történeti előzmények az anyasággal kapcsolatos változó nézetekről

Az, hogy az emberiség kétféle biológiai nemre, nőkre és férfiakra oszlik, könnyen ad lehetőséget olyan következtetések levonására, hogy a nemek közötti biológiai különbség az, ami a társadalomban betöltött szerepüket meghatározza, ill. determinálja. A férfi dolga a családfenntartás, a nőé a gyermekszülés és gyermeknevelés. A férfi helye a közszféra, a nőé az otthon. Ez a fajta hagyományos gondolkodás azt feltételezi, hogy a biológiai különbség miatt létezik valamiféle esszenciális nő, ill. férfi, amely esszenciális lény minden korban és minden társadalomban ugyanaz, és így létezmódjuk, a társadalomban betöltött szerepük is lényegében változatlan kell, hogy maradjon. (Bán, 2004.)

Badinter (1999) kifejti, hogy az anyai szeretet függ az anyaság, tágabb értelemben a nők és a gyermekek társadalmi, morális megítélésétől, a gazdasági helyzettől, az uralkodó kulturális normáktól, és természetesen az egyéni vágyaktól is. A 18. századi Franciaországban bűnös erkölcsi gyengeségnek tartották a szoptatást, mert érzéki élményt társítottak hozzá és ez egoista, személyes örömmé tette a gyermek táplálásának aktusát. *Buffon* ezt írja: „lépjünk át a gusztustalanságon, amit ebben az életszakaszban a szükséges törődés részletei jelenthetnek” (*Badinter*, 1999. 76. o.) Ezt a feladatot inkább dajkákra bízták, mert nem akarták a szemérmetlen „fejőstehén asszony” képzetét kelteni. Amint látjuk, a szerep itt is képekben manifesztálódik, minden korban szívesen asszociálták az anyasághoz különböző emlősállatokat. Négy év volt az átlagos idő, amit a gyermek dajkájánál töltött. *Aries* (1987. 260. o.) könyvében olvasható a következő mondat: „Ami pedig a csecsemőket illeti, ilyeneket nem látni a párizsi lakásokban, mert ők mind dajkaságban vannak.”

A pszichoanalízis sokat tett azért, hogy a család és a gyermek nevelésének központi tényezőjévé az anya váljék. Szerintük az asszonyi lélek teljességét a gyermek hordozása, nevelése jelenti, tekintete a fészek, a belső tér felé fordul.

Sok pszichoanalitikus szerző, köztük *Helen Deutsch* (hiv. *Badinter*, 1999) is úgy gondolták, hogy a nemi szervek alkati különbségeit ösztöntörekvésbeli különbségek kísérik. *Freud* (1999) és *Deutsch* (hiv. *Badinter*, 1999) is említették a biológiai analógiákat, hogy jobban meggyőzzék az embereket a női természetre jellemző passzivitásról. A női tulajdonságokat a mozdulatlan és passzív petesejthez hasonlították, szemben az aktív és mozgékony spermiummal, és megfigyelték, hogy a hím és nőtény egyedek szexuális viselkedése az aktus során az elemi szexuális organizmusok viselkedését másolja. A hím megragadja nőtényt és beléhatol. Mások a változó társadalmi viszonyok miatt – különösen ma –, a kétszülős modellt, a szülői feladatok megosztását hangsúlyozzák.

Aries (1987. 262. o.) könyvében ezt a következtetést vonja le: „Minél inkább az utcán, vagy a munka, vagy a vallás teremtette közösségek keretei között él az ember, minél inkább lefoglalják ezek a közösségek nemcsak az idejét, de gondolkodását is, annál kevesebb hely marad érzelmi világában a család számára”. Ez a társadalmi mozgás, szemináriumok, nagygyűlések, a politikában való intenzív részvétel jellemezte az 1945 utáni Magyarországot.

Propaganda, művészet és szociális reprezentáció

A propaganda *Moscovici* (2002) elméletében is értelmezésre került. Ő a sajtótermékeket is megvizsgálta a pszichoanalízissel kapcsolatban és a tömegkommunikációs közvetítés sajátos típusait írja le. Úgy találta, hogy a marxista sajtó hajlamos a propagandára, az ellentétek szétválasztására és kiélezésére és a merev elhatárolódásra. Vizsgálatát a pszichoanalízissel kapcsolatban végezte, de nyilván ez a közvetítési mód, nemcsak ezzel a fogalomrendszerrel kapcsolatosan igaz. A marxista sajtó általában él a propaganda eszközeivel, amelyet politikai vonalként, politikai oktatásként, politikai hirdetésként is meghatározhatunk, de leginkább nyomásgyakorlásról van szó a tömegekre. Bizonyos politikai csoport a lélektani hadviselés részeként politikai propagandát gyakorol, eszméket népszerűsít és terjeszt. A propaganda legfőbb eszköze a média, illetve a háború utáni totális diktatúrákban, amikor a média, főleg a képeket sugárzó televízió még nem létezett, a vizuális művészet játszotta ezt a szerepet. Eszerint a totalitárius művészet távolról sem „csak művészet”, vagyis a szépség színtere vagy a lelkek megneemesítője kívánt lenni, amit azután a többi művészeti formával együtt, múzeumban fognak őrizni vagy a lakás díszítésére használnak (ez csak századunk második felére következett be), hanem annál jóval több: eredetileg olyan új gondolkodási minta volt, olyan mindent mást kiszorító és helyettesítő rendezőelv, amin az eljövendő társadalomnak kellett volna alapulnia. *Tokaji András* (hiv. *Tunyogi*, 2002) szerint: A totalitárius pártok és pártállamok művészete lényege szerint tehát nem művészet, hanem propaganda, mely bizonyos művészi eszközöket is felhasznál.

Anyaság-reprezentáció a totális diktatúrákban

A totális rendszer az attitűdök és vélemények elfogadására nemcsak az erőszak által törekszik, hanem a megterhelt kommunikáció útján is. Régi keletű elképzelés az, hogy a gondolkodás és a nyelv szorosan összefüggenek (*Sapir-Whorf* hipotézis). Vagyis nyelvünk szókincse és szerkezete meghatározó befolyással bír arra nézve, hogy a világot miként látjuk és milyen rendszer szerint tagoljuk.

1945 után társadalom gyökeres átformálásának programjában kiemelt szerepet kapott a vizuális kommunikáció és a nyelv jelentéstartalmainak megváltoztatása. A vizuális modalításban észleltek mélyen rögződnek, hiszen az ember „vizuálisan vezetett lény”. A képek kiindulást, alapot jelentenek a fogalmak, reprezentációk alakításához, esetleg újraalkotásához.

A totalitáriánus művészet nagy szerepet játszott az értékesnek, kívánatosnak megítélt viselkedések vizuális úton történő tárgyiasításában. A totalitáriánus propaganda minősítő szavakkal, szóösszetételekkel és manipulatív álértékekkel átszőtt stílusú beszédeivel és az ezekhez rendelt vizuális információkkal alakította a társadalmi értékeket és a világnézetet. A propaganda, *Moscoviçi* (hiv. *László*, 2005) szerint, rivális ideológiákat keres, konfliktusos társadalmi viszonyokba helyezi az üzenetet és antagonista szemléletet valósít meg. Ezek a verbális üzenetek nagyon gyakran plakátokon jelentek meg, a leggyakoribbak, azok voltak, ahol szembeállították a keményen, férfiakat megszegyenítő módon dolgozó nőket az „csak” anyasággal foglalkozókkal, és a család elavult intézményével. Bár a gyermek gyakran megjelent a fotókon, plakátokon, de nem úgy, mint az öröm forrása, hanem, mint a békeharcot, a szocialista jövőt szimbolizáló személy. A gyermekek arcával próbálták meg eladhatóvá tenni az ideológiát. Pl. gyakori témája volt a képeknek a nyomorgó spanyol, olasz, francia gyerekek bemutatása (utcagyerekek, illetve dokkmunkások, barlanglakó családok gyermekei), akik a fotókon mindig piszkosak, fésületlenek és soványak, illetve az afrikai gyarmati sorban lévő országokból érkezett fényképek, amelyeken szinte kivétel nélkül szögesdrótok mögött álló gyerekek láthatóak, ezeket állították szembe a magyar gyermekek vidámságával, jóltápláltságával, puttószerű megjelenésével, tisztaságával.

Az óvoda és a család legfőbb feladata korabeli dokumentumok alapján, a munkafegyelem megszilárdítása, a munkához való jobb viszony megteremtése. A gyermekideál a munkát és természetet szerető „békeharcos”, a jól szervezett, tervezett és irányított munkálkodásban jó kedvvel részt vevő óvoda. A kisgyermek, mint a „kommunizmus leendő építői” szerepelnek. A „munkás” és „harcos” gyermek, mint ideál, illetve a munkára nevelés, mint fő pedagógiai cél volt tehát a lapok cikkeinek, pedagógiai dokumentumoknak a legfőbb, kiemelten kezelt témája. Az 1953-ban körülbelül heti 70 percben sugárzott óvodarádió témái között is ilyesfélék szerepeltek: „Épül a gyár”, „Fut a vonat”, „Mese a bányáról”, „Mese a traktorral” stb. (*Kéri*, 2002).

Egy újabb ideológiai antagonizmus 1952-ből. Egy nőkongresszus egyik küldötte kisgyermekét tartja a kezében, és a fotó aláírása: „Mackó Lászlóné kicsi fiát, Lacikát nem azért neveli, hogy az imperialisták gyalázatos háborújának legyen áldozata – gyermeke békés, boldog jövőjéért akar küzdeni, ezért kapcsolódik be rövidesen a termelő munkába” (hiv. *Kéri*, 2002). A békeharc állandó szókapcsolat volt ebben az időben, a szó önmaga is ellentmondást hordoz.

A reprezentáció kialakulásának folyamatát Moscovici tematizációnak nevezi. A tematizáció a világot dichotóm kategóriák, vagy antinómiák mentén reprezentálja. A „békeharc” maga is egy antinómia. Gyakran állítják szembe a szemináriumokon a mi és ők ellentétpárját. Ők a züllött kapitalisták, ahol a nő szexuális szimbólum, férfiktól függő kiszolgáltatott lény.

1955-ben, az Anyák Országos Konferenciáján született meg „az anyák fogadalma” című írás, amely békeharcos szellemben íródott, de szövege egyáltalán nem mondható békésnek: „a gyermekek belénk fogódzkodnak oltalomért esedezve. Tegyük fogadalmat, erős esküvel, hogy megvédjük őket! Esküdjünk meg, hogy soha nem engedjük a fasiszta barbárságot úrrá lenni felettünk! Esküszünk a gyűlöletre, mely bennünk lobog minden pusztítással szemben”.

„Az anyaságot általában romantikus költői dolognak tekintik, de hogy anyának, dolgozó anyának lenni mit jelent, azt csak az tudja, aki elnehezülő testtel és sajgó háttal dolgozik a földeken vagy a gépek előtt, tekintet nélkül arra, hogy varrógép, írógép vagy ipari munkagép-e az.” „Tisztelt Nemzetgyűlés! Leszegezni kívánom, hogy az anyaság nem magánügy, hanem a társadalomnak tett szolgálat. (a múltban) a sokgyermekes anyákat medáliákkal tüntették ki, mint a tenyészállatokat. Mi nem óhajtunk ilyen kitüntetésben részesülni, hanem azt kívánjuk, hogy a társadalom érezze: kutya kötelessége, hogy segítsen a sok gyermek felnevelésében” (Kéri, 2002).

Távol került az anyai viselkedés attól a passzivitástól, apolitikusságtól, amit Freud és más pszichoanalitikusok tulajdonítottak a nőknek.

A gondolat, ami a művészet szerepéről született, és ami segítségére volt a hatalomnak a női viselkedés és az anyaság és a család intézményeinek átalakításában, Majakovszkijtól ered, aki azt mondta, hogy:” a művészet nem tükör, amely visszatükrözi a világot, hanem kalapács, amely átformálja” (Tunyogi, 2002).

1945 után a szocialista- marxista politikusok társadalmi vitát indítottak arról, hogy az anya ért-e a neveléshez. Azt a véleményt alakították ki, hogy az anya nem képzett szakember, jobb, ha bölcsődébe, intézményekbe adja gyermekét, ahol szakképzett, hozzáértő emberek foglalkoznak vele. Bár sok gyerek született, hiszen erre biztatták a nőket, de a családok, főleg a nagyobb városokban szétesetek a nők tömeges munkába állásának következtében. A gyermekek gyakran hetes bölcsődékben sínylődtek, amely szinte lehetetlenné tette számukra a normális kötődést, hiszen a gyerekeket az intézményekben felváltva akár 9-11 gondozónő is gondozta. Az állam úgy vonta be a munkába a nőket, hogy kevesebb hangsúlyt fektetett a családok ellátására, illetve a családok társadalmi funkcióira. A nők munkába kényszerítését alapvetően törvényi szabályozással

és propagandával érte el az államhatalom. A törvény nagyon leegyszerűsítette a válást. A Szovjetunió volt a világ első országa, amely lehetővé tette a nők számára a terhesség megszakítást. Magyarország is követte a szovjet modellt. Ezek a törvények megfeleltek annak a bolsevik menetrendnek, amelyek arra voltak hivatva, hogy felszabadítsák a nőket „a háztartás rabszolgaságából”. A marxisták úgy gondoltak a családra ebben az időben, mint burzsoá középosztálybeli, elavult intézményre, amelyet elsöpör a kommunizmus ereje.

Az állam a nők „felszabadítását” nem a nők, hanem a termelési potenciál megnövelése érdekében propagálta. Az állam arról próbálta meggyőzni a lányokat és asszonyokat, hogy a munka, az iparosítás, a kollektivizáció számukra előnyösebb pozíciót biztosít a társadalomban. Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a nők mobilitási esélye, s társadalmi előrejutásuk messze elmaradt a férfiakétól, nem beszélve arról, hogy egyre nőtt a városi és a vidéki asszonyok lehetőségei között. A munkásnőknek nagyon nehéz munkakörülményekkel kellett megbirkózniuk, amellet a diszkrimináció és zaklatás számos formáját kellett elszenvedniük férfi felettéseitől és munkatársaiktól egyaránt. A nők tiltakozására az állam egyértelmű eszközökkel reagált, s rövidesen egyértelművé vált, hogy az iparosítás sikere érdekében szó nélkül túrni kell a munkavállalás korábban elképzelhetetlen nehézségeit.

A szülők tudatlansága és a tudományos módszerek alkalmazásának szükségessége megjelent a marxizmus eszmei irányzatában is. Ebben segítségére volt a behaviorista pszichológia is, amely szemlélete jobban megfelelt a marxista pedagógiának, mint a pszichoanalízis. *Watson* több könyvet is írt a gyermeknevelésről, mivel az volt a meggyőződése, hogy az anyák nem kellőképpen felkészültek feladataikra. A *Watson* (hiv. *Vajda*, 2001) által képviselt „tudományosság” lényege a szabályosság és a tárgyilagoság volt. Elméletét az „óra” és a „mérleg” képeivel tárgyiasította a köztudatban és helytelenítette, ha a szülők kimutatják érzelmeiket gyermekeik iránt és ő is megfelelőbbnek tartotta, ha nem az elfogult anyák nevelik gyermekeiket. A szocialista Magyarországon és a világ sok más országában elfogadták ezt az elvet és a behaviorista alapokon nyugvó *Dr. Spock* könyvének útmutatásai alapján több generáció is felnőtt. (Fiatal anyaként én is rongyossá forgattam *Dr. Spock* „Csecsemőgondozás” című könyvét, és kételkedve olvastam az ilyen mondatokat: „Amelyik csecsemőt sokszor felvették és sokat járkáltak vele három hónapon keresztül, az elkényeztetett lett. A sétáltatást, társaságot továbbra is ugyanúgy igényli. Ilyenkor helyes, ha a szülők nem a szívükre hallgatnak.” Vagy „Amikor felveszik, azért hagyja abba a sírást, mert a mozgatás eltereli a figyelmét, meg talán az, hogy ha magunkhoz szorítjuk, melegebben van a hasa, mindez feledteti vele a fájdalmat, legalábbis egy időre. Ha később mégis úgy látjuk, hogy elkényeztetetté vált, néhány nap alatt könnyen helyrehozhatjuk a dolgot”. [*Spock*, 1977. 225. o.] Ma

már tudjuk: az élet első évében gyakorlatilag lehetetlen elkényeztetni a gyermeket és hogy az anyai szeretet már ekkor is több mint pusztá gondozás.

A Magyarországon az így felnőtt anyák előtt nem volt megfelelő anya modell. Később a politika is felismerte ennek a rendszernek a hátrányait, bevezette a GYES intézményét, de az anyák egy jelentős része nem élvezte a csecsemővel való hosszú együttlétet, és sokan panaszkodtak az ún. GYES betegségről, vagy jobb esetben ők is a már említett könyv szerint nevelték gyermekeiket.

Országszerte olyanművészeti alkotások, sajtófotók, plakátok jelentek meg, amelyek a nőiségről és anyaságról eddig kialakított képet gyökeresen változtatták meg. Mindannyian emlékszünk a traktorosnő, vagy az esztergályosnő fotójára. Ebben a propagandában a magyar hatalomnak segítségére volt a Szovjetunió című színes folyóirat, amely tele volt propaganda-művészet reprodukcióival. Vagy ki ne emlékezne *Muhina* híres szobrára, amely minden szovjet film elején ott forgott méltóságteljesen, látványa mélyen beivódott, és az eszme tárgyiasult ebben a szoborban.

A női alakok között volt, akit bronzból öntöttek, másokat kőből faragtak, esetleg egy domborművön ékeskedtek-éktelenkedtek vagy egy festményről, plakátokról tekintettek alá. Ők voltak a szocialista politikai-ideológiai nézetek propaganda céljából megalkotott nőalakjai. Ezek a nőalakok alaptulajdonságaikat tekintve igen egyformák. Fiatal hölgyek, talán a húszas éveik elején-közepén járhatnak, teltidomú, meglehetősen vastag karokkal és lábakkal, ezt a küllemet a napi 10-12 órányi fizikai munkának köszönhetik. Arcuk arányos, de végtelenül üres, semmitmondó tucat arc. Ezek a nők, igen egyformán ruházkodnak. Bő szoknyájuk hosszan a térdük alá ér, de nem a földig. Blúzukon átsejlik telt keblük vonala, ám szigorúan illedelmesen öltözködnek, semmi szexuális túlhangsúlyozás. Lábuikat általában csizmába bújtatják, fejükre kendőt kötnek. Frizurájuk is puritán, hajukat rövidre nyírják, vagy összefogják. Fejüket büszkén felemelik, bátran néznek a messzeségbe – hűen utánozva ezzel Lenint, Sztálint, Rákosit. Állhatnak magányosan, vagy férfitársakkal együtt, de mindig jelképeznek valamit. Ennek érdekében kezükben általában tartanak valamit, ez a valami attól függően, hogy a művész mit kívánt szimbolizálni, lehet sarló – öntudatos parasztasszony, gyermek – boldog szocialista családanya, olajág – a magyar-szovjet megbonthatatlan barátság jelképe, stb. A női test természetes, életerős és érzéki, ám mégsem nemi lény. A nemiség, a szexualitás tabutéma volt, súlyos erkölcsi tiltások kapcsolódtak hozzá, gondoljunk csak az „Angi Vera” című filmre.

Nézzünk néhány illusztrációt a szocialista realista propagandisztikus művészet ezen nőalakjai közül, amelyek alkalmasnak bizonyultak arra, hogy velük tárgyi-
asítsák az új típusú, szocialista nőt, anyát:



11. kép. Kuznyecov: Anya
(Forrás: Aradi, 1974. 48. o.)



12. kép. Muhina: Munkás és kolhozparasztnő
(Forrás: Aradi, 1974. 154. o.)



13. kép. Prorokov: Anya
(Forrás: Aradi, 1974. 48. o.)



14. kép. Felekiné Gáspár Anni: Fütyös kalauznő
(Forrás: Birnbaum: Esterházy-kalauz, borítólap)



15. kép. Oláh Sándor: Brigádvezető nő
(Forrás: web)

A II. világháború utáni helyzet az USA-ban

II. világháború után, a hanyatló gazdasági élet miatt szinte mítoszt teremtettek az anya köré. A munkahelyek csökkenése miatt most arra próbálták meg rávenni a háború alatt üzemekben dolgozó nőket, hogy hasznosabb lesz, ha otthon maradnak. *Betty Friedan* (hiv. *Badinter*, 1999) kimutatta, hogy az amerikai nőket 1945 után arra készítették, hogy odaadó anyák legyenek, maradjanak a családi tűzhely mellett. Hirtelen felfedezték, hogy mindenért az anya a felelős. Minden nehezen nevelhetőség esetén ott találjuk az anyát, mindig ott van egy szerencsétlen, kielégítetlen asszony, vagy egy követelődző feleség, aki üldözte a férjét stb.

Az asszonynak betöltendő biológiai sorsa van (életösztön, amely összefonódik a társadalomával) és ha nem akartak gyereket, átkokat szórtak rájuk, elítélték őket. Az asszony családi tűzhely őrzője, a gyöngédség és a szeretet kútforrása. A nőstényállatokhoz hasonlították őket, ez a volt a tárgyiasításhoz használt gyakori kép, és felszólították az anyákat, hogy táplálják kicsinyüket a mellükből. Egyébként is – vélekedtek ezek a szerzők –, a nőkben erős a fészekösztön, és

több állati jegyet hordoznak magukban, mint a férfiak. Szívesen hasonlították az anyákat a tehénhez, aki spontán gyöngédségről tesz bizonyosságot a kicsinyével szemben, vagy a macskához, amely ösztönösen adja tejét és szeretetét. Félelmetes sajtókampány indult a nők otthon tartásáért. Nem csak a női sajtó, hanem az értelmiségiek és az egyetemi dolgozók is részt vettek ebben.

Az volt az új vélemény, hogy az anyának fel kell áldoznia magát, ha sikeresen fel akarja nevelni a gyermekeit, ha a karriert választja, áldozatokká teszi a gyermekeit.

Egyesek még tovább mentek és azt fejtegették, hogy az otthon lévő asszony egyensúlyi tényező. Nem fukarkodtak a „bonne mère à la maison” sztereotíp képével, sem azokkal a veszedelmekkel, amelyek a dolgozó anya által magára hagyott gyermekre leselkednek. A pszichoanalitikusok véleményét a társadalmi szükségletnek megfelelően szélesen generalizálták és terjesztették a médiában, sokkolva, szorongatva, elbizonytalanítva a nőket.

Változások a 21. század elején

A nemi szerepek társadalmilag is konstruálódnak, és az is lehetséges, hogy a nemi szerepek ilyesfajta leosztása gyakran a társadalom férfitagjai számára is kényelmetlenséget jelentenek. A férfiuralom a férfiakra is nagy terheket ró, ami pszichés bizonytalanságot és testi betegségeket eredményez (*Lafferton, 2004*).

A 20. század végi nő sikeresen vett át olyan tevékenységeket, amelyek eddig csak a férfiak számára voltak fenntartva, sőt meg is próbálták kirekeszteni belőle a nőket, hiszen az volt a vélemény, hogy a nők képtelenek olyan, a társadalmat építő fontos feladatokat betölteni, mint például a politikai hatalom gyakorlása, művészi vagy alkotó tevékenység végzése, egyenlő szerepvállalás a gazdaságban. A század végén egyre több nő jelent meg olyan szerepben, ahol férfiakal kellett agresszíven versenyezni az üzleti életben. A hagyományos női szerepeket mintha másodlagosként kezelnék ezek a nők, ld. szingli-kultusz. A reklámok és a női lapok is a „mindenható” nő képét sugározzák. A férfi szubmisszív, alávetett, pl. a domináns nő lábkörmét lakkozza (ld. illusztráció). Vajon beköszöntött-e az ezredfordulóval a nők évezrede? Robert Merle utópiájának megfelelően átvesszük-e a férfiak helyét, és a férfiuralmat nőuralom váltja fel. Azt jelenti-e a nőuralom, hogy a nők a férfiakhoz hasonlóan törnek uralomra?

Az irodalom mellett, *Hadas Miklós* (2004) szerint az európai férfi ábrázolása átalakulóban van, pl. a filmművészetben is. A hagyományos, erőszakos, hatalomérvényesítő, macsó férfi-viselkedési minták sokkal erőteljesebben élnek az amerikai piac sikeres filmjeiben. Az európai, magas kulturális reprezentációban viszont egyre inkább a dekonstruált, a sérülékeny, a különböző másságban

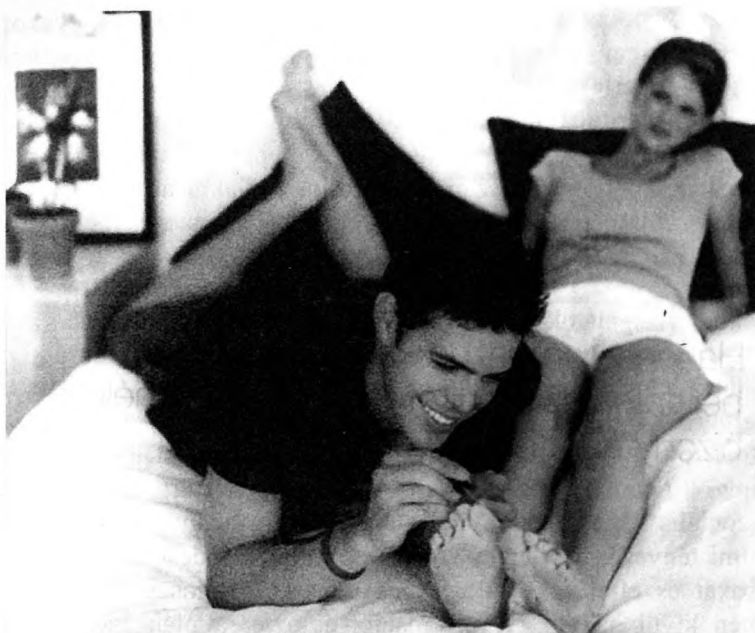
megmutatott férfi kerül előtérbe. A tradicionális nemi szerepek gyakorlása a mai kor társadalmában már nem mindig számítanak adaptív viselkedésnek. A gyermekkori ingerlékenység a felnőtt férfiak esetében – egy Berkeley-vizsgálat szerint – általában alacsony foglalkozási státusszal társul. A függőség viszont, amely fiúk esetében a tradicionális nemi szerepek szerint nem férfias, felnőttkorra pozitív, gondoskodó személyiségstílussá alakul át. Az ilyen férfiak felnőttkorukban nyugodtak, bőkezűek, együttérzők, és társaséletük kiegyensúlyozott (Atkinson, 1994).

Kultúraközi vizsgálatok s bizonyos kultúrák összehasonlításában azt tapasztaljuk, hogy más és más jelenik meg, mint férfias és nőies tulajdonság.

Ha végiggondoljuk azt a problémát, hogy bizonyos társadalmak, autoritások miért fordították az anyai viselkedéssel szembe a nőket, hogyan gondolhatták azt, hogy ők nem alkalmasak a gyermeknevelésre, mert nem szakemberek, akkor a szociális reprezentáció terminusaiban azt a magyarázatot találjuk, hogy a társadalmi tényezők a világra vonatkozó meggyőződésünkben és tudásunkban torzításokat és eltéréseket idézhetnek elő. Az átlagos személyek hajlamosak figyelmen kívül hagyni az információt és sztereotípiák szerint gondolkodni. Más szóval az átlagos személy maga a „kognitív szerencsétlenség” (Moscivici, 2002). Valószínű, hogy egy társadalmi szintű pszichopatológiáról van szó, amikor is az emberek nem a saját érzékszerveiknek, érzéseiknek hisznek, hanem hajlamosak a sztereotípiák és egyéb reprezentációk fokozott használatára.

Elméletileg az anyáknak a világon mindenütt módjukban állna, hogy megreformálják a fennálló értékrendet. A polgárosodott Európában az anyák és a pedagógusok mindig is arról álmodoztak, hogy a nevelés által jobb, békésebb társadalmat teremtenek. Ez azonban máig vágyálom maradt, az anyák inkább követik a változásokat, minthogy előidézzék azokat, és ezek nem mindig szolgálják a gyermekek érdekeit. Ma, amikor a kognitív nevelési stílus eléggé elterjedt a modern társadalmakban, sok a feltűnően stresszes csecsemő. Az elmúlt évek gyermekpszichológiai kutatásai rámutattak arra, hogy akinek csecsemőként állandóan kompenzálnia kell a biztonság, a melegség, a testi komfortérzet hiányát, azoknak az átlagnál gyakrabban lesznek komoly lelki zavarai.

Duby (1953, ld. Aries, 1987. 232. o.) ezt írja: „Valójában a család az első menedék, ahol az állam meggyengülésének idején a fenyegetett egyén oltalmat keres, amint azonban a politikai intézmények elegendő biztosítékot nyújtanak neki, kivonja magát a családi kötöttségek alól, a vérségi kötelékek meglazulnak. A rokoni kötelékek története a szorosabbra fonódások és lazulásuk egymásutánjából áll, amelyek ritmusa a politikai rend változásainak hatása alatt áll.”



16. kép. A hagyományos férfias és nőies szerepek eltűnőben vannak
(Forrás: fotó egy mai női lapból)

A csecsemőkor (2-12 hónap)

A néhány hetes újszülöttnél a mosoly nagyon sokfajta ingerrel kiváltható. A pszichológusok régebben ezt a minden szociális tartalmat nélkülöző mosolyt „gázmosolynak” nevezték. Ezt leginkább a belső ingerek, a testi elégedettség, jóllakottság, nyugalom stb. váltják ki. Néhány héttel később az emberi arcnak döntő szerepe van a mosoly kiváltásában, a vizsgálatok szerint elsősorban az emberi szemnek van kitüntetett szerepe a mosoly előidézésében. A szociális mosoly mások mosolyával van összefüggésben, vagyis a csecsemőnek mosolygania kell mások mosolyára és ki kell váltani mások mosolyát.

A gyermek egyre jobban, élénkebben reagál az őt gondozó felnőtt jelenlétére, és ez az ún. *megélnkülési komplexum* jelenti az újszülöttkor végét és a csecsemőkor kezdetét. A csecsemő viselkedésének szociális mosollyal együtt járó változásai nem maradnak a szülőkre hatás nélkül. A gyermek észleli környezetének lelkes reakcióit arcizomzatának mozgásaira, és ezután még inkább törekedni fog erre. A mosolynak egyébként is nagy szerepe az emberi kapcsolatokban, promotív ereje kifejezett: visszamosolygásra készítet. A szociális mosoly kialakulásához a másokkal való megfelelő interakció szükséges. A komor, mosolytalan arcú embernél korai szocializációs hiányokat feltételezhetünk.

Az érzékszervi-mozgásos fejlődés:

Az érzékszervi-mozgásos fejlődés a beszéd kialakulás előtti szakaszt foglalja magába. Piaget (1969) az értelmi fejlődés első szakaszát *szenzomotoros* korszaknak nevezte, ugyanis a csecsemő értelmessége odáig terjed, amit érzékszervi és mozgásos úton meg tud tapasztalni. A világról szerzett tapasztalatok elrendezése és a problémamegoldás egyaránt az érzékszervi-mozgásos sémában megy végbe. Mi az, ami a gondolkodási műveleteket beindítja? Bizonyos események zavart okoznak már meglévő sémáiban (ld. manipuláció). Ezt az eseményt a csecsemő *asszimilálja* és hozzáigazítja (azaz *akkomodálja*) struktúráit úgy, hogy új struktúrákat fejleszt ki, amelyek révén az egyensúly helyreáll. Az asszimilációra jó példa az, amikor a fogási sémát, amit eddig az anya ujján gyakorolt, egy kiskanál nyelére, vagy egy csörgőre alkalmaz. Ugyanezen fogási sémával már nem megragadható egy papírlap. A gyerekek fokozatos próbálkozásokkal kel alakítgatnia a rendelkezésére álló sémákat, hogy újszerű helyzetekkel is meg tudjon birkózni (Ülkei, 1995).

A csecsemők ébren töltött idejük számottevő részét ritmikusan ismétlődő, itt-ott részleteikben variált cselekvésekkel töltik. Ezeket Piaget *cirkuláris reakcióknak* nevezte el.

A *cirkuláris reakcióknak* Piaget három típusát különböztette meg:

- Az *elsődleges cirkuláris reakciók* a saját testtel kapcsolatosak, ilyen az ujjszopás vagy a gögicsélés. Ide tartoznak azok a mozgások is, amikor a csecsemő a saját kezét nézegeti, vagy amikor egyik kezével fogdossa a másikat, esetleg a lábát.
- A *másodlagos cirkuláris reakciók* 4-8 hónapos kor körül jelentkeznek, amikor már fejlődik a nézés és a nyúlás közötti koordináció. A gyermek képes instrumentális módon hatni a környezetére. Ha tevékenysége változást idéz elő, pl. zaj vagy érdekes látvány támad, képes saját tevékenységével elérni, hogy a zaj vagy az érdekes esemény újból felidéződjék vagy fennmaradjon. A másodlagos cirkuláris reakciók biztosítják azt a jelentős előrelépést, amely elvezeti a gyermeket a saját testrészeinek megismerésétől a külvilág tárgyainak megismeréséhez.
- A *harmadlagos cirkuláris reakciók* a tárgyak közötti viszonyokat reprezentálják: odaütni egy tárgyat egy másikhoz, egyik tárggyal lefedni egy másikat, egyik tárgyat beletenni egy másikba stb.

Ezek a cirkuláris reakciók koordinálódnak, és újabb bonyolultabb sémák alakulnak ki, kezd kialakulni az akaratlagosság (Turner, 1981).

Kezdetben a csecsemő közvetlenül az észlelt környezet irányába tevékenykedik, majd megkezdődik a tevékenységek belsővé válása, *interiorizálása*. A gyermek például képessé válik az elkövetkező étkezésre gondolni, bár az étel nincs jelen. Már képes bizonyos problémákat *próba-szerencse* módszerrel megoldani, ami szintén a cselekvések belsővé válását segíti elő. Pl. ha a kedvenc játék nem elérhető közelségben egy szőnyegen fekszik, akkor a szőnyeg rángatásával sikerülhet megkaparintani a vágyott tárgyat. Ezeket a sikeres stratégiákat hajlamos lesz a későbbiekben is felidézni és alkalmazni. A gyermek kezdetben közvetlenül az érzékszervi mozgásos sémákat mobilizálja, majd a fejlődés során a próbálkozásokat egyre inkább fejben hajtja végre. Másfél éves kor után már megfigyelhető bizonyos tartózkodás az azonnali cselekvésektől. Ez lényegesen csökkenti a próbálkozások mennyiségét. Az eddigi külsődleges cselekvésben közvetlenül megnyilvánuló kísérletezés egyre inkább belsővé válik. Itt következik be az érzékszervi-mozgásos sémák *interiorizációja*. Ez már átmenetet jelent a következő fejlődési szakaszhoz, amelyre nem a cselekvésbe ágyazottság, hanem a képzetek alapján lejátszódó gondolkodás jellemző (*Salamon, 1993*).

Az érzékszervi-mozgásos fejlődés szakaszai:

- *Reflex-gyakorlás* (0-1 hónap között). Itt a veleszületett reflexes mechanizmusok begyakorlása folyik. A beépített mozgásminták egyre gördülékenyebbé válnak, miközben igazodnak a külső körülményekhez.
- *Az első szokások kialakulása* (1-4 hónap között). Itt alakulnak ki az elsődleges cirkuláris reakciók, pl. ujjszopás, gögicselés, kezek nézegetése.
- *A másodlagos cirkuláris reakciók kezdete* (4-8,9 hónap között). Kialakul a szem-kéz koordináció, a manipuláció kiterjed a környezet tárgyaitra.
- *A másodlagos sémák koordinálása* (8,9-11,12 hónapig). Ugyanazon cselekvések oda-vissza történő lejátszásával kialakulnak a másodlagos cirkuláris reakciók egymás közötti összefüggései. Ugyanazt a célt most már több eljárással is lehetséges elérni.
- *Harmadlagos cirkuláris reakciók kezdete* (11,12-18 hónapos korig). A különböző tárgyak közötti összefüggések felfedezése, megértése. Problémamegoldás próba-szerencse módszerrel.
- *A sémák interiorizációjának kezdete* (18-24 hónapos korig). A problémamegoldás hirtelen belátás útján történik, a cselekvéseket azok kivitelezése nélkül el tudja képzelni (*Ülkei, 1995*).

Amíg az elsődleges cirkuláris reakciók a gyerek teste, a másodlagosak pedig a külvilág tárgyai köré szerveződnek, a harmadlagos cirkuláris reakciók a kettő kapcsolatára koncentrálnak.

A gyerekek képessé válnak arra, hogy szándékosan váltogassák cselekvéssorozatukat, ami a világ összetettebb felderítését teszi lehetővé.

De a harmadlagos cirkuláris reakciók szakaszában járó csecsemők még mindig nem képesek cselekvéseik és azok valószínű következményei *elképzelésére*, gondolkodásuk a közvetlen fizikai környezetükben lévő tárgyak manipulálására korlátozódik. VI. alszakasz előtt (sémák interiorizációja) a gyerekek csak a „jelen” világában képesek cselekedni. Amikor azonban a világot meg tudják újra „jeleníteni” saját maguk számára – vagyis amikor a fejükben képesek azt leképezni, reprezentálni –, akkor mondhatjuk, hogy igazi mentális cselekvéseket képesek véghezvinni.

Ezután képesek: a jelen nem lévő tárgyak elképzelésére, az éppen nem folyó események utánzására, a mintha-játékokban való részvétellel, és a nyelv használatára.

A konstanciák alakulása:

A csecsemőnek nincsenek tapasztalatai, emlékképei, így az érzékszervi benyomásoknak sincs jelentése. A pszichológusok szerint az újszülött észlelése veleszületett, a felnőtté pedig tanult. Valóban, az érett újszülött érzékszervei olyan fejlettségi szinten vannak, hogy azonnal képes bekapcsolódni a perceptuális ciklusba, a *szensoros*, ill. *perceptuális* funkcióknak azonban hosszú fejlődési utat kell megtenni ahhoz, hogy az egészséges fiatal felnőttre jellemző teljesítő-képességet elérjék.

Az újszülött számára a helyzetváltozások és állapotváltozások megkülönböztethetetlenek. Nincs számára sem új, sem ismerős, nincs meg a viszonyítási alap, kialakulatlanok az észlelési sémái. A csecsemő számára a fél méter távolságból látott arc valószínűleg óriási, majd a távolság növekedtével zsugorodik. Nemcsak a mérete változik a tárgyaknak, hanem az alakja is. Egy tárgy különböző formát ölthet, aszerint, hogy milyen szögből látjuk. Változnak a tárgyak a megvilágítás függvényében is.

A gyermek a perceptuális tanulás folyamatában néhány hónap alatt megtanulja, hogy a személyeket, tárgyakat, a külvilág dolgait a megvilágítástól, a látószögtől, a távolságtól függő retinális kép ellenére is állandóaknak lássa. Fejlődnek az

észlelési konstanciák: az alak-, szín és nagyságkonstancia. Mindezen fontos funkciók alapja az *aktív, önindította mozgás.*

Míg az egészen fiatal csecsemő az eltűnő tárgyakkal nem foglalkozik, a fejlődés során – főleg a másodlagos sémák koordinálódásának idején – megjelenik az eltűnt tárgyak aktív keresése. Kezdetben a tárgyat nem ott keresi, ahol az eltűnt, hanem ott ahol megjelent. A harmadlagos cirkuláris reakciók megjelenése után felismerhetők lesznek számára az olyan viszonyok, miszerint az egyik tárgy a másik mögött, alatt, vagy egy másik által letakarva van. A *tárgykonstancia* kialakulóban van. Körülbelül 1 éves koruktól a csecsemőket már nem zavarja, ha a tárgyat először az egyik helyre rejtik, majd szemük láttára átteszik egy másikra. Ettől kezdve a tárgyat az új helyen keresik.

A teljes tárgyállandóság eléréséig áthaladnak a csecsemők még egy szakaszon. Ha a gyermek nem látja a tárgy áthelyezését, továbbra is ott keresi, ahol látta és, ha nem találja, könnyen összezavarodik és abbahagyja a keresést.

A *térben való tájékozódás* is a mozgáson alapul. A látótér a helyzetváltoztató mozgások függvénye. Amíg a helyzetváltoztatás képessége hiányzik, vagy még fejletlen, a látótér igen korlátozott.

A csecsemő és a kisgyermek akkora térben képes kiigazodni, fölbecsülni a távolságokat stb., amekkorát aktív, célirányos mozgásával be tud fogni. Így kezdetben bizonyos „szájközpontú” teret birtokol, ezt a „kézközpontú” tér váltja fel, amely aztán fokozatosan bővül a helyváltoztató képesség fejlődésével és a látótér megnövekedésével.

Egyes pszichológusok szerint az utánzás bizonyos formái már a születéskor jelen vannak, és hogy 9 hónapos korára a csecsemő már késleltetett utánzásra, azaz órákkal korábban látott cselekvések megismétlésére is képes.

Piaget (1978) a késleltetett utánzásnak nagy jelentőséget tulajdonított annak igazolásában, hogy a gyerekek gondolkodásában megjelenik egy újfajta mód: a reprezentációs gondolkodás.

A *Piaget*-i érvelés fő eleme az volt, hogy a késleltetett utánzás ugyanabban az időszakban jelentkezik, mint amikor a szimbolikus játék elkezdődik.

Az utánzás valóban egy olyan kognitív folyamat lehet, amelyben az alkalmazkodás játssza a vezető szerepet.

A *perceptuális fejlődéssel*, nevezetesen a térérzékeléssel kapcsolatosan *Gibson* (1963) végzett kísérleteket, felhasznált módszere „vizuális szakadék” néven vált ismertté. A mélység fölött átmászó csecsemők mind fiatalabbak voltak, a hato-

dik hónap után növekedett a mélység elkerülésének tendenciája. *Gibson* kísérlete azt bizonyítja, hogy az ember egészen kiskorától kezdve képes a mélység észlelésére mivel az feltehetően olyan veleszületett tulajdonság, amit az aktív helyzet-és helyváltoztató mozgás aktivál.



17. kép. Gibson kísérlete a vizuális szakadékkal

(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004. 447.o.)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

Természetesen a konstanciák fejlődése nem ér véget a csecsemőkoraival, egészen a kisgyerekkor végéig labilis. Ahhoz, hogy a gyerek szemlélete a valóságot tükrözze, sok tapasztalat szükséges. A közvetítő (média) által szerzett ismeret nem fejlesztő hatású, a kisgyerek nem passzív befogadó. Minél kisebb, annál inkább szüksége van a közvetlen érzékszervi benyomásokra. A gyerek cselekvésével szinte letapogatja a világot, így korrigálja érzékszervi benyomásait, és eljut oda, hogy a dolgokat valóságos tulajdonságaiknak megfelelően lássa, a körülményektől és a helyzettől függetlenül (*Mérei-Binét, 1978*).



18. kép. 3 hónapos kislány elmélyülten tanulmányozza a játékok tulajdonságait

(Forrás: saját fotó)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

Mozgásfejlődés:

Az egészséges csecsemő mozgásfejlődését, annak tempóját a külső környezeti hatások jelentősen nem befolyásolják, ez egy meghatározott, beépített *genetikai program* szerint halad, a család feladata egyedül az, hogy optimális környezetet és gyakorlási lehetőséget biztosítson a gyerekeknek. A mozgásfejlődést az *érés* befolyásolja. Az érés ebben az esetben a különböző izomcsoportokhoz futó mozgatóidegek velőhüvelyesedését (myelinizációját) jelenti. Az érés iránya *kefalokaudális*, vagyis először a fejhez közelebbi izomcsoportok kezdik el működésüket, majd a fejlődés fokozatosan halad az alsó végtagok felé. Ezt az érési rendet az ún. *proximo-distális* törvény egészíti ki. E törvény szerint a végtagok fejlődésének iránya a kar nagy mozgásaiból indul és a kéz finomabb mozgásai felé halad, illetve a combtól a lábfej irányába terjed.

A 2 hónapos csecsemő:

Mozgását még uralják az elemi mozgásminták, de a tömeges mozgások mellett megjelennek izolált mozdulatok is. Gyengül a hajlítóiizmok tónusa, a tenyér gyakran nyitott. A kapaszkodási és Moro-reakció gyengül. Hason fekve emeli a fejét és a törzsét. Megkezdődik a felső végtagok önálló mozgása. Éber időszakai

hosszabbak, 4-5 órát alszik egyfolytában. A látásban ugrásszerű fejlődés áll be, a szemgolyók konvergálnak, fixálja tekintetét, javul a fókusz beállítása. Szociális kapcsolatai szorosabbá válnak környezetével, több jelzést ad le, többet mosolyog.



19. kép. A két és fél hónapos csecsemő fürkészeve explorálja az emberi arcokat

(Forrás: saját fotó)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

A 3 hónapos csecsemő:

Ez az időszak a kéz érzékszervvé válásának kezdete. A felső végtag szabad mozgást végez, exploratív tevékenység figyelhető meg. A fejét jól emeli, könyökre támaszkodik, a gerince ív alakban megfeszül. Az elemi mozgásminták, veleszületett feltétlen reflexek egy része agykérgi gátlás alá kerül, így tovább nem gátolják a manipuláció fejlődését. Érzékszervei is fejlődnek, látása élesebb lesz, saját testét, környezetét szemlélgeti. Külső ingerekre élénken reagál. Az anyával való kapcsolata szorosabbá válik.



20. kép. A másodlagos cirkuláris reakciók kezdete

(Forrás: saját fotó)

A felegyenesedést irányító reakciók 4-8 hónapos korig:

A csecsemő mozgásfejlődése lemarad a látás és a hallás mögött, és ez látszólag ellentmond a filogenezisben megfigyelhető fejlődés menetének. Ennek az a magyarázata, hogy az embernél a mozgást nem a kéreg alatti központok irányítják, hanem a kisagy, az agykéreg, a piramis és az extrapiramidális rendszer. A mozgásirányításban a vesztibuláris rendszer és egyéb szomatoszenzoros modálisok is részt vesznek.

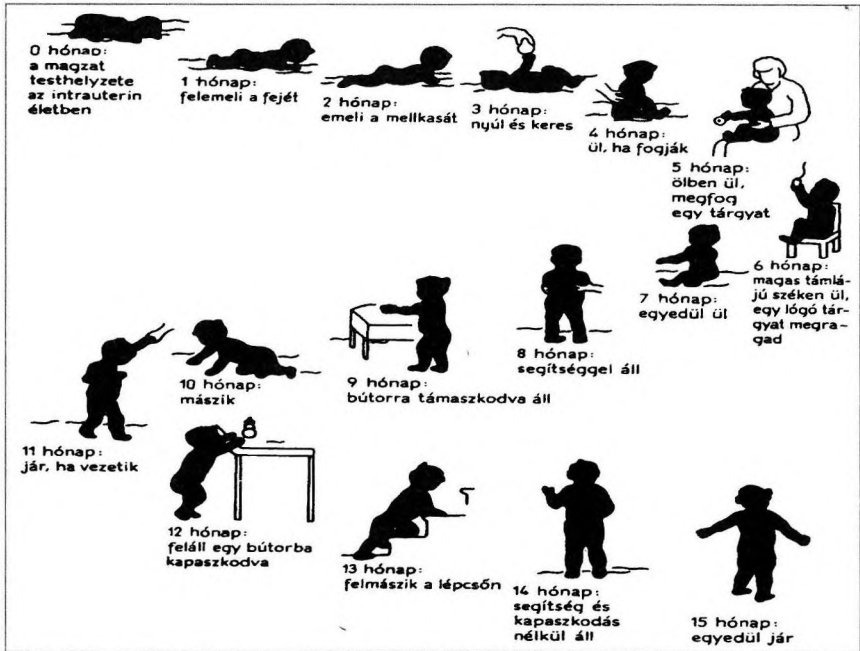
A felegyenesedés a fej emelésével kezdődik, majd hason fekve könyökre, kézre támaszkodik. A törzs és a végtagok egyre tagoltabban mozognak, felszabadulnak a hajlított testtartásból. A tömörszerű mozgások plasztikusabbá válnak. Könnyedén fel lehet húzni ülésbe.

A 3 hónapos gyerek általában már hasról hátra fordul, majd 4 hónapos korában hátról hasra. A forgás előkészíti az ülést.

Az 5-6 hónapos gyermek már képes magát ülésben megtartani. Ülve játszik, manipulál, fejét minden irányba forgatja.

7-8 hónapos korában a csecsemő általában már egyedül ül, ami a látás és a manipuláció fejlődését is ugrásszerűen megnöveli.

8-9 hónapos korában megpróbálkozik a felállással, és ezzel a humán individuáció egyik legnagyobb lépését teszi meg, legyőzi a gravitációt. A helyváltoztatás (*lokomóció*) is beindul, a gyerek forog, gurul, kúszik, majd mászik. A mozgások motivációjában fontos szerepe van a tárgykeresésnek, a manipulációnak is. Az egyéves csecsemő mozgáshatárai robbanásszerűen kiterjednek, jól mászik, csúszik, tárgyakba fogódzva jár, esetleg szabadon lépeget. Fekvő helyzetből fel tud emelkedni. A járás kezdete, a statisztikai felmérések alapján a 9-15 hónap. „Az első önálló felállás és az első botladozó lépések mérföldkövek mind a személyiségfejlődés, mind pedig a mozgásfejlődés terén” (Fraiberg, 1990. 65. o.).



8. ábra. Mozgásfejlődés csecsemőkorban

(Forrás: Barkóczi, 1990. 39. o.)

A manipuláció fejlődése:

A kutató manipuláció erős belső késztetésen alapszik, a környezettel való hatékony bánásmód *intrinsic* szükségletét elégíti ki. A látás és a nyúlás között veleszületett koordinációt feltételezünk. Kb. 3 hónapos korig a valódi manipulációt gátolja a megkapaszkodási-reflex, ami ezután már gátlás alá kerül. 12 hetes korától már gyakran kinyitja ökölbe szorított kezét, játszik a kezébe adott csörgővel.

Fejlődése a 4-8. hónap között:

Először a saját kezével játszik, majd kinyúl a tárgy felé és megérinti. 4-5 hónapos korában megragadja a tárgyakat, közelíti, távolítja, rázza azokat. 6 hónapos korig a következő mozgások figyelhetők meg (Barkóczi, 1963): markolászás, seprő mozgás, rázás, forgatás, ejtés stb. A megragadott tárgyakat szájához viszi és a szem is aktívan ellenőrzi a mozgásokat. A gyermek több érzékszervi modalitásban is megpróbál tapasztalatokat szerezni az adott tárgyról.

7 hónapos korában már sokrétűen tevékenykedik, és általában beindul a kétkezes manipuláció is. Két tárgyat összeüt, jobb-bal kézváltást csinál. Rohamosan nő a manipulációval töltött idő. Az önálló felülés is döntő változást hoz a manipulációban, hiszen mindkét kéz felszabadul.

A manipuláció iránya a tenyér felől halad az ujjhegyek felé. Kezdetben a gyermek a meglévő fogási sémáját (aktív erőfogás) akarja alkalmazni a környezetben elérhető tárgyakra, ezt *Piaget* – a biológiából átvett terminusával – *asszimilációnak* nevezzük. A gyermek a próbálkozások során megtapasztalja azonban azt, hogy a tárgyak ellenállnak az ő fogási sémájának, és megtanulja azt, hogy a fogást a tárgyak anyagához, méretéhez, tömegéhez stb. igazítsa. Ezt a folyamatot *Piaget akkomodációnak* nevezte.

8-9 hónapos korban a fogás áttevéődik az ujjhegyekre, majd kialakul a *csipeszfogás* vagy *precíziós fogás*, a mutatóujj és a hüvelykujj csiptető mozdulata. Ebben a korban a gyerekek szívesen csipegetnek fel morzsákat, papír fecniket. A kapcsolat a kéz és tárgy között sokrétűvé fejlődik, egyfajta tevékenység viszonylag hosszú ideig foglalkoztatja, s közben az érző-idegvégződés is fejlődnek.

11-12 hónapos korától sokfajta mozgáskombinációt alkalmaz, a későbbi tevékenységformákhoz szükséges alapvető mozgáskészletét ebben a korban a kutató manipuláció során sajátítja el a gyermek. A mozdulatok egyre bonyolultabbakká, differenciáltabbakká válnak, növekszik a figyelemkoncentráció és a mozgásintegráció. Közben rengeteg tapasztalatot szerez tárgyról, anyagokról és saját magáról is, lassan megkezdődik a *test-séma* kialakulása.

A manipuláció ebben a korban tehát nem választható el a gondolkodás fejlődésétől, minél változatosabban manipulál a gyermek, annál intelligensebbnek tekinthető.

A már kialakult mozgásokat vég nélkül gyakorolja, ezért ezt a fejlődési szakaszt *Mahler* (hiv. *Kulcsár*, 1992) *gyakorló fázisnak* nevezte el. A gyakorlást *funkcióöröm* kíséri, ami rendkívül fontos, hiszen örömtelivé tesz látszólag nagyon „unalmas” cselekvéseket és ezáltal elősegíti azok begyakorlását automatizálását.

A megfelelő érzékszervi élmények nyújtása rendkívül fontos az első életévben. A *kompetenciamotívum* a környezet irányába ebben az időben az *exploráló, manipuláló* kapcsolatteremtésben nyilvánul meg. A veleszületett kompetenciamotívumot a gyermek környezetében élő személyek már nagyon korán megerősíthetik, vagy gyengíthetik. Ha a gyerekekre születésétől kezdve odafigyelnek, akkor kialakul az a beállítódása, hogy tetteinek következményei vannak, és arra motiválódik, hogy környezetéből még több reakciót váltson ki (*Mönks-Knoers*, 1998).

A gyermek, aki csecsemőkorától kezdve gazdag és változatos ingervilágban és biztonságban él, a későbbiekben is pozitívan, a kutatás és megismerés vágyával fordul a világ felé és sikerebb lesz a környezetéből érkező ingerek, információk feldolgozásában, mint a többiek.

A szelf alakulása, a modern fejlődési elméletek tükrében

„A mentális élet mindig szimbiózissal kezdődik, ebből a közegből, mintegy érzelmi tengerből emelkedik ki aztán a valódi selfünk, s ehhez az állapothoz vágyódunk vissza.” (*Hamilton*, 1999. 17. o.) Bár felnőttkorban az én-határok elvesztése gyakran a pszichotikus állapotokhoz köthetők, szimbiotikus élmény „normális” embereknél is nagyon gyakori. A fúzió melegségét, vagy éppen extázisát minden ember időről időre átélheti. Felnőtt korban valószínűleg az orgazmus az elérhető legerőteljesebb összeolvadás-élmény.

A szelf fejlődése, a szelf-tudatosság kialakulására, az én és nem én megkülönböztetésére épül, vagyis a gyermek azon tapasztalatán alapul, hogy saját érzéseit és észlelését másokétól megkülönböztesse (*Winnicott*, hiv. *Fonagy*, 2004).

Winnicott (1999) vezette be az *átmeneti tárgy* és *átmeneti jelenség* fogalmakat. Minden olyan individuum, aki elérte egységként létezésének azt a szakaszát, hogy rendelkezik egy „határoló hártáival”; valamint ennek megfelelően egy külső világgal és egy belső világgal (*Winnicott*, 1999). Szükség van erre a kettős felosztásra, de szükség van egy harmadikra is, mégpedig az élménymegélés köztes területére, amelyhez a belső realitás éppúgy hozzájárul, mint a külvilág. A köztes terület szabad teret nyújt a csecsemő számára az elemi kreativitása és az objektív észlelésre.

Winnicott az átmeneti jelenségeknek nevezi a csecsemő fejlődése során az ujj-szopással összekapcsolódó viselkedéseket:

- vannak csecsemők, akik ujjszopás közben a másik kezükkel egy takarót vagy rongyot ragadnak meg és azt is bekapják az ujjukkal;
- a csecsemő egy ruhadarabot szopogat;
- vagy fonalakkal cirógatja magát;
- a gügyögés-gagyogás, mormogás szintén ide tartoznak.

A tárgyak, manírok, dallamfoszlányok használata létfontosságúvá válhat az elalvás idején és védekezésként szolgál a szorongás ellen. A puha tárgy, amit használ, lesz az első átmeneti tárgya. Bizonyos elméletek szerint a nyelv kezdetben szintén „átmeneti jelenséggé” működik. A szó a csecsemőnek kívülről, az anyától adott, ám létezik egy megfelelő gondolat is, ami hozzáadandó. Ebben az értelemben a szó, mint átmeneti jelenség, nem tartozik a szelfhez, ahogy igazából a másikhöz sem tartozik. Félúton helyezkedik el a csecsemő szubjektivitása és az anya objektivitása között.

A csecsemő csak akkor juthat el az örömelvtől a valóságelvig, ha rendelkezik egy „elég jó anyával”. Elég jó anya (goodenough mother) az, aki aktívan alkalmazkodik a csecsemő szükségleteihez, és ez az aktív alkalmazkodás fokozatosan csökken, ahogyan a csecsemő egyre inkább képes kezelni az alkalmazkodás hiányát és elviselni a frusztráció következményeit. (*Winnicott*, 1999). Vagyis az elég jó anya kezdetben teljes önfeláldozással fordul gyermeke szükségletei felé, nem késlelteti azok kielégítését, majd egy idő után már nem alkalmazkodik ilyen mértékben a csecsemő szükségleteihez, aki egyre inkább képes kezelni a frusztrációval járó helyzeteket. Ha minden megfelelően halad, a gyermek építkezik a frusztráció élményéből, és ennek következtében tárgyai egyre valóságosabbá válnak. Az „elég jó anyaság” biztosítja azt is, hogy a csecsemő szeparálódni tudjon az anyai gondoskodástól és önálló ént alakítson ki. A lebegő, nem tolakodó anyai figyelem ad jelentést a gyermek viselkedésének. Az elkülönült személyes szelf megalapozásának elengedhetetlen része az anyáról való leválás. Amíg az én az integrálatlan állapotból az integráltság állapotába jut, a „jól tartó” környezet védi a csecsemőt az elviselhetetlen mentális tapasztalatoktól.

Winnicott úgy gondolta, hogy a folyamatos létezés megtapasztalásának képességét nem szabad megzavarnia a felnőttnek, olyan légkört kell biztosítani a gyermek számára, hogy létrehozassa azt, amit *Winnicott* „kreatív gesztusoknak” nevez, hiszen ezek későbbi egyediségének és kreativitásának építőkövei (hiv. *Fonagy*, 2004).

Az anya fokozatosan teret kezd adni gyermekének az önállósodási törekvésekben, ugyanakkor ott áll a háttérben, hozzáférhető, segít, ha kell, „tankoltat”. Az ő támogató, kreatív jelenlétében fedezi fel a gyermek saját magát és környezetét. Ez a fizikailag nem azonosítható tér tartalmaz egy paradoxont, ti. azt, hogy ha a gyerek megtanul beszélni, a beszéd összeköt és elválaszt egyszerre. Ilyenkor már nem az anya találja ki, mit szeretne, hanem kénytelen maga elmondani (Kökény, 1998). Az átmeneti tárgy szimbolizálja az egységben az elkülönülést, az elkülönülésben pedig az egységet. A csecsemő képessé válik egyedül lenni az anya jelenlétében. A kapcsolat azonban a különválás ellenére megmarad és kezdeti egységük emléke beleíródik a gyermek sorsába.

Az átmeneti tárgy a hüvelykujjszopás és a plüssmaci között helyezkedik el, félúton van az objektív és szubjektív között. Nem a belső világhoz tartozik, tehát nem hallucináció. Valószínű, hogy a gondolkodás és a fantáziálás ezekhez a funkcionális élményekhez kötődik.

Az átmeneti tárgy és az átmeneti jelenség minden emberi lénynek valami olyat nyújt, ami mindig is fontos marad számára, egy olyan tapasztalati mezőt ad, amely soha nem veszíti el az érvényességét. Az átmeneti tárgy és átmeneti jelenség az illúzió tárgykörébe tartozik, és felnőttkorban is tovább él a művészetekben, a vallásban, a képzeletvilágban és a tudományos alkotásokban szerzett tapasztalatokban.

Még egy megjegyzés a témával kapcsolatban: az átmeneti tárgy nagy hatású, de ellentmondásos elmélet, sokan gondolják azt, hogy ez a fehér angolszász kultúra sajátossága, ahol az anyával való fizikai kapcsolat korlátozott. Mindazonáltal jelentőségét bizonyítja az is, hogy sokféle rendellenességet kapcsoltak össze a pszichológiában ezzel a konstrukcióval (Fonagy-Target, 2005).

Az átmeneti tér, potenciális tér, mint a tapasztalatok szerveződésének színtere

Winnicott (1999) „Játék és realitás” című könyvében azt írja: időnk nagy részét nem a külvilágban, de még csak nem is a belvilágban töltjük, hanem egy átmeneti, közties, tranzicionális térben. Ez egy harmadik tér, potenciális tér, amely a külső, fizikai és a belső, lélektani tér között helyezkedik el, végtelen változatosságnak ad helyet. A külvilágban a realitás feltételei adottak, a belső világ viszontagságai szintén jelentősen korlátozzák az embert. A lehetőségek terét viszont mi hozzuk létre tapasztalatainkból, élményeinkből, abban a környezetben, amely rendelkezésünkre áll. Ebben a térben születik meg a játék, a kreativitás és a kulturális élmény (Kökény, 1998).

A gyermek és a szülő egy olyan teret hoz létre, amely a játék és a felfedezés potenciális tere. Csodálatos lehetőségek rejlenek abban a játéktérben, amely két egymáshoz hasonló dolog kölcsönhatásába lépésekor keletkezik – írja *Winnicott*.

Winnicott szerint a létezés folytonosságának tapasztalata három, egymással összefüggő tényezőtől függ:

- a belső világ tapasztalásához kapcsolódó biztonságérettől;
- a külső események iránti figyelem csökkentésének képességéből;
- spontán kreatív gesztusok létrehozásából.

Ez *Winnicott* gyakran félreértett paradox állításához vezet, miszerint a kapcsolódás a mások társaságában való egyedüllét segítségével jön létre. A valódi szelf csak egy olyan nem tolakodó másik jelenlétében fejlődhet, aki nem szakítja meg a folytonosság érzését (*Fonagy, 2004*).

A korai interakciós struktúrák fontos alapot biztosítanak a kiemelkedő szelf- és tárgyrepresentációk számára. A fejlődésben a folytonosság a kapcsolatok mintázatának, az általánosított interakciós struktúráknak a szintjén van, így a korai interakciós mintázatok meghatározóak a tapasztalatok szervezésében (*Péley, 2004*).

A szeparáció folyamata *Winnicott* értelmezésében egyaránt magában foglalja az intrapszichés változásokat és a belső és külső valóság viszonyát. A külső és belső valóság találkozása az interszjektív valóság, és helye a potenciális tér (*Péley, 2002*).

A potenciális tér talán a legfontosabb és egyben legnehezebben megragadható fogalom, amelyet *Winnicott* bevezetett. A potenciális tér formái: a játéktér, az átmeneti tárgyak és jelenségek tere, az analízis tere, a kulturális élmény és kreativitás tere (*Ogden, 2004*).

Az átmeneti tér összeköti, de egyben szét is választja a csecsemőt és az anyát. *Winnicott* meglátása szerint, ahhoz, hogy az átmenet az anya-csecsemő egységből az anya és csecsemő állapotba ne vezessen patológiához, szükség van egy potenciális térre az anya és csecsemő között. Ez a tér mindig potenciális és soha nem valódi és egy paradoxont fejez ki: az anya és a csecsemő egy, az anya és a csecsemő kettő. Ez szükséges annak a pszichológiai képességnek a kialakulásához, ami lehetővé teszi, hogy a csecsemő az egybetartozást és a különállóságot érzékelje (*Ogden, 2004*).

A játék elmélete című fejezetben *Winnicott* (1999) megmutatja, hogyan fejlődik ez a folyamat.

- A baba és a tárgy összeolvadnak, a baba tárgyszemlélete szubjektív és az anya arra törekszik, hogy megvalósítsa azt, aminek a felfedezésére a baba készen áll.
- A tárgy eltaszítódik, majd újra elfogadják, és objektívan észlelik. Az anya dilemmája ebben a fázisban: az legyen-e, akire a gyerek képes könnyen rátalálni, vagy legyen önmaga, várva, hogy rátaláljanak. Ha az anya képes ezt a szerepet elakadás nélkül játszani, a gyerek átéli a mágikus kontrollt, vagyis azt az élményt, amit az intrapszichés folyamatok leírásában omnipotenciának nevezünk. Itt kezdődik a játék, a játszótér egy potenciális tér az anya és a baba között. A játszás veleje mindig a személyes pszichés valóság és a tényleges tárgyak feletti kontroll összjátékának bizonytalanságában van. A bizalomhoz az anya szeretete kell, ennek kell motiválnia, vagy a tárgykapcsolódásnak, és nem a reakcióképzésnek.
- A következő szakasz az egyedüllét másvalaki jelenlétében. A gyerek abban a tudatban játszik, hogy a szeretetett személy elérhető számára, amikor csak akarja. A személy visszatükrözi a játékban történeteket.
- A gyerek készen áll megengedni és élvezni a két játéktér átfedődését. Először az anya kezdeményez, de utána belátja, hogy a gyerek nem mindig akar alkalmazkodni mások elképzeléseihez, és teret ad gyermekének.

A potenciális tér fogalma a két világ közötti zónát jellemzi. A csecsemő számára ez biztonságos és vigasztaló tárgy, hasonló az anyamellhez, de ennek segítségével egyre nyitottabbá válik a problémák, a felfedezés iránt. Az átmeneti tárgyak játékeszközökké válnak és fontos az, hogyan jelennek meg először a játékban.

A gyermeki tanulás, amely egy felnőtt jelenlétében megy végbe, oszcilláció a játék, gyakorlás és exploráció között. A tanító csak jelen van, teret ad, párbeszédet folytat, bemutatja a problémákat és a megoldásokat.

A fejlődés interaktív folyamat, amely egy kettős erőterben folyik, az anya és gyermek tere átlapozódik, egymásba ér. Enélkül a tér nélkül nem jönne létre az én kialakulása, differenciálódása. Az anya mintegy tartalmazza (container) a gyermeket és közben lehetőséget nyújt a kezdeményezésnek és a kapcsolódásnak, de az eltávolodásnak is. Ez a kompetencia első próbáinak tere, amely biztonságos és támogató.

Margaret Mahler korai személyiségfejlődési elmélete: „Az embergyerek pszichológiai születése. Mikor jelenik meg a pszichológiai én?”



21. kép. Az idős Margaret Mahler

Margaret Mahler korai személyiségfejlődési elmélete azért kívánczik ebbe a fejezetbe, mert látványosan foglalja össze az első időszak történéseit és mintegy előremutat a következő fejlődési periódus eseményeire is.

A gyermeklélektan és gyermekpszichiátria világszerte elismert pszichoanalitikus képviselője Sopronban született 1897-ben, *Schönberger* néven. Orvosi diplomát szerzett, majd pszichiátriai tanulmányokat folytatott. 1938-ban a zsidóüldözés elől emigrált Nagy-Britanniába, majd New Yorkba. Fő érdeklődési területe a gyermekkori pszichózisok problémája volt.

Többek között *Mahler* munkásságának köszönhető, hogy a pszichoanalitikusok figyelme az anya-gyermek kapcsolat felé fordult. Ő az énpiszichológia oldaláról jutott el az anya-gyermek kapcsolat fontosságának felismeréséhez. A korai személyiségfejlődést a *szeparáció-individuáció* fogalmával írja le. Elméletének alap gondolata, hogy a világrajövetel nem esik egybe az embergyerek pszichológiai születésével. Az én megjelenése hosszú fejlődési folyamat eredménye, amelynek lényege az anyától való elkülönülés: a szeparáció és az ezzel párhuzamosan haladó individuáció. A személyiség fejlődéséről kialakított sémája a *tárgyhoz* való kapcsolódási módok változására épül. (A tárgy fogalma a pszic-

hoanalízisben mindent magába foglal, ami az egón kívül található. A tárgy Mahler tanulmányában elsősorban a *humán tárgyat*, az anyát jelenti.) A személyiségfejlődést döntően határozza meg ezen kapcsolat minősége és ebben a kapcsolat alakul ki a gyermek énje, az emberekhez és a világhoz való kapcsolódási módja. Ezeknek a korai tárgykapcsolatoknak a mintázata kihat az egész személyiségfejlődésre és zavar esetén pszichózist, neurózist okozhat. Mahler elméleti rendszere hosszú évek kutatómunkájának eredménye. Eredményei a klinikai gyakorlatban tett megfigyeléseire és felismeréseire épülnek.

Szerinte a gyermekkori pszichózis lényege az, hogy nem alakul ki az *identitás élménye*. Az identitás zavarának két extrém formáját különböztette meg, az autisztikus és a szimbiotikus pszichózist. Az autisztikus gyerekek úgy kezelik anyjukat, mintha nem létezne, a szimbiotikus pszichotikus gyerekek viszont úgy, mintha énjük része lenne, nem képesek kialakítani az anya – mint különálló egész – reprezentációját. Gyakran reagálnak pánikkal a szeparációs helyzetekre és az autonóm funkciók (mozgás, beszéd) gyakorlásáról is lemondanak.

Normális fejlődés esetén a *szeparáció-individuáció* során a gyermek képessé válik arra, hogy az anyától különállóan funkcionáljon. A folyamatban átéli a világtól való elkülönültség (saját szelf, én-tudat) érzését, ugyanakkor pedig a világhoz való kapcsolódás élményét. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy ezt az élményt egy másik pszichológiai irányzat képviselője, *Angyal András* [1965. 298. o.] *autonómia-homonómia* törekvésnek nevezi: „Az emberi viselkedés nem érthető meg pusztán a fokozódó autonómiára irányuló tendencia megnyilvánulásaként....Az ember helyet keres a maga számára egy nagyobb egységben, amelynek részévé kíván válni.”)

Mahler szerint a *szeparáció-individuáció* több lépcsős folyamatát két korábbi fejlődési szakasz előzi meg, ezek a *normál autisztikus* fázis és a *normál szimbiotikus* fázis.

1. Normál autisztikus fázis

Az élet első hónapja tartozik ide. Ebben a szakaszban a fiziológiai folyamatok dominálnak. A test belsejéből jönnek a kellemes és kellemetlen élmények. Az újszülöttet szendregésszerű állapot jellemzi, amely az intrauterin élet folytatása. Freud(1983) szerint madártojás ennek az állapotnak a metaforája. A csecsemőt *ingerbarrier* (ingerkorlát) veszi körül, a héj kizárja a külső ingereket, beleértve a szociális ingereket is. Az alvásszerű állapotból a belső szükségletek riasztják fel. Az anyai gondoskodás által nyert kielégülés ismétlődése és a feszültség rendszeres újratermelődése ahhoz vezet, hogy kialakulnak a jó és a rossz emléknymoi, megindul ezek differenciálódása.

2. Normál szimbiotikus fázis

A második hónaptól kezdve a szükségletkielégítő tárgy homályos észlelése jelzi a szimbiotikus fázis kezdetét. A gyermek ezt a fázist úgy éli át, hogy anyja és ő egy *omnipotens rendszert* alkotnak, egy kettős egységet közös burokban. Ebben a fázisban az autisztikus héj, az ingerbarrier kezd felfeslenni. Homályosan kezdi felismerni, hogy van valaki rajta kívül, akitől a szükséglet-kielégítés jön. A fiziológiai és szociobiológiai függés elősegíti az egónak a megszületését. Ésszerű az a feltételezés, hogy a gyerekek még nincsenek kialakult fogalmai énről és másikról. Az anya még csak „résztárgy”.

A test belsejéből, a zsigerektől az észlelés a test felszíne felé tolódik el, a *kontaktpercepció* egyre nagyobb szerepet kap. A testfelszín egyre érzékenyebbé válik, a nyomás, amelyet a gyereket tartó anya gyakorol a testre, fontos szerepet játszik a szimbiotikus partner megismerésében, és a hozzá idomuló viselkedés kialakulásában (szoptatás alkalmával a gyerek egy idő után belesimul, hozzáidomul az anyai ölhöz, ezt nevezik *poszturális adaptációnak*).

Nagyon fontos, hogy a gyerek és az anya interakciós mintái illeszkedjenek egymáshoz. Mahler kihangsúlyozza az anya *jó tartó* (holding) viselkedését, amely nem csak a szó szoros értelmében vett tartást jelenti, hanem az anya tartalmazó (container) viselkedését is.

Összegezve az első két szakasz történéseit: a normál autisztikus fázis a születés utáni homeosztázist segíti elő, átmenet az intrauterin és extrauterin élet között.

A normál szimbiotikus fázisban gyermek az anyát kettős egységbe vonja, ez lesz minden későbbi kapcsolat alapja.

3. Szeparáció-individuáció

Első alfázis: differenciáció és a testkép alakulása (4/5-7/9 hónapos korig)

A szimbiózis csúcspontján megindul a differenciálódás. Az alvás és az ébrenlét elkülönül, a befelé irányuló figyelem kifelé fordul, döntő szerepet kap a kontaktpercepció után a látás és a hallás. Ezt a folyamatot nevezik kikelésnek (hatching).

A 6 hónapos csecsemő számos viselkedéses jelét mutatja annak, hogy differenciálta magát az anya testétől. Aktívan explorálja az anyát, leveszi a szemüvegét, tapintja a haját, nyakláncát, eteti, stb. Megszűnik a passzív karon ülő állapot, a gyerek kihajol az ölből, lemászik, ha tud, hogy jobban szemügyre vehesse az anyát. Önnyugtató viselkedésformák is kialakulnak ebben az időben, eszközei az ún. *átmeneti tárgyak* (ld. Winnicott), amelyek általában meleg tapintású rongyocskák, játékkallatok, amit az archoz szorítanak. Ezek képesek felidézni m ha csak részleteiben is – az anyát.

7-8 hónapos korban egy érdekes viselkedésminta figyelhető meg, az *anyához mérés* (checking back pattern), amit *Mahler* a kognitív és emocionális fejlődés fontos mintájának tekint. Ez valamiféle összehasonlító letapogatás, mintha a gyerek azt vizsgálná, vajon különbözik-e az észlelt dolog az anyától, vagy hasonlít hozzá. Különbséget tud tenni aközött, aki az anyja és aközött aki csak hasonlít hozzá. A gyermekek között különbségek vannak az idegenekre adott reakció tekintetében, van, aki heves pánikba esik (8 hónaposok szorongása). Ha a szimbiózis kényelmetlen, a gyerek túl korán kezd abból kilépni. A korai kikelés ellenére erőteljes reakciót ad az idegenre, úgy tűnik, mintha nem akkumulálódott volna elég ös-bizalom, olyan szilárd táptalaj, amely alapja lehet a nem anyai (other than mother) világba való kilépésnek. Mások inkább csak rácsodálkozást és kíváncsiságot mutatnak. Az ös-bizalom légkörében élő gyermek bizalomteli várakozással közeledik a környezet felé.

