

**Pléh Csaba**

akadémikus, egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola, CEU

## A naiv emberismeret és a pszichológia helye a közoktatásban

*Arról fogok beszélni, hogy hogyan nem jelenik meg a pszichológia a közoktatásban és milyen trükkökkel lehetne azt visszacsempészni. Valójában három alapkérdés s egy ezt kiegészítő gyakorlati mozzanat van, amelyek nem csak Magyarországon, hanem általánosságban is a közoktatás és a pszichológia kapcsolatával függnek össze:*

*(1) Egyáltalán mi is a pszichológia intézményes helye a közoktatásban, hogyan változott ez történetileg? (2) Az ember viselkedésére és érzésvilágára nézve rendelkezünk egyfajta sajátos naiv emberismerettel. Ennek részletes elemzése a mai pszichológia egyik központi fejleménye. (3) Amellett érvelek, hogy ezt a naiv emberismeretet be lehet csempészni, elsősorban bizonyos humaniorák oktatás során, a középiskolai világba. (4) Emellett szükség lesz arra is, hogy újra megjelenjen a középiskolákban a pszichológiatanár.\**

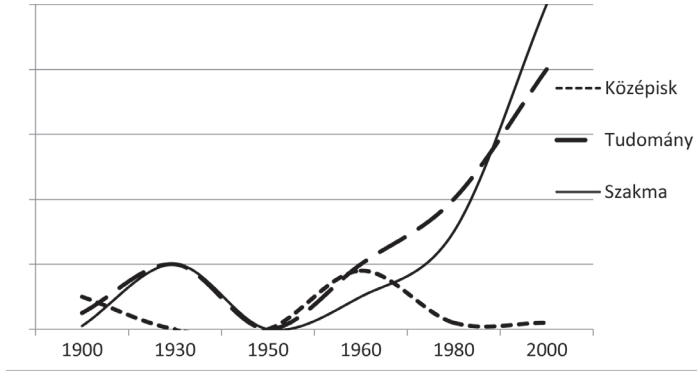
### Kis történeti kirándulás

Az 1. ábra nem valódi, részletes adatokra alapozva, csupán az azonosítható trendeket tükrözve mutatja be a magyar pszichológia s iskolai megjelenésének sorsát az utóbbi évszázadban.

Eleinte a pszichológia mint tudomány, a szakma és a pszichológia közoktatási jelenlétének sorsa együtt haladt. Később, paradox módon a legmodernebb időkben, 1970-től kezdve az iskolai sors elválik a másik kettőtől. A pszichológia rendkívül sikeres szakmává vált. Ma Magyarországon kb. 4000 hivatásos, rendes jogositványokkal rendelkező pszichológus él és dolgozik; minden időkben egyszerre 1000–1200 pszichológus diák tanul a különböző egyetemeken; sikeres kutatói műhelyek alakultak ki; ezzel párhuzamosan azonban a közoktatásból eltűnt a pszichológia! Van tehát egy érdekes diszkrepancia.

Hogyan is voltak a kezdetek? A 19. század végén a magyar közoktatásban, eredetileg a protestáns iskolák mintázatát követve, a katolikus iskolarendszerben is megjelent a pszichológia, amely a Felvidékről, vagy ahogy akkor mondták, Felső-Magyarországról indult (ld. *Donáth*, 2007 beszámolóját). A gondolatmenet máig tanulságos. Az egyházi középiskolák a filozófiát ódzkodtak bevezetni, mert világnézeti kérdéseivel a teológiai s hitbéli

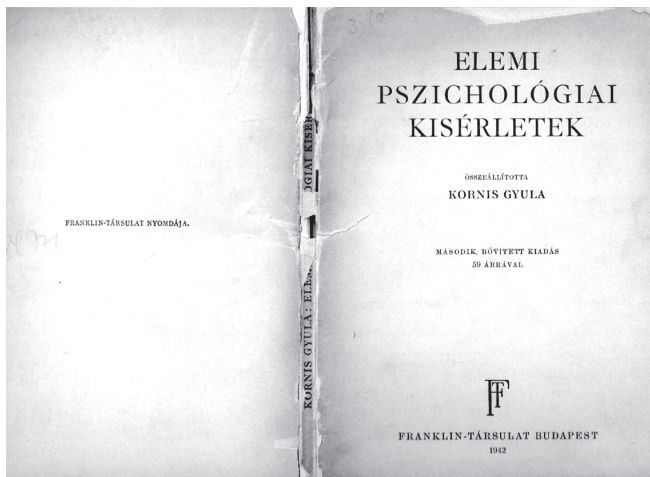
\* Előadás 2014. november 10-én, a Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat keretében, *A tudományos ismeretátadás szerepe a közoktatásban* címmel, az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok, Filozófia- és Történettudományok, valamint a Közgazdaság és Jogtudományok Osztálya közösen szervezett tudományos ülésén. Köszönöm Tolcsvai Nagy Gábornak a meghívást.



