# *A KÖTŐDÉS ÉS A REFLEKTÍV FUNKCIÓ SZEREPE A SZELF FEJLŐDÉSÉBEN*[*]

*Peter Fonagy és Mary Target*

A „szelf” és a szelfhez kapcsolódó fogalmak iránti érdeklődés az utóbbi időben jelentős mértékben visszatért a társadalomtudósok és a fejlődéssel foglalkozó tudósok körében (pl. Bracken, 1996; Ciccheti és Beagley, 1990; Ciccheti és Toth, 1994). A szelf iránti pszichológiai érdeklődést gyakran Jameshez vezetik vissza (1890, 1892), aki a szelf két aspektusát különböztette meg: az „én”-t mint szubjektumot *(I)* és az „én”-t mint objektumot *(Me)*. A szubjektum-„én” *(I)* aktív ágens, mely felelős az objektum-„én” *(Me)* szelf-fogalmának kialakulásáért. A mai kognitív idegtudomány terminusaiban az objektum-„én” *(Me)* a mentális reprezentáció, míg a szubjektum-„én” *(I)* azokat a mentális folyamatokat és funkciókat öleli fel, melyek a szelf reprezentálását teszik lehetővé (Mandler, 1985). A szubjektum-„én” *(I)* szervezi és értelmezi az élményeket, biztosítja az élmények időbeli folytonosságát, a szabadság és a kezdeményezés érzését kelti, valamint olyan élményeket hoz létre, melyek által az egyén önmagát mint különálló személyt észleli.

---

[*] A cikk eredeti megjelenés helye: *Developmental Psychopathology,* 9 (1997), 677–699. Köszönjük a Gatsby Foundation és a Ludowyk Trust támogatását. Szeretnénk továbbá megköszönni Miriam Steele, Howard Steele és Juliet Holder hosszú távú együttműködését. Különösen hálásak vagyunk Gergely Györgynek kreatív észrevételeiért. Dante Cicchetti szerkesztői tanácsai is nagyon hasznosak voltak.

## *A reflektív funkció*

Az utolsó tíz évben a fejlődés-lélektani kutatók felhívták figyelmünket arra, hogy a kisgyermekek már egész korán rendelkeznek azzal a figyelemreméltó képességgel, hogy a maguk és mások viselkedését mentális állapotok, például vágyak és vélekedések függvényében értelmezzék. Reflektív funkciónak azt a képességet nevezzük, amelynek segítségével a gyermek nemcsak a másik személy felszíni viselkedésére tud reagálni, hanem saját magának a másik vélekedéseiről, érzéseiről, vágyairól vagy terveiről alkotott *elképzeléseire* is. A reflektív funkció avagy mentalizációs képesség teszi lehetővé a gyermek számára *más személyek gondolatainak „olvasását”* (pl. Baron-Cohen, Tages-Flusberg és Cohen, 1993; Morton és Frith, 1995). A tudati állapotok tulajdonításával a gyermekek más személyek viselkedését *értelmessé* és elővételezhetővé teszik. Ez képessé teszi őket arra, hogy rugalmasan kiválasszák a korai élmények alapján szerveződött szelf-másik reprezentációkból azokat, amelyek a legadaptívabb választ képviselik az adott interperszonális helyzetben.

A reflektív funkciónak a szelftől és a másiktól való kölcsönös függőségét Cooley (1902/1964), a pszichológiai szelf-elmélet egyik úttörője emeli ki: „Ami büszkeséggel vagy szégyennel tölt el bennünket, azt nem a magunkról alkotott mechanikus reflexió okozza, hanem egy másoknak tulajdonított érzés, a reflexiónak a másokra gyakorolt elképzelt hatása” (153. o.). Fejlődés-lélektani szempontból ez azt vonná maga után, hogy mások mentális állapotának észleléséből a saját szelf-állapotra való következtetéshez egy mentális operáció elvégzése szükséges kora gyermekkorban. Mások cselekvéseinek jelentését vizsgálni így egy olyan képesség, mely előfutára annak a későbbi képességnek, melynek segítségével a gyerek címkézi, illetve értelmet tulajdonít saját pszichológiai élményeinek. Ez a képesség alapját képezi az érzelemreguláció, az impulzuskontroll, a szelf-monitorozás és a szelf-ágencia élményének, melyek valamennyien a szelf-szerveződés építőkövei. Korábbi tanulmányainkban (pl. Fonagy, Steele, Moran, Steel és Higgitt, 1991a) arra a képességre, mellyel a viselkedést mentális terminusokban értjük meg, mint reflektív szelf-funkcióra, vagy egyszerűen reflektív funkcióra hivatkoztunk.

A reflektív funkció fogalma a filozófus Daniel Dennett (1978, 1987) elképzeléséhez kapcsolódik, aki szerint a viselkedés elővételezését három különböző értelmezési hozzáállás teheti lehetővé: a fizikai, a tervezeti, illetve az intencionális hozzáállás. Dennett tézise az, hogy az emberi viselkedés

előrejelzéséhez a legalkalmasabb az úgynevezett intencionális tudati állapotok, úgy is mint vélekedések és vágyak tulajdonítása, vagyis az intencionális hozzáállás felvétele, amelyet naiv tudatelméletnek, illetve mindennapi lélektannak is szoktunk nevezni (lásd Churchland, 1986; Mele, 1992).[1]

A tudatelmélet vélekedések és vágyak összefüggő rendszere, melyet a másiknak tulajdonítunk, amikor a másik viselkedését magyarázzuk. Újabban egyes tudatfilozófusok (Hopkins, 1992; Wollheim, 1995) kiterjesztették Dennett megközelítését a tudattalan folyamatok területére is. E szerint az elképzelés szerint Freud egyik legjelentősebb újítása abban állt, hogy általánosította a tudatelmélet – avagy a mindennapi lélektan – magyarázó rendszerét a tudattalan folyamatokra is, ezzel értelmezhetővé téve az emberi viselkedés olyan mozzanatait is, amelyek az intencionalitás naiv lélektani fogalmaival nem voltak megfoghatóak (mint például az álmok, az elvétések, a neurotikus tünetek vagy a humor). A tudattalan vélekedések, gondolatok és érzések hozzáadásával a mindennapi tudatelmélet alkalmassá vált az irracionálisnak vagy értelmetlennek tűnő viselkedéses jelenségek érthetővé tételére.

A fenti elképzelést kiterjesztve a reflektív funkciót olyan mentális funkciónak tekintjük, amely az egyén saját és mások viselkedéseire vonatkozó élményeit mentális állapotok konstruktumaiba szervezi. A reflektív funkció egyfajta tudást jelent bizonyos vélekedéseket, érzelmeket és vágyakat előidéző élmények természetéről, vélekedések és vágyak által meghatározott valószínű viselkedésekről, vélekedések és érzelmek közötti várható tranzakcionális viszonyokról, valamint egy bizonyos fejlődési fázisra vagy kapcsolatokra jellemző érzésekről és vélekedésekről. A reflektív funkció lényege *nem* az – ahogy ez kiderül operacionalizációnkból is (Fonagy, Steele, Steele, Target és Schachter, 1996) –, hogy az egyén elméleti szinten artikulálni tudja ezt a tudást. A személyek között jelentős individuális eltérések tapasztalhatóak abban a tekintetben, hogy mennyiben lépnek túl a jelenségek megfigyelhető felszínén, és mennyiben alkalmaznak vélekedések és vágyak tulajdonításán alapuló mentális magyarázatokat a viselkedésre. Úgy gondoljuk, hogy e mentalizációs képesség minősége egyben fontos meghatározója a szelf-szerveződésben megjelenő azon individuális különbségeknek is, amelyek az én-tudatosság, az autonómia, a szabadság és a felelősség területén tapasztalhatók (Bolton és Hill, 1996; Cassam, 1994). Az intencioná-

[1] Dennett tézise szükségtelenül megszorító (Bolton és Hill, 1996), hiszen nem kívánja bejósolni azon rendszerek viselkedését, melyek nem racionálisak.

lis hozzáállás nemcsak a másik személy, hanem az egyén saját viselkedésének magyarázatára is szolgál, ily módon létrehozva a szelf-élmény folyamatosságát, amely a koherens szelf-struktúra alapját képezi.

Fontos megjegyezni, hogy a reflektív funkció nem mosható össze az introspekcióval. Bolton és Hill (1996) hívja fel a figyelmet arra, hogy az introspekció gyengesége abban áll, hogy a mentális állapotokat tudatos motivációk terminusaiban határozza meg, nem pedig, mint itt, a viselkedésre vonatkozó regulációs képességük szempontjából. Az introspekció vagy szelf-reflexió meglehetősen különbözik a reflektív funkciótól, az utóbbi egy automatikus folyamat, nem tudatosan működik az emberi cselekvés értelmezésének szolgálatában. Úgy tekintjük, mint egy túltanult képességet, amely szisztematikusan félrevezető lehet oly módon, hogy nehezebb észrevenni és korrigálni, mint a tudatos attribúciók esetében ejtett hibákat. A reflektív funkció formát és koherenciát kölcsönöz a szelf-szerveződésnek, amely kívül van a tudatosságon, ellentétben az introspekcióval, amelynek fontos hatása van az egyén magára vonatkozó élményeire.

A tanulmány központi kérdése a reflektív funkció elsajátításának módja és lehetséges befolyása a szelf-fejlődésre. Baron-Cohen és Swettenham (1996) jogosan kérdezik: „…hogy az ördögbe képes egy kisgyermek játszi könnyedséggel olyan absztrakt fogalmakat elsajátítani, mint a vélekedés (és hamis vélekedés), és tenni ezt nagyjából ugyanabban a korban bárhol a világon” (158.o.) A válaszuk az úgynevezett *modularitás-elmélet,* amely a nyelvelsajátítási készség veleszületettségének Chomsky nevéhez fűződő tanát követi. Egy veleszületett tanulási mechanizmust tételeznek fel, amely az agy egy specifikus területén lokalizálódik (lásd Leslie, 1994; Segal, 1996). Más pszichológiai elméletek a tudatelmélet kognitív előfutáraira helyezik a hangsúlyt. Az úgynevezett *elméletelmélet* megközelítés hívei úgy gondolják, hogy az emberi elme általános elméletalkotó képességét alkalmazva alakít ki a tudatról összefüggő, elméletszerű ismereteket a környezeti élmények alapján (pl. Botterill, 1996; Gopnik, 1996). Egy harmadik tábor pedig azt feltételezi, hogy a gyerek *szimuláción* keresztül ismeri meg mások tudati állapotait úgy, hogy helyükbe képzeli saját magát, és a másik cselekvését ily módon mintegy saját élményei alapján következteti ki (pl. Goldman, 1993; Harris, 1992). Egy még radikálisabb feltételezés szerint introspekcióra vagy következtetésre sincs szükség ahhoz, hogy a másik helyébe képzeljük magunkat (Gordon, 1995).

Az első elmélet mereven innátista, a tudatelmélet kialakulását csupán genetikusan meghatározott érési folyamatoktól teszi függővé. Az utóbbi két

elmélet hívei ugyan foglalkoznak a tudatelméleti fejlődés társas környezeti meghatározottságával, de csak a mechanizmusok szintjén, s anélkül, hogy figyelmük kiterjedne arra a kérdésre is, hogy mások mentális állapotainak azonosítása milyen érzéseket vált ki a gyermekből. Figyeljük meg azonban, hogy a tudáselsajátítás és az érzelmi reakciók ezen a területen szoros kapcsolatban állnak egymással. A másiknak tulajdonított mentális állapotok érzelmi jelentősége fontos meghatározója lehet a reflektív funkció kialakulásának. A tudatelméleti fejlődés mai kognitív modelljei viszont a gyermeket izolált információfeldolgozó rendszerként fogják fel, amely biológiai mechanizmusok alapján mintegy automatikusan építi fel az elme mentalizációs modelljét.

Ez az elképzelés azonban elfogadhatatlan a fejlődés-lélektani pszichopatológia szempontjából, mivel nem veszi figyelembe azt a központi szerepet, amelyet a gyermeknek a szülőkhöz fűződő érzelmi kapcsolata játszik az interakciók mentális értelmezésének kialakulásában. A tudati állapotok megismerésének alapját a társas világ komplex és sokszor érzelmileg erősen fűtött interakciói képezik. Erre utalnak azok a tanulmányok, amelyek kimutatták, hogy a családi interakciók természete, a szülői kontroll minősége (Dunn, Brown, Somkowski, Telsa és Youngblade, 1991b), az érzelmekről szóló szülői beszéd mennyisége (Denham, Zoller és Couchoud, 1994), illetve az érzelmek megbeszélésének színvonala (Dunn, Brown és Beardsall, 1991a) mind befolyással van az intencionális hozzáállás kialakulására. A családi kapcsolatoknak a tudatelmélet elsajátításában betöltött fontos szerepére utal az is, hogy a testvérek jelenléte pozitívan hat az úgynevezett „hamis vélekedés” feladatokban mutatott teljesítményre (Jenkins és Astington, 1996; Perner, Ruffman és Leekam, 1994; Ruffman, Perner, Naito, Parkin és Clements, megjelenés előtt).

A tudatelmélet moduláris megközelítéseinek nehézséget okoz az ilyen jellegű adatok magyarázata. Az elméletelmélet és a szimulációs megközelítés számára sem könnyű a szelf-szerveződés kritikus vonásainak társas eredetét megfelelően kifejteni. Az elméletelmélet megközelítés úgy érvel, hogy a mentális fogalmak egymástól kölcsönösen függő fogalmak hálózatában fejlődik a társas világ adatai alapján. A társas világ azonban általában nem „adja” a gyermeknek magát a fogalmat, csak a fogalom építéshez szükséges adatokkal látja el. A szimulációs elmélet szerint a mentális fogalmak az introspekcióból erednek. Ez azonban felveti azt a kérdést, vajon hogyan kezd a gyermek a saját mentális állapotairól érzések, vélekedések, vágyak stb. terminusaiban gondolkodni. Ebben a tanulmányban arra próbálunk vá-

laszt keresni, hogy hogyan befolyásolják a szülő–gyermek kapcsolatok a mentális állapotok reflektív megértésének kialakulását. A mentalizáló képesség mindkét szociális modellje érvényes lehet, az egyik vagy a másik elsődlegessége talán a gyerekek közötti egyéni különbségek függvénye, véleményünk szerint azonban a tudatelméleti fejlődés helyes modelljének kiindulópontját a gyermek korai kötődési kapcsolatai kell hogy képezzék.

