
HELIKON

IRODALOMTUDOMÁNYI SZEMLE

Biblioterápia, irodalomterápia

2016

2

HELIKON

IRODALOMTUDOMÁNYI SZEMLE A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KUTATÓKÖZPONT IRODALOMTUDOMÁNYI INTÉZETÉNEK FOLYÓIRATA	REVUE DE L'INSTITUT D'ÉTUDES LITTÉRAIRES DU CENTRE DE RECHERCHE DES SCIENCES HUMAINES DE L'ACADÉMIE HONGROISE DES SCIENCES
---	---

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG / COMITÉ DE RÉDACTION

VARGA László
főszerkesztő / directeur de la revue

T. ERDÉLYI Ilona
FÖLDES Györgyi
HITES Sándor
KARAFIÁTH Judit
könyvrovat / livres
ODORICS Ferenc
SZENTPÉTERI Márton

SZILI József
SŐRÉS Zsolt
technikai szerkesztő / révision des textes

SZERKESZTŐSÉG / SECRÉTARIAT DE LA RÉDACTION
1118 Budapest, Ménesi út 11–13. Tel.: (+36-1) 279-2762, fax: (+36-1) 3853-876
E-mail: helikon@btk.mta.hu
<http://www.iti.mta.hu/helikon.html>

2016/2. – LXII. évfolyam Megjelenik negyedévenként	2016/2. – LXII. année Revue trimestrielle
---	--

Biblioterápia, irodalomterápia

Noha a magyarországi biblioterápiás gyakorlat nagyjából egyidős az angol-szásszal, a társadalmi elismerés hiánya miatt nem fejlődhetett töretlenül. Angolszász nyelvterületen ezt a terápiát szinte folyamatosan létjogosultnak tekintették, s így elmélete is korábban tudatosult, és az intézményes gyakorlat is hamarább elkezdődhetett. A biblio- és az irodalomterápia az utóbbi harminc évben Magyarországon is kiemelt és egyre terjedő gyakorlattá vált. Tapasztalati és elméleti irodalma is szerteágazó. Része a könyvtárosi irányított olvasás, az oktatásban reménykeltően teret hódító fejlesztő e-biblioterápia, a meseterápia, és része a klinikumban pszichológus társterapeutával végzett irányított foglalkozás is.

A kötet tanulmányai a kortárs magyar biblio- és irodalomterápia sokszínű világába nyújtanak betekintést. Igen különböző területekről érkező, eltérő elméleti és gyakorlati felkészültségű szakemberek írták, más-más érdeklődéssel, szemlélettel és írásmóddal. Írásaikban az a közös, hogy mindannyian irodalomterápiával foglalkoznak – vagy gyakorlatban, vagy elméletben. A szövegeket tagoló két fordítás, amely itt és most jelenik meg először magyar nyelven, egy-egy kiragadott példa az alkalmazható bőséges nemzetközi elméleti irodalomból.

Kötetünket JENEY ÉVA szerkesztette.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Bibliotherapy, Literature Therapy

Although the practice of bibliotherapy in Hungary is almost as old as it is in English-speaking countries, its development, lacking social recognition, has been less straightforward. In the English-speaking world, bibliotherapy has almost continuously been regarded as a legitimate practice. Its theory was formulated at an earlier date, and its institutional practice also started earlier. During the last thirty years bibliotherapy and literary therapy became a singularly important and wide-spread practice in Hungary, too. The theoretical and clinical literature covers a great variety of topics. The practice extends to guided readings by librarians, e-bibliotherapy in education, which is gaining ground in an encouraging manner, fairy tale therapy, and hospital sessions with psychologists as co-therapists.

The studies in the present volume offer an insight into the world of contemporary Hungarian bibliotherapy and literary therapy. They were written by people with very different theoretical and practical backgrounds, who come from different fields, and have different interests, views and writing styles. What they all have in common is that they are concerned, either in theory or in practice, with literary therapy. The two translations, published here in Hungarian for the first time, are examples from the enormous international theoretical literature.

The texts of bibliotherapy and literary therapy in our present issue were edited by ÉVA JENEY.

THE EDITORIAL BOARD

Bibliothérapie, thérapie littéraire

Même si les pratiques anglo-saxonnes et hongroises de la bibliothérapie font leur apparition à peu près en même temps, ces dernières ne se développent pas de manière stable à cause d'un manque de reconnaissance sociale et scientifique. Plus connue et reconnue aux États-Unis et en Grande Bretagne, la théorie de cette thérapie s'y est évoluée presque constamment, et la pratique institutionnelle pouvait s'y enraciner plus tôt. Mais en Hongrie aussi, au cours des trente dernières années, la bibliothérapie et la thérapie de la littérature sont devenues des pratiques de plus en plus avérées. Les études de cas, tout comme la théorie contemporaine de cette thérapie montrent une diversité remarquable. Par ailleurs cette discipline intègre de plus en plus de champs tels que la lecture dirigée par les bibliothécaires, la thérapie par les contes des fées, la bibliothérapie électronique gagnant territoire dans l'enseignement secondaire, la bibliothérapie en médecine générale ou bien la thérapie menée par un bibliothérapeute et un co-thérapeute psychiatre ou psychologue.

Dans ce numéro spécial consacré aux nouvelles recherches contemporaines hongroises en bibliothérapie et en thérapie de la littérature nous présentons des études d'une diversité remarquable. Ces textes, écrits par des auteurs arrivant des domaines très différents, présentent des compétences théoriques et pratiques différentes, des centres d'intérêt disjoints. Mais en tout cas, il y a un point commun : tous les auteurs s'occupent, en pratique ou en théorie, de la thérapie de la littérature. Nous sommes heureux de publier pour la première fois en hongrois deux exemples de la littérature secondaire internationale.

Les études de ce numéro ont été recueillies et présentées par Éva Jeney.

LE COMITÉ DE LA RÉDACTION

TANULMÁNYOK

JENEY ÉVA

Biblioterápia, irodalomterápia

2016 szeptemberében ünnepeljük a *biblioterápia* szó 100. születésnapját. Első használatát ugyanis egy, az *Atlantic Monthly* hasábjain *A Literary Clinic* (Irodalmi klinika) címmel 1916-ban megjelent cikkhez köti a szakirodalom.¹ A szöveg bizonyos Crothers nevezetű lelkész interjúja kitalált barátjával, Bagsterrel. A szerző előbb beszámol arról, miként bukkant a „Bibliophatic Institute”-ra egy templom alagsorában, ahol barátja szervezte e foglalkozásokat. Bagster nemcsak gyógyító olvasmányokat ajánlott, hanem meg is határozta az „új tudomány”-t, a *biblioterápiát*, amelynek újdonságával magyarázta azt, mennyi téves vélemény és változatos fantázia él azzal kapcsolatban, hogy adott könyvnek miféle hatása lehet.² Megállapította, hogy a könyv lehet serkentő, nyugtató, izgató vagy altató; hasonlíthat nyugtató szirupra vagy akár mustártapaszra is. A lényeg, hogy valahogy hatnia kell az olvasóra. Bagster tehát a művek „terápiás értékét” [therapeutic value] is firtatta. Középkorú, átlagos, szellemileg nem túl rugalmas ügyfelét például arra buzdította, hogy több regényt olvasson, de ne megnyugtató történeteket, amelyek abban segítenek, hogy megfeledkezzék önmagáról, hanem olyanokat, amelyek próbára teszik, „drasztikus, tüskés, könyörtelen regényeket”. Az irodalomnak ezt a különös, sokkoló, de felszabadító, katartikus hatását mind az irodalom, mind az elmélet kiváltságos tételként kezeli. „Azt hiszem, csak olyan könyveket szabad olvasnunk, amelyek mardosnak és furdalnak. Ha az olvasott könyv nem sóz egy jót a fejünkre, hogy ébredjünk, minek azt akkor egyáltalán kézbe venni? Hogy boldoggá tegyen minket, mint írod? Istenem, boldogok akkor is lehetnénk, ha nem volnának könyveink, és olyan könyveket, melyek ekképp boldogítanak, végszükségben magunknak is írhatnánk. Szükségünk azonban épp olyan könyvekre van, amelyek úgy hatnak ránk, mint egy szerencsétlenség, ami nagyon fáj, mint valakinek a halála, akit jobban szerettünk önmagunknál, vagy mintha kiüznének minket, minden embertől távol, a vadonba, mint egy öngyilkosság, olyan legyen a könyv, *fejsze, a bennünk befagyott tenger jegéhez*.”³ Az irodalom egészen egyedi, minden másféle ismerettől különböző megismerési lehetőség. Babits általáno-

¹ McCHORD CROTHERS, SAMUEL: A Literary Clinic. = *The Atlantic Monthly*, 1916 September, 291–300.

² McCHORD CROTHERS, SAMUEL: *I. m.*, 295.

³ KAFKA, FRANZ: Oskar Pollakhoz (1904). Ford.: Tandori Dezső. In: *Uő: Naplók, levelek. Válogatás. Válogatás és szerk. Gyórfy Miklós. Budapest, Európa, 1981. (Kiemelés tőlem – J. É.)*

sabban fogalmazott: „Minden nyelvtan és minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni”.⁴ De ha az 1950-es évektől napjainkig, a strukturalista korszaka után Tzvetan Todorovtól Roland Barthes-on keresztül Paul Ricœurig, a poszt- előtaggal ellátott irányzatok (posztstrukturalizmus, posztmodern stb.) koráig vagy az angolszász nyelvterületen *ethical turn* névvel illetett írásokig végigtekintünk az irodalom szerepét és helyét firtató kérdésfelvetéseken, úgy látszik, mintha az irodalomnak ezt az ideig-óráig megkérdőjelezett „hivatását” helyreállította volna az elmélet. Todorov például azt állította, „az irodalom megfoghatja a kezünket, amikor mélységesen elkeseredettek vagyunk, közelebb vihet a körülöttünk élő emberi lényekhez, jobban megértetheti velünk a világot, és élni segíthet”.⁵ A kései Roland Barthes egyenesen így fogalmazott: az irodalom útmutató az *élethez* [*guide de vie*].⁶ Csaknem egy évtizede valami ilyesmiről beszélt Antoine Compagnon, a Collège de France-ban tartott székfoglaló előadásában. Italo Calvinot idézve elidőzött annál a gondolatnál, hogy az irodalom pótolhatatlan tudástár, hogy vannak dolgok, amelyeket *csakis és kizárólag* az irodalomból lehet megtanulni. Ilyen például az, „[...] hogyan tekintsünk felebarátainkra és önmagunkra [...], hogy értéket tulajdonítsunk kicsi és nagy dolgoknak [...], hogy megtaláljuk az életben a pontos arányokat, s ezek közt a szeretet helyét, erejét, ritmusát és a halál helyét az életünkben, azt, hogy miként gondoljunk és ne gondoljunk rá, továbbá más szükséges és nehéz dolgokat: a könyörtelenséget, a részvétet, a szomorúságot, az iróniát és a humort”.⁷ Calvino és őt idézve Compagnon tehát nem kevesebbet állított, mint azt, hogy az életet az irodalomból lehet megtanulni. Ez a szemlélet túlmutat a számszerűsíthető ismereteken, és az irodalom szokványos jellegzetességein is, amelyek a következők: tetszik és tanít; megszabadít az alávetettség és az elmaradottság érzésétől; korrigálja a nyelv hiányosságait, ha a nyelv az élet változásairól nem vesz tudomást; s végül rendelkezik tudással önmagáról is.

A szó százesztendő, a gyakorlat időszámítás előtti. Számon tartjuk, hogy II. Ramszesz thébai könyvtárának bejárata fölött ez a felirat díszelgett: „Gyógyír a léleknek”. A biblioterápia fogalma tehát tág értelemben azt az ősi gyakorlatot jelöli, amely az olvasást gyógyító céllal javasolja mindenkinek. Az összetétel két tagja, a görög *biblion* és a *therapeia* nagyjából ezt is jelenti: könyvet és terápiát, azaz könyvekkel történő gyógyítást, könyvgyógyászatot. Érdemes figyelmet szentelni a *therapeia* utótagnak. A magyarban, akár a legtöbb más nyelvben, a terápiának ’orvoslás’, ’kezelés’, ’gyógymód’, ’gyógykezelési eljárások összessége’, ’kúra’ jelentése van. Beszélnek oki és tüneti „kezelésről” mind a test, mind a lélek eseté-

⁴ BABITS MIHÁLY: Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. In: Uő: Írás és olvasás. Tanulmányok. <http://mek.oszk.hu/10900/10903/html/02.htm>

⁵ TODOROV, TZVETAN: *La littérature en péril*. Paris, Flammarion, 2007, 72.

⁶ BARTHES, ROLAND: *Le Neutre*. In: Uő: *Notes de cours et de séminaires au Collège de France, 1977–1978*. Paris, Seuil, 2002, 37.

⁷ CALVINO, ITALO: *Défis aux labyrinthes*. I. Trad. par Jean-Paul Manganaro – Michel Orcel. Paris, Seuil, 2003, 30. Idézi COMPAGNON, ANTOINE: *La littérature, pour quoi faire? Leçons inaugurales du Collège de France*. Paris, Fayard, 2007, 60.

ben. A héberben és a görögben a *terápia* szó tartalmazza a megelőzés és a jövővel kapcsolatosság mozzanatát is. Ami arra utal, hogy nem csupán a már bekövetkezett változás, betegség, válság gyógyítására alkalmas az olvasás, de valami többre: lelki-testi karbantartásra is. A *terápia* jelentésének figyelemre méltó párja a WHO egészségről alkotott meghatározása, mely szerint az nem csupán a betegség és a gyengeség hiánya, hanem a teljes testi, lelki (szellemi) és szociális jól(l)ét (well-being) állapota. De már a *Bibliából* is egyértelműen kiderül, hogy a *terápia* szolgálatot és gondozást is jelentett a kezdetek kezdetén is. Ráadásul a *terápia* szó 'megelőző orvoslás' és 'gyógyítás' jelentése, valamint a katarzis 'testi-lelki megtisztulás' jelentése is összecseng. Ezt az összetett, szerteágazó és összefoglaló jelentést – amit köznyelven testi-lelki egészségnek mondunk – kell szem előtt tartanunk, mikor biblioterápiáról beszélünk. A fogalomba beletartozik a fejlesztő és a klinikai biblioterápia, a prevenció és a kezelés egyaránt.

Az újkori orvosi szaknyelv nem mindig tartotta szem előtt ezt a tág jelentésmezőt, s az ez irányú változás még napjainkban is lassúnak és nehézkesnek mutatkozik.

A biblioterápia gyakorlat, nem elmélet. Megléte nem múlik elméleti feltételeken. Szerényen azt mondhatjuk, a könyvvel és az olvasással egyidős. Szerényteleből okkal állítható, hogy korábbi a könyvnél, időben megelőzi azt, hiszen beszéd az alkotásról: ahol többen összegyűltek, hogy meghallgassanak egy mesélőt vagy elbeszélőt, és utána megtárgyalták a hallottakat, tulajdonképpen biblioterápia történt, gyógyító értelmezés.

Az irodalom már „alapjáraton” segít a problémamegoldásban. Létezik önműködő vagy tudattalan irodalomterápia, öngyógyító eljárás: könyvfitnessz. A biblioterápia személyiségfejlesztő-nevelő foglalkozás a könyvtárban, iskolában, sőt már az óvodában, szociális, kulturális vagy éppen büntetés-végrehajtó intézményben. Mint ilyen a neveléshez, pedagógiához áll közel. A pszichoterápia kiegészítő ágaként pedig a betegek gyógyítását, életminőségének javítását szolgálja a klinikum területén. Manapság a biblioterápiának számos formája létezik, az iskolai szakköröktől a krízisintervenciós osztályokon szervezett irodalmi foglalkozásokon keresztül a demenciában szenvedő idősök számára létrehozott olvasóköriekig és tovább. Néha csupán könyvtári tanácsadást jelent, illetve olvasók egyéni vagy csoportos összejövetelet. Megkülönböztetnek fejlesztő és klinikai, egyéni és csoportos tevékenységet. A szakirodalom egymás szinonimájaként használja, gyakorlatilag váltogatva a biblioterápia és az irodalomterápia kifejezéseket. Előbbi, mint neve is mutatja, tágabb fogalom: általában a bármely könyvvel elért befolyásoló hatás áll a középpontjában, míg az irodalomterápia az esztétikailag értékes, nyelvillel megformált, erős szövegekkel, úgynevezett szépirodalmi művekkel óhajt elérni megelőző és gyógyító hatást.

Minden biblioterápia-meghatározás valamilyen elméleti előfeltevésből indul ki, ami nem jelenti azt feltétlenül, hogy szerzőjének átfogó elméleti koncepciója volna az irodalommal való gyógyítást illetően. A „könyvekkel történő gyógyítás”

például egyszerű meghatározás, de igen összetett kérdéseket vet föl. Mi a könyv? Mi az olvasás? Mi a betegség? Mit jelent a terápia? Ha mindez megvan, milyen elméleti háttére lehetséges a biblioterápiának? Van-e valamely speciális elmélete, amely az eljárás hatékonyságát elősegíti, növeli? A biblioterápiának szüksége van az elméletre, s azt egyfelől a pszichológia és pszichiátia szolgáltathatja neki, másfelől az irodalomtudomány, mindkét esetben a gyakorlati implikációkat tartva szem előtt. Az eljárásnak irodalomtörténetre is támaszkodnia kell, elsősorban a tárgy történetiségének tudatosítása miatt. Az irodalomtörténet-írás mindenkor használja az irodalom, szerző, kánon, érték fogalmait, ám ezek változnak. Változik a művek olvashatósága is. Egykori remekművek érdektelenné vagy olvashatatlaná válnak, mások előkerülnek, és újszerűnek hatnak. Az irodalomterápiának pedig kifejezetten az szolgál hasznára, ha a terapeuta tisztában van azzal, hogyan jelenik meg a változás folyamata az irodalomtörténet-írásban egykor és ma. Az alkalmazandó műveket nemcsak a célszemélyek életkori és élethelyzetének megfelelően, hanem az irodalomtörténeti – kánon és érték – szempontok alapján is kell válogatni. A terapeutának tisztában kell lennie a művek koronként és kultúránként változó megítélésével, de kell lennie valami megingathatatlan ismértvnek, amikor kiválasztja a művet. Ez az ismértv az esztétikai érték, ami egyúttal azt jelenti, hogy csak értékes művek hathatnak terápiásan, azaz hosszú távon és mélyrehatóan. Az irodalmi mű az irodalomterápiában a lelki folyamatokhoz és a lelki fejlődéshez „nélkülözhetetlen fölösleg”, nemcsak *kellék*, *tartozék*, hanem *alapzat* is. Az értéket, a nyelvi megformáltságot a terápiát illetően gyakorta szkepszis övezi. Akik a terápiás folyamatok sajátos csoporthatásaira összpontosítanak elsősorban, sokszor akár úgy vélik, az alkalmazott mű minőségének nincs is jelentősége. Ez az elképzelés teljesen érvényesnek tekinthető, ha a foglalkozás kezdeti eszközeként, azaz csupán az interaktív folyamat elindításának ürügyeként használják a szöveget, vagyis az irodalomterápiás irányultságú csoportterápiák esetében. Utóbbiak és az irodalomterápia közt átmenetnek talán a történetpszichológia tekinthető. A biblio- és az irodalomterápia a terapeuta és a résztvevő közé beiktat közvetítő közegként egy harmadik nyelvi produktumot, az irodalmi művet. Az irodalomterápiában tehát nemcsak a terapeuta, de a szöveg is kísérővé válik, s minél sokrétűbb, annál több lélekréteget képes megérinteni. A művel és a műben, a történetekben való gondolkodás terápiás hatású. És terápiás hatású a terapeuta és a kliens közötti kapcsolat is. Amennyire például a színházterápiánál maga a színdarab kiemelkedő fontosságú, éppen annyira kell jelentékenynek lennie az irodalmi alkotásnak. A fikció erőteljesebben hat az önsegítő könyvek-nél, és a jó könyv alapjaiban képes megváltoztatni a személyt – vallják a londoni School of Life biblioterapeutái is.⁸ Napnál világosabb, hogy a mindenkori olvasó elsődleges, egzisztenciális érintettsége a legfontosabb, a művek megítélésében is

⁸ BERTHOUD, ELLA – ELDERKIN, SUSAN: *The Novel Cure: From Abandonment to Zestlessness. 751 Books to Cure What Ails You*. London, Penguin Press, 2013.

az ő értékítéletei nyilvánulnak meg. Az irodalom gyógyító hatása és az irodalom hatása ebből a szempontból nem különbözik. Értékesnek azt a művet mondhatjuk, amely többféle olvasói elvárás és igény kielégítésére alkalmas, tehát rétegzett és többértelmű. A többértelműség fontos kritérium, ha nem tételeznénk föl, hogy létezik, egyáltalán nem beszélhetnénk irodalomterápiáról sem. Az érték tehát az, ami viszonylagos állandósága mellett ritka és egyedi – ami az olvasó számára adott élethelyzetben pótolhatatlan. Az irodalomterápia zsinórmértéke mégiscsak az irodalom. Ha nem csupán csoportterápia akar lenni, számolnia kell az irodalmi művel. Más érvet is fölhozhatunk a műérték mellett. Ha a *biblioterápia* szóösszetételben a hangsúlyt a 'könyv' jelentésre helyezzük, és azt állítjuk, hogy ez a terápia mint könyvekkel való gyógyítás a művészetterápiák egyik ága, ezáltal inkább az eljárás receptív (mások alkotásainak befogadói-fogyasztói) oldalát helyezzük előtérbe. Azt tehát, hogy mind fejlesztő, mind klinikai használat esetén valamely műnek a közvetítésével, az értelmezésével érünk el hatást. De fogalmazhatunk úgy is, hogy a könyvet az 'irodalom' szóval helyettesítjük, és azt mondjuk, az *irodalomterápia* olyan művészetterápia, amely az *alkotás* terápiás erejét mozgósítva éri el hatását. Ily módon nemcsak esztétikailag értékes művek fölhasználásával elért foglalkozásra szűkítjük a fogalmat, hanem az alkotás fogalmának többféle szintjét idézzük meg egyidejűleg. Gondolunk ugyanis a már létrejött, a világirodalom rendelkezésünkre álló műveire, de a kiválasztott művek értelmezésére is, amely ugyancsak alkotás, sőt az írásra mint terápiás közegre is. Tehát elképzelhető a terápiás eljárás úgy is, hogy a felhasznált irodalmi mű értelmezéséből a résztvevők írásművet hoznak létre, vagy annak kapcsán, akár szabad asszociációs módszerrel alkotnak, de az is lehetséges, hogy az irodalomterápia egyenesen írásterápia legyen, függetlenül bármely más műalkotástól. Mindkettőnek megvan a létjogosultsága.

A kortárs magyar biblio- és irodalomterápia sokszínű és sokféle. Az utóbbi harminc évben Magyarországon is kiemelt és egyre terjedő gyakorlattá vált. Tapasztalati és elméleti irodalma is szerteágazó. Része a könyvtárosi irányított olvasás, az oktatásban reménykeltően teret hódító fejlesztő e-biblioterápia, a meseterápia, és része a klinikumban pszichológus társterapeutával végzett irányított foglalkozás is. Az itt összegyűjtött szövegeket is igen különböző területekről érkező, eltérő elméleti és gyakorlati felkészültségű szakemberek írták. Más-más érdeklődéssel, szemlélettel és írásmóddal. Írásaikban az a közös, hogy mindannyian biblio- vagy irodalomterápiával foglalkoznak – vagy gyakorlatban, vagy elméletben, vagy mindkét területen. A szerkesztő azt reméli, hogy ennek a kötetnek a megjelenése a szemlélet és az érdeklődés közeledésének eseményévé válhat.

LACZHÁZI GYULA

*Érzelmi hatásmódok és az irodalom terapeutikus haszna
a XVIII. században*

Minthogy az irodalom terapeutikus haszna nem kis részben az érzelmi hatáson alapul, leírásában, elemzésében elsősorban olyan megközelítési módok lehetnek hasznosak, amelyek tekintettel vannak a befogadó szerepére, a befogadó pszichikumában az olvasás során és az olvasás következtében lejátszó változásokra. A XX. század második felének irodalomelméletére általában jellemző tendencia az olvasó szerepének felértékelődése, amely tendencia párhuzamos azzal, hogy a művek értelmezésében a szerzői autoritás egyre inkább elvesztette jelentőségét.¹ A modern elméletek többsége azonban a befogadást elsősorban, sőt gyakran kizárólagosan intellektuális teljesítményként tételezi, az érzelmi hatás elemzése az utóbbi évtizedekben az irodalomtudomány és az irodalomtörténet fő irányzataiban nem kapott helyet; sokkal inkább az volt jellemző, hogy a tudományosság fokozott igénye e szubjektívnek tekintett szempont mellőzésével járt. Az érzelmi hatás létéről csak elvétve esik szó az utóbbi évtizedek legtöbbet hivatkozott elméleti munkáiban, s konkrét irodalomtörténeti esettanulmányok sem igen foglalkoznak e kérdéssel. Igaz ez a befogadás szubjektív komponensét amúgy az értelmezés konstitutív elemének tekintő hermeneutikai elméletekre is. Hans Robert Jauss például Adorno esztétikai nézeteivel polemizálva igyekezett igazolni, hogy az irodalmi művekhez való érzelmi viszonyulás korántsem elutasítandó nyárspolgári befogadói attitűd; s az esztétikai identifikáció különböző változatait elemezve is számot vetett a befogadás érzelmi aspektusával.² A teoretikus saját műelemzéseiben – s általában a hermeneutikai iskola olvasataiban – azonban az érzelmi hatás kérdése mégsem játszik szerepet. Az érzelmi hatás kérdése leginkább az empirikus irodalomtudomány képviselőinek munkáiban, illetve az olvasástörténeti elemzésekben jelenik meg. Összességében megállapítható, hogy a befogadás érzelmi aspektusa az irodalomelméletnek meglehetősen elhanyagolt, kellőképpen fel nem tárt része.³

Az irodalom olvasókra gyakorolt érzelmi hatása szempontjából a XVIII. század azért is különösen érdekes, mert e korban az irodalomról alkotott elképze-

¹ Az olvasó szerepéről az elméletben lásd: JENEY ÉVA: *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest, Balassi, 2012, 75–93; valamint: COMPAGNON, ANTOINE: *Az elmélet démona. Irodalom és józan ész*. Ford. Jenei Éva. Pozsony, Kalligram, 2006, 159–190.

² JAUSS, HANS ROBERT: Negativitás és esztétikai tapasztalat. In: Uő: *Recepcióelmélet-esztétikai tapasztalat–irodalmi hermeneutika*. Budapest, Osiris, 1997, 178–210; különösen: 187.; JAUSS, HANS ROBERT: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982, 260–291.

³ Az érzelmelek irodalomtudományi megítélésének kérdéséről áttekintést ad: WINKO, SIMONE: *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin, Erich Schmidt 2003, 9–28.

lések még sok szállal kapcsolódtak a kommunikáció retorikai alapozottságú felfogásához, s e felfogás keretei között gondolkodva az érzelmi hatás léte, sőt fontossága evidenciaként jelentkezik. Az érzékenység irodalmát taglaló, nemrégiben megjelent monográfiájában Debreczeni Attila az irodalom szerepének XVIII. század végi változását a retorikai hagyomány transzformációjaként írja le, ezzel a megközelítéssel azt hangsúlyozva, hogy az irodalom továbbra sem szakad el a hasznosság elvétől, s a korszak irodalma nem értelmezhető a kanti érdek nélküli tetszés elvének keretein belül. Kiemeli ugyanakkor, hogy a hasznosság követelménye mellett egyre nagyobb teret nyer a gyönyörködtetés szándéka, a hatás szempontjából pedig egyre inkább az érzelmek kerülnek előtérbe.⁴ A kritikátörténetben általánosan elfogadott nézet, hogy a XVIII. század végi irodalom egy jelentős részének korabeli befogadásában a szövegek keltette érzelmek igen fontos szerepet játszottak. Szajbély Mihály megállapítása szerint a század második felében egyre erőteljesebben jelentkezik az olyan nézetek, amelyek a költészet értékét nem az észre, hanem a szívre, az érzékenységre tett hatásán mérik, s a teoretikusok és az olvasók ennek megfelelően „a poézis lényegének az érzelmek és indulatok spontán és intenzív érzelmeket keltő kifejezését tartották”.⁵ Ez a megfigyelés kétségtelenül igaz, amennyiben a század végének irodalmát és poétikái nézeteit a racionalista poétika elméletével és gyakorlatával állítjuk kontrasztba. Azonban ha a retorikai hagyomány transzformációjaként kívánjuk értelmezni az érzelmi hatás előtérbe kerülését, akkor az érzelmek és az ész oppozíciójára való hivatkozásnál árnyaltabb elemzésre van szükség. Az ugyanis a retorikai hagyománynak mindig is szerves részét képezte, s ezért nem elegendő létét általában konstatálni, hanem azt a kérdést kell feltenni, milyen érzelmeket keltenek a művek, s milyen módon érik el ezt. Az érzelmi hatás barokk poétikára jellemző elképzeléseihez viszonyítva elsősorban a művek által felkeltett érzelem jellege, az érzelmek megítélésének és konceptualizálásának a változása lehet a legfontosabb különbség a XVIII. század második felében. Az érzelemkoncepciók változásának összetett történetéből mindenképpen ki kell emelni itt azt a nagy horderejű fejleményt, hogy a gyengéd, altruista érzelmek a XVIII. századi morálfilozófiai gondolkodásban központi helyre kerültek, de kultiválásuk a filozófia határain túl, a korabeli élet különböző szféráiban is megfigyelhető. Az altruista érzések, különösen az együttérzés nemcsak a morálfilozófiában, hanem a poétikában, az irodalmi művek által kiváltott érzelmi hatásban is fontos szerepet kapott; a retorika kategóriáit alkalmazva úgy is fogalmazhatunk, hogy az irodalomban és az irodalom megélt érzelmi hatásában a pathosz helyett az éthosz vált meghatározóvá.⁶

⁴ DEBRECZENI ATTILA: *Tudós hazafiak és érzékeny emberek. Integráció és elkülönülés a XVIII. század végének magyar irodalmában*. Budapest, Universitas, 2009, 136.

⁵ SZAJBÉLY MIHÁLY: *Idzanak a' magyar tollak". Irodalomelmélet a magyar irodalmi felvilágosodás korában, a 18. század közepétől Csokonai haláláig*. Budapest, Akadémiai, 2001, 60.

⁶ Vö. WEGMANN, NIKOLAUS: *Diskurse der Empfindsamkeit. Zur Geschichte eines Gefühls in der Literatur des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart, Metzler, 1988, 34–35.

Az, hogy az irodalomnak hatása lehet az ember testi-lelki egészségére, igen régi megfigyelés. A poétikai irodalomban már az arisztotelészi katarziselmélet, vagy legalábbis annak bizonyos értelmezései számot vetnek ezzel az összefüggéssel; az orvostudományban pedig a dietetika, az egészség megtartására vonatkozó szabályok keretében volt lehetséges az irodalom egészségre gyakorolt hatásának tárgyalása.⁷ A dietetika hagyományosan két fő részből állt: az egészséget, illetve betegséget meghatározó természetes okok ismeretéből (ide tartozik a temperamentumnak, az életkornak, a klímának az egészségre gyakorolt hatása), illetve a hat nem természeti dolog taglalásából. Ez utóbbi az egészség megtartásának azokat az elemeit jelenti, amelyek az ember hatáskörébe tartoznak. A hat dolog a következő: a levegő; az elfogyasztott étel és ital milyensége; az alvás, illetve a virrasztás; a kiválasztás; a munka; a mozgás, illetve pihenés; valamint a lélek indulatai, azaz az érzelmek. A művészetek szempontjából a „nem természeti dolgok” közül az indulatok és az egészség kapcsolata azért lényeges, mert a műalkotások is hatást gyakorolhatnak a befogadó érzelmeire, s ezáltal a költészet, a zene, a kertművészet vagy a festészet is nagy mértékben hozzájárulhat a lelki nyugalom és az egészséges derű kialakításához.⁸ Ez a tudás még a XVIII. század végén is élő volt. *Anakreon mint terápia* című tanulmányában Wolfram Mauser számos példán mutatta meg, hogy a XVIII. századi orvosi-lélektani irodalom milyen intenzíven foglalkozott a lélek derűjének problémájával, s hogy a lelki egyensúly megőrzésének vagy visszaállításának eszközei között a költészetnek is szerepet tulajdonított. Mauser szerint a terapeutikus költészet térnyerése szempontjából fontos, hogy a XVIII. században a test mechanikus felfogásával és a racionalista lélektan szemben nagy befolyásra tettek szert azok az antropológiai koncepciók, amelyek test és lélek egységét, kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozták. Ezek egyik alapvető forrása Georg Ernst Stahl lélektani elmélete volt, amely test és lélek szerves egységéből indult ki, és azt hangsúlyozta, hogy a lelki állapotok is hatással lehetnek a test egészségére. A „praxis stahlina” mellett a tapasztalati lélektan kibontakozása is az említett tendenciát erősítette, mivel ennek képviselői test és lélek egymásra hatásának megfigyelhető tényéből indultak ki. Mauser vizsgálódásai arra mutatnak rá, hogy a lélek egészségéről való gondolkodás tekintetében irodalom és medicina a XVIII. század második felében nem két élesen elkülönülő terület, hanem sok szálon összefonódik: az irodalom nem pusztán feldolgozza, népszerűsíti a medicina tételeit, hanem medicina és költészet egyaránt a derű előidézését tűzi ki célul, utóbbi elsősorban vidám tartalmak megjelenítése és a humor segítségével. Ezért állítja Mauser, hogy az irodalomtörténetben hagyományosan rokokónak nevezett, a könnyedség és játékoság fogalmaival jellemzett költészet megértéséhez a korabeli orvosi-dietetikus irodalom tanulmányozása adhatja a

⁷ A katarzis jelentőségéről biblioterápiás szempontból lásd: JENEY: I. m., 132–147.

⁸ Lásd részletesen: WACHINGER, BURGHARDT: *Erzählen für die Gesundheit. Diätetik und Literatur im Mittelalter*. Heidelberg, 2001; valamint SCHMITZ, HANS-JÜRGEN: *Physiologie des Scherzes. Bedeutung und Rechtfertigung der Ars iocandi im 16. Jahrhundert*. Hildesheim, New York, 1972.

kulcsot, s hogy a korban roppant népszerű anakreoni költészet felfogható egyfajta terápiaként, a költészet olyan változataként, amely az egyén testi-lelki egészségét hivatott szolgálni. Az anakreoni költészet értelmezése szerint azonban nemcsak az egyéni boldogságkeresés manifesztuma, hanem olyan kulturális program is, amely a derűs társas együttlétet tekinti elérendő eszménynek.⁹

A költészet, az irodalom terapeutikus hatására vonatkozó elképzelések nem a XVIII. században jelentek meg. A korábbi korokból a legismertebb példa Boccaccio *Dekameronja*: a kerettörténet szerint a pestis elől vidékre menekülő, hét fiatal férfiból és három ifjú hölgyből álló társaság az időt történetek mesélésével tölti, s habár nem biztos, hogy a járványt így el tudják kerülni, de a szorongástól, a gondtól mindenképpen megszabadulnak. A történetek mesélése ilyen értelemben nem pusztán szórakoztató időtöltés, hanem a lelket gyógyító funkciója is van. Az irodalom derűt keltő hatásáról alkotott elképzelések tekintetében a XVIII. század egyik legfontosabb újdonságának az tűnik, hogy az egészség megtartására, a lelki derű fontosságára vonatkozó orvosi elképzelések filozófiai rangra tesznek szert. Ebben nemcsak az az eszmetörténeti fejlemény játszott szerepet, hogy a test és lélek egymásra hatásának magyarázatára vonatkozó metafizikai elméletek nem bizonyultak meggyőzőnek, s ezért az influxuselmélet nyerhetett teret a lélektanban, hanem általánosabb szinten az is, hogy a gondolati erőfeszítések mindinkább az evilági élet mindennapi gyakorlatában elérhető, a test és a lélek egészségét egyaránt magában foglaló boldogság lehetőségére irányultak. Ezzel egy időben a lélektanban egyre intenzívebb érdeklődés figyelhető meg olyan esetek, lelkiállapotok iránt is, amelyek az egyéni boldogság megvalósulását akadályozzák, vagy teljesen lehetetlenné teszik.

Bár a vidámító költészet, a derű felkeltését célzó irodalom történeti változatairól részletes irodalomtörténeti elemzések nem állnak rendelkezésre, talán nem teljesen megalapozatlan általánosítás, ha Hans Georg Kempernek a német anakreoni költészetre vonatkozó megállapításaiból kiindulva a képzelőerő fokozott szerepében (az anakreoni versekben megjelenített derűs világ nem fogható fel a valóság leképezéseként, valóságanalóg ábrázolásként), az erős érzéki hatásban, valamint a szellemesség, a tréfa, a játékosság költői funkcionalizálásában látjuk a felvilágosodás derűs költészetének legfontosabb poétikai jellemzőit. Az érzékiség és a szellemesség, a humor központi szerepe a befogadás szempontjából azzal a következménnyel jár, hogy ez a költészet nemcsak, vagy nem elsősorban intellektuálisan, a befogadó értelmét megcélozva hat, hanem érzéki és érzelmi hatásra is törekszik.¹⁰ Az *Anakreoni dalok* kísérő jegyzeteiben Csokonai is a fenti poétikai jellemzőket emeli ki, amikor a dal jellemzőjének – Eschenburgot követve – azt tekinti, hogy lágy, szelíd érzéseket, örömet, vidámságot kelt; a dal anakreoni

⁹ MAUSER, WOLFRAM: *Anakreon als Therapie. Zur medizinisch-dietätischen Begründung der Rokokolyrik*. Lessing Yearbook, 1988, 87–120.

¹⁰ KEMPER, HANS GEORG: *Geschichte der deutschen Lyrik der frühen Neuzeit*. 5/I., Tübingen, Niemeyer, 1991, 173–205.

változatának érzelmi hatását pedig úgy foglalja össze, hogy Anakreon „ezer édes, ígésző képzeleteket talál elő, s azokat a legkönnyebb móddal festi le, hogy azok a mi fántáziánkat körülzsongván, lelkünkrol az élet unalmát s az azt felettébb lankasztó indulatokat balzsamos szárnyaikkal leszeleljék”.¹¹

A Mauser által tárgyalt anakreoni költészet mellett a derű felkeltésére való törekvés más műfajú szövegek hatásmódjának is meghatározó eleme. Mindenekelőtt az idillt kell megemlíteni, mely a XVIII. században leggyakrabban a romlatlan természet megjelenítése által lehetett alkalmas arra, hogy a befogadóban pozitív érzelmeket váltson ki.¹² A civilizáció romlottságától mentes természet ábrázolására a városi élettől távoli világ vagy a történelmi múltba helyezett aranykor egyaránt alkalmas volt, s ezek az eszményített terek egyúttal a romlatlan emberi természet megjelenítésére is lehetőséget biztosítottak. Ha arra a kérdésre keresünk választ, miért vált olyan népszerűvé az idill a XVIII. században, érdemes felidézni Carsten Behle idilltörténeti munkáját, mely az idill XVIII. századi népszerűségét szociológiai összefüggésben igyekszik értelmezni.¹³ Behle szerint a kora újkori idill jellemzője, hogy a (luhmanni értelemben vett) funkcionálisan differenciálódó társadalomban olyan fiktív világokat alakít ki, amelyek ellentétet alkotnak az önállósuló funkcionális részrendszerekkel (a gazdasággal, a politikával stb.), s az idill keretei oly módon lehetőséget adnak a funkcionális részrendszerekben feleslegessé váló „egész ember”, az egyének közötti szimmetrikus interakció, a kölcsönös gyengéd érzelmek megjelenítésére. Az idill boldogsága tehát a funkciók szerint szerveződő társadalmi léttel alkot oppozíciót, de ez az ellentét komplementer viszony, a funkcionális részrendszerek és az intim interakció világa kölcsönösen egymásra utalt. Ezt az egymásrautaltságot Behle a század leg híresebb idillköltője, Salomon Gessner példáján szemlélteti, aki nemcsak poéta, hanem sikeres üzletember és aktív közéleti személyiség is volt, s idilljeiben polgári életéhez képest egyfajta vasárnapi létet alakított ki: az idill nyugalma a polgári elfoglaltságból való kikapcsolódást tette számára lehetővé, a derűs költői világba való kirándulás igényét és lehetőségét viszont a polgári foglalkozás teremtette meg. Behle elemzése szerint általában véve is igaz, hogy a XVIII. századi idill világa nem a polgári lét, a világ adott állapotának tagadása, hanem kiegészítője – szemben Schiller későbbi, a műfajt az utópia irányába elmozdító felfogásával; vagy Rousseau *Új Héloïse*-ával, ahol Clarens eszményített boldogsága a nagyvilágtól való eltávolodást jelenti, és az egyetlen élhető életformaként ábrázoltatik (habár végül ez is illúzióként lepleződik le).

¹¹ CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY: Jegyzések és értekezések az Anakreoni Dalokra. In: Uő: *Összes művei*. II. kiadás. Szerk. DEBRECZENI ATTILA. Budapest, Osiris, 2003, 545–560; itt: 546–547.

¹² Az idillnek tulajdonított érzelmi hatásmódról és az idill változatairól általában lásd: MEYER-SICKENDIEK, BURCKHARD: *Affektpoetik. Eine Kulturgeschichte literarischer Emotionen*. Würzburg, Königshausen & Neumann, 2005, 339–347.

¹³ BEHLE, CARSTEN: *„Heil dem Bürger des kleinen Städtchens: Studien zur sozialen Theorie der Idylle im 18. Jahrhundert*. Tübingen, Niemeyer, 2002.

Debreczeni Attila az idillt egyenesen az érzékeny irodalom legjellemzőbb műfajának, kulcsának tartja, s az érzékeny irodalom ábrázolásmódjának alapjelmzőjét abban látja, hogy a valósként elképzelt eszmény, az erkölcsi érzékkel rendelkező naiv hős reflektálatlan ábrázolása örömet vált ki a befogadóban.¹⁴ Az érzékeny irodalomnak az olvasó érzelmeire gyakorolt hatása azonban nem merül ki a derű vagy az öröm felkeltésében. Az érzékeny irodalom fő újdonsága tematikus szinten egy új hőstípus, az erkölcsi érzékkel rendelkező, altruista, a gyengéd érzelmeket, a mások iránti együttérzést kultiváló embertípus megjelenítése volt. Az érzékeny irodalom az új erkölcsi eszményt nemcsak tematikus szinten jeleníti meg, hanem gyakran performatív módon maga is hozzájárul az újfajta érzelmi koncepció terjesztéséhez. Az olvasás és az irodalom az érzékeny hős szempontjából nem utolsó sorban azért bír különleges jelentőséggel, mert lehetővé teszi saját erkölcsének finomítását. Jól példázza ezt az egyik első, és a maga korában nagyon népszerű érzékeny regény, a *Svéd grófné élete*.¹⁵ Gellert regényének hősnője az altruista hajlamú, önzetlen, a gyengéd érzelmeket kultiváló hőseszményt testesíti meg; a nagy szenvedélyek, így a lángoló szerelem a regényben az erény gyakorlásával ellentétesnek, és így veszélyesnek minősül. G*** grófné és férje történetében Gellert nem a szerelmi szenvedélyt, hanem a békés házaselet eszményét formálja meg, a házaseletet pedig állandó nyugalomként, zavartalan békeként jellemzi. A grófné maga a csendes olvasást és művelődést nevezi meg a legnemesebb időtöltésként, s hangsúlyozza, hogy férjével – amikor csak külső körülmények nem akadályozták őket – ennek szentelték idejüket. Esetükben tehát az irodalomnak, az olvasásnak konstitutív szerep jut az érzékenységre jellemző érzelmi attitűd megvalósításában és ápolásában.¹⁶

Az érzékeny erkölcsi eszmény és az irodalom viszonyának jellemzésére érdemes felidézni egy további példát, ezúttal a magyar irodalomból. Ányos Pál verseiben az újfajta embereszmény legfőbb jellemzőinek a csiszoltság, a kifinomult érzelmek, a társas létnek a magánnyal szemben való preferálása és az altruista attitűd mutatkozik. A *Két jó barátomnak a Bakonyba* című vers is a társas eszmény ilyen formáját jeleníti meg, felidézve a természet nyugalomát élvező, idejüket olvasással töltő barátok képét. Az Ányos által vágyott eszményi társaságot megvalósító barátok olvasmányai közül az *Ágis tragédiája*, a *Kártigám*, a *havasi juhászné*, az *Erkölcsei mesék* és a *Telemakhus* kerül említésre, s ezek különös becse abban mutatkozik meg, hogy olyan művek, amelyek érzékenységet váltanak ki, azaz amelyekkel együtt lehet sóhajtozni. Nem pusztán az olvasás, az irodalom kultiválásáról

¹⁴ DEBRECZENI: I. m., 171.

¹⁵ CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT *Leben des schwedischen Gräfin von G**** című regénye először 1747-ben jelent meg, s hamarosan a legtöbb európai nyelvre lefordították. Magyarul Tordai Sámuel fordításában Kolozsvárott 1772-ben *A Svédiai Grófné G***né Asszony Élete* címmel, Sándor Istvánban Pozsonyban és Kassán 1778-ban *G*** nevezetű svéd grófnának rendes történeti-ként* adták ki.

¹⁶ A regény és az érzékenység érzelmi programja közötti kapcsolat elemzését adja: GIURIATO, DAVIDE: Zärtliche Liebe und Affektpolitik im Zeitalter der Empfindsamkeit. In: *Handbuch Literatur & Emotionen*. Hrsg. KOPPENFELS, MARTIN VON – ZUMBUSCH, CORNELIA. Berlin, de Gruyter, 2016, 329–342.

van szó, hanem olyan jól körülhatárolható befogadási módozatról, amelyben az irodalmi hősök szerencsétlenségével való együttérzés, az irántuk érzett részvét, a hősök által elszenvedett szerencsétlenségek által kiváltott könnyes meghatottság is helyet kap:

„Mely édes multság egy ember szívének,
Midőn rendét látja más történetének,
Kit a balszerencse felvévén szárnyára,
Száz sóhajtas után tesz le révpártjára!”¹⁷

Ez a fajta befogadási mód a XVIII. század második felének olvasáskultúrájában honosodott meg, párhuzamosan azzal, hogy a morálfilozófia terén azok az elméletek váltak meghatározóvá, amelyek az erkölcs alapjának nem, vagy nem kizárólag az észet tekintették, hanem az érzés erkölcsi relevanciáját hangsúlyozták. A fikcióbeli szerencsétlenségeken való meghatódás ugyanis azért minősülhet pozitívumnak, mert forrása az erkölcs szempontjából alapvetőnek tekintett altruista attitűd és a részvétre való képesség.

A XVIII. századi irodalomban azonban nemcsak olyan műveket találunk, amelyek alkalmasnak mutatkozhattak a derűs, nyugodt érzelmi állapot előidézésére, a gyengéd érzelmek irodalom általi begyakorlására és így az érzékenységi polgári eszményvilágának kiépítésére, hanem olyanokat is, amelyek egészen más fajta érzelmi hatásmódon alapulnak. A XVIII. századi irodalmat érzelemlélektani szempontból vizsgáló monográfiájában Katja Mellmann arra tett kísérletet, hogy elkülönítse egymástól a felvilágosodás irodalmában megjelenő érzelmi hatásmódok főbb változatait.¹⁸ A XVIII. századi költészetet vizsgálva három, a befogadó érzelmi reakcióját tekintve alapvető jelentőségű poétikai újítást regisztrál. Az egyik a lírai érzékelési funkció kialakulása, azaz a perspektivikus látásmód megjelenése a tájleíró költészetben, a külvilág szubjektív, fokalizált érzékelésének megjelenése az irodalomban. Az érzelmi hatás szempontjából ez az újítás azért fontos, mert a befogadó érzelmi involválódását segíti, s továbbfejlesztése a század végén az erőteljes érzelmi telítettségű lírai beszéd, az élménylíra megjelenését teszi lehetővé. A második, a tréfás-szórakoztató rokokó költészettel azonosított alapvető újítás az appetitív (vonzó) reakciót kiváltó versek megjelenése. A rokokó költészet az általa keltett appetitív ingerek révén a valós életvilágban fellépő félelem, szorongás és frusztráció (összefoglalóan: stresszérzések) semlegesítését szolgálta. A harmadik újítás az averzív, kellemetlen ingereket kiváltó költészet megjelenése: ennek példája a fenséges irodalmi népszerűsége. A fenséges tárgyak költészetbeli megjelenítése negatív érzést, félelmet vált ki az olvasóban, de a szövegek egyúttal ennek

¹⁷ ÁNYOS PÁL: „Higgy, remélj, szeress!” Versei, szépprózai írásai és levelei. Kiad. JANKOVICS JÓZSEF, SCHILLER ERZSÉBET. Veszprém, Vár Ucca Műhely, [2007], 124.

¹⁸ MELLMANN, KATJA: *Von der Nebenstundenpoesie zum Buch als Freund: Eine emotionspsychologische Analyse der Literatur der Aufklärungsepoche*. Paderborn, Mentis, 2006.

a félelemnek a leküzdését is színre viszik. Ezért az ilyen költemények a félelemérzés feldolgozásában, a feldolgozás begyakorlásában nyújtanak segítséget, annak kulturálisan kondicionált formáját testesítik meg. A történeti elemzés szerint a század végén ezeknek az alapvető újításoknak a megléte, hasznosítása, kombinálása és továbbfejlesztése eredményezi az irodalmi szövegek érzelmekkel való telítődésének az irodalomtörténetben jól ismert jelenségét. Ilyen továbbfejlesztés az érzelmi hatás intenzívebbé válását lehetővé tevő élményköltészet, vagyis a pszichikailag autonóm beszélő (lírai én) megjelenése (például Goethe himnuszaiiban). Az érzelmek előtérbe kerülése azonban nem korlátozódik a lírára, az alapvető újítások hasznosításaként nemcsak az élményköltészet kialakulása értelmezhető, hanem a prózanyelv érzelmekkel való telítődése, az együttérzést aktivizáló drámák vagy regények megjelenése és népszerűsége is. Az érzelmi hatás intenzívebbé válása történeti nézetben elsősorban az érzelmes beszéd, az érzelmeket kifejező nyelvi minták megjelenésén és elterjedésén alapul. Az érzelmkifejezés nyelvi alakzatai fedezhetők fel a líra élményköltészetnek nevezett változatában, ahol a heves érzelmekkel átítatott beszéd jellegzetesen negatív érzelmek artikulálására teremt lehetőséget (ennek példája Goethe *Sturm und Drang* költészete: *Az öreg Kronoszhoz, Vándor vihardala, Ganümedesz*). De a polgári drámában (például Lessing darabjaiban) és az érzékeny regényben is ez teszi lehetővé a szereplőkkel való empatizálást, a meghatódás és a részvétel kialakulását. S az érzelmes beszéd képezi az alapját a sírköltők (Young, Gray) és Macpherson által népszerűvé tett melankolikus költészetnek is. A melankolikus hangulatú sírköltészet iránti XVIII. századi lelkesedés érzelempszichológiai szempontból azzal magyarázható, hogy ez a költészet formát adott az amúgy is depressziós egyének negatív érzéseinek, az olvasó számára lehetővé tette saját rossz hangulatának konkrét tartalmakkal való azonosítását.

A XVIII. századi irodalomban tehát nemcsak a derű felkeltésére, a gyengéd érzelmek begyakorlására találunk példát, hanem – elsősorban a melankolikus hangulatú sírköltészetben és a fenséges hatásmechanizmusára épülő művekben – a negatív érzelmi állapotok megjelenítésének új, a barokk irodalmában ismeretlen változatait is felfedezhetjük. Érzelempszichológiai szempontból egy további fontos újdonság az irodalomhoz való viszonyulás azon változatának megjelenése, amelyet Mellmann a „könyv mint barát” koncepcióval jellemez, s amely az együttérzés olyan intenzív változataként értékelhető, amely lényegesen különbözik a Lessing által a *Hamburgi dramaturgiában* propagált könnyes meghatottságtól. Lessing ugyanis a hőssel való együttérzést erkölcsi erényként értelmezte, s e képesség fejlesztésében tulajdonított kulcsszerepet a drámáknak. A „könyv mint barát” koncepció lényege viszont az, hogy az olvasó a hősből egy hozzá hasonlóan érző egyént fedez fel, s a könyvnek éppen e hasonlóság, a szenvedések hasonlósága révén az olvasó számára vigasztaló funkciója lehet.¹⁹ A *Werther* előszava jellem-

¹⁹ MELLMANN: *Von der Nebenstundenpoesie* ..., 399–406.

zi ezt a befogadási módot: „És te, jóságos lélek, aki ugyanazt a szorongást érzed, amit ő, meríts vigaszt a szenvedéseiből, és legyen barátod ez a kis könyv, ha a sors végzése vagy a saját hibád miatt jobbat nem tudsz találni.”²⁰ Az együttérzés ezen változata tehát – eltérően a részvét Lessing által leírt koncepciótól – nem az erény begyakorlását hivatott szolgálni, hanem a sors, az érzelmi diszpozíció hasonlóságán alapul. Ez a fajta együttérzés – mint az idézett mottó is mutatja – jellegzetesen ahhoz a szorongáshoz társul, amely a Goethe-regény hőseit jellemzi, s szociológiai nézetben az individuum helyzetének változásával, társadalmon kívül kerülésével hozható összefüggésbe. Mint az érzelmi hatás sajátos változata azt teszi lehetővé, hogy az önmagát a társadalomból kizártnak, életét kudarcosként érzékelő befogadó vigaszt merítsen a hasonló sorsú egyének irodalmi megjelenítéséből.²¹

E hatásmódnak az 1770-es évek irodalmában való megjelenése az érzékeny idill és a valóság közötti szakadék tudatosulását, az idill megvalósításának lehetetlenségével való szembesülést is tükrözi. A természettel való összhang megélésének lehetősége már Gessner műveiben is törékenynek, sőt kérdésesnek mutatkozik. A Gessner idilljeiben ábrázolt eszményi világnak is a kölcsönös jóindulat, a természetes morál, az önzés hiánya a meghatározó eleme, de az idillekben a boldogság törékeny, elérhetetlen volta is tematizálódik. Ez különösen a kötet utolsó idilljében, *Az én kívánságomban* válik világossá: a szöveg a várostól távoli boldog világot egyértelműen álomként, vágyképként azonosítja, a boldogságot végső soron elérhetetlenként tételezi, s helyette az erény gyakorlását nevezi meg követendő és követhető mintaként. A boldogság elérhetetlenségéért *Az én kívánságomban* csak a megértő társ, a részvét nyújthat kárpótlást.²²

Azt, hogy a szomorú történeteknek is lehet gyógyító hatásuk, az újabb bioterápiás kutatások is megerősítik. A negatív érzelmeket tematizáló műveknek azonban ellentétes hatása is lehet. Goethe *Werther*-regénye erre is jó példa: a regény elején az *Odüsszeia* olvasása a hős számára a nyugtalan lélek lecsillapításának eszköze, a regény végén azonban Homérosz helyét Osszián foglalja el, megerősítve a boldogság lehetőségéről lemondó hőst döntésében.²³ Nem arról van azonban szó, hogy a regényhős Osszián olvasásának hatására lesz öngyilkos. Miként valószínűleg alaptalan az a mítosz is, mely szerint Werther olvasói közül a regény hatására sokan öngyilkosok lettek. Az adatokkal amúgy sem alátámaszt-

²⁰ GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON: *Werther szerelme és halála*. Ford. Szabó Lőrinc. In: *Uő: Regények*. I., Budapest, Európa, 1963, 7.

²¹ MELLMANN: *I. m.*, 404–406.

²² *Az én kívánságom* a Gessner-fordító Kazinczy címadása, az eredeti cím: *Der Wunsch*. Az idill Kazinczy-féle fordításának modern kiadása: *Érzelmes históriák*. Kiad. Lőkös István. Budapest, Magvető, 1982, 347–355. Az idillről lásd: MAUSER, WOLFRAM: Glückseligkeit und Melancholie in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts. In: *Konzepte aufgeklärter Lebensführung. Literarische Kultur im frühmodernen Deutschland*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2000, 219–243; BEHLE: *I. m.*, 127–137.

²³ Werther olvasási szokásait melankóliájával összefüggésben részletesen elemzi: VALK, THORNSTEN: *Melancholie im Werk Goethes. Genese – Symptomatik – Therapie*. Tübingen, Niemeyer, 2002, 83–88.

ható közvetlen ok-okozati összefüggés feltételezésénél plauzibilisebb az a magyarázat, amely szerint a regénybeli öngyilkosság egyfajta mintaként szolgálhatott a már amúgy is szuicid hajlamú olvasók számára. A regény tehát valószínűleg csak az elkövetett öngyilkosságok módjára volt hatással, s ennek tulajdonítható, hogy sokan a regénnyel zsebükben, Werther-ruhába öltözve lettek öngyilkosok; az, hogy a regény hatására tényleg nőtt volna az öngyilkosságok száma, nem igazolt.²⁴

Miközben az irodalom az érzelmi hatás új változatait fedezi fel a XVIII. század második felében, az olvasás veszélyei is a figyelem előterébe kerülnek. Az érzékeny regények divatjával egyidejűleg erősödtek fel azok a hangok, amelyek bírálták és elutasították a túlzott regényfogyasztást. A gyakran ismételt érvek között egyaránt szerepel annak vélelmezése, hogy az olvasók – miként Don Quijote – képtelenek világosan megkülönböztetni egymástól a valóságot és a fikciót, és az a feltételezés, hogy az olvasás nem megfelelő formái testi-lelki betegséget okozhatnak. Utóbbi esetben az érvelés elsősorban a képzelet csapongásának bírálatára összpontosított. E tekintetben Rousseau pedagógiai nézetei mellett a kritikusok Tissot-nak 1760-ban megjelent, az onániát elemző és elítélő könyvére is támaszkodhattak.²⁵ A regények túlzott fogyasztására (Lesewut, Lesesucht) összpontosító kritika megjelenése természetesen nem független a regények tömeges piacra kerülésétől, de nem is magyarázható kizárólag ezzel. Társadalomtörténeti nézetben fő motivációja abban kereshető, hogy a magányos egyéni olvasás ellenkezett a zárt, hierarchikus társadalom elvárásaival: nemcsak azért, mert a társadalomtól való elkülönülést jelentett, hanem azért is, mert egyéni vágyak, tervek, világ-szemlélet kialakulásának nyitott teret.²⁶ Poétikai tekintetben az állapítható meg, hogy az irodalom veszélyeiről folytatott diszkusszió hevesége éppen a XVIII. században kialakult újfajta érzelmi hatásmódok és olvasói attitűdök következménye volt.²⁷ Nem véletlen, hogy a regényolvasás ellenzői a fantáziavilágban elmerülő, ennek következtében testileg és lelkileg megroppanó, a polgári életbe integrálódni képtelen olvasó prototípusát éppen Wertherben és a Werther iránt rajongó olvasókban fedezték fel. A bírálók ellenjavaslatot is megfogalmaztak: egyfajta olvasás-dietetikát, azaz az olvasmányokkal való mértékletességet, az extenzív olvasással szemben az intenzív olvasáshoz való visszatérést szorgalmaztak, s azt hangsúlyozták, hogy a helyes olvasói attitűdnek az értelem szelektáló

²⁴ A Werther által kiváltott öngyilkossági hullám mítoszának kritikájáról lásd: MELLMANN, KATJA: *Emotionalität und Verhalten. Eine literaturpsychologische Kritik des Werther-Mythos.* = *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 2007, 328–344.

²⁵ VÖ. SIMANOWSKI, ROBERTO: *Die Verwaltung des Abenteurers. Massenkultur um 1800 am Beispiel von Christian August Vulpius.* Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1998, 109–132; BARTH, SUSANNE: *Mädchenlektüren. Lesediskurse im 18. und 19. Jahrhundert.* Frankfurt am Main / New York, Campus, 2002, 82–85.

²⁶ MESSERLI, ALFRED: *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900.* Tübingen, Niemeyer, 2002, 140–142.

²⁷ KOSCHORKE, ALBRECHT: *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts.* München, Fink, 1999, 393–430.

és ítélő erején kell alapulnia. (A magyar irodalomban Kazinczy Bácsmegyejének átdolgozott változata vagy Kölcsey *A kárpáti kincstár* című elbeszélése tükrözi az olvasás lehetséges veszélyeivel való szembesülést.²⁸) Az irodalom iránti orvosi, illetve pedagógiai érdeklődés homlokterébe egy időre az irodalom hasznos, gyógyító ereje helyett azok a veszélyek, testi-lelki betegségek kerültek, amelyeket az irodalom előidézhet. A XVIII. században kialakult újfajta érzelmi hatásmódok, a befogadásban megjelent újfajta attitűdök azonban tovább éltek, átalakultak, s részben az irodalomhoz való mai viszonyulásban is felfedezhetők.

IRODALOM

- BEHLE, CARSTEN: *„Heil dem Bürger des kleinen Städtchens: Studien zur sozialen Theorie der Idylle im 18. Jahrhundert.* Tübingen, Niemeyer, 2002.
- COMPAGNON, ANTOINE: *Az elmélet démona. Irodalom és józan ész.* Ford. Jeney Éva. Pozsony, Kalligram, 2006.
- DEBRECZENI ATTILA: *Tudós hazafiak és érzékeny emberek. Integráció és elkülönülés a XVIII. század végének magyar irodalmában.* Budapest, Universitas, 2009.
- GIURIATO, DAVIDE: Zärtliche Liebe und Affektpolitik im Zeitalter der Empfindsamkeit. In: *Handbuch Literatur & Emotionen.* Hrsg. von KOPPENFELS, MARTIN – ZUMBUSCH, CORNELIA. Berlin, de Gruyter, 2016, 329–342.
- JAUSS, HANS ROBERT: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik.* Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982.
- : Negativitás és esztétikai tapasztalat. In: Uő: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika.* Budapest, Osiris, 1997, 178–210.
- JENEY ÉVA: *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet.* Budapest, Balassi, 2012.
- KEMPER, HANS GEORG: *Geschichte der deutschen Lyrik der frühen Neuzeit.* 5/I., Tübingen, Niemeyer, 1991.
- KOSCHORKE, ALBRECHT: *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts.* München, Fink, 1999.
- MAUSER, WOLFRAM: *Anakreon als Therapie. Zur medizinisch-dietätischen Begründung der Rokokolyrik.* Lessing Yearbook, 1988, 87–120.
- : Glückseligkeit und Melancholie in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts. In: *Konzepte aufgeklärter Lebensführung. Literarische Kultur im frühmodernen Deutschland.* Würzburg, Königshausen & Neumann, 2000.
- MELLMANN, KATJA: *Emotionalität und Verhalten. Eine literaturpsychologische Kritik des Werther-Mythos.* Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 2007, 328–344.

²⁸ Kazinczy átdolgozott változatának utószava egyrészt a regényes történet és a valóság különbségét hangsúlyozza; másrészt a főhőst patológus esetnek nevezve igyekszik újtát állni az olyan olvasatoknak, amelyek a Bácsmegyeivel való együttérzésen alapulnak. Kölcsey elbeszélésében a kritika a főhős élénk képzelőerejére összpontosít.

- : *Von der Nebenstundenpoesie zum Buch als Freund: Eine emotionspsychologische Analyse der Literatur der Aufklärungsepoche*. Paderborn, Mentis, 2006.
- MESSERLI, ALFRED: *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900*, Tübingen, Niemeyer, 2002.
- MEYER-SICKENDIEK, BURCKHARDT: *Affektpoetik. Eine Kulturgeschichte literarischer Emotionen*. Würzburg, Königshausen & Neumann, 2005.
- SCHMITZ, HANS-JÜRGEN: *Physiologie des Scherzes. Bedeutung und Rechtfertigung der Ars iocandi im 16. Jahrhundert*. Hildesheim, New York, 1972.
- SZAJBÉLY MIHÁLY: „*Idzanak a' magyar tollak*”. *Irodalomelmélet a magyar irodalmi felvilágosodás korában a 18. század közepétől Csokonai haláláig*. Budapest, Akadémiai, 2001.
- VALK, THORNSTEN: *Melancholie im Werk Goethes. Genese – Symptomatik – Therapie*. Tübingen, Niemeyer, 2002.
- WACHINGER, BURGHARDT: *Erzählen für die Gesundheit. Diätetik und Literatur im Mittelalter*. Heidelberg, 2001.
- WEGMANN, NIKOLAUS: *Diskurse der Empfindsamkeit. Zur Geschichte eines Gefühls in der Literatur des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart, Metzler, 1988.
- WINKO, SIMONE: *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin, Erich Schmidt, 2003.

MARC-ALAIN OUAKNIN

Virágzó szavak árnyékában

Az olvasásról című nagyszerű könyvében Marcel Proust a maga módján bevezet a biblioterápiába. Majdhogynem egészében idézni kellene, hisz minden mondatával érthetőbbé teszi a könyv és az olvasás világát. Mégis mindössze egyetlen hosszú idézetet közlünk, amelyben Proust kifejezetten az olvasás és a terápia viszonyának némely módozatát világítja meg:

Vannak azonban bizonyos patológikus esetek, voltaképpen lelki válságok (dépression spirituelle), melyek esetében az olvasásnak egyfajta gyógyító szerepe (discipline curative) van, éspedig az, hogy szüntelen ösztönzéseinek köszönhetően az ellustult szellem visszatér a szellemi létbe. A könyvek a terapeuták szerepét játsszák a neuraszténiás betegek mellett. Tudott dolog, hogy bizonyos idegrendszeri bántalmak esetén a beteget elhagyja akarata, bár közben semmiféle szervi bántalma nincsen, s mintha egy mély keréknyomba süppedt volna, ahonnan nem képes egyedül kijönni, és ahol elsorvadna, ha egy erős segítő kéz nem nyúlna feléje. Agya, lába, tüdeje, gyomra sértetlen. Nincs *semmilyen valós akadály* annak, dolgozzon, járkáljon, túrja a hideget, egyen. Ám ezeket a cselekvéseket, melyekre nagyon is képes lenne, nem képes akar ni. S noha nem is szenved semmilyen betegségben, az akarat renyhességének gyógyíthatatlan következményeként végül szervi bajok jelentkeznének nála, hacsak a bensejéből hiányzó ösztönzést nem pótolja külső orvos, aki helyette akar, mindama napig, amelyen újra meg újra meg nem tanul mindenfélét akarni. Mármost vannak ezekhez a betegekhez hasonlítható lelkek, kiknek lustasága vagy léhasága nem engedi, hogy leszálljanak önmaguk mélyebb régióiba, ahol a szellem valóságos élete kezdődik. Nem egyszer odavezették már őket, de külső beavatkozás nélkül mégsem lennének képesek a lélek felfedezésére, gazdagságának kiaknázására; a felszínen folyamatos önfelejtésben, egyfajta passzivitásban élnek, melyben a gyönyörök játékszerévé válnak, környezetük méretére redukálódnak, hasonlatossá válnak ahhoz a nemesemberhez, ki gyermekkora óta útonállók társául szegődött, s már képtelen visszaemlékezni túlon túl régen használt nevére; ezek végülis eltörölnék magukban lelki nemességük minden érzését és emlékét, ha egy külső behatás valamiképpen vissza nem vezetné őket a szellemi életbe, ahol hirtelen rálelnék a saját fejükkel való gondolkodás, az alkotás örömére. Világos, hogy ez az ösztönzés, melyet a lusta szellem nem képes saját magában megtalálni, s amelynek következtésképpen valaki mástól kell jönnie, csakis az egyedülletben befogadható, hisz e körön kívül [...] az alkotó szellem meg nem újulhat. A tiszta magányból a lusta szellem semmit nem tud hasznosítani, mert képtelen saját magát alkotó tevé-

kenységre fogni. A legemelkedettebb beszélgetések, a legsürgetőbb tanácsok sem segíthetik, mert ezt a valódi alkotótevékenységet nem tudják közvetlenül kiváltani. Szüksége van tehát *valamely külső beavatkozásra, mely a másiktól ered, mégis a bensejében történik, egy másik szellem ösztönzésére, mely ugyanakkor megkíméli magányát. Láttuk, hogy pontosan ez az olvasás definíciója, és hogy ez csak az olvasásra igaz.* Az efféle lelkekre egyetlen diszciplína gyakorolhat kedvező hatást, nevezetesen az olvasás. Íme ezt kellett bebizonyítanunk, ahogy a matematikus mondaná. Az olvasás ebben az esetben is csak ösztönzés, mely nem helyettesítheti a személyes tevékenységet, de felkelti a cselekvési vágyat, ahogy a fent említett idegbántalmak esetén a terapeuta újraéleszti a gyomor, a lábak, az agy használatának akarását. Többé-kevésbé minden szellem hajlamos az elturnyulásra, arra, hogy alantas szinten stagnáljon; lehetséges, bár nem szükségszerű, hogy bizonyos olvasmányaink izgalma kedvező hatással van személyes munkánkra; több író is említhetünk, akik mielőtt munkához láttak, szerettek elolvasni egy-egy szép oldalt. Emerson ritkán kezdett írni anélkül, hogy újra ne olvasott volna néhány fejezetet Platónról. Dante sem az egyedüli költő, akit Vergilius vezetett a Paradicsom kapujába.¹

Micsoda boldogság ennyire egyszerű és helytálló szöveggel találkozni! Nem véletlen, hogy *Az eltűnt idő nyomában* szerzőjétől származik, hisz minden elmélkedése mögött az idő húzódik meg mint alapvető dimenzió. Az idő vagy – filozófiaibb szakszóval, amely jobban érzékelteti az idő kiterjedésének dinamikus folyamatát – az időbeliség a biblioterápia középpontja. Proust egész életműve „kis időgyárnak” tekinthető az elbeszélés, az írás és az olvasás eszköztárának közvetítésével.

Hozzáférés az időhöz, időgyártás, ember és idő találkozása az elbeszélésnek köszönhetően. Ez minden biblioterápiai elmélkedés alaphipotézise. Hipotézis, amelyet oly csodálatra méltóan fogalmazott meg, magyarázott és fejtett ki Paul Ricœur életművében, különösképpen *Temps et récit* (Idő és elbeszélés)² című trilogiájában. A műben módszeresen veti föl újra és újra azt a kérdést, melyet szövegszerűen megtalálunk Arisztotelésznel, Ágostonnál, Kantnál, Husserlnél és

¹ PROUST, MARCEL: Az olvasásról. Ford. László Tímea. = *Enigma* 2000/2001, 26–27, 79–81. (László Tímea fordításának némiképp módosított változatát használok. A kiemelések Marc-Alain Ouaknin kiemeléséi. – A ford.)

² RICŒUR, PAUL: *Temps et récit* I. Paris, Seuil, 1983, *Temps et récit* II. *La configuration du temps dans le récit de la fiction*. Paris, Seuil, 1984, *Temps et récit* III. *Le temps raconté*. Paris, Seuil, 1985. Ezt a reflexiót további két mű egészíti ki: *Du texte à l'action. Essais de herméneutique* II. Paris, Seuil, 1986; *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 1990. Erre a problematikára vonatkozik még néhány tanulmány a következő kötetben: *Lectures II. La contrée des philosophes*. Paris, Seuil, 1992. Föllelhető továbbá négy kötet, melyeket a *Temps et récit* kérdéskörének szenteltek, magának Ricœurnek fontos hozzájárulásaival. Az *Esprit* Paul Ricœurnek szentelt 1988-as száma; *Temps et récit de Paul Ricœur en débat*. Paris, Cerf, 1990; az *Études phénoménologiques* folyóirat 11. száma: *Paul Ricœur: temporalité et narrativité*. Paris, Ousia, 1990; a Cerisyben megrendezett kollokvium anyaga: *Paul Ricœur, les métaphores de la raison herméneutique*. Paris, Cerf, 1991.

Heideggernél: mi az idő?³ A bölcselet vagy a fenomenológia Ágostontól Heideggerig tartó abbéli kudarcának nyomán, hogy az idő fogalmának jelentéstartalmát kielégítően meghatározza, Ricœur megkísérli, hogy új utat találjon e kérdés megoldására. „A cím – *Idő és elbeszélés* – egyszerűségénél és szerkezeténél fogva túlságosan is hasonlít Heidegger *Lét és idő* címéhez ahhoz, hogy ne az ő műve folytatásának vagy viszonyulásának tűnjék.”⁴

Ricœur válaszát a következőképpen fogalmazhatjuk meg: az időfilozófia kudarcra lényegileg hozzátartozik magának az időnek a természetéhez. Az idő nem engedi magát fogalmilag meghatározni. A felfoghatatlan idő a gondolkodás kihívása. „E kihívásra pedig immár nem a filozófia fog válaszolni, amely szemlátomást kimerítette lehetőségeit, hanem az elbeszélés.”⁵ Alaptézis: „Az idő oly mértékben lesz emberi idővé, amely mértékben elbeszélő módon artikulált. És fordítva, az elbeszélés annyiban jelentőségteljes, amennyiben megrajzolja az időbeli tapasztalat vonásait.”⁶

Körköröség van tehát elbeszélhetőség és időbeliség között, de nem *circulus vitiosus*, hanem „egészséges kör”, amely lehetővé teszi, hogy „jobban legyünk”. Az elbeszéléssel az idő kilép a filozófiából, hogy belépjen az életbe... „Az elbeszélés akkor nyeri el teljes jelentését, amikor az időbeli írás feltételévé válik.”⁷

Az ember időhöz való viszonyának három módozatát fontos megkülönböztetnünk:

- elgondolja az időt: fogalmivá tett idő
- tudatában van az időnek: megtapasztalt idő
- megéli az időt: megélt idő

Az időhöz való hozzáállás e három módozata nem ugyanazon egyedi időhöz viszonyuló három különböző magatartástípus, hanem három, ontológiai struktúrájában egymástól teljes mértékben eltérő esemény. Lényegében élesen elkülönülő valóságokról van szó, bár egyetlen közös nevük „az idő”.

