*Magyar Pszichológiai Szemle, 2006, 61. 3. 491–502.*
*DOI: 10.1556/MPSzle.61.2006.3.6*

## *Könyvismertetések*

# JEROME BRUNER: *Az oktatás kultúrája*
Gondolat Kiadó, Budapest, 2004, 191 oldal

*„A kulturalizmus elsődleges előfeltevése az, hogy az oktatás nem sziget, hanem a kultúra kontinensének része."*
(Jerome Bruner)

Van abban valami megnyugtató, amikor egy pedagógiai-pszichológiai szakkönyv utolsó oldalára elérkezve az olvasó úgy érzi, van még remény. Jerome Bruner kiváló magyar fordításban és szerkesztésben megjelent könyve ilyen élményt ígér mindazoknak, akik konokul hisznek az iskola küldetésében, és nem különösebben fogékonyak az oktatásügyre rárakódott ideológiai, politikai és piacgazdasági gondolatok iránt. A nemzetközi hírnevű lélektanprofesszor néhány éve megírt, és most magyarul is megjelent munkája végső soron egy igazi visszatérés, vagy még inkább, olyasféle történelmi „hazatérés" az *oktatás kulturális gyökereihez*, amire tanulóként és tanárként mindig is készülődünk.

A szerző ugyanis amellett érvel, hogy ha már iskolákat építünk azért, hogy megtanítsuk a gyerekeket élni abban a világban, amibe beleszülettek, elsősorban arról kell gondoskodnunk, hogy az új generációk *meg is tanulják* azt a kultúrát, amibe belekapaszkodhatnak további életükben. A tanulás tehát nem más, mint hogy *közösen* alkotjuk meg a kulturális világ szélesebb *jelentéseit*, és ezekben *meg is egyezünk*. S mivel a megtanulandó világ a narratív módon megalkotott valóság megismerését jelenti, akkor járunk el a leghelyesebben, ha a *narratívum normatív erejét* fogjuk a vitorlánkba. „A közös megértéshez – érvel a szerző – nem kell uralkodás, nem kell az erősnek saját verzióját lenyomni a gyengébb torkán, még ha valamilyen kiélezett politikai kérdésről van is szó" (BRUNER, 2004, 94). A tanár feladata tehát az, hogy afféle navigátorként – vagy ahogy „Az oktatás folyamata" című 1968-ban (!) magyarul is megjelent könyvében írja: idegenvezetőként – abban segítse a tanulókat, hogy azok maguk fedezzék fel a valóságot, *maguk konstruáljanak tudást* az iskolai tananyagokból.

E tétel látszólag egyszerű, de ahogy egyre beljebb haladunk a szerzővel az iskola világában, szomorún kell megállapítanunk, hogy e *kölcsönös tanulási kultúra* korpusza mégiscsak ezer sebből vérzik. Itt van mindjárt az emberi elme két (egymással vitázó) felfogása, ahol a *komputációs mechanizmus* versus *kulturalizmus* dilemmája bizonytalaníthatja el a partneri tanulásszervezés híveit. Amíg az első megközelítést inkább azok a *metodikusok* vallják a magukénak, akik a hatékony tanulás módszerei után kutatnak, addig az utóbbi inkább azon *oktatáskutatók* fantáziáját mozgatja meg, akik otthonosabban érzik magukat a reprezentációelméletek és a konstruktivizmus világában. Annak bizonyítására, hogy e két tábor többre menne, ha egymás nézeteit összeegyeztetnék, Bruner kilenc tételben foglalja össze az *oktatás pszichokulturális alapvonásait*. E tételek (kezdve a perspektivikusságtól, érintve az

intézményességet, zárva a narrativitással) meglehetősen különböző aspektusokból jutnak el ahhoz a közös konklúzióhoz, hogy a pedagógia egyszerre lehet áldás, mert eszköztárával valóban segíthet egy kulturális és társadalmi szempontból is érvényes tudás megkonstruálásában – de egyben akár átokká is válhat, ha mindig csak egy-egy divatos (vagy kitartóan archaikus) korszellem zászlaja alatt hajózik. Ez utóbbi esetben – gondolkodik el a szerző – az oktatás tényleg kockázatos, mert „…elidegenedést, ellenszegülést és gyakorlatilag inkompetenciát teremtünk" (BRUNER, 2004, 50).

Sajnos bőven van okunk az aggodalomra, mivel a kultúra mindig mélyen át van itatva azokkal a szinte kikezdhetetlen „népi" pedagógiai nézetekkel, és a sziklaszilárdan álló tradicionális *oktatási antinómiákkal*, melyek nemegyszer észrevétlenül orientálják pedagógiai jellegű döntéseinket és cselekvéseinket. (Elég most itt csak arra utalnunk, milyen erősen hatnak a kultúrákban, társadalmi rétegekben az egymástól nemegyszer igen messze álló gyermekfelfogások; a különféle iskola- és tanárképek – arról már nem is beszélve, hogy milyen keserves dolog Európának ebben a felében *nem hatalmi* pozícióból oktatni és nevelni.) És persze maga a neveléstudomány sem marad szeplőtelen a maga (elő)ítéleteivel, hiszen még a magukat „objektivistának" valló pedagógiai teóriák is „könyékig benne vannak" a megkülönböztetésben, mikor „úgy tekintenek a gyerekekre, ahogy a rovartudós a hangyakolóniára vagy az elefántidomár az elefántra" (BRUNER, 2004, 67).

Brunert viszont nem abból a fából faragták, hogy megadóan hajtson fejet a történelem nehéz végzete előtt, így könyvének következő fejezeteiben inkább arra keresi a választ, hogy miképpen lehet a tanítás és az iskolai *tanulás belső természetére* alapozva az *ágencia* (hatóerő), a *reflexió* (értelmezés), az *együttműködés* és a *kultúra* (élet- és gondolkodásmód) *narratívumban* összegeződő erejét úgy kihasználni, hogy képesek legyünk *mások elméjének megértésére* és magyarázatára is.