## *A reflektív funkció csecsemőkori gyökerei*
## *A „teleológiai" hozzáállás*

Általánosan elfogadott, hogy a szelf-szerveződés kezdetben a testhez kötődő élmények integrációjához kapcsolódik, és ezáltal a szelf és a világ fizikai határait határozza meg (pl. Brownell és Kopp, 1991). Miután a fizikai szelf kialakult, a társas interakciók, a társas határok azonosítása, valamivel később pedig a társas okozás kerül a szelf-funkciók középpontjába. A gondozó már a gyermek születésekor nem verbális módon közvetíti a gyermek felé, hogy felismeri gyermeke intencióit. A születéstől öt hónapos korig a csecsemő és a gondozója közötti közvetlen érzelmi jelzések (Beebe, Lachmann és Jaffe, 1997; Tronick, 1989) játsszák a kulcsszerepet a gyermek érzelemreprezentációs képességének fejlődésében.

Mikroanalitikus megfigyelési paradigmát alkalmazva Beebe, Lachmann és Jaffe (1997) kimutatták például, hogy az anya és a gyermek közötti interakciókat a másik állapota iránti érzékenység és a szelf regulációja jellemzi. Az arckifejezéseik gyors váltakozást mutatnak: az érzelmek, a távolság és kontaktus foka 1,5 mp-es időperiódusban mérve közvetlenül reagál a másik előzőleg mutatott arckifejezésére feltételezhetően az elővételezett reakció sémája alapján. A magas szintű koordináció jó kognitív teljesítményt jósolt, míg az alacsonyabb szintű koordináció a biztonságos kötődés kialakulása és a könnyed temperamentum szempontjából volt optimális. Érdekes módon a négy hónapos kori idegennel való koordináció az anyával való koordinációnál jobban jósolta meg egyéves korban az anyával való kötődés biztonságát az „idegen helyzet"-ben.

Ezek az interakciók azonban még nem nevezhetőek szimbolikusnak vagy mentalizálónak: a csecsemő még nem reprezentálja a gondozó vágyait és gondolatait. Mindazonáltal, mint azt Gergely György és Csibra Gergely (pl. Gergely, Nádasdy, Csibra és Bíró, 1995) kísérleti munkái kimutatták, az első év második felében a csecsemő már képes a másik viselkedését jövőbe-

li helyzetek, azaz célok szempontjából értelmezni. Vizsgálataikban kilenc hónapos korú babák meglepődést mutattak, amikor mozgó tárgyak mintegy „irracionálisan" viselkedve a feltételezett céltárgyat nem a legrövidebb elérhető úton közelítették meg. Gergely és Csibra (1997) elképzelése szerint a csecsemő a „racionális cselekvés" elvét alkalmazva mások viselkedésének értelmezésekor abból az előfeltevésből indul ki, hogy a cselekvések természetüknél fogva jövőbeli célok megvalósítására irányulnak, és azokat egy adott helyzetben mindig az elérhető legracionálisabb úton érik el. Ez az úgynevezett „teleológiai hozzáállás" lehetővé teszi a csecsemő számára azt, hogy egy megváltozott helyzetben is elővételezni tudja egy másik személy várható céliránYos cselekvését.

Ebből a kezdeti, s még nem mentalista teleologikus interpretációs rendszerből alakul ki a korai évek során a tudatelméleti hozzáállás. Az elmélet magyarázó elemei mentalizálódnak, mégpedig úgy, hogy a viselkedést irányító jövőbeli tényállást, azaz a célt, a másik személy tudatában reprezentált vágyként fogja föl a gyermek, míg a céliránYos cselekvést korlátozó környezeti feltételek reprezentációját vélekedésekként tulajdonítja a másik tudatának. Amellett fogunk érvelni, hogy a korai teleologikus viselkedésmagyarázó modell mentalizációs modellé történő átalakulását igen erősen befolyásolja a csecsemő és gondozója közötti interakciók minősége.

A csecsemő egy idegenre adott válaszának jósló ereje Beebe vizsgálatában azt sugallja, hogy a szelf-másik kapcsolatok reprezentációi (munkamodelljei), még ha nem is mentalizálóak az első év során, nagyon különbözőek lehetnek, és ez a minőségi különbség a gondozó–csecsemő interakciók függvénye.

## *Reprezentációs illesztés*

A reprezentációs illesztés a teleologikus modellből a mentalizáló modellbe történő fokozatos átalakulásnak egy lehetséges mechanizmusa. Hat és tizennyolc hónapos kor között a gyermek egyre inkább képes arra, hogy a saját mentális állapotait megfeleltesse a gondozóéval egy harmadik tárgy vagy ember jelenlétekor úgy, ahogyan például a közös figyelem vagy egy kérés kifejezése esetében (Bretherton, 1991). A kommunikáció ilyenkor már szándékosnak tűnik, amennyiben a gyermek ebben a fázisban már erőfeszítéseket tesz arra, hogy a kommunikáció – sikertelen gesztusok következtében megszakadt – folyamatát helyreállítsa, és így bizonyos mértékben képes felis-

merni a saját és a másik ágenciáját, érzelmi állapotait, észleléseit, intencióit (Stern 1985; Wellman, 1993). Neisser (1991) az észlelési folyamatokra alapozva azt javasolta, hogy a szelfnek két prekonceptuális sajátsága alakul ki: az ökológiai és az interperszonális. Míg az előbbi a nem társas környezetre vonatkozó észlelésekre utal, az utóbbi a szelf és a másik kontingens cselekvéseinek közös észleléseire alapulva formálódik. Stern (1985) és Neisser „interperszonális szelf" fogalma együtt a szelf interszubjektív fejlődésének három vonását írja le, melyeket Mundy és Hogan (1994) instrumentális cselekvésállapotként, érzékelési és észlelési cselekvés állapotként, valamint érzelmi cselekvésállapotként határoz meg. Rogers és Pennington (1991) a „reprezentációs illesztés" modelljét alakította ki az interszubjektív folyamatok leírására, melynek segítségével az interakciók során a szelf és a másik reprezentációs állapotaikat koordinálják. Ennek jó példája az Andrew Meltzoff (1993) által kimutatott utánzási képesség az újszülötteknél. A mentális állapotreprezentációk kialakulásának magyarázatakor azonban túl kell lépnünk a belső állapotok közvetlen társas tükrözésének egyszerű modelljein.

Az érzelmek reprezentációinak és tulajdonításuknak kialakulása jól illusztrálja a reprezentációs illesztés folyamatainak összetettségét és szerepét a reflektív képesség kialakulásában (Gergely és Watson, 1996; Target és Fonagy, 1996). A szorongás például először csupán a fiziológiai állapotok változásainak, viselkedéseknek és gondolatoknak zavaros keveréke lehet a csecsemő számára. Amikor az anya visszatükrözi a csecsemő szorongását, ennek percepciója megszervezi a gyermek élményét, és így már mintegy „tudni" fogja, mit érez. Ily módon a csecsemő reprezentálni fogja a szülőnek az ő érzelmi állapotáról kialakított reprezentációját, amelyet saját affektív állapotára vetít. A visszatükrözött reprezentáció és az én elsődleges állapota közötti bizonyos fokú eltérés elősegíti a szerveződés folyamatát, és így az anyai tükrözés létrehozza az érzelmek magasabb szintű reprezentációjának kialakulását. E modell szerint a tükrözés csak akkor éri el adaptív célját, ha a csecsemő élményéhez nem áll sem túl közel, sem túl távol. Amennyiben a tükrözés túlontúl hű, annak észlelése maga is félelmet keltheti, s így elveszítheti szimbolikus potenciálját. Amennyiben a szülői tükrözés teljesen elmarad, vagy a szülői válaszreakciókat uralják az anya önmagába forduló érzései, a szelf-fejlődés folyamatai súlyosan károsulhatnak. Például azok a személyek, akik szorongásos tüneteiket katasztrofális eseményeket (például szívrohamot vagy azonnali halált) előrejelző jelekként élik át, nem képesek saját érzelmeik metareprezentációit arra használni, hogy affektusaik intenzitását szimbolizáció segítségével korlátozzák. El-

képzelhető, hogy ennek hátterében olyan szülői érzelemtükrözéses gyakorlat rejlik, amely irreálisan eltúlozva, túlhangsúlyozva jelezte vissza a csecsemő érzelmi reakcióit.

Ez az – egyelőre bevallottan spekulatív – modell mindazonáltal empirikusan ellenőrizhetőnek tűnik. Segíthet választ találnunk arra a kérdésre, hogy a pánikbetegségben szenvedő személyek miért tulajdonítanak szélsőséges jelentőséget a valójában csupán enyhe fiziológiai állapotváltozásoknak is. Elképzelésünk az, hogy az érzelmi állapot szimbolikus reprezentációja az ilyen esetekben túlságosan közeli megfelelője az elsődleges élménynek, s ennek következtében – ahelyett, hogy az állapotot csupán jelezve, azt mintegy megnevezve képes lenne modulálni – további ingerlő tényezőként hat, amely az érzelmi állapot pánikszerű eszkalációjához vezet.[2] Gergely Györggyel kooperációban egy sor olyan kísérleti kutatást tervezünk az érzelmek megértésének kialakulásáról, amely remélhetőleg fényt fog deríteni e hipotetizált mechanizmusra is. Egy korábbi vizsgálatunkban (Fonagy és mtsai., 1995) azt találtuk, hogy azok az anyák tudták – oltás után – legsikeresebben megnyugtatni nyolc hónapos gyermeküket, akik az injekció beadását követően rögtön visszatükrözték a csecsemő negatív érzelmi állapotát, de ugyanakkor ez a tükrözött érzelem más affektusokkal vegyítve jelent meg viselkedésükben (például mosolygással, kérdezéssel vagy mókázó kifejezéssel keverve). Az ilyen úgynevezett „összetett érzelmi kifejezésekbe" ágyazott érzelemtükrözés (Fonagy és Fonagy, 1987) biztosítja, hogy a csecsemő egy – a saját érzelmi állapotával analóg, de azzal nem azonos – érzelmet észlel, s így a szimbólumalkotás folyamata megindulhat. Ily módon a szelf affektusai és a szülő érzelmei közötti reprezentációs illesztés az érzelmi kommunikáció során sajátos információs forrással szolgál a csecsemő számára saját belső állapotainak természetét illetően.

Javaslatunk értelmében tehát a szülői érzelemtükrözéses reakciók központi szerepet játszanak az érzelmi állapotok tudatosításában és az affektív kontroll kialakulásában. A tükrözéses interakciók ugyancsak hozzájárulnak a viselkedés teleológiai modelljének mentalizációjához, illetve a mentális világ megértésének kialakulásához, melynek következtében a csecsemő vágyak és érzelmi állapotok tulajdonításával kezdi értelmezni mások, illetve saját cselekedeteit. Véleményünk szerint a csecsemő érzelmei és a gondozó

[2] Nyelvelméleti megközelítésben azt lehetne mondani, hogy a jelentő nem eléggé „demotivált", más szavakkal, túlságosan is hasonlít a „jelentettre".

kontingens tükrözéses reakciói közötti reprezentációs illesztés központi tényezője az érzékeny gondozói attitűdnek, mely elősegíti mind a biztonságos kötődés kialakulását, mind pedig a mentalizációs képesség kifejlődését.

## *A biztonságos kötődés átadása*

A kötődési rendszer (Bowlby, 1969, 1973, 1980) szorosan kapcsolódik a reprezentációs illesztés folyamatához és a reflektív szelf-funkció fejlődéséhez. Általánosan elfogadott, hogy mivel a szelf csak a másik kontextusában létezik, a szelf fejlődése egyenértékű a szelf kapcsolati élményeinek összességével (pl. Crittenden, 1994; Sroufe, 1990). A pszichoanalitikus tárgykapcsolati elmélet olyan képviselői, mint Kernberg (1982) és Winnicott (1965), és a kötődési elmélet fő képviselője, Bowlby (1980), egyetértenek abban, hogy a szelfmásik-kapcsolat ismétlődő, invariáns vonásai egy belső reprezentációs mentális modellben képeződnek le. Kernberg szakkifejezésével ez a modell szelf-másik affektus hármas reprezentációja, Bowlby pedig belső munkamodellként írja le. Habár a belső munkamodell fogalma korai megfogalmazásában még kidolgozatlan volt (Dunn, 1996), egyes modern pszichoanalitikusok empirikus munkái nagymértékben továbbfejlesztették azt (Horowitz, 1995; Luborsky és Luborsky, 1995).

Kognitív tudósok ugyanakkor kidolgozták a múltbeli élményeken alapuló, nem tudatos, implicit, úgynevezett procedurális emlékezet fogalmát (pl. Johnson és Multhaup, 1992; Schachter, 1992). Általánosan elfogadott, hogy az emlékezeti rendszer legalábbis duális természetűnek tekinthető. Két viszonylag független, neurológiai és pszichológiai szempontból homogén rendszer alkotja. Az önéletrajzi emlékezeten kívül, amely bizonyos mértékig átjárható a tudatosság számára, az emlékezet fontos alkotórésze egy nem akaratlagos rendszer is, amely implicit, észlelés alapú, nem deklaratív, és nem reflektív. Lehetséges, legalábbis bizonyos szempontból, hogy itt az érzelmi és benyomás jellegű információk hangsúlyosabbak, mint az önéletrajzi részletek (pl. van der Kolk, 1994). Akciósorozatok kivitelezésének „hogyanját", motoros készségek prototipikus példáit tárolja. A procedurális emlékezetben tárolt tudás csak a kivitelezés során érhető el. Csak akkor manifesztálódik, amikor az egyén olyan készségekbe, illetve műveletekbe vonódik bele, amelyekbe a tudás beágyazódik. Ezen vonások alapján valószínűnek tűnik, hogy a kötődési és a tárgykapcsolati elmélet képviselői által megfogalmazott sematikus reprezentációk leginkább procedurális emlékek

formájában tárolódnak, s szerepük az, hogy a szociális viselkedést a speciális interperszonális környezetnek megfelelően formálják.