Második alfázis: gyakorlás szakasza (7-18 hónapos korig)

Ezt a szakaszt a *funkcióöröm* dominanciája jellemzi. Ebben a szakaszban már erőteljes az explorációs tevékenység a külvilág tárgyai irányába, de az anya iránti érdeklődés még nagyon erős. A gyermek a tárgyak közül is azok felé fordul érdeklődéssel, amelyre az anya hívja fel a figyelmét. Az egész gyakorló fázis alatt az anya a stabil pont, bár az aktív helyváltoztatás beindulásával időnként eltávolodik tőle, de az ő személye a *home basis*, ahová mindig visszatér. A világ felfedezésében kifáradt gyermek visszatér az anyához *emocionális tüzelőanyagért*, ezt *Mahler tankolásnak* nevezi. Az anyával való rövid testi kontaktus után a fáradt gyermek szinte felfrissül. Az anyával való kapcsolattartás másik kedves jele a gyerekek az a gyakori szokása, hogy – olykor komoly fizikai erőfeszítés árán – az anyához hordanak különböző tárgyakat. Az anyai viselkedés akkor optimális, ha az anya akkor áll rendelkezésre, amikor a gyerek igényli.

A valódi gyakorló fázis a járással kezdődik, ami a humán individuáció szempontjából az egyik legnagyobb lépés. A gyermek emelkedett hangulati állapotban van, szinte beleszeret a világba („love affair with the world”). Az apróbb frusztrációkkal szemben szinte érzéketlen, megmámorosodik saját képességeitől, mindenhatóság-élményétől (omnipotencia). A másik ok, ami miatt a gyerek határtalanul boldog: végre kiszabadult abból a fűzióból, ami már-már elnyeléssel fenyegette. Ezt a „menekülést” reprezentálja a gyerek által aktívan kezdeményezett fogócskajáték, ahol mindig ő a menekülő fél, az anya pedig az üldöző. *Mahler* szerint a gyerek első lépéseit nem az anya felé, hanem az anyától elfelé teszi meg. Ez ellentmond a népszerű hiedelemnek, amely szerint a gyerek az anya felé indul el.

Még egyszer hangsúlyozva: az anyának igazodnia kell a leválási és individuációs folyamat teljes menetéhez.

Harmadik alfázis: az újraközeledés (18-24 hónapos korig)

A második év közepén a gyerek hangulata változni kezd. Mind kevesebb örömet talál saját magában, ha az anyja nincs mellette. Hangulata romlik, figyelme befelé fordul. A gyakorlási szakasz csúcspontján egyre inkább a tudatára ébred, hogy a világ nem az ő birtoka, meg kell küzdenie vele, miközben kicsi, magányos és eszköztelen. Rájön arra is, hogy vágyai nem teljesülnek automatikusan. Fel kell adnia az onnipotencia addig tévesen megélt élményét. Sokszor verbálisan is megfogalmazza rossz érzéseit. Ráeszmél arra, hogy a világ jóra és rosszra tagolódik, elvész a szülő mindenhatóságába vetett hite is. Rájön, hogy az anya egy tőle független lény, aki nem föltétlenül elégíti ki azonnal a szükségleteit.

Kettősség figyelhető meg a gyerek viselkedésében, a gyerek egyre határozottabban juttatja érvényre azt, hogy nem akar függeni az anyától, ugyanakkor igényt tart az anya abszolút figyelmére. Hol árnyékként jár az anya után, hol pedig elutasítja annak közeledését. A tárgyállandóság érdekes jeleként a szerző megfigyelte, hogy a gyerekek gondosan számon tartják az anya mindenkori tartózkodási helyét. Az anya számára gyakran nehezen látható be, hogy egyre önállóbb, egyre függetlenebb gyereke miért igényli, hogy szüntelenül vele foglalkozzon.

A kritikus korszak egyetlen megoldási lehetősége, ha az anya érzelmileg hozzáférhető marad.

Ez az a korszak, amikor a gyerek már beszél és igényli a mesélést, ami lehetővé teszi, hogy kilépjen saját konfliktuózus világából és elősegíti a szimbolizációt is.

Negyedik alfázis: az individualitás konszolidációja (3. életév)

Ennek az utolsó, nyílt végű korszaknak két fontos feladata van: az individualitás (énkonstancia) és a tárgykonstancia megszilárdulása. A szülői követelmények lassan internalizálódnak, beindulnak az önkontroll folyamatok, vagyis az ön szabályozásának képessége. Stabil énhatárok alakulnak ki, kezd a nemi identitás is egyre szilárdabbá válik.

A gyerek felismeri, hogy az őt kielégítő és frusztráló személy egy és ugyanaz. A tárgyállandóság kialakulása után a gyermek a szeretett *tárgyat* nem utasítja el és nem cseréli fel könnyedén, ha az nem biztosít kielégülést. Kialakul a *tárgyhűség*.

Ha a jó és rossz tárgykép nem fuzionál, nem egyesül a gyermekben, hasítás léphet fel, ami súlyos pszichózisok kialakulását idézheti elő.

Végezetül: a folyamat főszereplője az anya volt. Az anya szerepe akkor optimális, ha támogatja a gyerek önállóságát. Ha nem rendelkezik elegendő empátiával, ha érzelmileg nem tud felnőni szülő voltához, vagy infantilis személyiségű, aki az önfeláldozásban az érvessztést véli felfedezni, a gyermek személyiségét olyan súlyosan károsíthatja ebben a korszakban, ami végső soron *borderline* vagy többszörös személyiség kialakulásához vezethet.



22. kép. Margaret Mahler sírja a soproni zsidó temetőben
(Forrás: saját fotó)

IV. FEJEZET

A KISGYERMEKKOR (1-3 ÉV)

A csecsemőkor fő fejlődési tendenciái voltak:

A kéreg mozgásba lendül és kezdi átvenni az irányító szerepet, a kontrollt.

- A feltétlen reflexek feltételelessé válnak, célszerűbbek lesznek, megindul a tanulás és a hatékonyabb adaptáció.
- A szenzomotoros sémákba ágyazva növekszik az értelmi fejlődés.
- Megkezdődik a szocializáció és az érzelmek differenciálódása.
- Általában erre a korra esik a beszéd megértése és az első szavak kimondása.

A kisgyermekkorban tovább folytatódik a csecsemőkorban elkezdődött funkciók fejlődése.

A legfontosabb fejlődési feladatok ebben a korban:

- A mozgásfejlődés és ezen keresztül a test-séma és én-tudat alakulása.
- A beszédfejlődés.

A mozgásos és perceptuális fejlődés, a test-séma alakulása

A csecsemőkor végére, a kisgyermekkor elejére a gyermekek jelentős hányada már önállóan jár. Ebben a korban azonban a járás még nem automatikus, a gyermek gyakran elveszti egyensúlyát és elesik. A kisgyermekkori járás jellegzetes, a biztonságérzés miatt lábait szétterpeszti, felső teste kissé előredől, előrenyújtott karjával egyensúlyozza, kormányozza magát. Kezdetben az azonos oldali végtagokat egyszerre emeli, majd a főleges mozgások kiiktatódnak, és a járás összerendeződik. Kialakul a lépésritmus, az alsó és felső végtagok felváltva működnek. Az erőltetett menetű mozgásfejlesztésnek nincs értelme, itt egy, a törzsfejlődés során rögzült program manifesztációjáról van szó, bizonyos teóriák szerint még a mozgás mesterséges gátlása sem akadályozza – ld. alban csecsemő.

Az önálló, ún. *aktív, önindította mozgás* jelentős fejlődést hoz az önállósodás, az individuáció folyamatába is. Megindul a *test-séma* kialakulása.

A test-séma, vagy test-vázlat az önmagunkról kialakított háromdimenziós tér-élmény. Saját magunk méreteit, arányait és ezeknek a térben való elhelyezkedésének látását jelenti. A test-séma kialakulásával létrejön a saját test elkülönülése

a környezet egyéb tárgyaitól. A mozgásos és érzékszervi élmények hatására nemcsak a környezetünkről alakítunk ki perceptuális sémát, un. *kognitív térkép*, hanem saját testünkről is. Testünk is reprezentálódik idegrendszerünkben. Normális körülmények között mindig tudatában vagyunk saját testünknek. A test-séma létezését bizonyítják, az un. fantomvégtag-érzések, ami azt jelenti, hogy a baleset vagy betegség miatt elveszített végtag idegrendszeri reprezentációja még hosszú ideig megmarad. A serdülőkori gyors növekedés is gyakran társul ügyetlenséggel, hiszen az idegrendszer változása nem olyan gyors, mint a testi növekedés.

A saját testről kialakított vázlat, mint perceptuális séma, a beszéd kialakulása után az én-fogalom hordozójává válik, az én-tudat genezisének, az individuum kialakulásának egyik állomása (Marton, 1970).

Létrejöttében nagy szerepe van több érzékszervnek: a látásnak, tapintásnak, kinezteziának és a vesztibuláris rendszernek. A végtaghelyzet vizuális és helyzeti jelzései az agyban összekapcsolódnak, együtt raktározódnak és egyéb érzékszervi modalitásban szerzett tapasztalatok is hozzákapcsolódnak. Sok ilyen tapasztalat hozza létre a saját testről kialakított perceptuális sémát.

A környező térben és a saját testen történő tájékozódás egyaránt a saját mozgások során nyer emlékezeti mintát. A külvilág tárgyainak lokalizációja a testhelyzet referenciájának hátterén valósul meg. A test alapkoordinátáit a mozgáson keresztül alakulnak ki, ebből a szempontból nagyon fontos a környezet sokféle helyzetben való megtapasztalása, mozgásos tapasztalatok gyűjtése. A test-séma a vizuális téri referencia-rendszer állandó központja. A térirányok leképezése a saját test referenciáján történik. Nem nehéz belátni milyen káros következményei lesznek pl. az iskolában a térirányok bizonytalan ismeretének, hiszen az írás-olvasás tanulása feltételezi a térirányok ismeretét.

A normális testkép fenntartásához külső téri tájékozódás, mintázott környezet szükséges. Erre a perceptuális deprivációs kísérletek mutattak rá. Deprivált szenzoros környezetben deperszonalizációs tünetek lépnek fel.

A saját testen és a külső térben történő tájékozódás, a sértetlen én-tudat fenntartásának feltétele a normális test-séma érzés.

Végezetül még egyszer szeretném hangsúlyozni a mozgás fontosságát, a mozgás hordozza a legnagyobb transzfert, vagyis az itt szerzett tapasztalatokat egy az egyben át lehet vinni más területekre, pl. a tanulásra vagy az elvont gondolkodásra.

Az én-tudat kialakulása

Énnek nevezzük a pszichológiában az önmagunkról való tapasztalatoknak, ismereteknek a rendszerét, testünkről, képességeinkről, élményeinkről megőrzött tudást. Ez az egész tapasztalat- és tudásrendszer magában foglalja azt a cselekvéseinkben lappangó, lassan kialakuló tudást, hogy ami velem történik, annak én vagyok az alanya, okozója, én élem át (*Mérei, 1978*).

Az én-kép kialakulásának két tényezője:

- a test-séma kialakulása (fentebb erről részletesen szoltunk),
- a szociális feed-back (visszajelentés).

Most erről a második tényezőről szoltunk részletesen.

Az önmagunkról szóló tapasztalatok egy nagy része társas történésekből ered. Az én és a külvilág különválasztása, a személyiség felfedezése egy másik embernek a közvetítésével történik. Mindenki olyan képet alakít ki magáról, amelyet környezete minősítő jelzései visszatükröznek számára. Ez a teória G. H. Mead (1973) nevéhez fűződik. Ő az „én” két szintjét különböztette meg, amit az angolok az „I” és a „ME” névmásokkal jelölnek. Az „I” a személyes, tiszta én, az én, mint alany, a belülről megélt én. A „ME” pedig a felépített, tudatos én, tárgy, ahol önmagát teszi meg az én tevékenysége tárgyául, a szociális közvetítéssel megélt én. Az angol terminusok jelentését az „egyéniesség” és „személyiség” kifejezésekkel is visszaadhatjuk.

Az én-identitás kialakulásában fontos szerepe van tehát a környezetnek, a modellnek. A gyermek utánozza környezetének azon tagjait, akikhez magas hőfokú érzelmi kapcsolat fűzi. Könnyű belátni, hogy az utánzashoz nagyon fontos a saját test ismerete. Az utánzás – egy másik ember komplex tevékenységének lemásolása – magas fokú ön-referenciát kíván meg. A másik viselkedésének vizuális percepciójából és a kép belső reprezentációiból, megfelelő transzformációval a saját izomrendszer mozgását szabályozó parancsokat kell az idegrendszernek előállítani. A kognitív térkép ilyen magas fokú manipulációja, tudatos-ságot igényel.

Az én-tudat kialakulásával kapcsolatosan újból meg kell említeni egy fogalmat, amerről már esett szó az előző fejezetekben, nevezetesen a *kompetenciát*. A kompetencia igénye az emberrel veleszületett motivációnak tekinthető. A kisgyermek számára fontos, hogy a környezetében található tárgyakkal önállóan tevékenykedjen, hogy részt vegyen a felnőttek munkájában, és a felnőttvilág tevékenységeit is gyakorolni akarja. Ezen kompetenciaigénnyel kapcsolatban megnyilvánuló szülői magatartást nevezzük *kompetenciakészítésnek* (*Ranschburg-Popper, 1978*). Az ilyenfajta szülői magatartás – a realitás határain belül – lehet bátorító, megengedő, vagy elutasító, tiltó. Ennek megfelelően beszélhetünk pozitív vagy negatív kompetenciakészítésről.

Mivel a gyermek még nem önálló lény, fontos számára az, hogy a szülők, a környezet milyennek látják őt, mi a véleményük róla. Ezt a véleményt – ha sokszor és ismételten jelentkezik – a gyermek elfogadja, és önmagát olyannak kezdi látni amilyennek a környezete visszatükrözi. Ha a kisgyereket környezete pozitív kompetenciakészítéssel veszi körül, önbizalmában erősödik, míg a negatív kompetenciakészítés hatására önbizalma gyengül, vagy ki sem alakul. A pozitív illetve negatív kompetenciakészítés hatására tehát a gyermekben *pozitív illetve negatív énkép* alakul ki. A kompetenciakészítés és a személyiség egyes vonásainak, dimenzióinak alakulása a következő vázlatos ábrán szemléltethető leginkább:

TEHETED (pozitív kompetenciakészítés)	NEM TEHETED (negatív kompetenciakészítés)
az önbizalom és az önértékelés fejlődése	az önbizalom és az önértékelés gyengülése
pozitív énkép	negatív énkép
belső kontroll	külső kontroll
a felelősség vállalása	a felelősség áthárítása
autonómia	függőség
énerős ember	éngyenge ember

A pozitív énképű gyermekben kialakul tehát a saját cselekedeteiért, viselkedéséért való felelősségérzet és felelősségvállalás, a viselkedés *belső kontrolljára való* törekvés. A másik esetben a felelősség áthárítására való törekvés alakul ki, és az ilyen gyermek a környezet kontrolljára figyel, *külső-kontroll attitűd* alakulhat ki.

Az én-tudat funkciógyakorlásával járó *frusztrációk* gyakran *agresszív* viselkedésmintákat váltanak ki a gyermekből, ezért ezt a korszakot *dac-korszaknak* is szokták nevezni. A frusztráció-agresszió-regresszió együtt járását több kutató is vizsgálta, legközismertebb Lewin (hiv. Mérei-Biné, 1978) teóriája, és az agresszióra is szinte minden pszichológiai irányzatnak megvan a maga hipotézise.

Az anyanyelv elsajátítás és a beszéd fejlődése

„A nyelvet – fajunk egyik legalapvetőbb megkülönböztető jegyét – még mindig nagyon kevésbé értjük. A nyelvészek és a nyelv kutatásának egyéb szakértői nagyon sokat tudnak a felnőtt nyelv szerkezetéről, a szavak történetéről és jelentéséről, és a szervekről, amelyek a beszédet az egyik személytől a másikig továbbítják. Nem tudnak azonban átfogó válaszokat adni azokra az alapkérdésekre, hogy hogyan sajátítják el a gyerekek a nyelvet, illetve hogyan képesek a gyerekek vagy akár a felnőttek nyelvi kifejezéseket létrehozni és megérteni” (Cole-Cole, 1997. 295. o.).

A fejlődépszichológusok nagy erőfeszítéseket tesznek, hogy megértsék a nyelv fejlődését. A gyermek anyanyelv-elsajátításánál két probléma merül fel:

- Hogyan fedezik fel a gyerekek a szavak jelentését – ez a *referencia* problémája;
- Hogyan tanulják meg a szavakat úgy elrendezni, hogy annak mások számára jelentése legyen – ez a nyelvtan (szemantika, szintaxis) problémája.

Az első értelmes szó kimondása az első év vége felé történik meg, de ebben a pillanatban a beszéd fejlődésének már óriási előzményei vannak. A beszélni még nem tudó gyermek is élénken kommunikál környezetével, ezt nevezzük *preverbális kommunikációnak*.

Mint minden funkcionál, itt is felmerül az a kérdés, hogy mennyire genetikusan meghatározott a beszéd és mekkora szerepe van a környezetnek.

A genetikai adottságok természetesen nélkülözhetetlenek: ép hangképző- és hallószervek stb., de genetikusoknak már nincsenek kétségeik afelől sem, hogy a gyerekek a nyelv iránti érzékenységgel és az emberekkel való kommunikáció hajlamával jönnek a világra. Már születéskor előnybe részesítik a beszédhangokat más fajta hangokkal szemben és képesek különbséget tenni a különböző nyelvek hangkészlete között. Mindezek csak a lehetőséget teremtik meg a beszéd elsajátításához. Szociális izolációban – amire ritkán ugyan, de akad példa (Kemala, Victor, Caspar Hauser) – a gyermek nem tanul meg beszélni. A kommunikáció, mint eszközrendszer, csak szociális környezetben fejlődik ki, az adott genetikai program csak humán környezetben érvényesül.

Nyelvelsajátítási elméletek

A nyelv elsajátítása a *szenzitív periódusban* (ez a beszédtanulás esetében kb. az 1-3 éves korig terjedő életkori szakasz) nagymértékben foglalkoztatja a pszichológusokat és a nyelvészeket. Több elmélet is született arra vonatkozóan, hogyan képes megtanulni egy gyermek ez alatt a rövid idő alatt anyanyelvét. A két tudományág határán egy új diszciplína jött létre, a *pszicholingvisztika*. Ennek művelői a gyakorlatban is hasznosítható eredményeket remélnék kutatásaiktól, főleg az idegennyelv-tanulás területén.

A nyelvvelsajátítás legismertebb elméletei:

1. Szociális-tanuláselmélet

Ez az elmélet főleg a *behavioristák*, elsősorban az operáns kondicionálás területéről ismert *Skinner* és *Bandura* (hiv. *Cole-Cole*, 1997) nevéhez fűződik. Mint minden tanulási folyamatnál, itt is nagy jelentőséget tulajdonítanak a környezet által nyújtott *megeősítésnek*, és a nyelvvelsajátítás lényegét az utánzásban és a megeősítésben látják. Sokan kritizálták ezt az elméletet, a kritikusok fő érve az volt, hogy az emberi kommunikáció jóval többet foglal magába, mint egyszerű S-R társításokat, asszociációkat. A nyelv kognitív folyamat, mely jóval differenciáltabb, bonyolultabb rendszer az egyszerű inger-válasz kapcsolatoknál.

A másik fontos kritikai megjegyzés ezen elmélet ellen az, hogy egyszerűen időbeli lehetetlenség utánzás, megeősítés útján megtanulni egy nyelvet. Sok időt venne igénybe a megeősítés, azon kívül a gyermek rengeteg olyan szót használ ebben az időben, amire a felnőtt környezetből soha nem kapott, kapható megeősítést, hiszen felnőtt így nem beszél. Az utánzás is sántít. Ebben a szakaszban a gyermek nem utánzás útján tanul beszélni, nem papagáj, csak azt utánozza, aminek az észlelését már megtanulta. A beszédmegeősítés folyamatának az a lényege, hogy egy adott hangcsoport változatos helyzetekben kapcsolódik ugyanahhoz a jelentéshez, így válik annak nyelvi jelévé. A szó kiszabadul az ingeregyüttesből és fogalommal alakul (*Mérei-Binét*, 1978).

Mint látjuk, a beszéd alakulása, a kommunikáció fejlődése komplex folyamat és szoros összefüggésben fejlődik más pszichés funkciókkal, mint pl. a gondolkodás vagy a percepció. Úgy tűnik, hogy a nyelv tanuláselméleti magyarázata nehézségekbe ütközik, az anyanyelv-tanulást nem lehet teljes mértékben tanuláselméleti alapokra helyezni. Ugyanakkor a tanulást és az utánzást nem lehet teljes mértékben kirekeszteni.

2. Noam Chomsky nativista elmélete

A pszichológia kognitív forradalmának elindítója *N. Chomsky* volt és ennek a pszichológiai irányzatnak ma is az ő tétele az egyik alappillére. *Chomsky* azt a nativista álláspontot képviseli, hogy a beszédnek nagyrészt biológiai alapja van, nyelvet ennyi idő alatt nem lehet megtanulni.

A gyermek a nyelvet „valahonnan” megfejtí. A nyelvek mély elemzése révén azt a következtetést vonta le, hogy közös biológiai alap található, ami velünk született, és ez a megismerés logikáját is meghatározza.

A nyelvelsajátítás gyorsasága, egyetemessége azt sugallják, hogy az emberi nyelv alapvető szerkezete, egyetemes nyelvtana az ember evolúciós ajándéka-ként, mint lehetőség velünk születik, és erre a genetikailag adott szerveződésre dolgozzuk ki saját anyanyelvünk nyelvtanát. *Chomsky* ezen felül a nyelvet egy korlátlan, az ember szabadságát és lehetőségeit reprezentáló nyitott rendszerként fogja fel (hiv. *Pléh*, 1992).

Chomsky teóriája *generatív grammatika* néven vált ismertté és vált a kognitív forradalom szerves tényezőjévé. A nyelv lényegi mechanizmusát az agy egy örökletes struktúrája határozza meg. (Ezt *Chomsky* nyelvelsajátítási eszközrendszernek vagy angolul: *language acquisition device*, rövidítve: *LAD* nevezte.) A csecsemő speciális érzékenységgel születik az emberi beszéd hangjaira, és a bal oldali halántéklebenyében külön készülék található a beszéd megértésére, szervezésére és produkciójára. Ez egy készenlét, egy veleszületett *prediszpozíció*, amely lehetővé teszi a mondatok alkotásához szükséges szabályok gyors megragadását. A hangsúlyt az információfeldolgozásra helyezi, az egyén a beérkező információkat (input) a belső reprezentációkhoz illeszti. *Chomsky* úgy vélte, a tanulás szerepe itt felületes, csupán nyelvhasználattal telített környezetre van szükség ahhoz, hogy a nyelvi mechanizmusok aktiválódjanak.

Ennek a struktúrának a segítségével a beszédtanulás szempontjából optimális fejlődési szakaszban, az ún. *szenzitív periódusban* lévő gyermek képes hipotéziseket felállítani a nyelvre vonatkozóan. A hallott nyelvből képes elvonni a nyelvtani szabályokat és ezeket gyakran túláltalánosítja. Ezekből a *túláltalánosításokból* fakadnak azok a szisztematikus, konstrukciós nyelvtani hibák, amelyeket minden élő nyelvben meg lehet találni. Ezek általában a nyelvtani kivételek, pl. *enyém, tiem, lót, majomot, egyedik* stb.

A nyelv elsajátításakor tehát nem mondatkészletet sajátítunk el, hanem szabályrendszert – ez lehetővé teszi, hogy a mondatok olyan végtelen változatosságát konstruáljuk, olyanokat is, amilyeneket még soha senkitől nem hallottunk. A szabályrendszer „kidolgozása” az alacsonyabb komplexitástól halad a magasabb

felé, mégpedig egyszerűen azért, mert az emberi faj arra van programozva, hogy életének egy bizonyos szakaszában így járjon el a nyelvi inputtal kapcsolatban (Brown, 1973).

Akárhogyan is történjék a szintaxis elsajátítása, a nyelv megjelenése kiemelkedő jelentőségű a gyermek további kognitív fejlődése szempontjából: a grammatika révén kialakul a szabályszerűségek felismerésének képessége, a szótanulással pedig a kategorizáció. A gondolkodás kauzalitása is levezethető a szándéktulajdonításból. Egyszerűen arról van szó, hogy a gyermek az embereknek tulajdonított intencionalitást a tárgyak világára is kiterjeszti, megértvén ez által az erőhatások és az általuk okozott változások, mozgások között kapcsolatot.

3. Bruner interakcionista elmélete

A két fenti elmélet szintézise, egységbe foglalása Bruner (1978) nevéhez fűződik. A nyelv veleszületett és tanult is. Ő a nyelvhasználat és a nyelvi környezet gyermekhez való alkalmazkodását hangsúlyozza.

Bruner – LASS Language Acquisition Support System-ről, nyelvelsajátítást segítő rendszerrel beszél. Fontos a nyelvelsajátítás társas környezete. A nyelvben jártas felnőttek strukturálják és alakítják a gyermek nyelvi környezetét.

Bár Bruner tiszteli Chomskyt, híres LAD-jához még egy betűt hozzátett, LADY – és azt hangsúlyozza, hogy a nyelvelsajátítás az anya és a gyermek között végbemenő folytonos interakcióban történik. Ő abból indult ki, hogy a gyermek kommunikál, még mielőtt a nyelvet birtokolná. Ezek a primitív kommunikatív aktusok gesztusok, hangadás és a kontextus kihasználása útján valósulnak meg. A felnőtt a beszédet még nem értő csecsemő számára cselekvésekkel ad jelentést annak, amit mond és erőteljesen, sokszor szándékosan eltúlozva használja a hangsúlyozást, hanglejtést – a beszédnek ezeket a nem-verbális, prozódiai elemeit ugyanis eleinte sokkal könnyebben tudja értelmezni a gyerek, mint a szavakat. Ha az anyák a gyermek gesztusait, hangadásait szándékos kommunikatív aktusként értelmezik, és ennek megfelelően válaszolnak, a gyerek egyre kevesebbet fog sírni és egyre több gesztust használ kommunikatív módon. Tehát értelmezhetjük úgy, hogy az anyanyelv-elsajátítás is egyfajta potenciális térben zajlik úgy, hogy keveredik a játékkal, mozgással.

A *preverbális kommunikáció* volt Bruner megfigyeléseinek tárgya, ebből is két elemet emelt ki, a *referenciát* és az *együttes cselekvést*.

A *referencia* esetében döntő kérdés az, hogy a gyerek elérje, hogy az anya azt figyelje, amit ő. Ennek érdekében a gyerek képes sírni, nyafogni vagy ránézni a tárgyra. Az anya számára is fontos, hogy megtalálja a gyermek érdeklődésének, „referenciájának” tárgyát.

A következő fejlődési fokozat a tárgy után nyúlás. A tipikus utánnnyúlási mozdulatot érdemes megfigyelni ebben az időben. Mind a kéz, mind a kar teljesen kinyúlik, az ököl kinyílik és becsukódik, a test előrehajol. Gyakran a száj is mozog, a tekintet a tárgyra rögzül. Az anya értelmezi a gyermek szándékát és az elérhetetlen tárgyat odaadja a gyermeknek. A gyerek idővel eljut oda, hogy kezdi elvárni ezt a segítséget. 8 hónapos kor után az utánnnyúlás átalakul, a kar félig kinyújtva, a kéz kissé fölfelé irányul, a tekintet váltakozik, a tárgyról az anyára néz és vissza. Még fejlettebb forma a tiszta rámutatás, csak a mutatóujj van kinyújtva. A mutatóujj konvención alapuló, számunkra magától értetődő használatát a gyerek a felnőttektől tanulja el akkor, amikor az utánnzás eléri az ehhez szükséges fejlettségi szintet (nagyjából 10 hónapos korra). A rámutatás már elszakad a tárgy megszerzésének szándékától. Ez a gesztus már sok hasonlóságot mutat a beszéddel, kiszabadult a kontextusból és konvencionális (Kalmár, 1989). A gyerek megérti azt, hogy gesztusait kommunikációs célokra is használhatja. Ezt az anya egyre inkább érdeklődésnek kezdi értelmezni és erre a mozdulatára társalgással válaszol.

Az *együttes cselekvés* egyik szép példája a „könyvolvasás”. Ez szinte minden kultúrában megtalálható, s ahol nem ismerik a képeskönyveket, ott megfelelő helyettesítőket találnak. Az anya először egy figyelemfelhívó mondatot mond, pl. „ide nézz”, majd kérdést tesz fel a gyerekeknek. A leggyakoribb kérdések: „mi ez?”, „hol van?”, „miért?” stb. A harmadik fázis a megnevezés, az anya mindig főneveket használ: tárgyak neveit, tulajdonneveket. Ezekben az interakciókban a gyerek lexikai ismereteket is szerez, és a dialógus szabályait is tanulja.

A gyermek az anyával való komplex interakciókban folyamatosan tanulja a kommunikáció alapvető normáit, a kommunikációs folyamat indítását és befejezését, a verbális és nem verbális csatornák használatát és a metakommunikációról is rengeteg ismeretet szerez.

A gyermek úgy sajátítja el az anyanyelvét, hogy a közös figyelmi helyzetekben felismeri, mire irányul a felnőtt szándéka, amikor az egy adott nyelvi jelet ki mond. *Tomasellónál* (2002) (ugyanúgy, mint *Brunernél*) a tárgyak nevét közvetlen rámutatással vagy közös figyelmi helyzetben tanulják meg a gyerekek. Az egyes szinonimák közötti finom különbségek elsajátítását pedig úgy magyarázza *Tomasello* (2002), hogy egy tárgy vagy cselekvés többféle kontextusban, többféle perspektívában megjelenhet. Ha egy tárgy gazdát cserél, akkor az egyik fél adja, a másik kapja. Ha a boltban leveszünk valamit a polcra és kifü-

zetjük, akkor megvettük, ha otthon emeljük le a polcra, akkor egyszerűen levettük. A jelentéskülönbségek tehát a szerint különíthetők el, hogy a helyzetek, a perspektívák hogyan térnek el egymástól. A gyermek ugyanis a szándékok felismerése miatt képes a különböző perspektívákat elkülöníteni egymástól, s így megérti a jelentésbeli finom eltéréseket is.

Bruner (1978. 179. o.) végezetül azt mondja: „Lehet valami veleszületett abban, hogy a gyerek ilyen gyorsan képes megfejteni a nyelvi kódot. Az anyának abban a képességében, hogy ebben ilyen jól tudja őt segíteni, majdnem biztosan van valami veleszületett”.

A beszédfejlődés szakaszai

Bruner a sírást az első kommunikációs formának tekinti. A gyermek ezen az úton hívja fel magára a felnőtt figyelmét, majd vonja be a felnőttet saját cselekvésébe. A sírás elemzése alapján követelő, parancsoló, másrészt óhajtó, kérő formákat különböztet meg, amelyek helyettesítői a későbbi beszédben kialakuló nyelvtani szerkezetnek.

A második, harmadik hónap körül megjelenik a gögicselés, ezt általában a beszédfejlődés előfutárának tekintik. Ez funkciójáték a hangképzéssel, funkcióöröm kíséri. A mászás megjelenéséig a gyermeknek ez az egyik kedvenc tevékenysége. A süketen született gyerekek is gögicsélnek, azonban egy idő után számottevő különbségek lesznek a halló és a süket csecsemők között. A halló csecsemő saját hangjait kezdi utánozni és egyre változatosabb hangokat ad ki, míg a süket csecsemők gagyogása elszürkül. A gagyogás hónapjaiban a gyerek több mint kétszázféle hangot ad ki, majd a gagyogás hangjaiból lassan kiemelkednek az anyanyelv hangjai. Azok a hangok, amelyeket környezetében nem hall, kiesnek, a környezetben előfordulók pedig rögzülnek.

Az aktív beszéd megjelenéséhez a preverbális kommunikáció során szerzett tapasztalatokon kívül a hallás fejlődésére, valamint a hangképző szervek érésére és bizonyos begyakorlására is szükség van, hiszen a beszéd kivitelezése végső soron egyfajta finom mozgás – ez történik a gögicselés és gagyogás során. Nélkülözhetetlen az utánzás és a felnőttek megerősítő reakciói. Az odafigyelő felnőtt továbbra is nagyon érzékenyen adaptálja saját verbális megnyilvánulásait a beszédet érteni és használni kezdő gyerek szintjéhez. A beszédfejlődés elválaszthatatlanul összefonódik a kognitív fejlődéssel (*Kalmár, 1989*).

A beszédfejlődés első szakasza az ún. *szituatív beszéd*. Ebben a szakaszban a szavak jelentését még a szituáció jellege határozza meg, helyezethoz és nem tárgyhoz kötött. Csak a konkrét helyzet ismeretében érthető meg, amelyre a beszéd vonatkozik. Ez az a szakasz, amikor általában csak az anya érti meg a gyermeket, hiszen ő ismeri a helyzetet is. Ha idegenek, vendégek jönnek, az anya mintegy „tolmácsolja” a gyerek beszédét. A gyermekek ebben a szakaszban gyakran használnak egyszótagos szavakat, legtöbbször a szavak elejét, és egyszavas mondatokat. Pl. annak a szónak, hogy „mama”, nagyon sok jelentése lehet. Jelentheti azt, hogy „mama éhes vagyok”, „mama vigyél sétálni”, „mama vigyél fel”.

Ekkor jellemzőek az ún. dajkanyelvi szavak is: mama, papa, baba, dádá stb. Ezek úgy alakultak ki, hogy a felnőtt környezet mindent elkövetett, hogy a gyerek számára a beszéd elsajátítását megkönnyítse. Jellemző erre a szakaszra a jelentések *kiterjesztése*. Pl. egy 2 év körüli gyerek minden férfit papának hívhat, vagy az alma szót minden gyümölcs megnevezésére használja. A másik jellegzetesség a *szűkítés*, ilyenkor a szavakat szűkebb körben használják, mint a felnőttek. Pl. az üveg csak a cumisüveget jelenti. Még nem jelent meg a fogalmi általánosítás.

A beszédfejlődés következő szakasza a logikai összefüggésekben való beszéd, a *kontextusos beszéd*. Ebben a szakaszban már leépülnek az általánosítások. A szociális kapcsolatok kiszélesednek, a környezet kezd magasabb igényeket támasztani a gyermek beszédjével szemben. A beszéd fő formája ebben a korban a dialógus. Már kétszavas mondatokat használ, pl.: „anya elment”, ezek általában alanyból és állítmányból állnak. Ebben a periódusban a beszéd gyakran cselekvésbe ágyazva jelenik meg, a gyerekek szeretik a jó ritmusú versikéket, mondókákat, amelyeket mozgásprogram is kísér.

A 3. életév után már a gyerek szavakra szóval válaszol, képes a múltban megtörtént eseményt is regisztrálni, ez az *absztrakt beszéd* időszaka. Elszakad a cselekvéstől és tárgytól, a második jelzőrendszer önállóságra tesz szert. Ez a beszéd már igazi közlő funkciót hordoz, és egyik fontos feladata a szociális kapcsolatteremtés (*Ranschburg-Popper*, 1978). Ennek érzelmi aspektusa is van, a gyerek nagyon gyakran nem is tudja, hogy mit akar mondani, csak kapcsolatot akar kezdeményezni. Rájön arra is, hogy a beszéd egyik legfőbb funkciója az információszerezés. Ennek a funkciónak a gyakorlását nevezzük „mi ez?” korszaknak. Ebben a gyermek tárgyi érdeklődése nyilvánul meg. Az érzelmi-szociális funkciót azonban itt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, a gyerek kérdéseire gyakran nem is vár választ.

Nagyon fontos, hogy a gyereket ne szoktassuk le a kérdezésről. A „miért?” kor-szakban, ami kb. három és fél éves korban jelentkezik, az ok- és okozati össze-függéseket kezdi bogozgatni, miután a tárgyi ismereteket megszerezte. A vála-szolatlanul hagyott kérdések nem növelik a gyerek ismeretanyagát és leszoktat-ják a kérdezősködésről.

Piaget (hiv. *Bruner*, 2005) kutatásai alapján arra a megállapításra jutott, hogy a gyermekek beszédét két nagy csoportra oszthatjuk: egocentrikus, ill. szocializált beszédre. Szerinte az egocentrikus beszédben a gyermek csak magáról beszél, nem próbálja a partnerei helyébe képzelni magát, nem érdeklí, hogy hallgatják-e, nem vár választ, nem kíván hatni a beszédpartnerére. Ez a beszéd tulajdonképpen monológ, a gyermek úgy beszél magában, mintha hangosan gondolkodnék. A 2-5 éves korú gyermek játékát is gyakran kíséri beszéddel, ez funkcióját tekintve nem szocializált, hanem önmagának szánt beszéd. Szerinte ebben a korban a gyerek még nem igazán szociális lény. Aszociális volta megmutatkozik a gondolkozásban és az ezzel szorosan összefüggő beszédben is.

Szerinte a hét évesnél fiatalabb gyermek akkor is egocentrikusan gondolkodik, ill. beszél, ha társaságban van, viszont a 7 évesnél idősebb gyerekek és a felnőt-tek akkor is szocializáltan gondolkodnak, ha egyedül vannak. A gyermeki gondolkozás az autizmusból a szocializált beszéd felé halad.

Vigotszkij (hiv. *Bruner*, 2005) szerint a gyerekeknek először külső beszédben, a másokkal való dialógusban kell összeállítaniuk a világot. A nyelv hosszú gyakorlás révén válik belsővé. Tehát a gyermek kezdeti beszéde tisztán szociális, csak később differenciálódik egocentrikus és kommunikációs beszédre. A gyermek szociális beszédéről leváló egocentrikus beszéd alapján jön létre aztán a gyermek belső beszéde, amely alapját képezi mind az autisztikus, mind a logikus gondolkodásnak. A beszédfejlődés sémája (*Vigotszkij* szerint) tehát a következő képet mutatja: szociális beszéd-egocentrikus beszéd-belső beszéd.

A verbális intelligencia fejlődése

A *verbális intelligencia* (VQ) nagymértékben függ attól, mennyire támogatja a környezet a beszédet és milyen szókinccsel, kódrendszerrel kommunikálnak a gyermek környezetének tagjai. Ez a problémakör a *szociolingvisztika* témaköré-be tartozik. A *kommunikatív kompetencia* nagymértékben függ a nyelvi szocia-lizációs hatásoktól, és már az iskolába lépéskor meghatározhatja egy gyerek jövőbeni sikerességét, a tanuláshoz és a kultúrához való viszonyát. A kommu-nikációs képességek hiánya vagy alacsony szintje lehetetlenné teszi a kompetens viselkedést, gátolja a társas környezetben való „otthonos” mozgást. Az

alacsony verbális intelligenciával rendelkezők hátrányba kerülnek a társadalmi élet szinte minden területén.

A nyelv nagy tömegű kódjeleiből a társadalom különböző csoportjai különböző mennyiséget ismernek és használnak. *Bernstein* (ld. *Turner*, 1981) teóriája jól reprezentálja a társadalmi réteghelyzet és a nyelvhasználat viszonyát.

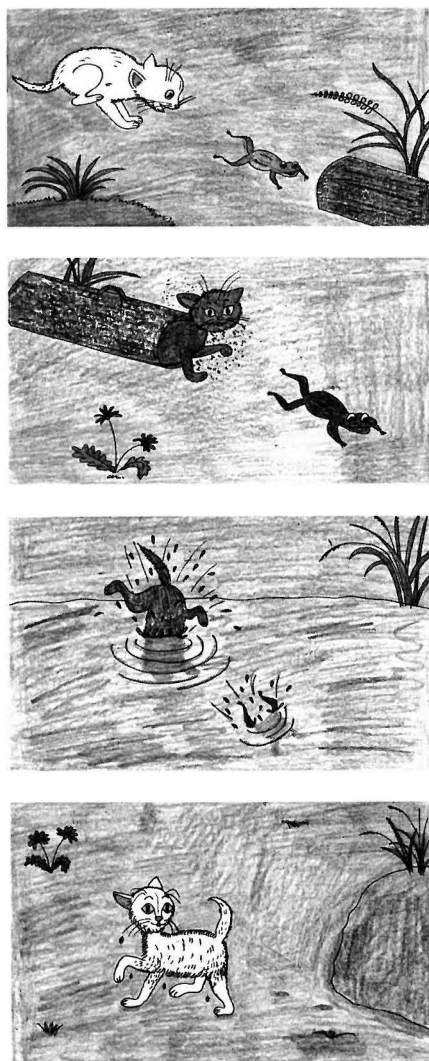
Bernstein kétfajta nyelvi kódot különböztet meg:

- *kidolgozottat* (elaborált), és
- *korlátozottat*.

A magasabb társadalmi osztályokban az anyák a nyelvi kifejezésbeli alternatívák viszonylag kiterjedtebb tartományából választanak, amikor gyermekükhöz beszélnek. Hajlamosabbak megfelelőbben megmagyarázni a feladatokat, jelenségeket, verbálisan elaborálni az okokat és a szabályokat. A kidolgozott kód gazdag, árnyalt, jól variálható, hierarchikusan tagolt fogalmi apparátusra utal, amely nemcsak tényeket ábrázol, hanem az individuuum hozzájuk való viszonyát is. A családtagok közötti kapcsolatot jóval kevésbé határozza meg a státusz, sokkal inkább érvényesülhet viszont egyéniségük. Gyakoribb a személyhez szóló, érvelő, okokat és szándékokat feltáró kommunikációs mód (*Réger*, 1990). Ez a kód a középrétegek sajátja, olyan embereké, akik nem dolgokkal, hanem szimbólumokkal és személyekkel érintkeznek, és hivatásszerepükben nagyobb döntési térrel rendelkeznek. Ezért – úgy tűnik – minél magasabb egy anya *szocioökonómiai státusza* (SES), annál több szót ismer és annál jobban képes élményeit, megfigyeléseit elvont kifejezésekben verbalizálni, tehát magasabb a verbális intelligencia (VQ).

A korlátozott kódot használó anyák esetében a választható alternatívák száma csökken. Ez jóval egyszerűbb és egyhangúbb, alacsonyabb absztrakciós szint uralja. Gyakoriak a befejezetlen mondatok, a sztereotip nyelvi fordulatok, a kategorikus kijelentések, rövid felszólítások és kérdések stb. Az ilyen családokat a zárt szerepviszonyok jellemzik, a gyerek magatartásának irányításában fontos szerepet tölt be a státuszra való hivatkozás (pl. „egy gyerek nem beszélhet így a szüleivel”). Az ilyen típusú családi kommunikációban csekély súlya van a beszélgetőpartnerek belső motívumait, szándékait is érintő közléseknek. Az „alsóbb rétegek” nyelvhasználatát találták ilyennek a kutatók, s ezt azzal hozták összefüggésbe, hogy leginkább ez a fajta kód felel meg e rétegek rögzültebb, merevebb viselkedéskövetelményeinek. Ezek az anyák hajlamosabbak korlátozni és nem bátorítani a verbális interakciót és kisebb hangsúlyt helyezni a nyelvre, a szocializáció erkölcsi és értelmi vonatkozásában egyaránt.

A verbális intelligencia szempontjából fontos tényező az is, hogy a szülők milyen értéket tulajdonítanak az olvasásnak.



9. ábra. Ez a kis képsorozat alkalmas Bernstein vizsgálatának elvégzésére
(Aschenbrenner Erika ajándéka)

Az ábra színes változata megtekinthető a mellékletben.

A két kód különbsége látványosan nyilvánul meg pl. képek leírásában. Az egyik gyerek azt mondja: „ez kijött innen, és meglátta őt, és elszaladt oda”. Míg a másik gyerek úgy fogalmaz: „a nyúl kijött a házikóból és szembetalálkozott a medvével és annyira megijedt, hogy elbújt a málnabokor alá”. Ha a képek jelen vannak mindkét gyerek közleménye érthető, ha viszont a szöveget kiemeljük a

kontextusból, a kidolgozott kódban megfogalmazott üzenet érthetőbb. A korlátozott kód tehát kontextusfüggő, míg a kidolgozott kód törekszik a kontextustól való függetlenségre, vagyis magasabb az absztrakciós szint (*Ülkei*, 1996). A teljesség igénye nélkül még egy pár fontos dologra szeretném felhívni a figyelmet a beszéd fejlődésével kapcsolatban.

A lányok többnyire megelőzik a fiúkat a nyelvfejlődés gyorsaságában a csecsemőkortól a pubertásig, amikor aztán a különbségek kiegyenlítődnek. Valószínűleg ennek az oka, hogy az agyféltekei funkciók elkülönülése, érése korábban bekövetkezik a lányoknál. A másik ok lehet az, hogy az anyák az első életévben inkább reagálnak beszéddel a lányokra, mint a fiúkra. A fiúkat inkább megérintik, simogatják. A lánycsecsemők szociálisan nagyobb válaszkészséget is mutatnak, mint a fiúk, s ez fontos előfutára lehet a korai kommunikációs készségeknek (*Ryan*, 1975).

A gyerekek nemcsak a beszédet, hanem a nem verbális kifejezőeszközöket és az ehhez tartozó emocionális állapotokat is átveszik, az anya emocionális kifejező reakciója meg fogja határozni az őt utánzó gyereknek az adott tárgyra vagy személyre vonatkozó szociális attitűdjét. A kommunikáció tehát jóval többet foglal magában a szavaknál, számos csatorna ad a szavaknak értelmet és jelentést. Fontos a környezet hiteles, *kongruens* kommunikatív viselkedése, vagyis az, hogy a verbális és nem verbális csatornák üzenetei összhangban legyenek egymással és közlő állapotával. Az *inkongruens* anyai magatartás megzavarhatja a gyermek fejlődését és súlyos konfliktusok, neurózisok forrása lehet.

Narratív szelf

A pszichológiai folyamatok egységes értelmezésének kitüntetett ígérteát adja a tágabban vett kulturális pszichológia egy új hangsúlya, a narratív pszichológia. *Bruner* (2005) az emberi gondolkodás és értelmezés két útját különbözteti meg, az egyik a logikai, tudományos mód, a másik pedig az elbeszélő, narratív mód. Míg a tudományos módot elsősorban természettudósok használják tudományos feltevéseik igazolására, az elbeszélő mód inkább a történészekre, írókra jellemző. Az ilyen módon konstruált narratívák sokkal életszerűbbek, hihetőbbek és számos értelmezési módnak adhatnak keretet. A narratív pszichológia az elbeszélő funkciót általános antropológiai sajátosságként, evolúciósan kialakult képességként fogja fel (*László*, 2004). Az ember történetmondó, magát történetekben felépítő lény. A kultúrával összhangban lévő én kifejlődésének evolúciós szükséglete hívta életre az én-szerveződés elbeszélő formáit. A mai én-elméletek az „én”-t élettörténeti reprezentációnak tekintik, amely nyilvános kommunikációra épül. Ebben a kommunikációban az elbeszélésnek sokrétű szerepe van. Ezek az élmények a kultúra széles körében megoszthatók, mivel megengedik másoknak, hogy az elbeszélőhöz hasonlóan jelentést adjanak és

értelmezzenek. A személyes élmények publikus és kommunikálható formában lesznek jelentésteliek. Az elbeszélés világa teremti meg a kapcsolatot a személyes (saját, belső) és a szociális világ között. Ebből az is következik, hogy nem azt tárjuk fel, hogy mi történt, hanem azt a „történetet”, amely az adott eseményről rendelkezésre áll.

A narratíva szó a kronológikusan felépített történetet, az elbeszélést jelenti. A narratívum nem csak, mint kommunikációs műfaj jelenik meg a pszichológiában, hanem az emberi gondolkodás sajátos formájaként is (Stocker-Hargitai, 2007). Az elbeszélés, az elbeszélésminták amelyek segítségével koherenssé tesszük a dolgokat, valójában a társas interakciókból származnak.

Ez a „második kognitív forradalom” szakított a kognitív pszichológia korábbi emberképével, azaz a számítógépes analógiára épülő információ feldolgozó gép metaforájával. Ez a második irányzat a szubjektumhoz kötött egyéni információfeldolgozást egy szélesebb társadalmi és kulturális kontextusba helyezi. A hangsúly a közös jelentés kialakításának, szerveződésének irányába tolódik el. A jelentés nem az emberek fejében alakul ki, hanem az emberek közötti kommunikáció és interakció során bontakozik ki. A konstruálás hajtóerejét a nyelvhasználat adja, azon belül pedig az elbeszélés képezi azt a kitüntetett módot, amely alkalmas a közös valóság megteremtésére (László, 2005). Az elbeszélés tehát reprezentációs forma, amely lélektani szempontból értelmezhető tulajdonságokkal rendelkezik (Ehmann, 2002). Az elbeszélés belső szerveződése által nyújt megfelelő keretet az intrapszichés folyamatok vizsgálatához.

A világban tapasztalt eseményeket, jelenségeket úgy értelmezzük, hogy áttesszük belső elbeszéléssé (gondoljunk csak a memóriában a kettős kódolásra, szemantikus reprezentációra). A társak világa a gyerek számára először a mesék alapvető mintáin táruul fel, és ezeken keresztül szerez információkat arról, hogy hogyan is kell értelmezni a világ jelenségeit. Propp (2005) is felfigyelt arra, hogy az orosz varázsmesékben – a rendkívüli sokféleség ellenére – a történetek véges számú cselekményegység kombinációjából jönnek létre. A cselekményegységek a szereplők nagyon sokféle cselekedeteit általánosítják.

Feltehetően mindenki, aki elmúlt már öt éves, tudja, mit nevezünk történetnek. A történetnek tartalmaznia kell egy *állapot-esemény-állapotváltás* szekvenciát. A hallgató a történetet automatikusan oksági láncolatba szervezi. A „jó történeteket” viszonylag hamar meg tudjuk különböztetni a „rossz történetektől”, a jó történetek könnyen szervezhetők oksági láncolatba, minimális a fölösleges rész a szövegben. A rossz történetekből hiányzik ez az integráló teljesség (McAdams, 2001).

Az élettörténeti elbeszélés szerkezete hasonló a varázsmesékhez, a jelentős mások, vagyis a szereplők, pszichológiai funkciókat képviselnek, és cselekedeteikkel előrelendítik a történetet. Az élettörténeti elbeszélésekben is el lehet különíteni különböző szereplőkhöz kötött funkciókat, pl. a szülő lehet támogató, védelmező, vagy éppen elhagyó, áruló (*Péley-Kis-Naszódi-László*, 2005). A gyermeket számos tényező segíti a hallottak elbeszélésként való azonosításában, pl. a történet mindig emberekről vagy emberszerű lényekről szól, akik az idő előrehaladtával bizonyos tetteket hajtanak végre. Azonkívül a történetnek mindig van eleje, közepe és befejezése is. Az elején megtudjuk, hol és mikor játszódik az események, míg a vége az elhangzottak értékelését és a történet lezárását foglalja magába.

A narratív pszichológia új megvilágításba helyezte a szelf-elméleteket és a reprezentációkutatást. *Gergen-Gergen* (2001) álláspontja szerint a szelf történetek révén konstruálódik, az énejlődés nem más, mint egyre jobb és jobb, a társas helyzetekhez egyre inkább illeszkedő narratívumok kialakításának képessége. Az énről szóló narratívum kialakítása során az egyén koherens kapcsolatokat igyekszik létesíteni életének eseményei között. Az emberek személyes identitásukhoz az elbeszélés révén jutnak el.

McAdams (2001) központi feltevése az, hogy az identitás nem más, mint maga az élettörténet, ami szintén a történetekhez kapcsolódó terminusokban érthető meg; identitásunk valójában reflektált élettörténet. Az identitás élettörténet modellje bemutatja, hogy a narratív megközelítés segítségével hogyan lehet megérteni egy személyiséget. Ez az elmélet *Erikson* identitásfogalmát használja. Az identitásképzés legfontosabb funkciója az integráció, a töredezett részek egységes egészé szervezése. *McAdams* – hasonlóan *Eriksonhoz* – a serdülőkort tekintti annak az életszakasznak, amikor saját énkünk életrajzírójává válunk (*Stocker-Hargitai*, 2007).

A *narratív én* nem vonások és temperamentum-sajátosságok terminusaiban ragadható meg, hanem a személyiség egységének, állandóságának, illetve változásának kérdéseit az élettörténeti elbeszélés perspektívájában vizsgálják. Az emberek személyes identitásukhoz és énfogalmukhoz az elbeszélés révén jutnak.

Stern (1995) feltételezi, hogy az interaktív világot már akkor narratívum-szerű eseményekbe szervezzük, amikor még nem tudunk beszélni, nem mondunk történeteket. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszik a kötődési kapcsolat. A csecsemő a saját belső állapotait, mentális világát az anya közvetítésével építi fel, aki a gyerek viselkedését a belső állapotok, szándékok, vágyak terminusaiban értelmezi. Tehát az anya nem egyszerűen „leírja” a gyerek viselkedését, vagy egy adott viselkedést ingerként észlelve arra reagál, hanem a viselkedés

„mögé néz”, azaz szándékot, motívumot „lát”, és a viselkedést ennek függvényében értelmezi. Az anya (a gondozó) tehát a csecsemő mentális állapotaira reflektál, és azt jeleníti meg (reprezentálja) számára, mégpedig a cselekvés nyelvében, amit a csecsemő megért (Péley, 2002).

Stern (1995) szerint a csecsemők számára különösen az olyan helyzetek alkalmasak a kapcsolati tudásról való reprezentációik leképezéséhez, amelyeknek elégséges időbeli kiterjedésük és koherenciájuk van ahhoz, hogy képzet legyen belőle. Ezek az ún. „kiemelkedő pillanatok”, „jelentéspillanatok” vagy „találkozáspillanatok”, amelyeket tematikus események formájában leképezünk. Ennek a jelennek a határai, a közvetlen múlt és a közvetlenül megjósolható jövő. A mozgó pillanatban, a mögöttünk és előttünk kitaruló horizontok között, ahol *a jelen szubjektívan a legsűrűbb*. A kiemelkedő pillanatok alatt a történések vázlatát fogja fel és alkotja meg a gyermek. Ahogy a köznyelv is utal rá, a „nagy pillanatok” során valami végleg megváltozhat a kapcsolatokban (*Tényi-Herold-Lénárd*, 2000).

A célirányos motiváció tehát kitüntetett szempont az emberi viselkedés megértésében, különös tekintettel annak szubjektív aspektusaira. A központi szerepet betöltő motívumok és célok sorozata magában foglalja a másikkal-kapcsolódás külső és belső állapotait (például kötődés és biztonság, melyek egyrészt valóban célirányos viselkedések, másrészt pedig a belső állapotokra is reflektálnak), az affektív állapotokat, az önértékelés és biztonság állapotát vagy a fiziológiai szükséglet kielégítést és a fogyasztási, kielégüléshez vezető cselekvéseket. Amikor a motívum vagy vágy interaktív helyzetben játszik szerepet, akkor a szubjektív élmény szintjén narratívum-szerű struktúra jön létre.

A „verbális” szelfézés a 15-18. hónap táján kezd kibontakozni. Ez a szelfézés már önreflektív és lehetővé teszi a tárgyiasítást, amit a személyes névmások használata is mutat. A különböző szelfézések egymás mellett élnek. A második életév tájékán jelenik meg a „narratív” szelfézés. Az új képességek lehetővé teszik, és egyúttal kényszerítik is a gyereket, hogy az önmagáról való tudást narratív formába rendezze újra (*László*, 2005).

A fejlődés kezdetén a cselekvés, a gondolat és az érzelem viszonylag differenciálatlan halmazt alkot. A rend megteremtését a nyelv és különösképpen a narratív diskurzus végzi. A korai nyelvhasználat így gyakorta szinkrétikus és a gondolatok mindenhatósága jellemzi. A nyelvhasználat segíti hozzá a gyermeket, hogy dekontextualizált eljárásokat alakítson ki, tehát a beszéde leválasztható legyen az aktuális cselekvésről és affektusról. A nyelv támogatja a gyereket abban is, hogy „lehűtse”, csökkentse a világból adódó bizonytalanságokat, vagy az érzelmileg megterhelő eseményeket. A korai nyelvelsajátítás leginkább az érzelmileg hűvös helyzetekben történik, olyan körülmények között, amelyek

nem készítenek azonnali cselekvésre és érzelmileg nem megterhelők. A nyelvben reprezentált vagy újrakódolt világ épp a szimbolikus formára való átfordulás folyamatában válik „hüvössé” (*Bruner-Lucariello*, 2001).

Mindenki saját tapasztalatából tudja, hogy az első élettörténeti epizódokat kb. három éves korunk tájékáról tudjuk felidézni. Az azt megelőző időszakról is van tudásunk, de ezeket inkább a közeli hozzátartozók elbeszéléseiből ismerjük. A szelf fejlődésének narratív pszichológiai közelítése ezt a kérdést is megválaszolja, vagyis, hogy miért van éles határvonal a rekonstruálható múlt, és a narratív én kialakulása előtti időszak között.

Míg az első évben az emlékezet implicit, nem verbális, hanem inkább szenzomotoros, emocionális és mozgásos, az idegrendszer fejlődésével kialakul az emlékezet explicit formája.

Az önéletrajzi emlékek ama gondoskodás mély lenyomatának szimbólumai, amelyre újból és újból hagyatkoznunk kell, hogy az érzelmi támogatás iránti szükségletünket kielégítsük. Az önéletrajzi emlékeket és az ezeket megjelenítő élettörténeteket tehát érzelmi életünk szabályozására használjuk (*Péley-Kis-Naszódi-László*, 2005).

A nyelv ebben az értelemben egy olyan egyesülési élmény, amely a megosztott jelentésen át a lelki viszonyulás új szintjét teszi lehetővé (*Stern*, 1985). Ez a helyzet tartalmaz egy paradoxont, ti. azt, hogy ha a gyerek megtanul beszélni, a beszéd összeköt és elválaszt egyszerre. A kapcsolat azonban a különválás ellenére megmarad, és kezdeti emlékek beleíródik a gyermek sorsába. Olykor a nyelv pontosan ragadja meg a tényleges élményt, de a nyelv nem mindig működik ilyen eszményi módon. A világ ismerete és a szó ismerete között elcsúszás van. Az egyes globális élmények nem hagynak a nyelvnek elegendő rést, amelyen át megkezdődhet a nyelvi átalakítás. A nyelv ebben az értelemben egy olyan egyesülési élmény, amely a megosztott jelentésen át a lelki viszonyulás új szintjét teszi lehetővé.

Nelson (1989) egy kisgyermek elalvás előtti bölcsőmonológjait vette fel. Belőlük kitűnik, miként halad a hónapok során előre, az egyszerű történetek irányába a két év körüli kisgyerek, Emily, elalvás előtti visszaemlékezése. *Bruner* és *Lucariello* (2001) a bölcsőmonológokat újraelemelve néhány jellemző példán rámutat a monológok narratív fejlődési lépéseire két és három éves kor között. Mialatt bővül az epizódok száma, az időbeli sorrend mellett megjelenik az ok-sági jelölés is (mert).

A narratív szelf kialakulása azt is megköveteli a gyerektől, hogy a korábban kibontakozott szelférzeteket narratív formában reprezentálja újra. Vagyis az elbeszélés képességének megjelenésével, a korábbi tapasztalatok újrászervezése ebben a formában történik. A verbális szelf kialakulásával a korábbi, preverbális időszak szerveződéséhez képest, jelentős ugrás történik. Ez a nyelvi kiterjesztés lehetővé teszi, hogy a gyermek önmagát nem csak jelen időben, hanem a múltbeli cselekvés alanyaként is kezelje. Kialakul az epizodikus emlékezet és az énrre vonatkoztatott forgatókönyvi tudás. Ez a rekonstruálható és nem rekonstruálható múlt közötti szakadékot jelenti (Péley, 2004).

A harmadik-negyedik évben lényeges átmenet történik, mivel a gyerekek a narrativitás szempontjából kompetenssé válik. Képes lesz arra, hogy az érzelmi- leg megterhelt tapasztalatoknak elbeszélő formát adjon, és azt nyelvileg kifejezze. Tehát már nemcsak arra képes, hogy a múltbeli tapasztalatokat és a jövőre vonatkozó elvárásokat koherens módon reprezentálja, hanem arra is, hogy mindezt nyelvileg ábrázolja, és másokkal megossza. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy el tudja mondani az anyának, hogy mi történt a nap folyamán, amikor nem voltak együtt. A családi helyzetek, konfliktusok, lehetőségek, szerepek megértésében a történetmondásnak döntő szerepe van. (Péley, 2002).

Tomasello (2002) mindössze egyetlen veleszületett tulajdonságot feltételez, a szándék tulajdonítást, s ez sem nyelvi természetű. Elegendő azonban arra, hogy szociális tanulás útján a gyermek a legkülönbözőbb képességeket sajátíthassa el, így például a nyelvet, a számfogalmat vagy a matematikát. Ez egyben azt is jelenti, hogy elméjének szerveződése nem moduláris. A gyermek tehát nem egy jól megpakolt kognitív bőrönddel jön a világra. Csupán egyetlen képesség van a tarsolyában, ez azonban lehetővé teszi számára, hogy társas környezetétől tanuljon. A fejlődés maga válik szervezővé az egymást követő fejlődési szakaszokban azáltal, hogy nő a tapasztalatok szelektálása és strukturálása.

A történetek megkonstruálásának fejlesztési lehetőségei gyermekkorban

Az anya-gyermek interakciót elemző vizsgálatok azt mutatják, hogy az anyák (felnőttek) kifejezetten tanítják a gyerekeknek azt, hogyan kell a múltról beszélni, mi az, amit érdemes megjegyezni, és azt is, hogy az emlékezés önmagában is fontos dolog. Kétféle anyai visszaemlékezést célzó beszélgetést lehet megfigyelni: az egyik a „visszaemlékezés”, amikor a gyerekekkel kölcsönösen átélt élményekről beszélnek, a másik a „gyakorlati emlékezés”, amikor az anyák valamely sajátos célból emlékeztetik valamire gyermeküket.

A szülő nem csak reflektál gyermeke elbeszéléseire, hanem ki is egészíti azokat. Snow (1990) szerint a jó szülő támogatja gyermeke megnyilatkozásait, és újra-mondja a narratívumokat, más szituációban. Ezzel is segíti a dekontextualizációt. A jól sikerült történeteket megerősíti. Az önéletrajzi emlékezet akkor válik különösen fontosá, amikor a közös emlékek egyeztetése által a társas életben kap szerepet.

Jó eszközök az önéletrajzi emlékezet erősítéséhez, fejlesztéséhez a családi eseményekről készült fényképek, amelyek főszereplője a gyerek (születésnap, karácsony, üdülés stb.).

Ezek lehetőséget adnak arra, hogy felidézzük a gyermek szempontjából is jelentős eseményeket és megerősítsük önbizalmában, én-tudatában. Remélhetőleg ma, a digitális fényképezés fénykorában is készülnek fényképalbumok, amelyeket nézegetni lehet.

(Zárójelben szeretném csak megjegyezni azt a tényt, hogy hasznos vagy inkább kötelező lenne a nevelőotthonokban felnövekvő gyermekek számára is összeállítani egy fényképalbumot a jelentősebb életeseményekről. Ezeket, időnként át lehetne nézni, beszélgetni az azokon látható eseményekről, élményekről. A nevelőotthonokban gyakran szembesülök azzal a problémával, hogy a narratív szelf előtti életeseményeket nem lehet rekonstruálni, hiszen a gyerekeknek nincs erről semmilyen információjuk, senki sem beszél nekik arról, mi történt velük életük korai időszakában. Különösen nagy problémát jelent ez a serdülőknél, ahol egyébként is „törlődik” a gyermekkori élmények nagy része.)

A családi élet szervezésének kérdései, a másnapi teendők megbeszélése kapcsán a gyermek saját memóriájának és egyben én-jének folytonosságát éli meg.

A történetmondásra szoktat a mesélés is. A mesehallgatás kapcsán a gyermek megtanulja azt, hogyan lehet történeteket elraktározni, majd újra felidézni. Tulajdonképpen a mese egy dekontextuált információforrás a gyermek számára, hiszen úgy szembesül az emberiség nagy konfliktusaival, gondolataival, úgy tanul valamit az életről, hogy ő maga még nem rendelkezik ezekről saját tapasztalatokkal.

A gyermeki alkotások, pl. rajzok, családrajzok is lehetőséget adnak arra, hogy erről beszélgessenek és a gyermeki alkotások értékességét, jelentéstartalmát, fontosságát jelezheti az is, hogyha a jól sikerült rajzokat a szülők bekeretezik, elteszik.

A jó történetalkotó képesség függ attól is, hogyan támogatja a környezet a beszédet és milyen szókinccsel, kódrendszerrel kommunikálnak a gyermek környezetének tagjai.

Olykor a nyelv pontosan ragadja meg a tényleges élményt, de a nyelv nem mindig működik ilyen eszményi módon. A világ ismerete és a szó ismerete között elcsúszás van. Az egyes globális élmények a mag-és interszjektív viszonyulás szintjén, nem hagynak a nyelvnek elegendő részt, amelyen át megkezdődhet a nyelvi átalakítás. És ezek az élmények megfogalmazatlanul folytatják tovább névtelen, de mégis nagyon valóságos létezésüket. Vagyis a nyelv eljövetele nem fenéki tejfél a gyermek számára. A nyelvnek azonban lehet elidegenítő hatása is a szelfélményre. Sok mindent veszít általa, de sokat nyer is vele. A csecsemő belépőt szerez a tágabb kulturális közösségbe, de ezzel azt kockáztatja, hogy elveszíti az eredeti élmény erejét és teljességét (Stern, 1985).

OLVASMÁNY

A korai szelf állapotok narratív pszichológiai megközelítése: Thomas Bernhard gyermekkorának rekonstrukciója önéletrajzi írásai alapján

Az irodalom és a pszichológia kapcsolatáról folytatott diskurzus sokszor felmerülő dilemmája, hogy azt formálta-e egzakt elméletté a pszichológia, főként pedig a pszichoanalízis, amit a művészek már megfogalmaztak, vagy az irodalmat a pszichoanalízis illusztrációjaként kell használni. *Trilling* (1965) szerint a pszichoanalízis az egyetlen olyan pszichológiai rendszert, amely finomság, összetettség, jelentékenység és tragikum dolgában felveheti a versenyt azokkal a lélektani felismerésekkel, melyeket az irodalom hosszú évtizedek során, igaz kaotikus masszában, de mégiscsak felhalmozott. A freudi pszichoanalízis által leírt emberi természet mindig is a költészet tárgya volt. *Freud*, a 70. születésnapja alkalmából rendezett ünnepségen helyreigazította a szónokot, aki őt a tudattalan felfedezőjének nevezte, mondván: „a tudattalant nem én fedeztem fel, hanem az előttem járt költők és filozófusok. Én csupán arra a tudományos módszerre jöttem rá, amellyel a tudattalant tanulmányozni lehet” (hiv. *Trilling*, 1965. 85. o.)

A pszichológia mindig is használta a történeteket, a terepről hozott mendemondákat. A pszichoterápiának is része a beszélgetés, élettörténet-mesélés, értelmezés.

Milan Kundera (2000. 24. o.) a „Regény művészete” című könyvében azt mondja: „Minden idők minden regénye az én titkát kutatja. Amint egy képzeletbeli lényt teremtész, egy regényalakot, automatikusan szembekerülsz azzal a kérdéssel, hogy mi is az én.”

„Míg az első európai elbeszélők cselekedeteket és kalandokat beszélnek el, és a hősök tetteikkel különböztetik meg magukat más emberektől, ahogyan *Dante* írta: 'a cselekvő ember legfontosabb szándéka, bármit cselekszik is, az, hogy feltárja arcát', a mai kor regénye azonban elfordult a cselekvés látható világától, és a láthatatlan belső életet vizsgálja” (*Kundera*, 2000. 31-32. o.)

Kundera (2000. 81. o.) véleménye az, hogy a regényt agyonnyomja a technika, a konvenciók, melyek az író helyett dolgoznak: „exponálni egy hőst, leírni egy környezetet, cselekményt építeni egy történelmi helyzetbe, felesleges epizódokkal kitölteni a hősök életének tartalmát; minden díszletváltozás új expozíciót, leírást, magyarázatot kíván”. Majd kicsit később ezt írja: „szabadítsuk meg a regényt a regénytechnika automatizmusától, a regény verbalizmusától, tegyük sűrűvé”.

Mindezek összecsengenek az e tanulmány által hivatkozott szerző, *Thomas Bernhard*, a modern regény feladatáról leírt véleményével is.

Thomas Bernhard (*Fleischmann*, 1986) a 20. sz. második felének rendhagyó, anarchista osztrák írója már nem hisz a történetekben, azok elbeszélésében vagy leírásában: „Ami engem illet, én nem vagyok író, én olyan valaki vagyok, aki ír. Történetromboló vagyok, én vagyok a tipikus történetromboló.” Szerinte az irodalomnak sokkolnia kell az embereket. Interjújában ezt mondja: „Az olyan dolgokat el lehet hagyni, amit mindenki tud. Ezek csak akadályt jelentenek, és különben is érdektelenek.” Erre egy példával világít rá: „Ha maga azt írja: egy nagyvárosban vagyok, akkor tudja mindenki, hogy az micsoda. Nem kell Ádámtól-Évától elkezdenie, hogy itt autók vannak, és itt több az ember, mint vidéken, és akkor az autókba elöl benzint töltenek bele, hogy aztán hátul a kipufogón jöjjön ki belőle, és így utaznak. Teljesen fölöslege. Tökéletesen elég, ha azt mondja: beszállt az autóba, elment a konferenciára, a kormányt megdöntötték és vége lett a világnak. Kész. Ami közben van, az teljesen érdektelen. Takarékoság, ahogy mondani szokták (*Kunderánál* sűrítés). A belső folyamatok, amelyeket senki sem lát, egyedül ezek érdekesek az irodalomban. A külső folyamatokat úgyis ismeri az ember. Amit senki sem lát, csak azt érdemes leírni. [...] Én nem tökfilkóknak írok, akiknek mindent el kell magyarázni. Egy jó könyv olyan, mint egy keresztretjvény. Hagyok némi játékteret az embereknek” (*Fleischmann*, 1986, 15-30. o.)

Vagyis a modern regény feladatának a legtöbb szerző az én értelmezését, az én (identitás) alakulásának folyamatát jelöli meg, amelyekben gyakran megjelennek a kora gyermekkori élmények. A „rekonstruált gyermek”, mint pszichológiai konstrukció jelentős szerepet játszik a 20. századi irodalomban, gondoljunk csak (a teljesség igénye nélkül) *Kafkára, Hessére, Musilre, Amos Ozra* és természetesen *Thomas Bernhardra*. Annak, hogy az irodalomban ilyen hatalmas igény támadt az én erőinek, motivációinak, szimbólumainak, illetve a kora gyermekkori tapasztalatok meghatározó szerepének feltárására, abban nagy szerepe volt a pszichoanalízis elterjedésének. Ez a pszichológiai irányzat világított rá a korai tárgykapcsolatok jelentős szerepére, és az én felépítésének kutatása is elsődleges feladata a modern pszichoanalitikus irányzatoknak, amelyen belül létezik ego-pszichológia, individuál-pszichológia, szelf-pszichológia, és nagyon hangsúlyosak az identitás-elméletek.

Önéletrajzi narratívák értelmezése és elemzése

Az elbeszélte élettörténet célja a saját világ megosztása másokkal. Az élettörténet-elbeszélés felmutatja a mindennapi tapasztalatok fontosabb mozaikjait, helyzeteket. Az identitás narratív konstrukció, az élettörténet elbeszélése egy újfajta tudást hoz létre arról, hogy az elbeszélő hogyan kreál jelentéstartalmakat és koherenciát a saját életében, vagy esetleg mennyire nem sikeres ez, minden fáradozása ellenére. A személyes élettörténetbe beleférnek azok az emlékek is, amelyek az explicit emlékek előtti és mások elbeszéléseiből van tudásunk ezekről.

A narratíva az események sora, aminek van kezdete és vége, és van közepe is, tehát szerkezete, íve van. *Paul Ricoeur* (1980) francia filozófus mondta, hogy az elbeszélések teszik élhetővé a világot, az elbeszélések időben behatárolt teret alakítanak ki, ami a jelentésteremtés előfeltétele. *Kierkegaard* (hiv. *Horsdale*) ezt így fogalmazta meg: „Életünket előre felé éljük, de visszafelé értjük”. Csak a végén vagyunk képesek elvégezni az egészre vonatkozó számvetést, és megragadni annak jelentését. A hermeneutika egyik axiómája szerint a részleteket az egész alapján értjük meg, és az egészet a részletek alapján. Mindannyian tudjuk, mennyire bosszantó, ha egy történetből a lényeg hiányzik, ha egy könyv utolsó oldalait kitépték, vagy ha megzavarunk, és nem láthatjuk egy film végét a tévében. A narratíva ösvényként fogható fel, amely a múltból a jelenig, az itt és most szélesebb kontextusáig vezet, ahová az elbeszélő azért helyezkedik, hogy értelmet adjon annak, hol van, és hogyan jutott el oda. Ennek következtében az életrajzi narratíva visszatekintés, az ösvényen való újbóli végighaladás.

Az elbeszélés nem egyforma részletességgel tér ki az élet különböző időszakaira, eseményeire ill. fejezeteire. Az elbeszélő egyes eseményekről nagy részletességgel számol be, más eseményekről röviden, és bizonyos eseményeket kihagy. Van, aki egy órán keresztül beszél két hétről, aminek lejegyzése több oldalt is kitesz, míg az elbeszélésből teljesen kimaradhat egy tízéves periódus, ami csak kihagyásként (ellipszis) jelenik meg a történetben. Az is előfordul, hogy a történet során egy eseményt, momentumot többször is elmesél valaki. Az elbeszélő vissza-visszatér egy bizonyos problémára, ami élete során egy adott időpontban felmerült (*Horsdale, 2005*).

Az elbeszélő mesélhet magáról aktív, cselekvő személyként, vagy a történések, események passzív befogadójaként. Fontos megállapítani, hogy az elbeszélő miről beszél, mint adott körülményről, aminek alá kellett vetnie magát, vagy amivel meg kellett birkóznia, és miről beszél úgy, hogy az a szabad akaratán és szabad választásán múlt. A szöveg fogja megteremteni a történések és cselekvések értelmezését, interpretálását és magyarázatát az elbeszélő szempontjából. Az életút-történetnek, mint más elbeszéléseknek is, megvan a maga műfaja: tündérmese, hőstörténet, tragédia, áldozattörténet, szenvedéstörténet.

