

A MŰVELŐDÉSI MOTIVÁCIÓ DINAMIKÁJA ÉS STABILITÁSA
A SZEMÉLYISÉG ÉRZELMI, INDULATI SAJÁTÓSÁGAINAK
FÜGGVÉNYÉBEN

A módszertani tankönyvek szerint minden tudományos kutatás a kutatás tárgyának meghatározásával kezdődik. Ez elől a művelődési motiváció kutatója sem térhet ki. Megkerülhetné a kérdést azzal, hogy a "művelődési motiváció" a közművelődési szakemberek és a társadalomkutatók közös érdeklődési területe, és nem valóságos, jól meghatározható tárgy. A művelődés és a motiváció önmagában, külön-külön is a legvitatottabb területe a társadalomtudományoknak.

Emlékezhethetünk rá, hogy az utóbbi években az angol "education" szót fordítottuk már oktatásnak, nevelésnek és - ujabban - művelődésnek is. Hasonlóan, a motiváció szó magyar megfelelőjét keresve is több változatra bukkamunk, olyanokra mint az ösztön, a szükséglet, a mozgató- vagy hajtóerő, a feszültség, a rugó, sőt főrugó, a készítetés, az izgalom, a megerősítés és hasonlók. Sokak szerint az elnevezések mellékesek. Csakhogy a különböző elnevezések mögött olykor a legkülönbözőbb elméleti-világnézeti kiindulópontok rejlenek.

Miért szeretne a kutató tárgyának meghatározása alól kibujni? Talán azért, mert nem teljesen tiszta a lelkiismerete. Eredetileg azt a feladatot kapta, hogy a "művelődési motivációt" kutassa. És mit tett ehelyett? Vagy a motiváció kutatásába kezdett, remélve hogy előbb-utóbb a művelődési motivációra is rábukkan, vagy - rendkívül szellemesen - úgy döntött, hogy maguktól, a művelődéssel alaposan gyamusítható em-

berektől kérdezi meg, hogy vajon miért művelődnek? De ez már nem tény-, hanem tényismeret-kutatás. Még akkor is, ha feltételezzük, hogy az információ a "legilletékesebb" helyről származik.

Tudományosabb eljárásnak tűnik az, amikor az alanyoknak szabványosított motivumokat kell értékelniük egy - például - ötfokú skála segítségével, ahol az 5-ös osztályzat a "döntő szerepet játszó" motivumot illeti meg. Egy ilyen eljárás esetében ^{1/} a motivumonkénti osztályzatokat megszorozva az osztályzatot adók számával 21 motivumot rangsoroltunk. A listavezető motivumok a munka, az érdeklődés voltak. Kiderült azonban, hogy volt alany, akinél ily módon 9 "döntő" motivum játszott szerepet, míg másoknál egyáltalán nem volt "döntő" motivum.

Gyanunk támadt, hogy az osztályzatok nem a motivumok művelődési szerepét, hanem a motivumokra való érzelmi-erkölcsi reagálást tükrözik. Ezért megkértük az alanyokat, hogy nevezék meg az általuk pozitívnak vagy negatívnak és oknak vagy célnak tartott motivumokat. Így a szavazatokat összesítve két újabb motivumrangsort kaptunk a "pozitív jelleg" és a "cél jelleg" szerint. Ezeket összevetve az osztályzatrangsorral kiderült, hogy az alanyok annál magasabb osztályzatot adnak, minél többen tartják pozitívnak a motivumot $/r = 0,782/$. Az osztályzat és a cél jelleg között hasonló, de fele olyan szoros kapcsolat van $/r = 0,453/$, de ennek oka részben az, hogy a cél jelleg függ a pozitív jellegtől $/r = 0,939/$. Az összefüggések irányában kételkedőknek megemlítjük, hogy a motivumokra adott osztályzatok akkor is a pozitív jellegtől függtek jobban, amikor a pozitív jelleg szerinti rangsor egy idegen, a motivumokat először látó csoporttól származott $/0,534$ szemben $0,152$ -vel/. Azt is megállapítottuk, hogy két független és a motivumok osztályozásában nem érdekelt csoport - egy budapesti és egy debreceni - véleménye között a pozitív jelleg megítélésekor nagyobb volt az összhang $/r = 0,808/$, mint a cél jelleg megítélésekor $/r = 0,661/$.

De nem mehetünk el szó nélkül a pozitív jelleg és a cél jelleg közti kapcsolat mellett sem. Az "ok" valószínűbb együttjárása a "negatívval" és a "cél" együttjárása a "pozitívval" sejteti, hogy a pozitivitás megítélésében két - egy erkölcsi és egy érzelmi - dimenzió fonódik egybe, holott az erkölcsi "jó - rossz" és az érzelmi "kellemos - kellemetlen" dimenzióknak elvileg függetlennek kell lenniük. A valóságban ugyanis az is lehet "kellemos", ami "rossz", és az is lehet "kellemetlen", ami "jó". A művelődési magatartás valamennyire is megbízható előrejelzéséhez tehát az erkölcsi és az érzelmi viszony ismerete egyaránt fontos. De még a motívumhoz való pozitív erkölcsi és érzelmi viszonyból sem szükségszerűen következik a tartalmas művelődés ténye.

Előfordulhat, hogy a kutató őszintén hisz abban, hogy valóban a "művelődési motivációt" kutatja. Tagadhatatlan ugyanis, hogy a tanulásban és a színházba, moziba, hangversenyre, kiállításra járásban - amelyek kétségtelenül a művelődést szolgálják - van egy közös elem. Történetesen az, hogy az ember felkeresi ezeket a szolgáltatásokat, vagy beiratkozik egy iskolába, és részt vesz az ott folyó tevékenységben. Következésképp úgy tűnhet, hogy megtaláltuk minden művelődés közös lényegét, a részvételt.^{2/} Ezzel azonban a művelődési motiváció kutatását észrevétlenül felcseréltük a művelődésben való részvétel kutatásával, miközben egy oszlopára két alapvető probléma oldódott meg - még mielőtt egyáltalán elkezdődött volna a kutatás. Feltételeztük ugyanis, hogy aki részt vesz a művelődésben, az 1/ valóban művelődni akar, és 2/ valóban művelődik is.

