

## ÖRÖKLÉS- ÉS KÖRNYEZETELVŰ ÉRVELÉS AZ 1970-ES ÉVEK FORDULÓJÁN\*

PLÉH CSABA

BME Kognitív Tudományi Központ, Budapest  
SzTE Pszichológiai Tanszéke, Megismeréstudományi Csoport, Szeged  
E-mail: [pleh@itm.bme.hu](mailto:pleh@itm.bme.hu)

*A tanulmány áttekinti, hogyan jelentek meg az 1960-as évek végén egymással párhuzamosan azok a felfogások, amelyek a különbségek öröklését, a korai fejlődés jelentőségét s az általában vett genetikai programokat hangsúlyozták. A viselkedésgenetikai és a korai tapasztalással való érvelés egyszerre jelent meg a pszichológiában, s ez adta az intelligencia öröklésével kapcsolatos viták tágabb kontextusát.*

Kulcsszavak: IQ, viselkedésgenetika, öröklés–környezet vita, szociális hátrány

Dolgozatomban a szakma történésszének és művelőjének hozzáállását elemeztem. Azt próbálom megmutatni, hogy az öröklés- és környezetelvű érvelésnek a pszichológia szociális relevanciáját és a „nyugati világban” s Magyarországon az 1960-as évektől végbemenő társadalmi folyamatokat nagyon is közelről érintő problémái egyszerre szociális és visszatérő, s máig relevánsnak maradt szakmai kérdések. Visszatérően jelen lévő hozzáállásbeli kettőségek ezek, ha tetszik, a Robert WATSON (1967) által hangsúlyozott örök érvényű „preskripciók”, kutatási minták közé tartoznak. Mikor mai aktualitásukat is éreztetni próbálom, akkor nem az aktualizációs igény mozgat, hanem a visszatérő kérdések kiemelésével tükröt próbálok készíteni a mai helyzet megértéséhez.

\* A tanulmány sokat köszönhet a Kovács Kristóffal folytatott közös elméleti munkámnak (KOVÁCS, PLÉH, 2000). A dolgozat írásakor a Collegium Budapest vendégszeretétét élveztem.

A PSZICHOLÓGIA ÁLLÁSA A HATVANAS ÉVEK VÉGÉN,  
ÉS AZ EGYÉNI KÜLÖNBBSÉGEK MEGHATÁROZÓI

A mi nemzedékünk az 1970-es évek elején saját, közvetlen élményeként több, jellegzetes párhuzamos változást élt át a pszichológiai elméletalkotásban, amelyek akkor igencsak megvilágosító értékkel hatottak. Ezek a változások valami újat és frisset jelentettek az akkor uralkodó – ma azt mondanánk: az evolúciós pszichológusok szóhasználatára nyomán (COSMIDES, TOOBY, 2001) –, a „Standard Társadalomtudományi Modell”-nek nálunk érvényesülő marxista változatához, mind pedig az egyetemen a jobbak által képviselt kumulatív tanuláselméleti alapú pszichológiához képest. Ez az utóbbi felfogás úgy gondolta, hogy az általános tanulási modellek magyarázatot nyújtanak az emberi sokféleségre is, hiszen eltéréseink egymástól végső soron tanulási történetünkre lennének visszavezethetőek.

Az 1. táblázat összegzően mutatja, hogy milyen új elképzelésekről van itt szó az emberi viselkedés meghatározottságát illetően. Közös vonásuk az akkor bevettnek tekintett emberképhez képest, hogy a fejlődést nem egyszerűen szokások összegződésekként képzelik el, hanem újra előtérbe állítják a nativista meghatározottságot (I. és II. alternatíva), vagy pedig a fejlődés különösen érzékeny korszakait tételezik fel (III. sor). Tapasztalatszerzés van ugyan, de ez nem szokvány tanulás, hanem az adott fajra jellemző sajátos tanulási forma.

1. táblázat. A pszichológiaelmélet megújításai a determinációt illetően a hetvenes évek fordulóján

<i>Újító felfogás</i>	<i>Lényeges újítás</i>	<i>Mivel vitázzik?</i>
Univerzális nativizmus	A megismerési struktúrák a prioriak	A tanuláselmélet környezet- elvérsége
Különbségek öröklése	A személyiség eltérései öröklöttek	Az eltérések nevelési alapúak
Kritikus fejlődési szakaszok	A tapasztalatszerzés bizonyos korszakokban hatékonyabb	A tapasztalatszerzés összegző- dő

Átfogó új vonás a hatvanas években a belső strukturáltság feltételezésének előtérbe kerülése. Ezt szoktuk a kognitív forradalomként emlegetni, most azonban azt az oldalát emelném ki, mely nemcsak a megismerésre vonatkozik. Bármely lelki jelenség elemzésekor – hirdeti a kognitív elmélet – nem indulhatunk ki egy üres viselkedő szervezetről. Fel kell tételeznünk első lépésként, hogy a viselkedő szervezetnek van elméje, hogy van belül is valami, s egy további feltételezésként, hogy ez a belső rendszer határozza meg a viselkedést.