Kiindulásképpen magát a *tudományt* állítja úgy be, mint ahol szintén narratívumokból építkezünk (lásd Popper és Kuhn tudományfilozófiai nézeteit), s ha ennek nyomán sikerül az oktatást is *narratív heurisztikával* kezelnünk, akkor talán valamelyest enyhíteni tudunk az iskolákban oly otthonos tananyag-centrikusság rögeszméjén is. A *tudományos megismerés* és az *iskolai tanulás* közötti kézenfekvő párhuzamra – úgy tűnik – soha nem haszontalan visszautalnunk, mert a bennünk élő tradicionális (előíró) pedagógiai kultúra mindmáig jobban húz a *tananyag* rigorózus tanításához, s csak másodsorban a *tanulók* heurisztikus tanításához.

De hogy esélyünk legyen e csökönyös vonzáson változtatni, ahhoz némi segítségre mégiscsak szükségünk van. Bruner tehát (kiváló pedagógiai érzékkel) részletekbe menően meséli el a *valóság narratív megalkotásának* mechanizmusát, s ezeket (a tanári szemekben mindig kedves) közérthető pontokban rendezi el. Igazából ebben a fejezetben húzza ki a méregfogát annak a gyanúnak, hogy mondandójával csak a humán tárgyak tanáraihoz szól, és a természet törvényeit oktató tanároknak talán nem is kell mindezt komolyan venniük. Az *oktatás hatékonyságáért* ugyanis mindnyájunknak tartania kell a hátát, bármilyen tudományszak ütötte is rá a pecsétjét a tanári diplománkra. Mint írja: „Az oktatás minden bizonnyal nagyobb lehetőséget adhatna a mostaninál, hogy kialakuljon az a metakognitív érzékenység, amire szükség van, hogy boldoguljunk a narratív valóság világában, és megbirkózzunk ellentmondó elvárásaival" (BRUNER, 2004, 136).

A könyv végéhez közeledve Bruner visszatér a pszichológia világához, hogy ott is rámutasson a *kulturális evolúció* jelentőségére. Mondandójának gondolati íve itt ér el ahhoz, hogy a tanulást, a tudást összekapcsolja a *cselekvéssel*, és arra hívja fel a figyelmünket, hogy a bármiféle cselekvéshez előbb magát a valóságot kell *reprezentálnunk* (procedurálisan, ikonikusan vagy szimbolikusan), mivel cselekvéseinknek mindig a megkonstruált (reprezentált) valóság kölcsönöz „értelmet". S hogy e valóság (biológiai és kulturális) felmorzsolódását – amire

sajnos számos baljós jel figyelmeztet – megállítsuk, azért a *pszichológiának* is tennie kell valamit. Számos kutatási irányt vázol fel tehát a szerző annak igazolására, hogy csak „egy jól kiforrott pszichológia segíthet nekünk mindkét katasztrófa elkerülésében" (BRUNER, 2004, 166).

„Történetek tengerében élünk" – emlékeztet Bruner –, de *Az oktatás kultúrája* című könyve nem csupán abban erősítheti meg olvasóját, hogy e „tenger" a közös kultúra kontinensének partjait mossa, hanem talán abban is, hogy hamarabb érhetünk egyszer partot, ha belátjuk végre: pedagógusként, pszichológusként bizony közös csónakban evezünk.

*Perjés István*

## IRODALOM

BRUNER, J. (1996) *Az oktatás kultúrája*. (The Culture of Education)

BERÉNYI G., szerk. (2004) Ismeret · elmélet · kultúra. In *Társadalomtudományi Könyvtár*. *Új Folyam*. Fordították: Egyed Katalin, Somogyi Eszter, Szalay Ágnes. Gondolat Kiadó, Budapest

# PLÉH CSABA és BOROSS OTTILIA (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*

Osiris, Budapest, 2004, 920 oldal

Szöveggyűjteményt jelentetett meg az Osiris Kiadó Pléh Csaba és Boros Ottilia szerkesztésében. Átfogó gyűjtemény ez, mely a pszichológia számos területéről tartalmaz írásokat. Így a témák közt megtalálható a pszichológia tudományának természete, a biológiai alapok, a fejlődés, észlelés, tudat, tanulás és emlékezet, gondolkodás, motiváció és érzelmek, személyiség, stressz, pszichopatológia és terápiák, a társas viselkedés. A témák a szerkesztők szándéka szerint is az „Atkinson-könyv" témáihoz igazodnak. A szerzők közt megtaláljuk az adott terület nemzetközi szaktekintélyeit (például David Buss, Michael Gazzaniga, Eleanor Rosch stb.) csakúgy, mint a szakma hazai képviselőit (például Oláh Attila, Pléh Csaba, Szokolszky Ágnes). A cikkek közt előfordul régi klasszikus írás és az utóbbi években megjelent mű egyaránt – utóbbiak persze túlsúlyban vannak, tehát korántsem pszichológiatörténeti érdekességű gyűjteményről van szó. A témák, a szerzők és az eredeti megjelenés idejének sokszínűsége mind azt jelzi, hogy a kötet átfogó keresztmetszetű forrást kíván kínálni a pszichológia oktatásához.

Maguk az írások sok esetben már korábban is megjelentek magyarul. Mégis a kötetnek az az érdeme, hogy a bevezető – és emiatt nem egy szűkebb területre koncentráló – jellegű kurzusokhoz egy kötetben találhatóak meg a szükséges források. Néhány írás azonban itt jelenik meg először magyarul, így például Antonio Damasio cikke a tudatosságról és az idői emlékezetről, David Smith és Robert Margoleskee írása az ízérzékelésről, Irvin Goldstein a szexualitás idegrendszeri irányításáról, Franz De Waal az öröklés-környezet vitáról vagy Martin Teicher a gyermekbántalmazás neurobiológiájáról. Az itt magyarul először

megjelenő cikkek döntő többsége a *Scientific American* folyóiratból származik, jelezve egyben a *Tudomány* hazai kiadásának megszűntével (és egy sikertelen újraindítással) termett űrt.