Ha híres emberek életrajzait olvassuk, azt tapasztaljuk, hogy valahol a serdülőkör tájékán kezdődnek, hiszen általában ebben az életkori szakaszban kezdik megkonstruálni élettörténetüket az emberek. Azt megelőzően a művész gyermekkorá vagy boldog, vidám, gondtalan volt, vagy tele volt nélkülözésekkel, de hogy milyen volt a kérdéses egyedi gyermekkor, az teljesen érdektelennek tűnik (*Miller, 2002*).

Az értelmes, jó élet iránti igény arra készlet bennünket, hogy koherenciát teremtsünk, egységesítsük a történetünket, kisimítsuk a gyűrődéseket. Úgy tesszünk, mintha nem a gyermekkorban rejlenének az egész további élet gyökerei. A legtöbb ember semmit nem akar tudni saját történetéből, azt sem ismeri fel, hogy saját gyermekkorának szorongatott és feloldatlan helyzeteiben éli az életét. A gyermekkori szenvedések elfojtása nagyon gyakori.

Thomas Bernhard élettörténete szenvedéstörténet. Minden regényében megjelennek a korai negatív tapasztalatok, minden regénye egy próbálkozás a gyermekkorá rekonstrukciójára. Ő nem akar szabadulni ezektől a szorongató élményektől, nem is akarja elfojtani ezeket.

Ezt írja: „A többség gátlástalanul azt állítja, hogy boldog gyermekkorá volt, miközben csakis boldogtalan lehetett, amelyből a legszélsőségesebb erőfeszítések árán szabadulhattak, ez *okból* mondják, hogy boldog gyermekkoruk volt, mert gyermekkorukból már megszabadultak. Megszabadulni gyermekkorunktól nem jelent mást, megszabadulni a pokolból, és akkor még azt mondjuk,

boldog gyermekkorunk volt, hogy nemzőinket kíméljük, szüleinket, akik pedig nem szolgáltak rá a kíméltre. Azt állítani, hogy boldog gyermekkorunk volt, méghozzá szüleink kímélendő, társadalompolitikai aljasság, nem más” (Bernhard, 1998. 85. o.)

„A gyermekkor sötét lyuk, amelybe szüleink taszítanak bele, s amelyből minden segítség nélkül kell kimásznunk. A többségnek nem sikerül ebből a lyukból, ami gyermekkorunk, kimászni végül, élethossziglan bennmaradnak, nem másznak ki és megkeserednek. Ezért olyan megkeseredettek mind, akik nem másztak ki a gyermekkorlyukból. Végül is embertelen erőfeszítés kimászni ebből a gyermekkorlyukból. És ha nem jövünk ki elég korán a gyermekkorlyukból, a homályból egyáltalán, sosem mászunk ki többé” – mondta Bernhard (1998. 83-84. o.) „Régi Mesterek” című regényében.

Bernhard egészen egyszerűen dekonstruálja az életrajz műfaji kategóriáját is. Önéletrajzi könyvei rávilágítanak arra az általa megfogalmazott tényre, hogy csak krízishelyzetek vannak, és alapvetően minden a saját élet ellen szól. A bernhardi próza jellegzetessége a végtelen ironia, metsző gúny, az elemi erejű destrukció. „Minden nevetséges, ha a halálra gondolunk”. Önéletrajzi műveinek első kötete, az „Egy gyerek” mondhatni, a világirodalom egyik legriasztóbb, legkomorabb eseményekkel telezsúfolt önéletírása, műfaji sajátosságai szerint nem más, mint az élet borzalmain átívelő modern szenvedéstörténet. A szenvedéstörténetnek megvannak az egyes stációi, ezek megfelelnek az önéletrajzi mű öt kötetének. Hogy valaki zabigyerekként szülessen, csecsemőként haláshálóban őrizték egy csónakban, miközben az anya házaknál cseléd, majd hazatérve – Ausztriában és Németországban – egy anarchista, dilettáns író nagypapa antiszociális tanain cseperedvén, súlyos lelki problémáktól szenvedve, szinte a gyengeelméjűség peremén élje át a náciizmussal sújtott mindennapi lét hiábavalóságát és reménytelenségét - ez valóban már több, mint egy 20. századi szokványos gyermekbántalmazás.

A gyermeki lét poklának első helyszínei a Salzburg környéki falvak, ahol a család, néha a határ túlsó oldalán, már német földön él. Az „Egy gyerek” című regénye, egy fölösleges, senkinek nem kellő, mindig bajkeverő kisfiúról szól, aki képtelen beilleszkedni az intézményesített világba. Az iskolában nem tud teljesíteni, még tízéves korában is „ágybavizelő”, amit megkeseredett anyja azzal büntet, hogy mindennap az utcára teríti, közszemlére teszi a foltos lepedőt. Egyetlen védett hely a nagyszülők közeli háza, ha nagyobb bajt csinál, mindig oda menekül.

Gyermekkorára való emlékezését áthatja a dekonstrukció, a pusztulás, pusztítás, az én-destrukció élménye.

„Nagyon gyakran elképzelttem, hogy a vasúti híd összedől, sok álmomban még ma is előttem van a leomlott vasúti híd képe, gyermekkorom elementáris katasztrófája. A sebes sodrású folyóba csak egy szálon lelógó első osztályú koszik, rajtuk egy csomó holttest és a katasztrófa viharában kiáltozó túlélők vergődnek”.

„Nagyapám felvázolta mindazokat a lehetőségeket, amelyekkel a hidat le lehet rombolni. Robbanóanyaggal mindent meg lehet semmisíteni, csak akarni kell. Elméletben lehetséges mindennap és minden egyes kívánt pillanatban mindent szétrombolni, összeomlasztani, kioltani. A magamévá tettem a gondolatot, és egész életemben játszom vele. Ölök, amikor akarok, rombolok, amikor akarok. Megsemmisítek, amikor akarok” (Bernhard, 2007. 17-18. o.)

Gyerekkora, anarchista nagyapja hatására, öngyilkossági spekulációkban telt. Erről ezt írja: „Nem hinném, hogy tévedek, ha azt mondom, minden gyerekben gyakran megfordul az a gondolat, hogy megöli magát, és meg is próbálja, és aztán mégsem teszi meg, vagy megteszi, de nem sikerül [...] Mind a mai napig minden pillanatban eszembe jut, hogy megölöm magam” (Hofmann, 1999. 47.o.).

Az élet szeretetét az anyától tanulja meg a gyerek, aki már a korai időszakban reményt ad a gyermeknek, hogy élni jó és értékes. *Bernhardnak* nem volt meg ez az alapvető élménye. Anyja megkeseredett ember volt, aki „egy életen át szenvedett megkeseredettségétől”. Ha valaki boldogtalan, nem tudja, hogyan tehet egy kisgyermeket boldoggá. Mondhatjuk azt is, hogy az író hospitalizált, abuzált gyermek volt, az első fejezetekben leírt korai kapcsolati tapasztalat nem reprezentálódott idegrendszerében. A kapcsolati tudás helyén egy hiátus, sivatag, vákuum alakult ki, nem volt szeretve, ezért nem tapasztalta meg a szeretet erejét és építő energiáját. Bernhard tapasztalatait, korai élményeit túláltalánosítja, szinte nem is hiszi el, hogy ez másképp is lehet, mint az ő életében: „Ha gyermeket nemzünk, életet adunk, amint álszent módon mondják, nem más teszünk, alapvető boldogtalanságot hozunk, helyezünk ki a világba, s eme boldogtalanság láttán senkit nem foghat el más, mint a rémület” (Bernhard, 1998. 84-85. o.).

„Szüleim megcsináltak, s mint látja, *amit* csináltak, elrémítette őket, s legszívesebben meg nem történtté tettek volna. S mivel nem rejthettek páncélszekrénybe, belöktek a homályba, a gyermekkorlyukba, amelyből életükben nem volt kiút többé. A szülők gyermekeiket mindig felelőtlen módon nemzik, és ha látják, hogy mit csináltak, elrémülnek, így valahányszor gyermek jön a világra, csakis elrémült szülőket látunk [...] Teljes gyermekkorom a reménytelenség kora volt, semmi más. Szüleim nem szerettek, és én sem szerettem őket. Nem bocsátották meg nekem, hogy megcsináltak” (Bernhard, 1998. 81. o.).

Anyja gyakran mondta neki: A sírba viszel! Lehet, hogy ez volt az oka a temetőkhöz való vonzódásnak: „A halottak már akkor is legkedvesebb bizalmasaim voltak, fesztelenül közeledtem hozzájuk. Órákig ültem valamelyik síron, és eltűnődtem a létről és ellentétéről” (Bernhard, 2007. 53-54. o.). „Legjobban azokat a miséket szerettem, amelyeket fekete misének neveztem, a halotti miséket... A felravatalozott halottak arca eltorzult, kiapadt belőle a vér, fakóságukban sokszor szinte rájuk sem lehetett ismerni. Gyakran semmit sem használt, hogy felkötötték az állukat, az lent maradt, és a szemlélő a száj sötét odvába látott [...] Ezek a temetések rendkívül nagy benyomást tettek rám, először láttam életemben, hogy az emberek meghalnak, és hogy elássák őket, és olyan jól betemetik, hogy az élőket már egyáltalán nem tudják megmérgezni” (Bernhard, 2007. 17-18. o.).

Az egészségesen fejlődő gyermek, bár foglalkozik a halállal, de a gyermeki gondolkodás egocentrikus sajátosságaiból következik az, hogy gyakran úgy gondolják, hogy a gyerekek védettek a halállal szemben, a halál csak az öregeket érinti és az öregkor nagyon messze van. Még a felnőttek is gyakran belekapaszkodnak saját halhatatlanságuk irracionális hitébe. Bernhard esetében, a halál megváltás, az élet 'ellentéte', - ez a gondolat mély depresszióról tanúskodik.

Bernhard vonzódása a halálhoz azzal magyarázható, hogy gyermekkorában szociális deprivációban telt, életéből hiányzott az életet igenlő, támogató emberi kapcsolat, anyja visszavonta szeretetét gyermekéről, nagyapja anarchista volt, deviáns, destruktív nézetekkel. Élete tele volt gyásszal, de ő nem fojtotta el, nem „temette” el ezt az érzést. A pszichoterápiában gyakori tapasztalat az, hogy a pszichikum hajlamos úgy viselkedni egy számára elfogadhatatlan eseménnyel szemben, mintha az meg sem történt volna. A pszichikus eltemetés során arról van szó, hogy egy esemény titokra ítéltetik, a beszéd közbeiktatása nélkül, azért, mert szégyenletes (Ábrahám-Török, 1998).

Bernhard a nyelv számára nagyon is hozzáférhetővé teszi élményeit, az írás – lehetséges, hogy terápia is számára, az írás segít kívülre helyezni a traumákat. Ezáltal szinte önanalízisét végzi el a szerző, feltárja gyermekkorának összes akadályát, gátlását, traumáját, amely jogos gyermeki vágyainak útjában állt. Normál esetben a szülő biztosítja a gyermek vágyainak megvalósulását, Bernhard közeli hozzátartozói azonban mindannyian elfojtott traumákkal, fájdalommal éltek együtt és mindez pusztító hatást gyakorolt a gyermek nevelésére is. A szerző felismerte ezeket a lelki fájdalmakat, könyveiben feldolgozta azokat, de ez már nem változtatható az élethez való pesszimista, negatív viszonyán.

André Green (hiv. *Fonagy-Target*, 2005) vezette be a „halott anya” (death mother) koncepcióját. Ez a fogalom azt jelenti, hogy a gyerek ráébred, elveszti anyja figyelmét, mivel az anya visszahúzódott egy depressziós, érzelmileg halott állapotba. Az eredmény nem a tárgy destrukciója lesz, hanem a jelentés elvesztése. A jelentés helyén pszichikus lyuk, űr, vákuum keletkezik. Ezt az elvesztett jelentés utáni kutatás követi. A halott anyával való azonosítás tehát a kapcsolat negatívját, nem-létét őrzi meg élőként a pszichikus szerveződésben, lehetetlenné téve a páciens számára későbbiekben a valódi, élő szeretetkapcsolatok létrehozását. A halott anya fogalma, alapvetően strukturális koncepció, kiemeli az anya fontosságát az én-struktúra kialakulásában.

Minden gyermekben megvan az a jogos kívánsága, hogy anyja észrevegye, megértse, komolyan vegye. Az első hónapok során rászorul, hogy rendelkezze anyjával, birtokolja, tükröződjék benne. A figyelem és tolerancia légkörében válik a gyermek képessé arra, hogy a szeparáció szakaszában feladja az anyával való szimbiózist, és megtegye az önállóság felé vezető lépéseket (*Miller*, 2002).

Bernhardnak nélkülöznie kellett a korai anyai gondoskodást. Törvénytelen gyermek volt, apja soha nem ismerte el, anyja szégyellte. „Rotterdam kikötőjében egy halászbárkán kezdetleges ’bölcsöde’ működött: a halász felesége függőgyakban tartotta a nevelt gyerekeket a fedélzetten a tető alatt, hét vagy nyolc újszülött függött a halászbárka famennyezetéről, akiket a hetenként egyszer vagy kétszer megjelenő anya kívánsága szerint mindig leeresztett és megmutatott. Állítólag minden alkalommal keservesen sírtam, és az arcomat, amíg a halászbárkán voltam, kelések borították [...] hihetetlen volt a bűz és áthatolhatatlan a pára” (*Bernhard*, 2007. 38. o.).

Stern (1985) szerint a korai csecsemőkort a bontakozó önérzékelés jellemzi. Az érzékszervi élmények, a szimbiotikus szelf reprezentációit is magukban hordozzuk életünk végéig. *Bernhardnak* nem volt ilyen szimbiózis élménye, de a hiányhoz kapcsolódó érzékszervi élmények, illatok, vesztibuláris ingerek élete végéig megmaradtak: „Mégis azt mondhatom, hogy első életévemet, az első napokat leszámítva, a tengeren töltöttem, nem a tengernél, hanem a tengeren [...] és mindenben, ami engem érint, jelentőséggel bír [...] Alapjában véve tengeri ember vagyok, csak a tengervíz közelében tudok igazán lélegezni, hogy gondolkodási lehetőségeimről ne is beszéljek. Természetesen ebből az időből semmiféle benyomások nem maradtak fenn, mindazonáltal úgy gondolom, akkori tengeri tartózkodásom egész történetemet meghatározza. Néha úgy tűnik, ha a tenger illatát belélegzem, mintha ez az illat lenne az első emlékem” (*Bernhard*, 2007. 39. o.).

Az én-funkciók fejlődésében fontos szerepet játszanak a társas visszajelzések, a feed-back. *Bernhard* anyjától nem kapott pozitív megerősítéseket, anyja szitkai, átkai súlyosan károsították bontakozó szelfjét, mély depresszióba taszították. A

depressziót felfoghatjuk úgy is, mint az én elvesztésének közvetlen jelét, ami saját érzelmi reakcióink és megérzéseink tagadását is jelenti. A tagadás az életben maradáshoz szükséges. A depresszió mindig korai sérülésre utal, már újszülöttkorban is kieshetnek olyan érzelmi tartományok, amelyekhez a szilárd éntudat kialakításához lenne szükség (Miller, 2002)

Bernhard ezt írja: „Gondolataimat folyamatosan a megbocsáthatatlan szó határozta meg. Mit ért, hogy zokogtam és átkoztam magam [...] Kegyetlen voltam, alattomos voltam, és a mi a legrosszabb, agyafúrt voltam. Undorral töltött el, ha magamra gondoltam [...] Milyen züllött vagyok. Undorító. Hogy bemocskoltam a lelkemet! [...] Az vagy, aminek neveznek, a legförtelmesebb minden gyerek közül!

Anyám nem bírt velem [...] Mivel engem a testi fenyítés végső soron mindig közömbösen hagyott [...] megpróbált rettenetes mondatokkal térdre kényszeríteni, minden alkalommal mélységesen megsértette a lelkemet, amikor olyanokat mondott, hogy: Már csak te hiányoztál nekem! Csak bajt hozol rám, vigyen el az ördög! Tönkretetted az életemet! Te vagy az oka mindennek! A sírba viszel! Egy nagy senki vagy, csak szégyent hozol rám!” (*Bernhard*, 2007. 26. o.).

Majd később: „Álmaimban még ma is ezek gyötörnek. Ő nem tudott semmit erről a megsemmisítő hatásról.” (*Bernhard*, 2007. 33. o.).

Bernhardnak az ilyen tükröző mechanizmusok következtében valószínűleg *hamis szelf*-je alakult ki. A hamis szelf esetén az önmagáról alkotott képbe beépülnek mások érzései, gondolatai is. Ezt a funkciót *Winnicott* (hiv. *Fonagy*, 2004) írta le: a mama nézi a karján tartott kisbabát, a baba pedig a mama arcát nézi, és saját magát találja meg benne [...], feltéve, hogy az anya tényleg a pici és gyámoltalan lényt látja karjaiban, és nem a saját elvárásait, szorongásait, a gyerekekkel kapcsolatos vérmes reményeit vetíti bele. Ez utóbbi esetben a gyerek nem saját magát pillantja meg, hanem az anya igényeit. Ő maga tükör nélkül marad, amit aztán hasztalan keres egész későbbi élete során. Egy gyereknek kezdettől igénye van arra, hogy mindazt, ami ő tiszteljék és komolyan vegyék.

Bernhard egész életét jellemezte, áthatotta az a tény, hogy nem tulajdonított nagy jelentőséget az emberi kapcsolatoknak. Ez az emberkerülés, embergyűlölet, antiszocialitás valószínűleg korai tapasztalataiban gyökerezett. Elfordult az emberi kapcsolatoktól, magányos volt, mert nem szerezte meg a kapcsolati tudást, nem voltak a preverbális időszakában kiemelkedő, jelentés-pillanatai, amelyek kialakították volna ezeket a sémákat. Az egyik vele készült interjúban azt mondja: „Ha soká vagyunk egyedül, ha hozzászokunk a magányhoz, ha edzetek vagyunk a magányban, ott ahol mások számára nincsen

semmi, mi egyre többet fedezünk fel. Én egy pillanatig sem viselek el senkit. Már maga a gondolat, hogy ide jöhet valaki...Brrrr, ez borzasztó, kibírhatatlan...” (Hofmann, 1999. 12. o.).

A magány, a belső világ felé való intenzív odafordulás tette őt íróvá. Önmagát, csak az irodalomban találta meg, a társak világában nem mozgott otthonosan.

Stefan Zweig azt írja: „... a hétköznapi ember magában hordozza szenvedését, és nincs megadva számára az alkotás, a formába öntés lelki önmegváltása, meenedéke...” (Németh-Moretti, 2006. 11. o.)

Thomas Bernhard önéletrajzi írásainak „pszichoanalízise” megmutatta azt, hogy az írók általában fokozottabban tudnak arról, ami velük történik, és képesek lelkiállapotaikat olyan formába önteni, amely élményt, katarzist okoz az olvasóban.

Az irodalmi alkotások nyelvezete, a narratívák művészi eszközei segítségével, a fejlődéslélektant hallgató diákok is sok mindent megérthetnek az emberi elme működéséről és segítséget adnak a saját, és mások problémáinak értelmezéséhez is.

V. FEJEZET

AZ ÓVODÁSKOR (3-6 ÉV)

Bevezetés

A hároméves gyermek éppen az önállósodás útján halad, éppen a „tegyél le” szakaszban van, és ez az önállósodás ebben a korban adminisztratív is bekövetkezik, hiszen a gyerekek legnagyobb része óvodába kerül.

Az óvodáskorban az anatómiai és fiziológiai változások területén hatalmas, ugrásszerű változások nem következnek be. Kisebb telési és nyúlási szakaszok váltakoznak. Az évenkénti hossznövekedés 4-5 cm, a tömeggyarapodásé 1,5-2 kg. A tömeg nem növekszik olyan intenzíven, ami azt eredményezi, hogy az óvoda a kisgyermekhez képest keskenyebb és magasabb. A testi növekedés üteme 5 éves kor után gyorsul fel, majd bekövetkezik az első alkatváltás. A testi növekedéssel együtt végbemegy a szervezet alapvető szöveteinek és szerveinek a funkcionális fejlődése is. A csontrendszer megerősödik, bár még nem fejeződik be a csontosodás folyamata. A gerincoszlop és a többi csont is meglehetősen hajlékony, a kedvezőtlen körülmények káros hatással lehetnek a fejlődésre, pl. gerincferdülés alakulhat ki.

Az izomrendszer is fejlődik, a gyermek mozgásai biztosabbakká, harmonikusabbakká, koordináltabbakká válnak. Az idegrendszer folyamatai közül az *ingerület* a domináns, a *gátlások* lassabban alakulnak ki. Emiatt magas az *arousal*, nagy a mozgáséhség.

Az óvodáskor kezdetén főleg a kötetlen, szabad mozgásokat végzik szívesen és sikeresen, az óvodai testnevelés tervezésénél ezt figyelembe kell venni. A kor vége felé már a viszonylag finomabb, összerendezettebb, nagyobb ügyességet megkövetelő feladatokat is el tudják végezni. Fontos a finommotorika fejlesztése is, hiszen ezek a mozgások előfeltételei az írástanulásnak.

Még egyszer szeretném felhívni a figyelmet a mozgás óriási jelentőségére, hangsúlyozni a transzfer hatását egyéb pszichés funkciókkal.

Az idegrendszer felépítésében és működésében is változások következnek be. Az agy tömege 3 éves korban 1100 g, a 6 évesé 1350 g. Egy hatéves gyerek tehát majdnem „felnőtt” aggyal rendelkezik, amit egy gyerekkeringésnek kell ellátnia oxigénnel. Ebből a szempontból is fontos kihangsúlyozni a friss levegőn végzett mozgás jelentőségét!

A nagyagyféltekék csaknem valamennyi idegpályája *myelinizálódik* és tovább folytatódik az agykéreg sejtállományának differenciálódása is. Intenzíven fejlődik a központi idegrendszer tevékenysége, növekszik a kéreg irányító szerepe a kéreg alatti központok fölött. Lassan megindul a gátlások kialakulása is, ez lassabban megy, de később ez lesz az *önfegyelem, önkontroll* fiziológiai alapja.

A feltételes reflexek kialakulása felgyorsul, kevés társítás szükséges a tanuláshoz.

A viselkedés szabályozásában fontos szerepet játszanak a második jelzőrendszeren alapuló ingerhatások: szóbeli közlések, útmutatások, figyelmeztetések, magyarázatok.

Az óvodába kerülés szinte minden gyereknek fájdalmas élmény, nemcsak a szülőktől való elszakadás jelent traumát, hanem az új környezethez való alkalmazkodás is.

A család – ami elsődleges szocializációs környezete volt a gyereknek – függőleges elrendeződésű csoport, a gyerek státusza adott, a szervező, irányító feladatot a szülők látják el.

Az óvodai gyermekcsoportok vízszintes elrendezésűek, a gyerekek a ranglétra azonos fokán kezdik meg az óvodai életet. Helyüket és státuszukat a tulajdonságaik, képességeik segítségével maguknak kell megtalálniuk. Nehezíti még a helyzetet az is, hogy gyerekek az ún. „dac korszakban”, az én-érvényesítés intenzív periódusában vannak, ami még kevesebb frusztráció mellett is agresszív viselkedésmintákat eredményez. Nagyon fontos a jó szülői-óvónői magatartás ennek a helyzetnek a kezelésében. Az önállósodás és a kontrollálás között a helyes arányt meg kell találni és kialakítani a csoportnormákat. Ez nehéz, de szép és felelősségteljes óvónői feladat.

A megismerő tevékenységek fejlődése (érzékelés, észlelés, emlékezet, képzelet)

1. Az érzékelés, észlelés fejlődése

Az érzékszervek fejlődése óvodáskorban is funkcionális, vagyis használat közben fejlődik. A gyermek aktívvá válása előrelendíti az érzékelést és az észlelést. A megismerő tevékenységek fejlődése elsősorban a kor fő tevékenységéhez, a játékhoz kapcsolódnak. Az önkéntelen folyamatok dominanciája figyelhető meg az érzékelésben és az észlelésben és a többi megismerő folyamatban is. Motivációs háttérük a kellemes, kíváncsi, érdekes.

Hároméves kor előtt – a szenzomotoros intelligencia időszaka – az észlelési és motoros funkciók egymásba fonódva, egymástól el nem választhatóan működnek. A fejlődés eredményeként ezek a funkciók kettéválnak, fokozatosan kezd függetlenedni az észlelés a cselekvéstől (*Porkolábné, 1988*).

3-6 éves korra a látás veszi át a vezető szerepet. A vizuális funkciókat is megkülönböztethetjük aszerint, hogy *alaklátásról, tér- és formaészlelésről* vagy *színpercepcióról* van szó.

Az *alaklátás* az összetartozó egészek egységes egészként való felfogása. Az óvodáskorban a *szinkretizmus* dominál. Látásmódja *globális, strukturálatlan*. A gyermek 3-4 éves korban még nem képes a részletek felismerésére, elemzésére.

A 4-5 éves gyermek felfogása *analitikus*. Már felismer bizonyos részleteket, de azokat izoláltan, az egészszel való összefüggésük nélkül ragadja meg. Zazzo nyomán ezt „pointilistának” is szokták nevezni. Sokszor össze nem tartozó részeket kapcsol össze, máskor – érzelmi hatásra – finom mozzanatokat ragad ki.

6-7 éves korra alakul ki az *elemző látás, a „Gestalt” látás*. Ez a *strukturált egésznek* a felfogása, az egésznek a részleteivel együtt történő észlelése. Az egész és a rész összefüggéseinek helyes felismerése, az írás-olvasás tanulás alapfeltétele. A mondatok szavakból állnak, a szavak betűkből. Egy szó egy „Gestalt”, amit el kell tudni különíteni vizuálisan, sőt auditíve is a többi szótól, ugyanakkor betűkből, apróbb részletekből áll. Fontos tehát, hogy ami egybe tartozik, azt egynek is lássa, és a szegmentumokat differenciálni tudja (*Porkolábné, 1988*).

A formaészlelés (forma, méret, felület, nagyság)

Ebben a fejlődés hasonló vonulatot mutat. Kezdetben csak egy kritérium, dimenzió mentén két elem összehasonlításával boldogul a gyerek. A felismerés alakulása a *látási konstanciák* fejlettségétől függ. A fejlődés során egyre pontosabb lesz a felismerés és a megkülönböztetés, és egyre több dimenzióra terjed ki. Az 5-6 éves gyermek már képes elrendezni több tárgyat nagyság, szín és forma szerint.

A formalátásban nagy szerepe van az aktív mozgásnak és a mintázott környezetnek. A tárgylokalizáció az aktív testmozgás közben létrejött perceptuomotoros tanulás eredménye. A látás mellett az érzékszervek közül a tapintásnak is igen pozitív hatása van.

A *színfelismerésre* már a hároméves gyerek is képes, de a megnevezést tanulnia kell. Gyakran még a hatéves gyermekeknél is lehet tapasztalni, hogy szenzorosan képesek ugyan megkülönböztetni a színeket – tehát nem színtévesztők –, de

nem tudják ezt verbalizálni, vagyis környezetük nem fordított gondot arra, hogy a színek nevét megtanítsa nekik. A színek differenciáltabb megkülönböztetése fokozatosan növekszik az életkorral.

A *térészlelés* kialakulása, a térirányok leképezése a *test-séma* fejlettségének függvénye. A *test-séma* a szervezet és a környezet, valamint a szervezet és a részei között fennálló térbeli relációk ismerete, ezeknek az információknak egy funkcionális egységbe, perceptuális sémába való rendeződése. Ez több érzékszervi modalitásban szerzett információkból áll össze – korábban már volt szó erről. Hosszú tanulási folyamat eredményeként, ami a 4-10 életév között zajlik, a gyerek számára vizuálisan és kinesztetikusan tudatossá válik, hogyan tölti be a teret a saját testével, és tapasztalja annak határait. A test-séma, kialakulása után a *vizuális téri referenciarendszer központjává* válik és a térirányok leképezése a saját testen történik.

A kisóvodások a valódi térirányok szerinti tájékozódásra még nem képesek. A térben való tájékozódáshoz *mozgásos élménymaradványokat* használ fel pl. „átugrottuk, felfutottunk egy lépcsőn stb.”. Így tájékozódik a gyermek az ismert útvonalakon.

A mozgásos élménymaradványok mellett hamarosan a *vizuális támpontok* is megjelennek és szerepet kapnak a tájékozódásban, pl. „ott volt egy cukrárszda, ahol be kellett fordulni stb.” (Merei, 1978).

A valódi térirányok szerinti tájékozódás első lépése a *domináns kéz felismerése*, majd a jobb és bal kéz segítségével a szimmetrikus testrészek megkülönböztetése. A saját testen megismert térirányok: lent, fent, mögött, fölött, között – egyre jobban átvihetők lesznek a külső tárgyi, téri világra. A beszéd, a verbalizáció is fontos a helyzetek megítélése szempontjából. Az óvodai testnevelésben fordítsunk figyelmet arra, hogy a mozgásprogramot mindig verbalizációval, szóbeli magyarázattal, utasítással kísérik. A differenciált irány-megkülönböztetés elengedhetetlen feltétele, hogy a gyermek szókincsében meglegyenek az adekvát kifejezések: pl. mellé, elé, háta mögé (Porkolábné, 1988).

A térészlelés minősége meghatározó szerepet játszik az olvasás- és írástanulásban. A térirányok felismerésének és megkülönböztetésének képessége, illetve ennek fejletlensége húzódik meg bizonyos betűtévesztési hibák mögött (b-d, d-g, p-g, b-g stb.). Fontos, hogy ezeket a zavarokat időben kiszűrjük és kompenzáljuk, mert a test-séma zavarai nemcsak erre a funkcióra

hatnak ki, hanem a személyiségfejlődésre is jelentékeny hatással vannak. A test-séma bizonytalanságai zavart énéjlődéshez vezetnek, az önértékelés és kompetencia alakulásában meghatározó jelentőségűek (*Porkolábné*, 1988).

Az időészlelés, az időben való tájékozódás óvodáskorban még szintén az élményekhez kötődik. A térbeli tájékozódásnál megismert támpontképzés az időben való tájékozódást is elősegíti. A gyermek nem tud még naptár, kronológia szerint tájékozódni, élménymaradványai segítségével tud egy-egy eseményt elhelyezni az időben. Néha a felnőtt számára jelentéktelennek tűnő emléktöredékeket használ fel pl. „amikor apun kockás ing volt”. Az idő a gyermek számára túlzottan absztrakt fogalom, nehezen fogja fel a tegnap, ma, holnap, holnapután, tegnapelőtt viszonzszavakat. Gyakran keverednek is ezek, hiszen nincs konkrét tartalmuk a gyerekek számára. Hasznosabb, ha valamilyen esemény segítségével nyújtunk támpontot az idő észleléséhez, pl. ebéd után, még kettőt kell aludni stb. A gyerekek nem érzékelik az idő folyamatosságát, ezt az a hitük is illusztrálja, hogy a születésnapjukon egy évet öregednek, vagyis hogy másnap reggel egy évvel idősebbek lesznek.

Csak a kisiskoláskor végére nyernek a történelmi évszámok értelmet, ekkor már képes lesz a századokban való gondolkodásra.

Összességében az óvodás térben és időben való tájékozódásáról elmondhatjuk, hogy az élménygondolkodás fonálán halad, támpontjai az élményekből visszamaradó részletek és töredékek. Ezek segítségével próbál eligazodni a környezetében és bár ezek nem állnak össze rendszerré, élményhátterük révén érvényes tapasztalást őriznek (*Mérei*, 1978).

2. Az emlékezet fejlődése

Az emlékezetet – mint sok egyéb funkciót – az óvodáskor kezdetén a mozgás és a cselekvés határozza meg. A *verbális emlékezet* is cselekvésbe ágyazva fejlődik – sokkal több szót jegyez meg az óvodás, ha az eseményeket eljátszotta, vagy ha a mondókák, versikék mozgásos programmal kapcsolódnak, ha eljátszhatók. A szavakra való emlékezést elősegítik a testtel kapcsolatos *anticipációs* jellegű játékok is, mint pl. a „kerekecske-gombocska” stb. A jó ritmusú verseket, alliteráló szöveget könnyen megjegyzik, nem közömbös a szöveg emocionális telítettsége és a szöveget kísérő testmozgás ritmikája sem.

A cselekvésbe ágyazott emlékezet dominanciája után a *vizuális emlékezet* lesz uralkodó. Ennek az emlékezetnek a kiváló teljesítménye életkori sajátosság, a gyerekek képekre, tárgyakra jobban visszaemlékeznek, mint szavakra.

5 éves kor után megjelenik a szándékos emlékezet, megnövekszik az emlékezet terjedelme is. Különösen szembetűnő a fejlődés a verbális emlékezet területén.

A 4 éves gyermek verbális emlékezetének terjedelme kb. 12-13 szótag.

6,5 éves korban az elvárás kb. 16-18 szótag. Ennyit képes tárolni a *rövid távú emlékezetében*, és kérésre visszamondani. Az önéletrajzi emlékezet fejlesztéséről már volt szó a „beszédfejlődés” fejezetben.

A verbális emlékezet fejlődése nagyon fontos, hiszen az iskola erre épít, de az iskolába lépés pillanatában a gyerekek vizuális emlékezete még jobb, verbális emlékezetük nem mindig megbízható. Jó lenne, ha ezt az életkori sajátosságot az iskolákban figyelembe vennék.

3. A képzelet alakulása és a mese

A képzelet – mint tudjuk – az észlelési tapasztalatokkal van szoros kapcsolatban. Azt is mondhatnánk, hogy a képzelet az észlelés belső oldala, *észlelési anticipáció*. Itt is az észlelési sémák elővételezése folyik, csak ilyenkor nincs külső információ-felvétel. Az észlelés során kialakult sémákkal, emlékképekkel manipulálunk. Ennek a milyensége határozza meg azt, hogy *reproduktív*, vagy *produktív*, *alkotó* képzeletről van-e szó.

Mivel a gyerek észlelési tapasztalatai még csekélyek, képzeletének hatékonysága is kicsi. Feltűnő élenkség, merész csapongás jellemzi, erős emóciók táplálják. Mivel a valóságot még nem ismeri, a képzelet világát választja érzelmei, vágyai, kívánságai teljesülésének színhelyül.

A gyermeki képzelet legtipikusabb megnyilvánulási formái: a játék és a *mese*.

A mi kultúránkban a könyvnek nagy szerepe van, a gyerek, aki beleszületik a könyvkultúrába, 2 éves kora körül már adekvátan képes bánni a könyvvel: nem dobálja, tépi, hanem nézegeti. A beszéd kialakulásával és fejlődésével jelentkezik az az igény is, hogy beszéljenek hozzá, meséljenek neki. A 3 éves gyerek legszívesebben a saját életének, vagy szülei hétköznapijainak kis történeteit hallgatja. A gyerek ráismer a részletekre, újra átéli az élményfeszültségeket és élményei megszilárdulnak. Külön szerepük van azoknak a történeteknek, amelyek szülei hétköznapijairól szólnak. Minél többet tud a gyerekek arról, mit csinál-

nak szülei, amikor nincsenek vele, annál könnyebben viseli a távollétüket (Mérei-Binét, 1978). Az élmények verbalizálása növeli a szókinccset és arra tanítja a gyereket, hogy emlékképeket megőrizzen és felidézzen.

4-5 éves korban már valami olyasmit szeretne hallani, ami a „tündérmese” (varázsmese) kategóriába tartozik. Kialakul egy sajátos mesét hallgató viselkedésminta, ha a szülő vagy az óvó néni mesélni kezd, felvesz egy bizonyos magatartást, kilép a hétköznapiakból, várja a csodát. A mese a „szó varázsa”, ajándék a felnőttől. Amikor a felnőtt mesélni kezd a gyerekeknek, megváltozik a hangja, az arckifejezése, gesztusai, mimikája, kilépnek a valóságból és egy másik közegbe mennek át. Éreztetni, hogy amit most elmond, az nem játszódhat a megszokott környezetben. A gyerek könnyen beleéli magát ebbe, rááll a rendkívüli elvárásra. A 4-5 éves gyerek könnyedén közlekedik a valóság és a csodavilág között. A beállítódásnak ez a váltása azt jelenti, hogy egy másik tudatszintre lép. Ez a „beállítódás a mesére” – ahogyan Bühler nevezi. J. P. Sartre (hiv. Mérei-Binét, 1978) szerint ez „elvarázsolt tudat”. A szimultán *kettős tudatállapot* nem két egymást kizáró rendszer, hanem az átélés kettőssége. Pl. tudja, hogy a szobában lévő szőnyeg nem repül, de mégis örül, hogy a repülő szőnyeg eljuttatja a hőst a céljához. Az óvodások teljesen beleéli magukat a történetbe, de soha nem tévesztik össze magukat a mesehőssel.

A felnőttek is ilyen kettős tudatállapottal néznek meg egy izgalmas filmet vagy színházi előadást. Beleéljük magunkat egy másik korbá, más környezetbe, közben állandóan jelen van valóságos helyzetünk. A valóság tudatélménye határok közé kényszeríti a beleélést és így szabályozza az illúziót (Mérei-Binét, 1978).

A kettős tudatállapot vonzó, izgalmas közeg, örömforrás: feszültségteremtő, feszültséghordozó és feszültség levezető. A játéktól eltérően a mese nem utánzó, hanem képzeleti beleélést kíván meg, passzív részvételt.

A mesére a gyermeknek egy bizonyos életkorban szüksége van. A mese gondolatai, elemei, fordulatai egybeesnek a gyermeki gondolkodás és képzelet sajátos sémáival.

Az egyik ilyen motívum az *átváltozás*. Minden minden lehet, a béka királyfivá, a gyűrű legénnyé változhat és vissza. Az átváltozás iránti fogékonyság megfelel annak, hogy a gyermeki gondolkodásban, s így a játékban is minden lehet.

A mesei és gyermeki egy másik megfelelése az *ellentétek preferenciája*. A meseben óriások és törpék szerepelnek. A hősök a világ végén járnak, a fa az égig ér. Az emberek szépek és csúfak, jók és gonoszok. Wallon (hiv. Mérei-Binét, 1978) szerint az ellentétek kedvelése fejlődési jelenség. A való világ a gyermek számára túl bonyolult, differenciált. A köztes, ambivalens állapotokat a gyerek nagyon nehezen érzékeli, érti meg. Ahhoz, hogy egy tulajdonságot jól meg tud-

jon ragadni, el tudjon képzelni, az kell, hogy szélsőséges voltában utaljon egy másik szélsőségre, az ellentétére. Minél egyszerűbb és érthetőbb a hős, annál könnyebb azonosulnia vele. Az árnyalatokkal várni kell, míg a pozitív azonosulások talaján kialakul a viszonylag stabil személyiség.

Az *ismétlések* is hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerek olyan nagyon biztonságban érzi magát a mese világában. A népmese szerkezetében, stílusában vannak ismétlések, hasonló elemek. A kezdő és záró formulák is nagyon hasonlóak: „hol volt, hol nem volt”, „máig is élnek, ha meg nem haltak” stb.

A mesei ismétlések nemcsak a folyamatosságot teremtik meg, hanem a biztonságot is fokozzák. A ráismerés az ismerőség biztonságigényét keltik. Az ismerős elemek ún. *anticipációs örömet* nyújtanak a gyerekeknek. Ha az elvárt, elővételezett esemény bekövetkezik, a feszültség csökken.

A gyermeki fantázia egyik legjellegzetesebb sémája a *veszélyből való megmenekülés*. A gyerek a valódi életének apró eseményeit is gyakran eltúlozza, felnagyítja. Ez a mesemotívum erre a sajátos sémára rímel rá. A mesékben gyakori motívum a veszélyből való megmenekülés. A hősök kemény csatákat vívnak, hosszú, nehéz küzdelem után nyerik el a királykisasszony kezét. A gyermek kicsinységét, tehetetlenség-érzését oldja ez a motívum.

Még jobban kielégíti ezt a vágyát – kicsinységének csökkentését – a *kompenzáció*, az elégtétel motívum. Ez a vágy, vagyis a kompenzáció nemcsak a gyermeki lélekben munkálkodik, hanem a lelki élet egyik alapjelenségéről van szó, amit a felnőttek világában is gyakran megfigyelhetünk. Aki valamilyen területen hátrányba kerül, az máshol keres kárpótlást. Az alacsony növésű politikai karrierről álmodik, vezető akar lenni. A testileg gyenge szellemi fölényt keres. *Adler* (1932) szerint a fejlődés előremozdítója a kisebbségi érzés. A gyermek kicsinek, gyengének érzi magát, példaképe a felnőtt, olyanná szeretne válni. A kompenzációs motívum kiegyenlíti a gyermek kicsinységéből adódó kisebbségi érzést. A mesékben mindig a legkisebb viszi legtöbbre, a legelesettebb kerül a legjobb helyzetbe a mese végén.

Bruno Bettelheim (1985. 9. o.) írja híres könyvének bevezetőjében: „Aki nem csupán a pillanatnak szeretne élni, hanem tudatosan vállalja az emberi létet, legelemibb szükségletének és legnehezebb feladatának azt tekinti, hogy megtalálja élete értelmét... Ez pedig hosszú fejlődés eredménye: minden életkorban keressük, és minden életkorban meg is találunk valamit az élet értelméből – szellemi képességeink mindenkori fejlettségének megfelelően”. Szerinte a gyermeknevelés legfontosabb és egyben legnehezebb feladata a segítségnyújtás, hogy a gyermek megtalálja az élet értelmét. A mesék azt a mondanivaló közvetítik a gyerek számára, hogy az élet tele van súlyos nehézségekkel, konfliktusokkal és ezeket nem lehet elkerülni. De azt az optimista szemléletet is közvetít-

ti, hogy a nehézségekkel meg lehet küzdeni, és ez a harc elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberi léthez.

A mesének ugyanúgy lényege a misztikum, mint a vallásnak. A gyermek otthon van ebben a világban, hiszen a gyermeki vágyak a mesében teljesülhetnek. A vágyteljesítés dinamikája a kettős tudatot az irrealitás felé billenti el. A gyermek soha nem kételkedik az irreálisnak tűnő eseményekben, jelenségekben, a mesében nem létezik olyan, hogy nem lehet, nem igaz. A mese csak akkor képzeletmozgósító, ha csökkenti a vágyteljesülés révén a feszültséget és kétkedés nem zavarja meg az irreálist megengedő kettős tudatot. Ha megmagyaráznánk a gyerekeknek, hogy a mese miért olyan magával ragadó, szétrombolnánk a mese varázsát, ami nagyrészt abból fakad, hogy a gyerek nem egészen érti, miért tetszik neki annyira. A mesét és a realitást nem szabad egybemosni, mert ez elzárja a gyerekek elől az esztétikai örömök ezen korai forrását.

A modern gyermekirodalom gyakran kirekeszti a primitív ösztönökből és a vad indulatokból fakadó mély belső konfliktusokat, és így a gyermek nem kap segítséget. Ilyen szempontból nem tölti be a mese valódi funkcióját pl. „Süsü a sárkány”. A sárkány a gonosz, a rossz szimbóluma, akinek le kell vágni mind a hét fejét, ahhoz, hogy a főhős továbbléphessen az élet céljának keresésében. A modern mesék között is vannak természetesen olyanok, amelyek betöltik a mese lélektani feladatait: ilyen pl. a „Csillagok háborúja”, ami méltán lett népszerű az egész világon.

A jó mese nem didaktikus, tehát nem direkt közvetíti az erkölcsi tanulságot. A mese ugyanakkor mindig sugall alapvető erkölcsi normákat, kategóriákat, pl. – a jó mindig elnyeri jutalmát, a rossz a büntetését – és ezek az erkölcsi tartalmak beépülnek a gyerek személyiségébe. Segítik az erkölcsi-etikai rend kialakítását és a szocializációt.

A népmesék tökéletesen megfelelnek ennek a funkciónak és különösen az adott nemzet népmeséi. A népmesék ugyanis őrzik a nép kollektív tapasztalatait – Jung (1986) szerint – a népmesék egy nép *kollektív tudattalanját* reprezentálják. Az adott nemzet összegyűjtött tapasztalatait, *archetípusait*, gondolkodásmódját közvetítik a gyerek felé. A rossz anya archetípusai pl. a boszorkány vagy a gonosz mostoha. A nő, mint pozitív személyiség a királykisasszonyban jelenik meg. Az emberiség tipikus problémái is – olyanok, amelyek már a kisgyerekekben is megvannak – megtalálhatók a mesében is. Pl. a dac-korszak, féltékenység, ambivalencia, szexualitás, dominancia, leválás a szülőkről, kényeztetés, korlátozás. Megoldási lehetőségeket, javaslatokat kínál a gyermek számára a mese a különböző konfliktusokban.



10. ábra. Gustave Doré Dante illusztrációja: Lucifer a pokol királya – az ördög, mint a gonoszság archetípusa a meséknek is gyakori szereplője
(Forrás: ILTweb: Digital Dante: Dore Gallery)

Ősi szimbólumok találhatóak a mesében. A gyakran előforduló „rengeteg erdő” a tudattalant jelképezi, a kusza, szövevényes, rend nélkülséget; majd „a sötétség után a fény”-t. A sötétség a tudattalan, az ősi ösztönök vonzása, pl. halálösztöné, a fény pedig a tudatosságé. Az Erősz-életösztön győzelmét jelenti a sötétség és a halál fölött.



23. kép. A reformáció genfi emlékművének felirata: Post tenebras lux - a sötétség után a fény
(Forrás: saját fotó)

A tűz az indulatok szimbóluma pl.a szerelemé, ami lehet jó is, de veszélyes is, pl. emésztő vágy; de emésztő gyűlölet vagy lángoló düh is. A tűz a melegség, otthonosság, fény, védettséget és közösségi élményt nyújt, ünnepélyességet is jelent. De a tűz elemészt és átalakít. Az embernek a tűzhöz való viszonya kétoldalú, ambivalens.

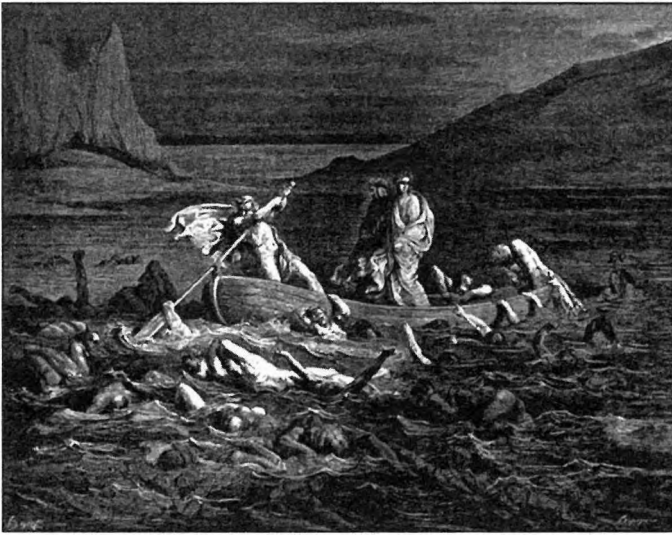


11. ábra. Gustave Doré Dante illusztrációja: az kusza, szövevényes erdő, mint az útkeresés egyetemes emberi szimbóluma

(Forrás: ILTweb: Digital Dante: Dore Gallery)

A víz a gyermek számára is evidens, hiszen naponta találkozik a vízzel: inni és mosakodni számára központi élmény.

A víz az új életet, a megtisztulást szimbolizálja, a keresztelést, átkelést. Ugyanakkor minden jelkép kettős jelentésű, a víz nemcsak tisztító, életadó, újító, hanem áradó, elsöprő és fuldokló is.



12. ábra. Doré Dante illusztrációja; a víz, mint az átkelés szimbóluma
(Forrás: ILTweb: Digital Dante: Dore Gallery)

A mese nyelve is különleges, archaikus kifejezéseket tartalmaz, mintegy kollektív memóriaként megőrzi azokat az utókor számára.

Mese-illusztrációk

A jó mese-illusztráció a kor képzőművészetének lenyomata. Ilyen volt például a hajdan Szegeden kiadott „Kincskereső” gyermekirodalmi folyóirat, amelynek egyes lapszámait más és más hazai grafikusművész illusztrálta. Olyan alkotók, mint *Schéner Mihály*, *Gross Arnold*, *Gyulai Líviusz* és még sokan mások. A gyerekeknek szóló folyóirat és könyv sokkal több, mint a kommunikáció nélkülözhetetlen eszköze; a megismerés egyik forrása is. A gyermekkönyvek esetében az íróval azonos mértékű a rajzoló felelőssége.

Az illusztrációk a kézbe vett kötet alakuló bensőséges viszonyt erősítik. Az elmúlt másfél évtized mese- és képeskönyveinek színvonala, a kiadványok minősége változatosnak, sőt inkább ellentmondásosnak mondható, akárcsak az alkotók, az illusztrátorok megítélése. Sok vitára adhat okot a megjelent gyermekkönyvek illusztrációinak minősége, azok színvonala. Az illusztrációk túltengenek, nem hagynak teret a képzeletnek, primer módon követik a cselekményt. Képileg silány, művészileg gyakran értéktelen alkotások. A könyvek egy része az amerikai rajzfilmekhez köthető, amelyekkel naponta találkozunk a kereskedelmi televíziókban, túl zaklatott, harsány színvilágú, túlrajzolt, elsősorban a vizualitásukkal ható alkotások (*Hollósi*, 2002).



13. ábra. Egy jó példa: Balogh Péter meseillusztrációja

(Forrás: Jékely, 1980. 7. o.)

Az ábra színes változata megtekinthető a mellékletben.



14. ábra. Balogh Péter meseillusztrációja

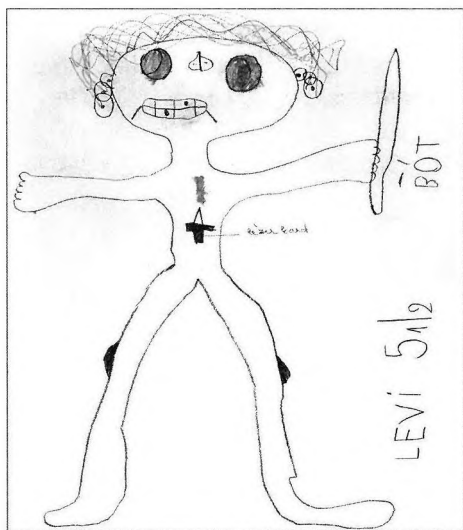
(Forrás: Jékely, 1980. 54. o.)

Az ábra színes változata megtekinthető a mellékletben.

Még egy dologra szeretném felhívni a figyelmet, mégpedig arra, hogy a TV-mese, a túlzott vizuális igénybevétel nem pótolja a „mesélt” mesét. A humor is lehet veszélyes, ha az erőszaknak nincsenek következményei. A magyar alkotások helyett vetített olcsó, silány képi ábrázolású és erkölcsi tartalmú akciórajzfilmek, nem nyújtanak morális értékeket. Állandó szereplői ezeknek a filmeknek a szörnyek, zombik, ördögszerű sárkányok, ijesztő figurák. Nincs háttérvonal a pozitív és a negatív hősök között. Állandó tartalmuk: az átok, mágia, támadás, kínzás, gyilkosság.

Ezeknek a nagyon elterjedt rajzfilmeknek a videón való mértéktelen nézése nem hordozza mindazokat a gyógyító, személyiség- és képzeletfejlesztő hatásokat, amiről fentebb beszéltünk. Ma, amikor egyre több helyen van video, számítógép, a gyerekek interaktív meséket néznek és a szocializációs feladatok egy részét gépek végzik el az ember helyett. Az ilyen eszközökkel való túl korai találkozás háttérbe szoríthatja a humán ingerekre való beállítódást. Az amerikai rajzfilmek mértéktelen nézése után már unalmasnak fog tűnni a szülő vagy az óvó néni, később pedig a tanító néni, aki képtelen annyi akciót produkálni, mint amennyit a rajzfilmek hősei. A kisgyermek még nem értik a speciális televíziós technikákat. Összezavarodnak az átmenet nélküli gyors helyszínváltásoktól. Nem képesek egyik nézőpontból a cselekmény másik mozzanatára váltani, észlelésük még szinkretikus.

A rajzfilm kész *vizuális paneleket* nyújt, a képzeleti képek áramlását megakadályozza, hiszen nem lehet ugyanabban az érzékszervi modalitásban észlelni és képzelődni egyszerre. Az perceptuális sémák lekötöttek a vizuális észlelés által, a fantázia nem tud működni. Ez hosszútávon károsítja a *kreativitást*, a lelki egészséget és az olvasástól is leszoktatja a gyerekeket.



15. ábra. Televíziós rajzfilm „ihlette” gyermekrajz
(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)



22. kép. „Hogy hálnak meg az emberek, ha nem ölik meg őket?”- óvodás
gyermek kérdése

(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004.32. o.)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

4. Az óvodáskorú gyermek gondolkodása

A művelet előtti szakasz sajátosságai

Mielőtt a gondolkodás fejlődéséről szót ejtenénk, tisztáznunk kell néhány alapfogalmat.

Fajunk legnagyobb teljesítményei abban gyökereznek, hogy képesek vagyunk bonyolult gondolatok megformálására és közlésére. A gondolkodás fogalmába számos értelmi tevékenység tartozik bele. Gondolkodás lehet az ábrándozás, egy bevásárlás végiggondolása, vagy egy nyaralás megtervezése. Mindezekben az esetekben a gondolkodást úgy jellemezhetjük, mint az „agy nyelvét”. Ilyen értelemben többfajta gondolkodásról is beszélhetünk. Az egyik fajtája az ún. *propozicionális gondolkodás*, ami „lelki fülünkkel” hallott mondatok formáját önti. Egy másik fajtája a „lelki szemünkkel” látott vizuális képzeteknek felel meg, ez a *képzeti gondolkodás*. Végül van egy harmadik fajta gondolkodás is, a *motoros gondolkodás*, amely „mentális mozdulatoknak” felel meg. A gyermeki gondolkodás fejlődésével foglalkozó kutatók ez utóbbit emelik ki. A gondolkodás az agyba beépült cselekvés, és ilyen értelemben a gondolkodás fejlődése a cselekvések beépülésének folyamatát is jelenti. A felnőttek gondolkodását többnyire a másik két típus jellemzi. Számtalan történetet ismerünk arról, hogy a tudósok és művészek legeredetibb műveiket a vizuális gondolkodás segítségével alkották meg. Bármennyire is meglepő, a vizuális gondolkodás még az olyan elvont területeken is hatékony, mint a matematika és fizika. Úgy tűnik tehát, hogy a *kreativitás* és a vizuális, képekben való gondolkodás szoros kapcsolatban vannak egymással (Atkinson, 1994.).

Gondolkodási tevékenységről szűkebb értelemben akkor beszélünk, ha *problémahelyzet* előtt állunk. Problémahelyzet akkor adódik, amikor valamilyen célt kívánunk elérni, de a célhoz vezető út nem, vagy csak részben ismert. A problémamegoldásban kulcskérdés, hogyan bontjuk fel a célt alcélokra. A probléma megoldásának képessége nemcsak attól függ, hogy részeire tudjuk-e bontani, hanem attól is, hogy hogyan képezzük le. Néha azért vannak nehézségeink a problémával, mert valami fontos dolgot kihagyunk, nem észleltünk, nem vettük bele a problémáról készített *mentális reprezentációba*.

Egy gyerek számára magának a célnak a felállítása is gondot jelenthet, analízáló képességének fejletlensége, tapasztalatainak hiányos volta még nem mindig teszi lehetővé a probléma alcélokra való bontását, ebből fakadnak a gyermeki gondolkodás „hibái” és korlátai.

A gondolkodás a tárgyokról, jelenségekről kialakult szemléletes képek, fogalmak, valamint műveleti készségek formájában felhalmozott ismeretekre és ké-

pességekre támaszkodik. A felidézett (anticipált) tapasztalat az új helyzetben történő alkalmazás folyamatában új elemekkel gazdagodik, tovább fejlődik, néha minőségileg átrendeződik. Amíg idáig eljut egy gyermek, több fejlődési szakaszon megy keresztül és többször történik meg minőségi váltás.

A gondolkodás fejlődésének fő teoretikusai *Piaget*, *Vigotszkij* és *Wallon*, illetve ezek tanítványai.

J. Piaget az egyik legátfogóbb elméletet alkotta meg a gondolkodás fejlődésére. Elméletében három attitűdöt egyesít:

- a biológusét, amely szerint az elme sajátos biológiai képződmény, amely alkalmazkodásra képes;
- a filozófusét, amely az ismeretelméleti kérdéseket az emberi értelem fejlődésén keresztül ragadja meg;
- a pszichológusét, akit a mélylélektani ismeretek, tesztek használata, a klinikai kikérdezés módszerének kidolgozása jellemez.

A gyerekeket különböző feladatok és teljesítmények elé állította – nemcsak a megoldás érdekelte, hanem az ahhoz vezető út is. Fő mondanivalója: a gyermeki értelem fejlődésében igazi minőségi változások figyelhetők meg. A fejlődés több, egymást követő szakaszban történik, melyek kezdetének és végpontjának ideje változhat, de sorrendjük állandó.

A felnövekvő szervezet alkalmazkodik az állandóan változó külső és belső környezethez. Ebben két alapvető, a biológiából átvett mechanizmus segíti: az *asszimiláció* és az *akkomodáció*.

Minden fejlődés, minden lelki működés kétpólusú folyamat. A már meglévő rendszerünkhöz asszimiláljuk, hasonítjuk az adatokat, ugyanakkor a sémák akkomodálódhatnak a tapasztalatokhoz. Tehát az *asszimiláció* a bejövő ingerek hasonítása a belső viszonyokhoz, az *akkomodáció* a belső viszonyok közelítését jelenti a külső körülményekhez. A külsőhöz igazodás és a belsőhöz hasonítás egyensúlya jelenti a megfelelő értelmes viselkedést, az *adaptációt*, az egyensúlyt. Ez utóbbi a fejlődés során egyre tökéletesebb lesz.

Piaget másik fontos tétele: a fejlődés szerinte *önfejlődés*, a társadalmi környezet segítheti, de a szerveződések, új struktúrák belülről jönnek létre.

A beszéd és a gondolkodás viszonyát is tisztázta. Szerinte a szimbólumrendszerek a gondolkodási rendszerek szolgálai és nem alakítói, a nyelv fejlődése mindig az intellektuális fejlődés függvénye és nem fordítva.

Az értelmi fejlődés periódusai *Piaget* szerint:

1. 0-2 éves korig tart a *szenzomotoros periódus*.

Erről már részletesebben beszéltünk ennél az életkori periódusnál. Lényege: a világgal való ismerkedés, a tapasztalatok elrendezése, a problémamegoldás egyaránt a szenzomotoros sémában mennek végbe, a szenzomotoros sémába integrálódnak. A második év során a gyerek eljut odáig, hogy olyan eseményeket is megjelenítsen, amelyek perceptuálisan nincsenek jelen. Elszakad a fizikai tevékenységektől és belsővé vált cselekvéseket végez, amelyeket „előműveleteknek” nevezhetünk. Az érzékszervi-mozgásos szakasz akkor végződik, amikor a gyerek képes szimbolikusan megjeleníteni azt, amit ismer, így nem kötődik többé ahhoz, amit csinál. Képes reprezentálni egy eseményt az elméjében és belsőleg gondolkodni róla. A gyermek egész világa kitágul, amennyiben tud olyan dolgokra gondolni, amelyek nincsenek jelen, de amelyek jelen voltak, vagy jelen lesznek (*Turner, 1981*).

2. 2-7 éves korig tart a *művelet előtti szakasz*. Ebben a fejezetben ezt a periódust tárgyaljuk részletesebben, mivel az óvodás korosztályra ez a szakasz jellemző. Ez a gyermek gondolkodásának az a periódusa, amikor – a felnőtt szemszögéből nézve – gondolkodását hibásan használja. Korábban ezt negatívan értékelték, hiszen a művelet előtti gondolkodás határok közé szorított, de éppen ezeknek a határoknak a feloldásánál kap értelmet a tanulás.

A művelet előtti gondolkodás legfőbb sajátosságai: Míg a felnőtt döntései előtt számos szempontot képes mérlegelni – ez a felnőtt számára természetes –, a gyermek egyszerre csak egy nézőpontot tud figyelembe venni (*centrálás*).



16. ábra. Piaget klasszikus kísérlete az anyagállandóság fogalom kialakulására

(Forrás: web)

A konkrét műveletek előtti gondolkodás a műveletek összerendezetlenségében nyilvánul meg. Hiányzik a felismert állapot átalakításának képessége. A gyermek egocentrikus – nehéznek találja a saját szemléletét hozzáigazítani máséhoz.

Az egocentrizmus nem önzést, vagy egoizmust jelent, hanem olyan viselkedésmód, amelynél az észlelést saját szempontok határozzák meg. Azt jelenti, hogy a gyermek nem képes elszakadni önmagától, nem képes befogadni, ill. elfogadni egy másik ember nézőpontját, szemléletét. Képtelen a *mentális perspektíva-váltásra*. Nem tudja mások nézőpontját átvenni, nem tud *decentrálni*. Ennek hiányát jól reprezentálja *Piaget* híres „három hegy” kísérlete.

Az *egyszempontúság* miatt nehéz az óvodásnak viszonylatokat tanítani, sokáig felfoghatatlan számára, hogy a nagymama az apu anyukája, hogy a testvérének is van testvére, vagyis ő is testvér egy másik ember szemszögéből.

Az újabb vizsgálatok azt mutatják, hogy a gyerekek képessége egy másik nézőpont felvételére nem annyira korlátozott, mint ahogyan azt *Piaget* gondolta. *Borke* (1978) megismételte *Piaget* „három hegy” kísérletét, majd a probléma módosított változatát mutatta be a gyerekeknek. Itt egy farm makettjét a „Szám utca” népszerű szereplője Grover utazta körül egy autóval. Ebben a módosított változatban a gyerekek jobban teljesítettek, több mint 80%-ban helyesen állapították meg Grover nézőpontját. *Borke* levonta azt a következtetést, hogy a „három hegy” nem igazán differenciált ingerforrás a gyerekek számára. A különálló, jól megkülönböztethető tárgyak – amelyek ebben a kísérletben is szerepeltek (pl. a farm) – több kulcsingert szolgáltatnak a gyerekek számára az azonosításhoz. Véleménye szerint a gyermeki egocentrizmusra vonatkozó korábbi megállapítások olyan kísérleti helyzeteken alapultak, amelyekben a gyerekek túlzottan nehéz kognitív feladatokat kellett megoldaniuk.

Az *anyagállandóság*, *invariancia* fogalmának megértése is gondot okoz még ebben az életkorban. Ugyanannak a tárgynak, szituációnak kétféle aspektusát nem tudja figyelembe venni, pl. a testek úszásának megítélésekor a tárgyak méretét veszi alapul: nagy, tehát elsüllyed, kicsi, tehát úszik. A mennyiség a gyerek fejében sokáig a szemlélettől függően változik. Két halmaz számára akkor egyforma, ha egyforma alakban, egyforma helyet foglalnak el a térben. Ezt *Piaget* folyadékkal, agyaggolyókkal is bizonyította. A gyermek szemléletében a folyadék mennyisége nem független az edény alakjától. A mennyiségfogalom csak a 7. életév tájékán kezd függetlenedni a szemléleti benyomásoktól, ekkor ismeri fel, hogy a leképezett halmazok minden elrendezésben azonosak, a mennyiség stabil.

Piaget szerint a mennyiség- és anyagállandóság fokozatosan alakul ki, cselekvések sorozatán keresztül fejlődik. Három fokozatot különített el:

- 4-5 éves korban akkor egyenlő két halmaz, ha egyforma helyet foglalnak el a térben;

- 5-6 éves korban, ha egy sor korongnak egyenként hozzárendelünk párt, akkor egyenlőnek észleli, de ha széthúzzuk a sort, akkor a hosszabb sort többnek mondja;
- 6-7 éves korban a halmazok minden elrendezésben egyformák, invariánsak, függetlenek a szemlélettől.

Az ilyen fogalmak elsajátításában óriási szerepe van a cselekvésnek, a folyadékokat tölthetesse, az agyaggolyókat gyúrhasa, és belássa azok mennyiségének *reverzibilitását*, visszaalakíthatóságát. Fontos az is, hogy mindehhez még szóbeli magyarázatot is kapjon a felnőttől vagy nagyobb gyerekektől. Ez már az a tevékenység, amit tanításnak szoktunk nevezni.

A gondolkodás tartalmi sajátosságairól, a gyermeki világkép magyarázó elveiről részletesen olvashatnak *Stöckert Károlyné* (1995) szöveggyűjteményében.

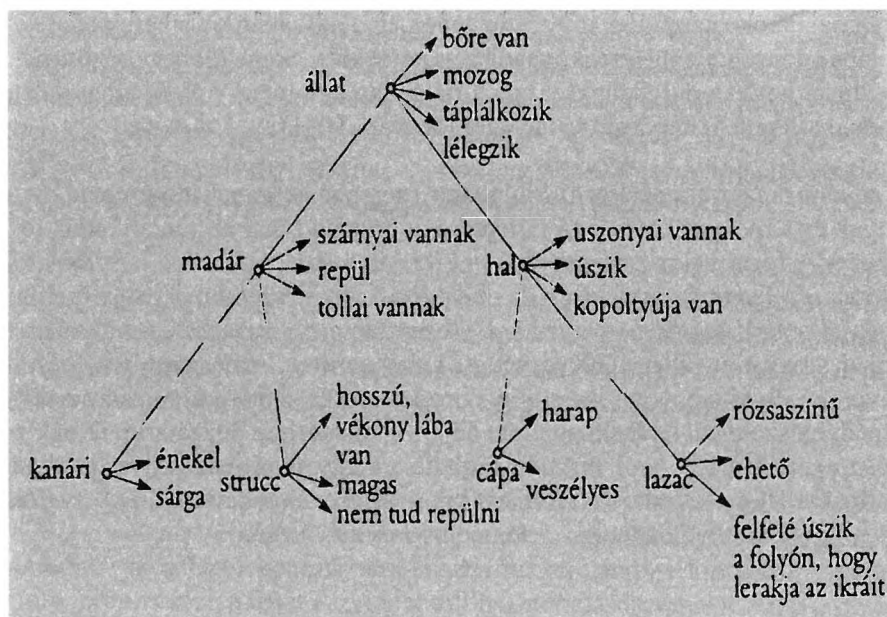
A fogalmi fejlődés és kategorizáció

A fejlődés során a gyermekben kialakul a perceptuális ingerek rendezésének képessége. Pl. kezdetben a gyerek kezdi megkülönböztetni az állatok osztályát a tárgyakétól, és a fejlődés előrehaladtával egyre finomabb különbségeket tesz az állatok típusai között, majd kezdi megkülönböztetni pl. a kutyafajtákat. Ahhoz, hogy az „állat” fogalom kialakuljon, a gyermeknek ismernie kell azokat a mozzanatokat, amelyekben az állatok egyformák, és mint osztály különböznek a tárgyaktól, tehát tudni kell az állatok megkülönböztető jegyeit. A fogalom fejlődése tehát mind az osztályozási rendszer fejlődése, mind pedig annak a képességnek a fejlődése, hogy a gyermek alkalmazza ezt a rendszert a környezetében. A tárgyak fogalomhoz rendelését *kategorizációnak* nevezzük.

Ez alapvetően emberi tulajdonság, hiszen a természetben nem léteznek osztályok – az ember saját céljai érdekében osztályoz, ez megkönnyíti az észlelést és a világot kezelhető egységekre osztja fel. A világ olyan sok különböző tárgyból áll, hogy ha mindegyiket külön kezelnénk, akkor elárasztanának bennünket a rendszerezetlen információk. Ha mindennek külön neve lenne, olyan nagy szókincset kellene használni, hogy a kommunikáció lehetetlenné válna. A fogalmi szerveződés egyik legfontosabb funkciója a memóriára nehezedő információs teher csökkentése.

A fogalom lehet *konkrét* és *absztrakt*. Konkrét fogalmak az „állatok” vagy a „tárgyak” – ezek konkrét példákkal jellemezhetőek. Absztrakt fogalmak pl. az „igazság”, „demokrácia” vagy a „szépség”.

A klasszikus fogalmi definíció egészen Arisztotelészig vezethető vissza, aki szerint a fogalmak pontosan definiálhatók egy vagy több, egyenként nélkülözhetetlen és összességében elégséges (kritérium) jellemzővel. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy bizonyos fogalmakat nem lehet ilyen módon definiálni. Rosch (1977) érdeme, hogy a pszichológián belül újraéledt az érdeklődés a fogalmak természete iránt, és ez az új szemlélet megváltoztatta a fogalmak elsajátításáról kialakult elméletet is. Rosch úgy érvelt, hogy számos köznapi fogalomnak, mint „gyümölcs”, „madár” vagy „jármű”, nincsenek pontos definiáló jellemzői. Ezek a fogalmak *életlen halmazok* és legjellemzőbb eseteik, az ún. *prototípusok* köré szerveződnek. A prototípusabb tagoknak több közös tulajdonságuk van, a kevésbé prototípusosak kevesebb közös tulajdonságban osztoznak, és számos közös tulajdonságuk van a szomszédos fogalmak tagjaival, pl. gyümölcs esetén a zöldséggel. Az alma prototípusabb példája a gyümölcs fogalmának, mint a dió. A veréb szintén prototípusabb madár, mint a strucc.



17. ábra. Az emlékezet hierarchikus szerveződésének szemantikus háló modellje
(Forrás: web)

A gyermekek beszédük során először a prototípusabb tagok nevét sajátítják el és azok kategóriatagságát is hamarabb tanulják meg.

Saját vizsgálatainkból (Lengyel-Jávorszky, 1995) is kiderült mindez, pl. a gyümölcs fogalom legfontosabb jellemzői: fán terem és édes. Az olyan tagok besorolása, mint eper, vagy dió már gondot jelentett. A legprototípusosabb gyümölcs

természetesen az alma. Az epret gyakran a zöldségek közé sorolták be az óvodáskorú gyermekek (földön terem), a sárgarépat (édes) pedig inkább a gyümölcshez.

Az állatok kategóriájába az óvodások leginkább az emlős állatokat sorolják be. Prototipizáló tulajdonság a szőrösség. Az állati „családtagokat” gyakran önálló tagként veszik, pl. boci, csikó. A „madár” kategória fontos kritériuma az, hogy repül. Ezért kerülhetett ide a lepke és a helikopter is. Legjellemzőbb tagjai ennek a kategóriának a golya, fecske, veréb. A kacsza már problematikusabb, mert nem tud repülni – ezt az állatot gyakran nem tekintik madárnak.

A kategoriális szerveződés elsajátítása általában nem explicit tanítás formájában történik, hanem egyéni tapasztalatok segítik a fogalmak kialakulását. Természetesen a mi kultúránkban a *dekontextuált* (ez az a tanítás, amit az iskolában a tanítási órákon végeznek a pedagógusok) tanításnak nagy szerepe van a kulturális tapasztalatok és a tudomány eredményeinek átadásában. A sikerek elérése az iskolában kétségtelenül megköveteli a gyermektől, hogy többek között azt is elsajátítsa, hogyan dolgozhat fel memóriájában nagy mennyiségű, tapasztalataihoz eredetileg nem kapcsolódó anyagot (*Serpell*, 1981).

Az egyéni tapasztalatok közül kitüntetett szerepet játszanak a perceptuális élmények és a mozgás. A mozgás jelentősége óriási a fogalmi gondolkodás fejlődésében. A fogalmaknak nincs *agykérgi reprezentációjuk*, csak a hozzájuk kapcsolódó érzékszervi, észleléses és mozgásos tapasztalatoknak. Egy példa: a „labda” konkrét fogalom, a gyerek a szerint tanulja meg a kategóriába tartozó tagokat, hogy mit lehet velük csinálni. Lehet gurítani, pattogatni, dobni, ütni (ütővel is), rúgni stb. Vagyis egy fogalom jelentéséhez a legtöbb információt az események szekvenciájának ismerete adja. A jelentéshez hozzátartozik egy *forogatókönyv* (script) is, ami magába foglalja a tárgy történetét. A forogatókönyv fogalmát tehát a prototípus epizodikus kiterjesztésének tekinthetjük. A gyerekek ezt a „forogatókönyvet” tanulják a fogalom-elsajátítás során.

VI. FEJEZET

AZ ÉRZELMEK FEJLŐDÉSLÉLEKTANA

Az érzelmi fejlődés általános törvényei

Az emberek sokat tudnak az érzelmekről, nem véletlen, hogy minden nyelv igen gazdag érzélem-élményeket kifejező szavakban. A problémák akkor kezdődnek, amikor megpróbáljuk definiálni a fogalmat. Mindenki tudja, hogy mi az érzélem, egészen addig, amíg meghatározást nem kérnek tőle. Arisztotelésztől kezdve filozófusok, majd pszichológusok hozták létre saját érzélemelméletüket, próbáltak kielégítő magyarázatot adni erre a komplex lelki jelenségre.

A vita a mai napig nem tekinthető lezártnak. A behaviorizmus és különösen a hatvanas évek kognitív forradalma az emberi viselkedés döntően racionális és kognitív nézetéhez vezetett, emberképe – ellentétben a 19. század végén és a 20. század elején uralkodó ösztönelmélettel – nem a szenvedélyei rabságába ejtett ember képe, hanem egy logikus levezetések és következtetések alapján döntő filozófusé. E hagyomány szerint az érzélem csak sajátos hibának tűnik az egyébként tökéletesen működő kognitív gépezetben (Scherer, 1984).

Érezni annyit jelent, mint involválva lenni valamiben. Az érzélem a szervezet és környezete közötti illesztés (*interface*), amely az állandóan változó helyzetek és események, valamint az egyén válaszai között közvetít. Tehát az érzelmeinknek mindig van tárgya a külső környezetben. A tárgytól elszakadt érzelmi állapotot különösen idegennek és ijesztőnek éljük meg, pl. a szorongást.

A legjelentősebb érzélemelméletek közül meg kell említeni Schachter és Singer (1962) teóriáját. Nevükhöz fűződik az érzélem ún. *kéttényezős (kognitív-arousal) elmélete*. Véleményük szerint az érzélem egy fiziológiai arousal állapot és az ennek megfelelő kognitív értelmezés funkciójának tekinthető. A helyzet kognitív értelmezése irányító szerepet tölt be, ez határozza meg, hogy a fiziológiai arousal állapotot „düh”, „félelem” vagy valamilyen más néven címkézzük. Az egyes érzelmi állapotok *fiziológiás mintázata* nagyon hasonló, ezek alapján nem lehet az érzelmeket beazonosítani, meghatározóak a kognitív tényezők. Pl. „féltem, mert egyedül voltam”, „örültem, mert ajándékot kaptam”.