1. ábra. Tudomány, szakma és iskolai jelenlét viszonya a magyar pszichológia 100 évében

kérdéseket feszegette volna. A filozófia két 'szakszerű' fejezetét, a logikát és a lélektant azonban beemelték a középiskolába. A modern pszichológia első közvetítő korszakában kulcsszerepet azonban, egy később konzervatív gondolkodóvá vált fiatal paptanár, Kornis Gyula (1885–1958) játszott. Kornis, miközben maga nem kísérletező, észreveszi a német pszichológiára oly jellemző szerephibridizáció (Danziger, 1990) sorsdöntő jelentőségét, pszichológiai programot írt a középiskolák számára. Középiskolásoknak írt tankönyve 1911-ben már címében is elárulja felfogását: *Elemi pszichológiai kísérletek*. Szemben a korábbi kategorikus, pusztán a fogalmak (emlékezés, érzékelés, gondolkodás, érzés) viszonyát tárgyaló könyvekkel, munka közben mutatja be a kísérleti lélektant. Számos észlelési jelenséget sorol fel benne, illúziókat, utóképeket, perceptuális szerveződési és egyéb folyamatokat mutat be középiskolai demonstrációk számára.

Az első középiskolai tankönyvet író Kornis Gyula a Klebelsberg-korszakban kiemelkedő tudománypolitikus s kultúrpolitikus, vezető konzervatív katolikus politikus, s 1945-ben a Magyar Tudományos Akadémia elnöke is lett, s e szerepeiben hatékonyan képviselte a középiskolai pszichológiatanítás ügyét is. Kis tankönyve 1942-ben (!) jelenik meg újra.



2. ábra. Kornis Gyula kis könyvének második kiadása

A 20. század közepén azután sok okból eltűnik a pszichológia a középiskolákból. Túlságosan modernizációs, túlságosan naturalistának tartják sokan a konzervatív oktatásügyben, a későbbi baloldali kultúrpolitika pedig éppenséggel túl polgárinak és idealistának. A pszichológia fokozatosan kiszorul a középiskolai tananyagból. Érdekes módon 1956 után, azaz éppen a forradalom után került vissza a középiskolai oktatás rendszerébe a pszichológia. Többek között Lénárd Ferenc (1960), Kornis tanítványa volt az, aki operatív szerepet játszott ebben az újra-bevezetésben, s megírta az első új tankönyveket, melyek sok kiadást értek meg. A pszichológia és a logika, hasonló módon Kornis s elődei korához, 1956 után úgy csempésződött vissza, mint ártatlan, világnézetileg semleges tárgy. Kornis idejében még őszintebben fogalmaztak. A katolikus iskolarendszer vezetői azt mondták, hogy a pszichológia és a logika azért vezethető be az iskolákban, mert nem vet fel olyan világnézeti kérdéseket, mint a filozófia. Filozófiát nem szabad tanítani középiskolában, mert versenghetne a vallással, de pszichológiát, logikát szabad. Az 1960-as évek kultúrpolitikája hasonló felfogást képviselt: nyugodtan lehet tanítani pszichológiát és logikát, mert ezek faktuális szakmák az ember gondolkodásáról, s nincsenek világnézeti veszélyeik. Később azután megjelentek a szakközépiskolákban, elsősorban az egészségügyi és óvodai szakközépiskolákban az ELTE-s kollégáim, mint Séra László, Oláh Attila s Komlósi Annamária (1980) tankönyve, mely még 1995-ben is megjelent, és számos fejlődéslelektani munka.