A gyűjtemény nem csupán a szövegeket tartalmazza, hanem más hasonló kötetekkel szemben az írásokhoz számos kiegészítő információ is járul. A legtöbb cikknél találunk egy rövid ismertetőt a szerzőről, sok esetben interjúrészleteket a szerzővel a munkájáról és tudományos hitvallásáról, a szerző fotóját, egy listát legfontosabb munkáiról, a szövegek végén pedig ajánlót további olvasmányokhoz és webhelyekhez. Az írások feldolgozását segítik az egyes fejezetek előtt található összefoglalók, amelyek hátteret adnak az adott területhez, és segítséget nyújtanak a szöveg végén szereplő feladatok is, amelyek szempontokat adnak a szöveg és a téma további átgondolásához. Mindez szokatlan lehet a legtöbb szöveggyűjteményhez képest, ám roppant hasznos. A szöveggyűjtemények ugyanis a tankönyvekkel ellentétben nehezebben láttatják az adott kutatás kontextusát, így itt az életrajzok és bevezető szövegek orientálják az olvasót. Szinte nem is lenne szabad szöveggyűjteményt ilyen kiegészítő információ nélkül kiadni.

A szerkesztők felvetik annak a lehetőségét, hogy a kötet távoktatásban tanuló diákok számára különösen hasznos lehet. Emellett a recenzens szerint fontos lehet, hogy a szövegek egy része pusztán egy tankönyvi anyag alapján nem mindig értelmezhető könnyen, még akkor sem, ha a téma kontextusának megértését a fejezetek elején rövid bevezető vázolja. Ez azt az általánosabb kérdést is felveti, hogy mire is való egy szöveggyűjtemény. Amellett szeretnék érvelni, hogy bevezető jellegű oktatásnál két fontos célja lehet a szöveggyűjteménynek. Az egyik, hogy a diákok árnyaltabban láthatják a tankönyvekben sokszor sarkított álláspontokat. Nem egyszer tapasztalhatjuk, hogy a tankönyvben merevnek és szélsőségesnek tűnő elképzelés a szerző eredeti tolmácsolásában sokkal árnyaltabb és meggyőzőbb. A másik fontos funkciója az olvasószemináriumi feldolgozás lehet, ahol megtárgyalható a történeti kontextus, világossá tehetők a nehezen értelmezhető mondatok, és a hallgatók számára megmutathatók a szöveg feldolgozásának lehetőségei. Tegyük rögtön hozzá, hogy a jelen kötet írásainak többsége viszonylag könnyen érthető, és csak kisebb része igényli azt, hogy szakavatott oktató segítse a feldolgozást.

A szerkesztők ugyan elsősorban a pedagógusképzés számára ajánlják a kötetet, azonban a gyűjtemény hasznos lehet a pszichológus képzésben is. Annál is inkább, mert a szövegek jó része talán nehezebben feldolgozható nem pszichológus hallgatók számára. A recenzens, mint pedagógusokat is képző oktató, lelkesedése kissé visszafogott a tekintetben, hogy tanár szakosok mennyire fognak elmélyedni a pszichológia tudományának elméleti kérdéseiben, a perceptuális rendszerek részleteiben vagy a történeti relevanciájú klasszikus írások feldolgozásában. Persze néhány hallgató eléggé renitens ahhoz, hogy efféle témákkal is foglalkozzon valamilyen sajátságos érdeklődés folytán, ám ez nem tipikus. A pszichológus képzés számára azonban remek forrás lehet, hogy a kötelező ismereteken kívül szemináriumi jelleggel feldolgozhatóak legyenek az eredeti írások is. Különösen hasznos lehet a kétszintű képzési rendszer bevezetésekor, ahol a szövegek kritikai feldolgozásához adhat kitűnő forrást. A kritikai feldolgozás persze a mostani oktatási rendszerben is helyet kap, ám az új képzési rendszer bevezetése jó alapot szolgáltat arra, hogy újragondoljuk a pszichológus képzéssel kapcsolatos céljainkat és eszközeinket. Hasonlóképp nem tudjuk, hogy a tanárképzés tartalmát tekintve hogyan változik meg a bolognai rendszerben – ha egyáltalán változik –, ám ott is érdemes végiggondolni, hogy a szövegek kritikai feldolgozása milyen szerepet játszhat az elméleti ismeretek gazdagításában.

Ne gondoljuk azonban, hogy az oktatáson kívül nem érdemes a kötethez nyúlni. A pszichológia bármely területén dolgozók számára hasznos a gyűjtemény, hogy az

újabb eredményekről magyarul tájékozódhassanak mellőzve a túlzottan technikai részletek taglalását, és néhány esetben a régebbi ismeretek felfrissítésére is alkalmas. Összességében a szöveggyűjtemény remek segédeszköze lehet a pszichológus- és tanárképzésnek, ugyanis egy helyen találhatóak meg a bevezető jellegű pszichológia oktatás forrásai kiegészítő elemekkel (életrajz, webhelyek stb.), amelyek alkalmasak arra, hogy az érdeklődő hallgatók alaposabb ismeretekre tegyenek szert.

*Krajcsi Attila*

## FORGÁCS ATTILA: *Az evés lélektana*
Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004, 279 oldal

Korunk karcsúságideállal kapcsolatos érdekes paradoxona, hogy miközben milliók tűnnek el a testsúlyfogyasztó technikákat kínálók zsebében, addig az elhízottak aránya ahelyett, hogy csökkenne, egyre emelkedik. Az evési viselkedés vizsgálata hazánkban az elmúlt 10-15 évben került egyre szélesebb rétegek érdeklődésének középpontjába. A hazai bulvársajtó előszeretettel boncolgatja a témát mind hétköznapi értelemben a speciális diéták, praktikus súlycsökkentő tanácsok formájában, mind egyre nagyobb teret engedve az evési zavarok bemutatásának. Ez utóbbi témakör mind gyakrabban jelenik meg tabudöntögető formában, híres médiaszemélyiségek önvallomásaiban. Az evészavarban szenvedő betegek is szívesen olvasnak betegségük eredetével kapcsolatos könyveket. A populáris híradások mellett a szakirodalomban a témát átfogó, a legfrissebb nemzetközi kutatási és terápiás eredményeket bemutató munkákkal találkozhatunk, amelyek szinte kizárólag a már kialakult táplálkozási viselkedészavarra koncentrálnak.