Ma az érzélem-teoretikusok között konszenzus kezd kialakulni, hogy az érzélem számos komponensből álló pszichológiai konstrukcióként kezelhető leginkább. Grastyán 1974-ben ezt írja: „a probléma meghatározásának nehézsége abban rejlik, hogy az emóciók más pszichés folyamatokkal szembeni alapvető jellegzetessége a komplexitás, amely a szervezet valamennyi működési szféráját magába foglalja”.

A „gondolkodás” fejezetben megismert *Rosch* prototípus elmélete az érzelem definiálásában is újat hozott. A prototípus elmélet jól használható az érzelem-fogalmak természetének feltárásánál is. Az érzelmi kategóriák is jobban értelmezhetőek, ha „életlen halmazként” kezeljük őket, klasszikus definíciót így nem várhatunk velük kapcsolatban. Az emberek azonban képesek jól elkülöníteni, melyek jobb és melyek rosszabb példái az egyes érzelem kategóriáknak. Az, hogy valamely szó mennyire jó (prototipikus) példája a kategóriának, megmutatja az is, hogy milyen gyorsan jut az ember eszébe az érzelmek felsorolásánál. Az érzelmi jelentéshez – mint más fogalmak esetében is – hozzátartozik egy forгатókönyv (script) is. A forгатókönyv prototipikus előzményeket, okokat, hiedelmeket, fiziológiai reakciókat, arckifejezéseket és következményeket tartalmaz. A prototípus-elemzés hasznos információkat nyújthat, nemcsak az emocionális történések kognitív reprezentációjáról, hanem az emberi emóció természetéről is.

Minden érzelem rendelkezik *előzményekkel* (kiváltó okokkal), egy eltérő tapasztalati, pszichológiai kognitív kifejező- és *viselkedéses válasz-mintázattal* (kifejezésminta, kimutatási szabályok stb.). Az érzelmek prototípusai magukba foglalják az *önkontroll-folyamatok* bizonyos összességét is (az érzelmi szocializáció során tanult kimutatási szabályok).

Az érzelmi kutatások nagy része a felnőtt emberek érzelmeivel foglalkozott, kevesebb fejlődéslélektani vonatkozása ismeretes a témának. A fejlődéslélektan kutatói, elméletalkotói leginkább a kognitív fejlődéssel foglalkoztak, azt vizsgálták, miként értelmezi a gyerek a világot, de azt a tényezőt kevésbé vették figyelembe, hogy milyennek érzi tapasztalatait.

Az emóciók ismerete drámaian fejlődik a születés és felnőttkor között. Az, hogy az ember érez, az nem tanult, az érzés filogenetikailag primer folyamat. *Darwin* már 1892-ben leírta az érzelmekről saját evolúciós elméletét. Mivel az érzelmek kifejezése rendkívül hasonló valamennyi emberi társadalomban, ennek a kommunikációs rendszernek közös genetikai alapokat feltételez. Az emberszabású majmok egyes érzelem-kifejezései is nagyon hasonlóak az emberi érzelem-expresszióhoz. Ezt írja: „mindenki elismeri, hogy a legfontosabb kifejező mozgulatok, amelyeket az embereken és az alsóbbrendű állatokon látunk – velünk születettek, örököljük azokat, tehát nem az egyed tanulja meg. A tanulásnak vagy utánzásnak sok ilyen tevékenységhez vajmi kevés köze van, mert a legkisebb gyermekkorunktól kezdve egész életünkön keresztül ellenőrzéseink körein kívül esnek. Ilyenek pl. piruláskor a bőr ütőereinek elernyedése, vagy düh alkalmával a fokozott szív működés. Kifejező cselekményeink zömének örökletesége magyarázza meg azt a tényt, hogy ezeket a vakon születettek éppen olyan jól végzik, mint a szemük világától meg nem fosztott egyedek.”

Darwin (1963) ezen elmélete egybevág evolúciós elméletével, amelynek egyik fő tétele az *adaptáció*. Az érzelmek kommunikációját fontos funkciónak tekinti, olyannak, amelynek túlélési értéke van a faj számára. A megrettenés látványa másokat arra figyelmeztet, hogy veszély van jelen, annak észlelése pedig, hogy valaki haragos, azt tudatja velünk, hogy valószínűleg agresszíven fog viselkedni.

Az újabb vizsgálati eredmények is alátámasztották *Darwin* (1963) megfigyeléseit.

Már az újszülött is érez, de érzése differenciálatlan. Az agyféltekék vizsgálata alapján feltételezik az érzelmek *lateralizációját*. Az agy bal homloklebenye a közelítő tendenciák, vagyis a pozitív érzelmek anatómiai hordozója, míg a jobb homloklebenyben a kerülő vagy visszahúzódó tendenciák lokalizálódnak, tehát a negatív érzelmek. A közeledés és visszahúzódás már születéskor jelen vannak. A jó, a kellemes pozitív érzést vált ki a gyermekből, az éhség, testi bajok pedig elégedetlenséget.

A féltekék közötti kommunikáció növekedtével és az érés során az ezzel kapcsolatos egyéb változásokkal más érzelmek is megjelennek. A gyerekek a csecsemőkor végén kezdenek olyan új érzelmeket mutatni, amelyek az „én” másokhoz való viszonyát fejezik ki. Az ilyen érzelmeket énrre vonatkozó érzelmeknek nevezik. Ez a differenciálódási folyamat már a beszéd előtt megkezdődik, de csak a verbalizációval válik teljessé. Ide tartoznak a következő érzelmek: zavar, büntudat, irigység, büszkeség stb.

A *verbalizáció* előtt a gyermek csak *expresszióval* tudja a világ tudomására hozni érzéseit. A beszélni tudó gyermek már nem sír, ha éhes vagy szomjas, hanem közli kívánságait. A megnevezés nagyon fontos az érzések pontos azonosítása miatt is.

Az érzelemfejlődés során először az alapszintű érzelmek jelennek meg, ezek a fogalmak nagyjából megfelelnek azoknak, amelyeket a gyerekek először spontán beszédükben megneveznek. Korai kisgyermekkorban egy kezdetleges érzelm-szótárt hoznak létre, felismerik és meg tudják nevezni a fényképen látott arckifejezéseken tükröződő érzelmeket. Már néhány *alapérzelem* helyzeti előzményeiről is vannak ismereteik. A kevésbé prototípusos érzések 5-6 éves korban még gyakran differenciálatlanok. Ebben az életkorban már minden gyerek tudja, mi az a düh vagy szomorúság, de nem tudja azt pl. mi az a lenézés.

Ha a gyermekek érzelmi forgatókönyvének fejlődését nézzük, azt tapasztaljuk, hogy először azt tanulják meg, hogyan ismerjék fel mások érzelmi állapotát arckifejezésekből és csak fokozatosan tanulnak meg következtetni rá az előzmények ismeretéből.

A nagyon kicsi gyermekek még nem képesek az emocionális válaszokat kontrollálni. Ezt az *érzelmi szocializáció* során tanulja meg az ember. Nincs olyan társadalom, amely ne szabályozná az érzelmkifejezés intenzitását. Ahogyan az agykéreg egyre inkább átveszi a viselkedés irányítását, úgy válik egyik legfontosabb szerepévé az arc társas szabályozása, a *kimutatási szabályok alkalmazása, az önkontroll folyamatok működtetése*.

A kimutatási szabályok szociális előírások, ez az arc viselkedésének társas etikettje. Ezek a szabályok előírhatják, hogy egy kifejezésintát fel kell fokozni, tompítani kell, vagy más kifejezéssel el kell fedni. Pl. a mi kultúránkban általában nem kimutatható a káröröm, bemutatkozásakor illik mosolyogni stb.

A kimutatási szabályok nemi, családi és kulturális változatosságot mutatnak, gondoljunk csak az olaszok élénk érzéskifejezéseire, vagy az amerikaiak „keep smiling” íratlan szabályára.

Emocionális szokásaink lehetnek hitelesek vagy képmutatóak. A hitelesség (*kongruencia*) fogalmát *Rogers* vezette be, a fogalom a kommunikatív viselkedés összhangját, ellentmondás-mentességét fejezi ki. A hiteles személy verbális és nem verbális közlései egymással és a közlő belső állapotával összhangban vannak. Az élet mindennapos interakcióiban valószínűleg a kongruencia az egyik leglényegesebb összetevő. A kongruencia lehetővé teszi a másik embernek, hogy felismerje, emocionális állapotunk éppen „hol tart”. Mivel az érzéskifejezés az egyik legfontosabb információ-forrásunk a másik emberről, ezért fontos megtanítanunk a gyerekeket a hiteles érzéskifejezésre. Ez a folyamat leginkább a modellálás során megy végbe a szocializáció során. Az emocionális kifejező mozgások, a másik ember érzelmi állapotának felismerése az *empátia* állapotában történik. A modell – legtöbbször a szülő – nem tudatos emocionális minősítő reakciója, amit ismeretlen személy vagy tárgy jelenlétében mutat, empátiás alapon meg fogja határozni a gyerek tárgyra vonatkozó emocionális attitűdjét (*Kulcsár, 1988*). A szociális tanulás alapfeltétele a magas hőfokú érzelmi kapcsolat. A gyermek azt utánozza, akit szeret.

A fejlődés minden szakaszát – még a kognitív fejlődését is – érzelmek kísérik. Az öröm, a családottság, a lelkesedés, az erőfeszítés állapotai változtatják egymást. Nincs kognitív tevékenység affektív elemek nélkül és viszont. Minden

tárgy egyidejűleg a megismerés tárgya és a gyerek érdeklődésének, mulatságának vagy csalódottságának tárgya is. Az affektivitás sok esetben az energiaforrás szerepét tölti be, mint pl. a funkcióöröm a gyakorlás folyamatában.

Hat alapérzelem

- düh, félelem, undor, meglepődés, boldogság, szomorúság



18. ábra. Az alapérzelmek kifejezőmintái

(Forrás: web)

Néhány fontos alapérzelem fejlődése óvodáskorig

Félelem

A félelem – bár a közvélemény általában negatív érzelmenek címkézi – adaptív érzelem. Funkciója a veszély elkerülésére vagy a megküzdésre való felkészítés, a fenyegetett helyzet anticipálása. A félelem hiánya nem bátorság, hanem betegség.

A félelem Spitz (hiv. Mérei-Binét, 1978) szerint nyolc hónapos korban jelenik meg, ezt a tünetet ő a „nyolchónaposok szorongásának” nevezte el. Ha a nyolc hónap körüli gyerek egyedül van, anyja nincs jelen, idegenek jelenlétében félelmi reakciót mutat, sír, eltakarja az arcát. Ez *szeparációs félelem*, a gyermek számára az anya távolléte kínos, kellemetlen élmény. Igazi szorongásos feszültség akkor lép fel, amikor a szeretett személy után vágyódó gyermek csalódik várakozásában.

A félelemnek vannak genetikai meghatározói is, de *Watson* óta tudjuk azt is, hogy a félelem kondicionálható. Nagyon gyakran a szülők, hozzátartozók ijesztik el a gyerekeket bizonyos tárgyaktól, állatoktól.

A második év végéig a gyermeket az ún. *konkrét félelmek* jellemzik. Még nem ismeri a valódi veszélyt jelentő helyzeteket és olyan konkrét használati tárgyaktól, állatoktól is fél, amelyek nem jelentenek igazi fenyegetést. A konkrét félelmek a tanulással hihetetlen sebességgel terjednek és *generalizálódnak*. Így alakul ki az orvosi köpennyel összekapcsolódva a fodrásztól, esetleg a fehér köpenyes óvó nénitől való félelem.

Hároméves kortól a konkrét félelmek száma csökken, mert a gyerek értelmi fejlettsége lehetővé teszi azt, hogy elkülönítse az ártalmatlan helyzeteket a veszélyesektől.

A szimbólumtudat fejlődésével, a képi gondolkodás kialakulásával együtt megjelenik a *szimbolikus félelem*. A szimbolikus félelmek leggyakoribb fajtája a sötétségtől való félelem. Ennek van konkrét eleme is, ti. az, hogy a gyerek nem lát, de ez jelentéktelen tényező. A gyerek számára a sötétség az egyedül maradást jelenti, a szeparációt, ami súlyos bizonytalanságérzéssel, félelemmel járhat együtt. A sötétben egyedül maradó gyerek – éppen a szimbólumalkotás képessége miatt – benépesíti a szobát a mesevilág különböző szörnyalakjaival. Ha a gyermeknek konfliktusai vannak környezetével, ezek a félelmek gyakrabban jelentkeznek.



19. ábra. „Igen, kicsi koromban féltem, amikor anya megijesztett, hogy jön a mumus”

(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)

Soha ne büntessük meg a gyereket „gyávaságáért”, ne minősítsük le félelmét, ne bagatellizáljuk el! Inkább szüntessük meg félelmének okát: a sötétséget. Ez azért is fontos, mert a félelem átmehet egy másik érzelembe, a *szorongásba*. Sokan azt mondják, a szorongásnak – a félelemmel ellentétben – nincs tárgya, illetve az egy távoli veszélyérettől való félelem.

A különbséget az érzelem által aktivált viselkedésben kell keresni. A szorongás egyfajta döntésképtelenség (*Ranschburg-Popper*, 1978). Ha a gyermek túl gyakran éli meg azt, hogy bizonyos helyzetekkel nem tud *megküzdeni*, ez tartós viselkedéses gátoltságot okozhat, tanult *tehetetlenség* alakulhat ki. Ez tartósan megemeli a stresszhormon szintjét, fásultságot, később pedig depresszív neurozist okozhat. Az ilyen gyermek úgy tapasztalja, hogy képességei, kompetenciája nem elegendők a környezet feletti kontrollra, föladja a harcot, passzivitásba vonul. Bár ennek a vonásnak a kialakulása függ az idegrendszer típusától is, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a nevelési hatásokat sem. Fontos, hogy a gyerekek azt érezzék: a félelemmel teli esemény elkerülhető, meg lehet vele küzdeni. A megküzdési próbálkozásokat bátorítani kell, hogy ne fejlődjék szorongó, stresszelő, inkompetens felnőtté.

A halálfélelem alakulása

Mint azt fentebb is láttuk, a félelem a gyermek fejlődése során az egyik legkorábban differenciálódó érzelem. A szeparációs félelmet a gyermek akkor éli át, ha a hozzá közel álló személy eltűnik a látóteréből, ugyanakkor egy idegen közelít felé. A szeparációs félelem egyike a legősibb emberi problémáknak – védekezés a magárahagyatottság, az izoláció ellen.

A halálfélelem közös gyökerű a szeparációs félelemmel. Amíg azonban a félelemnek konkrét tárgya van, a halálfélelem közelebb áll a szorongáshoz. A halálfélelem nem jelenthet számunkra konkrét helyzetet, hiszen a halál, az ember személyes halála, a lét és nemlét, a tudatosság és végesség, örökkévalóság és a jövő elvont fogalmak, amelyről még a felnőttek sincsenek saját élményei. A halál a „nem ismert tartomány, amelyből nem tér meg utazó” (*Shakespeare*: Hamlet).

A gyermek megismerkedése és konfrontációja a halállal viszonylag korai életkorban jelentkezi, de nehezen tanulmányozható, főleg az elvont gondolkodás hiánya és fogalmi fejletlenségének korlátai miatt. Az azonban bizonyos, hogy foglalkoznak vele – ezt bizonyítják az ún. „jéghegy csúcsa” kijelentések és kérdések. Ezek bizonyítékul szolgálnak arra vonatkozóan, hogy a gyermekeket rendkívüli mértékben foglalkoztatja a halál. A halál nagy rejtély számukra és fejlődésük egyik legnagyobb feladata, hogy bánni tudjanak ezzel a félelemmel.

A különböző kutatások azt bizonyítják, hogy már az egészen kicsi gyerek is ismeri az élő és élettelen kategóriákat, és van fogalma arról, hogy ami él, az egyszer meghal, elmúlik.

A gyermeki fejlődés során a halálról sok irracionális elképzelést figyelhetünk meg. Gyakran tapasztalható a halál tagadása, ami azt jelenti, hogy a halál átmeneti, alváshoz hasonló állapot. Ez a nézet megerősítést kaphat a televíziós rajzfilmekből is, amelyek szereplői szétrobbanhatnak, összelapulhatnak, számtalan módon megcsonkíthatják őket, és csodálatos módon mégis felépülnek.

Az alvás és a halál egyenlővé tétele gyermekkorban jól ismert. Az alvás állapota a gyermek legkorábbi tapasztalata a nem tudatos létezésről. Sok félős gyerek veszélyesnek tekinti az alvást.

Gyakran előfordul, először gyermekkorban, majd később felnőttkorban is, hogy belekapaszzkodunk kivételességünk irracionális hitébe. Az öregedés, a halál másokra igaz, de saját magunkra nem. Az ember meg van győződve saját személyes sérthetlenségéről és múlhatatlanságáról. A gyermek egocentrikus és gyermekközpontú gondolkodásából következik az a hit, hogy a gyerekek védettek a halállal szemben. A halál csak az öregek esetében fordul elő, és az öregek nagyon messze van.

A halál fogalmának kialakítását és megértését elősegítheti egy, a családban bekövetkező haláleset feldolgozása. A beszélgetés a gyászról elősegítik a gyermek halálról való tudásának, ismereteinek gyarapodását, a fogalom alakulását, szerveződését. A temetésre is el lehet vinni egy egyébként egészséges, szorongásmentes gyereket. Érdekes jelenség a szülők körében az, hogy megengednek megnézni a televízióban egy véres kalandfilmet vagy krimi, de meg akarjuk óvni egy temetés békés látványától. Pedig az ott folyó szertartás, rítus forgatókönyvének ismerete szintén hozzátartozik a szocializációhoz.

Ha a gyerekhez igen közelálló személy hal meg, apa vagy anya, a gyermek akkor is megérzi a gyászt, ha titkolóznak előtte. *Anna Freud*, aki kisgyerekekkel foglalkozott London blokádja alatt, azt tapasztalta, hogy az összes gyerek felfogta, hogy amikor bombáznak, és a házak összedőlnek, az emberek gyakran meghalnak. Beszámolt egy négy és fél éves gyerekről, aki annak ellenére, hogy az anya el akarta titkolni az apa halálát, tudomást szerzett erről és azt mondta: „Mindent tudok az apukámról. Megölték és soha nem fog visszajönni”.

Ha a gyászoló felnőtt és gyerek között súlyos titok feszül, az többet árt és nagyobb sérülést okoz a gyerekeknek, mint a tények őszinte feltárása. Bármennyire fájdalmas a halál, tudomásul kell venni, mint az élet velejáróját. Az egészséges gyerek-felnőtt kapcsolat segíti a biztonságérzet és a bizalom visszaállítását a

szeretett személy elvesztése után is. Ugyanakkor a halál okozta veszteséget a gyerekek is fel kell ismernie, a „gyász munkát” el kell végeznie. A felnőtt életkorhoz igazodó magyarázatai, a játék és a mesék segíthetik az elaborációt.



20. ábra. A Sikolytól félttem leginkább
(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)

Harag, düh

A harag támadó jellegű érzelem, az embert általában agresszív aktusra készíteti. Amíg a félelmet átélő személy a veszély forrásától menekülni igyekszik, a szomorú ember inaktív és visszavonult lesz, a haragot átélő ember erősebbé válik és energizáltabbá. A düh állapotát gyors energia mobilizáció és elszántság átélése kíséri. A harag a személy integráltságát védő, a személyes hatékonyságot szolgáló érzelem.

Az érzelmi töltéssel járó agresszió mozgósítja a szervezet készenléti rendszerét, az agresszív magatartás erősen igénybe veszi az őt létrehozó élettani mechanizmusokat, ez az érzelmi reakció lassan cseng le. A mellékvesevelő adrenalin és noradrenalin raktárai kiürülnek, a vérben keringő hormonok mennyisége megemelkedik. Összességében szabályos stressz szindróma fejlődik ki. A haragos ember harcol, vagy kirohan haragjának okozója ellen.

A motiváció és érzelem, vagyis az agresszió és harag viszonya hasonló a fizikában az anyag és energia viszonyával. Éppúgy, ahogyan az energia potenciál, amely az anyagban manifesztálódik, a motiváció (agresszió) is potenciál, amely az érzelemben (haragban) manifesztálódik.

A harag előzményeit, kiváltó okait illetően megoszlanak a vélemények. Többen feltételezik, hogy az agresszív eseményeket mindig *frusztráció* előzi meg. Más szerzők nem találtak ilyen abszolút kapcsolatot a frusztráció és agresszió között. Általában azt mondhatjuk, a haragos ember úgy ítéli meg, hogy a helyzet ellentétes azzal, amilyen kellene, hogy legyen.

Nincs megegyezés abban sem, hogy az agresszió mennyire örökletes, biológiai meghatározottságú, vagy inkább környezeti tényezők befolyásolják. A pszichoanalitikusok és az etológusok az örökletes meghatározottság mellett törnek lándzsát, a szociális tanulásemélet hívei veleszületett hajlamok és tanult reakciók bonyolult egymásra hatásának vélik. Szerintük a modelláló magatartás jelentős szerepet játszik a személyiségfejlődésben, az önkontroll, mint belsővé vált megerősítési rendszer, nagy szerepet kap az agresszió szabályozásában.

Az utánzás szerepét is fontos hangsúlyozni, több vizsgálat is bebizonyította, hogy a gyerekek utánozzák az agresszív viselkedésmintákat. Vonatkozik ez mind a környezetre, mind a média által közvetített erőszakos cselekedetekre. Már a gyermekeknek szóló televíziós műsorokban is egyre több az erőszak, rajz-akciófilmekről lehet beszélni. Azok a gyerekek, akik sok ilyen filmet néznek, hajlamosak több agresszív megoldást alkalmazni interperszonális konfliktusaikban. Bár az ok-okozati összefüggés még nem teljesen bizonyított, lehetséges az is, hogy az agresszívabb gyerekek előnyben részesítik az erőszakos tévéműsorokat.

A középkorban a világ megismerése a személyes tapasztalatok útján történik, a gyerek a felnőtt világ részese születésétől kezdve. Ha gondolatban összehasonlítjuk a mai gyerekek fejlődésének és felnevelkedésének körülményeit a néhány évtizeddel és az évszázadokkal ezelőtti feltételekkel, az egyik döntő különbséget abban találhatjuk, hogyan szereznek a gyerekek a világról tapasztalatokat.

A televízió gyökeresen megváltoztatta a korábbiakban kialakított fokozatos átmenetet a gyerekkorból a felnőttkorba. Megszűnt a gyermekkor védettsége. A gyermekvilág és a felnőttvilág közötti átlátszatlan fal leomlott. Az általa ábrázolt világ pedig nagymértékben eltér attól, amit a mesék, a valóság felnőttek által megszürt változata, a gyerekeknek szánt egyéb történetek az adott kultúrában elfogadott értékeknek megfelelően ábrázoltak: itt gyakran nem az igazság és a rend uralkodik, gyakran nem győz a jó és a becsületes, sok a megtorlás nélküli, sőt eredményes erőszak, és a szexualitás sem a szerelem szép velejárója.

Míg az állatvilágban az etológusok szerint a fajon belüli agresszió mindig jó helyzetmegoldó, célszerű viselkedés, vagyis jó alkalmazkodás, az ember esetében éppen akkor tapasztalunk agresszív viselkedésmintákat, amikor már nem tud adaptív módon reagálni a helyzetre, amikor elfogy a türelme. A szocializáció során tapasztaltak is megerősítik ezt a feltételezést, hiszen az egyén szocializációjának fontos komponense a nyílt agresszivitásnak a felnőtté válással párhuzamos fékezése és átalakítása.

Az agresszív viselkedés nem mindig tekinthető destruktívnak. Az antiszociális agresszió mellett létezik az ún. *proszociális agresszió* is, ami a közösség vagy az egyén érdekeit szolgálja. Az önérvényesítő agressziót szokták *asszertivitásnak* is nevezni. Enélkül a mai kor modern társadalmában nehezen lehet érvényesülni.

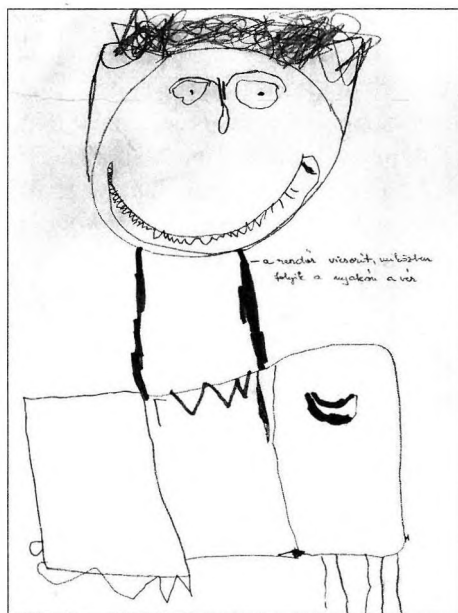
Az első agresszív, dühös megnyilvánulásoknak a testi bajok a hordozói (elesik, beszorul stb.).

Az első – személy ellen irányuló – céltudatos harag- és agresszív megnyilvánulások másfél-két éves kor tájékán jelentkeznek. Ezt a kort, ami egybeesik a nyiladozó én-tudattal, *dac-korszaknak* is szokták nevezni. A kíváncsiság, a bontakozó értelem és a fejlődő mozgáskészség következményeként a gyerek szembeállítja magát a szociális kötelességek és tilalmak rendszerével és ez számos frusztrációt, kudarcot von maga után.

A szocializált alkalmazkodás a harag elfojtásának (anger-in) stratégiájával függ össze. A harag, az agresszió nyílt kifejezését a legtöbb szülő nem tűri el, így már kétéves korban megjelennek az agresszió szimbolikusabb formái: a nyafogás, a duzzogás, a durcásság, a rosszkedv, általában az ellenállás. A kiváltó okok egyre nagyobb arányban a szociális konfliktusok lesznek (*Ranschburg-Popper, 1978.*).

Sok nevelési-pszichológiai probléma jelentkezik az agresszióval kapcsolatban. A szülői-nevelői agresszió nem csökkenti a gyermekek agresszív viselkedésmintáinak számát. A harag állandó, tartós elfojtására való ösztönzés súlyos egészségkárosodásokat okozhat a későbbi életkorban (koronária megbetegedések, magas vérnyomás stb.). Fordított kapcsolat van a harag kifejezése és a vegetatív tevékenység között. Azoknál a személyeknél, akik legátolják a harag kifejezését, olyan szociális tanulási élettörténet figyelhető meg, amit a szabad érzelmi kifejezésért kapott büntetések vagy helytelenítések jellemeztek. Ugyanakkor a stresszhelyzetben fellépő kifejezésgátlás növeli a vegetatív reakciókat.

A harag egy energiával teli érzelm – ezt az energiát valamilyen formában le kell vezetni. Talán az lenne a szerencsés, ha mi, felnőttek képesek lennénk olyan viselkedésmintákat közvetíteni a gyermekek felé, amelyek segítségével a düh energiáit a haragot kiváltó probléma konstruktív megoldására tudná felhasználni. Alternatív viselkedésmintákat kell mutatnunk, mert a düh elvakulttá tesz, beszűkült tudatállapotot idéz elő, a konstruktív megoldáshoz pedig egy alacsonyabb arousal szint teremt kedvező feltételeket. A nevelés feladata nem az, hogy az összes agressziót leállítsa, hanem az, hogy *antiszociális* irányból *proszociális* irányba fordítsa, az agresszióknak olyan formáit hozza létre, amelyek a társadalom számára elfogadhatóak.



21. ábra. „A rendőr visít, miközben folyik a nyakán a vér”

(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)

Az ábra színes változata meglekinthető a mellékletben.

Öröm, szeretet

Az öröm előzménye valamilyen pozitív esemény, kívánatos vagy vágyott dolgot kap az illető. Az öröm mindig nyereséggel jár a személy számára, sikert ér el valamilyen feladat megoldásában, vagy szociális kapcsolataiban. Elismerést, tiszteletet vagy vonzalmat kap.

A gyermek fejlődését végigkíséri az öröm, a gyerekek élvezik az új dolgok elsajátítását, ezt a folyamatot ún. *funkcióöröm* kíséri. Az egészséges gyermekekben törekvés van az új készségek elsajátítására.

A kisebb gyermekek inkább tárgyakkal (játéknak, ajándéknak) örülnek, a nagyobbaknál megjelenik a *szociális öröm*.

Az egészen kicsi gyermekeknél az öröm állapota is affektusszerűen zajlik le, ugrál örömeiben, sikít, nevet. Hatéves kor körül már tapasztaljuk az önkontrollt. Ilyenkor már szocializáltabb formában fejezi ki ezt az érzelmet, mosolyog, pozitív dolgokat mond, jobban odafigyel másokra. Az örömet átélő ember empátikusabb embertársaival, pozitívan gondolkodik, a dolgok derűsebb oldalára figyel, és viszonylag sérthetetlennek érzi magát bajjal, aggodalommal szemben.

Míg a szomorú személy visszahúzódóbb és nem kommunikál, a boldog ember szociálisan nyitott, keresi másokkal a kontaktust. Az öröm energikus, aktív és életerős érzelm. A személyiségfejlődés szempontjából nagyon hasznos ez az érzelm a már fentebb említett jellemzői miatt. A gyermekkorában sok örömet átélő gyermek, jobb emberi tulajdonságokkal, nagyobb empátiával, nyitottsággal, toleranciával fog rendelkezni, mint az agresszív, szomorú, megfélemlített légkörben nevelkedő emberek.

A szeretet sok hasonlóságot mutat az örömmel, nagy az átfedés a két pozitív érzelm előzményei között is. A szeretet azonban mindig társhoz kötött, míg az örömet érző ember társas kapcsolódása meglehetősen általános, a szeretet mindig egy személyhez kapcsolódik, annak jelenlétéhez, vagy létéhez kötött. A társas kapcsolat egyedi természetű a szeretetben. A szeretetet átélő ember melegséget, bizalmat, biztonságot, nyugalmat él át a szeretett személy jelenlétében, vagy ha rá gondol. Ez magyarázhatja, miért tekintik a szeretetet kevésbé aktív-
nak, mint az örömet, lévén az elégedettség és biztonság, a nyugalom szelídebb formája.

Az érzés a szerint fejlődik, hogy milyen mintát kapott a gyerek a családban a szeretetre. Az érzelm első mintája az anya-gyerek kapcsolatban megtapasztalt és átélt érzés, a kötődés képességének kialakulása. Általában az emberek azért szeretnek valakit, mert valami olyat biztosít számukra, amit kívánnak vagy kedvelnek, amire szükségük van. Ezt a fajtáját a szeretetnek *Maslow (1962) hiányszeretetnek* („D” deficit-szeretetnek) nevezte. Ez a fajta szeretet hiányszükségletet elégít ki, hosszantartó deprivációja betegséget okozhat. *Spitz és Bowlby* is foglalkoztak ezzel és feltárták azt a tünetcsoportot, ami a szeretet, kötődés hiányában alakul ki, az anyától való megfosztottság állapotában. A szeretet hiányosság ebben az esetben olyan hiánybetegség, mint a só- és vitaminhiány, bizonyos esetekben gyógyítható a patológikus hiány betöltésével.

A szeretet másik fajtája az L-szeretet, amiben az L betű a lét iránt érzett szeretetet jelöli (az angol szakirodalomban „B” being – szeretet). Ez önzetlen, a másik léte iránt érzett tisztelet és szeretet. Nem azonos a személyek közötti vonzódással, hanem szilárd és mély meggyőződés az iránt, hogy minden ember értékes

hordozója, magának a személynek szól, aki önmagában érték. Az L-szeretet nem szab feltételeket, nem birtokló jellegű. Az L-szeretet talaján az ember önmagára vonatkozó tapasztalatai mozgásba lendülnek, ez a fajtája a szeretetnek önképet, önfelfogadást ad a másik embernek.

Ha egy ember hiányt szenved valamiben – pl. a szeretetben – függő helyzetben kerül másokkal szemben, úgy tekint embertársaira, mint szükségletkielégítőkre. A hiánymotivált ember nem egészen látja a másikat, hanem hasznossági szempontból értelmezi. A másik emberi lény érdek nélküli, objektív és holisztikus észlelése csak abban az esetben lehetséges, ha a másiktól nem várunk semmit, nincs rá szükségünk.

A szeretet-deficitben nem szenvedő egészséges ember csak kis fenntartó adagokban igényli a szeretetet. Ezek az emberek, bár kevesebb szeretetet igényelnek, inkább képesek szeretet adására. Az L-szeretet prototípusa az egészséges anya tiszta, önzetlen szeretete, amely hatással van a személyiségfejlődésre. Több autonómiát enged meg, kevesebb féltékenységet, fokozottabb kölcsönös segítőkézséget, a másik örömeiben való nagyobb részvételt.

Még egyszer hangsúlyozom tehát: a gyermek személyiségfejlődésének folyamatában – különösen a korai életkorban – kulcsszerepet játszik az anya személye. A belőle kisugárzó szeretetet kell begyűjteni ahhoz, hogy később legyen mit adni másoknak.

Erich Fromm (1984) a szeretet öt fajtáját különbözteti meg: *Felebaráti szeretet*: bármely emberi lény iránti felelősségérzet, gondoskodás, tisztelet.

Anyai szeretet: a gyerek életének és szükségleteinek feltétlen igenlése, törődés és felelősségtudat, életszeretet. *Önszeretet*: Kérdés az, hogy másokat szeretni erény, önmagunkat azonban bűn-e? Azonos-e az önzés az önszeretettel? Mások szeretete és önmagunk szeretete nem alternatíva. Azok tudnak szeretni másokat, akik önmagukkal is jóban vannak. Az önző ember inkább gyűlöli önmagát, üresen és frusztráltan magára marad. *Szerelem*: Vágyódás a teljes egybeolvadásra. Természeténél fogva kizárólagos és nem egyetemes, mint a felebaráti szeretet. Jellemzője a hirtelen meghittségélmény, önfeltáró beszélgetések, élménymegosztások, a gyermeki én megmutatása. *Istenszeretet*: Az istenszeretet abból a szükségletből ered, hogy legyőzzük az elkülönültséget és egyesülést hozunk létre. Más pszichológusok, pl. *Angyal András* (1985) ezt a szükségletet homonómia igénynek nevezik. Az ember istenszeretének természete megfelel emberszeretének természetével. Ma a transzperszonális pszichológia foglalkozik azzal az emberi igénnyel, amely túlemelkedést jelent az individuális perspektíván és az együttműködés, az empátia, az altruizmus és az elkötelezettség igénye felé hajtja a személyiségfejlődést. Az elmúlt évszázadokban a nyugati

ember, sajnálatos módon egyre inkább elnyomta lényé transzcendens oldalát. Ez az elfojtás felelős a jelen civilizáció anyagiasságáért, elégedetlenségéért, boldogtalanságáért. Az anyagi világ mostanára megmutatta sérülékenységet, és talán megnyílik az út az irányába is, hogy egy önmagunknál mélyebb valósággal létesítsünk kapcsolatot. Talán újra megnövekszik a transzcendencia iránti igény, a meditatív élmények keresése (Wilber, 2000).

VII. FEJEZET

A GYERMEK ÁBRÁZOLÓ TEVÉKENYSÉGEI

A gyermeki rajz fejlődésének szakaszai

A gyermekrajzokkal először esztéták és művészettörténészek foglalkoztak, akik a szépség titkát, és nem a készség fejlődését keresték a gyerek alkotásaiban. Voltak olyan nézetek is, amelyek párhuzamba állították a gyermekrajz fejlődését a művészetek fejlődésével. Ezen elmélet szerint a gyermeki ábrázolás fejlődése során a művészeti stílusok változásait ismétli meg. Eszerint a *firka* lett volna az ősember első vizuális megnyilvánulása. Az analógia sántít, hiszen már az őskorban is voltak *realista* és *absztrakt* ábrázolásmódok is. A gyermekrajz fejlődése nem modellezi a művészetek változásait, erőszakoltak azok a máig divatos elképzelések, amelyek a gyerekrájz fejlődését a képzőművészetek fejlődésével próbálják összhangba hozni.

A gyermekrajzok fejlődéséről az új teóriákat pszichológusok írták, őket elsősorban az érdekelte, hogyan rendeződik értelmes jellé a firka. Fő teoretikusai a témának: *Löwenfeld, Luquet, Rouma és Kellog*. A következőkben *Kellog* (hiv. *Kárpáti*, 1984) elméletét ismertetem vázlatosan.

Kellog óvónőből lett világhírű művészetpedagógussá. Véleménye szerint helytelen az óvónői magatartás, amely kész „vizuális panelek” utánzására, másolására ösztönzi a gyereket. Az öt megelőző korban a firkát tökéletlen rajznak tekintették, ezért megtanították arra az óvodásokat, miként lehet szép, felnőtt mintához igazodó, dekoratív házat, kiskacsát, embert, virágot rajzolni. A gyerek akkor kapott pozitív visszajelzést, ha egy csinosan dekorált mintakacsát mutatott be az óvónőnek – a firka, a kusza vonalhalmoz nem aratott sikert.

Kellog megkülönböztette a firkákat a később az iskolában kapott sémáktól, mintegy félmillió firkát, rajzot gyűjtött össze, majd rendszerezte ezeket és írással, nézeteivel alaposan megváltoztatta az óvodai nevelés gyakorlatát az ábrázolás területén. A *firkálás* szerinte az alakuló „képi beszéd”, a firka az „önmagától tanult művészet”, a vizuális nyelv elsajátításának leglényegesebb szakasza. Akár a hangokból a szó, a szóból az egyre összetettebb közlést tartalmazó, egyre bonyolultabb nyelvi alakot öltő mondat, úgy alakulnak ki az ábrák a gyermekrajz-fejlődés során, úgy épülnek egyre gazdagabb képi jellé az *alapfirkák* építőelemeiből.

A rajzfejlődés szakaszai:

1. Motívumszakasz (*pattern stage*)

Ez a szakasz kb. 2 éves korban kezdődik. Ebben a korban jön rá a gyerek, hogy az írószerszám nyomot hagy a papíron. Az alapfirkák begyakorlása történik meg ebben az időben és ezt a *funkciógyakorlást funkcióöröm* kíséri. Kellog kb. 20 alapfirkát különböztetett meg. A kisgyerek tudatosan fejleszti magát, újra és újra próbálkozik egy-egy alakzattal és kialakítja saját „személyi stílusát”, amely úgy jellemzi birtokosát, akár a beszédmodor. A firka megelőzi az írásos-képrajzoló szakaszt és az összefüggő beszéd korszakát is, ezért elmondhatjuk, hogy ez a személyiség első lenyomata az értő elemző kezében.

Kb. 27 hónapos kortól megjelenik a zárt firka is, ezek krumpiszerű alakzatok – ha lendületből nem sikerül összezární, művileg köti össze a vonalat. A zárt firkák időszaka az én-tudat kialakulásával esik egybe, a gyerek önmagát perceptuálisan elhatárolja a környezetétől. A zárt alakzatok azt reprezentálják a környezet felé, hogy „én vagyok, minden mástól és másoktól különálló egész, önálló identitás”.

2. Formaszakasz (*shape stage*) 2-3 éves kor között

Ebben a korban kezdi el kombinálni a gyerek az alapfirkákat. Kezdetben csak kettőt kapcsol össze, így keletkeznek a *diagramok*, majd hármat vagy többet, s így jönnek létre a *kombinátumok*. A diagramok és kombinátumok között megtalálható számos ősi jel, jelkép, mint pl.: a kör, a kereszt, a háromszög vagy a csillag.

3. Kompozíciós szakasz (*design stage*) kb. 4 éves korban

Ebben a korszakban a gyerek már nem az alapfirkákból, hanem az azokból előállított és már önálló jelként is begyakorolt *diagramokból és kombinátumokból* alakítja ki azokat a bonyolultabb formákat, amelyeket Kellog *aggregátumoknak* nevez. Ekkor „dolgozza ki” azokat az alapformákat, amelyekből majd a *képalkotó szakaszban* a valóság dolgaihoz többé-kevésbé hasonló, már leképező szándékú ábrák születnek. Az aggregátumok némelyike már kész kép, minta, vagy „olyan, mintha” alkotás. Ilyenkor mondják azt a felnőttek, hogy „ugye, kiskacsát akartál rajzolni?”. A gyerek örömmel fogadja a felnőtt olvasatát és dicséretét, és ezután még inkább törekedni fog arra, hogy valamit rajzoljon, és ne csak úgy firkálgasson. Lassanként megtanulja, hogy a rajzoláshoz jelentés is tartozik, és már nemcsak utólag, hanem rajzolás közben is mondogatja, mit rajzol. A jelentés azonban ilyenkor még gyakran önkényes, asszociatív, bármikor megváltoztatható.

Nem szabad sürgetni, várni kell a felnőttekkel a készlettel, hogy a gyerek a leképezés szándékával rajzoljon, mert annál gazdagabb lesz a képi készlet, amiből a képalkotás szakaszában válogathat.

A személyi stílus a kompozíciós szakaszban alakul ki. A rajzi jellegzetességek felismerhető személyiségjegyek hordozójává válnak. Jól megkülönböztethető már ebben az időben egy-egy gyerek munkája az óvodai csoporton belül, a rajzok alapos vizsgálata, a nyomaték erőssége megmutatja, ki a szenvedélyes, dühös, türelmetlen, precíz, lendületes, vagy éppen gátlásos alkotó.

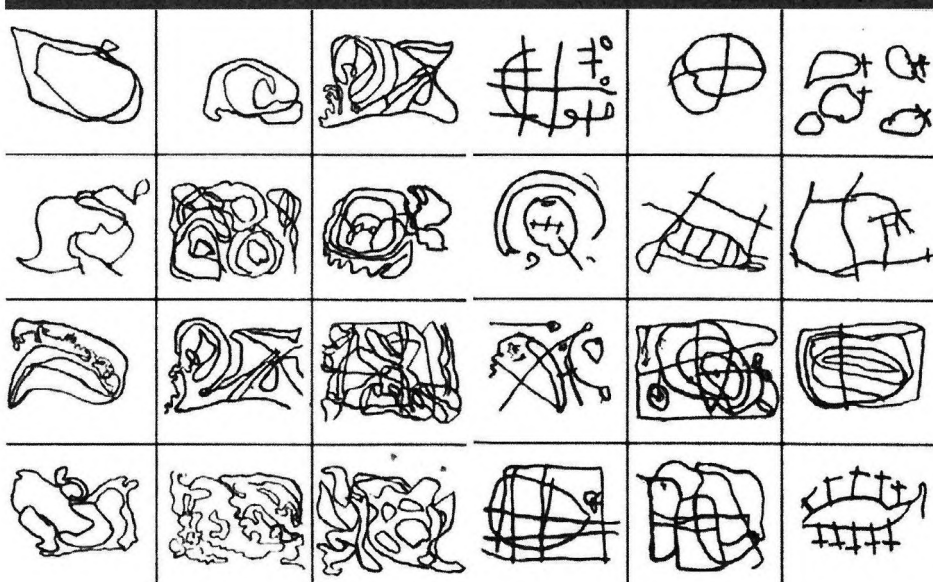
Rhoda Kellog firkarendszertana

Párok	Különálló	Átfedéses	Egymásba ágyazott				
Négyszög és négyszög				Háromszög és háromszög			
Négyszög és ovális				Háromszög és szabálytalan síkidom			
Négyszög és háromszög				Háromszög és kereszt			
Négyszög és szabálytalan síkidom				Háromszög és átlós kereszt			
Négyszög és kereszt				Szabálytalan síkidom és szabálytalan síkidom			
Négyszög és átlós kereszt				Szabálytalan síkidom és kereszt			
Ovális és ovális				Szabálytalan síkidom és átlós kereszt			
Ovális és háromszög				Kereszt és kereszt			
Ovális és szabálytalan síkidom				Kereszt és átlós kereszt			
Ovális és kereszt				Átlós kereszt és átlós kereszt			

22. ábra. Kombinátumok.

(Forrás: Kárpáti, 1999. 233. o.)

Aggregátumok és kombinátumok



23. ábra

(Forrás: Kárpáti, 1999. 235. o.)

4. Képkötő szakasz

Ez a szakasz az emberi figura ábrázolásának fejlődésén követhető nyomon. Az ember ábrázolásához az ovális formájú diagram a kiindulópont, ehhez adódnak még hozzá egyéb alapfirkák és máris kész az „arc-aggregátum”. Először szem, később a száj, majd a haj, végül az orr és a fülek nyerne képi formát.

A legegyszerűbb emberábrázolás az ovális diagramból kinyúló végtagok, az ún. „fej-láb emberke”, vagy „pókember”. Később megindul a fej-láb séma differenciálódása, a törzs tagolódik, a gyerekek egyre több gondot fordítanak a részletek kidolgozására. Először mindig szembenézetből rajzolnak, majd megjelenik egy átmenet a szembenézet és profil között. Legkésőbb az oldalnézet alakul ki, hiszen ez a legnehezebb.

A plasztikai ábrázolás fejlődése

A gyermekplasztika még kevésbé feltárt területe a gyermeki ábrázolásnak, mint a rajz, és didaktikailag is kevésbé kidolgozott. Löwenfeld (hiv. *Kárpáti*, 1984) szerint a vizuális alkotókészség két alapvető módszert, világlátást körvonalaz: a *vizuális* és a *haptikus* (formaérzékelő) típust. Már gyermekkorban, viszonylag hamar megmutatkozik, ki melyik alaptípusba tartozik. Erre a csökkentlátó gyermekek tanulmányozása szolgáltatta a bizonyítékot. A csökkentlátók között is voltak olyanok, akik szemük erejének végső megfeszítésével próbáltak rajzolni, holott a hipotézis az volt, hogy szívesebben agyagoznak majd.

Kellog nyomon követi és a rajzfejlődéssel állítja párhuzamba a *plasztikai ábrázolás* fejlődési szakaszait is.

1. *Ábrázolás előtti szakasz*

Ez 1,5 évtől 2,5 évig tart. Ez a szakasz az ún. gyurma firkák, „gyurmányok” készülésének ideje. Akár a papíron az ecset vagy ceruza szántotta nyom, az első agyagvésetek, gyurmaujnyomatok is a jelalkotás és az anyagformálás élményegyüttesével ajándékozzák meg a kisgyereket. A kisgyerek gyönyörködik az anyagban, élvezettel gyúrja, gyömöszöli, de habozás nélkül szétrombolja, amit kialakított, mert maga az alakítás és nem az alakzat létrehozása a célja.

Ebben a korban a gyerek ismerkedik az anyag tulajdonságaival, felismeri a szoboralkotás lehetőségét, a képlékeny anyag formálhatóságának örömét. Nagyon fontos, hogy a firkakorszakban, a ceruza és egyéb rajzoló-festőszerszámok mellett a plasztikai ábrázolás eszközeivel, anyagaival is megismerkedhessenek a gyerekek. Ezáltal fejlődik térérzékelése és az ember viszonylatában oly annyira elhanyagolt érzékszerv – a tapintás is fejlődésbe lendülhet és ez kihat például a test-séma alakulására is.

2. *Az első emberfigurák korszaka (2,5 évtől 3 éves korig)*

Ahogy a rajzfejlődésben is fordulóponthoz vezet az első emberábrázolás megjelenése, ugyanúgy nagy jelentősége van annak is, mikor az össze-vissza gyömöszölt anyagból kialakul az első ember. A gyerek megalkotja az első olyan alakzatot, amelyre – a felnőttek több-kevesebb biztatására – rámondja, hogy „ember”, azaz megnevezi amit, csinált. Akárcsak a rajzban, itt is az emberi alak az első jelentéssel bíró forma, amely kiemelkedik az agyag át-meg-átalakuló masszájából és maradandó, a gyerek számára is ábrázoló értékkel bíró

alakzatnak bizonyul. Fontos módszertani tanács az óvodapedagógusoknak: kész modellek bemutatásával és gyakoroltatásával nem szabad siettetni, lerövidíteni az emberfigurák kialakulásának fázisát!

A leggyakoribb, spontán módon megjelenő emberfigurák típusai az alapmodellek, amelyek később bővíthetők, továbbfejleszthetők:

- *Oszlopember*: a síkból a térbe való kilépés jelentős plasztikai műveletét hozza magával és ez minőségi változást jelent. A hengerré vagy hasábbá formált gyurmatömb fejre és törzsre tagolódik, súlyos talapzattal ragad az asztalhoz, vagy kézbe fogja alkotója, akár egy bábót.
- *Lepényember* és *golyóember* szintén gyakori gyurmafirka, a gömbalakítás és gömblapítás továbbfejlesztése immár formaalkotó szándékkal.
- *Mozaikember*: a testrészek külön-külön készülnek el, legtöbbször lepényformában, majd az alkotó a munkaasztal lapján rakja össze emberré a részleteket. Ebben a műveletben is megmutatkozik a gyermek jellegzetes észlelési stílusa, a *szinkretizmus*. Az egész és a rész viszonyának kiegyensúlyozatlansága, tagolatlansága megmutatkozhat a részek összerakásánál is. Bizonyos részletek önállósozhatnak, másokat pedig elhanyagol a gyerek. Nem fontos a részletek kidolgozása, bizonyos jellegzetességek háttérbe szorulhatnak a percepcióban. Az összerakás itt tehát inkább összerendezést jelent, a test- vagy arc részletek szinte soha nem kapcsolódnak egymáshoz. A gyerek nem érzékeli, hogy alkotása töredékes, hiányos lenne.

Ha ezen a ponton ismét összehasonlítjuk a plasztikai ábrázolást a rajzfejlődéssel, akkor azt látjuk, hogy mindkét ábrázolási módban először a globális emberfigura alakul ki, azaz egy nagy, befogadó forma, majd ennek osztásával válik részeire az arc és a test. Az arc vonásai jelennek meg legkésőbb mindkét nyelvben. A fejen a szem jelenik meg elsőként megkülönböztető jegy gyanánt, ezt követi a száj és végül az orr.

3. A "fej-láb" emberke ábrázolásának szakasza (3 évtől 4 éves korig)

Ebben a szakaszban differenciálódási folyamatnak vagyunk tanúi. A tagolatlan fej-törzs alapformából két hosszú láb nyúlik ki, majd megjelenik a két kar is. Háromféle fej-láb emberke alakul ki az ilyen korú gyermekek asztalain: a hosszú, vékony, csápszerű nyúlványokon egyensúlyozó *pókfigura*, az előző szakasz lepény vagy gömb emberének továbbélése. A másik a tömörszerű testben belül vonásokkal, vagy rátéttel elkülönített fejü-lábú *idol*, ami az előző szakaszban megjelent oszlopembert fejleszti tovább. A harmadik pedig a gyermekrajzok

részleteit pontosan követő, ezért szükségszerűen síkban tartott rajzolt szobor, ami a többi plasztikához viszonyítva rendkívül részletgazdag, sok rétegből egymásra applikált dombormű.

A gyermek a rajz és a szobrászat nyelvét egyszerre sajátítja el, alakítja ki és ezek, a két nyelv határán született alkotások jelzik a szoros kölcsönhatásokat. A grafikai ábrázolás fejlődése elősegíti a differenciálódást a szobrokon is. Azok a gyerekek, akik csak ritkán jutnak agyaghoz, gyurmához, nehezen jutnak el a háromdimenziós ábrázolás szintjére, „rajzolt szobraik” az asztalhoz lapulnak. A rajzi modellek, sémák, bár szükségesek a plasztikai ábrázolás fejlődéséhez, a térbeli alakzatok kialakulása nélkül ebből a sémából szinte lehetetlen a továbblépés.

4. A teljes emberfigura kialakulásának és differenciálódásának szakasza (kb. 4 évtől 6 évig)

Ebben a korban az emberről alkotott fogalmak már erőteljesen differenciálódnak, melyet azonban a plasztikai kifejezés nem mindig követ. A kisgyermek nem képes mindazt ábrázolni az emberről – vagy bármely más tárgyról –, amit tud róla, ehhez ugyanis a vizuális nyelvnek a beszélt nyelvhez hasonló szintű, a begyakorlottság magas fokán álló ismeretekre lenne szükség.

A teljes emberfigura kialakulásakor a következő fázisokat figyelhetjük meg:

- a törzs tagolódása fejre és végtagokra;
- a végtagok tagolódása (kéz- és lábujjak, tenyér, boka térd);
- az arc tagolódása (arcvonalak, haj, frizura, fejfedő);
- a mozgásábrázolás kezdetei (behajlított láb, kéz, lobogó haj);
- a környezet, kísérő tárgyak megjelenése – plasztikai csoportkompozíció kialakulása.

A fejlődés – akárcsak a rajzban – itt sem lineáris. A gyermek bármely szakaszban visszatérhet egy korábban kialakított sémához.

Az emberi test arányai itt is érzelmi színezetet öltenek, a számukra legkedvesebb testrészek óriásivá nőnek, a „lényegtelenek” meg sem jelennek, vagy pedig durván megmunkált apró részként segítenek kihangsúlyozni a „fő” részeket.

A teljes emberfigura kialakulása átnyúlik az iskoláskorba. A spontán szobrászati-nyelvi fejlődés a rajzfejlődés „ösztönös” korszakánál előbb, már 8 éves kor körül véget ér.

Az ideovizuális ábrázolás jellegzetességei

Hároméves kor tájékán jelenik meg a gyermek rajzaiban az ábrázolás szándéka. Kezdetét veszi egy szakasz, amelynek ábrázolási furcsaságai a gyerek szemléletének és rajzolási technikájának az ellentmondásaiból fakadnak. Tagolatlan egészet lát, de lerajzolni azt, amit lát, csak részletről részletre haladva tudná. Csakhogy az ő *szinkretikus* szemléletében az is önálló egész, amit mi részletnek látunk. Embert akar rajzolni, de valójában fejet, lábat, kezecskéket – mindegyiket külön egészként és nem egy ember testrészeként. Nincs meg a viszonyításnak, az egybetartozás grafikus megvalósításának az igénye.

E rövid ideig tartó szakasz néhány jellegzetessége:

- *Aránytalanság*: az emberek nagyobbak, mint a kétemeletes ház, a fa fölér a felhős, napos égig. A labda ötször akkora, mint a vele játszó gyerek feje. A rajzokon kiemelt, *emocionálisan felnagyított részleteket látunk*, pl. óriás hajkoronát vagy fejdíszet.
- *Az érintkezés és bennfoglalás adekvát ábrázolására a gyerek nem képes*. A kalap a fej fölött lebeg, a bicikli kerekei nem érintkeznek a váz többi részével.
- *Az irányok gyakran véletlenszerűek*: a tető a ház belseje felé van rajzolva.

Ezek az ábrázolási furcsaságok a gyermeki szemléletnek azt a sajátosságát tükrözik, amit *juxtapozíciónak* nevezünk. A tárgyaknak és dolgoknak nincs meg az a szemléletes rendje, ahogyan a felnőtt látja a világot. Csaknem bármilyen elrendezésben érvényesek, viszonyítás nélkül. Az ember akkor is ember, ha a feje külön van a törzsétől, a mozdony akkor is mozdony, ha a teste magasan a kerekek fölött lebeg. A gyerek ugyanis nem külső mintát követ, a belső szemléleti kép az, ami irányítja. Ábrázolásmódját sokáig az határozza meg, hogy mit tud a dolgokról. A szemlélet alá van rendelve az ismeretnek. *Luquet* nyomán a rajzolásnak ezt a szakaszát *intellektuális realizmusnak* nevezzük, mert a gyerek a valóságnak megfelelően rajzol, csak nem úgy rajzolja a dolgokat, ahogyan látja őket, hanem azt adja vissza, amit tud róluk (*Mérei*, 1978).

- *A kisgyerek emlékezetből, „fejből” dolgozik*, semmiféle indítéka nincs a minta utáni rajzolásra. Ezért helytelen az a még ma is gyakran tapasztalható óvodai gyakorlat, hogy a gyermeket a kitett minta rajzolására ösztönzik, korrigálják színválasztását, vagy belerajzolnak alkotásába. A minta utáni rajzolás még az általános iskola alsóbb osztályaiban sem ajánlott, hiszen ez a fajta ábrázolásmód 9-10 éves korig áll fenn.

- Az ábrázolt tárgyak – a fentebb tárgyalt okok miatt – gyakran *átlátszóak, transzparenssek* (ld. az Ödipusz komplexusnál) a gyerek a nem látható részleteket is feltünteti (pl. a kisbabát az anya hasában).
- Az ábrázolás *több szempontú*. A profilból ábrázolt emberarcon gyakran két szem látható.
- Az ideovizuális szemléletmód megnyilvánulása az eseményláncok ábrázolása is. A gyerek *szalagszerűen* egy eseménysort, amely nem alkot szemléleti egységet, hanem időben egymás után lepergő részletekből áll.

Az ideovizualitásnak ezek a jellegzetességei 10 éves kor után eltűnnek. A gyerek ábrázolását 9 éves kortól kezdve egyre inkább a *szemléleti realizmus* jellemzi (Méreí, 1978).

A projektív rajzvizsgálat

A gyermekrajz gyakran narratívumnak tekinthető, amely segítségével a gyermekek történeteket mesélhetnek, és bemutatathatják világszemléletüket. A segítő, a pedagógus beléphet a gyermek rajzi világába, és hagyhatja, hogy a gyermek megismertesse vele a vizuális narratívum jelentését. A gyermekrajz projekciós termékként fogható fel, vagyis alkalmas arra, hogy azok elemzéséből pszichodiagnosztikailag értékes információt nyerjünk. A rajzvizsgálatok alkalmazási területe nagyon sokféle. Nagyon gyakran használják a projektív rajzvizsgálati módszereket olyankor, ha a gyermek családjában elhúzódó házassági krízis van, ami *válásba* torkollik. A részletes exploráció feltárhatja a gyermekszülő kapcsolatának racionális szintjét, de az érzelmi dimenziót általában a családrajz vizsgálat mutatja meg. A kétféle módszer egymást kiegészíti és egybeesést kell, hogy mutasson. A rajzvizsgálat mindig csak az anamnézis és explorációs beszélgetés ismeretében értelmezhető (Hajnal, 1995). (Ezzel ellentétben az a tendencia, amely gyakran megjelenik nem szakmai, tudományos lapokban, ahol arra biztatják a szülőket, hogy küldjenek be egy gyerekrajzot, amelynek segítségével személyiségrajzot készítenek a gyermekről.)

A projektív rajzvizsgálat a rajzok pszichológiai értelmezésén alapuló személyiségvizsgáló módszer. A projektív rajzvizsgálat nemcsak a kész grafikus produkumra terjed ki, hanem a rajzvizsgálati szituáció egészére, beleértve a vizsgált személlyel való raportalakítás kezdetét, a vizsgált személy és a vizsgálatvezető interakciójának jellemzőit, valamint az anamnézis és a heteroanamnézis, a *tesztviselkedés*, az *aktuálgenezis*, a folyamatváltozók, a *modellreakciók* értelmezését, melyeket a *hétlépéses mintázatelemzési* modell (Vass, 2001, 2006) rendszerez.

A projekció klasszikus pszichoanalitikus fogalom, *Anna Freud* (1994) foglalkozott ezzel a primer elhárító mechanizmussal. A rajzvizsgálatok a projektív technikákon belül egyedi módon járulnak hozzá a diagnosztikus képhez, eredményüket nem fedik el más tesztek. Emellett terápiás kapcsolatteremtésre is alkalmasak. Strukturálják a helyzetet, oldják a személy szorongását, aki így fokozatosan bevonódik a szituációba. Ezzel alkalmat kínálnak a beszélgetés spontán elindításához is.

A projektív tesztekben a projekció fogalma nem csak az intrapszichés konfliktusok tudattalan kivetítését, hanem a személyiség egészének holisztikus leképezését is jelenti.

A projektív technika sajátosságai:

- érzékeny a viselkedés rejtett/tudattalan összetevőire;
- a személy a teszt céljának csak minimálisan van tudatában;
- az inger strukturálatlan, többértelmű (soha nem adunk konkrét utasítást, választ);
- sokféle választ tesz lehetővé, nincsenek jó, vagy rossz válaszok;
- a válaszok individuálisak;
- egy válasz több jelentést hordoz;
- az értelmezés multidimenzionális és holisztikus.

A projektív rajz készítése során a vizsgálatvezető a lehető legnagyobb szabadságot biztosítja a rajzoló számára, hogy kifejezhesse, gondolatait, érzéseit, féltelmeit, vágyait, a világról alkotott elképzeléseit, egyszóval önmagát. Az így kifejezésre juttatott tartalmak minden ember esetében más-más rajzi produktumot hoznak létre. A vizsgálat során a szakember ezeket az egyedi rajzi jegyeket keresi és értelmezi. Mivel azonban az ezek az itemek önmagukban kevésbé megbízhatóak, a projektív elemzés során a rajzi jegyeket mintázatokban, egymáshoz viszonyítva értékeli. Ezzel teljes egészében kiküszöbölhetők a képértelmezés klasszikus problémái (*Vass, 2006*). Bár egy-két rajz alapján is megismerhetjük a gyermeket, ez azonban önmagában nem elegendő. A rajz olyan, mint a pillanatfelvétel, mindegyik más-más oldaláról mutatja be a gyermeket.

A rajzvizsgálatok alkalmazási területe nagyon sokféle. A gyermekrajz projekciós termékként fogható fel, vagyis alkalmas arra, hogy azok elemzéséből pszichodiagnosztikailag értékes információt nyerjünk, főleg akkor, ha a gyermek verbálisan nehezen nyilvánul meg. Az is gyakori, hogy például válasz esetén, verbálisan nem tesz különbséget a két szülő között, mindkét szülőjét szereti, kötődik hozzájuk, egyiküket sem akarja megbántani. A kikérdezés és rajzelemzés egymást kiegészítik és egybeesést kell, hogy mutassanak. A rajzvizsgálat mindig csak az anamnézis és explorációs beszélgetés ismeretében értelmezhető. A gyermekeknél a rajz *elaborációs mechanizmus* is, élményfeszültségeik gyak-

ran megjelennek rajzaikon. A pozitív, vagy negatív élmények rajzba történő kivetítése, *projiciálása* pozitív értékű elhárító *mechanizmus*. Ezeken tetten érhetjük nem csak az élmény megjelenését, hanem az élményfeldolgozás folyamatát is (ld. zsúfoltság, túldíszítés).

5-7 éves korra eltűnnek a technikai nehézségek a rajzolás során és begyakorlott formaalakítás révén csodálatos rajzok születnek. A gyermekek könnyed természetességgel rajzolnak, akár sohasem látott dolgokat is, miközben azonnal magyarázatot fűznek a megrajzolt alakokhoz. Rajzolás közben egyszerre izgatottak és ellazultak, a téma teljesen leköti őket. Ebben a korban feltűnően többet rajzolnak, és nagyobb jelentőséget tulajdonítanak rajzuknak. A rajzoló kedv feltétele a technikai könnyedség és a kritikai gátak hiánya. A rajzok közlő funkcióval gazdagodnak, azaz olyan élmények, ismeretek kerülnek felszínre a rajzokon, melyekről szóbeli közlésekből nem szerzünk tudomást. A gyerekek gyakran rajzolás közben kommentálják a rajz eseményeit. Az ábrázolással közölt tartalmak élményszerűséggel, érzelmi-indulati összetevőkkel bővülnek.

A gyermekek a játékhoz hasonlóan az élményfeszültség levezetésére alkalmazzák a rajzolást. A grafikus kifejezés azonban eltér a különböző feszültségelvezető módoktól, például a játéktól vagy a beszélgetéstől. Az élmény által okozott feszültséget formába kell önteni, azaz a cselekvést kísérő, cselekvéstermészetű elemeket a tárgyak sajátjává kell tenni. Az átfordítás során az élmény emocionális elemei grafikus jelekké alakulnak. Az átfordítás hatalmas erőfeszítéssel és feszültséggel jár, amely rajzolás közben megfigyelhető a gyermek izgatott és egyben ellazult viselkedésén (Gerő, 2002).

Családrajzok

A gyermek kapcsolatainak vizsgálatában a családrajz az elsődleges. A családi viszonyok megértése minden szakember számára fontos. A terápiás kommunikációban is nagy szerepe van.

A mintázatelemzés hét lépése:

➤ *Előzetes elemzés - anamnézis*

A rajzolóra vonatkozó adatok, családi körülmények. A projektív rajzértelmezést nagyban befolyásolják bizonyos körülmények; a rajzolóra vonatkozó adatok, és a tesztfelvétel körülményei. Ezeket a szerző összefoglalóan moderátorváltozóknak nevezi, amelyek ismeretének hiánya torzító tényezővé – artefaktummá – válhatnak. Ezért a vizsgálat szempontjából lényeges adatokat összegyűjtöttem és az értékelésnél figyelembe vettem.

➤ Aktuálgenezis

A rajz keletkezési folyamata, a rajzoló viselkedése a rajzfelvétel során, valamint itt vizsgáljuk az egymást követő rajzok változásait. A rajzvizsgálatot modellreakcióként értelmezzük, vagyis ami a vizsgálati helyzetben történik, nagy valószínűséggel a rajzoló minden, hétköznapi viselkedésére jellemző. *Mérei-Binét* (1978) szerint a modellreakciók valóságos pszichikus folyamatokat rögzítenek, gyakran viselkedési minták leképezései, esetleg tartalmak jelképes áttételei.

A rajzolás alatt és után a vizsgálatvezetőnek feladatai vannak, a rajzolás alatti jellemző viselkedéseket meg szoktuk figyelni, illetve a rajz befejezése után beszélgetni szoktunk az elkészült alkotásról.

➤ Tesztviselkedés

A rajzviselkedés egy típusa, amely a következő reakciókat foglalja magában: fokozott figyelmi bevonódás; felszínes együttműködés; vizsgálatvezető véleményének manipulálására tett kísérlet; hanyag, gondatlan rajzolás; összecsapott rajzi produktum készítése; egyedüllét igénye rajzoláskor; szokatlanul domináns viselkedés; a rajz megcsonkítása; az instrukció vonatkozó követése; a rajzolás visszautasítása; instrukció követésének képtelensége; szokatlan kimerülés.

➤ Pszichomotoros jellemzők

Az akaratlagos izommozgásokat értjük a kifejezés alatt. Mivel a rajzolás expresszív viselkedés, a mozgás sajátosságait is értelmezzük. A természetes mozgást nehéz, vagy lehetetlen színvonalromlás nélkül megváltoztatni, ezért őszinte önkifejezésként tartjuk számon. A pszichomotoros jellemzők vizsgálatánál a mozgásmintázatok és a mentális tevékenység kapcsolatára fókuszálunk, a mozgás kontrollálásának képességét szemléljük.

➤ Rajzolási idő és kezdeti reakcióidő

Kezdeti reakcióidő az az idő, amely az utasítás elhangzása és az első ceruzavonás meghúzása között eltelt idő. Ez az egészséges vizsgált személyek esetén általában 30 másodperces időtartamot vesz igénybe. Az ennél hosszabb latencia időt a szakirodalom a konfliktus és a pszichopatológia jeleként értelmezi. Rajzolási idő az első és az utolsó ceruzavonás között eltelt idő; megmutatja, hogy az adott téma a vizsgált személy számára mennyire fontos.

➤ Radírozás

Az alkalmazott módszer utasítása szerint a vizsgálatvezető nem ad radírt a rajzolóknak, de nem is tiltjuk meg számára a radír használatát, ha kéri. A radírozást konfliktusjegynek tartotta, és az adott rajzzal, vagy a rajz egyes

részletével kapcsolatos, szimbolikus jelentés által kiváltott intrapszichés konfliktus jeleként értelmezte. A radiózást a szimbolikus jelentésadáson kívül abból a szempontból is értelmezzük, hogy javul-e vagy romlik a ki-radiózott részlet ábrázolási színvonala.

➤ *Utóteszt*

Az utóteszt a rajzolást követő beszélgetést jelenti a vizsgálatvezető és a rajzoló között. A rajzolóknak lehetősége van arra, hogy szabadon beszéljen a rajzáról, a vizsgálatvezetőnek pedig módjában áll választ kapnia arra, amit nem ért a rajzon. Fontos azonban, hogy a vizsgálatvezető ne befolyásolja a rajzolót a válaszadásban, ne használjon irányított kérdéseket, ne nevezze meg a rajzon szereplő dolgokat, inkább hagyja, hogy a rajzoló nevezze néven azokat, és szabadon kifejezze magát a rajzával kapcsolatban.

➤ *Verbális projekciók tartalom elemzése*

A vizsgált személy vizsgálat során elhangzó szóbeli közléseire, megjegyzéseire, kérdéseire vonatkoznak.

A családrajzoknak több típusa ismert:

1. típus: DAF (Draw-A-Family)

Ebben az esetben az instrukció: rajzolj egy családot, vagy rajzold le a családodat! Ezzel az instrukcióval a gyerekek általában a saját, aktuális családját rajzolják le. A rajz befejezése után a szakember megkéri a gyermeket, hogy meséljen arról a családról, amelyet lerajzolt. Meg kell kérdezni, hogy hol vannak a családtagok, mit csinálnak. Ezenkívül meg lehet kérdezni, hogy ki a legkedvesebb és legkevésbé kedves, ki a legboldogabb és ki a legkevésbé boldog (Vass, 2001). Nehezen megnyíló gyermekeknél helyettesítheti a verbális közlést, hiszen a rajz megmutatja a gyermek viselkedését, érzéseit, önértékelését. A rajzok a mozdulatok papíron rögzült lenyomatai, amelyek a személyiség dinamikájáról, legmélyebb ösztöntörékvéseiről, és a személyiség olyan rétegeiről nyújtanak információt, amelyek másként sokkal körülményesebben tárhatók fel. Specifikus témája alkalmas annak megismerésére, hogyan észleli a gyermek a családtagjait, viszonyulásait egymáshoz és hozzá. Milyennek látja a család struktúráját, a családi hierarchiát és milyen helyet foglal el ebben.

A családrajzok leggyakoribb sajátosságai (csak néhány jellemző sajátosság kerül felsorolásra):

- A gyermek az egyik vele együtt élő szülőt le hagyja, vagy elkülöníti a többi családtagtól. Ennek több oka is lehet, a gyermek a személy jelenlétét nem tartja kívánatosnak, tehát ez a személy elutasításának projektív tünete. Gyakori az az ok is, hogy a gyermek a két szülő együttes jelenlétét még papíron is veszélyesnek éli meg, ezért az egyik szülőt „kiteszi” a családból. Testvér, élettárs, élettárs gyermekének eltávolítása féltékenység-érzéssel függ össze.

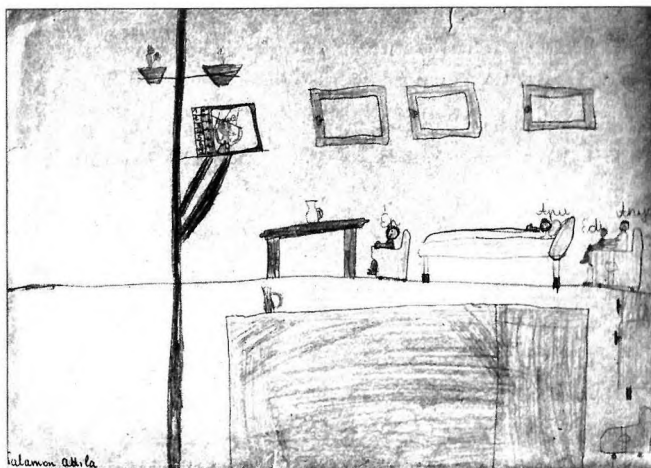


24. ábra

A kép első látásra látens feszültséget mutat. Ezt főként a ház sötét körvonala, az agresszív hatást keltő háztető és a „baltaszerű” kémény indokolja. A másik fontos észrevétel a nagymama ábrázolása. A család többi tagjától teljesen elszeparálta, külön kis házat rajzolt köré a rajzoló. A nagymamát körülvevő ház balra való dőlése különös feszültséget kelt. Ebben az esetben az ún. enkapszuláció megjelenése figyelhető meg, amely valószínű az ábrázolt személy, jelen esetben a nagymama kizárásának, eltávolításának vágyát mutathatja.

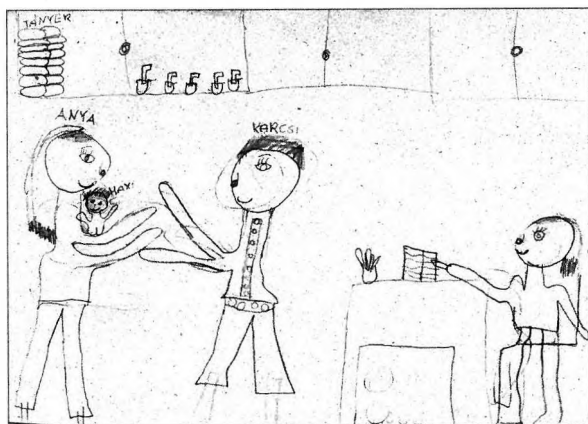
(Forrás: Axnix Eszter gyűjtése)

- A gyermek önmagát elkülöníti a többi családtagtól, vagy önmagát le hagyja. Ilyenkor a gyermek gyakran szeretne kilépni a családból a feszültségek miatt. Előfordulhat az is, hogy mellőzöttek, magányosnak érzi magát.