De mi történt ez után? Éppen az ideológiai enyhülés évtizedeiben kezd kihalni a középiskolákból a pszichológia és a logika oktatása. Ez nem volt valamiféle pusztasorvadás. Sok vita folyt a pszichológia iskolai helyéről. Az 1970-es évek második felében, még az Akadémia égisze alatt, a Szentágothai János által vezetett akkori Oktatásügyi Bizottság keretében (MTA, 1976), furcsa módon a pszichológus szakma képviselői közül néhányan maguk is részt vettek az akkori közoktatási célkijelölő reformok megvalósításában. S eközben maguk is őszintén küzdöttek azért, hogy középiskolában ne legyen pszichológiaoktatás. Az érvrendszer kettős volt. A valódi pszichológia túl bonyolult, nincs olyan belső tanári erő, aki képes lenne tanítani. Másrészt pszichológia helyett az ember társas viselkedéséről egy szociológiai hangsúlyú és alapú társadalomismereti komplexumban kell tanítani.

Ez a gondolatmenet később, a rendszerváltás utáni évtizedekben is tovább folytatódott. A *Nemzeti Alapintervben* (NAT, 2012) nincs valódi helye máig sem a pszichológiának. Mostanra nem annyira a szociológusok, mint a pedagógusok féltékenysége nyomja el. Átolvastam mind a 213 oldalát a NAT legújabb változatának. Mindössze 7-szer említi a pszichológiát, s amikor előkerül, akkor is csak az állampolgári ismeretek, az erkölcsstan, a történelem stb. tantárgyak kapcsán. Nem sokkal jobb a helyzet az alternatív kritikus elemzést összegző *Szárny és teher* c. helyzetelemzésben, melyet a Sólyom László köztársasági elnök felkérte bölcsék tanácsa állított össze. A pszichológia itt csupán mint a tanárképzés anyaga, illetve mint bizonyos tanulási zavarok és szocializációs gondok büvyszava merül fel, de nem mint valódi tananyag.

Mindeközben vannak jó hírek is: a nyolcvanas években megjelent az iskolarendszerben az iskolapszichológus mint sajátos foglalkozás, először az ELTE Apáczai Gyakorló Iskolájában (Kósáné, 1999), majd budapesti és országos hálózat keretében (*Porkolábné és Szitó*, 2004). Kialakultak gimnáziumi fakultációk, például Budapesten a Veres Pálné, vidéken a Pannonhalmi és a Gárdonyi Géza gimnáziumokban.

## Hogyan hozzuk vissza a pszichológiát a közoktatásba?

Megpróbálom bemutatni a pszichológia közoktatásbeli megjelenése melletti érveket. Szakmai meggyőződésem szerint a pszichológia valójában három különböző szinten foglalkozik az emberrel:

1. A személyes pszichológia. Központi terepe az ember Én-szintű megismerése, ahol én saját magamat mint cselekvőt keresem és kezelem, és a rám érkező hatásokat a saját ágencia-rendszeremben mint célokkal rendelkező lény rendszerében interpretálok. Ez az a rész, amelyre jellegzetes naiv pszichológiai elméletünk is irányul. Ez a típusú pszichológia adhatná az iskolába becsempészhető reflektívabb naiv pszichológiai elmélet alapját. Ez az a szintje a pszichológiának, ahol például a pszichológia nagy szerepet játszhatna a most sokat vitatott kísérleti tankönyvek értékelésében.
2. Létezik egy szupraperszonális pszichológiai szerveződés, amellyel a szociálpszichológia foglalkozik, néha átfolyva a szociológiába. Ez a szint sokat foglalkozik és törődik az emberi gondokkal, a társas beilleszkedés súrlódásaival. Ezen a téren a már az iskolákban dolgozó pszichológusok tehetnének sokat.
3. A harmadik szint a szubperszonális pszichológia, amely a csupán közvetetten tudatossá tehető elemi folyamatokkal foglalkozik, az emberi megismerés, érzés és társas viselkedés terén. A felismerési folyamat összetevőivel, a gyors érzelmeli s lassabb mérlegelő folyamatok eltéréseivel, a viselkedésváltozás, a tanulás alapjaival.

A három szint eltérése a működési idővel is érzékeltethető. Az Én-szintű pszichológia a percektől az évekig zajló folyamatokkal, a szupraperszonális pszichológia az éveken át tartó folyamatokkal, a szubperszonális pszichológia pedig a 150 és 800 milliszekundum közötti folyamatokkal foglalkozik. Sokan többnyire csak ez utóbbi tartják tudományos pszichológiának. Én nem így gondolom. Sőt, úgy vélem, hogy a közoktatásban elsősorban a személyes pszichológiát tudjuk előtérbe állítani, ami a kulturális stúdiumok egyik vezérelve vagy legalábbis színezője lehet.

### A naiv emberismeret s megjelenése az oktatásban

A mai pszichológia úgy gondolja, hogy mi, emberek viszonylag jó naiv pszichológusok vagyunk, sokkal jobbak, mint amilyen naiv fizikusok. Naiv pszichológusként el vagyunk foglalva azzal, hogy mások, partnereink mit tudnak a világról (ezt szoktuk vélekedésnek nevezni), milyen vágyaik kapcsolódnak ezekhez a vélekedésekhez. Ha azt olvasom például, hogy „Feri elfelejtett enni a menzán, s amikor hazament, kinyitotta a jég szekrényt”, akkor mindannyian úgy értelmezzük a mondatot, hogy Feri azért nyitotta ki a jég szekrényt, mert remélte, hogy van benne valami ennivaló, s ez azért volt fontos számára, mert éhes. A mondat belső összefüggéseit ez a Vélekedés-Vágy tulajdonítás teremti meg. Bonyolult folyamat eredménye ez, amelynek szubperszonális bonyolultságát nem is veszünk észre: létrehozuk a koherenciát, s meglepődünk, ha felboncoljuk, mi minden kiegészítés kellett az összefüggésekhez.

Ez az a típusú naiv pszichológia, amely sajátosan megjelenik a mindennapi viselkedésünkben, és a közoktatásban is reflexiók tárgya lehet. A tudományos pszichológia ennek a naiv pszichológiának elegáns nevet adott. Úgy szoktuk nevezni, hogy 'theory of mind', amelyet 'tudatelméletnek' fordítanak. A fordítás félrevezető. Itt ugyanis nem tudatosságról, hanem gondolat tulajdonításról van szó. Olyan rendszer ez, amely másoknak is tulajdonítja ezt a vágy-velekedés pszichológiai rendszert; másokról is úgy gondolja, hogy gondolataik és szándékaik vannak.

Evolúciósan ez egy igen későn kialakult rendszer, amelynek a csimpánzok csak töredékeivel rendelkeznek (Tomasello és mtsai, 2007). Az embernél egyedfejlődése során azonban ez egy nagyon korán kialakult rendszer. Azt szoktuk gondolni, hogy 3-4 éves kortól kezdve a gyerekek nemcsak arra képesek, hogy másoknak gondolatokat tulajdonítsanak, hanem arra is, hogy megítéljék, hogy „te mást gondolsz, mint én”. 3 éves kor előtt erre még nem képesek (Kiss, 2005; Csibra és Gergely, 2007). Ez a korai, három-négy év körüli kifejlődés azonban mára késeinek bizonyult. Magyar kutató, Kovács Ágnes Erdélyből Magyarországra települt kiváló pszichológus mutatta ki, hogy ez valószínűleg kisebb gyerekeknél is megvan már: 7 hónapos korban is rendelkezésre áll egy elemibb, de érvényes gondolattulajdonító mechanizmus (Kovács, Téglás és Endress, 2010).

Mindez egyben azt is jelenti, hogy az embergyermek kezdetektől figyel mások tekintetére s vélt gondolati világára. A másokra való figyelés magyarázza az embergyerek rendkívüli szótanulási képességét. Az embergyerek úgy tanul szavakat – szemben a csimpánzgyerekkel –, hogy egyszerre figyel a mama tekintetét, a tárgyat és azt a hangot, ami elhangzik (Tomasello és mtsai, 2007). Ennek következtében az embergyerek, ha 3–4 alkalommal találkozik egy szóval, az már passzív szókincsének része lesz. Egy csimpánzgyerek 400–500 alkalommal kell, hogy egy szóval találkozzon ahhoz, hogy rögzítse. Így tehát mi két nagyságrenddel jobbak vagyunk, mint a csimpánzok. Ez a két nagyságrendnyi fölény annak köszönhető, hogy szándékokat tulajdonítunk a másiknak és megpróbáljuk kitalálni, hogy a másik mire gondol.

Michael Tomasello szerint valójában az ember különleges fejlődése az emberré válás során a tekintetolvasásból indul ki, ezt követi egy közös figyelmi rendszer kialakulása, és ez lesz a szótanulásnak és minden különleges emberi társas tevékenységnek az alapja.

Két magyar kutató, Csibra Gergely és Gergely György (2007, 2009, 2001, 2011; Gergely, Egyed és Király, 2007) Tomasellóra is alapozva kidolgozták a természetes pedagógia elméletet. Ennek lényege, hogy az embergyerek és csakis az embergyerek nemcsak gondolatokat és vágyakat tulajdonít az őt körülvevő közegnek, hanem attól el is várja azt, hogy a felnőtt közeg különleges módszerekkel tanítsa őt. Különleges módszeren nagyon egyszerű dolgok értendők, mint például hogy rámutató támpontokat használ, más hangnemben beszél, mutogat és így tovább. Ennek segítségével képes a gyermek arra, hogy a saját, már másfél éves korában meglévő racionális cselekvésértelmezését felfüggeszse, s ha a szülő tanítói helyzetben van, akkor elfogadjuk, hogy önkényes dolgokat tanít. A pszichológusok itt kifinomultan használják az eredetileg Saussure-tól származó

*A másokra való figyelés magyarázza az embergyerek rendkívüli szótanulási képességét. Az embergyerek úgy tanul szavakat – szemben a csimpánzgyerekkel –, hogy egyszerre figyel a mama tekintetét, a tárgyat és azt a hangot, ami elhangzik (Tomasello és mtsai, 2007).*

*Ennek következtében az embergyerek, ha 3–4 alkalommal találkozik egy szóval, az már passzív szókincsének része lesz. Egy csimpánzgyerek 400–500 alkalommal kell, hogy egy szóval találkozzon ahhoz, hogy rögzítse. Így tehát mi két nagyságrenddel jobbak vagyunk, mint a csimpánzok. Ez a két nagyságrendnyi fölény annak köszönhető, hogy szándékokat tulajdonítunk a másiknak és megpróbáljuk kitalálni, hogy a másik mire gondol.*

'önkényesség' fogalmát. Azt értik ugyanis önkényen, hogy olyan viselkedések mintáját is megtanulja a gyerek, amelyet ésszerűen egyébként indokolatlannak tartana. Ha tanítási helyzetben jelenik meg egy érthetetlen kifejezés, akkor azt elfogadja mint egy új tárgy kategóriájának a nevét.

### Naiv pszichológia és a nyelvtan

Ez a típusú felfogás, amely a naiv emberképből indul ki, s ennek abból a tagolódásából, hogy vágyakat és vélekedéseket tulajdonító rendszerek vagyunk, nagyon kiugróan megjelenik a nyelvben. Ha az iskolarendszert nézzük, valójában a nyelvtan tanításának kiegészítő mozzanata lehet ezeknek a dolgoknak a tudatosítása.

Tanítjuk a magyar mondatant. Önkényesnek tűnik az, hogy milyen igék képesek például 'hogy'-os szerkezetet vonzani és melyek nem. Ugyanakkor ha ezt elkezdjük elemezni, akkor azt fogjuk találni, hogy a főigék mindig perceptuálisak, pszichológiaiak és verba dicendi típusok.

- (1) Látom, hogy esik az eső
- (2) Tudom, hogy szeretsz,
- (3) \* Futom, hogy szeretsz.

Miért nem helyes (3)? Azért, mert itt a 'hogy'-os szerkezet nem a beszélőnek tudást, észlelést, érzést tulajdonító főige mellett áll.

Mikor ezek a szerkezetek egymásba építődnek, akkor a mondatban egyben emeletes tudatelméleteket is teremt, mint (4) mutatja.

- (4a) Kovács tudja, hogy felesége megcsalja.
- (4b) Látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.
- (4c) Te is tudod, hogy látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.
- (4d) Feri nem hiszi, hogy tudod, hogy látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.

Mi történik, mondjuk, egy Shakespeare-drámában, amikor egy konkrét jelenetben ott van Jago, Otello és Desdemona, és negyediknek ott van a néző, aki tudja, hogy Otello nem tudja, hogy Jago mit mondott Desdemonának stb.? Valójában többlépcsős, „emeletes” tudatelméleteink vannak, és az irodalmat és hasonlót, az iróniát, a történetben a csavarokat, de természetesen a becsapást is ez teszi lehetővé.

A nyelvhasználat különlegességei s a stilisztika különösségei, a szó szerinti jelentéstől az iróniáig, gyakran pedig azzal kapcsolatosak, hogy hogyan tesszük „idézőjelbe” ezeket a tulajdonításokat, mint (5) mutatja.

- (5a) De jól nézel ki! – Bók.
- (5b) De jól nézel ki! – Mikor a partner szakadt ruhában jött be, irónia vagy gúnyolódás.

A sajátos tudástulajdonítás problémája megjelenik a magyar szórend tanításában is. Az adott új tagolás, az új információ beszélő-orientált, az adott információ hallgató-orientált jellege, amit már a múlt század közepén Karácsony Sándor is szépen megmutatott, hogy valójában a magyar szórendi variációk érdekes mozzanatai mindig azzal kapcsolatosak, hogy én mint beszélő azzal vagyok elfoglalva, hogy a partner éppen mire gondol. A szórendi változatok tanítása során a naiv pszichológia ismét sajátos segítséget adhat, amivel

rendszerezni tudjuk a látszólag kaotikus szórendi változtatásokat. Az 1970-es években fogalmazta meg Herbert és Eve Clark (1977; Clark, 1997) az 'adott új szerződés' koncepcióját. A beszédben, amikor bizonyos eseményt megformálunk és linearizálunk, akkor a szórendre és a nyomatékra vonatkozó döntéseinkben egy sajátos rejtett szerződés van közöttünk mint beszélőpartnerek között. A legtöbb nyelvben, a magyarban is így van, a mondat elejére kerül az adottnak, ismertnek tekintett információ. A magyarban mindez a pragmatikai megkötés szintaktizálódik, mint (6) mutatja.

- (6a) A rendőr megcsókolta a tűzoltót.  
 (6b) A tűzoltót a rendőr csókolta meg.  
 (6c) A tűzoltót a rendőr megcsókolta.

És így tovább, legalább hat változatot fel lehet sorolni. Mi a változatok között a pszichológiai különbség? Nem a logikai szerkezet, hanem az, hogy mit tekintek úgy, mint amit a másik tud, és mit tekintek én magam fontosnak, kiemelendő új információnak.

### A naiv pszichológia az irodalomban

A naiv pszichológia egész problémája megjelenik az irodalmi szövegekben is, és megjeleníthető a szépirodalom oktatásában is. Elbeszélő példákat sorolok fel, ahol azt próbálom megmutatni, hogy az irodalom-értelmezés hogyan tanítható úgy, mint egy olyan rendszer, ahol mi, olvasók vagy megértők megpróbálunk koherenciát belevinni a szövegekbe, és ezt a koherenciát milyen módon értelmezzük.

Egyszerű példák adhatók arra, hogy a 19. századvégi természet- és humántudományok vagy természet- és szellemtudományok világából jól ismert kettősség, az okok és az értelmezések rendszerének kettőssége valójában az emberi nyelvben és az emberi gondolkodásban elkerülhetetlenül meglévő kettősségek tükröződése. A természeti folyamatokat általában okok, az emberi folyamatokat célok és indokok keretében értelmezzük. Az irodalmi elbeszélés megértése tulajdonképpen ennek a kettősségnek, a fizikai okozás és az indokok egymás mellé rendelésének kettősségét mutatja be.

- (7) Feri az íróasztalnál üldögélt. Leesett a tintatartó az asztal széléről. Feri földhöz vágta a tollat.

Ha a tintatartós és a tollas mondatokat „Miért?” kérdéssel kísérjük olvasás közben, a tintatartónál a válasz valami olyasmi lesz, hogy mert síkos volt az asztal, a tollnál meg valami olyasmit kapunk, hogy mert dühös volt.

Vagyis a fizikai eseményekre egy oksági, az emberi eseményekre egy indokokat felvonultató teleologikus rendszert használunk. A megértés során ezeket azonosítjuk. Mi a saját kutatásainkban (Pléh, 2014) azt mutatjuk ki, hogy valójában ez a világos oksági láncolat kettős. Egyszerre van benne fizikai okozás és indokok révén történő szándék-tulajdonító értelmezés.

Bruner ebből a kettősségből (okok és indokok, magyarázat és megértés kettősségéből) kiindulva kétféle megismerési módot hirdető felfogást is kialakított, nagyon hasonlóképpen ahhoz, amit a történetfilozófia kapcsán Gyáni Gábor emlegetett, s amelyeket Bruner narratív és elméleti hozzáállásnak nevez, mint az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Bruner (1990, 2005) felfogása a két megismerési módról

Megismerési mód	Narratív	Elméleti-paradigmatikus
Szerveződé	idői, szekvenciális, cselekvéses	időtlen, kategorikus, alárendelő
Szövegbeli megfelelő	történet: szándék-teleológia	leírás: hierarchia-viszonyok
Eszménye	egyesítés, epizódok	személytelen érvényesség
Beágyazottság	személyi és társas	kontextusmentes törekvés

Az egyik, a narratív mód, emberorientált és célorientált és időileg szerveződött; a másik időtlen, kategorikus, személytelen érvényességű, kontextus-mentes és így tovább. Az irodalom természetesen az elsőbe tartozik. Sok író és irodalomelmélet-író is észrevette, hogy valójában a prózairodalomnak, különösen a regényirodalomnak, ebben az értelemben sajátos affinitása van az ember naiv racionalitásának értelmezéséhez. A régi regényírók – mondja Kundera (1992, 78. o.) – „a cselekvést racionálisan megragadható indokok keretében értelmezik, ahol a cselekvés mindig új cselekvést vált ki. A kaland nem egyéb, mint cselekedetek világos oksági láncolata.” David Lodge (2002), a kiváló regényíró és irodalomelmélet-művelő azt hirdeti, hogy ebből a szempontból valójában a regény világa három különböző síkot ad. Egy regényben három különböző sík van: a külső cselekvések szintje, a belső tervek szintje és az érzések szintje. E három szint egymásra való reflexiója adja meg a klasszikus irodalom sajátos egységét.

Az iskolában ezeknek a síkoknak az érdekességét lehetne az értelmező irodalomtanításban hasznosítani (Arató, 2014). A cselekvések, a belső tervek és az érzések szintjének egymásra vonatkoztatása sokat tanít arról a pszichológus szemével, hogy milyen komplexek vagyunk mi emberek. Ennek Lodge értelmezésében van egy kultúrtörténeti mozzanata is. Az európai kultúrában a regényirodalom megjelenésével új fordulatot vesz a narratív típusú önreflexió kibontakozása. Individualizáljuk az eleve meglévő narratív személyiségfogalmat.

Természetesen a modern irodalom tanítása során számtalan lehetőségük van a tanároknak, hogy megmutassák, hogy ez a Kundera által emlegetett racionális lánc, ahol okok és indokok rendszerében látjuk a hősök cselekedeteit, hogyan bomlik fel. Hogyan bomlik fel élményekké és emlékekkel (Proust), hogyan bomlanak fel a szerepek (Musil), hogy tűnik el a szándékos cselekvés logikája (Joyce, Gide, Camus). Meg lehet mutatni azt, hogy az irodalmi, elbeszélői modernitás ilyen értelemben a hagyományos és az ember önképében olyan nagy szerepet játszó sémának a felbomlása.

Ennek a modernizációnak az értelmezésében pszichológiai viták is vannak, nemcsak irodalmi kánon-viták. Három tábor alakult ki. Az egyik tábor Steven Pinker (2002) nevéhez köthető. Ez a kognitív pszichológiában igen avantgárd szerző irodalmi s művészeti ízlésében igen modernizáció-ellenes. Szerinte a modern irodalom valójában kukába való, mert az ember eredeti motivációinak kultivációját mint a művészet egyetlen lehetséges célját elveti a formai újításokkal. Személtárába való, mert a művészet úgy általában véve sem jó semmire. A másik felfogás, Goffrey Miller (2006) felfogása szerint, a művészet és az irodalom egyaránt udvarlásra való. Harmadikként Brian Boyd (2009) viszont azt mondja, hogy a művészet: gyakorlás, állandó játék. Játék, nem egyszerűen a virtualitásokkal, hanem az emberi cselekvés lehetséges mintázataival. Ennek megfelelően mutat be Boyd izgalmas értelmezést arról, hogy az emberi cselekvésre vonatkozó reprezentációt hogyan növeli a művészet és hogyan növeli az irodalom oktatása. Hogyan csempészük be pl. az *Odüsszeia* értelmezésébe az emberi motivációs rendszerek és a gondolat-tulajdonítás elemzését.



## Mi is akkor a pszichológia helye a közoktatásban?

Visszatérve arra, amiről már esett szó, hova vezet mindez arra nézve, hogy mi legyen a pszichológiának a helye a közoktatásban?

Szerintem az egyik helye a tanárképzésben van; mégpedig részben a szaktanárok képzésében a modern pszichológiáról és a modern pszichológiával, másrészt azonban a pszichológiatanárok képzésében is. Sokan beszéltek már arról, hogy most egy újra-integrációja folyik a tanárképzésnek. E keretben érdemes újra megfontolni, hogy legyen pszichológiatanár szak.

A pszichológia megjelenítése izgalmas kutatási témáival az önképzőkörökben. Lelki jelenségek és az agyvázat kapcsolata, az individualitás, a szexualitás és az emberi kapcsolatok ugyancsak javarészt egy önképzőköri biopszichológiára tartoznak.

A naiv emberismeret pszichológiai tartalmainak becsempészése viszont ezek mellett a közoktatásban központi szerepet játszó irodalom és nyelvészet, vagy mondjuk így: anyanyelvi oktatás részévé tudja tenni a pszichológiát.

### Irodalomjegyzék

- Arató László (2014): Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó meta-teória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, 24. 5. sz. 91–98.
- Boyd, B. (2009): *On the origin of stories. Evolution, cognition, fiction*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bölcsek Tanácsa (2009): *Szárny és teher*. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsek Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. Budapest.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest.
- Clark, H. (1997): Áthidalás. In: Pléh Csaba, Siklaki István és Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris, Budapest. 389–400.
- Clark, H. és Clark, E. (1977): *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. Harcourt, New York.
- Csibra Gergely és Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés. A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62. 5–30. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.2](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.2)
- Csibra, G. és Gergely, Gy. (2009): Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13. sz. 148–153. DOI: [10.1016/j.tics.2009.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005)
- Csibra, G. és Gergely, Gy. (2011): Natural pedagogy as an evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 366. sz. 1149–1157. DOI: [10.1098/rstb.2010.0319](https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319)
- Csibra Gergely és Gergely György (2007, szerk.): *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai, Budapest.
- Danziger, K. (1990): *Constructing the subject*. Cambridge University Press, New York.
- Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához*. Trezor, Budapest.
- Gergely Görgy, Egyed Katalin és Király Ildikó (2007): A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62. 107–125. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.5](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.5)
- Kiss Szabolcs (2005): *Elmeolvasás*. Új Mandátum, Budapest.
- Kornis Gyula (1911): *Elemi pszichológiai kísérletek*. Franklin, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1999): *Pszichológus az iskolában*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Kovács, Á. M., Téglás, E. és Endress, A. D. (2010): The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science*, 330. sz. 1830–1833. DOI: [10.1126/science.1190792](https://doi.org/10.1126/science.1190792)
- Kundera, M. (1992): *A regény művészete*. Európa, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1960): *Pszichológia a gimnáziumok IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lodge, D. (2002): *Consciousness and the novel*. Penguin Books, London.
- Magyar Tudományos Akadémia (1976): *Állásfoglalás és ajánlások a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére*. MTA, Budapest.
- Miller, G. (2006): *A párválasztó agy*. Typotex, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv. Melléklet a 110/2012-es Kormányrendelethez. (2012) *Magyar Közlöny*, 66. sz. 10 639–10 847.

Pinker, S. (2002): *The blank slate. The modern denial of human nature*. Penguin Books, New York.

Pléh Csaba (2009): A korai magyar kísérleti pszichológia és a nagyvilág: Révész Géza emlékére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 464–495. DOI: [10.1556/mpszle.64.2009.3.2](https://doi.org/10.1556/mpszle.64.2009.3.2)

Pléh Csaba (2011): Karácsony Sándor nyelvfelfogása és a mai pszicholingvisztika. *Iskolakultúra*, **21**. 8–9. sz. 134–145.

Pléh Csaba (2014): Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba és Lukács Agnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. I. kötet*. Akadémiai, Budapest. 287–338.

Porkolábné Balogh Katalin és Szitó Imre (2004): *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Séra László, Oláh Attila és Komlósi Annamária (1980): *Általános pszichológia. Az óvónői szakközépiskolák II. osztály számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. és Moll, H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok. A kulturális gondolkodás gyökerei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **62**. 61–105. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.4](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.4)