A csecsemőkori kötődési minták osztályozása (Ainsworth, Blehar, Waters és Wall, 1978) tehát a procedurális emlékezet interperszonális struktúráit tárja fel (Crittenden, 1990; Fonagy, 1995). Az „idegen helyzetnek" mint pszichológiai módszernek az ereje abban áll, hogy olyan múltbeli szituációk analógiáját nyújtja, amelyekben egy adott gondozóval való viselkedés „hogyan"-jára, módjára vonatkozó tudás létrejött. Ebben az értelemben a kötődés egy készség, amely egy adott gondozóval való viszonyban sajátítódik el a viselkedés teleológiai modelljébe épülve. Az általunk folytatott „Londoni Szülő–Gyerek Vizsgálat"-ban felvettük az úgynevezett felnőtt kötődési interjút száz, túlnyomó többségében középosztálybeli, elsőgyermekes szülővel még a gyermek születése előtt. Azt vizsgáltuk, hogy mennyiben lehet megjósolni a szülők kötődési interjúja alapján a csecsemőnek az anyával való egyéves kori kötődési típusát, illetve az apával való tizennyolc hónapos kori kötődési típusát (Fonagy, Steele és Steele, 1991b). Az anyával, illetve az apával való kötődési típus között csak egy igen kismértékű szignifikáns kapcsolatot találtunk. Azonban a csecsemőnek egy adott szülővel (apával vagy anyával) mutatott kötődési mintázata az „idegen helyzetben" nagyon erősen megjósolható volt az adott szülő felnőtt kötődési interjújának alapján (Steele, Steele, és Fonagy, 1996). A két szülőre vonatkozó osztályozás közötti kisebb átfedés jól magyarázható, ha feltételezzük, hogy a temperamentumnak is szerepe lehet, illetve a gyermek anyával való viselkedése generalizálódhat az apával való viselkedésre is. Az eredmények tehát azt sugallják, hogy a csecsemő a kötődési viszonyokra vonatkozóan független modelleket, szelf-másik sémákat alakít ki az egyes gondozókkal (az apával, illetve az anyával) való elmúlt interakciók története alapján. Másfelől úgy tűnik, hogy ezeknek az interakciós élményeknek a minősége kapcsolatban áll a gondozó saját kötődési történetének reprezentációival.

Több kutatást is végeztek már arra vonatkozóan, hogy a kötődési reprezentációk hogyan hatnak a gondozónak a gyermekkel való viselkedésére. Van Ijzendoorn (1995) átfogó metaanalízise egy további magyarázatra szoruló jelenséget az úgynevezett „átadási rést" azonosított, amely arra a felnőtt kötődési interjú és az „idegen helyzet" osztályozás közötti variabilitásra utal, amelyet nem képesek a gondozói viselkedés érzékenységére vonatkozó megfigyelések megmagyarázni. Valójában a felnőtt kötődési interjú és az „idegen kelyzet" kapcsolatát vizsgáló azon kutatások, melyek egyidejűleg a gondozó–csecsemő interakció érzékenységét is mérték, negatív (Ward

és Carlson, 1995) vagy megkérdőjelezhető (van Ijzendoorn, Kranenburg, Zwart-Woudstra, Van Busschbach és Lambermon, 1991) eredményeket adtak. Korábban azt javasoltuk, hogy az „átadási rés" a szülői „érzékenység" mérésének korlátaiból adódik (Fonagy és mtsai., 1995). Az érzékenység egy túl általános konstruktum, a szülői viselkedések nagyon széles skáláját fedi le (Belsky, Rosenberger és Crnic, 1995). Valószínű azonban, hogy ezek közül nem mindegyik egyformán fontos a biztonságos kötődés létrehozásában. Amennyiben a biztonságos kötődést úgy tekintjük, mint célirányos racionális cselekvésmódok elsajátítását a kapcsolatokon belüli averzív állapotok szabályozása érdekében (Casidy, 1994; Sroufe, 1996), akkor úgy érvelhetünk, hogy ezek konzisztens elsajátítása és koherens reprezentálása akkor történik meg, ha a gyermek akut érzelmi állapotai pontosan, de nem nyomasztó módon eltúlozva kerülnek visszatükrözésre a gyermek számára.

A gyermek, aki keresi saját kellemetlen vagy gyötrő állapotának kezelési módját, a gondozó válaszában a saját mentális állapotának reprezentációját azonosítja, amelyet így belsővé tehet és az érzelmei szabályozásának magasabb szintű stratégiájaként használhat. A biztonságos gondozó úgy nyugtatja meg a gyermeket, hogy állapotát hűen visszatükrözve egyben egy másik, a negatív affektussal nem összeegyeztethető érzelmet is megjelenít (s ezzel talán a negatív állapottal való megküzdés lehetőségét érzékelteti). Az érzékenység ezen meghatározása hasonlatos a brit pszichoanalitikus, Wilfred Bion (1962) elképzeléséhez: ő az anya azon képességének szerepét emeli ki, mely a csecsemő számára tolerálhatatlan érzelmi állapotokat képes mentálisan „tartalmazni", és válaszolni ezekre olyan fizikai gondozás formájában, amely arra szolgál, hogy megváltoztassa a kezelhetetlen érzéseket. Az az eredmény, hogy az anya kötődési státusa és az anya viselkedése közötti kapcsolatot a szülő gyermekéről alkotott reprezentációjának világossága és koherenciája közvetíti, nyilvánvalóan konzisztens a fenti modellel (Slade, Belsky, Aber, és Phelps, megjelenés előtt). A reflektív szelf-funkció minőségének mértéke a két gondozónál függetlenül jósolta meg a gyermek kötődési biztonságát a „Londoni Szülő–Gyermek Vizsgálat"-ban (Fonagy és mtsai., 1991a).

Ha a biztonságos kötődés a sikeres „tartalmazás" eredménye, akkor a bizonytalan kötődést úgy tekinthetjük, mint ami megfelel a csecsemőnek a gondozó védekező viselkedésével való azonosulásának. A gondozóhoz való közelség csak a reflektív funkció korlátozása árán tartható fenn. Az „elutasító" típusú gondozó nem tudja jól tükrözni a gyermek kellemetlen érzéseit, vagy azért, mert azok túl fájdalmas emlékeket idéznek fel számára,

vagy azért, mert teljesen hiányában van annak a képességnek, hogy koherens képet állítson fel magában a gyermek mentális állapotáról. Ezzel szemben az „önmarcangoló" típusú gondozó a csecsemő állapotát vagy túlságosan felerősítve és nem kielégítően jelölve tükrözi vissza, vagy pedig a megjelenített érzelmi válaszba bevonódnak a szülő saját önmarcangolásának affektív jegyei is, olyannyira, hogy a gyermekkel való interakció szimbolizációra való alkalmassága elveszik. Mindkét esetben a csecsemő belsővé teszi a gondozó megjelenített attitűdjét, és, mint Crittenden (1994) írja, „ez a diszinkronitás a szelf-élmény tartalmává válik" (89. o.).

## *A csecsemőkori kötődés és a fejlődő szelf*

Elgondolkodhatunk mindezen tényezők hatásáról a csecsemő szelf-érzésének fejlődésére nézve is. Tudjuk, hogy az „elkerülő", A-típusú csecsemő a szeparáció hatására nem mutat negatív affektusait kifejező viselkedéses jegyeket, holott számottevő fiziológiai stresszreakciót él át (Spangler és Grossman, 1993). Crittenden (1988; Crittenden és DiLalla, 1988) arról számol be, hogy bántalmazott kisgyermekek hamis pozitív érzelmeket mutatnak, amelyek nem felelnek meg valódi érzéseiknek. Szélsőséges esetben a gondozó védekezéseinek internalizációja nem csak az aktuális emocionális élmények adekvát reprezentációjának és kimutatásának hiányához vezet, hanem a hamis internalizáció köré épülő szelf-élmény kialakulásához is (Winnicott, 1960).

Míg serdülőknél ugyan igen gyakori a „megjátssza magát" élménye (Harter, Marold, Whitesell és Cobbs, 1996), itt az olyan személyiségzavaros gyermekek súlyosan gyötrő élményeire utalunk, akik a saját valódi szelfjüktől való teljes elidegenedés érzését élik át (Bleiberg, 1994). Az ilyen gyermekek később olyan védekezési stratégiához folyamodnak, amely externalizálja a szelf-reprezentáció internalizált hamis részét, oly módon próbálván manipulálni mások viselkedését, hogy az megfeleljen az inkongruens, kivetített szelf-reprezentációnak. Ezzel magyarázható a csecsemőkorban dezorganizált, D-osztályba sorolt óvodáskorú gyermekeknek jellegzetesen korlátozó viselkedése gondozójuk iránt (Crittenden, 1992; Main és Cassidy, 1988). Elkeseredett módon megpróbálnak olyan viselkedést provokálni másokban, amely az „idegenként" megélt szelf-reprezentációjuk egy részét testesíti meg, így saját maguk egy koherensebb maradvány-szelfet élhetnek át (Fonagy és Target, 1995).

## *A biztonságos csecsemő „mentalizáló” gyermekké válik*

Általánosan elfogadott, hogy a „harmonikus anya–gyerek kapcsolat hozzájárul a szimbolikus gondolkodás fejlődéséhez” (Bretherton, Bates, Benigni, Camaioni és Volterra, 1979, 224. o.). Bowlby felismerte annak fontosságát, hogy a „gyermek képessé válik úgy tekinteni az anyjára, mint aki a sajátjától független célokkal és érdeklődéssel rendelkezik, és ezeket számításba is tudja venni” (1969, 368. o.). Moss, Parent és Gosselin (1995) arról számoltak be, hogy az anyával való kötődési biztonság jól megjósolta a gyermek metakognitív képességét az emlékezet, a megértés és a kommunikáció területén. A Szeparációs Szorongás Teszt, a kötődési biztonság projektív tesztje szintén jó prediktornak mutatkozott a három- és hatéves kori vágy-vélekedés következtetési képességre nézve, az életkor, a mentális kor és a szociális érettség kontrollálása után (Fonagy, Redfern, és Charman, 1997).

Nemrégiben fejeztünk be egy kutatást, amely az anyával való egyéves kori, illetve az apával való tizennyolc hónapos kori kötődési biztonság és három, öt éves korban vizsgált tudatelméleti feladat teljesítménye közötti kapcsolatra irányult (Fonagy, Steele, Steele és Holder, megjelenés előtt). Kilencvenkét gyerek, a kilencvenhat tizenkét hónaposan vizsgált gyerekből, részt vett az Idegen Helyzet tesztben 18 hónaposan is. A 12 hónaposan biztonságos B-típusú kötődést mutató csecsemők 82 százaléka sikeresen teljesítette a vágy-vélekedés következtetési feladatokat, míg 42 százaléka azoknak a csecsemőknek, akik a bizonytalanul kötődtek, megbuktak ezeken a feladatokon. Az apa–csecsemő 18 hónapos kötődés szintén megjósolta a későbbi teljesítményt: a biztonságosan kötődő csecsemők 77 százaléka teljesítette, míg 55 százaléka a bizonytalanul kötődőknek megbukott a tudatelméleti feladatokon. Volt némi jele a két szülővel való kötődési kapcsolatok közös hatásának is a feladatok teljesítményére nézve: a mindkét szülővel biztonságos kapcsolatot kialakító gyerekek 87 százaléka, a csak az egyik szülővel biztonságosan kötődők 63 százaléka teljesítette jól a feladatokat, míg a mindkét szülővel bizonytalanul kötődő gyermekeknek csak az 50 százaléka. Hasonló, bár némileg gyengébb mintázatot lehetett megfigyelni a másodszintű hamis vélekedés feladat esetében. A mindkét szülővel biztonságosan kötődő gyerekek 36 százaléka, a csak az egyik szülővel biztonságosan kötődő gyerekeknek a 23 százaléka, míg a mindkettővel bizonytalanul kötődő gyerekeknek csak a 9 százaléka teljesítette sikeresen a feladatot.

Egy valamivel kisebb, de gondosan kivitelezett longitudinális anya–csecsemő vizsgálat Meins és munkatársai nevéhez fűződik (Meins, Ferny-

hough, Russel és Clark-Carter, megjelenés előtt). Ők arról számolnak be, hogy a csecsemőkorukban biztonságosan kötődő gyerekek 83százaléka átment a hamis vélekedés feladaton négyéves korban, míg a bizonytalanul kötődőknek csak a 33 százaléka ment át. Ötéves korban a biztonságosan kötődők 85 százaléka és a bizonytalanul kötődők 50 százaléka sikeresen elvégzett egy olyan feladatot, amelyben az információ hozzáférhetőségének megértésére volt szükség. Mindazonáltal, valószínűleg mert a minta kicsi volt, ez a vizsgálat nem tudta megismételni a hamis vélekedés feladatra és az érzelem feladatra vonatkozó eredményeinket. Az eredmények általános iránya azonban igazolta, hogy a kötődés biztonsága szignifikánsan kapcsolódik a szimbolikus képességekhez általában, és ezen belül a korai mentalizációs képességhez.

