

Serdülők önmagukról alkotott képe éntörténeteik, önjellemzéseik tükrében – narratív megközelítésben

A serdülőkorról alkotott elképzelések közül az egyik legelterjedtebb, hogy ez az énkeresés legintenzívebb időszaka, amikor az egyén próbálja kialakítani felnőtt személyiségének alapjait, és leginkább a „Ki is vagyok én valójában?” problematikájával van elfoglalva. Iskolai keretek között ez azért fontos, mert az énképre, önértékelésre egyebek mellett jelentős hatással van a tanári értékelés, tanulmányi eredmények, az iskolai sikerek és kudarcok, és nem kevésbé az, amit az egyén gondol minderről.

Sok empirikus kutatás foglalkozik éppen ezért a fenti korosztály kapcsán az énkép, az önismereti jellemzők vizsgálatával, de ezek többnyire énkép és iskolai teljesítmény – értékelés, tanulás és tanulmányi énkép összefüggéseire koncentrálnak, az énkép területspecifikusságát hangsúlyozandó.¹ Az utóbbi években a kvalitatív szemléletű kutatások megélnéülésének eredményeként a „gyermek hangját” érvényesítő vizsgálatok a konstruktivizmus, mint elméleti keret felhasználásával a diákok önmagáról alkotott nézeteit, koncepcióit helyezik előtérbe, és olyan metodológiát kívánnak alkalmazni, mely a gyerekek személyes nézeteinek a megismerésére épít azáltal, hogy megszólaltatja, beszélgeti, mesélteti őket.²

A kutatási irányok is azt jelzik, hogy szükség van a serdülők önismereti jellemzőinek, önmagáról alkotott nézeteinek több módszeregyüttessel történő felmérésére, a korosztályi jellemzők árnyalására, az iskolai önismeret-fejlesztés elméleti és gyakorlati szempontjainak a gazdagítására.

Kutatásom ezeket véve alapul, 14–18 éves serdülők önmagáról alkotott képét, spontán önmeghatározását vizsgálja önjellemzéseik, éntörténeteik, önmegismeréssel kapcsolatos metaforáik tükrében, és az énrendszer egy újszerű megköze-

¹ Ezekről lásd az alábbi összefoglaló, rendszerező, áttekintő tanulmányokat: Hattie, J., *Self-concept* (Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1992), Körössy Judit, „Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel,” in *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, szerk. Mészáros Aranka (Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2002), 83-102., Pajares, I. és Schunk, D.H., „Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement,” in *Perception*, szerk. Riding, R. és Rayner, S. (London: Ablex Publishing), 239-266.

² E kutatások koncepcionális háttérének részletes leírását lásd: Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva, *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák* (Budapest: Eötvös Könyvkiadó, 2005)

lítését, az én narratív felfogását felhasználva, a narratív elemzés alkalmazásának lehetőségeit keresi egy pedagógiai tárgyú kutatás keretein belül.

Elméleti keretezés, fontosabb célok

A serdülők énképével kapcsolatos korábbi kutatások leginkább abba az elméleti keretbe ágyazódtak, amelyek a „kognitív hullám” eredményeként az énfogalom, énreprezentáció tartalmát kívánták megragadni, főként az iskolai énkép, tanulmányi teljesítmény, tanulás összefüggésrendszerében. Az iskolai énképpel kapcsolatos kutatások mindegyike hangsúlyozza, hogy az iskolai teljesítményeknek egyik fontos meghatározója az énkép pozitív vagy negatív jellege, gyakorlati szempontból az egyik leggyakrabban vizsgált összefüggés, hogy az énkép határozza-e meg a teljesítményt, vagy a teljesítmény alakítja az énképet. Egy longitudinális vizsgálatban a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy sokkal valószínűbbnek tűnik az az összefüggés, hogy a teljesítmény határozza meg az énképet, semmint fordítva.³ A képesség pedig megbízhatóbb előrejelzője lenne a teljesítménynek pozitív önértékelésű embereknél, mint a negatív énképpel rendelkezőknél. Az alacsony önértékelésű ember, hogy énképének megfelelően viselkedjen, nem motivált a jó teljesítményre, és így a képességbeli különbség nem tükröződik a teljesítményben. A magas önértékelésű személyek viszont, hogy énkonzisztenciájukat megtartsák, motiváltak lesznek, hogy jól teljesítsenek, s így képességbeli különbségeik megmutatkoznak a teljesítményeikben.⁴

Az énfogalom hierarchikus szerveződésű kognitív modellje értelmében – legfelül található az általános énkép, melynek három alrendszere: a teljesítménnyel kapcsolatos énkép, a szociális énkép és a az énbemutatás – az énkép alrendszerei az empirikus vizsgálatok szerint kapcsolatban állnak a viselkedéssel és a teljesítménnyel. A globális énkép és az iskolai teljesítmény között is találtak kapcsolatot, bár ez nem volt túl erős. Az iskolai teljesítményre illetve képességekre vonatkozó énkép és a tanulmányi eredmény között sokkal szorosabb együtt járást találtak.⁵ Létezik tehát specifikus képességre vonatkozó énkép a tanulóknál, mely nem azonos az általános énképpel, és amely jobb előrejelzője a specifikus teljesítményeknek. Brookover, Thomas és Petterson kutatásai azt is bizonyították, hogy az énkép és a jelentős másoktól származó, a tanuló által észlelt értékelés között pozitív kapcsolat van, vagyis minél pozitívabb (negatívabb) az értékelés, annál

³ Idézi Bóta Margit, „Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében,” in *Tehetségkutatás*, szerk. Dávid Imre, Bóta Margit és Páskuné Kiss Judit (Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2002)

⁴ Ibid

⁵ Idézi Kőrössy Judit, „Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel,” in *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, szerk. Mészáros Aranka (Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2002), 83-102.

pozitívabb (negatívabb) a tanulói önjellemzés. Az észlelt értékelés szükséges és elegendő feltétele a pozitív képességéncép kialakulásának, de a pozitív éncép csak szükséges, de nem elegendő feltétele a jó teljesítménynek.⁶