A szociokulturális tényezők szerepe előtérbe került a megváltozott evési szokások és zavarok kutatásában; az elemzés szintje azonban többnyire megreked a néhány évtized társadalmi átalakulásait taglaló és a nemi szerepviszonylatokban bekövetkezett változásainak bemutatásában. Forgács Attila írása hiánypótló a hazai szakirodalomban, abban a tekintetben, hogy az evés evolúciós, kultúrtörténeti, társadalomtörténeti, antropológiai gyökereit mutatja be a „moho sapiens" átalakult, fogyasztásközpontú táplálkozási viselkedésének archaikus magyarázatait keresve. Mindemellett az evészavarok és egyéb, az evéshez kötődő klinikai problémák részletesebb elemzésére nem tér ki a szerző, esetleges csalódást okozva ezzel mindazoknak, akik – a mű címének átfogó jellege miatt – egyfajta „önismereti kalauzként" is veszik kezükbe ezt a könyvet. Ugyanakkor az oralitás kultúrantropológiai elemzésével a könyv közvetve mégis hozzájárul az evési patológiák egészségpszichológiai szemléletű megközelítéséhez, s ezzel az evészavarok hátterének új megközelítését mutatja be.

Az evés mint bekebelezés és elutasítás számos szimbólumot rejt magában, melyek alapos felderítése elsőre reménytelen vállalkozásnak hat. Forgács Attila könyvének elolvasása után viszont már kevésbé tűnik annak. A könyv kilenc nagyobb és számos kisebb alfejezetre bontva tárgyalja az evési viselkedést holisztikus formában: történelmi, kultúrantropológiai, irodalmi, nyelvészeti, pszichológiai, szociológiai nézőpontok ötvöződnek az egyén életében évezredek óta központi jelentőségű oralitás és annak funkcióinak bemutatása során. Ez az elemzés oly sokrétű, hogy egészen távoli, kevéssé ismert kultúrkörök hagyományait, szokásait, sőt népköltészetének adekvát vonat-

kozásait is bemutatja a szerző; összességében az írás nagyon alapos áttekintés benyomását kelti az evés és az oralitás azon területén, melynek bemutatására vállalkozik. A szerző jó humorral, könnyed stílusban, megfelelő relevanciával idéz mind szépirodalmi (vers, mese, novella), mind filmtörténeti és sajtóforrásokból, sőt nem riad vissza attól sem, hogy a városi folklór termékeiben, popslágerek szövegeiben és viccekben mutassa be az oralitás jelentőségét. Ezzel ugyan az írás veszít szakirodalmi komolyságából, azonban szélesebb olvasóréteget számára válik olvashatóvá, élményjellegűvé. A fogalmazás stílusa is azt sejteti, hogy a könyv tágabb társadalmi rétegek megszólítására törekszik. Ugyanakkor az evés, az étvágy, a táplálék megszerzésének pszichoarcheológiájába tett, évezredeket felölelő, a jelenkorra gazdag asszociációs kapcsolatokkal utaló érdekes és szórakoztató barangolás az evészavarokkal foglalkozó szakembereket is továbbgondolásra késztetheti. Az evésnek a stresszel, az agresszióval, a szexualitással, a hatalmi viszonyokkal való kapcsolódási pontjai olyan témákat vetnek fel (szexuálkannibalizmus, „gasztroszkizofrénia", testerekció), amelyek a modern kor emberének evési késztetésiben, ételválasztásában, az evést kísérő szociális viszonyaiban is fellelhetők és magyarázatul szolgálhatnak az evési viselkedés és a szenvedélyszerűen űzött testépítés abnormális aspektusaira is.

Az ősi mitológiák, az antik irodalom, a nyugati civilizációtól elzárt törzsek, sőt még a magyar népi hagyományok múlt századbeli és tájegységenként jelenkori szokásai őrzik az archaikus erők segítő, avagy rontó hatásainak táplálkozáson keresztüli fortélyait.

Az evés rejtett mozgató erői között viszonylag ritkán kerülnek említésre a táplálkozástudományi tanulmányokban azok az ősi, primitív mechanizmusok, tudatalatti erők, amelyek a tudatos fogyási szándék ellen hatnak. A fogyasztószerek és fogyasztógépek, valamint a plasztikai sebészet bűvöletében élő ember számára új perspektívákat mutat be az evés lélektanának a szerző által tárgyalt sokszínűsége. Ennek ellenére a könyv nem kínál megoldást sem a táplálkozási problémákkal küzdő egyén, sem a tömegfogyasztásba belefulladt XXI. századi társadalom számára, értéke és helye a gasztropszichológiai kutatásban azonban vitathatatlan.

*Lukács Liza*
Semmelweis Egyetem
Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola

## KÖVECSES ZOLTÁN: *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest, 2005, 280 oldal

A kognitív metaforaelmélet értelmében a metafora nem tekintendő speciális retorikai eszköznek vagy költők kiváltságának, hanem az emberi megismerés nélkülözhetetlen tényezője, a világ megragadását szolgáló alapvető eszköz. Az emberek olyan gyakran, automatikusan és magától értetődően alkalmaznak metaforákat tágabb környezetük értelmezésében, hogy tulajdonképpen nincs is róla tudomásuk. Idejük túlnyomó többségében metaforikusan gondolkodnak, és hétköznapjaikban is olyan metaforák alapján cselekszenek, melyeken keresztül értelmezni tudják az őket körülvevő valóságot.

Ezt a nézetet, miszerint a metafora korántsem csupán a szavak sajátja, hanem nélkülözhetetlen az emberek képzelete, sőt értelme számára, először George Lakoff és Mark Johnson foglalta össze *Metaphors We Live By* című 1980-ban megjelent rendszerező művében. Koncepciójuk alulról építkező: az elmélet kiindulópontja a hétköznapi nyelvhasználat. Úgy vélik, hogy a hétköznapi metaforikus nyelvi kifejezések a fogalmi metaforák nyelvi megtestesítői, s ezek árulkodnak arról, hogy az emberek valójában hogyan értelmezik a világot. A metaforikus nyelvi kifejezések mögött húzódó, azokat motiváló fogalmi metaforákat elméletükben úgy definiálják, hogy azok egy jellemzően absztrakt fogalmi tartomány (a céltartomány) értelmezései egy tipikusan konkrétabb fogalmi tartományon (a forrástartományon) keresztül. A forrás- és a céltartomány közti viszonyt pedig a két tudásterület közötti szisztematikus megfelelésekkel lehet meghatározni. Nézzünk egy-két aktuális példát a napilapokból:

> A multikulti *hadjárat* során animációs klipekkel, blogokkal megújított marketingeszközökkel *küzd* a párt az új szavazatokért.
>
> Kevés a valószínűsége annak, hogy jelentős világpolitikai kérdések is szerepet játszanak a választások előtti *pártcsatározásokban*.
>
> A pártelnök azt mondta: tavasszal nem *lőporszagot* akar érezni, hanem virágillatot.
>
> Szeretnénk, ha a választás a demokrácia ünnepe lenne, és az induló pártok a programok *ütköztetésével* foglalkoznának.