Sajnos a művelődésben való részvétel csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a művelődésnek. Ezt a hazai népművelési gyakorlat és az iskolai oktatás is bebizonyította. Ezek a tapasztalatok a kutatót is arra készítetik, hogy ne érje be a részvétel motivációjának kutatásával. Hogy valójában miben is áll az a belső pszichikus változás, amit művelődésnek nevezhetünk, arról ebben az előadássorozatban bizonyára volt már és lesz is még szó. Itt és most csupán az érdekel

benminket, hogy miért akar művelődni valaki, miért van számára jelentősége a művelődésnek, mit remél, mit vár a művelődéstől - függetlenül attól, hogy ezt a várakozást mennyire tartja reálisnak a közművelődési szakember. Az ilyen egyénekről állít-hatjuk tehát azt, hogy a művelődésben való részvételük motivált, és ilyen értelemben beszélhetünk motivált művelődésről. Szándékosan nem mondjuk azt, hogy ezek az emberek a művelődésre motiváltak, hiszen ez az, amit csak a kutatás dönthet el hitelt érdemlő módon, tehát úgy, hogy az emberek művelődési motivációja a művelődési folyamat közeli és távoli tervezőségének megbízható alapjává válhasson. Bármilyen különösen hangzik, a kutatás nemcsak az érdeklődők kíváncsiságának kielégítésére, hanem a társadalom jövőjének tervezésére is alkalmassá válhat.

A kutatásnak tehát azt is fel kell derítenie, hogy amikor valaki úgy gondolja, hogy a művelődésre motivált, akkor valóban a művelődésre motivált-e, és ha nem, akkor miért gondolja azt, hogy éppen a művelődésre motivált. Sőt, a probléma még bonyolultabb, mert az ember gondolatai és azok közlése között egyéb - nem szükségképpen tudatos - megfontolások is érvényesülhetnek, és az ember olyasmit is közölhet, amit ugyan nem "gondol", de úgy gondolja, hogy illene, szükséges lenne, hogy gondoljon.

Vajon az ilyen ember be akarja csapni a világot? Ez korántsem biztos, hiszen abban a motivációban, amit a világ céljáról, akkor is őszintén híhet, ha valódi motivumai egészen mások. Az érzelmek nemcsak a gondolatok visszatükrözői vagy fel-erősítői, hanem maguk is motivumok, és maguk is gondolatok forrásai. A motiváció kutatóját - akinek lehetősége van rá, hogy különböző embereket, véleményeket, szándékokat és következményeket hasonlítson össze - nem elégíti ki az a válasz, amit a "mit akar?" kérdésre kaphat, hiszen annyi minden van, amit az ember akarhat. Miért éppen művelődni akar, miért gondolja úgy, hogy művelődni kell, miért gondolja úgy, hogy fent kell tartania a művelődés látszatát? Itt a kényszer, a presztizsigény, de még a szokás sem egészen jó magyarázat, hiszen annyi ember van, aki ugyanarra a kényszerre egészen másképpen

reagál, aki presztizsigényeit egészen másképpen elégíti ki, aki egészen mást szeret tenni, mint ami neveltetéséből következne.

Különbséget kell tennünk tehát tévedés és megtévesztés között. A tévedések gyakori forrása, hogy azonos elnevezést használunk az elemző-elméleti fogalmakra és a valóság bonyolultan összetett jelenségeire. A filozófia például helyesen mutat rá, hogy az emberi tevékenységnek három különböző formája van.^{13/} Valóban, ha a tevékenység lényegét az alakításban fedezzük fel, akkor a természet alakítása joggal nevezhető termelésnek, az ember és a személyiség és ezzel együtt a történelmileg fejlődő termelőerők alakítása művelődésnek. Csakhogy a valóságos gazdasági termelés nemcsak termelés, hanem érintkezés és művelődés is; a valóságos társadalmi tevékenység sem csak érintkezés, hanem művelés-művelődés és termelés is; a valóságos kulturális intézményekben, szervezetekben sem csak művelődés folyik, hanem érintkezés, sőt termelés is. Általánosan igaz az, hogy az emberi lét meghatározó mozzanatai kiemelt társadalmi céllá válnak, de ne feledjük, hogy az emberi élet termelő, érintkező, művelődő egysége megbonthatatlan; még akkor is, ha a kiemelt mozzanat eszközként rendeli alá a többi mozzanatot. Egy gyárban sem lehet például megszüntetni azt, hogy az emberek ne kerüljenek kapcsolatba egymással, és hogy ne próbálják meg kapcsolataikat érdekeik szerint alakítani; azt sem lehet megtiltani, hogy az emberek műveljék, alakítsák egymást, hogy tárgyi-művelési tudást, az emberekkel és önmagukkal való bánni tudást szerezzenek. Ugyanakkor nincs értelme megbántódni azon, hogy az embert arra figyelmeztetik: a gyárban az első a termelés. Amint hogy a művelődési házban is első a művelődés.

Természetesen sokan egy kulturális intézmény tevékenységében való részvételüktől is azt várják, hogy az elsősorban gazdasági-termelési és/vagy társadalmi-politikai érvényesülésüket fogja szolgálni. Ezen a közművelési szakember joggal bánkódhat ugyan, de nem helyes, ha ezt az emberekkel is érezteti. Számára az legyen fontos, hogy alkalma nyíljon a valódi

művelődési motiváció kialakítására. Mert az emberi élet egyes területeinek intézményesülése nemcsak a specializációt szolgálja, hanem a speciális motivációk kifejlesztését is. Csak az a motiváció lehet igazán hatékony, amelyben a tevékenység és a szükséglet tárgya egybeesik. Ez minden élőlény számára természetes állapot, de az embert arra nevelik, szocializálják, hogy mindenkor tegyen különbséget tevékenységének célja és a tevékenységhez fűződő érzelmei között. Márpedig a tevékenységgel való érzelmi azonosulás nélkül - pusztán külső motivumok alapján - sok mindent lehet tenni, de művelődni, a személyiséget alakítani egyáltalán nem.