Ma a pedagógiában egyre inkább elfogadott az a nézet, hogy a tanulási tevékenység eredményeként kialakuló pozitív önértékelés és énhatékonyság élménye is egyfajta szubjektív tanulási eredménynek tekinthető. Zimmermann és munkatársai bizonyították, hogy az énhatékonysági elvárás befolyásolja a tanulási önszabályozó folyamatokat is: összefügg a célok kitűzésével, az önmonitorozással, önértékeléssel, stratégiahasználattal.⁷ Azok a diákok, akik hittek abban, hogy képesek lesznek valamely feladat teljesítésére, több kognitív és metakognitív stratégiát használtak. Az önszabályozó tanulás kutatása kapcsán tehát egyre inkább a szelf belső konstruktumaira tevődött a hangsúly: az elvárásokra, célokra, énhatékonyság-észlelésre.

A gyermekek „hangját” érvényesítő kvalitatív jellegű kutatások, melyek az új szociológiai gyermekkor-felfogásból⁸ indulnak ki, és arra keresik a választ, mi jellemzi a diákok tanuló- és iskolaképét, tanulási önképét, arra az eredményre jutottak, hogy „a tanulószerep elnyeli az egyént, a személyiséget”, az önkép jellegzetességei egyértelműen a tanulószerephez kapcsolódnak. Ennek a kutatók szerint az lehet az oka, hogy fő tevékenységüknek az iskolába járást tekintik, a felnőttek, szülők, tanárok pedig döntően az iskolai sikeresség alapján értékelik őket.⁹ Jelentős befolyást gyakorolt ezekre a kvalitatív szemléletű kutatásokra az ún. „csendes kognitív forradalom”, amelyben fontos szerepet tulajdonítottak az egyén nézeteinek, személyes tudásának a megismerésben, az egyén fejlődésében. E vizsgálatok fontos szempontjait képezik, hogy a gyerekek milyen módon szerzik ismereteiket önmagukról, mi jellemzi a diákok tanuló- és iskolaképét, iskolával kapcsolatos koncepcióit, e koncepciók minek hatására, milyen módon változnak. Nevelési kontextusban, iskolai körülmények között kezdték kutatni,

⁶ Ibid

⁷ Idézi Pajares, I. és Schunk, D.H., „Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement,” in *Perception*, szerk. Riding, R. és Rayner, S. (London: Ablex Publishing), 239-266.

⁸ A 19. és 20. századi, gyermekkel és gyermekkorral kapcsolatos alapnézetek helyett, a modernitás széles körben elterjedt „nagy gyermekkor-narratíváival” szemben, amelyek normatív szemléletűknél fogva ezt az életszakaszt természetes és egyetemes jellegűnek tartották, a gyermeket a gyermeki állapotból a felnőtt állapotba kívánták eljuttatni, a gyermeket a társadalomba illesztő szocializációs folyamat jelentőségét hangsúlyozták, egy olyan új gyermekkor- és gyermekértelmezési paradigma került előtérbe, amely az univerzális gyermekkor felfogása helyett társadalmilag, kulturálisan változó gyermekkorokat tart létezőnek, gyermekkorok különböző változatairól beszél, olyanokról, amelyek térben és időben eltérő módon konstruálódnak, hiszen a tapasztalat szerint a fejlődés általánosnak gondolt fokozatai nem minden társadalmi helyzetben, kultúrában élő gyerekekre igazak. Idézi: Szabolcs Éva, „Narratívák a gyermekkorról,” *Iskolakultúra* (2004), 27-31.

⁹ Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva, *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák* (Budapest: Eötvös Könyvkiadó, 2005)

miként lesz a gyerekből tanuló, hogyan alakul a tanulószerep és a tanulói énkép észlelése, értelmezése a gyerekek iskolai élete alatt, s mindez milyen módon hat a gyerekek iskolai eredményeire.¹⁰

A fenti kutatások eredményeit tekintve szükség van a tanulók énképének, önmeghatározásának több módszeregyüttessel történő feltárására, árnyalására, új, több szempontú összefüggések megvilágítására.

Jelen kutatás az énkép egy újszerű megközelítését, az én elbeszélés-felfogását tekinti kiindulópontjának. A megismerés, önmegismerés szociális meghatározottságából indul ki, ilyenként az ént, az énképet is egy folyamatos interakcióban, szociális térben formálódó és létező entitásnak tekinti. Azt viszont hangsúlyozni szeretné, hogy a fogalmakkal és nem kevésbé a kutatási módszerekkel, eszközökkel óvatosan bánt, hiszen a narratív elemzés mind ez idáig az irodalmi narratológia, a '80-as évektől pedig egyre intenzívebben a pszichológia, a narratív pszichológia kitüntetett terepe, a pedagógiai kutatásokban kevésbé vagy szinte meg sem jelenő szemlélet ez. Az irodalmi narratívumok kutatása, a narratológia az elbeszélések kompozícióját illetően véges számú alkotóelemet, és ezeknek az elemeknek véges számú kompozícióját írta le, melyek a szöveg szintjén megbízhatóan azonosíthatók. Ezt a pszichológiai kutatás az 1980-as évektől – amikor megjelent a gondolat, hogy a narratív megértés az emberi gondolkodás egyik alapvető formája¹¹ – egyre erőteljesebben felhasználja, mondván, hogy ezek a kompozíciós elvek, szerkezeti mintázatok a kutatás tárgyát képező szövegekben tartalomelemzési változókká transzformálhatók.¹²

Az én narratív szemlélete, az élettörténet, mint identitás

Az 1980-as évek elején Gergen, K. J. és Gergen, M. M. vezetik be a pszichológiai irodalomba az énről szóló narratívum fogalmát, ami arra utal, hogy az egyén az ént releváns események közötti viszonylatokról időbeli számvetést végez, igyekszik koherens kapcsolatokat létesíteni életének eseményei között, szisztematikusan, egymásra vonatkoztatva igyekszik megérteni azokat, azaz történeté szervezi őket.¹³ Ilyenként az én szemlélhető úgy, mint elbeszélő, személyes történetíró, az én tartalmi pedig úgy, mint elbeszélések, narratívumok. A szerzők szerint az én is történetek révén konstruálódik, az énefejlődés pedig így nem volna egyéb, mint az egyre jobb és jobb, a társas helyzethez egyre inkább illeszkedő narratívumok kialakításának képessége.

¹⁰ Ibid

¹¹ Bruner, J., „A gondolkodás két formája,” in *Narratívák 5. Narratív pszichológia*, szerk. László János és Thomka Beáta (h.n.: Kijárat Kiadó, 2001)

¹² Ehmann Bea, *A szöveg mélyén* (Budapest: Új Mandátum, 2002)

¹³ Gergen, K.J. és Gergen, M.M., „A narratívumok és az én mint viszonyrendszer,” in *Narratívák 5. Narratív pszichológia*, szerk. László János és Thomka Beáta (h.n.: Kijárat Kiadó, 2001), 77-121.

Ez a szemlélet az ént (énrendszert) és működés módját az elbeszélés analógiájára gondolja el (mint narratívumot), alapja, hogy az én az önmagára vonatkozó közvetlen tapasztalatait, a személyes élettörténet eseményeit folyamatos elbeszélő struktúrába szervezi, egy sajátos időkezeléssel, az adott helyzetnek megfelelően – személyes történetíróként – szerkeszti, értelmezi, válogatja, új jelentéshangsúlyokkal látja el élettörténete eseményeit. Ennek a különös újraírás, átértelmezési, visszatérési, ismétlési kényszernek sajátos énerősítő, az énrendszert fenntartó, azt legitimáló rendeltetése van.¹⁴ Az újra és újra elmondott vagy felidézett élettörténeti elbeszélések, énelbeszélések készlete teremti meg énrendszerünk és benne identitásunk anyagát.

Erre a feltevésre építve születnek meg azok az elgondolások, amelyek az identitást az élettörténet elbeszélésére, elbeszélhetőségére alapozzák. Az identitás ebben az értelemben folyamatosan újraszervezett élettörténet, ugyanis annak a történetnek, amit az egyén önmagáról megfogalmaz, kitüntetett jelentősége lesz énjének kontinuitása, egysége, integráltsága és identitásának egyéb minőségei szempontjából. Az élettörténeti elbeszélések mindig leképeződnek az egyén identitásának állapotán, befolyásolják annak alakulását.¹⁵

Mc Adams narratívidentitás-elmélete, az élettörténet elemzésére megalkotott modellje alapján vizsgálat alá vehetők olyan összetevők, változók, formai jellegzetességek, amelyek alapján következtetni lehet az identitás állapotára, sőt az érettségre, az identitás integritására vonatkozó következtetéseket lehet levonni.¹⁶ Az énelbeszélésekből, élettörténetekből, élettörténeti epizódokból tehát következtetni lehet az identitás állapotára, identitásminőségekre, de ehhez nem szükséges a teljes élettörténet. Egyes szerzők szerint, amikor az élettörténeti narratívumokból az identitás állapotaira kívánunk rávilágítani, célszerű releváns élettörténeti epizódokkal, jelentős, az egyén számára jelentőségteljes életeseményekkel dolgozni.¹⁷ Mivel az identitásfejlődés elsősorban az élmény síkján tanulmányozható, ugyanez nagyobb valószínűséggel jelenik meg olyan élmények elbeszélésében, amelyhez erős pozitív és negatív érzések tapadnak. Ezek a jelentős életesemények képesek kidomborítani az én egyes aspektusait, és kifejezésre juttatják az énreprezentációs minőségeket is, az egyén egzisztenciáját, létviszonyait és kilátásait érintik. A jelentős életesemények keltette énérintettség intenzitása azok

¹⁴ Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában,” in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

¹⁵ Ibid

¹⁶ Mc Adams, D.P., *Power, Intimacy and the Life Story* (New York: The Guilford Press, 1988), 48-68.

¹⁷ Lásd: Fitzgerald, J.M., „Autobiographical memory and conceptualization of the self,” in *Theoretical perspectives on autobiographical memory*, szerk. Conway, M.A. et al. (Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publ.), 99-114. Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában,” in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309. László János, *A történetek tudománya* (Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2005)

adaptív értékén múlik, vagyis azon, hogy mekkora a biztonságnövelő vagy biztonságfosztó jelentőségük. A maga általános alakjában igazoltnak tekinthető az a feltevés, hogy az életesemények jelentőségét a sikeres alkalmazkodási-túlélési történéseknek az énrendszerben való leképeződése szabja meg, beleértve azok – akár pozitív, akár negatív – affektív megterhelését.¹⁸

Pataki vizsgálni kívánta, melyek a jellegzetes és jól azonosítható identitásképzési módok a jelentős életesemények átélése és élettörténeti feldolgozása/értelmezése során. Négy ilyen identitásképzési módot írt le: 1. Új identitás-kategória felvétele az énrendszerbe, amely olyan eseteket ölel fel, amikor az életesemény hatására az énrendszerünkbe új identitás-kategória épül be, tekintet nélkül arra, hogy reflektáltan vagy tudattalanul történik-e. Leglátványosabb változatai a ráeszmélés, megvilágosodás és megtérés valamilyen változata. 2. Az identitás-kategóriák komplexitásának növekedése, ugyanis minden identitásképző azonosulásnak megvan a maga fejlődéstörténete, sajátágos fejlődésrajza, ennek következtében az életesemények jelentős része nem új identitás-kategória forrása, hanem egy valamilyen szinten elsajátított kategória komplexitásának gyarapítója, személyes jelentésének módosítója lesz, a komplexitás növekedése pedig arra utal, hogy az önmagunkra vonatkozó tudáshoz társul affektív-hangulati reakciók és viselkedési intenciók mind érettebbek és differenciáltabbak lesznek, s egyre változatosabb viselkedésformákban öltönek testet. 3. A levetett és elutasított identitás-kategória, mely meglehetősen gyakori volt a vizsgált populációban, nem ritkán konfliktusterhelte szakítás és szembefordulás alakját ölti, és nem kevés köztük az egyedi, különleges, olykor drámai élmény pl. szülőkkal való szembefordulás. 4. A devalvált, értéke fosztott identitás-kategória – ezen esetekben az egyén megőrzi ugyan a kategória érvényét, s azt számon is tartja élettörténetében, de megváltoztatja személyes jelentését és értékhangsúlyát.¹⁹