Ilyen kifejezésekkel mindennap találkozhattunk a választási kampány során. Az egyes mondatok dőlt betűs részei metaforikus nyelvi kifejezések. Ezeket – a kognitív metaforaelmélet szerint – A KAMPÁNY HÁBORÚ fogalmi metafora motiválja, vagyis azt tükrözik, hogy háborúskodásként konceptualizáljuk a politikai kampányokat.

Az ismertetett könyv szerzője, Kövecses Zoltán, nyelvész, mintegy három évtizede tanít nyelvészetet külföldi és hazai egyetemeken, többek között az ELTE amerikanisztika szakán. Fő érdeklődési területe a kognitív nyelvészet: a fogalmi metaforák és a metonímiákkal kapcsolatos jelenségek, különös hangsúllyal az érzelmek konceptualizálására, de kutatásaiban tanulmányozta az amerikai angolt és a szlenget is. A kognitív metaforaelmélet területén megjelent főbb művei: *Metaphor in Culture: Universality and Variation* (2005, CUP), *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling (Studies in Emotion & Social Interaction)* (2000, CUP), *Emotion Concepts* (1990, Springer Verlag) és *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts (Pragmatics & Beyond)* (1987, John Benjamins).

Kövecses Magyarország első számú kognitív metaforaelmélet szakértője. Elsősorban neki köszönhető, hogy az óráin diákjai megismerkedhettek az elmélettel, és fontos szerepe van abban is, hogy e könyv megjelentetésével a kognitív metaforaelmélet a szélesebb nyilvánosság számára is hozzáférhetővé válhatott. A könyv eredetileg angol nyelven jelent meg *Metaphor: A Practical Introduction* címmel az Oxford University Pressnél, 2002-ben. A kognitív metaforaelmélet elmúlt negyedszázadban megjelent angol irodalma eddig nem rendelkezett egy olyan átfogó, az elmélet alapjait közérthetően összefoglaló, tankönyvként is alkalmazható írással, mint Kövecses könyve, így nem véletlen, hogy azt a szakma elismerése fogadta az egész világon. A könyv magyar kiadása is úttörőnek mondható, hisz magyar nyelven – néhány tudományos értekezést leszámítva – jóformán semmiféle irodalma nincs a kognitív metaforaelméletnek.

A könyv az angolszász tankönyvek hagyományos felépítését követi. Az előszó után (melyben a szerző röviden ismerteti a kognitív metaforaelméletet a hagyományos felfogással szembeállítva) 17 viszonylag rövid és meglehetősen elaprózott fejezet következik. Az első három fejezet bevezet minket a metafora fogalmába, fajtáiba, aminek tematikus folytatása viszont két közbeékelt, ide nem illő fejezet után a hatodik

fejezetben következik. Ezután a tizenegyedik fejezetig egyértelmű út vezet a metafora alapjaitól a hatókör kérdésén át a metaforarendszerekig. Itt borulni látszik a rendezőelvszerűség: egy fejezet következik a metonímiákról, melyekhez két közbülső fejezet után térünk vissza megint. A metafora irodalmi és egyéb művészeti megvalósulásairól szóló részek talán jobb helyen lettek volna a könyv végén, hiszen ezek nagyon érdekesek, de már túlmutatnak a szigorúan vett definíción.

Az egyes fejezetek is olyan módon épülnek, ami segíti a tanulást: a tartalmi rész után egy rövid és velős összegzést találunk, majd következik a témához kapcsolódó irodalmak leírása, végül minden fejezetet feladatsor zár. A feladatok érthetőek, kezelhetőek, megoldhatóak; a könyv végén kulcsot is találunk hozzájuk.

Szintén a könyv végén találjuk a glosszáriumot, valamint az irodalomjegyzéket, amely külön felsorolja a témában megjelent kevés magyar nyelvű olvasmányt is. A név- és tárgymutatót nagyon ötletes és praktikus metaforaindex követi, céltartomány szerint ábécérendbe szedve – nem bántunk volna egy forrástartomány szerint kereshetőt sem.

A könyv egyik zavaró hiánya, hogy arról a „hagyományos" metaforafelfogásról, amivel szemben a szerző definiálja saját magát és a könyv által is követett kognitív metaforaelméletet, nem árulja el, hogy konkrétan milyen elméletről is beszél, az kinek a nevéhez fűződik, hol lehet utánanézni. Egy darab forrásmegjelölést nem találtunk erről a „hagyományos" elméletről.

Az ismertetett kognitív elmélet nem tudhat maga mögött tisztes több évszázados múltat: két-három évtizede foglalkoznak vele nyelvészek, pszichológusok, irodalmárok. Az biztosan elmondható, hogy a metaforakutatásban kevés a megoldott probléma, a biztonsággal megválaszolt kérdés. Ebből a könyvből viszont teljes mértékben hiányzik az elmélet képlékenységének, lezáratlanságának a gondolata is. Mintha a szerző nem lenne tisztában elmélete „szivárgó" pontjaival (vö. Sapir: "All grammars leak." [1921: 38]), illetve mintha nagy erőkkel azon dolgozna, hogy elfedje azokat. Tény, hogy egy tankönyvben igen zavaró tud lenni, és valószínűleg a diákok dolgát se könnyíti meg, ha minden mondat után ott szerepel, hogy az persze nem biztos, hogy úgy van, lehet így is, de amúgy is, mindenesetre egy fejezetet talán megért volna ennek a tényállásnak az ismertetése. Úgy gondoljuk, egy tudományterület újdonsága és állandó változása szintén nem elrejtendő hiba – inkább érdekes és vonzó.