Számolnunk kell azonban azzal, hogy a művelődési motiváció kialakítása az egyén ellenállásába fog ütközni. Ez természetes, mert a gazdasági-politikai célból folytatott művelődéstől az ember azt várja, hogy még inkább azzá váljék, aminek tudni szeretné magát, amire gazdasági-társadalmi helye, rangja kötelezi, amit társai már amúgyis feltételeznek róla. Emberünket tehát az önmagával való azonosságának megszilárdítása, azaz identitás-szükséglete^{4/} motiválja a művelődésre. De a művelődés - lényege szerint - permanens emberalakítás. Bizonyos, hogy emberünk készségesen elfogadja az alakítást, amíg ettől azt reméli, hogy önmegvalósítását, "szunnyadó" értékeinek költögetését - egyszóval identitás-szükségletének kielégítését szolgálja. De előbb vagy utóbb elkövetkezik az a pont, amikor az identitás-szükséglet átmeneti csökkenése után emberünk ismét az identitás-szükséglet erősödését fogja tapasztalni. /Feltéve, hogy a művelődés valamennyire eredményes volt. Ha nem, akkor az identitás-hiány erősödése igen hamar véget vet a művelődésnek./ Az identitás-szükséglet újbóli jelentkezése azonban egészen más, ellenkező értelmű készletést okoz: míg az előbbi közelítette a művelődéshez, ez a mostani már távolítani fogja. Természetesen kell bizonyos idő ahhoz, hogy ezt a képtelen átcsapást emberünk egyáltalán észlelni kezdje, merje önmagában. Az első érzés bizonyára a szégyenkezés az álhatatlanság, a kitartáshiány, vagy növekvő harag az értetlen, akadályozó körülmények miatt; de emberünk,

aki újabb és újabb tudást, képességet, motivációt, érzelmet, szokást fedez fel önmagában, egyre gyakrabban kérdegetti: "kell ez nekem egyáltalán?", "hát ki vagyok én?", "hogyan jövök én ehhez?". Környezete is egyre gyakrabban veti szemére: "azelőtt nem ilyen voltál". A környezet is próbál magyarázatokat keresni: "nem is csoda, hogy ilyen furcsa mostanában, hiszen annyit kell bujnia azokat az unalmas könyveket." Figyeljünk fel a "kell" kifejezésre, mert jelzi, hogy a környezet fel sem tételezi azt a lehetőséget, hogy az egyén saját jószántából, saját kedvére is művelődhet. A környezet magyarázatai csupán egy okot, a legegyszerűbbet nem hajlandók feltételezni. Azt, hogy az egyénben valamilyen változás valóban végbement vagy elkezdődött. A személyiség megváltozása sok ember szemében az elmebaj kezdetével azonos. Természetesen a változás normális-ként való elismerése a környezetet is arra kötelezné, hogy maga is megváltozzék. De ki hallott már olyat, hogy a környezet alkalmazkodjék az egyénhez? Valószínűleg senki, és ezt emberünk is készséggel elismeri. Ezért úgy kell döntenie, hogy felhagy azzal a kulturális tevékenységgel, amely ilyen rossz hatással van rá.

És itt már a művelődési motiváció stabilitásának probléma-sűrűjében járunk.

A művelődési motiváció stabilitásának hiánya a tanár vagy a népművelő számára a lemorzsolódás tényében jelenik meg. Valószínűleg elmulasztotta észrevenni azt a kritikus pontot, amikor az egyén identitás-szükségletének iránya közelítő jellegűből elkerülő jellegűbe csapott át, amikor tehát az ideális-én és a valóságos vagy reális-én közti különbség előjelet váltott. Amíg az identitás-szükséglet művelődésre készítetett, addig a reális-én volt az, amely elmaradt az ideális-én mögött. Az identitás-szükséglet előjel váltása, átcsapása után viszont az ideális-én marad el fokozatosan a reális-én változása mögött.

Mi a különbség a pedagógiai és a pszichológiai megközelítés között?

A. Ha a stabilitás hiányából indulunk ki, akkor a stabilitás ellenpólusát, a labilitást fogjuk okolni, és a kutatás abba az irányba fog terelődni, hogy a művelődési motiváció stabilitás-hiányának okát a személyiség érzelmi labilitásában keresse. Valóban, a kéttényezős személyiségelmélet^{5/} szerint az egyén minden megnyilvánulása két független tényező kombinációjából adódik, és az egyik ilyen tényező éppen az emocionális labilitás vagy más kifejezéssel a neurótikusság. Az ember érzelmi labilitása az idegrendszer tulságosan nagy izgalmi, aktivációs szintjének következménye. Ez éppen úgy rontja a tevékenység szervezettségét, szelektivitását és emiatt hatékonyságát,^{6/} mint a tulságosan alacsony izgalmi szint. Más szóval a tevékenységnek éppen a "közepes" izgalmi szint vagy magatartás-kategóriával kifejezve emocionális labilitás a legkedvezőbb. Ez a statisztikailag és kísérletileg is igazolt tény Arisztotelész erkölcsi középérték-tételére emlékeztet. Ez nem véletlen, mert a "közép" elvét Arisztotelész éppen az orvostudományból, Hippokratész gyógyító gyakorlatából "emelte" át az etikába.

Pszichológiai szinten azonban két irányban is eltérés mutatkozik a közép elvétől. Egyfelől nem minden tevékenység számára azonos az emocionális labilitás éppen megfelelő mértéke, másfelől viszont az egyénekre az emocionális labilitásnak különböző mértéke jellemző. Ezt úgy lehet megállapítani, hogy egy megfelelően előkészített kérdőívet töltsünk ki az emberekkel. Az egyénre jellemző "neurótikusság" /N/ pontszám a "bevallott" magatartásbeli labilitásjegyek számával arányos.

A két tényezős személyiségelmélet szerint az idegrendszer izgalmi szintje nemcsak a vegetatív idegrendszer labilitását határozza meg, hanem az agykérgi tevékenység kisebb vagy nagyobb intenzitását is. Ily módon - az emotionalitáshoz hasonlóan mérve - kimutatható, hogy az idegrendszeri gátlás nagyobb foka extrovertált, míg az aktiváció nagyobb foka introvertált magatartást eredményez, megfelelően annak, hogy az introvertált egyén csökkenteni, az extrovertált egyén növelni akarja a külső ingerek "beáramlásának" intenzitását. Mivel az

extroverzióra jellemző magatartás jobban megfigyelhető, ezért az extroverzió-introverzió tényező mérésének eredményét az extroverzió /E/ mértékével fejezik ki.