A narratív elemzés első változata az élettörténetek vonatkozásában vizsgálta a narratívák funkcióját, ezek kutatása, a biográfiakutatás önálló részterületé fejlődött, és amiként ezek gazdag táptalaját kínálták az identitás-fejlődés és az énreprezentáció tanulmányozásának is, hamarosan kialakultak a különböző narratívidentitás-elméletek, értelmezési modellek, értelmezési keretek, fogalmi konstrukciók.²⁰ Ilyen fogalom például a forogatókönyv, kanonikus esemény, amely olyan kiszámítható, általánosított, kulturálisan interpretált eseményekre utal, amelyek viszonyítási alapul szolgálhatnak az egyéni történetek eltéréseinek megítélésére. Vagy az elbeszélői perspektíva, mely azokra a tudatállapotokra utal, amely az eseményekkel kapcsolatban az elbeszélőt és a szereplőket jellemzi, hiszen a történet elbeszélője nemcsak bemutathatja szereplőit, illetve a szereplőit

¹⁸ Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában”, in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309

¹⁹ Ibid

²⁰ Szokolszky Ágnes, *Kutatómunka a pszichológiában* (Budapest: Osiris Kiadó, 2004), 485.

által végzett cselekvéseket vagy a szereplőkkel történeteket, hanem arra is lehetősége van, hogy az események és azok körülményeinek egy részét vagy akár egészét a szereplő nézőpontjából mutassa be. Az élettörténet elbeszélője ilyenként két pozíció érvényesítése között választhat: az elbeszélő „a történet elbeszélője” pozícióból úgy beszélheti el az eseményeket, ahogy azokat felidézéskor látja, a történet elbeszélője, „mint a történet szereplője” pozícióból pedig úgy, ahogy eredetileg az eseményeket megtapasztalta.²¹ A teljesség igénye nélkül további narratív szervezőelvek: a téri-érzelmi távolságszabályozás, mely az elbeszélő, mint a történet főszereplője és a további szereplők, mint partnerek közötti kapcsolat-szabályozásra és az elbeszélő érzelmszabályozásának módjára utal; a narratív koherencia, mely az elbeszélés logikai viszonyainak, a szereplők indítékainak, céljainak, narratív okoknak az átláthatóságát jelenti; a narratívumokban résztvevő szereplők funkciói és szerepkörei; vagy a narratív értékelés, az az értékelő kommentár, mely az elbeszélő személyes viszonyát fejezi ki az eseményekhez.²²

A kutatás alapvető kérdései

Jelen kutatás az alábbi kérdésekre kereste a választ: melyek a 14–18 éves korosztály önmagáról alkotott képének, vélekedésének hangsúlyos jellemzői? Az ún. spontán énkép, a kamaszok szabad önmeghatározása milyen tartalmakat hordoz, milyen (önismereti) dimenziók mentén írják le önmagukat (én-meghatározási eszközrendszer feltárása)? Milyen jelentős életesemények, éntörténetek keretei között mutatják be magukat? Mi ezeknek az eseményeknek a társas kerete? Milyen történetsémára vannak felfűzve ezek a történetek? Mit jelent számukra önmaguk megismerésének feladata (milyen önfeltérési módokat ismernek)?

Vizsgálati módszerek, eszközök és a minta

A vizsgálat során Fitzgerald technikájára alapozva,²³ egy önmagukkal kapcsolatos jelentős esemény elmeséltetésére ösztönöztem a serdülőket, a kérdőív további nyitott kérdései pedig önjellemzésre, metaforaalkotásra (Önmagam megismerése olyan, mint...), legfontosabb vágyaik, céljaik megjelölésére (énaspiráció, énídeál) kérték a serdülőket.

²¹ László János, „A narratív pszichológiai tartalomelemzés,” Magyar Tudomány (2005), <http://www.matud.iif.hu> (letöltve az internetről 2007. február 14.)

²² Erről részletesen lásd: Ehmann Bea, *A szöveg mélyén* (Budapest: Új Mandátum, 2002)

²³ Fitzgerald technikájának lényege, hogy a vizsgálati személyeknek fel kell idézniük és közölniük öt olyan eseményt, melyekről úgy gondolják, hogy feltétlenül helyet kapnak majd önéletrajzukban. Ezek az események mindig az egyén személyes kultúrájának szerves részét alkotják, vagyis jelentőségük mindig személyes jelentőség, ami rendszerint instrukcióval hívható elő. Magyarul idézi: Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában,” in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

Jelen tanulmány keretei között csupán az önmagukkal kapcsolatos jelentős események feldolgozásának eredményeiből villantok fel részleteket.

Ebben a vizsgálatban a fitzgeraldi technikát a következőképpen alkalmaztam, az instrukció szövege így hangzott: „Mesélj el magadról egy olyan, számodra fontos történetet, eseményt, amelyről úgy gondolsz, hogy a legjobban jellemezhet téged, és mindenképpen helyet kapna az önéletrajzodban is, ha valamikor írnál ilyet. Címet is adj neki!” A címadás segített azonosítani a történetek kategóriális csoportjait.

A vizsgálatban 14–18 éves budapesti középiskolások vettek részt, összesen 124 fő. A mintából további almintákat képeztem iskolatípus, nem, életkor szerint. Az eredmények ilyen ívű részletes bemutatására azonban itt nincsen mód.

Az eredmények bemutatása, értelmezése: az önmagával kapcsolatos jelentős események típusai és azok társas kerete.

A diákok által említett jelentős események, történetek, amelyek sok esetben csak lazán összefűzött események halmazai, tematikus szempontból az alábbi kategóriákba sorolhatók:

1. Találkozások, személyközi kapcsolatok: barátság, szerelem
2. Iskolával kapcsolatos történetek: tanulás, felvételi, tanulmányi eredmény
3. Iskolán kívüli teljesítmény: sport, művészeti tevékenység
4. „Antropológiai őselmény”: születés, halál, betegség, család felbomlása
5. Felismerés, ráeszmélés: igazságra, valóságra, tulajdonságra
6. Munkával kapcsolatos tapasztalat
7. Együttes élmény: buli, kirándulás

A 124 diákból 45 jelezte azt, hogy nincs még ilyen jelentős esemény az életében, ami arra utalhat, hogy nincs még igazán rálátásuk eddigi életfolyamataikra, hiszen élettörténetük „elején” tartanak még, identitásuk is formálódóban, alakulóban van. Vizsgálatom ezért nem is nevezhető reprezentatívnak, csupán a vizsgált jelenség – önmeghatározás – megnyilvánulási módjait kívánja leírni, értelmezni.

A következőkben ezeket a (leggyakrabban említett) narratívákat veszem szemügyre közelebbről.

Találkozások: barátsággal, szerelemmel kapcsolatos narratívák

A fejlődéslelektani kutatások alapján tudni véljük, hogy a kamaszkor egyik ki-tüntetett sajátossága a társas kapcsolatok újjászerveződése, a barátság mindenek-főlttisége. Többet vannak együtt barátaikkal, mint akár a családdal vagy egye-dül. Nem meglepő tehát, hogy önmaguk bemutatásának keretétől is valamely ba-rátságról szóló eseményt, történetet választanak. A serdülőkori barátságok mind a lányok, mind a fiúk esetében bizonyos szempontból hasonló szerepet játszanak

a fejlődésben, mint csecsemőkorban a kötődés. A szerelem, az első szerelmi élmények hasonló jelentőséggel és érzelmi intenzitással bírnak.

Ezeket a történeteket erős affektív színezet hatja át, a függőség, összetartozás élménye, a csalódás és az új barátság vagy szerelem keresése közti vívódás generálta ambivalens érzelmek. Mindkét történetípusban benne van a jó kapcsolat kitágítására, meghosszabbítására való törekvés, a félelem az egyedül maradástól, a kiszolgáltatottságtól. A csalódás a régi barátban, barátokban vagy szerelmekben egy újabb kapcsolat keresésére, a függőség élményének „visszaállítására” sarkallja a mesélőt.

(„13 éves voltam kb... Abszolút ráutaltam magam a barátaimra. De rájöttem, hogy nem tudom, miért vagyok velük, nincsenek közös témáink. Nem éreztem, hogy maximálisan megbízhatnék bennük. Nagyon sok emberben csalódtam, egyedül éreztem magam. Rájöttem, hogy túl sokat várok el tőlük, új emberekkel kezdtem barátkozni, olyanokkal, akiket a régi barátaim nem kedveltek. Megismertem és igaz barátokra találtam. Nagy csalódás volt számomra ez az egész. Mármost az, hogy megbíztam bennük és nem kellett volna. De most, mivel tényleg igaz barátaim vannak, jól érzem magam.” – 15 éves lány; „Az általános iskolában legtöbbször a középpontban álltam, és így tudtam ellenére is sokak el-lenszenvét váltottam ki. Ez egy szülőin derült ki, mert az úgyszólván barátaim nem merték a szemembe mondani. A gyerekek nagyon kegyetlenek tudnak lenni, ha féltékenyek. Iskolát váltottam, ahol meggyőződtem arról, hogy nem teljesen velem volt a baj. Első nap befogadtak, és itt már tudtam kezelni a problémákat. Az egyik legfájdalmasabb és legjobb dolog, ami velem történhetett.” – 16 éves lány; „Szerelmes voltam egy fiúba, de ő nem, neki csak barátnak voltam jó. Aztán jött a mostani barátom és övele már 6 hónapja és 3 napja jól megvagyunk. Nem tudom, meddig leszünk együtt, de remélem sokáig. De ha vége lesz, meg fogom szerintem bánni, hogy róla írtam. Mindig rá gondolok és rettegek, mikor fogja azt mondani, hogy vége.” – 16 éves lány).

A narratív koherencia kérdését illetően az idevágó kutatások alapján – Pléh Csaba kutatásai a történet szerkezet és az emlékezeti sémák működéséről, a Gergen házaspár elemzése az irodalmi elbeszélő műfajok (román, komédia, tragédia, satíra) és az önéletrajzi elbeszélések rokon vonásairól, Pataki Ferenc jelentős élettörténet-elemzése²⁴ – feltételezhető, hogy a jelentős élettörténeti események kiválogatását ilyen történet-sémák, forgatókönyvek vezérlik, szervezik. Bár a jelen vizsgálat kamasztörténeteinek esetében leginkább lazán összefűzött események halmazával számolhatunk, ezekben a narratívákban mégis körvonal-

²⁴ Lásd részletesen: Pléh Csaba, *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1986); Gergen, K.J. és Gergen, M.M., „A narratívumok és az én mint viszonyrendszer,” in *Narratívák 5. Narratív pszichológia*, szerk. László János és Thomka Beáta (h.n.: Kijárat Kiadó, 2001), 77-121.; Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában,” in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

zódni látszik egy olyan történetséma, amely a „csalódás-újrakezdés-remélt/elért jó kapcsolat” mintázatát hordozza. Az én csalódik a barátban, a korábbi barátságban, szerelemben, de igyekszik a jó viszonyt, a függőségi helyzetet mielőbb helyreállítani, hiszen ez feltétlenül szükséges az ő személyes boldogságához, boldogulásához. A barát, a szerelmi partner nem egyértelmű pozitív szereplő és nem is egyedüli. Vannak rossz, kevésbé kedvelt tulajdonságai, de ezeket később vagy átszínezik a jó tulajdonságok, vagy közbelép egy másik személy, hogy sajátjaival helyettesítse azokat. Többnyire nem az én a felelős a történetekért, a csalódásért, de a másik vagy mások negatívként értékelt tulajdonságait is felülírhatja a remélt vagy beteljesült boldogságállapot.

Végül is egy pozitív végkifejlet felé tendálnak a történetek, ahol az egyes szám első személyű mesélő leginkább érzelmi dimenziók mentén, egy kölcsönkapcsolat érzelmi viszonyai által határozza meg önmagát

Iskolával kapcsolatos történetek

Az ELTE kutatócsoportja által végzett kutatás, mely azt vizsgálta közelebbről, mi jellemzi a diákok önmagukkal és iskolával kapcsolatos koncepcióit, vélekedéseit, arra a következtetésre jutott, hogy az önmagáról megfogalmazott tulajdonságok leginkább a tanulószerephez kapcsolódnak.²⁵

Az általam vizsgált iskolával kapcsolatos narratívák szintén fontos eszközei az önmeghatározásnak, énbemutatásnak, de az iskola elsősorban nem a szakmai ismeretek megtanulásának, a kényszerként és kötelezettségként megélt iskolába járás és tanulás helye, hanem az élet iskolája, az a hely, ahol sok mindent megtanulhat az ember önmagáról, tapasztalatot szerezhet a jól működő emberi kapcsolatok működéséhez, ahol felfedezik képességeit, és kialakulhat az egyénisége. Nemcsak az elit iskola diákjai szemében képvisel státusszimbólumot az iskola, az adott iskolába való bekerülés, hanem a szakközépiskolások körében is. Legfontosabb epizódként a felvételit, az iskolába való bejutást, a bejutásért való küzdelemet említik.

(„Itt találtam értelmet a további életemre. Itt kaptam tapasztalatokat az emberi viszonyokhoz. Itt kaptam a legelismertebb jellemzést. Az itteni barátaim a legjobbak.” – 14 éves fiú; „Talán amikor ebbe az iskolába szerettem volna jelentkezni, az apám azt mondta, úgysem fognak felvenni. Eleinte én is így gondoltam, de aztán csak azért is megmutattam, hogy sikerülhet. A felvételin nagyon biztos voltam magamban, és nagyon jól beszélgettem a felvételiztetőkkel. A felvételi után szinte biztosra vettem, hogy felvesznek, és így is történt.” – 15 éves fiú; „Először nem vettem fel ebbe az iskolába, és ez elgondolkodtatott. A következő év során nagyon sokat változtam. A mostani egyéniségem nagy része akkor alakult

²⁵ Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva, *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák* (Budapest: Eötvös Könyvkiadó, 2005)

ki. A következő felvétélre keményen összekaptam magam, és jól megcsináltam. Megkomolyodtam itt, nagyon sok mindent tanultam, és a dolgokat azóta komolyabban veszem.” – 15 éves fiú; „Tavaly eljött az idő, amikor el kellett döntenem, hogy milyen iskolában, hol szeretnék tanulni, és nagyjából mivel szeretnék foglalkozni, amikor felnövök. Sikerült kiválasztani a nekem legmegfelelőbb iskolát, ahová szerencsére fel is vettek és ahol azóta nagyon sok mindent megtanultam az életről: ez az első lépés a jövőre nézve.” – 15 éves lány.)

A történetek kitüntetett szereplője maga a megelevenedett iskola a teljes struktúrájával, ahol a tanár ugyanúgy az élet tanítója, mint az osztálytársak vagy a barátok. Csak ritkán szerepel nevén nevezve a történetek szereplőjeként az osztálytárs vagy tanár, „a felvételiztető tanár”, sokkal inkább az iskola, mint megszemélyesült „tanító” kap kitüntetett szerepet, ahol minden és mindenki hasonlóan fontos funkciót tölt be, nevezetesen az életre készít föl.

Az önmeghatározásnak fontos jellemzője itt is a tanulószerep, az iskolába járás, de a tanuló nem passzív lény, aki csak befogadja a tananyagot, hanem aktív, az iskolát az „élet” szempontjából fontos közegként értékelő diák.

Iskolán kívüli teljesítmény

A jelentős események között 3. helyen szerepel a valamely iskolán kívüli teljesítménnyel – főként sporttal vagy művészeti tevékenységgel – kapcsolatos narratíva. Itt úgy tűnik, egy erős motivációval rendelkező, öntudatos én meséli a történetet, aki a sportra, zenére, mint fő erőforrásra, életcélra, a problémák leküzdésének eszközére tekint.

(„Egyik fontos pillanata az életemnek, amikor nem is olyan rég elkezdtem thaiboxolni. Megtanítottam küzdeni és akarni. Ráébresztett, hogy a sorsom a saját kezemben van, és csak én változtathatok a legtöbb rossz dolgon az életemben.” – 18 éves fiú; „A tánc nagyon fontos nekem... a balettórán tudtam igazán önmagam lenni. Ez azóta változott, már mindenhol önmagam tudom adni, de ez ott kezdődött. Nagyon hiányoznak a közös órák. A sport mindig is fontos szerepet játszott az életemben, még most is így érzem, ha valami miatt ideges vagyok, sportolok és beleölkök minden energiát és ettől jobb lesz.” – 16 éves lány; „Bármilyen problémára a sportból tudok erőt meríteni. Elvonja a problémákról a figyelmet, és az életben való küzdelmekre, megfelelésre nevel. Lebeg előttem egy cél, egy helyezés, egy cím, amit el akarok érni, és ezért keményen edzenem kell. Nem tudom, mit kezdenék magammal, ha abba kéne hagynom.” – 15 éves fiú.)

Egyszemélyes történetek ezek, amelyek többnyire nem követik a történet szerkesztés időfonalát, a jelenből indulnak, ezt az állapotot merevítik ki, a múlt esetleg csak utalnak, és egy pozitív jövőkép felrajzolása felé tendálnak.