Az eredmények magyarázatául adható egy triviális és egy mélyebb, érdemi válasz. Az eredményeket magától értetődőnek lehetne tekinteni, amennyiben a biztonságos kötődés és a hamis vélekedés megértése közötti kapcsolat egy eddig nem ismert és nem mért harmadik faktornak lenne tulajdonítható, mint amilyen a temperamentum. Plauzibilis magyarázatnak tűnik, ha úgy érvelünk, hogy a biztonságos kötődés hatása egy nyugodt, szabad, de feladatközpontú attitűdnek, egy általános facilitáló társas atmoszférának köszönhető, amely elősegíti egy kognitív erőfeszítést igénylő feladat teljesítését, illetve a felnőtt kísérletvezetővel való játékos és felfedező viszony kialakítását. Egy ilyen társas facilitáló hatás elsősorban a kivitelezési, úgynevezett performanciafaktorokat befolyásolja, s nem a megértést, azaz a kompetenciát. Ez a hipotézis ellenőrizhető lenne úgy, hogy egy hamis vélekedés feladat esetében a hamis vélekedés implicit és explicit megértését külön-külön vizsgálnánk. Ha a kötődési biztonság a performanciafaktorokat befolyásolja, akkor a biztonságosan kötődő gyerek esetében azt várnánk, hogy csak az explicit (verbális vagy rámutatásos választ igénylő) feladatokban teljesítene jobban. Az implicit, procedurális hamis vélekedés következtetést (amely az automatikus tekintetorientációban jelenik meg) csak akkor facilitálná a biztonságos kötődés, amennyiben szoros összefüggésben állna egy fejlett reflektív képesség kialakulásával. E vizsgálat még várat magára, de elvégzését már tervezzük kutatócsoportunkban. A következők kifejtésekor megkockáztatjuk annak a feltételezését, hogy a hamis vélekedés és a biztonságos kötődés közötti kapcsolat nem triviális.

A kötődési biztonság és a mentalizációs képesség kapcsolatának természetére vonatkozóan a modellek két alternatív csoportját vázoljuk fel: (a) A csecsemőkori biztonságos kötődés fogékonnyá teszi a gyerekeket arra, hogy

profitáljon azokból a szociális folyamatokból, amelyek közvetlenül facilitálják a reflektív képesség és a szociális kompetencia kialakulását (mediációs modellek). (b) A kötődési biztonság a szülő–gyermek kapcsolat azon kvalitásának indikátora, amely a pszichológiai megértést létrehozza. E második modellben ugyanazok a szociális folyamatok gyorsítják a szelf-szerveződés mentalizáló minőségét, mint amelyek a kötődés biztonságát ia biztosítják.

A közvetítő modellek olyan specifikus szociális folyamatok meglétét szükségeltetik, amelyek közvetlenül befolyásolják a mentalizáció kialakulását, ugyanakkor kimutatható, hogy ezeket a specifikus mediáló folyamatokat facilitálja a kötődési biztonság. Legalább három jelölt képes eleget tenni ennek a kritériumnak.

Az első jelölt a *mintha-játék.* Azok a gyerekek, akik harmadik életévükben könnyedebben vesznek részt kooperatív interakciókban (Dunn és mtsai., 1991b), különösen a közös mintha-játékokban (Astington és Jenkins, 1995; Youngblade és Dunn, 1995), fejlett mentalizációs képességet és érzelemmegértést mutatnak. Longitudinális kutatások megfigyelései azt mutatják, hogy csecsemőkorban az anyjukhoz biztonságosan kötődő gyerekek, óvodáskorukban sokkal inkább vonódnak bele fantáziajátékokba, mint az elkerülő gyerekek, akiknek az ilyen típusú játéka kevesebb és szegényesebb is (pl. Belsky, Garduque és Hrneir, 1984; Bretherton és mtsai., 1979; Main, Kaplan és Cassidy, 1985). Arra is vannak bizonyítékok, hogy biztonságosan kötődő gyerekek könnyebben használják felnőttek segítségét játékuk elmélyítése céljából (Meins és mtsai., megjelenés előtt; Slade, 1987).

Az is elég valószínű, hogy a közös mintha-játék vagy a játékos attitűd elősegítik a mentális állapotok megértését. Egyes modellek szerint a mintha-játék a tudatelmélet-mechanizmus korai megnyilvánulásának tekinthető (Leslie, 1987). Fontos kérdés, hogy a háromévesek vajon miért értik meg a mintha-reprezentációt, ugyanakkor miért nem értik a hamis vélekedést (Harris, Kavanaugh és Meredith, 1994), vagy miért képesek megkülönböztetni a mintha helyzetet a valóságtól, de a látszatot a valóságtól nem (Flavell, Flavell és Green, 1987). A mintha-játék esetében, a reprezentációk eltérnek ugyan a valóságtól, de megosztottak azok között, akik részt vesznek a mintha-játékban. Ahogy Astington (1996) megfogalmazta: „a reprezentációk *intermentálisak,* és nem *intramentálisak*" (193. o.). A valóságtól eltérő reprezentációk megosztása segíthet azoknak a helyzeteknek a megértésében, ahol a reprezentációk egyrészt eltérnek a valóságtól, másrészt nem képezik egy szociális mintha-szituáció közös reprezentációit. A közös

mintha-játék vagy együttjátszás során a felnőtt átveszi a gyermek mentális hozzáállását, és azt újraprezentálja a gyermeknek egy harmadik tárgyra vonatkoztatva, amely szimbolikusan mindkettejük tudatában jelen van (Target és Fonagy, 1996). A mintha-játékban a gyermek játszótársa által nyújtott támogatás (Vigotszkij, 1967) nemcsak a korai sikerességet segíti elő, hanem maga az a mechanizmus, ami által a reflektív funkció fejlődése létrejön. Lillard (1993) úgy érvel, hogy a mintha-játék a „proximális fejlődési zónát" nyújtja a mentalizációs képesség kialakulásához. Biztonságosan kötődő gyerekek nagyobb valószínűséggel vonódnak bele olyan aktivitásokba, amelyek feltételezik a bizalom egy olyan fokát, amelyben a gyerek képes a másik valóságészlelésére támaszkodni.

A második jelölt a *beszéd.* Kísérleti eredmények szerint az érzelmekről és az emberek viselkedései mögött húzódó indokokról való társalgás összefüggésben van a reflektív funkció korai fejlődésével. (Dunn és Brown, 1993). Azok a háromévesek, akiknek az édesanyja spontán módon megmagyarázta érzelmeit egy feladat elvégzése során, fejlettebb érzelemmegértést mutattak tizenöt hónappal később (Denham és mtsai., 1994).

Egy biztonságos anya–gyerek diád olyan interakciós mintái, mint a közös játék, a nyugtatás vagy a mókázás szintén olyan helyzetek, melyekben az anya mentális állapotokra vonatkozó értelmezése különösen elősegíti a reflektív funkció fejlődését (Dunn, 1996). A biztonságos kötődés a gondozó és a gyermek között olyan verbális interakciós mintázatot teremthet meg a későbbiekben, amely segíti az érzésekről és szándékokról való gondolkodást.

Smith (1996) erős érveket hoz fel a nyelvnek a mentalizációs képesség elsajátításában játszott központi szerepére főemlősökkel végzett kísérletei alapján. Még inkább ide tartozik Harris (1996) javaslata, mely szerint a társalgásba bevonódás élménye már *önmagában* is azt modellálja a gyermekek számára, hogy az emberek információk adói és fogadói. Az informatív társalgás szerkezete (például amikor valaki elmesél egy eseményt a másiknak, amelynek az nem volt tanúja, vagy a véleményegyeztetés, vagy információs hiányok pótlása) magában hordozza azt az információt, hogy a társalgási partnerek eltérnek egymástól abban, amit tudnak és hisznek a társalgás témájáról. A hatékony kommunikációhoz szükséges, hogy a közös tudás és vélekedések hiányai felismertek és megbeszéltek legyenek. Felnőtteknél a kötődés mérésében (Main, Kaplan és Cassidy, 1985) hangsúlyt kap az, hogy a biztonságos kötődés a társalgási szabályok iránti nagyobb érzékenységgel jár együtt.

A harmadik lehetséges közvetítő a *kortárs interakció.* Már korábban utaltunk rá, hogy a testvérekkel folytatott interakció javítja a tudatelméleti feladatokon mutatott teljesítményt. Független kutatások alátámasztják a csecsemőkori biztonságos kötődés és a kortárscsoportban mutatott kompetencia – például a szociális orientáció, a reciprocitás, a népszerűség, az empátia – közötti erős kapcsolatot (pl. Elieker, Englund és Sroufe, 1992; Park és Waters, 1989).

A mentalizációs képesség fejlődését magyarázó szimulációs elmélet és az elméletelmélet egyaránt alkalmas az intenzívebb kortárs interakció facilitáló hatásának alátámasztására (Ruffman és mtsai., megjelenés előtt). A kortársakkal való interakció növeli annak a lehetőségét, hogy a gyereknek szimulálni kell vagy el kell képzelni, hogy mit látna, gondolna vagy érezne, ha saját maga lenne a másik helyzetében. Ugyanúgy a kortársakkal vagy az idősebb testvérekkel való interakciót az elméletelmélet szemszögből úgy is lehet tekinteni, mint a tudat működésére vonatkozó ismeretek gazdag forrását. Alternatív magyarázat az lehetne, hogy a kulturális nevelés (enkulturáció) maga a gyerek mentális állapot fogalmainak a forrása (Astington, 1996). Bruner (1983) azt javasolta, hogy a szülők gyakran úgy kezelik a csecsemők spontán gesztusait, *mintha* az intencionális kommunikáció lenne. Ez aztán ahhoz vezet, hogy a csecsemők saját magukat úgy kezdik látni, mint akik intenciókkal rendelkeznek, és intencionális módon kezdenek kommunikálni. A szociális világ (a szülő, az első példában) a gyerek saját mentális szelf-érzését segíti elő komplex nyelvi és interakciós folyamatokon keresztül, ami oda vezet, hogy a csecsemő végül maga is osztani kezdi azt a feltételezést, hogy saját és a másik viselkedése (szimuláció vagy a gondozó és mások közötti hasonló helyzetek megfigyelése segítségével) mentális állapotok terminusaiban megérthető (Fonagy és Target, 196; Target és Fonagy, 1996). A gyermekek kulturális aktivitásokban való részvételen keresztül sajátítják el az emberi viselkedés kultúrájukra jellemző megértését. Amennyiben tényleg létezik egy olyan kritikus „tanoncidő" a fejlődésben, melynek során a kortársakkal és a gondozókkal való interakciók elősegítik a mentális fogalmak használatának elsajátítását (Astington, 1996), akkor a biztonságos kötődés ennek a tanulási folyamatnak a katalizátora lehet. A biztonságosan kötődő gyerekek könnyedebben fedezik fel a szociális világot és inkább készek részt venni benne, ami ily módon megmagyarázhatja a jobb mentalizálási készségeiket.

Nincs semmi egymást kizáró a fenti három közvetítő modellben. A mintha-játék gyakran vonja maga után mentális állapotokra utaló szavak hasz-

nálatát. Kortársakkal folytatott interakció mind a mintha-játékot, mind a beszédet magában foglalja. A társas helyzetekben való részvétel általában erősíti a szociális megértést, és az ilyen típusú részvétel jobban elérhető biztonságosan kötődő gyermekek számára. Van azonban egy probléma a fenti modellel. Juddy Dunn munkájából úgy tűnik, hogy ezek a különböző társas helyzetek rosszul korrelálnak egymással (Dunn, 1996). Például, megfigyeléses adatok szerint a mintha-játékban, konfliktus kezelésben és a mentális állapotokra utaló társalgásban talált egyéni különbségek nem korrelálnak a különböző társas helyzetek között (pl. anyával, testvérrel, közeli baráttal), habár mindegyik korrelál a szociális megismerés fejlettségével (pl. Youngblade és Dunn, 1995). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy lehetséges, hogy több, egymástól független, párhuzamos út áll fenn a kötődés, a szociális helyzetek és a szociális megismerés között.

Ezzel szemben a másik lehetőség az, hogy a közbülső változók nem okságiak, hogy korrelációjuk a mentalizációs képesség elsajátításának mértékével nem valóságos, és így a facilitáló hatás közvetlenül kapcsolódik a gyerek kötődési státusához. A gondozóhoz fűződő korai élmények képezhetik a tudatelméleti képesség alapkövét, elősegítve ezzel, hogy a gyermeknél a teleológiai viselkedésmagyarázó modell helyét a mentalizáló viselkedésmagyarázó modell vegye át. Milyen bizonyítékok állnak rendelkezésünkre ezen állítás alátámasztására?

Először is idézzük fel Fonagy, Steele, Steele és Holder (1997) eredményeit, melyek azt mutatták, hogy az anyának a kötődési interjú alapján még a gyermek születése előtt megállapított kötődési típusa jól előre jelezte a gyermek ötéves kori tudatelméleti feladatokon mutatott teljesítményét. Habár erre magyarázatul szolgálhatnak a közvetítő modellek is, mi mégis úgy gondoljuk, hogy van arra bizonyíték, hogy a gondozó valami olyannal járul hozzá a későbbi szülő–gyerek kapcsolathoz, amely már a gyerek születése előtt megvolt, s amely kritikus lehet a gyermek kötődési biztonsága és mentalizációs képessége szempontjából.

Mi lehet ez a képesség? Azt biztosan tudjuk, hogy csecsemőkorban a biztonságosan kötődő gyermek édesanyja érzékenyebb a gyermek szükségletei iránt (Ainsworth, Bell és Stayton, 1971; Isabella, 1993). Már korábban említettük, hogy a szülő azon képessége, hogy saját szüleinek mentális állapotait elképzelje, jól megjósolja a csecsemő kötődési biztonságát az adott szülővel (Fonagy és mtsai. 1991a). Egy követéses vizsgálatban ugyanez a képesség sikeresen jósolta be a gyermekek jobb teljesítményét egy ötéves kori hamis vélekedés feladaton, ahol a gyerekek verbális fluencia képessége kontrollálva volt.

A fenti adatok analízise azt mutatta, hogy nem a teljes megjósolt variancia közvetítődött az egyéves kori anya–gyerek kötődési státuson keresztül. Az anya mentalizáló képessége mind közvetlen, mind pedig közvetett módon is kapcsolatban állt a gyerek tudatelméletével. Így a gyerek kötődési biztonsága csak az egyik tényező, az anya azon képessége, hogy az embereket (beleértve a gyereket is) mentális lénynek tekinti, szintén fontosnak látszik.