25. ábra

A gyermek mindenkinek hátat fordítva nézi a tévét, apja fekszik, anyja pedig a testvérét fogja ölben. Kirekesztettség, magány, egyedüllet érződik a rajz hangulatából
(Forrás: saját gyűjtés)

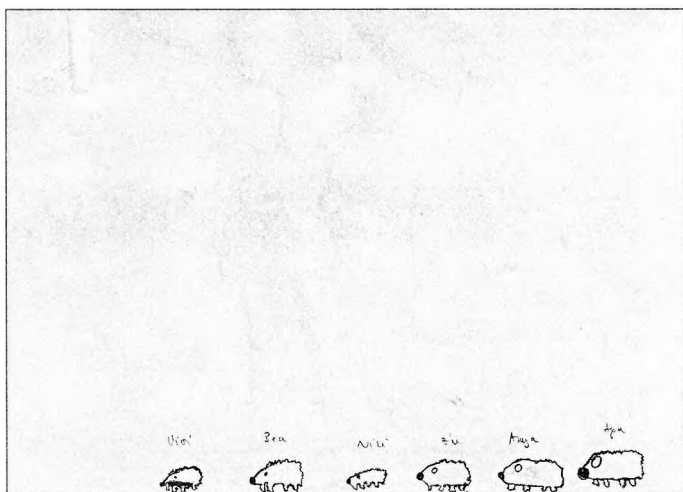


26. ábra

Ez a családrajz a rajzoló kirekesztettség érzését közvetíti. Az anya új házaságban él, kistestvér is született. Az új családot a baloldalon láthatjuk; a szülők egymás felé fordulnak, az anya karjában a kis gyermekkel. Tőlük távol, egy asztallal elválasztva látható a rajzoló, aki a házi feladattal foglalkozik, szemmel láthatóan nem vesz részt a család életében. E miatti tehetetlenségéről a lábak „amputációja” árulkodik. A nagy mértékű radirozás a bizonytalanság érzésre, a rajzoló kinyújtott karja a megkapaszkodás igényét jelzi

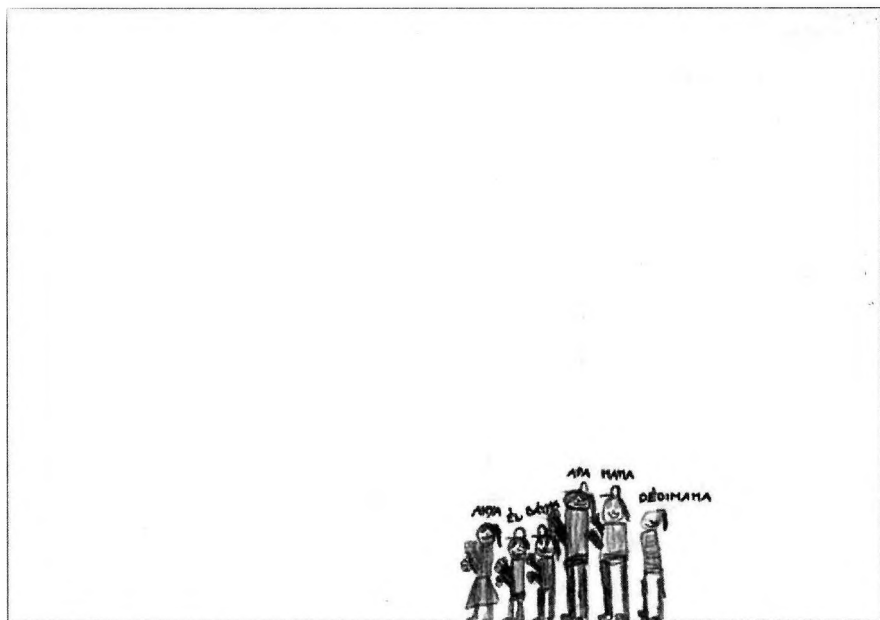
(Forrás: Répássyné Hrutka Irén gyűjtése)

- A gyermek nagyon apró figurákat rajzol, ez a szorongás jele lehet.



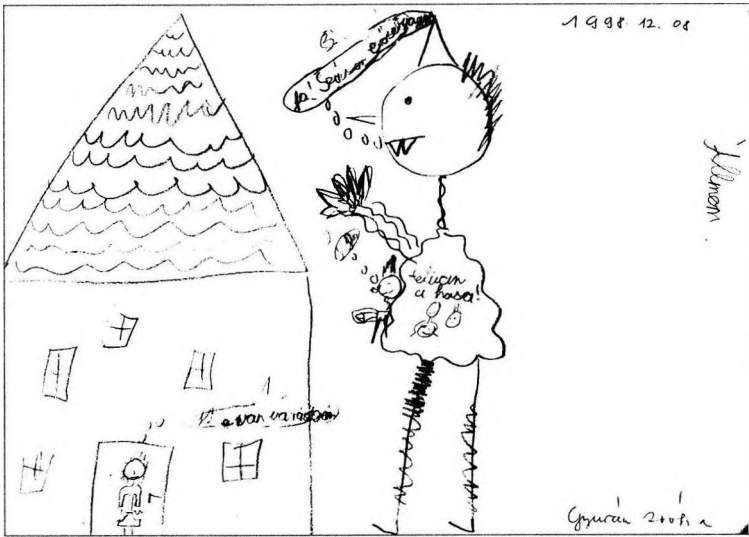
27. ábra

(Forrás: Répássyné Hrutka Irén gyűjtése)



28. ábra

(Forrás: Béres Ildikó gyűjtése)

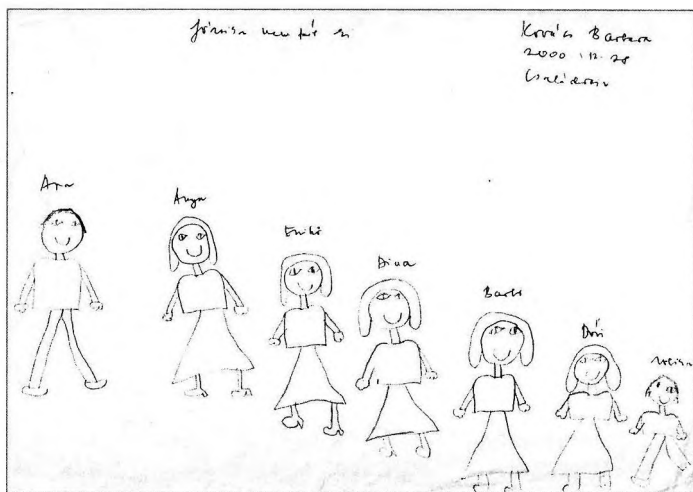


29. ábra

Első osztályos kislány álomrajza. Az „óriás emberevő” figura „kicsit hasonlít apukámra”. A durva, agresszív apa valóban veszélyeztette a családot. Megfigyelhető a mágikus gondolkodás ereje is a rajzon: „Hé, van egy varázsigém” – mondja az apró alak, amellyel saját magát reprezentálja”
(Forrás: saját gyűjtés)

- Kiemelkedően nagy méretű személy megjelenése a rajzon. Lehetséges a személlyel kapcsolatos pozitív érzések ilyen módon való kifejezése, de még gyakoribb, hogy a személlyel kapcsolatosan súlyos frusztrációkat élt át a rajzoló. Fontos megjegyezni, hogy ugyanazon rajzi megjelenés (pl. nagy méret) egészen eltérő pszichodinamikai hátteret takarhat.
- Kiemelkedően nagy testrészek megjelenése. A nagy kezek például utalhatnak a szülő (apa) brutalitására. A veszekedő szülőket gyakran nagy szájjal rajzolják.
- Testrészek hiánya, csonkolás. A végtagok, kar hiánya tehetetlenséget sugároznak, a gyengeség, passzivitás projekciójának a jelei lehetnek. Ha az arc kidolgozása hiányos, ez szociális kapcsolatkézség hiányával kapcsolható össze. A száj hiánya a verbális kontaktus, a beszélgetés hiányára utalhat.

➤ Az uniformizált figurák a sivár érzelmi légkört mutatják.



30. ábra

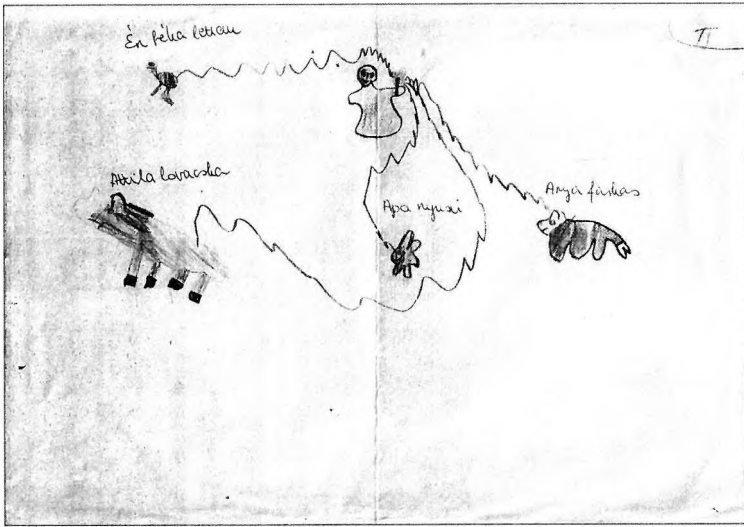
Az uniformizált, sztereotip alakok az érzelmi kapcsolódás hiányát, kötődési problémákat jelentenek, nem csak a szülőkkel kapcsolatban, hanem a testvérek egymás közötti kapcsolatában is.

(Forrás: gyermekotthonba bekerült gyermek családrajza, saját gyűjtés)

2. típus: Elvárásolt családrajz

Instrukció: képzelj el, hogy jön egy varázsló, mint a mesében és elvarázsol mindenkit valamilyen állattá. Rajzold le, kit milyen állattá varázsolna el! Az állatrajzok elemzése a képi kifejezés pszichológiájának elhanyagolt része, szinte kizárólag az elvárásolt családrajzok esetében elemzik és csak gyermekek rajzaiban. Legnagyobb kutatója *Hárdi István*, aki 1950 óta gyűjti az állatrajzokat, és mára mintegy húszezer darabos gyűjteménnyel rendelkezik (*Hárdi, 2002*). Ezzel kapcsolatos megfigyeléseit 1989-ben publikálta először. Diagnosztikai szempontból Jones szerint az állatcsalád mellett szól az, hogy „*az állatok tudattalan impulzusok, projekciók szimbólumai, tükrözik a gyermek valódi, tudattalan érzéseit saját családjáról*” (hiv. *Vass, 2005*).

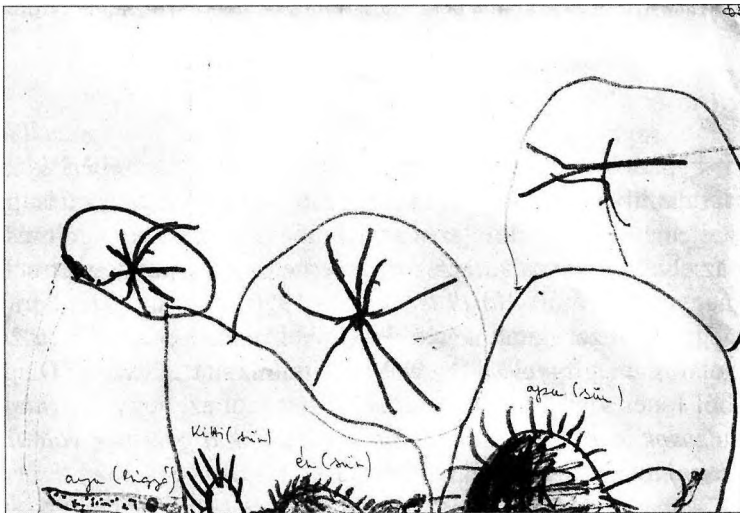
A rajzolók alacsonyabb rutinnal rendelkeznek az állatábrázolásban, ezért a vizsgált személyek (gyerekek) nagyobb valószínűséggel improvizálnak, és így spontánabb rajzok születnek, mint mondjuk a fa és házrajzoknál, amelyekről már kialakult sémáik vannak. A személyes érintettség tekintetében az állatrajz semlegesebb téma az emberalak ábrázolásánál, ezért kevésbé mozgósítja az elhárító mechanizmusokat, vagyis a rajzolók őszintébben nyilvánulnak meg általa.



31. ábra

A család felborult szerepviszonyait jól ábrázolja ez az elvarázsolt család-rajz – „apa nyuszi, anya farkas”

(Forrás: saját gyűjtés)



32. ábra

A gyermek a család összes tagját sünek ábrázolta, amely esetben könnyen asszociálunk a sündisznó paradigmára, vagyis: „a sünek nagyon fáztak, összebújtak, de amikor összebújtak, akkor szúrták egymást, ezért távolodni kényszerültek”. Az anya kígyó, aki talán bekebelezéssel fenyegeti a családtagokat, de a tüskék megvédik őket.

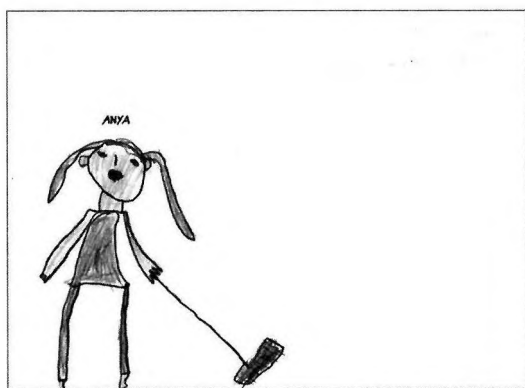
(Forrás: saját gyűjtés)

3. típus: Kinetikus családrajz

Instrukció: Rajzold le a családot, beleértve magadat is, úgy, hogy mindenki csináljon valamit! Próbáld meg nem pálcikaembereket rajzolni!

A kinetikus családrajz értelmezése:

- A jól beilleszkedő, egészséges gyermekek rajzaiban általában fizikailag közel vannak egymáshoz a családtagok és egymással interakcióban vannak.
- Az anya gyakran főz, a „főző anya” jó szimbólum, a családi élet melegségét, bensőségességét szimbolizálja. A „takarító anya” gyakran olyan anyát szimbolizál, akinek fontosabb a ház tisztasága, mint a családtagokkal való kapcsolat. Az apa, ha dolgozik, autót vezet, ez általában azt sugallja, hogy az apa csak perifériálisan tartozik a családhoz, érzelmileg a gyermek nem integrálja őt a családba. Az autoriter, „kasztráló” édesapák sokszor vágnak valamit, fűvet nyírnak, fát vágnak stb. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy az utóbbi évek családrajzai azt a tendenciát mutatják, hogy az apa egyre kevésbé vesz részt a családi életben, az egyik legszomorúbb családrajzon csak az apa cipője volt jelen, ami szimbolikusan megjelenítette az apát. Ha otthon is vannak az apák, elkülönülnek, televíziót néznek, „gépeznek”. Az anyák túlterheltek, gyakori a „takarító anya”. Általában jellemző a *kompartmentalizáció*, vagyis a családtagok elhatárolása egymástól.) A kompartmentalizáció szociális izolációt, elutasítottságot, a családi összetartozás érzésének dekonstruálódását mutatja.



33. ábra

Ezen a kinetikus családrajzon egyetlen személyt ábrázolt a gyermek, anyját takarítás közben, aki éppen söpör. A megbeszélés során azt mondta, hogy anyja söprés előtt mosogatott, utána majd felmos.

(Forrás: Béres Ildikó gyűjtése)

- A kompartmentalizáció mellett gyakori formai megoldás az *enkapszuláció*, ahol a rajzoló körülhatárol néhány alakot, de nem az összeset. Ez az ábrázolt személy kizárásának, eltávolításának vágyát jelentheti (Vass, 2001).

A gyermekrajzok esztétikuma

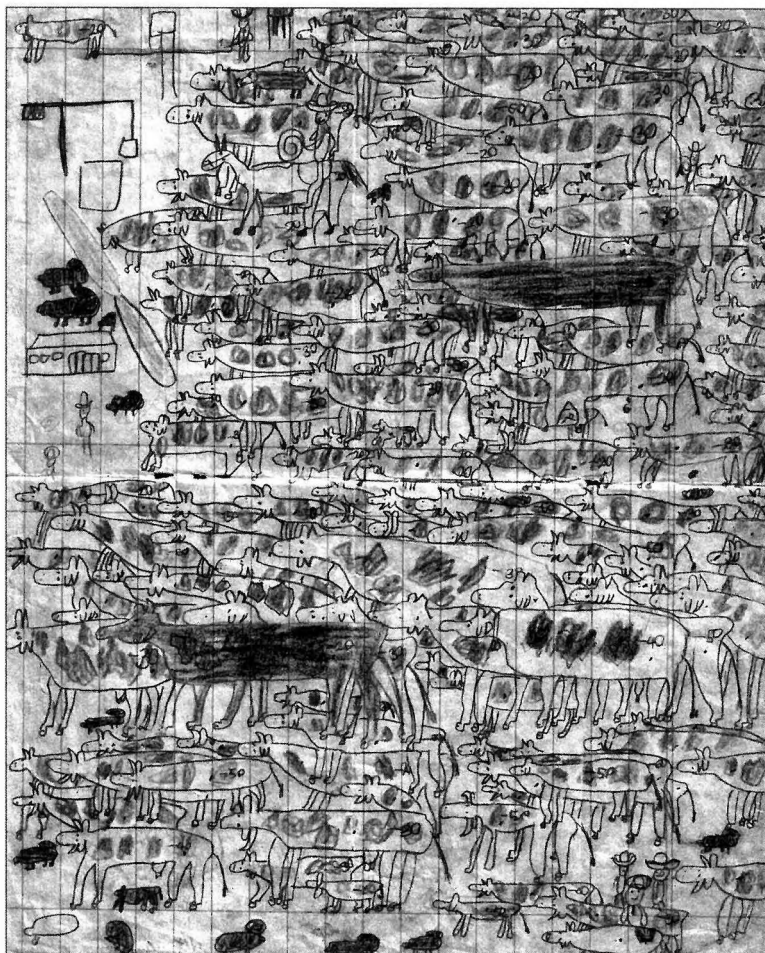
Az 5-8. életévben készült gyermekrajzok gyakran keltik bennünk az esztétikum élményét. Azokat a rajzokat éljük meg esztétikusnak, amelyekben a gyerek úgy fejezi ki a dolgokról való tudását, benyomásait, hogy a valóság külső mintája, a begyakorolt sablonok nem korlátozzák, nem béklyózzák meg a képzeletét.

Az emocionálisan felnagyított részletek fokozzák az esztétikai hatást. Az aránytalanságok rendszerint a belső minta indulati telítettségéről vallanak.

A színek nyújtotta esztétikai öröm a rajzolás hevében fontosabbá válhat a valóság-hű színezésnél. Innen az élénk, esetleg szokatlan színezés. A zöld nap, lila ló mágikus szemléletet is kifejezhet, a gyermekrajzokon – mint a gyermeki képzeletben is – minden lehetséges. A rajzokon minden rendkívüli dolog megjelenhet, bármi egymás mellé kerülhet.

A *túldíszítés* nem más, mint érzelmi megtapadás egy témánál, minél tovább ott lehessen maradni a témánál, ennyivel is meg lehet hosszabbítani az élményt.

Gyakori a gyermekrajzokon a *zsúfoltság*, alakoknak, tárgyaknak, házaknak a halmozása. Ennek oka lehet az, hogy az indulati telítettségnek egyedül a zsúfoltság felel meg. Ugyanannak a tárgynak (állatnak) a sokszori lerajzolása jelzi az élményfeldolgozás folyamatát. De lehet a zsúfoltságnak olyan indítéka is, hogy semmi ne maradjon üresen, talán azért, mert az üresség félelmetes (horror vacui).



34. ábra

Ezen a gyermekrajzon 148 db tehén látható. Az élmény és az élményfeldolgozás feszültsége érhető tetten a rajzon.

(Forrás: saját gyűjtés)

Az ábra színes változata megtekinthető a mellékletben.

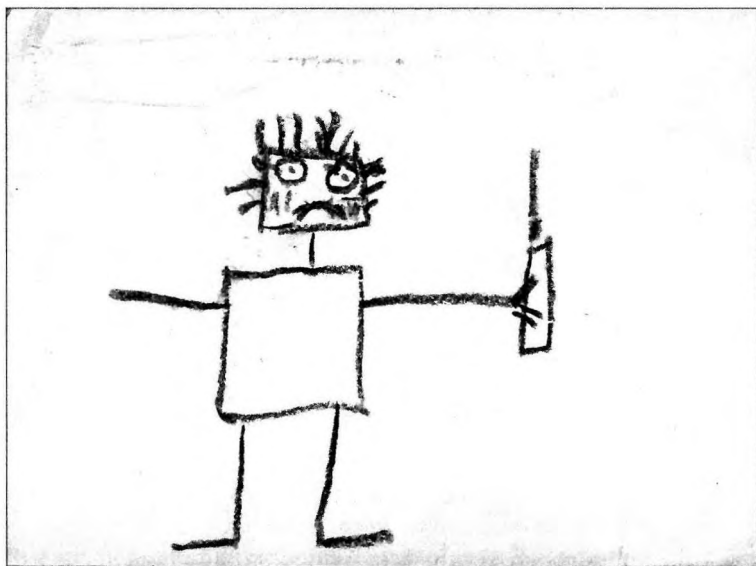
A szokatlan színezés, zsúfoltság, díszítés, aránytalanság kifejezhet vágyódást, szorongást, tapadást, iszonyodást, agressziót, szeretetet. A valóságban nem létező dolgok a valóság tudatával kerülnek rá a rajzokra, a gyerek sűríti a dolgokról való benyomásait. És ezek teszik esztétikussá a gyermekrajzot.

A művészeti irányzatok közül a szürrealizmus keresi azt az elvarázsolt világot, amelyet a gyermekeknek az ideovizuális belső modellek készen nyújtanak. Képzlet és valóság nemcsak a gyermekrajzokon lehet egy szinten, hanem a szürrealista ábrázolásban is. Nem arról van szó, hogy a szürrealizmus mintának

tekintené a gyermekrajzot. A modern festészet nevelte rá ízlésünket arra, hogy a gyermekrajzokat esztétikusnak lássuk. A modernizmus fedezte fel a gyermekrajzokban azt a spontaneitást, azt az indulati telítettséget, amelyet különböző irányzatai formabontással és új, változatos ábrázolásmódokkal töreksenek elérni (Mérei-Binét, 1978).

Ezen jellegzetességek miatt a gyermekrajzok az ideovizualitás korszakában diagnosztikai célokra is felhasználhatók. A pszichológus az esztétikusnak ítélt rajzok élményhátterét igyekszik feltárni, többségében élményhez, emóciókhoz tapadó asszociációk jelennek meg a rajzokon.

Többen próbálkoztak a rajzfejlődés és az értelmi fejlődés között kapcsolatot keresni. A legközismertebb rajzteszt, amelyet intelligencia mérésére is használtak a *Goodenough* (1926, hiv. *Kárpáti*, 1999) féle rajzteszt. A gyerekek emberrajzot készítenek, amelyet aztán a *Goodenough* féle skálával értékelnek. A mai ismeretek alapján nem elfogadható a gyermekrajz ilyen jellegű értékelése, hiszen ez a teszt a konvencionális emberséma minél részletgazdagabb visszaadását tűzi ki feladatul. Helytelen egyetlen rajzból, vagy kevés számú, nagy időközönként készített munkából megítélni a gyermek szellemi képességeit, vagy rajzi tehetségét.



35. ábra

A gyermekorvos ábrázolása nem kidolgozott, hiszen az óvodás gyerek „csúnya” embert akart rajzolni. A fej részletgazdagsága viszont jelzi a magasabb szintű rajztudást

(Forrás: saját gyűjtés)



36. ábra

Az előző rajznak egy még „csúnyább” formája. Az injekcióstű óriási, a fej szinte „ördögi”, „archetipikus gonosz férfi” formát ölt

(Forrás: saját gyűjtés)

A Goodenough-féle tesztek népszerűsége máig töretlen, annak ellenére, hogy a művészetpedagógusok és a pszichológusok tagadják. Legfőbb érvük: a gyermekek rajzainak bonyolultsági foka szinte napról napra változik, hiszen a korábban begyakorolt egyszerűbb sémák nem tűnnek el nyomtalanul. Kellog (hiv. Kárpáti, 1999) 2500 gyereket kért meg, hogy öt egymást követő napon rajzoljanak egy embert. A Goodenough skála szerint értékelt rajzok IQ-szintje 50%-ban is eltérést mutatott egy-egy gyerek alkotásai esetén. A rajzfejlődés nem lineáris, tehát egy rajzból semmiképpen nem lehet a gyerek intelligenciájáról következtetéseket levonni. Kellog szerint a rajz szintjére igen jelentősen hatnak a külső tényezők: a fáradtság, a rajzeszköz kevésbé vonzó volta, a klinikai környezet, a vizsgáló pszichológus jelenléte.

VIII. FEJEZET

A KISISKOLÁSKOR (6-10 ÉV)

Az óvoda-iskola átmenet problémái és az iskolaérettség

Az iskolába lépéstől hosszú éveken keresztül a tanulás lesz a gyerek számára az a fő tevékenységi forma, melynek minősége közvetlenül alakítja iskolai karrierjét, távlataiban pedig egész személyiségfejlődését, életpályáját (*Porkolábné dr. Balogh*, 1988). Sokak szerint az első iskolaévek szomorú tapasztalatai marandóan károsíthatják a gyermek érzelmi életét, viszonyát a tanuláshoz, a kultúrához, sőt embertársaihoz is.

Freud libidó-fejlődési elmélete szerint az iskoláskor a szexualitás szempontjából a *látencia* periódusa, eltűnik az óvodáskorra oly annyira jellemző szexuális kíváncsiság, az érdeklődés a külvilág, az intellektuális tevékenység és a környezet dolgaira tevődik át.

A fiúkkal – a tapasztalatok szerint – több a probléma az iskolakezdésnél, mert éppen csak túljutottak a nemi identitás kialakulásán és a nemi szerepeiket gyakorolják. Rosszabbak, verekedősek, hiszen ezek a hagyományos férfias viselkedésminták.

A kisiskolások sok és sokféle információ birtokában lépik át az iskola küszöbét. Érzelmekben együtt munkál a büszkeség, a bizonytalan várakozás és a kisebb-nagyobb szorongás az újtól. Szinte valamennyiükben közös a vágy, hogy jól tanuljanak, de a 6-7 éves gyermekeknél még hiányoznak a tényleges teljesítménymotivációk. A szeretett személyek kívánságainak akarnak eleget tenni, hogy örömet szerezzenek nekik, és elismerést, szeretetet kapjanak viszonzásul.

A szülő mellett a pedagógus személyisége is jelentős szerepet tölt be a tanuláshoz való viszony alakulásában, az ő dicsérete, elismerése fokozza a gyerek tanulási kedvét, önbizalmát, emeli igénynívóját. A jól teljesítő gyerekek szociális pozíciója a csoportban kedvezően alakul és ez elősegíti, hogy a későbbiek folyamán a tanulást belső indítékok és ne a külső ösztönzők hatására végezze.

A kezdeti teljesítményzavarok – nehézkes, ügyetlen mozgás, maszatos rajzok, göcsörtös, szálkás írás, csúnya füzetek, téri tájékozódási hiányosságok és az ezekből következő viselkedési zavarok: hipermotilitás, vagy félnétség, szorongás – akkor is jól érzékelhetővé válnak a társak előtt, ha a pedagógus a legnagyobb tapintattal kezeli azokat.

A teljesítményzavarok a személyiség széles területét érintik, rontják a gyermekek szociális helyzetét, alacsony önértékeléshez vezetnek. Társaik és a pedagógus figyelmét torz, kompenzáló viselkedéssel próbálják felkelteni, ami hosszútávon antiszociális magatartáshoz vezethet és nehezíti a beilleszkedést.

A magyarországi gyakorlat – az ún. *rugalmas beiskolázás* – lehetővé teszi, hogy a lehető legkisebb arányúra csökkentsük le a potenciálisan tanulási zavarokkal küzdő gyerekek számát és mindenki akkor kerüljön az iskolába, amikor már többé-kevésbé alkalmas az iskolai követelmények teljesítésére (*Porkolábné, dr. Balogh, 1988*).

Melyek azok a fejlődési területek, amelyeket figyelembe szoktak venni beiskolázás előtt?

1. *Testi fejlődés, első alakváltozás*

A kisiskoláskor kezdete a *testi fejlődés* egyik fontos szakaszának, az *első alakváltozásnak* a befejeződésével jár. A gyermekkori formát egy fejlettebb testalkat váltja fel. Megváltozik a fejnek, a törzsnek és a végtagoknak az aránya, a törzs és az alsó végtagok a fejhez viszonyítva növekszenek. A törzs és a test is jobban tagolódik, differenciáltabb lesz. Ezt a változást például úgy lehet kimutatni, hogy megkérjük a gyermeket, jobb kezével a feje fölött érintse meg a bal fülét.

Az arc is elveszti korábbi kisgyermekes jellegét, középső és alsó része fejlődik, karakterizáltabbá válik.

A gerincoszlopon kialakul az élettani görbület, a csontosodás tovább folytatódik. A gyermek csontozata azonban még nem eléggé szilárd, hajlékony, könnyen deformálódik, így fokozott figyelmet igényel a testtartás és a terhelés.

2. *Az idegrendszer fejlődése*

Az agy tömege ebben az időben a felnőtt agytömegének 90%-a. Különösen jelentős a homloklebény fejlődése, amely a humán funkciókat hordozza, a tudatos, akarati tevékenységek központja. A homloklebény minőségileg magasabb szinten hangolja össze a többi agyi központ aktivitását. Ez teszi képessé az embereket arra, hogy figyelmüket irányítsák, terveket készítsenek, és hogy önmagukra reflektáljanak. Valószínűleg a homloklebény növekvő szerepe magyarázza az iskoláskor viselkedéses változásait. Az új képességek megjelenését elősegíti az is, hogy megváltozik, *lateralizálódik* a két agyfélteke munkamegosztási kapcsolata. Születéskor a két agyfélteke még nem specializálódott, ez az iskoláskor kezdetén megváltozik, egyes pszichológiai funkciókat fokozatosan az

egyik félteke veszi irányítás alá. Ez kifinomultabb, összetettebb cselekvést, magasabb szintű gondolkodást tesz lehetővé (Cole-Cole, 1997). Megváltozik az *ingerület és gátlás* viszonya, aránya is. Ahogyan az agykéreg egyre jobban átveszi a viselkedés irányítását, úgy indulnak be az *önkontroll folyamatok*, amelyek kialakításában, az idegrendszeri érettség mellett, természetesen a külső környezet nevelési hatásainak is szerepük van. Az idegrendszeri folyamatok kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy a *kortikalizálódási* folyamatok az 5. életévben veszik kezdetüket és a 7-8. év tájékán jutnak nyugvópontra.

Piaget vizsgálatai is ezt igazolják, szerinte ekkor állnak készen azok a készségek, amelyek a folyamatos iskolai munkavégzéshez szükségesek.

3. A tanulási képességeket meghatározó legfontosabb pszichikus funkciók

Észlelési funkciók

- a) *Alaklátás*: míg az óvodáskorra nagyrészt a *strukturálatlan, egészes, szinkretikus* látásmód a jellemző, 6-7 éves korra kialakul az ún. *Gestaltlátás*, amikor az egész nem globálisan, hanem részeivel együtt képes észlelni a gyermek. A rész-egész viszonyainak, összefüggéseinek a felismerése az írás-olvasás tanulás fontos előfeltétele. Egy szó egy „Gestalt”, ami apróbb részekből, betűkből áll. Ugyanakkor a mondatok is tagolódnak szavakra – tehát fontos az, hogy ami egybe tartozik, azt egybe is lássa és az egyes szegmentumokat, pl. szavakat képes legyen egymástól elkülöníteni vizuálisan és auditíve is, és mindezeket képes legyen átfordítani egymásra. Ezt a perceptuális képességet a *Bender-Gestalt-teszt*tel szokták vizsgálni.
- b) *Formaészlelés*: kezdetben csak egy kritérium mentén képes a gyerek két elemet összehasonlítani. A felismerés alakulása a *látási konstanciák* fejlettségétől függ (forma, nagyság stb.). 5-6 éves korra a gyermek képes egyszerre több tárgyat elrendezni nagyság, szín és forma szerint.
- c) *Színfelismerés*: Színfelismerésre, vagyis perceptuális megkülönböztetésre, már a 3 éves gyermek is képes, de a színek nevét tanulni kell. Gyakori tapasztalat az, hogy a hiány nem a szenzoros megkülönböztetésben van – tehát nem színvak, vagy szintévesztő a gyerek –, hanem a szenzoros jelentéseket nem tudja verbalizálni, szociális környezete nem fordított gondot arra, hogy a színek nevét megtanulja. A fejlesztésben – és ez minden területre igaz – nemcsak a szenzoros megkülönböztetésre kell hangsúlyt fektetni, hanem a verbalizálásra, az észlelt eredmények tudatosítására is.

- d) *Térészlelés*: A térészlelés kialakulása, a térirányok leképezésének stabilizálódása alapvetően a *test-séma alakulásának függvénye*. A test-séma kialakulása után, a test, mint önálló perceptuális egység elkülönül a környezet egyéb tárgyaitól, külön *kognitív sémát képez*, és a vizuális téri referenciarendszer központjává válik. A tárgyak téri elhelyezkedésének lokalizációja mindig a saját test referenciáján történik. A periódus kezdetén a *jobb* és *bal* irányok megkülönböztetése várható el, elsőként a domináns kéz felismerése, majd a *szimmetrikus testrészek* megkülönböztetése. A lent és fent megkülönböztetésében is a saját test részei nyújtanak vizuális támpontot, ezeket aztán egyre jobban át lehet vinni a rajta kívül létező téri helyzetek észlelésére. Ez a folyamat az ontogenetikus fejlődésben a 4-10. életév között zajlik, de 5-7. év körül mutatkozik legintenzívebb fejlődés ezen a területen.

A térészlelés minősége fontos szerepet játszik az írás-olvasás tanulásában. A térirányok felismerésének és megkülönböztetésének fejletlensége mutatkozik meg bizonyos betűtévesztési hibák mögött (b-d, d-g, p-g, p-d, n-h, y-h stb.). Fontos, hogy az óvodában és természetesen a családi környezetben is megfelelő legyen a mozgás, hiszen ezek a struktúrák elsősorban a mozgáson keresztül alakulnak. A térészlelésben szintén nagy szerepe van a verbális tudatosításnak.

A test-séma az „én-fogalom” hordozója is, tehát a test-séma fejlődésének zavarai zavart én-fejlődéshez vezethetnek, az önértékelés és a kompetencia alakulásában meghatározó jelentőségűek.

4. Motoros fejlődés

A 3-6 éves gyermek már minden fontosabb alapmozgás birtokában van: kialakult a biztos járás, egyensúlyozás, normális testtartás. Ebben az időszakban a gyerekek mozgékonyabbá válnak, mozgásuk pedig rendezettebb lesz, ami lehetővé teszi, hogy kerékpározzanak, kézimunkázzanak és megtanuljanak írni.

A zavartalan mozgásfejlődéshez elengedhetetlen a normális téri tájékozódási képesség és a mintázott környezet. 6 éves kor tájékán a finommotorika vesz nagyobb lendületet. A szem és a kéz között veleszületett koordinációt feltételezünk, de ez tovább finomodik a kézfejjizmok és az ujjak izmainak fejlődésével párhuzamosan. Ezek alapvetően meghatározzák a rajz- és íráskészség alakulását.

A szociokulturális környezet nagymértékben befolyásolhatja a mozgásfejlődést. Úgy tűnik, a szülők elfoglaltsága olyan mértékű az utóbbi időben, hogy nincs idejük megfelelő mennyiségű és minőségű mozgási lehetőséget biztosítani gyermekeiknek. Különösen igaz ez a lakótelepeken felnövő gyermekek egy részére, ami a mozgás szempontjából gyakran *deprivált környezetnek* számít. Az óvoda felelőssége nagy ezen a téren, fontos, hogy az óvodában változatos és elegendő mozgáslehetőséget biztosítsunk a gyerekek számára. Nem lehet eleget hangsúlyozni a mozgás szerepét a fejlődésben! Még a kognitív funkciók, a fogalmi fejlődés alakulására is kihat. A mozgás hordozza a legnagyobb *transzfer*t, vagyis olyan tapasztalatokat lehet ezen az úton szerezni, ami átvihető más fejlődési területekre is. Minél több konkrét perceptuális tapasztalatot szerez a gyerekek, annál több fogalom feldolgozására lesz képes a későbbi életkorban.

Normális fejlődésnél az említett perceptuális funkciók differenciálódása és integrálódása egyidejűleg megy végbe a 3-6 éves fejlődési szakaszban. Az összerendezés többirányú, eredményeképpen a különböző észlelési területek megközelítően azonos szinten funkcionálnak, a különböző funkciók egymást kiegészítve, felerősítve működnek, "egymásba rendeződnek". A legújabb kutatások szerint a *szenzoros integráció* fontos állomáshelye a *vesztibuláris rendszer*. A vesztibuláris rendszer teszi lehetővé a felegyenesedés után azt, hogy a mozgás által állandó változásban lévő szenzoros világ kezelhető legyen. Szabályozza a testtartás feletti kontrollt és általában a kontrollfunkciók szolgálatában áll. A vesztibuláris ingerlésnek terápiás hatása van, sőt egyes gyerekek gyakran végeznek *vesztibuláris öningerlést* is - ami kompenzációs, öngyógyító, adaptív funkciót tölt be. A motoros fejlődés zavarai többnyire jelentős *vesztibuláris deficittel* járnak együtt, és ebben az esetben általában *kognitív, perceptuális és figyelem-zavarok* is fellépnek.

A központi idegrendszer fejlődésében mutatkozó rendellenességek szinte törvényszerűen együtt járnak *vesztibuláris funkciózavarokkal*. Ezek az adatok a vesztibuláris rendszer centrális szerepére utalnak az idegrendszeri és pszichikus funkciók fejlődésében.

Anélkül, hogy a pszichológiának ezt a hallatlanul érdekes és izgalmas, és viszonylag új „felfedezését” a pszichológiának teljes részletességgel taglalnánk, meg kell még említeni azt, hogy ez az élmény először az *anya-gyermek kontextusában* éri a gyermeket. Ez a szociális kapcsolat, az anyával együtt átélt komplex és *adaptív szociális interakciók* elősegítik a gyermek figyelmi folyamatainak a külvilág ingereire való átkapcsolását, az „én” és „nem én” elkülönülését, az éntől független külső világ konceptualizálását.

A *vesztibuláris ingerkeresésnek* a 6-8 hónapos első csúcs után egy második, kisiskoláskori csúcsa is van. 10 év alatt tehát bizonyos zavaroknál a vesztibuláris terápiának jó hatása lehet (Kulcsár, 1992).

A neuropszichológiai kutatások abból a feltevésből indulnak ki, hogy a tanulási nehézségeket olyan *minimális agykárosodás* idézi elő, amely nem eléggé kiterjedt a mentális retardációhoz, de szelektív hatásából kifolyólag igen változó deficiteket okoz. Ezt a jelenséget a szakirodalom MCD (*minimális cerebrális diszfunkció*) néven diagnosztizálja. Sokan vitatják ma is, hogy ez valódi diagnózis volna, hogy jól körülhatárolt, önálló kórképet jelölne. Nézzük meg, milyen tüneteket is takar ez a terminus. Ismertek még a POS (pszichoorganikus szindróma) és FIMOTA (figyelem-mozgás-tanulási zavar) elnevezések is.

Az MCD leggyakoribb jellemzői:

- hiperaktivitás;
- perceptuo-motoros zavarok;
- emocionális labilitás;
- általános koordinációs deficit;
- az irányított vizuális figyelem zavarai (kb. 15 perc elvárható);
- impulzivitás;
- gondolkodási- és memóriazavarok;
- speciális zavarok az írás, olvasás és számolás területén;
- a beszéd és hallás zavarai.

Az „iskolaéretlenség”, vagyis a nagy valószínűséggel bejósolható teljesítménybeli problémák és viselkedési zavarok, leginkább két területen érhető tetten:

- az irányított vizuális figyelem zavarai, a szelektív figyelem hiánya, diffúz figyelem;
- a mozgásbeli eltérések: hipermotilitás, összerendezetlenség, a szem-kéz, szem-láb koordinációs problémái, beszédhibák.

5. A szociális érettség és az önkontroll funkciók fejlettsége

Az iskolába lépéskor fontos kritérium, hogy a gyermek képes legyen más gyerekekkel egy csoportban dolgozni. Meg kell találnia a helyét a kortárs-csoportban és az ott uralkodó szabályokhoz tudni kell alkalmazkodnia. Ezek nagymértékben összefüggnek az idegrendszer változásaival is. A társakkal való szorosabb együttlét és együttműködés az énkép fejlődését is elősegíti. A társas összehasonlítás egyre nagyobb szerepet kap önmaga megítélésében. A gyermek fejlődő énfogalma egyre nagyobb mértékben függ a kortárs referenciacsoporttól, és 8 éves kortól egyre jobban jellemző a társakkal való összehasonlítás és értékelés a rendszeresen végzett tevékenységekben.

Az érzelmi szocializációban a gyermek kb. az iskolába lépés küszöbén jut el odáig, hogy az agykéreg szabályozó funkcióinak eluralkodása következtében érzelmeit, viselkedését kontrollálni, szabályozni tudja. Ez a képesség lehetővé teszi a társas környezetben való otthonos mozgást is, a közösségbe való beilleszkedést, a többi gyermekhez való alkalmazkodást.

Az önkontroll folyamatok felerősödése nemcsak az érzelmi életre fejt ki „jótékony hatását”, hanem a magatartás irányításában is vezető szerephez jut. A gátlási folyamatok lehetővé teszik a figyelmet, amely az egyik legfontosabb feltétele a tanulásnak.

Az önkontroll folyamatok fejlődésével területén kialakul a *feladattudat és a feladattartás*. A feladatot el kell vállalnia – sokszor vágyai ellenére – és a munkát be kell fejeznie, nem szabad abbahagyni.

A *szabálytudat* ebben a korban már szintén kialakul, a gyerekek már túljutnak az egocentrikus nézőpontra és képessé válnak a szabálykövetésre, pl. a szabályjátékra is – ez azt jelenti, hogy ebben az életkorban már anticipálni képesek az adott szerepet tartalmazó rendszer összes többi szerepét betöltő személy viselkedését, tudva, hogy az ő viselkedésük is anticipálható a többiek számára. A csoporthoz való tartozás alapvető követelménye a szabályok megértése és követése.

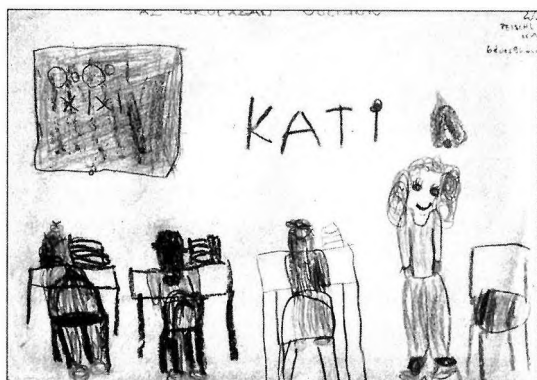
Az óvoda-iskola átmenettel járó egyéb változások

Az iskola minőségileg más entitást képvisel, mint az óvoda, és ezt a változást a gyermekeknek akkor is nehéz megszokni, ha tapintattal, fokozatosan – nem elijesztve – a szülők felkészítik erre a változásra.

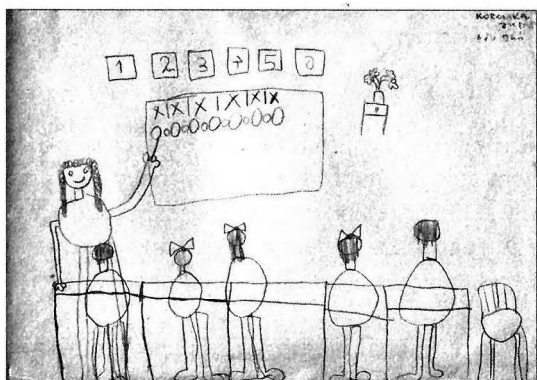
Az iskola feladata elsősorban az oktatás, ebből következik, hogy más az iskola tárgyi környezete, a tantermek berendezése, mint az óvodában. Az óvodában általában nagyobb tér áll a gyerekek rendelkezésére, ráadásul ez a tér mobil, bármikor átrendezhető a tevékenységeknek megfelelően. Az iskolában ma még majdnem mindenütt a padok *formális elrendezése* a megszokott. A *frontális pad-elrendezés* az oktatási kommunikációt szolgálja, nem teszi lehetővé a személyes kapcsolatokat. Az óvodában a gyerek bármikor kapcsolatot teremthetett társaival – ehhez elég volt egy gesztus, vagy egy tekintetváltás is – itt ezt nem teheti meg, hiszen csak a társak hátát látja.



37. ábra



38. ábra



39. ábra

Ez a három rajz a nagycsoportos óvodások iskolalátogatása után készült. Láthatóan mély benyomást tett rájuk az osztályterem téri elrendezése

(Forrás: saját gyűjtés)

Az ábrák színes változata megtekinthető a mellékletben.

Ez a helyzet kezdetben magatartási-viselkedési problémákat okozhat, mert esetleg a gyerek feláll a helyéről, hátrafordul, hátraszól, ha társaival kapcsolatba akar kerülni. A szorosabb térbeli közelség az agressziót is fokozza, hiszen a gyerekek akaratlanul is „beletolakodnak” egymás személyes territóriumába.

Megváltozik az időbeosztás is. Az életkori sajátosságokból fakadó kíváncsi figyelemmel szemben kb. 15 perc. Az órák ellenben 45 percesek. A tanítónők általában figyelembe veszik ezt, és oldják a tanítási óra feszességét játékkal, mozgással. Ennek ellenére nagy megpróbáltatás lehet egy 6-7 éves gyereknek naponta 4x45 percet végigülni. Az óvodában a gyerek addig foglalkozhatott egy-egy tevékenységgel, ameddig meg nem unta, itt az egyes tevékenységek szorosabb időbeosztáshoz kötöttek, ami időnként frusztráló hatású. A frusztráció és fáradtság szintén fokozhatja az agressziót.

A tevékenység és az ezzel kapcsolatos érték-értékelés is alapvetően megváltozik. Az óvodában az elmélyült játék pozitív értéknek számított, ugyanez az iskolában büntetéssel járhat együtt.

Az értékelés az óvodában személyesebb, sokszor elegendő egy rosszálló vagy elismerő tekintet is az óvónő részéről. Az iskolában belépnek a „szimbolikus” jutalmak: piros, fekete pontok, csillagok, boszorkányok, törpék, majd az osztályzat. A gyermek nem mindig érti ezeknek a szimbólumoknak a jelentését, az is előfordulhat, hogy jobban tetszik neki az elmarasztalást jelentő boszorkány és alig várja, hogy a füzetébe egy ilyen is bekerüljön. Érdemes várni az ilyenfajta értékeléssel, mert ez a személyiségfejlődést a *külső kontroll attitűd* irányába viszi el.

Érzelmi intelligencia és iskolaérettség

A korszerű óvodai nevelési programok már nem csak a kognitív fejlesztéssel foglalkoznak, hanem sokkal inkább az érzelmi nevelésre helyezik a hangsúlyt. A jó iskolai előmenetelt nem annyira a gyerek tárgyi tudásából vagy abból lehet megjósolni, hogy a gyerek szokatlanul korán megtanult-e olvasni, hanem inkább érzelmi és társas megnyilvánulásából (*Goleman, 1997*).

Szinte minden gyenge tanulónál hiányzik az érzelmi intelligencia egy vagy több eleme. Egy vizsgálat szerint hét fontos eleme van a tanulási képességnek, melyek mind az érzelmi intelligenciához kapcsolhatók:

- Önbizalom. A test, a magatartás, és a környezet fölött gyakorolt kontroll, és a tudat, hogy a siker valószínűbb a kudarcnál. A felnőttek segítségébe vetett bizalom.

- Kíváncsiság. A tudat, hogy a dolgok megismerése örömmel, izgalommal jár.
- Céltudatosság. A vágy és képesség saját kompetenciánk megmutatására.
- Önkontroll. A képesség a cselekedetek szabályozására.
- A társas kapcsolódás képessége. Képesség a kapcsolatteremtésre, annak tudatában, hogy megértenek bennünket és mi is megértünk másokat.
- Kommunikációs érzék. Vágy és képesség arra, hogy másokkal verbálisan eszméket, érzelmeket, gondolatokat cseréljünk. A felnőttekkel való érintkezés bizalommal teli öröme.
- Együttműködés. Az a képesség, hogy összhangba hozzuk igényeinket másokéval a csoportos tevékenység során (Goleman, 1997).

A kisiskoláskor pszichológiai sajátosságai

1. Az észlelés és a képzelet változásai

Az észlelési képességek fejlődése

A látás élessége 7 éves korban fejlődik leginkább, az akkomodáció és a különbségérzékenység intenzívvé válik. Ez fontos is, hiszen az iskola megköveteli a gyakori tekintetváltást közeli, ill. távoli tárgyakra.

A tagolatlan, diffúz látásmód helyét egyre inkább átveszi az *elemző látás*, a strukturált egész észlelése, aminek fontosságáról már fentebb volt szó.

Kisiskoláskorban szilárdulnak meg a téri dimenziók, a gyermek képessé válik a térirányok megkülönböztetésére objektív tárgyakra vonatkozóan. Ennek az az előfeltétele, hogy a saját testét perceptuálisan képes legyen elkülöníteni a környezettől, vagyis kialakuljon a saját testről egy *perceptuális séma*. Az egocentrikus tér objektivizálódik. Ez a folyamat 9-10 éves kor körül fejeződik be.

A különböző *konstanciák* is állandósulnak (nagyság, alak, szín).

A hallási észlelés is fejlődik, a hallási küszöb jelentősen csökken.

Az idő észlelése, ami korábban problematikusabb volt, most szintén konkrétábbá válik. Az időről fokozatosan *fogalmat* alkot a gyermek, az egyes időtartamok megítélése közelít a valósághoz, ehhez a modern élet is hozzásegíti a gyerekeket, amiben sokkal fontosabb szerepet játszik az időbeosztás. A viszonzyszavak jelentése, mint „régén, később, sokáig” is pontosabbá válik. A kisiskoláskor vége felé kezdődik az a korszak, amikor már a történelmi évszámok is kezdik

elnyerni jelentésüket, a gyermek képessé válik gondolati-fogalmi szinten megszerkeszteni az időt. Az érdeklődés a mesékről a mondavilágra tevődik át.

A képzelet változásai

Az óvodáskorra jellemző a csapongó, változatos, a realitáselvnek sokszor elmentmondó gazdag képzelet. Az alsó tagozatos osztályokban még megmarad ez a sajátosság, de miután kisiskoláskorra már megnőnek a gyerek észlelési tapasztalatai, az *észlelési sémákkal* szoros kapcsolatban álló képzelet is elveszíti lassan azt a csapongást, amit korábban tapasztalhattunk, működése egyre fegyelmetesebb lesz.

Az iskolába lépés utáni időszakban főképpen a *reproduktív képzelet* fejlődik. A sikeres tanulásnak ez igen fontos feltétele. A kisiskolásnak egyre több olyan dolgot kell elképzelnie, amelyet a tanítási órákon csak hiányosan vagy egyáltalán nem lehet bemutatni. Enélkül nem tudja követni és megérteni az órán hallottakat. A valóság egy részét a szavak segítségével a képzeleti képek helyettesítik. Az alkotó, *produktív* fantázia is a reproduktív képzeletben fejlődik. A valós tapasztalatok által kialakított észlelési sémák felbontása, átszervezése teszi lehetővé a produktív képzelet működését. Ez elősegíti a gondolkodás és a *kreativitás* fejlődését is.

Míg 7-8 éves korban a gyermek képzeletének szabad szárnyalása még gyakran megzavarja a reális észlelést, 9-10 éves korban a képzeleti kép egyre jobban megközelíti a valóságot.

2. Az emlékezet változásai kisiskoláskorban

Kisiskoláskorban az emlékezet minősége jelentősen változik. Növekszik az emlékezet terjedelme, fejlődnek az emlékezeti stratégiák. Az iskolai tanulás is megköveteli, hogy a verseket vagy egyéb tananyagokat az ismételtetés által véssék be. Jelentős változás következik be az emlékezeti szerveződés területén is. A kategoriális gondolkodás fejlődése könnyíti a felidézést, és azt segíti elő, hogy egyre nagyobb mértékben legyenek képesek az információk akaratlagos tárolására és előhívására. Az egyre több ismeret elősegíti az információk közötti a hierarchikus asszociációs hálózat kialakulását (pl. növények, állatok rendszere), amelyek a memória teljesítményeit szintén jelentősen megnövelik.

Az iskola a *szándékos reprodukív emlékezetet* nagymértékben igénybe veszi – ez nagy akarati erőfeszítést igényel a tanulóktól. Az emlékezet típusai közül ebben az időben már a *verbális emlékezet* dominál, de jobb a bevésoedés, ha cselekvéshez, szemléltetéshez is köthető az adott szöveg.

Az emlékezetre tehát szemléletes konkrétság jellemző, tárgyi dolgokra, konkrét fogalmakra jobban visszaemlékszik. Az emlékezet ezen sajátossága miatt az idegen nyelvek tanítását ebben az időben a legoptimálisabb elkezdeni, de nem nyelvtani alapon, hanem konkrétan – szavak, kifejezések nagy mennyiségét sulykolva. A szóemlékezet fejlődése miatt bámulatos eredményeket lehet elérni ezzel a módszerrel.

Az alsó tagozatos nevelőknek ismerniük kell az emlékezetnek azt a sajátosságát, amit *reminiszcenciának* nevezünk. Ez azt jelenti, hogy a késleltetett, elnapolt reprodukció jobb teljesítményt eredményez.

Az emlékezet teljesítményei jobbak értelmes anyag, összefüggő, logikus szöveg esetében. Ezt kellene erősíteni az iskolának a mechanikus, kevésbé aktív tanulás mellett vagy helyett.

3. A gondolkodás fejlődése

Piaget (1969) a kort a *konkrét műveletek szakaszának* nevezi. A művelet: fejben végrehajtott, mentális és megfordítható cselekvés, amely A állapotot B-vé alakítja, miközben legalább egy tulajdonság változatlansága révén fenntartja a visszaalakítás lehetőségét. A gondolkodás szemlélettől vezérelt.

Azért nevezzük konkrétanak, mert az iskoláskor elején a gyerekek még nem tudnak mentálisan manipulálni tárgyakat anélkül, hogy azok ne legyenek jelen a maguk fizikai valóságában. Ez a szakasz 7 éves kortól 11-12 éves korig tart. A konkrét periódus során a gyermek gondolkodása fokozatosan veszít „egocentrikus” jellegéből, változékonny lesz és *reverzibilissé* válik. Előbb-utóbb képes egy helyzet több aspektusát is figyelembe venni. Kezdenek kialakulni az összefüggő *kognitív sémák*, amelyek kezdetben tevékenységek sorozatai. *Piaget* a konkrét műveleti szakaszban éri először tetten a kognitív funkciót, a gyermek csak akkor fog fel egy műveletet, ha ugyanakkor képes rá, hogy a műveleteket egymással korrelációba hozza, átalakítja azokat, például megfordítja a műveleteket. Amikor egy problémát akar megoldani, most már képes többféle lehetőséget átgondolni. Ezt a kort egy sor kiteljesedésben lévő struktúra jellemzi, amelyek a konkrét gondolkodás alapját képezik és következetes logikai elveknek vannak alávetve. Ilyenek az *osztályozás, soralkotás, tagonkénti megfeleltetés, az egyszerű vagy sorozatok közötti megfeleltetés* stb. Itt kezdődik el a prepubertás-

korra oly jellemző *gyűjtögetés*, amely egyik funkciója ennek a gondolkodási sajátosságnak a gyakorlása. A gyűjteményeket többféle szempontból lehet rendezgetni, csoportosítani, pl. bélyegeket téma, ország, érték, évszám stb. alapján.

A műveleti gondolkodás egyik legfontosabb sajátossága, hogy nem gesztusokban, nem manipulációkban folyik, hanem képzetekben megy végbe. A konkrét műveleti szakaszban a műveleteket a gyerek még úgy végzi el, mintha magukat a tárgyakat rendezné, csoportosítaná. Ebben az értelemben konkrét. De maga a művelet, jóllehet pontosan megfelel a valóságos cselekvésnek, már belsővé vált folyamat, a cselekvés *interiorizálódott*.

A gondolkodásban megjelenik a *tranzitív reláció*. Három különböző nagyságú és színű kockát teszünk az asztalra. Felszólítjuk a gyereket, hogy párosával hasonlítsa össze őket. Megállapítja, hogy a piros nagyobb, mint a zöld, a zöld nagyobb, mint a kék. Ezután a pirosat eltesszük és azt kérdezzük, hogy a piros és a kék közül melyik a nagyobb. A gyerek helyes választ ad.

Ennek a kornak a gondolkodása tehát még konkrét tárgyakhoz és cselekvésekhez van kötve, ez korlátozza hatékonyságát. A gyerek a szemléletben adott tárgyakon el tud végezni logikai műveleteket, de ugyanezeket elvontabb szinten, verbálisan még nem tudja megoldani. Ide csak a gondolkodás fejlődésének következő szakaszában jut el (*Mérei, 1978*). A konkrét szakaszból a formálisba való átlépés jelentős változást hoz a gyermek problémamegoldó képességében. A formális műveletek kiterjesztik a konkrét rendszereket úgy, hogy azok magukba foglalják a kombináció gondolatát és annak a lehetőségét, hogy a gyerek ráeszméljen olyan változók egymástól való függésére, mint a súly, sebesség és az idő, amelyeket az előző szakaszban külön-külön vett figyelembe. A *formális gondolkodás* kialakulásával a kognitív fejlődés hosszú folyamata válik teljessé (*Turner, 1981*).

Piaget úgy gondolta, hogy a konkrét műveleti gondolkodás megjelenése az oka a gyerekek társas viselkedése megváltozásának is. Megértik, hogyan kell szabályokhoz igazodva játszani, megértik és elfogadják a társas és erkölcsi szabályokat is. A szociális környezet kiszámíthatóbbá válik számukra, hiszen gyakorlatbakká válnak más emberek szándékainak bejósolásában és értelmezésében. Ez a szakasz tehát a szabály-szerep gondolkodás szakasza is, a gyerek kb. 9-10 éves korig a legmélyebb tiszteletet érzi a szabály iránt, ami számára adott és szent, *Loevinger* szerint *lelkiismeretes konformista*.

Ebben az életszakaszban jelentősen fejlődnek a motoros képességek (fentebb már volt róla szó), motoros szabályok, szokások alakulnak ki. A kisiskolás mozgásigénye feltűnően nagy, szinte minden gyerek megszállottja a mozgásnak, különösen jellemzőek a vesztibuláris ingerkeresés különböző formái: a

„lógok a szeren” típusú tornamutatványok. A vesztibuláris ingerlés kedvez a központi idegrendszeri funkciók érésének, a kognitív funkciók fejlődésének.

A figyelemzavar és a *hiperaktív szindróma* vesztibuláris terápiával jól befolyásolható. Paradoxonnak tűnik, de a hiperaktivitás a viselkedésgátlás, az önkontroll funkciók fejlődésének szolgálatában áll (Kulcsár, 1996).

4. A belső szabályozórendszer, az önkontroll funkciók alakulása

A saját én felfedezése – ami két éves kor tájékán következik be – nem jár együtt az én szabályozásának képességével. A gyermekkel meg kell értetni a szűkebb közösségben és a társadalomba uralkodó normákat, szabályokat és azok követésére kell ösztönözni. Ez egy hosszú és „fájdalmas” folyamat, amit *szocializációnak* nevezünk. A szocializáció és *önkontroll* a pszichológiai szakirodalmak nagy részében szinonim fogalmakként szerepelnek.

Már a csecsemők is olthatatlan vágyat éreznek a felnőttek utánzására. A *szociális tanulás* első állomása ez a tevékenység. A szociális normák elsajátítása az utánzásos, empátiás tanulásra épül. A gyermek környezetének azon tagjait utánozza, akihez magas hőfokú érzelmi kapcsolat fűzi. A szülő a különböző magatartásformákat jutalmazza vagy bünteti, a *kondicionálás* szabályai alapján megerősíti vagy megpróbálja kioltani. A korai életkorban, amikor még hiányzik a belátás, a legtöbb szabály *kényszerszabályként* jelentkezik. A gyerek mégis betartja ezeket, ennek oka a szülőkkel való szeretetkapcsolat és a büntetéstől való félelem. A nevelés legfőbb célja, hogy erről az állapotról elmozdulás történjék (Ranschburg, 1993).

Amikor a gyerekek meg akarnak felelni a felnőttek kívánalmainak és képesek elővételezni (anticipálni) a felnőttek reagálásait, akkor már megkezdődött a felnőtt normák *internalizálódása*, belsővé tétele. Amikor a gyerek belsővé tette a felnőtt normákat, egy újfajta pszichológiai feszültség jelenik meg, a *bűntudat*, a *lelkiismeretfurdalás*. Ez akadályozza meg az egyedet abban, hogy normaszegést kövessen el, a *proszociális magatartás* a jutalom reménye nélkül is működik. A gyerekek akkor is az elvárásoknak megfelelően viselkednek, ha éppen nincsenek felügyelet alatt.

Az önkontroll folyamatok kialakulása összefügg az én fejlődésével és az idegrendszer, az agykéreg bizonyos fokú érettségét feltételezi. Kialakulásának alapja az a képesség, hogy egy adott helyzetben le tudjuk gátolni mozgásainkat, viselkedéseinket, indulatainkat és vágyainkat.

A gátlások fajtái, amelyeket a gyerekeknek el kell sajátítaniuk (Cole-Cole, 1997):

- *Mozgások gátlása.* A kisgyerekeknek könnyebb egy cselekvést elkezdni, mint egy másikat abbahagyni. A gyerek, aki nem tudja, mikor és hogyan kell megállni, a szó szoros, és átvitt értelmében is mások lábára tapos. A mozgásgátlás nagymértékben függ a vesztibuláris funkciók alakulásától. Hiperaktív, figyelemzavarral küszködő gyerekeknél a vesztibuláris terápia jó hatású. Könnyű belátni, hogy az irányított vizuális figyelem előfeltétele a mozgásgátlás, így az intellektuális teljesítmény is nagymértékben függ ettől az idegrendszeri funkciótól.
- *Érzelmek gátlása.* Az érzelmi szocializáció során a gyerek elsajátítja az érzelmekhez tartozó kimutatási szabályokat, megtanulja érzelmei erősségét kontrollálni és általában a társadalmi etikett szerint kommunikálja érzelmi állapotait. A szocializáció fontos feladata az érzelmi élet „társadalmiasítása”.
- *Következtetések gátlása.* Ez a gyors válaszadás készítésének gátlását jelenti. A késleltetés, a válasz megtervezése, felépítése javítja a teljesítményt.
- *Választás gátlása.* Ez a lemondás képességét jelenti, azt, hogy jobb lesz lemondani egy rövid távú jutalomról egy nagyobb, hosszú távú cél érdekében.

A legfontosabb önkontroll-funkciók:

1. A késleltetés képessége

Sok olyan helyzet van, amikor a gyerek kívánságait nem lehet azonnal teljesíteni, vagy azért, mert nem lehet, vagy azért mert *azonnal* nem lehet. Ha a vágyak teljesülésének útjába akadály kerül ez kínos, kellemetlen feszültséggel jár. Ezt nevezzük *frusztrációs helyzetnek*. A kicsi gyerekeknek alacsony a *frusztrációs toleranciájuk*, nem képesek kerülő utakat kidolgozni. Az ismétlődő frusztrációs helyzetek azonban csökkentik a frusztráció meglepetésértékét, ezáltal fokozódik a *frusztrációs tolerancia*. Ezentúl már kisebb emocionális megterheléssel fognak járni a hasonló helyzetek a gyermek számára (Kulcsár, 1988).

Az elemi szükségletkielégítés akadályoztatása már csecsemőkorban elkerülhetetlen. Az ilyen helyzetek a gyerek számára *frusztrációs helyzetek*. A táplálék-szükséglet kielégítését az első évben az anya szabályozza, a késleltetés itt jellemzően *külső-kontroll* feltételek mellett valósul meg. A szobatisztaságra való szoktatás a kontrollfunkciók kialakulása szempontjából jelentős, mert itt tanulja meg testi folyamatait *belső-kontroll* alá vonni, másrészt pedig azt, hogy ezen funkciókat a szociális környezet normái szerint gyakorolja. A tisztasági funkció tehát kimeríti az önkontroll kritériumát. A késleltetés optimális időtartama mindig függ a gyermek életkorától és állapotától.

A jutalmazás önszabályozása is nagy szerepet játszik abban, hogy a szükségletkielégítés késleltetéséhez pozitív emocionális attitűd kapcsolódjék. Ennek első megnyilvánulási formája lehet pl. az édességek elraktározása. Ez a felnőtt önszabályozó funkciójának az előfutára, az elérhető örömforrásokkal való célszerű gazdálkodás. Az *önjutalmazás* a harmonikus személyiség fontos ismérve (*Kulcsár*, 1988).

Már a korábbi fejezetekben is volt szó arról, hogy a frusztrációs helyzetek növelik az agresszív tendenciákat. A szocializáció egyik legfontosabb feladata a nyílt agresszivitás fékezése és átalakítása. Az önkontroll kialakulásával a gyermek alkalmazni fogja a szociális viselkedés normáit, szabályait, a *belső szabályozórendszer* működése meggátolja abban, hogy vétson a társas normák és értékek ellen.

2. Kitartás képessége (*perzisztencia*)

Kultúránkban a szellemi és fizikai kitartás képessége nagy szociális értéket képvisel, sokra tartjuk az olyan embert, aki mindig befejezi azt, amit elkezdett. Kialakulása nagymértékben függ a neveléstől, az intelligenciától és az idegrendszer típusától. Az introvertált személyiségűek – Eysenck vizsgálatai szerint – kitartóbbak, nagyobb figyelmi kapacitást tudnak a feladatokra fordítani és nehezebben „unják el” a kitartást igénylő helyzeteket. A kitartás képessége a szituációtól független, állandó személyiségvonásnak tekinthető. Korrelációt mutat a megbízhatósággal, és az introverzióval és a tapintattal. A kitartást a szülők és a nevelők sokra értékelik és már kora gyermekkortól megerősítik (*Kulcsár*, 1988).

3. A csábításnak való ellenállás

A szocializált, erkölcsös magatartás egyik nagyon fontos eleme az, hogy mennyire képes valaki ellenállni egy vonzó, haszonnal kecsegtető, de morálisan tiltott cselekedet csábításának abban az esetben, ha külső ellenőrzés nincs, vagyis a leleplezéstől nem kell tartani (Ranschburg, 1993). A különböző fejlődéslélektani kísérletek eredményei azt mutatták, hogy a csábításnak való ellenállás képessége a nyolc-kilencedik életévre alakul ki. Állatkísérletekkel is bizonyították, hogy az ilyen karakter a büntetés időzítésének függvényében alakul. A véték előtti büntetés a leghatékonyabb, de miután erre csak nagyon ritkán van lehetőség, fontos, hogy a szülő a nemkívánatosnak ítélt cselekvést azonnal, határozottan helytelenítse, büntesse, és lehetőleg verbális magyarázatot is fűzzön hozzá (Ranschburg, 1993).

Az belső szabályozórendszer kialakulását – a biológiai érés mellett – a szülők büntető, megerősítő viselkedése segíti elő. A *szociális tanulást a kondicionálás* egy formájának is fel lehet fogni. A gyermekek részben közvetlen tapasztalatból tanulnak. A szülők a helytelennek megítélt viselkedést büntetik, a helyeset megerősítik. Ezzel elősegítik azt, hogy a jövőben a szociálisan helyesnek megítélt viselkedésminta nagyobb valószínűséggel forduljon elő.

A szociális tanulás másik útja az *obszervációs tanulás*. Mások cselekedeteinek és azok következményeinek megfigyelése is támpontul szolgálhat, amikor megtervezzük saját viselkedési stratégiánkat.

A büntetéssel kapcsolatosan három tényezőre kell felhívni a figyelmet: az időzítésre, a gyakoriságra és az intenzitásra.

Az időzítésről már volt szó, fontos, hogy közvetlen idői, oki kapcsolatban legyen a viselkedéssel. Ha nem így történik, akkor az egész szituációra kiterjedhet, indokolatlan kerülő viselkedést, generalizált gátlást eredményezhet és fokozza a szorongást. Pl. ha az írni tanuló gyerek szájkás, maszatos írását látva, a szülő a gyerek kezére üt, ettől nem fogja tudni azt, hogy melyik rossz mozdulatot kell kiiktatnia az írás során, viszont „elmegegy a kedve az egészről”. Ha leül a lecke mellé, rögtön úrrá lesz rajta a szorongás, amitől nem lesz szebb-jobb a teljesítmény.

A különböző megfigyelések és kísérletek azt bizonyították, hogy az enyhe büntetés hatékonyabb, mint az erős. Az enyhe büntetés – elsősorban a *szeretetmegvonás* –, amit magas információértékű indoklással kísérnek, jobban elősegíti az önkontroll kialakulását. A szeretetmegvonással büntetett gyerek, a büntetés időtartama alatt kognitív szinten is átgondolja, mintegy feldolgozza a viselkedés és a büntetés ok-okozati kapcsolatát.

Az erős büntetés gyakori következménye a „tilos vonzása”. Ugyanezt a hatást váltja ki kategorikus verbális tiltás is. A szigorú parancs szinte soha nem vezet attitűdváltozáshoz, legfeljebb engedelmességet eredményez, ami egyfajta viselkedéses alkalmazkodás, belső meggyőződés nélkül. A tiltás, vagy parancs elvezethet ugyan bizonyos szabályok ismeretéhez, azonban az ilyen módon megismert szabály nem válik a viselkedést meghatározó értékké (*Kulcsár, 1988*).

Gyakran tapasztalható az a jelenség, hogy a szülők és a nevelők korábban várnak el bizonyos viselkedéseket, mint ahogyan arra a gyerek életkori sajátosságainál fogva képes. Más esetekben viszont nem támasztanak vele szemben követelményeket, holott a gyerek már érett lenne arra, hogy bizonyos normákhoz alkalmazkodjon. Bár vannak egyéni különbségek, összességében azt mondhatjuk, hogy kb. 8-9 éves korra válik a gyerek képessé arra, hogy ellenálljon a vonzó, de tiltott cselekvések csábításának, bizonyos szabályokat, normákat kövessen. Ha mégis vét, akkor jelentkezik a büntudat, a lelkiismeret, ami kínzó, nyugtalanító érzés és gyakorlatilag a szülői felelősségre vonást helyettesíti (*József, 1998*). Ettől kezdve beszélhetünk a belső szabályozórendszer működéséről.

Végezetül – miután a könyv pedagógusok számára készült – szeretném felhívni a figyelmet a pedagógus-jelöltek és gyakorló pedagógusok önnevelésére. Deák Ferencnek tulajdonítják azt a mondást, hogy előbb magunkat kell olyanná nevelni, mint amilyennek gyermekeinket szeretnénk látni (*Kósa, 1982*). A pozitív önkontroll-funkciók alakulására rendkívül nagy hatással van a felnőtt modellek magatartásának megfigyelése, utánzása és a velük való empátiás azonosulás.

IX. FEJEZET

A PREPUBERTÁS-KOR

Ez az életkori szakasz sokáig elhanyagolt területe volt a fejlődépszichológiának, gyakran a gyermekkorhoz, vagy a serdülőkorhoz kapcsolták. Valóban nehéz ezt a periódust jól körülhatárolható életkori sajátosságokkal elkülöníteni a kisiskoláskortól vagy a pubertástól, de sok szempontból jelentékeny ez a korszak és jelentősége pontosan az átmeneti jellegéből adódik (*Geréb*, 1989).

Előfordulhat, hogy már 8-9 éves korban jelentkeznek, de az sem ritka, hogy csak a 12 éves kor tájékán kezdődik és rövid ideig tart.

1. *Testi változások*

Fiziológiailag nem játszódik le olyan döntő változás a szervezetben, mint a pubertásban. 10-11 éves kor tájékán egy *telési*, majd a rákövetkező 1-2 évben *megnyúlási szakasz* – mint a serdülőkor első előfutára – jelentkezik.

A két nem fejlődése eltérő, a lányok növekedése felgyorsul, 11-12 éves korban utoléri, sőt felül is múlják magasságban a fiúkat. Ebben az időben már könnyen, koordináltan mozognak, könnyen elsajátítanak új mozgásformákat (pl. tánc vagy manuális tevékenységek). Ez lehetővé teszi növekvő mozgásigényük kielégítését is.

2. *Tevékenységek*

A tevékenységek szoros kapcsolatban vannak a megismerő tevékenységek, a gondolkodás, a játék és a szociális kapcsolatok változásaival.

A prepubertásra jellemző sokféle tevékenységet öt fő csoportba oszthatjuk (*Geréb*, 1989):

- *Testi mozgáskészségek gyakorlása*: kerékpározás, úszás, korcsolyázás, labdajátékok, tánc stb. Az aktivitás segíti a szabályok beépülését és a kognitív funkciók érését, hosszabb távon pedig segíti az önkontroll-funkciók szocializált működését is.

- *Gondozó tevékenységek*: háziállatok, növények gondozása, kistestvér ápolása stb. Ez a tevékenység segítheti a nemi szerepek forgatókönyveinek elsajátítását és gyakorlását.
- *Gyűjtő tevékenységek*: bélyegek, képeslapok, kövek, szalvéták és még ezen kívül a legkülönbözőbb tárgyak gyűjtése. A gyűjtemények osztályozása, rendezgetése a konkrét műveletek begyakorlását segíti elő.
- *Befogadó szellemi tevékenység*: olvasás, film-és tévénézés, zenehallgatás, múzeumlátogatás stb.
- *Alkotó szellemi tevékenység*: rajzolás, festés, formázás, konstrukciós játék, hangszeres zenélés, naplóírás stb.

A fenti két tevékenység azzal hozható kapcsolatba, hogy a prepubertásban erősödik a való világ, a realitás megismerésére irányuló vágy. Mindannyian ismerjük azt a mohóságot, amellyel a 9-10 éves gyerek ráveti magát a külvilágra. Ez egy valóban derűs és nyitott korszaka az életnek. A gyerekeknek jók a kapcsolataik kortársaikkal, nevelőikkel. Azt azonban, hogy a prepubertás gyerek élete „nem fenékgig tejfel”, csak a klinikai pszichológusok, gyermekpszichiáterek észlelik igazán. Ehhez a korosztályhoz nehéz hozzáférni, csupa rejtőzködés, titok az életük. A titok szorosan összefügg az én építésével: „akkor vagyok igazi személyiség, ha titkom van”. Szorongásaiban is reálisabbá kezd válni, csökkennek félelmei is.

A szimbólumalkotás hanyatlásnak indul, nem fél már a boszorkánytól, tudja, mi tartozik a csodavilághoz, elutasítja a fikciót. A gyermek a valósághoz való nagyobb alkalmazkodással építi fel a képzeleti képet. Ebben a korban a gyerekek a valóságot józanul és tárgyilagosan nézik és már nem a világot asszimilálják énjükhöz, hanem ellenkezőleg: énjüket rendelik alá a valóságnak (Salamon, 1993). Emiatt a szimbolikus játék és általában a játékhanyatlásnak indul. A „mintha” játék már nem folytatható, de a képzeletben, az ábrándozásban gyakran megjelenik, ezt jól példázzák a *Brontë* testvérek, akik írói tevékenységüket éppen a prepubertásban kezdték (Mérej, 1978). Az első irodalmi próbálkozások, a naplóírás mind ezeknek a változásoknak a következményei.

Ezek a tevékenységek nemcsak sok új ismerettel és készséggel gyarapítják a gyermeket, hanem új igényeket, egyéni szükségleteket is ébresztenek benne. Az érdeklődés ebben az időben kifejezetten a külvilágra irányul, a világ megismerésének vágya motiválja a gyermeket. A prepubertásban valóban kitágul a gyermek számára a világ és úgy érzi, elég erős is ahhoz, hogy meghódítsa.