A szerző *A metafora alapjai* című fejezetben nagyon nyomatékosan hangsúlyozza, hogy a metaforák nem a forrás- és a céltartomány hasonlóságán alapulnak, ahogy azt a „hagyományos" felfogás állítja. Kövecses azt igyekszik bebizonyítani, hogy a hagyományos hasonlóságfogalom nem jó, nem elég a két tartomány közötti kapcsolat megragadására. Példának a „rózsás arc" kifejezést hozza (80. o.), mely szerinte nem azért jöhetett létre, mert az arc színe a rózsa színére *hasonlít*, hanem inkább: mert a tapasztalataink között összefüggések vannak? Vagy mert szerkezeti hasonlóságokat érzékelünk a kettő között? Lehet ezt más szóval illetni a kognitív metaforaelméletben tehát, de attól még csak ugyanaz marad: két tartomány bizonyos szempontból (például a szerkezetet vagy a mögöttes képi sémát tekintve) hasonló. Ez a hasonlóság természetesen nem feltétlenül a két tartomány teljes egészére vonatkozik, hanem egyes elemeire; ennek a részleges hasonlóságnak az okairól viszont olyan ismertetést kapunk, ami szerintünk nem elég erős és kifejtett a hagyományos hasonlóságfogalom leváltására. Az a furcsa az érvelésben, hogy miután a régi szimpla hasonlóságot elvetette, az újak, amiket bevezet, szintén valamilyen hasonlóságra épülnek (például „érzékelt szerkezeti hasonlóságok", „ontológiai metaforák által előidézett érzékelt szerkezeti hasonlóságok"). (Egyébként arra végül nem kapunk választ, hogy a kognitív elmélet szerint a „rózsás arc" esetében milyen kapcsolat van a két tartomány között.)

A fogalmi metaforák forrás- és céltartományaival kapcsolatban azt állítja a szerző, hogy a céltartomány egy absztrakt fogalmat

rejt, míg a forrástartomány egy konkrétat. Ennek az lenne a célja, hogy az elvontabb fogalmat könnyebben megértsük a konkrétabb fogalom segítségével, ami teljesen jól illeszkedik az intuíciónkhoz is. Ez tényleg így van, ám a könyv során rengeteg olyan metaforával találkozunk, amelyekre ez a szembeállítás kevéssé vagy egyáltalán nem igaz. Példák a könyvből: AZ AUTÓ SZERETŐ, AZ ELADÓ ÁRUK EMBEREK, AZ ÉLETTELEN TÁRGYAK EMBEREK, AZ ÉPÜLET ÉLET, A MOSÓPOR BARÁT, AZ ŐSZ HALÁL, A TÁNC SZEX, A TEA ABLAKÍZŰ. (A könnyebb olvashatóság kedvéért: a metaforák nevei két alanyesetű főnévi csoportként vannak egymás mellé írva, az első a cél-, a második a forrástartomány. Ám ami az angolban igen könnyen kifejezhető a kötelezően kirakandó létige miatt (például MORE IS UP, KNOWING IS SEEING), az a magyarban kicsit nehézkesebb. Ezt mutatja az is, hogy a metaforaelnevezések nem teljesen szisztematikusak: van, hogy csak a céltartomány elé került névelő (A GONDOLATOK ÉTELEK); van, hogy a forrástartomány elé könnyítésül betettek egy határozatlan névelőt (AZ ÉLET EGY UTAZÁS); és olyan is van, ahol mindkettő előtt határozott névelő áll (AZ ANGOL TELEPESEK ÉRKEZÉSE ÉSZAK-AMERIKÁBA A ZSIDÓK ÉRKEZÉSE EGYIPTOMBÓL AZ ÍGÉRET FÖLDJÉRE). A metaforanév kihámozása akkor még nagyobb nehézséget okoz, amikor az első tartomány nem főnév, hanem mondjuk melléknév, amit az ember első nekifutásra biztosan az utána álló főnév jelzőjeként értelmez.)

Mivel a kognitív metaforaelmélet értelmében a metafora alapvetően fogalmi természetű, nem nyelvi megnyilvánulásai is lehetségesek. A kognitív nyelvészeti kutatásokat ugyanakkor több jogos kritika (például MURPHY, 1997) érte amiatt, hogy legfőképp a fogalmi metaforák nyelvi manifesztumaival, a hétköznapi metaforikus nyelvi kifejezésekkel foglalkoznak, miközben elutasítják azt az elképzelést, hogy a gondolkodás struktúrája pusztán nyelvi adatok alapján feltárható lenne. Ezen igény következtében a nyolcvanas évek elejétől kezdve kognitív (fejlődés)pszichológusok, nyelvészek és antropológusok igyekeznek saját eszközeikkel tanulmányozni a kognitív metaforaelmélet állításait, olyan válaszok után kutatva, melyekre a kognitív nyelvészetnek még ma is égető szüksége van, de egymaga nem tud tisztázni. Remélhetőleg az ilyen interdiszciplináris kutatások segítségével lesz képes a kognitív nyelvészet számot adni arról, hogy miként reprezentálódnak a metaforák alapjait képező fogalmi tartományok az emberek elméjében, és hogy egy metafora megértésénél vagy produkciójánál ez a két – egymástól független – fogalmi tartomány hogyan kerül kapcsolatba egymással; hogy valóban aktiválódnak-e a forrástartományok reprezentációi egy-egy metaforikus kifejezés produkciója vagy megértése során; hogy pontosan milyen más részképességeket feltételez a metaforikus kompetencia; illetve, hogy ez a képesség megjelenik-e már gyerekkorban vagy az állatvilágban. Vagyis, egy olyan elmélet ismertetésekor, amely mindvégig fogalmakról, illetve fogalmi rendszerekről tárgyal, kötelesség ezekről a fogalmakról bővebben, részletekbe menően szót ejteni.