Összefoglalva tehát a fenti adatok azt sugallják, hogy a gondozó és a csecsemő kötődésének szerveződését és a gyerek mentalizációs képességének korai megjelenését egy közös mechanizmus támasztja alá. Emlékeznünk kell arra is, hogy a közvetítő modellek közül egyiknél sem lehetett tiszta oksági kapcsolatot azonosítani. A lehetséges közvetítő mechanizmusok viszonylagos fontossága a kötődés és tudatelmélet kapcsolatára nézve kontextusonként eltérő, a generációk közötti adatok pedig konzisztensek lehetnek legalább két modellel (mintha-játék, nyelv). További kutatásra van még szükség, amely a szülői viselkedés, a kötődés és a tudatelmélet feladatok közötti viszonyt vizsgálva (van IJzendorn, Juffer és Duyvesteyn, 1995) arra irányulna, hogy vajon a biztonságos kötődésben szerepet játszó bizonyos viselkedések elősegítik-e ugyanakkor a mentalizációs képesség fejlődését is. Egy ilyen vizsgálat elvégzéséhez szükség van egy modellre, amely a kötődés és a tudatelmélet színvonala közötti közvetlen kapcsolatot írja le. A következőkben egy ilyen mechanizmus működésének lehetséges modelljét vázoljuk fel.

## *Reflektív szülői attitűd és a mentalizáció kialakulása*

Elképzelésünk szerint a tudatelmélet elsajátítása a csecsemő és gondozója közötti interszubjektív folyamat része (lásd Gopnik, 1993, aki szintén egy ilyen modellt állít fel). A szülő komplex nyelvi és metakommunikatív folyamatokon keresztül segíti elő a mentalizációs modell létrejöttét, elsősorban azáltal, hogy kialakítja a gyermekben azt a nézetet, miszerint saját viselkedését legjobban úgy tudja megérteni, ha feltételezi, hogy azt saját gondolatai és érzései határozzák meg, s hogy ezek egyben mások reakcióit is befolyásolják. A viselkedés eme mentális oksági modelljét aztán általánosítja a gyermek más személyek cselekedeteinek megértésére is. Az érzékeny gondozó a síró gyermeket látva arra gondol: „Szeretnéd, hogy tisztába tegyelek?”, „Jó lenne, ha felvennélek?” Így tehát nem csupán a gyermek fizikai állapotára reagál, azaz nem azt a kérdést teszi fel magában,

hogy „Nedves lett a feneked?” vagy „Hosszú ideje álldogálsz már itt?”. Így az érzékeny szülő képes áthidalni a gyermek számára a fizikai valóságra, illetve a belső állapotokra irányuló figyelem közötti szakadékot úgy, hogy a csecsemő azonosítani tudja a belső és a külső élmények közötti megfeleléseket. Ennek következtében a gyermek végül is arra a belátásra jut, hogy a szülő iránta tanúsított reakcióit úgy képes leginkább racionális magatartásként értelmezni, ha feltételezi, hogy saját magának belső mentális állapotai, vágyai és vélekedései vannak, amelyekre a szülő viselkedése irányul. Anélkül, hogy ezt tudatosan tenné, reakcióival a gondozó mentális állapotokat tulajdonít a csecsemőnek, úgy kezeli, mint tudattal bíró személyt. Ez mindennapi és nem tudatos attitűd, amely rutinszerűen érvényesül a szülő–gyermek interakciók során. A szülők azonban nem egyformán látják el ezt a tudatépítő természetes funkciót. Egyesek mintegy kiélezett érzékenységgel reagálnak még a legkisebb és legkorábbi intencionalitást sugalló viselkedéses jegyekre is, míg mások csupán jóval egyértelműbb indikációk esetén tulajdonítanak mentális állapotokat a csecsemőnek. Megint mások szisztematikusan félreértelmezik a gyermek belső állapotait, s ennek megfelelően reagálnak rá, ennek következtében pedig a gyermek kialakuló szelf-reprezentációja eltorzul.

A gyermek fejlődése és a saját és a másik mentális állapotainak észlelése így gondozója mentális világának megfigyeléseitől függ. Annyiban válik képessé mentális állapotok percepciójára, amennyiben a gondozó viselkedése implikálja az ilyen állapotok létezését. Ezt segíti elő például a közös mintha-játékokban való részvétel (mint azt a mintha-játék és a korai mentalizáció közötti korreláció is mutatja), vagy a mindennapi interakciók (fizikai gondozás, nyugtatás, társalgás a kortársakkal), melyek szintén állapotok megosztását vonják maguk után. Ez az, ami az olyan, mentális állapotra vonatkozó fogalmakat, mint a gondolkodás, interszubjektívvá teszi; a mentális állapot fogalmak lényegi része az élmények megosztottsága.

Így elmondható, hogy a szülőnek a gyermek pillanatonként változó mentális állapotainak megfigyelésére irányuló képessége áll az érzékeny szülői magatartás középpontjában, amelyet a kötődéselméleti szakemberek a biztonságos kötődés elsődleges előfeltételének tekintenek (pl. Ainsworth és mtsai, 1978; Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess és Unzner, 1985; Isabell és Belsky, 1991). A biztonságos kötődés pedig optimalizálja a tudatolvasás kialakulásának feltételeit. A biztonságosan kötődő gyermek biztonságban érzi magát, amikor mentális állapotokat tulajdonít gondozójának. Ezzel szemben az elkerülő, A-kötődési kategóriájú csecsemők inkább elkerülik

azt, hogy a szülő mentális állapotaira gondoljanak, míg az ellenálló, C-kategóriájú gyermekeket annyira elfoglalja a saját szorongásukra való figyelés, hogy nem is nagyon jut el hozzájuk a gondozó esetleges interszubjektív reflexiója. Az úgynevezett dezorganizált/dezorientált D-kategóriájú csecsemők egy sajátos profilt mutatnak: különleges figyelemmel monitorozzák a szülő cselekedeteit prediktáló viselkedéses jegyeket, és így speciálisan érzékenyekké válhatnak a másik intencionális állapotaira. Noha ezek a gyerekek ily módon jobban képesek a szülő viselkedésének mentalizációs magyarázatára, a náluk megjelenő mentalizáció mindazonáltal nem játszik olyan központi és hatékony szerepet a szelf-szerveződésben, mint ahogy az a biztonságosan kötődő gyermekeknél tapasztalható.

Úgy gondoljuk, hogy a mentalizáló szelf-szerveződés kialakulása szempontjából a legfontosabb az, hogy a gyermek megfigyelhesse és biztonságosan explorálhassa az érzékeny és tükröző gondozó tudati állapotait, és így azokban felfedezhesse saját magának mint tudati állapotok (vélekedések, vágyak és érzések) által vezérelt személy képét. Sok adat támasztja alá azt a nézetet, hogy a biztonságos kötődés elősegíti a pozitív önértékelés és az autonómia kialakulását (pl. Londerville és Maine, 1981). A dezorganizált, D-kategóriájú gyermekek, még ha el is sajátítják a mentalizációs képességet, nem képesek azt szelf-szerveződésükbe integrálni. Ennek több – egymással összefüggő – oka is lehet: (a) A D-kategóriájú csecsemő gondozójára kevésbé jellemzőek a gyermek belső állapotaira való megbízható és kontingens reakciók, viszont gyakran megfigyelhető náluk az ilyen állapotokat szisztematikusan torzító percepció és az ennek megfelelő reflexió; (b) a szülő mentális állapota gyakran vált ki intenzív szorongást a gyermekből vagy azáltal, hogy ijesztő viselkedése rosszindulatot, illetve rosszakaratot sugall a csecsemő iránt, vagy azáltal, hogy a szülő félelemmel teli viselkedést mutat, ami megint csak félelmet indukálhat a gyermekben; és (c) a gyermek figyelmi kapacitásának túl nagy részét köti le az a próbálkozás, hogy megértse a szülő viselkedése mögött húzódó indítékokat, s így kevés alkalma nyílik arra, hogy saját állapotaira reflektáljon. Elképzelhető, hogy a fenti okok kombinációjának eredményeként a dezorganizált gyermek bizonyos körülmények között igen érzékeny gondolatolvasójává válik gondozójának, de ugyanakkor saját mentális állapotainak ismeretében deficitet mutat. Így a rivális tudatelmélet-fejlődés modellek szempontjából egy ilyen gyermek elsajátíthat egy elméletet a tudatelméletről, de nem képes a mentalizálás szimulációját olyan biztonsággal használni, mint az a gyermek, akinek a kötődése (habár bizonytalan) a szelfbe intergrált. Az alternatív modellekről talán hasznosabb

úgy gondolkodni, mint a mentalizációs képesség kialakulásának alternatív útjairól, az első (az elméletelmélet) mindenki számára elérhető, míg a második (a szimuláció) inkább azoknak a gyerekeknek kedvez, akiknek a korai kötődési kapcsolataik lehetségessé tesznek egy ilyen stratégiát.

## *A mentalizáció kialakulásának elméleti modellje*

Korábbi írásainkban (Fonagy és Target, 1996; Target és Fonagy, 1996) már elemeztük a reflektív funkció kettőtől ötéves korig tartó fejlődésmenetét. Elsősorban klinikai szempontok figyelembevétele alapján dolgoztuk ki a pszichés szelf kialakulására vonatkozó elképzeléseinket.

Ezek a következők:

1. Három-négy éves a korig a reflektív funkciót az jellemzi, hogy a belső tapasztalás kétféle módon kapcsolódik a külső valósághoz. (a) A nem játékos, adaptív működés során a gyerek igyekszik a saját és mások belső valóságát a külső világhoz igazítani, miközben a szubjektív tapasztalás gyakran módosul a külvilágból jövő információk hatására („pszichés azonosság") (pl. Gopnik és Astington, 1988; Perner, Leekam és Wimmer, 1987), (b) másrészről a mintha-játék során a gyerek tisztában van vele, hogy a belső élmény nem tükrözi a külső valóságot (pl. Bartsch és Wellman, 1989; Dias és Harris, 1990), és úgy érzékeli, hogy e kettőnek nincs is kapcsolata egymással („mintha-mód").

2. A normális fejlődés esetén ez a kétféle működésmód integrálódik, majd a *mentalizációs képesség* vagy *reflektív működésmód* kialakulásához vezet, mely során a mentális állapotok mint reprezentációk jelennek meg. A gyermek a belső és a külső valóságot egymáshoz kapcsolódónak, de fontos eltérések alapján mégis különbözőnek tekinti, és a továbbiakban már nem is válik teljesen szét, illetve nem is felel meg teljesen a kettő egymásnak (pl. Gopnik, 1993). A mentalizációs képesség a gyermek mentális állapotainak visszatükrözése során alakul ki, például a szülővel vagy egy idősebb gyerekkel való biztonságos játék során, mely a gondozó komplex tükrözése során meggyorsítja a „mintha-mód" és a „pszichés azonosság" integrációját. A játék során a gondozó úgy adja vissza a gyerek érzéseit, hogy azokat mintegy a gyerek „tudatán kívül" lévő valósághoz kapcsolja. A szülő érzékelteti, hogy játékos módon eltorzítható a valóság. Játék közben a „mintha" és egyben mégis a valós mentális tapasztalást közvetíti.

3. Traumatizált gyerekek esetében, intenzív érzelmek és konfliktusok a

fent említett integrációs folyamat részleges zavarához vezethetnek, így a „mintha-működésmód” bizonyos aspektusai a realitásérzékelő „pszichés valóság” részévé válhatnak. A háttérben állhat rossz bánásmód vagy a családban előforduló trauma, mely miatt a környezet nem alkalmas arra, hogy a gondozó játékos módon fejezze ki a gyerek kínzó gondolatait, melyek gyakran ugyanolyan zavaróak és elfogadhatatlanok a felnőtt, mint a gyerek számára. Az óvodáskori merev, kontrolláló viselkedés hátterében dezorganizált kötődés áll, tekinthető olyan részleges működési zavarnak, amelynek során a gyerek ugyanolyan intenzitással tapasztalja a belső érzéseit, mintha azok valóságos, külvilágban létező események lennének.

## *A reflektív funkció és a szelf-fejlődés*

Míg a mentalizációs képesség megjelenése nem egyértelműen pozitív élmény, Dunn munkája azt mutatja, hogy az érzelmek megértése három és fél éves kor körül a szociális viszonyok pozitív észlelésével, érettebb erkölcsi érzékenységgel és komplexebb érzelem megértéssel jár együtt (Dunn, 1996). Stern (1985) rámutat arra, hogy a cselekvőnek az akció feletti uralom érzése, eredjen akár a tervezés élményéből, akár a proprioceptív visszajelentésből, vagy az akció objektív fizikai következményeiből, mindenképpen hozzájárul a szelf-ágencia érzéséhez. Nézetünk szerint ez az ágenciaérzés meghatározó részben függ a reflektív működés minőségétől és megbízhatóságától, mivel az akciók feletti uralom érzése közvetlenül kapcsolódik azokhoz a mentális állapotokhoz (vágyakhoz és vélekedésekhez), melyek azokat kiváltották. A szelfágencia-érzést lehetetlen úgy tekinteni, mint amit pusztán a gyerek cselekvései váltanak ki, hiszen a legtöbb akció a csecsemő még éretlen fizikai és kognitív képességei miatt nem érik el céljukat. A gyermek intencionális állapotainak mások általi felismerése lényeges a gyerek gondolatainak úgymond „valóságossá” válása szempontjából. Úgy gondoljuk, hogy az interakciók, gondolatok és érzelmek, mint egy-egy akció kiváltó okai és következményei, továbbá a mentális állapotok félelem nélküli megfigyelése jelentős részben hozzájárulnak a szelf-ágencia érzésének kialakulásához. Ennek az érzésnek feltételezhetően a legkorábbi formája akkor jelenik meg, amikor a csecsemő a gondozóból érzelemtükröző viselkedést vált ki (Gergely és Watson, 1996).