Az új ismeretek és készségek nyomán megerősödik az önálló vállalkozásokra, kalandokra irányuló motiváció is, ami gyakran elvonja – különösen a fiúk figyelmét – a tanulásról. A *kalandkeresés* nem mindig talál szociálisan is értékes tárgyat magának, időnként veszélyes és káros akciókhoz, romboláshoz is vezethetnek ezek a tendenciák.

Az olvasmányok közül is a kalandos történetek érdeklik leginkább ezen korosztály képviselőit, és ezeket keresik a mozivásznon és a tévében is.

A fiúk érdeklődését elsősorban a természet meghódítására, a természeti erők legyőzésére irányuló kalandos regények kötik le, ezért ezt a korszakot sokan *Robinson-korszaknak* nevezik. Ők maguk is ábrándoznak hasonló kalandokról és terveket szövögetnek elkövetkező életükre vonatkozóan. Gyakran erre az időre esik a pályaválasztási érdeklődés kialakulása is.

A lányok érdeklődését inkább az emberi kapcsolatok, a barátságokkal, szerelmekkel, családi viszonyokkal foglalkozó írások keltik fel. Közös mindkét nemnél az, hogy a mesék helyett inkább az „igaz történetek” azok, amelyeket előnyben részesítenek, amikor olvasmányokat választanak. A realitás megkönynyíti a történetek hőseivel való *azonosulást*, a példakép választását. Az azonosulás során a gyermek viselkedésmintákat, attitűdöt, beállítódást sajátít el, ezért nagyon fontos az, hogy ebben a korban ne válogatás nélkül olvasson és nézzen filmeket, hiszen kritikai érzéke még fejletlen. Különösen káros lehet a személyiségfejlődésre az *aszociális mintákkal*, a krimik negatív hőseivel való azonosulás, vagy pornográf filmek nézése, amelyek nem a valódi emberi szexualitást tükrözik és a pszichoszexuális fejlődésre negatív módon hatnak.

3. Társas kapcsolatok a prepubertásban

A fejlődés folyamán a felnőtt befolyás egyre inkább csökken, az életkori változásoknak megfelelően egyre kevesebb lesz az az idő, amit a gyerek felnőttek társaságában tölt. 11-12 éves korra végleg megtörténik az „átpártolás”, az ilyen korú gyerekek szabadidejük mintegy 50%-át töltik kortársaik körében (*Vajda*, 1997).

A prepubertásban lazul a szülőkkel való függő viszony, a szülőkről való érzelmi leválás már megkezdődik. A szülői-nevelői tekintély csökken, a *referenciacsoport* szerepét egyre jobban a kortárs csoportok veszik át. A kiskamasz, aki eddig elfogadta a szülők véleményét, most szembeszegül a szülői utasításokkal, egyenrangúságot akar kiharcolni. A diktatórikus, tekintélyelvű nevelési módszereket nem tűri, a szülők autokratikus viselkedése súlyos konfliktusokat válthat ki a szülők és a gyerekek között. Ebben a korban ugrásszerűen megnövekszik az otthonról való elcsavargások száma.

Miközben a gyermek kritikája a család felnőtt tagjaival szemben néha szélsőséges formát ölt, meg kell jegyezni azt is, hogy a kiskamasz *önmagával szemben meglehetősen kritikátlan*, hajlamos arra, hogy túlbecsülje énjét és mindig csak másban keresse a hibákat.

A szülőknek gyakran nagy tapintatra és nevelői érzékre van szükségük, hogy megőrizzék a jó viszonyt gyermekükkel és ne engedjék el túl hamar a családi kötelékből az önállósodni vágyó, de ehhez még kevés tapasztalattal és önismerttel rendelkező gyermeket.

A prepubertásban lévő gyermek önállósága még bizonytalan, szükségè van a felnőttek segítségére, hozzáértő irányítására, de nem leereszkedő, parancsolgató stílusban.

A prepubertás a csoportalakítás kora. A kortársakkal kialakuló kapcsolatok számos, a felnőtt-gyerek kapcsolattól eltérő sajátosságokkal rendelkeznek. A társakkal való együttlét előnyei, hogy elősegítik a szociális kompetencia fejlődését, támaszt nyújtanak egymásnak, lehetőség nyílik az én-érvényesítésre, emocionális biztonságot nyújt fenyegető helyzetekben, közösséghez, a valakihez tartozás élményét adja, lehetővé teszi irányító szerepek vállalását (*Vajda, 1997*).

A kortárs csoportok ebben a korban egyneműek. A fiúk és lányok látszólag elkülönülnek egymástól, de már beindul a nemi érdeklődés.

A fiúkra jellemző az ún. „véd- és dacsövetség” típusú csoportosulás, amelynek legjobb példája a „Pál utcai fiúk”-ból ismert „gittegyelet”. A legkülönbözőbb közös céllal jöhetnek létre ehhez hasonló egyletek, de közös az, hogy a funkciókat felosztják egymás között, *szilárd belső hierarchiával* rendelkezik a csoport és a tagok egymással *rivalizálnak*. Ez utóbbi jelenség nemcsak a csoporton belül tapasztalható, hanem a *csoportközi viszonyokban* is megtalálható, ami megköveteli a csoporttagok egymással szembeni *szolidaritását és a betyárbecsületet*. A csoportnormák és szabályok betartását szigorúan veszik és a deviáns magatartásút büntetik, vagy kiközösítik. A fiúk általában több és változatosabb korú baráttal rendelkeznek. Többet játszanak mozgást igénylő, versengő játékokat és többet vannak olyan helyeken, ahol nem érzik a felnőttek ellenőrző szerepét.

A fiúk érzelmi labilitása általában agresszív magatartásban nyilvánul meg, ez majdnem mindig a bizonytalanságot, gátlásokat, szorongásokat kompenzálja. A lányok barátsága gyakran intimebb, mint a fiúké: az érzések megosztása, ajándékok cseréje, a szeretett és nem szeretett dolgok, valamint a győzelmek és kudarcok hosszas megtárgyalása jellemző rájuk (*Cole-Cole, 1997*). A lányok csoportjaiban is előfordul rivalizálás. A lányok csoportosulásai gyakran öltenek

negativisztikus jelleget, klikkesednek, intrikálnak, pletykálnak, nevetgélnek másokon, gyakran a fiúkon is. Érzelmi labilitásuk, fokozott ingerlékenységük „sírógörcsökben”, „nevetögörcsökben” jelentkezik. Gyakoriak a veszekedések.

Az *érzelmi élet* jelentős fejlődésen megy keresztül, az *érzelmi differenciálódás* szorosan összefügg a tevékenység és a társas kapcsolatok fejlődésével, változásával. Kialakulnak az önértékeléssel, önmeghatározással kapcsolatos érzelmek: a büszkeség, szemérem, szégyenkezés. A társas kapcsolatokkal és a gondolkodás fejlődésével fokozódik az *empátia*, mások érzelmi állapotait, gondolkodásmenetét jobban át tudja élni, megéli és megérti az övétől eltérő nézőpontokat is.

Karinthy (1959. 58. o.) így fogalmazza meg ennek a korosztálynak az életkori sajátosságait: „A lányok a Vadász utcába járnak: egy órákor gyakran találkozunk velük, tarkán sereglenek ki a körútra, vihognak és sugdolóznak. Copfjükon piros és kék pántlika fityeg, hárman-négyen összefogóznak, egymásba karolnak, az egyik halkán súgva mond valamit, hangosan kuncogni kezdenek. Ellenségesen és értetlenül és irigyen nézem őket, vajon miféle butaságon nevetnek folyton? És mit sugdolóznak?... Egyszer napfogyatkozás volt... Csak két lányismerősöm volt a másik szobában, befutottam és lelkendezve hívtam őket, hogy jöjjenek gyorsan. Nem lehetett rávenni egyiket sem, hogy az utcai szobába átjöjjenek - valami butaságon vihogtak, csúfoltak engem: ugyan hagyj bennünket, mondták. Dühösen és gesztikulálva magyaráztam, hogy milyen nagy és ritka tüneményről van szó, és hogy mindjárt vége lesz, de hiszen csak arról van szó, hogy átjöjjenek az utcai szobába, kiabáltam elkeseredve. Valami kétértelmű ostobaságot feleltek, egy szón megint zokogni kezdtek, nem jöttek át, nem nézték meg.”

Ez a rövid idézet jól kifejezi a két nem eltérő érdeklődését (tudomány és természet a fiúknál, emberi kapcsolatok a lányoknál), és a két nem egymáshoz való ambivalens viszonyát ebben az életkorban. Ezenkívül jól példázza a lányok negativisztikus makacsságát és a klikkesedésre való hajlamot, a folytonos titkolódzást, sugdolódzást és pletykálkodást.

Ezek az adatok egyértelműen a nemi szerepek eltérő szocializációját mutatják. A fiúk arra szocializálódnak, hogy egymással szabályrendszerekhez kötött tevékenységekben versengjenek, míg a lányok együttműködésre és személyközi érzékenységre szocializálódnak (*Cole-Cole*, 1997).

(Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a mai korban egyre több nő szakad el a hagyományos női szerepektől és vállal olyan munkát, ahol férfiakkal kell versengenie. Ezek a sajátosságok azonban a gyermekkori társas kapcsolatokban még nem fedezhetőek fel.)

A nemek elkülönülése megerősíti a *pszichoszexuális identitást* és lehetőséget ad az erkölcsi fejlődésre is, pl. a betyárbeccsület esetében. A kortársak közötti kapcsolat a *társas kompetenciák* fejlődésének teremt fontos színteret. Ezek a készségek elősegítik a társas környezetben való otthonos mozgást, lehetővé teszik, hogy megértsék mások gondolkodását és érzelmeit, amelyek által sikeresebbek lesznek emberi kapcsolataik és jobb alkalmazkodóképességre tesznek szert. A barátságok olyan *társas helyreállító mechanizmusok* kialakulását segítik elő, amelyek a barátok számára lehetővé teszik, hogy még akkor is barátok maradjanak, ha időnként súlyos konfliktusokba keverednek egymással.

4. A megismerő tevékenységek fejlődése

Ebben a korban a gyerekek már mélyebben akarják megismerni a világot. A valósághoz való jobb alkalmazkodás hatja át a képzeletet is, amelyet mindinkább az absztrakt logikai gondolkodás befolyásol és ellenőriz. A játék változása is ezt a tendenciát bizonyítja. A játékban a szabályok válnak a játék lényegévé, különösen a fiúknál lehet ezt nagyon világosan látni. A szabályjátékok az életre történő felkészülést szolgálják. Minél inkább alkalmazkodik a gyerek a természetes és a szociális világhoz, annál kevésbé engedi meg magának a szimbolikus torzításokat, egyre inkább alárendeli az ént a valóságnak (*Piaget, 1978*). A szabályjáték segíti a gyereket a szocializáció folyamatában, általuk megtanulja kiismerni magát az emberi kapcsolatokban és a társadalomban. Ezek azok a játékok, amelyek a prepubertás után is továbbfejlődnek, sőt felnőttkorban is fennmaradnak.

A tapasztalatok lehetővé teszik a *fogalmi általánosítást és elvonatkoztatást*, a régi és új tapasztalatok rendszerezését a *kategorizálást*. A gyermeki intellektus egy nagy lépése játszódik le ennek a kornak a végén, a *pubertás* elején: az *absztrakt fogalmi gondolkodás* kialakulása. Képesé válnak több dimenzió egymáshoz való viszonyát is figyelembe venni, és olyan fizikai kategóriákat megérteni, mint a térfogat vagy az energia. A gondolkodásbeli előrelépés abban mérhető, hogy most már el tudnak jutni a konkrétól az elvontig és viszont.

Az *időszlelés* szempontjából is nagy az előrehaladás a már fent említett gondolkodásbeli váltás miatt, kialakul az egyéni múltban való tájékozódás képessége, és ennek mintájára a történelmi múltban való tájékozódás sémarendszere, az időbeliség és a történelmiség megértése.

A *beszéd fejlődése* nem a szókincs növekedésében mutatkozik meg. A passzív szókincs 20-50%-kal növekszik, a belső beszéd strukturálódik. Ugyanakkor a kiskamaszok érzékennyé válnak a kifejezés pontosságára, a stílusra. Az olvasmányok és a fogalmazások vagy naplók írása fejleszti a nyelvi-kifejezőkészséget, egyre inkább felismerhető lesz a beszédben és az írott kommunikációban az egyénre jellemző mondatszerkezet és sajátos gondolatmenet.

Összefoglalva: a kor átmeneti jellegű, jellemző rá:

- az érzelmi labilitás;
- a külvilág megismerésének és a saját tapasztalatok gyűjtésének vágya;
- beindul a családról való leválás;
- fokozott orientáció a kortársak irányába, csoportképzés;
- gondolkodásbeli váltás a konkrétól az absztrakt irányába;
- kritikai és erkölcsi érzék fejlődése.

X. FEJEZET

A PSZICHOSZEXUÁLIS FEJLŐDÉS

Freud pszichoszexuális fejlődéselmélete



40. ábra. Salvador Dali rajza az idős Freudról

(Forrás: web: Salvador Dali Drawing Gallery)

Mint tudjuk, a pszichoanalízis pszichológiai irányzatának, elméletének alkotója *Sigmund Freud* volt. *Freud* (hiv. *Hall-Lindzey*, 1970) motivációs elméletének legfontosabb feltevése: az ösztönök az emberi magatartás egyedüli energiaforrásai. Az ösztönöket mindegyikét össze lehet foglalni két fő címszó alatt: életösztönök (Erósz) és halálösztönök (Thanatosz). Az életösztönök a túlélést és a faj továbbélését szolgálják, ide tartoznak: az éhség, szomjúság és a nemiség. Az energiának azt a formáját, ami által az életösztönök tevékenységüket kifejtik, libidónak nevezzük.

A halálösztönök, másképpen romboló ösztönök kevésbé feltűnően fejtik ki tevékenységüket, mint az életösztönök, kevesebbet is tudunk róluk, legfeljebb annyit, hogy azok elkerülhetetlenül végrehajtják küldetésüket, innen ered *Freud* ismert mondása, miszerint: „minden élet célja a halál”. A halálösztönök fontos származéka az agresszió. Az agresszív magatartás olyan önpusztítás, amely kifelé, póttárgyak irányába fordult. Az egyén másokkal harcol, tör-zúz, mint-hogy halálvágyát leblokkolják az életösztönök és a személyiségen belüli egyéb

gátak, amelyek a halálösztönök ellen hatnak. Az I. világháború arról győzte meg *Freudot*, hogy az agresszivitás ugyanolyan független, önálló motívum, mint a nemiség.

Az életösztönök közül *Freud* (1997) a legnagyobb figyelmet a nemiségnek szentelte. Valójában a nemi ösztön nem egy, hanem sok ösztön. Ez azt jelenti, hogy létezik egy egész sereg testi szükséglet, amely erotikus vágyat idéz elő. Mindegyik ilyen vágnak a test más és más részén van a forrása – ezeket a helyeket gyűjtőnéven *erogén zónáknak* nevezzük.

Ilyen erogén zónák például a bőr vagy a nyálkahártya, az ajkak és a szájüreg, az anális és a genitális környék. Gyermekkorban a szexuális ösztönök viszonylag függetlenek egymástól, de a pubertás kortól kezdve összeolvadnak, és együttesen kezdik szolgálni a szaporodás célját.

Valószínűleg *Freud* volt az első lélektani teoretikus, aki a személyiség fejlődési aspektusait kihangsúlyozta, és különös mértékben aláhúzta a csecsemő- és kisgyermekkor első éveinek szerepét a személyiség alakulásának szempontjából. *Freud* úgy gondolta, hogy a személyiség az ötödik év vége felé már egészen jól kiformalódik, és a későbbi gyarapodás nagyrészt ennek az alapszerkezetnek a továbbépítéséből adódik. *Freud* meg volt győződve arról, hogy a gyermek a felnőtt ember „atyja”. Szerinte a személyiség négy fő feszültségforrás hatására alakul ki: 1. fiziológiai fejlődésfolyamatok, 2. frusztrációk, 3. konfliktusok, 4. fenyegetések.

Freud a személyiség fejlődését öt szakaszra bontotta. Az első öt év folyamán a fejlődés minden szakaszában a libidó megszáll egy testtáját, erogén zónát. A szakaszok a következők.

A szakirodalomban legalább három fontosabb irányzatot különböztetünk meg a szexuális szocializáció értelmezése terén. A *pszichoanalitikus* irányzat a „libidó”, vagyis a szexuális ösztönenergia irányulásait, fejlődését, valamint az ezt szabályozó lelki mechanizmusokat, elsősorban az azonosulást tartja alapvetőnek.

A *szociális tanuláselmélet* viszont az azonosulást csak a megfigyeléses tanulás egyik formájának tekinti, s inkább a viselkedés megerősítésére (jutalmazás vagy büntetés) helyezi a hangsúlyt.

A *kognitív konzisztencia-elmélet* (gondolkodásbeli következetesség) azt tartja a legfontosabbnak, hogy az egyén besorolja magát valamelyik nembe, és ennek megfelelően irányítja viselkedését (*Szilágyi, 1976*).

Minden említett irányzat tartalmaz értékes felismeréseket, ezért mindegyikből kiemeljük azt ami a pszichoszexuális fejlődés szempontjából lényegesnek látszik.

A gyermek pszichoszexuális fejlődése az újszülöttkorban alakul ki, ekkor alakul ki ugyanis minden partnerkapcsolat *archetípusa*, az anya-gyermek kapcsolat. Korábban már beszéltünk ennek a kapcsolatnak a jelentőségéről a személyiségfejlődést illetően, most főleg azokat a momentumokat hangsúlyozzuk ki, amelyek a szexualitás fejlődése szempontjából fontosak.

A gyermek születésekor anatómiailag elválik az anya testétől, de funkcionálisan együtt maradnak. A kettős kapcsolatot leginkább a *megkapaszkodás ösztöne* jellemzi, ez az anyán eléggül ki. A megkapaszkodási szükséglet azt az állapotot reprezentálja, amikor anya és gyermeke még elválaszthatatlan egységben élt. A csecsemő az anyai gondoskodás nélkül nem életképes. Az anya nyújtja a táplálékot, a meleget, a biztonságot, de nemcsak életszükségleteket nyújt, hanem érzelmeket is. Az anya a gyermek érzelmeinek első tárgya, az anya teste az első élvezetforrás.

Ha az anya - gyermek kapcsolat jó, kölcsönösen sok örömet okoznak egymásnak. Anya és gyermeke egymást kölcsönösen gazdagító kapcsolatát *dialógusnak* nevezzük. Ennek kimaradása végzetes következményekkel járhat a gyermek további sorsára nézve.

Freud libidófejlődés elmélete a személyiségfejlődés néhány valóban lényeges pontjára tapintott rá, ezért röviden ezt ismertetjük.

Freud libidónak nevezte a személyiséget dinamizáló erőt, szerinte az „erosz” áll a libidó hátterében. A személyiség fejlődését a szexuális ösztön érésében látja. A fejlődést szakaszokra osztja és minden egyes szakaszhoz hozzárendel egy „erogén zónát”.

1. Orális szakasz

Itt a száj az involvált erogén zóna. A szájjal kapcsolatos első örömforrás az evés. A szájon keresztül sok pozitív élményhez jut a gyermek. Az evésen, a homeosztatisz funkciók kielégülésén kívül közel kerül az anya testéhez, ringatják, simogatják, beszélnek hozzá. A szopás egy komplex szociális interakció, jóval több, mint egyszerű táplálkozási aktus.

A felhőtlen örömet a fogzás szakítja meg. Ebben az eseményben a gyermek átéli az első nagy *ambivalencia élményt*. Ez azt jelenti, hogy most megtapasztalja azt, hogy ami eddig csupa jót nyújtott számára, nevezetesen a száj – most valami

kellemetlenséggel, fájdalommal társul. A fogak megjelenésével együtt jár a harapás, amelynek következményei tovább fokozzák a „rossz” élményét, hiszen az anyamellbe harapó gyermeket az anya reflexesen eltávolítja magától. Ezt a részét az első szakasznak Freud *orál-szadisztikus fázisnak* nevezte, pontosan annak agresszív színezete miatt.

Ha az erogén zónának megfelelő szexuális vágy meghiúsul, a szexuális fejlődés megrekedhet, (fixálódhat) azon a ponton és később neurozishoz vezethet. Ha például a dohányzást tekintjük neurotikus tünetnek, azt feltételezhetjük Freud elmélete alapján, hogy a dohányzó felnőtt gyermekkorában az oralitással kapcsolatosan érte frusztráció. „Orális vigasztalódásnak” tekintjük az ujjszopást, a már említett dohányzást és az édességek szopogatását is, vagyis a szájjal való túlzott foglalatzkodást. A felnőtt orális karakterek általában passzívok és nagyfokú függőséget mutatnak a környezet irányába. Gyakran pesszimisták, irigyek, gyanakvóak.

A depresszív orális személyiség, a korai csecsemőkorba elszenvedett frusztrációk hatására, amelyek soha nem nyertek kárpótlást, üresség-érzést élnek át, és ezt az űrt mohósággal, bekebelezéssel próbálják enyhíteni. Tehát a világhoz való közeledés egy bizonyos rendszeréről van szó, a bekebelezés révén történő örömszerzésről. Erre a személyiségtípusra – melyet az utóbbi években a pszichoanalitikusok narcisztikusnak neveznek – az a jellemző, hogy a személyiség libidója itt leválik minden külső objektumról és magára az adott személyiségre irányul; a narcisztikus személyiség önmagához viszonyul úgy, mint szexuális vágyainak tárgyához: a kielégülés külső objektumai a háttérbe szorulnak, s közben az önelégültség, az önszeretet foglalja el a fő helyet. Az ilyen jellemek figyelme és érdeklődése elsődlegesen tulajdon személyiségükre, saját cselekedeteikre, saját élményeikre irányul. Ez a mai, fogyasztói társadalom egyik jellemző mentális betegsége.

2. *Anális szakasz (anus = végbél)*

Az anyamellről elválasztott gyermeknél megindul a szobatisztaságra való szoktatás, a *toalett tréning*. A kiválasztás folyamatainak szabályozása az ezzel kapcsolatos ingerekre tereli a gyerek figyelmét, és hamarosan rájön, hogy a széklet és vizelet visszatartása, majd kiengedése kellemes izgalmat és élvezetet okozhat. Másfél-kétéves kora körül meg kell tanulnia ezt a folyamatot szabályozni. A gyermek a saját *kompetenciáját* tapasztalja meg ebben a szakaszban, kontrollját a saját teste fölött. Azt is mondhatjuk, hogy a gyermek első „kompetens alkotása” a széklet. A kompetencia miatt szeret vele játszani, nem érzi eleve utálatosnak saját testi produktumait. Persze megtiltják neki, de hamarosan jó pótlékra talál egyrészt a csúnya szavak formájában, másrészt az agyaggal, plasztilinnal,

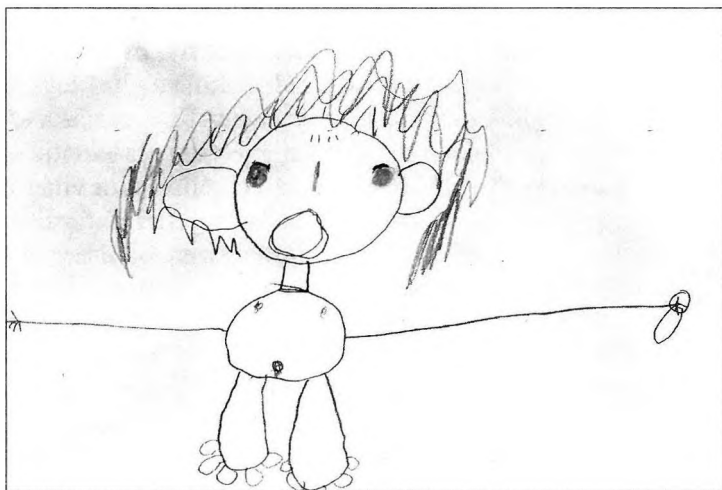
festékekkel való maszatolásban. A tisztaságra szoktatás helytelen módszerei nemcsak a szülő és gyermek viszonyát ronthatják el, hanem a pszichoszexuális fejlődést, sőt az egész jellemalakulást károsan befolyásolhatják. Megszégyenítések hatására előfordulhat az, hogy később kínosan, kényszeresen tiszta és rendszertető lesz, kényszerneurózis alakulhat ki. Ha a gyereket rászoktatjuk arra, hogy túlzott mértékben foglalkozzon testi folyamataival, elfordul a világ megismerésétől, minden megismerési és kutatóösztönét önmaga ellen fordítja. A felnőtt analízis karakter rigid, merev, túlszabályozott, kényszeres, túlszervezett az élete és tekintélytisztelő, szervilis.

3. Fallikus szakasz (phallus = férfi nemi szerv)

A szexualitás a harmadik életévet követően kapcsolódik össze a nemi szervekkel. Az ebben rejlő örömszerzési lehetőségek még jellegzetesen infantilis, gyermeki formát mutatnak. Legyen szó akár lányokról, akár fiúkról, e korszak történései csupán a férfi nemi szerv körül forognak. Ezért is nevezte fallikusnak ezt a szakaszt *Freud*.

A szobatiszta gyermek figyelme a külvilág felé fordul, észreveszi a nemi különbségeket. Kialakul a nemi kíváncsiság, a két nem élénken *explorálja* egymást. Azt is felfedezik, hogy a nemi szervek ingerlése kellemes érzésekkel járnak, ezért nem ritka a *maszturbáció* sem ebben a korban.

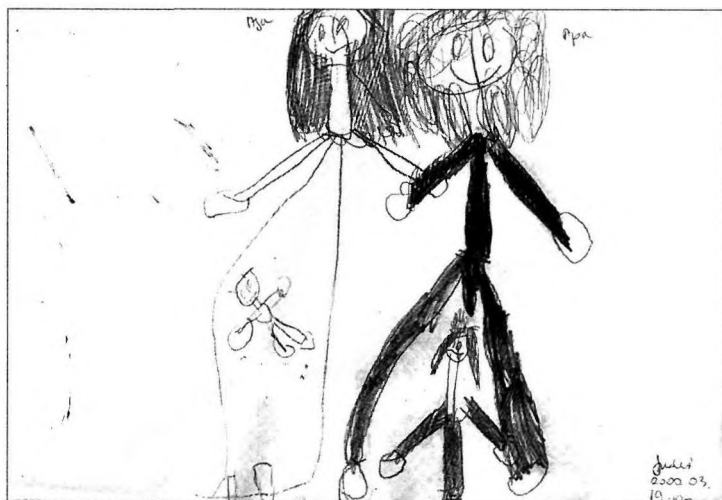
Mihelyt a gyermek tudatára ébred a nemi különbségeknek, érthető módon igyekszik minél többet megtudni a különbözőség mibenlétéről, következményeiről és jelentőségéről. A gyerek egyedül nem tudja helyesen értelmezni a megfigyelt testi különbségeket. Freud szerint a fiúknál *kasztrációs félelem*, a lányoknál *péniszirigység* lép fel. Kielégítő magyarázat híján a testi különbségek észlelése szorongást okozhat. A nemi kíváncsiság másik megnyilvánulási formája a születésről, szexualitásról feltett kérdések.



41. ábra

A nemi azonosítással járó feszültség jól látszik ezen az átlátszó (transzparens) gyermekrajzon.

(Forrás: saját gyűjtés)



42. ábra

A családrajzon erőteljesen kifejezett az ödipális konfliktus megjelenése. A kislány saját magát az apa szétterpesztett lába közé helyezte el. Az apa fallikus jellege erősen hangsúlyos. Bár az apa és az anya megérintik egymást, és az anya hasában már ott van a születendő testvér (ami egyébként fokozhatja az apához való közeledést), a féltékenység, a rivalizálás a tér szimbolikájában, az alakok elrendezésében nyilvánvaló.

(Forrás: saját gyűjtés)

A fallikus korban történik meg a *nemi azonosulás*. A nem velünk születik, de a nemi szerepek nem biológiailag determináltak, hanem inkább a kultúra termékei. A papás-mamás, a szexuál-erotikus játékok hozzájárulnak a nemi identitás kialakulásához, itt gyakorolják a más neműekkel szembeni viselkedésmintákat. Ebben a korban azonosulnak a gyerekek a velük megegyező nemű szülővel és kísérletet tesznek arra, hogy saját nemüknek megfelelően viselkedjenek. Az eddig anyjába kapaszkodó, gondoskodásra vágyó gyermek kipróbálja szexuális szerepét, kis férfiként vagy nőként kezd viselkedni, az ellenkező nemű szülőjét akarja meghódítani. Az egészséges identitás kialakulásához fontos az egészséges családi légkör, a jó azonosítási minta.

Freud az azonosítás során kialakuló ösztönhelyzetet nevezte el *Ödipusz-komplexumnak*. Az Ödipusz-komplexus kifejezés először 1910-ben jelenik meg Freud írásaiban, de maga a jelenség addigra már ismert volt a pszichoanalízisben. Freud betegeinek analizálása során, illetve önanalízisében is felismerte ezt a komplex viszonyulást anyjához és apjához. Az Ödipusz-komplexus egyetemességét a következő mondatban fogalmazza meg: „Minden újszülött előtt az a feladat áll, hogy úrrá legyen az Ödipusz-komplexuson; akinek ez nem sikerül, neurotikussá válik. [...] Joggal mondhatjuk, hogy az Ödipusz-komplexus a neurózisok alapkompexusa, a neurózis tartalmának lényegi része. Benne éri el tetőpontját a gyermeki szexualitás, amely utólagos hatása révén döntően befolyásolja a felnőttek szexualitását is” (Freud, 1995. 117. o.).

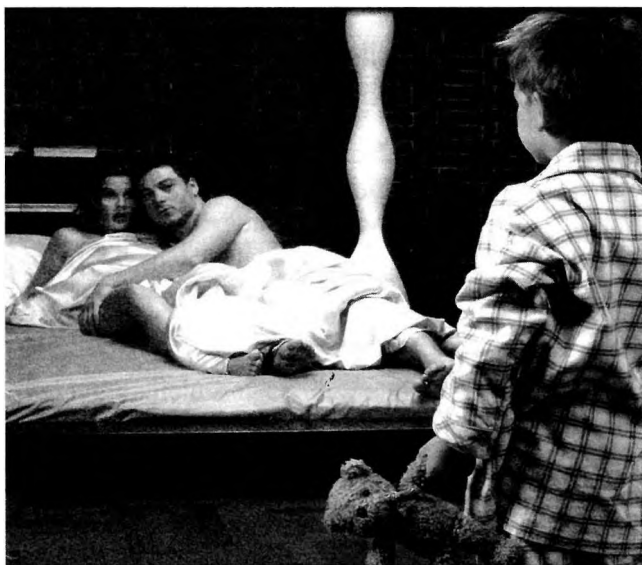
Freud a szfínx talányát a szexualitás, a hogyan születik a gyerek, illetve a nemi különbségek titkának szimbólumává tette.

Az Ödipusz-helyzet hasznos a személyiség fejlődése szempontjából. Ebben a konfliktus-helyzetben olyan pozitív és negatív érzelmi kapcsolatokat él át, melyek a későbbi életében mintául szolgálhatnak. A gyermek testi vonzalmai, Ferenczi (1997) szerint, elsősorban nem szexuális vágyat, hanem gyöngédség iránti igényt jelentenek.

Az Ödipusz-komplexusnak nem az a lényege, hogy a gyermek az egyik szülőt szereti, a másikat pedig gyűlöli, hanem az, hogy mindkettőt szereti, mindkettőtől szeretetet vár el, másrészt viszont a fiúk az anyjukat, a lányok az apjukat nem tudják úgy megnyerni maguknak, hogy közben a másik félhez fűződő kapcsolatuk nehezebbé ne váljék. Ezzel kapcsolatosan a gyermekek súlyos félelmeiket élnek át. Ha nincs olyan személy a gyermek környezetében, akihez érzelmi tartósan kötődik, ez a fejlődésében zavart okoz. Normális körülmények között az Ödipusz-helyzetből megerősödve kerül ki, a fiú az apját, a lány az anyját választja eszményképéül, velük azonosítja magát. Nagy eredménye a kornak, hogy a gyermek megtanulja saját nőies ill. férfias vágyait elhalasztani, lemond a nemi szereppel járó felnőtt kivánságokról. Nemi identitása megszilárdul, le-

győzi mohóságát és önzését, és elfogadja a családon belüli társas együttélés szabályait. Az, hogy itt Freud egy általánosan ismert és valóban létező fejlődési konfliktusra mutatott rá, bizonyítják a fallikus fejlődési szakaszban készült mai gyermekrajzok is.

A felnőtt fallikus karakter gyakran túlhajszolja a szexualitást, gépiesség jellemzi azokat érzelmi kapcsolatait infantilisek, félnek a közeli kapcsolattól, erkölcsileg megbízhatatlanok. Nem az érett kapcsolatra képes szexualitás, hanem a fallikus örömök gépies, hideg-rideg formában történő hajszolása a lételeme. Ide sorolható még a szexuális identitás néhány zavara is, mint a biszexualitás, transzszexualitás stb.



24. kép. Az ún. „ősjelenet”. A nemi azonosítás időszakában gyakori a nemi kíváncsiszkodás és ödipális féltékenység
(Forrás: fotó egy mai hetilapból)

4. A látencia szakasza (lappangás)

A kisiskoláskor a pszichoszexuális fejlődésnek egy nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb szakasza. Ez a szakasz Freud szerint *lappangási időszak*, a gyermek látványosan elfordul a szexualitástól, mivel nem tud még vele mit kezdeni. A libidó energiáját egy semleges „tárgyra” helyezi, az intellektuális tevékenységre. *Szublímált kíváncsiság* jellemzi ezt a kort. Szinte minden társadalomban ez a beiskolázás ideje.

Ugyanakkor a nemi szerepek tanulása és gyakorlása tovább folyik, bővülnek a nemiségre vonatkozó ismeretek és attitűdök. Mindez előkészíti a következő évek nagy változásait.

(A mai felmérések, vizsgálatok egy része azt mutatja, hogy a serdülőkort nem előzi meg lappangás. A 8-12 éves kor az intenzív fantáziálások kora, amit a serdülőkori manipulatív szakasza követ.)

5. Genitális szakasz (genitália = nemi szerv)

Ez az a kor, amit *serdülőkori* néven emlegetünk és főbb életkori sajátosságait a következő fejezetben tárgyaljuk. A kor küszöbére igen eltérő pszichoszexuális fejlettségi szinten érkeznek a gyermekek. A serdülőkori újraélednek az ösztönélet viharai, de az előzőektől eltérő formában. A nemi érdeklődés feltámadásával ismét a nemi szervek kerülnek előtérbe, de már nem a férfi nemi szerv körül forog a világ – mint a fallikus korszakban –, most mindkét nemé érdekese válik, és mindenki számára főleg a másiké (Ülkei, 1995).

Míg a korábbi szakaszok gyakran *autoerotikus* jellegűek voltak, az egyén saját testének ingerlésével jutott örömhöz, a serdülőkori idején beindul a szexuális vonzódás, a társkeresés, a serdülő szeretni kezd másokat, de nem önző, *narcisztikus* okokból, hanem önzetlenül is. Az adolescens korú fiatal örömkereső, önszerető kisgyermekből célirányos társas lényvé alakul.

A *genitális szakasz* elsődleges élettani funkciója a reprodukcióra való felkészülés testi és pszichés értelemben is.

Mivel a serdülőkort joggal nevezhetjük a heteroszexuális orientáció „imprinting-korszakának”, ezért rendkívüli jelentősége van annak, hogy ebben a korban milyen benyomások érik a serdülőt és van-e lehetősége a nemek közötti kulturált kapcsolatok gyakorlására (Szilágyi, 1975). A koedukáció sokat segít a kamaszoknak abban, hogy megtanulják a másik nemtől érkező finom jelzések jelentését, az érett szerelmi képesség ugyanis nem magától következik be egy bizonyos életkorban, hanem mint oly sok más funkciót az ember esetében – ezt is tanulni, gyakorolni kell.

Freud szerint az ember *primer drive*-jainak mindegyike megszüntethető evés, ivás, alvás, légzés útján, ez alól kivétel a szexualitás. A humán szexualitás jóval többet foglal magába a *kopulációnál*. A humán szexualitás legfőbb jellemzői:

- a szexuális öröm és a fajfenntartás két különböző dolog;
- több mint genitális szexualitás;
- a szexuális öröm az egész testből származik;

- olyan szükségleteket aktivizál, amelyek nincsenek genitális aktivitáshoz kötve.

Erikson (1991) szerint a felnőtt, érett identitáshoz hozzátartozik az intimitás egy másik emberrel, legyen az ember képes az orgazmust kölcsönösen átélni,

- egy szeretett partnerrel;
- aki a másik nem képviselője;
- és akivel az ember képes és akarja megosztani a kölcsönös bizalmat;
- akivel képes és hajlandó összeegyeztetni a munka, a nemzés és a pihe-nés életciklusait, abból a célból, hogy az utódok számára hasonló kielégülést nyújtó fejlődést tegyen lehetővé.

Azt hiszem, a pszichoszexuális fejlődés-nevelés legfontosabb feladata lehet az, hogy az ifjakat az *Erikson* által megjelölt cél közelébe juttassuk.

OLVASMÁNY

Oralitás, orális karakter

A pszichoanalízis vezette be az ún. „orális” karakter fogalmát. A depresszív orális személyiség, a korai csecsemőkorba elszenvedett frusztrációk hatására, amelyek soha nem nyertek kárpótlást, üresség-érzést élnek át, és ezt az ürt mohósággal, bekebelezéssel próbálják enyhíteni. Tehát a világhoz való közeledés egy bizonyos rendszeréről van szó, a bekebelezés révén történő örömszerzésről.

Az oralitás vizsgálat látótérbe hozza a modern kori társadalom folyamatainak mélylélektani aspektusait is. Napjaink társadalma az ún. fogyasztói társadalom. A fogyasztás – mint gazdasági tényező – élettani és lelki előképe az oralitás. Az önmagát elfogyasztó, forrásait felélő gazdasági-társadalmi erők mögött alapvetően archaikus orális lelki tendenciák állnak (*Forgács*, 2004). Ezt reprezentálja *Erdős Virág* (2003. 19. o.) groteszk novellája, „A kiscigány”: „Na de most már meg sem állt a király kapujáig, bekapta Európát, Ázsiát, a Földet, az ilyen-olyan bolygókat, satöbbi...” Az önmagát felemészítő földi világ víziója ez.

A globalizált társadalmak ideálja a reaktív ember, akit a környezeti ingerek hoznak mozgásba. Fenntartható-e ilyen körülmények között az emberi személyiség fejlődése? Vagy újra kell-e fogalmazni ebben a társadalmi közegben az emberről kialakított képet és a fejlődés fogalmát?

Delumeau (1999. 75. o.) ezt mondja egy interjúban: „Arról azonban nem szól az írás, hogy az emberiség menetelése fejlődés is volna egyben”. Majd Szent Ágostont idézi, aki rámutatott: az emberi történelem során a jó és a rossz egymásba szövődik, s e szövődéket csupán az utolsó ítélet fejt fel.

A történelem mai fejezetét alighanem az orális vágyak írják. Az orális karakterhez leginkább a mértéktelenség illik. A 21. század orális problémákkal küszködő világ. Korunk legfontosabb szereplője a fogyasztó, leggyakoribb cselekedete a fogyasztás. A fogyasztói társadalmat az tartja fenn, hogy tagjai mértéktelenül fogyasztanak. Az a jó polgár, aki sokat vásárol, sokat fogyaszt, sőt túlfogyaszt. A modern ember mindent túlfogyaszt: több ételt, több energiát, több információt, több mobiltelefont, több ruhát, több természeti területet, még több mindent (*Forgács, 2004*).

Lasch (1984) ezt írja: az új önimádót a szerzés vágya hajtja, de csupán azért, mert étvágya határtalan, azonnali kielégülést kíván és életét nyughatatlanul, örökké kielégítetlen vágyainak vonzásában éli le. A felesleg, mondják, alapvető emberi szükséglet, a felesleg iránti vágy a legalapvetőbb emberi érzések egyike. Az ebben a szemléletben élő ember célja: mindent gyorsan megszerezni, bekebelezni. A globalizálódó fejlődés motorja tehát – világerdekről van szó – a fogyasztás, a túlfogyasztás. Orális fejlődésének zenitpontján az emberi faj már nemcsak ételeit fogyasztja el, a környezetét is feléli, a bioszférát elfogyasztó, felélő, megsemmisítő, önbefaló szörnnyé aljasodott (*Sebeők, 1991*).

A narcisztikus személyiség prototípusa *Brett Easton Ellis* (1994) *Amerikai pszicho*-jának Pat Bateman-je. Az étvágy, az oralitás, a gasztronómia nem véletlenül szerepel *Ellis* regényében az (el)fogyasztói társadalom új kultúrájának egyik központi metaforájaként. A könyv egyik gyakran visszatérő jelenete, a huszonhat éves yuppie, Bateman rituális reggeli készülődése, válogatása a ruhák és egyéb fogyasztói cikkek között, az önimádat legmagasabb szintjét. Az ő életében a szociális másiknak nincs szerepe, mások legfeljebb díszletként szerepelhetnek a magamutogatásban. Egyetlen cél és öncél: a fogyasztói javak minél kifinomultabb ismerete és megszerzése. Erősszakkal, vagy pénzzel magáévá tesz mindent és mindenkit, ami/aki az útjába kerül; nem kószol, hanem feldarabol és felzabál, miközben felöltője makulátlan, és külseje rendezett.

„Mielőtt elindulok az értekezletre, bekapok két szem Váliumot, leöblítem egy pohár Perrier-vel, aztán végigmegyek az arcomon alkoholos tisztítóval, amihez kis előnedvesített labdacsokat használok, majd hidratálótej következik. Tweed-öltönyt viselek és csikos pamutinget, mindkettő márkás Yves Saint Laurent, és hozzá Armani nyakkendőt meg az új fekete, fejtelt Ferragamo cipőmet. [...] Mivel naponta csaknem húsz liter Evian vizet iszom, és rendszeresen látogatom a szoláriumot, egyetlen görbe éjszaka még nem látszik meg az arcszínemen,

sem az arcbőröm tónusán. Változatlanul jó színben vagyok. Három csepp Visine-től a szemem is kitisztul. Egy csomag jégtől pedig ismét feszes a bőr. Mindent összevetve: szarul érzem magam, de jól nézek ki” (Ellis, 1994. 153.o.).

Igen sok összefüggés van az evés és a szexualitás között: a két alapvető ösztön sok ponton érintkezik egymással – elég csupán az anorexiásoknak a szexualitást elutasító viselkedésére utalni. Freud ezt írja: „A nő mellén szerelem és éhség talál egymásra. Az evés megsemmisítés is, pusztító elemi ösztönök élhetők ki általa”.

OLVASMÁNY

Az Ödipusz konfliktus a szépirodalomban D. H. Lawrence: Szülők és szeretők

Lawrence és kora

Az irodalom és a pszichoanalízis kapcsolatáról folytatott diskurzus sokszor felmerülő dilemmája, hogy azt formálta-e egzakt elméletté a pszichoanalízis, amit a művészek már megfogalmaztak, vagy az irodalmat a pszichoanalízis illusztrációjaként kell használni. Számtalan irodalmi példát lehetne említeni, az ókortól kezdve máig, amelyek a klasszikus Freud-i Ödipusz komplexust fogalmazták meg, írták le művészi eszközökkel.

Aligha véletlen, hogy minden idők irodalmának három mesterműve is azonos témát, az apagyilkosságot dolgozta fel: ezek *Szophoklész* „Ödipusz királya”, *Shakespeare* „Hamlet”-je és *Dosztojevszkij* „Karamazov testvérek”-je. Lehetne még említeni számos szerzőt, pl. *J. P. Sartre*-ot, vagy *Franz Kafka* „Levél apámhoz” című művét.

Ödipusz-komplexussal és az anya-gyermek kapcsolat konfliktuózus voltával kapcsolódó problémák szinte mindegyike megjelenik Lawrence: „Szülők és szeretők” című híres regényében. Azért esett a választásom erre a regényre, mert ez a mű a pszichoanalízis kibontakozásával és mozgalommá válásával egy időben született.

Egy irodalmi mű értelmezésénél nem lehet figyelmen kívül hagyni a kulturális környezetet, a kort, amelynek háttérében a mű megszületett. Ezért először a korabeli Anglia puritán, tiltásokkal, elfojtásokkal, nem-beszélésekkel teli, bonyolult társadalmi viszonyrendszeréről essék néhány szó.

D. H. Lawrence 1885-ben született és 1930-ban halt meg. Viktória királynő 1901-ben halt meg, de a róla elnevezett korszak mélyen bevésődött jellemzői még sokáig kihatottak a társadalmi környezetre és az emberek gondolkodására, viszonyulásaira.

A viktoriánus kor a 19. század második felében a szexualitás elfojtásának „virágkora”. Mindent elbújtattak, aminek valami köze lehetett a nemiséghez; a hölgyek szoknyája a lábujjak hegyéig ért, de még a pucér asztallábakat is illett hosszan lenyúló terítővel letakarni. A modern szexuális gátlások túlnyomó többségéért, sokak szerint, még ma is a viktoriánusok felelősek.

A századforduló Angliájában a szexualitás bűnös, már-már állatias dolognak minősült. Elfogadhatónak csak a családon belüli érintkezés számított, az is csupán a gyermeknemzés céljából. A nemiség örömszerző oldaláról szó sem esett.

A viktoriánus kor summázata a nőkről: „A nők vadak, az idiotákkal és patológiaszörnyetegekkel együtt állandó szorongásforrást jelentettek a késő XIX. századi értelmiségi férfiak számára.” (*Russet*, hiv. *Bánfalvi*, 2001).

A férfiak, akik ezeket a tanulmányokat írták, a szexualitást állatias, ösztönös, alacsonyrendű, emberhez méltatlan aktusnak tekintették, és ennek alacsonyrendű voltát a nőiséggel hozták összefüggésbe.

D. H. Lawrence, vagy akár *Oscar Wilde* szembe mertek menni ezzel a szemlélettel, a botrány tette őket igazán világhíressé. *Lawrence* „*Lady Chatterly*” szeretője című regényét mocskos szexkönyvnek nevezték.

Lawrence szülőhelye Nottinghamshire megyében volt. Minden életrajzírója a bányászatról ír, de kevesen említik meg, hogy a sherwoodi erdő is ebben a megyében található. Tény, hogy *Lawrence*-re mélyen hatott a természet, meghatározó volt életében gyermekkorának „misztikus természetélménye” (*La Chapelle*, 1988).

Lawrence az angol puritanizmus elleni lázadók közé tartozott, a freudizmus hatására jó messzire elkalandozott az ösztönösség imádatában, az intellektuális kultúra megvetésében és a gépi civilizáció ostromozásában. Ezerféleképpen kimondta ítéletét arra a civilizációra, amely szerinte vétkezik az ember elsődleges energiaforrását jelentő ösztönélet ellen. Ezt írja: „A nemiség és szépség ugyan egy, mint a tűz és a láng. Ha gyűlölöd a nemiséget, gyűlölöd a szépséget. És ha szereted az élő szépséget, megvan benned a nemiség iránti vonzódás és tisztelet.” *Lawrence* etikus értéket lát az ösztönök érvényesítésében, és elnyomásukban fedezi fel az immoralitást.

A nőkben, a női lélekben is mást keres, mást vél felfedezni, mint kortársai. A férfiagyból – hite szerint – kiveszöben lévő ősi, intuitív érzés és gondolkodás különleges képességei vonzzák a másik nemhez: a feltételezett mélyebb ösztönösség. Írásaiban arra buzdította honfitársait, eszméljenek rá, hogy testük is van, és adják meg a testnek azt, ami a testé, ne felejtsek el, hogy nemcsak emberek, hanem férfiak és nők is (Szerb, 1980).

Gyermekkorának másik élménye, hogy az apja bányász volt kilencéves korától kezdve. A sötétség és a veszély a fizikai, az ösztönös és intuitív kapcsolatot a férfiak között, magas szintre fejlesztette, valóságossá és erőssé tette. Műveiben ez a két szemlélet ütközik: a bányászok természetesség igénye, ösztönös élete, szemben a viktoriánus polgári puritanizmussal. Az anya versus apa, akik ezt a két végpontot képviselik.

„Lawrence apja nagyon jóképű volt fekete, hullámos hajával, dallamos hangjával... szép, elegáns táncával, ... megnyerő modorával és túlcseresznyés humorával, jólelkével”. Más szavakkal, valódi primitív, ösztönös emberi lény volt! A fiatal Lawrence érezte ennek az életformának az erejét, annak ellenére, hogy apjáról gyakran úgy ír, mint aki az „élet borzalmát” jelentette az egész családnak. Bár a fiú követte anyja szabályait és csaknem meghalt e szabályok miatt, édesapjának korai befolyása mélyen megmaradt benne (*La Chapelle*, 1988).

Ennek a túlradó életnek éppen ellentéte volt anyja életmódja – az „úri hagyomány”. Anyja halála előtt néhány nappal a következő gondolatokat írta valakinek egy levélben:

„Anyám okos, gunyoros, finom alkatú asszony, aki régi polgári családból származott. Rangján alul ment férjhez. Apám fekete hajú és piros képű volt, szeretett nevetni. Foglalkozására nézve bányász. Vérmes természet, melegszívű, de megbízhatatlan: nincsenek elvei, ahogy anyám mondaná. Anyámat becsapta, hazudott neki. Anyám megvetette – ő ivott. Házaseletük egyetlen öldöklő, véres küzdelem volt. Én apám gyűlöletével születtem: mióta az eszemet tudtam, borzadtam a gondolattól, hogy hozzám érjen. Nagyon csúnyán viselkedett, mielőtt megszülettem. Ez bizonyos fajta összekötő kapocs volt köztem és anyám közt. Úgy szeretjük egymást, ahogy szinte csak férj és feleség szeretheti, s úgy is, ahogy fiú és anya. Ösztönösen ismertük egymást... Egyek voltunk, olyan érzékenységgel egymás iránt, hogy sosem éreztük szükségét szavaknak. Mindez eléggé rémes volt, s engem bizonyos értelemben abnormálissá tett.” (*Kéry*, 1978. 39. o.).

Regényeiben, éppen a gyermekkori családi tapasztalatok hatására, megpróbálta egyensúlyba hozni a testet és a szellemet, mert szerinte az élet csak akkor elviselhető, ha fennáll közöttük valamiféle egyensúly: mindegyik tekintettel van a

másikra. Ahhoz, hogy ezt meg tudja tenni, előbb fel kellett dolgoznia saját anya-komplexusát, ezt önéletrajzi ihletésű regényében, a „Szülők és szeretők”-ben teszi meg. A főhős Paul Morel valójában maga *Lawrence*, a szülők, az ő szülei. A főhős – és az író – rokonszenve érezhetően az anya mellett van, ellen-szenve az apa ellen fordul. Ebben mutatkozik meg *Lawrence*, következetlensége, ez konfliktuózus viszonyban van a regény és *Lawrence* életének fő problematikájával, hiszen az ösztönösséget, a természetességet, amihez vissza akar térni, apja képviselte, nem pedig az anyja.

Felmerül a kérdés, hogy *Lawrence*, akinek ez a regénye 1913-ban jelent meg, mennyire ismerte Freud munkáit, vajon hallott-e a pszichoanalízisről és az Ödipusz-komplexusról? *Lawrence*, saját bevallása szerint csak ennek a regénynek a megírása után ismerkedett meg a freudizmussal, noha bizonyos alapfogalmakat használt. Német felesége révén került kapcsolatba a pszichoanalízissel. *Frieda von Richthoffen* bárónővel 1912-ben ismerkedik meg, aki elválík férjétől és *Lawrence*-hez megy. *Frieda* azelőtt *Weekly* professzor felesége volt, de baráti, mások szerint ennél továbbmenő kapcsolata volt *Otto Gross*-szal, a freudizmus vitatott alakjával, aki *Freud* tanítványa is volt, és *Jung* is analizálta.

Bár regényében sokan vélték felfedezni *Freud* tanait, *Lawrence* tiltakozott ez ellen a leszűkítés ellen. Később ő maga is kifejtette az ösztönélet kialakulására vonatkozó elméletét, és ebben *Freud*hoz képest az az eltérés, hogy ő a csecsemőben nem tételez fel szexuális érzékiséget, sőt gondosan elkülöníti egymástól a gyermeki és a felnőtt szeretet szféráit, és éppen abban látja a veszedelmet, hogy ezek a síkok összemosódnak, ha az anya felnőtt szeretettel közeledik a gyermekhez. A gyermekben így idő előtt működni kezd a tárgyát nem találó felnőtt érzelem, felserdülve nem tud mit kezdeni szerelmi partnereivel sem. A szeretet két formája végzetesen összekavarodik benne, nincsen újfajta érzése a szerelem számára, úgy érzi, szerelmével a szülő iránt érzett szeretetét árulja el (*Kéry*, 1975). Sok hasonlóság fedezhető fel ezen gondolatok és *Ferenczi Sándor* (1997. 107. o.) híres nyelvzavar tanulmánya között, ahol ezeket a mondatokat olvashatjuk: „Egy felnőtt és egy gyerek szeretik egymást; a gyerekekben kialakul az a játékos fantázia, hogy a felnőttel az anyaszerepet játssza. E játék ölthet erotikus formákat is, rendszerint azonban végig a gyengédség szintjén marad. Nem így azonban a kóros hajlamú felnőttek esetében... A gyerek játékait össze- tévesztik egy szexuálisan érett személy vágyaival...”

Saját bevallása szerint *Freud*tól függetlenül jutott el a maga következtetéseéhez.

Más híres műveit viszont mélyen áthatja a freudizmus, pl. a „*Lady Chatterly*” szeretőjéről azt mondja, hogy: „a phallikus tudat regénye”.

Lawrence-t a családjában kialakult rendkívüli helyzet és tulajdon fejlődésének abnormalitása sarkallta a regény írására. Meg volt győződve arról, hogy amit ír, az nem elszigetelt jelenség, hanem „fiatalemberek ezreinek tragédiája ez Angliában”.

A „Szülők és szeretők” című regény értelmezése – pszichoanalitikus szemlélettel

Lawrence tömören így írta le híres regényének cselekményét, ez hasonló ahhoz amit saját családjáról írt:

„Egy erős jellemű, művelt nő alacsonyabb társadalmi osztályba kerül, s nem talál kielégülést az életben. Férjét szerette, így gyermekei szerelemből születtek, és tele vannak vitalitással. De ahogy fiai felnőnek, kedvesül választja őket – előbb a legnagyobbat, aztán a következőt. A fiúkat anyjuk iránt érzett viszonzszeretetük sarkallja életre – sarkallja őket egyre tovább. De amikor elérik a férfikort, képtelenek szeretni, mert anyjuk a legfőbb hatalom az életükben, aki magához láncolja őket. [...] Mikor a fiatalemberek nőkkel kerülnek kapcsolatba, törés keletkezik. William egy lenge nőcskének adja nemiségét, de lelke anyja hatalmában marad. A törés azonban megöli, mert nem tudja hányadán áll. A következő fiú megismerkedik egy lánnyal, aki harcot indít a fiú lelkéért – harcol az anya ellen. [...] Fokozatosan az anya bizonyul erősebbnek a vérségi kötelék folytán. A fiú úgy dönt, hogy lelkét az anyjánál hagyja, s bátyjához hasonlóan máshol keres szenvedélyt. Megkapja a szenvedélyt. Ekkor újra bekövetkezik a törés. De az anya szinte öntudatlanul ráébred a baj természetére, s haldokolni kezd. A fiú végül mindent elveszít, s maga is a halál felé sodródik” (*Kéry*, 1978. 40. o.).

Morelnében az eltérő kulturális háttér miatt egyre inkább merev elutasítás alakul ki férjével szemben, és ezt a magatartást átplántálja gyermekeibe is. Morel elszigetelődik a saját családjában, nem tud beférközni felesége és a gyermekek diádjá közé. Paul számára az apaeszmény nem létezik. Apja gyűlöletében és az anyja iránt érzett mély és erős érzelmi kötöttségben nevelkedik. Eltávolodik részeges apjától, akinek „apró, hitvány feje” van.

Apja „szeretői”, gondoskodó, féltő, szerepét felesége iránt, Paul veszi át. Paul öntudatlanul mindig szexuális vetélytársnak érzi az apát, kettejük között olykor a tettegességig fajuló ellentét húzódik. A rivalizálás kitűnik az egy ilyen konfliktus után következő párbeszéből is:

- „- Aludj ma Annie-nél, ne menj be hozzá.
- Dehogy, jobb nekem az én ágyamban.
- Ne aludj velem, anyám.
- Saját ágyamban alszom.” (297.o.)

Visszatérő motívum, hogy Paul gyakran tisztogatja anyja cipőjét, ami szexuális szimbólum is. Gondoljunk csak arra, hogy Kínában hosszú időn át a női láb volt a legfőbb szexuális szimbólum. A női lábat a szexuális vonzerő fokozására évszázadokon keresztül megnyomorították. Nem véletlen, hogy a cipőt vagy a lábat milyen gyakran választják fétisnek. Talán Paul azért időzik gyakran az anyja cipőjénél, mert az inceszt törvény tiltása erős, a vérfertőző kapcsolat helyett átmeneti megoldást választ, a cipő az anya nőiségét legerősebben szimbolizáló szexuális tárgy, amelyet gondos szeretettel, szinte erotikus vonzalommal tisztogat: „Morelné a finom járásúak közé tartozott, bármilyen sár volt odakint, tiszta maradt a cipője. Paul mégis kitisztította; finom sevrőcipő volt, nyolc shillingbe került. Paul mindenesetre úgy képzelte, ennél finomabb cipőt nem hord senki a világon, s olyan vigyázva bánt vele, mintha virágot tartana a kezében”. (169. o.)

A cipő és a virág párhuzamba állítása szintén szexuális tartalmat hordoz magában, a cipő az anya nőiségét, a virág, pedig a növény nemiségét szimbolizálja.

A természet szeretete, imádata viszont az ösztönvilágba csábítja Pault. A virág Lawrence-nél életszimbólum, a természet elsődleges megnyilvánulása, vitalitás, felszabadító erők szimbóluma.

„Paul háta mögött hívogatóan hajladoztak a virágok És ebben a pillanatban szinte nyersen, erőszakosan, mindent elnyomva tört feléje egy eddig nem érzett virággillat. Megfordult, s megérintette a vörös írisz feléje tátongó húsos torkát, mintha mohó kézzel nyúlna utána. [...] Kardként meredeztek virágai a sötétben, erőszakosan uralkodva illatukkal.” (403. o.)

A jelenet szinte adja magát, adja az értelmezés lehetőségét. A sötét Lawrence-nél mindig a tudattalanra utal, az ember és az emberen kívüli világ legmélyebb, legősibb rétegére. Az elfojtott ösztönvilág csábításáról van szó, aminek Paul még megpróbál ellenállni, erre utal az „erőszakos” jelző is, ami azt sejteti, hogy nagyon nehéz teher a csábításnak való ellenállás. A növény nemi szervének a mohó *tátongó húsos torka*, ami ambivalens érzéseket kelt Paulban, elnyeléssel, bekebelezéssel, fúzióval fenyeget, de ugyanakkor feltartóztatlanul vonzza is illatával, a kard hasonlat erőteljes fallikus szimbólumával.

Paul közös sétáik, kirándulásaik alkalmával udvarlóként, hódítóként viselkedik. Az anya szinte kamaszlányosan reagál a bókokra.

„ Morelné kissé félszegen jelent meg az ajtóban. Új batisztblúz volt rajta. Paul felugrott és eléje szaladt.

- Tyű, az áldóját! Káprázatos!

[...]

- No- kérdezte az anyja félszegen, pedig nagyon igyekezett tekintélyt tartani -, tetszik?

- Borzasztóan! Remek kis nő vagy, ilyennel érdemes szórakozni menni! (169.o.).

Az anya fiú kapcsolatára olykor jobban illik a szerelem szó, mint a szeretet. Morelné szinte szerelmes féltékenységet él át a fiú szerelmével, Miriammal kapcsolatban, hiszen úgy érzi, a lány fiának pontosan azt a részét akarja birtokolni, ami az ő tulajdona.

Mint ahogy Lawrence, Paul is jogosnak érzi anyjának ezt a birtoklási vágyát: „A lelkem nem lehet senkié. Az anyám tulajdona, senki másé nem lehet” (Kéry, 1978. 39. o.).

„Valahányszor Miriammal volt együtt és későn került haza, anyja mindig izgatottan várta, és bosszankodott miatta... csak azt nem tudta megérteni a fiú, miért. Belépett, ledobta a sapkáját, anyja az órára nézett. Elgondolkozva ült, mert meghűlt, fáj a szeme, nem tudott olvasni. Érezte, hogy az a lány eltávolítja tőle a fiát. Nem kedvelte Miriamot.

- Az a fajta, aki addig szipolyozza a férfi lelkét, míg semmi nem marad belőle a maga lényéből – mondta magában. - És ez van olyan mamlasz, hogy megadja magát neki. Ez a lány nem hagyja, hogy férfi váljon belőle. Ez soha!” (224. o.).

Ugyanezt a féltékenységet fejezi ki egy másik idézet a könyvből:

„Ujjong ez a lány... ujjong, mert végképp elragadja a fiamat tőlem – siránkozott szíve mélyén Morelné, valahányszor Paul Miriamhoz ment. - Nem olyan ez, mint egy akármilyen nő, nem hagyja ez, hogy én is megkapjam, ami nekem jár. Kiszív belőle mindent, míg semmi nem marad belőle, önnönmagának sem [...] ez a lány végképp elnyeli” (267. o.).

Morelné talán azt az állapotot vágyja vissza, amikor a fia még teljesen az övé volt, a méhen belüli életet, a szimbiozist, ahol még egy test és lélek voltak, és attól fél, hogy a fia talál egy olyan nőt, aki szintén a fúzió totális élményét tudja majd nyújtani neki. Lawrence szemében egyébként az emberi elégedetlenség forrása nem más, mint ennek a kapcsolatnak az elvesztése, a plexus solaris vágyódása az elvesztett köldökzsinór kapcsolat után. A nap az ő szimbolikájában a hasi idegközponttal áll polarizált viszonyban, tehát az egyesülési ösztönnel.

Anya és fia kapcsolata nem hiányzik a lappangó szexualitás, máskor pedig már-már vérfertőző, erotikus színezetet ölt.

„Lehajolt, hogy megcsókolja anyját, és Morelné ebben a pillanatban átölelte fia nyakát, vállába temette arcát, sírt, nyöszörgött, s a hangja annyira más volt a szokottnál, hogy az aggodalomtól összeszorult a szíve.

- Nem tudom elviselni... Nem bánnék én más nőt... csak ne őt. Ez kiszorít engem, mellette nem marad helyem...

És Paul ebben a pillanatban már keserűen gyűlölte Miriamot.

- Nekem meg...hidd el, Paul fiam...soha egy percig sem volt igazán férjem..

Paul anyja haját simogatta, a nyakát csókolta.

- És olyan hévvel akar végképp elragadni tőlem... nem olyan az, mint más lány.

- De hidd el, anyám, nem vagyok szerelmes belé – motyogta Paul lehajtott fejjel és kínlódvá fúrta arcát anyja vállába. Ő pedig megcsókolta a fiút, hosszan, melegen.

- Fiam, fiam – mondta szenvedélyesen, reszkető hangon”(294-295.o.).

Egy szerelmespár féltékenységgel fűszerezett szcénája zajlik itt, rivalizáció, csábítás, birtoklási vágy, függésben tartás keveréke ez a néhány mondat.

Az anya betegsége felfokozza a fiú gyengédségét, szeretetét:

„Anyja fölé hajolt. Kék szeme mosolyogva tapadt rá. Lányos tekintet... meleg, mosolygós, gyengéd és szerető. Belereszketett a rémületbe, a féltésbe, a szeretetbe.” (524. o.)

Lawrence a regény megírásának idején még anyja hatása alatt állt, de regénye által tudatosabbá tette személyes problémáját, későbbi műveiben már az apa foglalta el a pozitív, az anya pedig a negatív helyet.

A „Szülők és szeretők” befejező mondatai is mintha ennek az átpártolásnak a kezdetét jelentenék. Meghalt az anya, Paul teljesen egyedül maradt: „Anyja volt az egyetlen lény, aki tartást adott neki, amitől önmaga maradhatott e végtelenségben. S anyja elment, feloldódott, semmivé lett. Az érintését akarta érezni, azt, hogy mellette van. De nem, nem adja meg magát. Hirtelen sarkon fordult, és megindult a város arany fényköre felé. Kezét ökölbe fogta, száját összeszorította. Nem megy a másik irányba, nem megy a sötétség felé, nem követi anyát. Gyors léptekkel megindult a halványan morajló, kivilágított város felé” (572.o.).

Hogy Paul megmenekülhessen, és saját elképzelése szerint éljen, az anyának meg kell halnia. Az Ödipusz-konfliktus feldolgozása tragikus véget ér, Paul a haldokló anyát a túladagolt morfiummal tulajdonképpen megöli, anyja gyilkosává lesz, illetve ezzel az aktussal saját magát szinte felszabadítja. Lelkiismeret furdalása majdnem őt is a halálba viszi, de a történet végén győz az élet, az Erősz.

Freud (1918. 35. o.) a „Totem és tabu”-ban ezt írja: „A legrégebb és legfontosabb tabutilalom a totemizmus alaptörvénye; tilos a totemállatot megölni és kerülendő a másik nemű totemtársakkal való nemi érintkezés”. A tabu szó megértése a lelkiismeret természetére is fényt derít. A tabu áthágása után kialakult tabu-bűntudat a lelkiismeret legősibb formája. A lelkiismeret bizonyos bennünk lévő vágyak elutasítása, belső kontrollja. A tabu lelkiismereti parancs, megsértésekor bűntudat keletkezik.

Ezekben a gondolatokban a sötétség és a fény szembeállításában felfedezhetjük az ösztön ént, amit a falu, a természet reprezentál, és a fényt, a várost, mint egyetemes apai szimbólumot, valamint az életösztön és halálösztön közötti vívódást. A fény, a város felé indulás jelzi az apai értékek interiorizációját, az élet és az Erósz győzelmét az erdő, a természet, a sötétség, a halál fölött. Talán ez az a pont, amikor Paul Morel megszabadul az anyakomplexustól, a város felé irányítja lépteit, és magába fogadja az apai eszményt.

Nem kétséges, hogy Lawrence az élet pártján áll, az élet, az emberi egyéniség épsége, az emberi világ harmóniájának érdekében lázadt a megnyomorító viszonyok, a széthullás, az elidegenedés ellen. Szerinte a modern ember egyoldalúan az észet tekinti vezetőjének, megfélemezik a tudattalan ösvilágáról. Holott éppen fordítva, az egészséges ösztönöket kellene érvényre juttatnia, hogy békeességben tudjon élni önmagával, és embertársaival, hogy be tudjon kapcsolódni az élet nagy, szerves mozgásába.

XI. FEJEZET

A SERDÜLŐKOR (PUBERTÁS)

Nagyon nehéz behatárolni ennek a fejlődési periódusnak a pontos határait. A serdülés végbemehet két év alatt is, de elhúzódhat akár hat évig is. A szociális és pszichikus serdülés 20-21 éves korig is kitolódhat. Átlagosan a 12-től 18-évig tartó fejlődési szakaszt nevezzük *pubertásnak*. A serdülőkor a gyermek-korból a felnőttkorba való átnövés folyamata, testi, lelki és szociális szempontból egyaránt (Bagdy, 2000).

Pszichológiai szempontból rendkívüli jelentőséggel bír ez a korszak, hiszen a kisgyermekkoron kívül nincs más olyan életkor, ahol a pubertáshoz hasonló lényeges, ugrásszerű változások játszódna le. *Rousseau* ezt így fejezi ki: „úgyiszlóván kétszer születünk. Egyszer arra, hogy létezzünk, másodszor arra, hogy éljünk. Egyszer a fajunk számára, másodszor nemünk számára”. Valóban igaz, hogy a kamaszkor a „második születés”, hiszen itt történik meg a személyiség születése, ami gyakran nehezebb és „véresebb”, mint az első születés. A gyermek, aki eddig csak annyit tudott önmagáról, amennyit mástól hallott, lázasan kezdi keresni énjét és felteszi a kérdést: „ki vagyok én?”, „kivé legyek?”, „merre tartsak az életben?”

A soktényezős fiziológiai és pszichés változás miatt a szervezet labilis egyensúlyi állapotba kerül. A serdülőkort szinte minden kultúra válságos kornak tartja, sokan beszélnek „pubertáskori krízisről”. *Tolsztoj* szemléletesen nevezte el ezt a kritikus periódust a „kamaszkor sivatagának”. A „sivatag” szó jól szemlélteti azt a fejlődési sajátosságot, ami a korábban szerzett értékek elvesztésében, a korábban felépült struktúrák lerombolásában jelentkezik. Bizonyos kiüresedés, értékvesztés jellemző a kamaszokra, hogy majd később ezt az űrt új értékek, új tevékenységek, újfajta érdeklődés töltsék meg. Ezek a folyamatok regresszív állapotba taszítják a kamaszt, ami kaotikus belső állapottal társul. Bizonyos elméletek szerint, serdülőkorban a korai énefejlődési minták ismétlődnek. Az orális fejlődési fázis újbóli jelentkezése a csillapíthatatlan étvágyrohamokban mutatkozik meg. Az anális szakasz jellemzője a kamaszkori rend-rendetlenség dilemma, nem tud rendet tartani tárgyai között. A kamasz gyakran elhanyagolja a testi tisztálkodást, vagy ha mégis, akkor hosszasan és sokféle szépítkező szerrel. A fallikus fejlődési szakasz ismétlődésének szembeötlő jele, hogy a nemi szerepeket próbálgatja a kamasz. A látencia periódust pedig az időnként eluralkodó kisebbségi érzések mutatják (Bagdy-Korsós-Baktay, 2001). Erikson szerint azonban ez a káosz az egyetlen szilárd talaj az újraépítkezéshez, a gyermeki identitások ezáltal integrálhatók a felnőttbb szerepekhez. A krízisből való felépülés sokszor az addig rejtett képességek felszínre kerülésével jár. Az identi-

táskrizisnek kreatív, énteremtő funkciója lehet. Az adolezcens elkötelezettségeket kell, hogy vállaljon az elkövetkezendő életre nézve, ezek: a hivatásválasztás és az íntim kapcsolatteremtés. Ez veszteségélménnyel is társul, hiszen az addig korlátlan megélt lehetőségek az elkötelezettségek által beszűkülnek (Kulcsár, 1996). A serdülő gyakran gyászreakciókat mutat. A gyász közönséges és egészséges folyamatában a gyászoló visszahúzódik, időt és helyet keres arra, hogy veszteségére koncentrálhasson. Ilyenkor az egész személyes élettörténet átértékelődik. Ha ezt az átértékelést a serdülő nem végzi el, akkor ahelyett, hogy saját fejlődésének irányítójává, életének megalkotójává válna, könnyen kerülhet egy olyan, hamis alapokon nyugvó, védekező állapotba, ahol egyetlen céljává az válik, hogy a változást átvészelje.

A serdülő feladja a szülő által nyújtott biztonságot, menekül a dédelgetésből, a melegségből, ezt gyakran öltözködésével is kifejezi. Gyakran figyelhetjük meg ennél az életkori csoportnál az alulöltözöttséget, a didergést, a testi és lelki értelemben is jelentkező „hidegre edzést”. A kamasz fiút zavarja, ha anyja testileg érinti. Többségük elutasítja a simogatást. *Nemes Livia* (1988) ezt a szülői fészek-meleg, az anyai melegség szimbolikus elutasításaként értelmezi. A hidegre edzés aktív szembefordulás, az anyai függéstől való szabadulás.

Bár a serdülés testi és lelki szempontból is nagy egyéni változatosságot mutat, bizonyos változások szinte minden serdülőnél bekövetkeznek, ezért egy életkorhoz kötött tünetcsopotról beszélhetünk.

Még a legbékésebben végbemenő serdülés is három elkerülhetetlen próbatétel elé állítja a gyermeket:

- Ki kell bontakoznia a szülőkkel való kapcsolat gyermeki szerephelyzetéből, egyenrangú partnerkapcsolattá kell alakítania családjához fűződő viszonyát.
- A nemi éréssel felnőtté váló fiatalnak bele kell tanulnia a nemének megfelelő szerepekbe. Pszichoszexuálisan éretté, bensőséges párkapcsolatra alkalmassá kell válnia.
- El kell sajátítania a felnőttéssel járó teljesítmények (pályaválasztás, hivatás) szerepkövetelményeit (*Bagdy*, 2000).

A serdülőkor legfontosabb testi változásai

A testi változások gyorsan és radikálisan jelentkeznek. Korai serdülésről (pubertas praecox) besszélünk, ha a pubertás első jelei a leányoknál 7 éves kor előtt, a fiúknál pedig 9 éves kor előtt jelentkeznek. Késői érésről (pubertas tarda) pedig akkor, ha a nemi érés jellemzői közül egyik sem jelentkezik 14 éves kor előtt. A túl korai és a késői serdülés egyaránt rendelkezik pozitív és negatív hatással a személyiség fejlődésére, de számosabbak a negatív hatások.

A korán érő lányok depresszívebbek, szorongóbbak, alacsonyabb az önértékelésük, ugyanakkor népszerűbbek is. A későn érők között kevesebb a nem kívánt terhesség. A korán érők fiúk elégedettebbek testükkel, gyengébb az önkontrolljuk, érzelmileg labilisabbak és nő a devianciák esélye.

A genetikusan meghatározott program elindításáért az agyalapi mirigy (hipofízis) a felelős. A hipofízis *növekedési, gonadotrop és kortikotrop* hormonokat termel. Ez utóbbiak a nemi mirigyek működésére hatnak, a petefészek és a here aktivizálódik, a lányoknál megjelenik az első menstruáció, a fiúknál – a beindult spermiumtermelés miatt – az első spontán éjszakai magömlés (pollucio). A nemi mirigyek működése megnöveli a nemi hormonok szintjét is a vérben, amelyek hatására megkezdődik a *második alakváltozás*, kialakulnak a *másodlagos nemi jellegek*. A nemi hormonok három fő típusa: az *tesztoszteron, ösztrogén és progeszteron* hormonok. Mind a három megtalálható mindkét nemben, de arányuk a fiúkban és a lányokban különböző.