Az eszmetörténet szempontjából érdekes mozzanat, hogy nagyjából egy időben két módon kérdőjelezi meg a viselkedésvű tanuláselméleti felfogások öröknek tekintett uralmát – mely vagy egy egész évtizedig tartott – a nativista érvelés. Az

egyik az univerzális nativizmus. Ennek legjellegzetesebb és legsikeresebb változata a CHOMSKY (1959, 1974) elindította generatív nyelvfelfogás. Ez az elképzelés összekapcsolja a belső meghatározottság tézisét (a nyelvtan belső, mentális valóság, s nemcsak a kutató konstrukciója) az innatizmussal. A szegényes és rosszul szervezett tapasztalaton alapuló elsajátítás, az egyetemes megjelenés és kibontakozás, valamint a környezeti instrukció kicsiny jelentősége mind amellettszólnak, hogy a nyelvtan alapelveit veleszületett ajándékként kapjuk.

Sajátos ez a nativizmus, mert eszmetörténetileg egyedi. Általánosságban az európai ismeretelméletben ugyanis a nativista nézetek társadalmi konzervativizmussal, az empirista felfogások pedig liberális emberképpel járnak együtt. Chomsky és követői felborítják ezt az együttjárást. „A gondolkodás keretei a felújított racionalista felfogás szerint nem a tapasztalattól származnak, hanem az evolúciós évmilliók tapasztalatából. Ez a velünk született determináció Chomsky felfogásában azonban nem az emberek közötti különbségek kulcsa, hanem az emberi faj azonosságáé. Ha gondolkodásunk teljességgel a környezet terméke lenne, akkor éppenséggel ki lennénk szolgáltatva a környezet esetlegességeinek, nem lennénk szabadok. A szabadság kulcsa éppen az, hogy vannak gondolatvilágunknak a tapasztalattól független elemei is. Ezek azonban nem sztereotip viselkedéseket határoznak meg, mert a biológiai rendszerként felfogott nyelv legfontosabb vonása az, hogy nyitott rendszer. Egy a priori módon meghatározott nyelvtan születik velünk, de ennek tartalma éppen a korlátatlanság, az, hogy végtelen számú gondolatot tud kifejezni, mondatot képes létrehozni. A nyelv nem a kifejezés akadálya és korlátja, hanem éppen az ember korlátlan szabad fejlődésének legfőbb biztosítéka” (PLÉH, 2000a, 84). Évtizedekkel későbbi megfogalmazásaiban ez a koncepció majd azt emeli ki, hogy azok a mechanizmusok érdeklik, amelyek az „evolúciósan kifejlesztett architektúrával” kapcsolatosak, „amellyel – annak következtében, hogy emberi lények vagyunk – mindannyian rendelkezünk” (COSMIDES, TOOBY, 2001, 327).

A nativizmus másik értelmezése a tanuláselméletekkel szemben viszont differenciálpszichológiai tartalmú. Ez a felfogás az egyéni különbségekre helyezi a hangsúlyt a viselkedésben és a lelki élet egészében is. A hatvanas években ez a viselkedésgenetika vagy magatartásgenetika programja (CSÁNYI, 1977 ad erről jó korabeli összefoglalót), amely Európában a személyiség egészére vonatkoztatva jelenik meg a pszichológiában Hans Eysenck munkáiban (lásd ennek bemutatására és értékelésére HALÁSZ, MARTON, 1978), és felbukkan a képességekre nézve is. Ez utóbbi téren egy klasszikus darwini örökséget, a galtoni paradigmát újítja fel az újra előtérbe került „öröklött intelligencia”-konceptió. Ennek lényege (PLÉH 1990, 28):

1. Az egyéni különbségekben döntő szerepet játszik az öröklés.
2. A kiválóság végeredményben *egynemű*. Található valami közös a legkülönbözőbb területen kiváló emberek között.
3. *Statisztikai fogalmak* alkalmasak az egyéni különbségek elemzésére. Ennek lesz kiugró változata az összegződő hatások tézise: a környezet és öröklés mint független tényezők összegződő hatást fejtenek ki egy-egy képességnél.

A pszichológia története szempontjából érdekes mozzanat, hogy a galtoni paradigma már kezdetektől emberi értékválasztást is tükröz a darwini örökség értelmezésére nézve. Maga a darwini örökség – mint azt a múlt századforduló funkcionalistái világosan látták – természetesen megkerülhetetlenül feltételezi a különbségek meglétét és tanulmányozását, a szelekció feltételezi a variációt (ennek történetére PLÉH, 2001). Szemben áll ez azzal a felfogással, amely a mai evolúciós pszichológusok egy részénél háttérbe szorítja a különbségek vizsgálatát. Az értékválasztás azonban a különbségeket vizsgáló táborban is érvényesül. A galtoni paradigma a dimenziók leszűkítésével, egy szociális szelekciós felfogással alkot rejtett szövetséget. A társadalom a meglévő kisszámú variációs dimenzió mentén válogat, s azt kell elérni, hogy a relatív társadalmi helyzet a genetikai pozíciót tükrözze. Mindez egy konzervatív képnek megfelelően lényegében változatlan társadalmat tételez fel, melyben az egyénnek meg kell találnia a helyét.

### A KÖRNYEZETELVŰEK ÚJÍTÁSAI

A hatvanas évek vége a meglehetősen hagyományos, és akkorra – éppen a behaviorizmus révén – kissé leült, unalmas, kumulatív tanulásközpontú megközelítésekben is újítást hozott. Ez igaz volt és maradt mindmáig a fejlődés általános meghatározóra nézve, de igaz az egyéni különbségek meghatározottságára is. Az egyik újítás, hogy a hagyományos természet vagy nevelés (*nature vs. nurture*) felfogásban a *nurture* pólus nem pusztán a nevelés lesz, hanem világos biológiai elvek jelennek meg a fejlődés kibontakozásának irányítására nézve is, illetve felmerül a környezeti kultúrák minőségi, nem egydimenziós értelmezésének lehetősége. Ezeket az új mozzanatokot foglalja össze a 2. táblázat.

2. táblázat. A környezetelvű érvelés új mozzanatai a hatvanas évek végén

<i>Biológiai tézis</i>	<i>Bizonyító adatok</i>	<i>Következmények</i>
A korai tapasztalás alapvető jelentőségű	Harlow, imprintingkutató az etológiában	Az iskoláskor előtti nevelés jelentősége
A korai tapasztalás kognitív képességeket is meghatároz	Rosenzweig és Krech: a környezetgazdagítás az agyfejlődést befolyásolja	Korai intellektuális környezetgazdagítás kell
A társadalmi csoporteltérések minőségiek	Hess–Shipman, Bernstein eltérő kommunikációs stílusok	Maga az IQ kultusza igazságtalan

Mai evolúciós kifejezésrendszert használva a táblázat első sora a disztális magyarázatot adja meg (evolúciósan kialakult magatartásfejlődési mechanizmusok), a második sor pedig a proximálisat: azokkal az idegrendszeri folyamatokkal foglalkozik, amelyek a korai tapasztalás hatását közvetítik. A harmadik sor pedig azokat a társadalomtudományi alternatívákat képviseli, amelyek szerint túl kell lépni a

környezet naiv biologisztikus meghatározó szerepének elvén, vagyis amelyek szerint magát a képességek világát is megkonstruálnak kell tekintetnünk.

Nézzük meg sorra ezeket az újításokat!

1. A hatvanas évekre érik be az etológia ihletése a pszichológiában. Ennek kulcsfogalma a *kritikus periódus*. Megjelenik ez a táblázatban csak megemlített összehasonlító pszichológiai kötődésvizsgálatokban, amelyek mindmáig érvényes mondandója az érzékeny szakaszok jelentősége a főemlősök kötődési rendszerének alakulásában. A kor fejlődéslelektanában ennek karrierjét jól mutatja ENDLER és munkatársai (1968) olvasókönyve.

Személyes példára szeretnék hivatkozni, hogy nem utólagos történészi belemagyarázás összefüggésbe hozni a kritikus periódust és az intelligencia fejlődésének meghatározóit. A hetvenes évek elején az ELTE Budaörsi úti kollégiumában tartottunk egy speciálkollégiumot a korai tapasztalás kérdésköréről. Akkor ennek tematikájába a következők tartoztak bele:

*a korai tapasztalás jelentősége*

- imprinting
- handling
- Harlow és a humán kötődés
- a környezetgazdagítás kérdése (KRECH et al.)

*a kognitív funkciók fejlődése és a környezet*

- ikerkutatások
- a Jensen-vita
- nyelv és szociális helyzet, Bernstein
- az amerikai nyelvi viták, Labov

A kritikus periódus kutatása tehát elvezetett az érzelmi világon túl a kognitív fejlődés elemzésének új szempontjaihoz is. Bizonyos készségek elsajátításának vannak kitüntetetten érzékeny korszakai – hangzott az etológiára hivatkozó érvelés. Ezekben a korszakokban az elsajátítás a klasszikus kumulatív tanulási elképzelésektől eltérően megy végbe: gyorsabb, visszafordíthatatlanabb, és talán eltérő elveket is követ, mint például a kondicionálás. Ilyen elv lehet a gyakorisággal szemben az erőfeszítés jelentősége madarak imprintingjében vagy a(z) első természetes nyelv játékos és gyors elsajátítása.

Maga az etológiából átvett kritikus perióduselv nemcsak az egyéni különbségek kutatói számára releváns, hanem az átfogó szemléletű nativisták számára is. A generatív nyelvtan innátista koncepciójának például szintén kiinduló támpontja ugyanebben a korszakban a kritikus periódus fogalma (LENNEBERG, 1967, 1974; mai értékelésére lásd PLÉH, 2000b). Ez nemcsak kuriózumként érdekes, hanem azért is, mert a generikus érvelés keretében fogalmazódik meg egy fontos visszatérő kérdés: vajon érzékeny vagy kritikus szakaszokról van-e specifikus készségekre vonatkozó kritikus periódusokban szó? Vajon a kritikus periódusban könnyebben és gyorsabban tanulunk, de utána is módunk van erre a tanulásra, vagy pedig a kritikus periódus lezárta után nincsen is módunk egy adott elsajátításra? (SCOTT, 1962.) Ez meglehetősen fontos kérdés az alkalmazások tekintetében. A pedagógiai

optimizmusnak megfelelően a kritikus periódussal való érvelés ugyanis többnyire a korai, szervezett „kompenzációs oktatás” mellett szolgált érvként. Ez az érvelésmód két mozzanatot feltételez. Egyrészt azt, hogy az értelmi fejlődés környezeti meghatározottságába a lehetséges beavatkozási pontok a korai életkorban találhatóak, másrészt, hogy ebben kitüntetett szerepe kell legyen a szervezett nevelésnek.

2. Az agyfejlődés és a korai tapasztalás összefüggését vizsgáló kutatások ugyanennek a logikának a másik, proximális pólusát jelezték ebben a korban. A legnevesebb kísérletsorozatot David KRECH és ROSENZWEIG amerikai kutatók végezték az ingerszegény, elszigetelt, és az ingerekben és aktivitási lehetőségekben különlegesen gazdag környezet hatásáról rágcsálóknál (BENNETT és munkatársai, 1964; ROSENZWEIG, BENNETT, DIAMOND, 1972). Ezek a kísérletek ismételt kimutatták, hogy a szegényes környezet az agykéreg viszonylagos súlyának alacsonyabb szintjére, az agykéreg rosszabb vérellátására vezet, míg a környezetgazdagítás éppen fordított jelenségeket eredményez: anyagcsere-változásokat, növekvő kérgi vérellátást, támasztószövet-szaporulatot. Ezzel párhuzamosan az is kiderült, hogy a környezetgazdagítás agyi hatásainak következtében az állatok későbbi tanulási teljesítményei is javulnak, s jellegzetes mediátoranyag-változások is fellépnek, amelyek folytonos „háttértanulásra” utalnak. Mindez igencsak összhangban állt HEBB (1949, 1975) általános felfogásával a tanulásról, ami persze nem véletlen. Miként HILGARD (1987) beszámol róla, Hebb közvetlen hatással is volt Krech csoportjára. Nem valamiféle elavult kutatássorozatról van egyébként szó. BARTH (2001) egy jövőorientáló összefoglalója is hivatkozik még ezekre a környezetelvű fiziológiai alapmunkákra. Az újdonság a modernebb eljárásoknál ezekhez képest annak kimutatása lesz például, hogy ezek a változások rágcsálóknál már 4 nap (!) környezetgazdagítás után is megjelennek.

Mindez a humán pszichológiára olyan sugallattal bírt, hogy korai neveléssel és tapasztalatgazdagítással elérhető, hogy a gyermekek valóban egyenlőbb esélyekkel kerüljenek az iskolába. Programszerűen ezt Hunt amerikai pszichológus fejtette ki 1961-ben *Intelligencia és tapasztalás* című munkájában. Nála jelenik meg a legvilágosabban a környezetelvű érvelés modern alkalmazása az egyéni, intelligenciabeli különbségekre. A (mért) intelligencia eltéréseit a korai életévekben szerzett tapasztalatok hosszú távú hatásával, az „elsődleges tanulás” hatására kialakult tanulási, feladatmegoldási sémákkal azonosítja, melyek a további tanulást, tapasztalatszerzést nagymértékben befolyásolják. Hunt munkája megoldást is javasol az intelligenciaeltérésekből fakadó hátrányos helyzet leküzdésére: mivel feltehetően a korai tapasztalatszerzés hiányosságai döntő szerepet játszanak, a megoldás kulcsa a korai környezetgazdagítás.

A kor nagy szintetizátora, Donald HEBB (1949, 1975), akinek munkája valójában mint korabeli ihletés ott áll a korai tapasztalást alátámasztó kutatások mögött, a fejlődés meghatározó tényezőit felvonultatva a fajra jellemző, etológiai alapú és a variábilis tényezők összes mozzanatát elősorolta. Osztályozásában (3. táblázat) a IV. és V. faktor a fajspecifikus és az egyéni eltéréseket eredményező környezeti hatásokat különbözteti meg. Az egyéni különbségek teljes magyarázó modelljébe azonban mind a hat tényezőt fel kell vennünk.

3. táblázat. A viselkedésfejlődés faktorainak osztályozása HEBB (1975, 150) nyomán

Sorszám	Osztály	Eredet, hatásmód stb.
I.	Genetikus	A megtermékenyített petesejt élettani jegyei
II.	Kémiai, születés előtti	A méhen belüli környezet hatásai
III.	Kémiai, születés utáni	Táplálék, víz, oxigén, gyógyszerek hatása
IV.	Szenzoros, konstans	A faj minden egyede számára elérhető élmény
V.	Szenzoros, változó	Az egyedek nem fajspecifikus tapasztalatai
VI.	Traumatikus	Sejtpusztulás abnormális történések miatt

Azóta persze sok évtized eltelt, sokat gazdagodott tudásunk a korai környezeti hatások tényleges proximális mechanizmusairól (lásd például JULESZ és KOVÁCS, 1995). A magyarázó mechanizmusok azonban meglehetősen hasonlóak. ELMAN és munkatársainak (1996) nevezetes könyve például a Hebb-taxonómiára meglehetősen emlékeztető, persze sokkal nagyobb empirikus adatbázisra alapozó rendszerből indul ki, mint a 4. táblázat mutatja. (A Hebb-párhuzamról lásd PLÉH, 2000b.)

4. táblázat. A veleszületettség fogalmi elemzése ELMAN és munkatársai (1996) nyomán

Interakció szintje	Környezet	Eredmény
Molekuláris	Belső környezet	VELESZÜLETETT
Celluláris	Belső környezet	VELESZÜLETETT
Külső	Fajra jellemző környezet	ELSŐDLEGES
Külső	Egyéni környezet	TANULÁS

#### A SZOCIÁLIS ÉRVELÉS SAJÁTOS ÚTJAI. MINŐSÉGI SZOCIÁLIS ELTÉRÉSEK KIEMELÉSE

A hetvenes évekre, éppen a korai tapasztaláselméleteken alapuló beavatkozásokat kísérő viták hatására jelentek meg a minőségi szociális eltéréseket hangsúlyozó, nem egydimenziós felfogások. Ezek megjelenésében részben közrejátszott az örökléselvűek egy sajátos érvelésmenete is. Ez az érvelésmenet megfordította az intelligencia, korai tapasztalás és társadalmi pozícióval való érvelés logikáját. Mindez nem utólagos belemagyarázás. E tekintetben egy korabeli saját dolgozatomban (PLÉH, 1976) logikáját követem. Az örökléselvű érvelés nem tagadja a szociális helyzet és intelligencia kapcsolatát, csak az oksági viszonyokat fordítja meg. A makroszintű összefüggést nem az eltérő szociális tapasztalatok, a környezet különbségei eredményezik, hanem a társadalmi rétegek alakulnának az öröklött intellektuális teljesítőképességnek megfelelően. A társadalom rétegződése, a „nyitott” és „egyenlő esélyeket adó” iskolarendszer segítségével egyre inkább az eleve, genetikailag

meglévő öröklött intellektuális különbségeket követné. (Ezt a felfogást hirdeti a korban CZEIZEL, 1977 népszerű könyve is.) Éppen az öröklődés révén ez a rétegződés egyre inkább stabilizálna. Vagyis ebben a megfordított érvelésben tetten érhető a konzervatív logika. Az intelligenciateszt értékeinek szociális megoszlására vonatkozó statisztikai adatok szerint a társadalmi rétegek közti eltérések ellenére nagy átfedések is vannak a teljesítményben. Ez valóban így van – mondja Cyrill BURT (1961) –, de ez az átfedés pontosan megfelel a társadalmi mobilitásnak: a mobilitás követi a genetikát, egy nyitott társadalomban a rétegek majd beállnak, sőt Anglia liberális körülményei között már be is álltak genetikai eltéréseiknek megfelelően. HERRNSTEIN (1973) már az amerikai Jensen-vita kontextusában lényegében ugyanezt hirdeti: az esélyek egyenlőbbé válásával a társadalmi tagolódás egyre öröklöttebb lesz, mert egyre inkább megfelel az öröklött intelligencia eltéréseinek.

A másik érv a genetikai meghatározottság hirdetőinek kezében a tapasztalati és kognitív hátrány modellen alapuló kompenzációs oktatási programok viszonylagos sikertelensége volt, s ez az érv vezetett a kvalitatív szociális elméletek megjelenéséhez. Jensenék érvelésében (JENSEN, 1969; provokatív dolgozatának már a címe is – *Milyen mértékben fejleszhető az IQ és az iskolai eredményesség?* – a kompenzációs oktatásra utalt) számos buktató van. Ezt tegyük félre egy pillanatra. Érvelésük azt ugyanis világosan éreztette a hatvanas évek végén, hogy nem biztos, hogy a „szegényes környezet” meglehetősen bizonytalan, s később persze azt mondanánk, bizonyos társadalmi csoportokat paternalisztikusan kezelő fogalmán alapuló, sokszor igencsak alkalmi jellegű beavatkozásokkal eredményeket lehet elérni az iskola-tartás egyenlőtlenségeinek csökkentésében.

A főként szociológiai alternatív gondolatmenetek pszichológiai tartalmukat tekintve az egydimenziós intelligenciafogalom helyett a minőségi elemzésre helyezik a hangsúlyt. Többnyire szocializációs és kommunikációs eltéréseket állítanak előtérbe a társadalmi csoportok között, mint HESS és SHIPMAN (1974), vagy BERNSTEIN (1971, 1975) elmélete. Nem *szegényebb*, hanem *eltérő* környezet, eltérő közlési minták, szolidaritási és koherenciateremtési elvek állnának például Bernstein sokat emlegetett korlátozott és kidolgozott kódja mögött. Ez a gondolatmenet a környezeti szegénység elvetésén keresztül a kompenzációs nevelés egész logikáját megkérdőjelezi, amikor felveti azt a lehetőséget, hogy nem egyféle, hanem lehetőségeiben többféle standard van egyetlen társadalmon belül is. A magyar kontextusban BARKÓCZI, OLÁH és ZÉTÉNYI (1973) kutatásai, amikor az intelligencia szociális helyzet függő volta mellett a kreativitás független jellegét hangsúlyozták, szintén ebbe az irányba, a képességek minőségi eltéréseinek irányába mutattak.

A különbséghez való jogot annak idején a nevelésszociológiai vita tágabb politikai kontextusában már CHOMSKY (1978) is felvette egy provokatív dolgozatában, amikor azt hangsúlyozta, hogy a csoportok közti intelligenciaeltérések csak akkor olyan középpontiak, ha eleve egyetlen dimenzióban teszünk fel eltéréseket az emberek között, vagyis a mi meritokratikus világunkban. Ugyanez lesz azonban a szociológiai modellek sugallata is. Gondoljunk arra a tágabb kontextusra, hogy mi is történik a nyolcvanas évektől az amerikai egyetemeken. Az „elmaradottak fel-emelése” paternalista programjainak helyét átveszi a „multikulturalizmus”. Meg-

jelennek az alternatív kultúrák elismertetését képviselő programok, s ezzel nem a különbségek tagadása és a kompenzálás, hanem a különbségek elfogadása lesz a tét. Ennek a messze vezető, s nem biztos, hogy mindenben a társadalmi egyenlőséget növelő folyamatnak a kontextusában érdemes emlékezni arra, hogy ez az elfogadó attitűd a harminc év előtti intelligenciavita baloldali értelmezési kontextusában is felmerült. CHAPPAZ és munkacsoportjának (1980) érvelése szerint a környezetelvű elmélet kompenzációs gondolatmenete helyett arra kell törekedni, hogy az intézményes nevelés színterein valóban elfogadjuk az eltéréseket.

#### AZ INTELLIGENCIA MEGHATÁROZOTTSÁGA A JENSEN-VITA KERETÉBEN: LOGIKAI ÉS GENETIKAI ÉRVEK

Valójában a JENSEN (1969) nevezetes dolgozatában a hatvanas évek végén összefoglalt és programnyilatkozattá érlelt elképzelés a konzervatív értékválasztás határozott képviselőjévé vált provokatív vitairányítónak. Az 5. táblázat a szakmai vita részleteitől eltekintve ezt az értékmozzanatot foglalja össze, mely természetesen értékmozzanat-provokáló volt az ellentáborban is, gondoljunk csak GOULD (1999) szenvedélyes kritikái könyvére.

5. táblázat. Az örökléselvű intelligenciafelfogás néhány alapvető értékválasztása

<i>Jensen tézise</i>	<i>Következmények</i>	<i>Mivel vitázik</i>
Az IQ az eltérések kulcsa	A megismerési struktúrák a prioriak	Számos kognitív eltérés van
Az IQ-különbségek öröklése	Az iskolázás kulcsa: fejleszhető-e az IQ	Az IQ-különbségek a korai tapasztalás függvényei
A társadalmi csoporteltérések genetikaiak	Nincsen szociális igazságtalanság	Maga az IQ kultusza igazságtalan

Mindehhez hozzátartozik az eredeti érvrendszerben két további mozzanat. Az egyik az emberfajta közötti intelligenciakülönbségek kiemelése. A másik pedig a minőségmozzanat, amely fura módon ebben az érvrendszerben is megjelenik. Jensen ugyanis ekkor még feltételezi, hogy a következtetési folyamatokon alapuló, az intelligenciatesztekkel mért képességek rendszere (II. szint) mellett van egy I. szintű asszociatív tanulási képesség is. Az amerikai feketék ez utóbbiban nem mutatnak hátrányt, ezért azután magának a kompenzációs nevelésnek is ennek az asszociatív tanulásnak a fejlesztésére kell irányulnia.

Jensen kiinduló érvelésében van tehát minőségi mozzanat, de az világosan értékelő jellegű: a II. képességszint, mely csak bizonyos etnikai csoportok sajátossága lenne, elkerülhetetlenül magasabb színvonalú.