Természetesen a szelf-ágencia érzése kezdetben testi érzés, melyben a csecsemő kontrollgyakorlásra irányuló törekvései egyre sikeresebbek. Ma-

gasabb szinten, bonyolultabb cselekvésekben, már a gyerek életének más szereplői is részt vesznek. Ezek az akciók gyakran megkövetelik a reflektív gondozótól, hogy a gyermek vágyait átfordítsák cselekvésszekvenciákká, ezáltal megteremtve a kapcsolatot mentális állapotok és akciók között. Feltételezhetően azok az egyének akik elhanyagoló, megfélemlítő vagy szélsőségesen módon bántalmazó szülői környezetben nőttek fel, gyakran fogják tapasztalni a szelf-ágencia érzéscsorbulását és alacsonyabb testi szintre korlátozódását.

## *Reflektív funkció és patológiás szelf-fejlődés*

A mentalizációs képesség általunk javasolt fejlődési modelljének figyelemreméltó klinikai vonatkozásai közül említünk meg néhányat a következőkben.

*A gyerekkori bántalmazás hatása a reflektív funkcióra.* Azok a bizonytalanul kötődő gyerekek, akik bántalmazásban részesültek, ki vannak téve annak a veszélynek, hogy nem sikerül saját magukat a gondozó közvetítésével intencionális lénynek látni, továbbá, hogy a mentalizációs képességük szegényessé válik. Egyre több bizonyíték van, hogy a rossz bánásmód károsítja a gyerek reflektív képességeit és szelf-érzését. Schneider-Rosen és Cicchetti (1984, 1991) megfigyelték, hogy bántalmazott kisgyermekek, semleges vagy negatív érzelemkifejezést mutattak, amikor felismerték magukat a tükörben, eltérően a nem bántalmazott kortársaiktól. Beeghly és Cicchetti (1994) kimutatták, hogy a rossz bánásmódban részesülő gyerekek nyelvmegértése nem sérült, miközben a beszédprodukció területén jelentős hátrányban voltak, ami a társas interakciók területéről való visszavonultságra utal. Speciális deficit a belső állapotokra utaló kifejezések majdnem teljes hiányában, illetve kontextusfüggő használatában mutatkozott. A másoknak tulajdonított mentális állapotok is kevéssé voltak differenciálva. A megismerésre és a vélekedésekre utaló mentális kifejezések különösen ritkán fordultak elő, szemben az észlelésre és vágyakra utaló kifejezésekkel. Cicchetti és Beeghley (1987) úgy találták, hogy a rossz bánásmódban részesülő gyerekek, kisiskolás korukban kevesebb belső állapotra utaló kifejezést használtak, a belső állapotaikat ritkábban tulajdonították szociális ágenseknek, és a használt mentális kifejezések sokkal inkább kontextusfüggőek voltak, mint a hasonló korú társaik esetében. Úgy tűnt, hogy szorongásukat a nyelvhasználat módosításával igyekeztek szabályozni, így küszöbölve ki azokat a vonatkozásokat és kontextu-

sokat, amelyek asszociálódhatnak a bántalmazással. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a rossz bánásmód a mentális világtól való visszavonulást eredményezheti. A bántalmazott gyerekek számára a fizikai tapasztalatok valószínűleg sokkal nagyobb jelentőségűvé válnak, és emiatt paradox módon közelebb kerülnek a bántalmazójukhoz. Az a képességük, hogy alkalmazkodjanak a bántalmazóhoz, elkerüljék őt, vagy befolyásolják viselkedését, beszűkült a korlátozott mentalizációs képességük miatt.

Számos oka van annak, hogy a bántalmazó családi környezet miért ássa alá a reflektív funkció fejlődését.

Először is a bántalmazó családok számára az iskola és más közösségek társas világa – ahol gyakorolják és elvárják a reflektív funkció használatát – nagyon idegennek és távolinak tűnik. Az ilyen családi környezetben az embertelenül viselkedő felnőtt mentális állapotának felismerése veszélyt jelent a fejlődő szelf számára. A rossz bánásmódban részesülő gyermekek érzékenységük, válaszkészségük folytán előnyt élvezhetnek a közösségben, és kialakíthatnak egy alternatív modellt a kapcsolódásra és élményeik átélésére. A közösségi, illetve a családi tapasztalatokra épülő kétféle modell látszólag izoláltan működik, alkalmazásuk szigorúan elkülönül a különböző kontextusokban.

Másodsorban, a gyermek számára speciális problémát jelent az eltérő környezetből származó tapasztalatokkal való megbirkózás. A bántalmazó családokban az intencionális állapotok léte vagy tagadott, vagy jelentésük eltorzított. A bántalmazó szülők olyan vágyakat és vélekedéseket fejezhetnek ki, melyek ellentétesek a viselkedésükkel. Különösen a családon belüli erőszak az, ami visszatartja a gyereket attól, hogy felülvizsgálja és módosítsa a mentális állapotokról való reprezentációkat. Így a mentális állapotokról alkotott elképzelések merevekké, alkalmazhatatlanokká válnak, és ebből következően részben vagy teljesen elmaradnak.

A harmadik lehetőség az, hogy a bántalmazott gyermek rákényszerül arra, hogy egy modellt konstruáljon a bántalmazó gondozó elmeállapotáról, mely a saját magában tudatosított mentális állapotokon alapul. A szimulációs elmélet alapján úgy érvelhetünk, hogy a szimulációra való lehetőség korlátozódik egyrészt a gyerek és a bántalmazó eltérő mentális tapasztalatai miatt, másrészt a szimulációval párosuló fenyegetettség érzés miatt. Amikor a bántalmazott gyerek megérti gondozójának viselkedését, elképzeli annak feltételezhető gondolatait és érzelmeit, akkor szembekerül a feléje irányuló attitűddel, mely különösen fájdalmas lehet: gyűlölet, kegyetlenség, érdektelenség. Az erőszak lerombolhatja a gyermekben azt a hitet, hogy a másik ember az érzelmein keresztül megérthető (Herman, 1992).

A negyedik lehetőség pedig az, hogy a problémák nem magából a rossz bánásmódból erednek, hanem a családi légkörből. A mentalizáció fejlődésének szociális konstruktivista nézetei említhetők meg itt (pl. Astington, 1996). Az autoriter büntetés és az engedelmesség kikövetelése nem serkenti a mentalizációs képesség fejlődését. Másként alakul ez egy olyan helyzetben, ahol a gyerek egyenrangúnak érezheti magát a szülővel, aki a döntéseit és a szabályokat érvekkel és magyarázatokkal támasztja alá, és a másik ember viselkedését, annak eltérő szempontjait figyelembe véve értelmezi (Baumrind, 1971). Van néhány bizonyíték arra vonatkozóan, hogy az autoriter gondozás összefügg a „hamis vélekedés" feladatokban való lemaradással (Holmes, Roldan és Miller, 1994, lásd Astington, 1996). Vigotszkijánus elméleti keretben gondolkodva, az egyéni kompetencia a társas interakciókból származik és ezek során internalizálódik, így az abnormális szülő–gyerek kapcsolat a rossz bánásmódban részesülő gyerekek esetében az elme torzult élményéhez vezethet. Alessandri (1991, 1992) megfigyelte, hogy a bántalmazott gyerekek szimbolikus mintha-játék során mutatott inkompetenciája azzal függ össze, hogy az anyák számára nehézséget jelentett a játékos hozzáállás kialakítása, illetve a figyelem és az elköteleződés a pozitív interakciókban. Az eredményeknek mintázata konzisztens azzal a modellel, mely szerint a megfelelő szociális segítség hiánya akadályozza meg a bántalmazott gyerekek mentalizációs képességének normális fejlődését.

## *Abnormális reflektív funkció kialakulása*

Meglehetősen könnyű abba a kísértésbe esni, hogy az agresszív viselkedéses problémák *(conduct disorder)* és a határeseti állapotok *(borderline)* megmagyarázhatók lennének a nem mentalizáló szelf-szerveződés „elutasító" *(dismissive),* illetve „tépelődő" *(preoccupied, entangled)* formáival. Ez az érvelés azonban túlságosan is leegyszerűsített volna. Mindkét esetben a problémák gyakran meglehetősen eltérőek, és a kötődési kapcsolatok típusai is különbözőek. A bűncselekményt elkövető serdülő tudatában van a másik galeritag mentális állapotainak, és a határeseti személyiségzavarban szenvedő egyének időnként hiperérzékenyek családtagjaik vagy terapeutáik érzelmi állapotai iránt. Ezek az anomáliák csupán egy kidolgozottabb fejlődéselmélet segítségével tisztázhatók.

Modellünk keretét a „dinamikus készség elmélet" *(dynamic skills theory)* adja (Fischer és Fischer, 1987; Fischer, Kenny és Pipp, 1990), mely a fejlő-

dést úgy írja le, mint egyre komplexebb szabályzó rendszerek (készségek) kialakulását. A reflektív funkciót az egyik ilyen szabályozó rendszernek tekinthetjük, amely a szelf szerveződéséhez nélkülözhetetlen. A dinamikus készség elmélet keretei között a reflektív funkció nem egyszerűen az egyén sajátsága, inkább az egyén és a helyzet együttesen határozza meg, hiszen minden készség az egyén tevékenységéből és abból a kontextusból tevődik össze, amelyben a tevékenység zajlik. Bizonyos feladatok, meghatározott események, más emberek, a kultúra is része a készségnek. Egy készség fejlődése továbbá nem egyetlen úton megvalósuló, az érés által meghatározott progresszív fejlődést jelent. A reflektív funkció mint készség számos dinamikus hatás által formálódik, mint például az egyén érzelmei, szociális interakciói, családi kapcsolatai, a környezete, fontosabb szociális csoportok és a tágabb társas világgal való kapcsolata stb. (Fischer, Knight és Van Parys, 1993).

A reflektív funkció egy fonal a fejlődés pókhálójában, egy a sok különálló szabályozó rendszerből, mely nem kapcsolódik túl erősen a többihez, és nem is integrálódik, illetve koordinálódik a többivel (Fischer és Pipp, 1984). Jól ismert a képességek feladatoktól és területektől függő „szétesésének" *(fractionation)* vagy hasításának lehetősége, így joggal várhatjuk, hogy a reflektív funkció is ki van téve a fejlődési egyenlőtlenségnek *(decalage),* amely az egész kognitív fejlődést jellemzi (Flavell, 1982). A „szétesés" arra a tendenciára utal, hogy az egyén nem szervezi össze azokat a készségeket, melyek eredendően különállóak, mégis valamilyen külső kritérium alapján összetartozóknak gondolhatók (Fischer és Ayoub, 1994). Mint ahogy a folyadékmegmaradás (konzerváció) megértése nem generalizálódik a területmegmaradás megértésére, a reflektív képességtől sem várhatjuk, hogy az interperszonális interakció egyik területéről a másikra általánosuljon. A reflektív funkció nem egy általános képesség, hanem egy feladathoz, egy területhez, a kapcsolatok bizonyos kategóriájához kötődő készség. A reflektív funkció mint készség kontextuális támaszként vagy érzelmi állapotként többé kevésbé jelen lehet egy helyzetben, és az egyént a fejlődési pókfonálon fel-le mozgathatja. Fentebb megjegyeztük, hogy a gyermek mentális állapotokra vonatkozó nyelvi élményei és nyelvhasználata meglehetősen eltérőek a különböző szituációkban. Persze lehetséges, hogy egy olyan feladatalapú készség, mint a szelf-funkció összehangolódik, de ez a folyamat nem feltétlen automatikus. A szituációk közötti egyenlőtlenség valószínűleg még felnőttkorban is megmarad, főleg emocionális helyzetben (Fischer és Ayoub, 1994).

A normális fejlődés az integrálódás felé halad, a kezdetben különálló készségek összerendeződnek. Ez szolgál alapjául a komplexebb, kifinomultabb szabályozó rendszerek kialakulásának (Bidell és Fischer, 1994). A reflektív funkció abnormalitásait, azaz a viselkedések megjóslására a mentális helyett a teleológiai modell használatának tovább folytatását, nem úgy kell tekinteni, mint egy korábbi stádiumon való fixációt vagy regressziót. A bántalmazott gyermek reflektív funkciójának patológiái – hasonlóan más készségekhez – idővel komplexebbé válhatnak. Egy olyan készség, amely csak korlátozott reflektivitást enged meg a bántalmazás és annak fájdalmas fizikai és pszichológiai hatásainak előrevetítésére, illetve megjóslására, adaptív egy ilyen környezetben, de más helyzetekben az várható el, hogy egyszerű adaptáció helyett bonyolult formákat hoz létre (Noam, 1990). A szétesés könnyen vezethet oda, hogy valaki, aki ugyan képes általában reflektívnek lenni, ugyanakkor csak minimális reflektivitást tud mutatni a saját gyerekkora és szülei felé, illetve az olyan kapcsolatokban, melyek hasonló interperszonális sémát idéznek fel. A reflektív képesség egyenlőtlensége vagy hasítása annak is a következménye lehet, hogy az egyén aktívan (szándékosan, tudatosan vagy tudattalanul) megpróbálja elkerülni, hogy különböző kapcsolati területekben kialakított reflektív funkciója integrálódjon. Itt az egyenlőtlenség egy „fejlődési teljesítmény" olyan értelemben, hogy az egyénnek aktívan külön kell tartani olyan helyzeteket, melyek egyébként integrálódni igyekszenek. A család, ahogy már említettük, természetesen elősegíti az ilyen hasításokat nyilvános világuk és privát, zsarnoki világuk közötti éles disszociáció révén. A hasítás kontextus- és affektusfüggő: kötődéselméleti keretben úgy mondanánk, hogy a szelf oly módon szerveződik, hogy bizonyos belső munkamodellek fontos reflektív komponenseket tartalmaznak a másik és a szelf mentális állapotaira vonatkozó elvárások formájában, míg más kapcsolatokra vonatkozó munkamodelljei szegényesek, a mentalizáló készség hiányát mutatják. Ez utóbbi esetben az egyén csak sztereotípiákat, konkrét, alacsony szintű leírásokat tud nyújtani. Ez nem azt jelenti, hogy fejlődési késésről vagy regresszióról lenne szó, inkább egy meglehetősen komplex képességről, két különálló működési szint koordinációjáról. A bántalmazó vagy érzelmileg deprivált világ ezekben a működési szintekben az adaptációhoz szükséges kifinomult készségeket alakítanak ki, így egy képesség sérüléséről vagy hiányáról beszélni leegyszerűsítés volna. Globális képességek mérése talán nem mutatna ki különbségeket ilyen egyének és más csoportok között. A klinikai benyomás mögé kell menni méréseinkkel, hogy a reflektív funkció sérülésének szituációspecifikus voltát meghatározhassuk.