Az androgén okozza a fiúknál a szakállnövekedést, a hangszalagok megnyúlását és a hang mélyülését. Kialakul a jellegzetesen „férfias” külső, ami magasabb, izmosabb, szögletesebb a női testnél. A legtöbb fiú a serdülést követően erősebb lesz a lányoknál, nagyobb lesz szívük, tüdejük, alacsonyabb a nyugalmi szívritmusuk és nagyobb a vér által szállított oxigén mennyisége.

A női nemi hormonok – elsősorban az ösztrogén – felelősek a gömbölyűbb, nőiesebb formákért, a mellék növekedéséért. Az ösztrogén és a progeszteron együtt szabályozzák a női ciklust. Bár a nők kevesebb fizikai erővel rendelkeznek, alacsonyabb sportteljesítményre képesek, mint a férfiak, de átlagosan egészségesebbek, hosszabb életűek és jobban bírják a hosszú ideig tartó stresszhelyzeteket.

A serdülő gyakran elutasítja az új testet, amely felnőttiségének hírnöke, ugyanakkor a kamasz teste erőszakosan közvetíti a hús üzenetét. Aki elutasítja a felnőttiséget, akit megrémít akarata ellenére változó teste, az sajátos testi utakon védekezhet, pl. a táplálkozás elutasításával. A lányok tagadhatják a feminitást, nem akarnak változni, nemi jeleket hordozó lényé válni. Gyakori fejlődési zavar ilyenkor az anorexia nervosa, amellyel a test ad hírt a felnőtté válás lelki kríziseiről (Bagdy, 2000).

A mellékvesekéreg hormonja az *adrenalin* is felszaporodik a kamaszok vérében. Az adrenalin, mint tudjuk, stresszhormon, amely fokozza a szervezet reakciókészségét – a szexuális reakciókészséget is – és sokirányú mozgósító hatást gyakorol a kamaszokra. Ez okozza azt a *reaktív ingerlékenységet*, amit a köznap nyelv általában szemtelenségnek címkéz. A serdülő intenzívebben éli meg élményeit és intenzívebben is reagál a környezeti hatásokra, ez az egyik fő konfliktusforrás a kamasz és felnőtt környezete között.

A különböző hormonok hatására bekövetkező testi változások: első- és másodlagos nemi jellegek kialakulása, testmagasság, testsúly növekedése. A pubertáskori hormonális változások igen jelentős hatással vannak az anyagcsere-folyamatok irányára és intenzitására, a csont-, izom- és zsírszövet növekedésére.

A serdülőkorban a növekedés felgyorsulása miatt a tápanyagszükséglet ismét fokozódik, a serdülőkori növekedési lökés idején a fajlagos tápanyagszükséglet a gyermekkorinak közel a kétszerese. Rendkívül soktényezős fiziológiai folyamatok mennek tehát végbe a serdülés során. A labilis egyensúlyi állapot oka az, hogy a személyiségen belül különböző fejlettségi szinten álló részstruktúrák egzisztálnak egymás mellett és hatnak egymásra. A testarányok változása egy sor pszichés probléma megjelenésének is forrásai (pl. anorexia).

A serdülőkorban új neurohormonális csúcstevékenység alakul ki. A hormonális és idegi változások a neuronhálózatok újraszerveződését idézik elő. A változás a prefrontális területeket érinti leginkább. Bizonyos idegsejtek pusztulásnak indulnak. A serdülőkor végén számos nem használt szinaptikus kör elhal. A serdülőkorban a szinaptikus kapcsolatok 50% eltűnik – ennek a folyamatnak az áldozatai többnyire az inaktív, nem specializált szinapszisok.

A gyermekkori emlékek elvesztése ennek az erőteljes sejtihalnak lehet az eredménye.

Az idegsejtek közötti kapcsolatok, a szinapszisok stabilizációja következik be. Csak a funkcionálisan „igazolt” szinapszisok maradnak meg, míg a „téves” szinaptikus kapcsolatok nagy többsége (sokszor az idegsejtekkel együtt) eltűnik. Ebben az időszakban az idegrendszer „háttér zaja” csökken, hatékonyabb és gyorsabb információ-feldolgozás alakul ki, és a plaszticitás is kevésbé jellemző, amikor egy terület eléri teljes funkcionális specializációját. Ezt követően – sérülés, betegség esetén – a rehabilitáció is nehezebb.

Pszichológiai változások

Sok társadalom a serdülést beavatási szertartásokkal ünnepli. A mi modern társadalmainkban nincsenek ilyen, a gyermekkor végét jelentő beavatási szertartások. Jelképesen az érettségi vizsga képez egyfajta határt a gyermekkor és a felnőttkor között. Jogosnak látszik az a feltevés, hogy a beavatási, átkelési rítusok elmaradása a civilizáció veszteségének tekinthető, megnehezíti ugyanis a küszöbökön való átlépést, magára hagyva az egyént a krízis elszívásában (Pélye, 2002).

A pszichés problémák egy része szoros összefüggésben van a testi változásokkal. A testi és pszichés változások nem párhuzamosan fejlődnek, hanem az esetek legnagyobb részében függetlenek egymástól. A két folyamat kiegyensúlyozatlansága: testileg felnőtt, lelkiileg gyerek, ami szintén sok konfliktuslehetőséget hordoz magában.

A testi fejlődés következtében az eddig kialakult test-séma érvényét veszti, újra kell értékelnie a saját testéről kialakított vázlatot. A serdülő általában nem elégedett fizikai változásainak mértékével. Saját testét összehasonlítja hasonló korú társaiéval és ennek függvényében sokallja vagy kevesli adottságait. A gyors testi növekedést nem mindig tudja azonnal követni az idegrendszeri-struktúra, a test-séma. Ez okozza a serdülő esetlen mozgását, ügyetlenségét. A megváltozott testméretek még nem képeződtek le az idegrendszerben.



25. kép. A testképzavar gyakori serdülőkorban

(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004. 450. o.)

A felnőtteket is gyakran megtéveszti a kamasz felnőttes külseje, nem veszik tudomásul, hogy „nagy cipőben kis gyerek jár”, több megfontoltságot, következetességet várnak el tőle, mint amire képes ebben az életkorban.

A serdülő önmagát különleges, egyedi, rendkívüli lénynek éli meg. Ez az énfelnagyítás az elkötelezettségek vállalását és az új értékek beépítését teszi lehetővé.

Szinte már közhelyként hat az, hogy a kamaszkorban a szülőkről való érzelmi leválás történik. Már a prepubertásban is fontossá válnak a kortárskapcsolatok, a kamasz pedig még inkább küzd a barátságért és a szerelemért. A nemi éréshoz a szülőkkal szembeni érzelmi távolságtartás és fokozott önállóság társul. Előfordulhat az is, hogy a serdülő átmenetileg minden érzelmet megvon a szülőktől. A serdülők kapcsolata jobban megváltozik az anyával, úgy tűnik, mintha az anyával való kapcsolatukban küzdenének jobban a függetlenségükért. Valószínűleg azért, mert az anyával szorosabb, melegebb érzelmi kapcsolatban voltak, így a tőle való függetlenedés lélektanilag nehezebb. A kamasz a szülők egykori idealizált képét veszíti el. A család tradicionális értékrendjét elutasítja, valódi értékeket, ideálokat keres, de nem talál. A normális serdülőkori viselkedéshez hozzátartozik, hogy a gyermek harcol a függetlenségéért, küzd a szülői tilalmak ellen, szembeszegül a szülők értékeivel. A szülőnek nem kell alkalmazkodnia a serdülő kritikai észrevételeihez, a legnagyobb biztonságot akkor nyújtja gyermeke számára, ha autentikusan, saját értékeivel összhangban cselekszik (*Bettelheim, 1994*).

A szembefordulás a szülőkkal gyakran azt jelenti, hogy a családi kötődéstől a gyerek nehezen tud szabadulni (*Vikár, 1976*). A serdülő azon törekvése, hogy érzelmeinek a családon kívül találjon tárgyat, ritkán találkozik a felnőttvilág helyeslésével. A kisgyerek a szülő szeretetére vágyik, a család az elsődleges *referencia-csoportja*, a kamasz számára a kortársak lesznek a legfontosabbak, legnagyobb jutalom számára a kortárscsoport elismerése. A serdülőkori barátság legfőbb kritériuma az intimitás és a lojalitás. A közeli baráttal folytatott meghitt és önfeltáró beszélgetés hozzájárul a serdülő önismeretéhez, identitásérzésének növekedéséhez. A serdülőkori barátságok hasonló szerepet játszanak a fejlődésben, mint a csecsemőkori kötődés. Ott az anya a „home basis”, a biztonságot jelentő személy, akihez a környezet felfedezése közben mindig vissza lehet térni. Serdülőkorban a barátok segítenek egymásnak a bizonytalan és gyakran szorongáskeltő helyzetekkel való megküzdésben (*Cole-Cole, 1997*). Az első randevún előfordulhat, hogy a háttérben ott áll a legjobb barátnő is.

A zavartalan kisgyermekkorai kapcsolatok megkönnyítik a felnőtté válást – ha a szülő görcsösen kapaszkodik a gyerekébe, az érzelmi leválás súlyos konfliktussá válik. Ha valaki kisgyermekkorban jó és kiegyensúlyozott kapcsolatot tudott kialakítani környezetével, annál a serdülőkori legaggasztóbb válságjelei után is valószínűleg felülkerekednek az erkölcsi értékek és végül is jól tud majd beilleszkedni a társadalomba. Ha a serdülő és a szülők

kapcsolatának minősége korábban jó volt, a megélt szeretet erőt ad a nehézségek elviseléséhez. „Az egyszer megélt szeretet légköre szükséges a kreativitáshoz – noha az elszakadás fájdalma kelti életre” írja *Vikár* (1980. 240. o.).

A kamaszt már nem lehet nevelni, a kamaszok azok szerint az értékek szerint fognak választani, amelyek kialakultak bennük eddigi életük során. Ha a családi értékrend szilárd és stabil, a szülőknek nem kell aggódniuk, gyermekük valószínűleg olyan barátokat fog választani, ahol ugyanezek a normák uralkodnak.

A serdülő nehezen tanulja a felnőttvilág szerepeit. A helyzetet legjobban *Lewin* (1972) *mezőelmélete* reprezentálja. A kamasz a gyermekkor és a felnőttkor határán bolyong. A gyermekkor szerepeit már nem gyakorolhatja, abból már kinőtt, a felnőttkor szerepeit pedig még nem ismeri. A „hontalanságnak” ezt az állapotát *Lewin marginális helyzetnek* nevezte és felhívta a figyelmet arra, hogy pszichológiailag mennyire megterhelő ez a státusz. Talán ennek ismeretében a felnőtt társadalom elnézőbb is lehetne a serdülő szerep-próbálkozásaival szemben. A felnőttek – akik már elfelejtették, hogy valaha ők is megjárták ezt az utat és megküzdöttek hasonló problémákkal – gyakran elutasítóan viselkednek a kamasz esetlen kezdeményezéseivel szemben. Ez a korosztály még nem ismeri a felnőttvilág rejtett üzeneteit, egy kapcsolat létesítésének rejtett szabályait, nem érti azokat az apró, finom jeleket, amelyek a társas érintkezésben a közeledésre vagy a tartózkodásra bízattják. Elsietti vagy lekési kapcsolatait, mert a másik nem jelzéseit sem képes még egyértelműen értékelni. Ha ehhez még hozzáadjuk a serdülő önértékelési problémáit, önbizalomhiányát és szexuális bizonytalanságát, akkor még inkább megértjük azt, hogy segítenünk kell őt láthatatlanul és érzékelhetetlenül. Mellette kell állnunk, mint egy jó edző, ha túl nagyot esne, elkaphassuk a karját.

A felnőttek – gyakran a pedagógusok is – elutasítják ezt a korosztályt, sztereotip módon nyilatkoznak róluk. Pedig intelligens serdülőknél a szellemi élet soha nem látott élénkségét tapasztaljuk.

A leggyakoribb vélekedések erről a korosztályról: a kamasz lusta, hazudik, szemtelen, szerelmes. Valóban, a kamasz hazudik, ha rákényszerítik a hazugságot, ha lehallgatják a telefonját, felbontják a leveleit. Hazudik a maga külön világának védelmében.

A serdülővel kapcsolatosan *fiziológiás, élettani* lustaságról szoktak beszélni, hiszen gyorsan nő, vérében magas az adrenalin szint, és ezek az idegéletti változások megviselik a szervezetet.

A szemtelenség mélyén értékvita zajlik, a kamasz elutasítja a hagyományos értékeket, lázad, új eszméket keres, nem alkalmazkodik, nem konform, „az én vezérem bensőmből vezérel” elv vezeti.

Szerelmes-e a kamasz? Természetesen igen, hiszen a pszichoszexuális fejlődés egy nagyon fontos állomására érkezett meg, a *genitális szexualitás* fázisába. Már korábban is említettük, hogy a testi és a pszichés fejlődés nem párhuzamosan haladnak. A nemzés és fogamzás képessége nem jelenti azt, hogy a serdülő alkalmas a családalapításra és a gyerekevelésre, ezért ebből a szempontból is veszélyeket hordoz ez a periódus. Pszichoszexuális szempontból is megvannak a kornak a sajátosságai: ez az udvarlás, együtt járás, közös szórakozás és az első szexuális próbálkozásoknak, a pettingnek az időszaka.

Míg a gyermeki szexualitás célja az öröm, a pubertáskori változásokkal a szexualitás reprodukív komponense válik hangsúlyossá (Bagdy, 2001).

Különbség van a szexualitáshoz való viszonyban a fiúk és a lányok között. A fiúknál a pszichofiziológiai oldal fejlődik jobban, nagyobb a késztetés arra, hogy kipróbálják, meddig mehetnek el a lányoknál. Ambivalencia figyelhető meg a fiúk női nem iránti érdeklődésében. Ábrándoznak egy eszményi NŐ-ről csupa nagybetűvel, ugyanakkor titokban pornográf képeket nézegetnek. Kettéválk bennük a szexuális és az erotikus érdeklődés. Erotikus az, amit érzem is átfűt. Poligámia is jellemzi ebben az időben a kamaszokat, különösképpen a fiúkat, nagyon gyakran váltogatják a partnereket és nem ritka az sem, hogy egyszerre több lányba is szerelmesnek érzik magukat. József Attila ezt írja: „a kamasz szerelme szalmaláng, ezért oly sebes és falánk”. A gyakori partnercsere hátterében is az „én” keresése húzódik meg.

A lányoknál a szexualitás emocionális oldala a fontosabb. Már a prepubertásban is több a rajongó, szerelmes kislány és később is fontosabbnak tartják, komolyabban veszik, jobban az érdeklődésük középpontjában áll, mint a fiúknak. A serdülő lányok általában érzelmileg érettebbek, mint a fiúk, érzelmeik tartósabbak és mélyebbek.

A pszichoszexuális fejlődés egyik fő jellemzője mindkét nemnél az, hogy a szerelmi képesség érzéki és érzelmi-intellektuális komponensei fokozatosan összhangba kerülnek, integrálódnak. Az érzelmi töltés, az intimitás adja meg a valódi értékét a szexuális kapcsolatnak is, ez az önbizalmat és az identitás érzését fokozza. Az intim kapcsolatoktól a szorongás csökkenését, a biztonságérzet növekedését várja a serdülő. Azt, hogy védelmet jelentsen a konfliktusokkal teli intrapszichés és interperszonális élményektől. A szexualitásban is a személyes jelenlét, az érzelmi bensőség teszi teljessé az emberi kapcsolatot, ennek megtanulása a kamaszok feladata.

Nem szabad sietni, tanulni kell a szerelmet, amiben a szexualitás is természetesen szerepet kap. Ez egy nagyfokú perceptuális érzékenység a másik emberre, egy emocionálisan kiélezett állapot, ahol a két fél minden érzékszerve egymásra irányul és a külvilág ingerei hirtelen megszűnnek létezni.

Pszichológiai változások és pszichoszociális integráció:

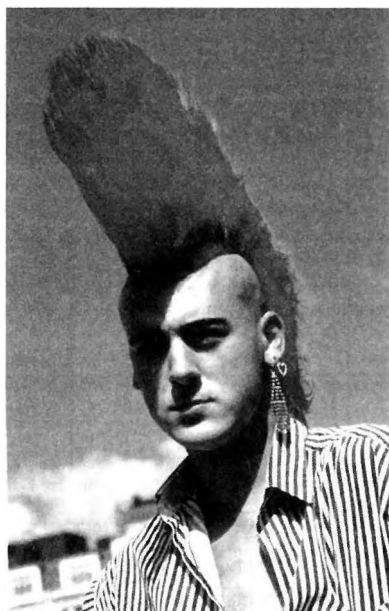
	Nincs krízis	Van krízis
Normál fejlődés	Identitás elérése	Moratórium
Zavar	Korai zárás	Identitás- diffúzió

43. ábra. Marcia elmélete
(részletesebben lásd. Erikson elméleténél)

Végezetül: a serdülőkor mindig is a tekintélyrombolás, lázadás, útkeresés időszak volt. De nem jelentett külön társadalmi réteget, részben önálló kultúrával. Ma azonban az ifjúságban erős a hajlam, hogy mint réteg is elkülönítse magát a környező társadalomtól. „A nemi érés fiziológiai forradalmával terhelt és az előttük álló felnőtt szerepek bizonytalanságától gyötört fiatalok az utolsó iskolai években mintha azzal lennének elfoglalva, hogy serdülő szubkultúráját hozzanak létre” (Erikson, 1991. 480. o.). A serdülés szakasza szinte külön életmódnak számít a gyermek és felnőttkor között. Saját divatja van, hajviseletével, öltözködésével jelzi különállását. Hangsúlyozza a felnőttektől eltérő zenei és irodalmi ízlését, önálló erkölcsi normákat alakít ki. Az ifjúság azonban mégis elsősorban korcsoport és nem társadalmi réteg. Jellemzője, hogy elmúlik. Ez sok mai serdülőben egyfajta világvége hangulatot kelt. Úgy érzik, a felnőtté válás egyben az igazi élet végét jelenti (Vikár, 1976).

Manapság a serdülőkor túlságosan hosszan tartó gazdasági és társadalmi függőséget kényszerít a fiatalokra, akik jóval korábban érnek szexuálisan és fizikailag, mint valaha és minden valószínűség szerint szellemileg is jóval fejlettebbek, mint az elmúlt korok fiataljai. Ezek az ellentmondások igen sokféle feszültséget keltenek a serdülők és szüleik között, ezért még fontosabb, hogy a

szülő szoros kapcsolatot építsen ki gyermekével, melyet áthat a szülő részéről az empátia, melyet saját hasonló élményeinek felidézésével és értékelésével táplál.



26. kép. Az öltözködés és hajviselet szélsőséges formáinak kipróbálása szintén az identitáskeresés szolgálatában áll.

(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004. 353. o.)

A kép színes változata megtekinthető a mellékletben.

OLVASMÁNY

Alberto Moravia az „Engedetlenség” című kisregényének pszichológiai szempontú elemzése

Alberto Moravia olasz regényíró, elbeszélő. 1907. november 28-án született Rómában, jómódú középosztálybeli családban. Eredeti neve *Alberto Pincherle*. Apja sikeres építész és festő volt. Moraviát kilencéves korában csonttuberkulózis támadta meg, melynek következtében évekre fekvőbeteg lett, s így rendszeres tanulmányokat sem folytathatott. 1916-1925 között folyamatosan különböző szanatóriumokban gyógykezelték. Ezekben az években kezdett írni. Jómódú családból származott, mégis különösen érzékeny volt a polgári világ igazságtalanságaira, és nagy hatást tett rá Marx és Freud munkássága. Az erotikus tematika virtuóza és a lélektani ábrázolás atyamestere, az olasz irodalom és filmmű-

vészlet emblematikus alakja. Huszonkét évesen adja közre első regényét, „A közönyösök”-et, amellyel szinte berobban az irodalmi életbe, s amely miatt óhatatlanul összeütközésbe kerül a fasiszta rezsimmel. A fojtogató hazai légkörből külföldre menekül, csak 45 után tér vissza Rómába. Közben sorra írja regényeit, cikkeit, tanulmányait, darabjait, színházat csinál, a kulturális közelet meghatározó személyiségévé válik.

Az „Engedetlenség”-nek egy kamasz fiú a hőse. Luca egyszer csak azon kapja magát, hogy undorodva szemléli szülei kicsinyes, képmutató életét. Elutasítja, nem kíván benne részt venni. Egyvalami fékezi meg a mindenre kiterjedő engedetlenségben: a bontakozó érzéki vágy.

Jellegzetesen „moraviás” beavatási szertartás a kisregény, amely mint valami „állatorvosi ló”, a kamaszkor szinte minden testi-lelki „nyavalyáját” leírja.

Testi ügyetlenség

Luca egyszer csak arra ébred, hogy „a világ ellenséges viszonyban van vele, és ő is ellenséges viszonyban van a világgal”. Testileg gyengének érzi magát, akár valamilyen „elcsigázott, kábult ló” és még a tárgyak is fellázadtak ellene. Korábbi ügyessége eltűnt, már nem ura testének. Az anyai dédelgetés sem vigasztalja már, mint azelőtt. És nagyon gyakran kijön a sodrából, indokolatlan dühroham lesz rajta úrrá, amit nem tud kontrollálni.

Az agyi változások felbontják a korábbi automatizálódott és stabilizálódott működéseket. Ez a serdülő „idétlen” mozgásában érhető tetten. A dezautomatizációval együtt jár az újraszerveződés is. A fokozott mozgásigény és a szélsőséges lustaság pólusai között vergődő kamasz ugyanakkor kedveli az extrapiramidális rendszer által vezérelt mozgásokat (ld. Twist, shake vagy a mai, rave, house, rap zenékre végzett ritmikus táncokat).

Álljon itt egy idézet a kisregényből, ennek illusztrálására: „Egy napon Lucának úgy tűnt, mintha valami halálos bágyadság feneketlen szakadékába zuhant volna, mintha a teste... végső és döntő erőfeszítésre készülne. Egyre gyakrabban aludt el tanulása közben.”

A szülőktől való elidegenedés, érzelmi leválás példái

Egy nyaralás után, a vonaton hazafelé kezd a szülők idealizált képe szertefoszlani. Egy jelentéktelen apróság, nevezetesen az étkezés miatt kezd mélységes csalódást érezni Luca. Az egyik ok az, hogy nem kérdezik meg a véleményét, úgy kezelik, mintha tárgy volna. Szüleit most először kívülről nézi: „A fiúnak

most először támadt az az érzése, hogy anyja keménysége és minden erénye, apja józansága és jóindulata az ő szemében nemcsak idegen, hanem ellenséges tulajdonságok” (302. o.). Ez az élmény, vagyis, hogy nem az étkezőkocsiban étkeznek, olyan dühvel töltötte el, hogy az öngyilkosság gondolata is megfordult a fejében. A helyzetet végül is nem tudja „megemészteni”, lehányja a mozdonyt. Az öngyilkosság gyakori gondolat a serdülők fejében, az ebben a korban elkövetett öngyilkossági kísérletek a lelki veszélyeztetettségre hívja fel figyelmünket (Bagdy, 2000).

A szülei iránt felkelt negatív érzések tovább fokozódnak akkor, amikor észreveszi, hogy a szentkép mögött, ami előtt gyakran imádkoztatták térdepelve, egy páncélszekrény van elrejtve, amelyben pénzkötegeket tartanak a szülei. Luca, bár nem szól, csak elpirul, gondolatban a következő kérdést fogalmazza meg: „És ti miért imádkoztattatok hosszú éveken át térden állva a pénzetek előtt?” Ennek az esetnek a következménye az lett, „hogy szülei fokozatosan lesüllyedtek az idegen dolgok közé, amelyeket nem szeretett” (322. o.).

A serdülőkort a gyász állapotához is szokták hasonlítani, mivel mindkettő egy arra irányuló kísérlet, hogy érzelmileg elváljunk attól, akit korábban szerettünk. A serdülőkör esetében a gyász nemcsak a szüleinkhez fűződő szoros és meghitt gyermeki kapcsolatra vonatkozik, hanem saját korábbi önmagunkra is. Azt is meg kell tudnunk gyászolni, akik voltunk, és akik már soha többé nem leszünk.

Szabadulás a gyermekkori emlékektől

Egy alkalommal, amikor társai focizni hívták, bár vágyik, mégis elutasítja a meghívást, és ahogyan társai a futballpálya felé szaladtak, azt gondolta: „úgy tűnik fel, mintha nem pajtásai távolodnának tőle, hanem saját gyermekkorát hagyná el véglegesen” (314. o.).

Az addig gyűjtögető, fősvény fiú, hirtelen meg akar szabadulni kedves tárgyaitól, pénzétől.

A tárgyak elajándékozása, eladása után örömrész tölti el: „De az öröm, amelyet üres szobája láttán érzett, nem az elutazás öröme volt, hanem valami kopár és lakatlan földre való érkezés gyászos és fagyos öröme, olyan vidékre, ahol – s ezt jól tudta – már semmi sem vár rá” (334. o.).

Ezek az idézetek jól példázzák az „elsivatagosodást”, kiüresedést, a vákuumot, amelyek neuroanatómiailag is végbemenő folyamatokat takarnak. A programozott sejthalál, az agyi idegsejt-kapcsolatok számának csökkenése következtében

csökken az agyi plaszticitás, de növekszik az agy funkcionális ereje. Kialakul az analitikus gondolkodás.

A gyűjteményekért kapott pénzt eltemeti; ezzel együtt a most már elutasított szülői értékeket is a föld alá ássa: „Amikor elkészült a gödörrel, lassan elővette zsebéből a papírpénzt, sorban darabokra tépte és a gödörbe szórta az összes bankjegyet, közben rádöbrent, hogy ugyanolyan mélységes gyűlöletet érez a pénze iránt, amelyet a zsarnokok iránt érez az ember, ha fellázad ellenük. Az a gondolat, hogy szülei oly nagy becsben tartják a pénzt, és ő – tudta nélkül – hosszú éveken át egy bankjegyekkel teli páncélszekrény előtt imádkozott, tetézte gyűlöletét” (341. o.).

Serdülőkori aszkézis, teljesítményzavar

A serdülőkori aszkézis vallásos fanatikusok önsanyargatására hasonlít és az ösztönök válogatás nélküli visszautasításából áll. A hangsúly nem annyira a speciális (mondjuk maszturbációs) vágyak kielégülésén vagy frusztrációján van, hanem az ösztönkielégülés, mint olyan, utasítódik vissza. A vágyaknak nem annyira a minőségétől, inkább a mennyiségétől félnek. Az így védekező fiatal mindenfajta kényelmet, örömet megvet és kerül, mindig tanul, edz, csak hasznos dolgokkal foglalkozik. Nem eszik jókat, nem iszik alkoholt, nem bulizik, nem lustálkodik. Az aszketizmust – mivel hosszútávon tarthatatlan – ösztönki-csapongások váltják fel, melyek az állapotból való spontán gyógyulás jelei. *Füst Milán* így ír erről fiatalkori naplójában: „A jól keresztülvitt aszketikus magatartás önbizalmat ad. Ha az ember saját maga fölötti erejét érzi, ez felkelti lankadt energiáit. /úgy határoztam, hogy egy hónapig hallgatni fogok.”

„Luca miután fölfigyelt torkosságára, elhatározta, hogy megszabadul tőle... Rákényszerítette magát, hogy általában keveset egyen, és egyáltalán ne egyen olyasmit, amit szeret.” Majd néhány sorral lentebb ez olvasható: „...És ha az élethez az kell, hogy az ember szeresse a tanulást, szeresse a szüleit, pénzt halmozzon fel, ragaszkodjon tárgyakhoz, egyen, akkor hasonló módon a halálhoz az kell, hogy ne egyen, hogy elszakadjon dolgoktól és az emberektől, és főként aludjon.”... „Ettől a naptól fogva még jobban hatalmába kerítette a nemlét vágya” (344. o.).

A teljesítményzavarok, teljesítménygátlás a rejtett dac kifejeződései. Úgy áll bosszút a szülőn, hogy nem elégtí ki az ambícióját, rosszul tanul.

Találkozás a testiséggel

Egy harmincöt év körüli nevelő nő alakjában megérkezik Lucaék házába az első érzéki élmény. Kamaszodó teste erőszakosan közvetíti a hús üzenetét. Ugyanakkor a női nemiséggel való találkozás ambivalens érzelmeket vált ki Lucából. Távolítja magától a szexuális vonzalmat, a női test másodlagos nemi jellegeit gyakran állati hasonlatokkal írja le: „... észrevette, hogy csipője, amelyet fölfelé tartott, akár valamiféle állat, milyen kihívóan gömbölyű; s Luca szeme önkéntelenül is blúzának kivágására, majd mellére tévedt; a túlságosan fehér és lágy emlő fedetlenül kilátszott ebben a testtartásban. Lógott, akár valami állat tőgye, s minden ugrásnál megrezzent” (350-351. o.).

„... a gyerek lovaglás közben úgy csapkodja a nő ülepét, ahogy a ló farát szokták” (351. o.).

A vallásban és a művészetekben bőséggel felbukkanó állatszimbólumok azt jelzik, milyen fontos az ember számára az, hogy a szimbólum pszichikus tartalmát – az ösztönt – életükbe beépítsék. Az állatok sem nem jók, sem nem rosszak, engedelmeskednek ösztöneiknek. Az emberi természet alapja szintén az ösztön, de az emberben lakozó „állati lény” veszélyessé válhat, ha nem ismeri fel és nem integrálja. Az elfojtott ösztönök felülkerekedhetnek az emberen; sőt el is pusztíthatják.

Az askézis, az ösztöntörekvések elfojtásának tendenciája is fölmerül Lucában akkor, amikor ráébred arra, hogy vágyik újra és újra ebben a pózban látni a nevelőnőt. „De minthogy tudatára ébredt örömeinek, nyomban meg kellett gyűlölnie. Ezért ugyanazzal a szenvedéllyel, amellyel megszabadult könyveitől és pénzétől, és lerontotta minden osztályzatát, máris elhatározta, hogy széttépi ezt az új köteléket.”

De hiába akarja új örömét az „erkölcsös undor ízével” átítatni, a hús üzenete erősebb. Hiába keres a nevelőnőben hibákat: petyhüdt, fonnyadt, lög a melle, aránytalanul nagy az ülepe, túlrett, esetlen, mindezek inkább vonzerőként hatottak rá, úgy érezte „alkimista átalakulás megy végbe ösztönének legsötétebb zugában” (354. o.).

Egy játék során közel kerülnek egymáshoz. Ez az élmény is egyszerre undorító és vonzó: „a nő lábikrája úgy csapódott a szájára, mint valami könnyű és lágy hússal bevont bunkó...” (356. o.). Ugyanezt érzi élete első csókjánál is: „a nevelő nő nyelve hol előre, hol hátra tekergőzött, mintha nemcsak Luca száját akarta volna kitapogatni, hanem testének minden üregét... nyirkos ráncaival vaskos csigára emlékeztetett, amely kibújt a házából” (362. o.)

A házukban tanyázó macskapár násztánca láttán ismét eluralkodik rajta az az érzés, hogy valami alantas ösztönöknek engedte át magát: „úgy rémlett neki, hogy magára ismer a hímben és a nevelőnőre a nőtényben.” A macskák nem lázadhatnak fel a természet ellen, de ő, ha engedelmeskedik ösztöneinek, akkor megalázó passzivitásba süpped, hagyja magán eluralkodni a vér zsarnoki erejét.

Lucát bántja, hogy nem tud uralkodni vágyain, de úgy érzi, a nevelőnő azt akarja, hogy éljen, és elhatározza, hogy meglátogatja lakásán. De a nő lakása helyett egy parkban köt ki és a szomszéd állatkertben az oroszlanetetés elképzelése: „a vörös hús lucskos puffanása” az oroszlán „foga alatt ropognak a csontok; néha abbahagyja az evést, és mintha csókolgatná, szerelmesen nyalogatja reszelős nyelvvel a húst” (369. o.), ismét eszébe juttatja a halálvágyat és ugyanakkor a nevelőnővel átélt szenvedélyt is.

Újabb randevút beszélnek meg, amely után Lucán eluralkodik az életösztön, Erősz hatalmába keríti: „most megtörtént, amitől annyira félt: újra kedvet kapott az élethez”. Luca rájön arra, hogy mindaz, amit idáig nem akart, az „normális” a felnőttek világában: „az az ember normális, gondolta, aki tanul, aki megtakarítja a pénzét, akinek bélyeggyűjteménye van, és végül, aki megfelelő korban meglátogatja szeretőjét...” (373. o).

De ismét elmarad a beteljesülés, a nevelőnő hirtelen halála miatt. Lucát eluralja a gyász, felkészül arra, hogy első csókuk emlékéből évekig kell majd élnie, akár „valami járadékból”. A halálvágy ismét eluralkodik rajta, megbetegszik.

Kóros élményreakciói pszichoneurotikus tüneteket produkálnak, pszichológiai értelmezéssel azt mondhatnánk Lucáról, hogy tünetei a fejlődési konfliktusok testi kifejeződésai. Agressziója ismét önmaga ellen fordul, ismét öngyilkosságról fantáziál: „nem akarok meggyógyulni, meg akarok halni” és ezúttal biztos is benne, hogy ez hamarosan bekövetkezik. Betegsége rémálmaiban ismét az ösztönök viaskodnak a morállal. Ormányos állatok, burjánzó növények tekeregnek, fekete kígyók emelkednek ki a vízből. Luca lába közé nyüzsgő, fényes bogarak pottyannak Piszkos törpék, amelyek petéket hordozó légyhez hasonlítanak, heccelik, csúfolják. Egy öregember szájából a nevelőnő fekete, ráncos, csigaszarvú nyelve bukkan elő.

Ebben az állapotában Luca ápolónőt, kap egy túlrett asszony személyében. A nőiség újabb reprezentánsát ilyennek látja: „csipője nem gömbölyű volt, hanem négyszögletes, terebélyes hústömegeire ráfeszült az átlátszó hálóing; háta széles és tömör, a karja túlrett” (425. o.).

A fürdetés alkalmával – amely nem volt mentes az erotikus játékoktól – Luca újabb bizonyítékot talál arra nézve, hogy immár egy új, de meghitt viszonyba került önmagával és a világgal. A tapasztalt nő megérzi Luca kíváncsiságát és segíti az „átkelés” rítusát, beavatja Lucát: „Most megértette, hogy az ápolónő zsigerei tulajdonképpen az élet zsigerei voltak, amelyekről addig undorodott, és amelyeket a nő ellentmondást nem tűrően elfogadtatott vele”. A fiú úgy érezte, „mintha a nő kézen fogná és tisztelettudóan bevezetné egy rítusnak szentelt titokzatos barlangba. Arra gondolt, hogy ez az élet, amelyért annyit fohászkozott” (431. o.).

A kisregény befejezése is egészen szimbolikus. A vonat, amely Lucát a szanatóriumba viszi, az alagút sötétjéből kirobog a napfényre. Luca talán új minőségben kezdi élni tudatos életét, beavatott személlyé vált, átkelt azon az ösvényen, amely a gyermekkorból a felnőttkor felé vitte, inkorporálódott a felnőtt világba.

A kisregény Luca személyének fejlődésén keresztül bemutatta, a serdülőkori „átkelés” rítusát, annak minden konfliktusával, krízisével együtt, még a pszichoszomatikus tünetképződés sem maradt el. A regény végén – mint ahogyan az általában mindig megtörténik – kialakul az azonosulás a nemi szereppel, a fiatal leválik a szülőkről, mint a kisgyermekkorai megkapaszkodó szeretet tárgyairól, és kialakul a felnőtt én-identitás (*Vikár, 1999*).

Ezt a folyamatot egyébként nem csak az alagút szimbolizálja a regényben, hanem a fürdetés is. A víz megtisztulást, de a keresztelés szimbólumaként új minőség kialakulását is jelenti.

XII. FEJEZET

A FELNŐTTKOR

A felnőttkort csak a legutóbbi időktől tekintik önálló életszakasznak. A felnőttkorban az egyén eléri a teljes érettséget és a jogi értelemben vett nagykorúságot. Nagy jelentőséget adtak a felnőttkornak azok a pszichológiai elméletek, amelyek szerint a fejlődés élethosszig tartó folyamat. Ha biológiai szempontból tekintünk a fejlődésre, akkor a reprodukcióra való képesség hanyatlásával a változás inkább lefelé ívelő. Ha azonban a kultúrának központi szerepét szánunk a fejlődésben, akkor a fejlődést egy életen át tartó folyamatnak kell tekintenünk. Az idősnek fontos szerepük van ebben a fejlődési folyamatban, a biológiai reprodukciót kísérő kulturális reprodukció biztosításáért ők a felelősek az egymást követő nemzedékekben.

Bár *Piaget* szerint a formális gondolkodás után már nincs magasabb szint a kognitív fejlődésben, újabb kutatások szerint az absztrakt gondolkodási szintet az absztrakt rendszerek egymáshoz való viszonyításának képessége követi, és ebből alakul ki az absztrakt viszonyok rendszereinek létrehozása (*Cole*, 1997).

Erikson, aki a felnőttkori fejlődés fő feladatának a kulturális tudás és tapasztalat összegyűjtését tartja, három részre osztja a serdülőkor utáni életet:

1. *A fiatal felnőttkor* a modern társadalmakban a 20-35 életév közötti időszak.
2. *A középső felnőttkor* körülbelül 35 és 65 év közé esik.
3. *Az időskor* 65 év és az azon túli időszak.

1. A fiatal felnőttkor. *Erikson* ezt az időszakot az „identitáson túl” kifejezéssel jelölte, vagyis úgy gondolta, hogy az identitás, mint egységes struktúra, kedvező esetben a fiatal felnőttkorra kialakul.

A modern társadalmakban a fiatal felnőttkor egyre inkább a személyiségfejlődés és a szexuális érés sajátos szakaszává válik. Főképpen, de nem kizárólagosan, a gazdagabb társadalmi csoportokra jellemző, hogy húszas éveik elején a fiatalok kilépnek közösségükből egy időre, utaznak, szexuális, politikai és vallási meggyőződésüknek élnek (*Giddens*, 1995).

Ennek a kornak a fejlődési feladata az intimitás megteremtése, és általában itt kötelezzük el magunkat valamilyen foglalkozás, hivatás mellett. Az intimitás kapcsolati mélységet, és elkötelezettséget jelent, amely minden életkorban egészségmegőrző funkciót is jelent, hiszen a szeretet immunstimulátor, amely fokozza a szervezet védekezőképességét (*Bagdy*, 2001). A fiatal férfiak hajlamo-

sak arra, hogy teljesítményükkel imponáljanak a szeretett nőnek, a nők pedig fizikai gondoskodással fejezik ki a szeretettüket. Az intim, meghitt kapcsolat a gondoskodásban és a felelősség vállalásában kifejezésre jutó szeretet. A fiatal felnőtt önbizalmát az őt elfogadó, vállaló, szerető partner megerősíti. A kapcsolati stabilitás szempontjából az együttes élmények, a bizalom és az elkötelezettség vállalása a legdöntőbbek. Fontos szerepe van a kapcsolatok megerősítésében a továbbvitt ünnepi rítusoknak, a hagyományok megőrzésének is (*Bagdy, 2000*).

Az intimitással szemben az elszigetelődés áll. Ez olyan tendencia, amely segítségével távol tartjuk magunktól azokat, személyeket, akik veszélyesnek mutatkoznak saját énünkre nézve. Aki nem biztos önmagában, az nem képes önfeláldozó elköteleződésre, mert fél az érvessztéstől. A másik mássága veszélyes jelentést kaphat, gyakorta kapcsolati félelmek húzódnak meg mögötte. A kezdeményezés egyfajta kockázattal jár, amiben benne van az elutasítás lehetősége is. Sokan félnek a kezdeményezéstől, vagy annak elfogadásától, nem bíznak magukban, a kapcsolatteremtés helyett depresszív magányosságba fordulnak, izolálódnak. Gyakran megfigyelhető az előítéletes, a másik nemet leminősítő gondolkodás, viselkedés.

Az intimitás téves felfogása az intimitást csak a szexualitásra, testiségre való beszűkítése. Azok a fiatalok, akik szerint a szerelem annak szenvedélyes változatával azonos, valószínűleg csalódnai fognak. Az ilyen fiatalok úgy érzik, ha a szenvedélyes szerelem eltűnik a kapcsolatból, az elégséges ok arra, hogy véget is érjen. (*Atkinson, 1994*). A mai korban azért sok a válás, mert a házasság szorosabban kapcsolódik a szerelemmel, míg a korábbi történelmi korokban ez nem mindig így volt. Az elszigetelt, kiérleletlen kapcsolaton alapuló házasság gyakran végződik válással.

A romantikus szerelem kezdetben óriási élmény, de egy hosszú időt felölelő jó kapcsolat fenntartó erői kevésbé izgalmasak, és tagadhatatlanul több munkát igényelnek, és több közük van kölcsönösséghez, egyenlőséghez, mint a szenvedélyhez. Az elköteleződés jelentős áldozatvállalást és kompromisszumot is megkövetel az egyéntől. Befektetett energia nélkül nincs jó kapcsolat. A hosszú távú kapcsolatokra a társszerelem mozzanatai jellemzőek, ahol az intimitás és az elkötelezettség magas, annak ellenére, hogy a szenvedély az idő múlásával csökken.

A másik fontos terület a munka. Manapság gyakran hallani olyasmit, hogy a „munka szükséges rossz”, „jó munka nincs” stb. Pedig az önismert birtokában választott hivatás örömet és sikerélményt okoz. A siker pedig lendületet ad a további erőfeszítésekhez. A társadalom aszerint ítél meg bennünket, hogy mi a társadalmi szerepünk és abban hogyan teljesítünk. Tehát az identitásunk nagy

része a munkára alapozódik. Az önmegvalósítás fogalma az emberben rejlő alkotó potenciálok szabad kibontakoztatását jelenti (Bagdy, 2001). A 18-30 éves korig terjedő időszak a pszichológiai folyamatok az alkotó munkában való jártasság megszerzése köré szerveződnek.

2. A középső felnőttkor körülbelül 35 és 65 év közé esik, ahol a felnőttek alkotómunkát végeznek és felnevelik a következő nemzedéket. A generativitásban kiterjed az alkotó munkára, kreativitásra és az utódok felnevelésére is. Az érett embernek szüksége van arra, hogy érezze, valakinek szüksége van az ő lényére, ezt Angyal András „szükségeltetési szükségletnek” nevezi. Ebben az időszakban még gondoskodásra, nevelésre szorulnak a gyermekei, de már idősödő szülei is törődnie kell.

A krízis mellett az élet közepe a kiegyensúlyozott, gazdag élet időszaka is. Ez az az életkor, amelyben a legtöbb jelentős művészeti alkotás, technikai találmány, tudományos elemélet születik (Horváth-Szabó, 2004).

Az felnőttkor életút-megközelítése szerint, az emberek felnőttkoruk folyamán egy minőségileg újfajta gondolkodást fejlesztenek ki, amely a bölcsességgel azonos. A bölcsesség különleges lényeglátás és ítélőképesség, bonyolult és bizonytalan helyzetekben. Elvileg lehetséges, hogy valaki már fiatalon elsajátítja ezt a fajta lényeglátást, de erre viszonylag kevés ember képes, általában hosszú évek alatt érjük el a bölcsesség állapotát. Az érett felnőttkor az összegzés, számadás időszaka is. Mindannyiunk egyéni életútja a stabilitás és a változás ritmusában épül fel. Az átmenetek egyik kitüntetett fajtája az életközép, amelynek időpontját és időtartamát az egyes szerzők különbözőképpen írják le. Az átmenetek kríziseinek megküzdésében az archaikus társadalmakhoz és mai kultúránk gyökereihez kapcsolódó rítusok, beavatási szertartások megismerése sok segítséget nyújthat. Az életközépi válságban középpontban van a személyes élettérből, egy szélesebb közösségi élettérhez való mélyebb odafordulás; a mandala szélétől való visszafordulás, saját énünk előző állapotainak meggyászolása is. A Jung által leírt individuációs folyamatban, vagy, ahogy Maslow nevezi „a teljes emberség egészséges növekedésében” fontos szerepet játszanak azok a megoldások, megküzdési stratégiák, amelyek a kreativitással, művészettel, játékkal, spontaneitással kapcsolatosak. A spontaneitás és a kontroll egyensúlya párhuzamosan mozog a lélek és a világ egyensúlyával. Az életciklusok kríziseiben nemcsak a rítusok hiánya, hanem a közösségből kiszakadás átélése is nehézséget jelent a modern társadalmakban.

A felnőttkor pszichikus sajátosságai

A pszichés érettség felnőttkorban éri el tetőpontját. Nagy egyéni különbségek vannak a műveltségben, érdeklődésben és motivációban.

A képességek kifejlődése után is folyamatos és céltudatos tapasztalatszerzésre van szükség az újabb és újabb feladatok megoldásához.

Jellemző a „professzionális” emlékezet: olyan emberek, akik egyébként nem különösebben kiválóak, de szakmájukban, foglalkozásukban bámulatos emlékezeti teljesítményekre képesek.

Képzletét és átfogó, gyors, gyakorlatias gondolkodását a produkálás vágya, valamint létrehozni, sajátjaként felmutatni igénye jellemzi

Az érett felnőtt világnézete többnyire kiforrott, megalapozott és ennek a sajátos világnézetnek rendeli alá élete irányítását, magatartását, értékítéleteit, állásfoglalását.

Érzelmek elmélyültek, kötődései állandóvá váltak, melyben döntő jelentősége van a hivatásnak, a családnak, a kulturális és társadalmi érdeklődésnek.

Az érett személyiség jellemzői:

- Az aktív szerepvállalás a munka, a család, a politika, a vallás területein, ezek kijelölik életünk fő irányvonalát.
- A személyes kapcsolatban meghitt, bensőséges érzelmi viszony felelősségvállalás és megértés érzéseiben fejlődik ki („szeretni és szeretve lenni” igénye).
- Önismeret, önfogadás – vagyis, hogy az ember mit gondol önmagáról, összevetve azzal, ami a személyisége a valóságban.
- Egyesítő életfilozófia: az egyéni élet célja az értékek mentén fogja fel, az érték lehet a tudás, a hatalom, a pénz, a karrier, a hasznosság, a szeretet, a harmónia. Az egyesítő életfilozófia része a lelkiismeret, ez a felelősségvállalásban, kötelességtudatban fejeződik ki.
- A munka a megélhetés és önbecsülés forrása (*Allport, 1985*).

Anyaság, apaság, szülőség

A nő életében a gyermekvállalás fordulópontot jelent női mivoltának legszebb feladatát teljesíti (*Bagdy, 2000*). A gyermekvárás testi-lelki és szociális változás is, kapcsolatépítés önmagával és leendő gyermekével. A várandósság énnövekedés is, a nők megélhetik mindenhatóságukat, hiszen továbbviszik a géneket, létrehozzák az új életet. Az anya kiterjeszti énjét és magában hordozza, védelmezi a gyermeket, aki a nő testének része (*Bagdy, 2000*).

Sok adat van arra vonatkozóan, hogy az ember nemi identitása két és fél éves korára kialakul. Ez azt jelenti, hogy a nők kislánykoruk kezdetétől elképzeléseket alkotnak önmagukról, mint jövőbeli potenciális anyákról. Ezek a homályos elképzelések a fejlődésük későbbi szakaszában kidolgozottabbá válnak, és a folyamat akkor éri el intenzitását, amikor felfedezik, hogy gyermeket várnak. A várandósság alatt a test feladata a magzat kihordása, a léleké pedig a leendő anyáról való elképzelés kialakítása, valamint a kisbabáról való kép megalkotása. Tehát a várandósság egyszerre három szinten zajlik: a magzat fejlődik a méhben, az anyai azonosulás alakul a pszichében, és az elképzelt baba képe is formálódik az anya gondolataiban. Számos interjú mutatja azt a tényt, hogy amíg a nő nem biztos a magzat megmaradásában (általában 12. hétig) addig nem gondolkodik hangsúlyosan a születendő babáról. Általában harmadik hónap után, amikor az orvos is megerősíti abban, hogy a terhesség rendben van, akkor indul be az intenzív képzelődés (Stern, 2007). A kötődés kialakulásának időszaka is a várandósság alatt kezdődik.

A baba (különösen az első) születése központi jelentőségű az anya életében. Ugyanolyan csodálatos, mint amilyen megrázó, tele felejthetetlen érzésekkel. A legtöbb nőben olyan mély rétegeket érint, hogy nehezen tudják feldolgozni, vagy szavakba önteni.

Egy nőtől az anyaság kettős identifikációt követel meg. Egy nő a saját anyjával azonosul és a gyermekével való kapcsolatban a saját anyja gyermek történetét ismétli meg, ugyanakkor újraéli a gondozott gyermek szerepét is. A saját anyaság sikerébe vetett hit is a terhesség során alapozódik meg.

A házaspár is igazán csak ekkor lép az igazi felelősségteli felnőtté válás szakaszába. Az apa is végigjár egy utat, szülői kompetenciájukat együtt kell kifejleszteni és megvalósítani. A szülővé válás útja a gyermekkori élményekben gyökerezik, sikere egyrészt ezen alapul. A gyermek születése alkalmat ad arra, hogy saját gyermekkörünket újraéljük és feldolgozhassuk. Múltunkat friss élményekben szervezzük újra és felnőtt-felnőtt kapcsolatot alakítunk ki szüleinkkel. A gyermek nevelésének közösségében válik a pár igazi szövetséggé a teherviselésben, a feladatok megosztásában és a gondoskodásban (Bagdy, 2000).

Az életközép-krízis pszichológiai jellemzői

Minden életkorban szükségletek és igények vezérlik lépéseinket. Kezdetben a fizikai életbenmaradás, gyermekkorban a képességek kifejlesztése, ifjúkorban a kapcsolatok kialakítása, majd az a vágy, hogy egyre inkább megértsünk valamit a világból. Felnőttkorban a pályaépítés, családalapítás törekvései irányítják cselekvéseinket. Életünk során csecsemőből gyermekek leszünk, azután serdülők, majd felnőttek. Amikor fiatal felnőtté válunk, szakítanunk kell a gyermekvilággal. Húszas éveinkben először kötelezzük el magunkat egy hivatás és esetleg egy házasság mellett. Harmincas éveinkben megállapodunk, és a munkánknak, a családnak, barátoknak, társadalomnak szenteljük magunkat. Negyvenéves korunk táján elérkezünk ahhoz az életkorhoz, ami a fiatal felnőttkorból a felnőtt lét középső szakaszába vezet. Ez a legtöbb ember számára krízisállapot, a középkorúság krízise (Viorst, 2002). Ez is egy beavatási szertartás, egy átmeneti rítus, amely az egyén életének minden új fázisában megmutatkozik. Ez az énünk ősi része és az ego követelése között meghúzódó eredeti konfliktus. A mi társadalmunkban a korai érett korból a késői érett korba való átmenet erőteljesebben jut kifejezésre, mint más életszakaszokban.

Ilyenkor sokan megtorpannak, és felteszik a kérdést, hogyan tovább? Felmerül a kérdés, tulajdonképpen mi dolgom is van még a világban, mit akarok még megvalósítani (Bagdy, 2000). Számos művész feltette ezt a kérdést: *Pl. Dante Isteni színjáték című műve így kezdődik:*

„Az emberélet útjának felén egy nagy sötétlő erdőbe jutottam, mivel az igaz utat nem lelém”.

Ó szörnyű elbeszélni, mi van ottan, s milyen e sűrű, kúsza, vad vadon: már rá-gondolva reszketek legottan.” (Csak zárójelben jegyezném meg, hogy a kusza, rengeteg erdő a népmesékben is fontos szimbólum, az emberi tudattalant jelképezi, a tanácstalanság, kiúttalanság metaforája, de hosszabb bolyongás után mindig megjelenik a fény, a megvilágosodás, a megoldás megtalálása. Ld. Doré Dante illusztrációja)

Móricz Zsigmond ezt írja: „Negyvenöt éves vagyok, s ahogy visszanezdek, látom: nem éltem. Mikor fogok élni? Van még valami hátra? Van Isten, aki pótolja a be nem érkezett örömeket?”... majd így folytatja: „Aztán megnyugodva gyönyörködöm, hogy hiszen jó volt: mert az Élet legfőbb öröme a munkaöröm” (Móricz, 1926).

Ebben az életkorban az események sűrűsödnek, a szubjektív időélmény megváltozik, egyre inkább úgy éljük meg, hogy az idő rohan. Veszteségeket és változásokat kell elszenvednünk. Szembe kell néznünk a szülők elvesztésével, házassá-

sági nehézségekkel, esetleges válással, munkahely elvesztésével, változtatásával, a felnövekvő gyermekek problémáival, az öregedő test zavarjeleivel. Minden új fájdalommal, testi változással, képességeink hanyatlásával, saját halandóságunkkal kerülünk intim viszonyba. A középkorúság felerősíti az embernek a halállal és destrukcióval való kapcsolatát (Viorst, 2002).

Teljesen általános, hogy sok középkorú úgy érzi: az élete összekuszálódott, kétélyeik támadnak az lét értelmével, önmaguk hasznosságával kapcsolatban. Persze nem mindenki küzd ezzel. A pszichiáter szerint ez főként azokat érinti mélyen, akik motiváltak, komolyabb karriert futottak be. Ők azok, akik egy idő után azon kezdenek gondolkodni, mi az, amit addig letettek az asztalra és hogyan akarják folytatni életüket. Kicsit olyan ez, mint egy új kamaszkor a felnőttkorban, amikor az ember alapkérdéseket tesz fel önmagának: Mit csináltam? Megvalósítottam-e önmagam? Elértem-e céljaimat? Mintha egyszer csak kiégne az ember, nem találja többet a kihívást abban, amit csinál ezért keres valami újat.

Hamvas Béla (1999): „Egy csepp a kárhozatból” című művében írja le a valódi én keresésének ezt a fájdalmas depresszív, kaotikus állapotát: „A silentiumot és a böjtöt azért határoztam el, mert egyébként sem könnyű sorsom eddig legnehezebb esztendejének értelmét megtaláltam, és most ezzel az értelemmel szembe kívántam nézni. Ehhez kell a csend és a magány és a böjt és a mosdás, ez a vesztegzár; az élettempót lelassítani, ha lehet, megállítani, és így az értelem teljes felismerésére a lehetőséget megteremtenem [...] A táj (állapot) nevét, értelmét és földrajzát a misztikusoknál találtam meg. Keresztes Szent János úgy hívja, hogy Roche obscura del alma. A lélek sötét éjszakája. Böhme a következőket mondja: A Nagy Lény képét (az Ősképet) minden lélek magában őrzi, vagy, ami ugyanaz, azt a tudatot, hogy a lélek a Nagy Lény hasonmása. Ez minden lény létezésbélyege. Ez a lélek szignatúrája. A kép lehet aránylag tiszta s akkor a lélek derült. A Nagy Lény benne átlátszó, ő is átlátszó, mint a tenger, az égbolt, kristályfény, arany és ragyogás. A Nagy Lény képe olyan, mint a nap melegítő és élteő sugárzása. Ha a nap nem süt, sötétség van [...] A lélek sötét éjszakája. Az örületszerű megzavarodás, a sötétség, a pokol, az infernalis örvény kavargása, a lélek kinjában önmagát marja, Isten haragja, a mélységek lángja. Keserű és reménytelen szenvedés. Félelem, félelem, félelem. Imagináció: nem találisz mást, mint önmagadat, hát önmagadat falod fel. Kapzsiság, káromlás, gyalázkodás, irigység, méreg, gyűlölet, hazugság és félelem és félelem és félelem. A borzalmak tartálya felborult és zuhog, zuhog a sötét irtózat a szakadékba. Még az a legjobb, hogy égnek. Mert ez legalább meleg. Mégis folyton fáztam. Mert a tűz mínusz kétszázhetvenkét fok hideg. Az egész sötét esztendőben tudtam, hogy Isten keze érintett [...] Aki a böjthöz és magányhoz nyúl, feltehető, hogy önmagát nem csak foltozni kívánja.”

Elgondolkodik az egyén arról is, hogy hol tart a szakmájában, milyen helyet foglal el a karrier-létrán. Döntéseiben saját belső hangját követte-e, vagy másokra figyelt. Valódi siker-e, amit annak gondot. Egyre több bizonyíték van arra, hogy a siker nagyobb akadályja lehet a fejlődésnek, mint a kudarc. Míg az előbbi félrevezető lehet, az utóbbi megállásra, feladataink átgondolására kényszeríthet bennünket.

A pszichiáterek meglátásai szerint ebben az időszakban az ember még teljesíteni akar. Gyakran ez motiválja azt, hogy ha valaki komolyan sportolni kezd, vagy extrém hobbit talál ki magának. Sok olyan ember van, aki a mindennapokban végzi a munkáját, teljesen átlagos életet él, de amikor szabadságra megy, akkor a világ legkülönbözőbb pontjain hegycsúcsokat mászik meg, tengereken hajózik. Ez a lágyabb lecsengése a krízisnek, amikor az nem változtatja meg az embert gyökeresen.

A két nemnél eltérő formát ölt a „*middle life crisis*”. A nők, gyermekeik kirepülése után gyakran új életet kezdenek. Karriert építenek, tanulnak, élvezik, hogy a családon kívül is dolgozhatnak. A nők ebben a korban gyakran úgy érzik, kamatoztatniuk kell képességeiket és kompetenciáikat. A feleség házon kívüli elfoglaltsága elmagányosíthatja a férjet. Amikor a férfiek kicsit lassítanak a tempón és befelé, az otthon felé fordulnának, a feleségek kifelé fordulnak és karriert kezdenek építeni. Már Jung is leírta, hogy ebben a korban a személyiség ellenkező nemre jellemző tulajdonságai felerősödnek. A nők maszkulinabbak lesznek életük középső szakaszában, a férfiak pedig femininebbek, kevésbé versengőek (Viorst, 2002).

Fiatal felnőtt korukban a férfiak férfiasságukat, a nők nőiességüket hangsúlyozzák. Az élet középső szakaszában a férfiak és nők többsége rájön, hogy a nemi sztereotípiák nem annyira lényegesek önmagunk meghatározásában. Így a férfiak kezdik elfogadni sebezhetőségüket, gyengédség iránti igényüket, a nők pedig kezdik felismerni magukban a konvenciók által férfiasnak tartott tulajdonságokat, pl. a határozottságot, a döntésre való képességet, a teljesítményigényt (Horváth-Szabó, 2004).

Az érem másik oldala viszont az, hogy a női szépséget a fiatalsággal azonosítják, így a nőket szexuális szempontból sokkal hamarabb leírják, mint a férfiakat. Az öregedés a nőket megfosztja attól a szexuális hatalomtól, amellyel vonzzák a férfiakat. A középkorú nő azon félelme, hogy férjük lecseréli egy fiatalabbra, egyáltalán nem alaptalan (Viorst, 2002).

A férfiaknál gyakori a „kapuzárasi pánik”. Ők eddig a saját karrier szükségleteikre koncentráltak, esetleg feláldozták személyes boldogságukat az pénzért, az előrelépésért, negyvenes, ötvenes éveikben a meghittség, a szeretet, szerelem

felé fordulnak. A férfiak most szeretnék kiélni a bennük lévő érzékiséget és gyengédséget, amit eddig elfojtottak. Fontossá kezdenek válni számukra a melegek, támogató emberi kapcsolatok.

A nemi szerepek társadalmilag is konstruálódnak, és az is lehetséges, hogy a nemi szerepek ilyesfajta leosztása gyakran a társadalom férfitagjai számára is kényelmetlenséget jelentenek, a negyvenes éveikre már belefáradnak a nemi szerepek hagyományos elvárásaiba, több érzelmet, gyöngédséget szeretnének és sérülékenyebb másságukban is meg akarják mutatni magukat.

A kapuzárási pánik a halálfélelemben gyökeredzik: „hamarosan itt a vég és még nem is éltem” érzi az egyén. Az elszalasztott lehetőségek miatt önvád és lelkiismereti krízis alakul ki.

A pszichoanalitikusok szerint, nem lehet bizonyossággal bejósolni, hogyan fogunk reagálni a középkorúság krízisére. Mindenkinek vannak rejtett gyengeségei és rejtett erő tartalékai. De ha úgy jutunk el ideig, hogy nagy és megoldatlan fejlődési konfliktusokat hagyunk magunk mögött, akkor sokkal valószínűbb, hogy az előzőleg használt hibás megoldásokat fogjuk alkalmazni (Viorst, 2002).

Ebből az életszakaszból azok az emberek tudnak kikerülni nyertesen, akikben tudatosul az, hogy az önmegvalósítást ebben a korban az ön-transzcendentálás váltja fel, vagyis létünk értelmét a saját személyünkön túli, magasabb értelmességnek, értelemnek rendeljük alá. Az új ember transzperszonális tudatossága a tudományokban és a művészetekben kaphat alkotó kibontakozást. Az egészel való azonosulás után fokozatosan eltűnik az értelmetlenség élménye, és az a biztos tudás kerül a helyébe, hogy otthon vagyunk a világban, sőt egyek vagyunk vele.

3. Az időskor 65 év és az azon túli időszak. Ebben a korban az emberek megpróbálják megtalálni az élet értelmét.

Életünk mintegy negyedét töltjük azzal, hogy felnötteké fejlődünk és háromnegyedét azzal, hogy öregsünk. E tény ellenére a fejlődépszichológusok energiáik java részét a gyermekkor és a serdülőkor tanulmányozására fordították. Talán Erik Erikson volt az első, aki leírta, a személyiség fejlődése nem csak az élet első időszakában történik, hanem az ember öregkoráig, a halálig tarthat. Valószínűnek látszik az, hogy az elkövetkező években az emberi öregedés lélektani és társadalmi szempontjai egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerülnek, a fejlődéslélektan kiterjed arra az időszakra is, amely a normális reprodukív és szülői időszak után nyúlik. Ha az emberről teljes képet akarunk kapni, ezt a szakaszt is vizsgálnunk kell, fel kell tárnunk az életkori sajátosságait.

Az öregedés diagnózisa csődöt mond, ha csupán a naptári életkorra támaszkodik. Az életkor kategóriák eltolódása miatt szükség van az öregségről és az öregedésről alkotott nézetek felülvizsgálatára. Meg kell szabadulni a „*naptár zsarnokságának*” nevezett előítélettől.

Nemcsak az orvostudomány, de a pszichológia, és a gerontológia is egyetért abban, hogy tudományos szempontból tarthatatlan, ha az ember életkorát csapán az évei száma alapján akarjuk megállapítani.

Úton az öregség felé

A negyvenöt és a hatvan év közötti életszakasz a legproduktívabb bizonyos feltételek megléte mellett. Öregszünk ugyan, az erőnk többsége törvényszerűen csökken, az öregedési folyamatot teljes egészében nem tudjuk visszafordítani, de az erőink fokozottabban az életcélokra összpontosulhatnak. Teljesítményünk magas szinten tartható, az erőfeszítések meghozzák az érett életkor számára a sikereket. Az élet középső szakasza az élet „*aratásának*” mondható. Ebben az életszakaszban a fiatalkori élményeinket életre keltjük, újra éljük, de harmonikusabb, kiegyensúlyozottabb formában és magasabb etikai minőségben. A leált négy-öt évtized alatt az ember olyan pszichésen kompenzáló mechanizmusokat alakított ki, amelyekkel kártalanítja magát az öregedésért, kiegyenlíti az öregedés okozta biológiai hátrányokat. Képes elsajátítani a belső harmóniát, a teljesítmény pontosságát, ki tudja alakítani magában az alkotói szintézist, illetve a gondolkodás szintézisét, amely az évek során szerzet bölcsességre jellemző.

Ebben az időszakban válik tudatosabbá a felismerés, hogy bármi, ami megszületett, meg fog halni, bármi, amit összeraktak, szét fog esni, és bármi, ami megjelent, el fog tűnni. Az időnk korlátozott. Az egészen bizonyos, hogy életünk véget fog érni, csak azt nem tudjuk, mikor. Tehát annak felismerése, hogy most megvan ez a lehetőségünk, és a tényleges szándék, hogy ezt ki is használjuk, szintén felbecsülhetetlenül értékes. Ugyanakkor az időben való lét folyamatos gazdagodás. A személy integráns részét alkotó múlt (szubjektumunkkal áthatott létmozzanatok) egyre terebélyesebb anélkül, hogy a jövőre vetülés bármit is sorvadna.

Az életkorral együtt járó természetszerű változások, amelyek lassú, egyenletes folyamatok (például a lényeges és lényegtelen dolgok határozott elkülönítése, a döntésekben a meglévő és az új információk arányának eltolódása az előbbiek javára stb.), néha látványos külső változásokat eredményeznek. Időskorban a meglévő személyiségtulajdonságok kifejezettebbé válnak. Egyesek, amelyek korábban rejtve maradtak, most felszínre kerülnek és látszólag új tulajdonságként jelennek meg. Szerencsés esetben az idős kor a személy szociálisan kedvező tulajdonságait domborítja ki (*Tringer, 2004*).

Már a felnőttkor középső szakaszában megjeleni az emberben a vágy, az *én* fiatal és öreg dimenziójának integrálására, valamint a következő generáció számára hagyott örökség kérdései is. Míg a fiatalabb felnőttkorban az öregkor a rigiditást és lehangoltságot jelenti, a középkorúak már realisabban értékelik az öregséget, a stabilitást, rendezettséget és bölcsességet társítják az idősebb korral.

Az öregedés testi és pszichés tünetei

Akik önértékelésüket, kapcsolataikat, életstílusukat külső megjelenésükre építették, azok számára ez a konfliktus szinte megoldhatatlan problémát jelent.

Cowley (1983. 19. o.) ezt írja: „Mire betölti nyolcvanadik évét, az öregedő ember önképe hasonló válságon mehet keresztül, mint serdülőkorában. Lehet, hogy átment már egy válságon, amikor középkorú lett, a klimax idején, akár férfi, akár nő, de ennek ellenére egész felnőtt életében magától értetődőnek tekintette önmagát, képességeivel és hiányosságaival egyetemben. Most, amikor a tükörbe néz, megkérdezi: 'Ez tényleg én volnék?' –vagy kerüli a tükört, mert elkészeríti a látvány, a táskás szem, a ráncok. Új maszkjában új szerepet kell játszania egy olyan darabban, amelyet csak rögtönözni lehet.”

A másik fontos feladat: szembenézni a halállal. Ebben az életkorban az egyén számos olyan kopási, fizikai gyengülésre utaló jelet észlel önmagán, amely az öregségre és a végesség szükségszerűségére emlékezteti. Gyakran jár veszteségekkel is ez a kor, hiszen már a saját korosztályába tartozó barátok, ismerősök elvesztésével is szembe kell nézni.

Spitteler regényében jelenik meg a „szegény Konrád” kifejezés, ez az elnevezés halhatatlanná tette a szerzőt a pszichoanalitikus mozgalom számára. Az *Imago* hőse, egy Viktor nevű költő saját testének megnevezésére használja az elnevezést. *Freud*, *Jung* és *Ferenczi Spittelertől* veszi át ezt az ötletet, és mindhárman előszeretettel használják levelezéseikben saját testük megszemélyesítésére. A „szegény Konrád” egyik főszereplőjévé válik *Freud* és *Ferenczi* levelezésének. Konrád az a – *Karinthy* kifejezésével – „énke”, aki a drámai pillanatokban kajánul közbeszól és figyelmezteti gazdáját: „én is itt vagyok”.

Ferenczi egyik levelében ezt írja *Freudnak*: „Szegény Konrádomról is be kell még számolnom. Feltehetően a fogyás (5 kg) és az általános fáradékonyság az oka, hogy a szívem sem egészen jól viselkedik. Lévy doktor, aki nagyon megbízható belgyógyász, nem talált szervi elváltozást, csak a bal szívkamra „lustaságát”, bőséges táplálkozást, mozgást, alvást és masszázst írt elő, úgy véli azonban, eltart néhány hétig, amíg felépülök. Jobb lágycmirigyeim fájdalomra még mindig némileg érzékenyek, amúgy minden elmúlt” (339 Fer, 1/2. köt. 150. o.).

Fontos a pszichofizikai kiegyensúlyozottság. Ha leszoktatjuk a testünket minden erőfeszítésről, akkor olyan formába kerülünk, amely az öregkorra jellemző. Az orvosok szerint: aki védekezni akar az érlemeszedés ellen, annak naponta egyszer meg kell izzadnia valamilyen erőfelfejtéstől. Az emberi öregedés ellen a leghatásosabb szer a fizikai és a szellemi aktivitás, a munka, az elfoglaltság, a hobbi, a saját öröme végzett tevékenység, valamint a környezet iránti érdeklődés. Ha az embernek nincsenek ambíciói, a nem dolgozik másokkal közösen a holnap javára, a tegnapokban kezd élni.

Erikson és más pszichológusok vélekedése az öregorról

Erikson pszichoszociális elméletének 8. szakasza az időskorral foglalkozik. A korosodó ember már gondoskodott dolgokról és emberekről, és a szükség úgy hozta, hogy alkalmazkodott a létezés diadalaihoz és csalódásaihoz, elindított újtukra másokat, dolgok és eszmék születtek általa. Csak benne érik meg fokozatosan az emberi lét előző hét szakaszának a gyümölcse, melyre nincs jobb szó, mint a teljesség. Az énbén felhalmozódik a bizonyosság, hogy képes rendet és értelmet létrehozni. Az öregkor sok-sok veszteséggel jár, ugyanakkor teremtő szabadságot, továbbfejlődést, örömet ígér, és azt a képességet, hogy meg tudjuk ölelni az életet (*Viorst*, 2002). Az, aki teljesítette a megelőző hét szakasz feladatait, az elfogadja saját életciklusának egyszerűségét, s számára fontossá vált emberekről is belátja, nem lehetek volna másmilyenek. Az értelmes (a végső szenilitást megelőző) öregkor tehát annak az egyesített örökségnek az igényét szolgálja, amely az életciklushoz nélkülözhetetlen távlatokat nyújtja. Az erő itt a halál által meghatározott élet iránti elfogulatlan, ám aktív elkötelezettség formáját ölti, amelyet számos velejárájával, az érett szellemmel, a felhalmozott tudással, az érett ítélettel és átfogó megértéssel együtt bölcsességnek nevezünk. Az életciklus utolsó szakasza a végső kérdések felbukkanásának is az ideje. Az ember összes esélye arra, hogy a számára megadatott egyetlen életcikluson belül felülemelkedjék énje korlátain, a nemzedékek egymást követő sorában betöltött teljes részvételén múlik.

A bölcsesség tehát tárgyilagos, ám egyszerismind aktív törődés az élettel a halál árnyékában. Vannak idős emberek, akik derűvel tudják nézni a körülöttük lévő zavaros és tökéletlen világot. Megbékélnek csökkent aktivitásukkal és örömeiket lelik töprengő, visszahúzódó életükben.

Az érem másik oldalát is meg kell néznünk, hiszen tudjuk, hogy a mai nyugati típusú társadalmakban sok a boldogtalan idős ember. Az idillikus, boldog öregség illúzióját fel kell számolnunk, éppúgy nem létezik felhőtlen öregség, ahogyan általában sincs ilyen élet. Az öregség önmagában nem hoz új helyzetet, azok a vonásaink erősödnek, hangsúlyozódnak, amelyek fiatalabb éveinket is

jellemezték. Ha valakinek fiatalon sem volt elég ereje ahhoz, hogy vállalja sorsa kihívásait, kockázatait, hanem kikerülte a nehéz helyzeteket, akkor öregkorában is a kizárás és a bezárulás veszélye fenyegeti (Bagdy, 2000).

A társadalmunk a fiatalságot bálványozza, és az öregeket gyakran félreteszi, mellőzi. Az öregek terhet jelentenek, mind a család, mind a társadalom számára. Az öregek gyakran csak fél életet élnek, mert tudják, hogy félelmet vagy undort keltenek, ha teljes életet próbálnak élni. Pl. a szexuális öröm ebben a korban illetlenségnek számít. Nem csak a „piszkos” hanem a „tiszta” öregemberek is vágyhatnak a szexuális életre, de az öregedő hús képzete, amint éppen szexuális aktusban vesz részt, a legtöbb ember számára visszataszító (Viorst, 2002). A szexualitás szublimációja a világgal való érintkezési érzékenységben is tetten érhető.

Hiányzik a munka is, ami támogatja identitásunkat és meghatároz bennünket. Hiányoznak a feladatok, amelyek megerősítik kompetenciánkat, és a fizetés, ami értékessé teszi ezt a kompetenciát. A munka, a hivatás jelentése különböző a férfiak és a nők számára. A munka, a társadalmi szerep, sokkal széleskörűbben határoz meg egy férfit, mint egy nőt. Megfosztva a munka által adott öndefiníciótól, megfosztva társadalmi hasznosságuk tudatától, a nyugdíjasok gyakran elvesztik önbecsülésüket.

Az idős emberek gyakran átesnek az un. öregségi narcisztikus traumán. Az öregember fokozott érzékenységgel reagál arra, amit mondanak róla, hogy milyenek látják mások, mit vesznek észre öregkori gyengeségéből.

Hogyan lehet feloldani ezt a rendkívül sokrétű krízishelyzetet? A kompenzáció technikai a rítusok, szokások, amelyek konzerválják az időt és biztonságot adnak. Az automatizmusok elfedik a hiányokat. Valódi örömet a fiatalokkal való kapcsolat jelentené számukra. Saját fiatalságuk élménye támadhat fel újra, amely még ígéretes jövőt sejtet, és az a legjobb védekezés a kilátástalanság ellen. Az ifjúságot igénylő idős ember feladata a türelem, a kivárási és elfogadás. Az énképét építő fiatal számára lehet barát, tükör és segítőkész, hiszen tapasztalatait, ha megélte azokat, óriási fölényt nyújtanak számára. Közismert az idősök önfeladott szeretete az unokák iránt. A nagyszülő szerepében élvezhetik a feltétel nélküli elfogadást. Mentésülnek a gyermeknevelés felelősségétől, terheitől, de részesülnek a gyermeki szeretet melegében. Ez adja kapcsolatuk különlegességét. Unokáik létében génjei továbbélését is látja, ez újabb erőt adhat neki, hogy nem tűnik el nyomtalanul a világban: *Eriksont* idézve „az vagyok, ami túlél engem”. A halál, a végesség ténye, a meghalás bármikor bekövetkezhető lehetősége az emberek többségében az élet középső időszakától kezdődően okozhat szorongást.

A sokoldalú érdeklődés és a tevékenység az, amelyek a legkedvezőbbek az öregkor tartalmas átélésére. A jól alkalmazkodó idősödő emberek sok időt fordítanak olvasásra, művelődésre, pihenésre, utazásra. Ez az életmód egészségük megőrzésével szorosan korrelál (*Bagdy, 2000*).