Még ha az *Idő és elbeszélés* az időről szőtt elméleti reflexió, s ily módon elsősorban az „elgondolja az időt” és a „tudatában van az időnek” módozathoz tartozik is, az elbeszélés hatásaira alapozott biblioterápia minden kétség nélkül a *megélt időhöz* tartozik: „A *megélt idő* abban az értelemben különbözik a *megtapasztalt idő*-től, hogy a *megélt időben* maga az idő nem válik szükségszerűen az öntudat tapasztalati tartalmává. Más szóval utóbbi esetben az idő nem föltétlenül alkotódik meg noematikusan mint az intencionalitás tárgya. A *megélt időben* az öntudat

³ RICŒUR, PAUL: *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris, Seuil, 1985, 144.

⁴ GRONDIN, JEAN: L'herméneutique positive de Paul Ricœur. In: BOUCHINDHOMME, CHRISTIAN – ROHLITZ, RAINER (Éd.): *Temps et récit de Paul Ricœur en débat*. Paris, Cerf, 1990, 127.

⁵ GRONDIN, JEAN: *I. m.*, 130.

⁶ RICŒUR, PAUL: Hármass mimézis. Ford.: Angyalosi Gergely. In: Uő: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Budapest, Osiris, 1999, 255–309, 255.

⁷ Uo.

területére bekerülő minden, az életet alkotó elem benne van, anélkül, hogy az időbeliség mint olyan benne szükségképpen megjelenék.”⁸

*

De térjünk vissza Prousthoz.

Az idézett szövegben az „idő” szó egyszer elő nem fordul. Az idő az akarattal egyidejűleg tűnik el, vagyis amikor „a beteget elhagyja akarata”, „mintha egy mély keréknyomba süppedt volna”. A test ép: „Agya, lába, tüdeje, gyomra sértetlen. Nincs *semmilyen* valós akadály annak, dolgozzon, járkáljon, tűrje a hideget, egyen. Ám ezeket a cselekvéseket, melyekre nagyon is képes lenne, nem képes akarni.”⁹ Ez a leírása annak a „különös rossz közérzetnek, melyet depressziónak nevezünk”.

A kórtünettan középpontjában: fáradtság, tehetetlenség, unalom, de főként kimerültség, majd a vágy eltűnése... A vágyakozás képességének elemi elcsökevényesedéséről van tehát szó. Mindent érint, a libidót természetesen, az étvágyat, az intellektuális kíváncsiságot, magát az akarat akarását is. Még az öröm átérzésének képessége is eltűnik: ez az *anhedónia*. Amiből pedig igazi érzéketlenség és érzéstelenség következik mindennel szemben, ami van, s ez elvezethet a végső akadályozottsáig, a cselekvés megszűntéig.

A depressziós létlenségben vesztelne? Súlyos esetekben teljes tudatvesztést (sidération) figyelhetünk meg. Ezek a helyzetek alacsony önértékeléssel, az egészséget, az emberi és szakmai minőségeket leértékelő gondolatok torlódásával járnak.¹⁰ De a depresszió fő tünete az időfelfogásnak, a később bekövetkező esemény megsejtési képességének (az anticipációnak) a zavara.¹¹ Időbeli vesztelés, időbeli zsákutca és térbeli bezártság. A világ látóhatár nélküli zárt világegyetemként önmagára csukódik. „A depressziós az időhöz viszonyítva gúzsba van kötve, arra kényszerül, hogy ugyanazokat a kínos és leértékelő gondolatokat kórözdze és ismételgesse.”¹² „A később bekövetkező esemény megsejtése az a mozgás, amelynek segítségével az ember teljes lényével a jelenen túlra, egy közeli vagy távoli jövőre tud irányulni, mely lényegileg a saját jövője.”¹³ A depresszió bizonyos értelemben „megcsonkított jövő”.

Érdekes, és fontos megjegyeznünk, hogy múlt nélkül nincs jövő, emlékezet nélkül nincs remény. Ez a megjegyzés teszi lehetővé, hogy jobban megértsük bi-

⁸ Écrits de psychopathologie phénoménologique (Paris, PUF, 1992, 47.) című könyvében KIMURA BIN a megélt idő (átéljük, megéljük az időt) és a megtapasztalt idő (tudatában vagyunk az időnek) közti különbséget hangsúlyozza. Ezt még megtoldhatjuk a fogalmi és filozófiai idővel (elgondoljuk az időt).

⁹ PROUST, MARCEL: *I. m.*, 80.

¹⁰ PROUST, MARCEL: *I. m.*, 27.

¹¹ PÉLICIER, YVES: „Cet étrange malaise, qu'on nomme dépression”. In: Uő: *L'Anticipation, clé du temps du déprimé*. Neuilly-sur-Seine, Euthérapie, 1991, 6.

¹² PÉLICIER, YVES: *I. m.*, 12.

¹³ SUTTER, JEAN: *L'Anticipation*. Paris, PUF, 1983, 22.

zonyos olvasmányok szerepét. A lelki betegségek az idő betegségei, kronopatológiák, melyeket kronoterápiával kell gyógyítani.

Proust szerint a lelki válságnak ezekben az eseteiben lehet „az olvasásnak egy-fajta gyógyító szerepe”.¹⁴ Nem csoda módjára működik, hanem „ösztönzés, mely nem helyettesítheti a személyes tevékenységet, de felkelti a cselekvési vágyat, ahogy a fent említett idegbántalmak esetén a terapeuta újraéleszti a gyomor, a lábak, az agy használatának akarását”.¹⁵

Az olvasás nem csupán a lelki válságból vezet ki, hanem különféle módozatainak köszönhetően lehetővé teheti, hogy visszailleszkedjünk egy olyan harmonikus időbeliségbe, amelyben a jövő a múltból meríti erejét, és amelyben az emlékezet szárnyakat ad a reménynek.

Fordította: *Jeney Éva*

(*Marc-Alain Ouaknin: Bibliothérapie. Lire, c'est guérir. Paris, Seuil, 49–57.*)

IRODALOM

GRONDIN, JEAN: *L'universalité herméneutique*. Paris, PUF, 1990.

PÉLICIER, YVES: „Cet étrange malaise, qu'on nomme dépression” In: PÉLICIER, YVES: *L'Anticipation, clé du temps du déprimé*, Neuilly-sur-Seine, Euthérapie, 1991.

PROUST, MARCEL: Az olvasásról. Ford.: LÁSZLÓ TÍMEA. = *Enigma*, 2000/2001. 26–89.

RICŒUR, PAUL: Hármass mimézis. Ford.: *Angyalosi Gergely*. In: *Uő: Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Budapest, Osiris, 1999, 255–309, 255.

SUTTER, JEAN: *L'Anticipation*, Paris, PUF, 1983.

¹⁴ PROUST, MARCEL: *I. m.*, 79.

¹⁵ PROUST, MARCEL: *I. m.*, 80.

BOLDIZSÁR ILDIKÓ

A teremítő képzelet szerepe a népmesékben

A világ megismerésének sokféle módja van, s ezek közé tartozik az is, amelyet a népmesék évszázadok óta kínálnak nekünk. A meséken keresztül érvényes tudás birtokába lehet jutni – többek között – azzal kapcsolatban, hogy miként épül fel és hogyan működik a világ; milyen emberi és állati mintázatokkal lehet találkozni benne; hogyan lehet boldogulni segítőtársak nélkül; s ha ez mégsem megy, hogyan lehet szert tenni egy „igazi” segítőre; mi dolgunk van a bennünket veszélyeztető gonosz és ellenséges hatalmakkal, és hogyan lehet elgondolni, sőt megtenni valamit, amiről mindenki azt állítja: lehetetlen. A mesék által közvetített tudást még akkor is érvényesnek tekinthetjük, ha a racionális gondolkodás vagy a természettudományos igényesség megkérdőjelezi azokat a mesei magyarázatokat, melyek szerint – hogy csak egyet-kettőt említsek a sok közül – a gombok Szent Péter eldobált lángosából keletkeztek, a teknősbéka meg egy fösvény aszszony irigysége nyomán terjedt el a világban. Mindenki tudja, hogy ez bizonyára nem így volt, mégis újra meg újra elbűvöl bennünket az a lehetőség, hogy akár így is lehetett volna: *a lehetetlen bármikor lehetségessé válhat.*

Mesekutatóként három évtizede vizsgálom a népmesékben rejlő tanításokat, melyek mostanra rendszerré álltak össze bennem. A megközelítőleg 2300 európai mesetípus szisztematikus vizsgálata egyértelművé tette számomra, hogy szinte mindegyik mesetípus más-más aspektusból vizsgálja egy-egy jelenség, emberi viselkedés vagy élethelyzet okait és következményeit. A mesékben a létezés minden fizikai, lelki és szellemi formájára találunk példákat. Ezekre a hagyományban hosszú időn át megőrzött mintákra akkor is bátran lehet támaszkodni, ha az ember egyszerűen „csak” boldog akar lenni, és akkor is, ha élete értelmét kutatja, vagy valamilyen oknál fogva határhelyzetbe, válságba kerül. Az európai mesekincs felöleli az emberi élet valamennyi fontos pillanatát, de a tudáselemekkel vagy életbölcsségekkel való találkozás még nem ad kellő magyarázatot arra a kérdésre, hogy vajon miért ejtenek rabul bennünket a mesék, s miért hisszük el újra meg újra, hogy mi is képesek lennénk úgy élni, mint a mesék hősei. Még az sem kielégítő magyarázat az „elbűvölődésre”, hogy a komplex tudásanyag átadása mellett a meséknek mágikus, azaz tudatmódosító, gondolkodást átformáló hatásuk is van, és – valamiféle rejtélyes oknál fogva – utánzásra készítetnek. Valóban a „lehetséges” kódját nyitják meg az emberben: még a lehetetlennek tűnő dolgok is elérhető közelségbe kerülhetnek egy mese hatására. Amikor e „rejtélyes okot” kutatva az Európán kívüli mesekincset is bevontam a vizsgálódásba, egészen új értelmezési lehetőségek nyíltak meg számomra a lehetséges megnyitásával kapcsolatban.

Terjedelmi okokból nincs arra mód, hogy valamennyi Európán kívüli meserégiót bemutassam, de alaptételnek tekintem a folklorisztikai kutatások ama meg-

állapítását, mely szerint minden meserégióban sajátos műfaji, stílusbeli és hagyományozásbeli rendszerek alakultak ki, s ezek alapján jól elkülöníthető egymástól az európai, az észak-amerikai indián, a közép- és dél-amerikai, az óceániai, az indonéz-indokínai, a távol-keleti, valamint az afrikai meserégió. A jól megragadható különbségek kutatása nagyon izgalmas témát kínál, de számomra mégsem az a legérdekesebb kérdés, hogy miben különböznek egymástól a meserégiók meséi, hanem az, mi a közös bennük? Van-e a meséknek egy olyan állandó, tértől és időtől független, mindig és mindenhol meglévő összetevője, amire azt mondhatjuk, hogy nélküle nem mese a mese? Végső soron mi teszi a mesét mesévé a szerkezet, a mesemotívumok, a típusok és a hősök meglévő hasonlatosságán túl?

A kutatás kezdetekor elsősorban az áthagyományozott tudást vizsgáltam meg ebből a szempontból. Arra a megállapításra jutottam, hogy bár minden meserégióban vannak az egyetemes emberi értékekre vonatkozó tanítások, egyetlen mesekincs sem értelmezhető a maga mélységében az alapjául szolgáló hit- és hiedelemrendszer, vagyis a világnép megértése nélkül. Ami azonban vitán felül közös minden meserégióban, az maga a módszer: a tanítások minden esetben történeteken keresztül hagyományozódtak tovább. A mesemondók a világ minden táján tulajdonképpen az előző generációk megőrzött történeteit adták át. Minden kultúra tud arról, hogy történeteken keresztül sokkal könnyebb beszélni a körülöttünk lévő dolgokról, sőt önmagunkról; ráadásul valaminek a megértése, befogadása is sokkal könnyebb, ha nem száraz ismeretek formájában, hanem egy történeten keresztül hallunk róla először. Valamennyi iskolai tantárgyat át lehet alakítani a képek nyelvére, még a fizika, a kémia és a matematika is alkalmas arra, hogy történetekbe ágyazva ismerjük meg alapvető törvényeiket. Ez a lehetőség sajnos manapság nincs kellően kiaknázva az intézményesített nevelés keretein belül. Pedig mára tudományosan bizonyított tény, hogy az ember genetikailag kódolt történetéhséggel születik, ami azt jelenti, hogy folyamatosan szüksége van történetek hallására és mondására. *Narrare necesse est – mesélni muszáj* – állítja Odo Marquard francia filozófus, aki szerint „aki lemond a mesélésről, az lemond történeteiről, aki lemond történeteiről, az önmagáról mond le”.¹ Persze a történetek formájában átadott tudás csak akkor számít megbízható bölcséleti anyagnak, ha hiteles ember szájából hangzik el. Másfél évezredes példa erre a Pancsatantra, a legősibb mesegyűjtemény, amelynek minden sora – legalábbis ezt tartja a hagyomány – három nehéz fejű ifjú okítása érdekében jött létre.

Mesekutatóként az egyik legérdekesebb felismerés az volt számomra, hogy bár mindenütt használják a történeteket tudásátadásra, régióként eltérő, hogy miként. Példának okáért míg az európai mesék fokozatosan kibontott képekkel vezetik a mese hallgatóját saját belső valósága felé, addig az imént említett Pancsatantrában ez közvetlenebb módon zajlik: a mesék alapja nem a kibontott

¹ MARQUARD, ODO: *Narrare necesse est*. In: Uő: *Az egyetemes történelem és más mesék*. Ford.: Mesterházi Miklós. Budapest, Atlantisz, 2001, 389.

kép, hanem a meséket átjáró vagy lezáró szentencia-sorozat, amely egyértelműen összefoglalja, megfogalmazza, hogy miről szól voltaképp a történet. A Pancsatantra hallgatójának nincs szüksége arra, hogy hosszas meseértelmezésekbe bocsátkozzon, úgymond megfejtse a mese üzenetét és igazságát, mert mindez egyértelműen kiderül számára, de ha valamilyen oknál fogva ez mégsem következne be, a biztonság kedvéért a végén még frappáns összegzést is kap. Így nem kell koncentrálnia a racionális megértésre, nem kell megdolgoznia az erkölcsi és egyetemes igazságok kibontásáért, dekódolásáért. Az európai mese hallgatóival ellentétben a mese megértése érdekében nem kell elemeire bontania a képet, nem kell elkülönítenie az egyes részeket, mivel pusztán a történet életre kelti benne azt a képességet, amellyel teljes egészében érzékeli a hallottakat. Nyugodtan hagyatkozhat érzékszerveire, a látáshoz, ízeleléshez, szagláshoz és tapintáshoz kapcsolódó érzéki tapasztalataira, valamint képzeletére, amely lehetővé teszi számára, hogy a benne lévő passzív energiák működésbe lépjenek. Ennek a folyamatnak a megértése irányította a figyelmemet arra, hogy közelebbről szemügyre vegyem a keleti mesék történetalkotási technikáit, amelyek az előbbi sajátosságok révén többet tudnak nyújtani egyszerű tudásközvetítésnél. Mert hiába áll rendelkezésünkre az a lehetőség, hogy a meséket egyfajta tükörként, viszonyítási alapként, „mérceként” kezeljük, végső soron minden mesehallgató maga dönt arról, hogy milyen formában kapcsolódik a hallott történethez: érvényes igazságnak tartja, és elgondolkodik rajta, vagy elutasítja, és ragaszkodik ahhoz, hogy a teknősbékák éppúgy az evolúció folyamán alakultak ki, mint a fősvény asszonyok. Akár érvényes igazságnak tartjuk a mesét, akár nem, a mesehallgatás során ez nem befolyásolja a vele való kapcsolatunkat. Vagyis kell lenni még valaminek, ami a mesékbe kódolt tanítások, üzenetek igazságtartalmán és saját életünkre való vonatkoztatásán túl mindig, minden egyes mesehallgatásban létrejön, mégpedig úgy, hogy lehetetlen befolyásolni irányát, mélységét és időtartamát. Ez a „valami” pedig véleményem szerint nem más, mint a teremtmény képzelet aktivizálódása.

Aki látott már mesehallgató gyerekeket és felnőtteket, annak számára feledhetetlen élmény, hogy a mese hallgatói egyfajta révületben élnek át a hallgatott meséket, a legkevésbé sem lehet azt mondani róluk, hogy éppen intellektuális módon dolgoznak a hallottakkal. A fenti példánál maradva, valószínűleg nem azon merengnek, hogy vajon igaz-e a mese állítása a gombák és a teknősbékák keletkezéséről, hanem épp annak bizonyosságában vannak, hogy ez csakis úgy történhetett, ahogy a mesemondó mondja. Ez az állapot, amit *történethallgatási transz*nak nevezünk, minden olyan helyzetben létrejön, ahol élőszóval mesélnek. A történethallgatási transz jelentése: „történetek hallgatása közben kialakult intenzív fókuszált figyelem”, ami különbözik minden más figyelemtől. A történethallgatási transzban lévő emberek nyugodtak, éberek, fizikailag mozdulatlanok, ugyanakkor mentálisan aktívak, erősen koncentráltak, figyelmük befelé, önmagukra irányul, miközben kapcsolatot tartanak a mesemondóval és a történettel is. Leírható ez az állapot a jobb és bal agyfélteke működésével is, mégpedig úgy,

hogy ilyenkor mindkét agyfélteke működik, sőt egyensúlyban van. Véleményem szerint ezt az állapotot a teremítő képzelet aktiválódása és működése idézi elő.

De mi az a teremítő képzelet? Olyan érvényes létezési és gondolkodási mód, amely mára szinte teljesen feledésbe merült. Az elme racionális tudásával elmenttben olyan tudás, amely képeken alapul, s az érzéktudatosság, intuáció az alapja. Tulajdonképpen egyfajta tudatállapot, amely összekapcsolja az értelmet az érzékeléssel, a gondolatot az érzéssel. Jacques Maritain francia filozófus szerint a teremítő képzelet nem más, mint „a dolgok belső léte és az emberi én belső léte közötti interkommunikáció”.² Minden mese őrzí annak a kornak az emléket, amikor az ember nemcsak megérteni akarta mindazt, amit látott, hallott, érzékelt és tapasztalt, hanem a dolgok megkérdőjelezése, felülbírálása nélkül benne élt mindebben, mert ebből táplálkozott, ez volt saját természetes erőforrása. Úgy volt jelen a világban, hogy javára szolgált minden, ami körülvette, és ő is javára volt mindennek. Nem megfektendő üzenetekként, „szimbólumokként” vagy jeleként érzékelt a világot, hanem teljes egységben létezett vele. Minden történésnek értelme és jelentősége volt a számára, és mivel valóban egy nagy egész részeként érzékelt magát, kellő tisztelettel bánt a nagy egész többi részével: szent volt a föld, szent volt a tűz, szent volt a levegő, az evés, a növények, a fák, az állatok, és szent volt maga az ember is. Ezt az „egységben levést” természetesen a magyar népmesék motívumai is őrzik. Azok a mesehősök boldogulnak legkönnyebben útjuk során, akik nem választják külön magukat a világtól. Sem az élőlényektől, sem a tárgyaktól. Csak az a mesehős érti meg a sánta róka, a szárnyaszegett madár, a partra vetett hal beszédét, aki nem különbözöként, pláne nem följebbvalóként érzékeli önmagát tőlük. A varázssapka, a láthatatlanná tévő köpönyeg, a mindentjáró malmocska vagy az üssed-üssed botocska ugyanezen az elven működik: nincs különbség köztük és a hős között. Maritainre visszatérve: a hős azért tudja ezeket használni, mert képes kommunikálni saját belső léte és az útjába kerülő tárgyak, állatok, személyek belső léte között. S ha ez így van, akkor maga a mesehős is a „teremítő képzelet technikáját” alkalmazva jut el a győzelemig, azaz saját életének kiteljesítéséig.

A teremítő képzelet működésbe lépése teszi lehetővé azt is, hogy a mesék archaikus, legősibb motívumai a maguk teljességében (egységében) keljenek életre, mégpedig három szinten. Itt most két példát szeretnék bemutatni: a táltos paripa és az égig érő fa motívumát. A táltos paripa mesei motívuma úgy lesz valósággá a teremítő képzelet segítségével, hogy egyrészt látunk egy lovat a maga testi valójában, másrészt érzékeli a bennünk lévő erőközpont megvalósulásaként, harmadrészt pedig érzékeli úgy is, mint azt a segítő, aki a gondolatnál is sebesebben közlekedik, és elvisz bennünket arra a helyre, ahol terveink realizálódhatnak. Az égig érő fa is hasonló hármasságban érzékelhető. Az archaikus ember

² MARITAIN, JACQUES: *Creative Intuition in Art and Poetry*. New York, Meridian Books, 1954, 3–4. fejezet.

még tudott az égig érő fán elhelyezett hét égi rétegről, s arról is, hogy minden egyes rétegnek más képe és lakója van, miként azt is tudta, hogy az égig érő fa egyrészt valóságos, látható fa, másrészt az a fa, amely az ő életét is jelképezi saját pszichéjében, harmadrészt pedig az, amelyik egyre feljebb és feljebb vezet az égi tudás birtoklásához vezető úton. Az, hogy így tudta érzékelni a világot, azt is jelentette, hogy számára a világ egyszerre volt tárgyi, pszichés és spirituális. Amikor mesét hallgatunk, ugyanezt az egységet (rendet) éljük át a teremtő képzelet segítségével. Véleményem szerint a gyerekeket is ez köti a mesékhez, vagyis ők nem tartalmi okok miatt kapcsolódnak elsősorban a hallottakhoz, hanem azért, mert az ő esetükben még nincsenek akadályok a teremtő képzelet működése előtt, könnyedén közlekednek saját belső létük és a dolgok belső léte között. Így találkozik össze a mesehősök teremtő képzelete a mesehallgatók, sőt a mesemondó teremtő képzetével.

Voltaképpen mi történik mesemondás közben? Mi történik az imént látott képeken? Hogyan működik ez a bizonyos teremtő képzelet?

Amikor egyedül olvasunk egy mesét, például a csillagszemű juhászról, a Világ szép Nádszálkisasszonyról vagy a halhatatlanságra vágyó királyfiról, egy történetet olvasunk életről, halálról, halálfélelemről, szerelemről, boldogságról, megpróbáltatásokról, kitartásról, küzdelmekről, és bár a történet nem velünk esett meg, minden ismerősnek tűnik benne. Rájövünk, hogy nem vagyunk egyedül félelmeinkkel, kétségeinkkel, boldogság utáni vágyunkkal, mert mindaz, ami az életünk során velünk történik, megtörtént már másokkal is, és ebből a „meg-történésből” egyszer, valamikor régen, mese is született. Ez az egyik oka annak, hogy meseolvasás közben enyhül vagy akár megszűnik a magányérzet és felfrissül a lélek, mert visszatál olyan forráshoz, amelyből az életerő fakad, amikor az ember elveszíteni látszik életkedvét, életenergiáit. Már ebben az egyedülolvasásban is megtörténik az, hogy a mesével kapcsolatba kerülő ember akarva-akaratlanul rákapcsolódik arra az ősi tudásra, amely generációk sorát védte, őrizte, táplálta és megtartotta, s ezáltal ő is védve, őrizve és táplálva lesz.

Amikor ketten üldögélnek együtt, és az egyikőjük mesél, a másik pedig hallgatja, már sokkal több minden történik. Ha ez az együttmesélés szülő és gyerek között zajlik, akkor a szülő elsősorban biztonságot teremt a gyereknek, erősíti a kettejük közötti meghittséget, és mesemondás közben hozzásegíti őt a nyugalomhoz, elvezeti belső középpontjához (miközben ő maga is ott van, ugyanis mesemondás közben is egyensúlyi helyzetben tartózkodik az ember). Minden elmondott és meghallgatott mese a jóra való képességet táplálja bennünk, és a teremtő képzelet segítségével a természetes erőforrásainkhoz vezet vissza. „A történet edzőterem a szívnek, ahol erősödhet az empátia, a kreativitás és a világosság”³ – tartja Laura Simms amerikai mesemondó, aki szerint mesét mondani azért is jó,

³ SIMMS, LAURA: Hogyan gondolkodjunk mesemondóként? Hasznos tanácsok történetek meséléséhez. In: KORBAI HAJNAL (Szerk.): *Az aranytők. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek.* Budapest, L'Harmattan, 2010, 138.

mert a szunnyadó életenergiák felélednek, megerősödnek, működésbe lépnek. A mese képei ugyanis át tudnak hatolni a reménytelenségen és életuntságon, sőt a történetek helyreállítják a belső nyugalmat is.

Amikor családok ülnek össze mesélni, a családtagok leginkább „igaz történeteket” mesélnek egymásnak. A történetmesélés mindig is arra szolgált, hogy összehozza az embereket, megmozgassa a képzelőerőt, táplálja a bölcsességet és az együttérzést a történet hallgatóiban. A családi meséknek valóságteremtő erejük van: az én emlékezetem részévé válik családtagjaim emlékezete, sokszor már nem is tudom, hogy csak meséltek nekem valamit, vagy én is átéltem mindazt, amit hallottam. A családi történetek („igaz mesék”) abban is segítik a családtagokat, hogy együtt legyenek vér szerinti őseikkel, valamint abban, hogy a hallott történetek segítségével, elődeik mintáján keresztül megalkossák saját élettörténetüket. Ugyanakkor a családi történetmesélés arra is kiváló alkalom, hogy olyasmit is megtudjunk családtagjainkról, amit máshol és máshogyan sosem tudnánk meg. Történethallgatás során ugyanis egy olyan síkon érzékeljük a történet elmondóját, amilyenén talán még sosem, hiszen nem a hétköznapi tudatunkkal tekintünk rá, hanem egy másik aspektusból. Így sok mindent megtudhatunk róla, ami egy szimpla beszélgetés során nem tárul fel.

Az elmúlt években sok tapasztalatot szereztem azzal kapcsolatban, hogy mi történik akkor, amikor egymást nem ismerő felnőttek ülnek le mesét hallgatni. Rendkívüli gyorsasággal teremődik közösség az addig egymást nem ismerő felnőttek között, pusztán azon ok miatt, hogy mindannyian ugyanabba a lehetőségmezőbe lépnek be a hallott mesén keresztül, méghozzá ugyanabban a tudatállapotban. Mesehallgatás során közös lesz a gond, a bánat, az öröm, a probléma. Megszűnnek a faji, nemi és generációs ellentétek, mindenki ugyanazt a mesei törvényt ismeri el igaznak, amelyet hall és átél. Luzsi Margó mesemondó az egri börtönbe jár meséket mondani, és hasonló tapasztalatokról számol be. A börtön farkastörvényei felfüggesztődnek a mesehallgatás idejére, mindenki egyenrangú lesz, a történet aktív részese, s ennek az egyenrangúságnak ráadásul hosszán tartó hatása van, akár napokon keresztül sincsenek fegyelmi problémák a fogvatartottak körében. A közös bölcsességforrás gyorsan egymásra hangolja a csoporttagokat. Gyerekfoglalkozásokon is megtörténik, hogy néhány perc alatt harmonizálni lehet a sokféle helyről, sokféle érzelmi és értelmi háttérrel érkező gyerekeket. Vannak már olyan iskolák, ahol épp emiatt egyes osztályokban a tanítás mesemondással kezdődik. A mesét mondó pedagógusok állítják, hogy a nap elején elmondott mese azonos hullámhosszra állítja az osztályt, ezáltal sokkal könnyebb velük dolgozni a nap folyamán.

Amikor egy nagyobb közösség, például a falu vagy a törzs népe jött össze mesét hallgatni, a mese volt az embereket összekötő közös nyelv. Ekkor a közösségekben nemcsak a vér szerinti őseivel van együtt az ember, hanem a nem vér szerinti-ekkel is, mert olyan közösség teremődik, amelyben mindenki valamilyen módon (aktívan vagy passzívan) birtokosa a hagyománynak. A közösség tagjai kapcsoló-

dási mintákat kapnak az őseiktől, ugyanis a meséken keresztül megmutatkoznak az adott nép szellemi gyökerei, kulturális értékei és erkölcsi szabályai is.

A vizsgálódásból nem hagyhatjuk ki a mesemondót sem. Vajon ő kivel vagy kikkel van együtt mesemondás közben? Mivel magam is sokat mesélek, tapasztalatból tudom, hogy a világ valamennyi volt és leendő, ma is élő mesemondójával találkozom minden mesemondásban. A mesemondó az évszázadok alatt összegyűlt tudás és tapasztalat őrzője, védelmezője és közvetítője: ő felel az átadott tudás minőségéért, az információkért, ő tudja megteremteni a jobb és bal agyfélteke egyensúlyát, ő felel a belső képek megszületéséért, ő hozza működésbe a teremtő képzeletet, és az ő felelőssége a mesetípusok közötti választás: miért éppen azt a mesét választja, és miért éppen akkor? A mesemondó az archaikus közösségekben a tudattalan képviselője volt, aki folyamatos és közvetlen kapcsolatban állt a mese hallgatóival mesemondás közben, s a mesét a hallgatók aktuális állapotához igazította úgy, hogy közben hű maradt a mese eredeti üzenetéhez, nem hagyott ki egyetlen lényeges elemet sem. Ha a meséből valami lényeges elem, motívum, mondat kimarad, vagy a mese szerkezete nincs rendben, akkor a rend helyett káosz keletkezik. A régi mesemondó mindig az adott helyzethez, szituációhoz választott mesét. Más történetet mondott, ha munkára akart serkenteni, mást, ha lecsöndesítés vagy szórakoztatás volt a célja. Ha a közösség erkölcsi vétségeit akarta pellengérré állítani, a legendamesék vagy a tréfás mesék közül választott; ha vigasztalni akart és reményt adni, a varázsmesék hőseit hívta maga mellé. Grúziában az adófizetés terhe alól is meg lehetett szabadulni mesemondással, aki a legszebb meséket mondta, annak nem kellett adót fizetnie. Richard Viidalepp észt néprajzkutató pedig arról számol be, hogy a balti népek egyes csoportjainál a mesélés nemcsak az emberek mindennapi életében kapott jelentős szerepet, a mesének mágikus erőt tulajdonítottak a termelés szempontjából is.⁴ Azt tartották, hogy ha az alkonyi pihenő idején vagy karácsony előtt sokat mesélnek, ez kedvező hatással van a fiatal állatok fejlődésére, a „halottak emlékezetének idején” mondott mesék pedig elősegítik, hogy tarka bárányok és borjak szülessenek. Más népek is hittek abban, hogy a meséknek mágikus ereje van: a vetés gyorsabban nő, ha mesélnek neki, a vándorok mesemondással hamarabb kapnak szállást, a koldus könnyebben jut napi betevőjéhez, a boltos mesékkal édesgetheti magához a vevőket, s egy mese a vitás kérdéseknél is perdöntő lehet.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a mesékben az egyik legalapvetőbb közös vonás nem a struktúrában és a motívumkinsben rejlik, hanem abban a tudatállapotban, amelyet a mese megteremt, pusztán azáltal, hogy mondódik. Ilyenkor a passzív energiáink lépnek működésbe, telítődnek meg élettel, méghozzá azzal a céllal, hogy megerősítsék a mese hallgatóiban a létezésre való képességet. A mese nyelv-

⁴ VIIDALEPP, RICHARD: A mesélők és a mesemondás körülményei az észteknél. = *Ethnographia* LXXX. 1969. 447–460.

http://apps.arcanum.hu/app/ethnografia/view/Ethnografia_1969_080/?pg=462&layout=s (Letöltve: 2016. május 4.)

vezetében egy olyan kódrendszer rejlik, amely az élet teljességéhez kapcsol. A magyar népmese szerint például minden körülöttünk lévő dolog lélekkel rendelkezik, legyen az kő, fa, fű, virág, folyó, ember, állat vagy természetfölötti lény. Ez azt jelenti, hogy amennyiben az ember kapcsolódási pontokat keres, megtalálhatja mindenütt, mert a lélek mindenütt jelen van. A mese a kapcsolódási technikákat tanítja meg, az étellel való párbeszédhez szolgál mintául. S bár ez a párbeszéd sokféleképpen történhet, a lényeg az, hogy mindent a maga nyelvén kell megszólítani, egy közös pontot mindig lehet találni a megszólított és a megszólító között. Ez pedig pontosan abban a metszéspontban van, ahol „a dolgok belső léte és az emberi én belső léte” összetalálkozik. Vagyis a teremítő képzelet végtelen terében.

IRODALOM

- BERZE NAGY JÁNOS: *Égig érő fa*. Pécs, TIT Baranya megyei Szervezete, 1958.
- BICZÓ GÁBOR: A mese hermeneutikája. In: BÁLINT PÉTER (Szerk.): *Közelítések a meséhez*. Debrecen, Didakt Kiadó, 2003, 9–33.
- BÓDIS ZOLTÁN: Mese és szakrális kommunikáció. In: BÁLINT PÉTER (Szerk.): *A meseszöveg változatai*. Debrecen, Didakt Kiadó, 2003, 137–160.
- GRIFFITHS, BEDE: *Kelet és Nyugat házassága*. Ford. Pál Dániel – Holló Imola. Budapest, Filosz Kiadó, 2006.
- KORBAI HAJNAL (Szerk.): *Az aranytők. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. Budapest, L'Harmattan, 2010.
- : (Szerk.): *Lotilko szárnyai*. Budapest, L'Harmattan, 2010.
- PROPP, VLAGYIMIR JAKOVLEVICS: *A varázsmese történeti gyökerei*. Ford. Istvánovits Márton. Budapest, L'Harmattan, 1995.
- VOIGT VILMOS: A mese felfedezése. A szaktudományos mesekutatás eredményei. A mese elterjedése és területi típusai. A mese történetének kezdetei. A magyar népmese műfajai. In: Uő (Szerk.): *A magyar folklór*. Budapest, Osiris Kiadó, 1998, 221–231, 242–245.

PAPP ÁGNES KLÁRA

Katarzis és karnevál

A biblioterápiás hatásmechanizmus két lehetséges elméleti modellje

A biblioterápiás gyakorlat irodalomelméleti és pszichológiai megközelítésének találkozási pontja az irodalom hatásmechanizmusának kérdése. Ennek során a két terület egymással kölcsönhatásban egyrészt folyamatosan újrafogalmazza, újradefiniálja a befogadástéóriák alapfogalmait, az azonosulás/identifikáció és távolítás, externalizáció-internalizáció, abszorpció (Norman Holland), illetve a katarzis kérdését, a katartikus hatásnak a tudatossághoz, intellektuális értelmezéshez való viszonyát, illetve ezek egymáshoz fűződő kapcsolatát. Másrészt arra keresi a választ, hogy mi teszi a szöveget tematikus vonzatain túl alkalmassá arra, hogy hasson. E téren az igazi határkő nem az irodalmi és nem-irodalmi szöveg, hanem a történetelvű és nem narratív szöveg hatásmechanizmusa. Az igazi kérdés azonban nem a pszichológia és az irodalomtudomány elgondolásainak egymásra vonatkoztatása, hanem a fenti két problémakör összekapcsolása: az a kérdés, hogy a szöveg megformáltságában mi teszi lehetővé, hogy az a szöveg hasson, hogyan szólít fel az azonosulásra, vagy mi távolít el bennünket a belevetített vagy általa kifejezett élménytől, mitől „olvadunk bele” a képzelt történetekbe, mi éri el, hogy indulatainktól „megtisztító” hatást gyakoroljon ránk egy mű.

A továbbiakban a fenti kérdésben központi szerepet játszó katarziselméleteket egy új oldalról kísérelem megvilágítani. Egy olyan teória oldaláról, amely a művek (és itt már semmiképpen sem szorítkozhatunk az írott, illetve a magas irodalom körébe tartozó alkotásokra) hatásmechanizmusának egy, az arisztotelészi katarzistól eltérő modelljét állítja fel: Bahtyin karneváli, népi nevetés teóriája felől. Ez az elképzelés azért is elgondolkodtató, mert – szemben Arisztotelész rendkívül szűkszavúan kifejtett, és ezért az értelmezésnek szinte végtelenül tág teret adó fogalmával – sokrétűen kifejtett koncepcióról van szó. Egyrészt Bahtyin az irodalomtörténeti elképzelésen túl egy pontosan meghatározott szubjektumtapasztalathoz kapcsolja a karnevál hatásmechanizmusát, ami a lélektani és a poétikai megközelítés számára egyaránt fogódzópontot jelent, ugyanakkor a szubjektumérzékelésnek egy világképhez kapcsolása a pszichológiai és az irodalmi kérdésfeltevés összekapcsolását is lehetővé teszi. Másrészt mert egy részletesen leírt irodalmi-művészeti formakészletet sorakoztat fel, mint a fenti világ- és emberképet adekvát módon reprezentáló látásmód megjelenését, amelynek irodalmi továbbélését, variációit is elemzi a karnevalizáció elméletében. Harmadrészt a tragédiát, a „komolyság kultúráját” a nevetéssel ellenpontoszó elképzelésre is utal,¹ ami le-

¹ Lásd: BAHTYIN, MIHAIL: Kiegészítések és változtatások a Rabelais könyvhöz. Ford. Patkós Éva. In: Uő: *A tett filozófiája. A szó a regényben.* Ford.: Patkós Éva – S. Horváth Géza. Budapest, Gond-Cura Alapítvány, 2007, 381, 384, 352.

hetővé teszi a katartikus hatás² és a karneváli világkép, szubjektumtapasztalat és irodalmi formák egymáshoz való viszonyának továbbgondolását. Eltérésük Bahtyin szerint a határok pontos kijelölésében (tragikus, komoly), illetve feloldásában (karneváli), a világ abszolúttá és statikussá változtatásában, illetve az állandó változás tudatából táplálkozó ambivalenciában és viszonylagosságban áll. Ha a karneváli kép „az ambivalencia szférájából átkerül a merő komolyság síkjára, egyetlen értelme lesz – elválik egymástól, és szembekerül a fekete és a fehér, a pozitív és negatív. E folyamat során új határok szilárdulnak meg a világban rejlő értelmek, jelenségek és dolgok között, a világnak része lesz az állandóságmozgáshoz [...], a megörökítés [...] e folyamat során *válik komollyá* a világ (a róla alkotott képek, gondolatok, értékelések), a világba belép a fenyegetés, az elrettentés, a félelem mozzanata.”³

Ebből kiindulva érdemes először is az arisztotelészi katarzis két összetevőjét, a félelmet és a részvétet (más fordításban szánalmat⁴) a népi nevetés elméletével összevetni. A félelem lehet a kiindulópontunk, mivel itt egyértelmű a kapcsolat, míg a részvét vagy szánalom esetében kénytelenek vagyunk az arisztotelészi elmélet szerteágazó értelmezéseire támaszkodni. A félelem azonban a karnevál leírásában is központi szerepet játszik: „A középkori ember a nevetésben rendkívül erősen érzekelte a *félelem fölött aratott győzelmet*. Ez az érzése nemcsak a misztikus félelem (»istenfélelem«) és a természeti erőktől való rettegettség legyűréséből fakadt, hanem mindenekelőtt abból, hogy a nevetés legyőzi az ember tudatát béklyóba verő, nyomasztó és megzavaró erkölcsi félelmet is”.⁵ A karneváli nevetés tehát felszabadító és megszabadító, szemben a katartikus hatást elérő

² Adja magát az a különbség, amely még Arisztotelész meghatározásának szükségszerűsége ellenére is egyértelműen állítja szembe a két fogalmat: a tény, hogy a katarzis elgondolása a tragédia hatásmechanizmusát írja le, míg Bahtyin a nevetés elméletét fejti ki a karnevál kapcsán. Persze – mint oly sok más eleme az arisztotelészi műnek – ez sem állítható minden kétséget kizáró módon: a *Politikában* a zene kapcsán ír Arisztotelész szánalomról, félelemről és megtisztulásról. (ARISZTOTELESZ: *Politika*. Ford. Szabó Miklós. Budapest, Gondolat, 289–299.) Ugyanakkor nem egyértelmű, hogy ez ugyanolyan módon menne végbe, mint a tragikus katarzis, csak valószínűsíthető, hogy elveszett műveiben részletesebben is ír a katarzis hatásmechanizmusáról, ami azt is jelentheti (de nem szükségszerűen jelenti), hogy az más műfajokra is vonatkoztatható lenne. Vö. BOLONYAI GÁBOR: Kiegészítő olvasmányok a Poétikához. In: ARISZTOTELESZ: *Poétika*. Budapest, Pannonklett Kiadó (Matúra Bölcsélet), 1997, 120. Ugyanakkor a tragikus katartikus hatás eléréséhez szükséges kikötések egyértelművé teszik, hogy nem akármilyen hős akármilyen cselekedete tud elérni katartikus hatást: „Marad tehát az, aki ezek között van. Az ilyen pedig az, aki erénye és tisztessége folytán nem emelkedik ki, de nem is alávalósága és gonoszsága miatt váltott át balsorsba, hanem valamilyen tévedése folytán valaki a nagy dicsőségben és jó sorsban lévők közül, mint például Oidipusz vagy Thüesztész vagy az ilyen családokból való kitűnő férfiak.” ARISZTOTELESZ: *Poétika*, 55. Nagyon is kérdéses tehát, hogy más műfajok (például a nálunk hitványabbakat utánzó komédia) hogyan tudnának félelmet, részvétet kelteni, és ezek révén megtisztítani.

³ BAHTYIN: *I. m.*, 381–382.

⁴ Sarkady János fordításában szánalom. De szánalomnak fordítja az *eleoszt* Adamik Tamás is a *Rétorikában*. (Lásd 9-es jegyzet.)

⁵ BAHTYIN, MIHAIL: *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Ford. Könczöl Csaba, Budapest, Osiris, 2002, 103. (Bahtyin kiemelései) Lásd még *Uo.*, 104–105, 189, 358–359.

tragikus bukás keltette érzellemmel. A részvét/szájalom kérdése felé haladva kerül a látóterünkbe a már a félelem problémájával is összefüggő, mi több, a karnevál megnyilvánulási formáit kialakító vonás kérdése: a szereplővel, hőssel való azonosulás értelmezése. A katarzis esetében – noha ezt explicit módon nem tisztázza Arisztotelész, csak utal rá⁶ – a részvét (ebből a szempontból a szájalom nem tűnik szerencsés fordításnak) előfeltételezi a hőssel való azonosulást.⁷ Sőt, ha belegondolunk, ez még nyilvánvalóbbnak tűnik a félelem esetében, ahol a hős sorsának, a rá váró végzetnek az átélése kelthet bennünk félelmet. Arisztotelész a *Rétorikában* így ír a félelemről: „A félelem olyan fájdalom és aggodalom, mely abból az elképzelésből származik, hogy valami veszélyes és fájdalmas rossz fenyeget bennünket.”⁸ A szájalom (vagy részvét) ezzel szemben per definitionem másnak az igazságtalan sorsán ébredt érzelmet jelent: „a szájalom egyfajta fájdalom annak láttán, hogy valami pusztító és szenvedést okozó rossz ér valakit, aki ezt nem érdemelte, és ami véleményünk szerint minket is érhet vagy a mieink közül valakit.”⁹ E kettő tehát mint a tragédiában látott (és átélt) eseménnyel való azonosulás és a tőle való fokozatos eltávolodás is értelmezhető, amit alátámaszt a következő, a kettő viszonyát tisztázó passzus: „Egyszerűen szólva, félelmetes az, ami ha másokkal esik meg vagy fog megenni, szájalmat kelt”.¹⁰ A népi nevetés a bahtyini elmélet szerint ezzel szemben tagadja a félelmet, azáltal szabadít fel, hogy kigúnyolja, fonákjáról mutatja, ambivalenssé változtatja. Valami merőben mást tesz, mint a tragédia: nem a félelmet gerjesztő eseményt elszenvedő emberrel azonosít, hanem a retteget kiváltó okát, mi több: magát a félelmet gúnyolja ki. Ez két érdekes következménnyel is jár: egyrészt egészen más lesz az „azonosulás” (ha a karnevál esetében egyáltalán beszélhetünk ilyesmiről) értelme a két esetben, másrészt – és ez a nagyobb horderejű kérdés – arra irányítja figyelmünket, hogy mi teszi lehetővé a félelem, a halál, a szenvedés, a hatalom kifigurázó tagadását.

Ami az azonosulást illeti, Bahtyin a karnevál kapcsán beszél szerepjátszásról, és itt ír a *maszk* jelentőségéről, mint ami a „szerepcserékből és átváltozásokból

⁶ „Az az átélés, amely némelyek lelkét oly erőteljesen megragadja, mindenki lelkében megvan; avval a különbséggel, hogy az egyikben kisebb, a másikban nagyobb fokban; például a szájalom és félelem, valamint a lelkesültség; [...] mindegyikükben bizonyos tisztulás és örömmel párosult könnyebbülés megy végbe” – írja Arisztotelész a *Politikában*, elsősorban a zene kapcsán. ARISZTOTELÉSZ: *Politika*, 289–299.

⁷ A lélektani és befogadásméleti értelmezések nagy része is ennek jegyében gondolja tovább a katarzis fogalmát. Erről lásd Jeney Éva összefoglalását: JENEY ÉVA: *Nyitott könyv*. Budapest, Balassi, 2012, 132–148.; Noha Jeney is ír a katarzist a műalkotás hatásmechanizmusából kiszorító pszichológiai elméletekről, a katarzisélmény biblioterápiás jelentőségének kétségbevonásával kapcsolatban (elsősorban a fogalom értelmezésének hiányosságai miatt) lásd: FUHRIMAN, A. – BARLOW, S. H. – WANLASS J.: *Words, Imagination, Meaning. = Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 26 (1989), 149–156.

⁸ ARISZTOTELÉSZ: *Rétorika*. Ford. Adamik Tamás. Telosz, Budapest, 1999, 91.

⁹ *Uo.*, 99.

¹⁰ *Uo.*, 93. Félelem és részvét összefüggéséről az arisztotelészi elméletben lásd még: BOLONYAI: *I. m.*, 124–126.

fakadó örömhöz, a dolgok viszonylagosságán való vidám gyönyörködéshez, az azonosság és egyértelműség jókedvű tagadásához, a dolgok önmagukkal való bárgyú egybeesésének elutasításához kapcsolódik; a maszk motívuma a természetes határok átmeneti, változékony, áthágható voltát fejezi ki [...] az álarcban az élethez való játékos viszony ölt testet”.¹¹ Ez a leírás egészen más értelmet ad a műalkotás befogadásában meghatározó szerepet játszó azonosulásnak, még ha látszólag ugyanaz is történik. Itt derül ki, hogy a katartikus élmény alapjaként feltételezhető identifikáció előfeltételei az élesen meghúzott individuális határok: az Én és a Másik (az idegen és a saját), az Én és a Világ egyértelmű elválasztása. Csak ezen az alapon jöhet létre a befogadóban „kettős tudat”:¹² a Másik érzésének átélése, a Másiknak tudottal való azonosulás, ami lehetővé teszi, hogy a játszó, a befogadó időlegesen egyszerre legyen részese egy fiktív tudatnak és világnak és a sajátjának. Az a közösség, amelyet a karneváli nevetés teremt, ezzel szemben a határokat felszámoló, önnön egyediségünk korlátaitól megszabadító. Itt szó sincs „kettős tudatról”: a résztvevő – Bahtyin leírása szerint – egy kozmikus egység részeként érzékeli önmagát, nem azonosul a Másikkal, mert nincs sem Én, se Másik, nincs azonosság és egyértelműség, a karnevál résztvevői, a dolgok önmagukkal sem azonosak, hanem egy folytonosan változó, alakuló egység részesei. Erre utal Bahtyinnak az a kitétele is, hogy a „karnevált nem nézik, hanem élik, méghozzá mindenki, mert a karnevál – eszméjéből következően össznépi”:¹³ nincs meg benne a néző (olvasó) és a látvány, játék, mű, vagy a szereplő, előadó azon elválasztottsága, ami az „átélés”, „azonosulás” alapja lehetne. Ez teszi lehetővé az egyén határainak időleges felszámolását, ami megjelenik egyrésről a nevető kultúrára jellemző groteszk testérzékelésben, az ábrázolás mindig konkrét, *anyagi-testi mivoltában*: „a test és a testi élet itt kozmikus és ugyanakkor össznépi; szó sincs itt a szűkebb, egzakt mai értelemben vett testről vagy fiziológiáról; a groteszk realizmusban a test még nem vált egészen egyéni testté, még nem választják el merev határok a külvilágtól. Az anyagi-testi elv hordozója nem elkülönült biológiai egyed, nem is az egoisztikus polgári individuum, hanem a *nép*, méghozzá a fejlődése során állandóan növekedő és megújuló nép.”¹⁴ Másrésről megnyil-

¹¹ BAHTYIN: *I. m.*, 50.

¹² Vö.: MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: *Gyermeklélektan*. Budapest, Medicina, 2006, 234–250.

¹³ BAHTYIN: *I. m.*, 15. (Bahtyin kiemelései.)

¹⁴ Se idő, se hely nincs elég, hogy itt részletesen kifejtjük a fenti világlátásnak a groteszk testérzékeléssel és az ábrázolás „anyagi-testi” jellegével való szoros összefüggését. Csak jelezzük, hogy a Bahtyin által kifejtett groteszk realizmus („a nép nevetéskultúrájának ábrázolási rendszere”) pontosan a saját testnek az össznépi, illetve kozmikus egység részeként való megtapasztalását jelenti, mind térben (a karneváli tömeg részeként), mind időben (az egyéni élet határait átlépő, állandóan elhaló és újjászülető élet egy láncszemeként), és ezáltal az egyéniség határainak felszabadító feloldását, mint erről a szövegben szereplő idézet bevezető része is tanúskodik: „A groteszk realizmusban az anyagi testi őselem mélyen *igenlő* elv, megjelenési formájaként sohasem privát és egoisztikus, és egyáltalán nem válik el a többi életszférától. Az *anyagi testi elv* itt mindig *egyetemes és össznépi*, és éppen ebből eredően száll szembe mindazzal, ami elszakíthatná a *világégsz anyagi-testi gyökereitől*, ami *elszigetelhetné*

vánul egy az életet nem a születéstől a halálig tartó lineáris és szükségszerűen lezáruló folyamatnak, hanem örök körforgásnak látó, ciklikus időszemléletben: „A groteszk ábrázolás a jelenségeket változásuk, még lezáratlan metamorfózisuk, haláluk és születésük, növekedésük és keletkezésük állapotában mutatja be. Az idővel, a változékonysággal való kapcsolat minden groteszk ábrázolás konstitutív, meghatározó mozzanata. Másik, ezzel összefüggő s ugyancsak elengedhetetlen vonása az *ambivalencia*: a groteszk ábrázolás valamilyen formában mindig tartalmazza (de legalábbis jelzi) a változás mindkét pólusát: a régit és az újat, az elhalót és az éppen születőt, a metamorfózis kezdetét és végpontját.”¹⁵ Ez a „kozmosz egység”, vagy más megfogalmazásban a karnevál „össznépi jellege” válik felszabadítóvá: egyrészt ennek köszönhetően lépi át az egyén a félelmet keltő, az egyén számára abszolút végként értelmezhető határokat: a halál így kapcsolódik a születéssel, másrészt ennek az örök változásnak a szempontjából lesz minden, halál, tekintély, törvény, hatalom, és a tőlük való félelem is, mulandó, viszonylagos és nevetséges. Ebből a mindent átható viszonylagosság-tudatból (de talán pontosabb érzetet írni) és az ábrázolásnak a konkrét, anyagi-testi képekre fordításából származnak a karnevál jellemző „nevetve tagadó” formái: a profanizálás, a kifordítás, a kigúnyolás, a kifigurázás, a parodizálás, a *kinevetés* – ezt jelenti „az élethez való játékos viszony”. „A népi ünnepek képei soha nem elvontan, logikailag tagadnak. A tagadás itt mindig képszerű, szemléletes, érzékletes. A megtagadott dolog helyén nem támad úr – a tagadás tárgyának helyére mindig az adott tárgy fejtetőre állított képe, fonákja, karneváli visszaja lép.”¹⁶ Ez szünteti meg a dolgok egyértelműségét, hiszen változásában, alakulásában (a régi halálának, az új születésének folyamatában) mutatja a dolgokat: ezért lesz alapvetően ambivalens minden jelenség a karnevál szemüvegén át nézve. Ugyanakkor a terápiás modellként felfogott karneválemélet szempontjából rendkívül fontos a karnevál időbeli és térbeli behatárolása.¹⁷ A hétköznapi, saját valóság nem a kettős tudat egyik összetevőjeként jelenik meg, mint az (arisztotelészi értelemben vett) katarikus hatást elérő tragédiánál, hanem a felszabadító magafeledtség bizonyos „ünnepi” helyekre és alkalmakra szűkítése következtében mint az azt körülvevő „hétköznapi” élet.

Mindez arra mutat, hogy a karnevál „felszabadító” mechanizmusa egészen más módon működik, mint a katarikus hatás: alapja nem az identifikáció, a Másik érzelmeinek, helyzetének, gondolatainak átélése, ami a „mintha” élményéből¹⁸

és önmagába zárhatná, ezért száll szembe minden idealitással és minden olyan igénnyel, amely a földtől és testiségtől elszakítva, tőlük függetlenül pályázik jelentésre.” (Bahtyin kiemelései.) BAHTYIN: I. m., 28–29.

¹⁵ Uo., 34.

¹⁶ Uo., 440.

¹⁷ Uo., 167

¹⁸ A „mintha-élmény” pszichológiai értelmezéséről lásd: MÉREI FERENC: A pszichodráma jelenségtan. In: KOMLÓSI PIROSKA (Szerk.): *Pszichodráma*. Budapest, Akadémiai, 1986, 24–26. Ugyanakkor épp a Mérei által felhozott, a gyermek mesehallgatására és játékára vonatkozó hivatkozások

származik, és az azonos-eltávolodás folyamatából fakadó megtisztulás, hanem az Én időleges, ünnepi felfüggesztése, határainak felszabadító feloldása, a tekintélyt, a félelmet gerjesztő kinevetésén keresztül való kétségbevonása. Ebből következően alapvetően nem homeopatikus (hasonlót a hasonlóval) elgondoláson alapulva „tisztít meg”, mint a katarzis,¹⁹ hanem allopatikus (ellenkezőt az ellenkezővel) módon épp a kétségbevonással, tagadással szabadít fel.

Ugyanakkor – noha a fentiekből következik, hogy a szűken vett és értékes irodalmi művek olvasásán alapuló receptív biblioterápia²⁰ legtöbbször a beleélésen alapuló katartikus hatások mentén gondolja el a maga hatásmechanizmusát – mégsem mondható, hogy a művészettel kapcsolatos terápiából hiányoznának a karneváli elgondolással párhuzamba állítható vonások. Először is meg kell említenünk, hogy az alkotó biblioterápiának egyértelműen vannak nem a katarzis, hanem a karnevál elmélete szempontjából értelmezhető sajátosságai, másodsor pedig szólunk kell a pszichodráma egyértelműen a bahtyini koncepció szempontjából megközelíthető vonásairól. Ahogy ezt a kettőt egymás mellé helyezzük, máris feltűnik, hogy a karneválemélet, és annak terápiás továbbgondolásaként elképzelhető gyakorlatok a művel való kapcsolatnak sokkal tágabb és aktívabb értelmezését adják,²¹ mint a katarzis és az annak alapját képező azonosuláson alapuló befogadás, illetve a receptív biblioterápia, amely az embert egyértelműen a néző (olvasó) pozíciójába helyezi, még akkor is, ha a befogadást aktív, dialogikusan értelmezett tevékenységként gondolja el.²² Az előbbi elgondolásban ugyanis az alkotás és befogadás nem válik el, hanem – amint azt az „élethez való játékos viszony” mutatja – csak fokozati különbséget tételez közte. Ezért is mutatkoznak meg karneváli vonások az alkotásterápiákban. Alkotás és befogadás elválaszthatatlanságát kifejezi a karneváli ünnepség térhasználat is: „rivalda nélküli

figyelmeztetnek arra, hogy ez a „mintha-élményre” jellemző kettős tudat fokozatosan alakul ki a gyerekkorban. Vö. MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: *Gyermeklélektan*. Budapest, Medicina, 2006, 237–240.

¹⁹ Vö.: BOLONYAI: *I. m.*, 120. Jenev Éva is a katarzis homeopatikus elve mellett foglalt állást. JENEY: *I. m.*, 133.

²⁰ Itt természetesen nem beszélünk a didaktikus öngyógyító könyvekről: a szintén a biblioterápia körébe tartozó, de irodalmár szemmel aligha értékelhető módszerekről. Lásd: HÁSZ ERZSÉBET: *Művészetterápia drog betegek kezelésében*. In: BORBÉLY ANDRÁS – GODÁNY JUDIT (Szerk.): *Anyag a vérben*. Budapest, Napkút, 2009, 237–238.; PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: *Irodalom-pszichoterápia a szomatikus gyógyításban*. In: CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *Pszichoterápia a gyógyításban*. Budapest, Oriold és társai, 2013, 261–264.

²¹ Ezért is érvelhet Hász Erzsébet amellett, hogy a pszichodráma nem tartozik a biblioterápia körébe. HÁSZ: *I. m.*, 228.

²² A kérdés irodalomelméleti megközelítésével kapcsolatban lásd: JENEY ÉVA: *Párbeszédes viszony*. In: Uő: *Nyitott könyv*, 148–163.; GILBERT EDIT: *Az olvasmányélmény megosztásának szerepe a csoportos biblioterápiában*. <http://reciti.hu/wp-content/uploads/GilbertEdit.pdf> (utolsó letöltés: 2016. március 20.). De a kérdést a narratív pszichológia oldaláról megközelítő kutatók is hasonló előfeltételezésekből indulnak ki. Vö.: PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: *I. m.*, 264.; PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: *A személyiség-koherencia és az esztétikai válasz összefüggései: a művészi befogadás narratív pszichológiai vizsgálata*. = *Pszichológia*, 2014/1, 28.

színjáték, amely nem osztja fel az embereket szereplőkre és nézőkre. A karnevál minden résztvevője aktív, mindenki részese a karneváli történésnek. A karnevált nem szemlélik, szigorúan szólva nem is játsszák el, hanem benne élnek”.²³ (A karneváli tér²⁴ és a pszichodráma elméletének és gyakorlatának a térre vonatkozó rendkívül kimunkált elképzelései²⁵ között több párhuzam is található, kezdve a térnek – elsősorban a fentnek és a lentnek a Moreno-féle koncepcióban játszott szerepétől, a játékot és a közönséget el nem választó módszerekig, amelyek a karneváli topografikus vonásaival egybehangzanak). De ez a „játékos viszony” mutatkozik meg abban is, hogy a gesztus és a szó, cselekedet és nyelv, azaz befogadás, eljátszás és alkotás nem válik el. Bahtyin a karneváli nyelvhasználatot a nevető tagadást kifejező kifordító, kifigurázó, lealacsonyító, földre rántó gesztusból eredezteti,²⁶ a gesztust, az intonációt és a beszédet egyaránt a világhoz való viszony megnyilatkozásaként értékelve. Ebből a nyelvhasználatból vezeti le végző soron a rendkívül változatos karneváli formákat a középkori *par excellence* karneváltól a magas irodalomnak a belőle eredeztethető motívumkészletéig. Ez viszont a befogadást és az alkotást egyesítő *játék* (szabad, alkotó játszás, és nem az előadóművészet értelmében vett, a kész műalkotás alá rendelt „eljátszás”), a beszédet és a mozdulatot egységbe foglaló gesztus – amihez képest a pusztá szó, és még inkább az írott szó csak elvonatkoztatás – elsőbbségét jelenti. Érdemes ezt összevetni Moreno módszerének akcióközpontúságával,²⁷ és a nyelvi elvonatkoztatásnak, „szerkesztettségnek” az élménytől eltávolító hatása mellett érvelő pszichológiai kutatásokkal.²⁸

A pszichodráma eredeti, Moreno-féle formájáról (de sok ma forgalomban lévő ágáról²⁹ is) azonban nemcsak a térnek tulajdonított jelentőség alapján mondható el, hogy karneváli alapon működik. A módszer alapja: az eljátszás (ami lehet egy konkrét élethelyzet újrajátszása, majd akár szabad megváltoztatása, de lehet egy

²³ BAHTYIN: *Dosztoevszkij poétikájának problémái*. Ford.: Szőke Katalin. Budapest, Gond-Cura/Osiris, 2001, 133.; Lásd még Uő, BAHTYIN: *François Rabelais...*, 15.

²⁴ BAHTYIN, MIHAIL: *François Rabelais...*, 15–16., 371–372, 389, 429–430.; Uő: *Dosztoevszkij...*, 160.

²⁵ Erről részletesen lásd: VIKÁR ANDRÁS: *Pszichodráma – a komoly játék*. Budapest, Medicina, 2014, 81–82.

²⁶ BAHTYIN, MIHAIL: *Kiegészítések...*, 404–405, 386; BAHTYIN: *François Rabelais...*, 208, 341, 364, 377.

²⁷ AJKAY KLÁRA – KÖKÉNY VERONIKA – MÉREI ZSUZSANNA: Elbeszélt világ, megélt világ – szó és akció. In: ZSENI ANNAMÁRIA (Szerk.): *A pszichodráma és korunk tükröződései*. Budapest, Medicina, 2007, 93–107.

²⁸ Az akcióközpontúság mellett újabb – fejlődéslélektani – érvet jelent Daniel Stern szelf-fejlődés elmélete. STERN, DANIEL: *A csecsemő személyközi világa*. Ford.: Balázs-Piri Tamás. Budapest, Animula, [2002]. Stern a nyelv elsajátítása révén létrejövő narratív szelf kettős hatásáról beszél, minek következtében „a nyelv éket üt a megélt és a verbálisan reprezentált interperszonális tapasztalatok közé”. AJKAY KLÁRA – KÖKÉNY VERONIKA – MÉREI ZSUZSANNA: *I. m.*, 95. Lásd még: BUDA BÉLA: Akció – katarzis – empátia – encounter. In: KOMLÓSI PIROSKA (Szerk.): *Pszichodráma*. Budapest, Akadémiai, 1986, 75.; PÉLEY BERNADETT: A beszéd és az elbeszélés szerepe a belső állapotok szabályozásában. = *Pszichoterápia*, 2005. október, 681.

²⁹ Ezeket összefoglalja VIKÁR: *I. m.*, 107–126.

problémára szabadon improvizált játék is³⁰) önmagában az alkotó és értelmező folyamatok egységét jelenti.³¹ Nemcsak egészében, hanem a módszer részleteiben is: szerepcserékben, nézőpontváltásokban, az ellentétes belső indíttatások dramatizálásában is hasonló mechanizmusok működnek.³² Ezen belül nemcsak az átélésen, azonosuláson alapuló homeopatikus, hanem a tagadó, polemikus hatásmechanizmus is működik. Egyrészt mutatja ezt a biblioterapeuta és a pszichodramát vezető terapeuta eltérő viszonya a csoporthoz: míg az előbbinek alapvetően a késztetések, emlékek, vágyak, traumák „világra segítése”, a mű közvetítésével szavakhoz juttatása, a mű és a terápiában résztvevők közti párbeszéd létrejöttének „moderálása” a feladata és célja,³³ addig a pszichodráma vezetője sokszor provokatív, polemikus álláspontot képvisel, ahogy maga a színrevitel is az eltérő nézőpontok és vélemények vitáját segíti elő.³⁴ Ez a polemikusság egyben rámutat a módszer „interaktív” jellegére,³⁵ a csoport jelentőségére a legtöbb pszichodráma technika esetében. Arra, hogy nem az egyén, hanem a közösség a játék „alkotója” – hasonlóan a karnevál össznépi jellegéhez – és ez a közösség a terápia felszabadító hatásának szerves része. De a pszichodráma hatásmechanizmusában is jelen van az allopatikus elgondolás, mint erről az „indulatelvezetés” módszere³⁶ tanúskodik: Moreno sokat idézett példája, Barbara és George esete,³⁷ ahol a terápia épp azáltal ért el hatást, hogy az elfojtandó késztetéseket eljátszatta, és ezzel mintegy megszabadította tőle a páciens. Ez semmiképpen sem tekinthető arisztotelészi értelemben „katartikus” hatásnak, mégis – mondhatni – „megtisztította” a nem kívánatos „indulatoktól” a foglalkozás résztvevőjét. Jól mutatja ezt a szemléletváltást az, ahogy a katarzis fogalmát a pszichodráma elmélete átértelmezi.³⁸

³⁰ „De akár kisebb, akár nagyobb mezőben játszódik a pszichodráma (...), mindig megvan benne a helyzet szabad alakításának, a rögtönzésnek, a személyes élmény dramatizálásának a lehetősége s az indulatelvezetés megnyugtató érzése.” MÉREI: *I. m.*, 29.

³¹ Buda Béla a terápiás módszerek történetében épp azért látja kimondottan paradigmaváltónak a morenoi pszichodramát (mindössze három paradigmát különít el, a hipnórist/szuggesztiót, a pszichoanalízist és a pszichodramát), mert módszerében a hangsúly „az emberi problémák *akcióban* történő megjelenítésére, újraélésére” esik. Ez az „akció” pedig egyszerre újrajátszás és kreáció: az új, a konkrét pszichodramatikus helyzet terméke. BUDA: *I. m.*, 74–75.

³² Lásd: MÉREI: *I. m.*, 35.

³³ Erről irodalmár oldalról ad összefoglalást: GILBERT: *I. m.*, 4.

³⁴ A pszichodráma konfrontatív jellegéről ír Buda Béla. Lásd: BUDA: *I. m.*, 76.

³⁵ Buda Béla meglátásában a pszichodráma másik paradigmaváltó vonása az interaktív jellegben keresendő: „Ráadásul a pszichodramatikus helyzet *társas helyzet*, interakciós tér, amit nagyon kell hangsúlyozni, mert a Moreno-féle paradigma egyik legfontosabb eleme.” Vö.: BUDA: *I. m.*, 76.

³⁶ MÉREI: *I. m.*, 36, 42. Lásd még VIKÁR ANDRÁS: *Pszichodráma – a komoly játék*. Budapest, Medicina, 2014, 18.

³⁷ Lásd: MÉREI FERENC: A pszichodráma jelenségvilága. In: KOMLÓSI PIROSKA (Szerk.): *Pszichodráma*. Budapest, Akadémiai, 1986, 26–28.

³⁸ A Vikár András által felsorolt pszichodráma iskolák közül mindössze egyetlen egy elméleti alapvetései közül hiányzik a katarzis elmélete. (A Rollenspieléből, amit magyaráz az, hogy a felsoroltak közül ez alkalmazza legkevésbé alkotó módon, legdidaktikusabban a drámai játékot: úgy, mint az elsajátítandó viselkedés „főpróbáját”) Ugyanakkor a leírásokból kiderül, hogy az egyes elképzelések

Moreno a szó katarzisa helyett az *akció katarzisáról* beszél, amelyben először is – az arisztotelészi értelmezéssel szemben – az *eljátszás* (azaz nem a műalkotás világának átélése, nem valamiféle azonosulás) során jön létre a katartikus hatás: „Nem a nézőnek, hanem a játszóknak, nem a szemlélőnek, hanem a cselekvőnek az indulatelvezetéséről van szó”.³⁹ Másrészt ez a katarzis alapvetően interaktív jellegű, fontos szerepet játszik benne a csoportdinamika: „a mintegy anatómiailag preparált dramatikus interakcióban, különösképpen a szerepcserék hatására, feszültségfelszabadító változás jöhet létre az interperszonális viszonyban”.⁴⁰ A ma használatos pszichodramatikus módszerek ismertetésénél pedig Vikár András a fenti mellett további háromféle katartikus hatást határoz meg,⁴¹ ami végképp elhomályosítja a fogalom jelentését. A karneváli vonásokhoz visszatérve: a terápia célja, a „spontaneitás”⁴² visszanyerése a kreativitás révén, azaz a kötöttségek, „sablonok”, készen kapott viselkedési formák levetkőzése az alkotó játékban, szintén ide sorolható. Magának a kreativitásnak a morenói meghatározása – „az embernek az alkotótevékenységre, a valóság alakítására való képessége (...) általa válik az ember a kozmosz alkotó folyamatának részesévé”⁴³ – is a karnevál, a népi nevetés elvével összevethető elgondolást sejtet.

Ha a karneváleméletet a műalkotás hatásmechanizmusának alternatív modelljeként értelmezzük, az két utat is megnyit a továbbgondolás számára. Egyrészt terápiás szempontból ez a hagyományosan két össze nem érő módszerként meghatározott pszichodráma és biblioterápia közös pontjainak hangsúlyozását jelenti, lévén, hogy a dialogikus elméleten alapuló receptív irodalomterápia egyre inkább előtérbe kerülő alkotó jellege, a csoportdinamika egyre növekvő fontossága is ebbe az irányba mutat. Másrészt befogadáselméleti szempontból

nem ugyanazt értik katartikus hatáson: vannak köztük a freudi katarziszfogalomra építő pszichoanalitikus indíttatású módszerek, és vannak az ettől alapvetően eltérő morenói teóriára alapozó iskolák. VIKÁR: *I. m.*, 108–126.

³⁹ MÉREI: *I. m.*, 43.

⁴⁰ BUDA: *I. m.*, 79.

⁴¹ „A pszichodráma csoportfolyamatban a játékon belüli cselekvéses katarzis mellett lényeges a nézői katarzis, mely valamelyik szereplővel való azonosulás révén jön létre. A csoporttagok közti segítő interakciók következménye a csoportkatarzis, valamint az együtteség élménye hozza létre a szeretetkatarzist.” A fentiek közül a „cselekvési katarzis” a morenói értelmezésnek feleltethető meg, míg a „nézői katarzis” megfeleltethető az arisztotelészi fogalomnak. VIKÁR: *I. m.*, 33.

⁴² Moreno egyik kulcsszava. Érdemes felidézni a fogalom Mérei-féle meghatározását, mint ami áruklodik a karneváli gondolkodással való rokoníthatóságról: „Az adott pillanatban felszabaduló [...] energiáról van szó; csak itt és most érvényes cselekvési és döntési készenlétéről.” MÉREI: *I. m.*, 37.

⁴³ Moreno *Psychodrama* című művéből idézi VIKÁR: *I. m.*, 22. Vikár András a „kozmosz” kifejezést a morenói módszer egészével megközelítéséhez köti: „A pszichopatológia a fentiek értelmében leírható a spontaneitás és kreativitás zavaraként. Nélkülük nem válunk a nagy egység (morenói nomenklatúrával: kozmosz) részévé.” (Lásd még: „Ennek a gondolkodásnak megfelelően a [morenói] pszichodramában sohasem az aktuális betegségeket, konkrét problémákat gyógyítjuk, hanem mindig a teljes személyiség van fókuszban, természetesen társas atomjával együtt. A pszichés zavarok a társas atom deficitjéből, a mikroszociológiai környezettel való problematikus interakcióformák funkcionális következményeként alakulnak ki.” VIKÁR: *I. m.*, 21–22.

ez az (el)játszásnak mint az aktív befogadás teóriáját még jobban megnyitó, az alkotás és a befogadás között közvetítő átmeneti tevékenységnek a megfontolását jelenti. A karneváli értelemben vett játék – mint erre a karnevál hatásmechanizmusának Bahtyin-féle értelmezése figyelmeztet – átmeneti szférát hoz létre egyrészről alkotás és befogadás között, másrészről a fikció világa és a valóság között.

IRODALOM

- AJKAY KLÁRA – KÖKÉNY VERONIKA – MÉREI ZSUZSANNA: Elbeszél világ, megélt világ – szó és akció. In: ZSENI ANNAMÁRIA (szerk.): *A pszichodráma és korunk tükröződései*. Budapest, Medicina, 2007.
- ARISZTOTELÉSZ: *Poétika*. Ford. Ritoók Zsigmond. Budapest, Pannonklett Kiadó (Matúra Bölcsélet), 1997.
- : *Politika*. Ford. Szabó Miklós. Budapest, Gondolat, 1984.
- : *Rétorika*. Ford. Adamik Tamás. Budapest, Telosz, 1999.
- BAHTYIN, MIHAIL: *Dosztojevszkij poétikájának problémái*. Ford. Szőke Katalin. Gond-Cura/Osiris, 2001.
- : *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Ford. Könczöl Csaba. Budapest, Osiris, 2002.
- : Kiegészítések és változtatások a Rabelais-könyvhöz. Ford. Patkós Éva. In: BAHTYIN, MIHAIL: *A tett filozófiája. A szó a regényben*. Ford. Patkós Éva – S. Horváth Géza. Budapest, Gond-Cura, 2007.
- BOLONYAI GÁBOR: Kiegészítő olvasmányok a Poétikához. In: ARISZTOTELÉSZ: *Poétika*. Budapest, Pannonklett Kiadó (Matúra Bölcsélet), 1997.
- BUDA BÉLA: Akció – katarzis – empátia – encounter. In: KOMLÓSI PIROSKA (Szerk.): *Pszichodráma*, Budapest, Akadémiai, 1986.
- FUHRMAN, A. – BARLOW, S. H. – WANLASS, J.: Words, Imagination, Meaning. In: *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 26 (1989), 149–156.
- GILBERT EDIT: *Az olvasmányélmény megosztásának szerepe a csoportos biblioterápiában*. <http://reciti.hu/wp-content/uploads/GilbertEdit.pdf> (utolsó letöltés: 2016. március 20.)
- HÁSZ ERZSÉBET: Művészetterápia drogbetegek kezelésében. In: BORBÉLY ANDRÁS – GODÁNY JUDIT (Szerk.): *Anyag a vérben*. Budapest, Napkút, 2009, 227–240.
- JENEY ÉVA: *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest, Balassi, 2012.
- MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: *Gyermeleléktan*. Budapest, Medicina, 2006.
- MÉREI FERENC: A pszichodráma jelenségvilága. In: KOMLÓSI PIROSKA (Szerk.): *Pszichodráma*. Budapest, Akadémiai, 1986.
- PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: A személyiség-koherencia és az esztétikai válasz összefüggései: a művészi befogadás narratív pszichológiai vizsgálata. = *Pszichológia*, 2014/1.

- PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: Irodalom-pszichoterápia a szomatikus gyógyításban. In: CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *Pszichoterápia a gyógyításban*. Budapest, Oriold és társai, 2013.
- PÉLEY BERNADETT: A beszéd és az elbeszélés szerepe a belső állapotok szabályozásában. = *Pszichoterápia*, 2005. október.
- VIKÁR ANDRÁS: *Pszichodráma – a komoly játék*. Budapest, Medicina, 2014.

NORMAN N. HOLLAND

*Az irodalmi folyamat és az egyéni elme**

Eljutottunk az irodalmi folyamatnak egy olyan képéhez, amely Robinson versét negyvenöt egyéni tapasztalatként tünteti föl a negyvennégy professzor és Frost számára. Ugyanez a kép azt is megmutatja nekünk, hogyan „kommunikál” Robinson ezekkel az elmékkel – erről szól ennek a fejezetnek az első fele. A második részben ezt a képet fogjuk használni, hogy felmérjük, mihez kezdhünk az irodalomórán előforduló különféle tipikus szituációkkal. Végül a hierarchiát vezérlő identitás képe felvértez bennünket azzal a képességgel, hogy észrevegyük, mi történik, mikor egy Robert Frost identitását „olvassuk”.

Robert Frostot vagy éppen az Ötös Számú Professzort elképzelhetjük egy bizonyos központi téma által létrehozott jelentésként, amelynek keretében mindannyian számos variációt eljátszanak, vég nélkül. Az identitás részben az Ötös Számú Professzornak az anyákkal kapcsolatos hiedelmeiben, a Kettes Számú Professzornak a nyelvvel kapcsolatos előfeltevéseiben, vagy Robert Frostnak a New Deallel kapcsolatos véleményében manifesztálja önmagát. A felsoroltakat nevezhetjük az ő „értékeiknek”, mert ténylegesen a részét képezik egy személyes azonosságtudatnak. Ha az irodalomra akarunk fókuszálni, hívhatjuk őket az interpretáció kánonjainak, és egy olyan irodalmi értéknek, amelyet a Kettes vagy az Ötös Számú Professzor vagy Frost kiválasztott az irodalmi kultúránk által felkínált kánonok sokaságából. Alacsonyabb szinten az identitás kódokon keresztül működik, az angol nyelvű beszélők által használt hétköznapi készségekben. Az identitás megképezi a kánonok standardjait, és úgy gondolkozhatunk róluk, mintha azok – a megképzett standardokon nyugvó – kódokat alkalmaznának. Végző soron pedig létezik egy fizikai szöveg, amelyet ezek a kódok és kánonok fémjeleznek.

Továbbhaladva ezen az úton: a visszajelzett kép finomítja a koncepciókat arról, hogyan „kommunikál” Robinson az olvasóval Az irodalmi folyamat Robinson művével mint saját identitásának kifejeződésével veszi kezdetét. De hogyan

* Részlet a szerző *The Brain of Robert Frost: A Cognitive Approach to Literature* (New York, Routledge, 1988.) című könyvéből. Ebben a művében Holland az irodalmi befogadás visszacsatolási (feedback) modelljének empirikus ellenőrzésére vállalkozik. Hogy ezt végrehajthassa, írásban tesz föl kérdéseket angoltanároknak Edward Arlington Roberts *The Mill* című verse kapcsán. A költemény egy-egy sorának értelmezésével a szintaktikai tudásra, az olvasás közös elveire kérdez, majd a vers legfontosabb szavát és a választás miértjét firtatja, a vers központi figurájának kinézetére kérdez, és végül személyes asszociációkra e figura kapcsán. A kutatás arra vezette Hollandot, hogy a befogadó tevékenysége kizárólagos, s hogy a szöveg az értelmezésben még a szintaktikai visszacsatolás elemi szintjén sem játszik szerepet, magyarul nem szab határt az olvasónak. Ezzel érvel például az olvasó Iser-féle felfogásával szemben, mely szerint a jelentés a szöveg és az olvasó interakciójának eredménye. (A szerk.)

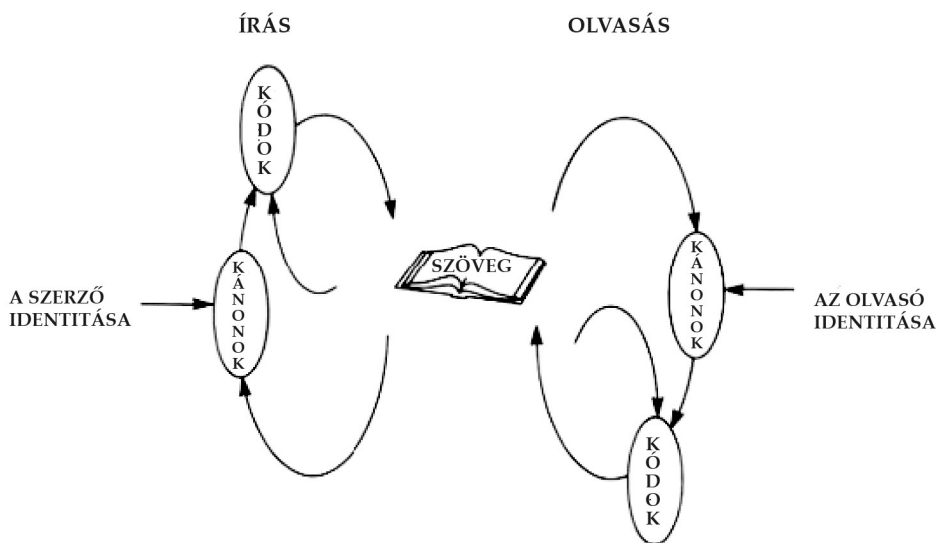
beszélhetek Edwin Arlington Robinson identitásáról? Részemről az ironikus, ki-mondatlan ellentétet választanám kiindulópontul az anyagi világ és a spirituális vagy pszichológiai világ között. Valahogy úgy gondolkodom, ahogy ő beszél *The Man against the Sky* (Az ember az éggel szemben) című versében:

De tudjuk azt, ha tudunk bármit is
 Hogy talán nevetni fogunk és harcolni és énekelni
 És mulandóságunkból áldozat ered
 Egy keleti Igének, amelyet semmi sem töröl el,
 Vagy kimondhatatlan fényekben őrződik meg
 Túl állandó az álmoknak,
 A rátalálásnak vagy a tudásnak.

Eltekintve a keserű ellentétől az absztrakt, közömbös örökkévalóság és a szenvedő emberiség között, Robinson története egy molnár feleségéről szól. A verset az anyagi világ kegyetlenségéből alkotta meg, a pszichológiai szelf kétségbeeséséből, a részvételen környezetből, és egy olyan csavaros, ironikus tónusból, amelyből kihallom a szerző keserű nevetését a molnárnak és feleségének a gazdasági összeomlással vívott harca felett.

Robinson saját személyes eszközeire támaszkodik, illetve olyan költői eljárásokat alkalmaz, amelyek legalább néhány másik költőt is jellemeznek a korban; ezek a visszatérő rímek, az absztrakt, elliptikus szóhasználat, az elbeszélés és a líra keveredése, a drámai időzítés iránti érzék, és elsősorban mindannak az iróniája, amit kimondatlanul mer hagyni, habár nem mindig ott érzem ezeket az elhallgatásokat, ahol szerintem kellene éreznem. Ezeket az eljárásokat nevezem kánonnak. A költő továbbá kevésbé személyes készségeket is használ, amelyeket kódoknak hívok: ezek az angol nyelvtan, szintaxis és fonetika, a szókincs, a versmérték és a rím szabályszerűségei. A visszajelzések hierarchiáján kívül a megfelelő angol szavak megtalálásával, az angol rímek és mondatok rendszerbe foglalásával, egy cseppnyi irónia alkalmazásával ott, ahol megfelelőnek érzi, Edwin Arlington Robinson létrehoz valamit: a *The Mill* (A malom) fizikailag létező szövegét. A valódi világnak ez az új darabja sokféle visszajelzést hordoz Robinson számára. „Jónak érzi” – vagy nem jónak. Az emberek csodálják – vagy nem. A vers működik – vagy nem.

Robert Frost Robinson versét *saját* visszajelzési hierarchiája felől olvassa, mind privát, mind közösségi szinten. Ezt a hierarchiát Frost identitása vezérli, a kevés ismert kezeli a nagy ismeretlent (ami meglehetősen eltér Robinson halálos iróniával telített absztrakciótól). A saját visszajelzési rendszeréből kiindulva, a nyelvtani mondatok keretbe foglalásával, ennek vagy annak a szónak a kiválasztásával, az egy bizonyos módon hangzó mondatok hallgatásával Robert Frost szintén létrehoz valamit, nem egy külső tényezőt, hanem Robinson versének a saját, rá jellemző belső tapasztalatát.



1. ábra: Írás és olvasás

Amint láttuk, az egész folyamat magában foglalja Frost saját, egyéni kánon-standardjait, amelyekben osztozik ugyan néhány olvasóval (mint például Pound vagy Robinson), de nem mindegyikkel; viszont az a fajta identitása, amely a kódok révén áll össze, valamennyi angol olvasóéval közös. Ahogyan Frost újraalkotja Robinson *The Mill* című versét, ahhoz hasonlít, mintha saját maga hozna létre egy verset. Mikor ír, ugyanazon az olvasási folyamaton keresztül ítéli meg a saját művét, mint amellyel egy másik költő versét olvassa.

Olvasóként gondolkodva Frost a következőt írta Robinsonnak az egyik általa kedvelt darabjáról: „Ez egy jó írás, de ami ennél is nagyszerűbb, hogy minden mondata jól ragadja meg az élő beszédet. Azok a beszédtonusok, amelyek ezen az oldalon megjelennek, csak annyit bíznak a színészre, hogy felismerje, és aztán átadja, kifejezze őket”.¹ Más szóval Frost azért kedvelte Robinson írásait, mert Robinson a mondat hangzását annak értelme előtt ragadja meg, és ezt Frost minden másnál többre becsüli a költészetben: „A jelentés hangja [...] A beszéd absztrakt vitalitása [...] tiszta hang – tiszta forma”.² Frost Robinson sorait ugyanolyan „élőben megragadott jó beszédnek” találta, mint amilyenel ő próbált szolgálni a saját olvasóinak. Más szóval Frost a saját, a mindennapi beszéd mesterké-

¹ BARRY, ELAINE (Ed.): *Robert Frost on Writing*. New Brunswick NJ, Rutgers UP, 1973, 94.

² BARRY, ELAINE (Ed.): *I. m.*, 59.

letlen ritmusához szokott fülével hallja Robinsont. Robinsont olvasva azt a bámulatos fogást alkalmazta, amellyel a saját köznyelvi költészetét írta, és amelyet más íróknak is ajánlott: „Az olvasó nem kaphat kevesebbet egy helyesen megformált mondatnál”. „Semmi esetre sem szabad leírni egy olyan mondatot, amelynek a hangneme nem illik az *adott helyzethez*.”³

Szintén nyilvánvaló, hogy Frost azokkal az ismeretekkel felvértezve olvassa Robinsont, amelyekkel minden angol nyelvű olvasó rendelkezik: az A-t A-nak olvassa, a m-i-l-l-e-r-t millernek; aztán ott van a nyelvtan, a szintaxis és a szókincs, a rímelés és az időmérték kötöttségei, amely szabályok ismeretében a legtöbb, bár nem minden olvasó osztozik vele. Mikor olvas, Frost tehát ugyanazokat a készségeket alkalmazza, mint amikor ír. Úgy olvas, mintha írna, és úgy ír, mintha olvasna.

Mint ahogy mi mindannyian. Sok évvel azután, hogy Frost Robinsonról írt, az Egyes Számú Professzor orra alá toltam egy anyagi létezőt, a *The Mill* egy sokszorosított példányát. Ezt a fizikai objektumot a saját visszajelzési rendszerének fényében nézte, melynek egyes elemeiben Robinsonnal, másokban Frosttal osztozott, megint másokban velem, és akadtak olyanok, amelyek speciálisan csak rá voltak jellemzőek. Kipróbálta ezt vagy azt a hipotézist a szövegen, és amelyikről úgy érezte, hogy jó, hogy működik vagy éppen nem az ő számára találták ki, annak megfelelően érezte, hogy hozzáad-e valamit a személyiségéhez vagy sem, hogy örül-e neki vagy sem.

Az olvasás és írás visszajelzési modellje így biztosítja mind a szerző, mind az olvasó számára a saját egyéni szelfjének a kifejezését. Lehetőséget biztosít mindkettejük egyénisége számára, illetve a köztük megoszoló szemantikai kódok, tanult eljárások, értelmező közösségek, vagy általában az olvasás mindazon elemei számára, amelyek sok olvasó esetében közösek.

Egyes és Kettes Számú Professzor fizikailag valószínűleg nagyon hasonló módon olvassa és látja a betűket és a vonalakat. Minden biztonnyal hasonlóan értelmezik az angol nyelvet. Elmehetnek például a Modern Nyelvi Szövetség éves ülésére, és megvitathatják az értelmezéseiket. Akár még a malmokról, az óceánokról vagy az irodalomról is lehetnek hasonló elképzeléseik. De lehet, hogy nagyon különbözően látják a többi embert, hogy mi hangzik jól a számukra, vagy hogy mit kellene olvasniuk. Az a tény, hogy osztoznak az értelmezés néhány folyamatában (szükségszerűen alacsony szintű folyamatokban), lehetővé teszi számukra, hogy kommunikáljanak egymással. De a magasabb szinteken fennálló különbségek miatt másképpen értelmezik a verset.

Robinson, Frost, Egyes és Kettes valamennyien beszélhetnek egymással a *The Mill*-ről, mert valamennyien osztoznak a nyelvi feldolgozás alacsony szintű módjaiban. Vannak közös kulturális kódjaik is, de a verset más- és másképpen, egyéni módon tapasztalják meg. Egyikőjük számára feleslegesek az olyasféle drámái

³ BARRY, ELAINE (Ed.): *I. m.*, 60.

stratégiák az egyén kultúrától való elidegenítéséhez, mint például a következő kijelentésben foglalt: „A nyelvem nem az enyém, miként a tudattalanom sem az enyém”.⁴ A másikuk Freudhoz hasonlóan felteheti a kérdést egy álmról (az álmról, amely még sokkal inkább *másnak* tűnik, mint a nyelv): „Kinek az álma ez egyáltalán?” „Ha egy álom tartalmát [...] idegen szellemek ihlették, az is a saját valóm része” – írta Freud.⁵ Nyilvánvaló, hogy a nyelvem az enyém – és az Öné és Frosté és az egész kultúránké. Ha valami valakihez tartozik, az még nem zárja ki azt, hogy máshoz is tartozzon. A visszajelzés inkább egyfajta gondolkodásmódot tükröz, hogy a nyelv hogyan tartozik ugyanúgy mindannyiunkhoz. Ebből nem következik, hogy egyikünkhöz sem tartozik. Tény, hogy bár különbözőképpen tapasztaljuk meg a dolgokat, mégis tudunk róluk kommunikálni. Még taníthatjuk is őket.

A helyszín: egy átlagos osztályterem. A nagy ablakokon beárad a fény. Közintézmény-színű falak. A szereplők: egy tanár, aki a helyiség elejében áll. Tucatszerű vagy több tanuló ül vagy görnyed előre a figyelem különböző szintjein. A tanár mögötti táblán egyetlen szó áll, mint egy prófécia, a félig már letörölt korábbi feljegyzések maradványai közepette. A kréta illata.

Mindezt leszámítva persze nem létezik olyan, hogy átlagos osztályterem. Mi van azokon az ablakokon kívül? Egy szürke folyó a szürke ég alatt? Piszkos hó a száraz fűvön? Kék ég, vörös téglák és pálmafák? Az írólapos székek. Régi, fából készült darabok, amelyeket már televéstek a diákok az évtizedek alatt? Vagy karcálló fajták, amelyeknek kemény műanyag felületén az unalom üli diadalmas torát? (Floridában, ahol színekódolt alkalmaznak, a jobbkezes írólapos székek kékek, a balkezesek narancsszínűek.) A falak salakblokkból készültek, „szép” pasztellárnyalatúak, vagy sárga festéket kentek a már megrepedezett vakolatra? Ez egy nyilvános helyiség, annak minden jellemzőjével.

A tanulók. Vajon puffidzseket viselnek, amitől úgy néznek ki, mint a Michelin abroncsembere? Vagy Dolphin rövidnadrágot? A mai szereposztás: jelen vannak az Okosak (nincs különös ismertetőjegyük, de az ember őket veszi észre először), a Csinos Lány(ok), a Szépfü(k), a Költő (fel fogja hívni magára a figyelmet), az Arisztokrata (az akcentusa elárulja), a Szelhámos (Fiú vagy Lány), a Dühös, az Összezavarodott, a Segítségre Szoruló és Azok, Aki-re Az Ember Nem Is Emlekszik. Mindannyiukat ismerem. Mindig ugyanazok, és mindig nagyon-nagyon mások. Ahogy a tanár is – tipikus? Milyen lehet egy ilyen ember? Az osztály a jól ismert *Bevezetés az irodalomba* kurzuson vesz részt, amely jellemzően arra próbálja megtanítani a kezdő főiskolai hallgatókat, „hogyan olvassanak” (valójában: ho-

⁴ CULLER, JONATHAN: Prolegomena to a Theory of Reading. In: SULEIMAN, SUSAN–CROSMAN, INGE (Eds.): *The Reader in the Text*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980, 46–66, 56.

⁵ FREUD, SIGMUND: Moral Responsibility for the Content of Dreams. Some Additional Notes on Dream-Interpretation as a Whole. In: Uő: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. The Ego and the Id and Other Works*. Volume XIX (1923–1925), 1925, 123–138. 133.

gyan értelmezzenek, vagy legalább hogyan figyeljenek oda a nyelvre). A szkript lehet a következő:

Tanár: Mire utalhat az a kifejezés, hogy „mi lógott a gerendán”?

Tanár: Mire utalhat az, hogy „mi más volt ott”?

A tanár felteheti úgy ezeket a kérdéseket, mint az 1. és 2. számú Tűzvédelmi Felügyelő. A kérdésekre adható „jó” és „rossz” válasz – a költemény megközelítéséhez. Valószínűleg így szeretné elérni, hogy a diákok is hangot adjanak véleményüknek, azután, hogy már birtokában van azoknak a válaszoknak, amelyeket más professzorok korábban megadtak.

A következő egy érdekesebb szkript lehet:

Tanár: Vajon Robinson azt mondja, hogy a feleség nyomtalanul akar távozni?

Diák: Igen.

Tanár: De miért? Mit gondolsz, miért akarja ezt tenni?

Ez a kérdés biztosan vitát eredményezne a feleség motivációival kapcsolatban, s e vitában a diákok nagy többsége részt venne, még akkor is, ha látszólag nem túlzottan érdekli őket a vers. A hozzáértőbb tanulók valószínűleg arról beszélnének, hogy a feleség valamely tematikus szükségszerűségnek engedelmeskedik; Robinson témája esetleg itt is az, hogy valaki a saját kezébe veszi a sorsát, még ha mindent előlről is kell kezdenie, mint ebben az esetben a molnárnak kell. A feleség semmit sem hagy maga után, még a teát, a hamut vagy a kölest sem. Az ennél is hozzáértőbbek megkérdőjelezhetnék magát a kérdést. Mi nem foglalkozunk az emberek realista ábrázolásával.

Tanár: Hogyan illeszkedik a „gát” a vers egészéhez?

Ez a kérdés fényt deríthet a tulajdon megtartására, a próbálkozásra a fennmaradáshoz – ami gazdasági vonulatnak számít a versben. A gát megpróbálja visszatartani a víz elháríthatatlan áradását. Egyéb tartalmak a versben: a teáskanna, a malom, minden egyéb, ami a gerendáról lóg, és így tovább.

Tanár: Hogyan változtatja meg a „bársony” szó a verset? Tegyük fel, hogy az szerepelt volna helyette: „csillagos ében”?

Tanár: Mi a helyzet a „fodros” jelzővel? Tegyük fel, hogy a „hullámos” állt volna helyette?

Bizonyára még a közepes tanulók is eljutottak volna az öltözék vagy az öltözködés témájához. Ezek talán más módon váltják ki a kitartás egyetemes témáját: a gát, a molnár, a teáskanna.

Tanár: Mi a hatása annak, hogy Robinson csak közvetve utal arra, mi történt a molnárral?

Itt talán az elveszített dolgok témája merül fel. A költemény mintha a saját erőfeszítéseinket mozgósítaná: birtoklásra, megtartásra, kitartásra.

Tanár: Hogyan illeszkedik ebbe a „nincs forma” kijelentés?

Erre a kérdésre érkezhet olyan „dekonstruktív” válasz is, mely szerint a költemény szabályos vers. Sok formális tényező jellemzi, mint például a metrum, a rímek és a versszakokra való felosztás. Ez az erőteljes formalitás pedig dekonstruálja a vers azon állítását, hogy a félelemnek nincs formája. Vagy valami ilyesmi.

Az én álláspontom egyszerűen a következő: a *visszajelzés és identitás* elképzelés azt teszi lehetővé számunkra, akik irodalmat tanítunk, hogy sokatmondóbban tegyük fel magunknak a kérdést, mit csinálunk, amikor az osztályteremben mozgunk. Arra használhatjuk a modellt, hogy kimondjuk vagy újragondoljuk mindazt, amit ott teszünk.

Néhányan például úgy tanítják az irodalmat, hogy nemes egyszerűséggel szembesítik a tanulókat a leírt betűkkel. „A szerdai osztály olvassa el a *The Mill* című verset.” A visszajelzési kép fogalmai szerint ez az eljárás a tanulókat egyszerűen azzal kapcsolatosan helyezi el, amit [...] „környezetnek” vagy „külsőségnek” nevez[tünk]. A tanár azt várja a diákoktól, hogy a *The Mill* elemzésekor már készen álló, korábbi hipotézisekre támaszkodjanak. Ennél tovább is mehet, valószínűleg a tankönyvek modorában, ahol „Ellenőrző kérdéseket” szokás feltenni (hasonlóan a fenti szkriptekhez). Egy ilyen tanár kész hipotéziseket próbál ki a tanulókon (amint én is tettem a kérdőívemben).

Az olvasó, aki csak nemrégiben kezdte az iskolát, megtanulja, hogy a különféle alakzatok hogyan alkotnak betűket, a betűk szavakat, a szavak mondatokat, a mondatok pedig egy teljes költeményt. Első osztályban megtanuljuk egy ismeretlen szó hangalakját vagy jelentését. Néhány osztállyal feljebb ki tudjuk következtetni egy ismeretlen szó jelentését a kontextusból, még akkor is, ha korábban nem találkoztunk vele. Egy képzetesebb olvasó megtanulja, hogyan alkalmazzon úgy egy hipotézist, hogy az egész szövegnek értelmet adjon.

Az összes modern kritika megköveteli a nyelvnek szentelt komoly figyelmet. Ezért minden kritikai mozgalom rutinszerűen olyasféle igaz-hamis kérdésekkel kezd az elemzéshez, mint például: „Mire utalhat az a kijelentés, hogy »ami a gerendáról lóg«?” Vagy: „Mire utal az a kijelentés, hogy »mi más volt még ott«?” Hasonlóképpen az alapfokú olvasat olyan ok-okozati összefüggésekkel, hatásokkal vagy motivációkkal foglalkozik, mint a „Miért akar a feleség nyomtalanul távozni?” A képzetesebb olvasó ezt a figyelmet a költemény nyelvezetére és arra fordítja, hogy felállítson egy hipotézist vele kapcsolatban, mint például: „Képes lesz arra, hogy többet láss bele a versbe a nyilvánvaló tárgyánál, a molnár szakma

elavulásánál”. Ezek a nagy hipotézisek összhangban vannak a kritika különféle „értelmező közösségeivel” vagy iskoláival. Az Új Kritika azt állítja: képes lesz arra, hogy a költeményt egy kerek egészé formáld. Ez az iskola olyasféle kérdéseket tesz fel, mint a „Hogyan illeszkedik a »gát« a vers egészéhez?” Az ilyesfajta eljárás révén a versben minden szó jelentőségteljessé válik, és bármelyiknek a kicserélése kihatással lesz az egészre, mégpedig valószínűleg ront rajta. Mint a kérdésben a „bársony” vagy a „fodor”. Tegyük fel, az a szerkezet szerepelt volna helyettük, hogy „csillagos égben”. Illetve az szerepelt volna, hogy „hullámos”. Az olvasó valószínűleg még ebben az egységben is képes érzékelni az ironiát a vers átszerkesztésében, amely még bonyolultabbá teszi az összerakását (mint a „bársonyos” víz, amit az egyik professzorunk említett).

A fenomenológiai kritika szerint az olvasó valószínűleg képes utalást találni a versben annak létrejöttére. Ez gyakran olyan hivatkozás, amely láthatóan áthatol a költemény látszólagos jelentésén vagy „dekonstruálja” azt – ez a dekonstrukcionizmus. „Hogyan illik bele a »nincs forma« kifejezés?” Miközben a vers erősen kötött formailag.

Az interpretáció tanításának ezen a magasabb szintjén egy „kritikai iskola” vagy „értelmező közösség” olyan hipotézisekkel igyekszik szolgálni a tanulónak, amelyek bármilyen szöveggel kapcsolatban érvényesek. Még magasabb szinten azzal a képességgel próbáljuk felvértezni a diákot, hogy olyan hipotéziseket állítson fel, amelyek a legtöbb hasznot nyújtják az adott szöveggel kapcsolatban. Mikor irodalomelméletet tanítunk, úgy tekintünk a szövegeinkre, hogy a hipotéziseket, amelyekkel találkozunk, professzionális elemzők alkalmazták egy szövegre, és feltételezéseink vannak magukról a hipotézisekről.

Figyeljük meg, fenti jelenetünkben leginkább arra használtuk a *hipotéziseket*, hogy a tanulót közelebb vigyük a szöveghez. Az *identitásvezérelt visszajelzés* modell hasznos lehet annak ábrázolásában, hány különféle szintje van a félrevezető, hamis érvelésnek az irodalomtanításban, megfelelve a hipotézisben fellelhető különféle absztrakciós szinteknek, amelyeket alkalmazunk, vagy amelyekről beszélünk. A modell a tanítás másféle módozatainak vizualizációjához is hasznos lehet, mivel a tanítás, különösen haladó vagy felsőbb szinteken, többnyire ezt a mintát követi. Az osztályban, foglalkozzon akár Robinson versével, akár az egerek a labirintusban kísérlettel, vagy egy LISP-es számítógépes programmal, a tanár olyan hipotézisekkel dolgozik, melyeknek segítségével a tanuló nekigyürkőzhet az adott kérdésnek. A tanár bármelyik pillanatban átadhat a tanulónak egy hipotézist, javasolhat egy hipotézist egy másik megtalálásához, vagy ellenőrizhet egy hipotézist a visszajelzések fényében. Ezek mind-mind elterjedt tanítási stratégiák. Mindegyik a tanulótól vár választ. Mindegyik ugyanolyan jellegű válaszokat vár – jó válaszokat. Egy „félreolvasat” (a visszajelzett kép tekintetében) olyan, mint egy rossz hipotézis, egy rosszul alkalmazott jó hipotézis, vagy egy rosszul felfogott jó visszajelzés.

Az effajta helyes-helytelen differenciát alkalmazó tanítási módszer általában csak olyan válaszokat használ, amelyek általánosíthatóak, megoszthatóak, vagy más módon, de elérhetőek minden diák számára. Szinte csak többes számban foglalkozik a tanulókkal. Elvárja, hogy minden diák zavartalanul megegyezzen a költemény ugyanazon olvasatában, ugyanazokban az eredményekben az egerek a labirintusból kísérletet illetően, vagy abban, hogy a kimenetel a LISP programból mindenki számára azonos.

Azonban, amint arra a feministák rámutattak, a tanításnak ebben a módozatában semmiféle szentség nincs. (Lehet, hogy ennek az állításnak az ellenkezője pusztán csak abból ered, hogy a professzorok döntő többsége férfi.) Az a fajta tanulás, kutatás vagy tanítás, amely olyan gyorsan próbálja megtalálni a „helyes” választ, amennyire csak lehetséges, nem feltétlenül bír több joggal, mint az egyéb módszerek. Lehet, hogy az a kilencéves, programozást tanuló kislány, aki ugyanolyan oda-visszajelzési kapcsolatban van a számítógéppel, mint embertársaival, más elképzelést alkalmaz, mint az a kilencéves fiú, aki a „jó programozás” „felülről-lefelé, oszd meg és uralkodj” stratégiáit használja. A fiúk és a lányok különbözőképpen közelítik meg azt a kérdést, hogyan lehetnek a legjobbak abban, amit tanultak. A szociológus Sherry Turkle, aki gyerekekkel és számítógépekkel is foglalkozott, a fiúk „parancsuralmát” a lányok „puha” eljárás módjával, a mérnökuralmat a művészuuralommal állította szembe.⁶

A feministatanulmányok ehhez hasonlóan azt sugallják, hogy a tudományágak szétválasztása az ELVÁLASZTHATÓ RÉSZEK metaforából ered. Egyre több pszichoanalitikus állítja, hogy a fiúcsecsemők erősebben különböztetik meg magukat az anyjuktól, mint a lányok. Agresszívakabban próbálják ellökni magukat az ellenkező nemű szülőtől. Ebből a megfigyelésből „maszkulin” módra következtetnek a más emberekhez és az élettelen dolgokhoz való viszonyulásban. Az effajta nevelés következtében általában a fiú önállóbb – agresszívebb, függetlenebb, kategorikusabb – lesz, mint a lány. A lányok fenntartják a kötődést a velük azonos nemű „első szerelmükkel”, az anyjukkal. A tudomány elkötelezett azon elképzelés iránt, hogy annak a tudósnek, aki élesen elválasztja magát attól, amit tanulmányoz, férfinak kell lennie. Egy olyan tudománynak, amely méltányolja a tudós részvételét abban, amit tanulmányoz, nőiesnek kell lennie. Az, hogy a tudós kiterjedt interakcióban kell lennie a tárgyával, inkább nőies vagy feminista viszonyulásnak számít. Bár hogy mi szükséges ahhoz, amely azt vizsgálja, hogyan lehet felülemelkedni a megkülönböztetésen, az egy olyan tudományághoz tartozik, amelyet még nem ismerünk.⁷ A harmadik világban előforduló kultúrák,

⁶ TURKLE, SHERRY: Women and Computer Programming: A Different Approach. = *Technology Review*, 1984/November-December, 47–50. Lásd még: TURKLE, SHERRY: *The Second Self: Computers and the Human Spirit*. New York, Simon and Schuster, 1984.

⁷ Lásd: HARDING, SANDRA – HINTIKKA, MERRILL B. (Eds.): *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht, D. Reidel, 1983.; FOX KELLER, EVELYN: *Reflections on Gender and Science*. Yale, Yale University Press, 1985.

amelyekben a tanulás szóbeliségen és magoláson alapul, és a diákok kórusban mondják fel a leckét, a tudás más módozatait mutatják, következésképpen más jellegű hipotéziseket kell alkalmazni a tárgyra.

Az *identitás és visszajelzés* modell megmutatja, hogy tanítási módszerünk maszkulin-e vagy feminin, a terminusnak ebben a (kultúrához kötött) értelmében. Hipotézist alkotva arról, hogy egy diák hogyan dolgozik egy verssel, egy kísérlettel vagy egy programmal, továbbá az ezekhez kapcsolódó előfeltevésekkel, mi, tanárok biztosítjuk a nyersanyagot mindahhoz, ahogyan majd a diákok tapasztalatai alakulnak. [...] Ez a fajta tanítási mód „objektívnek” tűnik, mert a tanár a háttérbe húzódik, hagyja, hogy a tanuló saját maga hozza létre tanulási tapasztalatát. Ebben az elkülönülésben a „férfias” tanítási mód rejlik.

Valójában viszont, ha az *identitás és visszajelzés* modell helyes, ha egyáltalán használhatjuk ezt az elképzelést, minden olyan megközelítése egy versnek, egy kísérletnek vagy egy programnak, amelyet egy tanuló helyesnek érez, a saját egyéni identitásától függ. A diák egyéniségétől függ, hogyan használja azt a nyersanyagot, azokat az elképzeléseket, amelyeket a tanártól kap, amint egy művész esetében is a saját önazonossága irányítja azt, hogyan nyúl a színekhez, a vászonhoz vagy egy jelenethez. A tanulás, ahogy annak mindig is lennie kell, „szubjektív”. Nekem úgy tűnik, a tanulás és a tanítás fogalma valójában jobban megközelíthető a „feminin”, mint a „maszkulin” jellegű tudománnyal.

Természetesen bárki kitérhet a diákok egyéni, sajátos válaszai elől. A tanárok néha mindössze úgy reagálnak az ilyen feleletekre, mintha a tanítási órákon kívülre tartoznának. Akad, aki az osztályt olyan csoportként kezeli, amelyben a tagok tudása, módszerei és magyarázatai közel azonosak. A legtöbb osztályteremben ez történik, és ez a dolog évszázadok, ha nem évezredek óta remekül működik.

Az elmúlt években azonban, legalábbis az irodalom tanításában, az egyéni, sajátos válaszok használatának új iránya hódított teret. A tanár magának az olvasás folyamatának a természetét vizsgálja, ahelyett, hogy egy olyan hipotézist alkalmazna, amely az egyik vagy másik kritikus iskolához kapcsolódik. Mikor a tanár olyan kérdéseket tesz fel, mint például: Hogy néz ki a molnár felesége? (habár a vers ezt nem említi), vagy: Kire emlékeztet ő téged?, akkor a diák verssel kapcsolatos élményeire kíváncsi. Az ilyen kérdések a diák benyomásait tisztázzák, ahelyett hogy a tanár valamilyen iskolában tanult értelmező stratégiát használna. Ez a modell lehetővé teszi számunkra, hogy átlássunk a már jól ismert ellentéteken, mint az igaz-hamis, jó válasz-rossz válasz, „objektív” és „szubjektív”. Néha.

A mi esetünkben a tanár azt kérdezte: Milyen hatása van annak, hogy Robinson csak közvetve utal rá, mi történt a molnár feleségével? A kérdés látszólag csak a diákok verssel kapcsolatos benyomásait firtatja. Mégis, a tanár eltávolította magát a személyes válasz lehetőségétől, mert a kérdése tartalmaz egy általános választ: a *hatással* szót. A kérdezőt nem az érdekelte, hogy *rád* milyen hatással van Robinson eljárása? *Te* hogy érzel? És természetesen a *hatás* szó feltételez egy ellenhatás, egy inger-válasz, egy szöveg-akció modellt. Ellentétben azzal a tanári

kérdéssel: Mit tudsz kihozni abból, hogy Robinson csak közvetve mondja el, mi történt a molnárral?

A visszajelzett kép által láthatjuk, hogyan egészíti ki ez a fajta tanítási módszer a diákok benyomásai révén a tradicionális módszert. Az a tanár, aki az olvasói visszajelzésekre kíváncsi, nem olyan interpretációs hipotézisről beszél, amelyet csak be kell táplálni a diákokba, mint egy „komparátorba” jobboldalt, hogy aztán baloldalt előkanyarogjon a „válasz”. Ahelyett hogy azt kérdezné, a *bársony* szó hogyan viszonyul a vers többi részéhez, azt is kérheti a diákoktól, hogy figyeljék meg, mit éreznek, amikor a *bársony* szót olvassák. Egy ilyen tanár (bár nem szükségszerűen) tovább is mehetne. Az osztály akár arra is rájöhetne, hogy egy adott hipotézis vagy visszajelzés hogyan illeszkedik az egyes olvasó diákoknak az órán megnyilvánuló személyiségéhez;⁸ úgy, ahogyan megfigyeltük, a Kettes Számú Professzor mennyire a nyelvre összpontosít, vagy a Négyes az anyákra.

Egy ilyen visszajelzőközpontú osztályban kérdés közben nem vethetjük el a „félreolvasás” gondolatát. Azt kérném azonban, hogy aki az ilyen „félreolvasást” hirdeti, az állítson fel valamilyen szabályt, amely kifejezi, hogy mi teszi a „félreolvasatot” „félre”-vé. Mi tanárok, egy megkövesedett meggyőződés részeként, túl sokszor vesszük egy válasz helyességét biztosnak, mint ahogy azt is, hogy bizonyos olvasatok maguktól értetődőek, megkérdőjelezhetetlenek, örök igazságúak, nyelviileg kompetensek, szilárdan kódoltak, objektívek, olyan jelölők, melyek egyszerűen jelölőkből alakultak, szövegek által megszabott értelmezések. Gyakorlatilag túl automatikusan alkalmazunk egy olyan elméletet, amely csupán kényelmes konvenció a tanítás során. Lehet, hogy néha kényelmes kitérni az egyedi feleletek elől annak érdekében, hogy homogén csoportként kezelhessünk egy különböző egyedekből álló osztályt. De ez nem jelenti azt, hogy ők tényleg homogén csoport.

A visszajelzések segítségével ábrázolni tudom a kapcsolatot e között a két meglehetősen különböző tanítási módszer között. A tanár foglalkozhat egy diák benyomásaival. A tanár vizsgálhatja egy hipotézis jó vagy rossz alkalmazását. Az olvasói visszajelzésen alapuló tanítási mód feltárja [...] az összehasonlítás folyamatát és a szabályokat, amelyek az egyes egyéni elmékre vonatkoznak.⁹ A tradicionális „hogyan olvassunk” jellegű irodalomtanítás két dolgot old meg: hipotéziseket ad, és válaszokat kap rájuk. Azáltal viszont, hogy a régi irodalomtanítási módszer az éppen olvasott hipotézissel foglalkozik, *eltereli* a figyelmet a személyről, aki alkalmazza azt. Az új eljárás éppen az ellenkezőjét teszi. Az *olvasói*

⁸ A Delphi típusú oktatáshoz lásd: HOLLAND, NORMAN N. – SCHWARTZ, MURRAY M.: The Delphi Seminar. = *College English*, 1975, 36, 789–800.; HOLLAND, NORMAN N.: Transactive Teaching: Cordelia's Death. = *College English*, 1977, 39, 3, 276–285.; továbbá HOLLAND, NORMAN N.: Poem Opening: An Invitation to Transactive Criticism. = *College English*, 1978, 40, 2–16.

⁹ Az olvasói visszajelzésen alapuló tanítás tehát összhangban áll HANS-GEORG GADAMER: *Igazság és módszer* (New York, Seabury Press, 1975, 235–240.) című művének javaslataival, melyek szerint akkor olvasunk a leghelyesebben, ha magunk előtt is nyilvánvalóvá tesszük a ránk jellemző torzításokat és előítéleteket.

visszajelzésen alapuló tanítás a személyt vizsgálja, az ő egyéni beszédmódját, hogy hogyan alkalmazza a hipotéziseket, rákérdez a benyomásaira, és figyel arra, mit mond, amikor ezeket a hipotéziseket alkalmazzuk. A 3-as, 4-es és 5-ös kérdések a kérdőívben tipikus visszajelzéses kérdések voltak. Ennélfogva ez a fajta tanítás nem a feltevések kritikáira vagy azok alkalmazásának módszerére mutat. A két-féle tanítás különbözik egymástól, de nem inkonzisztensek. Mindkettő része egy modellnek [...]

A két tanítási módszer lényegében független egymástól. Egyik sem helyettesítheti a másikat. Az emocionális megközelítés nem helyettesítheti a gyakorlatot, ahogy a gyakorlat sem az érzékenységet. A kettőnek inkább ki kellene egészítenie egymást. Ha ez sikerül, akkor nincs arra indok, hogy valaki ne taníthatna ugyanolyan jól kémiai vagy pszichológiát vagy számítógépes programozást a tanulók visszajelzései alapján. Valójában minden oka megvan erre. Nem dolgozna jobban a kémikus, a programozó vagy a pszichológus (utóbbi biztosan!), ha tudná, hogyan éreznek a foglalkozásával kapcsolatban, vagy hogy miért az egyik vagy a másik technika illik jobban személyes szükségleteihez, illetve hogy milyen adott feladatot tehetnek meg vagy épp nem tehetnek meg érte pszichológiailag?

Hogy biztosak lehessünk ebben a két módszerben, a feltevések és az érzékenyen alapuló tanításban, helyezzük a tanárt ellentétes szerepekbe, engedékenybe és szigorúba. Nem látok azonban okot rá, hogy két vagy akár egy tanár miért ne alkalmazhatná mindkét módszert, ha mind a kettőt megfelelőnek látja. Kettes és Hármás Professzor, akik előszeretettel koncentrálnak a nyelvre, csak a szokásos tanítási módot alkalmazzák, a hagyományos módszert. Ötös és Hatos Professzor, akik sokkal érzékenyebbek az egyéni elemekre az általuk kapott válaszokban, csak azokra próbálnak összpontosítani, mivel az olvasói visszajelzésre építő osztályok erre hajlanak. Mi több, egy tanár önmagában is képes lehet felváltva tekintettel lenni a feleletekre, hol egy egyedi személyiség megnyilvánulásaként, hol egy kiválasztott és alkalmazott hipotézisként.

Már rég elfogadtuk a gondolatot, hogy amit a diákok tanulnak, mondjuk kémiaiából, annak a könyvekben leírtak kézzel fogható tapasztalatának kellene lennie. Miért ne eredhetne ugyanebből érzelmi tapasztalat is? Miért kellene utóbbit inkább magánügyként, az osztály többi részétől elkülönítve kezelni, mint azt a fizikai tapasztalatot, hogy kémcsöveket melegítünk, floppy lemezekre írunk, vagy egerekkel kísérletezünk a labirintusban?

Ám amikor az irodalomtudós olyan távol kalandozott a verseitől és történeteitől, mint a kémia és a számítógépek, pontosan tisztáznom kell, hogy mennyire terjed túl ez a könyv Robert Frost megjegyzésein és eszmefuttatásain. Ez a könyv, ahogy már az előzetesben is felhívtam rá a figyelmet, sokkal inkább szól az elméről általában véve, mint a Robert Frostéről önmagában. Mindezen túl a saját következtetéseit írja le. Az egyik ilyen következtetés, hogy valami újat tanultunk ennek a könyvnek az egyik alapfogalmáról – az identitásról. Hadd ismételjem meg.

Amikor Frost vagy a professzorok elolvasták a Robinson-verset, az elméjük (vagy a személyiségük, vagy kevésbé szigorúan megfogalmazva, „a szubjektumuk”) legalább négy különféle módon lépett be a visszajelzőkörbe. Először az identitás vagy az elme volt a cselekvő. Frost leült, hogy elolvassa a Robinson-kötetet, hogy lapozgassa az oldalakat és fürkésze a sorokat. Még a professzorok is, habár a kérdőívem miatt teljesen elteltek az olyan a hipotézisekkel, amelyekkel a vershez lehetett közelíteni, éppen olyan egyedi módon olvasták és alkalmazták azokat, ahogyan később a válaszaikat írták. Továbbá a vers nem ad egyértelmű feleletet Frost vagy a professzorok puhatolózására. A „válasz” nem volt mind-egyikük számára ugyanaz. Frost és az összes professzor *hallott* egy választ, de mind a saját fülükkel, a saját nyelvhasználatuk és a saját belsőleg megfogalmazott mondataik útján. (Amint már láttuk, úgy értelmezzük a mondatokat, úgy halljuk vagy olvassuk őket, hogy „belső mondatokat” hozunk létre, hogy teszteljük őket a beérkező mondattal szemben. Hogy megértsük a nyelvet, aktív nyelvi elképzelések generálására van szükség.¹⁰) Láttuk a kérdőívet, és hallottuk a *The Mill* című verset, a válaszokat a kérdésekre, amelyeket feltettünk vele kapcsolatban – minde a mi 46 személyiségünk nyelvhasználatában. Az identitás épp annyira volt a következménye ennek a tapasztalatnak, mint az, ami ennek a tapasztalatnak a formáját determinálja.

Harmadszor: az identitás vagy az elme, összehasonlítva a belső normákkal. Ami „helyesnek”, kielégítőnek vagy inkoheregensnek hangzott számunkra a vers válaszaiban az egyes feltevésekre, az attól függött, hogy milyen normákat használtunk. A 4-es és 5-ös kérdés például sok professzor számára úgy tűnt, hogy „túlmutat a szövegen”. A többiek viszont ezeket is ésszerűnek érezték. Mind-egyik professzor részt vállalt és egyetértett abban a kánonban, hogy alkalmazkodniuk kell mások szövegolvasatához, mégis egyéni módon alkalmazták ezt normát. Mindannyian úgy hitték, hogy muszáj elolvasni a verset (legalábbis egy kezdőnek), hogy feltárja annak koherenciáját, azonban ami az egyiknek összefüggőnek tűnhet, az a másiknak már nem annyira. Ami tetszik a passzív Egyesnek, az talán nem annyira tetszik a félelmetes Ötösnek. Ahogy Frost érzékeli „a mondat hangzását”, különbözhet még attól is, amit maga Robinson érzett. Amit Négyes elfogad válaszként az első kérdésre, az nem biztos, hogy megfelel Kettes finoman kiélezett nyelvtani érzékeinek. Ezek a feltételek mind jól mutatják, hogy a sajátos egyéniségek egyéni normákat használnak válaszul a hipotézisekre, és ezek lehetnek csak egyvalakire jellemzőek, de néhányban többen is osztozhatnak.

S végül az identitás is beszáll az identitás megfigyelésébe. Ahhoz, hogy valakinek az identitását szavakba foglaljuk, azt az interpretációs hipotézist kell alkalmazni, amelyet a saját értelmező közösségünk használ (ahogy én tettem az első és a második fejezetben). Az én közösségemből azt a hipotézist vettem alapul,

¹⁰ LURIA, ALEKSANDR ROMANOVICH: *Higher Cortical Functions on Man*, 2d ed. Trans. Haigh, Basil. New York, Basic Books, 1980, 113–116.

amely kombinálja a pszichoanalízis személyiségteóriáját a hipotéziseket tesztelő kognitív tudományok visszajelzéseivel.

Akár egy „fentről lefelé haladó” ágens, a személyiség olyan, mint egy rangsor, fentről a legalsó szintig halad, megteremtve a hipotézist, amely ezt a rendszert irányítja. Az identitás a szövegről vagy a világról kérdez, meghallgatja a válaszokat, majd eldönti, hogy tűrhető összhangban vannak-e az említett hipotézissel, vagy teljesen elviselhetetlenek számára. Az identitás ebben az értelmezésben a szelf aktív alapelve. Az identitás működés.

Máskülönben az identitás passzív, avagy lentől-felfelé haladó rendszerű. Ahogy láthattuk az ötödik fejezetben, a hipotézis kipróbálásából eredő tapasztalatok, és azok sikere vagy sikertelensége identitásépítő élmények. Tehát egyaránt vagyunk mindaz, amit hozzáteszünk ezekhez az új élményekhez, illetve mindaz, ami ugyanezen élmények révén létrejön. Az identitás: következmény. Az első fejezetben az agykutató elmondta, hogyan működik mindez. Sokkal több agysejtünk fejlődik ki csecsemőkorban, mint amennyit használni tudnánk, ezért a serdülőkorban a feleslegesek eltűnnek. Mind a ki-, mind a visszafejlődés azon múlik, hogyan dolgoztatjuk ezeket a sejteket. Ennélfogva agyunk fizikai formálódása azon múlik, milyen tapasztalataink vannak. Az agyunk az általunk előnyben részesített dolgok nyomait tartja meg. Azok a tevékenységek fogják serkenteni és megtartani a neuronokat, amelyeket kedvelünk. Azok a tevékenységek pedig, amelyeket kerülünk, nem. A tapasztalatainknak ez a fajta bevésoódése egész életünkön át elkísér. Egész életünkben identitásokat adunk hozzá az elménkhez.¹¹

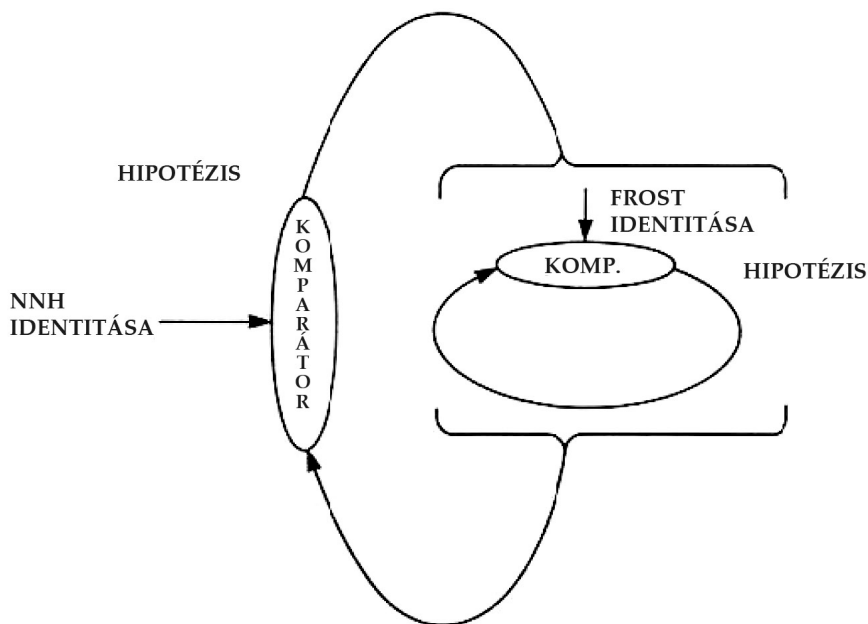
A személyiség reprezentáció is, és ez a harmadik elem. Az én megfogalmazásomban a téma és a variációk Frostról vagy a professzorokról csak annyira a saját ábrázolásaim, amennyire az ő olvasatuk Robinson verséről az övék. Amikor azt mondom, a „félelmetes” Ötös, akkor az én olvasatomban értelmezem az ő vesztességgel és fájdalommal kapcsolatos standardjait, annak alapján következtetve azokra, amit ő leírt, de az én normáim és hipotéziseim fényében öntöm szavakba azokat. Emlékeznünk kell arra, hogy van egy másik identitás is a képben, amely a professzort reprezentálja a diszkusszió során. Amennyire az ő reprezentációik a saját személyiségük funkciói, az enyéim éppen annyira a sajátjaim.

Az identitás mind a hármat magában foglalja: a működést, a képviselést és a következményt. Ha Ön hozzám hasonlóan kedveli a betűszókat, látni fogja, hogy a három fogalomra az MKK rövidítéssel fogunk utalni. Az identitás MKK-k kapcsolatba lépnek a világgal, amely a válaszokat a szelfnek küldi meg. Ily módon az identitás az olvasás (illetve, úgy vélem, bármiféle percepció vagy észlelés) visszajelzési képébe kerül, méghozzá legalább négyféle módon. Az identitás keretbe foglalja és kipróbálja a hipotéziseket, az identitás meghallja és befogadja a visszajelzést, egyúttal pedig érzi az ellentmondásokat e visszajelzés és a saját belső

¹¹ Lásd: NORMAN, HOLLAND N.: Not So Little Hans: Identity and Aging. In: WOODWARD, KATHLEEN – SCHWARZ, MURRAY M. (Eds.): *Memory and Desire: Aging – Literature – Psychoanalysis*. Bloomington, Indiana UP, 1986, 51–75.

standardjai között. Végül a saját identitásom megfogalmazza azt az identitást, amely mindezeket a dolgokat teszi.

Más szóval, úgy kell elképzelnünk, hogy egy identitás minden állítása önmagában feltételez valakit – egy identitással rendelkező valakit –, aki ezt az állítást megteszi (lásd a 2. ábrát).



2. ábra: Identitást értelmező identitás

Az ábra ugyanazt a felfogását alkalmazza egyszerű módon az identitás visszajelzés-elvének, mint az irodalmi szöveg vagy akármi más percepciójánál.

NNH előterjeszt egy hipotézist egy másik személyről, nevezetesen Robert Frostról. A feltételezésem része, hogy *képes vagyok* úgy értelmezni Frostot, mint egy identitástémát és annak variációt, amelyek különféle visszajelzési rendszereket irányítanak. Részben köze van az adott témához is, amely a Frost szavaival és tetteivel kapcsolatos olvasatomból ered. Részben köze van az azzal kapcsolatos saját ismereteimhez is, hogy hogyan válnak el egymástól az anyák és gyermekeik, hogyan működik a paranoia, hogyan védekeznek az emberek a vágyaik és félelmeik ellen. Aztán látom és hallom azt, amit Frost írt, mondott és tett (vagyis amit a való világban érzékelek belőle), és hogy a való világ hogyan igazol vagy cáfol bármely hipotézist. Megváltoztathatom a hipotézist, amíg el nem jutok Frostnak egy olyan ábrázolásához, amelyet helyesnek érzek. A hipotézis, amelyet kidolgozok, a mód, ahogy az eredményekről értesülök, és a folyamatból eredő érzéseim,

ezek mind a saját identitásom funkciói, a képességem az egyesítő szabadságra és ugyanakkor a különbözősége, ahogy Murray Schwartz mondta: „Bőségesen lett volna rá bizonyítékom, hogy megerősítsd az ő olvasatát, de végül a sajátodhoz jutottál”.¹² Az én saját identitásomat csak az ismerheti meg, aki ugyanezen a folyamaton megy keresztül.

Soha nem leszek képes eljutni Frost valamely végérvényesen „igazi” megismeréséhez, mert az mindig az én megismerésem. Az Ön Frostról való felfogása *szükségszerűen* különbözik az enyémtől, még ha ugyanazokban a pszichológiai és pszichoanalitikus hipotézisekben hiszünk is, bármilyen óvatosan alkalmazzuk is őket. Ebben az értelemben kell különböznie a Frost-olvasatunknak, úgy, ahogyan *The Mill*-olvasatunknak is, mivel *mi* magunk is különbözünk egymástól.

De tegyük fel, hogy egy személy ugyanazt a személyt (saját magát) értelmezi. Az 1. ábra azt mutatja meg, hogyan interpretálja valaki (NNH) egy másik ember (Frost) identitását. Abban az esetben, ha kivenném Frostot, és NNH-ként írnék, az úgy mutatna be engem, mintha a saját identitásomat értelmezném. Az önvizsgálat bármely más esetében el tudom magam képzelni mintegy kettéosztva, külső nézőpontból. Ő és én, mind a ketten egyszerre vagyunk megfigyelők és megfigyelték, szubjektumok és objektumok. Az érme mindkét oldalán ott vagyok. Amikor a saját identitásomat próbálom olvasni, az interpretáció nagyon lényeges elemeként van jelen az az én, amelyet olvasni próbálok. Az identitás az, ami interpretál, de egyúttal interpretálódik is. Ezért valójában nem is tudom megosztani magam, csak elképzelni vagyok azt képes. Nem tudok közelebb jutni a saját identitásom „végső” vagy „objektív” igazságához, mint Robert Frostéhoz. A végső önismeret ugyanannyira lehetetlen, mint egy másik személy tökéletes ismerete. Filozófiai terminussal élve, mind a kettő „szisztematikusan megfoghatatlan”. Még a pszichoanalízis által elérhető önismeretnek is van egy végső határa.

Felmerülhet, hogy az identitás keresése dekonstruálja a kereső identitást – de ebben nem vagyok biztos. Arról meg *vagyok* győződve, hogy bárki kijelentheti: az identitás keresése végtelen regresszióval jár együtt, ugyanúgy, ahogy a kettő négyzetgyökének a kutatása is. A regresszió végtelensége viszont nem jelenti azt, hogy ilyesmi nem is létezik, ahogy a végső érték elérhetetlensége sem bizonyítja azt, hogy a kettőnek nincs négyzetgyöke.

A posztmodern teoretikusok szívesen beszélnek a „tárgy haláláról” vagy a „szelf eltűnéséről”. Érveik jellemzően a következők: mivel minden, amit mondok, vagy teszek, olyan (nyelvi, politikai vagy kulturális) kódoktól függ, amelyeket nem én választottam, és amelyekre *nekem* nincs befolyásom (feldereng Sausure árnya), valójában nincs értelme minderről beszélnem. Jonathan Culler a tőle megszokott egyértelműséggel hoz – egy sereg más dolog mellett – erre is példát:

¹² SCHWARTZ, MURRAY M.: 27th Annual Meeting: Keynote Speaker. = *Academy Forum*, 27.2 (1983), 13. [...]

„[...] a jelentés jelek rendszerének fogalmain keresztül fejeződik ki – olyan rendszerekről van szó, amelyeket a szubjektum nem befolyásol. A szubjektum nem állhat a jelentés forrásának szerepében. Természetesen ismerem a nyelvet, de mivel egy nyelvész kell ahhoz, hogy elmondja nekem, mi az, amit ismerek, a státusza és a természete ennek az »ismerő« Énnak megkérdőjeleződik... Bár [a bölcsész tudományok] abból indulnak ki, hogy megteremtik az embert, mint a tudás tárgyát, a behatóbb vizsgálódás során arra jutnak, hogy ez a szelf feloldódik az imperszonális rendszerek azon különféle funkcióiban, amelyeken keresztül működik.”¹³

Amint láttuk, ez a megkülönböztetés, amelynek során az Én *szemben áll* a kódokkal, a szelf *szemben áll* a Másikkal, a szubjektum *szemben áll* az objektummal, ezek a SZÉTVÁLASZTHATÓ RÉSZEK metaforák azok, amelyek a konfúziót okozzák. E metaforák nem megfelelően veszik figyelembe az olyasféle tényezőket, mint a professzorok és Robert Frost a *The Mill*-el kapcsolatos olvasatai. A negyvenhat olvasat osztozik bizonyos kódokon, olyanokon is, amelyekkel kapcsolatban nincsenek választási lehetőségeink (mint például a szintaxis, vagy az A betű). Sok kód viszont „más is lehetne”. Ezek mindegyike alkalmazható egyéni módon – mint egy identitás funkciói –, és úgy is használják őket. A teoretikusok elhatárolják a kódokat a szelftől, és autonómiával ruházzák fel őket. Azonban ha így teszünk, nem leszünk képesek indokolni a kódoknak a negyvenhatféle különböző alkalmazását.

De nem determinált-e az identitás önmagában? Nem kevesebb-e ezért a szelf, mint a környezete? Nem vagyunk-e pusztán a génjeink, a neveltetésünk és a kultúránk termékei? (A meghatározott mód a meghatározók terméke.) Az identitás eszköz és következmény és az *identitás reprezentációja*. Az első két fogalom determinisztikus, de a harmadik csak annyira meghatározott, mint amennyire a professzorok olvasatait meghatározza a *The Mill*, vagy – és ez közelebb áll a dekonstruktív pozícióhoz – amennyire a *The Mill*-t meghatározzák az olvasatai. De ez a két megfogalmazás túlságosan leegyszerűsítő.

Az identitás olyan eszköz, amelyet visszajelzések vezérelnek. Következménye az őt irányító visszajelzéseknek. És valaki értelmezésének az eszköze és következménye. E három fogalommal kell zsonglörködni, egyszerre alkalmazva őket, hogy az identitásnak ez a modellje működjön. Bármelyik figyelmen kívül hagyása romba dönti az egészet.

Főleg ha valaki nem veszi tekintetbe az identitás által megkövetelt határokat vagy ellentmondásokat a reprezentáció során, az nagyon gyorsan determinisztikus, naivan realista verzióját teremti meg a szelf témájának és variációinak. Az identitás témájának ilyen megfogalmazása börtönné válik, amelyből nincs többé

¹³ CULLER, JONATHAN: *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca NY, Cornell UP, 1981, 32–33.

szabadulás. Továbbá ha valaki ignorálja a tényt, hogy az identitás egy következmény, az egy „transzcendentális jelölőt” képzel el, olyan szelfet, amely mintha szabadon lebegne a valóság merevítőszálain. Nem. Az identitást folyamatosan képezik meg mindazok a visszajelzés-hurkok, amelyek az identitást vezérlik. Tehát mivel az identitás: reprezentáció (fikció, ha úgy tetszik), mindig de-centralizált. Mindig az interpretátor és az interpretálandó dolog között áll.

Ha két dolog visszajelzési viszonyba kerül (olvasó és szöveg, szelf és környezet), akkor a viszonyukat és magukat a dolgokat megértendő, meg kell határoznunk azokat a folyamatokat, amelyek által a maguk összefüggésében egymást definiálják. Ha elkülönítjük az olvasót a szövegtől, vagy az interpretáció valamely szabályát attól, ahogy azt alkalmazzák, meghamisítjuk a folyamatot. Ahhoz a haszontalan paradoxonhoz kell tartanunk magunkat, amellyel Ambrose Bierce definiálta az „észt” az Ördögi kislexikon lapjain:

ÉSZ, fn.: Az agyban rejtőző titokzatos anyagforma. Legfontosabb tevékenysége az a törekvés, hogy megismerje tulajdon természetét, s e kísérletének eredménytelensége annak tulajdonítható, hogy nincs más, amivel megismerje önmagát, csak önmaga.¹⁴

Nyilvánvaló, hogyha az ész „anyag”, ha „valami”, akkor képtelen megismerni önmagát. Amennyiben azonban az ész „folyamat”, egy ige, akkor fel tudja dolgozni a saját koncepcióját. Egészen biztosan ki fog derülni, ez a processzus legalább olyan korlátokba ütközik, mint más koncepcióknak a feldolgozása, de talán másokba is, amelyek azokból a nehézségekből fakadnak, amelyek során valaki a saját tudattalan folyamataival szembesül.

Miután az identitás folyamatot reprezentál – a létezés, az értelmezés, a tapasztalás folyamatát –, minden olyan törekvés, amely e folyamatot statikus formulában kívánja látni, eleve kudarcra van ítélve, még akkor is, ha valaki azért állít fel egy identitást, hogy visszajelzést kapjon ezen állításról. Az identitás egy folyamat, de hogy a nyelv micsoda, azt nehéz másképp reprezentálni, mint produktumot, mint valamiféle kijelentést, amely már „készben van”. Ettől még minden ilyen kijelentés ideiglenes, és nem végleges, mindegyik csak az identitáshoz kapcsolódó gondolatok cseréjére készlet.

Az identitás körüli nézeteltérések hasonlóak a szövegeken való vitákéihoz. Ahogy valaki szellemesen megállapította, az irodalmi viták a következő formulát követik:

„Tegnap elmentem a Niagara-vízeséshez.”
 „Nem, én *nem* mentem el!”

¹⁴ ÉSZ szócikk = BIERCE, AMBROSE: *Ördögi kislexikon*. Ford. Greskovits Endre. Budapest, Eri, 2003.

Az analógiát ki is terjeszthetjük:

„Tegnap remekül szórakoztam.”

„Nem, én *nem*!”

„Ez egy nagyszerű vers!”

„Nem, *nem* az!”

„Ez a vers a gazdaságról szól.”

„Nem, *nem* a gazdaságról szól!”

Ha az identitásnak azt a képét alkalmazzuk, amely a fentiekben felsorolt állításokat eredményező visszajelzéseket vezérel, akkor látni fogjuk, hogy mindegyik magában foglal olyan kommenteket, amelyek valami „odakintről” szólnak, de ezt az „odakintet” egy „idebent” irányítja. Hogyan birkózzunk meg akkor az ilyen vitákkal? Erről publikálnak az irodalomtudósok, ezért nem halnak ki sosem.

Ha nem hagyjuk nyugvópontra jutni ezeket a kérdéseket, egy idő után „az igazság” valami mássá alakul át, mint „az” igazság. Fordulhatunk a német teoretikus, Jürgen Habermas elképzeléseihez. Ő az igazságot vagy valaminek az érvényességét olyan igényként határozza meg, amelyet mindig megteremtünk, valahányszor igénylünk valamit: igazolni tudjuk azt, amiről beszélünk, ha elég sokat beszélünk róla. Elképzel egy „ideális beszédsszituációt”, amelynek minden résztvevője szabadon beszélhet, anélkül hogy bárki domináns pozícióban volna (mint ahogy domináns a tanár a diákkal, a főnök az alkalmazottal, a férfi a nővel, a kritikus a szerzővel vagy a szöveggel vagy az állam a polgáraival szemben). Habermas számára az a konszenzus a legtisztább garancia az igazságra, amely egy ilyen szabad beszélgetésből létrejön.¹⁵ „Az igazság” az identitásról olyan, mint „az igazság” az irodalomról: folyamat, folytonos diszkusszió, valami nyitott, nem pedig zárt.

Az ennél kortársközelibb gondolkodásmód az irodalomról a szofisztikált posztmodern kitételekkel szemben egy olyan „az” igazságot talál meg, amely független a hozzá eljutott emberi létezőtől. A teoretikusok a könyvet az emberektől elkülönítve kezelik, amelyben olyasféle relációk léteznek és működnek, mint a „jelentés”. Csak kevés olyan irodalomtudós van, aki az aktuális olvasó „szabad” válaszaival foglalkozik. Valószínűleg ezért különböznek az aktuális olvasókat tanulmányozó kognitív pszichológusok elméletei az irodalomelmélet „jeles” szövegeitől. „A szöveg jelentése az olvasó elméjében rejlik. Maga a szöveg csak utasításokat ad neki azzal kapcsolatban, hogyan nyerje ki vagy konstruálja meg a

¹⁵ HABERMAS, JÜRGEN: Wahrheitstheorien. In: *Wirklichkeit und Reflexion: Walter Schulz zum 60 Geburtstag*. Pfullingen, Neske, 1973, 211–265.

jelentést.”¹⁶ Figyeljünk az igékre! Az irodalomteoretikusok gyakran főnevek olvasatán keresztül próbálnak gondolkodni, amelyek látszólag jól írják le az olvasási folyamat egyes elemeit – „a” szöveg, „az” olvasó, szubjektivitás, kompetencia. De a főnevek, amelyek olyan jól határozzák meg az egyes elemeket, kevésbé alkalmasak az olyan interaktív folyamatok leírására, mint az olvasás. A főnevek megkövetelik, hogy valami itt vagy ott, ilyen vagy olyan, objektív vagy szubjektív, a szelf vagy a másik legyen. Egy visszajelzési folyamat dialektikájának leírásában ezeknek az erőltetett dualizmusoknak egyike sem működik jól, mivel AZ IRODALOM ELKÜLÖNÜLT RÉSZEKBŐL ÁLL jellegű metaforákhoz vezetnek. Láttuk, hogy az ilyen metaforák nem segítenek hozzá különösebb mértékben annak a két alapvető kérdésnek a megválaszolásához, amelyeket ez a könyv vizsgál. Hogyan olvasunk és írunk egyénileg? Milyen módon?

Az olvasási folyamat olyan képét dolgoztam ki, amelyben egy agy vagy identitás a visszajelzések hierarchiáján keresztül vetül ki a világba. Egy olyan író, mint Robinson a saját személyes témáit, irodalmi kánonjait és kódjait alkalmazza, hogy verset írjon egy molnárról. Valamiféle „kreatív” módon ír, és valamennyien tudjuk, mennyire komplikált egy ilyen koncepció. Mikor azonban megítéli, amit írt, ugyanúgy olvassa, mint bármely más olvasó. Miután Robinson megalkotta a verset, Robert Frost a *saját* személyes témáit, és a saját irodalmi eszközeit használja, hogy kielégítő tapasztalatot nyerjen a szöveggel kapcsolatban. Ehhez hasonlóan az Egyes Számú Professzor és a többiek valamennyien mind a maguk eltérő értékrendjét használják, viszont hasonló eszközöket alkalmaznak, amelyek révén többé-kevésbé hasonló vagy eltérő módon tapasztalják meg a költeményt, mint Frost vagy Robinson.

A szerzőnek és az olvasónak ezt a modelljét úgy használhatjuk, mint amely azonosítja a visszajelzés különböző vezérlő szintjeit, illetve segít megérteni a hasonlóságot és a különbözőséget, a saját írás- és olvasásmódunk egyéni mivoltát és szeparáltságát, és azt a módot, ahogyan megosztjuk azt másokkal. A következő kérdésünk az, hogy képes-e ez a modell jobb metaforákkal szolgálni az irodalmi folyamatról szóló beszédhez?

Fordította: *Prax Levente* – Tóth Gergő

(Norman N. Holland: *The Brain of Robert Frost : A Cognitive Approach to Literature*. New York, Routledge, 1988.)

¹⁶ ADAMS, MARILYN LAGER: Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading. In: SPIRO, RAND J. – BRUCE, BERTRAM C. – BREWER, WILLIAM F. (Eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hillsdale NJ, Erlbaum, 1980, 11–32, 23.

PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA

*Az irodalmi műalkotás jellegzetességei**

*„Miközben olvasóként kiegészítjük a művet
(a kiegészítésre szoruló töredéket), mi magunk
is (ugyancsak kiegészülésre szoruló töredékek)
kiegészülünk, vagyis teljesülünk, ugyanis az
irodalom a teljességélményre ad esélyt.”¹*

Bár a szövegértés és a szövegfeldolgozás kutatása jelentős eredményekkel járult hozzá az irodalmi szövegek befogadásának leírásához, a kísérleti feltételek miatt egyszerűsített ingeranyag alkalmazása és az olvasói tudástípusok vizsgálata nehezen tudja kezelni a műalkotások sajátos jellegzetességeit, és a befogadás élményszintű, sokszor az egész életre kiható természetét. László és Larsen a személyes élmények felelevenedését vizsgálta Sánta Ferenc *Nácik* című novellájának befogadása során.² Végkövetkeztetésükben hangsúlyozzák, hogy a sémakon alapuló ismeretek szerint nem lehet kielégítően magyarázni különböző olvasók különböző reakcióit ugyanarra az irodalmi műre. Az általános ismeretek mellett specifikus ismereteket is kell feltételezni, a személyes élmények felelevenedése és beleszövődése a megértésbe pedig különösen fontos az irodalmi műalkotások esetén. Ezáltal kerül ugyanis a szöveg kapcsolatba az olvasó énjével. A klasszikus és modern pszichoanalitikus szerzők éppen ezt az énvonatkozást hangsúlyozzák.

A személyes élmény lehet a befogadó által átélt vagy mástól hallott esemény, illetve az olvasottakra emlékeztető fikciós alkotás is. Halász illesztett témájú fikciós és értekező szöveget olvasatott középiskolásokkal.³ Az irodalmi szövegre adott ráemlékezésekben a befogadó inkább résztvevő cselekvő volt, a felidézett élmények személyesebbek, tágabb interperszonális teret mozgatók, affektívabban, és részletesebbek voltak, mint az értekező szövegénél. Az utóbbihoz kapcsolódó élményekben a befogadó inkább közvetlen megfigyelő volt vagy hallotta a történetet. Halász ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy az olvasás során a ráemlékezések csak annyiban szolgálják a szöveg megértését, amennyiben az olvasó identitásának gazdagítása a szöveg jelzőingereivel összhangban történik. Squire ezzel egybehangzó kitételezt tett a kontrollálatlanul feltörő személyes élmények megértésben játszott szerepével kapcsolatban: amikor az asszociációk a történetmegértés kritikus pontjain valósultak meg, például egy konklúzió levonását

* Részlet a szerző *A személyiségkoherencia és az esztétikai válasz összefüggései. A művészetbefogadás pszichoanalitikus és narratív pszichológiai vizsgálata* címmel 2013-ban megvédett PhD-értekezéséből.

¹ KAMARÁS ISTVÁN: *Az irodalmi mű befogadása: szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés. Nagy-doktori Disszertáció.* Budapest, Pannon Egyetem BTK Antropológiai és Etika Tanszék – Gondolat Kiadó, 2007, 5.

² LÁSZLÓ JÁNOS – LARSEN, F. STEEN: Kulturális ismeretek és személyes élmények szerepe az irodalom megértésében. = *Pszichológia*, 1990, 10, 4, 485–508.

³ HALÁSZ LÁSZLÓ: *Szociális megismerés és irodalmi megértés.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1996.

közvetlenül megelőzve, az olvasó végső elképzelése a történetről lényegesen inkoherensebb volt.⁴ A személyes élmények ugyanakkor az események bejósolása által segíthetik a megértést. Bár az egyik legmarkánsabb véleményeltérés a szövegfeldolgozás kapcsán éppen akörül bontakozott ki, hogy vajon végeznek-e az olvasók az események várható bekövetkezésével kapcsolatos következtetéseket, 1981-ben Olson, Mack és Duffy⁵ is abban jelölte meg az irodalmi és értekező szöveg befogadása közti legfontosabb különbséget, hogy az előbbi esetén a személyek alapvetően prospektív orientációt vesznek fel, vagyis igyekeznek bejósolni az események várható menetét, míg az esszéknél a mondatról mondatra történő feldolgozást a retrospektív orientáció jellemezte, az olvasók az aktuális információkat próbálták az addig elhangzottakhoz igazítani.

A személyes élmények előhívása mellett az irodalmi szövegek jellegzetessége a személyes értelmezések, jelentések gyakoribb kiváltása.⁶ Ez különösen annak fényében érdekes, hogy ugyanakkor az irodalmi szöveg az értekezővel összehasonlítva nem eredményezett több általános jelentést, és nem differenciálta erősebben a személyek válaszait, vagyis nem hívott elő markánsabb idioszinkratikus ítéleteket.⁷

A személyes élmények és jelentések gyakoriságával összhangban az irodalmi szövegek általában érzelmileg jelentősebbek, mint az értekező szövegek. Halász 1990-es összehasonlító vizsgálatában az irodalmi szöveget izgalmasabbnak, nagyobb kíváncsiságot ébresztőnek, érdekesebbnek, befejezettebbnek értékelték a személyek, és jobban beleélték magukat.⁸ Andringa a hangos gondolkodás módszerével gyűjtött válaszokat egy Schiller-novellára, majd kategorizálta azokat.⁹ A kevésbé tapasztalt olvasók körében egy jellegzetes válasz-szekvenciát írt le: érzelem, értékelés, majd érvelés. Ennek alapján jutott arra a következtetésre, hogy a befogadás során az érzelem facilitálja, szelektálja és irányítja az érvelést. Kétségkívül szerepük van az érzelmeknek az olvasási motiváció fenntartásában, a szöveg

⁴ SQUIRE, J. R.: *The responses of adolescents while reading four short stories*. Michigan, National Council of Teachers of English, 1964. Larsen és Seilman a befogadás szekvenciális kibomlásában is elhelyezte a személyes emlékeket. Eredményeik szerint az irodalmi szöveg olvasásának kezdetén több személyes emlék hívódik elő, mert az olvasó ekkor konstruálja meg a diskurzusuniverzum reprezentációját (Halász, 1996). Ennek ellentmond Squire kísérlete, melyben a személyes emlékek a befogadás-jegyzőkönyvekben inkább a történet közepén szaporodtak meg, amikor az olvasók már egyértelműen bevonódtak érzelmileg.

⁵ OLSON, G. M. – MACK, R. L. – DUFFY, S. A.: Cognitive Aspects of Genre. = *Poetics*, 1981, 10, 283–315.

⁶ HALÁSZ: I. m., 1996.

⁷ Kuiken és Miall (2001) műnembeli eltérést is talált: az elbeszélések több személyes kijelentést indukáltak, mint a versek. Ez alátámasztja Holland azon megfigyelését, hogy a versek hatása közvettebb, és a realista próza növeli az olvasói azonosulás esélyét (1968).

⁸ HALÁSZ LÁSZLÓ: Hatás és ráemlékezés az irodalmi szövegfeldolgozásban. = *Pszichológia*, 1990, 10, 4, 523–561.

⁹ MIALL, D. S.: Experimental Approaches to Reader Responses to Literature. In: LOCHER, PAUL – MARTINDALE, COLIN – DORFMAN, LEONID (Eds.): *New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*. New York, Amityville, Baywood Press, 2006, 175–188.

által nyújtott élvezetben és az irodalom évre gyakorolt hatásában. A megértésben betöltött funkciójukat azonban további vizsgálatokkal szükséges tisztázni.

Az empirikus irodalompszichológián belül legerőteljesebben Miall és Kuiken érvel amellett, hogy a szövegfeldolgozás propozicionális, következtetés-fókuszú megközelítései nem feltétlenül alkalmazhatóak irodalmi szövegekre azok stilisztikai sajátosságai miatt. A műalkotás nyelvi-formai jellegzetességei (trópusok, ritmus, alliterációk) erőteljesen befolyásolják a szöveg megértését és a rá való emlékezést is.¹⁰ Miall és Kuiken a defamiliarizáció elméletére támaszkodva tekintik az irodalmi szöveget más szövegtípusoktól eltérőnek, olyannak, amelyik nyelvi-formai jellegzetességei révén éppen a szavak prototipikus használatának elvetésére szólít fel, kizökkent a mindennapos megértés keretei közül. Ez a kilépés érzelmet generál, ami a személyes perspektíva és jelentések megalkotásához vezet. „Az általános szövegelmélet keretében a stílus funkciója »a megértés gazdaságossá tétele«, míg az irodalom defamiliarizációs elméletében a »megértés bonyolítása.«”¹¹

A szerzők a prágai iskola defamiliarizációs elmélete mellett elsősorban Mu-kařovský „foregrounding” elméletére támaszkodnak az irodalmi műalkotás hatásának elemzésében. Utóbbi szerint az irodalmi nyelv kiemel, előtérbe állít bizonyos szövegrészeket, amelyeket kísérleteik eredményei szerint az olvasók szignifikánsan többször választanak meglepőnek (striking) vagy evokatívnak.¹² Halász szerint a műalkotás előtérbe és háttérbe állított részeinek kölcsönviszonya határozza meg a rá jellemző komplex és egységes szerkezetet.¹³ A műalkotás abban különbözik más szövegtípusoktól, hogy az eltérítő eljárásokat is magasan integrálja. A mű hatásának egyik összetevője, hogy a hétköznapi nyelvtől való eltérés egy ideig növeli az énrendszer entrópiáját, aminek vállalása az olvasó részéről tudatos, hiszen tudja, hogy átmeneti, és így a negentrópia átélése a befogadás végén kifejezettebb.

Zwaan klasszikussá vált kísérlete, melyben ugyanazokat a szövegeket adta a kísérleti személyeknek eltérő instrukciókkal – melyek vagy irodalmi szövegként vagy újsághírként posztulálták az olvasandó anyagokat – arra mutat rá, hogy az irodalminak vélt szövegeket inkább nyelvközpontúan olvasták, és próbáltak eljutni a jelentésükig, a hírekben pedig az oksági összefüggésekre koncentráltak.¹⁴ Ez az eredmény alátámasztja azt az elképzelést, mely szerint irodalmi és nem irodalmi szövegeket máshogyan olvasunk, nagyobb erőfeszítésre vagyunk hajlandóak az előbbi esetében, és a reprezentáció eltérő hierarchikus szintjein egy-szerre kódoljuk az információkat. Nem teszi érvénytelenné azonban a szövegfel-

¹⁰ EVA-WOOD, AMY L.: How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers. = *Discourse Processes*, 2004, 38, 2, 173–192.

¹¹ EVA-WOOD, AMY L.: *I. m.*, 183.

¹² KUIKEN, D.–MIALL, D. S.–SIKORA, S.: Forms of Self-Implication in Literary Reading. = *Poetics Today*, 2004, 25, 2, 171–203.

¹³ HALÁSZ: *I. m.*, 1990.

¹⁴ MIALL: *I. m.*, 2006.

dolgozást vizsgáló kutatások eredményeit az irodalmi művek esetében, hiszen a felszíni struktúra jelentősége és a jelentés keresése itt is központi elméletek.

AZ IRODALMI BEFOGADÁS EMPIRIKUS MÓDSZEREI

Bár az 1980-as évek elején egy irodalmár számára valóban nem tűnhetett túl reményteljesnek a komplex irodalmi tapasztalat empirikus vizsgálata, a kognitív pszichológia szemszögéből az olvasás és a narratívumok megértése empirikus kérdés.¹⁵ A kísérleti tesztelés tárgya pedig lehet a pszichoanalízis vagy az irodalomtudomány által felhalmozott elméleti tudásanyag is. A rendelkezésre álló módszerek, amelyek a szövegkutatás esetében sem különböznek a kognitív pszichológia más területein alkalmazott eljárásoktól, természetesen behatárolják a kutatási probléma természetét, illetve az alkalmazott ingeranyagot is. Ebből a megfontolásból az irodalmi befogadást kutató kognitív pszichológusok a megértés vizsgálatakor legtöbbször nem irodalmi szövegeket használtak, mivel azok túl összetettek, és lehetetlen az egyes szövegváltozókat kontroll alatt tartani.¹⁶ A kutatók által létrehozott és szisztematikusan variált szövegek azonban kevésbé érdekesek, kevésbé informatívak és kevésbé koherensek, mint a természetes szövegek.¹⁷ A textoidok alternatívája a rövid, szoros történetvezetésű, általában egyetlen perspektívát tartalmazó (nép)mesék, gyermektörténetek használata.¹⁸

Az empirikus irodalompszichológiában a kísérleti eljárások az azonnali vagy késleltetett szabad, illetve hívószavas felidézéstől a különböző reakcióidő és az olvasási idő mérésén át a fogalomszortírozásig és a skálás értékelésig terjednek. A társadalomtudományokban preferált módszerek közül a kérdőívek, az interjú és a megfigyelés is helyet kapott. A kevésbé tradicionális eljárások közül a hangos gondolkodás módszere, a szövegek, illetve az olvasói válaszok tartalomelemzése, valamint a fiziológiai reakciók mérése egyre nagyobb népszerűségnek örvend.¹⁹ A *Scientific Study of Literature* című folyóirat 2011-es első számában Biber a számítógépes korpuszelemzések alkalmazásának előnyeit veszi számba olyan tradicionális irodalomtudományi kérdések esetében, mint egy-egy szerző, illetve műalkotás jellemző szóhasználatának vagy grammatikai összetételeinek vizsgálata. Graesser, Dowell és Moldovan arra mutat rá, hogy már a jelenleg elérhető elemző

¹⁵ BORTOLUSSI, M. – DIXON, P.: *Psychonarratology. Foundations for the Empirical Study of Literary Response*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

¹⁶ MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J.: Foreword. In: MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J. (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. v-xx. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996.

¹⁷ BAILEY, H. – ZACKS, J. M.: Literature and event understanding. = *Scientific Study of Literature*, 2011, 1, 1, 72–79.

¹⁸ Például OLSON ET AL.: *I. m.*, 1981.; TRABASSO, T. – VAN DEN BROEK, P.: Causal Thinking and the Representation of Narrative Events. = *Journal of Memory and Language*, 1985, 24, 5, 612–630.

¹⁹ MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J.: *I. m.*, 1996.

szoftverek is képesek egyes szó- és mondat szintet meghaladó műfaji, retorikai és pragmatikai jellegzetességek felismerésére, kezelésére.²⁰

Ahogy az olvasáskutatás történetének rövid áttekintése megmutatja, a befogadás során alkotott online következtetések vizsgálata az 1980-as évek technológiai és módszertani újításaira támaszkodott. Függő változóként gyakran *alkalmazták az automatizált olvasási időmérést, a szövegnevezési, illetve lexikális döntési latenciát, különböző priming technikákat, vagy a Graesser és Clark által kifejlesztett kérdés-válasz módszert.*²¹ Trabasso kauzalitásra vonatkozó eredményei nagymértékben támaszkodnak a hangos gondolkodás módszerére. Ez utóbbi különösen alkalmas arra, hogy az olvasás során spontán megjelenő különböző következtetések gyakoriságát felmérjük, illetve a megértés vizsgálatában együtt vizsgáljuk a tudás alapú következtetéseket és a személyes, érzelmi reakciókat. Az értelemképződés kísérleti körülmények között való megragadásának egyik legnagyobb nehézsége, hogy nem proposíciók formájában jelenik meg. A hangos gondolkodás módszerével gyűjtött szóbeli beszámolók elemzésekor átfogóbb kategóriák alkalmazására is nyílik mód, így azonosítottak például az irodalmi szövegolvasást megkülönböztető komplex elaboratív folyamatokat.²²

Trabasso és Suh arra kért személyeket, hogy hangosan mondjanak ki minden eszükbe jutó gondolatot, miközben egy szöveget próbálnak megérteni mondatról mondatra.²³ A vizsgálatban annak ellenőrzésére törekedtek, hogy a személyek a szöveg diskurzusanálízis által feltárt helyein jutnak-e következtetésekre. Eredményeik szerint a személyek az adott mondat fenntartására, előhívására, kidolgozására és magyarázatára vonatkozó mentális műveleteket végeztek olvasás közben. Trabasso és Magliano²⁴ kifejlesztett egy kategóriarendszert is a hangos gondolkodási jegyzőkönyvek elemzésére, mely a magyarázat (visszafelé irányuló következtetés, mely egy adott esemény bekövetkezésének okát igyekszik feltárni), asszociáció (egy adott kijelentés kapcsán elaboratív, leíró részletezés) és predikció (előre irányuló következtetés, mely az események következményeit igyekszik kitalálni) kategóriáit tartalmazza. Természetesen a hangos gondolkodás módszere elsősorban az olvasás közbeni tudatos, stratégiai feldolgozásról nyújt információt, illetve a felhasznált információkról és tudásbázisról, és nyitva hagyja azt a kérdést, hogy mennyiben járulnak hozzá a megértéshez a nem verbalizált, automati-

²⁰ BIBER, D.: Corpus linguistics and the study of literature: Back to the future? = *Scientific Study of Literature*, 2011, 1, 1, 15–24.; GRAESSER, A. C. – DOWELL, N. – MOLDOVAN, C.: A computer's understanding of literature. = *Scientific Studies of Literature*, 2011, 1, 1, 24–34.

²¹ MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J.: *I. m.*, 1996.

²² LÁSZLÓ JÁNOS: *Cognition and representation in literature. The psychology of literary narratives*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1999.

²³ TRABASSO, T. – SUH, S.: Understanding text: Achieving explanatory coherence through online inferences and mental operations in working memory. = *Discourse Processes*, 1993, 16, 3–34.

²⁴ MAGLIANO, J. P.: Revealing Inference Processes During Text Comprehension. In: GOLDMAN, S. R. – GRAESSER, A. C. – VAN DEN BROEK, P. (Eds.): *Narrative Comprehension, Causality and Coherence: Essays in Honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1999, 55–75.

kus folyamatok. Ez azonban általánosságban a verbális beszámoló technikájának kritikája, nemcsak a hangos gondolkodás módszerét érinti, ami még legközelebb áll a szabad asszociációhoz, így legnagyobb esélye van arra, hogy tudatelőttés folyamatokat is elérjen.

Annak a problémának a megválaszolására, hogy a hangos gondolkodás módszere mennyiben befolyásolja magának a feldolgozásnak a természetét, menetét Waern és Guindon végeztek vizsgálatokat.²⁵ Mindketten a közvetlenül olvasás utáni retrospektív felidézéssel hasonlították össze a hangos gondolkodást. Waern eredményei szerint ugyan több verbalizáció volt a hangos gondolkodás alatt, mint az olvasást követően, a beszámolók tartalma nem különbözött. Guindon nem talált különbséget a történetek megértésében a két feltételben, amit Fletcher történet-összefoglalók vizsgálatának eredményei alapján megerősített.²⁶ A hangosan gondolkodó személyek tehát képesek beszámolni közvetlenül a tudati fókuszukban levő (szöveg)tartalmakról és arról, hogy mit csinálnak ezekkel. A kutatók feladata, hogy ezeket a beszámolókat a mögöttes mentális folyamatok tükrében értelmezzék, illetve összehasonlítsák őket más módszerek eredményeivel.

Trabasso a Graesser és Clark által kifejlesztett miért-hogyan-és-mi-fog-történni-ezután kérdés-válasz módszerrel vetette egybe a hangos gondolkodással gyűjtött jegyzőkönyvek eredményeit, és számszerűen megegyező következtetéseket talált. Suh és Trabasso pedig konvergenciát fedezett fel a verbális beszámolók és a felismerési ítéletek latenciája között.²⁷ Olson és mtsai (1981) a hangos gondolkodás módszerét hasonlította össze az olvasási idő mérésének eredményeivel irodalmi és értekező szövegek esetében. Az irodalmi szövegeknél a két módszer adatai konvergáltak, és arra mutattak rá, hogy a fikciós elbeszélő szövegek egyes történetrészeit prediktív stratégiáknak köszönhetően különböző sebességgel olvassák a személyek. A történet elején lassabbak voltak, mert ekkor alkották meg értelmező hipotéziseiket, később ezeknek elvetése vagy igazolása kevesebb időt vett igénybe.

Összetett irodalmi műalkotások vizsgálatában Kuiken és Miall egyik legtöbbet alkalmazott módszere a hangos gondolkodás, bár az általunk 2009-ben és 2010-ben végzett kutatástól eltérően ők nem a befogadás közbeni folyamatos kommentálásra kérik a személyeket, hanem részekre osztják a műalkotást, és ezeket egymás után vetítve gyűjtik össze a befogadók szóbeli reakcióit (2001).²⁸ Felme-

²⁵ WAERN, Y.: Thoughts on text in context: Applying the think-aloud method to text processing. = *Text*, 1988, 8, 4, 327–350.; ERICSSON, K. A.: Concurrent verbal reports on text comprehension: A review. = *Text*, 1988, 8, 4, 295–325.

²⁶ ERICSSON: *I. m.*, 1988.

²⁷ MAGLIANO: *I. m.*, 1999.

²⁸ A hangos gondolkodás módszere magában foglalja az inger észlelése közbeni folyamatos kommenteket, az előre meghatározott egységek exponálásával gyűjtött beszámolókat, illetve azokat is, melyek a szöveg specifikus helyein szakítják félbe a befogadást, hogy a megértést ellenőrző, kontrolláltabb feladatokat adjanak az olvasónak pl. kérdések megválaszolása, szó- vagy mondatfelismerési feladatok, a történet befejezése stb. (Trabasso és Suh, 1997).

rül a kérdés, hogy nem prózai irodalmi alkotások esetében mennyire hatékony a módszer. Harker eredményei szerint középiskolás diákok nem tettek különbséget a verbális beszámolókbán a költői művek és a prózaiak között.²⁹ Eva-Wood a költészetoktatás hatékonyságának növelése érdekében dolgozta ki a hangos gondolkodás módszerével szemben a hangos gondolkodás és érzés módszerét. Az utóbbi csoportba tartozó diákok ugyanarra a költeményre átlagosan hosszabb jegyzőkönyveket adtak, amelyek elsősorban az elaboratív, jelentés kereső, értelmező megjegyzések számában haladták meg a hangos gondolkodás módszerét. Emellett több stilisztikai eszközt azonosítottak a versben a hangos gondolkodást és érzést követők; személyes megjegyzéseik és képzeleti tevékenységük inkább a költői hang (empatikus) megértéséhez kötődött, míg a hangos gondolkodás csoport esetében a szövegtől független maradt. Ezek az eredmények alátámasztják a módszer instrukció-érzékenységének kritikáit, emellett rámutatnak arra is, hogy a költészet befogadása és megértése esetében kimondottan fontos az érzelmek explicit bátorítása.

KOHERENCIA, KOMPLEXITÁS ÉS KAUZALITÁS A MŰVÉSZETBEFOGADÁSBAN

Az írásunk mottójául választott Kamarás-idézet szerint a befogadó teljességélménye morális jellegű, az egyéni létezés transzcendáló, ugyanakkor a mondat első fele szerint alapjaiban a szövegfeldolgozás közben végbemenő következtetésekre épül. A regények és novellák olvasása tudniillik átfogó témájuk, erkölcsi tanításuk azonosítása érdekében is megkívánja a szövegben ábrázolt események és állapotok közti kapcsolatok megalkotását, egy koherens szövegrepresentáció létrehozását.³⁰ Ennek alapját a kognitív-narratív elméletekben elsősorban a műalkotás formai jellegzetességei képezik, kevésbé a befogadó karakterisztikumai, koherencia-igénye, észlelési sajátosságai stb.

Az a gondolat, hogy a koherencia a narratívumok immanens tulajdonsága, egészen Arisztotelészig nyúlik vissza. A *Poétikában* kívánatosnak tartja, hogy a narratívum minden alkotóeleme az egész integráns része legyen; ebből következően bármilyen eltávolítás vagy felcserélés szétrombolja a reprezentációt.³¹ Ez szorosan kapcsolódik ahhoz a felvetéshez, hogy a történet minden része releváns a megértés szempontjából. Az esztétika egyik legrégebbi elve, a *discordia concors*, az „egység a sokféleségben” felől fogalmazza meg a szép műalkotás alapvető jellegzetességét. Eszerint a műalkotások olvasztótégely módjára egyesítik a va-

²⁹ EWA-WOOD: *I. m.*, 2004.

³⁰ VAN DEN BROEK, P. – ROHLER, R. – NARVAEZ, D.: Causal Inferences in the Comprehension of Literary Texts. In: MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J. (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996, 179–200.

³¹ MAR, R. A. – OATLEY, K.: The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. = *Perspectives on Psychological Science*, 2008, 3, 173–192.

lóság disszonáns elemeit.³² Esztétikai kísérletek sora támasztotta alá azóta, hogy a maximális élvezetet az az inger okozza, amelynél a maximális változatosság együtt jár a maximális egységgel.³³ Az esztétikai preferenciát vizsgáló irodalomban azonban általában mindkettő, az egység és a változatosság is az inger formai sajátossága. A jó maximális egyszerűséggel, szabályossággal, szimmetriával és szervezethezettel rendelkezik, így lehetővé teszi a befogadó számára, hogy a más szempontból összetett műalkotást is könnyebben észlelje, rá tudjon illeszteni egy koherens, egységet biztosító mintázatot, sémát.³⁴ Graesser és munkatársai kultúráról és a befogadó háttértudásától függetlenül, kizárólag az ingerjellemzők alapján meghatározott koherenciafelfogás redundanciájára hívják fel a figyelmet:

Az esztétikai élvezetet nyújtó ingernek megfelelő egyensúlyt kell felmutatnia a komplexitás (sokféle eszköz, üzenet, álláspont) és a rendezettség között [...] Más szóval a koherencia összekapcsolja a különböző témákat és esztétikai eszközöket. Sajnálatos módon alapvető probléma az egység és koherencia meghatározása. A koherens cselekménysor definíciója például nem egyszerű komputációs, formális alapon történik.³⁵

Az idézet tanulsága, hogy a koherencia definíciója és operacionalizációja ma is probléma, melynek központi eleme műalkotások esetében a tartalom és forma együttes kezelése, illetve ha kizárólag formai tulajdonságként kezeljük, a számításba vett nyelvi-szerkezeti jegyek köre. Berlyne pszichobiológiai elméletében az esztétikai preferencia (kellemesség) és érdekesség legfontosabb meghatározója a komplexitás. Vizuális ingerekkel és festményekkel végzett kísérleteiben többféleképpen is operacionalizálta: például ábrázoló festményeknél a sok emberi figura, nem ábrázolóknál a sok elem jelenléte (független egységek száma, felület kitöltöttsége, elemek sokfélesége), az elrendezés és a forma szabálytalansága mentén. Az ingerjellemzők felől mindenképpen az alegységek száma és csoportosítása, míg kollatív változóként (melynél az inger és az előzetes elvárások egybevetése a

³² LÁSZLÓ JÁNOS: *Szerep, forgatókönyv, narratívum. Szociálpszichológiai tanulmányok*. Budapest, Scientia Humana, 1998.

³³ MARTINDALE, C.: *Esztétika, pszichobiológia és megismerés*. In: FARKAS A. – GYEBNÁR V. (Szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 63.

³⁴ Petőfi S. János (2007) az explicit módon koherens, látens módon koherens és interpretálható szöveg megkülönböztetésével oldja fel azt a problémát, hogy a koherencia a szövegben és/vagy az olvasóban keresendő-e elsődlegesen. Ha az értelmezőnek nem kell beiktatnia a megértés érdekében külön elemeket a szöveg szomszédos mondatai közé, akkor a szöveg expliciten koherens. Ha az interpretációhoz szükséges a szövegből vagy az értelmező ismereteiből nyilvánvaló módon levezethető elemek beiktatása, akkor a szöveg látens módon koherens. Interpretálható akkor, ha a szöveg egy adott értelmező számára, ismeretei mozgósításával válik koherenssé úgy, hogy általa relevánsnak tartott kapcsolatok mentén rendel esemény- és állapotkonfigurációkat a szövegvilághoz.

³⁵ GRAESSER, A. C. – PERSON, N. – JOHNSTON, G. S.: Three Obstacles in Empirical Research on Aesthetic and Literary Comprehension. In: MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J. (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996, 8.

meghatározó) a függetlenül kiválasztott elemek száma és a köztük megállapított kölcsönös függőségek (hasonlóság, szimmetria) határozzák meg. Irodalmi alkotások komplexitását a rímek, ritmusok szimmetriája vagy szabályszerűsége, illetve a metaforák eredetisége adja.³⁶ Komplex minták kellemességének megítélésakor a Wundt-görbét azonosította: a komplexitás növekedése egy kiváltott optimális arousal szintig növeli a kellemesség érzését, majd ezután csökkenti. A kezdetben egyenlő mértékben kedvelt egyszerű és komplex alkotások közül az idő múlásával az egyszerűbb inkább kap negatív ítéletet, míg a komplex egyre kedveltebbé válik. A kellemesség mellett kísérletei során éppen a komplexitás eltérő operacionalizációinak köszönhetően sikerült a kedveltség érzését tovább árnyalni: miközben ő is azt találta, hogy a szimmetrikus ábrák kellemesebbek és preferáltabbak, a modern művészek érdekesebbnek tartották a komplexebb ábrát, amely érdeklődést támaszt, explorációra sarkall, és az információ integrációjára motivál.

Martindale kritikájában a komplexitás meghatározásának pontatlanságát emeli ki, szerinte kontúr és komplexitás összekeveredett a Berlyne által alkalmazott ingermintákban, és a preferencia inkább az éldetekciós neuronok aktivitásából ered. Ha állandó szinten tartjuk a kontúrt, felnőtteknél a komplexitás fordított arányú a preferenciával. Alternatív elméletében az ingerek ökológiai tulajdonságai közül a jelentés – monoton növekvő módon – határozza meg a személyek esztétikai preferencia-válaszait. A két szemben álló elmélet kísérleti ellenőrzésekor Farkas 1998-ban a kollatív tulajdonságokon belül különválasztotta a komplexitás és a rendezettség változóját. A preferencia-ítéletekkel mindkettő összefüggött, valamint a jelentés sokrétűsége és az inger kongruenciája mint a koherenciához köthető értékelő skálák is. További eredményei szerint középiskolás személyek esetében minél rendezettebb az inger, annál jobban tetszik, szép és kellemes, és ez független az érzelmeteliségtől nonfiguratív ingereknél. Ábrázoló alkotások esetén a laikusok tetszése nőtt a komplexitás mértékével. Ettől markánsan eltérő preferenciamintázatot mutattak a szakértői befogadók: a kevésbé komplex elrendezéseket és a kongruens képeket részesítették előnyben.

A tudományos művészetpszichológia információelméleti megközelítésén belül Birkhoff vizsgálta a műalkotás esztétikai értékét a rend és az összetettség tulajdonságai mentén. Elképzelése szerint a szépség ezek arányától függ, vagyis a renddel együtt növekszik, mert az megkönnyíti az észlelést, míg az összetettséggel csökken. Eysenck módosításában az esztétikai érték a rend és az összetettség szorzatával egyenlő.³⁷ Cupchik a szemmozgás regisztrációjával mutatta ki festmények és ingermintázatok alkalmazásánál, hogy a személyek egyetlen pillanat alatt meg tudták különböztetni a relatív komplexitást a rendezettségtől. „Valójában a preferenciák online tükrözik a kívülről bemutatott ingerek esetében a

³⁶ LÁSZLÓ JÁNOS – VINCZE ORSOLYA: Az újdonság varázsa és a történet öröme. In: PLÉH Cs. – LÁSZLÓ J. – OLÁH A. (Szerk.): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. Budapest, Eötvös Kiadó, 2001, 105–116.

³⁷ BORNSTEIN, M. H.: A pszichológia és a művészet. In: FARKAS A. (Szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997, 9–55.

struktúra keresésének legkorábbi erőfeszítéseit. A relatív komplexitás korai pusztas észlelése alakítja az érzelmi válaszokat, és ezen keresztül a preferenciákat.”³⁸ A műalkotás koherenciája a kísérleti esztétika preferencia-kutatásainak vonatkozó eredményeit áttekintve összetett tulajdonság: egyfelől függ a sokféleségtől (komplexitás), másfelől pedig ennek rendezett bemutatásától, amit a személyek perceptuális szinten is automatikusan elkülönítenek.

Az 1970-es években induló séma- és forgatókönyv alapú szövegfeldolgozás elméleteiben a koherencia fogalma a befogadó elméjében létrejövő reprezentáció jellemzője, amelyet az olvasó tudása és a szöveg tulajdonságai együttesen alakítanak.

A szöveg olvasója feltehetően folyamatosan értékeli a szöveg legkézenfekvőbb értelmezéséből adódó feltevéseket. Az olvasók akkor értik meg a szöveget, amikor a hipotézisek olyan konfigurációjára (séma) képesek rátalálni, amely a szöveg különböző tulajdonságaira koherens leírást kínál. Amennyiben egy adott olvasó nem képes ilyen konfigurációt találni, a szöveg csapongónak és érthetetlennek tűnik számára.³⁹

A jó reprezentáció (nem a jó műalkotás!) tehát koherens. A koherencia azonban legalább kétféleképpen értelmezhető a szövegfeldolgozás irodalmában.⁴⁰ Az első meghatározás Rumelhartéhoz áll közel: egy reprezentáció akkor koherens, ha egy kanonikus sémába illeszkedik. A történetnyelvtanok írták le a narratívumok esetében azokat a rendezési szabályokat, algoritmusokat, melyek alapján a tipikus cselekmény felépül. Az olvasó mentális reprezentációjában ezeket a kombinatorikus szabályokat követve szervezi a szöveg által ábrázolt eseményeket és állapotokat. A koherenciát tehát a kijelentések nyelvtani kategóriáknak megfelelő beazonosítása és történetszerű összekapcsolása biztosítja, inkohereus szövegek esetén pedig a történetnyelvtani szabályokat követő kiegészítések.⁴¹ A történetemlékezet vizsgálatok eredményei szerint azonban az előhívást, és az ebből kikövetkeztetett reprezentáció kialakítását nem elvont történetnyelvtanok irányítják,

³⁸ CUPCHIK, G. C.: Emotion in Aesthetics and the Aesthetics of Emotion. In: LOCHER, P. – MARTINDALE, C. – DORFMAN, L. (Eds.): *New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Amityville, NY, Baywood Press, 2006, 213.

³⁹ Rumelhart, idézi HOLLAND, N. N.: *The Brain of Robert Frost*. New York and London, Routledge, 1988, 85.

⁴⁰ FLETCHER, C. R. – CHRYSLER, S. T. – VAN DEN BROEK, P. – DEATON, J. A. – BLOOM, C. P.: The Role of Co-occurrence, Coreference, and Causality in the Coherence of Conjoined Sentences. In: LORCH, R. F. – O'BRIEN, E. J. (Eds.): *Sources of Coherence in Reading*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 203–217.

⁴¹ LÁSZLÓ: I. m., 1998.

hanem a humán cselekvések megértését szolgáló naiv – célokra és következményekre vonatkozó – elméleteink.⁴²

A reprezentáció koherenciájának bottom up elképzelése szerint az összetevők (események, tagmondatok, bekezdések stb.) jelentésteli kapcsolatai alkotják a koherenciát. Ezek lehetnek koreferenciális, idői-téri, okozati, érzelmi stb. kapcsolatok.⁴³ A Trabasso és van den Broek által kidolgozott rekurzív tranzíciós hálózat modell a történetek makrostrukturális egységeiben megjelenő oksági viszonyok leírásával egyesíti a két megközelítést.⁴⁴ Nem véletlen, hogy a szövegfeldolgozás elméletei közül ez a koherencia egyik legkidolgozottabb, kísérletileg leginkább alátámasztott modellje, reduktivitása ellenére is.⁴⁵

Az információfeldolgozás keretében tehát a megértés mindig maga után vonja a koherenciát, legfeljebb hosszabb időt igényel, és egyre személyfüggőbb tudást mozgósít.⁴⁶ A Graesser, Singer és Trabasso által 1994-ben kidolgozott konstrukcionista szövegfeldolgozási modellben például a megértés a szövegek többszintű (referenciális és oksági specifikáció plusz globális üzenet) reprezentációjának létrehozása, amelyet legáltalánosabb szinten a jelentés keresése irányít.⁴⁷ Előrejelzése szerint a minimalista és magyarázatalapú modellekkel szemben az olvasó törekvése minden esetben a szöveg globális koherenciájának megteremtésére irányul a lokális kapcsolatok kiépítése mellett. A megértést elsősorban a pszichológiai és fizikai okozás naiv elméleteire támaszkodó *Miért?* kérdések irányítják. Az összes lehetséges következtetési típust leíró modellben a műalkotások esetén kiemelt szerepet kap az események, állapotok okának feltárásakor a szerző művön kívüli célrendszere. A modell emellett a megértésben szerepet tulajdonít az adott szöveg műfajához kapcsolt céloknak (például szórakozás, meggyőzés, informálás, esztétikai-irodalmi hatás), illetve az olvasó egyéni céljainak, de bevallottan ez utóbbit tudja legkevésbé eredményesen kezelni. 2009-ben és 2010-ben végzett vizsgálatunkban a konstruktivista modell következtetéstípusait ötvöztük Trabasso és van den Broek oksági modelljével kategóriarendszerünk kidolgozásakor. Emellett személyiségtesztek és élettörténeti interjú alkalmazásával hangsúlyt fektettünk a cél és oksági alapú koherens reprezentációk egyéni háttérének feltárására is.

⁴² PLÉH CSABA: A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. In: Uő: *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Budapest, Balassi, 1998, 365–385.; LÁSZLÓ: *I. m.*, 1998.

⁴³ FLETCHER ET AL: *I. m.*, 1995.

⁴⁴ TRABASSO, T. – VAN DEN BROEK, P.: *I. m.*, 1985.

⁴⁵ A modellt doktori disszertációm következő alfejezetében részletesen bemutatom, mivel kísérleteinkben részben ennek alapján dolgoztuk ki a közvetlen felidézés és hangos gondolkodás módszerrel gyűjtött esztétikai válaszok elemzési kategóriarendszerét.

⁴⁶ RUSCH, G.: Comprehension vs. Understanding of Literature. In: TÖTÖSY DE ZEPETNEK, S. – SYWENKY, I. (Eds.): *The systemic and empirical approach to literature and culture as theory and application*. Edmonton, Alberta, Canada, University of Alberta, 1997, 107–119.

⁴⁷ GRAESSER, A. C. – SINGER, M. – TRABASSO, T.: Constructing inferences during narrative text comprehension. = *Psychological Review*, 1994, 3, 371–395, 101.

Mindazonáltal a szövegek struktúrája fontos szerepet játszik a koherens reprezentáció kialakításában: Trabasso és Suh (1997) eredményei szerint a jól szervezett epizódok eredményesebb előhíváshoz vezettek két nappal később is. Kintsch különbséget tesz a jól formált és a nem jól formált, nehéz szövegek megértése között. Az előbbi esetében az olvasás közbeni információ integrációja elsődlegesen felismerési és előhívási folyamatokon keresztül valósul meg, ami nem kívánja meg a következtetések tudatos figyelmét, így inkább hasonlít a percepcióra, mint a problémamegoldásra. Az utóbbi esetében a megértés gyakrabban jár együtt köztes gondolatokkal, a felülről lefelé irányuló információk felhasználásának tudatosításával.⁴⁸ Módszertanilag ebből következően a következtetések vizsgálatában érdemesebb szervezetlen vagy az olvasó előzetes tudásához nem illeszkedő szövegeket alkalmazni, ami az olvasó releváns tudásának és a szövegbeli információknak az aktív előhívását és integrációját kívánja meg.⁴⁹ A szövegek eltérő jellegzetességeinek hatását jól szemlélteti Olson és mtsai, illetve Tsur, Glicksohn és Goodblatt eredményeinek és következtetéseinek összehasonlítása.⁵⁰ Az előbbi szerzők népmesék megértését vizsgálták a hangos gondolkodás módszerével. A személyek az egyes mondatok után következtetéseket fogalmaztak meg a várható eseményekről, illetve az adott kijelentésnek az előzményekhez való kapcsolatáról. Ami figyelemreméltóvá teszi eredményeiket, hogy a személyek lényegében ugyanúgy reagáltak a történet azonosnak tekinthető részeire. Az expozícióból a narrációba való átmenetnél fogalmazták meg a további feldolgozást irányító általános hipotéziseiket, a történet csúcspontját pedig, noha nem volt kiszámítható a bekövetkezése, azonnal felismerték, és integrálták reprezentációikba. A kísérletben használt másik két nem jól formált történetnél ez az inger által irányított interkorrelációs válaszmintázat nem volt megfigyelhető. Tsur és mtsai Omar Khajjám egy rubájja rímszerkezetének a feszült-nyugodt, unalmas-érdekes, statikus-dinamikus, érzelemmentes-érzelmes, kellemetlen-kellemes, komplex-egyszerű és nyitott-zárt jelzők mentén való megítélését hasonlította össze a vers két átírt változatával. Az eredeti *aaba* rímképlet, és az átírt *aabb*, illetve *aaaa* működésének háttérében a jó folytatás és a visszatérés Gestalt elveinek különböző megjelenési arányát feltételezte. Az *aaaa* rímképlet például csak a jó folytatás elvét tudja kihasználni a perceptuális organizáció kialakításának elősegítésében, így sokkal

⁴⁸ Noorman és Vonk (1998) hasonló megkülönböztetést tesz az oksági következtetések vizsgálatkor: a felszíni megértés az információk integrációját kívánja meg, melynek során az informativitás elve alapján – mely a leginformatívabb és legspecifikusabb információk keresését írja elő – automatikusan feltételezzük, hogy a mondatok kauzálisan összefüggenek. Így gyorsabban integráljuk a reprezentációba az oksági, mint az additív kapcsolatokat. A mélyebb megértés kívánja meg a következtetéseket, mely a feldolgozás sebességének lassulását vonja maga után.

⁴⁹ GRAESSER ET AL.: *I. m.*, 1994.

⁵⁰ OLSON ET AL.: *I. m.*, 1981.; TSUR, R. – GLICKSOHN, J. – GODDBLATT, C.: Perceptual Organization, Absorption and Aesthetic Qualities of Poetry. In: HALÁSZ L. (Ed.): *Proceedings of the 11th International Congress on Empirical Aesthetics*. Budapest, Institute for Psychology of the Hungarian Academy of Sciences, 1990, 301–304.

inkább a strukturálatlan egész benyomását kelti, ami végül kedvezőtlenebb ítéletekben nyilvánul meg. A legkoherensebb és egyben legkellemesebb változatnak Tsur az eredetit vélte, melyben a jó folytatás és visszatérés elve együttesen van jelen, és így a csoportosítás és elkülönülés magasabb szintű egységét képviseli. A személyek a Tellegen-féle abszorpcióskálát is kitöltötték. Első kísérletének eredményei szerint szakértők az *aaba* verziót feszültebbnek ítélték meg a másik kettőnél. Jelentős interakció mutatkozott a versváltozat és az abszorpció között: az alacsony abszorpciós képességű személyek zártnak ítélték meg az eredeti változatot, míg a magas pontszámúak nyitottnak. Ezt a szerzők a magas abszorpciójú személyek ambivalencia iránti toleranciájával magyarázták. A második kísérletben naiv befogadók vettek részt, akik az eredeti *aaba* versváltozatot aktívabbnak, energikusabbnak, valamint zártabbnak és érzelmetelibbnek ítélték a másik kettőnél. Ez a kombináció meglepő, és a szerzők szerint a befogadás konstruktív jellegét erősíti meg. „»A szervezett egész« tehát nem előre adott tény, inkább bizonyos kognitív stratégiák, mint például a kiegyenlítés (leveling) és a kiélezés (sharpening) alkalmazása révén elért teljesítmény.”⁵¹ A költeményeket tehát nehéz szövegeknek tarthatjuk, amelyeknek a befogadása a problémamegoldási feladatokhoz hasonlóan, az ingerek és ismeretek magas szintű integrációját kívánja meg.

A művészet eredetét és túlélésben játszott előnyeit vizsgáló evolúciós megközelítés szintén úgy látja, hogy a művészet a rendezett komplexitásnak mint ingerjellemzőnek és az integrációra törekvésnek mint az idegrendszer általános működési elvének kiemelt találkozási helye. Steen szerint a prototipikusan szép természeti jelenségek dinamikus és rendezett komplexitással jellemezhetőek. Az esztétikai válasz során úgy tűnik, hogy ezekre a tulajdonságokra vagyunk érzékenyek, s a mögöttes, de kikövetkeztethető rend adja az esztétikai élvezetet. Steen szerint ezeket a komplex természeti elrendeződéseket használjuk fel tudattalanul arra, hogy formáljuk az agyunkat és az észlelő rendszereinket, melyekre szelf-konstrukciónk is támaszkodik. A természetes szelekció pedig kialakított egy motivációs rendszert, hogy keressük ezeket a mintázatokat.⁵² Donald hasonló feltevések alapján egyenesen az integrációra irányuló inherens *human drive*-ről beszél. Heath az egészséges minták alkotásának, a hézagok kitöltésének törekvése mö-

⁵¹ TSUR ET AL.: I. m., 1992, 153.

⁵² Ennek idegrendszeri hátterét a következőképpen írja le: a szem az ingerfelvételtől öt különböző szintű mintázatra fókuszálhat, amelyeknek a feldolgozása integrációs folyamatok által kapcsolódik egymáshoz az elmében. Az első a különböző modalitásokhoz kötődő formák folyamatos érzékelése, mely az alakzatokba rendezett (gestalted) és kategorizált tárgyészlelés alapja. Ez vezet a helyzetek appercepciójához, mely után a transzszituációs gondolkodás vagy az értékelő reflexió következik. A legfelső réteg a kontemplatív, affektív absztrakció, amely testi folyamatokba beágyazott, cselekvés-orientált fordítása a korábbi tartalomnak, és az alapja a műalkotáshoz fűződő általános érzésünknek. Az egyes szinteken végbemenő integrációknak rugalmasnak, újraírhatónak, változásra nyitottnak kell maradniuk, ellenkező esetben bizonyos mentális betegségek rigiditása jellemzi az egyént. STEEN, F.: A Cognitive Account of Aesthetics. In: TURNER, M. (Ed.): *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford & New York, Oxford University Press, 2006, 57–73.

gött a folyamatosság megteremtésének erőfeszítéseit látja. Érvelésében arra hívja fel a figyelmet, hogy ez nem egyéni válasz, hanem a közösséghez való tartozás részeként fejlődött ki a művészeti alkotás és befogadás esetében is.⁵³

A fenti áttekintés jól mutatja, hogy a koherencia (sokszor a szépség vagy a komplexitás elnevezése alatt) az esztétika és a művészetpszichológia kezdeteitől a vizsgálatok középpontjában áll. Általában a jó műalkotás formai jellemzőjeként, a kognitív pszichológia térnyerése óta pedig a befogadás során létrehozott – más kognitív műveletek alapjául szolgáló hatékony – reprezentáció szükséges tulajdonságaként. Bár operacionalizációja sokféle, elméleti meghatározásában konszenzus látszik kirajzolódni a „dinamikus rendezett komplexitás” definíciója körül.

A KOHERENCIA ÖSSZETEVŐI

A Fletcher és mtsai által a reprezentáció koherenciájának *bottom up* elképzeléseként említett megközelítés alapvetően két szövegjellemző vizsgálata mentén operacionalizálja a koherenciát: az egyik a történetben említett személyek, tárgyak, fogalmak jelenléte és megismétlése, egymáshoz kapcsolása az egyes tagmondatokon átívelve (például Kintsch, van Dijk), amely a lexikális, anaforikus, (ko)referenciális, tematikus következtetések vizsgálatát fogja össze. A másik az eseményrészletek és a szereplők tudattartalmai közötti kauzális és cél jellegű kapcsolatok, amely a kauzális, intencionális és részben az érzelmi (amennyiben az érzelmi reakciók az események következményei) következtetések kutatását foglalja magában (pl. Schank, Trabasso és van den Broek; László és Pólya).⁵⁴ Eгészen az 1990-es évek végéig ezeknek az együttes vizsgálata nem volt jellemző a szövegfeldolgozás irodalmában. Mindkét elképzelés központi kérdése az volt, hogy mely jellemzők szükségesek a szöveg megértéséhez és előhívásához, illetve melyek integrálódnak az olvasás során a kibontakozó reprezentációba, és melyek adódnak hozzá offline következtetési műveletek eredményeképpen. A koreferenciális koherencia vizsgálatában célszerűnek tűnik megkülönböztetni az egymás utáni mondatokat összekapcsoló, így a szemantikus struktúra mikroszintjén ható referenciális koherenciát a szöveg globális témáját (vagy témáit) kirajzoló motívus (tematikus) koherenciától.⁵⁵ Az előbbi feldolgozása ugyanis online történik a propozíciók argumentációjának átfedései alapján, és biztosan részét képezi a

⁵³ DONALD, M.: Art and Cognitive Evolution. In: TURNER, M. (Ed.): *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford & New York, Oxford University Press, 2006, 3–21.; HEATH, S. B.: Dynamics of Completion. In: TURNER, M. (Ed.): *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford & New York, Oxford University Press, 2006, 133–153.

⁵⁴ FLETCHER et al.: *I. m.*, 1995.

⁵⁵ KINTSCH, W. – VAN DIJK, T.: Toward a Model of Text Comprehension and Production. = *Psychological Review*, 1978, 85, 5, 363–394.; ZWAAN, R. A. – RADVANSKY, G. A. – WHITTEN, S. N.: Situation models and themes. In: LOUWERSE, M. – VAN PEER, W. (Eds.): *Thematics. Interdisciplinary Studies*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins Publishing Co, 2002, 35–55.

szöveg alapján megalkotott reprezentációnak (*text base*). Emellett befolyásolja a személyek szubjektív ítéleteit a szöveg koherenciájáról. A tematikus koherencia kialakítását illetően eltérő vélemények vannak a szakirodalomban. A minimalista modell képviselői szerint nem végzünk globális következtetéseket a szövegfeldolgozás során, legfeljebb utána. Vannak eredmények, amelyek abba az irányba mutatnak, hogy már az anaforikus koherencia megalkotása is megkíván tematikus következtetéseket az olvasóktól a befogadás során (például Fletcher és mtsai, 1995). Magliano, Baggett és Graesser szerint csak a történet tanulságának keresése indítja be a tematikus következtetést, ami mindig offline.⁵⁶ Zwaan és mtsai a szituációs modell alkalmazhatósága felől teszik fel a kérdést, hogy vajon a referenciális és tematikus következtetésekhez szükség van-e a szövegvilágról kialakított részletes reprezentációra, vagy ettől függetlenül mennek végbe. Véggkövetkeztésükben arra jutnak, hogy a referenciális koherencia megalkotása az információ ismételt automatikus aktivációjának eredményeként nem igényli előzetesen a szituációs modell konstruálását. Míg a tematikus koherencia a szituációs modell alapján jön létre, méghozzá a kauzális és motivációs struktúra megtartásával, és az adott szöveg idői-téri, szereplőkre vonatkozó specifikációinak törlésével. László a szociális kogníció és szövegfeldolgozás területén folytatott kutatások eredményei alapján már korábban felvetette a tartalom struktúrájának a hős céljai mentén való leírását. További vizsgálatokkal pedig feltárta, hogy a célok a történeteken belül az emberi élet témáihoz kapcsolódnak, tematikus kontextusokba rendeződnek az úgynevezett személyközi forgatókönyveken belül.⁵⁷

Az intencionalitást is magában foglaló oksági lánc ezek alapján is elsődlegesnek tűnik a koherencia kialakításában, és egyúttal a tematikus koherencia alapját is képezheti, mert túlmegy a lokális koherencia határain, és teljes epizódoknak is kölcsönözhet globális jelentést.⁵⁸

⁵⁶ MAGLIANO, J. P. – BAGGETT, W. B. – GRAESSER, A. C.: A Taxonomy of Inference Categories That May Be Generated During The Comprehension of Literary Texts. In: MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J. (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996, 201–221.

⁵⁷ LÁSZLÓ JÁNOS: *I. m.*, 1998.

⁵⁸ Boda és Boda (2010) versértelmezések vizsgálatánál, melyeket az adott műalkotás fogalmi sémákkal (tudáskeretekkel) való lefedéseként határoznak meg, ezt alátámasztó modellt alkalmaznak. A koreferencialitás és téma-réma kapcsolatok a befogadó asszociatív gondolkodása alapján jönnek létre az összefüggőség, illetve lineáris organizáció során. A koherencia (például kauzális) és a fogalmi tartományok közötti leképezések (tematikus koherencia) megalkotása pedig logikai képességeken alapul, mely az absztrakció, ellentmondásmentesség és teljesség műveleteit igényli.

IRODALOM

- BAILEY, H. – ZACKS, J. M.: Literature and event understanding. = *Scientific Study of Literature*, 2011, 1, 1, 72–79.
- BIBER, D.: Corpus linguistics and the study of literature: Back to the future? = *Scientific Study of Literature*, 2011, 1, 1, 15–24.
- BORNSTEIN, M. H.: A pszichológia és a művészet. In: FARKAS A. (Szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája* 2. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997, 9–55.
- BORTOLUSSI, M. – DIXON, P.: *Psychonarratology. Foundations for the Empirical Study of Literary Response*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- CUPCHIK, G. C.: Emotion in Aesthetics and the Aesthetics of Emotion. In: LOCHER, P. – MARTINDALE, C. – DORFMAN, L. (Eds.): *New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Amityville, NY, Baywood Press, 2006, 209–224.
- DONALD, M.: Art and Cognitive Evolution. In: TURNER, M. (Ed.): *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford & New York, Oxford University Press, 2006, 3–21.
- ERICSSON, K. A.: Concurrent verbal reports on text comprehension: A review. = *Text*, 1988, 8, 4, 295–325.
- EVA-WOOD, AMY L.: How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers. = *Discourse Processes*, 2004, 38, 2, 173–192.
- FLETCHER, C. R. – CHRYSLER, S. T. – VAN DEN BROEK, P. – DEATON, J. A. – BLOOM, C. P.: The Role of Co-occurrence, Coreference, and Causality in the Coherence of Conjoined Sentences. In: LORCH, R. F. – O'BRIEN, E. J. (Eds.): *Sources of Coherence in Reading*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 203–217.
- GRAESSER, A. C. – SINGER, M. – TRABASSO, T.: Constructing inferences during narrative text comprehension. = *Psychological Review*, 1994, 101, 3, 371–395.
- GRAESSER, A. C. – PERSON, N. – JOHNSTON, G. S.: Three Obstacles in Empirical Research on Aesthetic and Literary Comprehension. In: MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J. (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996, 3–22.
- GRAESSER, A. C. – DOWELL, N. – MOLDOVAN, C.: A computer's understanding of literature. = *Scientific Studies of Literature*, 2011, 1, 1, 24–34.
- HALÁSZ LÁSZLÓ: Hatás és ráemlékezés az irodalmi szövegfeldolgozásban. = *Pszichológia*, 1990, 10, 4, 523–561.
- : *Szociális megismerés és irodalmi megértés*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1996.
- HEATH, S. B.: Dynamics of Completion. In: TURNER, M. (Ed.): *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford & New York, Oxford University Press, 2006, 133–153.
- HOLLAND, N. N.: *The Brain of Robert Frost*. New York and London, Routledge, 1988.
- KAMARÁS ISTVÁN: *Az irodalmi mű befogadása: szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés. Nagydoktori Disszertáció*. Budapest, Pannon Egyetem BTK Antropológiai és Etika Tanszék–Gondolat Kiadó, 2007.

- KINTSCH, W. – VAN DIJK, T.: Toward a Model of Text Comprehension and Production. = *Psychological Review*, 1978, 85, 5, 363–394.
- KUIKEN, D. – MIAL, D. S. – SIKORA, S.: Forms of Self-Implication in Literary Reading. = *Poetics Today*, 2004, 25, 2, 171–203.
- LÁSZLÓ JÁNOS – LARSEN, F. STEEN: Kulturális ismeretek és személyes élmények szerepe az irodalom megértésében. = *Pszichológia*, 1990, 10, 4, 485–508.
- MAR, R. A. – OATLEY, K.: The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. = *Perspectives on Psychological Science*, 2008, 3, 173–192.
- LÁSZLÓ JÁNOS: *Szerep, forgatókönyv, narratívum. Szociálpszichológia Tanulmányok*. Budapest, Scientia Humana, 1998.
- : *Cognition and representation in literature. The psychology of literary narratives*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1999.
- LÁSZLÓ JÁNOS – VINCZE ORSOLYA: Az újdonság varázsa és a történet öröme. In: PLÉH Cs. – LÁSZLÓ J. – OLÁH A. (Szerk.): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. Budapest, Eötvös Kiadó, 2001, 105–116.
- MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J.: Foreword. In: Uő (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996, V–XX.
- MAGLIANO, J. P.: Revealing Inference Processes During Text Comprehension. In: GOLDMAN, S. R. – GRAESSER, A. C. – VAN DEN BROEK, P. (Eds.): *Narrative Comprehension, Causality and Coherence: Essays in Honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1999, 55–75.
- MARTINDALE, C.: Esztétika, pszichobiológia és megismerés. In: FARKAS A. – GYEBNÁR V. (Szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 51–72.
- MIAL, D. S.: Experimental Approaches to Reader Responses to Literature. In: LOCHER, PAUL – MARTINDALE, COLIN – DORFMAN, LEONID (Eds.): *New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*. New York, Amityville, Baywood Press, 2006, 175–188.
- OLSON, G. M. – MACK, R. L. – DUFFY, S. A.: Cognitive Aspects of Genre. = *Poetics*, 1981, 10, 283–315.
- PLÉH CSABA: A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. = Uő: *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Budapest, Balassi, 1998, 365–385.
- RUSCH, G.: Comprehension vs. Understanding of Literature. In: TÖTÖSY DE ZEPETNEK, S. – SYWENKY, I. (Eds.): *The systemic and empirical approach to literature and culture as theory and application*. Edmonton, Alberta, Canada, University of Alberta, 1997, 107–119.
- SQUIRE, J. R.: *The responses of adolescents while reading four short stories*. Michigan, National Council of Teachers of English, 1964.
- STEEN, F.: A Cognitive Account of Aesthetics. In: TURNER, M. (Ed.): *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford & New York, Oxford University Press, 2006, 57–73.

- TRABASSO, T. – VAN DEN BROEK, P.: Causal Thinking and the Representation of Narrative Events. = *Journal of Memory and Language*, 1985, 24, 5, 612–630.
- TRABASSO, T. – SUH, S.: Understanding text: Achieving explanatory coherence through online inferences and mental operations in working memory. = *Discourse Processes*, 1993, 16, 3–34.
- TSUR, R. – GLICKSOHN, J. – GOODBLATT, C.: Perceptual Organization, Absorption and Aesthetic Qualities of Poetry. In: HALÁSZ L. (Ed.): *Proceedings of the 11th International Congress on Empirical Aesthetics*. Budapest, Institute for Psychology of the Hungarian Academy of Sciences, 1990, 301–304.
- VAN DEN BROEK, P. – ROHLER, R. – NARVAEZ, D.: Causal Inferences in the Comprehension of Literary Texts. In: MACNEALY, M. S. – KREUZ, R. J. (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1996, 179–200.
- WAERN, Y.: Thoughts on text in context: Applying the think-aloud method to text processing. = *Text*, 1988, 8, 4, 327–350.
- ZWAAN, R. A. – RADVANSKY, G. A. – WHITTEN, S. N.: Situation models and themes. In: LOUWERSE, M. – VAN PEER, W. (Eds.): *Thematics. Interdisciplinary Studies*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins Publishing Co, 2002, 35–55.

G. TÓTH ANITA

Logoterápia és biblioterápia

*Görgey a Monte Christót mondja ott éjről-éjre,
és Czebe húsz árnyéknek a Toscából fütyül.
Mit kívántok? Plátóról, Erazmusról beszéljek?*

*Ez volnék én? Eldobtam minden terhet,
s nehezebb lettem. Milyen reális és tömör
az immateriális! A világ transzcendensebb,
semhogy képzeltem volna.*

(FALUDY GYÖRGY: *Recski est*)

Az irodalmi hatás művészetpszichológiai elméletei inkább pszichoanalitikus, illetve kevésbé átfogó jelleggel kognitív megközelítésűek, bár mindkettővel szemben hallatszanak kritikus hangok, melyek szerint az irodalmi műalkotás terápiás hatásának leírását saját terminológiájuk Prokrusztész-ágyába fektetik.¹ Tanulmányomban arra keresek válaszokat, a logoterápia hogyan kínálhat más kontextusokat biblioterápiás, irodalomterápiás tevékenységünkhöz.

Viktor Frankl nevét a harmadik bécsi pszichoterápiás iskola megalapítójaként szokás ismerni, aki a náci koncentrációs táborokban tapasztaltak hatására hozta létre *logoterápiának* nevezett módszerét. Ennél a valóság persze sokkal árnyaltabb. Frankl Bécsben végezte orvosi tanulmányait, a hely és az idő (1920-as évek), valamint neurológiai, pszichológiai érdeklődése elkerülhetetlenül a pszichoanalízis vonzáskörébe sodorták. A Mesterrel szakítani kényszerülő egyik tanítvány, Alfred Adler individuálpaszichológiája mellett tette le a voksát. Huszonegy évesen, 1926-ban említette először egy előadásában a logoterápia kifejezést, melyre ő nem különálló módszerként tekintett, hanem az individuálpaszichológiát szellemi dimenzióval kívánta kiegészíteni.² A Freud-tanítványok sorsa őt is utolérte: már a következő évben kizárták az Individuálpaszichológiai Egyesületből, „ortodoxiát nélkülöző nézetei” miatt.³ *Orvosi lélekgondozás* című művét még deportálása előtt megírta, melyben a feltétlen remény mellett érvelt még olyan körülmények között is, amikor reménykedni is egyet jelent a csodával. A könyv hangvétele olyan, mintha a jövőbe látott volna: a koncentrációs táborban egész családja odavész, édesapja a szeme láttára hal meg, feleségét pedig az elszenvedett csapások kö-

¹ PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: Irodalom-pszichoterápia a szomatikus orvoslásban. In: CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *Pszichológia a gyógyításban*. Budapest, Oriold és Tsai, 2013, 264.

² BATTHYÁNY, ALEXANDER: „Amire a beteg léleknek szüksége van”. Visszatekintés a logoterápia kialakulására. In: FRANKL, VIKTOR E.: *Értelem és egzisztencia. Előadások és tanulmányok*. Ford.: Csiki Huba – Sárkány Péter, Budapest, Jel Kiadó, 2006, 73.

³ BATTHYÁNY: *I. m.*, 77.

vetkezményeként 1945-ben veszíti el. Az *Orvosi lélekgondozás* kéziratát is elveszik tőle, megsemmisül,⁴ ez a tény azonban erőt ad neki: még tízfuszosan is az tartja benne a lelket, hogy művét újraalkossa, legalább „gyermekét” visszaszerezze, ezért jegyzeteket készít. A könyvet végül 1946-ban adják ki, nézetei nagy nemzetközi visszhangot keltenek, az USA több egyetemére meghívják vendégelőadónak, számos publikációja, könyve jelenik meg. Mindemellett továbbra is megmarad a legfrissebb tudományos kutatási eredményekre nyitott, azokat gazdagító, betegek méltóságát tiszteletben tartó klinikusnak: neurológus osztályvezető főorvosnak – nyugdíjazásáig. Orvosi tevékenysége során folytatott megfigyeléseivel több esetben évtizedekkel megelőzte korát, így például a lelki zavarok szomatikus alapjairól alkotott modelljével, vagy más, a képalkotó eljárások megjelenésével már igazolódott felvetéseivel. Frankl orvosként is a logoterápia emberképét látta: a „sokféleségben a teljességet”, amely a testi, lelki és szellemi jelenségeket „először teljességükben, majd egymásra gyakorolt hatásuk alapján az ember egységében ragadja meg. Teljességében megragadni azt jelenti, hogy mindegyik dimenzió sajátosságát anélkül ismerjük el, hogy az egyiket a másikkal visszavezetnénk. Egységében megragadni pedig azt, hogy az ember létteljességét összjátékában értjük meg.”⁵

A pszichoanalízis terminológiája nyomot hagyott rendszerében, sokat hadakozott vele, mint egy fájdalmas apaképpel, tézisei ismertetésekor negatív viszonyítási pontként szolgált számára: a freudi örömelvvel, örömvágygal és az adleri hatalomvágygal helyezte szembe azt, hogy a logoterápia az ember értelem utáni vágyára fókuszál.⁶ A logoterápia Husserl pszichologizmusellenes fenomenológiájának és Scheler értékorientációra épülő nézeteinek alapjain jött létre, lélektan, filozófia és teológia metszéspontján, kissé számkivetve, de legalábbis kritikával illetve mindegyik terület által.⁷

Minden ember az élet értelmét keresi, ez a törekvés felülír minden ösztönkésztetést. A korábban említett szellemi dimenzió Frankl szerint az emberi lét lényegét jelentő két fogalommal írható le: a szabadság és a döntésképeség, felelősségvállalás fogalmával. Lélek és szellem egysége, mint fentebb említettem, megbont-hatatlan, itt azokról az esszenciális sajátosságokról van szó, amelyek az embert minden egyéb élőlény fölé emelik: mindig szabadságában áll dönten, ha másról nem is, a saját hozzáállásáról: „Nem képzelhető el olyan helyzet, amelyben az ember teljesen meg lenne fosztva szabadságától”.⁸ Frankl megközelítésében mindenben, a legsúlyosabb állapotú pszichotikusban is létezik ez az egészséges,

⁴ FRANKL, VIKTOR: ...*mégis mondj igent az Életre!* Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor. Ford. Bruck Vera – Gorzó Andrea. Budapest, Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, 1988, 23, 133.

⁵ BATHYÁNY: I. m., 87.

⁶ FRANKL, VIKTOR: I. m., 120.

⁷ SÁRKÁNY, PÉTER: A logosz terápiája. A logoterápia filozófiai nézőpontja és horizontja. = *Thalassa*, (15) 2004, 2, 102.

⁸ FRANKL, VIKTOR: I. m., 146.

transzmorbid személyiségmag,⁹ amely elérhető, megszólítható. Felelős döntésre való szabadságunk az, ami sajátosan emberivé, és életünk értelmének keresése az, ami a többi embertől elkülönülten egyedivé tesz minket.¹⁰

Az élet értelme nem valamilyen elvont, általánosan kutatható, ködös cél, hanem az illető életének minden pillanatában konkrét feladat, küldetés, helyzet, amelyet felismerhet, és amelyre felelhet, amelyben nem helyettesíthető és amely megismételhetetlen.¹¹ Az élet értelmének felfedezésére háromféleképpen nyílnak módunk: alkotással vagy tettel, egy élmény vagy kapcsolat megtapasztalásával és a szenvedéshez való hozzáállásunk által. Nem szükségképpen kell szenvednünk, hogy az életünk értelmét meglegljük, tehát Frankl nem mazochista vagy aszkéta törekvésekre utal, hanem azokra a helyzetekre, állapotokra, amelyek elkerülhetetlenül adódnak: például betegség, veszteségek, amelyekben a cselekvési szabadságunkat elveszítjük, amelyeket nem alakíthatunk. Csakhogy a szenvedéshez való viszonyulásunkkal önmagunkat formálhatjuk. A sűrű erdőben szorosan egymás mellett álló fák nem oldalirányban, hanem fölfelé kénytelenek nőni, így erre a korlátozottnak tűnő létre is másfajta beállítódással kell rátekintenünk, hogy szenvedésünk értelmet nyerjen. Míg az alkotói és élményértékeket meglévő képességeinkkel valósítjuk meg, a szenvedés képességére szert kell tennünk: döntenünk kell arról, mit hozunk ki belőle. Döntésem nem egy egyszeri tetre vonatkozik, hanem amivé alakítom a szenvedésemet, az is alakít engem, a személyiségemet, „az aktus habitussá” lesz. „Ami cselekedet volt, az most már magatartás.”¹²

Az élete értelme felé való törekvésben az ember túltekint önmagán, akár az alkotásban merül el, akár egy másik kapcsolatra fókuszál, magafelejtő állapotban tud csak elrugaszkodni vágyott és megvalósítandó célja felé. Az öntranszcendencia az értelemkereső emberi léthez éppúgy hozzátartozik, mint a döntésképeség. Ily módon a logoterápia a humanisztikus pszichológiai irányzatok kritikájának is tekinthető, mert az önmegvalósítást csak önmagunk meghaladása által látja elérhetőnek, így nem lehet cél, csak következmény. Ebben az antropológiai szemléletben az élete értelmére fókuszáló ember nem a feszültségeket mindenáron csökkentő létmódra összpontosít, nem ez jelenti számára a boldogságot, hanem a küzdelmének értéktelített volta. Frankl a pszichodinamika kifejezés mintájára

⁹ „A pszichiátriai sík keretei között tehát mindaddig többértelmű marad minden, amíg egészen láthatóvá nem válik valami, ami mögötte vagy fölötte van. Minden patológiának szüksége lesz a diagnózisra – egy »diagnózis«-ra, áttekintésre, a pathosz mögött álló logosz, a szenvedés mögötti értelem megpillantására.” Vö.: FRANKL, VIKTOR: *Der Wille zum Sinn*. München, Piper, 1991, 143. Idézi: LUKAS, ELIZABETH: *Spirituális lélektan. Az értelmes élet forrásai*. Budapest, Új Ember, 2014, 16.

¹⁰ LUKAS: *I. m.*, 111.

¹¹ „Amit döntésem által megvalósított, általa »létrehozok a világban«, azt belemenekítem a valóságba, és ezzel megmentem a mulandóságtól.” Lásd: FRANKL, VIKTOR: *Orvosi lélekgyógyászat: A logoterápia és egzisztencia-analízis alapjai*. Ford. Jakabffy Imre – Jakabffy Éva. Budapest, Ur Könyvkiadó és Multimédia Stúdió Kft, 1997, 59.

¹² FRANKL, VIKTOR: *A szenvedő ember. Patodicea-kísérlet*. Ford. Bruncsák István – Kalocsai Varga Éva. Budapest, Jel Kiadó, 2012, 100–101.

noo-dinamikának nevezi azt az egzisztenciális hajtóerőt, amellyel az ember célja felé törekszik. A terapeutának sem kell visszariadnia attól, miközben a páciens fókuszának átállításában segítkezik, hogy átmenetileg megnövekedett feszültséget él át az általa kísért, miközben átértelmezi, átértékeli életét. A logoterapeuta feladatát ugyanis Frankl a szemészhöz hasonlítja: olyan fókusz megtalálására ösztönzi páciensét, amelyben életének minden aspektusa befogadható és értelmet nyerhet.¹³ Ehhez elsősorban a szókratészi dialógus módszerét hívja segítségül, amely nem az okok feltárására irányul, hanem kérdéseivel arra hívja a pácienset, hogy tegye tudatossá beállítódásait, értékrendszerét, érveljen mellettük. A szókratészi kérdés módszerét később a viselkedés- és kognitív terápia is magáévá tette, csakúgy, mint a paradox intenciót, melyet különösen fóbiák esetében alkalmaznak hatékonyan, és amelynek során a páciensnek éppen annak az ellenkezőjét kell megengednie, sőt hívnia, akarnia, amire valójában vágyik.

A logoterápia transzcendálásra születettnek látja az embert, akinek lényegi tulajdonsága, hogy önmagát meghaladja, önmagán túllásson. Miközben lehetőségeit számba veszi, szembesül határaival is, belátja, hogy az élet végső értelme racionálisan, logikai úton fel nem fogható. Az emberi megértés határain túl ott van Isten, de nem dogmatikus vagy rendszeres teológiai értelemben – bár Frankl gondolkodása a zsidó-keresztény hagyományokban gyökerezik –, hanem mint viszonyítási pont, mint az értékek forrása. A logoterápia az egyetlen pszichoterápiás irányzat, amely a transzcendenciát rendszere részévé teszi.

A logoterápia rendszerének néhány vonását megismerve, lépünk közelebb Frankl olyan szövegeihez, melyekben az irodalom terápiás hatásait említi, és amelyek közül az egyik szakirodalmi hivatkozásokban is gyakran előfordul.

„Az értelem megtalálását azonban semmi sem katalizálhatja úgy, mint a könyv”¹⁴

A fenti idézet Franklnak az 1975-ös bécsi könyvhét megnyitóján tartott előadásában hangzott el, mely az életműbe *A könyv mint terápiás eszköz* címen került be. E beszédében elsősorban a szakkönyvek és a tudományos ismeretterjesztő könyvek hatásaira helyezi a hangsúlyt, amelyek kapcsán a félreértés veszélyeire hívja fel a figyelmet. A tulajdonképpeni biblioterápiáról a bevezető mondatokban és két példában szól. Az egyik példában egy börtönben szerveződött biblioterápiás csoportot említ, amelynek tagjai hetente kétszer találkoznak, és kifejezetten Frankl műveit olvassák, azok útmutatásai által találnak új értelmet életüknek. Valóban megrendítő, ahogyan a foglyok levélben számolnak be a csoport alkalmairól: „Itt, egész Florida legkeményebb biztonsági intézkedésekkel rendelkező börtönében, pár száz méterre a villamosszéktől, képzelje el: éppen itt válnak valóra álma-

¹³ FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 129.

¹⁴ FRANKL, VIKTOR: *A könyv mint terápiás eszköz*. In: *Uő: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*, Ford. Molnár Mária – Schaffhauser Ferenc. Nyíregyháza, Kötet Kiadó, 1996, 18.

ink".¹⁵ A másik példa szintén személyes: egy halálra ítélt rabnak Ivan Iljics halálát mesélte el azzal a kommentárral, hogy a látszólag értelmetlenül töltött élet is teljesen más megvilágításba kerülhet, ha attitűdváltással mer ezzel szembesülni, és ezáltal haladja meg önmagát. Közvetlenül halála előtt adott interjújában a halálba induló szavaiból kiderült, hogy meglátta a párhuzamot saját élete és az irodalmi hősé között.¹⁶ Ehhez a két esethez képest, amelyekben a közös olvasás, az irodalmi szöveg a szenvedés értelmének a megtalálásában, a legmagasabb rendű frankli érték elérésében, a személyiség halál előtti „salaktalanításában” kulcsszerepet kap, azoknak a területeknek a kiemelése, amelyeket a könyv terápiás hatására a legjobb terepnek tart, finoman szólva is disszonánssá teszik a mondanivalóját. Az olvasást három területen tartja terápiásnak a kor „tömegneurózisát” tekintve: a vasárnapi neurózis, a nyugdíjazás és a munkanélküliség kríziseiben. Szociológiai nézőpontú fejtegetésében már az egyéni olvasásra koncentrál, mint a gazdasági változások miatt aránytalanul megnövekedett szabadidő értelmes eltöltésére. Az olvasással töltött idő viszont centripetális szabadidős tevékenység: azt az áldást is hordozza, hogy az aktív létből kiszakítva újra önmagunkhoz közeledhessünk.

Ez a szöveg zavarba ejtően kétarcú: míg példákkal bizonyítja, hogy az irodalom, a könyv valóban segíteni képes élet és halál kérdésében, úgy is beszél róla, mint amivel ragyogóan el lehet ütni az időt. Persze mindkettő igaz. Egyfelől: „[...] arról nem lehet szó, hogy a könyv az orvost, a biblioterápia a pszichoterápiát valaha is helyettesíthetné”.¹⁷ Másfelől viszont: „Birtokomban vannak olyan dokumentumok, melyekből egyértelműen kitűnik, hogy emberek, akik évtizedekig súlyos neurózisokban szenvedtek, és éveken át kezelés alatt álltak, csak és kizárólag egy könyv olvasása alapján bizonyos pszichoterápiás módszereket és technikát önállóan alkalmaztak saját esetükre és ezáltal végül is megszabadultak neurózisuktól”.¹⁸ Az ellentmondások talán jobban érthetőek, ha újra tudatosítjuk, hogy ez egy alkalmi, valószínűleg rögtönzéseket is tartalmazó beszéd, mely könyvheti megnyitón hangzott el. Ez az oka, hogy előadása végén Frankl a könyvkereskedőknek is szán intő szavakat. A szöveg címét a szöveg szándékához képest elhibáztattnak tartom,¹⁹ mert általános érvényű megállapítások iránt kelt várakozást, holott nincs egyébről szó, mint a könyvek dicséretéről, a könyvek áldásairól életünkben.

Hasonlóan problematikus a címe a másik előadásnak: *A pszichiáter a modern irodalomról*, amely a Nemzetközi Pen Club meghívására hangzott el szintén 1975-ben, eredetileg *A Psychiatrist Looks at Literature* címmel.²⁰ *Hogyan látja egy pszichiáter*

¹⁵ FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 12.

¹⁶ FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 13.

¹⁷ FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 11.

¹⁸ FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 11.

¹⁹ Emellett fordítását magyartalannak, helyesebb lenne például a szakmai szóhasználatban megszokottabb „terápiás” jelző a „terápiái” helyett.

²⁰ FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 181–187.

az irodalmat? – hangozhatott volna ennek az előadásnak a címe, de talán még pontosabb lett volna a *Hogyan látja egy logoterapeuta az irodalmat?* Frankl beszéde vége felé arról szól, milyennek is kellene lennie az irodalomnak, hogy az egzisztenciális vákuumból kisegítse olvasóját. Akkor lehet ugyanis a részese a tömegneurózis terápiájának,²¹ ha az olvasóban az abszurditás érzése helyett a szolidaritását kelti fel, vagyis az olvasó a mű hatására az értelmetlenné látszó élet miatti kétségbeesésén túljut azáltal is, hogy megérzi, nincs egyedül. Az irodalom akkor valósítja meg terápiás potenciálját, ha az exhibicionizmust, a nihilizmust, a cinizmust nem teszi tárgyává, és nem használ ilyen hangnemet. Orvosi hasonlattal élve: ha az író nem képes immunizálni olvasóját a kétségbeesés ellen, akkor legalább ne fertőzze.²² Frankl tehát nem a terápia felől közelít az irodalomhoz, hanem az irodalom számára tűzi ki követelményként, hogy terápiás funkciójára összpontosítson. Úgy vélem, *A pszichiáter a modern irodalomról* esetében is szem előtt kell tartanunk az alkalmi jelleget, ráadásul a szöveg számos helye orientálja olvasóját, hogyan viszonyuljon a benne elhangzottakhoz. Itt is érződik Frankl azon törekvése, hogy a logoterápia eredményeivel valamelyest megismertesse hallgatóságát, és éppen a nihilizmus kritikája az, amelyet az irodalom kapcsán érdemesnek tart kiemelni. A nihilizmus az ember egzisztenciális létét tagadja, degradálja őt, „ösztönök szövevényévé” alacsonyítja.²³ A szöveg alapját képező beszéd műfaji keretei és valószínűleg időbeli határai azonban nem tesznek lehetővé részletesebb kifejtést. Az előadás inkább azt taglalja, milyen irodalmat tudna Frankl mint pszichiáter saját elképzelései szerint a terápiában használni, semmint azt, milyennek kellene lennie a kortárs irodalomnak.

Összegezve: nem ez a két szöveg az, amelyek alapján a biblioterápia inspirációt meríthet a logoterápiából. Sokkal inkább segítségünkre lehet az az emberkép, amelynek lényegét az előzőekben vázoltam, és amelynek még további vonása a dialógusra „rendeltség”. A kérdező pedig maga az élet, amely nem elégszik meg szabványáltalánosságokkal, mindig ugyanolyan semmitmondó automatizmusokkal, de egyetlen változhatatlan válasszal sem. „Végző soron az embernek nem azt kellene megkérdezni, hogy mi az élete értelme, hanem inkább azt kell felismernie, hogy ő az, akit kérdeznek. Egyszerűen minden egyes embert megkérdez az élet; és csak a saját életéért *felelve* válaszolhat az életnek; csak felelősségteljesen válaszolhat.”²⁴ Hozzátehetjük: a saját választát, válaszait adhatja meg, küzdheti ki, vonhatja vissza, változtathatja meg, módosíthatja a hangsúlyait. Ebben a dialó-

²¹ Itt szóhasználat egybecseng *A könyv mint terápiás eszköz* című írásban előfordulóval: „Hol vetethető be a könyv terápiás eszközként a ma tömegneurózisa ellen?” FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 16.

²² FRANKL, VIKTOR: *I. m.*, 187.

²³ FRANKL, VIKTOR: *A szenvedő ember. Patodicea-kísérlet*. Ford. Bruncsák István – Kalocsai Varga Éva, Budapest, Jel Kiadó, 2012, 132.

²⁴ FRANKL, VIKTOR: *...mégis mondj igent az Életre! Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor*. Ford. Bruck Vera – Gorzó Andrea. Budapest, Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, 1988, 128. (Kiemelés az eredetiben.)

gusban az irodalom kérdéseket közvetíthet, artikulálhat, de a válaszkéréses dinamikus állapotában válaszlehetőségeket is kínálhat.

ÉRTELEMKERESÉS A BIBLIOTERÁPIÁBAN

„Az ilyen hatás még azáltal is fokozható, ha egy egész csoport rendszeresen összejön és egymásra talál, hogy valamilyen könyvet együttesen tanulmányozzának, és azután meg is vitassanak”²⁵ – vezeti be Frankl a korábban említett floridai börtönből származó példáját, de elsősorban az egyéni terápiában, célzottan tartja hatékonynak könyvek alkalmazását. Ez egybecseng azzal, hogy a személyes, egyedi élet értelme mindenki számára különböző, még egyazon személy élete során is változik, hangsúly-eltolódások történhetnek. A logoterápia alapján tehát a kétségbeesés mögötti értelem felfejtése az irodalom segítségével is leginkább az egyéni terapia intimebb, kitarulkozáshoz biztonságot nyújtó keretei között „működik”. Különösen igaz ez olyan páciensekre, akik csoporthelyzetben kényelmetlenül érzik magukat, nem nyílnak meg. A következőkben egy ilyen eset mutatok be.

Pszichiátriai osztályon vezetett irodalomterápiás csoportjaimon többször megjelent egy negyvenöt év körüli férfi. Ismétlődően kezeltük depresszió miatt, öngyilkossági kísérletet követően is. Az irodalmat szerette, a csoportot szívesen látogatta, de ritkán hallottuk a hangját; a csoportban mindig túlsúlyban lévő nőtagok vitték a beszélgetés fonalát, melyhez ő inkább általánosságokat tett hozzá. A kezelései között eltelt időszakok egyre rövidültek, korábbi nyugalmat sugárzó maszkja egyre jobban megrepedt, mind több energiájába került feldúltságán uralkodni. Élethelyzetét megint egyre kilátástalanabbnak érezte: évek óta hiába keresett a képzettségének megfelelő munkát, feleslegesnek, élelősködőnek érezte magát a felesége nyakán, akivel korábbi harmonikus kapcsolatuk ezt a küzdelmet és önmarcangolását megsínylette. Öngyilkossági kísérlete egyik veszekedésük utánra volt datálható, amelyet követően ugyan rendeződni látszott konfliktusuk, hamarosan azonban ismét a kölcsönös vádak és bűntudat szövevényében vergődtek. Fiuk szoros köteléket jelentett számukra, arra törekedtek, hogy a lehető legkevésbé sérüljön az egyre súlyosabb helyzet közepette. Egyéni beszélgetéseink során azt láttam, hogy elfogyott az ereje és a reménye arra, hogy munkát keressen és találjon, miközben idealizáltan azt képzelte, hogyha végre adódna valami, egy csapásra minden problémája megoldódna, újra értelmesnek érezné az életét, felesége is ismét megbecsülné, minden a régi lehetne. Egyfajta csodaváró attitűddel ezek mögé az álmok mögé sáncolva magát, nem akart szembenézni a valósággal. Beszélgetéseink során e sáncok mögül kikémlelve kelletlenül ugyan, de megértette, hogy bármilyen hihetetlen, a sorrend fordított: előbb kell értelmesnek éreznie

²⁵ FRANKL, VIKTOR: A könyv mint terápiai eszköz. In: FRANKL, VIKTOR: *Az ember az értelmre irányuló kérdéssel szemben*. Ford. Molnár Mária – Schaffhauser Ferenc. Nyíregyháza, Kötet Kiadó, 1996, 12.

az életét ahhoz, hogy rendbe hozhassa, hogy erőt nyerjen a változtatáshoz, és hogy már nem lesz minden a régi – szerencsére, hiszen átmentek, átmennek egy óriási krízisen, amely a megerősödés, elmélyülés lehetőségét rejtí magában. De mi lehet az élete értelme? Ekkor adtam oda neki Déry Tibor *Szerelem* című novelláját, hogy olvassa el, és érzéseit, gondolatait, felelevenedő élményeit, ha lehet, írja is le. Következő alkalommal egy apró papírdarabot szorongatva érkezett, arcán, testtartásában zavartság, nyugtalanság jeleivel. A novella által megjelenített helyzetből szinte kizárólag a gyerek alakja érdekelt, és az a kérdés, hogy miért kell annak a gyereknek a földön aludnia, csak azért, mert hazajött az apja. Az a fiú semmiről nem tehet, és mégis vele „tolnak ki”, milyen jól megvolt eddig az anyjával. Ezen a ponton dönthettem volna úgy, hogy a saját szüleihez fűződő viszonyáról kérdezem, a múlt kigubancolása felé indulunk el, azonban a jövő szempontjából nem tartottam gyümölcsözőnek, ha megfogalmazzuk, hogy igen, voltak konfliktusai az édesapjával, édesanyját jelenléte ellenére is hiányolta, keveset kapott belőle. A megváltoztathatatlan múlt helyett inkább saját családi helyzetére akartam irányítani a figyelmét, annak a tudatosítására, hogyan kapcsolódik feleségéhez, ha nem érti a novellabeli házaspár rég várt találkozásának testi közelség utáni vágyakozását, és főként, hogy milyen a kapcsolata a fiával. Elmondta, hogy házasságukat felbomlóban érzi, nagyon messzire távolodtak egymástól, fiával azonban nagyon szeret együtt lenni, sokat beszélgetnek, élvezi a bizalmát, pedig lassan kamaszodik, és az anyja nem mindig találja vele a hangot. Sokat töprengtem, mi legyen a következő mű, amelyet elolvasunk, végül nem kis aggodalommal, de Kassák Lajos *Az apa* című novelláját választottam. Ez a történet is úgy indul, hogy az apa börtönből szabadul, de sikkasztás miatt, és az anya és tizenegy éves fia búcsúképpen találkozik vele egy vasútállomáson. Érdemi párbeszéd nem is alakul ki közöttük, a befejezésben a fiú arra gondol, hogy majd ha felnő, és újra találkoznak, bátran kezét szorít majd apjával, hogy jelezze összetartozásukat. A következő találkozásunkkor egészen megváltozott izgatottság sugárzott belőle. Bár foglalkoztatta az apa bűne, a sikkasztás, és felháborította, hogy a feleség elhagyta, noha a sikkasztott pénzt a családjára költötte, mégis az apa-fiú kapcsolat kötötte le a figyelmét. Ez rettenetes, ezt nem akarja, milyen összetartozás az, ahol nem is beszélnek, nem is találkoznak, az apa nem is nevelheti a fiát? A párhuzam annál inkább a szívébe markolt, mivel az ő fia is éppen tizenegy éves. Mélyről jövő sóhajtással fogalmazta meg, hogy meg akarja őrizni kapcsolatát a fiával, azt szeretné, ha felnézne rá, ha azt látná, hogy az apja úrrá tud lenni a nehézségeken – ez a célja. Ahogyan kristálytisztán kirajzolódott előtte, mit tekint élete értelmének, meg is nyugodott, és már szót lehetett ejteni gyermekkoráról, szülei rideg házasságáról, arról, hogy sokszor úgy érezte, ha ránéznek, sem látják őt. Hangulati hullámozása, labilitása enyhült, napokkal később is úgy nyilatkozott, hogy mintha valamilyen belső erőforrás fakadt volna a lelkében. A későbbiekben feleségével szétváltak útjaik, rövidebb kapcsolatok között hányódott, de a fiára továbbra is figyelt, elvállalt olyan munkákat is, amelyeket azelőtt nem, abban reményked-

ve, hogy így közelebb jut kínálkozó lehetőségekhez, mintha csak tétlenül sajnálja magát.

A fia hamarosan felnőtt majd, egyre önállóbb lesz, már nem lesz maradéktalanul kielégítő életcél kapcsolatuk őrzése, bár az, hogy példaként szeretne előtte állni, még sokáig erőt adhat ennek a férfinak egzisztenciájáért folytatott küzdelmében. Az elkövetkező évek aztán hozhatnak új feladatokat, kapcsolatokat, felfedezhet magában készségeket, új érdeklődési területeket, amelyek előtérbe kerülhetnek. Ami a legfőbb: ebben az új identitásban „megszokja” majd az életcél szükségességét, az értelmes élet utáni vágy belső irányítúvé is válhat, amely nyitottságra, új utak keresésére ösztönözheti.

„Ez volnék én?” – csodálkozik rá a recski tábor megaláztatásai, szenvedései között az esténként tartott „terápiás foglalkozások” közösségében átalakult identitására az a személyiség, amely már azt hitte, ismeri magát. Meghaladni önmagunkat – olyan új dimenziókat, távlatokat nyit, amelyekben már magunk sem hittünk.

IRODALOM

BATTHYÁNY, ALEXANDER: „Amire a beteg léleknek szüksége van”. Visszatekintés a logoterápia kialakulására. In: FRANKL, VIKTOR: *Értelem és egzisztencia. Előadások és tanulmányok*. Ford. Csiki Huba – Sárkány Péter, Budapest, Jel Kiadó, 2006.

FRANKL, VIKTOR: ...*mégis mondj igent az Életre! Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor*t. Ford. Bruck Vera – Gorzó Andrea, Budapest, Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, 1988.

—: A könyv mint terápiai eszköz. In: Uő: *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Ford. Molnár Mária – Schaffhauser Ferenc. Nyíregyháza, Kötet Kiadó, 1996.

—: *Orvosi lélekgondozás: A logoterápia és egzisztencia-analízis alapjai*. Ford. Jakabffy Imre – Jakabffy Éva. Budapest, Ur Könyvkiadó és Multimédia Stúdió Kft, 1997.

—: *A szenvedő ember. Patodicea-kísérlet*. Ford.: Bruncsák István – Kalocsai Varga Éva, Budapest, Jel Kiadó, 2012.

LUKAS, ELISABETH: *Spirituális lélektan. Az értelmes élet forrásai*. Ford.: Bodnár Éva – Oláh Zsuzsanna, Budapest, Új Ember, 2014.

PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: Irodalom-pszichoterápia a szomatikus orvoslásban. In: CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *Pszichológia a gyógyításban*. Budapest, Oriold és Tsai, 2013.

SÁRKÁNY PÉTER: A logosz terápiája. A logoterápia filozófiai nézőpontja és horizontja. = *Thalassa*, (15) 2004, 2.

Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell

Futótűzként terjed a biblioterápia elmélete és gyakorlata kis hazánkban az utóbbi néhány évben. Nyomtatott és e-könyvek, tematikus folyóiratszámok jelennek meg róla, ki elméleti, ki gyakorlati szemszögből foglalkozik vele, s több helyen is tanítják Budapesten és az ország más pontjain egyaránt. Az oktatóhelyekről kikerülők máris csoportokat szerveznek, amire képzésük sikeres befejezéséhez eleve szükség van, s egyúttal folytatják is a munkát ugyanazzal vagy más, hasonló csoporttal, felhívva az érdeklődők figyelmét egymás kezdeményezéseire. Megtalálhatók online felületeken, blogokban, interaktív webhelyeken. Közösségeket alkotnak azok, akik a biblioterápiával kapcsolatba kerültek, a virtuális világban is. Bevonzanak, megszólítanak az irodalom (kissé patetikusán szólva) gyógyító erejére vágó, arra nyitott személyeket.¹ Az általános és középiskolákban pedig régóta jelenlévő ösztönös attitűd ez a szemlélet egyes pedagógusok, főként magyartanárok praxisában. Nem is tudna másképp tanítani, mondta egyikük a konzultáción, amelyet a pécsi képzés egyik oktatójaként tartok. Élményközpontú, megérintő, a diák saját életére, érintettségére, tapasztalati világára rávilágító irodalomoktatásban hisz, s azt tartja egyedül lehetségesnek ez a kolléganő. Mindenki említi azonban a kimeneti követelmények másneműségét, azaz hogy nincs tisztázva Magyarországon az irodalomoktatás célja.² Az optimisták, az elhivatott idealisták reakciója erre némi távolságból az a bizakodás, hogy mindez együtt érvényesülhessen, ne zárja ki egyik cél a másikat. Az érettségi témakörök irodalomtörténet-centrikussága ötvözhető legyen a szerethető, megszeretett művek faggatásával, a szoros szövegolvasással. Reprezentálja néhány sokat mondó, emblemikus alkotás a korstílust az univerzális emberi tartalom helyhez és idő-

¹ Lélek/tükör női biblioterápiás kör: <https://www.facebook.com/L%C3%A9lekt%C3%BC-k%C3%B6r-n%C5%91i-biblioter%C3%A1pi%C3%A1s-k%C3%B6r-738590739567870/?fref=ts>

Bevezetés az irodalomterápiába: <https://www.facebook.com/Bevezet%C3%A9s-az-irodalomter%C3%A1pi%C3%A1ba-518567034878271/?fref=ts>

Magyar Irodalomterápiás Társaság: <https://www.facebook.com/MagyarIrodalomterapiasTarsasag/?fref=ts>

Bevezetés az irodalomterápiába: <https://www.facebook.com/Bevezet%C3%A9s-az-irodalomter%C3%A1pi%C3%A1ba-518567034878271/?fref=ts>

² SÜLYÖK BLANKA: „Nem világos, mi az irodalomtanítás célja” – egy irodalomtanár gondolatai a keret-
tantervről. <http://www.koloknet.hu/iskola/nem-vilagos-mi-az-irodalomtanitas-celja/> Letöltés dátuma:
2016. 03. 15.; SPIRA VERONIKA: Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: SIPOS LAJOS (Szerk.):
Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a
Szovjetunióban és Magyarországon. Budapest, Honffy Kiadó, 1991, 6–32. (Digitalizálva: 2011.) http://www.spiraveronika.hu/irodtan_1.pdf <http://beszelo.c3.hu/cikkek/az-irodalomtanitas-allapotarol> (Le-
töltés dátuma: 2016. 03. 15.)

höz kötődő megnyilvánulásaként. Az utóbbitól, azaz az irodalmi keretek említésétől, tisztázásától nem kell, hogy eleve idegenkedjenek a biblioterápiás alkalmak sem. A szöveg megközelíthető, elérhető (megragadható, mondanám, ha nem lenne távol az agresszív szemantika e tudományos-terapikus eszménytől), kibontható és kibontandó: a horizontváltással jut célba, a mai olvasói tudatba. A történetiség a művek adottsága, nem lehet tőle elvonatkoztatni. Bele kell próbálnunk helyezkedni az elsődleges kontextusba is, megérteni akarván őket, egyúttal a mai kor prizmáját is használva szemlélésükhöz. Az időbeliség meglétét, a művek korhoz, helyhez kötöttségét, s akár a fordítással kapcsolatos reflexióinkat is tudatosíthatjuk, hiszen nem csak kortárs és magyar művekkel dolgozunk. Egyes biblioterápiás szakirodalmak ráadásul nem is a kortárs, hanem a régebbi, korábbi, már kanonizálódott szövegeket preferálják. Hozzáférés híján nem értjük meg őket; azon alkotásokat, amelyektől időbeli távolság választ el bennünket. Tóth Orsolya meggyőzően érvel a nehézségek megléte s részleges leküzdhetőségük reménye mellett mindazon esendőség, esetlegesség felmutatásával, ami az elválasztottsággal jár.³ S a kortársi horizont szintúgy csalóka, a megértési nehézségek, kihívások fennállnak itt is. Belátható, hogy nemcsak a más és a régi nyelvezetű szövegek támasztanak gátat, hanem azok is, amelyek a sajátunkon íródtak, a kortársiak csakúgy, ha más természetűek is. Főként a régiek, de az újak is kibogozásra várnak, ezért érdemes az órai és a terápiás feldolgozást is a nem-értéssel kezdeni. Azzal, hogy kihez mi nem jut el, s milyen segítségre, eligazításra, kiegészítő információra, tisztázásra-fordításra-magyarázatra van szüksége. Mi zavarja, hol akad el az olvasásban, mi bosszantja, hol nem állt össze számára a cselekmény, a váz, a szerkezet. S máris az értelmezésnél tartunk, annak szükségszerűségénél és felszabadító potenciáljánál. A laikus olvasót megnyugtathatjuk, hogy ami homályos, talán éppen szándékoltan kétértelmű, s ez az esztétikai ismérve is: a világ sokféleségére, a történetek és interpretációk pluralitására mutat. Hermeneutika ez: értelmezői munka a ráhangolódás, megértés és alkalmazás, a bevonódás, értés és kritikai attitűd kialakítása. Az avatott olvasó (irodalomtörténész, esztéta, kritikus, tanár, műfordító), a tanuló, a laikus olvasó és a biblioterápia résztvevője is átmegegy ezen a folyamaton, megjárja ezeket a köröket. A műélvezet és a mű értése a megküzdés maga, a befektetett munka lesz a közelkerülés záloga, az olvasat hitelességének, mélyre szivárgásának, belsővé, sajátta válásának módja. Erről szólnak a recepcióesztétikai, olvasáshermeneutikai írások, így a biblioterápiában gyakran hivatkozott Norman Holland (részben neuropszichológiai és pszichoanalitikus) szövegei⁴ is arról, hogyan olvasunk saját személyünk meghatározottságain át, s hogy fejlődésünk mindig egy adott válasz(tás) a felmerülő kérdésekre és helyze-

³ TÓTH ORSOLYA: *A múlandó és a múlthatatlan – Kazinczy és kortársai irodalmi szemléletmódjának diszkurzív határai*. Budapest, Ráció, 2009.

⁴ HOLLAND, NORMAN: *Reading and Identity: A psychoanalytic Revolution*. <http://www.rlwclarke.net/courses/LITS3303/2009-2010/06CHolland,ReadingandIdentityaPsychoanalyticRevolution.pdf> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

tekre.⁵ Az irodalomban élvezetet keresünk, agyunk annak írása és olvasása közben is másként működik, mint egyébként, mintegy részt veszünk a cselekményben, beleéljük magunkat elfogadva a fikciós formát, nyelvet, keretet. Bizonyos vonatkozásban az olvasói percepció mechanizmusa tükörképe az íróénak, ám minden résztvevő csak saját módján, stílusában és ízlése szerint tudja kiegészíteni a sztorit, narratívává alakítani az észleléseket. Hatalmas erőfeszítésre van szükség ahhoz, hogy túllendüljenek az önmagukra jellemző sajátosságokon. Ezen a ponton hangsúlyozom én a csoportos terápia hasznát: mégiscsak megérinthetjük, megközelíthetjük a Másik érzés- és gondolkozásmódját, rácsodálkozhatunk arra, kiszabadítva magunkat berögzöttségeinkből, hiedelmeinkből. Kitekinthetünk reakcióink és percepciónk néha gátló, fojtó, kontraproduktív automatizmusaiból. Visszatérve Hollandhoz: identitásunk tudatalatti mintáinkat, fantáziánkat, képzeletünket, vágyainkat, félelmeinket, tapasztalatainkat, világról alkotott képzeletünket is mozgósítva, olvasataink révén alakul, ahogyan értelemmel, jelentéssel telítjük: megelevenítjük a művet. Olvasataink, olvasási szokásaink pedig identitásunk által teremtdődnek. Ahogy kritikusa, Oliver Bock összefoglalja: Holland szerint nem hagyhatjuk hátra identitásunkat, amikor olvasni kezdünk egy könyvet.⁶

HOLLAND, NORMAN: *Literature and the Brain*. <http://www.literatureandthebrain.com/preview.pdf> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

HOLLAND, NORMAN: *Reader-Response Theory*. <http://www.shmoop.com/reader-response-theory/norman-holland-quotes.html> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

⁵ HOLLAND, NORMAN: *Reading and Identity: A psychoanalytic Revolution*. <http://www.rlwclarke.net/courses/LITS3303/2009-2010/06CHolland,ReadingandIdentityaPsychoanalyticRevolution.pdf> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

⁶ „Part III, chapters 12-21, looks at the process of enjoying, that is, responding to literature in particular: form, content, style, and meaning. First, though, when we pick up a book or buy a theater ticket, what do we want? How do we “set” our brains for literary effects? The short answer is, we expect pleasure, and we do not expect to do anything to the literary work to get it. We meet a work of literature through its form, the fourteen lines of a sonnet or the successive chapters of a novel. Abstract things like rhyme or meter or cross-cutting or digression work in our brains to make our responses to what is being represented into pleasure. Then, having allowed ourselves to be governed by the form, we make a text into a story or simply an intelligible sequence by a basic quasi-emotional brain process called SEEKING. Through SEEKING, we give narratives and poetic language coherence and significance. We also bring in our personal unconscious concerns. In general, we ourselves make “meaning” or “sense” from literary works, gratifying our wishes and fantasies in imagination.

Chapters 19-21 address the question, Why do we get pleasure from these purely imaginary gratifications? For example, we get pleasure from “literary” language, from jokes, and from clever metaphors. We do so because the brain makes them make sense by applying right-hemisphere language systems that, with ordinary language, are less used. We even enjoy ugly or fearsome things when they are represented in works of art. Enjoyment, however, differs from person to person. There are styles of enjoyment and styles of interpretation. We enjoy the ugly and fearsome if we can fit them to our taste, ultimately our personal style of being. Writers write and readers read and both enjoy in individual styles, and they can override those styles only with effort. Both reading and writing literature involve style, and Part IV goes on to apply the concept of style (from Part III) to the big questions of creation and evaluation. Writers need to evaluate what they produce, and readers finish a literary experience by deciding whether it is good or bad or even great. The literary process begins with the writer’s writing in that writer’s style. To some extent the reader’s brain in the act of reception mirrors the writer’s

Van, ami közös az olvasatainkban, és van, ami teljesen individuális. Az utóbbi a laikus, az átlagolvasó (common reader) sajátja, ő tud alámerülni a műbe, átjutva egy másik dimenzióba, ahol emocionálisan egyre közelebb kerül a fiktív szereplőkhöz, visszaszorulnak külső és testi érzékelései, s felfüggesztődik a hihetetlen dolgokkal szembeni tartózkodása. Amint kritikusa visszatérően rámutat: mindezen sajátosságokkal a laikust ruházza fel, aki élvezetből olvas, mintegy *flow*-ban, s olvasata kifejezetten rá jellemző, míg a szakmai olvasó analitikusan, esztétikai mércével végzi e tevékenységet. Pedig nem! – így Bock – mi, „tudósok” is élvezük az irodalmat, s bármennyire igyekszik is Holland elkülöníteni a szöveg- és olvasóközpontú irodalmat, az utóbbit hagyva meg a laikus önfelismerő, saját tapasztalataival feltöltő regiszterében, teóriája billeg. A művek esztétikai, artistikus megalkotottsága ugyanis nem enged ilyen fokú egyéni elkülönződést az olvasatokban, ellene hat az individuális preferenciáknak. Én is úgy vélem, hogy ez az oppozíció problematikus, amint a tartalom–forma hollandi szembeállítása is meglehetősen kevésbé termékeny. Abból a sémából pedig, amely szerint a professzionális olvasó, az irodalmár, aki fogékony a formai eszközökre, aki egyesíti a nézeteket a „tartalomról” is, mivel képes(ített) több horizontot befogni, illetve az egyszerű, egyszeri olvasó, aki saját élvezetét vonja ki a szövegből úgy, ahogy neki a legjobban esik – kinő egy terapikus dimenzió. Az én elképzelésem nem ítéli a laikust individuális műélvezésre. Nem térve ki most arra, hogy milyen, akár elmentéses implikációi vannak a laikus–profi megkülönböztetésnek még a magyar irodalomszociológiában és recepcióesztétikában is,⁷ az általam vallott biblioterápia nem hagyja figyelmen kívül az esztétikai dimenziót sem. A telített gyönyör megszerzését ezen át véli elérhetőnek. Az értés, értelmezés, önértés és a másik megértése pedig együttesen alkotják, definiálják a szöveggel való találkozás élményét, értelmét, ontológiáját. A hollandi individuális identitáskonstrukciót (mint az egyén szabad olvasata, olvasási szabadsága élmény-, élvezetnyerési célból) ezennel továbbgondolhatjuk-gördíthetjük azon a pontján elméletének, ahol a saját ízlésen, stíluson túli művekbe vagy értelmezésekbe fektetendő erőfeszítés nagyságáról értekeznek. Nem játssza ugyan ki a benne rejlő nyelvjátékot tudtommal, de elkülönítve használja a *seek-see* terminológiát: azt lát meg a műben az átlagolvasó, amit keres, amire irányul, ami izgatja, ami létének, lényének fő kérdése: ami, aki tehát: ő. Ráismer magára a befogadó, ám ez belátásom szerint összetett örömforrás. Életének vezetéséhez, annak élésében-értésében önkéntelenül is segítséget, mintát keres ezáltal. A saját narratíva a másiké nélkül pedig sekélyes és

act of creation.” BOCK, OLIVER: *The Psychology of the Individual Reading for Pleasure*. (HOLLAND, NORMAN N.: *Literature and the Brain*. Gainesville, FL, The PsyArt Foundation 2009. viii, 457. [<http://www.literatureandthebrain.com>] <http://www.jltonline.de/index.php/reviews/article/view/315/977> [Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.]

⁷ Lásd: LÓRÁND ZSÓFIA – SCHEIBNER TAMÁS – VADERNA GÁBOR – VÁRI GYÖRGY (Szerk.): *Laikus olvasók? A nem-professzionális olvasásértelmezési lehetőségei*. Budapest, L'Harmattan, 2006.

hiányos (vélem már én), akár a személyre magára, akár az olvasmányának a megélésére vonatkoztatjuk.

Ez felsőbbrendűen hangozhat, valamelyest papos-pedellusi-pedagógusi-professzionalista-pszichoterapikus tónusban, mintha bizonyos szakmai fölény tudatában, magas trónusról kicsinyelnék a magának, magáért olvasó pozícióját. Tapasztalom azonban, hogy sokaknak van igénye olvasmányélményük megosztására, a megrázó, felrázó, megosztó, hiányt hagyó, vagy akár katartikus, euforikus élmény artikulálására, kommunikálására. Nyitnak tehát. És kíváncsiak másokéra. Ezért is tanulnak laikusok (nem irodalmárok) ma annyian biblioterapeutának. Eltalálnak olvasókörökbe vagy ajánlják, vitatják meg, pontozzák olvasmányaikat körökbe tömörülve az interneten oly sokan. Nem az íróval, lehet, hogy nem is a tanárral, hanem egymással beszélnek meg az olvasók az olvasottakat, esetleg valamiféle moderátorral, vezetővel, koordinátorral... Nem kívánják tehát magukra zárni az élményt, rést hagynak/rés marad azon, s keresik a másik reflexiót, eltalálva egymás értelmezéseinek a bejáratához. Ezt az igényt tölti ki, ezt a vágyat teljesíti be a biblioterápia.

Látható tehát, hogy e felfogás szerint a biblioterápia az értékes szöveggel való munka, a szövegértés és irodalomértés kontextusában, terepén foglal helyet. Itt kell kitérnünk arra a permanens ellenvetésre, amelynek értelmében ez csak egy irány a biblioterápia gazdag tartományában. Igen, valóban: a szó szerint értett biblioterápia a könyvvel folytatott terápia (lásd tanulmányom elején az implicit biblioterápia vs. irodalomterápia-ellentétet), s minthogy a könyv gyűjtő-, tartókatégória, keret; nem műfaj, nem irányzat, hanem közeg, eszköz, univerzum – bármi, ami könyv, alkalmazható a terminus tág értelmében. Tehát korántsem csak szépirodalom. Az én elképzelésemben is belefér a jó populáris szöveg, dalszövegek például, aforizmak,⁸ könnyebb nyelvezetű történetek, igényes lektűr stb. A rossz minőségű (silány, közhelyes, demagóg, sztereotip) szövegek gyógyító erejében nem hiszek. Célzottan vinnék be például manipulatív szöveget a manipuláció eszköztárának leleplezésére – akár nyelvtan-, stílus-, kommunikáció-, média-, irodalomóra, akár biblioterápiára. Itt is a hasonlóság, s nem a különbség dominál tehát az iskolai és a terapeutikus helyszín, helyzet tekintetében, a közös alap pedig a szövegértés.

Persze bármilyen szövegből vagy szövegrészből kiindulhatunk a jó önismerteti-terápiás beszélgetéshez. S nemcsak szövegből. Képből, zenéből, vagy akár sétából, tárgyból, akármely apropóból. Tehetünk terápiás sétát lakóhelyünkön, meg-

⁸ Még egy példa a közösségi oldalakról: a következő ártalmatlan és hatásos bon mot, kis idézet is alapja lehet valamely lelki beszélgetésnek, de ha a kontextust, a mögöttes történetet ismernénk, nemcsak – és máris – a tanulságot, hanem az irodalommal tett életanyagot, kevésbé lenne közhelyes. Beágyazottan több fogódzót nyújtana, mert irodalmi matéria nélkül, önmagában ez így általános, levegőben lógó konyhabölcselet. „»Néhányan úgy vélik, az tesz minket erőssé, ha kapaszkodunk valamibe. Pedig néha az, ha elengedjük.« Hermann Hesse. Kellemes hétvégét kívánok!” – írja a *Könyvmolyok szerint a világ* elnevezésű Facebook-csoport oldalán: <https://www.facebook.com/K%C3%B6nyvmolyok-szerint-a-vil%C3%A1g-180182618846161/>

említve, melyik helyhez hogyan, milyen emlékekkel, élményekkel, tartalmakkal kötődünk. Elhozhatjuk magunkkal fontos tárgyainkat, melyeken rajta az idők lenyomata, jellemeznek bennünket, részeink, s ha beszélünk róluk, megelevenedik az életünk egy vagy több fontos szakasza. A könyv pedig kitüntetett tárgy. Szimbólum, kulturális metonímia, metafora, mikrokozmosz képviselete a világnak. Jó, ha a kezünkben van, amikor beszélünk róla – s nemcsak a benne foglalt műről, szellemi termékről, hanem a könyvtárgyról is, amelyet kézbe lehet fogni, kapaszkodni belé, továbbadni, beleszagolni, nézegetni a vizuális megjelenését, elemezni paratextusait. A címet, a fülszöveget, a borítót, a jegyzeteket, az illusztrációkat, a betűtípust. Mindez a pragmatikus irodalomtudomány területe. A könyv pedig legyen igényes – nem feltétlenül szépirodalom, hanem jó szöveg. A nem jóval: sikerületlennel, demagóggal, inkoherelessel, közhelyessel, elnagyolttal, hibással is lehet foglalkozni – mind az iskolában, mind a terápián, de kritikai élel. Ez természetesen inkább iskolai feladat, ahol érdemes (sőt: nélkülözhetetlen) megértetni ezeket a különbségeket, amelyek nem esnek egybe a magas és a populáris irodalom határaival. A biblioterápia is alapulhat a legkülönbözőbb műfajú, eredetű szövegeken, amelyek azonban fontos, hogy minőséget képviseljenek: olyan anyagok legyenek, amelyek nem silányak, manipulatívak, nem klisék ismétlései.

Eddig eljutva a gondolatmenetben felmerül a kérdés: mi a teendő a roncsolt szöveggel, a traumaszöveggel, a saját írással. Belehatolhatunk a motivációba, kereketjük a sebet, a sebzettség nyomait, kifejezhetjük a ránk tett hatást. A biblioterápia valóban a lélek megkönnyebbülését szolgálja, élni segít, a szöveg ehhez eszköz. Az iskolai irodalomoktatás, bármennyire is meghatározatlanok, illetve sokrétűek a céljai, a (főként irodalmi) szöveg és a rendszer, a kultúra térfeléről indul, annak sajátosságait térképezi fel és sajátíttatja el.

Hogy mi végre is? Megelőlegezek egy reménybeli, csíráiban meglévő konszenzust: az egyén és a közösség együttélése, boldogulása, boldogsága végett; a társadalom tagjai asszertív, együttműködő, értő, adekvát viselkedésének, kölcsönös „jóllétének” lehetővé tétele érdekében. Önismeretre, helyzetfelismerésre, konfliktuskeresésre, közös mintázatokra tanít a kultúra. És a biblioterápia. A furcsa, ellenálló, bevonzó, taszító, kihívó szöveget letapogatva melyik funkciónak is felelünk meg? Gond tehát, ha a biblioterápián a szöveget simítgatjuk, rendezzük el értelmezve-értékelve is, a kultúra terein, mezein is keresve helyét? S ha irodalomórán magunkra alkalmazzuk sugallatait? Lehet-e másképp részesévé válni a kultúrának, mint így? S a diákok figyelmét felkelteni enélkül?

Hasonló megfontolás és kiinduló felfogás, hiedelemvilág áll azoknak a pedagógusoknak a biblioterápia felé fordulásában, akik szintúgy nem érzékelnek lényegi különbséget a két diszciplína, irány, szemlélet között. Nem mondható azonban, hogy ne kerülnének (szerep)konfliktusba. Az iskolában a jelen helyzet szerint osztályozni, értékelni kell, a biblioterápia viszont hangsúlyozza az elfogulatlan, értékelés- és ítéletmentes attitűdöt. Fordítva pedig egy, a képzésben résztvevő hallgató szavaival: mindegy, hogy milyen szöveggel, de segítsünk: az-

zal, amivel lehet. Az utóbbiból elindulva: a terapeuta meggyőződése, döntése, választása, hogy milyen szöveggel próbálkozik. Az ő tapasztalata, múltja, iskolázottsága vezérli szövegkínálatát. Ez azonban nem jelenti, hogy nem módosulhat, hogy nem barátkozhat meg időközben más műfajtypussal. A kliens is hozhat szöveget, s azok a csoportok sem követnek el hibát, amelyek nem haladnak teljesen végig a terápia alapját képező anyagon, hanem elidőznek annak egy szegmensén. Tudok olyan foglalkozásról, ahol nem jutottak tovább a címnél, első sornál, gondolatnál, motívumnál, olyan erővel, intenzitással áradt máris a csoport saját élménye. Működött tehát a szöveg(rész) vallomásgeneráló ereje. Van azonban arra is példa, hogy hiányérzet maradt a csoportban, mert az otthon elolvasott mű, annak további szintjei szinte érintetlenül maradtak: mindvégig, később sem tértek vissza rá. (Ez iskolában, sőt az egyetemen is előfordul!) Az ott lévők pedig szeretnék volna megbeszélni azokat, s nem nyílt rá mód. A műalkotás egésze, az egész műalkotás izgatja tehát az olvasót, érteni és értelmezni szeretné azt. Igény van rá, hogy megossza, megbeszélje másokkal művészeti élményét. Ez történhetne tehát az irodalomórán is, s erre szerveződnek olvasókörök, klubok, blogok, internetes portálok, szabadakadémiák és magánszervezésű összejövetelek, szalonok fontos könyvek, kedvenc könyvek, új könyvek köré. Erről számolnak be leendő biblioterapeuták a képzéseinken: magyartanárok, könyvtárosok. Gyakran az utóbbiak érzik úgy, hogy tanárokkal, diákokkal létre kell hozniuk ilyen csoportokat, van iránta érdeklődés. A könyvtárosé az a szakma, amely szabadabban bánik a könyvvel, hiszen nem feltétlenül órai keretben foglalkozik vele. Nekik megvan az az előnyük is, hogy látják, melyik könyv kelendő, következmény nélkül értesülhetnek a kölcsönzött kötetek hatásáról. Ők maguk is tevékeny alakítói a szabad olvasásnak, s általában a közösség önkéntes „pszichológusai”; náluk teszik le a problémáikat az olvasók. Tudják, kitapasztalják, kinek milyen típusú, témájú mű esik jól, s továbbiakat is ajánlanak hasonló kategóriában, műfajban, stílusban, körben, próbálgatva az olvasó befogadásának határait. Nincs tehát olyan kötelezettségük, amilyen a magyartanáré: nem osztályoznak, vizsgáztatnak, s tudomásuk van az egyéni és társasági sikerkönyvekről. Ők tehát nagy eséllyel megvalósíthatják azt a fajta biblioterápiát, amely hosszú regény, regények, életmű(vek) köré épül – amit amúgy is visznek, kölcsönöznek ki olvasóik. Ezek a nagy művek, nagyregények néha iskolai feldolgozás tárgyai ugyancsak. Gyakran mégsem sikerül teljes körűen, holisztikus szemléletben feldolgozni őket. Elakadnak velük motívumoknál, irodalomtörténeti besorolásnál, egyes eszközöknél, fogásoknál, értelmezési lehetőségeknél. Az órai szituáció akadályja lehet az őszinte nyitásnak, rácsodálkozásnak, a saját viszony feltárásának. A már említetteken kívül a tanár személyisége, attitűdje döntő hatással lehet a diákok megnyílására. Ha mást tapasztaltak a tanártól, azt fogják várni tőle akkor is, ha biblioterápiás szakkört hirdet meg. Tartanak tőle a továbbiakban is, tanárként kezelik, s szűkülnek lehetőségeik a saját élmény felől történő közelítésre. Ha nem a töprengő, együtt gondolkodó hozzáállás volt a jellemző általában óráikra, hanem valaminek a ha-

tározott elsajátíttatása és számonkérése, a tananyagszerűség ellenállóvá teszi őket az interiorizálás irányában órán és órán kívül. Az intézményes keret gyanakvóvá tette diákjainkat. Könnyen feladat marad az olvasás, leküzdendő nehézség, megtanulandó, kipipálandó gond. Rövidített, tömörített összefoglalók, másodlagos irodalmak, jobb esetben szakcikk, rosszabban neten keringő tételkidolgozások, jegyzetek és vázlatok társaságában jelenik meg az „irodalom”. Ha nincs mód a mélyfúrásra, vagy van, de akkor a tanár az anyag többi részével elmarad és szorong amiatt, hogy rosszat tesz a diákkal, kockázatos kaland az irodalom tanítása másként. A tanulók sem állnak könnyen kötélnek. Ellenkező, akár máshonnan jövő tapasztalatok után nehezen értik, mit akar tőlük a tanár, s miért nem a dolgát teszi világossá téve, mit kell megtanulni, miből lesz a számonkérés és az érettségi. Résen vannak: miért szórakozik és szórakoztatja őket – ahelyett, hogy végezné rendesen a dolgát és a vizsgára, felelésre, témazáró dolgozatra, érettségire koncentrálna, arra készítené fel az osztályt.

A tanárhoz és az adott tanárhoz való viszony mélységesen befolyásolja a biblioterápiás attitűdöt is. Ha nincs meg a bizalmi kapcsolat, illetve ha a tanárról az órákon addig más kép alakult ki, nehezen nyílnak meg iskolai körülmények közt, még ha tudják is, hogy eltér majd az eddigiektől ez a foglalkozás, ami most vár rájuk. Ha ugyanabban a tanteremben kerül sor rá, ahol a tanórák is folynak, megint csak összefoly(hat)nak a dolgok. Ideális esetben, mint feljebb fejtegettem, nem kellene alapvetően különböznie a magyarórának és a biblioterápiának, hiszen az irodalom ereje, beszélgetést, értelmezést, önértelmezést létrehívó potenciálja közös bennük. Elviekben még az osztályozásnak – ami radikálisan elkülöníti a jelen magyar iskoláját a másik típusú foglalatosságtól – sem kellene lényegileg szétválasztania őket, sem akadályt képeznie, hiszen az nem feltétlenül tartozik az iskola nélkülözhetetlen, elmaradhatatlan eszköztárába, ahogyan egyes skandináv országokban és alternatív pedagógiákban sem.⁹ Ez nem jelenti természetesen az értékelés, így a szöveges értékelés kiküszöbölését. S bár az elmentmond a terápia ítéletmentes ideáljának, érdemes vegyíteni a két szemléletet, rendszert. A ráhangolódás, előkészítés és/vagy alkalmazás fázisainak saját élményből történő megközelítése része az inkluzív, kooperatív pedagógiának. Holland fenti állításait továbbgondolva: a műértési élmény is a személyiségből, személyességből fakad. Kritikai narratívaalkotásuk, a művet saját személyiségükre, életpérfaragásaikra, azaz magukra olvasó, létezésük egzisztenciális kalandjait, traumát az irodalomban meglátó értelmezésük átlendítheti a diákokat a megfeszítésekhez segítő kontextusok, fogások, a techné, a háttér és az anyag egyes lexikai vonatkozásai felé is. Ezek kiderítése, elsajátítása a digitális univerzumban/-ból is

⁹ Lásd: *Tíz tény a finn oktatási rendszerről – ez a titkuk.* http://eduline.hu/kozoktatasi/2012/12/8/Tiz_meglepo_teny_a_finn_oktatasi_rendszerről_G5OUW1 (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
Norvégia: az ország, ahol a tanárok szerint az osztályozás csak akadályozza a tanulást. <http://lemon.hu/2015/06/06/norvegia-az-oroszag-ahol-a-tanarok-szerint-az-osztalyozas-csak-akadalyozza-a-tanulast/> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

történhet, kedvvel űzött játék formáját öltheti helyenként. Ennek hozadéka, eredménye immár értékelhető. A boldog, elégedett, tevékenységében értelmet találó, szövegekkel szívesen bíbelődő diák – aki asszociál, reflektál a műre, s bekapcsolja élete áramába, – fejlődik, alakul, közösséget érez a tanulnivalóval. Ő a(z ideális) tanóra (ideális) alanya. A biblioterápiáé pedig – a megnyíló, olvasmányában örömet és problémáira gyógyírt lelő személy, aki vigaszt, túlélési mintázatokat, inspirációt merít a műből. A tudatosítás, analízis, reflektálás, érvelés, a különféle perspektívák megnyílásának tolerálása és egymásra vetítése intellektuális és pszichológiai munka, művelet egyaránt. Kommunikációs, konfliktuskezelő, önismerteti készségeket, döntéshozatali kompetenciákat, komplex problémamegoldást, a személyiség kibontását – és érzelmi intelligenciát fejleszt,¹⁰ segít jobban eligazodni a világban, s elfogadni magunkat. Arany Zsuzsanna szavaival: a bölcsészettudományok (megkérdőjeleződő) létjogosultságába vetett hitből is visszaadhat talán valamennyit, mindannyiunk érintettségét megmutatva a könyvben, az irodalomban.¹¹ S Vekerdy Tamás sokat idézett gondolatának értelmében a számos intelligenciátípus közül nemcsak egyet-kettőt fejleszt, s ismer el.

IRODALOM

- ARANY ZSUZSANNA: Elegáns tabudöntögetés. Gilbert Edit: *Az együttérzés irodalmi és vonzatai*. = *Alföld*, 2015. november, 107–111.
- BOCK, OLIVER: *The Psychology of the Individual Reading for Pleasure*. [Norman N. Holland, *Literature and the Brain*. Gainesville, FL: The PsyArt Foundation 2009. viii, 457 p. ISBN: 978-0578018393. Also available online: <http://www.literatureandthebrain.com>] <http://www.jltonline.de/index.php/reviews/article/view/315/977>
- HOLLAND, NORMAN: *Reading and Identity: A psychoanalytic Revolution*. <http://www.rlwclarke.net/courses/LITS3303/2009-2010/06CHolland,ReadingandIdentityPsychoanalyticRevolution.pdf> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
- : *Literature and the Brain*. <http://www.literatureandthebrain.com/preview.pdf> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

¹⁰ Ezeket várja az iskolától KÁRPÁTI JUDIT: *Befutott a technika gyorsvonata – Gyerünk, lányok, felszállás!* <http://wmn.hu/2016/03/30/befutott-a-technika-gyorsvonata-gyerunk-lanyok-felszallas/> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

ROHR LINDA: „Könnyű megszeretni a szabadságot” – 6 benyomás az oktatási rendszerről egy fiatal tanár szemével <http://wmn.hu/2016/03/03/konnyu-megszeretni-a-szabadsagot-6-benyomas-az-oktatasi-rendszerről-egy-fiatal-tanar-szemevel/> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

HORN GYÖRGY: „Szolgaként csak szolgákat tudunk nevelni” - Horn György az oktatás reformálásáról. http://eduline.hu/kozoktatás/2015/12/22/Horn_Gyorgy_alternativ_iskolak_M891YI (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)

¹¹ ARANY ZSUZSANNA: Elegáns tabudöntögetés. Gilbert Edit: *Az együttérzés irodalmi és vonzatai*. = *Alföld*, 2015. november, 107–111.

- : *Reader-Response Theory*. <http://www.shmoop.com/reader-response-theory/norman-holland-quotes.html> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
- HORN GYÖRGY: „Szolgaként csak szolgákat tudunk nevelni” - Horn György az oktatás reformálásáról. http://eduline.hu/kozoktatas/2015/12/22/Horn_Gyorgy_alternativ_iskolak_M891YI (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
- KÁRPÁTI JUDIT: *Befutott a technika gyorsvonata – Gyerünk, lányok, felszállás!* <http://wmn.hu/2016/03/30/befutott-a-technika-gyorsvonata-gyerunk-lanyok-felszallas/> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
- LÓRÁND ZSÓFIA – SCHEIBNER TAMÁS – VADERNA GÁBOR – VÁRI GYÖRGY (Szerk.): *Lai-kus olvasók? A nem-professzionális olvasásértelmezési lehetőségei*. Budapest, L’Harmattan, 2006.
- ROHR LINDA: „Könnyű megszeretni a szabadságot” – 6 benyomás az oktatási rendszerről egy fiatal tanár szemével <http://wmn.hu/2016/03/03/konnyu-megszeretni-a-szabadsagot-6-benyomas-az-oktatasi-rendszerről-egy-fiatal-tanar-szemevel/> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
- SULYOK BLANKA: „Nem világos, mi az irodalomtanítás célja” – egy irodalomtanár gondolatai a kerettantervről. <http://www.koloknet.hu/iskola/nem-vilagos-mi-az-irodalomtanitas-celja/> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
- SPIRA VERONIKA: Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: SIPOS LAJOS (Szerk.): *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon*. Budapest, Honffy Kiadó, 1991, 6–32. (Digitalizálva: 2011.) http://www.spiraveronika.hu/irodtan_1.pdf <http://beszelo.c3.hu/cikkek/az-irodalomtanitas-allapotarol> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 15.)
- TÓTH ORSOLYA: *A múlandó és a múlhatatlan - Kazinczy és kortársai irodalmi szemléletmódjának diszkurzív határai*. Budapest, Ráció, 2009.

NAGY ATTILA

Élményközpontú irodalomtanítás – a biblioterápia

ELŐZMÉNYEK, KÖZELÍTÉS

Mielőtt az ELTE BTK lélektan szakos hallgatója lehettem volna, már nyolcéves koromtól az életre szóló, szépirodalmi olvasmányélmények átélője, elkötelezettje voltam. Majd az egyetemi éveket (1963–1968) illető, minden jogos kritikai megjegyzéssel együtt – hallgató, olvasó, vitázó, a TIT Szabadegyetemi előadásokat is látogató fiatalelként – máig érvényes ismeretek, attitűdök, kutatási módszerek birtokába jutottam. Az összefüggések gazdag hálózatából itt összesen három kulcsszó említésére jut idő és terjedelem.

a) Már a tárgyészlelés folyamatát, eredményét jelentős részben meghatározza az egyén előzetes tudása, tapasztalatainak, várakozásainak, projekcióinak rendszere.

b) Mindez mennyivel bonyolultabbá válik a műalkotások esetében!

c) Különös tekintettel azokra a helyzetekre, amikor a megszokott presztízs-szuggesztív hálóból kiszakítva az olvasó, a hallgató, (a néző) csupán a szöveggel, a műalkotással szembesülve – a szerző, az alkotó nevének ismerete nélkül! –, az olvasás folyamatát többször megszakítva, mások véleményét is meghallgatva kénytelen a jelentésalkotás nehézségeivel küzdve műértékelő feladatokat végezni.¹

A pszichológusi diploma 1968-as megszerzése után, csupán az OSZK KMK Igénykutató csoportjába kerülve (1969) találkoztam először a biblioterápia fogalmával egy rövid, angol nyelvű cikkben, ahol a betegek kórházi könyvtáiról értekeztek. Néhány évvel később egy amerikai, összefoglaló mű olvasása², illetve a recenzió³ megírása következett, ahol már a módszer amerikai történetével (1939: az Amerikai Könyvtáros Egyesület biblioterápiás csoportjának megalakulása, majd 1957-től a témával egy interdiszciplináris bizottság foglalkozik), valamint a lelki gondok gyógyítása, a mentálhigiénés megelőzés, a személyiségfejlesztés egyik lehetséges módszereként ismerkedhettem a biblioterápia alapvető fogalomrendszerével, eszköztárával. „[...] a kézikönyv magyar megfelelőjének megszületésére ugyancsak nagy szükség lenne elsősorban az oktatás, s azon keresztül a

¹ HALÁSZ LÁSZLÓ: *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1972, 155.

² BROWN, ELEANOR FRANCES: *Bibliotherapy and its widening applications*. Metuchen, N. J., The Scarecrow Press, Inc., 1975, X. 404 p., bibliogr. 377–398.

³ NAGY ATTILA: Biblioterápia. Gyógyító célzatú olvasás, vagy egy új szemléletű olvasószolgálat alapjai = *Könyvtári Figyelő*, 1979, 6, 629–632.

könyvtárosi gyakorlat előre elgondolt megtermékenyítése érdekében” – szolt a recenziót záró mondat.

A fentiekől függetlenül két külön kutatásban is⁴ az esztétikai érzékenység, az értékelismerési készség minőségének vizsgálatához többek között, a szerzők és címek nélküli versrészletek olvasását, azok értékelését, 1-től 5-ig terjedő osztályzását, továbbá ítéleteik rövid írásbeli indoklását kértük a vizsgálati személyektől. Nem egyszerűen az osztályzatok nagymértékű, rendszerszerű, jellegzetes szóródása okozott meglepetést, de sokkal inkább az indoklások meghökkentő, ám mégis magyarázhatónak tűnő sokfélesége. Ezek részleges illusztrációjára a későbbiekben visszatérünk, most csupán annak közlésére szorítkozunk, hogy a korábban ismeretlen szépirodalmi szövegekre adott reakciók sokfélesége kiváló kutatási eszköznek bizonyult jó négy évtizede számunka.

1976-tól kezdődően olvasótábori előadások, beszélgetések visszatérő eszközeként használtuk (Bakonyoszlop, Mátrafüred, Nagykökényes stb.) az iskolai kötelező olvasmányok sorában nem szereplő versek, novellák (Ady, Kosztolányi, Nagy László, Kányádi, Lázár Ervin, Mrozek, Örkény, Sánta Ferenc, Sütő András és még sok kortárs szerző műveinek) többnyire megszakított felolvasását, megvitatását. Következtesen ragaszkodtunk, ragaszkodtam a szerző előzetes bemutatásának mellőzéséhez, nyomatékosan kértük, kértem, hogy soha ne a szerző személyének kitalálása, a stílus, a korszak, az irodalomtörténeti adatok, az esztétikai alapfogalmak felismerése legyen az elsődleges cél, hanem kizárólag a hallottak, az olvasottak érzelmi és intellektuális hatása, a szöveg nyomán elinduló fantázia-képek, asszociációk, az előzményekre és a folytatásra vonatkozó várakozások, feltevések jelentsék megszólalásuk hátterét. Továbbá nincs jó és rossz vélemény, mindenkinek természetes joga a megszólalás, s kötelességünk a legvégletesebb nézeteltéréseket is eltűrve egymás figyelmes meghallgatása. Egyszerűbben szólva, a megszokott, iskolai kategóriákban gondolkodva kifejezetten az élmény- és gyerekközpontú irodalombefogadási eseményekre kell gondolnunk, ahol a szöveg és az olvasók hallható, csoportos interakciójában születik, születnek meg az éppen aktualizálódott értelmezések. Ahol egyáltalán senki nem bizonyos abban, hogy ott és akkor, az irodalomtörténetileg érvényesnek ismert autentikus értelmezésnek „végső tanulságként” egyáltalán fel kell-e merülnie, meg kell fogalmazódnia „kőbe véselt formában”. Hiszen akkor és ott éppen az adott értelmező közeg aktuális elvárási horizontja, projekciós hálójá, vagyis aktuális konfliktusainak tudatos, tudattalan megjelenítése, megértése, feloldási kísérletei a legfontosabbak. Mindezt segíti, ha a bevezetőben a szerző neve ismeretlen marad, tehát a szöveg értelmezését nem „zavarja meg” a szerző neve hallatán akaratlanul is felmerülő

⁴ Lásd: HALÁSZ LÁSZLÓ – NAGY ATTILA: *Hatásvizsgálat könyvtárban I.* Budapest, NPI, 1974, 152.

HALÁSZ LÁSZLÓ – NAGY ATTILA: *Hatásvizsgálat könyvtárban II.* Budapest, NPI, 1977, 122., illetve lásd: NAGY ATTILA: *A több könyvű oktatás hatása. Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről.* Budapest, Akadémiai Kiadó 1978, 146.

presztízs-szuggesztíós háló, továbbá a felolvasás ismételt megszakításával növeljük a befogadók produkciófelületét, eszmecseréjének gyakoriságát, intenzitását.

A fentiek előtt, közben, után 1970 és 1976 között három gyermekünk született, akiknek minden esti elaltatása ringatással, énekkel, mondókával, verssel, mesével az én örömteli feladatommá lett. Ezekben az években tapasztalhattam meg legmélyebben a dallam, a ritmus, a hangok, a szavak, a történetek semmihez sem hasonlítható elrendező, vigasztaló, megnyugtató, a világ erkölcsi rendjének állandóságát közvetítő erejét. S talán életem egyik legkatartikusabb „biblioterápiás élményét” is tőlük kaptam, amikor az egyik este a két nagyobb óvodás fiúcskát képtelen voltam szép szóval a megszokott olvasási helyzetbe, könyvközelbe hozni. Csüggedten feladtam: „akkor ma este nem lesz mese!” Azonnali dermedt, néhány másodperces csend, majd teljes erővel feltörő páros zokogás. Egyetlen pillanatra sem lehetett kétséges a helyzet megoldása. Ennek a személyes élménynek „villámfénye” tette számomra egyértelművé a minden esti mesék, beszélgetések túlbecsülhetetlen jelentőségét.

A téma iránti elkötelezettségem csak tovább erősödött, amikor 1977-ben Bartos Éva közvetlen kollégánkká, barátunkká lett, hozva magával az alkoholbetegek körében végzett biblioterápiás gyakorlatból származó tudását, tapasztalatait⁵. Intézményünk akkori innovatív szemléletű igazgatója, Papp István rövid időn belül megértette, elfogadta, támogatta, hogy a jelzett irodalomterápiás tevékenység, például az első ilyen jellegű szöveggyűjtemény elkészítése a teljes magyar könyvtáros-társadalom érdeklődésének, elkötelezettségének, felkészültségének mértékét növelheti majd.⁶

BIBLIOTERÁPIÁRÓL A KÖNYVTÁROS- ÉS TANÁRKÉPZÉSBEN

1979-ben jelent meg első alkalommal az *Olvasásismeret (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia)*⁷ című egyetemi és főiskolai könyvtárszakos hallgatók számára készült tankönyv, amelyben ismereteink szerint hazánkban először szerepelt néhány bekezdésben a biblioterápia fogalma, módszerének lényege. Vagyis ettől a tanévtől kezdve, amikor még a könyvtárosok képzése kizárólag egy-egy tanári szakkal együtt volt lehetséges, az oktatás egyre szélesülő köreiben lehetett a szépirodalmi művek lelki elrendező, konfliktusmegoldó, tükröt állító, a tudattalan vagy tudatelőttes feszültségek tudatosítását, a személyiség érését segítő funkciójáról élményszerűen tanulni, tanítani. Tankönyvünk második javított, bővített

⁵ Magyarországon az első csoportos biblioterápiát Bartos Éva tartotta 1976–1977-ben a Tolna Megyei Kórház-Rendelőintézet Pszichiátriai Rehabilitációs Foglalkoztatójának Alkohológiai Osztályán. Lásd: BARTOS ÉVA: Kísérlet a biblioterápia hazai alkalmazására alkoholista betegek körében. = *Alkohológia*, 1980, 4, 204–206. (A szerk.)

⁶ BARTOS ÉVA (Szerk.): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest, OSZK KMK, 1989.

⁷ GERE BEN FERENC – KATSÁNYI SÁNDOR – NAGY ATTILA: *Olvasásismeret (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia)*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1979, 408.

kiadásában⁸ már Bartos Éva tollából származó hat oldal (186–191) szerepel *Biblioterápia a könyvtárosi munkában* címmel.

Az 1978 és 2013 közötti években gyakran párhuzamos csoportokban (nappali, esti, levelező, másoddiplomás, egyetemi és főiskolai szinten) volt szerencsém az olvasáslélektan című féléves tantárgy keretében legalább kétszer negyvenöt perces keretben a biblioterápia iránti érdeklődés felkeltésére. A rendkívül feszesre fogott elméleti bevezető után nyomban a saját élményen alapuló közös tanulásra tértünk át. Ennek bevezetéseként, annak rövidege, egyszerűsége okán leghatékonyabbnak a már korábban emlegetett tíz – szerző és cím nélküli – versrészletet tartalmazó tesztünk olvastatása, osztályoztatása, az olvasottak szóbeli értékelése, a radikálisan eltérő osztályzatok melletti érvelés bizonyult. A főiskolai, egyetemi csoporton belüli feszültségek oldásában mindig sokat segített, hogy eredeti tesztünk korábbi összeállítása idején profi szakemberek (esztéták, kritikusok) véleményét ugyancsak kikértük, továbbá egy országos méretű, egyezer fős vizsgálat adatai ugyancsak – könnyen idézhető módon – rendelkezésünkre álltak.⁹ Tehát soha senkinek nem kellett szégyenkeznie, zavarba jönnie meglepő véleménye miatt, mert a szakértői megnyilatkozások, valamint az országos minta adatai egyaránt jelentős mértékű szóródást mutattak.

A következőkben szinte véletlenszerű válogatásban, kommentár nélkül vilantsunk fel néhány jellegzetesnek tűnő választ, a megfogalmazó „arcélével” együtt az említett országos vizsgálatunkból. (Az értelmezési lehetőségeket segítő kizárólag a kvalitásos szerzők nevét jelezzük utólag, kizárólag a szakmailag immár „beavatott” olvasóink számára.)

O. József tizenöt éves, hat osztályt végzett a kisegítő iskolában, cigány segédmunkás Tokodon. Apja analfabéta, nyugdíjas segédmunkás, anyja két elemiit végzett, és tizenegy gyermeket szült. Többszöri kérdésre is csak általában a meséket emlegeti. A versrészletek közül az egyik heves érzelmi reakciót váltott ki belőle: „Ha nagyon feszítjük, / Elpattan a húr is: / Ne bántsá a szívemet, / Tele van az úgy is.” „Megbántottak valakit és könyörög, hogy ne bántsák tovább. És az életben is gyakran így van!” Az általa legrosszabbnak ítélt részlet: „Ha nem szorítsz úgy kebledbe, / mint egyetlen tulajdonod, / engem míg álmodol nevetve, / szétkapkodnak a tolvajok / s majd sírva dől sz a kerevetre / mily árva, mily bolond vagyok!” (József Attila) „Mert tolvajokról szól!” – hangzik a megfellebbezhetetlen ítélet, az egyébként nyilvánvalóan szerelmes versről.

N. Margit tizenhat éves segédmunkás Szeghalom külterületén, tanyán él szü-leivel. Házasságon kívül ötödik hónaposan várandós. Apja éjjeliőr, akinek hat osztálya van, anyja háztartásbeli, két osztályt végzett, és két gyereket szült. Olvasmányai közül a Grimm mesék, Móricz és Cooper bukkant fel emlékezetében. Móriczt különösen kedveli, mert „a valóságról, a szegény emberekről írt”. A ne-

⁸ GERESEN FERENC – NAGY ATTILA: *Olvasás és társadalom*. Budapest, OSZK KMK, 1992, 289, 186–191.

⁹ NAGY ATTILA: Versolvasás és -értékelés a 15–18 évesek körében. = *Magyartanítás* 1986, 1.

ki legjobban tetsző részlet – mert „legszebben írt a szerelemről!” – *„Te még sokat és sokszor fogsz szeretni / Úgy, mint most engem vadul, esztelen,/ Én nem fogok mást, csak téged szeretni, / S halálom lesz ez a szerelem.”* (Itt fontosnak tartjuk annak nyomatékos közlését, hogy az éppen idézett négy sor az országos minta összesített „versenyében” ugyancsak abszolút első helyezést ért el!) Illetve „gúnyosan írt a szerelemről” s ezért nem tartotta értékesnek a másik négy sort: *„Megszoktalak, akár a levegőt, / bámerre nézek mindenütt te vagy. / szekrényem alján a fiókjaiban, / az agyvelőmben, és nem veszek észre.”* (Kosztolányi Dezső)

V. Emilia tizennyolc éves állami gondozott, Kecskeméten él. Apja öngyilkos lett, anyja meghalt, négy testvére van. Rendszeresen dohányzik, iszik, időnként narkózik, amit nagyon jónak tart. Nem dolgozik, nem tanul, várja, hogy történjék valami. Kedvenc szerzői Becher-Stowe, Gárdonyi, Knight és Juhász Gyula. Legértékesebbnek Pilinszky négy sorát tartja (amelyet az országos minta többsége – az egyházi iskolákba járó kontroll csoporttal ellentétben – kifejezett ingerültséggel az utolsó helyre ítelt), a bemutatott részletek közül. *„Csukott ajtókon zörgetek, / Sötét szobád, akár az akna, / A falakon hideg lobog, / Sírásom mázoló a falra.”* „Tetszik a tartalma, magányosságot, elkeseredettséget fejez ki, mélyebb érzést ír le.” Legrosszabb véleménye Szabó Lőrinc idézetéről volt: *„Olyan ember érzését fejezheti ki, aki lassan már torkig van mindennel.”* *„Nem te csókolsz, ha csókolsz: ne rajongj, / ne hősködj, ne istenülj oly nagyon: / valami világi hatalom / vezetője vagy eszköze bolond / játékszere, hullám csak a tavon.”*

Vagyis saját helyzetük, élményeik, érzékenységük néha felismerhetővé tehetik számukra a legjobb esztétikai minőséget, néha pedig mindezek éppen a teljes félreértés, torzítás forrásai is lehetnek.

Az ilyen és hasonló példák illusztratív bemutatása, értelmezése, a nevek, a helyszínek megváltoztatása sértetlenül hagyta a személyiségi jogokat, de bőven adott alkalmat, mi több bátorítást a meghökkentő értelmezések háttérének hipotetikus feltárásához a mindenkori beszélgetőtársak, főiskolai, egyetemi hallgatók számára. (Mellesleg éppen az ilyen jellegű, tematikájú, a maguk sokféle értékítéletét, indoklását felszínre hozó órák heves vitája, hangzavara közben, végén kellett ismételten megállapítanom, milyen suta is hallgatóknak szólítanom őket és mennyire hiányzik az angol „student” szó frappáns magyar megfelelője. A feszültség oldása érdekében jobb híján gyakorta éltem a kollegina, kolléga fordulatokkal.) Ezen a ponton nyomatékossá kell tennünk, hogy az óráinkon, hallgatói véleményként elhangzottak értelmezését tudatosan, minden esetben kerültük. Az éppen megfogalmazott értékítéletek, indoklások nyomán a töprengő figyelmes csend, valamint a visszakérdezés (miért gondolod, ez miből olvasható ki, melyek itt a kulcsszavak számodra?) voltak a jellemző reakciók.

Az érzékenyítés, az érdeklődés elmélyítésének második tétele egy-egy rövid próza többszöri megszakítással tarkított felolvasásával folytatódott. A bevezetőben már részletesen indokoltuk, miért is hagyjuk el rendszeresen, tudatosan a szerző nevét, néha még a címet is az elhangzó szövegek jelentőségét, a személyes

megszólítottság érzésének esélyét növelendő. Esztétikai szempontból hasonló jellegű merényletnek tűnhet az olvasási folyamat megszakítása. Lélektani oldalról azonban egyszerűen elegendő emlékeznünk, emlékeztetnünk mindnyájunk napi tapasztalataira, amikor egy-egy mű olvasása közben szükségképpen emlékképek, asszociációk, fantáziaképek, projekciók merülnek fel bennünk például a folytatásra, a végkifejletre vonatkozóan, vagyis akarva, akaratlan magunk is rendre felüggesztjük, megszakítjuk az olvasás csak látszólag egységes folyamatát.

Amint azt Viktor Frankl egészen más élethelyzetről, feladatról szólva megfogalmazza: Az inger és a reakció között tér létezik. Ebben a térben rejlik szabadságunk és hatalmunk arra, hogy megválasszuk reakcióinkat. Reakcióinkban pedig fejlődésünk és szabadságunk lehetősége van. „Természetesen az ember véges lény, és a szabadsága korlátozott. Ez nem feltételektől mentes szabadság, de mindenképpen szabadságában áll, hogyan viszonyul a feltételekhez. (...) Más szóval, az ember végső soron önrendelkező lény.”¹⁰ Hasonló idézetekkel szolgálhatnánk a hermeneutika jeles képviselőitől (Jausstól, Gadamertől, Iseről) is, csak az ő szövegekben az olvasók eltérő elvárási horizontjairól, illetve a műalkotásokban eleve beépített üres helyekről, a többértelműség szükségképpeni meglétéről találnánk ilyen irányba mutató fejtegetéseket. Ráadásul, aki csupán egyetlen alkalommal is megtapasztalta a megszakított olvasás közben sok irányba elinduló beszélgetések folyamán megjelenő feszült figyelmet, a töprengő, meghökkent, netán éppen heves ellenvetéseinek megfogalmazásával küzdő arcok, szemek, szavak, mondatok, viták felkavaró élményét, annak soha többé nem kell bizonygatni a biblioterápia létezését, működését.

A fentiek illusztrációjaként csupán két saját élményt szeretnék röviden felidézni. Olvasótábor szakmunkástanulók számára. Örkény István: *Meddig él egy fa?* című novelláját hallgatjuk többszöri megszakítással. Mi jutott eszetekbe? Mit éreztetek közben? Hogyan folytatódik? Mérsékelt aktivitás, részleges érdektelenség. Néhány arcra még talán a „mi közünk ehhez a szöveghez?” jellegű kérdés is leolvasható. Majd elérkezünk az írás gyújtópontjához. A kertészeti tulajdonosa jól láthatóan várandós asszony, aki hitetlenkedve fogadja egy idősebb, feltűnően sminkelt asszony furcsa, meghökkentő ajánlatát, jelentős összeget fizetne a már idősebb, tehát elszállíthatatlan, átültethetetlen hársfáért. Itt megszakad a felolvasás, hosszabb töprengő csend, tétova válaszok: „hogy rendszeresen locsolják ezt a szép fát!” stb. Majd az ismét hosszabb csendet egy atletikus alkatú, nem könnyen beszélő, tizenhat-tizenhét éves fiú töri meg, s jól látható erős érzelmi töltettel indokol: „Az idős asszony azért akar sok pénzt fizetni az elvihetetlen fáért, mert tudja, hogy a megszületendő gyereket állami gondozásba akarják adni, de Ő most segít, hogy a szülők ne tegyék ezt!” Hosszú másodpercekig, talán percen túli dermedt csend, mert a tábor első napján, a kiscsoportos bemutatkozáson egyértelműen ki-

¹⁰ FRANKL, VIKTOR: ...*mégis mondj igent az életre!* Ford. Bruck Vera – Gorzó Andrea. Budapest, Pszichoteam Mentálhigiénés Központ, 1988, 144, 145.

derült, hogy L. F. már pici gyermekként elszakadt szüleitől, s a táborozás idején is állami gondozottként él. A mozdíthatatlan, súlyos hallgatás feltehetően mindenki számára az együttérzés, a megértés, a „rólunk is szól ez a mese” élményét jelentette. L. F. a következő néhány napon a kiscsoport talán legfontosabb tagjává lépett elő. Minden addiginál jobban figyeltek, figyeltünk szavaira, gesztusaira, s ezt Ő ugyancsak meghálálta növekvő együttműködési készségével, fokozott érzelmi és intellektuális jelenlétével.

A második történet konszolidált húsz-harminc esztendő, egymást jól ismerő, összeszokott, húsz-huszonöt fős, levelező tagozatos főiskolai könyvtárszakos hallgatók csoportjában zajlott, akiknek magam is már az olvasás szociológiája után a második félévben az olvasáslélektan című tárgyat tanítottam. Oldott légkör, biblioterápia, túl az elméleti bevezetésen, már elvégeztük a versrészletek értékelését, együttes értelmezését, most éppen a szerző megnevezése, a cím elhagyása után együtt olvassuk Mrozek *Az őrangyal* című „mulatságos történetét”. Többszöri megállás, kezdetben humorosnak szánt apró megjegyzések, majd fokozódó feszültség mind az írásban (tudniillik az őrangyal imái, szelíd figyelmeztetései semmit sem érnek, agresszívvá válik s ennek súlyos következménye lesz), mind az eltérő értelmezésekben. Az eszmecsere lassan kétpólusú vitává, majd kibékíthetetlen, kiabálás, egymást minősítő nézeteltéréssé fajul. „Képtelen vagy megérteni, hogy itt nem a szülő-gyermek viszony a kulcskérdés, hanem maga a fasiszmus a központi téma?” No és ennek ellenkezője ugyancsak emelt hangon.

Nekem egyetlen feladatom marad, hogy ismételten egymás kölcsönös meghallgatását kérjem a csoport egészétől. Amikor az indulatok végképp elszabadulnak, látszólag minden ok nélkül hirtelen kimerevedik a kép, rezzenéstelen csend, befelé figyelő arcok, talán a hangoskodás feletti szégyenkezés, a megbánás árnyéka és a bölcs belátás békéje tűnik fel a szemekben, a pillantásokban, „angyal szállt át a tantermen”. Hiszen Vera, aki leghangosabban kardoskodott a nevelés fontossága, a szülő és a gyerek kapcsolatának életre szóló jelentősége mellett, állami gondozottként nevelkedett gyermekkorában. Jenő, aki pedig tántoríthatatlanul a fasiszmus megidézése mellett tört lándzsát a holokauszt áldozatainak leszármazottja volt. Ők, a csoport tagjai, ezt tudták egymásról, de én csak hetekkel később, talán a félév végén, az esedékes vizsga alkalmával mertem visszatérni erre a felkavaró közös élményünkre.

Legfontosabb feladataim voltak, hogy vitára alkalmas „üres helyeket”, a beépített többértelműséget bőségesen tartalmazó, nívós irodalmi művet tárjak eléjük, s az ismételt megszakítások során mederben tartsam a vitát. A radikálisan eltérő nézetek, értelmezések számát csupán növelni tudtam az óra végén a szerző kilétének, irodalom- és művelődéstörténeti jelentőségének felvillantásával. Nagyon tudatosan kerültem az értelmezést, a határozott állásfoglalást, s ezzel világossá lett, hogy az irodalmi művek olvasása éppen attól válik hallatlanul izgalmassá, hogy az adott könyvvel egy időben ki-ki a saját személyiségének, élettörténetének könyvét is kinyitja, olvassa. Óhatatlanul mindkettőt egyszerre! Ez a felismerés

bizonyára párhuzamosan erősítette a mások és önmaguk jobb megértését, elfogadását. Szabad-e ezt a hatást terápiának hívnunk, vagy csupán megelőző, személyiségfejlesztő tréningnek kell neveznünk? Maradjon inkább nyitva most ez a kérdés! Magam azok véleményét osztom, akik szerint a rendszeresen, önkéntesen, jókedvűen olvasók, az olvasottakról beszélgető, másokat meghallgató, olvasmányokat ajánló pedagógusok, könyvtárosok mindnyájan végeznek valamilyen mértékű biblioterápiás tevékenységet, a döntő kérdés csupán annak minősége.

Nem lehet itt és most feladatunk bármiféle ajánló lista összeállítása. Csupán jelzem, hogy Kosztolányi több novellája, kiemelten *A tréfa*, Csáth Géza: *A kis Emma*, Akutagava: *Cserjésben*,¹¹ az évenként megjelenő Körkép-sorozat novellái, illetve a legutóbbi években pedig egyre gyakrabban a magyar népmesék azonos módszerű felolvasása hozott a fentiekhez hasonló felkavaró élményeket. Különös tekintettel a szülő-gyerek, kiemelten az anya-lánya kapcsolat témában (például *A fekete tehén szarva*). Egyébként mindenki jól használható meséket találhat Boldizsár Ildikó kitűnő tematikus köteteiben. Ugyancsak nagyszerű oktatási segédletként „működik” a Bartos Éva által szerkesztett példatár, gyűjtemény.¹²

Tanárként meglepetten kellett észlelnem, hogy felnőtt, pedagógusi gyakorlatl is rendelkező, érett személyiségek számára sem mindig kézenfekvő a népmeséink szimbolikus üzeneteinek világa. Pedig ha ezek kulcsait elveszítjük, akkor a következő generációk körében általában a műértés esélyei fognak radikálisan csökkenni. A visszatekintő összefoglalás előtt egy végső ajánlat a nálam rendre bevált gyakorlatból. Az utóbbi másfél-két évtizedben egyik kedvenc, utolsó órára eltett, a megbékélés derűjét minden esetben megteremtő, a gyerekeink, a tanítványaink iránti felelősségre, valamint életünk végső értelmére mutató mű – Lázár Ervin: *Foci* – ugyancsak a szerző megnevezése nélküli, megszakításokkal, reflexiókkal késleltetett felolvasásával köszöntem el a mindenkori leendő kollégáktól.

ÖSSZEGZÉS

Tematikus összeállításunk olvasóinak többsége bizonyára hivatásos irodalmár és egyúttal pedagógus, valamint könyvtári elköteleződéssel jellemezhető. Miközben néhányan előre megfontoltan utaltunk az iskolarendszer, a könyvtárak, valamint az egészségügy egymással összefüggő, de másra át nem hárítható sajátos feladataira. Vagyis pedagógusként, könyvtárosként az öngyógyító folyamatok hatékony támogatói, kezdeményezők, új ösvényeket kitaposók, úttörők, netán példamutatók ugyan lehetünk az egymás iránti érzékenység, az önismeret, a tolerancia fokozásában, a szabad interakciók, a reflexiók begyakoroltatásában, a tudatelőttés tartalmak verbalizálásában, tudatosításában. A tényleges lélektani, pszichiátriai diagnózisok megfogalmazása és a terápiás folyamatok szakszerű

¹¹ HALÁSZ LÁSZLÓ: *Az olvasás: nyomozás és felfedezés*. Budapest, Gondolat, 1983.

¹² BARTOS ÉVA: *Segített a könyv, a mese (Vallomások életről, irodalomról, olvasásról)*. Budapest, Magyar Olvasástársaság, 1999.

megtervezése, lefolytatása, a terápia, a tényleges gyógyítás azonban már kizárólag az ilyen jellegű felkészültséggel, klinikusi jogosítványokkal is jellemezhető pszichológus, pszichiáter kollégákra vár.

A PISA kutatások eredményeként hazánkban az utóbbi évtizedben szinte kizárólag a szövegértés, a kompetenciamérés kulcsszavai jelennek meg az olvasás szinonimájaként. Ezek fontosságát nem tagadva, határozott meggyőződésünk, hogy a fentiekben vázolt élményközpontú irodalomtanítás – ha úgy tetszik a biblioterápiás módszer – részleges befogadása, visszafogadása (?) a hazai köznevelés minden intézményébe csak jótékonyan befolyásolná az órák hangulatát, az iskola légkörét, az olvasás iránti érdeklődés növekedését, s egyúttal a PISA eredmények javulását. Legyen az olvasás mind szélesebb körben örömforrás, boldogságtapasztalat, és egyre kevésbé lehessen az irodalom nehéz, felesleges, unalmas tantárgy a magyar köznevelés intézményrendszereiben! Így az olvasást végre a társadalom egyre szélesebb köreiben valóban életszükségletté tehetnénk. Ennek viszont előfeltétele, hogy az előzőekben jelzett biblioterápiás módszer (a szerző megnevezésének elhagyása, a tanulók számára ismeretlen szövegek rendszeres megszakításokkal tarkított, reflexív megvitatása, az értelmezések ütköztetése, az esztétikai és irodalomtörténeti szempontok időleges háttérbe szorítása), – más módszerek mellett – mielőbb kerüljön be a pedagógusképzés és továbbképzés tematikus rendjébe, s ezt követően szükségképpen nevelési intézményeink gyakorlatába is, hogy diákjaink motivációs bázisát hatékonyan erősíthessük!

A szűkebb értelemben vett biblioterápia iránti érdeklődés mára országosnak mondható. Ezért a célzott biblioterapeutaképzés rendszerének alaposabb átgondolása, összehangolása, szabályozása, szigorúbb feltételekhez kötése, a végzett munka minőségének rendszeres ellenőrzése, az erre vonatkozó kritériumok, jogosítványok interdiszciplináris (pedagógiai, szociológiai, lélektani, esztétikai, olvasáslélektani, klinikai, pszichiátriai) jellegű kidolgozása, a jogosultsági körök egyértelművé tétele kizárólag országos konszenzus eredményeként születhet meg.

IRODALOM

- BARTOS ÉVA (Szerk.): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, 1989.
- : (Szerk.): *Segített a könyv, a mese (Vallomások életéről, irodalomról, olvasásról)*. Budapest, Magyar Olvasástársaság, 1999.
- BROWN, ELEANOR FRANCES: *Bibliotherapy and its widening applications*. Metuchen, N. J., The Scarecrow Press, Inc., 1975, X. 404 p., bibliogr. 377–398.
- FRANKL, VIKTOR: *...mégis mondj igent az életre!* Ford. Bruck Vera – Gorzó Andrea. Budapest, Pszichoteam Mentálhigiénés Központ, 1988.

- GEREBEN FERENC – KATSÁNYI SÁNDOR – NAGY ATTILA: *Olvasásismeret (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia)*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1979.
- GEREBEN FERENC – NAGY ATTILA: *Olvasás és társadalom*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, 1992.
- HALÁSZ LÁSZLÓ: *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1972.
- : *Az olvasás: nyomozás és felfedezés*. Budapest, Gondolat, 1983.
- HALÁSZ LÁSZLÓ – NAGY ATTILA: *Hatásvizsgálat könyvtárban I*. Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1974.
- : *Hatásvizsgálat könyvtárban II*. Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1977.
- NAGY ATTILA: Biblioterápia. Gyógyító célzatú olvasás, vagy egy új szemléletű olvasószolgálat alapjai = *Könyvtári Figyelő*, 1979, 6, 629–632.
- : *A több könyvű oktatás hatása. Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1978, 146.
- : Versolvasás és -értékelés a 15–18 évesek körében = *Magyartanítás* 1986, 1.

BÉRES JUDIT

Egy személyközpontú biblioterápia felé

A hagyományos magyarországi gyakorlat könyvtárszakmai alapokon vagy alkalmazott irodalomtudományként pozicionálja a biblioterápiát, mindkét esetben meglehetősen szövegközpontú módon gondolva el a terápiás folyamatot. Jelen tanulmány egy harmadik relációban, csoportterápiás hangsúllyal vet számot a biblioterápiás munka azon aspektusaival, amelyek eddig nem képezték részletes vizsgálat tárgyát, a műközpontú felfogást pedig személyközpontú megközelítéssel kíséreljük meg felváltani, ami lehetőséget ad a biblioterápia komplex hatásmechanizmusának leírására, illetve a biblioterápia segítő szakmák között való elhelyezésére.

A legrégebbi hazai törekvések alapvetően a könyvtárosok magánügyeként kezelték a biblioterápiát, amely felfogásnak nemzetközi szinten is nagy hagyományai vannak. Bartos Éva könyvtáros publikációi kezdettől fogva a közkönyvtári és gyermekkönyvtári tájékoztatáshoz, olvasóvezetéshez, olvasóneveléshez kötötték a biblioterápiát, a könyvtárosokban látva meg azt a szakmai közönséget, amely ösztönösen jól tud bánni a könyvekkel és az emberekkel, illetve Bartos szerint akár formális terápiás képzettség nélkül is képes az olvasó egyéni szükségleteihez illeszkedő, nevelő, segítő olvasmányokat ajánlani, illetve az olvasmányélményekről beszélgetni.¹

A hazai akkreditált egyetemi biblioterápiás képzés elindítója, az írói-költői és krízisintervenciós művészetterapeuta múlttal rendelkező Hász Erzsébet a művészetterápiák között igyekezett ugyan kivívni a biblioterápia helyét, mégis – a művészetterápiákban szokatlan módon – műközpontú szemléletet képviselt, irodalomtörténeti és irodalomelméleti alapokon értelmezve a terápiás hatásmechanizmust. Ez a felfogás a kánonban biztosan álló, vitathatatlanul magas esztétikai értékű, klasszikus szépirodalmi művek művészi megformáltságú komplexitásából származtatta a terápiás hatást és katarzist, azt feltételezve, hogy az a szöveg „szép, jó és igaz mivoltában keresendő”, és célzott műválasztás nélkül is csodaszerként találja meg az utat a segítségre szoruló olvasóhoz, s ezáltal indul be a terápiás folyamat.²

Jeney Éva és Gilbert Edit, a két irodalomtörténész, műfordító, irodalomtudományi alapokon értelmezi a biblioterápiát, s irodalomelméleti kérdésként tárgyalja a biblioterápia alapvetéseit. Jeney felfogása szerint a terapeutának könyvtáros-

¹ BARTOS ÉVA (Szerk.): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár KMK, 1989, 13–14, 119.

² HÁSZ ERZSÉBET: A biblioterápia oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései II. In: NÉMETH LÁSZLÓ (Szerk.): *Szocioterapeuta képzés elméleti szemináriumához szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület, 2004, 330.

ként³ is és irodalmárként is kell viselkednie, mivel az „alkalmazandó műveket nemcsak a célszemélyek életkori és élethelyzetének megfelelően, hanem az irodalomtörténeti – kánon és érték – szempontok alapján is kell válogatni”, a műválasztást befolyásoló „megingathatatlan ismervnek” pedig az esztétikai értéknek kell lennie, „ami egyúttal azt jelenti, hogy csak értékes művek hathatnak terápiásan”.⁴

Gilbert definíciója szerint a biblioterápia „az irodalommal való foglalkozás gyakorlati érvényű, az elméleti megközelítések belátásait a perszonális megértés, a műértés személyessé tétele érdekében kamatoztató diszciplínája. A művészet általi – műveken és befogadóikon át történő – önmegértés és interperszonális kommunikáció a hermeneutika alapvetése is. A biblioterápia ezt az önmegértést és interperszonális kommunikációt valósítja meg az olvasás és az együttes interpretáció gyakorlatában.”⁵

Noha kétségtelen, hogy mindegyik említett megközelítésnek van létjogosultsága, a terápiás mechanizmus teljesebb megértéséről mondanak le azzal, hogy egyikük sem szentel különösebb figyelmet a terápiás helyzetben terápiás hatást kiváltó számos aspektus komplexitásának. A magyar biblioterápiás szakirodalomban az utóbbi három évben indultak meg olyan kísérletek, amelyek hangsúlyt helyeznek a biblioterápiás helyzet (egyéni vagy csoport-) pszichoterápiás szempontú leírására.⁶ A nemzetközi szakirodalomban ez a megközelítés jóval korábban megjelent: Laura J. Cohen klinikai szakpszichológus például 1989 óta csoportterápiás alapokon, Caroline Shrodes és Irvin D. Yalom munkáinak belátásait ötvözve, leíró fenomenológiai módon, interjúk alapján elemzi a biblioterápiában részt vevők terápiás élményét, a szubjektív élményt átélő személyt és a viselkedésre ható interperszonális folyamatokat állítva a vizsgálódás középpontjába.⁷ Később is inkább klinikai szakpszichológusok, tanácsadó pszichológusok, illetve párterápiában, családterápiában dolgozó pszichoterapeuták vállalkoztak hasonló megközelítésre (pl. Arleen Hynes, Mary Hynes-Berry, George W. Burns, Juhani

³ Vö.: „A terapeutának Musil könyvtárosaként is, de irodalmárként is kell viselkednie.” Lásd: JENEY ÉVA: *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest, Balassi Kiadó, 2012, 39. (A szerk.)

⁴ JENEY ÉVA: *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest, Balassi Kiadó, 2012, 39.

⁵ GILBERT EDIT, V.: *Biblioterápia. Olvasmányélmények előhívása érintett laikusokból*. [elektronikus tananyag] A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése, TÁMOP 412-08/1/B-2009-0003. Pécs: PTE BTK, 2011. <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/biblioterapia/index.html>

⁶ Például PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: Irodalom-pszichoterápia a szomatikus gyógyításban. In: CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *Pszichológia a gyógyításban*. Budapest, Oriold és Tsai, 2013, 261–279.; CSÖRSZ ILONA: Biblioterápiás alapú dráma módszer és projektív eljárás a gyógyító szakember képzésben. = CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *I. m.*, 281–308.; KOVÁCS ZSUZSANNA: Irodalomterápia a börtönben. = *Könyvtári Figyelő* 2014/3, 312–316; BÉRES JUDIT – CSORBA-SIMON ESZTER: Biblioterápia nőknek. = *Könyvtári Figyelő* 2015/2, 178–195.; TÓTH ANITA, G.: A biblioterápia klinikai alkalmazásáról. = *Könyvtári Figyelő* 2016/1, 14–24.

⁷ COHEN, LAURA J.: Reading as a Group Process Phenomenon: A Theoretical Framework for Bibliotherapy. = *Journal of Poetry Therapy* 1989/2. 73–83. és Uő: The Experience of Therapeutic Reading. = *Western Journal of Nursing Research* 1994/ 4, 426–437.

Ihanus, Janice Maidman Joshua, Donna DiMenna, Liz Burns, Nicholas Mazza, Dale-Elisabeth Pehrsson), akik között vannak olyan, az olvasást és írást terápiás céllal fölhasználó szakemberek is (például James W. Pennebaker és Norman N. Holland), akik nem nevezik biblioterápiának a gyakorlatukat, mégis nagyon hasonlóan művelnek. A továbbiakban arra teszek kísérletet, hogy részben az említett szerzők munkái alapján, nagyobb részt pedig tőlük függetlenül, saját biblioterápiás csoportjaim gyakorlati tapasztalataiból kiindulva járjam körül a terápiás hatótényezők és a személyközpontúság legfontosabb kérdéseit.

A KATARZIS EREDETE ÉS A CSOPORTFOLYAMATOK

A biblioterápia önismereti munka, amely során az olvasást és az írást terápiás céllal használjuk fel. E munka kiindulópontja, hogy önmegértésünkhöz több különböző perspektívából is érdemes megvizsgálni tapasztalatainkat, élményeinket, s ezeket a különböző perspektívákat többek között olvasmányaink kínálhatják, valamint azok az embertársak, akikkel alkalmunk nyílik az olvasmányélményeink nyomában szerveződő gondolatainkat, érzéseinket és az előhívott saját élményeinket megosztani. A biblioterápiás munka egyéni és kiscsoportos keretben is megvalósulhat, utóbbi azonban hazánkban és nemzetközi szinten is gyakoribb. A csoportterápiás munka azért hatékony, mert lehetővé teszi, hogy az olvasmányokkal való reflektív/önreflektív munka és az olvasmányok hatása még gazdagabbá és személyesebbé váljon, s a közösen kidolgozott jelentések a csoporttagok között létrejött kapcsolatok hálójában erősödjenek fel. Ezért a biblioterápiáról gondolkodva legalább annyira fontos a terápiás keret szereplőivel, működésével és hatótényezőivel foglalkozni, mint a szövegek értékeivel és a szövegválasztásokkal.

Ahhoz, hogy az olvasmányok kapcsán végzett munkát joggal nevezhessük terápiának, elengedhetetlen a tudatos terápiás szemlélet, amely elsősorban a terápiás folyamat, terápiás hatótényezők és terápiás értékek mentén határozható meg. „A pszichoterápia termése természetesen nem a gyógyulás, hanem a változás vagy a fejlődés. A terápiás változás nagyon komplex folyamat, s az emberi tapasztalatok bonyolult kölcsönhatása révén következik be.”⁸ Yalom gondolatai első lépésben abban segíthetnek, hogy egy kicsit újrapozicionáljuk a biblioterápia fogalmát, ami egyrészt a terápiás szemlélet erősítését és a terápiás hatótényezők komplexitásának tudatos figyelembevételét, másrészt a szövegek központúság felől a személyközpontúság és az interperszonális folyamatok felé való elmozdulást jelenti.

A biblioterapeuták gyakran az alkalmazott szöveg esztétikailag értékes, szép-irodalmi mivoltához, és ilyen módon a művészi megformált tartalom által ki-

⁸ YALOM, IRVIN D.: *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Ford. Széchei Orsolya. 4. átdolg. kiad. Budapest, Animula, 2001, 15.

váltott katarzishoz kötik a terápiás hatást, vagyis egyenlőségjelet tesznek az irodalmi érték és a terápiás érték közé. Ez a megközelítés a hazai biblioterápiában kezdettől fogva erős szövegközpontú iskola sajátja, amelynek terápiafelfogása a *katarzis* értelmezése felől érthető meg igazán.

„A biblioterápia lényege: az írott szöveg katartikus hatása az olvasóra, a befogadóra. Amennyiben sikerül az irodalmi műalkotást teljes egészében megértenie, annak valamennyi »üzenetét« felfognia, akkor beszélhetünk katartikus hatásról. Természetesen csakis valódi műalkotások hordozzák magukban az elérni kívánt hatást. A biblioterápiás foglalkozások során a vezető erre a műben rejlő katarzisa épít, arra, hogy a művész által feldolgozott motívumok alkalmasak a befogadó tudattalan vágyainak megszólaltatására és levezetésére. A feszültségoldó hatás ekkor működik, és gyógyítóan hat.”⁹

Az idézett definíció a Hász Erzsébet által képviselt biblioterápia-felfogás jegyeit hordozza – ezt a szerző nem is rejti véka alá –, amely úgy értelmezi az alkalmazott szöveg által kiváltott hatást, hogy nem veszi figyelembe a pszichoterápiás folyamat hatótényezőinek kontextusát. Leegyszerűsítve a terápia eszerint abból áll, hogy veszünk egy „valódi műalkotást”, amely eleve magában hordozza a katarziskeltés potenciálját, így számíthatunk arra, hogy a művész által kínált motívumok automatikusan elrendezik a befogadó tudattalan vágyainak megszólaltatását és levezetését, oldják a feszültséget. A terapeutának pusztán azt kell elemeznie a foglalkozáson tapasztalt reakciók kapcsán, hogy „a csoporttagok milyen mélységben és milyen helyesen voltak képesek felfogni az adott irodalmi mű problémakörét, megértették-e a mű „valamennyi üzenetét”, vagyis ha a „valódi műalkotás” ellenére sem jelentkezett náluk katartikus hatás, akkor bennük van a hiba.”¹⁰ Schumayer megállapítja, hogy a foglalkozás levezetése sokoldalú igénybevételt jelent a terapeuta számára, ez azonban nála csak egy sor olyan probléma kontrollálását, erkölcsi korrigálását és elemzését jelenti, amelyek neveléslélektani értelemben akadályt jelentenek abban, hogy a csoporttagok kellő mélységben és helyesen legyenek képesek felfogni az adott irodalmi mű problémakörét, s így érvényesülhessen a mű implicit terápiás hatása. Ez a megközelítés azért tekinthető elégtelennek, mert nem veszi figyelembe, hogy a biblioterápiás helyzetben az alkalmazott szövegen kívül még sok más elem is van, amelyek nagyban befolyásolják a terápiában részt vevők reakcióit, s ilyen módon a terápiás munka sikeres kimenetelét is.

A terapeuta szerepe felől ide sorolnám a terapeuta facilitáló tevékenységét, amely a terápiában részt vevő(k) érzelmi szükségleteihez mérten képes direkt kontroll, korrekció és minősítés nélkül is katalizálni az önreflexiót, az önismereti

⁹ SCHUMAYER IZOLDA: *Csoportmunka a biblioterápiában*. In: NÉMETH LÁSZLÓ (Szerk.): *Szocioterapeuta képzés elméleti szemináriumához szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Művészet- és Szocioterápiás Községépítő Egyesület, 2004, 323.

¹⁰ SCHUMAYER IZOLDA: *I. m.*, 324.

munka elmélyítésére nyitott kérdésekkel és tükrözéssel visszajelzéseket ad, tudatosít érzelmi folyamatokat és viselkedéseket, a terápiában részt vevővel vagy a csoporttagokkal közösen értelmező munkát végez a csoport jelenében zajló folyamatok megértése érdekében, s hidat képez a csoporttagok saját élményei és az olvasott szöveg, valamint a csoporttagok között zajló kommunikációban.

A terápiában részt vevő kliens felől tekintve az egyén(ek) ugyanazon műre adott sokféle befogadói válaszát említeném, amely rendszerint az olvasott mű „valamennyi üzenetének” – ha ilyesmi egyáltalán meghatározható – csak egyetlen vagy néhány, az adott személy élethelyzete szempontjából jelentős szegmensére fókuszál, saját élményt aktivizál, amivel kapcsolatban inadekvát helyes vagy helytelen műértésről beszélni. Inkább a különböző, az egyének szintjén egytől egyig érvényes olvasatok, értelmezések személyes okaira érdemes összpontosítani. A biblioterápia esetében semmiképpen sem érvényes a profi és a laikus olvasó megkülönböztetése, a csoportvezető olvasott műről alkotott elképzelése ugyanúgy egyéni értelmezés, saját olvasat és a saját életpasztorátok lenyomatát, hangsúlyait hordozza, mint a csoporttagok esetében. A terapeutának tudatában kell lennie mindannak, ami a saját élettörténetében és személyiségében afelé hat, hogy az adott módon reagáljon a csoporttagok személyiségére és megnyilvánulásaira, illetve arra, amilyen jelentéseket tulajdonít az adott olvasmány kapcsán.

Szintén e szemszögből venném számba a terápiában részt vevők egyéni olvasatait és az olvasmánytól függetlenül is szóban, írásban vagy nonverbálisan kifejezett, személyes vonatkozású közlései közötti interakciókat, reflexiókat, ezek érzelmileg felszabadító, kognitív síkon pedig befolyásoló, fontos belátásokat előmozdító hatását.

A terápiában részt vevő összes (egyéniben egy, csoportban több) kliens és a terapeuta egymáshoz való viszonyulásait meghatározzák és torzítják a közöttük létrejövő érzelmi és kognitív kapcsolódások.¹¹ Áttételi és viszontáttételi reakciók nemcsak a terápiában részt vevő személyek, hanem az olvasó és az olvasmány között is értelmezhetőek.¹²

Végül az olvasmány felől szemlélve a kérdést, kulcsfontosságú annak a számbavétele is, hogy a terápiás célokhoz és a terápiában részt vevő(k) érzelmi szükségleteihez mértén megfelelő, aktuális-e az adott olvasmány, ami az olvasó(k) számára tematikusan, hangulati és nyelvi szinten is megközelíthető, befogadható, értelmezhető szöveget jelent, amelyhez képesek kapcsolódni, illetve amely szer-

¹¹ Yalom szerint tizenkét terápiás tényezőt lehet elkülöníteni, amelyek a csoport jellegétől és céljától függően eltérő mértékben és fontossági sorrendben, de mindig jelen vannak: reménykeltés, egyetemesség, információátadás, altruizmus, a primér családi csoport korrekatív összegzése, szocializációs technikák kifejlesztése, utánzó viselkedés, interperszonális tanulás, csoportkohézió, katarzis, egzisztenciális tényezők. YALOM: *I. m.*, 15–27. és 70–72. alapján.

¹² IHANUS, JUHANI: Dancing with Words: Transference and Countertransference in Biblio/poetry Therapy. = *Journal of Poetry Therapy*, 1998/2, 85–93.

vesen köthető a terápiás helyzet itt és mostjában felmerülő, feldolgozandó egyéni problémákhoz.¹³

Összefoglalva tehát azt állítom, hogy a terápiás hatás a biblioterápiában sem egy, hanem több tényező összességének tulajdonítható, amelyek jelentős része interperszonális jellegű. Ahhoz, hogy a terápián részt vevőt sikerüljön elindítanunk a tartós fejlődés útján, kell valami, ami magából az emberből és az emberek közötti (egyéni terápiában a két személy között, csoportosban a csoport interakciói révén létrejövő) kapcsolatokból származik. A lezajlott kapcsolati, interperszonális folyamatok, a bevonódás és az őszinte érzelm kifejezés, feltárulkozás azzal nyer értelmet, hogy a másiktól személyes értékű visszajelzést lehet kapni rá. Ez szorosra fonja a terápiában részt vevők közti kötelékeket és támogatást, s magában foglal egyfajta felszabadulásérzést és a jövőben használható képességek elsajátításának az érzését is.¹⁴

A terápiás értelemben vett katarzis kapcsán Yalom így fogalmaz: „A katarzis mindig fontos szerepet játszott a terápiás folyamatban, noha a használatát alátámasztó érvelés jelentős változáson ment át. Évszázadokon át a betegeket arra ösztönözték, hogy megtisztítsák magukat a fölösleges epétől, a rossz szellemektől és a káros mérgektől. Mióta Breuer és Freud 1895-ben megírta a hisztéria kezeléséről szóló értekezést, sok terapeuta megpróbálta betegeit megszabadítani az elfojtott, elnyomott érzelmektől. Azonban már Freud és később az összes dinamikus pszichoterapeuta rájött arra, hogy a katarzis nem elég. Végül is, életünk során számos olyan, néha nagyon intenzív érzelmet élünk át, amelyek nem okoznak változást.”¹⁵

Yalom és munkatársai arra voltak kíváncsiak, hogy a terápiás csoportban részt vett páciensek terápiás élményéről kapott visszajelzésekből milyen, az adott személyek számára meghatározó és kevésbé meghatározó terápiás hatótényezőket lehet azonosítani. A válaszok azt mutatták, hogy a katarzis átélése fontos, de nem az egyetlen szükséges feltétel ahhoz, hogy a terápián részt vevőt sikerüljön elindítanunk a tartós javulás, fejlődés, változás útján, és ezt maga is így élje meg. A tárgyalt katarziszfogalom magában foglal egyfajta felszabadulásérzést és a jövőben használható képességek elsajátításának érzését, méghozzá erőteljesen interperszonális háttérrel. A megkérdezett páciensek a katarzist a csoportban lezajlott kapcsolati, interperszonális folyamatok részének tekintették. A katarzis a csoportkohézióval is szoros összefüggésben van, méghozzá kétféleképpen: az erős

¹³ Ezzel magyarázható, hogy a Schumayer cikkében hozott példa szerint miért volt nehéz egy krízisintervenció osztály depressziós, öngyilkosságot elkövetett betegeivel hatékony foglalkozást tartani, amikor a terapeuta mindjárt az első alkalommal egy nyomasztó, szorongást keltő verssel állt elő (Ady Endre: *Az undor óráiban*), majd ugyanez a csoport miért kapott szárnyakat, amikor a következő ülésen egy könnyedebb, pozitív hangvételű verset olvastak (Ady Endre: *A legjobb ember*), amely jó hatással volt rájuk, megnyugtatta őket, szívesen szóltak hozzá, könnyen megnyíltak, felismeréseiket is megfogalmazták. SCHUMAYER: *I. m.*, 325–326.

¹⁴ YALOM: *I. m.*, 74–75.

¹⁵ Uo., 74.

érzelekmifejezések és az ezekkel való munka szorosabbra fonja a csoporttagok közti kapcsolatokat, de akkor segít a legtöbbet, ha a csoportban már kialakultak a támogatás kötelei.¹⁶ A katarzis példája alapján belátható, hogy a terápiás hatás sosem egy, hanem igen sok tényező összességének tulajdonítható.

A MŰKÖZPONTÚSÁGTÓL A SZEMÉLYKÖZPONTÚ FELFOGÁSIG

A biblioterapeuták gyakori tapasztalata, hogy a biblioterápiában alkalmazott olvasmány önmagában nem tesz csodát, nem elég hátradőlnünk azzal, hogy vitathatatlanul értékes szépirodalmi művet vittünk be a csoportra, amely majd megteszi a szükséges terápiás hatást, hiszen egyáltalán nem garantált, hogy az esztétikai értékből mindjárt terápiás érték is származik. Erre a problémára mutat rá G. Tóth Anita, amikor a szövegek központú felfogás gyenge pontjait és a csoportterápiás megközelítés jogosságát járja körül.¹⁷

Értelmezésemben a biblioterápiás munkában nem a szöveggel való *l'art pour l'art* foglalatosságról, nem az adott mű elolvasásáért, feldolgozásáért, elemzéséért, sőt még csak nem is az olvasás kedvéért vagyunk együtt, hanem azért, hogy a terápiában részt vevő személy, a kliens az olvasmányok kapcsán a terapeutával és csoportterápia esetén a csoporttagokkal folytatott beszélgetések, érzelmi interakciók segítségével az addigiaknál jobb rálátást nyerjen élete összefüggéseire, felülvizsgálva a kapcsolati mintáit, rögzüléseit, működési mechanizmusait, ami egy más életszemlélet, más kommunikációs és problémamegoldási stratégia kialakítására ösztönözheti. A középpontban tehát a személy támogatása és kibontakozásának, kiteljesedésének a segítése áll, minden mást ennek rendelünk alá. Ebben az értelemben a biblioterápiás csoport a személyiségfejlődést szolgáló *személyközpontú csoportok*hoz hasonlít leginkább, amelyeknek eredményességét a mély emberi találkozások által előidézett kivételes élmény, az őszinte kommunikáció szabadsága és az önfeltárás kockázatát ösztönző, biztonságos légkör szavatolja.¹⁸

A biblioterápiás folyamatban az egyén a legfontosabb, akinek a fejlődéséért, önismereti munkájának támogatásáért a szöveggel mint eszközzel dolgozunk. Ilyen értelemben a biblioterápia nem más, mint a művészetterápiák többi ága. Az alkalmazott szövegek projektív felületként szolgálnak, amelyre a kliens rávetítheti saját elképzeléseit, amely keretet biztosít számára az életében meghatározó pozitív és negatív érzelmi élmények megfogalmazásához és megértéséhez, érzelmi és kognitív mankókkal, verbális és képi fogódzókkal, hasonlatokkal, aszociációkkal, jellemábrázolásokkal segíti a saját élmény előhívását. A terápiás munka fókuszának megfelelően válogatott és közösen elolvasott szövegek sokféle

¹⁶ Uo., 75.

¹⁷ TÓTH ANITA, G.: Az irodalomterápiás csoporthelyzet mint szintér. = *Studia Litteraria* 2014/1–2, 122–125.

¹⁸ Lásd erről bővebben ROGERS, CARL: *Találkozások – a személyközpontú csoport*. Ford. Klein Sándor. Budapest, Edge 2000 Kft., 2008.

személyes asszociációt, gondolatot, indulatot, emléket, élményt hívnak elő, amelyeknek a megbeszélése segítséget nyújt az egyénnek problémái átdolgozásában és önmaga megváltozott megértésében. Ebben az önismereti munkában nemcsak a szépirodalomnak tekintett szövegeket használhatjuk eredményesen kiindulópontként, hiszen a terápia célja nem a szépirodalom-olvasás, hanem szövegek széles tárházát olvashatjuk irodalomként: dalszövegeket, filozófiai és önéletrajzi írásokat, önszegítő szakirodalmat, lektúrt. Ezeken kívül nagyon termékeny, ha megbeszélhető szöveggént, olvasmányként kezeljük a csoporttagok önmagukról szóló, a terápiás folyamat során írt és az ülésekre behozott kreatív írásait is.

A kliensközpontúság azt is jelenti, hogy a terapeutának a kliens konkrét szükségleteinek és a segítség, támogatás megvalósítása során kitűzött terápiás céloknak megfelelően kell válogatnia az olvasandó szövegeket, és alkalomról alkalomra, szintén a csoporttagok érzelmi szükségleteit szem előtt tartva, rugalmasan kell alakítania koncepcióját. Emellett az ő feladata a keretek tartása, a folyamatok közben tartása, hiszen a tagok sokféle interakcióval kapcsolódnak egymáshoz, számos verbális és nonverbális reakciójuk azonban az önismereti fejlődés szempontjából kiaknázatlan marad, ha nincs rájuk irányuló aktív, empátikus figyelem, de fontos feladat a visszajelzés adása és az ösztönző, nyitott kérdés, szükség esetén a szembesítés is: ráirányítani a figyelmet a csoportfolyamatokra oly módon, hogy az nem öncélú, hanem elősegíti egymás empátiás megértését és az önmegértést.

A BIBLIOTERÁPIA HELYE A SEGÍTŐ SZAKMÁK KÖZÖTT

A biblioterapeuta professzionális segítő szakember, aki a kórházi, pedagógiai és egyházi közösségi közegben működő támogató, gondozó, gyógyító, oktató munkát végző segítőkhöz hasonlóan kíséri és segíti jobbra tenni más emberek életét. Sajnos ma még nem mindenki számára egyértelmű, hogy a biblioterapeutát ebbe a körbe soroljuk. A biblioterapeuták többivel egyenrangú segítő szakemberként való elismertségének egyik kulcsát az eddigiektől eltérő módon nem az alkalmazási terep szétválasztásában (például klinikai vagy fejlesztő biblioterápia), és nem is kizárólag a képzésbe belépők szakmai előéletében és kompetenciáiban (például hogy könyvtárosok vagy irodalmárok-e), hanem a képzés felzárkóztatásában látom, a biblioterapeuták gyakorlatorientált, csoportterápiás szemléletű kiképzésére helyezve a hangsúlyt. A képzésnek minden esetben tartalmaznia kellene a többi segítő szakmához hasonlóan megkövetelt, magas óraszámú önismeretet, a csoportdinamikai, pszichoterápiás és alkalmazott pszichopatológiai ismereteket, valamint a kötelező szupervíziót, hogy a képződők valóban képessé váljanak az önálló, felelős, megbízható terápiás munkára és csoportvezetésre.

A Hász Erzsébet által akkreditáltatott egyetemi szakirányú továbbképzés sokféle szakma felől érkező érdeklődőnek megnyitotta a biblioterápia tanulásának és alkalmazásának lehetőségét. Azóta egy olyan új biblioterapeuta generáció képződött ki, akik között többen se könyvtárszakmai, se irodalomtudományi felkészült-

séggel nem bírnak. Ellenben olyan szakterületekről érkeznek, ahol sok kiaknázatlan lehetősége van a biblioterápiás munkaformának (például szociális munkás, szociálpedagógus, addiktológiai konzultáns, családterápiás konzultáns, büntetőbíró, büntetés-végrehajtásban nevelő, áldozatsegítő, mentálhigiénés szakember, hittanár, lelkész, pszichológus, pszichiáter, coach). A nemzetközi tendenciák azt mutatják, hogy a biblioterápiát mindezekben a területeken gyakran és sikerrel alkalmazzák, ezért nálunk is szükség van a biblioterápiás gyakorlat terápiás szempontú átgondolására és elmélyítésére.

IRODALOM

- BARTOS ÉVA (Szerk.): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár KMK, 1989.
- BÉRES JUDIT – CSORBA-SIMON ESZTER: Biblioterápia nőknek. = *Könyvtári Figyelő*, 2015/2, 178–195.
- COHEN, LAURA J.: Reading as a Group Process Phenomenon: A Theoretical Framework for Bibliotherapy. = *Journal of Poetry Therapy*, 1989/2, 73–83.
- : The Experience of Therapeutic Reading. = *Western Journal of Nursing Research*, 1994/4, 426–437.
- CSÖRSZ ILONA: Biblioterápiás alapú drámamódszer és projektív eljárás a gyógyító szakember képzésben. In: CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *Pszichológia a gyógyításban*. Budapest, Oriold és Tsai, 2013, 281–308.
- GILBERT EDIT, V.: *Biblioterápia. Olvasmányélmények előhívása érintett laikusokból*. [elektronikus tananyag] A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése, TÁMOP 412-08/1/B-2009-0003. Pécs: PTE BTK, 2011. <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/biblioterapia/index.html>
- HÁSZ ERZSÉBET: A biblioterápia oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései II. In: NÉMETH LÁSZLÓ (Szerk.): *Szocioterapeuta képzés elméleti szemináriumához szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület, 2004, 330–333.
- IHANUS, JUHANI: Dancing with Words: Transference and Countertransference in Biblio/poetry Therapy. = *Journal of Poetry Therapy*, 1998/2, 85–93.
- JENEY ÉVA: *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest, Balassi Kiadó, 2012.
- KOVÁCS ZSUZSANNA: Irodalomterápia a börtönben. = *Könyvtári Figyelő*, 2014/3, 312–316.
- PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: Irodalom-pszichoterápia a szomatikus gyógyításban. = CSABAI MÁRTA – PINTÉR JUDIT NÓRA (Szerk.): *Pszichológia a gyógyításban*. Budapest, Oriold és Tsai, 2013, 261–279.
- ROGERS, CARL R.: Találkozások – a személyközpontú csoport. Ford. Klein Sándor. Budapest, Edge 2000 Kft., 2008.

- SCHUMAYER IZOLDA: Csoportmunka a biblioterápiában. In: NÉMETH LÁSZLÓ (Szerk.): *Szocioterapeuta képzés elméleti szemináriumához szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület, 2004, 322–326.
- TÓTH ANITA, G.: A biblioterápia klinikai alkalmazásáról. = *Könyvtári Figyelő*, 2016/1, 14–24.
- : Az irodalomterápiás csoporthelyzet mint színtér. = *Studia Litteraria*, 2014/1–2, 110–129.
- YALOM, IRVIN D.: *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Ford. Széchezy Orsolya. 4. átdolg. kiad. Budapest, Animula, 2001.

IMREI ANDREA

Az Ugróiskola csoport

A csoport profiljának meghatározása: Az életközépi válság ¹

*Az élet második felének kezdetén megszületik
valami az életben, s ez a halál.*

(CARL GUSTAV JUNG)

*Az élet útjának, mondjuk, felét
elérve, ránk sötétül sűrű erdő, s
s egyszerre rémülettel érzi: felnőtt –
a gyermek, aki eddig sose félt.*

*Felnőtt – s már az is, ez is végleg eldőlt,
s már mindörökre élt úgy, ahogy élt,
s világ végéig sem bonthatja szét
a sok szálát, a szívére tekerget.*

*Áll dermedten... Amíg útjába foltos
szörnyek hágnak a homályban, ragyogj
elébe, Csillag s mind ti csillagok!*

*hogy újra merje vállalni a poklot,
földet s eget, mi nékünk adatott;
és kijusson végül a csillagokhoz.*

(SOMLYÓ GYÖRGY: *Előhang Dantéhez*)

Az *Ugróiskola* csoport kísérleti csoportként jött létre, ami ez esetben annyit jelent, hogy rendhagyó módon nem a közvetlen formában jelentkező igény, hanem az a személyes tapasztalatokból kiinduló, de mégis elméleti feltételezés hozta létre, hogy hasznos és megvalósítható egy ilyesfajta csoport kipróbálása a gyakorlatban.

A csoport tematikájának, az életközépi válság problémakörének megválasztásakor több szempont is vezetett: egyrészt olyan korosztállyal szerettem volna foglalkozni, amelynek elérése nem intézményhez kötött, hiszen ha általános iskolásoknak vagy középiskolásoknak szerveztem volna csoportot, feltehetően egy iskola segítségét kellett volna kérnem, időssek esetében pedig valamelyik idősek

¹ Részlet szerző Irodalom- és fotóterápia alkalmazása az életközépi krízis problémáinak feldolgozásában című 2013-as szakdolgozatából. (A szerk.)

otthonában, idősök napközijében, egy egészségügyi intézményben vagy kerületi kultúrházban kellett volna megszerveznem a csoportot. Ezzel szemben én szerettem volna a lehető legszabadabb, legkötetlenebb, legbensőségesebb körülmények között, a baráti összejövetelekre leginkább emlékeztető hangulatban tartani a foglalkozásokat. Ezért úgy határoztam, hogy a saját lakásom lesz az összejövetelek színhelye, amely már az előző évben Pápes Éva meseterápiás foglalkozásainak is otthont adott, így tudtam, hogy tíz-tizenkét résztvevő kényelmesen elfér, és kellemes körülmények között tud dolgozni.

A középkorúnak tekinthető korosztály személyes érintettségem miatt is érdekelt, s bár egyes vélemények szerint jobb, ha a csoportvezető bizonyos mértékig túl van már a csoportmunka során feldolgozandó helyzeteken, problémákon, úgy vélem, az empatisz és megértés hasznára válhat, ha a kérdéses szituációk, érzések, dilemmák sem időben, sem kulturálisan nem állnak túlságosan távol tőle. Természetesen – ez a gyakorlatban be is bizonyosodott – a nagyobb érzelmi érintettség a túlságosan szubjektív bevonódás, a lehetséges projekciók veszélye miatt nagyobb terhet is jelenthet, meg is nehezítheti a csoportvezető dolgát. Azonban úgy gondoltam, ez a probléma a koterápiás vezetéssel és a rendszeres szupervízióval áthidalható.

Végül az is az életközépi válság témája mellett szólt, hogy véleményem szerint Magyarországon ez a korosztály, noha nagyon nehéz helyzetben van, súlyos szociális és lelki problémákkal küzd az élet minden területén, meglehetősen magára hagyott mind a társadalmi közeg szolidaritása, esetleges segítségnyújtása, mind a mentálhigiénés egészség megőrzéséhez szükséges támogatás szempontjából. Intézményes és térítésmentes segítséget abban az esetben, ha nem tartozik valamilyen specifikus probléma miatt az ezzel foglalkozó szakellátó rendszerbe (betegség, hajléktalanság, alkoholizmus, drogfüggőség, patológias pszichés tünetek stb.), szinte nem kap. Az a középkorú, akinek „pusztán” munkahelyi problémákkal, munkahelyvesztéssel, párkapcsolati nehézségekkel, a gyerekei önállósodásával előállt új helyzettel, elmagányosodással, a szülők elvesztésével vagy az öregedéssel járó különféle veszteségekkel, egyszóval a mindennapi életben természetes módon adódó, bár ettől egyáltalán nem könnyen kezelhető, kisebb-nagyobb sérülések nélkül aligha túlélhető problémákkal kell szembenéznie, nemigen tud hova fordulni tanácsért, és olyan közösséget is nehezen talál, ahol elköteleződés, ellentételezés, esetleges kockázat nélkül meghallgatnák és támogatnák. Az életközépi válsággal küzdők elhanyagoltságát látszik igazolni az a tény is, hogy tudomásom szerint az utóbbi évtizedekben kevés magyar szerző tollából született ezzel a korosztállyal foglalkozó szakmunka. Természetesen vannak kivételek, ezekre hivatkozom is a továbbiakban. A megjelent könyvek azonban jobbra fordítások vagy a sokszor felületes önségítő irodalom kategóriájába tartoznak.

Ennek megfelelően a csoport céljának és módszereinek meghatározásakor ennek a korosztálynak az általánosítható jellegzetességeit, tipikus élethelyzeteit, az ebben az életszakaszban, az úgynevezett „midlife crisisben” vagy „változás korá-

ban” jelentkező problémákat kellett figyelembe vennem, és ehhez válogatnom a felhasználandó irodalmi szövegeket.

Az életközépi válság fogalmával először Jung pszichológiájában találkozunk, aki többek között az individuációs folyamat kapcsán beszél erről. Jung 35–40 éves korra teszi annak az időszaknak a kezdetét, amikor az ember élete legfontosabb kérdéseiben már meghozta a megfelelő döntéseket, pályát választott, egzisztenciát teremtett, családot alapított, gyerekei lassan felnőnek és önállósodnak, és ez az új helyzet egészen más jellegű kérdésekkel szembesíti, mint amelyekhez addig hozzászokott. Jung terápiás gyakorlatában ugyanakkor azt is tapasztalta, hogy az emberek jelentős része ebben az életkorban valamiféle válságba kerül; ennek tünete lehet többek között az elégedetlenség az addig végzett munkájával, hivatásváltás, válás, a különféle emberi és lelki konfliktusok kiéleződése. Az érett felnőttkornak ebben a szakaszában az addigi értékek megkérdőjeleződhetnek, viszonylagossá válhatnak. Hirtelen rádöbbenünk, hogy noha a biológiai öregedés jelei még alig észlelhetők, utunk lefelé kanyarodik. Ez a helyzet új kihívás elé állít bennünket: új fontossági sorrendet kell kialakítanunk ahhoz, hogy túl tudjunk jutni a felismerés okozta hangulati instabilitáson, elkeseredettségen, esetleges depresszió. Le kell számolnunk az „örök ifjúság” mítoszával, el kell fogadnunk életünk végességét, ha a következő évtizedekben kiegyensúlyozottan, derűsen szeretnénk adni, kapni, szeretni, dolgozni. Jung a jelenség magyarázataképp az ember életútját a nap pályájához hasonlítja: ahogy a felkelő nap egyre feljebb emelkedve mind nagyobb területet világít be sugaraival, úgy válik az ember tudata is egyre gazdagabbá az általa befogadott tapasztalatokon keresztül. Azonban miután a zenitre ért, szűkségszerűen hanyatlani kezd, sugarainak ereje gyengül, már sokkal inkább befelé, mint kifelé világít.² Ezt a korszakot Jung szerint mégsem kell hanyatlásnak tekintenünk, hiszen valójában arról van szó, hogy a korábbi kifelé terjeszkedést (extraverziót) a befelé mélyülés (introverzió) váltja fel, és ezzel párhuzamosan az ember életfeladata is megváltozik, a transzcendencia irányába mozdul el.

„Ezért a fiatal ember esetében mások a feladataink, mint idősödő ember esetében. Fiatal esetében elegendő, ha elhárítjuk azokat az akadályokat, amelyek a növekedést és az érvényesülést megnehezítik, az utóbbi esetében ellenben alkalmaznunk kell minden lehetséges módot, amely támaszul szolgál a leszálló ágon. [...] Nagy tévedés az a feltételezés, hogy az emberi élet értelme kimerül az ifjúkorral és a növekedési fázissal. [...] Az emberi élet délutánja ugyanolyan érdelemgazdag, mint a délelőtt, csak éppen más az értelme és más a célja.”³

² JUNG, CARL GUSTAV: *Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről*. Ford. S. Nyíró József. Budapest, Kossuth Kiadó, 1997, 30–31.

³ JUNG, CARL GUSTAV: *I. m.*, 31.

„Ha a fiatal túl sokat foglalkozik önmagával, az csaknem *bűn*, vagy legalábbis veszély, az öregedő embernek viszont kötelessége, hogy szükségszerűen komoly figyelmet szenteljen legbelsőbb önmagának.”⁴

Jung szerint az embernek kétféle célja van: egy természeti és egy kulturális célja. A természeti cél az utódok nemzésével és a családfenntartással, a pénz előteremtésével, a megfelelő társadalmi helyzet biztosításával függ össze, azonban ha az ember ezt a célt elérte, akkor a kulturális célt kell szem előtt tartania. De míg az első cél elérését a természet és a nevelés segíti, a második cél eléréséhez szinte alig kapunk segítséget. „Sőt gyakran tapasztaljuk, hogy [...] egy öreg embernek olyannak kell lennie, mint egy fiatalnak, vagy legalábbis képesnek kellene lennie ugyanarra, jóllehet lelke mélyén már nem tud hinni benne. Ezért oly sok ember számára végtelenül nehéz és keserű a természeti szakaszból a kulturális szakaszra való átmenet; ezek az emberek belekapaszkodnak az ifjúság illúziójába vagy gyermekeikbe, hogy ily módon megmentsek az ifjúságnak még egy picit darabját.”⁵ „A 40 éven felüliek iskolája a vallás lehet optimális esetben. Pénzszerzés, társadalmi egzisztencia, család, utódok – ez még merő természet, nem kultúra. A kultúra a természeti célon túl található.”

Jung az életközépi válságot tehát az individuáció, a személyiség pszichikus érlelődési folyamatának, az ember önmegvalósításának, az „egész-ség” megteremtésének részeként kezeli, melynek során az ember azt a kérdést teszi fel magának, „milyen mélyebb értelme volt és lehet a jövőben” az életének. Szerinte ez első sorban nem külső célok megfogalmazását jelenti, hanem annak a saját identitásunkból fakadó, belső indítéknak a megkeresését, amely értelmet adhat a létezésüknek. Tulajdonképpen ez az élet legspirituálisabb, éppen ezért leglényegesebb, de egyszersmind legveszélyesebb szakasza is, hiszen a szembesülés neurotikus tünetekkel járhat, amelyeket saját egészségünk érdekében fel kell dolgoznunk.

„Ezért nem csoda, hogy sok súlyos neurózis az élet délutánjának kezdetén jelentkezik. Ez afféle második pubertás kor, vagy második Sturm und Drang korszak, amelyet nemritkán a szenvedély összes viharai kísérnek (>veszélyes életkor<). De azok a problémák, amelyek ebben az életkorban keletkeznek, nem oldhatók meg a régi recept szerint: ennek az órának a mutatója nem forgatható vissza. Amit az ifjúság kívül talált meg, és kívül volt köteles megtalálni, azt a délután emberének belül kell megtalálnia. [...] Az élet reggeléből az élet délutánjába való átmenet is korábbi értékek átértékelése. Szükségessé válik, hogy a korábbi eszmények ellentétének értékét tudomásul vegyünk, meglássuk a tévedést az eddigi meggyőződésben, felismerjük az igazságtalanságot az eddigi igazságban.”⁶

Az időskori bölcsesség az ellentétek elfogadásában és meghaladásában áll. Minthogy Jung elképzelése szerint a személyiség teljessé tételének alapfel-

⁴ JUNG, CARL GUSTAV: Az élet delén. In: JUNG, CARL GUSTAV: *Mélysegeink ösvényein*. Ford. Bodrog Miklós. Budapest, Gondolat Kiadó, 1993.

⁵ JUNG, CARL GUSTAV: *Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről*, i. m., 32.

⁶ JUNG, CARL GUSTAV: I. m.

tétele a fő ellentétpár, a tudat és a tudattalan kölcsönös és eleven kapcsolata, az élet második felének feladatai közé tartozik a szembesülés a tudattalan archetípusaival (az árnyékkal, az animusszal, illetve animával, és végül a Selbsttel) és integrálásuk a személyiség egésébe.

„Teljes élet csak velük összhangban lehetséges, a bölcsesség a hozzájuk való visszatérés. Valójában nem hitről, nem tudásról van szó, hanem gondolkodásunk megegyezéséről tudattalanunknak ezen ösképeivel.”⁷

Az „életközépi krízis” jelensége azonban csak a XX. század hetvenes éveiben, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban került be a köztudatba, ekkor vált a mindennapi diskurzus részévé. Az elnevezést elsőként Eliott Jacques, kanadai pszichoanalitikus használta 1965-ben *A halál és az életközépi krízis* című tanulmányában.⁸ Ő a halálfenyegetés megjelenésétől számítja az életközépi krízist, amely az élet bármely területére, munka, párkapcsolat, szülő halála, testi változások stb. kihathat, és a halálfélelem „halálig tartó” meglétében „mint potenciális depresszióigén feszültség” értelmezhető.

Ami az „életközépre” vonatkozó életkori terjedelmet illeti, különböző kutatók más és más korhatárokat határoznak meg, McGill a 40–60 éves kort, Hunt a 35–45-ig terjedő időszakot, Neugarten pedig a 35–55 éves kort tekinti középkorúsnak. Az életközépi krízis realitását, sőt szükségszerűségét elfogadó szerzők leginkább Daniel Levinson, amerikai pszichológus „életciklus modelljének” szakaszolásában gondolkodnak, amely 45–60 év között jelöli meg az életközép vagy középső felnőttkor időszakát.⁹

Szükségszerűen fel kell tennünk azt a kérdést is, hogy egyáltalán „krízisnek”, azaz „válságnak” tekinthető-e az életútnak ez a szakasza, hiszen a nyolcvanas években kezdődő, főként amerikai kutatások közül sok elutasítja az életközépi krízis fogalmát. A *krízis* szó görögül (κρίσις) „döntést”, „fordulatot” jelent. Hajduska Marianna¹⁰ meghatározásában „egy olyan erős, elkerülhetetlen, az illető számára érzelmileg fontos történet, amely váratlan próbatételként jelentkezik, és azonnal magára von minden figyelmet, mozgósítja az erőfeszítéseket, elindítja a megoldani akarást.” A valódi krízis azonban az, amikor „a fontos és váratlan rossz megoldása akadályba ütközik”. Ilyen krízis lehet egy szeretett személy elvesztése, a párkapcsolat megszakadása, az egzisztenciális helyzetben bekövetkező romlás, egy súlyos betegséggel való szembekerülés stb. G. F. Jacobson „krízis-mátrix elméletében” a válsághelyzet egy korábbi egyensúlyi állapot felborulását jelenti, ami magában hordozza egy új egyensúlyi állapot elérésének lehetőségét, de ugyanakkor tartalmazza a rendszer felbomlásának vagy korábbinál

⁷ JUNG, CARL GUSTAV: *I. m.*

⁸ JACQUES, ELLIOTT: *Death and the Midlife Crisis*. = *International Journal of Psychoanalysis*, 1965.

⁹ LEVINSON, DANIEL J. – DARROW, CHARLOTTE N. – KLEIN, EDWARD B. – LEVINSON M.: *Seasons of a Man's Life*. New York, Random House, 1978.; LEVINSON, DANIEL J. – LEVINSON, JUDY D.: *Seasons of a Woman's life*. New York, Alfred A. Knopf, 1996.

¹⁰ HAJDUSKA MARIANNA: *Krízisek a mindennapokban*. Budapest, Jaffa Kiadó, Mesterkurzus, 2009.

alacsonyabb szintű szervezettségen való egyensúlyba kerülésének eshetőségét is. Az egyén szempontjából ezért a krízis veszélyhelyzetet jelent, mert személyisége egyensúlyát fenyegeti. A krízishelyzet tehát nem betegség, de okozhat betegséget. Egyúttal azonban lehetőséget is jelent, ha sikeres megoldása gazdagítja az egyén problémamegoldó eszköztárát, készségeit, és segítségére van a jövőben adódó krízishelyzetekkel való megbirkózásban.¹¹

Erik Erikson pszichoszociális modelljének központi eleme az éniidentitás mint a társas valósággal való kölcsönhatásban megélt énlélmény és annak fejlődése az életút során. Az identitás, az éntudat, melynek összetevői a testkép, az énkép, az önértékelés, a csoporttagság és az énazonosság folytonossága, szakaszosan alakul az életkori *krízisek* által. A válság nem személyek között vagy a személyen belül zajlik, hanem arra az új élethelyzetre vonatkozik, amelyet az egyén az addig kialakított eszközökkel már nem tud megoldani. A megoldás keresése mindig egyfajta fordulópont, és bár növekedési lehetőséget rejt magában, sérülékennyé is teszi az embert. Célja elérni egy magasabb pszichológiai minőséget, megszerezni mindazokat a készségeket, képességeket, ismereteket, amelyek alkalmassá tesznek a csoport, a közösség, a társadalom által elvárt szerepek elsajátítására. A kihívások ezzel természetesen nem érnek véget, hiszen Erikson elméletének alapja, az epigenetikus elv szerint a fejlődés fokozatos kibontakozást jelent, az egész élet során zajló folyamat, amelyben az identitás újabb és újabb elemei jelennek meg. Az ember egész élete során fejlődik, és képes a fejlődésre. Az eriksoni elképzelés szerint ugyanis „már a kezdet kezdetén létezik valamiféle tervvázlat, amely a későbbi változásokat és ezek sorrendjét vezérli, azaz az összes bekövetkező krízisre való hajlam már születésünkkel jelen van. Az egyes szakaszokra jellemző fő konfliktus a maga kitüntetett szakaszában a legfontosabb, de ezek a konfliktusok az egész életünket végigkísérik.”¹²

Erikson az életúton belül nyolc fejlődési „stádiumot” különböztet meg, amelyek meghatározott sorrendben követik egymást, és amelyeket azért tart *kritikus időszaknak*, mert minden ciklusban át kell esnünk egy úgynevezett *normatív krízisen*: erőfeszítéseket kell tennünk annak érdekében, hogy az adott szinthez tartozó képességeket megfelelőképpen tegyük magunkévá, és terjesszük ki a környezetünkre. Elképzelése szerint akkor jelenik meg egy új fejlődési periódus, amikor a testi-fizikai érés, a mentális műveletek és a társkapcsolati jellemzők együttesen új mintázatot mutatnak. Minden szakasznak megvan a maga jellegzetes feladata, problémája és megoldási módja. Minden életstádium a társas környezettel való interakció egy konkrét, konfliktusos aspektusa köré szerveződik, és mindegyiknek létezik a további fejlődést elősegítő és egy másik, a fejlődést akadályozó, hátráltató megoldása is. Tehát minden szakaszban választás előtt állunk. Természetesen minden újabb választást befolyásol, hogy az előző kríziseken miként sikerült

¹¹ BAKÓ TIHAMÉR: *Verem mélyén. Könyv a krízisről*. Budapest, Psycho Art, 2002.

¹² CARVER, CHARLES S. – SCHEIER, MICHAEL F. – V. KOMLÓSI ANNAMÁRIA: *Személyiségpszichológia*. Ford. Albert Ágnes – Ambró Ágnes – Berky Tamás et al., Budapest, Osiris Kiadó, 2006, 307.

túljutnunk. A sikeres megoldás az identitást, az énminőséget, az énerőt fejleszti, ha azonban egy szakaszból nem tudunk adekvát megoldásokkal továbblépni, annak problémáit a későbbi szakaszokban is magunkkal hordozzuk. Az életközépi válságban így egy pontba sűrűsödhetnek az előző hat stádium megoldás nélkül maradt dilemmái, a bizalom, az autonómia, a kezdeményezés, a teljesítmény, az identitás, az intimitás kérdése, és újabb alkalom nyílik a változtatásra, változásra.

Az érett felnőttkort, amely az életközépi válság időszakával esik egybe, Erikson „az alkotóképeség vagy bezárulás kríziseként” írja le, amelyet a választott életút, hivatás és a szerepek tisztázásának igénye jellemez. Ez a korszak a teremtés, az alkotás és a gondoskodás időszaka, ami legfőképpen a tudás, a tapasztalat, a begyűjtött érzelmi, etikai, szellemi, technikai, családi értékek átadását jelenti a következő generációnak. Ahogy egy régi szólás is mondja: „nemzz egy fiút, írd egy könyvet, ültess egy fát”. Eközben megélhetjük saját identitásunk kikristályosodását, hogy szükség van ránk, szerepünk van a világban, értelme volt/van az életünknek. Ennek a fejlődési krízisnek a megoldatlansága a *stagnálás* élményét, az üresség, céltalanság érzését, az idegennek érzett világhoz való énközpontú viszonyulást erősíti. Az életközépi válság természetesen éppolyan személyes és egyedi, mint az egyes ember élete. A belső mérleg készítésével, a múlt értékelő áttekintésével, értékelésével és a jövőbeli célok kijelölésével együtt jár – a konkrét feladatok megoldása mellett – az újra felerősödő önismereti igény.

Visszatérve a kérdéshez, hogy az életközép időszaka valóban válságot jelent-e, azt hiszem, a fentiek ismeretében kijelenthető, hogy a szó eredeti, „döntést”, „fordulatot” jelentő értelmében igen, még akkor is, ha nem feltétlenül valamilyen váratlan külső rossz, sorscsapás bekövetkeztével függ össze – hozzá kell tenni, hogy ez szinte elkerülhetetlen bárkinek az életében –, és nem jár együtt a mindennapok rendjének felborulásával, emocionális elbizonytalanodással, komoly sérülésekkel, frusztrációkkal, esetleges pszichoszomatikus tünetekkel.

A CSOPORT CÉLJÁNAK KIJELÖLÉSE, NÉVVÁLASZTÁS

Az előzőekből logikusan következik, hogy a csoport általános céljainak meghatározásakor elsősorban a jungi individuáció törekvéseit, az eriksoni epigenetikus modellben jelzett fejlődés elősegítését, illetve a humanisztikus-egzisztencialista pszichológia terápiás gyakorlatának célkitűzéseit tekintetem irányadónak. Tekintve, hogy az *Ugróiskola* csoportot lelkileg egészségesnek tekinthető emberek alkották, akik az irodalom szeretete mellett elsősorban önismeretük, személyiségük fejlesztése érdekében jelentkeztek a csoportba, ezt az igényt kellett mindenekelőtt szem előtt tartanom. A konkrét célokat azonban csak a csoport kialakulása után, a csoporttagok élettörténetének, személyiségének több-kevesebb

ismeretében tudtam kijelölni; így ezek ennek megfelelően rugalmasan változtak a folyamat során.¹³

Általánosságban elmondható, hogy főbb céljaim a saját helyzetre, érzelmekre, viselkedésre való rálátás megkönnyítése, a velünk és bennünk történő folyamatok okának és szabályszerűségének felismerése, a problémák, problematikus helyzetek, az ezeket előidéző, illetve ezekben működő mechanizmusok tudatosítása, a változásra, változtatásra irányuló szándék ösztönzése. Lieberman, Yalom és Miles alapján Rudas¹⁴ úgy látja, hogy az önismereti csoportokban zajló tanulási munka öt területen hozhat pozitív irányú változásokat, amelyek nyilvánvalóan célnak is tekinthetők:

1. A személyközi nyitottság növekedése, amely a csoporttagok közti bizalom erősödésében, az egyre őszintébb megnyilatkozásokban és visszajelzésekben jut kifejezésre.
2. Az énazonosság, vagyis a résztvevők önbecsülésének, önértékelésének, belülről irányítottságának, önálló, távlatos értéktudatának, stabilitásának növekedése.
3. A tolerancia erősödése, mások személyének, véleményének, hibáinak, megoldásmódjainak elfogadása, törekvés a gondolkodási és megítélési sztereotípiák leépítésére.
4. A személyes problémakezelő stratégiák finomodása, változása, a tagadás, kitérés, menekülés, pótcselekvés stb. helyett egyfajta szembenéző attitűd kialakulása, a problémák valóságos megoldásainak keresése.
5. A csoporttagok által képviselt értékek változása, humanista célok felé való elmozdulása.

Az életközépi krízissel összefüggő konkrét célok természetesen az egyes ember addigi életútjával, a korábbi életszakaszokban nem vagy nem kellően megoldott problémákkal, továbbá az élet természetes velejárójaként kialakuló változások által felvetett helyzetek, egzisztenciális kérdések megválaszolásával kapcsolódnak össze, hiszen lényeges elemük, hogy az identitás, illetve az énkép a korábban nem megfelelően integrálódott énrészekkel egészüljön ki. Az eriksoni életszakaszok megoldatlan központi problémái sajátos módon köszönhetnek vissza az érett felnőttkorban.

A *bizalom* kérdése például a korábbi bizalomvesztések miatt (szülőkkel, párkapcsolatban, barátságokban stb.) kerülhet újra elő. Ebben az esetben a cél az ezekre való rálátás, a megértés, megbocsátás, a nyitottság, a kötődésre való képes-

¹³ Szakdolgozatomban részletezem a csoportmunka megtervezését, az irodalmi szövegek kiválogatását, illetve a csoportfolyamatokat, és a részletezés során ezeket a kérdéseket bővebben tárgyalom.

¹⁴ RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei*. Budapest, Gondolat-Kairós Kiadó, 1997, 40.

ség, az új kapcsolatok irányába mutatott bizalom erősítése lehet. A bizalomérzésnek rendkívüli fontossága van, hiszen ezzel *a reményre való képességünk* erősödik.¹⁵

Az *autonómia* kérdése is újra felszínre kerülhet, egyrészt, mert vannak, akik a szülők haláláig, sőt azon túl sem tudnak érzelmileg teljesen leválni róluk, másrészt mert előfordul, hogy a szülőktől való érzelmi függőséget a párkapcsolatokra, a gyermekektől vagy a környezet más tagjaitól való érzelmi függőségre helyezik át. Az ebben az életszakaszban nagyon gyakori válások esetében, vagy a felnőtt gyerekek kirepülése után problémaként merülhet fel, hogy valaki nem tud mit kezdeni a hirtelen rászakadt önállósággal, függetlenséggel. Erikson szerint e konfliktus sikeres megoldása az *akarat* énminőségét fejleszti.

A harmadik életciklus feladata, a *kezdeményezés*, amely a *szándék* énminőségével függ össze, szintén fontos lehet a fent jelzett helyzetekben, a munkahely vagy az addig végzett tevékenység iránti érdeklődés elvesztésekor, illetve ha a pályaválasztás eleve nem volt szerencsés, és erre rádöbbenve valaki az életközépi válság időszakában váltani szeretne. Ezzel szorosan összefügg a kisiskoláskor, prepubertás *teljesítménnyel* kapcsolatos konfliktusa, amely a *kompetencia* énminőségét hivatott erősíteni, hiszen ahhoz, hogy az érett felnőttkorban akár a magánélet, akár a munka, a hivatás terén változásokat tudjunk elérni, hatást tudjunk gyakorolni a környezetünkre, és valóban megtegyünk valamit, ami számunkra és környezetünk számára is érték, szükségünk van a „meg tudom csinálni” érzésére, a további tanuláshoz való pozitív érzelmi viszonyra, le kell tudjuk küzdeni a csökkentértékűség érzését.

Az életközépi periódusban sokan a kudarc elkerülése végett nem kezdenek valami újba, vagy attól az érzéstől vezetve, hogy akármennyit teljesítenek, az nem elég, a teljesítménykényszer hatására munkamániássá válnak. A serdülőkor *identitáskeresése* talán az az életszakaszbeli konfliktus, amely legközelebb áll az életközépi válság központi konfliktusához, ugyanis az érett felnőttkorban újra erőteljesebben kerül előtérbe az önazonosság, az egyéni értékrend, a ki vagyok én, mivé váltam kérdése, az, hogy hogyan látom saját magam és hogyan látnak mások engem, azonos vagyok-e a rólam alkotott képpel, illetve azzal az ideállal, aki lenni szeretnék, azonos vagyok-e a szerepeimmel? A környezetem által kínált/diktált mintákat, családi- és/vagy csoportnormákat valósítottam-e meg az életem folyamán (pályaválasztásban, családi életben, társas kapcsolatokban, életformában, értékrendben) vagy azokat a lehetőségeket, amelyek a saját identitásomból, legbensőbb vágyaimból fakadtak? Fel tudtam-e nőni a felnőtt léttel együtt járó szerepekhez, vagy bizonyos értelemben gyerek maradtam? Mennyire tudok azonosulni a női/férfi szereppel? Mennyire érzem biztonságosnak vagy kényelmetlennek a magamévá tett szerepeket? Az életközépi válság idején előfordulhat, hogy szembesülnünk kell azzal a jelenséggel, amelyet Erikson *szerepkonfúzió*nak nevez, és egyrészt azt jelenti, hogy az énképünkben (self) léteznek olyan összetete-

¹⁵ CARVER–SCHEIER: *I. m.*, 300.

vők, amelyek nehezen egyeztethetőek össze más elemekkel, másrészt ez az identitás nincs, vagy nem elégséges mértékben van összhangban a mások rólunk alkotott elképzeléseivel, hiszen csak e két szempont együttes figyelembevételével alakulhat ki az identitás teljességének érzése. Minél nagyobb az össze nem illés (az inkongruencia), annál nehezebb egyben tartani az énképet, annál nagyobb lesz a zavar bennünk. A személyes folyamatosság és a belső harmónia élményét akkor élhetjük át, ha a személyes és társas énfogalom ötvözete sikeresen integrálódik az identitásunkba. Erikson szerint a szilárd identitás kialakulásával jár együtt a hűség erénye, ami ez esetben őszinteséget jelent, illetve azt a képességet, hogy akkor is képesek legyünk megfelelni a vállalt értékeknek, ha azok szembekerülnek másokéval. Érdekes megemlíteni itt James Marcia kutatásait, aki Erikson elméletét viszi tovább, és hozzá hasonló értelemben használja a *krízis* kifejezést: az identitáskrízis az ő értelmezésében azt jelenti, hogy aktívan keressük saját énünk szemlélésének számunkra legoptimálisabb módját (énképünket), majd egy idő után elköteleződünk, vagy nem köteleződünk el egy bizonyos szemlélet mellett. Marcia a krízis és az elköteleződés kritériumát három területre alkalmazta: a hivatás, a világnézet és a szexuális élet területére. Ennek megfelelően négy identitássállapotot különböztet meg: az *identitás elérése* azokat a személyeket jellemzi, akik átélték a krízis időszakát, és sikerült elköteleződniük. A *moratórium* állapotában vannak azok, akik éppen átélnek a krízist, de még nem köteleződtek el, az *korai zárás* állapotában lévők krízis nélkül, vagy enyhe krízis után köteleződtek el, az *identitásdiffúzió* állapota pedig azokra jellemző, akiknél sem krízis, sem elköteleződés nem következett be. Természetesen az egyén, annak megfelelően, hogy melyik identitátságállapotban van, más és másfajta segítséget igényel.

A következő életciklus központi konfliktusa az *intimitás*, a meghitt, bensőséges kapcsolatok irányi igény (mindenfajta, szexuális és nem szexuális kapcsolatban), és ennek a megteremtéséhez szükséges tulajdonságok, a nyitottság, a szeretet-teljesség, az önfeltárukozás, a másik elfogadása, az elköteleződés, az esetleges áldozathozatalra is való képesség meglétének vagy hiányának kérdése. Az intimitással összefüggő életminőség, a *szeretet* olyan kölcsönösség, amely képes legyőzni az identitások különbözőségéből fakadó ellentmondásokat. Erikson úgy vélte, hogy csak kiforrott identitású emberek rendelkeznek az intimitás képességével. Az ellentétes pólus az izoláció, ami például akkor következik be, ha valaki úgy érzi, az elköteleződés a saját identitásérzését fenyegeti. Az izoláció két aspektusát különböztetik meg egymástól: a szociális izolációt és az érzelmi izolációt, az előbbi a társadalomba, szociális csoportokba való be nem illeszkedést jelöli, míg az utóbbi az intim kapcsolatok kialakításának kudarcát jelenti. Az életközépi válság idején, különösen válás után, fontos kapcsolatok (például barátok) elvesztése következésképpen, akár védekező mechanizmusként is kialakulhat egyfajta izoláció, az intimitás távoltartása vagy az attól való elzárkózás, a túlzott önállóságigény. Az önismeret célja ebben az aspektusban a bezárkózás oldása, az énhatárok rugalmasságának, az alkalmazkodás képességének erősítése, a túlzott kritikai attitűd

empatikus gondolkodással történő fellazítása, a másik elfogadásának, a segítő magatartásnak az ösztönzése lehet.

Mint már az életközépi válság taglalásakor jeleztem, ennek a periódusnak – amely egyébként a leghosszabb pszichoszociális szakasz – a központi konfliktusa az *alkotóképesség* kérdésköre, azaz olyasvalami létrehozása, ami túlélhet bennünket a halálunk után. Ide tartozik a gyerekek felnevelése, de ide soroljuk az eszméi, anyagi, érzelmi értékek megteremtését is. Ezért mondja Jung – ahogy már korábban említettem –, hogy ez az időszak életünk legszellemibb, legfontosabb szakasza, hiszen tulajdonképpen az azzal való szembesülést jelenti, hogy jól sáfárkodtunk-e az életünk első felében kapott lehetőségekkel. Ugyanakkor még van némi időnk az előttünk álló éveket másképpen alakítani. Erikson szerint az alkotóképesség iránti vágy az egyes emberhez fűződő intimitásvágy eltolódását jelenti a társadalom egésze felé. A nagymértékben generatív emberek erős elköteleződést mutathatnak más embercsoportok (fiatalok, elesettek stb.) segítése iránt. Ebben az értelemben a terápia célja elsősorban a generativitás, az alkotóerő és az ezt működtető motiváció feltárása, serkentése, ösztönzése. Ezzel párhuzamosan sor kerülhet narratív pszichológiai szempontból a saját élettörténet megalkotására, finomítására. Ha az alkotóképesség érzésének kialakítása kudarcot vall, az egyén túlzott énközpontúságba, énféltésbe, a stagnálás állapotába merül, a pozitív alkotóképesség viszont a gondoskodás énkínosságát javítja. A cél – tagadás vagy stagnálás helyett – a szembenézés, a letisztulás, a megbékélés, a személyen belüli harmónia növelése, az úttalálás, értelmes új célok kijelölése, a kreativitás, az autonómia, a spontaneitás, önmagunk és mások elfogadásának erősítése, a következő életszakaszra, az öregségre való felkészítés.

Összefoglalva az előbbieket elmondható, hogy az életközépi válság idején újra felerősödő önismereti igény miatt kiemelt jelentőségű ebben az életszakaszban a kialakult énkép korrekciója, az árnyékszemélyiségre, animusra/animára való rálátás, elfogadásuk és integrálásuk a személyiség egészébe, az énkép összehangolása a külvilág képeivel, a szerepekkel kapcsolatos elvárások, vágyak, szerepzavarok tisztázása, a normák, értékek és célok újabb meghatározása.

A csoport névválasztásában erősen személyes preferenciák vezettek, hiszen az *Ugróiskola* (spanyolul *Rayuela*) Julio Cortázar fő művének, a spanyol *Ulyssesnek* is titulált nagyregénynek a címe, amelynek természetesen szimbolikus konnotációi vannak, ennek értelmezése, a dolgozathoz kapcsolódó pontjainak elemzése azonban túlságosan is messzire vezetne, így erre itt hely hiányában nem kerülhet sor.¹⁶ Inkább arra hívnám fel a figyelmet, hogy ennek az egész világon elterjedt gyerekjátéknak¹⁷ bizonyos vélekedések szerint eredetileg kultikus jelentése volt. A vallásos vonatkozásokat alátámasztani látszik, hogy egyes formái a templomok alaprajzát utánozzák, és a kiinduló mező neve föld/pokol, az utolsó pedig meny-

¹⁶ CORTÁZAR, JULIO: *Sántaiskola*. Ford. Benyhe János. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2009.

¹⁷ Angolul hoppershotch, New Yorkban potsy, németül Himmel und Hölle, franciául escargot vagy marelle ronde, Indiában kith-kith, Brazíliában amarelinha stb.

nyorság. Ezek az elnevezések arra is utalnak, hogy a játékosoknak egy életutat kell bejárniuk, és az akadályok leküzdésével kell eljutniuk a földről a túlvilágba. Az ugróiskolát egyes szimbólumkutatók a labirintussal, illetve a labirintusjárással is összefüggésbe hozzák. Eliade értelmezésében a labirintus rejtett középpontja mindig valami értékes, sőt szent dolgot rejt. Bejárása során – ez egyértelműen beavatási, tanulási folyamatnak tekinthető – a beavatandónak egy sor próbatételnek kell megfelelnie ahhoz, hogy a misztérium feltáruhhasson előtte. Ezt a középpontot a labirintusokat megalkotó művészek sokszor homályban hagyták, hogy mindenki a saját személyiségének, vágyainak, személyre szóló feladatainak megfelelően képzelhesse el.¹⁸ Természetesen létezik egy másik, pszichológiai megközelítésű értelmezés is, amely szerint a labirintusutazás a beavatandó személyt elsősorban önmaga belső magjához, egyfajta belső szentélybe, a tudattalan mélyére vezeti, oda, ahol legtitokzatosabb lényege lakozik.¹⁹ Minél nehezebbnek bizonyul az út megtétele, annál bizonyosabbra vehető a kiválasztott személy átalakulása, aki e vándorút-beavatás folyamán új *énre* tesz szert. A labirintus középpontjában végbemenő átalakulásnak azonban az utazás végeztével, a visszatérés után, a köznapi világ fényénél kell megerősítést kapnia.²⁰

Az ugróiskola esetében a labirintus szimbolikus jelentései a játék szimbolikus jelentéseivel egészülnek ki. Az antropológiai szimbólumkutatás szerint a játék eredetileg szakrális jellegű tevékenység volt, az embernek önmagával, a természet ellenséges erői és a halál ellen vívott harcát szimbolizálta, ebből azonban mára csak annyi maradt, hogy – tudatosan vagy öntudatlanul – jelenleg is az ember és a láthatatlan, a transzcendens közti párbeszéd egyik formájának tekinthető. A játék Huizinga meghatározása szerint saját céllal bír, szabad tevékenység, semmilyen anyagi érdek, haszon nem kötődik hozzá, meghatározott idő- és térbeli határok között zajlik le, és bár eltér a valóságos élettől, inkább egyfajta kilépés abból, mégis mindig van jelentése, és vannak következményei.²¹

Az összefüggések kaotikus összevisszaságát egy különleges renddel helyettesíti, és ezáltal a szándékosság felé vezet bennünket. A játék feltétlenül kötelező, kétségbe nem vonható szabályai minden játékos számára kijelölik, hogy mi érvényes ebben az elkülönített, időleges világban. A játék az emberi kapcsolatok lelke.

Nem hiszem, hogy különösebb kifejtést igényelne az elmondottak összecsengése az önismereti csoport céljainak meghatározásával, sőt talán az sem túlságosan merész, ha magát a terápiás munkát, a csoportfolyamatot jellemző szabályokat és körülményeket az ugróiskolával (tágabb értelemben a játékkal) vagy labirintusjárással asszociálom.

¹⁸ Leonardo da Vinci labirintusának központi szentélyét a művész szintén üresen hagyta annak jeléül, hogy nem kívánja meghatározni ennek tartalmát. Vö.: CHEVALIER – GHEERBRANDT: *Diccionario de símbolos*. Barcelona, Herder, 1991.

¹⁹ DIEL, PAUL: *El simbolismo en la mitología griega*. Barcelona, Labor, 1991.

²⁰ CHEVALIER – GHEERBRANDT: *I. m.*

²¹ HUIZINGA, JOHAN: *Homo ludens*. Madrid, Alianza, 1987.

A CSOPORTFOLYAMAT TERVE

Minthogy a jelentkezők személyes, konkrét problémáit nem ismertem, az összeállított tervezetet – mint már említettem – az életközépi válság általános jellemzői alapján alakítottam ki. A csoportban feldolgozandó problémaköröket négy nagy kategóriába soroltam, amelyeken belül további altémákat jelöltem ki:

- I. Az „Én” (Self)
 - I.1. Önarckép
 - I.2. Persona
 - I.3. Árnyék
 - (I.4. Testkép
 - I.5. Énideál
 - I.6. Animus, anima)
- II. Család
 - II.1. Eredeti család, anya, apa, idős szülők elvesztése
 - II.2. Testvérek
 - II.3. Gyerekkori traumák
 - II.3. Saját család, párkapcsolat, válás
 - II.4. Saját gyerek, a felnőtté vált gyerek leválása
- (III. Külvilág
 - III.1. Munka, hivatás, alkotás, munkahelyvesztés
 - III.2. „Választott család”: barátok, közösségek
- IV. Mérleg
 - IV.1. Megvalósult és nem megvalósult vágyak, célok
 - IV.2. Értékek, eszmék
 - IV.3. Hit, transzcendencia, isten
 - IV.4. Öregedés
 - IV.5. Halál, szembenézés a halállal)

Közösen elemzett művek:

Karinthy Frigyes: *Önarckép*

Hans Christian Andersen: *Az árnyék*

Isaac Bashevis Singer: *A bolond Gimpel*

Bereményi Géza: *Jézus újságot olvas*

Franz Kafka: *Levél apámhoz*

Kari Györgyi: *A hentes lánya*

Móricz Zsigmond: *A kicsi*

Kreatív írásgyakorlatokhoz használt művek:

Erdős Virág: *Hazudós mese*

Finy Petra: *bemutakozom*

Peter Handke: *mikor a gyermek gyermek volt*

Hans Christian Andersen: *Az árnyék*

Franz Kafka: *Levél apámhoz*

Móricz Zsigmond: *A kicsi*

A megvalósult 15 foglalkozás alatt jóval lassabban tudtunk csak haladni a tematikában, mint ahogyan előzetesen elterveztem. Ez részben a foglalkozások túltervezésének, részben a csoportvezetők időkezeléssel kapcsolatos kezdeti ügyetlenségének volt köszönhető. Ráadásul a csoporton belül zajló interakciók során felmerülő konfliktusok miatt be kellett iktatnunk olyan foglalkozásokat is, amelyek elsősorban a csoportdinamikai folyamatokat szolgálták. Így a tervezett témakörök közül az „Énhez” tartozó három témával (önarckép, persona, árnyék), illetve a „Család” címszóval jelölt témakörön belül az apa és az anya alakjával, valamint a gyermekkori traumákkal tudtunk behatóbban foglalkozni hét irodalmi mű részletes megbeszélése, fotók elemzése és készítése, valamint kreatív írásgyakorlatok segítségével.

FELHASZNÁLT MÓDSZEREK

Az a tény, hogy preventív, önismereti jellegű, egészséges emberek személyiségfejlesztését célzó csoportról van szó, nagyobb szabadságot biztosított számomra a módszerek és eszközök megválasztásban. Ugyanakkor azt is figyelembe kellett vennem, hogy egy hosszabb, több hónapos, akár egy éves folyamat megtervezésekor óhatatlanul számolni kell a menet közben adódó aktuális csoporttörténetekkel, a csoportdinamika váltoásaival, így az egyes témákhoz, problémakörökhöz rendelt módszerek, technikák aktuális megválasztásában is célszerű ezekhez rugalmasan igazodni.

Kezdetől integratív művészetterápiás munka megvalósítását tűztem ki célul, az irodalmi szövegeket vizuális eszközzel, fotókkal szerettem volna kiegészíteni. Másfelől a befogadó (receptív) technikák alkalmazása mellett szerettem volna mindkét művészeti területen kreatív alkotásra, az önkifejezés aktív formájára ösztönző módszereket is használni. A műalkotások – legyenek verbálisak vagy vizuálisak – megbeszélése, értelmezése, a bennük felvetett problémák saját életre vonatkoztatása véleményem szerint úgy válhat igazán teljessé, ha a felidézett érzések önálló alkotásokban is kifejezést nyernek, mert ilyen módon egyfajta tükröként szolgálnak, a konfliktusok háttérben rejtőző problémákkal, traumákkal, komplexusokkal szembesítenek. Az alkotói folyamat lehetőséget nyújt a személyiség egészét, nem csupán annak kognitív szintjét érintő komplex feldolgozásra.

Ennek érdekében meg kellett győződnöm a résztvevőket arról, hogy nem művészeti alkotásokat kell létrehozniuk, a művek – akár írások, akár fotók – elsősorban a terápiás folyamatban felbukkanó lelki tartalmak manifesztumai, amelyeknek bár lehet esztétikai értéke, az önismereti munkában ez mégis másodlagos. Nem

szükséges különleges tehetséggel rendelkezni a megalkotásukhoz, bőven elég hozzá a mindenkiben meglévő, velünk született teremtető képesség.

A foglalkozások forgatókönyvét illetően nem ragaszkodtunk egy meghatározott felépítéshez, bár a nagy szerkezeti elemeket (ráhangolódás, átvezetés, bemelegedés, főszakasz, lezárás, „visszaszilipelés”, lecsengetés) illetően fenntartottunk bizonyos állandóságot. Talán szokatlan rugalmasságot mutattunk a foglalkozások megtervezésében, tekintve, hogy mindig a csoportfolyamathoz, a csoportdinamikához alkalmazkodva terveztük meg a következő alkalom felépítését és konkrét módszereit. Állandó elemnek tekinthető azonban, hogy minden esetben bemelegítő körrel indítottunk (ráhangolódás), melynek funkciója a megérkezés, az átállás megkönnyítése volt. A kezdő körben mindenkinek módja nyílt elmondani, hogy érzi éppen magát, elmesélhette, ha valami fontos történt vele az előző foglalkozás óta, és alkalma volt a többiek elé tární az előző foglalkozáson megbeszélte problémákkal, művekkel vagy csoporttörténetekkel kapcsolatos gondolatait, érzéseit is. Általában szintén a kezdő körben teremtettünk alkalmat arra is, hogy a saját észrevételeinket közöljük a csoporttal.

A következő szakaszban (átvezetés, bemelegedés) hol a kötetlen beszélgetés módszerét, hol a képekkel való munkát alkalmaztuk az érzelmi ráhangolódás, a személyes élmények, szimbolikus jelentések előhívása, a fantáziaműködés beindítása érdekében. Az is többször előfordult, hogy a házi feladatnak feladott kreatív írásművek felolvasása, a csoporttagok által választott vagy készített képek megnézése, és az ezekre adott reflexiók meghallgatása helyettesítette ezt a szakaszt.

A főszakaszban általában receptív biblioterápiás módszert alkalmaztunk, amely az irodalmi mű hol egyszerű (rövidebb szövegek esetében), hol szakaszos felolvasásából állt. Ez utóbbinak számos előnye van: aktív részvételre, interaktivitásra készíti a csoporttagokat, fenntartja az érdeklődést az olvasás során, termékeny beszélgetést, esetenként vitát eredményez, értékelésre ösztönöz, megkönnyíti a kritikai gondolkodást.²² A módszer átgondolt előkészítő munkát igényel, a szöveg előzetes tagolását olyan módon, hogy az egyes részek lehetőleg egy-egy kulcsproblémára irányítsák rá a figyelmet. A megbeszélés többnyire csak az adott szakaszra vonatkozott, de sokszor elkerülhetetlenül túl is lépett rajta. A művek receptív feldolgozásánál először mindig általánosabb, egyszersmind szubjektívebb, tetszésre vagy nem tetszésre vonatkozó kérdéseket tettem fel, mert ezek bizonyos mértékig kijelölték a problémák irányát, feltárták a velük kapcsolatos alapérzelmeket. Ezt követően a szereplők tetteinek, motivációinak megértésével, illetve a szereplőkkel való azonosulás lehetőségének kérdésével foglalkoztunk. Többé-kevésbé mindig a szöveg megértése, értelmezése felől haladtunk a személyes problémafelvetés, a saját élményekkel, életúttal vonható párhuzamok, analógiák és eltérések irányába.

²² PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest, 2004, 102.

Fontos megjegyezni, hogy a művek mint motiváló eszközök kiválasztásakor több szempontot is figyelembe vettünk: egyfelől az alkotások magas esztétikai értékét, másfelől azt, hogy lehetőleg konfliktust, vitatható helyzeteket tartalmazó, inkább érzelmeket aktiváló, mint intellektusra ható, katartikus erejű írások legyenek, amelyek a tudat és a tudattalan szintjén egyaránt működő problémákat vesznek célba. Végül az is fontos szempont volt, hogy a szövegek terjedelmüket tekintve felolvasható hosszúságúak legyenek, mivel tapasztalatunk szerint az adott alkotás felfrissítése, a közös meghallgatás és érzelmi átélés az utána következő értelmezés javára válik, és a személyes kapcsolódást is megkönnyíti. Ennek ellenére már a foglalkozások előtt e-mailben elküldtük a szövegeket, így mindenkinek módjában állt elolvasni és átgondolni őket. A közös felolvasástól – hosszúságuk miatt – két mű esetében tekintettünk el (Singer: *A bolond Gimpel* és Kafka: *Levél apámhoz*), de ezeken az alkalmakon is kiemeltünk egyes részleteket, fontosnak tartott mondatokat vagy bekezdéseket.

Hozzá kell tenni, hogy mivel nem „kipróbált” művekről volt szó, nem mindegyik váltotta be a hozzá fűzött reményeket, nem mindegyik működött úgy, ahogy előzetesen elképzeltük. Sok hasznos tapasztalatot jelentett azonban ez is, hiszen utólag számos fontos következtetést tudtunk levonni a műválasztással, a feldolgozást célzó kérdések megfogalmazásával és a művek folyamatba illesztésének sorrendjével kapcsolatban. Feltűnhet, hogy receptív biblioterápiás felhasználásra csak prózai műveket használtunk. Ez személyes, szubjektív döntés eredménye volt: úgy éreztük, a köznapi nyelvhez közelebb álló, kevésbé metaforikus nyelvezet, a történetmondás, a próza bizonyos mértékig tárgyilagosabb, az érzelmeket jobban objektiváló, racionalizálóbba jellege kedvez a konkrét problémákra fókuszálásnak és a tudatosításnak. Ez az elképzelés természetesen megkérdőjelezhető.

Volt több olyan foglalkozásunk is, amikor csak képeket használtunk a személyes élmények, érzések előhívásához, megbeszéléséhez, tudatosításához. A fotóhasználat egyelőre főként a receptív módszerre szorítkozott, bár egy alkalommal (önarckép) a résztvevők saját fényképet is készítettek. Az aktív fotózást, az önálló képkészítést a későbbiekben szeretnénk gyakoribbá, a foglalkozások állandó elemévé tenni. A fotók használatában többféle megoldást alkalmaztunk: használtunk a csoporttagok családi vagy személyes fotóalbumából származó képeket, mások róluk készített képeit, olyan fotókat, amelyeket ők maguk készítettek még a csoportmunkát megelőzően vagy azzal összefüggő feladatként, és úgynevezett „talált”, voltaképpen idegen személyeket, helyeket, tárgyakat ábrázoló képeket is, amelyek valamilyen, akár racionálisan nem megmagyarázható okból erős érzelmi, hangulati hatást váltottak ki a résztvevőkből, megragadták fantáziájukat, különféle asszociációkat idéztek fel bennük, és végül mi magunk is vittünk képeket a foglalkozásokra.

A különböző típusú fényképek a csoportmunka során különböző funkciót töltenek be, bár feldolgozásukban közös volt a képek által felidézett érzelmek, indulatok, szabad asszociációk előhívásának módszere. A családi vagy szemé-

lyes képek elsősorban az emlékek, helyzetek, a képeken látott személyekkel való kapcsolat felidézésére, az érzelmi-indulati tartalom mozgósítására, alkalmanként a képen látható valóság és a résztvevőkben élő valóság összehasonlítására, ütköztetésére szolgáltak, míg a saját maguk által készített képeken keresztül inkább a fényképezés körülményeit, az elkészítés motivációját, az ábrázolt vizuális elemek kiválasztásának és elrendezésének (képkivágás, kompozíció stb.) miéértjét igyekeztünk végiggondolni, és ezen keresztül eljutni a dolgok nézésének/látásának mélyebben gyökerező okaihoz. A talált képek esetében is hasonlóképpen jártunk el, de itt talán a személyes érintettség hiánya miatt jobban tudtunk a „tiszta” képi megfogalmazásra és annak lehetséges indítékaira, a tudatos vagy tudattalan üzenetekre koncentrálni. Ugyanakkor természetesen mindegyik fényképtípus egyfajta projekciós felületként is működött, amelyen a kép viszonylagos „objektivitásánál” fogva könnyebbnek tűnt tetten érni és tudatosítani a projekciós folyamatot. Ezt segítették a résztvevők visszajelzései, a csoportos munka.

Az aktív biblioterápia körébe tartozó kreatív írásgyakorlatokat részben időhiány miatt, részben az alkotásban való nagyobb elmélyülés érdekében többnyire a „házi feladat” formájában alkalmaztuk, bár néhány alkalommal – különösen a folyamat elején – a foglalkozásokon spontán módon használtuk ezt a módszert. Minden alkalommal adtunk „házi feladatot”, bár volt, hogy nem az ülés végén, hanem utólag e-mailben küldtük el. Ennek oka, hogy a foglalkozáson történtek fényében esetenként módosítottuk az előre eltervezett feladatokat, amelyek a kreatív írás módszerével dolgozó aktív biblioterápiás gyakorlatok vagy fotógyűjtéssel, fotókiválasztással, fotókészítéssel kapcsolatos feladatok voltak. Létrehoztunk a foglalkozások közötti kommunikáció és információáramlás megkönnyítése érdekében egy zárt Facebook-csoportot, ahova szintén feltettük ezeket az anyagokat. Ez a csoport később arra is jó volt, hogy a csoporttagok megosszanak egymással bizonyos tartalmakat, amelyekről úgy gondolják, érdekelheti a többieket.

A kreatív írás jobban működik a személyesebb megszólalást lehetővé tevő műfajok esetében (vers, napló, levél, monológ, vallomás stb.), de tapasztalatom szerint rendkívül hatásos és célravezető lehet – éppen a nagyobb rálátás megteremtésének lehetősége miatt – az indirektebb, az alkotótól nagyobb eltávolodást igénylő műfajokban is (pl. történet, jelenet). Többféle feladattípust is alkalmaztunk: verskiegészítést Finy Petra *bemutakozom* és Peter Handke *mikor a gyermek gyermek volt* című verse, analóg versírást Erdős Virág *Hazudós mese* című verse alapján, alternatív befejezés írását Andersen *Az árnyék* című elbeszéléséhez, saját szövegalkotást, levélírást valamelyik szülőhöz Kafka *Levél apámhoz* című szövege ihletésére, önálló történetírást Móríc *A kicsi* című novellájának központi problémája, a gyermekkori traumák kialakulása kapcsán. Ez esetben az instrukció az eltávolítás/rálátás, illetve az empátia erősítése céljából az volt, hogy ha saját traumáról írnak, harmadik személyben, ha a gyermekük traumájáról, akkor első személyben fogalmazzanak.

A zárókör funkciója mindig a lezárás, a „visszazsilipelés” és a lecsengetés volt. Akik addig nem tudták elmondani, amit szerettek volna, ebben a szakaszban megtehették, ugyanakkor mindenki visszajelzést adhatott arról – ez a csoporttagok és a csoportvezetők számára is fontos volt –, hogyan érezte magát a foglalkozás alatt, maradtak-e benne feszültségek, kérdések, továbbgondolásra szánt érzelmek, gondolatok. A zárókör alkalmat adott a hangulat oldására, a visszatérésre a hétköznapi világába.

A foglalkozások módszertani eszköztárának négy elméleti alappillére alkotó verbalitás – vizualitás – receptivitás (befogadás) – alkotás (aktivitás) együttes használatának sok más mellett fontos hozadéka az is, hogy állandó körforgás, kölcsönhatás alakul ki a külvilág és a belső világ között: az irodalmi művek befogadása során a figyelem és a megértés kívülről befelé halad, leereagálása, a művekre való reflektálás során pedig belülről kifelé, részben direkt (a belső lelki tartalmak verbális megfogalmazása szintjén), részben indirekt módon (a művek kapcsán létrehozott írással szintjén) zajlik. Hasonlóképpen kívülről befelé haladó folyamatot működtet, a beépítést szolgálja a képek befogadása és értelmezése, míg tudatos kiválasztásuk, kommentálásuk, illetve a saját képek megalkotása a kivetítés révén belülről kifelé tartó mozgást hoz létre. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a külvilágra fókuszálás, akár a szövegek, akár a képek esetében, a külvilág tárgyainak, történéseinek minél pontosabb, torzításmentesebb megfigyelésével, a projekciók visszavonásával jár együtt, fejleszti a koncentrációt, a differenciált érzékelést és a külvilághoz való alkalmazkodást, megakadályozza a túlzott befelé fordulást, kognitív korrekcióként is működik, *„olyan lelki anyagcserét indít el és tart fenn, amely a rekreáció és az egészségmegőrzés alapfeltétele”*.²³

Fontosnak tartom kiemelni, hogy a fent jelzett négy módszertani faktor segítségével létrehozható az indirekt és a direkt érintettség közötti egyensúly, mint-hogy az irodalmi szövegek és a képek egy része által keltett feszültség létrehozása („talált” képek, mások képei), a résztvevők érzelmi mozgósítása közvetett úton történik, aminek nem lebecsülendő a jelentősége, ha figyelembe vesszük, hogy a csoporttagok sok esetben közvetlen módon nem lennének hajlandóak szembenézni problémáikkal (védekező mechanizmusok). Ezeknek a feszültségeknek és érzelmeknek a leereagálásában, feldolgozásában és levezetésében azonban már csak részben használtunk indirekt eszközöket (értelmezés, reflektálás, bizonyos kreatív írásgyakorlatok és saját fotó megalkotása). Úgy tűnik, ezen a ponton direkter eszközök is bevetethetők: a szövegekben felvetett helyzetekkel, konfliktusokkal analóg, azokkal párhuzamos vagy azoktól eltérő helyzetek, problémák feltárása saját életükben, a szereplőkkel való azonosulás vagy elutasításuk, a családi fotókkal vagy a csoporttagokat ábrázoló fotókkal történő munka mind erre szolgál. A folyamat így részben a tudat szintjén (a probléma megfogalmazása),

²³ ANTALFAI MÁRTA: *Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészetterápiával*. A tanulmány rövidített változata a Magyar Pszichiátriai Társaság VI. Nemzetközi Kongresszusán (2006. február 1–4.) hangzott el. (<http://lelkiegeszsegert.hu/muveszetszovegek/MuvPszich.pdf> – Kiemelés – I. A.)

részben a tudattalanban zajlik. A cél természetesen a tudatosítás, amiben véleményem szerint a verbalitásnak és a vizualitásnak egyformán fontos szerepe lehet.

A biblioterápiás és fotóterápiás módszereken kívül használtunk strukturált játékokat is, ha a csoportdinamikai történések alakulása ezt szükségessé tette. Tapasztalatom szerint a játéknak rendkívül kedvező, lazító, örömszerző hatása van a csoportos munkában, ellensúlyozza, oldja az önismereti munkával járó feszültségeket, ahogy erre többen utaltak is a kérdőívekben. Másrészt a „komoly” önismereti munka sem mindig egyforma szinten zajlik, és hasznos beiktatni látszólag „felszínebb, könnyedebb”, valójában a „mélyebb” gyakorlatokkal egyenértékű, azokat kiegészítő tevékenységeket is.

IRODALOM

- BAKÓ TIHAMÉR: *Verem mélyén. Könyv a krízisről*. Budapest, Psycho Art, 2002.
- CHEVALIER – GHEERBRANDT: *Diccionario de símbolos*. Barcelona, Herder, 1991.
- CARVER, CHARLES S. – SCHEIER, MICHAEL F. – V. KOMLÓSI ANNAMÁRIA: *Személyiségpszichológia*. Ford. Albert Ágnes – Ambró Ágnes – Berky Tamás et al., Budapest, Osiris Kiadó, 2006.
- CORTÁZAR, JULIO: *Sántaiskola*. Ford. Benyhe János. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2009.
- DIEL, PAUL: *El simbolismo en la mitología griega*. Barcelona, Labor, 1991.
- HAJDUSKA MARIANNA: *Krízisek a mindennapokban*. Budapest, Jaffa Kiadó, Mesterkurzus, 2009.
- HUIZINGA, JOHAN: *Homo ludens*. Madrid, Alianza, 1987.
- JAQUES, ELLIOTT: *Death and the Midlife Crisis*. = *International Journal of Psychoanalysis*, 1965.
- JUNG, CARL GUSTAV: *Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről*. Ford. S. Nyíró József. Budapest, Kossuth Kiadó, 1997.
- JUNG, CARL GUSTAV: *Mélysegeink ösvényein*. Ford. Bodrog Miklós. Budapest, Gondolat Kiadó, 1993.
- LEVINSON, DANIEL J. – DARROW, CHARLOTTE N. – KLEIN, EDWARD B. – LEVINSON M.: *Seasons of a Man's Life*. New York, Random House, 1978.
- LEVINSON, DANIEL J. – LEVINSON, JUDY D.: *Seasons of a Woman's life*. New York, Alfred A. Knopf, 1996.
- PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*, Korona Kiadó, Budapest, 2004.
- RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei*. Budapest, Gondolat–Kairósz Kiadó, 1997.

PETRES CSIZMADIA GABRIELLA

Egy szakkörön, személyesen

Önkonstrukció és énefejlesztés önéletrajzi szövegek segítségével

A gyakorló irodalomtanárok naponta szembesülnek a hagyományos irodalom-oktatás válságával, a tankönyvi szövegek és befogadók között egyre inkább mélyülő szakadék kiábrándító tapasztalatával. A tananyag tartalmának újragondolásával és az irodalomközvetítés stratégiáinak variálásával kísérletező szakemberek számtalan fórumon rámutattak már, hogy az irodalomtörténeti ismeretanyag reprodukálása nem vezetheti a diákokat az olvasás élményének felfedezéséhez, ezért mindkét terület alapos átalakításra szorul. Az irodalomoktatás metamorfózisának igénye a nemzeti alaptantervekben¹ is megjelent már, hiszen az ott megfogalmazott kompetenciaalapú oktatás elvi megfontolásai alapján az irodalom tantárgy egyik legfontosabb küldetéseként az olvasóvá nevelés artikulálódik. A mindennapi gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az átalakulás iránti igény felismerésén túl a szakma – legalábbis tömeges módon, egységesen fellépve – képtelen a megvalósítás szintjére jutni, és olyan irodalompedagógiai modell(ek)e)t kínálni, amelye(k) valóban hatékonyak bizonyul(hatnak).

Ez a jól ismert, elkeserítő helyzetkép furcsa módon termékeny hatást is kifejt, hiszen az irodalomtanárok egy rétegét arra ösztönzi, hogy saját kísérleti műhelyeket hozzanak létre, amelyekben – kilépve a tananyagfüggés bűvköréből – a befogadó és szöveg viszonyát helyezik előtérbe, és az olvasó–mű közti interaktív párbeszéd megszületését próbálják megteremteni.²

ÖNÉLETÍRÓI MŰHELY – ÖNISMERETI SZAKKÖR

Néhány évvel ezelőtt én is ebből az indíttatásból fogtam bele egy irodalmi szakkör vezetésébe, ahol egy szlovákiai magyar általános iskola, a Hidaskürti Alapiskola és Óvoda végzőseinek – az első évben egy tíz főből, a második évben egy hét főből álló csoportnak – tartottam délutáni foglalkozásokat. A szlovákiai iskolarendszer értelmében a végzősök kilencedikes tanulók, vagyis 14-15 éves kamaszok voltak. Az irodalmi szakkörön azon fáradoztam, hogy a tantervi kötöttségektől és az értékelés terhétől felszabadulva olyan szöveglistát állítsak össze, amely a leghatékonyabbnak bizonyul a választott korosztály olvasóvá nevelésének során. Az olvasás személyre szabott élményként való megtapasztalásának, a szöveg és olvasó közti élő párbeszéd megteremtésének első komoly akadályát ugyanis a megfelelő szövegek kiválasztásában láttam. Balatoni Teréz szerint „ol-

¹ Itt a magyarországi NAT-ra és a szlovákiai állami oktatási programra gondolok.

² Jó példa erre: SÚLYOK BLANKA: Kreatív írás középiskolás fokon. = *Helikon*, 2015/1, 87–103.

vasásra nevelni a gyereket valójában azt jelenti, érdekeltté tenni az olvasásban őket.”³ A befogadóorientált szövegválasztás kritériumát Bókay Antal tovább szűkíti, amikor azt mondja: „a mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni”.⁴ Az „irodalomhoz csalogatás” kezdő szintjén ezért olyan korpuszt próbáltam összeállítani, amely megfelel a befogadó életkori sajátosságainak, egybecseng érdeklődésével, világról való gondolkodásával – amiben könnyen megélhető az irodalom „rólam és nekem szól” tapasztalata. Személyes érintettség és az önismeret elmélyítésének igénye – ezek a kritériumok a legmarkánsabban a kollektív önmegértést és önmeghatározást⁵ segítő, önismereti-hermeneutikai álláspontot⁶ szolgáló önéletrajzi típusú szövegekre érvényesek. Úgy gondoltam, mivel a tizenöt éves tanulók intenzív introspektív gondolkodással rendelkeznek, a többi szövegtípushoz mérten érzékenyebben figyelnek az éntémákra, az önismeretet kínáló lehetőségekre, így feltételezhetően az autobiografikus szövegek iránt is nagyobb vonzalmat éreznek.

Ez a felismerés egybecsengett a francia Önéletírásért Egyesület⁷ oktatásban alkalmazott kísérleteivel, amely középiskolások körében, autobiografikus szövegek értelmezésével és alkotásával próbálja az énszövegeket a hétköznapi írásmód gyakorlata felől megközelíteni. Az önértési kategóriaként és általános kulturális jelenségként⁸ is számon tartott énszövegek kiemelése nemcsak a korosztály által preferált énkérdések körüljárását tette lehetővé, hanem rendhagyó értelmezői keretet is biztosított a szakkörön. Az énszövegek olvasásának és alkotásának köszönhetően ugyanis egyszerre volt jelen a foglalkozáson a szöveg írója, maga a szöveg és a szöveg befogadója. Az irodalmi szemináriumon – amelyet idővel a választott szövegeknek és a feldolgozás módjainak köszönhetően „önismereti kör”-nek becéztek a résztvevők – a tanulók ugyanis nemcsak értelmezőként, hanem saját élettörténeti epizódjaik lejegyzőjeként is vettek részt, vagyis az alkotók és a szövegüket interpretálók közös elemző beszélgetésekbe mélyedhettek. A szövegalkotás, szövegértelmezés és szövegbefogadás párhuzamos jelenléte felvillantotta a tanulók újfajta viszonyának lehetőségét a szövegalkotáshoz, hiszen egymás szövegeivel foglalkozva a lehető legkisebbre zsugorodott a távolság az író és a befogadó között. Az énszövegek olvasása-alkotása lehetővé tette, hogy a diákok megtapasztalják, a szövegalkotás nem fényévnnyi

³ BALATONI TERÉZ: Tizenkét évig tanítunk irodalmat, és a gyerekek mégsem szeretnek olvasni... = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 23.

⁴ BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: SIPOS LAJOS (Szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova, 2006, 29–42, 35.

⁵ ARATÓ LÁSZLÓ: Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 20.

⁶ BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: SIPOS LAJOS (Szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova, 2006, 29–42, 41.

⁷ Ein Paar Würte über die APA. <http://www.sitapa.org/allemand.php>

⁸ MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN: Előszó. In: MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L'Harmattan, 2008, 7.

távolságban levő, életidegen dolog, hanem hétköznapi és akár vonzó tevékenység is lehet, hiszen önéletrírói szöveget bárki/mindenki írhat, sőt nagyon sokan írnak is. Philippe Lejeune, a modern autobiográfia-elméletek egyik legelismertebb kutatója szerint ez annak köszönhető, hogy az önéletrírói szövegek kikerültek az irodalomtörténet vizsgálódási köréből, és „a civilizációtörténet tágabb berkeiben élettevékenységként”⁹ interpretálódnak. Ez a kettős szerep feloldja az író/olvasó (tanuló) közti távolságot, átjárhatóvá/átjárhatóbbá válnak az egyes szerepkörök, olvasóból szövegalkotó válik, és fordítva. A szakkör ebből kifolyólag részt vállalt az irodalomoktatás általános céljaiból is, vagyis a szövegalkotási és -értelmezési készség fejlesztésére fókuszált, mivel a szépirodalmi szövegek interpretálásán keresztül elvezetett a hétköznapi írásmód gyakorlásáig. Az autobiografikus szövegek feldolgozása magában foglalta a szövegalkotási és értelmezési funkciót is, hiszen az egyes énszövegek értelmezése a másik megismerési és megértési szándékán keresztül az én megismerési és megértési szándékára irányítja a figyelmet. A foglalkozáson tehát nemcsak a szöveg és befogadó közti kommunikáció kialakítása került előtérbe, hanem a másik önértelmezésén keresztüli érzékenyebb önismeret, önelemzés elérése, illetve a másik megismerésének elmélyítése is. A szemináriumon megtapasztalhatták a tanulók, milyen élményt kínál, amikor „a találkozás egymásra nyitott, egymás önmegvalósítását kölcsönösen elősegítő személyek közt jön létre, és egyik a másikat önmagából, illetve önmagát a másiktól érti meg”.¹⁰ A közös és élményszerű szövegolvasás és -értelmezés az irodalomórát élő és problémafelvető beszélgetésre serkentő folyamatként, az önkonstrukció és énfelfedezés terepeként, a *ki vagyok én?* kérdés problematizálásaként prezentálta.

A MŰHELYMUNKA TARTALMI ÖSSZETEVŐI

Műhelymunkánk hét kilencven perces foglalkozásból álló sorozatot foglalt magában. A személyes befogadói és megértési aktusokat a kreatív írás módszerével, pszichológiai és drámajátékokkal próbáltam motiválni, az együttműködési és szocializációs készségeket pedig a kooperatív oktatás munkaszervezési modelljét alkalmazva aktivizáltam. Az első három műfajorientált foglalkozás az íráshoz való pozitívabb attitűd kialakítására, az írástevékenység hétköznapi gyakorlatának prezentálására fókuszált, hogy némi kreatív írásgyakorlatot szereztve a szeminárium második szakaszában az énmegfogalmazás, önértelmezés, önmegismerés problematikusságára és ezek korlátainak tágítására koncentrálhassunk.

A napló narrato-poétikai elsajátításakor *Anne Frank naplójának*¹¹ részletén keresztül a szövegtípus személyességére, formai kötetlenségére, ugyanakkor idő

⁹ LEJEUNE, PHILIPPE: A napló mint „antifikció”. Ford. Z. Varga Zoltán. = MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L’Harmattan, 2008, 24.

¹⁰ JENEY ÉVA: Biblioterápia és irodalomelmélet – A dialógus mint a biblioterápia és az irodalom közös nevezője. = *Literatura*, 2011/4, 384.

¹¹ FRANK, ANNE: *Anne Frank naplója*. Ford. F. Solti Erzsébet – Zádor Margit. Budapest, Európa, 1982, 8.

általi meghatározottságára hívtam fel a figyelmet, illetve kiemeltem az öngondozási és terapeutikus funkcióját is. A foglalkozás legnagyobb tapasztalatát az a felismerés képezte, hogy a tanulók naplóműfajról alkotott preconcepciói és a gyakorlatban alkalmazott naplóírásuk között feszültség, sőt ellentmondás rejlik. A szépirodalmi naplókkal szemben ugyanis egészen más elvárásokat táplálnak – feltétlen őszinteség, az utólagos javítás lehetőségének elutasítása –, mint amilyeneket a saját naplóírási gyakorlatukban alkalmaznak. Ez feltételezhetően annak köszönhető, hogy a tanulók többsége szakadékokat érez a szépirodalmi és hétköznapi írásmód gyakorlata között. A foglalkozás során kísérletet tettem a tanulók írásról szerzett tapasztalatainak, az iskolai fogalmazások keltette negatív attitűdjeiknek finomítására, az írástevékenységgel szemben kialakult görcsök oldására. A naplóírás napi gyakorlata az írástevékenység hétköznapiságára irányította a figyelmet, ami segített megtenni az első lépést a merev szabályok mentén felépített szövegalkotás helyetti kreatív, egyedi kifejezőmód felé.

Ezt a tendenciát erősítette a második foglalkozás is, melynek során az internetes énszövegek vizsgálatával a virtuális kommunikációban megjelenő intimitás és nyilvánosság határait vettük görcső alá. Az internetes énszövegek sajátosságait két fázisban vizsgáltuk meg a tanulókkal: első lépésként a blogírás és csetelés gyakorlati felhasználásával, egy héten át tartó intenzív virtuális kommunikációval közelítettük meg a kérdést, a foglalkozáson pedig a gyakorlati eredmények elméleti-formai elemzésére került sor. A blogozás élménye, illetve az arra való reflektálás feldolgozása rámutatott, hogy a blogozásban szereplő bejegyzéseket és hozzászólásokat többnyire a beszélt nyelviséghez közelítő cenzúrázatlan szövegalkotás, nyelvi lezserség, kendőzetlen őszinteség jellemzi, játékosságát és érdekességét pedig az anonim felhasználómód biztosítja. A virtuális kommunikáció kitűnő terepnek mutatkozott „a formai szabályoktól való átmeneti eltávolodásra (formai elrendezettség, műfaji konvenciók, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás) annak érdekében, hogy először mondanivalójuk megfogalmazásával törődhessenek (a normákhoz való visszatérés az átdolgozás és a korrektúra szakaszában történjék)”¹² a tanulók. A foglalkozáson alkalmazott stílusgyakorlatoknak köszönhetően a saját és a másik tipikus szövegalkotási technikáinak éneleplező mechanizmusaira hívtam fel a résztvevők figyelmét, ami érzékenyebb énismeretre és a másakra való odafigyelésre kívánta ösztönözni őket.

A normaszegő és normakövető írásmód összevetését a következő foglalkozás folyamán alkalmaztuk, amikor Hajas Tibor három, egymástól meglehetősen eltérő önéletrajzának¹³ interpretálása segítségével a szakmai önéletrajz műfajának narrato-poétikai összetevőit, illetve a hagyományos szakmai önéletrajzok alternatív típusait vizsgáltuk. A gyakorlatok kiemelték a szakmai önéletrajz önreklám- és anticipáló jellegét, valamint rámutattak az önéletrajz-életrajz közti különbségre

¹² PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*. Budapest, Korona, 2005, 117.

¹³ HAJAS TIBOR: *Szövegek*. Budapest, Enciklopédia, 2005, 15, 100, 460.

is. A különböző típusú saját szakmai önéletrajzok írása folyamán a tanulók megtapasztalták, hogy a vázaltszerű, merev sémaszerkezetet követő *curriculum vitae*en kívül a narratív, kreatív és video-önéletrajz is a szakmai identitás prezentálására szolgál, azonban mindegyik szövegtípus más célközönségnek szól, illetve más kontextusba ágyazza a karriertörténetet. A foglalkozás a tanulók írástevékenységének formálásán túl az énszövegen keresztül, külvilág által meghatározott keretek között zajló értelmezésre is fókuszált: a személyesség és önreklám-jelleg hangsúlyozásával a tradicionális műfajértelmezéstől való elmozdulásra próbáltam ösztönözni a tanulókat, illetve az intézményesített szövegtípus mögött megbúvó énkép szubjektív elemeinek prezentálási lehetőségeire hívtam fel a figyelmüket.

Az énszövegek fókuszában szereplő én külső megítélését, szakmai identitásként való interpretálását követően a személyiség összetettségének, a személyes identitás sokoldalúságának megmutatását, a belső kép feltérképez(hetetlenség)ét tűztem ki célul, amelyhez József Attila *A hetedik*¹⁴ című versének értelmezését hívtam segítségül. Igaz, hogy ez a vers nem szorosan vett autobiografikus szöveg, azonban olyan problémát tárgyal, amely kompakt módon foglalja össze az én kérdését, és a vers terjedelme – az én sokarcúságát tematizáló regényterjedelmű önéletírásokkal szemben – beleillett a szeminárium koncepciójába. A foglalkozássorozat közepére illesztett, legnagyobb intimitást és elmélyülést igénylő tematika az én kiismerhetetlenségére, folyamatosan változó arcára és identitásaira, ugyanakkor felvállalt szerepköreire és azok teljesítésére fókuszált. A sokarcú és változó én összetettsége meghatározza az éntörténet elbeszélésének modalitását is. Az önazonosság és önhasadás, az őmagaság és ugyanóság dichotómiáinak felismerése, a saját szerepek azonosítása az önértés, önértelmezés fontos állomását képezik a személyes identitás kialakításán dolgozó serdülők számára. Az értelmezett szövegben rámutattunk az énrre függesztett, illetve az én által vállalt szerepkörök sokaságára. Ezek a szerepek – Goffman¹⁵ elméleteinek megfelelően – bonyolult viszonyrendszerrel hálózják be a személyiséget, és rajzolják körül annak arculatát. Az önmaga sokarcúságát felfedező és megtapasztaló szubjektum egyre nehezebben tud választ adni a *ki vagyok én* kérdésre, ezért saját személyisége útvesztőjének feltárása helyett az önartikuláció során a sztereotipikus, társadalmi sémákba könnyen illeszthető szerepeket ölti magára. A szemináriumot lezáró értékelő beszélgetés során a tanulók ezt a foglalkozást minősítették a legigényesebbnek, hiszen az egyes gyakorlatok azokat az énképeiket, belső atmoszférájukat is mozgósították, amelyeket többnyire elzárnak a külvilág elől.

Az intim szférába tartozó éntelmezéshez tartozott a család identitásalakító szerepének kérdésköre is, amellyel például Márai Sándor *Egy polgár vallomásai*¹⁶ című szövegrészletében találkoztunk. Az én érzékenyebb megismeréséhez tarto-

¹⁴ JÓZSEF ATTILA: *Válogatott versek*. Szerk. FERENCZ Győző. Budapest, Európa, 1992, 70–71.

¹⁵ GOFFMAN, ERVING: *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Ford. Berényi Gábor. Budapest, Thalassa-Pólya, 1999.

¹⁶ MÁRAI SÁNDOR: *Egy polgár vallomásai*. Budapest, Európa, 2006, 64–68.

zik a családban kijelölt szerep, a családi örökség és a személyes identitás család általi meghatározottságának felismerése is. A származás és folytonosság (f)elismerésével a tanulókat a hitelesebb énkép kialakításához próbáltam segíteni, így az önértelmezés ezúttal a kollektíván belüli helyek és szerepek meghatározásán keresztül zajlott. A téma feldolgozásakor felhívtam a figyelmet arra, hogy az én sokarcúságában ráismerhetünk felmenőink egy-egy jellemzőjére. Ez a felismerés nem csupán az én összetettségének elméletét erősíti meg, hanem az öröklődés, a családon belüli folytonosság feltételezését is igazolja. A tanulók megtapasztalták, hogy az én nem gyökerek nélkül, környezeti hatásoktól függetlenül létezik, hanem kontextusba ágyazott, egy közösség szerves részét képezi. Ez a közösség, a család, nem csupán vérségi rokonsággal köti össze a tagjait, hanem szellemi örökséggel, az adott családra jellemző viselkedéskultúrával, gondolkodásmóddal, értékrenddel is. A foglalkozás tapasztalataihoz tartozik, hogy a tanulók – a korosztály pszichológiai sajátosságaiból kifolyólag – nehezen fogadták el a családi öröklődés súlyát, és a közösség általi meghatározottság miatt az identitás magvát, saját egyediségüket érezték veszélybe kerülni.

Az én narrativizálásának vizsgálatát követően az utolsó két foglalkozáson a retrospektív elbeszélésmódból adódó nehézségek felvázolásával foglalkoztunk. Az énszövegek önmegfogalmazásának két nagy akadályát emeltem a tematikák közé: az emlékezési folyamatok szelektív viselkedésmódját és az igazmondás-hazugság problematikáját, vagyis a referencialitás kérdéskörét. A visszatekintő elbeszélésmód kettős temporalitásából adódóan az emlékezési folyamatokat felejtési tendenciák és történetkonstruálási mechanizmusok jellemzik. Ezeket az aspektusokat Mary McCarthy *Egy katolikus leány emlékezései*¹⁷ című önéletrajza segítségével vizsgáltuk meg. A gyakorlatok a múlt elbeszélhetőségének soknézőpontúságát, az emlékezés konstruáló természetét és a felejtési folyamatok elkerülhetetlenségét mutatták be és leplezték le. Az emlékezet sajátos, szelektív működését, az emlékezet „bűneinek” következményeit először a McCarthy-szövegrész értelmezésén keresztül vizsgáltuk, majd a tanulók saját emlékeikből válogatva figyelheték meg az emlékezési munka működését. A tanulók szembesültek azzal, hogy az emlékezési folyamatok magukban hordozzák a felejtés tendenciáit, illetve az emlékezőnek az érzelmi érintettség és személyesség folytán az emlékezet konstruktív természetével is számolnia kell. A foglalkozás legfontosabb tapasztalatai közé tartozik annak a felismerése, hogy a közösen átélt történetre egyénenként másképp, mindenki a saját szubjektumának szűrőjén keresztül emlékezik vissza.

Végül az önéletírás gyónáskényszerét, illetve az intencionális hazugság következményeit vizsgáltuk meg Rousseau *Vallomások*¹⁸ című művének részletéből kiindulva, amely során részben visszakanyarodtunk az éntörténetek terapeutikus

¹⁷ MCCARTHY, MARY: *Egy katolikus leány emlékezései*. Ford. Zilahi Judit. Budapest, Európa, 1968, 14–20.

¹⁸ ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: *Vallomások*. Ford. Benedek István – Benedek Marcell. Budapest, Helikon, 1962, 92–93.

jellegéhez; azonban míg a kezdő foglalkozás során az írástevékenység öngyógyító funkciójára fókuszáltunk, záró foglalkozásunkon az önéletrírói szövegek gyónás-jellegét, a verbalitás, kimondás felszabadító aspektusait jártuk körül. A gyakorlatok során feltételeztem, hogy a nyomasztó terhek, bűnök bevallása, kimondása gyógyító funkcióval bír, hiszen „már az igazság pusztá kimondása belső változást idéz elő a vallomástevőben”.¹⁹ A lélek megtisztulása ugyanis nem csupán megkönnyebbülést jelent, hanem egy új fejezet lehetőségét, a tiszta lappal indulás esélyét is. Az önéletríró éppen így tesz akkor, amikor szembenézve múltjával, leírja azt – a leírás tevékenységével egyben lezárja, és a lapok között hagyja az emlékeit. A bűnök írásban történő bevallását megkönnyíti a közönség kísérő tekintetének hiánya, ezért is állapítja meg Anne Frank naplójában, hogy a papír türelmesebben viseli a terheket az embernél.²⁰ A foglalkozás feladataiban vegyesen készítettem írás- és szóbeli feladatokat, hogy a tanulók kipróbálhassák a verbális és textuális vallomástevés hatását, és a továbbiakban igény szerint szabadon választhassanak a megismertetett technikák közül.

ÖSSZEGZÉS

Kísérleti irodalompedagógiai programom eredményeiről egzakt módon nem tudok számot adni, hiszen a szövegértési és szövegalkotási készség fejlesztésének mértéke, az én nyelvi megfogalmazásának csiszolódása csak hosszútávon mérhető folyamat. A foglalkozások eredményeiről csupán a tanulók benyomásai, szubjektív értékelései, valamint saját külső megítéléseim alapján vonhattam le általános konzekvenciákat. A tanulók a teljes szeminárium folyamán pozitív attitűdöt nyilvánítottak a foglalkozásokkal szemben, egyetlen feladat során sem utasítva el az együttműködést. Ez elsősorban az előre megalapozott személyes kapcsolatoknak volt köszönhető, azonban a szemináriumzáró csoportos beszélgetésen a tanulók megállapították, hogy egy árnyalattal javultak, intimebbé, elmélyültebbé váltak a csoporton belüli kapcsolataik. A foglalkozásokat általában véve a kíváncsiság motiválta: a résztvevők eleinte elsősorban önmaguk rejtett arcára voltak kíváncsiak, minél többet szerettek volna megtudni önmagukról, majd fokozatosan kitágítottuk ezt az érdeklődést a csoport valamennyi tagjára, és egyre inkább elkezdtek figyelni társaik önartikulációjára is.

További általános tényezőként figyelhettük meg, hogy a magyar nyelv és irodalomoktatás folyamán kötelező négy iskolai dolgozatíráshoz képest lényegesen több fogalmazási feladattal, kreatív írásos gyakorlattal találkozott a tanulók, ennek ellenére viszonylag könnyedén és természetesen viszonyultak az írásban való önkifejezéshez. Az énről való beszéd, az én/önértés és a szöveg közvetítésével történő másik (személy) megértésének szándéka tehát némileg átsegítette őket a

¹⁹ FOUCAULT, MICHEL: *A szexualitás története*. Ford. Ádám Péter. Budapest, Atlantisz, 1999, 63.

²⁰ FRANK, ANNE: *Anne Frank naplója*. Ford. F. Solti Erzsébet – Zádor Margit. Budapest, Európa, 1982, 8.

verbális és írott nyelvi önkifejezési görcsökön, és hozzájárult egyfajta tudatosabb írásmód és önmegfogalmazási igény kialakulásához. Az önéletrírói szövegekkel való megismerkedés így hozzásegítette a tanulókat a felismeréshez: a történeteink mi magunk vagyunk.

IRODALOM

- ARATÓ LÁSZLÓ: Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 20.
- BALATONI TERÉZ: Tizenkét évig tanítunk irodalmat, és a gyerekek mégsem szeretnek olvasni... = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 23.
- BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. = SIPOS LAJOS (Szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova, 2006, 29–42.
- Ein Paar Wörte über die APA. <http://www.sitapa.org/allemand.php>
- FOUCAULT, MICHEL: *A szexualitás története*. Ford. Ádám Péter. Budapest, Atlantisz, 1999.
- FRANK, ANNE: *Anne Frank naplója*. Ford. F. Solti Erzsébet – Zádor Margit, Budapest, Európa, 1982.
- GOFFMAN, ERVING: *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Ford. Berényi Gábor, Budapest, Thalassa-Pólya, 1999.
- HAJAS TIBOR: *Szövegek*. Budapest, Enciklopédia, 2005.
- JENEY ÉVA: Biblioterápia és irodalomelmélet – A dialógus mint a biblioterápia és az irodalom közös nevezője. = *Literatura*, 2011/4, 384–393.
- JÓZSEF ATTILA: *Válogatott versek*. Szerk. FERENCZ GYÖZÖ. Budapest, Európa, 1992.
- LEJEUNE, PHILIPPE: A napló mint „antifikció”. Ford.: Z. Varga Zoltán. In: MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L'Harmattan, 2008.
- MÁRAI SÁNDOR: *Egy polgár vallomásai*. Budapest, Európa, 2006, 64–68.
- MCCARTHY, MARY: *Egy katolikus leány emlékezései*. Ford. Zilahi Judit. Budapest, Európa, 1968.
- MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN: Előszó. In: MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L'Harmattan, 2008, 7–12.
- PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*. Budapest, Korona, 2005.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: *Vallomások*. Ford. Benedek István–Benedek Marcell. Budapest, Helikon, 1962.

GULYÁS ENIKŐ

Fejlesztő e-biblioterápia

A fejlesztő biblioterápia gyökerei egészen az ókorig visszavezethetőek, azonban a XXI. század technológiai fejlődése kihívás elé állította a módszert. A fejlesztő biblioterápiával foglalkozóknak reagálniuk kellett a megváltozott környezetre, a foglalkozásokon résztvevők új igényeire. Ez a felfedezés vezetett, amikor az IKT-eszközöket bevontuk a foglalkozásokba. Jelen cikkben az újonnan megjelenő fogalom, a fejlesztő e-biblioterápia körüljárásán és szükségességén túl egy tíz iskolát érintő foglalkozássorozat tapasztalatairól is olvashatnak, amelyek közül öt intézményben fejlesztő biblioterápiás, ötben pedig fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartottak ugyanazon tematika alapján.

FEJLESZTŐ BIBLIOTERÁPIA, E-BIBLIOTERÁPIA ÉS FEJLESZTŐ E-BIBLIOTERÁPIA?

Az e-biblioterápia kifejezést néhány külföldi szakirodalomban olyan oldalakra, felületekre értik, amelyen könyvlisták (booklist) találhatóak valamilyen tematikus rendszerbe foglalva¹. Ezek a könyvlisták egyfajta útmutatót nyújtanak az érdeklődők számára. Hiányosságuk azonban, amely kifejezetten problémát is okozhat, hogy azt a feltevést erősítik, mely szerint egy könyv vagy mű bizonyos probléma megoldására bárki számára megfelelő lehet, és elmulasztják felhívni a tájékozódni vágyó figyelmét arra, hogy egyetlen mű sem írható fel mindenki számára univerzális orvosságként. Az e-biblioterápia ezen értelmezése talán arra a kérdésre vezethető vissza, hogy mi is a biblioterápia. A legtágabb értelmezés szerint már az is biblioterápiának minősül, ha akár pedagógus, akár könyvtáros minőségünkben valakinek elolvasásra ajánlunk egy könyvet. A biblioterápia definícióinak sokszínűségéről bővebben olvashatunk Bartos Éva művében².

Kutatásunk során kissé kibővítettük az e-biblioterápia fogalmát, és a biblioterápia egy szűkebb értelmezését tekintettük kiindulópontnak, mely szerint a biblioterápia pozitív hatásait oly módon tudjuk tovább erősíteni, ha a megismert művel kapcsolatos véleményünket, érzéseinket és mindazon emlékeket, élményeket, tapasztalatokat, amelyeket a mű elolvasása, meghallgatása a felszínre hoz, megoszthatjuk másokkal. Eddig a pontig még fejlesztő biblioterápiáról is beszél-

¹ PHORNPHATCHARAPHONG, WILAWAN: E-Bibliotherapy System : Book contents for improving quality of youth's life. Tem Journal: technology education management informatics. 2012. 03. (Letöltés dátuma: 2016. 03. 20.)

<http://www.temjournal.com/documents/vol1no3/pdf/E-Bibliotherapy%20System%20-%20Book%20Contents%20for%20Improving%20Quality%20of%20Youth's%20Life.pdf>

² BARTOS ÉVA (Szerk.): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, 1989.

hetnénk, azonban nem felejtkezhetünk meg arról a környezetről, amelyben a fiatalok mindennapjaikat élik. Az új technológiai környezet legtöbbjük esetében a hétköznapiak szerves része, valamint lassan beszívárog az iskola mindennapjaiba is. Az iskolák egy részében már lehetőség van arra, hogy a diákok tabletek segítségével sajátítsák el a tananyagot a tanórákon, mindezt a BYOD, valamint az R2D2 és a hozzáférés 1:1 modellje fényében³. Ha a gyerekek megszokott környezete ilyen interaktivitásra ad lehetőséget, valamint ezen eszközök használata komoly motivációs erővel rendelkezik,⁴ a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokba is szükségesnek látszik beépítenünk, ezért hoztuk létre a fejlesztő e-biblioterápia fogalmát, amely értelmezésünk szerint „a művészetterápiák sorában elhelyezkedő biblioterápia egyik típusa, amely módszertanába beépíti a 21. század technikai vívmányait (tablet, interaktív tábla, felhőtechnológia). A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások résztvevői az IKT-eszközök bevonásával dolgozzák fel a megismert irodalmi műveket, melynek köszönhetően a biblioterápia hagyományosan ismert hatásai mellett a résztvevők digitális kompetenciáját is fejlesztik.”⁵

A fejlesztő e-biblioterápia részben aktív terápia, melynek során az aktív terápiák ama sajátossága is érvényesül, hogy a résztvevők egy produktumot hoznak létre, de a passzív terápiák sajátosságát is megfigyelhetjük, mely szerint egy már elkészült és/vagy meghallgatott mű – esetünkben képregény és az alapjául szolgáló rövid történet – közös szóbeli feldolgozása során a résztvevők megoszthatják véleményüket, gondolataikat.

FEJLESZTŐ BIBLIOTERÁPIÁS ÉS FEJLESZTŐ E-BIBLIOTERÁPIÁS FOGLALKOZÁSSOROZAT

A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások a tanórán kívüli tevékenységek lehetőségeinek színesítésére is megfelelő lehetőséget biztosítanak. Kísérletünk során mindkét foglalkozástípus megtartására a tanórákat követően került sor. A foglalkozások számára tervezett idő kilencven perc, amely magában foglalja a játékot a foglalkozás előtt, és a foglalkozás szünetében (körülbelül az első negyvenöt perc után), valamint a videónapló elkészítését a foglalkozás végén. A játékok beiktatását azért tartottuk célszerűnek, mert az első foglalkozást megelőző játék segítségével kívántuk a mindennapi órától elválasztani a foglalkozásokat, el szeretnénk volna érni, hogy a biblioterápiás foglalkozáson való részvétel ne csupán annyiban különbözzön a tanórától, hogy itt a székek

³ GULYÁS ENIKŐ – KIS-TÓTH LAJOS – RACSKO RÉKA: Változó tanulási környezetek és módszerek. In: TÓTH ZOLTÁN (Szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2015, 131–146. <https://drive.google.com/file/d/0B0jARyC6wbr8UWIEUXVEUGhFazA/view> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 20.)

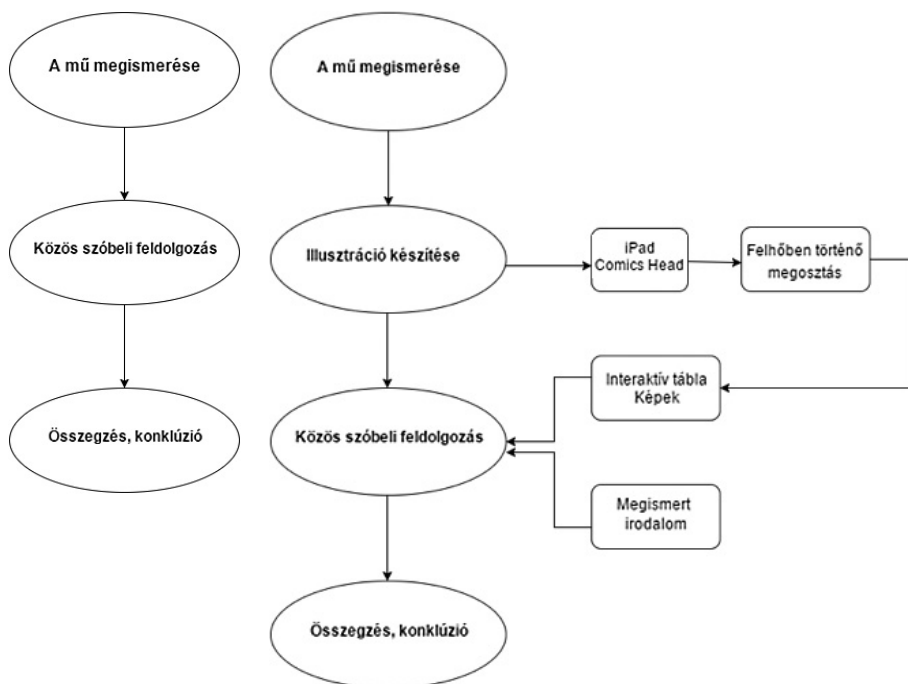
⁴ KIS-TÓTH LAJOS – BORBÁS LÁSZLÓ – KÁRPÁTI ANDREA: Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. = *Iskolakultúra*, 2014, 09, 50–71. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00188/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_09_050-071.pdf (Letöltés dátuma: 2016. 03. 20.)

⁵ GULYÁS ENIKŐ: E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban. = *Iskolakultúra*, 2015, 01, 127–138, 130.

félkörben vannak elhelyezve. Ennek elérése céljából a bevezető játékokhoz olyan tevékenységet választottunk, amely segít mindezt elérni. Feltételeztük, hogy a kilencven perc az általános iskola hatodik osztályos diákjai számára igen hosszú, ezért egy szünet beiktatását szükségesnek véltük. Mivel azonban nem szeretnénk volna, ha a gyerekek a folyosón vagy a mosdóban folytatták volna tovább a beszélgetést klikkesedve, a szünetre egy mozgásos játékot választottunk minden esetben, ahol a gyerekek kicsit felállhattak, futhattak, mozoghattak, és akinek ki kellett mennie a mosdóba, az nyugodtan kimehetett, hiszen ezekből a játékokból több kört is játszottak. Az 1. ábrán látható folyamatábrákon azért nem tüntettük fel a játékokat, mert azok nem képezik szorosan a módszer részét.

Fejlesztő biblioterápiás
foglalkozás

Fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás



1. ábra: A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások folyamatábrája

Ahogy az a folyamatábrán is látható, a fejlesztő biblioterápia hagyományos folyamatát (mű megismerése, szóbeli feldolgozás, összegzés) kiegészítettük az IKT eszközökkel, így a kiválasztott mű meghallgatását követően a foglalkozáson résztvevők tablet (iPad2) segítségével a Comics Head nevű programmal készítet-

tek egy képregénykockát, majd azt megosztották a felhőben (GoogleDrive). Az elkészített képeket az interaktív táblán futó CloudPhoto program segítségével tudták nagyítva megjeleníteni, majd különböző szempontok szerint csoportosítani. A szóbeli feldolgozás során tehát nemcsak a megismert műről, hanem az elkészített képekről is beszélgettek a résztvevők.

Kísérletünk során célirányos, avagy szakértői mintavétel segítségével választottuk ki a kutatásban résztvevő intézményeket. A Türr István Képző és Kutató Intézet felmérést készített a magyarországi általános- és középiskolák körében, és ennek köszönhetően az ország területén belül 139 intézményt szűrtek ki, amelyek a kompetenciaméréseken gyengén teljesítettek, tanulóiuk többsége pedig halmozottan hátrányos helyzetű. Ezen intézmények láthatóak a <https://www.google.com/maps/@48.1124744,20.356636,8z> linken elérhető térképen.



2. ábra: A Türr István Képző és Kutató Intézet által Magyarországon kiválasztott iskolák

Ezt követően az intézményeket leszűkítettük az általános iskolákra, majd a legtöbb ilyen iskolát tartalmazó megyét választottuk ki, amely Borsod-Aba-új-Zemplén megye volt, 24 iskolával. A következő és egyben utolsó szűkítési feladat az volt, hogy olyan intézményt válasszunk ki, amelyben a mentorok között az iskolában van olyan, akinek magyar nyelv és irodalom szakos végzettsége van, és meginvitáltuk őket egy személyes találkozóra, ahol ismertettük velük a kutatás és a módszer(ek) részleteit. A tájékoztatón megjelenő iskolák közül 10 vállalta a kutatásban való részvételt.

Annak érdekében, hogy a pedagógusok képesek legyenek megtartani a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat, akkreditáltatunk egy 30 órás képzést *A fejlesztő biblioterápia és a fejlesztő e-biblioterápia alkalmazása adott tematika alapján a köznevelésben* címmel. A képzés tervezése és megtartása során 3 célt tűztünk ki:

- A résztvevő pedagógusok legyenek képesek/alkalmasak a fejlesztő biblioterápiás / fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások megtartására kapott segédanyag, előre elkészített tematika alapján.
- A pedagógusok képesek legyenek megszerezni és definiálni a biblioterápiával kapcsolatos ismereteiket, valamint tudjanak alkalmazni olyan, a foglalkozásokra ráhangoló játékokat, amelyek segítik a résztvevőket abban, hogy érzelmileg, lelkileg felkészüljenek a beszélgetésre.
- A résztvevők legyenek képesek az IKT eszközök kreatív használatára a fejlesztő e-biblioterápia személyiségformáló hatásának erősítése érdekében.

Az összetett kétcsoportos kísérlet során a kiválasztott 10 iskolát a szerint osztottuk két csoportba, hogy a foglalkozások megtartására jelentkező mentor szeretett volna-e IKT eszközöket használni vagy sem. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert egy olyan pedagógus, aki nem szeret és nem akar IKT eszközöket használni, nem lehet hiteles, amikor ezeket az eszközöket használja. Ezen kívül nem szeretnénk volna senkit olyan eszközök használatára kényszeríteni, amelyeket nem kedvel, hiszen önkéntesen vállalták a foglalkozások megtartását, ami megterhelő feladatot jelentett számukra, különösen az elején, tehát nem szerettük volna, ha egy tőlük távol álló eszköz használatára való kényszerítés tovább nehezítette volna a munkájukat.

A kísérleti csoportban ezáltal öt intézményben fejlesztő biblioterápiás, öt intézményben pedig fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartottak.

Minden intézményben véletlenszerűen kiválasztottunk egy hatodik osztályt, amelyből a beavatkozási csoportokban résztvevő diákok kiválasztása véletlenszerűen történt. Mind az osztályok, mind a gyerekek kiválasztása során abból a feltételezésből indultunk ki, hogy ezekben az iskolákban minden gyerek halmozottan hátrányos helyzetű, így ugyanolyan esélye van bárkinek a bekerülésre. Minden hatodik osztályból, minden intézményből nyolc-nyolc gyereket választottunk ki ily formán, akik hat héten keresztül minden héten részt vettek a fejlesztő biblioterápiás vagy fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon. A kontrollcsoport tagjait azok a diákok alkották, akik nem vettek részt a foglalkozásokon.

A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat tartó iskolák:

- II. János Pál Katolikus Általános Iskolából, Ózd
- Kántor Mihály Általános Iskolából, Cigánd
- Pácin Általános Iskola, Pácin
- Tarcali Klapka György Általános Iskola, Tarcal

- Vajdácskai Általános Iskola Lorántffy Zsuzsanna Tagintézménye, György-tarló

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartó iskolák:

- Felsőzsolcai Szent István Katolikus Általános Iskola, Felsőzsolca
- Mátyás Király Katolikus Általános Iskola, Hernádkak
- Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolából, Miskolc
- Pitypalatty-völgyi Református Körzeti Általános, Kéttannyelvű és Alapfokú Művészeti Iskola, Parasznya
- Selyemréti Református Két Tanítási Nyelvű Iskola, Miskolc

Mind a fejlesztő biblioterápiás, mind a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során az alábbi művek szolgáltak a beszélgetés indítójául:

Foglalkozás száma	A mű szerzője és címe	Lehetséges felmerülő témák
1. foglalkozás	Max Lucado: <i>Értékes vagy – Történet a földmunkókról</i>	Önismeret, önértékelés, pygmalion-effektus, értékek, elismerés utáni vágy, tehetség, siker, vereség
2. foglalkozás	Koreai népmese: <i>Kam tükre</i>	Önismeret, konfliktus kezelése, család szerepe, családban betöltött szerepek
3. foglalkozás	Móra Ferenc: <i>A két forint</i>	Iskola, tanulás, tudás, család és tanulás kapcsolata, konfliktusok megoldása, a tudás hatalma
4. foglalkozás	Lázár Ervin: <i>Széllelbél</i>	Konfliktus kezelése, beleérző képesség, mások megismerésének fontossága, előítéletek
5. foglalkozás	Móricz Zsigmond: <i>A fütytyös kisfiú</i>	Iskolai konfliktus, tanár-diák kapcsolat, jó tanár, jó diák, problémák megoldásának lehetősége az iskolában, szülő szerepe az iskolai konfliktusok megoldásában
6. foglalkozás	Európai népmese: <i>Öregasszony az ecetes-üvegben</i>	Reális-irreális vágyak, önismeret, mi tesz boldoggá, hogyan tehetünk mást boldoggá, értékek

A kísérletsorozat során az eredmények detektálása érdekében több módszert is használtunk: teszteket (Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési teszt, Cooper-Smith-féle önértékelési teszt), videós interakcióelemzést (második és hatodik foglalkozás videófelvételei), valamint tartalomelemzést (gyerekek videónaplói, pedagógus szempontrendszer). Ezek közül jelenleg a foglalkozásokat vezető tanárok által kitöltött pedagógus szempontrendszer elemzésének eredményeit mutatjuk be.

A PEDAGÓGUS SZEMPONTRENDSZER EREDMÉNYEI

A pedagógus szempontrendszer kérdéseit a foglalkozást tartó tanárok minden beszélgetést követően írásos formában válaszolták meg. Annak érdekében, hogy

emlékeiket, érzéseiket minél pontosabban megismerjük, megkértük őket, hogy lehetőleg még a foglalkozás napján tegyék meg mindezt.

A biblioterápiás foglalkozások tapasztalatainak rögzítésére jelenleg nincs egy általánosan elfogadott sablon, mi az alábbi kérdéssorral erre tettünk kísérletet.

A pedagógus szempontrendszer kérdései:

1. Hány diák vett részt a mai foglalkozáson?
2. Ki hiányzott ma a foglalkozásról, és milyen okból?
3. Milyen pozitív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?
4. Milyen negatív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?
5. Volt konfliktus a mai foglalkozáson? Ha igen, hogyan oldódott meg?
6. A mai foglalkozás során volt szakmai problémája, olyan helyzet, amelynek megoldása nehézséget okozott?
7. A mai foglalkozás során volt olyan helyzet, amelyre nem sikerült megoldást találnia?
8. Volt a mai foglalkozáson technikai problémája?
9. Megjegyzés, személyes, szubjektív benyomások, önreflexió

A pedagógus szempontrendszer kérdéseinek feldolgozásához a MAXQDA tartalomelemző szoftvert használtuk, amelynek segítségével a foglalkozásvezetők írásban rögzített válaszainak többszempontú feldolgozására és az eredmények számszerűsítésére volt lehetőségünk. Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok beszámolóiban a pozitív és negatív, tanári és diák érzelmi viszonyulások milyen számban és arányban jelentek meg.

Az anonimitás megőrzése érdekében az iskolák neveit, a hét napjait, valamint a tanulók neveit is töröltük a példákban.

Az első két kérdés célja a foglalkozás értékelhetőségének vizsgálata. Mivel a terápiás foglalkozásokat szándékosan kis létszámú csoportokkal valósítottuk meg, akár két-három fő hiányzása is megghiúsíthatja a vizsgálatot, illetve elengedhetetlen, hogy mindig ugyanazok vegyenek részt a beszélgetésen, ezért szükséges, hogy a hiányzások személyekre lebontva is megjelenjenek (természetesen a kódolási eljárások ebben az esetben is biztosítják a résztvevők anonimitását). Ezen kívül a foglalkozáson való részvétel nem volt kötelező jellegű, a tanórák után került rá sor, azt is fel szeretnénk volna mérni, hogy a diákok önszántukból milyen arányban vesznek részt a beszélgetéseken. A második kérdés lehetőséget ad annak az információnak a közlésére is, ha egy tanuló azért hiányozna, mert nem akar részt venni a kutatásban.

A válaszokból kiderült, hogy a gyerekek betegség miatt hiányoztak a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokról. A pedagógusok beszámolnak olyan esetekről is, amikor más iskolai rendezvényt követően is visszamentek a gyerekek a beszélgetésre, és ez még nagyobb elismerést jelent, ha azt is figyelembe vesszük, hogy egy többségében fiúkból álló csoport egy fociidélőtt után ment vissza az iskolába csak azért, hogy részt vegyen a foglalkozáson.

A következő kérdések – közvetett módon, a tanár szubjektumán átszűrve – a tanulói érzelmi viszonyulások vizsgálatát is lehetővé teszik, azt, hogy hogyan látta a tanár a tanulók érzelmi megnyilvánulásait.

Pozitív tanári érzelmi megnyilvánulások

A harmadik kérdés közvetlenül a tanár érzelmi reakcióit veszi górcső alá: *Milyen pozitív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?* A pozitív tanári érzelmeknél négy fő érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg: felszabadultság, érdeklődés, elégedettség, tetszés.

A négy csoportból a felszabadultság érzése csupán egyetlen pedagógusnál jelent meg (*„Felszabadultabbnak éreztem magam ezen a foglalkozáson”*), és csak egy alkalommal, az ötödik foglalkozáson. Ennek oka feltehetően az, hogy a pedagógusoknak számos stresszfaktorral kellett szembenéznük a foglalkozások során, amelyek részben a módszer újdonságából, részben a megfelelni akarásból és a technikai problémákból, nehézségekből adódtak. Ezért különösen fontos kiemelnünk ezt az egy visszajelzést is, hiszen ebben az esetben éppen egy olyan iskoláról volt szó, amelyben fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartottak, és az új módszer mellett még a technikai kihívásoknak is meg kellett felelnie a pedagógusnak.

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő pozitív érzelmi megnyilvánulás a tetszés, amely összesen nyolc alkalommal jelent meg a beszámolókból:

„Az elején nagyon jól éreztem magam a játékban.”

„Összességében nagyon kellemes délután volt.”

„A mai foglalkozást éreztem a legjobbnak.”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő pozitív érzelmi megnyilvánulás az érdeklődés, amely összesen húsz alkalommal jelent meg a beszámolókból:

„Nagy várakozással néztem az első foglalkozás elé.”

„Izgalommal várjuk a következő alkalmat az újabb beszélgetésre.”

„Nagyon érdekes minden xxx délutánom.”

A negyedik, s egyben a leggyakrabban (összesen 131 alkalommal) megnyilvánuló pozitív érzelmi megnyilvánulás az elégedettség. Ennél a kategóriánál annak összetettsége miatt elengedhetetlen volt alkategóriák létrehozása:

Elégedettség a tanulók egymáshoz való viszonyulásával (2):

„Nagyon pozitív volt számomra, mikor xxx elment, a lányok mind felálltak, és úgy köszöntek el tőle, hogy megölelték.”