Az iskolán kívüli teljesítménnyel kapcsolatos jelentős események gyakori említése arra is utalhat, hogy ezek a diákok az önmagukkal való megküzdés, önk-

igazítási, önformálási kísérletek időszakában nem eszköztelenek, értelmet, célt találnak maguknak egy választott tevékenységben, hogy nemcsak az iskolával és a tanulószereppel kapcsolatban írják le önmagukat, de nem hagyhatók figyelmen kívül azok az utalások sem, amelyek valamely személyes problémával kapcsolatosak. Ezek orvoslásában igaz, hogy átmeneti segítséget jelenthet a sport, a zene, de kérdés, hogy mindez az önsegítés egy formájának tekinthető-e, vagy inkább a felmerülő nehézségek elfojtásáról lehet szó. A pedagógia szempontjából mindenképpen hangsúlyos a kérdés, hiszen ezek a jelek a nevelők-oktatók számára a tudatos beavatkozás, fejlesztés irányainak kijelöléséhez is hasznos támpontokkal szolgálhatnak.

Antropológiai „ösélmény”: születés, halál, család felbomlása

Pataki Ferenc jelentős életeseményeket vizsgálva, az ezeket egybefűző történetek hátterében a kívánatos személyiség-sztereotípiát, az önmagát jó színben feltüntetni akaró én mellett még egy tényezőre felfigyelt, nevezetesen arra a gyakran jelenlévő értékelő megnyilvánulásra, mely valamely tanulság levonására, életfilozófia, igazság megfogalmazására vonatkozik.²⁶ Esetünkben a születéssel, halállal, válással kapcsolatos kamasznarratívákban is jól azonosítható ez az értékelő megnyilvánulás, narratív értékelés, továbbá az, hogy az én a történetekért legtöbb esetben önmagát okolja. A negatív érzelmeken való látszólagos túllendülés mindig a történetből levonható tanulság megfogalmazásával jár együtt, de az én önostorozása általában nem tűnik el.

(„Az a pillanat, amikor az öcsikém fuldoklott, anyukám meg majdnem elájult, kritikus volt. Azóta jobban szeretem őket, illetve megbecsülöm, hogy mind egészségesek vagyunk. Ja, és az egész, ha történt volna valami rossz, az én hibám lett volna. Ez a legszörnyűbb.” – 14 éves lány; „Amikor Bence és Peti megszületett, rájöttem, hogy óvónő akarok lenni, mert nagyon szeretem a gyerekeket. Valószínű, ez a legszebb hivatás a világon, és örülök, hogy 5 éves korukig mindennap velem voltak, különben lehet, hogy erre sosem jövök rá.” – 16 éves lány; „Megtudtuk, a családom és én, hogy apukám rákos lett. Mindenféle kezelésekre járt és különböző műtéteken vett részt. Az életem eddig sem volt túl boldog, de ettől a naptól fogva még szomorúbb. Apa fájdalma anyára és rám nehezedik... Megtanultam az életet jobban értékelni, de nem merek jobban élni, mert akkor anya egyedül maradna apával a fájdalmaiban. Bár nehezebb lett az életem ettől a betegségtől, de mégis jót tett mindannyiunknak, mert apa egyre több mindenben hisz. Én és anya pedig folyamatosan utánaolvasunk a különböző csodamódszereknek, amik segíthetnének apán.” – 17 éves lány.)

²⁶ Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában,” in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

Ezek a történetek tehát valamely tanulság megfogalmazásával érnek véget, amely azonban nem feltétlenül az identitásállapot érettségével van kapcsolatban. Pataki szerint az effajta erkölcsi vagy életviteli tanulság levonása valószínű, hogy nem tudatos intenció eredménye, hanem valamilyen aktuális élményállapot, feszültség tükröződése. Maga az elmélyült önreflexiók helyzet készítheti erre az egyént, hogy hangsúlyossá tegye önigazoló indítékait. A történetmesélő viszont önmagát okolja a történetekért, és ez konkrétan meg is fogalmazódik. Ez azért fontos esetünkben, hiszen olyan kamaszokról van szó, akik valamilyen lelki terhet cipelnek, és a feldolgozásában sem biztos, hogy egyértelmű segítségre számíthatnak. Az én olyan „segítő” szerepében jelenik meg ezekben a narratívákban, aki önmaga is segítségre szorul(na).

Felismerés, ráeszmélés

A serdülőkorról alkotott elképzelések között fontos, hogy ez az énkeresés legintenzívebb időszaka, amikor a korábbi konkrét tulajdonságok általi önjellemzés fokozatosan átalakul egy általános vélekedések, értékek és élettervek formájában kifejeződő személyes identitás-meghatározássá. A fenti felismerés-, ráeszmélés-narratívák ezeknek a törekvéseknek a konkrét, szó szerinti megfogalmazásai: ráeszmélés a valóságra, valamely igazságra, eddig rejtve maradt jó tulajdonságra.

(„Csak egy csipetnyit kaphattam a spiritualitásból, de azóta a szemléletem pozitív irányba változott. Sok dolgot megértettem az emberekkel kapcsolatban. Azóta csalódást még nem éltem át. Itt tulajdonképpen az egész a szemléletváltozásról szól.” – 17 éves lány; „Fordulópont volt, mikor rájöttem valamire, és tudatosan kézbe vettem az életem. Azóta objektíven látom magam, tudom, hogy végtelenül sznob vagyok, de ha az ember sznob akar lenni, és ehhez van némi önérzete, ezt is következetesen tegye. Ahhoz, hogy sznob lehessen és ne nevetéses, borzasztó sokat kell tanulni és olvasni. Az emberből akkor lesz jó sznob, hogyha mindent fejleszt, de az intellektusát a legjobban.” – 18 éves fiú; „Amikor az általános iskolából kiléptem, akkor arra törekedtem, hogy mindenben olyan legyek, mint a többiek. Úgy akartam öltözködni, élni, mint az osztálytársaim. De egyszer csak minden megváltozott. Rájöttem, hogy csak az számít, ami a fejemben van, nem az, ahogyan kinézek. Innentől nem érdekelt senki és semmi. Az életem is megváltozott” – 16 éves lány; „Az életemben meghatározó szerepet tölt be az, hogy a családommal rengeteget utazom különböző helyekre. Rájöttem arra, hogy számomra a különböző népek megismerése érdekes dolog és nagyon jó érzéssel tölt el. Talán ez a legfontosabb nekem, szeretném, ha az életem is erről szólna.” – 17 éves lány; „Ez az eset pont a 18. születésnapomon történt. Tulajdonképpen nem a születésnap a lényeg, hanem az, hogy akkor döbbsentem rá, hogy lehet, hogy jó ember vagyok, mert annyian szeretnek, és igazán boldog életem van. Ott

volt mindenki, aki számomra fontos, elsősorban a családom és a barátaim, és azt éreztem, hogy fontos vagyok nekik.” – 18 éves lány.)

Leginkább a 17-18 éves serdülőkre jellemző ez a történettípus, és egy új identitáskategória felvételét is jelenti az énrendszerükbe. Mindenesetre ezek a történetek a történetyszerkesztés logikáját illetően is kidolgozottabbak, az idői síkváltások, igeidők, hely- és időhatározószók használata arra utal, hogy „jobb” a rálátásuk ezekre az eseményekre. Az idősíkváltás egyben pozitív változást is jelent: az én gazdagodását és az öntudatosodást.

Összegzés, perspektívák

Ebben a tanulmányban a kutatási kérdések közül elsősorban arra koncentráltam, amely a serdülők önmagával kapcsolatos jelentős (élet)eseményeit vizsgálta. Azt próbáltam feltárni, melyek azok a narratívák, amelyeket a kamaszok önmeghatározásuk, önjellemzésük szempontjából a jelentős jelzővel tüntetnek ki, annak keretétül használnak, mi jellemzi ezek társas beágyazottságát, milyen történetstémákra vannak felfűzve, ha egyáltalán kimutathatók bennük ilyen narratív koherenciát érintő szervezőelvek.

A 89 önmagával kapcsolatos jelentős esemény narratív szempontok mentén történő feldolgozása során az alábbi jelentős éntörténet-típusok rajzolódtak ki gyakoriságuk sorrendjében: találkozások, barátsággal, szerelemmel kapcsolatos történetek (19), iskolával (18), iskolán kívüli teljesítménnyel kapcsolatos (13), valamely antropológiai öséménnyel: születéssel, halállal, család felbomlásával kapcsolatos (12), valamire való ráeszméléssel, felismeréssel kapcsolatos történetek (10).

A fentiekből kiderül, hogy az önmeghatározás legfontosabb keretei a társas kapcsolatokkal és iskolával kapcsolatos narratívák. A találkozás-történeteket erős affektív színezet hatja át, a diákok főként érzelmi dimenziók mentén látják önmagukat és a másikat, egy erős függőségi viszony keretében. Egy olyan történetstémára fűzik fel ezeket a történeteket, amely a „csalódás-újrakezdés-remélt/elért jó kapcsolat” mintázatát hordozza. A barát, a szerelmes partner nem egyértelmű pozitív szereplők, nemcsak jó tulajdonságaik vannak, a történetek mégis egy pozitív végkifejlet felé mutatnak, hiszen az én, a mesélő mihamarabb törekszik helyreállítani vagy helyettesíteni a megromlott kapcsolatot. Egy, a másiktól erőteljesen függő, olykor a bizonytalansággal és félelemmel viaskodó én meséli a történetet, akinek legfőbb vágya a kellemes érzés, állapot kitágítására, meghosszabbítására tett kísérlet, hogy ezáltal is valamelyest oldja az egyedül maradástól való félelemérzést.

Az iskolával kapcsolatos történetek szintén az önészlelés, önmeghatározás jelentős eszközeiként értékelhetők, a tanulószerep szorosan hozzátartozik az önképhez, de az iskolát elsősorban nem a szakmai ismeretek megtanulásának, a kényszerként és kötelezettségként megélt iskolába járás és tanulás helyeként

tekintik, hanem az élet iskolájaként, ahol az ember leginkább önmaga és az élet megismeréséhez kap segítséget. Az iskola, mint megszemélyesült, az iskolai élet és kultúra teljes struktúráját magában foglaló szereplőként jelenik meg, „aki” a jövőre készít föl. Kevésbé követhető a történetyszerkesztés logikája ezekben a történetekben, a múltból indulnak ugyan, a felvételi, az iskolába való bekerülés momentumát említik, mint első fontos eseményt, de főként a jelent merevítik ki, és egy aktív, a jövőbeli célokra és tervekre is gondoló diák képe rajzolódik ki.

A bemutatott elemzéssel, a kiragadott elemzésrészletekkel főként az volt a cé-
lom, hogy a jelen kutatás egyik fontos törekvését hangsúlyozzam: azt, hogy a
serdülők önmeghatározásának, spontán énképének narratív elemzési támpontok
mentén történő vizsgálata nemcsak, mint módszer termékenyítheti meg a pedagó-
giai kutatásokat, de a kvalitatív szemlélet egy új, a pedagógiában igencsak újnak
nevezhető színfoltjával is hozzájárulhat azok gazdagításához.

KATALIN TÓKOS

ADOLESCENTS SELF-PORTRAIT AND SELF-DETERMINATION FROM NARRATIVE PERSPECTIVE

The paper presents the theoretical background and partial results of a qualita-
tive research focuses on the adolescents self-portrait. The research as part of the
PhD dissertation – through self-narratives, self-characterizations and methafores
releated to self-knowledge- studies the spontaneous self-determination and self-
representation of students between ages 14-18, and follows a new perspective
of self, namely the narative identity perspective, using the narative analyses in
the context of an educational research. This paper focuses only on those research
issues that are related to the adolescents main life-events. We were interested in
narratives that are presented by the adolescents as having an important role in the
process of self-determination and self-representation, and we focused on the so-
cial embedding, the role structure and the narative schemas used.