A mai korban a társadalom előregszik, a családok széthullnak, atomizálódnak. Sok feladat hárul majd az elkövetkezendő időkben, a szociális szférában dolgozókra, hogy értelmet adjanak az életnek és az éveknak.

Az érett öregkorban sok olyan változás megy végbe, amely módosítja a kialakult alkalmazkodási, beilleszkedési formákat. A motiváció általában csökkenő tendenciákat mutat, az a tapasztalat, hogy az idősek nehezebben lelkesednek és gyakran erős ösztönző hatásra van szükség, hogy valamibe belekezdjenek.

Az emberek öregkorukban különböző módon egyeznek ki az élettel. A beilleszkedésnek nincs állandó vagy legjobb módszere. Ha fenntartjuk a folytonosság és azonosság érzését, akkor a megbékélés a változások ellenére sikeresen mehet végbe, az idősebb ember csökkent erőforrásainak hatékonyabb felsorakoztatását biztosíthatja. (*Bromley, 1972*).

OLVASMÁNY

Az öregség ábrázolása a szépirodalomban

John Updike, a 2009-ben meghalt amerikai író egyik legmélyebb gondolatiságú, filozófikus regénye, „Az idő vége felé”, az élet és a halál nagy kérdéseivel foglalkozik. Olyan gazdag ez a mű, hogy minden aspektusát feltárni nem lenne elég egy rövid esszé terjedelme. Írói életművének egyik csúcspontja, és amikor olvassa az ember, felteszi azt a kérdést, hogy vajon miért nem kapta még meg a szerző az irodalmi Nobel-díjat, bár többször volt jelölve. Talán azért, mert egy másik regényében, a „Bech befut”-ban kissé kifigurázta, kigúnyolta a Nobel-díj átadási ünnepségét, azt az érzést keltve, hogy számára nem fontos ez a kitüntetés?

A modern szépirodalmi művek közül az öregség problematikáját, konfliktusait leginkább *Updike* hőse, Ben Turnbull élete, gondolatai képviselik. Ben 66 éves, amerikai középosztálybeli férfi, számos gyermeke és unokája van. Elvált és második házasságában él. A könyv 2020-ban játszódik egy amerikai-kínai atomháború után. A Föld lakossága alaposan megritkult, még mindig vannak radioaktív helyek. Ez a regény kerettörténete, ami fokozott alkalmat és igényt teremt az összegzésre. Ben nyomot akar hagyni naplójával, és a regény vége felé egy beteg és öregember tűnődik a világegyetem egyik beteg és öreg bolygójának, a Földnek és a földi létnek a lényegén, születésén és halálán.

Rögtön az első oldalakon megfogalmazza az Erikson-i elmélet egyik alap gondolatát, a meditáció és az elkülönülés igényét, a halál előtti összegzés céljából. A másik fontos jelentése ennek az idézetnek, a kapcsolatok és a társadalmi szerepek beszűkülése: „Azóta ugyanis, hogy visszavonultam a bostoni pénzügyi életből, napok telnek el úgy, hogy a feleségemen kívül senkivel nem váltok szót. Régebben volt faxom és e-mailem, de amikor visszavonultam, hogy úgy mondjam, elvágtam a zsinórokat. Vissza akartam térni a természetbe és saját emberi alapjaimhoz, mielőtt búcsút mondok mindennek” (9. o.).

A testi hanyatlás észleléséről a következőket írja: „Levetkőztetem a testem, aztán lezuhanyoztatom, aztán újra fölöltöttem, hajszálnyira másféle ruhába. Többé nincs szükség ropogós ingre-öltönyre; megteszi ugyanaz a kordnadrág és bolyhoskék pulóver tiszta alsóneművel és friss pamutillatú, gesztenyebarna garbóval. Pergamenbőrű, pucér lábam az erek lila metszetével könyörög zoknijáért és az egyre formátlanabb mokaszinért. Magunk vagyunk pásztorai testünknek, mely oly bárgyú, unalmas és visszataszító állat, akár az ökör” (59. o.).

„... a szemhéjam annyira petyhüdt, hogy egymásra gyűrődnek a ráncai, és amikor felébredek, a helyére kell dörzsölnöm, nyakamon a lebernyeg csak akkor feszül meg, ha fölszegem az állam, hogy megborotváljam alatta... Egy öreg arc semmitmondó geográfiája...” (58. o.).

Egy következő idézet ugyanerről: „De valójában tompulok, foszladozok. Furcsa panaszok küldenek üzeneteket az ideghálózatomon. Egy röpke, éles kis fájdalom a bal fülem mögött – lehet, hogy egy rákos sejtektől szorongatott nyirokcsomó első sikoltása?”.

Updike egy másik regényében, a „Bech befut”-ban a következőket írja a testi hanyatlás észleléséről: „...Bech saját, a szerves élet gyalázatában több mint hét évtizedig pácolt, érett testszaga olyan feltűnő volt, mint egy szétmázolt szenny egy makulátlanul fehér falon” (202. o.).

A szexualitás hanyatlásáról a beteg Ben következőket mondja: „Gloria a gondomat viseli, de a ház reszket azoknak a válaszfaloknak az ingerült csapkodásától, amiket felállított kettőnk között... Impotens nyomorúságomban nem vagyok hasznára. Az ő szemszögéből a kapcsolatunk csupa szenvedés és nemes lelkű, zokszó nélküli tűrés; jó pontokat szerez a mennyországban, ahogy mondani szokás, és az erényessége úgy gyötör a csillogó keménységével, hogy egészen meghúzó magam” (292. o.).

A generativitás, „az vagyok, ami túlél engem” gondolata bontakozik ki a következő regényrészletekből:

„Jennifer elragadó; mindannyian ezt mondjuk neki... Szent lárva ő, méhpempővel teli. Ő az, aki majdan magába fogadja a férivarázst, és viszi tovább a felhígított, felerészt O'Brien-félével keveredett Turnbull DNS-t az örökkévalóság felé” (117. o.).

„Kibuggyannak szenilis, vén könnyeim, ha elképzelem, ahogy mindannyian masíroznak (az unokák) – másznak, totyognak – elcipelve génjeimet a jövő harcias forgatagába, melyet és sohasem fogok látni.”

„Jenny még csak hat hónapos, nagy, selymes, kocka alakú fejét most vékony pihe díszíti, ami komikusan föláll, mintha elektrosztatikus lenne... Jennifer bőre, meg kell mondanom, annyira finom, hogy nem tudok ellenállni neki: cserepes, öreg ajkamat odaszorítom félig vízből álló arcához, komoly, nagy, sima homlokához, melyből formátlan, puha gondolatok illata árad. Elég ennyi – egy csecsemő bőre, az illata –, hogy az ember nevéssen, sőt akár visongjon örömeiben. Érzem ahogy szédítően sodor magával az élet forgószele” (117. o.).

„Féltékeny vagyok Tonyra, mert élheti a fiatal házások életét egy lynnfieldi sorházban, s az én drága kislányom immár az ő tulajdona. Roberta a kis konyhában áll, a tűzhely fölé hajol, és ahogy kecsesen, lassan megfordul... a szemem sarkából nézve szakasztott a harmincöt évvel ezelőtti Perdita. Higgadsága, visszafogottsága tovább él a lányaiban, akik mint megannyiszor hallottam már, olyan férjeket választottak, akik hasonlítanak rám” (118. o.).

„Beatrice (Ben menyje) sötét hajú és kezd gömbölyödni. De még éppen csak kezd – gyöngyfényű, madonnaszerűen ovális arca van, pompás, hosszú, fekete szemöldökkel, amely vastagodik az ornyerge felé, s ettől mintha mindig arisztokratikus bosszúság ülne a tekintetén. Vékony, fehér orra alatt gyakran duzzogóan biggyeszi rózsabimbó ajkát. Alakjának gömbölyűségét kiemelte a ropogós, korallpiros nyári ruha, amely szabadon hagyta a karját, s amikor a veranda oldalánál ülve keresztbe vetette a lábát, elém tárta dús fehér combját is, hogy szégyenlősen elfordítsam a tekintetem” (205. o.).

Ezekből a részletekből az is látszik, hogy szeretet minden megnyilvánulása magában hordozhatja az erotikát, az érzelmeket nem fagyasztja meg az öregség, csak lehűti a szenvedélyeket és tiszta szeretetté nemesíti azt. Menyje külsejének leírása felidézi a fiatalkori erotikus élményeket, a női test szépségét nem szűnt meg csodálni és tisztelni, még akkor sem, ha fia feleségéről van szó.

Az integritás azt is jelenti, hogy az ember egységként tekint saját életútjára, elfogadja azt a maga teljes valójában, és ha voltak is hibák, konfliktusok és tragédiák, alapjában véve értelmesnek élte meg és belenyugszik abba, hogy már nem tud rajta változtatni.

„És persze leginkább a saját fiamra, Matthew-ra figyelek. Az összes gyerekem közül leginkább vele szemben érzek büntudatot, pedig ő mindig ugyanolyan vidám és kifürkészhetetlenül kedves. De épp abból, amilyen ügyesen-fürgén megvigasztalja valamelyik visító gyereket, én azt olvasom ki, hogy mennyire hiányozhattam az életéből, amikor ő volt kicsi, s én nem csak a kötelező napi tíz órát dolgoztam le Bostonban, hanem részt vettem a munka utáni haverkodásokban is” (147. o.).

A fokozott érzékenység, az elmúlás szelének érintése jelenik meg a következő részletben:

„Most, túl későn jövök rá, hogy nem figyeltem eléggé a világra és nem bíztam benne kellőképpen.. A rádió az időjárás- és a tőzsdei jelentés között Schubert Der Klavierstückéből ad egy részletet, egy dallamot, mely egyre ismétlődik, áradó, komoly örömmel simogatja magát, és én Schubertre meg Mozartra gondolok; mindketten fiatalon meghaltak, de ontották a remekműveket, szinte az utolsó pillanatig, mind magasabbra emelkedtek, miközben életük elszivárgott, s ők angyali könnyedséggel áldották meg azt a világot, mely őket nyomorúságra, szegénységre, koszra, lázra és halálos ágyra ítélte. Szemem önkéntelenül megtelelik könnyel, ami a szenilitás biztos jele” (319. o.).

Hozzá tartozóikat, szeretteiket is elfogadják olyannak, amilyenek, az integritását elért ember nem kívánja azt, hogy bárcsak másmilyenek lennének, elfogadja azt, hogy az élete alakulásáért csak maga felelős, erre a derűs iróniára álljon itt egy példa:

„Gloria (feleség) gyors, kutató pillantást vetett rám fagyoskék szemével. Öt évvel fiatalabb nálam, s egy kukacokra vadászó madár éberségével vizslatja rajtam a hanyatlás jeleit, ami végül majd meghozza számára a kényelmesen kibélelt özvegyasszonyi szabadságot. Jó néhány barátnője már özvegy és az egykori közös bankszámla egyedüli tulajdonosa; fürgén, vidáman elvégeztetik az összes rég kigondolt átalakítást a házban - új, napfényes szárnyat építtetnek az épület komor tömbjéhez; teljes belső átalakítást végeznek; újraaszfaltoztatják a kocsifeljárót; kecses kerítést húzatnak a kert köré; s a kerten túl egy kis nyári lakot építtetnek olvasás és magányos-romantikus merengés céljaira – mindezt a nyomorult férj megtiltáná, ha élne” (153. o.).

Ugyanerről a témáról még egy idézet a regényből:

„Oly hosszú ideig játszotta a feleség szerepét, most végre a képességeihez méltó szerepet kapott. Előre látta majdani megdicsőülését, és mostantól fogva nem kívánt tenni semmi olyat, ami nem kifogástalanul hitvesi és szeretetteli: láttam

az elszántságot sima, széles homlokán. Szépen átvezet a másvilágba, majd jutalmul különleges méltóságot kap, többé nem királyné lesz egy öregedő férfi mellett, hanem abszolút királynő. A színpad közepéről áradhat a dala” (263. o.).

„Az öregedés: folyamat és feladat együtt. Alapvető megtartás-elengedés képesség, a múlandóság elfogadása. Új erények is napvilágra kerülhetnek: a hála, az átélés mélysége nő, a birtoklás iránti vágy alábbhagyhat, az igények csökkennek, az adni vágyás erősebb lehet, újszerű szeretetképesség alakulhat ki” (Németh-Moretti, 2006. 443. o.).

XIII. FEJEZET

A FEJLŐDÉS, MINT ÉLETHOSSZIG TARTÓ FOLYAMAT: ERIK ERIKSON ELMÉLETE



26. kép. Erik H. Erikson

(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004. 472. o.)

Az emberi fejlődés egyes szakaszainak – a korábbi fejezetekben megismert – életkori sajátosságait szemléletesen foglalja össze *E. Erikson* (1991) elmélete. Szerinte a fejlődés egy olyan meg nem szakadó folyamat, amely a születéstől a felnőttkoron át az öregkorig tart. Teóriájának megalkotásakor *Freud* pszichoszexuális fejlődés elméletét vette alapul, leírása a libidófejlődési fázisok szerint halad – az első négy lényegében hasonló a freudi pszichoszexuális fejlődési fázisokhoz –, de szerinte az ember pszichológiai fejlődésében nagy szerepet játszanak a társas-társadalmi viszonyok. *Erikson* elméletének központi témája az éniesség és annak fejlődése. Az éniesség nem más, mint a társas valósággal való kölcsönhatás nyomán kialakuló, tudatosan megélt éniesség. *Erikson* szerint az életben a legfőbb dolgunk, hogy kialakítsuk és megőrizzük erős éniességünket: ennek hiányát tekintette minden baj gyökerének. Másik fő gondolatköre a kompetenciával kapcsolatos. Az egyes szakaszok valamiképpen mindig a dolgok uralásával függenek össze, egy-egy szakasz sikeres teljesítése után növekszik a személy kompetenciaérzése.

Az emberi életciklusokat *pszichoszociális* szempontból elemezte. Az emberi *identitás* alakulását nyolc pszichoszociális szakaszra osztotta fel. Minden szakaszban konfliktusok gyökereznek és ezeket a *kríziseket* meg kell oldani, hogy felkészülhessen a következő pszichoszociális feladatokra. A krízis az ő értelmezésében olyan fordulópont, illetve olyan sorsdöntő életszakasz, amelyet fokozott sérülékenység és feszültség jellemez, s amely ennek következtében egyaránt lehet forrása az alkotó erőnek és a meghasonlottságnak is. Az egyes szakaszok nevüket a pszichoszociális krízis kedvező, illetve kedvezőtlen kimenetéről kapták.

Erikson ábrázolásában a *zónák* (testtájak) olyan alkalmakat jelentenek, amelyek bizonyos működésmódok – *módusok* – számára kipróbálhatók, és ezáltal válnak társas viszonyulások életre szóló mintáinak, a – *modalitásoknak* – alapjaivá. Például a szopás reflexes mechanizmus, amely egy újszülött fennmaradásához elengedhetetlen, ehhez az újszülöttnak szüksége van a szájára. Szopás közben azonban azt is megtanulja, hogy rábízhatja-e magát a világra, jó dolog-e egy másik ember tenyerén lenni. Ha ez a bizalom kifejlődött, akkor a gyermek elég biztonságban érzi magát ahhoz, hogy több autonómiával kísérletezzon a második évben. A *zóna* itt a száj, a *módusz* a szopás, a *modalitás* pedig az erre épülő társas viszonyrendszer.

1. szakasz: alapvető bizalom az alapvető bizalmatlansággal szemben (csecsemőkör)

Az alapvető bizalom az első életév meghatározó élménye, amit az anya a gondozással kelt fel úgy, hogy a gyermek individuális szükségleteit kielégíti. A gyermek viselkedése az anyára is visszahat, és megerősíti benne az anyai érzéseket, reményt, erőt nyújt azokhoz a tevékenységekhez, amelyek a gyermek gondozásához szükségesek. A csecsemőben rejlő társas bizalom első jele, hogy a gyermeknek nincs táplálkozási- vagy alvászavara. Létrejött az identitásérzés alapja: „jól vagyok”, olyanná válik, amit mások elvárnak tőle, megfelel a környezet bizalmának.

Az identitásérzés a csecsemő és az anya olyan találkozásából jön létre, amelyre a kölcsönös bizalom és elismertség jellemző.

A remény az első pszichoszociális erő, amely a felnőtt hit egyik alappillére is. A remény tartós hit abban, hogy legmélyebb vágyaink minden zavaros késztetéseink és haragunk ellenére teljesülhetnek.

Ebben a korszakban a bekebelezés, befogadás nem szorítkozik csupán a táplálkozási funkciókra, a csecsemő tekintetével is befogadja a látványokat, és egyéb érzékszerveivel is letapogatja a környező világot. A világhoz való aktívabb közeledés a manipulációban is megmutatkozik.

Ennek a szakasznak a válsága a fogzással kezdődik. Megjelennek a fogak és velük együtt az aktív megragadás, harapás – ami általában együtt jár a szoptatásról való elválasztással, és ezzel együtt az első veszteségélménnyel is. A külső és belső világ közötti kapcsolat állandó ízlelgetésének és próbálgatásának döntő próbája a fogzás, a harapó szakasz, amikor a fogak belülről okoznak fájdalmat, és amikor a külső támogatók nem segíthetnek, és el is húzódnak a harapástól (Erikson, 2002).

A veszteségélmény több komponensből tevődik össze: a fogzás kellemetlenségei, az önállóság fokozottabb észlelése (a duálunióból való kiszakadás ld. *Mahler*), az anya viselkedésének változásai (az anya már gyakran késlelteti a szükségletek kielégítését, fokozatosan visszatér korábbi foglalatosságához stb.). A korszak mindkét kimeneti végpontja lényeges: fontos, hogy bízni tudjunk a világban és önmagunkban, de lényeges, hogy képesek legyünk a bizalmatlanságra is, ha úgy adódik.

Az alapvető bizalom hiánya súlyos pszichopatológiás tüneteket okozhat. Ezeket a tüneteket legjobban a kisgyermekkorú skizofrénia esetében tanulmányozhatjuk. A bizalom érzésének gyengeségét a felnőtt személyiségek esetén olyan embereknél érhetjük tetten, akik önmagukkal és másokkal való nehézségeik elől magukba húzódnak vissza, skizoid és depresszív állapotokba. A visszahúzódnás legsúlyosabb foka a pszichotikusoké, akik néha teljesen bezárulnak, nem esznek, megközelíthetetlenek, nem vesznek tudomást a környezetükről. Az ilyen esetekben a terápia a bizalom helyreállítását tűzi ki célul.

2. szakasz: autonómia a szégyenrel és a kétellyel szemben kisgyermekkor)

Ebben a szakaszban óriási jelentősége van az izomműködés érzésének, amely által a gyerek képessé válik arra, hogy testi funkcióinak egy részét most már saját maga szabályozza. Míg korábban ezeket a funkciókat kívülről igazgatták, most átéli az autonómia és a testi folyamatok feletti kontroll érzését. Kifejlődik az a képesség, hogy szorosan tartsanak vagy elengedjenek valamit. Mindkettő vezethet ellenséges és jóindulatú viszonyulásokhoz. A megtartás válhat romboló és kegyetlen visszatartássá vagy korlátozássá (pl. spórolás, zsugoriság), az elengedés is megnyilatkozhat úgy, mint ellenséges indulatok szabadjára engedése, de úgy is előfordulhat, mint nyugodt „élni hagyás”, vagy „elengedés”.

Ebben az időszakban a külső irányításnak határozottan megnyugtatónak kell lennie. Ahogyan a környezete arra biztatja, hogy álljon a saját lábára, úgy meg is kell, hogy védje a szégyen és a korai kétség zsmarnoki tapasztalataitól (Erikson, 2002).

A szobatisztaságra való „szoktatás” a mi társadalmunkban a szülő-gyermek kapcsolat egyik legproblematisabb részévé vált, kettejük kapcsolata itt állja ki az egyik legnagyobb próbatételt. Ez a funkció az autonómia-harc legfontosabb színtere. A csecsemő már elkülönítette magát a világtól, önállóan jár, tudja mi az övé és mi másé. Ha túl merev vagy túl korai a külső befolyás, szoktatás, lehetlenné teszi, hogy a gyerek önként és szabad választásából ellenőrzése alá vonja bélműködését és egyéb funkcióit. Ha rákényszerítik, akkor akarateréjét - amit a játékba, megismerésbe fektetne – önmaga ellen fordítja és a rituális ismétlődések rabja lesz. Korunk egyik leggyakoribb neurotikus betegsége a kényszerneurózis, ide vezethető vissza. Erikson szerint a gépkorszak eszményképe a mechanikusan szoktatott, hibátlanul működő, mindig tiszta, pontos és szagtalanított test.

Ez a fázis a szülők bánásmódja által nagy szerepet játszik, az önérvényesítés és önfeladás közötti arányok kialakulásában, és az önérzeti veszteség nélküli önkontroll gyakorlásában. A túlzott szülői kontroll kialakíthatja a szégyen és a kétely érzését. A szégyen olyan érzelem, amely azt feltételezi, hogy tökéletesen ki vagyunk szolgáltatva mások figyelő tekintetének. Akaratunk ellenére láthatóak vagyunk, szégyennel kapcsolatos álmainkban gyakran előfordul, hogy hiányos öltözékben valakik bámulnak minket. A túl gyakori megszégyenítés nem vezet valódi szabálykövetéshez, hanem inkább ahhoz a titkos eltökéltséghez, hogy „szárazon megússzuk”.

A kétely a szégyennel rokon érzés, akkor éli át először a gyermek, amikor felgyenesedik, és álló helyzetben kiderül kicsinysége, és hogy testének van „eleje” és „háta”. Úgy tűnik számára, mintha ezt a hátsó részt, amelyet maga nem láthat, mások akarata irányítaná. Rossznak bélyegzik meg az anyagcsere azon termékeit, amit a gyerek teljesen rendjén valónak érzett, szívesen játszott vele, vagy jutalomként kínálta fel szüleinek. Most megtanul távolságot tartani attól, amit maga mögött hagy és különbséget tenni a „tiszta” és „piszkos” között. Szembesül azzal a ténnyel, hogy a világ jelentős része a háta mögött van, és az őt érintő kérdések is gyakran ott dőlnek el, megtanul tehát gyanakodni. A túlzott gyanakvás üldöztetések téveszmék mozgatójává lehet. A kétely érzésének felnőttkori kifejeződése a hátulról fenyegető, rejtett üldözőkre vonatkozó paranoid félelem.

3. szakasz: kezdeményezés a büntudattal szemben (a játék kora)

A gyermek cselekvési lehetőségei az óvodáskorban jelentősen kitágulnak, szabadon mozog, jól beszél, és utánzás által kezdi kipróbálni a felnőttvilág szerepeit. Kifejleszti a *kezdeményezés* képességét. A kezdeményezés minden cselekvés nélkülözhetetlen része, bármit tanuljunk és csináljunk, szükségünk van a kezdeményezés érzésére. A fiúk kezdeményezése a *behatolás*: a helyzetváltoztatás által a térbe, a kíváncsiszkodás által az ismeretlenbe, mások tudatába a beszéd által, mások testébe a fizikai támadás által (legrémületesebb formája a női testbe behatoló férfi nemi szerv gondolata). A lányok inkább a nőiesebb *befogadó*, megtartó mintákat követik. Amit a fiúk támadás útján érnek el, az a lányoknál agresszív elragadás, féltékeny birtoklás, mások szeretetének megszerzése, „kedvencé válás” útján történik. Ezen tevékenységek által alakul a nemi identitás és a nemi szerepek elsajátítása. A társadalmi szerepekbe való behatolás segíti az ezekhez tartozó szabályok gyakorlását, és kijelöli saját hovatartozását is. Ilyenkor kezdik a nemet megváltoztathatatlan adottságként kezelni.

A kezdeményezés irányítója a lelkiismeret. A gyerek most már nemcsak attól fél, hogy valaki leleplezi, hanem az önrányítás belső hangját is hallja, ez a morális érzék kialakulásához vezet. Nem szabad azonban túlzott megterheléseknek kitenni a gyermek fejlődő büntudatát, mert a gyermeki lelkiismeret primitív, kegyetlen és kérlelhetetlen. Ha a kezdeményezéseket elfojtják illetve azok kudarcra végződnek, a büntudat érzése állandósul. Gyakran megfigyelhető, hogy a gyerekek szorosabb engedelmségre nevelik magukat, mint amit a szülő szeretett volna. A szakasz patológiás következményei a későbbi életkorban a hisztériás tagadás vagy az önkorlátozás, aminek következtében az egyén képtelen felnőni belső lehetőségeihez és képzelőerejéhez. Ezt a mindenáron való kezdeményezés színjátékával lehet „túlkompenzálni”.

Ennek a korszaknak az identitásfejlődés szempontjából az az eredménye, hogy a gyerek kezdeményezőképességét felszabadítja és felkészíti az elkövetkezendő felnőtt életre, amely képességeinek kiteljesedését ígéri.

4. szakasz: teljesítmény a csökkentértékűséggel szemben (iskoláskor)

Ez a szakasz a teljesítmény kialakulásának ideje, az „iparkodásé”. Ebben a szakaszban „lép be az életbe”, ez az élet először az iskolát jelenti. Ebben a szakaszban, minden kultúrában a gyermekek rendszeres oktatásban részesülnek. Megismerkednek kultúrájuk eszközvilágával, növekszik a kezűgyességük és az eszközök által az én-határok is kiterjednek. A gyermek buzgón vállal kötelezettségeket és erős vágy él benne különböző tevékenységek elsajátítására. Megtanulja kivívni mások elismerését azzal, hogy teljesít, létrehoz valamit. Társadal-

mi szempontból is fontos ez a szakasz, mivel az iparkodás magában foglalja a mások mellett, másokkal együtt való tevékenykedést, itt fejlődik ki a munkamegosztás képessége. Kifejleszti magában a kitartás képességét és szorgalmas termelővé válik. Ha mindez nem így alakul, a gyermek elidegenedik önmagától és a feladataitól. Ennek oka lehet az, hogy a gyermek még nem készült fel az iskolai életre, vagy az iskola nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A túl sok negatív visszajelzés, a gyermekben rejlő szunnyadó képességek fel nem ismerése fokozza az önmagával szembeni elégedetlenség, kisebbségi érzését. Ha önmagát csökkentértékűnek tekinti, az végzetes hatással lehet a személyiségfejlődésre. Túl könnyen áldozza fel játékosságát, gyermeki képzeletét, és az értékesség egyetlen kritériuma a kemény munka lesz, ami „szakmai idiotizmushoz” vezethet.

Nagy a felelőssége a tanároknak és a szülőknek, hogy milyen visszajelzéseket adnak, hogyan ismerik fel és támogatják a gyermekekben meglévő tehetségeket. A jó tanár tudja, hogy ebben az életkorban még váltogatni kell a játékot a tanulással. Feladatuk az is, hogy kezelni tudják azokat a tanulókat is, akik átmenetileg még nem tartják fontosnak az iskolát. Ha ennek ellenére kiábrándulnak az iskolából, az az iskola hibája is lehet, ami úgy próbál teljesítményeket kicsikarni, hogy közben kikapcsolja a gyerek természetes teljesítmény-igényét.

5. szakasz: identitás a szerepkonfúzióval szemben (serdülőkör)

A serdülőkör beköszöntével ér véget a tulajdonképpeni gyermekkor. A serdülőkben zajló fiziológiai forradalomhoz felnőtt feladatok társulnak. A serdülőkör legfontosabb feladata a személyes azonosságtudat, az identitás megtalálása. Ez a pszichoszociális öndefiníció kora, amely szimultán elkötelezettségekre szólít fel: pályaválasztásra és intim kapcsolat-teremtésre. A serdülő buzgón keresi azokat az embereket, eszméket, amelyekben hinni tud, ugyanakkor fél is azoktól az elkötelezettségektől, amelyeket a felnőttvilág szerepeinek felvállalása jelent. Az önmeghatározás aktív folyamatát Erikson az *identitáskriszis* kifejezéssel jellemezte. Az önmagukban való kételkedés, a szerepkísérletezések sora néha kritikus formákat ölthet. Mindaddig, amíg ez a krízis nem oldódik meg, az egyén nem rendelkezik konzisztens énképpel. Az identitás kialakításának sikertelensége az *identitáskonfúzió*.

Az identitás elérésének négy szintje van (Marcia, ld. Atkinson, 1993).

James Marcia (1966, 1980) négy identitásszintje

		Lázadás	
		+	-
Elköteleződés	+	megvalósított (teljesített) identitás	korai zárás
	-	pszichoszociális moratórium	Identitás diffúzió vagy konfúzió

44. ábra

Az identitás elérése (megvalósított, teljesített identitás). Akik ezen a szinten vannak már átestek az identitáskrízisen, az önmeghatározás korszakán. Elkötelezték magukat valamilyen eszme mellett és túl vannak a pályaválasztáson, a szociális szerepvállaláson.

Korai zárás. Ez a ki nem küzdött énazonosság. Akik ezen a szinten vannak, szintén elkötelezték már magukat valamilyen ideológiai álláspont és foglalkozás mellett, de nem mentek át krízisen. Kérdések, kérdőjelek nélkül fogadják el a család vallási, politikai meggyőződését. Külső hatásra, elsősorban szülői nyomásra választanak szakmát, hivatást, akkor, amikor még éretlenek rá. Ezáltal az én-képből sok minden kiszorul

Moratórium. A serdülőkor a haladék időszaka is. A terminus azokat a fiatalokat jelöli, akik éppen identitáskrízisüket élik át, aktívan keresik a válaszokat, kritikusan értékelik szüleik rájuk vonatkozó terveit. A moratórium érzése a gyermekek által tanult erkölcs, illetve a felnőtt által kifejlesztett etika között húzódó pszichoszociális szakadék. Ha a *moratórium* elmarad, akkor beszélünk *korai zárásról*, hiszen az egyén itt a válságot megspórolja. Ha túl hosszúra nyúlik és ideje meghatározhatatlan lesz, ez az identitásdiffúzió.

Az identitásdiffúzió (azonos jelentésű Erikson *identitáskonfúzió* kifejezésével). Az ide tartozók közül néhányan átélték az identitáskrízist, mások nem. Egyik esetben sem rendelkeznek kialakult énképpel. A szerepek állandó cseréje lehetetlenné teszi az elköteleződést és a serdülőkort hosszú időre kitolja, mintegy állandó életformává teszi.

6. szakasz: *intimitás az izolációval szemben (fiatal felnőttkor)*

A fiatal felnőttkorban kötelezzük el magunkat valamilyen hivatás mellett és általában ekkorra tehető az első, kölcsönösséget feltételező intim kapcsolat kialakítása is. *Erikson* az identitás kialakulását az intimitás előfeltételének tekintette. Az identitás előtti szexualitás, nagyrészt az önmagát kereső, énazonosságra éhes gyerek megnyilvánulása, amelyben mindkét partner önmagát keresi. Az érett partnerkapcsolatokat a kölcsönös szeretet képessége és az együttes identitás megszerzésének vágya jellemzi.

Az énazonosságában bizonytalan fiatal visszariad az interperszonális intimitástól, vagy válogatás nélkül kezdeményez kapcsolatokat, amelyek azonban nélkülözik az igazi odaadást, önfeláldozást. Ha az évnesztés félelme miatt kikerüli ezeket a helyzeteket, elmagányosodás, *izoláció* jöhet létre. Magányos periódusai minden embernek vannak, de itt a szociális elszigetelődés már személyiségjeggyé válik.

7. szakasz: *generativitás a stagnálással szemben (érett felnőttkor)*

A termékenység kettős értelmű szó: jelenti a termelést, a kreativitást valamint az utódok létrehozását is. Az érett felnőtt embert foglalkoztatja az új nemzedék felnevelése és ezt áthatja a felelősség érzése. Az identitás ilyen típusú gazdagodásának elmaradása *stagnáláshoz* vezet, ami az unalom és nihilizmus érzésével társul. Az egyének ekkor gyakran úgy viselkednek, mintha saját maguk, vagy egymás gyerekei lennének, csak önmagukkal törődnek, nem alakult ki az igazi gondoskodás igénye.

A generativitás (új nemzedékek teremtése) az egyik legalapvetőbb emberi hajtóerő, amely az emberi lét folyamatosságát teremti meg, alkotást, amiben kiterjesztem és túlélem önmagam. Az egymást követő generációk az átadott tapasztalatokat illetően éppúgy egymás vállán állnak, mint ahogy genetikai értelemben is egymástól származnak.

8. szakasz: *én-integritás a kétségbeeséssel szemben (időskor)*

Az öregkorral az élet befejezése egyre inkább a küszöbön áll. A bölcsesség a testi és mentális hanyatlás ellenére képes a tapasztalatok teljességét megőrizni, értékelni és továbbadni. Az értelmesen megélt élet tudata az idős embert megvédi a halálfélelemtől, hiszen már létrehozott valamit: másik emberi lény eredetivé vált, dolgokat és gondolatokat alkotott.

A bölcsesség tárgyilagossága és egyúttal aktív törődés az élettel a halál árnyékában. Az integritás felismerhető egy okos öreg paraszt személyében, vagy egy bölcs hinduban.

A *kétségbeesés* azt jelzi, hogy az egyén úgy érzi, nem volt sok értelmes cél az életében és most már túl kevés az idő ahhoz, hogy mindezt orvosolja, hogy új életet kezdjen. A keserűség és a csömör ezt a kétségbeesést leplezi, és súlyosabb esetekben depresszióvá, hipochondriává vagy paranoid gyűlöletté fokozódhat.

Az emberi életciklus tanulmányozása számos területen szolgál közvetlenül alkalmazható tanulságokkal. Az emberi fejlődés tudományos vizsgálatát segíti, használható a pszichiátriában és az antropológia érdeklődésére is számot tart. Az élet egyes szakaszaiból származó vonások: a hit, az akaratereő, a célirányosság, a hozzáértés, a hűség, a szeretet, a gondoskodás és a bölcsesség, az intézmények életébe is átáramlanak. Nélkülük az intézmények elsorvadnának, az intézmények gondoskodó és szerető, oktató és nevelő mintáinak átható szelleme nélkül viszont nem maradhatna fenn a nemzedékek egymást követő sorából kibontakozó életerő. Egy adott kultúra értéke lemérhető azon, milyen értelmet kölcsönöz a teljes életciklusnak. Az egészséges felnőtt személyiség legfőbb ismérve (*Marie Jahoda* szerint, ld. *Erikson*, 1991, 438. o.): „aktív befolyást gyakorol környezetére, személyisége bizonyos egységről tanúskodik, s helyesen képes észlelni a világot és saját magát”. Mindezen képességek a gyermek pszichológiai és társadalmi fejlődésének eredményeképpen alakulnak ki, fokozódó differenciálódás során és bonyolult lépcsőfokokon keresztül, amely fontos személyek és intézmények egyre bővülő körével való kapcsolatképességét is jelenti.

A FELHASZNÁLT SZAKIRODALMAK JEGYZÉKE:

1. *Ábrahám Miklós - Török Mária* (1972): Rejtett gyász és titkos szerelem 2. Gyász vagy melankólia: introjekció vs. Inkorporáció. In: Thalassa, 1998/2-3.
2. *Adler, A.* (1932): Emberismeret. Göncöl Kiadó, 57-66. old.
3. *Ady Endre* (1968): Összes versek. Magyar Helikon Kiadó, Budapest. 24.o.
4. *Allport, G. W.* (1985): A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó.
5. *Angyal András* (1985): Holisztikus-organizmikus elmélet. In: *Szakács Ferenc - Kulcsár Zsuzsanna* (szerk.): Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II. Tankönyvkiadó, Budapest. 298-318. o.
6. *Aries, P.* (1987): Gyermek, család, halál. Gondolat Kiadó, Budapest
7. *Atkinson, R. L. - Atkinson, R. C. - Smith, E. E. - Bem, D. J.* (1994): Pszichológia. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest
8. *Badinter, E.* (1999): A szerető anya. Csokonai Kiadó
9. *Bagdy Emőke* (2000): Fejlődéslélektan az életfolyamaton át. In: Pszichoterápia, 2000/augusztus, 263-297.old.
10. *Bagdy Emőke - Korsós Gizella - Baktay Miklós* (2001): Életút. Baktay és Bernáth, Budapest
11. *Bálint Mihály* (1994): Östörés. A regresszió terápiás vonatkozásai. Akadémiai Kiadó, 28. o.
12. *Bánfalvi Attila* (2001): A pszichoanalízis mint álcás nő. In: Thalassa, 2001/2-3.
13. *Balogh Tibor* (1982): Jean Piaget. Kossuth Kiadó, Budapest
14. *Bán Zsófia* (2004): Van-e az irodalomnak neme? Mindentudás Egyeteme, 2004.04.05., www.mindentudas.hu
15. *Barkóczi Ilona* (1963): Gyermek manipulációs tevékenységére vonatkozó pszichológiai megfigyelések. In: Pszichológiai Tanulmányok 5., Akadémiai Kiadó, Budapest, 141-164. o.
16. *Bernáth László - Solymosi Katalin* (szerk.): Fejlődéslélektan olvasókönyv. Tertia Kiadó, Budapest, 1997.
17. *Bernhard, T.* (1982): Önéletrajzi írások. AB OVO Kiadó

18. *Bernhard, T.* (1985): Régi Mesterek. Palatinus Kiadó, 1998.
19. *Bettelheim, B.* (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat, Budapest
20. *Bettelheim, B.* (1994): Az elég jó szülő. Gondolat, Budapest
21. *Borke, H.* (1978): Piaget nézete az empátia elméleti struktúrájáról és a szociális befolyásoló tényezőiről. In: Kalmár Magda (szerk.): Fejlődépszichológia. Egyetemi Jegyzet I. Tankönyvkiadó, Budapest 1989. 137-150. old.
22. *Bromley, D. B.* (1972): Az emberi öregedés pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest
23. *Brown, R.* (1973): Az első nyelv fejlődése az emberi fajnál. In: *Kalmár Magda* (szerk.): Fejlődépszichológia. Egyetemi jegyzet II. Tankönyvkiadó, Budapest. 1989. 179-194. o.
24. *Bruner, J.* (1972): Az „éretlenség” természete és kihasználása. In: *Kalmár Magda* (szerk.): Fejlődépszichológia I. kötet. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 26-63.o.
25. *Bruner, J.* (1978): Hogyan tanulunk meg a szavakkal cselekedni? In: *Kalmár Magda* (szerk.): Fejlődépszichológia. Egyetemi jegyzet II. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 161-179. o.
26. *Bruner, J.* (2005): Valóságos elmék, lehetséges világok. ÚMK, Budapest
27. *Bruner, J - Lucariello, J.* (2001): A világ narratív újratemtése monológokban. In: *László János* (szerk.): Narratívák 5. Kijárat Kiadó
28. *Chodorow, N.* (2000): A feminizmus és a pszichoanalitikus elmélet. Új Mandátum Kiadó
29. *Cole, M. - Cole, S. R.* (1997): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest
30. *Cowley, M.* (1983): Nyolcvan év magasából. Mérleg könyvek. Európa Kiadó
31. *Czeizel Endre* (1983): Az emberi öröklődés. Gondolat Kiadó
32. *Csányi Vilmos* (szerk.): Agresszió az élővilágban. Natura, 1986.
33. *Csikszentmihályi Mihály* (1997): FLOW Az áramlat. Akadémiai Kiadó, Budapest
34. *Dante, A.* (1985): Isteni színjáték. Kriterion Kiadó

35. *Darwin, C.* (1882): Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése. Gondolat, Budapest, 1963.
36. *Dawkins, R.* (1986): Az önző gén. Gondolat Kiadó
37. *Deim Éva* (1998): Az analitikus pozíciója. In: Mélylélektan és kultúra. Szerk: *Erős Ferenc - Csabai Márta*. Gradus ad Parnassum Kiadó.
38. *Delumeau, J.*: Az Apokalipszis új értelme. In: Beszélgetések az idők végezetéről. Európa Kiadó, 1999. 67-123. o.
39. *Dolto, F.* (2002): A gyermek és a város. PONT Kiadó
40. *Eagleton, T.* (1996): A fenomenológiától a pszichoanalízisig. Helikon Kiadó, Budapest.
41. *Ehmann Bea* (2002): A szöveg mélyén. ÚMK.
42. *Ellis, B. E.* (1994): Amerikai pszicho. Európa Kiadó, Budapest
43. *Erdős Virág* (2003): Másmilyen mesék. Magvető Kiadó, Budapest.
44. *Erikson, E. H.* (1991): A fiatal Luther és más írások. Gondolat, Budapest, 437-455. old.
45. *Erikson, E. H.* (2002): Gyermekkor és társadalom. Osiris Kiadó, Budapest
46. *Ferenczi Sándor* (1982): A valóságézés fejlődésfokai és patológikus viselkedésük. In: Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében. Magvető Kiadó
47. *Ferenczi Sándor* (1997): Nyelvzavar a felnőttek és a gyermek között. A gyengédség és a szenvedély nyelve. In: Technikai írások (1921–33). Animula Kiadó, Budapest, 102–112. o.
48. *Fleischmann, K.* (1986): Az ok én magam vagyok. Interjú Thomas Bernharddal. In: Átváltozások, In memoriam Thomas Bernhard, 15-30. old.
49. *Fonagy, P.* (2004): Winnicott hamis szelf fogalmának újragondolása. In: *Péley Bernadette* (szerk.): A kapcsolatban bontakozó lélek. ÚMK, 254-273. o.
50. *Fonagy, P. - Target, M. - Gergely Gy.* (2001): A kötődés és a borderline személyiségzavar. In: *Thalassa*, 2001/1. 21-49. old.
51. *Forgács Attila* (2004): Az evés lélektana. Akadémiai kiadó, Budapest
52. *Fraiberg, S.* (1990): Varázsos évek. Park Kiadó

53. Freud, A. (1994): Az én és az elhárító mechanizmusok. Párbeszéd Könyvek
54. Freud, S. (1918): Totem és tabu. Göncöl Kiadó, Budapest
55. Freud, S. (1983): Álomfejtés. Helikon Kiadó, Budapest
56. Freud, S. (1995): A szexuális élet pszichológiája. Cserépfalvi kiadása.
57. Freud, S. (1995): Három értekezés a szexualitás elméletéről. In: A szexuális élet pszichológiája. Filum Kiadó, 31-121. o.
58. Freud, S. (1997): A fetisizmus. In: Ösztönök és ösztönsorsok
59. Freud, S. (1997): Ösztönök és ösztönsorsok. Filum Kiadó
60. Freud, S. (1999): Újabb előadások a lélekelemzésről. Filum Kiadó
61. Freud, Sigmund - Ferenczi Sándor levelezés I/2 kötet. Fer. 339 levél. 150. old. Thalassa Alapítvány. Pólya Kiadó. Budapest, 2002.
62. Fowles, J. (1983): A francia hadnagy szeretője. Árkádia Kiadó
63. Fromm, E. (1984): A szeretet művészete. Háttér Kiadó, Budapest
64. Gács Anna - Hadas Miklós - Hernádi Miklós - Lafferton Emese - Neményi Mária (2004): A nő, a férfi, az ember. Nemi különbségek és tudományos vizsgálódás. In: Lettre Internationale, 2004. nyár
65. Geréb György (1989): Pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest
66. Gergen, K. J. - Gergen, M, M: A narratívumok és az én, mint viszonyrendszer. In: László János (szerk.): Narratívák 5. Kijárat Kiadó, 2001. 77-121. o.
67. Gerő Zsuzsa (2002): A gyermekrajzok esztétikuma és más írások. Flaccus Kiadó, Budapest.
68. Gibson, E.J. (1963): A perceptuális fejlődés. In: Kalmár Magda (szerk): Fejlődépszichológia I. kötet. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 7-55. old.
69. Giddens, A. (1995): Szociológia. Osiris Kiadó
70. Goleman, D. (1997): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest
71. Gopnik, A. - Meltzoff, A. N. - Kuhl, P. K. (1999): Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák? Typotex Kiadó
72. Görföl Tibor (2004): Beszélgetés Tringer Lászlóval. In: Vigília 2004/12

73. *Grastyán Endre* (1974): Az emóció. In: *Oláh Attila-Pléh Csaba*(szerk.): Szöveggyűjtemény az általános-és személyiségpszichológiához. Tankönyvkiadó, Budapest. 1988. 177-214 o.
74. *Hadas Miklós*: A modern férfi születése. In: Népszabadság, 2004. jún. 11.
75. *Hajnal Ágnes* (1995): A rajzvizsgálat helye a pszichodiagnosztikában. Magatartástudományi Füzetek 2.
76. *Halász László* (1964): Művészet és pszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest
77. *Halász László* (2002): A freudi művészetpszichológia – Freud, az író. Gondolat Kiadói Kör
78. *Hamilton, N. G.* (1996): Tárgykapcsolat-elmélet a gyakorlatban. Animula Kiadó
79. *Hamvas Béla* (1999): Silentium. Editio M. Kiadó
80. *Hall, C. S. - Lindzey, G.* (1970): Freud pszichoanalitikus elmélete. In: *Szakács Ferenc - KulcsárZsuzsanna* (szerk.): Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. II. kötet. Egyetemi jegyzet
81. *Hárdi István* (2002): Dinamikus rajzvizsgálat. Medicina Kiadó
82. *Harris, T.* (1994): Oké vagyok, oké vagy: módszer az önismerethez. Édesvíz Kiadó
83. *Hermann Imre* (1984): Az ember ősi ösztönei. Magvető, Budapest
84. *Hollósi Zsolt* (2002): Nincs biztos recept a sikerre. (Beszélgetés Cs. Tóth Jánossal, a Móra Kiadó vezérigazgatójával. Tiszatáj. 2002. 31-38. o.
85. *Hoffmann, S. O. - Hochapfel, G.* (2000): Általános neuróziselmélet. Medicina Kiadó
86. *Hofmann, K.* (1998): Beszélgetések Thomas Bernharddal. Palatinus Kiadó, 1999.
87. *Horney, K.* (2004): A neurotikus személyiség napjainkban. Ursus Libri
88. *Horsdale, M.* (2005): Életút-történetkelemzése és értelmezése. [www.civil.nepfoiskola.hu/3/3/1.3 htm](http://www.civil.nepfoiskola.hu/3/3/1.3.htm).
89. *Horváth Krisztina* (1983): Tárgykapcsolatok - személyiségfejlődés. Margaret Mahler életművéről. In: *Pszichológia*. 1983.(3). 559-571. o.
90. *Horváth-Szabó Katalin* (2004): Az emberélet középső szakasza. In: *Vigilia*, 2004/2.

91. *Hunt, J. M.* (1969): A fejlődéslélektan szellemi óriásának hatásai és elméletének korlátai. In: Kalmár Magda (szerk.): Fejlődépszichológia I. kötet. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest
92. *Jávorszky Edit* (1994): Az erkölcsi szocializáció biológiai alapjai. In: Erkölc és változás. Tanulmánykötet, Kaposvár, 337-342. old.
93. *Jávorszky Edit* (1998): A halálfélelem alakulása a gyermekkorban. In: Óvodai Nevelés, 1998/1. szám
94. *Jávorszky Edit* (2001): Fejlődépszichológia. Edutech Kiadó, Sopron
95. *József István* (1998): A felnőttek felelőssége a gyermekek erkölcsi fejlődésében. In: Óvodai Nevelés, 1998/11. szám, 325-328. old.
96. *Jung, C. G.* (1986): Az anya archetípus. In: *Kulcsár Zsuzsanna - Lukács Dénes - Komlósi Annamária* (szerk.): Függes-Függetlenség. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest. 1992. 5-15. old.
97. *Kalmár Magda* (1985): Piaget emlékkötet. Akadémiai Kiadó, Budapest
98. *Kalmár Magda* (1989): Fejlődépszichológia I. kötet. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest. Bevezető 5-12. old.
99. *Karinthy Frigyes* (1959): Tanár úr kérem. Móra Ferenc Kiadó, Budapest
100. *Kárpáti Andrea* (1984): Rajzfejlődés iskoláskorig. In: *Kósa Éva - Ritoókné Ádám Magda* (szerk.): Fejlődéslélektan szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest. 1990. 379-431. o.
101. *Kárpáti Andrea* (1999): A firkák felfedezése. In: Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatók számára. Trezor Kiadó, 230-247.o.
102. *Katona Ferenc* (1979): Az öntudat ébredése. Gondolat Kiadó, Budapest
103. *Kende Anna* (2005): Az anyaság a pszichoanalízisben. In: Thalassa, 2005/1.
104. *Kéri Katalin* (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In: Iskolakultúra, 2002/3. 47-59. o.
105. *Kéry László* (1978): A sötét láng prófétája. Gondolat Kiadó, Budapest
106. *Klein, M.* (1962): Irigység és hála. Animula Kiadó
107. *Kolbenschlag, M.* (1999): Búcsucsók Csipkerózsikának. Csokonai Kiadó
108. *Kósa Éva* (2004): A média szerepe a gyerekek fejlődésében. www.mindentudas.hu

109. *Kósa Éva* (1982): Az önkontroll fejlődése és fejlesztésének lehetőségei az óvodáskorban. In: *Kósa Éva - Ritoókné Ádám Magda* (szerk.): Fejlődéslélektani szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest. 431-444. old.
110. *Kósáné dr. Ormai Vera* (1990): Fejlődéslélektani gyakorlatok I. kötet. Egyetemi jegyzet.
111. *Kósáné dr. Ormai Vera* (1990): Fejlődéslélektani gyakorlatok. Egyetemi jegyzet. II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, 103. old., 35-50. old.
112. *Kökény Vera* (1998): Interperszonális kapcsolatok a gyermekkönyvtárban. Konferencia előadás.
113. *Kulcsár Zsuzsanna* (1985): Utószó. In: Allport, G.W.: A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó
114. *Kulcsár Zsuzsanna* (1988): Személyiség-pszichológia. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest
115. *Kulcsár Zsuzsanna* (1992): Korai személyiségfejlődés és énfunkciók. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest
116. *Kulcsár Zsuzsanna* (1992): A korai személyiségfejlődés biológiai alapjai. In: *Kulcsár Zsuzsanna: Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, 127-194. old.
117. *Kulcsár Zsuzsanna* (1996): Korai személyiségfejlődés és énfunkciók. Akadémiai Kiadó, Budapest
118. *Kundera, M.* (2000): A regény művészete. Európa Kiadó, Budapest
119. *Lacan, J.* (1998): A fallosz jelentése. In: *Thalassa*, 1998/2-3. o.
120. *La Chapelle, D.* (1988): Sacred land, sacred sex, rapture of the deep. Finn Hill Arts USA
121. *Laplanche, J. - Pontalis, J. B.* (1994): A pszichoanalízis szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest
122. *Lasch, C.* (1984): Az önimádat társadalma. Európa Kiadó, Budapest
123. *László János* (1999): Társas tudás, elbeszélés, identitás. Scientia Humana Kairosz.
124. *László János* (2004): A második kognitív forradalom: a narratív pszichológia és a kognitív pszichológia viszonya. In: *László János - Kállai János - Bereczkei Tamás* (szerk.): A reprezentáció szintjei. Gondolat Kiadó

125. *László János* (2005): A történetek tudománya. ÚMK
126. *Lawrence, D. H.* (1968): Szülők és szeretők. Európa Kiadó, Budapest
127. *Lengyel Gábor - Jávorszky Edit* (1995): A kategória-fogalmak alakulása az óvodáskorú gyermekeknél. BEOF Szakdolgozat
128. *Lewin, K.* (1972): Mezőelmélet a társadalomtudományokban. Akadémia Kiadó, Budapest.
129. *Malchiodi, C.* (2003): A gyermekrajzok megértése. Animula Kiadó, Budapest
130. *Marton Magda* (1970): Tanulás, vizuális poszturális testmodell és éntudat kialakulása. In: Magyar Pszichológiai Szemle. 1970. 182-197. old.
131. *Maslow, A. H.* (1962-68): Egy létpsziológia felé. In: *Kulcsár Zsuzsanna - Lukács Dénes - Komlósi Annamária* (szerk.): Függs-függetlenség. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 149-175. old.
132. *McAdams, D. P.* (2001): A történet jelentése az irodalomban és az életben. In: *László János* (szerk.): Narratívák 5. Kijárat Kiadó
133. *McCall, R.* (1979): Az értelmi fejlődés során jelentkező átmenetek vizsgálata In: *Kalmár Magda* (szerk.): Fejlődépszichológia I. kötet. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 194-204. old.
134. *Mead, G. H.* (1973): A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból. Gondolat Kiadó, Budapest
135. *Mérei Ferenc - Binét Ágnes* (1978): Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó
136. *Mérei Ferenc* (1948): A gyermek vilásképe. In: *Stöckert Károlyné* (szerk.): Játékpszichológia. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1995. 160-174. old.
137. *Miller, A.* (1997): A tehetséges gyermek drámája. Osiris Kiadó, 2002.
138. *Moravia, A.* (2004): Engedetlenség. In: Agostino. Európa Kiadó, 295-435.o.
139. *Moscovici, S.* (2002): Társadalom-lélektan. Osiris Kiadó
140. *Mönks, F. J. - Knoers, A. M. R.* (1998): Fejlődéslélektan. FITT IMAGE - Ego School, Szentendre
141. *Móricz Zsigmond* (1924): Vallomás és könny az élet csúcsán. In: Nyugat, 1924. február 23.

142. *Mugny, G. – Doise, W. – Perret-Clermont, A. N.*: Társas kölcsönhatás és a kognitív műveletek fejlődése. In: *Pataki Ferenc* (szerk.): Csoportlélektan. 2. kiadás. Gondolat, Budapest, 1980. 277-295. old.
143. *Nelson, K.* (1989): Introduction: Monologues int he crib. In: Nelson, K. ed.): Narratives from the crib. Harvard University Press, 263-283.
144. *Nemes Livia* (1988): Klinikai megfigyelések a pubertás kezdetének időszakából. In: *Nemes Livia* (2000): A bennünk élő gyermek. Filum Kiadó, Budapest, 606-624. o.
145. *Németh Attila - Moretti Magdolna* (szerk.): "...ki szépen kimondja a rettetet, azzal föl is oldja", Medicina Kiadó, 2006
146. *Nilsson, L.* (1981): Gyermek születik. Medicina
147. *Ogden, T. H.*: A potenciális tér. In: Winnicott, D. W. (2004): A kapcsolatban bontakozó lélek Szerk.: *Péley Bernadette*. ÚMK, 237-254. o.
148. *Papousek, H. - Papousek, M.* (1979): A normális és veszélyeztetett újszülött gondozása. In: *Kalmár Magda* (szerk.): Fejlődépszichológia Szöveggyűjtemény I. Tankönyvkiadó, Budapest, 235-240. old.
149. *Péley Bernadett* (2002): Rítus és történet. ÚMK
150. *Péley Bernadette* (2004): A korai kapcsolatok és az élettörténeti elbeszélések néhány összefüggése. In: *Erős Ferenc* (szerk.): Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében. Akadémiai Kiadó
151. *Piaget, J.* (1969): Az értelmi fejlődés szakaszai. In: Válogatott tanulmányok. Gondolat, Budapest, 66-76. old.
152. *Piaget, J.* (1970): Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó. Budapest.
153. *Piaget, J.* (1978): Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat Kiadó, Budapest.
154. *Pléh Csaba* (1992): Pszichológiatörténet. Gondolat, Budapest.
155. *Pléh Csaba* (szerk.): Gondolkodáslélektan. Egyetemi jegyzet I. Tankönyvkiadó, Budapest, 64-101 old.
156. *Polcz Elaine* (1989): A halál iskolája. Magvető Kiadó, Budapest.
157. *Porkolábné dr. Balogh Katalin* (szerk.): Iskolapszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest
158. *Propp, V. J.* (2005): A mese morfológiája. Osiris Kiadó, Budapest

159. *Ranschburg Jenő - Popper Péter* (1978): Személyiségünk titkai. RTV Minerva, Budapest
160. *Ranschburg Jenő* (1993): Szeretet, erkölcs, autonómia. Integra-Projekt Kft, Budapest
161. *Ranschburg Jenő* (1983): Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Budapest
162. *Raffai Jenő* (1999): Anya-magzat kapcsolatanalízis: egy különleges kapcsolati kultúra. In: Várandósság, születés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban. Kongresszusi tanulmánykötet. Animula Kiadó, 23-32.o.
163. *Réger Zita* (1990): Utak a nyelvhez. Akadémiai Kiadó.
164. *Ricoeur, P.* (1980): Narrative Time, in Mitchell, On narrative, The University of Chicago Press.
165. *Rogers, C.* (1951): A személy-központú megközelítés alapjai. Fordítási kézirat.
166. *Rosch, E.* (1989): Egyetemes és kulturálisan specifikus jegyek az emberi kategorizációban. In: *Pléh Csaba* (szerk.): Gondolkodáslélektan I. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest. 64-101.o.
167. *Rousseau, J. J.* (1997): Émile, avagy a nevelésről. Budapest, Papírusz Book cop.
168. *Ryan, J.* (1975): A nyelv fejlődése. In: Kalmár, M. (szerk.): Fejlődépszichológia. Egyetemi jegyzet II. Tankönyvkiadó, Budapest. 1989. 195-200. old.
169. *Salamon Jenő* (1993): A megismerő tevékenység fejlődése. Nemzeti Tankönyvkiadó.
170. *Schachter, S. - Singer, J. E.* (1962): Az érzelmi állapotok kognitív, szociális és fiziológiai meghatározói. In: *Barkóczi Ilona - Séra László* (szerk.): Érzelmek és érzelemelméletek. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest. 1989. 63-95. old.
171. *Scherer, K. R.* (1984): Az érzelem természetéről és funkciójáról: komponens folyamat megközelítés. In: *Barkóczi Ilona - Séra László* (szerk.): Érzelmek és érzelemelméletek. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest. 1989. 87-117. old.
172. *Sebeők János* (1991): A lázadó bioszféra. Kossuth Könyvkiadó.
173. Tankönyvkiadó, Budapest

174. *Serpell, R.* (1981): Kultúra és viselkedés. Gondolat, Budapest.
175. *Snow, C. E.* (1990): Building memories: The ontogeny of autobiography. In: Cicchetti-Beeghly (eds.): The self in transition. Infancy to childhood. University of Chicago Press.
176. *Spence, D. P.* (2001): Az elbeszélő hagyomány. In: László, J. (szerk.): Narratívák 5. Kijárat Kiadó
177. *Spock, B.* (1977): Csecsemőgondozás, gyermeknevelés. Medicina Kiadó, Budapest.
178. *Stern, D. N.* (1985): A csecsemő személyközi világa. Animula Kiadó.
179. *Stern, N. D.* (1995): Az anyaság állapota. Animula Kiadó.
180. *Stocker Andrea Krisztina- Hargitai Rita* (2007): Az anya-magzat kötődés narratív pszichológiai vizsgálata. In: Pszichológia. 2007/3 239-261 old.
181. *Szerb Antal* (1980): A világirodalom története. Magvető Kiadó.
182. *Szilágyi Vilmos* (1975): Pszichoszexuális fejlődés - párválasztási szocializáció. Tankönyvkiadó, Budapest.
183. *Tényi Tamás - Herold Róbert - Lénárd Kata* (2000): A találkozás pillanata. In: Pszichoterápia. 2000 április 117-123.o.
184. *Tomasello, M.* (2002): Gondolkodás és kultúra. Budapest, Osiris Kiadó.
185. *Toscani, O.* (1999): Reklám, te mosolygó hullá. Park Kiadó.
186. *Trevarthen, C.* (1998): The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: Braten s.(ed.): Intra-subjective Communication and Emotion in Early Ontogeny. Cambridge University Press, Cambridge.
187. *Trilling, L.* (1965): Művészet és neurózis. Európa Kiadó.
188. *Tunyogi Gábor* (2002): A totalitáriánus államművészet-pszichológiai szempontból. Szakdolgozat. www.totmuv.freeweb.hu
189. *Turner, J.* (1981): Az értelmi fejlődés. Gondolat, Budapest.
190. *Updike, J.* (1998): Az idő vége felé. Európa Kiadó, Budapest.
191. *Updike, J.* (1999): Bech befut. Európa Kiadó. Budapest.
192. *Ülkei, Z.* (1996): A szociálpszichológia alapvonalai. JPTE, Pécs.
193. *Ülkei, Z.* (1995): A személyiséglélektan alapvonalai. JPTE, Pécs.

194. *Vajda Zsuzsanna* (2003): Fejlődés és fejlesztés. In: Óvodai Nevelés. 2003/4. sz. 112-115. o.
195. *Vajda Zsuzsanna* (2001): Lélektankönyv. Műszaki Kiadó.
196. *Vajda Zsuzsanna* (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In: Mészáros, A.(szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 1997.115-130 old.
197. *Vass Zoltán* (2001): A kinetikus családrajz alkalmazása a pszichodiagnosztikában. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 2001,5-6, 107-135. old.
198. *Vass Zoltán* (2006): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai, Flaccus Kiadó, Budapest.
199. *Vekerdy Tamás* (1986): Kamaszkor körül. Móra Ferenc Kiadó, Budapest
200. *Vigotszkij, L. Sz.* (1968): Művészetpszichológia. Budapest.
201. *Vikár György* (1976): Válságos serdülőkor. In: *Horányi Annabella - Kósáné dr. Ormai Vera* (1985): A nevelési tanácsadás elmélete és gyakorlata. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest. I. kötet 150-162 old.
202. *Vikár György* (1980): Az ifjúkor válságai. Animula Kiadó. Budapest.
203. *Viorst, J.* (2002): Szükséges veszteségeink. Háttér Kiadó. Budapest.
204. *Wagner, W.* (2005): A szociális reprezentációk dinamikája (Kézirat)
205. *Wassermann, J.* (1973): Caspar Hauser. Európa Kiadó
206. *Winn, M.* (1990): Gyerekek gyermekkor nélkül. Gondolat Kiadó.
207. *Wilber, K.* (2000): Határok nélkül. Édesvíz Kiadó.155-175.o.
208. *Winnicott, D. W.* (2000): Kisgyermek család külvilág. Animula Kiadó.
209. *Winnicott, D. W.* (1999): Játás és valóság. Animula Kiadó
210. *Winnicott, D. W.* (2004): A kapcsolatban bontakozó lélek. Válogatott tanulmányok. Szerk.: *Péley Bernadette*. ÚMK.

Az ábrák, képek forrásai:

1. *Aradi Nóra* (1974): A szocialista képzőművészet jelképei. Kossuth Könyvkiadó/Corvina Kiadó
2. *Barkóczy Ilona* (1963): Gyermek manipulációs tevékenységére vonatkozó pszichológiai megfigyelések. In: *Pszichológiai Tanulmányok 5.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 141-164. o.
3. *Birnbaum, M. D.* (1991): Esterházy-kalauz. Magvető Kiadó, Budapest, Címlap: A füttyös kalauznő
4. *Golpira, A:* Naptár. 2003.
5. *Jékely Endre* (szerk.): *Hogyan győzte le a jaguár a teknőst.* Móra Kiadó, 1980.
6. *Kárpáti Andrea* (1999): A firkák felfedezése. In: *Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatók számára.* Trezor Kiadó. 230-247. o.
7. *McCall, R.* (1979): Az értelmi fejlődés során jelentkező átmenetek vizsgálata In: *Kalmár Magda* (szerk.): *Fejlesztépszichológia I. kötet.* Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 194-204. old.
8. *Nilsson, L.* (1981): *Gyermek szünetik.* Medicina Kiadó, Budapest.
9. *Zimbardo, Ph. G. - Gerrig, R. J.* (2004): *Psychologie.* 16. aktualisierter Auflage. Pearson Education.

A Margaret Mahler fotó *Alma H. Bond* amerikai Mahler kutató e-mailben küldött ajándéka.

www.ILTweb:Digital Dante: Dore Gallery
web: Salvador Dali Art Gallery

A gyermekrajzokért szeretnék köszönetet mondani tanítványaimnak, *Axnix Eszternek, Béres Ildikónak, Búzás Erzsébetnek, Répássyné, Hrutka Irénnek.* A nyelvi intelligencia fejezetben felhasznált rajzok *Aschenbrenner Erika* tanítványom ajándékai.

A saját rajzgyűjteményem részben a sok évig vezetett óvodai gyakorlat eredménye, ezekért szeretnék köszönetet mondani *Dr. Horváth Ivánné* és *Horváthné Székely Éva* gyakorlatvezető óvónőknek.

A gyermekrajzok többi részét az iskolapszichológusi, a Nevelési Tanácsadóban végzett munkám során, és a József Attila Gyermekvédelmi Központban végzett pszichológusi munkám során gyűjtöttem.

MELLÉKLETEK



3. kép. A hopi indiánok csecsemőtartási szokásai hasonlóak a Danzinger és Frankl által Albániában tapasztaltakhoz
(*Forrás: Zimbardo-Gerring, 2004, 449. o.*)



4. kép. A különböző kultúrák eltérő szokásokat alakítottak ki a gyermekek nevelésére, gondozására
(*Forrás: Golpira, 2003*)



7. kép. 10 perces újszülött
(Forrás: saját fotó)



9. kép. Konrad Lorenz kedvenc madarait saját magával „imprintálta”
(Forrás: Zimbardo-Gerring, 2004. 473. o.)



10. kép. Harlow kismajma a híres szőranyával
(Forrás: Zimbardo-Gerring, 2004. 476. o.)



5. ábra. Anya: „véres a nyaka, mert elrabolták”
(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)



17. kép. Gibson kísérlete a vizuális szakadékkal
(*Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004. 447.o.*)



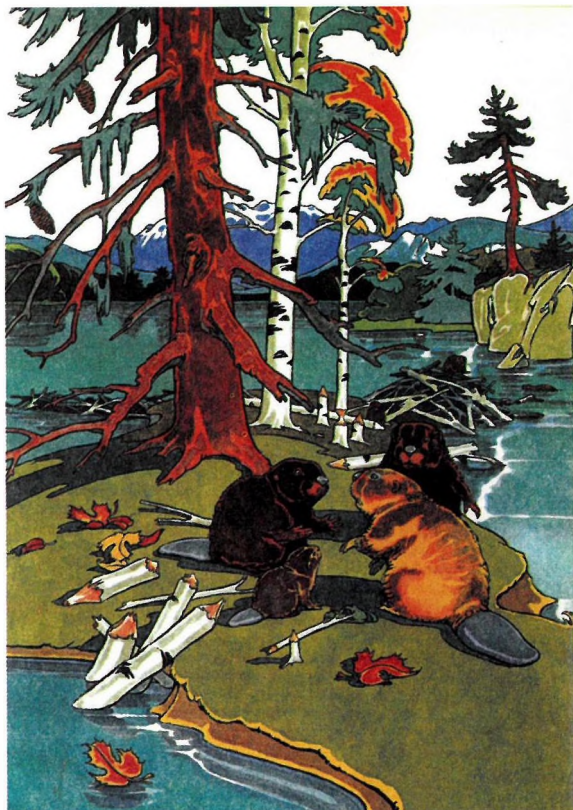
18. kép. 3 hónapos kislány elmélyülten tanulmányozza a játékok tulajdonságait
(*Forrás: saját fotó*)



19. kép. A két és fél hónapos csecsemő fürkészve explorálja az emberi arcokat
(*Forrás: saját fotó*)



9. ábra. Ez a kis képsorozat
alkalmas Bernstein vizsgálatának
elvégzésére
(Aschenbrenner Erika ajándéka)



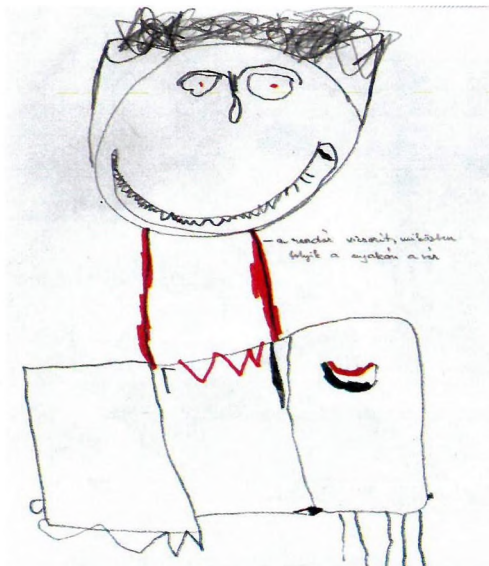
13. ábra. Egy jó példa: Balogh Péter meseillusztrációja
(Forrás: Jékely, 1980. 7. o.)



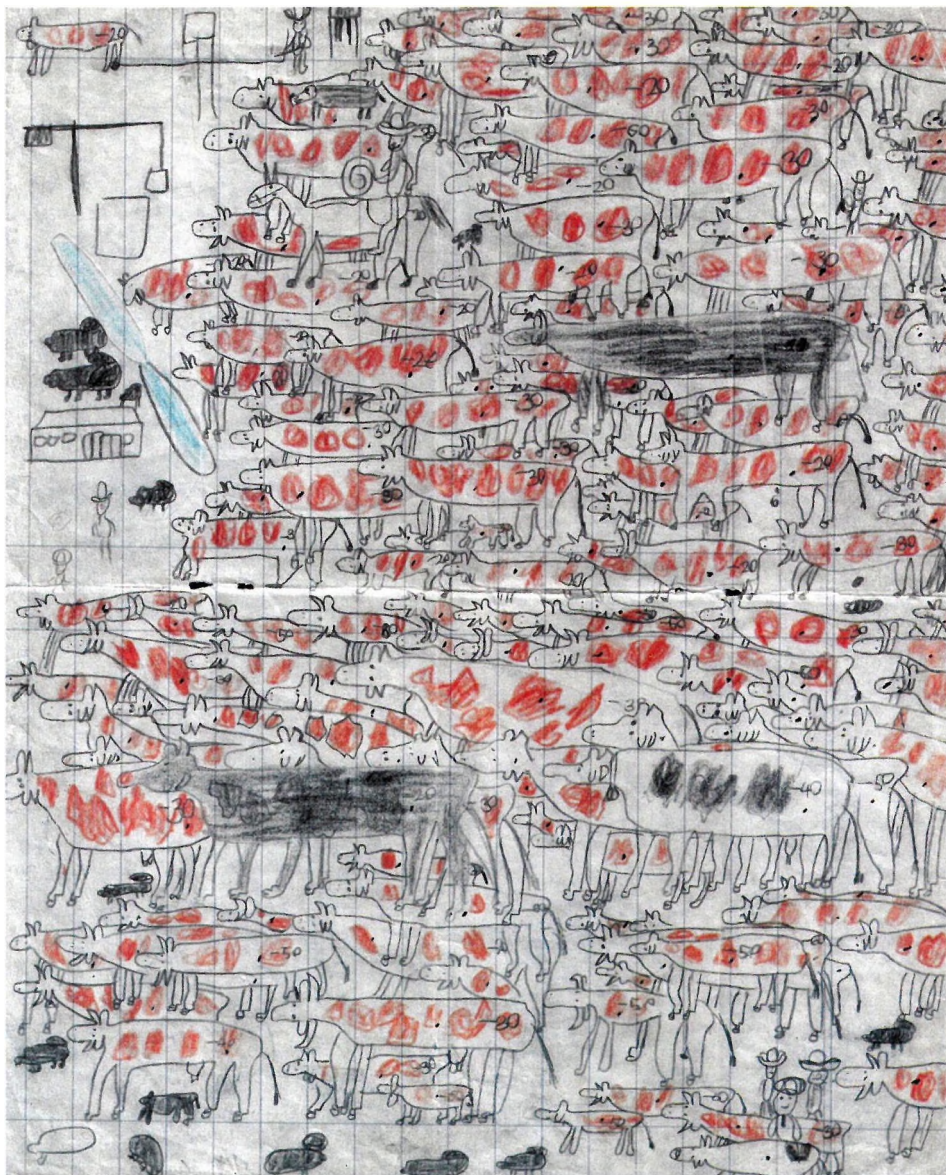
14. ábra. Balogh Péter meseillusztrációja
(Forrás: Jékely, 1980. 54. o.)



22. kép. „Hogy halnak meg az emberek, ha nem ölik meg őket?”
– óvodás gyermek kérdése
(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004.32. o.)



21. ábra. „A rendőr visít, miközben folyik a nyakán a vér”
(Forrás: Búzás Erzsébet gyűjtése)



34. ábra

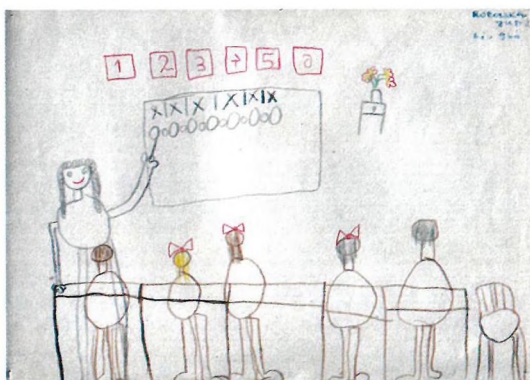
Ezen a gyermekrajzon 148 db tehén látható.

Az élmény és az élményfeldolgozás feszültsége érhető tetten a rajzon.

(Forrás: saját gyűjtés)



37. ábra

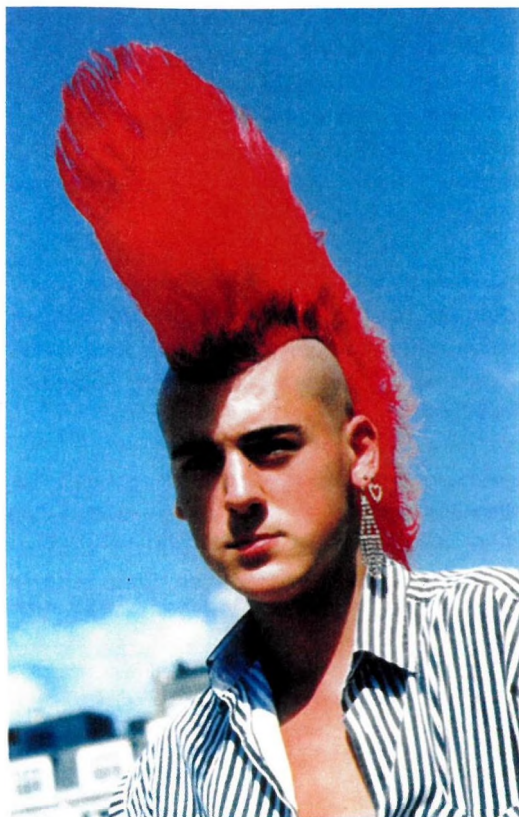


38. ábra



39. ábra

Ez a három rajz a nagycsoportos óvodások iskolalátogatása után készült. Láthatóan mély benyomást tett rájuk az osztályterem téri elrendezése
(Forrás: saját gyűjtés)



**26. kép. Az öltözködés és hajviselet
szélsőséges formáinak kipróbálása
szintén az identitáskeresés szolgálatában áll.
(Forrás: Zimbardo-Gerrig, 2004. 353. o.)**



Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar