

LÁNG ANDRÁS–HOLCSIK ERZSÉBET

A pedagógiai kommunikáció újragondolása a mentalizáció tükrében

Az ember alapvetően társas lény; a csoport hozzájárul túlélésünkhöz és identitásunk alakulásához, önmeghatározásunkhoz is. Jelen tanulmányban a mentalizáció fogalmi és történeti bemutatása után röviden felvázoljuk a fejlődéslélektani aspektusokat és a mentalizációs képesség hiányából vagy zavaraiából fakadó problémákat. Ezután rátérünk a pedagógiai vonatkozásokra: bemutatjuk a mentalizáció szerepét a történetalkotásban, amely fontos részét képezi a személyes és szociális kompetenciának. A gordoni modellt pedig olyan módon értelmezzük újra, hogy a benne foglalt kommunikációs technikákat alapvetően a mentalizáció serkentését szolgáló eszközöknek tekintjük.

A mentalizáció problémaköre, definíciója, fogalmi holdudvara

A modern kognitív fejlődéslélektani kutatások legdinamikusabban fejlődő irányzata a csecsemő naiv tudatelméleti képességeinek vizsgálata mentén bontakozott ki. A tudatelmélet kérdése a kognitív fejlődéslélektanban szorosan összefonódik a mai tudatfilozófiával. A tudatfilozófiában Dennett.[1] dolgozta ki az intencionalitás elvét, amely szerint az emberi elme egyik megkülönböztető jellegzetessége, hogy észleljük és számításba vesszük saját és mások mentális állapotait, és a mindennapi interakcióink során mások viselkedésének oki elemzését egy naiv pszichológiai elmélet (a „vágy-vélekedés” pszichológia) alapján végezzük el. Ezáltal vagyunk képesek megérteni, hogy miért viselkednek az emberek épp az adott módon bizonyos helyzetekben. Ez az értelmezési stratégia az „intencionális hozzáállás”, amely a mentalizációs képességeink alapját képezi. A szociális megismerés evolúciójában ez a következtetési mód azt az előnyt biztosítja számunkra, hogy másoknak véleményeket, attitűdöket, célokat tulajdonítva, érzékenyebben tudjuk értelmezni és bejósolni mások viselkedését, tehát hatékonyabbá teszi a csoporton belüli együttműködést és a konkurensokkal való versengést.

Allen definíciója szerint a mentalizáció „*a képzelet segítségével úgy észlelni és értelmezni a viselkedést, mint ami kapcsolatban áll a belső mentális állapotokkal*”.[2] Tehát az anyagi világ mechanisztikus, racionális értelmezése helyett az emberi viselkedést belső állapotok terminusaiban értelmezzük. Ilyen módon a mentalizáció fogalmilag és jelenségét tekintve kapcsolatban áll

az empátiával, a belátással és az érzelmi intelligenciával. A kapcsolódó szakirodalmak laikus feldolgozását többek között az is nehezíti, hogy az érintkező fogalmak mellett a terület interdiszciplináris természetéből adódóan rokon értelmű kifejezéseket is találunk a mentalizációs képességre. Így a tudatfilozófia inkább tudatelméletként vagy naiv tudatelméletként hivatkozik a jelenségre, míg az elmeolvasás képessége elsősorban az autistákkal folytatott kutatások kapcsán írja le ezt a jelenséget. A továbbiakban a képesség megnevezésére – ahol a különbségtételt logikai vagy tudományos érvek nem indokolják feltétlenül – a mentalizáció kifejezést alkalmazzuk.

A mentalizációs képességek fejlődése

Azt illetően, hogy a mentalizációs képesség mikor jelenik meg az egyedfejlődés során, eltérő nézőpontok bontakoztak ki a fejlődépszichológia területén. Tomasello.[3] mások szándékainak és gondolatainak értelmezési képességét olyan humánspecifikus adottságnak tekinti, amely alapját képezi az emberi kultúrát lehetővé tevő tanulási formáknak és a nyelvnek. A mentalizáció megjelenését a 9. hónapra teszi, amikor a csecsemő már részt vesz a közös figyelmi viselkedésben, tekintetét az anyáéval egy irányba irányítja. Ennek okaként az feltételezhető, hogy a csecsemő már megérti az anya cselekedetében rejlő kommunikációs szándékot, tehát a szándék megértése során mentális állapotot tulajdonít neki. Más szerzők a mentalizáció megjelenését 18–24 hónapos korra datálják.[4][5]

Leslie.[6] úgy véli, hogy a mentalizációs képességek megjelenéséért egy előre huzalozott, veleszületett mechanizmus, az úgynevezett Tudatelméleti Mechanizmus (Theory of Mind Mechanism – ToMM) a felelős, amelynek működését a 18–24 hónapos korban megjelenő mintha-játékokban figyelhetjük meg. Leslie ugyanis azt feltételezi, hogy a gyermek a mintha-játékban egy sajátos reprezentációs módot, metareprezentációt használ. A metareprezentáció a reprezentációról alkotott reprezentáció, tehát az a jelenség, amikor a gyermek képessé válik arra, hogy a saját belső állapotaira reflektáljon. Bírálói szerint a mintha-játékot kevésbé összetett kognitív képességekkel is magyarázhatjuk: pusztán az emlékezet és a képzelet, illetve az empatikus képesség is elegendő ahhoz, hogy a gyermek mintha-játékban vehessen részt.

Csibra és Gergely.[7] egy kétlépcsős modellt feltételeznek. Felfogásukban a vágyakra alapozó mentális viselkedésmagyarázatok megalkotása egy olyan kétlépcsős folyamatként fogható fel, amelynek első szakasza egy teleológiai következtetés, a második szakasza pedig egy mentális tulajdonítás. Tomasellóval ellentétben úgy vélik, hogy 9 hónapos korban a csecsemő még nem rendelkezik mentalizációs képességgel, hanem a viselkedéseket racionálisnak és célra irányulónak tekinti (teleológiai hozzáállás). Az ilyen korú csecsemők úgy látják a cselekvést, hogy annak mozgatórugója valamilyen végcél elérése. Ennek a célnak

az elérésére a cselekvő a legracionálisabb megoldást választja. Ez fokozatosan alakul át mentális okságon alapuló viselkedésmagyarázatokká. Ebben a folyamatban nagyon fontos szerep jut a mintha-játékoknak, mivel a mintha-helyzetek megértéséhez a valóság alapú teleológiai értelmezés nem elegendő, hiszen a mintha-játékban a viselkedés önmagában nem igazolható racionálisként. A racionális feltételezés csak a mentális magyarázatok szintjén tartható meg azért, hogy olyan fikcionális világokat tulajdonítsunk a cselekvőknek, amelyben a megfigyelt viselkedés igazolható. Példaként említhetjük azt a helyzetet, amikor egy kisfiú banánt tart a füléhez és beszél. A viselkedés teljesen irracionális annak a mentális állapotnak a feltételezése nélkül, hogy a kisfiú a banánt telefonnak képzelet. A mintha-játék 18 hónapos kori megjelenése tehát az idézett szerzők szerint arra utal, hogy ekkorra a csecsemő már képes mentális oksági magyarázatokat alkalmazni a másik személy viselkedésének megértésében.

Fonagy és Target.[8] megkülönbözteti egymástól a pszichés valóság fejlődésével kapcsolatban azt a két megtapasztalási módot, amelyeket pszichés ekvivalenciának és mintha-módnak neveznek. A gyermek egyéves koráig még nem képes arra, hogy megkülönböztesse a pszichikus és a tárgyi valóságot, ezt az időszakot a pszichikus ekvivalencia jelensége jellemzi. Ebben az időszakban a gyermekek a maguk és mások belső világát a külső valósággal azonosnak tekintik. A mintha-mód később jelenik meg; a belső állapotok és külvilág viszonyában a másik végtet jelenti. Itt már kialakul a gyermek tudása arról, hogy a pszichés realitás nem azonos a külső valósággal, de nem is abból származtatja. A pszichés ekvivalencia és a mintha valóságészlelési mód 4-5 éves kor körül integrálódik, és ekkor jön létre a mentalizáció, a tapasztalatok értékelésének új, reflektív módja, amelyben a gyermek a különböző mentális állapotokat már reprezentációkként (a valóság belső leképezéseiként) éli meg. Tehát a mentalizáció során a gyermek felismeri azt, hogy a külső valóságot szubjektív belső leképezéseken keresztül tapasztalja meg. A mentalizációs képességeknek a viselkedésmagyarázatban és a reprezentációs képességek fejlődésében betöltött szerepén kívül a szelf fejlődésében, a reflektivitásban és az érzelemszabályozásban is nagy jelentőségük van. A mentális tevékenységek belső megfigyelésének pszichológiai készsége a reflektív funkció, amelynek működtetője az úgynevezett reflektív szelf. A reflektív funkció és a mentalizációs képesség fokozatosan fejlődik az élet első éveiben, és bontakozása az anya és a gyermek közötti interszubjektív térben zajlik. Ez az a tér, ahol az anya és a csecsemő képes belső tartalmaik megosztására. Azzal, hogy az anya mentális állapotokat tulajdonít a gyermekének a gondozás során, és a gyermek cselekedeteit annak szándékaival, kívánságaival, érzéseivel hozza kapcsolatba, a gyermek számára fokozatosan olyan világot teremt, ahol a csecsemő önmagát és másokat is mentális állapotokon (szándékok, vágyak, érzések tulajdonításán) keresztül értheti meg. Fonagy amellet érvel, hogy a gyermek mentalizációs képességének fejlődése, illetve az ezt működtető reflektív funkció alakulása a szülő

és a gyermek közötti kötődési kapcsolatban bontakozik ki, és a biztonságos kötődés biztosítja azt a teret, ahol a reflektív funkció és a mentalizáció zavartalanul fejlődhet. Tehát a gondozó (anya) reflektív funkciójának működése befolyásolja a biztonságos kötődés kialakulását, amely viszont a csecsemő mentalizációs képességének fejlődésére hat.

A reflektív funkció segítségével önmagunk mentális állapotainak tudatos átélő-jévé válhatunk. Kísérleti adatok azt mutatják, hogy a gyerekek kétéves koruktól kezdve képesek megérteni a vágy-, kívánságjellegű mentális állapotokat. Ezt az időszakot nevezi a szakirodalom „vágy-pszichológiának”. Körülbelül hároméves korra jelenik meg ismeretrendszerükben a vágy mellett a vélekedés mentális állapota is, ez pedig a beszédükben felbukkanó mentális terminusokban is tükröződik (pl. „gondol”, „álmodik”, „tud”). Ez az időszak a „vélekedés-vágy pszichológia” kora. Négy-öt éves korra jelenik meg az „elme reprezentációs modellje”, ekkor következik be a metareprezentációs fordulat, amikor már nemcsak következtetni tudnak a másik fél mentális állapotaira, hanem azt képesek a gondolkodásukba is beépíteni, például felismerik, ha a másik tévesen gondol valamit.[9]

A sérült mentalizáció

Ami minden képességre igaz, a mentalizációról is elmondható: ebben a tekintetben is nagy egyéni különbségeket találunk. Maga a jól működő mentalizáció egy kontinuum közepén található, míg a végpontokon különféle patológiás változatokat találunk.[10] A hatékony mentalizáció megalapozott vagy korlátozott képzeletet jelent, ahol a képzelet anélkül működik, hogy valóban belépnénk a képzelt világba. A kontinuum egyik végén az elmevakság található, ami a mentalizációs képesség hiányát jelenti. Ezek a személyek a világot konkrét és ingerekhez kötött módon fogják fel. A másik végleten a torz mentalizáció jelenik meg, ahol a képzeletet egészséges módon a valósághoz kötő szál elszakad, és az elképzelt a személy számára a valóság egyetlen helyes olvasatává válik. A következőkben néhány olyan területet tekintünk át, ahol a mentalizáció egyáltalán nem vagy nem hatékonyan működik:

- Autizmus: maga az elmevakság kifejezés Baron-Cohen autistákkal folytatott vizsgálataiból származik.[11] Az autisták alapvető jellemzője, hogy a szociális világtól elfordulnak, mert a mentalizációs képesség híján nem képesek azt bejósolhatóan érzékelni. Valóban, ha belegondolunk, mechanisztikus oksági fogalmakkal sok emberi viselkedés irracionálisnak tűnik, míg a belső, mentális állapotok tulajdonítása megfelelő okot szolgáltat, és érthetővé teszi a cselekvést.
- Bántalmazás: a bántalmazás egyik nagyon súlyos következménye, hogy az interperszonális trauma során az énvédelem bizonyos formájaként a mentalizáció leáll, kikapcsol. Ennek oka abban keresendő, hogy a bántalmazó

belső, mentális tartalmai (fenyegetés, agresszív, bántó szándék) sokkal nagyobb veszélyt jelentenek a gyermek fejlődő énjére, mint maga a fizikai történés. Az elkövetőt is elmevakóságban szenvedőnek látja az áldozat, hiszen az elviselhetetlen lenne számára, ha az elkövető tettét úgy hajtaná végre, hogy közben a félelem, a rémület és a fájdalom belső állapotait tulajdonítaná a bántalmazottnak.

- Pszichiátriai betegségek: elsősorban a pszichotikus kórképek esetében a mentalizáció súlyos sérülései abban nyilvánulnak meg, hogy a képzelet és a fantázia összemosódik a valósággal. A pszichotikus betegséggel élők hallucinációi vagy téveseszméi esetében az alábbi történik: míg egy hatékonyan mentalizáló személy saját látásmódja egyediségének tudatában van (az én észleletem csak egy lehetséges nézőpontja a valóságnak), addig a torzult mentalizáció során a személy úgy éli meg, hogy képzelete, fantáziája és a valóság között egyenlőségjel van.

Fonagy és munkatársai.[12] a mentalizációs képesség alapját képező reflektív funkció mérésére egy skálát is kidolgoztak. Ennek alkalmazásával lehetővé válik, hogy a vizsgálati személyek által létrehozott elbeszéléseket a mentalizáció alkalmazása és minősége alapján osztályozzák. Így nemcsak a fenti hármastagolás képzelhető el (elmevakóság, hatékony mentalizáció és torzult mentalizáció), hanem a mentalizációs képességében mutakozó még finomabb egyéni különbségek is láthatóvá válnak.

Mentalizáció és történetalkotás

A nyelv elsajátítását követően (sőt néhány szerző elképzelésében már azt megelőzően is) az emberi viselkedés magyarázatában nemcsak belső állapotok tulajdonítására hagyatkozunk, hanem forгатókönyveket, történeteket hozunk létre, amelyekbe az adott viselkedés beilleszthető. Bruner narratív pszichológiai elméletében a történet kétféle síkot teremt, a cselekvés és a tudatosság síkját.[13] A cselekvés mezejében helyezkednek el a cselekvés argumentumai (cselekvő, cél, szituáció, eszköz), míg a tudatosság mezeje jelenti az elbeszélés pszichológiai síkját, mivel a cselekvés résztvevőinek mentális állapotait (tudás, gondolat, érzelmek), vagyis az események pszichológiai perspektíváját jeleníti meg. Bruner megfogalmazásában ezáltal a narratívumot a pszichés valóság uralja. A mentális állapotokat tartalmazó megjelenítés lehetővé teszi a történetek megoszthatóságát és a másik fél szubjektív bevonását. Az elbeszélést a fentiek szerint elgondolva tekinthetjük a világról való tudás (mentális reprezentációk) olyan univerzális formájának, amelyben szükség van a mentális állapotok (pl. vágyak, vélekedések, célok, szándékok) tulajdonításának képességére.

Funkciójából adódóan számunkra a legkézenfekvőbb összefüggés a mentalizáció és a történetalkotás képessége között a narratív perspektívából adódik. „Az elbeszélői perspektíva hordozza azokat a tudatállapotokat (szerzők kiemelése), amelyek az eseményekkel összefüggésben az elbeszélést, illetve az elbeszélés szereplőit jellemzik, ezért az események bemutatásának elemzésében az elbeszélői perspektíva vagy nézőpont kitüntetett helyet foglal el”. [14] A mindentudó elbeszélő perspektívájának sajátos esetén kívül általában a hallgató feladata kikövetkeztetni a szereplők mentális állapotait. A narratív perspektívához szorosan kapcsolódik a narratív koherencia kialakítása, amely elsősorban a bruneri cselekvés és tudatosság mezejének összehangolásán alapul. A tudatosság mezeje rejti magában a narratív perspektíva pszichológiai aspektusait, azok segítségével jelennek meg a történetben. Így közvetve a történet koherenciájának kialakításához is szükség van mentalizációs képességeinkre.

A történetek relevanciája a pedagógiai munkában

Önmagunk meghatározása során, identitásunk alakításának folyamatában fontos szerepet játszanak a történetek. Amennyiben az identitás-történetek, önéletrajzi elbeszélések fontos tulajdonságának tekintjük a koherenciát, akkor elmondhatjuk, hogy a mentalizáció fontos alkotóeleme az egészséges identitás kialakítására való képességnek. Ha ezt a képességet pedig Nagy József nyomán. [15] a létünket megalapozó személyes kompetenciának tekintjük, a mentalizációs képesség fejlesztése, aktiválása könnyen elhelyezhetővé válik a kompetencia alapú oktatásban résztvevő pedagógus feladatai között. Ezenfelül a tudományos beszédmódokat is – legyenek bármennyire is szigorúak a természettudományosság értelmében – történeteken nyugvóknak kell elképzelnünk. Ezeket a tudományos beszédmódot uraló történeteket nevezi Kuhn tudományos paradigmáknak. [16] A fizika példáját véve a tudomány történetében többször is előfordult, hogy az új tapasztalatok, kutatási eredmények az uralkodó beszédmódban nem voltak koherens módon magyarázhatók, így a fizika egészére vagy a jelenségek bizonyos csoportjára új magyarázat- és történetrendszer kellett kidolgozni. Természetesen az atomoknak vagy szubatomi részecskéknek nem tulajdonítunk mentális állapotokat, de a szerzők közötti párbeszéd fontos alapját képezheti a mentalizációs képesség. A társadalomtudományok esetén már más a helyzet. Amennyiben a történelem tanítását nem csupán évszámok és nevek memorizáltatásaként képzeljük el, egy adott történelmi esemény elbeszélésének és megértésének folyamatában fontos szerepet játszhat a tudatosság síkjá. Nehezen érthetjük meg a történelmi jelentőségű egyéni vagy kollektív cselekedeteket anélkül, hogy belső állapotokat (vélekedéseket, vágyakat, tudást) tulajdonítanánk. Hiszen a történelem tele van stratégiával, cselszövással, megtévesztéssel; és ezeket a jelenségeket a modern pszichológia mind a mentalizációs képesség tükrében értelmezi.

A fentiekben bemutattuk, hogy a történetalkotás jellegzetesen emberi sajátosságán keresztül hogyan kapcsolódik a mentalizáció képessége a diákok bontakozó személyes és szakmai kompetenciáihoz, miközben a mentalizáció maga kognitív kompetenciaként határozható meg. A gyakorlatias olvasóban azonban felmerülhet a kérdés, hogy a fenti gondolatmenetet hogyan ültetheti át a gyakorlatba. Hogyan fejleszthetjük tanárként a mentalizációs képességet? Az alábbi részben erre próbálunk választ adni, mégpedig egy több évtizede létező kommunikációs modell, a Gordon-modell keretében.

A Gordon-modell és a mentalizáció

Thomas Gordon amerikai klinikai pszichológus az 1960–70-es években szülők és tanárok számára gyakorlatban is alkalmazható kommunikációs modellt dolgozott ki.[17][18] Elméletének középpontjában a hatékony kommunikáció áll. Ennek titka pedig szerinte nem más, mint az őszinteség, emberség. Tapasztalata szerint a legtöbb ember szülővé vagy tanárrá válva erőteljes elvárásokhoz kezdi el igazítani viselkedését – fakadjanak ezek akár kívülről, akár belülről. Mindeközben a szerephez való ragaszkodás olyan erőteljessé válik, hogy elfelejtenek vagy nem mernek emberi módon viselkedni. Alapelvként azt fogalmazhatjuk meg, hogy emberi kapcsolataink akkor lesznek sikeresek és valóban emberségesek, ha bennük nem elleplezni akarjuk, hanem felvállaljuk esendő emberségünket. Valódi természetünk takargatására leginkább azokban az esetekben hajlunk, amikor problémánk van. Nehezünkre esik beismerni, hogy valami kellemetlen a számunkra, ezért az úgynevezett te-közlésekkel a problémát a kommunikációban résztvevő másik félre hárítjuk. Ezzel szemben a hatékony párbeszéd és problémamegoldás alapja Gordon szerint az én-közlés. Ebben az esetben közvetlen módon utalunk saját belső állapotunkra, és a konfliktusterhes személyközi helyzetet a másik viselkedése vagy személyes tulajdonságai helyett ezzel próbáljuk megmagyarázni, a másik számára is érthetővé tenni. Az úgynevezett konfrontatív én-közlések sokkal sürgetőbben hívják fel a másik fél figyelmét arra, hogy változtasson a viselkedésén. Az ilyen közlések három részből állnak:

1. megnevezzük a számunkra problémát okozó viselkedést, történést;
2. elmondjuk, mi ennek a viselkedésnek a számunkra jelentős hatása, következménye;
3. megnevezzük a bennünk ennek hatására keletkező érzést, érzéseket.

Természetesen az én-közlés alkalmazásának is vannak lelkes hívei és komoly kritikussai is. Kritikaként leggyakrabban két dolgot hoznak fel Gordon elképzelése ellenében.[19] Elsőként azt, hogy tulajdonképpen az én-közlés nem más, mint bújtatott te-közlés. A kritika teljesen jogosnak tekinthető azokban az esetekben, amikor a módszert gépiesen alkalmazzák. Azonban maga az elmélet és a mögötte

húzódó szándék semmiképp sem vádolható a fentiekkel. A kritika tarthatatlansága a következőkben – amikor a mentalizációt összekapcsoljuk a gordonai modellel – még érthetőbb és világosabb lesz. A másik kritika arra vonatkozik, hogy az én-közlés során a beszélő úgy állítja be magát, mint akinek az érzése mások viselkedésétől függnék. Holott pusztán arról van itt szó, hogy az én-közlő megmutatja a valóság általa értelmezett szeletét kommunikációs partnerének. Nem azt mondja, hogy a viselkedés és az érzés között egyértelmű, természeti törvény szintű együttjárás van, hanem azt kommunikálja, hogy a másik viselkedése valamilyen hatással van rá, és ez a következmény egy adott érzést idézett elő benne. Tehát a jelen helyzet a két személy közös terméke. Szerintünk ez nemhogy elkerülendő, hanem kifejezetten kívánatos is, hiszen a gyermekben, diákban erősíti a cselekvő- és hatóképesség érzését, a gyermek felfedezheti, hogy viselkedése hatást gyakorol a külvilágra (még akkor is, ha ez a hatás nem mindig pozitív). A gyerekek számára ugyanis a tudomásul nem vétel az egyik legnagyobb büntetés, heves tiltakozást vált ki belőlük. Mennyivel más azonban az a helyzet, amikor mintegy a gyerek is rácsodálkozhat arra, hogy szülőjére, tanárára hatással van. Ideális esetben természetesen az én-közlés nemcsak problémahelyzetekben, hanem pozitív érzelmek kommunikálásában is jelen van. A fenti gondolatmenet rávilágít arra, hogy a sikeres én-közlés elengedhetetlen feltétele a mentalizációs képesség. Emellett a két jelenség összefüggése abban is tetten érhető, hogy a tanár én-közlésével egyrészt mentalizáló modell a diák számára, másrészt pedig közlésével szembesíti a diákot azzal, hogy a valóságnak különböző olvasatai lehetségesek. A szerzők megállapítása szerint az én-közlés rávilágít a diák számára arra is, hogy ami neki egy jelentéktelen történés, az intenzív érzéseket válthat ki másokból vagy éppen fordítva. Ez pedig kívánatos az egocentrikus látásmód meghaladása szempontjából.

A fenti gondolatmenetet a következőkben egy példával tesszük szemléletesebbé. A példa Gordon könyvéből származik.[20] A tanár a következőket mondja: *„Ha kinyújtjátok a lábokat a padok közé (viselkedés leírása), megbotolhatok bennük (érzékelhető hatás), és attól félek, hogy elesem és megütöm magam (érzés)”*. Ezen teljes én-közlés alapján több dolog is jól szemléltethető. Ha figyelmesen olvassuk vagy hallgatjuk, egy dolog rögtön nagyon világossá válik számunkra. A tanár érzése (a félelem az eleséstől, sérüléstől) nem a gyerekek viselkedésének egyenes következménye, hanem közbeiktatódik egy vélekedés, hiedelem (el fogok esni a kinyújtott lábakban). Azt kell itt észrevennünk, hogy (1) az érzés nem a viselkedés, hanem egy belső mentális állapot (vélekedés) következménye, és (2) maga a vélekedés (el fogok esni) sem egyenes és egyértelmű következménye a viselkedésnek (a diákok kinyújtják a lábukat), hanem csak a világ egy sajátos, sok tényezőtől (korábbi tapasztalatok, aktuális szorongásszint stb.) függő olvasata. Az én-közlés mindkét jellemzője szorosan kapcsolódik a mentalizációs képességhez, ahogy a fentiekben azt bemutattuk.

Gordon az én-közlést – ahogyan azt a fentiekben láthattuk – olyan eszközként mutatja be, amely akkor alkalmazható, ha a szülő vagy tanár valamilyen számára problémás, őt zavaró helyzettel találkozik. Amennyiben a gyermek a probléma tulajdonosa, tehát a szituáció vagy a másik fél valamilyen tulajdonsága, cselekedete őt zavarja, akkor Gordon egy eltérő eljárást javasol.[21] Szerinte kész megoldásokkal, tanácsokkal ellátni a gyermeket, diákot nem érdemes, mert azt legtöbbször kényszerítő erejűnek éli meg. Ahhoz, hogy gyermekünket vagy diákunkat rávezzessük a probléma megoldására, az aktív hallgatás vagy értő figyelem technikájával élhetünk. Ez a technika azon alapul, hogy a gyermek számára teret nyitnak a visszajelzéseinek, a nem irányító jellegű kérdéseinek. Így a megfelelő idő ráfordításával a gyermek saját maga jut el a probléma megoldásáig. Fontos azonban a módszerben észrevennünk azt, hogy a problémamegoldást serkentő kérdések természetükből adódóan mentalizációt serkentőek, hiszen általában a gyerek érzéseire, belső állapotaira kérdeznak rá. Az ezek segítségével (a tanár mentalizáló, intencionális hozzáállása által) felfokozott mentalizációs képesség lehetővé teszi a gyerek számára, hogy ne feltétlenül viselkedéssel jelezze ellenérzéseit, hanem a belső állapotainak a megjelenítésével. A folyamat hatására a gyerek megélheti a belső állapotainak a valóságos, létező természetét, miszerint nemcsak a cselekedetei, hanem a belső állapotai is hatással vannak az őt körülvevő személyekre.

Véggövetkeztetések

A tanulmányban bemutatottuk, hogy a mentalizáció fogalmának és jelenségének megismerése milyen új lehetőségeket nyit a pedagógiai kommunikációban. Természetesen naivitás lenne a részünkről azt feltételezni, hogy az én-közlések és az értő figyelem mechanikus technikaként való alkalmazása bármin is változtatna. Célunk az volt, hogy felhívjuk a pedagógusok figyelmét a mentalizációra, amelyet társas emberi lényként mindennapjaikban és a diákokkal való érintkezésükben is alkalmaznak. Meggyőződésünk, hogy a jelenség reflektált, tudatos felismerése és alkalmazása még hatékonyabbá teheti az iskolában működő társas kapcsolatokat. A mentalizáció tudatos elősegítése, bátorítása nyomán nemcsak a tanár–diák-kommunikáció, hanem a diákok egymáshoz fűződő viszonya is átalakulhat.

A figyelmes olvasó ellene vetheti a szerzőknek, hogy az iskolai gyakorlat során nem adódik már lehetősége változtatni azon, ami az első hat életév során kialakult. Fonagy.[22] a mentalizáció fejlődése során is fontos váltásként emeli ki azt az időszakot, amikor a gyermek érdeklődése a szülőkről, a felnőtt világról a kortársak felé fordul. Az addig megszerzett mentalizációs képesség egy élethosszig finomodhat, ha olyan kapcsolatokat építünk, amelyek során játékos együttlétekben megoszthatjuk egymással az ötleteinket, az érzéseinket. Ebben a formában a

mentalizációs képesség optimalizálásában minden jóindulatú embertársunk, így a tanárok is szerepet játszanak. Ugyanis a gyermek csak annyiban tudja saját magát mentális állapotok fogalmaiban észlelni és elképzelni, amennyire a külvilág a gyermek viselkedését belső állapotoknak tulajdonítja.

Jegyzetek

- [1] Daniel C. Dennett, *Micsoda elmék.* (Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1996.)
- [2] Jon G. Allen, „Mentalizing in Practice” in Handbook of Mentalization-based Treatment. Szerk. Jon G. Allen és Peter Fonagy. John Wiley and Sons, Ltd, 2006, 7.
- [3] Michael Tomasello, *Gondolkodás és kultúra.* (Osiris Kiadó, Budapest, 2002.)
- [4] Alan M. Leslie, „Pretense and Representation: The Origins of „Theory of Mind”, *Psychological Review* (1987) 4., 412–426.
- [5] Csibra Gergely és Gergely György, „A mentális viselkedésmagyarázatok teleológiai gyökere: Egy fejlődéslélektani hipotézis” in Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia, Szerk. Pléh Csaba. (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998)
- [6] Alan M. Leslie, i.m.
- [7] Csibra Gergely és Gergely György, i.m.
- [8] Peter Fonagy és Mary Target, „Playing with reality II.”, *Journal of Psycho-Analysis*, (1996) 77, 459–479.
- [9] Kiss Szabolcs, „Az „elmélet” elmélet és a szimulációs megközelítés szerepe a gyermek tudat-elméletének magyarázatában”, *Pszichológia*, (1996) 4, 383–396.
- [10] Jon G. Allen, i.m.
- [11] Simon Baron-Cohen és Patrik Bolton, *Autizmus* (Osiris Kiadó, Budapest, 2000.)
- [12] Peter Fonagy, Gergely György, E. L. Jurist és Mary Target, *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*, (Other Press, New York, 2002.)
- [13] Jerome Bruner, „A gondolkodás két formája”, in LÁSZÓ J., THOMKA B. (szerk.). *Narratívák 5.*, *Narratív pszichológia*, Szerk. László János és Thomka Beáta (Kijárat Kiadó, Budapest, 2001.)
- [14] László János, Ehmann Bea, Péley Bernadette és Pólya Tibor, „A narratív pszichológiai tartalomlelemzés: elméleti alapvetés és első eredmények”, *Pszichológia*, (2000), 20, 4, 367–390.
- [15] Nagy József, *XXI. század és nevelés.* (Osiris Kiadó, Budapest, 2002.)
- [16] Thomas Kuhn, *A tudományos forradalmak szerkezete.* (Osiris Kiadó, Budapest, 2000.)
- [17] Thomas Gordon, *P.E.T. A szülői eredményesség tanulása* (Gondolat, Budapest, 1990.)
- [18] Thomas Gordon, *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése* (Stadium Effektive, 1994.)
- [19] Jane Bluestein, „What’s Wrong with „I-Messages”, <http://www.janebluestein.com/articles/whatswrong.html> (internetről letöltve 2009.06.21.)
- [20] Thomas Gordon, *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése* (Stadium Effektive, 1994) 146.
- [21] Thomas Gordon, i. művek
- [22] Peter Fonagy, „The Mentalization-Focused Approach to Social Development” in Mentalization Theoretical Considerations, Research Findings, and Clinical Implications, Szerk. Frederic N. Busch (The Analytic Press, New York, London, 2008.)

RE-DEFINITION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION DUE TO
MENTALIZATION

Humans are essentially social beings. Groups contribute not only to our survival but to construction of identity. An important prerequisite of living in social conditions is to perceive and understand human activities in a different way opposed to material world. In understanding and interpreting human actions – often if not always – desires, beliefs and thoughts are attributed to ourselves and others. This essential social capacity is called mentalization. In this paper we address the conceptual, developmental and psychopathological aspects of mentalization. Next we turn to application in educational settings: mentalization is presented as playing an important part in producing narratives. Narrative production is interpreted as a base for social and personal competencies, as well as a means of obtaining knowledge. The communicational techniques in the model of Thomas Gordon are reinterpreted as means for enhancing mentalizing in students.