Az évtizedekkel ezelőtti vita – mint ismeretes – eredetileg a *Harvard Educational Review* hasábjain folyt. A vita számos kérdésben az értékrendet érintette. KAGAN

(1969) vetette fel világosan, hogy az ikerkutatásokból nem következik az, hogy a csoportok közötti eltéréseket is genetikai eltéréseknek kell tulajdonítanunk. Gondoljunk csak – hangzik az azóta klasszikussá vált példa – a genetikai kontroll alatt álló testmagasság megváltozására a táplálkozási változások hatására. Sokan felvetik a vitában a környezetelvű táborból (CROW, 1969; HUNT, 1969), hogy a genetikai meghatározottság pusztán egy válaszsávot határoz meg, s éppenséggel ebből kiindulva optimistán azt hangsúlyozzák, hogy a környezeti beavatkozásokat még komolyabban ki kell próbálni.

Szép számmal születtek statisztikai érvelések már az évtized előtti vitában is. TAYLOR (1980), az egyik legalaposabb statisztikus például arra jutott, hogy a vitában a csoportokon belüli és az embercsoportok közötti korrelációk az ikerkutatási és a szociológiai adatok megalapozatlanul kerülnek összevetésre, s eltekintenek a környezetek hasonlóságától az ikerkutatásokban. Ezt a mozzanatot egy baloldali francia tudomány-szociológus csoport (CHAPPAZ és munkatársai, 1980) is kiemeli. Szerintük maga a galtoni modell kumulatív jellege, az összegződő hatások feltételezése s a varianciák összegződésének gondolata keveri a szakmai és a statisztikai modellt. Nem gondolják végig, mit is jelent tartalmában az interakció, ahogyan HEBB (1975) fogalmaz: a terület értelmetlen szélesség és hosszúság nélkül. Ugyanígy értelmetlen elválasztani a környezetet és az öröklést: a fenotípus-kibontakozáshoz a környezet is kell, hasonló módon, ahogy a téglalapnak nemcsak hosszabb, hanem rövidebb éle is van, s területe mindkettő függvénye.

A brit pszichológiában RICHARDSON és SPEARS (1972), valamint a MONTAGU (1975) szerkesztette kötet józan és megalapozott értékeléseket nyújt, melyekben a genetikai félreértések és leegyszerűsítések mellett szintén megjelenik a statisztikai kritika is. Olyan munkák ezek, amelyek szempontjai máig relevánsak az intelligenciavitában, miközben tényanyagban mára persze jóval tájékozottabbak vagyunk.

Valójában a vita évtizedekkel ezelőtti kontextusának máig tartó tanulsága ketős. Az egyéni különbségek öröklése csak egy átfogó fejlődélmélet keretében értelmezhető, másrészt a konzervatív és az optimista változáselvű programok megléte az értékválasztások alapvető jelentőségét emeli ki ebben a szakmai kérdésben.

## IRODALOM

- BARKÓCZI I., OLÁH A., ZÉTÉNYI T. (1973) Az intelligencia, a kreativitás és a szocioökonómiai státusz összefüggéseiről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 30, 522–532.
- BARTH, T. M. (2001) The Next Frontier in Neuroscience? Believe It or Not, It's Physiological Psychology. In *Psychology for the 21st Century*. 212–237. Psychology Press, London
- BENNETT, E. L., DIAMOND, M. C., KRETCH, D., ROSENZWEIG, M. R. (1964) Chemical and anatomical plasticity of brain. *Science*, 146, 610–619.
- BERNSTEIN, B. (1971) Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11, 47–57.
- BERNSTEIN, B. (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap Mária, Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. 393–431. Gondolat Kiadó, Budapest

- BLOCK, N. J., DWORKIN, G., eds (1976) *The IQ controversy*. Pantheon Books, New York
- BURT, C. (1961) Factor analysis and its neurological basis. *British Journal of Statistical Psychology*, 14, 53–71.
- CHAPPAZ, G., COSTE, J.-P., CHAPPAZ, F., eds (1980) *Intelligence et hérédité*. Nouvelles Editions Rationalistes, Paris
- CHOMSKY, N. (1959) Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26–58.
- CHOMSKY, N. (1974) Újabb adalékok a velünk született eszmék elméletéhez. In Pap Mária (szerk.) *A nyelv keletkezése*. 85–96. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- CHOMSKY, N. (1978) Language development, human intelligence and social organization. In Feinberg, W. (ed.) *The intelligence wars*. 120–143. University of Illinois Press, Campaign
- CHOMSKY, N. (1988) *Language and problems of knowledge*. MIT Press, Cambridge
- COSMIDES, L., TOOBY, J. (2001) Evolúciós pszichológia: alapozó kurzus. In Pléh Cs., Csányi V., Bereczkei T. (szerk.) *Lélek és evolúció*. 311–335. Osiris Kiadó, Budapest
- CROW, J. F. (1969) Genetic theories and influences: Comments on the value of diversity. *Harvard Educational Review*, 39, 301–309.
- CZEIZEL E. (1977) *Genetika és társadalom*. Magvető Kiadó, Budapest
- CSÁNYI V. (1977) *Magatartásgenetika*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- ELMAN, J. L., BATES, E. A., JOHNSON, M. H., KARMILOFF-SMITH, A., PARISI, D., PLUNKETT, K. (1996) *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. MIT Press, Cambridge
- ENDLER, S., BOULTER, L. R., OSSER, H., eds (1968) *Contemporary issues in developmental psychology*. Holt, New York
- FERGE ZS. (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- GOULD, S. J. (1999) *Az elméricskél ember*. Typotex, Budapest
- HALÁSZ L., MARTON L. M., szerk. (1978) *Típusanak és személyiségvonások*. Gondolat Kiadó, Budapest
- HEBB, D. O. (1949) *The organization of behavior*. Wiley, New York
- HEBB, D. O. (1975) *A pszichológia alapkérdései*. Gondolat Kiadó, Budapest
- HERRNSTEIN, R. J. (1973) *IQ in the meritocracy*. Little Brown, Boston
- HESS, R., SHIPMAN, V. C. (1974) A kisgyermekkorai tapasztalás és a kognitív eljárások szocializálódása. In Ferge Zs., Háber J. (szerk.) *Az iskola szociológiai problémái*. 153–174. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- HILGARD, E. (1987) *Psychology in America. A historical survey*. Harcourt, San Diego
- HUNT, J. McV. (1961) *Intelligence and experience*. Ronald Press, New York
- HUNT, J. McV. (1969) Has compensatory education failed? Has it been attempted? *Harvard Educational Review*, 39, 278–300.
- JENSEN, A. (1969) How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1–123.
- JULESZ, B., KOVÁCS, I., eds (1995) *Maturational windows and adult cortical plasticity*. Addison-Wesley, Reading
- KAGAN, J. S. (1969) Inadequate evidence and illogical conclusions. *Harvard Educational Review*, 39, 274–277.

- KOVÁCS, K., PLÉH, C. (2000) Evolution, individual differences and social commitments. PSYCOLOQUY, 11(045)ftp://ftp.princeton.edu/pub/harnad/Psycology/2000.volume.11/psyc.00.11.045.intelligence-g-factor.44.kovacs
- LENNEBERG, E. (1967) *Biological foundations of language*. Wiley, New York
- LENNEBERG, E. (1974) A nyelv biológiai szempontból. In Pap Mária (szerk.) *A nyelv keletkezése*. Kossuth, Budapest
- MILL, J. S. (1908) *Autobiography*. Longmans, London
- MILL, J. S. (1980) *A szabadságról. – Haszonelvűség*. Magyar Helikon, Budapest
- MONTAGU, A., ed. (1975) *Race and IQ*. Oxford University Press, London
- PLÉH CS. (1976) *A hátrányos helyzet pszichológiai összetevőiről*. Pszichológiai előadások. TIT, Budapest
- PLÉH CS., szerk. (1983) *Pszichológiatörténeti szöveggyűjtemény. I–III*. Tankönyvkiadó, Budapest
- PLÉH CS. (1990) A különbségek kultusza avagy a szelekció. Értékelő szempontok a klasszikus személyiség-lélektanban. In Balogh Tibor (szerk.) *Személyiségkonceptiók*. 25–45. Akadémiai Kiadó, Budapest
- PLÉH CS. (2000a) A demokrácia, a szabadság és a pszichológusok. *Iskolakultúra*, 10, 83–87.
- PLÉH CS. (2000b) Hogyan vegyük komolyan az idegtudományt a pszicholingvisztikában? *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 1, 19–48.
- PLÉH CS. (2001) Az evolúciós szemlélet felmerülése, eltűnése és újrafelmerülése a pszichológiában. In Pléh Cs., Csányi V., Bereczkei T. (szerk.) *Lélek és evolúció*. 13–59. Osiris Kiadó, Budapest
- RICHARDSON, K., SPEARS, D., eds (1972) *Race, culture and intelligence*. Penguin Books, Harmondsworth
- ROSENZWEIG, M. R., BENNETT, E. L., DIAMOND, A. C. (1972) Cerebral effects of differential experience in hypophysectomized rats. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 79, 56–66.
- SCOTT, J. P. (1962) Critical periods in behavioral development. *Science*, 138, 949–958.
- TAYLOR, H. F. (1980) *The IQ game: A methodological inquiry into the heredity-environment controversy*. Harvester, Brighton
- WATSON, R. I. (1967) Psychology: A prescriptive science. *American Psychologist*, 22, 435–443. Magyarul: in PLÉH CS. 1983, I. 13–29.

## ENVIRONMENTALIST AND HEREDITARIAN ARGUMENTS IN THE SIXTIES/SEVENTIES

PLÉH, CSABA

*The paper surveys the parallel appearance in the late sixties of those theories that emphasize the inheritance of individual differences, the importance of early experience, and the general role of innate programs. Arguments based on behavior genetics and early experience appeared in psychology at the same time, providing a larger context for the debates regarding the inheritance of intelligence.*

Key words: *IQ, behavior genetics, nature-nurture debate, social disadvantage*