A kéttényezős személyiségelmélet egyik tényezője /E/ tehát az, amit hagyományosan "motivációnak", a másik tényezője /N/ viszont az, amit hagyományosan érzelmi, indulati saját-ságnak, affektivitásnak szokás nevezni. Ezzel, úgy tűnik, éppen a motiváció és az érzelmek kölcsönhatásának vizsgálatára alkalmas eszköz áll rendelkezésre. Valóban így is van. A két tényező kombinációjaként meghatározható személyiségtypusok - extrovertált stabil, extrovertált neurotikus, introvertált stabil, introvertált neurotikus - bizonyíthatóan meghatározzák a személyiségtevékenység szerveződésének sajátosságait,^{8/} az esztétikai érdeklődés irányát, a tanulás, a megtartás és a felidézés törvényszerűségeit, hogy csak a számunkra legfontosabb területeket említsük. Ezek a tények meglehetősen ismertek; itt csupán arra a tévedésre szeretnénk felhívni a figyelmet, amely az extroverziót a stabilitással vagy egyenesen az érzelmek irányával, az introverziót viszont a neurotikussággal, a felfokozott emocionalitással azonosítja. Ennek a tévedésnek az oka összetett. Az egyik ok az, amit már említettünk, hogy történetesen a különböző típusok több vagy kevesebb megfigyelhető vonással rendelkeznek, ezért jellemzésük könnyebb vagy nehezebb. A másik ok az, hogy a különböző típusok különböző környezetben különbözőképpen viselkednek. Pontosabban ugyanaz a típus eltérően viselkedik a hozzá hasonlók között, ahhoz képest, mint amit a tőle különbözők közt tőle megszoktunk. Nagy szerepet játszhat továbbá az érzelmi és az erkölcsi megítélés összefonódása. Ha egy társadalomban a magasra értékelt, kiváncsiságnak tartott személyiségtypust az extrovertált-stabil személyiség képviseli, akkor mindenki, akinek a társadalmi érvényesülés fontos, arra fog törekedni, hogy extrovertált-stabil viselkedést alakítson ki. A felületes szemlélő - de még maga az egyén is! - ebben az esetben nem fog nagy különbséget találni a külső viselkedésben, de a kutatás ilyenkor is fel tudja tárni az eredeti typust; éppen annak a feszültségnek a ki-

mutatásával, amelyet az alkalmazkodási törekvés kelt az egyénben. Ez a körülmény egyben már jelzi is, hogy a tipusos érzelmi magatartás vizsgálatában sem érhetjük be csupán kérdőíves módszerekkel. Mielőtt erre a kérdésre rátérnénk, vizsgáljuk meg, hogy a már említett vizsgálati alanyok, akik egyébként munka mellett tanuló felnőttek, milyen extroverzió, illetve emocionalitás-mértékkel rendelkeznek. Nevezzük a szóbanforgó csoportot "tanuló szakmunkásoknak".

Nézzük először az extroverzió^{/9/} jellemzőjét. De mit is jelent az, hogy valaki extrovertált? Az extrovertált ember "közvetlenül irányul az objektív valóságra, gyakorlati szükségletek irányítják, új helyzetekhez könnyen alkalmazkodik, önkritikája hiányos, inkább aktivitásban éli ki magát stb." Azt várnánk tehát, hogy a tartós, elmélyült tanulás nem nagyon fér össze az extroverzió szélsőséges megnyilvánulásával. Ezzel szemben azt tapasztaltuk, hogy a csoport 10 %-a nagyon gyengén, 20 %-a gyengén, 25 %-a közepesen és 45 %-a szélsőségesen extrovertált. Ugyanakkor az emocionális stabilitás vonatkozásában a következő képet kaptuk: a csoport 55 %-a erősen stabil, 15 %-a stabil, 15 %-a labilis és 15 %-a erősen labilis. A két tényező megoszlásának összehasonlítása világosan azt mutatja, hogy a művelődési motiváció esetleges stabilitás hiányának oka inkább a motiváció irányában keresendő, mint az érzelmi stabilitás hiányában.

Lehetséges azonban, hogy túlságosan kevés az az információ, amit a motivációs-érzelmi szféráról egy kérdőív segítségével megtudhatunk.

Ezért a személyiség motivációs-érzelmi dinamikájának vizsgálatára alkalmasabbnak tűnik egy szinválasztáson alapuló eljárás, a Lüscher-teszt alkalmazása. Előljáróban emlékeztetünk egy közel husz éve^{/10/} készült tanulmányra, amelynek szerzője szerint az emberek jobban kedvelik a rövidebb hullámhosszaknak megfelelő kék és zöld színeket, mint a hosszabb hullámhosszaknak megfelelő sárga és piros színeket, és hogy a hullámhossz és a preferencia szerinti korreláció csaknem a természeti tör-

vények megbízhatóságával érvényesül fiatalok és felnőttek esetében. Azóta - éppen a Lüscher-teszt kiterjedt alkalmazásával bebizonyosodott, hogy nem természeti törvényről van szó, mert a színpreferencia átlagsora kulturkörönként eltérő lehet. Így például az angol átlagsor kék-piros-zöld-sárga, míg a német átlagsor zöld-kék-piros-sárga, ha csak az alapszineket vesszük figyelembe. A magyar átlagsorokban - amelyek részletesebben, tehát életkori, nem szerinti és esetenként foglalkozási bontásban készültek - megfigyelhető, hogy az alapszinek közül a zöld és a piros a legkedveltebbek. /11/

Ez a teszt tehát az affektivitást nem szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulása útján, hanem a választási helyzetben tanúsított magatartás megfigyelésével és az egyéni színpreferenciáknak az átlagos színsorokhoz való hasonlítása útján vizsgálja. Természetesen a teszten belül többféle választási szituáció fordul elő, és a rangsorolás mellett szerepet kap az alapszinek és variációik páronkénti összehasonlítása is. Ezek a választási helyzetek azonban még így is nagymértékben leegyszerűsítettek a valóságos helyzetekhez képest. Ez a vizsgált jelenség lényegére történő leegyszerűsítés azonban a megfigyelés szigorú ellenőrizhetőségét szolgálja, és éppen ezért minden tudományos eljárás sajátja. Ebben a választási modellben a szinek helyettesítik a választható magatartásokat, de természetesen nem a szinnekkel kapcsolatos következtetések a fontosak, hanem a magatartásra vonatkozóak. Példaként említhetjük a kémiai analitika bizonyos eljárásait, amelyekben a kutatót szintén a szinek világosítják fel a keresett vegyület minőségét és mennyiségét illetően.