Úgy érezzük, hogy a könyv sajnos nem hangsúlyozza kellőképpen e kérdések jelentőségét, a fentiekhez hasonló kritikákra nem reflektál megfelelően, holott egy bevezető jellegű könyvben ez elvárható lenne, másrészt lehetőség lett volna a szerző számára, hogy megvédje, vagyis empirikusan is alátámassza teóriáját. Bevezetőjében ugyan „egy átfogó, általános és empirikusan tesztelt" elméletként (16. o.) utal a megközelítésre, a kötet mindössze egy helyen, egy bekezdés (!) erejéig érinti az egész kérdéskört, ahol egyetlen(!), a fogalmi metaforák pszichológiai realitását bizonyítani hivatott, általa perdöntő jelentőségűnek tartott, Raymond Gibbs nevéhez fűződő, a kilencvenes évek elején végzett kísérlet bizonyítékait ismerteti. A tapasztalati adatok hiánya miatt sokszor csak intuíciókként kezelhetjük a szerző által tényként ismertetett állításokat. A ma létező hatalmas mennyiségű empirikus adatot, illetve a kérdés aktualitását tekintve úgy véljük, hogy a fogalmi metaforákkal kapcsolatos kísérleti pszicho-

lógiai adatok talán megérdemeltek volna akár egy egész fejezetet, még ha egy bevezető jellegű mű valóban nem „vállalkozhat az összes idevágó kérdés minden részletre kiterjedő és elmélyült tárgyalására" (uo.).

A könyv nagy részét – a szerző segítségével – Várhelyi Gabriella fordította angolról magyarra. A fordító feladatát nehezítette, hogy a könyv számos nehezen átültethető metaforikus nyelvi példát tartalmaz. Emellett igen komoly szakmai kihívás a kognitív metaforaelmélet angol terminológiájának „magyarítása" is. Várhelyi korrekten teljesíti a vállalt feladatot, és gondosan kigyűjtött példákkal és versrészletekkel gazdagítja a fordítást. Néhány apróságról azonban mégis szólnunk kell. Az invarianciaelv bizonyításának tárgyalásakor az egyik felhozott példamondat, a *Csak egy jó adag fejfájást adtál már megint* (112. o.) egyértelműen az eredeti angol szövegben szereplő *She gave him a headache* (102. o. az angol változatban) mondat magyartalan tükörfordítása. A szerző itt azzal érvel, hogy két mondat (a fent említett mondat és az *Adott neki egy pofont* mondat) között az az alapvető – az invarianciaelvet bizonyító – különbség, hogy mivel az egyik mondatban egy állapotról (fejfájás) van szó, a másikban pedig egy eseményről (pofon), a két „tárgy" eltérő módon viselkedhet. Például az egyiket megtarthatjuk (*Még mindig tart a fejfájás, amit adtál*. [113. o.]), míg a másikat nem (**A pofon még mindig nála van*. [uo.]). Lehetséges, hogy ez a mondat jól funkcionált az invarianciaelvet leíró érvrendszer részeként az angol szövegben, hiszen az angol nyelvben több példát is találni az „állapotok átadására" *(give sickness*, *give courage*, *give love)*. A példamondat megerőszakolása helyett azonban talán megérte volna jobban végiggondolni a magyar fordítást: például az *Igazat adtál nekem* (*Még mindig igazam van*), vagy esetleg az *Értésemre adta, hogy jön* (*Még mindig tudom, hogy jön*) mondatok valamelyike talán inkább megfelelt volna e célnak. Ugyanakkor el is lehetett volna tekinteni a példamondat magyarra fordításától, és megkísérelni az érvek magyar nyelvre való adaptálását, és például eseményeket nem állapotokkal, hanem valami mással szembeállítani. Hasonlóan természetellenes az *Egy intenzív edzésprogramon keresztül sikerült végre lefogynia* (142. o.) mondat. Az angol változat *(She went from fat to thin through an intensive exercise program* [135. o. az angol változatban]) egyrészt tartalmazza a *ment (went)* szót, ami a magyar fordítással szemben valóban tükrözi az őt motiváló A MÓDSZEREK ÚTVONALAK metaforát, másrészt, még ha a magyar nyelvhasználók mondanának is ilyen mondatot, a *keresztül* szó inkább valami utat keresztező mozgást jelent, nem egy útvonal lineáris végigjárását, ahogy azt a szerző feltételezi.

A könyv szerkesztése alapvetően szép munka, rendkívül kevés elütési vagy helyesírási hiba van benne, ami a mai kiadói viszonyok között már majdnem ritkaság. Egy-két következetlenség azonban akad. A kultúraközi különbségek kapcsán elővezetett idegen nyelvű példák hol szerepelnek az eredeti nyelven, hol nem. Ha már a kínai példákat eredeti nyelven (átírásban) közölték, akkor a többi nyelvű példával is bánhattak volna ugyanígy. Továbbá általánosságban elmondható a könyvben szereplő példákról, hogy rendkívül sok köztük az ismétlés. Például AZ ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK GÉPEK metaforát kifejtő nyelvi kifejezések között (139. o.) kétszer szerepel a *gépezet*, és négyszer (!) a *működés*.

A könyvet, úgy gondoljuk, minden olyan diák haszonnal fogja forgatni, aki a metaforák iránt érdeklődik, aki meg akar ismerkedni a kognitív metaforaelmélettel, aki úgy érzi, hogy ez a terület eddig nagyon elhanyagolt volt. Irodalomelméletet, stilisztikát tanító tanárok is biztosan kiváló hasznát fogják venni. Az önszorgalomból érdeklődőknek is jól használható, tankönyvjellegének, közérthető nyelvezetének és a példasoroknak köszönhetően. Egy biztos, Kövecses művének elolvasása után már senki sem tekint majd ugyanúgy saját és mások hétköznapi nyelvhasználatára, és ezzel tulajdonképpen elért mindent, amit egy ilyen típusú könyv elérhet.

*Simon Eszter – Szamarasz Vera Zoé*
PhD-hallgatók

## IRODALOM

KÖVECSES, Z. (1987) *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts (Pragmatics & Beyond)*. John Benjamins

KÖVECSES, Z. (1990) *Emotion Concepts*. Springer Verlag

KÖVECSES, Z. (2000) *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling (Studies in Emotion & Social Interaction)*. Cambridge University Press

KÖVECSES, Z. (2005) *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge University Press

LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago

MURPHY, G. L. (1997), Reasons to doubt the present evidence for metaphoric representation. *Cognition, 62*, 99–108.