Térjünk vissza az agresszív viselkedésproblémás gyerekek példájához, akikről azt feltételeztük, hogy viselkedésüket nem reflektív belső munkamodellek dominálják, amikor a kapcsolaton belül egy konfliktuózus elem van jelen. A konfliktus vagy inkább annak adaptív megoldása a szelf és a másik szelfhez való viszonyának észlelését kívánja meg, és így azt követeli az egyéntől, hogy kibékítse a saját legitim igényeit a másikkal kapcsolatos aggodalmaival (Killen és Nucci, 1995). A családi környezet abnormalitása viselkedésproblémás gyermekeknél a normális konfliktusok esetében a legvilágosabb (Patterson, 1982; Perry, Perry és Kennedy, 1992). Itt a gyermek sérülékeny mentalizációs képessége nem talál megerősítést, és így nem tudja a cselekvéseit sajátjának megélni, ami a szelf-ágencia érzéséhez nélkülözhetetlen. Következésképpen autonómia érzése sérülékennyé válik és az eredeti intenciónak fontossága eltúlzódik. Az ellenkezés és ellenszegülés viselkedési mintázatát (pl. negativisztikusság, engedetlenség, agresszió) részben úgy lehet tekinteni, mint próbálkozásokat a szelf-ágencia érvényesítésére, ott ahol a mentális állapotok és a cselekvés közötti kapcsolat a szelfen belül megsérült az érzéketlen és korlátozó szülői bánásmód miatt.

A szülői nevelés abnormalitásai csak az egyik módját képezik a reflektív funkció korlátozódásának. A gyerek biológiai sérülékenysége, mint a hiperaktivitás, a figyelmi problémák, az alacsony impulzuskontroll, valószínűleg szintén akadályozzák, hogy a gyerek mentalizáló reflektív modellt alakítson ki a konfliktushoz kötődő interperszonális helyzetekben. Dialektikus vagy tranzakcionális megközelítési keretben kétirányú okságot lehet feltételezni a biológiai érzékenységre. Mindkettő konfliktuózus helyzeteket provokál és korlátozza a rugalmas adaptációs képesség elsajátítását. Talán ez az oka annak is, hogy az agresszív viselkedéses problémák gyakran járnak együtt hiperaktivitással vagy figyelemi problémákkal (Kazdin, 1995). A korai viselkedési problémákhoz ugyancsak kapcsolódnak olyan faktorok, mint a nem megfelelő szülői hozzáállás (agresszió, gyanakvás, hangulati zavarok) – (Ahaw, Owens, Vondra, Keenan és Winslow, 1996; Zahn-Waxler, Ianotti, Cummings és Denham, 1990) vagy házassági problémák, szülői konfliktusok (Block, Block és Gjerde, 1986; Campbell, Pierce, Moore, Marakovitz és Newby, 1996). Ezek mind csökkentik a szülő azon képességét, hogy úgy reagáljon a gyermekére, hogy az elősegítse a szelf-másik kapcsolat mentalizáló modelljének kialakulását.

A cselekvés elszakadása az intencióktól aláássa azokat az érzelmi reakciókat, melyeket az egyén a cselekvéseinek következményeire adhat, hiszen ahogy Hart és Killen (1995) kimutatta: az erkölcsi érzések elsajátításához az szükséges, hogy az egyén „aktívan hozzájáruljon a saját fejlődéséhez, ér-

telmezze a világot, cselekvéseit meghatározó ítéleteket alkosson" (7. o.). Ennek következtében az emocionális helyzetekre adott válaszok nem lesznek reflektívek, és könnyen elidegenednek a szelftől. A reflektív funkció hiánya ezekben a helyzetekben az egyén viselkedésének merevséget kölcsönöz, mintha csak egyetlen válaszmintázat lenne csak elérhető. Továbbá, a válasz gyakran konfliktusban van a szociális normákkal, mivel a másik figyelembevétele nem történik meg, így az erkölcsi érzések, melyek a cselekvések következményeit ítélnék meg, hiányoznak. A reflektív funkció hiánya antiszociális választ is eredményezhet oly módon, hogy az egyén a másikat nem egy intencionális ágensnek tekinti, hanem nem emberként, pusztán egy testként, egy csoport arctalan tagjaként kezeli őt.

A bántalmazást, vagy tágabb értelemben a traumát, tekinthetjük úgy, mint ami a reflektív funkció helyzet- és területspecifikus korlátait két szinten befolyásolják. Először, ahogy korábban érveltünk, a bántalmazás érzelmileg hátráltatja a másik figyelembevételének képességét, egyrészt a bántalmazó intencionális hozzáállásának ellenségessége miatt, másrészt amiatt, hogy a bántalmazó képtelen a gyermek bimbózó intencionális igényeit megérteni. Másodszor, a gyermek hiányában van egy védelmező faktornak, a traumatikus interperszonális helyzetek megértési képességének, amely valószínűleg csökkentené a traumák hatását (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt és Target, 1994). Így a családi környezet által traumatizált egyén sérülékennyé és rugalmatlanná válik a későbbi traumákra való reakció tekintetében. Az ezekben a helyzetekben felvett nem mentalizáló hozzáállás ezért hátrányos az egyén számára, és ha ez az ördögi kör nem törik meg, az interperszonális kapcsolatok minden területére kiterjedhet. Úgy gondoljuk, valószínűsíthető, hogy ezen a szinten súlyos fejlődési pszichopatológia, felnőtt korban pedig tartós személyiségzavar következik be.

*Bíró Szilvia, Gergely György és Koós Orsolya fordítása*

## IRODALOM

**AINSWORTH, M. D. S.–BELL, S. M.–STAYTON** (1971): Attachment and exploratory behaviour of one year olds. In H. R. Schaffer (ed.): *The origins of human social relations*. New York: Academy Press.

**AINSWORTH, M. D. S.–BLEHAR, M. C.–WATERS, E.–WALL, S.** (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**ALESSANDRI, S. M.** (1991): Play and social behaviours in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology, 3*, 191–206.

**Alessandri, S. M.** (1992): Mother-child interactional correlates of maltreated and nonmaltreated children's play behavior. *Development and Psychopathology, 4*, 257–270.

**Appleton, M.–Reddy, V.** (1996): Teaching three-year-olds to pass false-belief tests: A conversational approach. *Social Development*.

**Astington, J.** (1996): What is theoretical about the child's theory of mind?: a Vygotskian view of its development. In P. Carruthers–P. K. Smith (eds.): *Theories of theories of mind* (184–199): Cambridge: Cambridge University Press.

**Astington, J.–Jenkins, J. M.** (1995): Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion, 9*, 151–165.

**Baron-Cohen, S.–Swettenham, J.** (1996): The relationship between SAM and ToMM: Two hypotheses. In P. Carruthers–P. K. Smith (eds.): *Theories of theories of mind* (158–168): Cambridge: Cambridge University Press.

**Baron-Cohen, S.–Tager-Flusberg, H.–Cohen, D. J.** (1993): *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.

**Bartsch, K.–Wellman, H. M.** (1989): Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development, 60*, 946–964.

**Baumrind, D.** (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4* (1, Part 2).

**Beebe, B.–Lachmann, F.–Jaffe, J.** (1997): Mother- infant interaction structures and presymbolic self and object representations. *Psychoanalytic Dialogues, 7*, 133–182.

**Beeghley.–Cicchetti, D.** (1994): Child maltreatment, attachment, and the self system: Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology, 6*, 5–30.

**Belsky, J.–Garduque, L.–Hrncir, E.** (1984): Assessing performance, competence and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology, 20*, 406–417.

**Belsky, J.–Rosenberger, K.–Crnic, C.** (1995): The origins of attachment security: „Classical" and contextual determinants. In S. Goldberg, R. Muir–J. Kerr (eds.): *John Bowlby's Attachment Theory: Historical, Clinical and Social Significance* (153–184): Hillsdale, NJ: Analytic Press.

**Bidell, T. R.–Fischer, K. W.** (1994): Developmental transitions in children's early on-line planning. In M. M. Haith, J. B. Benson, R. J. Roberts–B. F. Pennington (eds.): *Development of future-oriented processes* . Chicago: University of Chicago Press.

**Bion, W. R.** (1962): *Learning from Experience*. London: Heinemann.

**Bleiberg, E.** (1984): Narcissistic disorders in children. *Bulletin of the Menninger Clinic, 48*, 501–517.

**Bleiberg, E.** (1994): Borderline disorders in children and adolescents: The concept, the diagnosis, and the controversies. *Bulletin of the Menninger Clinic, 58*, 169–196.

**Block, J. H.–Block, J.–Gjerde, P. F.** (1986): The personality of children prior to divorce. *Child Development, 57*, 827–840.

**Bolton, D.–Hill, J.** (1996): *Mind, meaning and mental disorder*. Oxford: Oxford University Press.

**Botterill, G.** (1996): Folk Psychology and theoretical status. In P. Carruthers–P. K. Smith (eds.): *Theories of theories of mind* (105–118): Cambridge: Cambridge University Press.

**Bowlby, J.** (1969): *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

**Bowlby, J.** (1973): *Attachment and loss, vol. 2: Separation: Anxiety and anger*. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.

**Bowlby, J.** (1980): *Attachment and loss, vol. 3: Loss: Sadness and depression*. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.

**Bracken, B. A.** (ed.) (1996): *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York, NY: John Wiley.

**Bretherton, I.** (1991): Intentional communication and the development of an understanding of mind. In D. Frye–C. Moore (eds.): *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (271–289). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**Bretherton, I.–Bates, E.–Benigni, L.–Camaioni, L.–Volterra, V.** (1979): Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. In E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni–V. Volterra (eds.): *The emergence of symbols.* . New York: Academic Press.

**Brownell, C. A.–Kopp, C. B.** (1991): Common threads, diverse solutions: Concluding commentary. *Developmental Review, 11*, 288–303.

**Bruner, J.** (1983): *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.

**Campbell, S. B.–Pierce, E. W.–Moore, G.–Marakovitz, S.–Newby, K.** (1996): Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control and family stress. *Development and Psychopathology, 8*, 701–719.

**Carlson, E.–Sroufe, L. A.** (1995): Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti–D. J. Cohen (eds.): *Developmental Psychopathology. Vol. 1: Theory and Methods* (581–617). New York: Wiley.

**Cassam, Q.** (ed.) (1994): *Self-knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

**Cassidy, J.** (1994): Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. In N. A. Fox (ed.): *The development of attachment regulation. Monograph of the Society for Research in Child Development (Serial No 240)* (228–249).

**Churchland, P. S.** (1986): *Neurophilosophy*. Cambridge, Mass: MIT Press.

**Cicchetti, D.–Beeghly, M.** (1987): Symbolic development in maltreated youngsters: An organizational perspective. In D. Cicchetti–M. Beeghly (eds.): *Atypical symbolic development. New Directions for Child Development* (Vol. 36, 5–29). San Francisco: Jossey-Bass.

**Cicchetti, D.–Beeghly, M.** (1990): *The self in Transition: Infancy and Childhood.* Chicago: University of Chicago Press.

**Cicchetti, D.–Toth, S. L.** (eds.) (1994): *Disorders and dysfunctions of the self.* (Vol. Vol 5). Rochester, New York: University of Rochester Press.

**Cooley, C. H.** (1964/1902): *Human Nature and the Social Order (revised edition)*. New York: Shocken Books (Original work published 1902).

**Crittenden, P. A.** (1992): Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology, 4*, 209–241.

**Crittenden, P. M.** (1988): Relationships at risk. In J.Belsky–T.Nezworski (eds.): *Clinical implications of attachment* (136–174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Crittenden, P. M.** (1990): Internal representational models of attachment relationships. *Journal of Infant Mental Health, 11*, 259–277.

**Crittenden, P. M.** (1994): Peering into the black box: A exploratory treatise on the development of self in young children. In D. Cicchetti–S. L. Toth (eds.): *Disorders and*

*dysfunctions of the self. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol 5* (79–148). Rochester, NY: University of Rochester Press.

**Crittenden, P. M.–DiLalla, D.** (1988): Compulsive compliance: The development of an inhibitory coping strategy in infancy. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 585–599.

**Denham, S. A.–Zoller, D.–Couchoud, E. A.** (1994): Socialization of preschoolers emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928–936.

**Dennett, D.** (1987): *The intentional stance*. Cambridge, Mass: MIT Press.

**Dennett, D. C.** (1978): *Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Montgomery, VT: Bradford.

**Dias, M. G.–Harris, P. L.** (1990): The influence of the imagination on reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology, 8*, 305–318.

**Dunn, J.** (1996): The Emanuel Miller Memorial Lecture 1995. Children's relationships: Bridging the divide between cognitive and social development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*, 507–518.

**Dunn, J.–Brown, J.** (1993): Early conversations about causality: Content, pragmatics, and developmental change. *British Journal of Developmental Psychology, 11*, 107–123.

**Dunn, J.–Brown, J.–Beardsall, L.** (1991a): Family talk abut feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448–455.

**Dunn, J.–Brown, J.–Somkowski, C.–Telsa, C.–Youngblade, L.** (1991b): Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352–1366.

**Elicker, J.–Englund, M.–Sroufe, L. A.** (1992): Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke–G. Ladd (eds.): *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage* (77–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Fischer, K. W.–Ayoub, C.** (1994): Affective splitting and dissociation in normal and maltreated children: Developmental pathways for self in relationships. In D. Cicchetti–T. H. Toth (eds.): *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol. 5. Disorders and dysfunctions of the self* (149–222). Rochester, NY: University of Rochester Press.