A pszichológiai vizsgálatban az összefüggések természetesen bonyolultabbak. Nincs kauzális összefüggés az átlagostól eltérő színválasztás és az átlagostól eltérő magatartás között. Kauzális összefüggés van viszont egyfelől a személyiség motivációs-érzelmi állapota és színválasztása között, másfelől a személyiség motivációs-érzelmi állapota és magatartása között. Ezek az összefüggések teszik lehetővé, hogy a színválasztás ismeretében a magatartásra következtethessünk.

A magatartásformákat Lüscher három ismerv szerint osztályozza. A magatartás a személyiség - környezet viszony irányultsága szerint aktív vagy passzív. Az aktív irány a személyiségtől a környezet felé, a passzív irány a környezettől a személyiség felé mutat. Aktív színek a piros és a sárga, passzív színek a kék és a zöld. A magatartás a személyiség - környezet viszony meghatározottsága szerint autonóm vagy heteronóm. Az autonóm magatartást a személyiség, a heteronóm magatartást a környezet határozza meg döntően. Autonóm színek a piros és a zöld, heteronóm színek a sárga és a kék. Lüscher egy további dimenziót is megkülönböztet, és ez nem más, mint az identifikáció - izoláció. Az identifikáció - tehát az azonosítás /azonosulásszíne a kék és a piros. Az izoláció - tehát az elkülönítés/ elkülönülésszíne a zöld és a sárga. Ezek szerint tehát a piros szín választása például aktív-autonóm-azonosító magatartás jele. Lüscher további érdekes feltevése, hogy kapcsolat van a pirosválasztás és az etikai beállítódás, a zöldválasztás és a logikai beállítódás, a kékválasztás és az esztétikai beállítódás, valamint a sárgaválasztás és a technikai-virtuóz beállítódás között. Lüscher szerint a mindenoldaluan fejlett személyiségben mind a négy beállítódás egyformán fejlett. Ez a megállapítás bármennyire is filozófikusan hangzik, rávilágít a motiváció-émóció és a képességek összefüggésére. Világos, hogy a kevésbé fejlett képesség a kudarcélmények felhalmozódásához, ez pedig az adott beállítódással szembeni negatív élményvctülethez, érzelemhez vezet. A negatív érzelmek gyengítik annak a tevékenységnek a motivációját, amelyben viszont az adott képesség fejlődhetne, és ezzel a hibás kör bezárul. Egy adott beállítódással szembeni negatív affektus azonban azt a beállítódást is megterheli, torzítja, amellyel a személyiség egy másik beállítódás kudarcáért akarja kárpótolni magát. Ebből következően a Lüscher-tesztben ugyanannak a színnek átlagos, átlagosnál pozitívabb és átlagosnál negatívabb választásai egészen eltérő személyiség szerkezetre utalnak. Ezért ez a teszt különösen alkalmas arra, hogy az identitás-szükséglet dinamikáját megvilágítsa.

De egy személyiség-teszttől azt is elvárjuk, hogy az általa nyert információ ne csak a pszichológus, hanem a vizsgált személyiség számára is vehető legyen. A Lüscher-teszt esetében ezt lehetővé teszi az a teszt-könyv, amelyet több mint 30 000 személy színváltásainak kiértékelésével állítottak össze. Ennek a teszt-könyvnek a használhatóságáról úgy győződhetünk meg, hogy egy népművelő-szakos egyetemi hallgatókból álló csoportot megkértünk arra, hogy a tesztfelvételük alapján készült személyiségképet egy ötfoku skála segítségével egyetértésük mértéke szerint minősítsék. A személyiségkép tíz jellemző változója esetén az egyetértés átlagos mértéke a következőképpen alakult. "Aktuális állapot": 3,4; ezt a felvétel és a kísérlet között eltelt egy hónapnyi idő magyarázza. "Visszatartott és kielégítetlen szükségletek": 4,4; hogy a legnagyobb egyetértés ezt a változót kísérte, az talán azzal magyarázható, hogy egyetemi hallgatókról lévén szó, a tanulás érdekében sok szükséglet kielégítéséről kell lemondani, és így a kielégítetlen szükségletek az átlagosnál nagyobb mértékben tudatosulhatnak. 3,8-es értékkel átlagosan találóaknak bizonyultak a következő változók: az "affektív és pszichomotoros hangoltság", a "kedély jellege", az "önérvzés jellege", az "izgalom jellege", a "kapcsolat jellege". Az átlagosnál valamivel találóbb volt /3,9/ a "felfüggesztett lehetőségek" és az "önismerettől is motivált törekvés" változója. Az "eszközre és a célra irányuló diszpozíció" változóját viszont majdnem a legkisebb egyetértés /3,5/ illette meg.

A legtalálóbb és a legkevésbé találó változó között tehát mindössze egy osztályzatnyi különbség adódott. Megnéztük azt is, hogy a személyiségkép egészével való átlagos egyetértés tekintetében milyen egyéni különbségek mutatkoznak. A leg-egyetértőbb és a legkevésbé egyetértő egyén között már csaknem két /1,9/ osztályzatnyi különbség adódott. Ez a tény az osztályozó magatartás egyéni különbségeit bizonyítja újabb oldalról.

A teszt bemutatása után nézzük meg, hogy az extroverzió és az emocionális labilitás mértékeivel korábban már jellem-

zett "tanuló szakmunkás" csoportról mit tudhatunk meg a teszt segítségével. Megtudhatjuk például, hogy a csoport különbözik-e lényegesen a nem tanuló felnőttek életkori és nem szerinti rétegének átlagától. Az életkori és nem szerinti réteg átlag szinsora a következő:

zöld lila piros kék sárga szürke barna fekete

Ezzel szemben a vizsgált csoport átlag szinsora:

piros sárga lila zöld kék barna szürke fekete

A két szinsor közti kapcsolat jelentős, de nem tulságosan szoros $r=0,691$. A csoportot az jellemzi, hogy a két aktív szint, a pirosat és a sárgát az átlagosnál előrébb helyezi. Ez az adat alátámasztja azt a korábbi megállapításunkat, hogy a csoportot nem az emocionális labilitás, hanem döntően a motíváció extrovertált iránya jellemzi. Figyelemre méltó, hogy a csoport átlag szinsora a színek hullámhossza és preferenciája közti összefüggést éppen ellenkező értelemben követi, mivel itt nem a kisebb, hanem a nagyobb hullámhosszak kedveltebbek.