SAPIR, E. (1921) *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Brace and World, Harcourt

# PETER FÓNAGY – MARY TARGET: *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében*

Gondolat Kiadó, Budapest, 2005, 460 oldal

A könyv egy új tudományos megközelítés, a fejlődés és a patológia szempontjait együtt kezelő fejlődési pszichopatológia és a mind a mai napig nagy hatású, ám folyamatosan vitatott tudományos státusú pszichoanalízis kapcsolatát mutatja be. A könyv e kapcsolat történetének néhány jelentős, korábban a hazai olvasó számára kevéssé ismert és nehezen hozzáférhető állomását mutatja be. Megismerkedhetünk a strukturális modell Freud utáni fejlődésével (Anna Freud, Margaret Mahler munkásságával), a tárgykapcsolat elmélet európai és amerikai elágazásaival (Green, Kohut, Kernberg), a független brit pszichoanalízissel (Klein, Winnicott és Bowlby), valamint a személyközi- és sémaelméletek pszichoanalízissel való kapcsolatával. A szerzők külön fejezetet szentelnek saját elméletüknek, a mentalizációs modellnek. A mentalizációs modell a szülőnek a gyermek érzelmeit tükröző viselkedését, illetve annak a csecsemőre, kisgyermekre gyakorolt hatását vizsgálja. A pszichológiai zavarok kiváltó oka e modell szerint a tükrözés nem megfelelő volta. A mentalizációs modell ígéretes terület, mert két, korábban egymással alig érintkező terület, a kognitív, illetve az érzelmi – szociális fejlődés szempontjait kapcsolja össze.

Sajnos, a fejezetrészek között nehéz kapcsolatot találni, mert nem világos az eszmeigondolati alap és az arra épülő szerkezet, holott a szerzőknek többek között az eszmei tisztázás is a célja: hogy „radikálisan újragondolják a fejlődési pszichopatológia ismeretelméleti kereteit". Valójában a pszichoanalízist tennék meg eszmei alapnak, csakhogy az már eredeti, freudi formájában sem volt koherens tan, karakteres mondanivalóhoz aligha lehet egységként kezelni. Ráadásul a szerzők a „pszichoanalízis" zsákjába dugják a kortárs irányzatokat is. Feltehetően ebből fakad, hogy Fónagy és Target talán a számukra is rejtve maradt ellentmondásba keverednek. Bár deklarált céljuk, hogy a fejlődési pszichopatológia megközelítését tudománytörténeti kontextusba helyezzék, mindvégig azt igyekeznek alátámasztani, hogy a fejlődési pszichopatológia a patológia és normalitás modern értelmezésének kezdetétől fogva jelen van a tudományban, csírái már a pszichoanalízis-

ben megtalálhatók. Ezáltal nem rekonstruálják a hetvenes éveinek végén keletkezett, a kilencvenes évekre felvirágzott fejlődési pszichopatológia létrejött valódi társadalmi – történeti-tudománytörténeti hátterét, hanem éppenséggel figyelmen kívül hagyják.

Freud, hívei és bírálói között azonban éppen a szerzők szempontjából igen fontos kérdés, a fejlődés értelmezésében jelentősek voltak a különbségek. Néhány példa: a 22. oldalon szereplő néhány mondat azt sugallja, hogy Adler, Ferenczi (és a könyvből gyakorlatilag teljes mértékben kimaradt budapestiek), valamint Jung és a pszichoanalízis néhány más, kevésbé jelentős képviselője egységes volt a fejlődés kontinuitásának feltevését illetően. Kétségtelen: maga a gondolat, hogy a személyiség és a patológiás tünetek összefüggnek a fejlődés korábbi fázisainak élményeivel, nem volt vitatott tudományos körökben. Ez azonban trivialitás. Ami fontos a fejlődési pszichopatológia szempontjából, az a fejlődés linearitása, vagyis az a feltevés, hogy az első életévek élményei, benyomásai mindenképpen és hasonló minőségben lesznek jelen az egész élet során. Ebben viszont az idézett szerzők egyáltalán nem voltak egy véleményen. Hogy csak a fontosabbakat említsük: Adler úgy gondolta, hogy az egyén fejlődése során kompenzálni tudja kicsi kora óta hordozott fogyatékosságait, azok gyakran az eredeti minőséggel éppen ellentétes eredményre vezetnek. Ferenczi és a Bálint házaspár kevésbé vélték a fejlődést determináltnak, jóval nagyobb szerepet tulajdonítottak a környezetnek. Jung vélekedése a fejlődés kontinuitásáról pedig igencsak különleges: a kontinuitás nála jelenthet linearitást, de azt is, hogy az élet egy bizonyos korszakában az addig rejtett árnyékszemélyiség kerül előtérbe és lesz meghatározó. A kritikus szemmel olvasót nem feltétlenül győzi meg a következő állítás arról sem, hogy valójában Anna Freud volt az első fejlődési pszichoanalitikus: „…az abnormális működésmódokat a normálistól való eltérés terminusaiban definiálja, ugyanakkor a klinikai esetekből levont következtetéseket a normális gyerek fejlődésének magyarázatában használja fel" (45. old). Kérdés, hogyan lehetne másként meghatározni az abnormálist, mint a normálishoz viszonyítva?

Sajnos néhány zavaró, a szerkesztés hiányosságaira utaló részlet is van a könyvben. A szerzők valószínűleg különböző tanulmányaikat helyezték el egy kötetben, ezért önmagukról hol első személyben szólnak, hol pedig névvel, harmadik személyben, mint az idegenekről. Kétszer, a 24. és az 52. oldalon szerepel ugyanaz a bekezdés, John Watson jóslata, amely szerint a pszichoanalízis éppúgy el fog avulni, mint a frenológia. Tudományos munkánál felettébb szokatlan, hogy a könyv zárószavában a „pszichoanalitikusan orientált klinikus kutatók néhány feladatát" fogalmazza meg, programszerűen, felszólító módban: „*a)* Távolodjanak el a felsorolásra épülő indukciótól…"

A bíráló megjegyzések mellett szeretném kiemelni, hogy a könyv gazdag érdekes gondolatokban és információkban, haszonnal forgathatják a szakemberek és a pszichológushallgatók.

*Vajda Zsuzsanna*