**Fischer, K. W.–Farrar, M. J.** (1987): Generalisations about generalisation: How a theory of skill development explains both generality and specificity. *International Journal of Psychology, 22*, 643–677.

**Fischer, K. W.–Kenny, S. L.–Pipp, S. L.** (1990): How cognitive process and environmental conditions organize discontiuities in the development of abstractions. In C. N. Alexander, E. J. Langer–R. M. Oetzel (eds.): *Higher stages of development* (162–187). New York: Oxford University Press.

**Fischer, K. W.–Knight, C. C.–Van Parys, M.** (1993): Analyzing diversity in developmental pathways: Methods and concepts. In W. Edelstein–R. Case (eds.): *Constructivists approaches to development. Contributions to Human Development* (Vol. 23, 33–56). Basel, Switzerland: S. Karger.

**Fischer, K. W.–Pipp, S. L.** (1984): Development of the structures of unconscious thought. In K. Bowers–D. Meichenbaum (eds.): *The unconscious reconsidered* (88–148). New York: Wiley.

**Flavell, J.** (1982): On cognitive development. *Child Development, 53*, 1–10.

**Flavell, J. H.–Flavell, E. R.–Green, F. L.** (1987): Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinction. *Developmental Psychology, 23*, 816–822.

**Fónagy, I.–Fónagy, J.** (1987): Analysis of complex (integrated) melodic patterns. In R. Channon–L. Shockey (eds.): *In honour of Ilse Lehiste* (75–98). Dodrecht, The Netherlands: Foris.

**Fonagy, P.** (1995): Mental representations from an intergenerational cognitive science perspective. *Infant Mental Health Journal, 15*, 57–68.

**Fonagy, P.–Redfern, S.–Charman, T.** (in press): Individual differences in theory of mind acquisition: The role of attachment security as measured by the Separation Anxiety Test (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*.

**Fonagy, P.–Steele, H.–Moran, G.–Steele, M.–Higgitt, A.** (1991a): The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal, 13*, 200–217.

**Fonagy, P.–Steele, H.–Steele, M.** (1991b): Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant–mother attachment at one year of age. *Child Development, 62*, 891–905.

**Fonagy, P.–Steele, H.–Steele, M.–Holder, J.** (submitted): Quality of attachment to mother at 1 year predicts belief-desire reasoning at 5 years. *Child Development*.

**Fonagy, P.–Steele, M.–Steele, H.–Higgitt, A.–Target, M.** (1994): Theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 231–257.

**Fonagy, P.–Steele, M.–Steele, H.–Leigh, T.–Kennedy, R.–Mattoon, G.–Target, M.** (1995): Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. In S. Goldberg, R. Muir–J. Kerr (eds.): *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives* (233–278). New York: Analytic Press.

**Fonagy, P.–Steele, M.–Steele, H.–Target, M.–Schachter, A.** (1996): *Reflective Function Manual for Application to Adult Attachment Interviews*. London: University College London.

**Fonagy, P.–Target, M.** (1995): Towards understanding violence: The use of the body and the role of the father. *International Journal of Psychoanalysis, 76*, 487–502.

**Fonagy, P.–Target, M.** (1996): Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psycho-Analysis, 77*, 217–234.

**Gergely, G.–Csibra, G.** (in press): Teleological reasoning in infancy: The infant's naive theory of rational action. A reply to Premack and Premack. *Cognition*.

**Gergely, G.–Nadasdy, Z.–Csibra, G.–Biro, S.** (1995): Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition, 56*, 165–193.

**Gergely, G.–Watson, J.** (1996): *International Journal of Psychoanalysis*, *77*, 1181–1212. Lásd jelen számunkban is: 56–109

**Goldman, A.** (1989): Interpretation psychologized. *Mind and Language, 4*, 161–185.

**Goldman, A.** (1993): *Philosophical applications of cognitive science*. Boulder, CO: Westview Press.

**Gopnik, A.** (1993): How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences, 16*, 1–14, 29–113.

**Gopnik, A.** (1996): Theories and modules; creation myths, developmental realities, and Neurath's boat. In P. Carruthers–P. K. Smith (eds.): *Theories of theories of mind* (169–183). Cambridge: Cambridge University Press.

**Gopnik, A.–Astington, J. W.** (1988): Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development, 59*, 26–37.

**Gordon, R. M.** (1995): Simulation without introspection or inference from me to you. In T. Stone–M. Davies (eds.): *Mental simulation: Evaluations and applications* (101–119). Oxford: Blackwell.

**Grossmann, K.–Grossmann, K. E.–Spangler, G.–Suess, G.–Unzner, L.** (1985): Maternal sensitivity and newborn orienting responses as related to quality of attachment in Northern Germany. In I. Bretherton–E. Waters (eds.): *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 50 (1–2, Serial No. 209): 233–256).

**Harris, P.** (1996): Desires, beliefs, and language. In P. Carruthers–P. K. Smith (eds.): *Theories of theories of mind* (200–221). Cambridge: Cambridge University Press.

**Harris, P. L.** (1992): From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language, 7*, 120–144.

**Harris, P. L.–Kavanaugh, R. D.–Meredith, M.** (1994): Young children's comprehension of pretend episodes: The integration of successive actions. *Child Development, 65*, 16–30.

**Hart, D.–Killen, M.** (1995): Introduction: perspectives on morality in everyday life. In M. Killen–D. Hart (eds.): *Morality in everyday life* (1–22). Cambridge: Cambridge University Press.

**Harter, S.–Marold, D. B.–Whitesell, N. R.–Cobbs, G.** (1996): A model of the effects of parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development, 67*.

**Herman, J.** (1992): *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.

**Hopkins, J.** (1992): Psychoanalysis, interpretation, and science. In J. Hopkins–A. Savile (eds.): *Psychoanalysis, mind and art: Perspectives on Richard Wollheim* (3–34). Oxford: Blackwell.

**Horowitz, M. J.** (1995): Defensive control states and person schemas. In T. Shapiro–R. N. Emde (eds.): *Research in psychoanalysis: Process, development, outcome* (67–89). Madison, Connecticut: International Universities Press.

**Isabella, R.–Belsky, J.** (1991): Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development, 62*, 373–384.

**Isabella, R. A.** (1993): Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development, 64*, 605–621.

**James, W.** (1890): *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt–Co.

**James, W.** (1892): *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt–Co.

**Jenkins, J.–Astington, J. W.** (1996): Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology, 32*, 70–78.

**Johnson, M. K.–Multhaup, K. S.** (1992): Emotion and MEM. In S. Christianson (ed.): *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (33–66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Johnson-Laird, P. N.–Byrne, R. M.** (1991): *Deduction*. New Jersey: Erlbaum.

**Kazdin, A. E.** (1995): *Conduct disorder in childhood and adolescence*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

**Kernberg, O. F.** (1982): Self, ego, affects and drives. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 30*, 893–917.

**Killen, M.–Nucci, L. P.** (1995): Morality, autonomy and social conflict. In M. Killen–D. Hart (eds.): *Morality in everyday life* (52–86). Cambridge: Cambridge University Press.

**Leslie, A. M.** (1987): Pretense and representation: The origins of 'Theory of Mind'. *Psychological Review, 94*, 412–426.

**Leslie, A. M.** (1994): TOMM, ToBy, and agency: core architecture and domain specificity.

In L. Hirschfeld–S. Gelman (eds.): *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (119–148). New York: Cambridge University Press.

**Lillard, A. S.** (1993): Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development, 64*, 348–371.

**Londerville, S.–Maine, M.** (1981): Security of attachment, compliance and maternal training method in the second year of life. *Developmental Psychology, 17*, 289–299.

**Luborsky, L.–Luborsky, E.** (1995): The era of measures of transference: The CCRT and other measures. In T. Shapiro–R. Emde (eds.): *Research in psychoanalysis* (329–351).

**Main, M.–Cassidy, J.** (1988): Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415–426.

**Main, M.–Kaplan, N.–Cassidy, J.** (1985): Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton–E. Waters (eds.): *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 50, 66–104).

**Mandler, G.** (1985): *Cognitive Psychology. An Essay in Cognitive Science*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**Meins, E.–Fernyhough, C.–Russel, J.–Clark-Carter, D.** (in press): Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study. *Social Development*.

**Mele, A. R.** (1992): *Springs of action: Understanding intentional behaviour*. New York: Oxford University Press.

**Meltzoff, A.** (1993): The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron-Cohen, H.Tager-Flusberg–D.Cohen (eds.): *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. New York: Oxford University Press, Inc.

**Morton, J.–Frith, U.** (1995): Causal modeling: A structural approach to developmental psychology. In D. Cicchetti–D. J. Cohen (eds.): *Developmental psychopathology. Vol. 1: Theory and methods* (357–390). New York: John Wiley.

**Moss, E.–Parent, S.–Gosselin, C.** (1995): *Attachment and theory of mind: Cognitive and metacognitive correlates of attachment during the preschool period.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana, March–April.

**Mundy, P.–Hogan, A.** (1994): Intersubjectivity, joint attention, and autistic developmental pathology. In D. Cicchetti–S. L. Toth (eds.): *Disorders and dysfunctions of the self. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol 5* (1–30). Rochester, NY: University of Rochester Press.

**Neisser, U.** (1991): Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review, 11*, 197–209.

**Noam, G. G.** (1990): Beyond Freud and Piaget: Biographical world – Interpersonal self. In T. E. Wren (ed.): *The moral domain* (360–399). Cambridge, MA: MIT Press.

**Park, K.–Waters, E.** (1989): Security of attachment and preschool friendships. *Child Development, 60*, 1076–1081.

**Patterson, G. R.** (1982): *Coercive family processes*. Oregon: Castilia Publishing Co.

**Perner, J.–Leekam, S.–Wimmer, H.** (1987): Three-year-olds' difficulty in understanding false belief: Cognitive limitation, lack of knowledge, or pragmatic misunderstanding? *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 125–137.

**Perner, J.–Ruffman, T.–Leekman, S. R.** (1994): Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development, 65*, 1228–1238.

**Perry, D. G.–Perry, L. C.–Kennedy, E.** (1992): Conflict and the development of antisocial behavior. In C. U. Shantz–W. W. Hartup (eds.): *Conflict in child and adolescent development* (301–329). Cambridge: Cambridge University Press.

**Rogers, S.–Pennington, B.** (1991): A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology, 3*, 137–162.

**Ruffman, T.–Perner, J.–Naito, M.–Parkin, L.–Clements, W.** (in press): Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Child Development*.

**Schacter, D. L.** (1992): Understanding implicit memory: A cognitive neuroscience approach. *American Psychologist, 47*, 559–569.

**Schneider-Rosen, K.–Cicchetti, D.** (1984): The relationship between affect and cognition in maltreated infants: Quality of attachment and the development of visual self-recognition. *Child Development, 55*, 648–658.

**Schneider-Rosen, K.–Cicchetti, D.** (1991): Early self-knowledge and emotional development: Visual self-recognition and affective reactions to mirror self-image in maltreated and non-maltreated toddlers. *Developmental Psychology, 27*, 481–488.

**Segal, G.** (1996): The modularity of theory of mind. In P. Carruthers–P. K. Smith (eds.): *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Shaw, D. S.–Owens, E. B.–Vondra, J. I.–Keenan, K.–Winslow, E. B.** (1996): Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology, 8*, 679–699.

**Slade, A.** (1987): Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology, 17*, 326–335.

**Slade, A.–Belsky, J.–Aber, L.–Phelps, J. L.** (in press): Maternal Representations of their toddlers: Links to adult attachment and observed mothering. *Developmental Psychology*.

**Smith, P. K.** (1996): Language and the evolution of mind-reading. In P. Carruthers–P. K. Smith (eds.): *Theories of theories of mind* (344–354). Cambridge: Cambridge University Press.

**Spangler, G.–Grossman, K. E.** (1993): Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development, 64*, 1439–1450.

**Sroufe, L. A.** (1990): An organizational perspective on the self. In D.Cicchetti–M.Beeghly (eds.): *The self in transition: Infancy to childhood* (281–307). Chicago: University of Chicago Press.

**Sroufe, L. A.** (1996): *Emotional development*. New York: Cambridge University Press.

**Steele, H.–Steele, M.–Fonagy, P.** (1996): Associations among attachment classifications of mothers, fathers, and their infants: Evidence for a relationship-specific perspective. *Child Development, 67*, 541–555.

**Stern, D. N.** (1985): *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

**Target, M.–Fonagy, P.** (1996): Playing with reality. II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psychoanalysis, 77*, 459–479.

**Tronick, E.** (1989): Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, 44*, 112–119.

**van der Kolk, B.** (1994): The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of post-traumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry, 1*, 253–265.

**van IJzendoorn, M. H.** (1995): Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387–403.

**van IJzendoorn, M. H.–Juffer, F.–Duyvesteyn, M. G. C.** (1995): Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 225–248.

**Van IJzendoorn, M. H.–Kranenburg, M. J.–Zwart-Woudstra, H. A.–Van Busschbach, A. M.–Lambermon, M. W. E.** (1991): Parental attachment and children's socio-emotional development: Some findings on the validity of the Adult Attachment Interview in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 375–394.

**Vygotsky, L. S.** (1967): Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*, 6–18.

**Ward, M. J.–Carlson, E. A.** (1995): Associations among Adult Attachment representations, maternal sensitivity, and infant-mother attachment in a sample of adolescent mothers. *Child Development, 66*, 69–79.

**Wellman, H. M.** (1993): Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg–D. J. Cohen (eds.): *Understanding other minds: Perspectives from autism* (40–58). New York: Oxford University Press.

**Winnicott, D. W.** (1960): Ego distortion in terms of true and false self, *The maturational process and the facilitating environment* (140–152). New York: International Universities Press, 1965.

**Winnicott, D. W.** (1965): *The maturational process and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.

**Wollheim, R.** (1995): *The mind and its depths*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

**Youngblade, L.–Dunn, J.** (1995): Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development, 66*, 1472–1492.

**Zahn-Waxler, C.–Ianotti, R. J.–Cummings, E. M.–Denham, S.** (1990): Antecedents of problem behavior in children of depressed mothers. *Development and Psychopathology, 2*, 271–292.