A személyiségdinamika vizsgálatára a teszt két lehetőséget is kínál. Vizsgálhatjuk, hogy az affektivitás szerkezete milyen mértékben marad állandó a különböző választási helyzetekben; ezt szituatív stabilitásnak nevezhetjük. De vizsgálhatjuk azt is, hogy egy adott választási szituációban tanusított affektivitás szerkezete milyen mértékben marad állandó két, egymást követő tesztfelvétel során; ezt a sajátságot idői stabilitásnak nevezhetjük. Mivel a csoport nagyfoku idői stabilitást mutatott, itt csak a szituatív stabilitásra jellemző ún. indexeket ismertetjük. A csoport legjellemzőbb variációs indexei a következők: A "fogékony részvétel" a csoport 83 %-ára, a "nemtörődomség" 72 %-ára, az "érvényesülési vágy" /hóditásvágy, hóditásöröm/ 66,7 %-ára, az "új dolgok utáni törekvés" 50 %-ára, a "felszabadult élményvágy" 27,8 %-ára, az "izgatott tevékenységvágy" 27,7 %-ára, az "önmagánakvalóság" 27,7 %-ára, a "kedélyizgalom, kifejezőkényszer" 22,2 %-ára jellemző. A cso-

port 52,4 %-a talán illuzórikusan sokat vár jövőjétől, ugyanakkor az odaadás, elmélyülés minden formáját elutasítja. A csoport többsége céljaiért harcra kész, és jól működő önszabályozással rendelkezik. Olyan emberekről van tehát szó, akiket főképpen az emberek közti kapcsolatok, a társadalmi viszonyok alakításának vágya motivál. Felmerül a kérdés, hogy erre az uralkodóan kapcsolatalakítási beállítottságra a személyiségnek talán ahhoz is szüksége van, hogy kitörjön abból a környezetből, amely esetleg művelődési igényeit, művelődési folyamatát visszaszorítaná, fejlődését meggátolná? De ez már olyan kérdés, amelyre a szociológusok kell hogy választ adjanak.

Összefoglalva eddigi gondolatmenetünket, a következőket állapíthatjuk meg. Kiindultunk abból a pedagógiai feltevésből, hogy a művelődés egy adott formájával kapcsolatos motiváció stabilitás-hiányának oka a személyiség érzelmi labilitása, és ezt a feltevést pszichológiai eszközökkel vizsgáltuk. Kiderült azonban, hogy az egy adott művelődési formával kapcsolatos motiváció stabilitás-hiánya nem az emocionális labilitással, hanem a motiváció irányával, tartalmával kapcsolatos. A személyiségnek a tárgy átalakítására, a gyakorlatias - etikai vagy technikai - cselekvésre irányuló motivációja hasznos lehet akkor, amikor az egyén "belevág" a művelődésbe. Világos azonban, hogy a műveltség nem olyan vár, amit egyetlen huszáros rohammal be lehet venni, "le lehet küzdeni". Az is világos viszont, hogy a tanultak hasznosításában, alkotó alkalmazásában, sőt az új értékek létrehozásában, az alkotásban már ismét igen jelentőssé válik a gyakorlati beállítódás. A művelődés elkezdése és a műveltség alkalmazása között azonban olyan beállításra van szükség, amely lehetővé teszi az odaadó, elmélyült tanulmányozást, a művelődési tárgy olyan alakítását, amelynek célja egyelőre nem új szükségletű tárgyak létrehozása, hanem éppen az adott tárgy mélyebb megismerése, megértése.

B. Előző gondolatmenetünk tehát ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a művelődési motiváció stabilitásának, a kezdeti lendület folyamatossá válásának feltétele bizonyos esetekben éppen a beállítódás-váltásra, a változásra való képes-

ség. Paradox módon fogalmazva a művelődési motiváció stabilitásának feltétele a motiváció dinamikussága. Vizsgáljuk meg mégogyszer az identitás-szükséglet dinamikáját. A művelődés elkezdésének motivuma az, hogy a reális én elmarad az ideális éntől. Ha a művelődés valamennyire is hatékony, akkor a reális én fokozatosan "felfejlődik" az ideális énhez, így az identitás-szükséglet kielégül. Ha a művelődés folytatódik, akkor a reális én fokozatosan az ideális én fölé nő, és ismét identitás-hiány keletkezik. Ez az identitás-hiány azonban a személyiséget érzelmileg vagy cselekvőleg távolítani kezdi a művelődéstől. Ekkor tapasztalhatja a tanár, hogy a felnőtt elmaradozik az óráról, vagy ha el is jön, akkor figyelme láthatólag máshol jár. De mi lehet az oka annak, hogy a művelődés egyáltalán tovább folytatódik az identitás-szükséglet kielégülése után? Hasonló történik akkor is, amikor valaki azzal ül le a tévé elé, hogy csak a nagyfilmet nézi meg, és a műsor végén veszi észre, hogy szándéka ellenére valami odaláncolta a készülék elé. Az ilyen és hasonló jelenségek azt mutatják, hogy a tevékenység motivációjának csupán egyik összetevője az önszabályozó dinamikájú szükségleti motiváció. A másik összetevő a tevékenység folytatása közben felébredő és fokozatosan erősödő - kellemes vagy kellemetlen - érzelmi motiváció. Ez a fajta önerősítő vagy öngerjesztő érzelmi motiváció különösen akkor szembetűnő, amikor a tevékenység tárgya és a szükséglet tárgya nem esik egybe. Ebben az esetben ugyanis a szükséglet tárgya vagy a tevékenység eredménye vagy annak csereértéke. Az eredmény elérésekor a szükségleti motiváció kielégül, megszűnik, de a tevékenység tárgyához fűződő önerősítő érzelmi motiváció nem. Mivel az árutermelő társadalmakban az értelmi megfontolások általában a tevékenység eredményhez, illetve az eredmény csereértékéhez fűződnek, az a látszat keletkezik, hogy az érzelmek ellene szegülnek az értelemnek, ezért okos ember jobban teszi, ha inkább az eszére hallgat, mint a szívére. Valójában azonban nem az értelem és az érzellem ütközik össze, hanem a felkeltett érzelmi motiváció erősítő dinamikája és a szükségleti motiváció egyensúlyozó, csillapító dinamikája. Ezzel azonban egy új típusú motiváció lé-

tezését kell elismernünk. Ezt a motivációt nevezzük konfliktus-
motivációnak. A konfliktus-motiváció tehát két dinamikai ten-
dencia ütközése. A konfliktus-motiváció annál erősebb, minél
közelebb áll egymáshoz a két dinamikai tendencia erőssége. Ez
természetes is, hiszen ha az egyik dinamikai tendencia sokkal
erősebb, mint a másik, akkor a konfliktus ki sem alakulhat.
Másfelől viszont a tevékenység irányát illető határozatlanság
akkor maximális, ha a kétféle késztetés éppen azonos erősségű.
A művelődésben kétféle konfliktus-motivációval kell számolnunk.
Az egyik akkor lép fel, amikor a művelődés kudarca miatt fel-
ébredő és erősödő ellenérzés még az előtt késztet a művelődés
abbahagyására, hogy a művelődési szükséglet kielégült volna,
azaz a személyiség a reális én kívánt változását, a szükséges-
nek tartott műveltséget elérte volna. Meg kell jegyezni, hogy
a művelődési kudarc nem minden esetben a rossz tanulmányi ered-
ményeket vagy a befogadás kudarcát jelenti. A másik típusu
konfliktus-motiváció viszont akkor lép fel, amikor a művelő-
dési cél elérése, a műveltségszükséglet kielégítését követő
megnyugvás után a művelődés közben felébredt és felerősödött
örömrzés tovább viszi a művelődést, miközben a személyiségben
egy negatív identitás-szükséglet kezd erősödni. Meg kell je-
gyezni, hogy a műveltségszükséglet kielégülése legritkább e-
setben esik egybe egy művelődési rendezvény vagy tanfolyam
végével. Ha a műveltségi szükséglet az intézményes cél eléré-
se előtt elégtelt ki, akkor a továbbvivő örömrzés mintegy iga-
zolás talál abban, hogy "hivatalosan" még nem kell befejezni
a tevékenységet. Ha ellenben az adott tevékenység nem elégi-
tette ki a szükségletet, akkor ez a "maradék" szükségleti moti-
váció igazolhatja a személyiség előtt egy új tevékenység el-
kezdését. A művelődési intézmények azonban azzal az "átlagos"
esettel számolnak, amikor a hivatalos cél elérése és a műve-
lődési szükséglet kielégülése egybeesik, ugyanakkor a művelő-
dés öröme már kellőképpen nagyra növekedett. Következésképpen
az intézmény elhagyása mindenkinek bánatot kell hogy okozzon.
Ennek az elszakadásnak a megkönnyítésére szolgál a ballagás és
a bankett szokása. Az identitás-szükséglet dinamikájáról mon-
dottak alapján viszont érthető, hogy sokak számára a bankett
a művelődés nyugétól való megszabadulás örömnépévé válik.

Az összes valóban előforduló esetek közül itt csak arról a határesetről lesz tovább szó, amikor a negatívra vált szükségleti dinamika és a pozitív érzelmi dinamika azonos erővel ütközik össze. Ebben az esetben az is megtörténhet, hogy a konfliktus nem a "művelődés öröme" kárára oldódik meg, hanem úgy, hogy a műveltség-szükséglet "ugrásszerűen" megnövekszik, azaz az ideális én minőségi fejlődésen megy át, és ismét a reális-én szintjénél magasabb normákat állít. Elismerjük, hogy a művelődési viszonyok gazdasági-társadalmi meghatározottsága miatt ez valószínűtlen, de nem lehetetlen. Szociológiailag izolált kísérleti helyzetben például éppen az az általános, hogy a teljesítményszint emelkedésével a személyiség magasabbra emeli igény szintjét.

Az identitás-szükséglet dinamikájával kapcsolatos megfontolások arra késztetnek, hogy alaposabban vegyük szemügyre a különböző típusú motivumok és beállítódások kölcsönhatását. Ennek érdekében a következő változókat lehet megkülönböztetni:

- a/ összmotiváció: a motivumokra kapott osztályzatok súlyozott átlaga;
- b/ pozitív ok;
- c/ pozitív cél;
- d/ negatív ok;
- e/ negatív cél.

A pozitív-negatív és ok-cél besorolásokat maguk a vizsgált alanyok végezték el. A már többször említett "tanuló szakmunkás" csoportban az iskolán kívüli művelődés esetében a negatív okok együttjártak a negatív célokkal $r=0,528/$ és a pozitív célokkal $/0,575/$; továbbá a negatív okok a pozitív okokkal $/0,605/$. Az iskolai tanulás esetében ezt az utóbbi korrelációt nem lehetett kimutatni $/0,002/$. Ezek az adatok a motivumrendszeren belüli feszültségekre utalnak.

A beállítódás változói:

- a/ Pozitív beállítódás: a művelődést támogató véleményekkel való egyetértés;

- b/ Negatív én-orientált beállítódás: a művelődést akadályozó személyes tényezők hangsúlyozása;
- c/ Negatív érték-orientált beállítódás: a művelődés és a műveltség értékét tagadó véleményekkel való egyetértés.

A beállítódás változói között nem találtunk kölcsönös kapcsolatot, de megállapítottuk, hogy az egyes csoportokban a művelődéssel, illetve a műveltséggel szembeni ellenérzés aránya nem azonos. A "tanuló szakmunkás" valamint egy "értelmiségi" csoportban átlagosan 0,8-del negatívabb a művelődéshez való viszony; "főiskolai hallgatók" csoportjában ez a különbség 0,4-re mérséklődik, "szakmunkás tanulók" csoportjaiban a különbség még tovább csökken, de előjelet vált /0,1, ill. 0,2/. A szakmunkás tanulóknak tehát a műveltséggel szembeni ellenérzésük nagyobb. A tendencia sajnos világosan azt mutatja, hogy az életkorral, különösen a tanulással töltött évek számának növekedésével a tanulással, művelődéssel szembeni ellenérzés még akkor is növekedhet, ha az egyén a műveltséget igényli. Ennek a tendenciának valószínűleg az a magyarázata, hogy nem mindig megfelelőek a tanulás, művelődés módszerei, és hogy a felnőttek művelődését sok esetben a munka, a megélhetés gondjai és az egyéb társadalmi kötelezettségek jócskán megnehezítik. Érdekes, hogy ez a konfliktusosnak bizonyult Negatív érték-orientált beállítódás mégis majdnem annyival járul hozzá az összmotiváció növeléséhez, mint a pozitív beállítottság / $r = 0,389$ és $0,482$ /! Ezzel szemben a Negatív én-orientált beállítottság valóban csökkenti az összmotivációt, bár nem olyan mértékben, mint azt gondolnánk / $r = -0,215$ /. A negatív érték-orientált beállítódás különösen a pozitív célokat vonzza / $0,528$ /. Ez az összefüggés a konfliktus-motiváció sajátos természetét látszik alátámasztani. Ebben az esetben a művelődéssel szembeni ellenérzés és a műveltség igénye úgy ütközhetett össze, hogy a konfliktus pozitív célok kitűzéséhez vezetett. Néhezen érthető viszont, hogy a pozitív beállítottság egyaránt vonzza a negatív okokat / $0,527$ / és a negatív célokat / $0,478$ /. Arra gondolhatunk, hogy ebben az esetben a személyiség a művelődést olyan eszköznek tekinti, amely alkalmas bizonyos hi-

ányosságok, negatívumok leküzdésére, és ez az, ami a művelődéssel kapcsolatos érzelmeket pozitívvá színezi. Ugy látszik, hogy ez a pozitív beállítottság akkor is erős lehet, ha a negatívumok leküzdését a személyiség csupán külső vagy belső kényszerként éli át, és akkor is, amikor ez a törekvés a személyiség tudatos céljává válik. Ellenkező oldalról erősíti meg ezt a feltevést, hogy a negatív okok "taszítják" a negatív énonorientált beállítódást $r = -0,423$. Ez azt jelenti, hogy a negatív kényszer hatására a személyiség hajlamos kisebbiteni vagy elfelejteni a művelődés útjában álló személyes akadályokat.

A bemutatott összefüggések azonban az iskolai tanulás esetében vagy gyengébbek, vagy egyáltalán nem mutathatók ki, annak ellenére, hogy az összmotivációnak a tanulásra és az iskolán kívüli művelődésre vonatkozó értékei között szoros összefüggést találtunk; a korrelációs együttható a "tanuló szakmunkások" csoportjában 0,709, egy egyetemi hallgatókból álló csoportban pedig 0,862 volt. Egyetlen esetben, a negatív okok és a pozitív célok összefüggésének vizsgálatakor mutatkozott kivétel. Az iskolai tanulásra vonatkozó korrelációs együttható itt nagyobb volt /0,692/, szorosabb együttjárást jelzett, mint az iskolán kívüli művelődésre vonatkozó /,574/ érték. De nézzük meg, hogy melyek a szóban forgó motivumok, és milyen szerepet játszottak a "tanuló szakmunkások" iskolai tanulásában. A negatív okok: hiányérzet, 2,2; elégedetlen munkájával, 2,05; váratlan élmény, 1,3; unalom, 1,0. A pozitív célok: jobban dolgozni, 3,4; továbbtanulás, 3,1; gyermeknevelés; 2,95; megnyugvást találni 1,7. Megjegyezzük, hogy az utóbbi motivum átlagosztályzata az iskolán kívüli művelődés esetében 2,3, és a gyermeknevelés kivételével a többi pozitív cél is nagyobb szerepet játszik; a negatív okok közül a hiányérzet és a váratlan élmény játszik nagyobb szerepet. A motivumok tartalmi összefüggése tehát megmagyarázza a pozitív célok és a negatív okok kapcsolatát, egyben érthetővé válik a negatív ok és a pozitív cél jelentése is.

Noha a dolgozat keretei csupán annyit tettek lehetővé, hogy néhány példával illusztráljuk a motiváció és az érzelmek tudományos megközelítésének lehetőségét, talán sikerült elérnünk, hogy az érzelmek bonyolult hatását félrevezető leegyszerűsítések nélkül szemlélhessük. Az érzelmek nemcsak megszüntethetetlen kísérő jelenségei az életnek, hanem maguk is gátló vagy ösztönző motivumaivá lesznek a művelődésnek. Az érzelmek - mint önálló motivumok - eltérő dinamikájuk következtében összeütközésbe kerülhetnek a szükségletekkel és egyben a szükségleteket tükröző érzésekkel. A konfliktus-motiváció azonban azt is lehetővé teheti, hogy a személyiség idális énje újra és újra ugrásszerű fejlődésen menjen át, és egyre magasabb követelményeket állítson a személyiség elé.

J e g y z e t e k

- /1/ A közölt számítások Dr. Durkó Mátyás "Fiatalok és felnőttek művelődési képességei, szokásai, motivációja" felméréséhez kapcsolódnak.
- /2/ Kjell Rubenson: Toborzás a felnőttnevelésben. Dep.of Educ. Research School of educ., Fack 100 26 Stockholm 34 Sweden, 1976. o.
- /3/ Bujdosó Dezső: A kultúrafogalom elméleteihez, Kultúra és Közösség, 75'2 - 3.
- /4/ J.J. Robinson: Én - fogalmak a motivációban, Adult Educ., 47/3., N.I. of Adult Educ., NIAE, 1974.
- /5/ H.J. Eysenck: Az emberi személyiség szerkezete, London: Methuen, 1953.
- /6/ D.O. Hebb: A pszichológia alapkérdései, Gondolat, Budapest, 1975.
- /7/ Marton L. Magda: A percepció és az elemi tanulási folyamatok körében végzett eddigi kutatásaim főbb eredményeinek tézisei. /Kandidátusi értekezés/, Magyar Pszichológiai Szemle, 1976/1.
- /8/ Dancs István: Idegrendszeri sajátságok és a munkastilus, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.
- /9/ Dr. Tringer László: A Brengelman-féle személyiségvizsgáló kérdőív magyar változata, Magyar Pszichológiai Szemle, 1969. 477. o.
- /10/ H.J. Eysenck: Az esztétikum pszichológiája, Művészetpszichológia, Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1973.

/11/ Dr. Rókusfalvy Pál - Dr. Povázsay Éva - Dr. Sipos Kornél
és Halmi György: Az affektivitás vizsgálata /A Lüscher-
teszt alkalmazási lehetőségei és standardizálása/, Aka-
démiai Kiadó, Budapest, 1971.