Elégedettség a rutinos foglalkozástartással (2):

„...kicsit rutinosabbnak éreztem magam a foglalkozás után...”

Elégedettség a rutinos időszervezéssel (3):

„A gyerekek a megfelelő időben érkeztek.”

Elégedettség a terápia anyagával (4):

„...a két játék nagyon tanulságos volt.”

Elégedettség a tanulók fegyelmezettségével (12):

„Az előző alkalomhoz képest fegyelmezettebbek voltak.”

Elégedettség a tanulói aktivitással (23):

„Néhány tanuló aktívabb volt, mint egyébként tanítási órákon.”

Elégedettség a tanulói teljesítménnyel (85):

„Összességében nézve azt kell mondom, hogy várakozáson felül jól sikerült a foglalkozás. A gyerekek szuperek voltak, sok-sok okos dolgot mondtak.”



3. ábra: A pozitív tanári lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása

A pozitív tanári lelkiállapotnak elnevezett kategóriánk eredményeinek érdekessége, hogy az elégedettség kategória 131 megjelenésének döntő többségében a tanárok azt emelték ki, hogy a diákok miatt pozitív a véleményük, és csak 9 esetben valami miatt, ami nem a gyerekek viselkedéséből, teljesítményéből fakadt. Összességében 160 esetben jelent meg a tanárok beszámolójában, hogy pozitívan éltek meg, vagy pozitívnak gondoltak valamit a foglalkozás során.

Negatív tanári érzelmi megnyilvánulások

A negyedik kérdés is a tanár érzelmi reakcióit veszi górcső alá: *Milyen negatív dolgokat figyelt meg a mai foglalkozáson?* A negatív érzelmi megnyilvánulásokat segít pontosítani az ötödik: *Volt konfliktus a mai foglalkozáson? Ha igen, hogyan oldódott meg?*, hatodik: *A mai foglalkozás során volt szakmai problémája, olyan helyzet, amelynek megoldása nehézséget okozott?*, hetedik: *A mai foglalkozás során volt olyan helyzet, amelyre nem sikerült megoldást találnia?* és nyolcadik kérdés: *Volt a mai foglalkozáson technikai problémája?*

A negatív tanári érzelmeknél nyolc fő érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg: csalódottság, órávezetési hiba, kudarc, tehetetlenség, fáradtság, aggodalom, frusztráció, elégedetlenség.

A csalódottság érzése csupán egyetlen pedagógusnál jelent meg, és csak egy alkalommal:

„Ha a technika nem okoz gondot, talán összeszedettebben ment volna a második rész... talán emiatt vagyok egy kicsit csalódott...”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő negatív érzelmi megnyilvánulás az órávezetési hiba, ami összesen két alkalommal jelent meg a beszámolóokban:

„Másik problémám a rossz időbeosztás volt.”

Szintén két alkalommal szerepelt a kudarc és a tehetetlenség érzése is:

„Egy-két tanulóm az egész munka alatt egyetlen szót sem szólt, ezt kudarcként, negatívként éltem meg.”

illetve:

„Egy tanulóm »nagyon problémás eset«, nem kívánt a kamera elé állni, hiába próbáltuk meggyőzni, beszélni vele, egyszerűen tehetetlenek voltunk vele kapcsolatban.”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő negatív érzelmi megnyilvánulás a fáradtság (5):

„A beszélgetés végén éreztem, hogy nagyon fáradtak vagyunk.”

Összesen nyolc alkalommal került szóba az aggodalom mint negatív érzelmi kategória:

„Az első foglalkozástól kissé tartottam, hogy a gyerekeket zavarni fogja a kamera.”

Az előfordulás gyakoriságát tekintve a következő negatív érzelmi megnyilvánulás a frusztráció (19):

„A mikrofon használata kissé frusztrált, gondolom, idővel sikerül megszoknom.”

A nyolcadik, egyben leggyakrabban (összesen 131 alkalommal) megnyilvánuló negatív érzelmi megnyilvánulás az elégedetlenség. Ennél a kategóriánál, annak összetettsége miatt, elengedhetetlen volt alkategóriák létrehozása:

Elégedetlenség a fáradtság miatt (3):

„Azt gondolom, hogy a xxx délutáni foglalkozás nem szerencsés. A gyerekek és én is fáradtak vagyunk.”

Elégedetlenség amiatt, mert a tanulók nem figyelnek (5), pl.:

„...éreztem, hogy diákjaim nem figyeltek kellőképpen ...”

Elégedetlenség a körülmények miatt (15):

„A székek elég messze voltak az interaktív táblától, ezért sokszor felálltak a gyerekek, hogy el tudják olvasni a feliratokat, lássák az alakokat.”

Elégedetlenség a tanulói teljesítménnyel (21):

„Sem szó szerint, sem saját szavukkal sem sikerült megjegyezniük az üzenetből semmit.”

Elégedetlenség a kísérletben használt anyaggal (25):

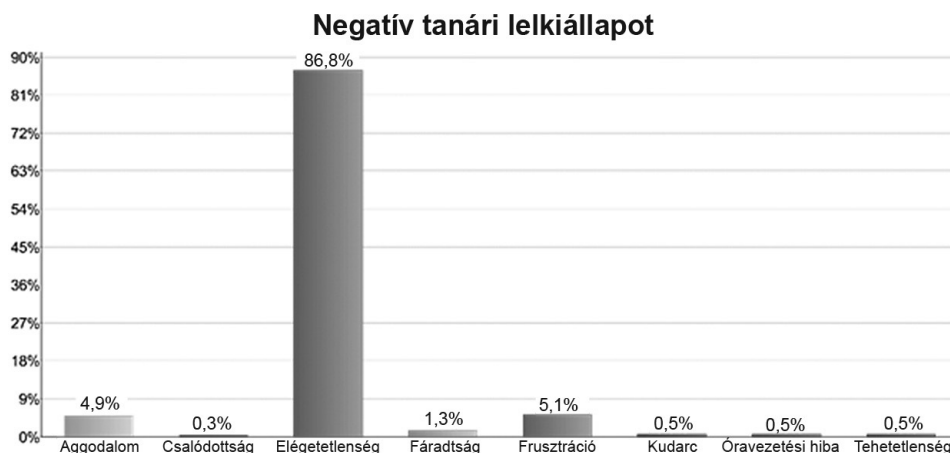
„A sugdosós játék mondatait igen nehéznek találtam.”

Elégedetlenség a technikai problémák miatt (45):

„Az egyik Ipadról nem tudtuk átküldeni a képet a Google Drive-ba. Ez a technikusnak sem sikerült. A laptop is megtréfált, de a gyerekek azonnal segítettek.”

Elégedetlenség a tanulók magatartásával (55):

„Az a tanuló, aki eddig is, megint „hozta a formáját”, valószínűleg rá a kamera van ilyen hatással.”



4. ábra: A negatív tanári lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása

198 esetben foglalmazták meg összesen a tanárok azt, hogy negatívan érintette őket a foglalkozással kapcsolatosan valami. Ezek közül kiemelkedő volt az elégedetlenség érzése. Az elégedetlenségüknek több oka is volt. Minden foglalkozást rögzítettek foglalkozásonként két kamera segítségével, melyek jelenléte frusztrálóan hatott mind a tanárookra, mind a diákokra. Az ebből fakadó nehézségeket azzal próbáltuk csökkenteni, hogy a kamerákat kezelő technikus a foglalkozás során nem tartózkodott a teremben.

A foglalkozássorozatra minden esetben a tanítási órák után, a délután folyamán került sor. Ekkor a gyerekek már fáradtak és türelmetlenek voltak, ami sok nehézség forrása volt.

A foglalkozásokhoz elkészített és átadott anyagban igyekeztünk figyelembe venni a gyerekek életkorából adódó sajátosságokat, szókincsüket, lehetséges problémáikat és tapasztalataikat. Törekedtünk arra, hogy a kiválasztott művek és játékok közé olyan is kerüljön, amely kihívást jelent a gyerekek számára. A gamifikáció elveit próbáltuk követni, és megtalálni az egyensúlyt a játék nehézsége és a gyerekek feladatmegoldási képessége között.⁶

⁶ RAB ÁRPÁD: A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép-és felsőoktatásra. = *Oktatás-Informatika*, 2013, 03. <http://www.oktatas-informatika>.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozás során több eszköz összehangolására is szükség volt (laptop, iPad, interaktív tábla, GoogleDrive, CloudPhoto, Wi-Fi), ami néha nehézséget okozott. A foglalkozásvezetők azonban ezeket a problémákat a foglalkozások előrehaladtával egyre könnyebben meg tudták oldani. Ehhez kapcsolódóan pozitívként megjelentek a segítőkész résztvevő gyerekek. Egyes beszámolókból arról olvashatunk, hogy a gyerekek már-már versengtek, hogy segíthessenek a tanár néninek.

Tanulók pozitív érzelmi megnyilvánulásai

Annak ellenére, hogy a kérdések elsősorban a tanárok érzelmi reakcióit vizsgálják, közvetett módon, a tanár szubjektumán átszűrve, lehetővé teszi a tanulói érzelmi viszonyulások vizsgálatát is: hogyan látta a tanár a tanulók érzelmi megnyilvánulásait? Természetesen ezeknél az eredményeknél mindig figyelembe kell vennünk, hogy a megfigyeléseket ebben az esetben nem direkt módon végeztük.

A tanulók pozitív érzelmi megnyilvánulásainál 12 fajta érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg:

Egymásra figyelés (1):

„A gyerekek jobban figyeltek egymásra, mint az előző alkalommal.”

Technikai jártasság (1):

„Az iPad kezelése már nagyon jól ment, semmi nehézséget nem okozott a program használata sem”

Bizalom (2):

„Azt hiszem, hogy ezt értékelhetem az irántam való bizalom megnyilvánulásának.”

Együttérzés (3):

„Úgy érzem, minden gyerek átérezte Pancsinelló nehéz helyzetét.”

Fegyelmezettség (4):

„A csoport jobban összpontosította figyelmét, fegyelmezettebben hallgatták végig a történetet.”

Elégedettség (7):

„Mindenki elégedett volt, mert sikerült a számára legfontosabb érzelmeket megvenni.”

Izgatottság (13):

„A csoport várta a foglalkozást, főként a játékok izgatták őket.”

Felszabadultság (17):

„A gyerekek sokkal felszabadultabbak voltak, mint az első alkalommal.”

Őszinteség (22):

„A gyerekek bátran és őszintén elmondták a véleményüket.”

Vidámság (27):

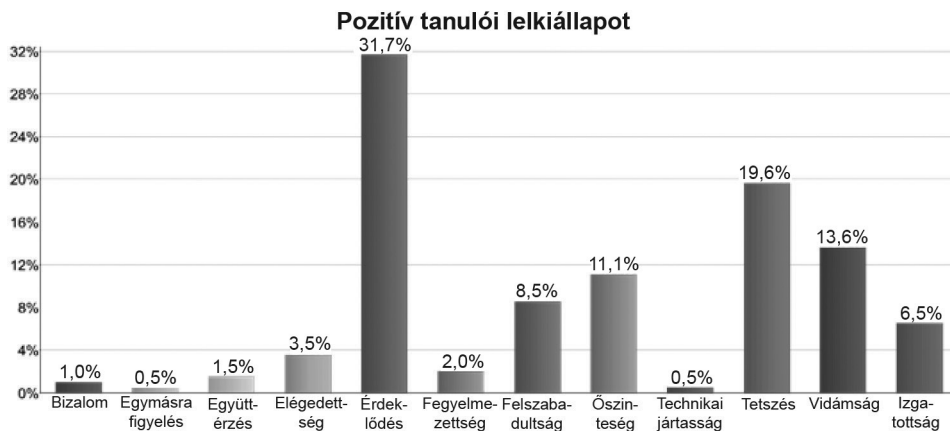
„A mai foglalkozást is a vidám, oldott hangulat jellemezte.”

Tetszés (39):

„A szünetbeli játék nagyon tetszett mindenkinek, nagy szükségük volt a mozgásra.”

Érdeklődés (63):

„Minden tanuló izgatottan várta a foglalkozást.”



5. ábra: A pozitív tanulói lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása

A tanárok által megfigyelt pozitív tanulói viszonyulás közül kiemelkedően magas számban jelent meg az érdeklődés (az összes pozitív tanulói lelkiállapot 31,7%-ban), amely a foglalkozások előrehaladtával sem csökkent jelentős mértékben.

Előzetes hipotézisünk az volt, hogy a gyerekeknek leginkább az irodalmi művek és a beszélgetés lehetősége fog tetszeni, azonban a tanárok megfigyelése alapján a leginkább a játékok nyerték el tetszésüket.

Tanulók negatív érzelmi megnyilvánulásai

A tanulók negatív érzelmi megnyilvánulásainál 7 fajta érzelmi viszonyulási csoportot határoztunk meg:

Félelem (1):

„Mikor már kifogytunk a témából, a videónapló készítése következett, ami először riadalmat vont maga után.”

Feladatértelmezési probléma (3):

„A gyerekek az első játéknál nagyon meglepődtek, valószínűleg már az első gyereknél elakadt a továbbítandó mondat.”

A tanuló nem szólal meg (3):

„Egy-két tanulóm az egész munka alatt egyetlen szót sem szólt.”

Frusztráció (8):

„A kamera ottléte eleinte feszélyezte őket kissé.”

Konfliktus (15):

„Két- három tanuló ingerlékenysége, türelmetlensége rányomta bélyegét a beszélgetés hangulatára. A sértett szavakra még a témára figyelő diákok is reagáltak, így szó szót követett, kialakult a vita, a veszekedés.”

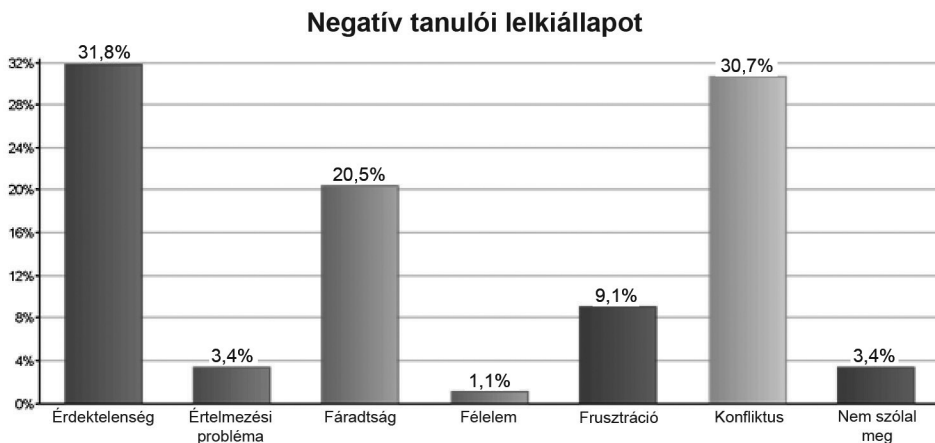
Fáradtság (18):

„Amikor a történet második részét hallgattuk, látszott rajtuk, hogy fáradtak.”

Érdektelenség (28):

„Nagyon türelmetlenek voltak, már az elején el akartak menni. A beszélgetés során elkalandoztak.”

6. ábra: A negatív tanulói lelkiállapot összetevőinek százalékos megoszlása



A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokon a különböző érzelmek megnyilvánulásának, valamint a konfliktusok, viták, nézeteltérések kialakulásának esélye megnő, a résztvevőknek azonban meg kell tanulniuk egymással szemben toleránsnak lenni, véleményüket úgy megfogalmazni, hogy az a másik számára ne legyen sértő. Ez több alkalommal nehézséget okozott, azonban folyamatos gyakorlással a résztvevők egyre gyakrabban hallgatták végig egymást.

Annak ellenére, hogy esetleg van a foglalkozáson olyan személy, aki nem szólal meg, véleményét, gondolatait nem osztja meg társaival, a meghallgatott történet és a hozzá kapcsolódó beszélgetés benne is elindíthat egy gondolkodási folyamatot, s így, bár ezt a foglalkozást vezető tanárok negatívumként élték meg, nem feltétlenül jelenti azt, hogy az adott diákra nem volt hatása a hallottnak.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk nemzetközi szinten is kiemelkedőnek számít, hiszen eddig nem olvashattunk olyan kiterjedt vizsgálatról, amelynek során 10 csoportban ugyanazon tematika szerint haladva tartottak volna olyan biblioterápiás foglalkozásokat, amelyek lehetőséget biztosítanak a fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások összehasonlítására. Mindezen kívül azonban a fejlesztő biblioterápia 21. századi igényeknek megfelelő továbbfejlesztésére is kísérletet tettünk, a módszert kiegészítettük az IKT-eszközök alkalmazásának lehetőségével, hogy ezáltal vonzóbbá, érdekesebbé tegyük a foglalkozásokat, valamint a fejlesztő biblioterápia hagyományosan ismert hatásainak lehetőségét tovább bővítsük a digitális kompetencia fejlesztésével.

A tanári beszámoló a foglalkozások menetéről nemcsak azért képezik a kutatás fontos részét, mert közvetlen képet mutatnak a tanárok attitűdjéről a kutatással, a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokkal kapcsolatban, hanem azért is, mert közvetetten bár, de a tanulók érzelmi viszonyulására is engednek következtetni.

Az érzelmi viszonyulást bemutató diagramok jól szemléltetik, hogy míg a tanárok pozitív attitűdjének alapja az elégedettség (90%), ezen belül pedig a tanulók megfelelő teljesítménye, addig a tanulók pozitív érzelmi viszonyulása a foglalkozásvezetők szerint elsősorban az érdeklődésre (31,7%) épül, azaz elsősorban ezt a két tényezőt kell szem előtt tartani, ha meg akarjuk nyerni a pedagógusokat és a tanulókat a további foglalkozásokhoz.

A negatív attitűdöt a tanároknál az elégedetlenség okozza (86,8%), de a pozitív attitűddel ellentétben itt nem a tanulók esetleges rossz teljesítménye az elsődleges ok, hanem a magatartás és a technikai problémák.

A tanulók esetében elsősorban az érdektelenség (31,8%) és az egymás közötti konfliktusok (30,7%) a felelősek a negatív érzelmi viszonyulásokért.

A foglalkozásokat vezető pedagógusok kulcsszerepet játszanak a vizsgálatban, hiszen a foglalkozások vezetőiként a személyiségükön keresztül valósul meg a terápiás folyamat, éppen ezért a tevékenységekhez való viszonyulásuk erősen befolyásolja azok kimenetelét.

IRODALOM

- BARTOS, ÉVA (Szerk.): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest, OSZK–KMK, 1989.
- GULYÁS ENIKŐ: E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 2015, 01, 127–138.
- GULYÁS ENIKŐ – KIS-TÓTH LAJOS – RACSKO RÉKA: Változó tanulási környezetek és módszerek. TÓTH ZOLTÁN (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2015. 131–146. (Letöltés dátuma: 2016. 03. 20.)

- KIS-TÓTH LAJOS – BORBÁS LÁSZLÓ – KÁRPÁTI ANDREA: Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. = *Iskolakultúra*, 2014, 09, 50–71. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00188/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_09_050-071.pdf (Letöltés dátuma: 2016. 03. 20.)
- PHORNPHATCHARAPHONG, WILAWAN: E-Bibliotherapy System: Book contents for improving quality of youth's life. = *Tem Journal: technology education management informatics*, 2012. 03. <http://www.temjournal.com/documents/vol1no3/pdf/E-Bibliotherapy%20System%20-%20Book%20Contents%20for%20Improving%20Quality%20of%20Youth's%20Life.pdf> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 20.)
- RAB ÁRPÁD: A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép-és felsőoktatásra. = *Oktatás-Informatika*. 2013. 03. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/rab-arpad-a-gamifikacio-lehetosegei-a-nem-uzleti-celu-felhasznalasok-teruleten-kulonos-tekintettel-a-kozep-es-felsooktatasa/> (Letöltés dátuma: 2016. 03. 20.)

MŰHELY

Nyers írás

Rovatunkban Imrei Andrea 2012–2013-ban, saját lakásán működő irodalom-terápiás csoportjának írásaiból válogattunk. A hermeneutikai megismerés három szakaszának (subtilitas interpretandi, explicandi, applicandi) megfeleltethetően zajló terápiás folyamatban a résztvevők az első egyéni olvasat naiv megértése után csoportban magyarázták, elemezték a szöveget, jelképes jelentéseket bontottak ki belőle, majd önmagukra alkalmazták-elsajátították úgy, hogy a harmadik szakaszban újra is írták egyénileg.

Finy Petra *bemutakozom* című versének átírata

(eredeti szöveg)

kezeim, nézd meg, s ereim,
pedig fel sem vagyok boncolva,
nézd meg, milyen halkan fújok orrot,
senki sem tudja utánam csinálni,
nézd meg, hogyan futok,
oldalra csapom a lábam mindig,
és kávéscsészém zaccrajzát,
az ágyam feletti kép helyét,
nézd meg k-betűm, nincsen hurka,
nézd meg a szemöldököm,
amikor felszökik az idegességtől,
és nézd meg azt a parkettát,
melyre soha nem lépek rá,
végül nézd meg, hogyan gurítok
üveggolyót sötétben.

(kihagyásos változat)

....., nézd meg,,
pedig,
nézd meg,,

senki sem tudja utánam csinálni,
 nézd meg,

 és

 nézd meg, nincsen
 nézd meg
 amikor
 és nézd meg azt a
 melyre
 végül nézd meg, hogyan
 sötétben.

(átírat)

Hé, világ nézd meg, hogyan próbállak meghódítani
 pedig ehhez ólomnehéz láncaimat kell szaggatni,
 nézd meg, ahogy tanítok
 senki sem tudja utánam csinálni,
 nézd meg a fotóimat,
 belső világom e különös képeit,
 és az írásaimat
 melyek bensőmből szakadtak ki,
 nézd meg titkos szerelmemet, nincsen nekem más,
 nézd meg olvasmányaim hőseit,
 amikor képzeletem varázsszönyegén repülnek velem idegen világokba,
 és nézd meg azt az ikerpárt
 melyre úgy gondolok, hogyha későn is, de megértették velem az életet,
 végül nézd meg, hogyan alszom el keskenyülő holdsugárfénynél
 egyedül a sötétben.

++++++

Levél apámhoz/anyámhoz – Franz Kafka *Levél apámhoz* című művének parafázisa

Kedves apa, drága apa, aranyos apa. Apa, aki most úgy meghatottál. Hogy szükségem van ránk. Mindig ezt hiányoltam. Hogy te mindig korábban felkel-tél, nem lehetett gyengéségen, lustaságon kapni. Egyszer, egyetlenegyszer történt meg az – körülbelül hat-hét évesek lehettünk, hogy hamarabb felébredtünk, mint

te. Halkan, nagyon halkan kimásztunk az ágyból, felöltöztünk, kilopóztunk, írtam egy levelet, hogy „szia Apa, felébredtünk, fogat is mostunk, mamiéknál vagyunk”, és megpróbáltam hangtalanul odacsempészni az ágyad mellé. Nem sikerült. Ahogy melléd értem, rám néztél. Mindig éberem aludtál. Csalódott voltam, mert olyan jó lett volna, ha mi vagyunk az ügyes gyerekek, akik mindent tudnak, hogy mit kell reggel csinálni.

Fura volt a viszonyunk. Egyfelől rengeteg időt szántál ránk, erdőt jártunk, megtanítottál, hogyan kell leereszkedni a hegyoldalon, hintát készítettünk egy fágra, faházat építettél a fára, ha anyu nem volt otthon, elláttál minket, te tanítottál bilizni, járni, biciklizni, cigánykerekezni. A vezetéssel is próbálkoztál, de ebben nálam nem jártál sok sikerrel.

Aztán pont a kritikus időszakban – ami szerintem igazán próbára teszi a szülő-gyerek viszonyt –, a kamaszkorunk kezdetén (én tizenhárom, K tizenkető, elváltak. Értettük, miért, mi sem akartuk már úgy tovább veleket. Nem tett boldoggá senkit. Téged ez a válás nagyon-nagyon lesújtott, ma már tudom. És szerintem anyut is, ő kb. mostanában kezdi helyretenni a dolgokat, nem véletlen talán ez a hosszú idő. Nem is nagyon emlékszem azokból az évekből semmire. Illetve sokáig csak a köztünk lévő összecsapások vannak meg, mint mérföldkövek. Amikor nem beszéltünk vagy fél évig, mert tehetetlen dühödben engem hordtál le minden felelőtlen tacsónak egy incidens miatt, ahelyett, hogy anyuval rendezted volna a számlát. Nem is tudom, hogy hibáztatlak-e még érte. Talán nem. Fél-év szünet után anyu ösztönzésére meglátogattunk. Hoztál jégkrémet, kérdezted, hogy vagyunk. Mit lehet erre válaszolni? Kösz, jól.

A minta, amit kaptál, nem igazán alkalmas arra, hogy a szó klasszikus értelmében jó apa légy. Először az apád hagyott el, aztán anyád is. Téged a nagyszülők neveltek fel. Elmondásod alapján tisztességre, becsületre, munkára neveltek. Nem tudom, gyengédséget kaptál-e. Apád negyven éven keresztül nem törődött veled, a tartásdíjat küldte, amíg kellett. Azt sem tudtuk él-e, hal-e. Ez nekem is egyre furcsább. Majd a második feleséged ösztönzésére felvetted a kapcsolatot apáddal és testvéreiddel. Nem tudom, jobb-e ez így neked, vagy sem. Az a tippem, jobb.

Én már nem számítok tőled semmire. Az évek, ahogy teltek, kiölték belőlem azt, hogy apám segítségére számítsak. Ha nem lenne hol laknom, anyuhoz, K.-hez mennék először. Ha nincs pénzem, tőlük kérek először, ha költözöm, ők segítenek, ha sírok, őket hívom, ha örülök, őket hívom. Ezek a szavak, tudom, hogy fájnak, ütnek rajtad, de nem azért írom le őket, hogy fájjanak és üssenek. Ezek tények. Te szoktattál le erről. Azok alatt az évek alatt, amíg koldulni kellett minden plusz fillért – mert nagyvonalúan lemondta a házról és mindenről a mi részünkre, és így nem kellett tartásdíjat fizetned, csakhogy a falak nem fizették

a ruháinkat, ételünket, iskolába járásunkat, hogy a szórakozásunkról már ne is beszéljek. Mert bocs, azt is jól esett időnként. Azok alatt az évek alatt, amíg te külföldet jártad, és a mi anyagi helyzetünkhöz képest akkor még valóban jobban álltál – és maximum karácsonykor kaptunk egy pulcsit. Egyszer rád olvastam ezt. Körülbelül tizennyolc éves lehettem. Hogy mennyire rossz nekem, hogy bár tudod, hogy imádok olvasni, ez az egyetlen hobbim, de soha egy könyvet nem kaptam tőled. Mást is mondtam akkor, vádakát. Amik mögött az volt, hogy ÁLLJ MÁR MÖGÉM. SZÁMÍTANI SZERETNÉK RÁD. TÚL NEHÉZ NÉLKÜLED. Te csak ültél, a kanapén, összeroskadva a szavaim alatt, és halkán mondtad, hogy „igazad van kislányom”. Hát azzal sose megy sokra senki.

Aztán, emlékszel, pár éve, amikor olyan igazán rondán bántál velem. Üvöltöztél a kocsiban, direkt meg akartál félemlíteni, ahogy egyre gyorsabban hajtottál, és utána is, durva voltál, rángattál, irányítani akartál. Most ennek nem mennék el a gyökeréig, tudom, hogy nem elsősorban én voltam a célpont, mégis én voltam ott. Egy felnőtt nő, akit egy felnőtt férfi inzultált. Tudod, ez családon belüli erőszak, még ha nem is ütöttél meg. El akartam rohanni, de a kulcsaimat otthagytam. Visszamentem, vettem egy nagy levegőt – mert tudtam, ha nem teszem, ugyanaz lesz, mint évekkel azelőtt. Egyikünk sem fogja keresni a másikat. És most már az is benne volt a pakliban, hogy akár évekig. Vagy soha.

Visszamentem és feltettem a kérdést: olyan rossz lányod vagyok én neked, aki-vel így kell bánni és beszélni? Mit mondhattál volna. Mindketten tudjuk/tudtuk, hogy nem.

Látod, apa, milyen fájdalmas mérföldkövek ezek? És – sajnos – ezek most is erősebbek bennem, mint a sok-sok pozitív dolog. Viszont annyira nem erősek, hogy gyűlöljelek, félek tőled, vagy megvesselek, ez, remélem, megnyugtat.

Nagyon meglepett ez a múltkori telefonod. Kérted tőlem, hogy beszéljünk legalább kéthetente, mert magányos vagy, egyedül vagy, és rossz minden. Jó, akkor beszélünk, hiszen gondolok én rád sokszor, csak éppen a te hozzáállásod nevelt le minket arról, hogy gyakrabban keressünk, mint ahogy hazajársz.

Nem tudom, apa, mire jó ez az egész. Nem nekem kellene itt eldönteni dolgokat, hiszen én döntöttem, nem is olyan régen. Úgy döntöttem, hogy elfogadom, hogy így tudsz az apám lenni. Nem háborgok több beszélgetésért, több szeretetért – az anyagiak rég nem téma, felnőttem. És amikor én (és talán mondhatom, hogy mi) ezt elfogadtuk, nos, most te kérsz többet. Én ennek örülök, csak egyelőre óvatos vagyok, és kívárok kicsit. Meddig tart a fellángolás, mert volt már ilyen. Neked kellene talán eldönteni, hogy milyen apa szeretnél lenni, és hogyan akarsz minket szeretni.

Jelenleg úgy gondolom, képtelen vagy a döntés meghozatalára. Lehet, hogy életed végéig képtelen leszel. Nem baj, apa, több is veszett Mohácsnál, de tényleg. Szeretsz, és mi szeretünk, a többi meg csak kialakul.

Lányod

++++++

(Ugyanaz a feladat, mint az előző)

Levél anyámnak

Nagyon kevés maradt meg belőled, s én most három képet tettem magam elé rólad, hogy némiképp az emlékezetembe idézzek. Szükségem is van ezekre a képekre, mert nagyon elhalványodtál bennem, és be kell vallanom neked, hogy dolgoztam is rajta keményen, hogy mindenestől elfelejtsenek. Szinte semmi szép emlékem nincs rólad, csak a lélektelen hétköznapiak, az összecsapott, rideg karácsonyok, az elfelejtett születésnapjaim. Pedig hogy reménykedtem mindig előtte! Hogy fájtak akkor ezek a karácsonyok, az elfelejtett születésnapok! Össze voltunk zárva mi ketten, így, hogy apu mindig eltűnt az életünkből. Ötéves lehettem talán, mikor az unatkozó, örökké nálunk lebzselő szomszédasszony, azt gondolván, hogy elmélyülten bíbelődöm a babámmal, és nem figyelek rátok, megkérdezte tőled: *„Ha Pista és közte kellene választanod, kit választanál?”*, és rám bökött. Bár a kérdést akkor nem értettem, a gondolkodás nélkül rávágott válaszd belém égett örökre: *„Hát Pistát!”* Hát persze, hogy a férjedet, Pistát választanád, és nem engem. De mondana ilyet egy igazi anya?

Az első képen nagyon fiatal vagy, egy hatalmas textilcsévéző gép előtt állsz, munkáruhában, soványan. Nagyon szegény családból jöttél, az anyád egy rettenetes balesetben meghalt, a szappangyárban belezuhant a forró masszába, és nyomban szörnyethalt. Az apád ismeretlen volt számodra, anyád családi nevét viselte, hivatalos helyeken bizonygatnom kellett, hogy nem tévedek, anyám neve azonos az anyjéval. A nagynénéd vett magához, egy goromba, faragatlan asszony, aki később rám is sokat vigyázott, s akit soha nem szerettem. A képen fiatal vagy, de talán már túl azon a számodra végzetes, amatőr módon végrehajtott műtéten, ami miatt aztán többé nem lehetett gyereked. Soha nem beszéltél nekem erről, és halálod után, unszolásomra a rokonoktól tudtam csak meg, hogy terhes letél, még a háború alatt, de a rettenetes szegénység miatt nem tudtátok megtartani a gyereketeket. Hogy összeszorult a szívem, mikor ezt a történetet meghallottam! Emlékszem gyerekkoromból, mennyire szerettél volna egy *másik* gyereket, már egész nagy voltam, de még mindig jártad beutalókkal al gyógyfürdőket, ahol *„női bajokat kezelnek”*, ahogy apu magyarázta szűkszavúan. Női bajok, igen, mindig a női bajok rontják el az életet! Az a hatalmas textiltépés aztán ráfagyott a sorsodra,

később sem lett könnyebb az életed, nehéz fizikai munkákat végeztél, koszos, zajos gyárakban, bunkó, hozzád hasonlóan nehéz sorsú asszonyok között. Mindig kimerült és fáradt voltál a napi robottól, a reménytelen élettől, hogy apám folyton eltűnik az életünkből, és te kénytelen vagy velem lenni. Csak velem. De én nem voltam elég jó neked. Boldogtalan voltál velem, egy hatalmas úr tátongott az életedben, és én ezt nem tudtam betölteni.

A második képedet nagyon szeretem. Itt már jóval testesebb vagy, olyan, „jó húsban” lévő, ahogy apu mondta rólad, olyan amilyennek én mindig is ismertelek. Egy kőpadkán ültök apuval, harminc év körüliek lehettek, de én még nem vagyok részese az életeteknek, egy intézetben dekkolok, várva, hogy elvigyen végre valaki. A képen kicsit elfordultok egymástól, mint ahogy az életben is, te elmerengsz valami távolin, apu vidáman a kamerába nevet. Istenem, milyen fiatalok is voltatok! Ezt a kis képet annyira szeretem, hogy amikor évente egyszer leutazom Gyöngyösre, halottak napján, virágot vinni a síroktokra, mindig viszem magammal, és amikor kigyomláltam és elrendeztem a virágokat, ráteszem a síroktokra, elszívok egy cigit, és beszámolok nektek az életemről, miben vergődöm éppen. Illetve apunak számolok be, őt szólítom meg. Téged szinte soha. Még ennyi év után sem. Egyszer hazafelé menet elejtettem a képet, és eltört az üvege, pont középen elválasztva benneteket. Látod, még halálotok után is csak szétválasztani tudtalak benneteket! Vajon aput tudtad szeretni, vagy csak kitartottál mellette élete végéig?

A harmadik képen nagyon öreg vagy már, hetven körüli özvegyasszony, vidéken élsz egyedül, magányosan. Állsz a házunk előtt, körülötted megszámlálhatatlan kutya és macska, akiket te etetsz. A „kutyás néni”, ahogy az üdülőtelepen hívnak, szánakozással a hangjukban. Az állataidat szeretted a legjobban, ha neked kevesebb jutott is, a nyugdíjadból mindig kiszorítottad nekik a kaját. A halálod után a kedvenced, a kis fekete kutyád napokig csak vonyított, és keservesen keresett-kutatott.

Nézem ezeket a képeket, de nem segítenek. Nem tudom megfejtetni belőlük, hogy mit jelentettél nekem. Tudom, hogy nagyon nehéz életed volt. Éreztem, hogy szeretetre sóvárogsz, tőlem is, csak nem tudod kifejezni az érzéseidet. Mindig is büszke voltál, hogy kinyilvánítsd. Talán tudtad a lelked mélyén, hogy amit te nyújtottál nekem az életben anyaként, azután sokat nem várhatsz el. De segítetek, ahogy tudtam. Mikortól megözvegyültél, minden hónapban kiegészítettem a nyugdíjadat, pedig nagyon hiányzott a pénz, amit elküldtem neked, de tudtam, hogy ezzel tartozom. Csak szeretni nem tudtalak. Utolsó éveidben azért próbálkoztál, szeretted volna, ha többet látogatlak. Ma is emlékszem az egyik ilyen suta leveledre: „Megéret a megy, gyereleszedni. Anyu.” Így, tele helyesírási hibával. De ha el is mentem, nem tudtunk egymásnak mit mondani. És ez nem csak a köztünk lévő kulturális szakadék miatt volt! Az évtizedekkel ezelőtt ki nem mondott szavakat nem lehetett már pótolni. Nem lehetett pótolni az érzelmi elhanyagolást, azt, hogy soha nem biztattál, nem támogattál, és nem dicsértél. Egyszerűen csak

közönyös voltál velem, de elmartál mellőlem mindenkit, akinek fontos lehettem volna. Nem tudom, ezt még a halálod előtt megértetted-e?

A képeket nézegetve egy kérdés motoszkál bennem, és nem hagy nyugodni. Vajon a *saját* gyerekedet tudtad volna szeretni?

++++++

Peter Handke *mikor a gyermek gyermek volt* című versének átirata

(eredeti szöveg)

mikor a gyermek gyermek volt
karját lóbálva ment.
patak helyett bögő nagy folyót akart,
s e tócsa helyett a tengert.

mikor a gyermek gyermek volt
nem tudta, hogy ő gyermek.
mindennek lelke volt még,
s egy volt minden lélek.

mikor a gyermek gyermek volt
semmiről nem volt véleménye.
nem volt megrögzött szokása,
elszaladgált a helyéről, törökülésben ült,
forgója volt a feje búbján,
és nem grimaszolt ha fényképezték.

mikor a gyermek gyermek volt,
ilyeneket kérdezett folyton:
miért vagyok én én s miért nem te?
miért vagyok én itt, és miért nem ott?
hogyan kezdődött az idő,
s hol ér véget a tér?
életünk ezen a földön nem csupán egy álom?
mindaz, amit látok hallok és szagolok – nem
csak egy világ előtti világ csalóka képe?
tényleg létezik a gonosz, és emberek,
akikben benn lakik a gonosz?
hogyan lehet az, hogy én, aki én vagyok,

mielőtt lettem nem voltam.
és hogy egyszer én, aki én vagyok
nem leszek már az aki vagyok.

mikor a gyermek gyermek volt,
alig ment le a torkán a spenót,
a borsó, a tejberizs,
most megeszi mindegyiket,
és nem csak akkor, ha muszáj.

mikor a gyermek gyermek volt,
egyszer idegen ágyban ébredt,
most meg újra és újra.
sok ember tűnt neki szépnek,
most meg csak szerencsés esetben.
látta maga előtt, milyen a paradicsom,
most meg csak sejteni képes.
nem tudta elképzelni a semmit,
most meg undorodik tőle.
mikor a gyermek gyermek volt,
magával ragadta a játék,
most belefeledkezni csak a munkába tud.

mikor a gyermek gyermek volt,
elég volt neki, ha almát és kenyeret evett,
mint ahogy ma is még.

mikor a gyermek gyermek volt,
a bogyók bogyóként hulltak a kezébe,
mint ahogy ma is még.
a friss diótól érdes lett a nyelve,
mint ahogy ma is még.
minden hegycsúcson még nagyobb hegycsúcsra vágyott,
s minden városban egy még nagyobb város után.
jó érzés volt, mikor a fa csúcsán cseresznyéért nyúlt,
mint ahogy ma is még.
megijedt minden idegentől,
mint ahogy ma is még.
úgy várta az első havat,
mint ahogy ma is még.

mikor a gyermek gyermek volt,

egy botot lándzsaként a falnak dobott,
s az ott rezeg ma is még.

(kihagyásos verzió)

mikor a gyermek gyermek volt
..... ment.
..... akart,
.....
mikor a gyermek gyermek volt
nem tudta, hogy
.....,
.....
mikor a gyermek gyermek volt
semmiről nem volt véleménye.
nem volt
elszaladgált
.....
és nem
mikor a gyermek gyermek volt,
ilyeneket kérdezett folyton:
miért
.....?
hogy kezdődött.....,
s hol ér véget?
életünk ezen a földön?
.....
.....?
tényleg létezik
.....?
hogyan lehet az, hogy én, aki én vagyok,
.....
..... ?
nem leszek már
mikor a gyermek gyermek volt,
alig
.....
most
és nem csak akkor, ha muszáj.
mikor a gyermek gyermek volt,
egyszer
most meg

sok ember
 most meg
 látta maga előtt, milyen
 most meg csak
 nem tudta elképzelni a
 most meg
 mikor a gyermek gyermek volt,
 magával ragadta
 most
 mikor a gyermek gyermek volt,
 elég volt neki, ha
 mint ahogy ma is még.

.....

jó érzés volt, mikor

 megijedt

 úgy várta
 mint ahogy ma is még.
 mikor a gyermek gyermek volt,
 egy
 ma is még.

(átirat)

mikor a gyermek gyermek volt
 mindig az anyja után ment.
 akár akart, akár nem akart,
 és ez úgy volt jó, ahogy volt.
 mikor a gyermek gyermek volt
 nem tudta, hogy mi a jó és mi a rossz.
 mert minden jó volt és minden rossz.

mikor a gyermek gyermek volt
 semmiről nem volt véleménye.
 nem volt, mert nem kérdezte senki, van-e véleménye.

elszaladgált jobbra-balra, körülnézett itt is, ott is,
de mindig hazatalált, mert tudta, haza kell mennie,
és nem vészett el soha-soha.
mikor a gyermek gyermek volt,
ilyeneket kérdezett folyton:
miért ad tejet a tehén?

hogyan kezdődött az élet,
s hol ér véget a tél?
életünk ezen a földön meddig tart?

tényleg létezik Isten, és ha igen a felhők fölött lakik?
hogyan lehet az, hogy én, aki én vagyok,
egyszer majd én is nagy leszek, felnőtt és öreg?
nem leszek már kicsi többé sose?
mikor a gyermek gyermek volt,
alig bírta felemelni a terheket,

most pedig mindent kibír,
és nem csak akkor, ha muszáj.
mikor a gyermek gyermek volt,
egyszer találkozott a télapóval, az igazival,
most meg tudja, hogy nincs is mikulás
sok ember közül csak egy, és nem az egyetlenegy.

most meg csodára vár, pedig ma már tudja, nincsenek csodák.
látta maga előtt, milyen a csodák birodalma,
most meg csak szürke hétköznapiak vannak.
nem tudta elképzelni a halált,
most meg egyre több kedves halottja van.
mikor a gyermek gyermek volt,
magával ragadta a játék és a mese,
most már nem tud játszani se.
mikor a gyermek gyermek volt,
elég volt neki, ha valaki táncba hívta,
mint ahogy ma is még.

jó érzés volt, mikor elbújt és megkeresték,
azt hitte sosem fogják megtalálni,
megijedt, hogy elveszik örökre.

úgy várta a holnapot,
mint ahogy ma is még.
mikor a gyermek gyermek volt,
egy kerek és gömbölyű világra vágyott,
mint a labda,
és arra vágyik ma is még.

+ + + + + + +

József Attila *Curriculum Vitae* című írása kapcsán írt örömeletrajz vagy örömleltár

Örömleltár

Nagy örömet okoztam apámnak a születésemmel örömében ivott egyet, és gyalog ment haza éjszaka a kórházból, 10 kilométerre laktunk akkor a várostól, egy kis faluban. A sötétben a mezőn majdnem belegyalogolt egy nagy gödörbe, amibe a disznóhizlalda trágyáját gyűjtötték. Szerencsére az utolsó pillanatban észrevette, így nem fulladt bele. Félárva lehettem volna a születésem napján, hálisten nem így történt.

Öt éves voltam, amikor megszületett a húgom, nagyon vártam, előtte minden babakocsiba benéztem, annyira vártam, hogy nekem is legyen testvérem. Ha gólyát láttam repülni az égen, hangosan kiabáltam: – Gólya, gólya, vaslapát, hozzá nekem kis babát.

Nagyon boldog voltam, amikor megszülettek a lányaim. Előttük volt egy méhen kívüli terhességem, és rettegettem tőle, hogy nem lesz saját gyerekem. Apám szemében is akkor lettem valaki, amikor gyerekeket szültem és saját családot alapítottam, és végre akadt valaki, elvett feleségül 26 évesen. Azt hitték, sosem megyek már férjhez.

A férjemmel együtt hosszú éveken keresztül jártuk a cigánytelepeket, nagyon fájdalmas, de szép munka volt. Közös munkák eredménye *Más Világ* című könyvünk, azt szoktam mondani, ez a harmadik gyerekünk. A magyar fotográfia történetében fontos, jelentős anyag, amit együtt hoztunk létre.

Sok örömet okoz, ha fotográfiáról tartok előadást fiataloknak, nem olyan régen én is példakép lettem, egy fotókiállításon szerepeltem együtt az élő klasszikusokkal.

+ + + + + + +

Pozitív önéletrajz

A legkorábbi boldog pillanat, amire emlékszem, egy nyári séta volt egy virágos réten át. A szüleim vidéken dolgoztak, én óvodás voltam, és minden hétfőn hazajöttünk Pestre. A vasútállomásra igyekeztünk ezen a virágos réten át, szépen sütött a nap, és akkor annyira boldognak éreztem magam velük.

A másik boldog emlékem is ehhez a korszakomhoz kötődik. Apám vitt valahová biciklin, én elől ültem egy vázülésen, kellemes szellő fújt az arcunkba, lobogtatta a hajam, időnként hátranevettem az apámra. Annyira jó volt vele együtt lenni.

Mikor elkezdtem az iskolát, problémák voltak velem. Csak nehezen tanultam meg olvasni, mert talán egy kicsit szétszórt voltam, és az írásom is csúnya volt. Egyszer azonban, akaratomon kívül, sikerült szépre formálnom a betűket írásórán, amiért Nelli néni nagyon megdicsért. A dicsérete annyira mélyen hatott rám, hogy onnantól fogva mindig szépen írtam, és azóta is rendezett, olvasható az írásom.

Jó matekos voltam, így ötödik osztálytól tagja lehettem a *Kis matematikusok baráti körének*, ami komoly, országos jelentőségű dolog volt abban az időben, és én nagyon büszke voltam rá.

Középiskolás koromban nagyon magányos voltam, és egy osztálytársam rábeszélésére elkezdtem atletizálni a KSI-ben. A Népstadionban voltak az edzések, hetente többször, amit én nagyon megszerettem. Nem voltam igazán tehetséges középtávfutó, de nagyon szerettem az edzéseket, az edzőmet és a csapatot. Klassz volt futni egész délutánokon át, jól éreztem magam a pályán. Télen tornatermi erősítő edzések voltak, és azt is nagyon szerettem. Nem értem el nagy eredményeket, de egy életre fontos lett számomra a sport, és mind a mai napig rendszeresen sportolok.

Szerettem a Tanítóképző Főiskolára járni, ahol egy olyan csoportba kerültem, akikkel mind a mai napig tartjuk a barátságot, és minden évben kétszer összejö-vünk. De azért is szerettem, mert én nem járhattam gimnáziumba, amire vágytam, és a főiskolán sok olyan tantárgy volt, ami érdekelt, szerettem, és ezekkel be tudtam pótolni valamelyest a szakközépiskola hiányosságait.

A főiskola után egy évig tanítottam. Másodikos osztályt kaptam, és nagyon szerettem őket. Megpróbáltam eredeti stílusban, saját tananyagot is bevonva tanítani őket. Nagy kihívás volt számomra ez az egy év, és azt hiszem, jól csináltam.

Ekkortájt ismerkedtem meg az első férjemmel, akivel két hónapos ismeretség után összeházasodtunk. Nagyon boldog voltam, egyrészt mert megszabadultam otthonról, ami már nagyon terhes volt a számomra, másrészt, mert annyira szeretnünk egymást a férjemmel.

Felvettek az egyetemre, szociológia szakra, ami nagyon izgalmas volt a számomra. Emellett még évekig bejártam művészettörténet, irodalomtörténet és összehasonlító irodalomtörténet előadásokra és szemináriumokra. Ez utóbbiakon

úgy lehetett részt venni, hogy minden hétre el kellett olvasni a kijelölt regényt. Rengeteget olvastam ezen évek alatt, és ez azóta is megmaradt. Ha csak engedi a szabadidőm, irodalmat olvasok.

Abban az időben az ELTE Egyetemi Színpadán minden csütörtök délután filmvetítés volt. Két filmet vetítettek egymás után: négytől régi filmtörténeti filmet, hat órától pedig moderneket, leginkább a korszak újhullámos filmjeit. Uzsonnával, üdítőitalal felszerelve bevetettük magunkat a nézőtérre, és faltuk a filmeket éveken át. Ezt annyira imádtam!

Huszonhét éves koromban egy disszidens baráti pár meghívására egyhónapos, nagy európai körutazást tettünk kocsival. Ekkor voltam először nyugaton, és teljesen elkápráztam tőle: Bécs, Párizs, London, Velence stb. Ekkor éreztem először az állandó úton levés különös izgalmát.

Az egyetemen ismerkedtem meg a második férjemmel, aki a tanárom volt, és életem talán legnagyobb szerelme. Miután végeztem, 1987-ben összeházasodtunk, és néhány évig nagyon szerettük egymást. Már rég elváltunk, de ma is nagyon jó barátok vagyunk, és mély kapcsolat van közöttünk.

A férjem kétszer is amerikai ösztöndíjat kapott, és én vele mentem. Mindkét alkalommal vettünk „stand by” repülőbérletet, amit egy hónapig korlátlanul lehet használni. Így kétszer körbeutaztuk Amerikát, utána még két hónapot New Yorkban éltünk. Ezek az utazások életem legmélyrehatóbb élményei közé tartoznak. Azóta is New Yorkba vágyom.

1992-ben elkezdtem a filozófia PhD-t, ami életem egyik legnagyobb szellemi kihívása volt. Megküzdeni a nehéz filozófiai szövegekkel. A vezető tanárom szerelmes lett belém, és egy nagyon izgalmas, titkos szerelmi viszonyba keveredtem vele.

Ekkortájt írt ki a HOLMI egy kritikaíró pályázatot, amit életem első írásával megnyertem. A Merlin Színházban volt a díjátadó, tele volt a színház, Radnóti Sándor adta át a díjat, és mindenki nekem tapsolt.

2007-ben, öt évvel ezelőtt a mostohalányomnak ikrei születtek, egy kisfiú és egy kislány: Boróka és Kende. Én soha nem vágytam gyerekekre, nem akartam gyereket, és ezt nem is bántam meg. De őket nagyon megszerettem, és életem elszakíthatatlan részeivé váltak.

KÖNYVEK

Gilbert Edit: Az együttérzés irodalmi és vonzatai. Budapest, Pont Kiadó, 2014, 210 l.

Gilbert Edit könyve a Másikról szól. Nem a különálló, elválasztó, tőlünk különböző értelemben, hanem abban a relációban, amely hozza köztünk, a Másikhoz, a másik emberhez. Az együttérzést emeli ki a kötet címe is, amely nemcsak bahtyini utalás és erős hitvallás, de ihletetten eltalált összefoglalása is az egybegyűjtött publicisztikák, esszék, tanulmányok témáinak is. A kötet a kétezres évek elejétől tartalmaz korábban már megjelent írásokat, könyvrecenziót, színházkritikát, konferenciabeszámolót éppúgy, mint táncterápiás esszét, helyenként reflektálva az azóta eltelt idő történéseire.

A szerző a pécsi egyetem Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszékének docense, az orosz irodalom kutatója, Ljudmila Ulickaja első hazai fordítója és kiváló ismerője. Könnyen hihetnénk, hogy irodalmi, irodalomtudományi, komparatistikai kérdések és problémák, diszkussziók leírásával találkozunk, de ez csak nagyon kis részben igaz. A szerző maga is pontosításra inti saját magát a bevezetőben: nem pusztán „irodalomról” lesz szó, hanem „kultúráról”. Itt még nem derül ki, csupán a teljes kötet elolvasása után válik nyilvánvalóvá egy másik vezérlő gondolat, az, hogy ebbe a kultúrába belehelyezkedve, annak tagjaként, alakítójaként, érző és értő továbbgondolójaként a szerző is nagyon erősen jelen van a kötetben a maga identitásképző élményeivel, tapasztalataival, érdeklődési körével. Személyes könyv ez, még ha elsőre jól „titkolja” is, ahol paradox módon mégsem a szerző személye az érdekes, sokkal inkább az a módszer, amelynek segítségével megmutatja, hogyan lehet úgy tematizálni, fókuszba emelni olyan, valójában égető kérdéseket, amelyek csak látszólag szólnak szűkebb közönségnek. A laikus beemelése nemcsak gesztus Gilbert Edit könyvében, hanem valódi, őszinte vágy, annak megvallása, hogy csak a „másikkal” együtt válnak teljessé, tölthetők fel saját értelmezési kereteink

is. Jól érzékelteti ezt a felfogást az a rövid részlet, amelyben szerző és szerkesztő együttműködéséről, e két fél érzékeny, mégis – jó esetben – stabil kapcsolatáról és előremutató közös együttműködéséről ír. A szerkesztő – ahogy írja –, a szerző számára az örök, archetipikus „másik”: első, ugyanakkor mégiscsak szakmai olvasó, másik, avagy második szem, szigorú, de jó szándékú apa vagy éppen engedékeny keresztanya, attól függően, hogy milyen attitűdöt kíván meg a szöveg születése. A szerkesztő szinte sosem dolgozik az előtérben: háttér munkás ő, bizonyos szempontból segítő szakember, tükör, amelyben a készülő szöveg elsőként pillanthatja meg önmagát. Egyetlen kiragadott példa, amely arra irányítja a figyelmet, hogy a másikkal való nyitottság szükségessége, a másik – akár fizikai, akár átvitt értelmű – beengedése nem pusztán humánus vonás vagy jól hangzó frázis, hanem egyfajta ösztönös tudás.

A bevezetőt követően négy fejezetre tagolódik a kötet, amelyben a négy nagyobb rész elkülönítése inkább csak jelzésértékű, elméleti, magában a könyvben nem kapnak hangsúlyos kiemelés ezek az elválasztó-tagoló fejezetcímek, a fejléc sem mutatja külön az egyes tanulmányok vagy részegységek címeit. Ez már csak azért is implikálja a tanulmányok összeolvasását, mert valójában a szerző személyének nyilvánvaló összefűző erejénél jóval több az, ami egybekapcsolja őket, mint ami elválasztja.

Az első részben olvasásszociológiai recenzió kapott helyet és biblioterápiás ars poetica, mely elválaszthatatlanul kapcsolódik a mai irodalomtanítás dilemmáihoz – az általános iskolaitól az egyetemi szintig. A biblioterápia elméletének egyik leglényegesebb pontja a műválasztás kérdése, egész pontosan az, hogy milyen típusú szöveget választ a terapeuta a többszámú beszélgetések kiindulópontjául. Gilbert ebben a kérdésben egyértelműen amellett áll ki, hogy az esztétikailag értékes, minőségi szépirodalom alkalmas arra a maga komplexitásával, nyelvi megformáltságával és szövegkohéziójával, hogy egyrészt megtartsa az olvasót, másrészt a szöveg-

ben kínált megoldási lehetőségek és megküzdési mechanizmusok láttatásával mintát és segítséget nyújtson neki. A terapeuta szerepét elsősorban abban látja, hogy irodalmi és pszichológiai kompetenciájával van jelen a beszélgetésekben, kibontja és kibontatja a mű egzisztenciális tartalmát úgy, hogy közben minél inkább érvényre jusson és tudatossá formálódjon a beszélgetésben részt vevők egyéni érintettsége, olvasata, amely alkalmas arra, hogy kognitív és/vagy érzelmi változást idézzon elő az illető személyiségében. Ez megtörténhet, meg is történik egy „normál” irodalomórán is, de legalábbis meg *kellene* történnie, vallja a szerző: mikor a gyermek rájön, hogy életszerű az irodalom, és róla szól, az ő problémáival (is) foglalkozik, segítséget ad neki. A szerző kitüntetett szándékának keresése vagy a hermeneutikai szempontú szövegelemzések felől a biblioterápiában arra tolódik a hangsúly, hogy a mű olvasatai maguk is narratív struktúráként jelennek meg. Gilbert felfogásában hangsúlyos azonban még az a nézőpont is, amely nem pusztán a beszélgetések kiindulópontjaként, egyfajta asszociációs gyújtópontként tekint a szövegre, hanem folyton vissza-visszatér hozzá, magából a mű szövevéből kifejtve a lehetséges azonosulási és cselekvési mintákat, megoldási lehetőségeket.

A második rész középpontjában a nő áll: az író nő, az értelmiségi, a vidéki, a gyermeket szülő, konferencián előadó, továbbmenve: csecsemővel konferencián előadó nő. Gilbert Ljudmila Ullickaja és Szabó Magda művein keresztül vizsgálja, veti össze, tanulmányozza és kutatja, hogy létezik-e, megvalósul-e egyfajta nőinek nevezhető látás- és gondolkodásmód a szövegeikben, felhasználva a feminista irodalomtudomány, a nő-kutatás és a gender studies által előtérbe állított kérdéseket is. Persze az, hogy mit nevezünk *nő*-nek, csak látszólag egyszerű kérdés. Ullickaja és Szabó életművének – közvetetten és csak másodszorban, de le nem választhatóan életének – összehasonlítása rendkívül érdekes részleteket tár fel, és ismét visszairányítja a figyelmet a másik kérdésre, hiszen a szerző a mássághoz való viszony narratívájaként definiálja a Szabó-életmű egyik kiemelkedő regényét, *Az ajtót*, amely ily módon értelmezése szerint az együttérzés nehézségeiről szól. Ullickaja elbeszélői stratégiáit, karaktereit vizsgálva pedig arra a következtetésre jut, hogy inkább tekinthető öko- vagy humanista feminisztának, aki az emberi lét egzisztenciális jellemzői

közé sorolja a nőiség jellemzőit, és innen, a nő felől közelítve tudja leginkább megragadni az egyetemes lét érzéseit és paradoxonait. Teljesen más szempontból, a „vidéki”-vel összefüggésben taglalja a nőiség kérdéseit az az írás, amely a szerző 2011-es, kolozsvári VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson a kortárs magyar kisebbségi irodalmak szekciójában elmondott gondolatait foglalja össze. A közgondolkodás tematizálására tett kísérletként egy fontos, ez idáig sokszor és sokak által elhallgatott probléma kiemeléseként is felfoghatjuk a valójában nem provokációnak, sokkal inkább közös gondolkodásra ösztönzőnek szánt kérdést: mit jelent, hogy írható körül, hogy fogható meg az értelmiségi, vidéki, női lét? A sztereotip gondolkodáson túl szerinte nehézséget okoz maguknak a szavaknak – azaz női, vidéki – a manipulatív, inkorrekt, jelentésátrákasokkal és csúsztatásokkal terhelt használata. A szerző megszólítja az érintetteket is, felhívva a figyelmüket a saját felelősségük kérdésére, arra, hogy ők is elfogadják ezt a helyzetet, nem, vagy csak ritkán törekszenek arra, hogy megkeressék a megfelelő fórumokat és beszédtemává tegyék hátrányaik mibenlétét. Azt is vizsgálja Gilbert, hogy vajon kortárs nőirodalmunk felfedezte-e, magáévá tette-e már ezeket az alakzatokat, és arra jut, hogy egy-két szerző – Tóth Krisztina, Kiss Noémi, Galgóczi Erzsébet – műveitől eltekintve az értelmiségi nő alakja Szabó Magda író-, orvos-, tanár- és kutatófigurái óta hiányzik irodalmunkból.

A kötet harmadik része az *Orosz irodalmi víziók: Csehov, Bulgakov, Ullickaja vonzásoköre*i címet kapta. A csehovi világ érvényességét, örökségét két irányból vizsgáló, nálunk a szélesebb közönség által kevésbé olvasott kortárs orosz írókat mutat be a fejezetet nyitó tanulmányban, az irodalomkritikusként is termékeny Viktor Jerofejevet és Alekszandr Melihovot. Majd a lágerirodalom peremén elhelyezkedő orosz szenvedéstörténeteket hasonlít össze – Georgij Vlagyimov *Egy őrkutya története* és Ligijja Csukovszkaja *Sorszáma 344* című regényeit –, végül Ullickajával zárul a rész. A hazánkban is rendkívül népszerű orosz író nő műveinek szakértő ismerőjeként együttérzéssel elemzi a szerző a *Daniel Stein, tolmács* című különös, naplórészletekből, levelekből és különféle (ál)dokumentumokból összefűzött regényének „megható kudarcát”. Ullickaja narrációjáról, autobiografikusságának lehetőségéről,

vallomásságáról, a műveiben megjelenő nőalakok jellemzőiről, valamint konkrétan egy-egy művéről több helyen, több írásban is olvashatunk a kötetben. A fejezetet záró esszé az Ulickaja-művek magyarországi recepciótörténetének egyes részleteivel egészíti ki a portrét, felvetve azt a kérdést is, hogy mennyiben befolyásolja a művek eredetitől eltérő hazai fordítási-kiadási sorrendje az olvasói befogadást.

Egymásra vetülő perspektívák értelmezési lehetőségeit kínálja a negyedik rész, az első olvasásra már-már zavarba ejtően változatos témakörökben: színházról, nyelvméletről, transztáncról éppúgy szó esik, mint irodalomról. Végül mégis szépen kirajzolódik a polilógus megteremtési kísérlete: a szerző nemcsak olvasójától kívánja, vágyja, hogy párbeszédbe bocsátkozzon a felvetett témákkal, de saját magát is megszólítja, újrairja, feltöri a lezárt szövegkorpuszokat, és kiegészíti őket az azóta eltelt időben született gondolatokkal, történesekkel. Legyen szó akár Tóth Krisztina első prózakísérletéről, a *Vonal-kódról*, Vidnyánszky Attila színházáról a 2012-es Csokonai Fesztiválon, nyelvi és fordításelméleti kérdésekről vagy Polcz Alaine *Asszony a fronton* című művéről, talán a kötetet záró fejezet írásai rezonálnak a legerősebben a bevezetőben megfogalmazott Másikkal kapcsolatos hitvallásra. Megrázó példája ennek a Polcz traumaszövegét elemző íráshoz fűzött megjegyzés, amelyben a szerző arról ír, hogy Alekszandr Melihov az oroszul elérhető *Asszony a fronton*-részletekre reagálva kifejtette, hogy a könyvet minden orosz embernek el kellene olvasnia, mert az jobban szolgálná a nemzetek közeledését, mint bármely hivatalos propaganda. Hangulatában a legkülönlegesebb minden bizonnyal a transztáncról szóló elmélkedés, mely csak látszólag lóg ki a már sokat említett Másik-tematikából: egyedül, saját gondolataiba és testérzékeléseibe merülve egyfajta belső, önismereti, terápiás utazás során az ember önmaga legrejtettebb lényegével találkozhat, ha elég bátor ezt a lépést megtenni. A tudat átmeneti elengedése után tudatosabbá válunk, írja a szerző. Problémák oldódnak meg, megoldások születnek. A polilógus megteremtésével, mozgásban tartásával a szerző célja is mintha ez lenne, hangsúlyozottan nem kierőszakoltan, nem mindenáron nyugvópontra, sokkal inkább arra törekedve, hogy az egymástól eltérő, egymást kiegészítő, versenybe szálló vagy éppen megerő-

sítő szölamok előrevigyék kulturális, közéleti, tudományos vagy éppen személyiségfejlődési ügyeinket.

BARSÍ NIKOLETTA

Anikó Ádám: Du vague des frontières. Littératures, langues & espaces. Collection Eidos, série Retina, Paris, L'Harmattan, 2015, 142 l.

Bár első ránézésre, a cím és fülszöveg alapján tépoétikai esszék gyűjteményének tűnik Ádám Anikó irodalomtörténész-fordító (a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Francia Tanszékének vezetője) könyve, mégis jóval több annál. A kötet kilenc plusz egy tanulmánya – hiszen a bevezetés (Introduction) is nyugodtan tekinthető annak – az aktuális francia, valamint frankofón irodalomkritika, a fordításelmélet és a francia–magyar kapcsolatok olyan széles spektrumát tárja elénk, mely a maga nemében páratlan, és amely elemzéseknek csupán vezérfonala, összekötő eleme a tér, az espace fogalma. Illetve, hogy egészen pontosak legyünk, a különféle irodalmi, valamint nyelvi terek közti elmosódó határvonalak, konkrét vagy elvont határátlépések tematikája adja az esszék kiindulópontját, amelyből aztán kifejezetten olvasmányos, érdekes és továbbgondolásra invitáló reflexiók bontakoznak ki.

Amint már említettük, a gondosan szerkesztett kötet olyan bevezetéssel indul, mely már önmagában felér egy tudományos esszével: a fordító és az olvasó fogalmának, szerepének összefonódását tárgyalja, röviden bemutatva azt az alap-problematikát, amelyet a további fejezetekben majd részletesebben is elemez. Nyilvánvaló, hogy a fordítás-olvasás mindig interpretálás is egyben. Ha viszont elfogadjuk azt a megállapítást, hogy a nyelvek és szövegek különféle világlátást közvetítenek („les langues s'articulent autour de visions du monde”), akkor vajon a fordító-olvasó képes-e teljesen átültetni az adott látásmódot a saját nyelvére vagy a lehetetlent kísérli meg – teszi fel a kérdést Ádám. A kötet további írásaiban azt vizsgálja, ehhez milyen nyelvi és civilizációs konfliktusokkal kell megküzdenie, milyen feszültségeket kell feloldania az irodalmi szövegek tekintetében. E konfliktusok csoportosításának megfelelően tagolódik két részre a könyv: az elsőben (*Frontières des espaces litté-*

raires) az irodalmi terek határmezsgyéit veszi górcső alá, a másodikban (*Frontières des langues*) pedig a nyelvek közti határokról értekezik.

Az irodalmi határvonalak közül elsőként a szent és profán tér kombinációjából létrejött gótikus katedrális esztétizálódásáról esik szó, hogyan vált időn és téren kívül ragadt szimbólummá, egyfajta „no man’s land”-ként. Utóbbi kifejezést itt alkalmazza Ádám először, ám később több helyen is megfigyelhető lesz, az esszéket összekötő újabb kapocsá válik. A következő fejezetben is a katedrális-tematikával találkozunk, csak konkrét időben, a romantika korában: Báró Eötvös József és Stendhal művei, valamint a köztük fellelhető párhuzamok kapcsán. Az első rész utolsó két írása pedig a konkrét földrajzi határok és a szerzői identitás(ok) kérdéseit feszegeti, két frankofón szerző kiemelésével. Tahar Ben Jelloun marokkói származású író és akadémikus *Partir* című regényében a határokon átívelő identitás-keresés folyamatát elemzi Ádám, míg a haiti születésű, de québeci íróként számon tartott Danny Laferrière esetében viszont ismét a no man’s land fogalmával találkozunk, a határok nélküli, belső identitás jellemzőjeként.

A kötet második részében az irodalmi szövegektől kissé eltávolodva már konkrét fordításelméleti kérdésekkel találkozunk, a nyelvi határvonalak elmosódásával. Az első fejezet igazi kultúrtörténeti csemegét kínál az olvasónak, Chateaubriand magyarországi recepciótörténetét vázolja fel. Az ezt követő esszében Ádám részletesen kitér a bevezetőben már ábrázolt olvasó fordító kérdésére. Annak jár utána, vajon a fordító személyében és feladatában hol ér véget az olvasói szerep, majd hol kezdődik a tolmácsolás, aki nemcsak megért, hanem értet is – mindezt Guy de Maupassant *Le Horla* novellájával illusztrálva. Folytatásul a magyar műfordítástörténet egyik legjelentősebb és legfontosabb időszakával ismerkedhetnek meg a francia olvasók, a kommunista éra idején lezárt határok mögött a fordításokban létező irodalommal. A műfordításnál maradva még ugyan, ám egy újabb határvonalat átlépve a következő írásban a filozófiai szövegek átültetésének kérdését járja körül Ádám, a műfordítás és a szakfordítás általánosabb kérdéseit tárgyalva. A kötet záró tanulmánya pedig ismét a frankofón irodalmak felé tekint, a kanadai francia, vagyis québeci irodalom magyar recepciójának és kapcsolatainak történetét foglalja össze.

Amint a fentiekből is látszik, Ádám Anikó esszékötete egy nagyon aktuális és mondhatni divatos kritikai nézőpontból kiindulva mutatja be a francia közönség számára elsősorban a magyar-francia irodalmi kapcsolatokat. A területi kereteken belül igazán mélyreható módon tárgyal komoly irodalomelméleti problémákat, mégsem túl didaktikus vagy unalmas. Kár, hogy magyarul nem olvasható, a téma iránt fogékony, de franciául nem tudó hallgatók és kollégák is minden bizonnyal örömmel forgatnák.

SÁRDI KRISZTINA

Adeline Gargam: Les Femmes savantes, lettrées, et cultivées dans la littérature française des Lumières ou la conquête d’une légimité (1690–1804). Honoré Champion, Paris, 2013, 1064 l.

A könyv a szerzőnő, Adeline Gargam doktori disszertációjából készült, mely igen alapos kutatások alapján dolgozza fel, óriási anyag ismeretében, a nők intellektuális emancipációjáért folytatott küzdelem történetét a francia felvilágosodás korában. Az időbeli határokat tágan értelmezi, és inkább művekhez, mint korszakhatárokhöz köti az elemzést. Bevezetőjében részletesen tárgyalja és indokolja, hogy miért nem az ún. klasszikusnak hitt felvilágosodás korszakát öleli fel az anyaggyűjtés, ugyanis annál jóval szélesebb körben határozta meg a téma korpuszát (1690–1804). Munkája nemcsak érdekes, de könnyen olvasható is egyben, ami nagy erény az ilyen doktori munkák esetében. A könyv az Honoré Champion kiadónál jelent meg két kötetben, egy olyan sorozatban (*Les Dix-huitièmes siècles*), amely a XVIII. századot és szellemi életét a pluralitás jegyében mutatja be.

A nőirodalom ugyan az utóbbi időben nagyobb figyelmet kap, ez azonban még mindig csak a kiemelkedő, némileg ismert személyiségekre irányul, és sok érdekes alkotó életműve továbbra is homályban marad. A nagy terjedelmű monográfia első kötete viszont nemcsak ismert alkotónőkről, tudósokról, filozófusokról vagy írókról szól, hanem náluk jóval kevésbé ismert személyiségekről is, és nem kizárólag az irodalom területét öleli fel. Ilyen felfedezés pl. a híres bába, Du Coudray asszony, akinek működése

óriási mérföldkövet jelentett a francia szülészet fejlődésében. A viszonylag híresebb nevekről is el lehet mondani, hogy nagy részüket csak a téma hivatásos kutatói vagy a korszak szakértői ismerik, a szélesebb szakma vagy az olvasók számára ismeretlenek. Így olvashatunk gyógyszerész nőkről, herboristákról, műgyűjtőkről, amatőr patológusokról, de még „fantom” írónőkről is. A könyv feltétlen érdeme, hogy teljességre ugyan nem törekedve, de bevonja érdeklődési körébe ezeket a művészeteken kívüli körökhöz tartozó alkotókat is. Adeline Gargam igyekezett számba venni minden olyan személyiséget, aki hozzájárult a női státusz felemeléséhez és a férfiakkal való egyenrangúság elismertetéséhez.

Természetesen beletartozott a témakörbe a diszkrimináció, a nők iránti megvetés és a polgárjogok megtagadásának korabeli története is. A szerzőnő tehát kitekint az előzményekre, hosszasan kitér nemcsak az adott korban dokumentálható, de az azt már évszázadokkal megelőző nőgyűlöletre, a mâcon zsinatot pl. többször is említi (Kr. u. 581). Sok forrást jelöl meg, idéz és használ fel, hogy mélységében mutathassa meg a „művelt” férfitársadalom mentalitását ezen a téren. Természetesen ellenpéldákat is ismertet, több olyan kötet címére hivatkozva, amelyekben a „szébbik nemet” dicsérik. A hátrányos megkülönböztetés filozófiai hátterének megvilágítása értékes szempont a kérdés megítéléséhez.

Mivel Gargam a történeti és politikai szempontokat sem rekesztette ki érdeklődési köréből, a vizsgált kritériumok szintén igen sokfélék. Kitér pl. több olyan női utópikus mozgalomra, amelyeket maga is „maradinak” vagy „futurisztikusnak” titulál, bár kuriózumként említésre méltók. Való igaz, hogy némelyik elképzelés megmosolyogtatja az olvasót, annyira végletes és férfiellenes. Még elképzelni is nehéz, miként lehet a férfiakat teljesen kizárni a társadalomból, és kizárólag évi egyszeri kapcsolatot teremteni velük, akkor is kizárólag az utódnemzés céljából, persze ilyen esetekben nyilván kézenfekvő az az elfogadhatatlan magyarázat, hogy a kirekesztés hasonló természetű, tehát jogos negatív reakcióval válaszolni rá.

A francia felvilágosodás korában igen elterjedt fogalom és műfaj volt a „vita”. A fiatal lányok és általában a női nem nevelésének és oktatásának a problémája megosztotta a nézeteket. Egyesek a tanítást szükségesnek és fontosnak

tartották, mások éppen ellenkezőleg, annak feleslegességét és veszélyeit taglalták. Már a reneszánsz idején is aktuális volt a női oktatás kérdése: végül a katolikus egyház reformátorai kezdeményezték a különböző női rendeknek egyben oktatással is foglalkozó zárt közösségekké való átalakítását. A francia forradalom erre is kihatással volt: Olympe de Gouges (1748–1793) megírta a híres emberi és polgári jogok nyilatkozatának mintájára a nők polgári jogainak nyilatkozatát (*Declaration des droits de la femme et de la citoyenne*, 1791). A szöveg 17 pontban fejt ki a nők abszolút egyenjogúságát, még szexuális téren is, a férfiakkal egy szintre helyezve őket, jogaikat tekintve. Mivel de Gouges politizált, sőt a forradalomban is tevékenyen részt vett, vakmerő fellépése az életébe került: 1793-ban, 45 éves korában lefejezték. Számos írásában harcolt nemcsak a nők emancipációjáért, de a rabszolgaság eltörléséért is, ami kivételesnek számított a forradalmárok között.

Adeline Gargam könyvének második kötete leginkább a nők irodalmi munkásságáról szól. A színházi daraboknak különös figyelmet szentel, és említésre méltó, hogy aprólékosan elemzi a jellemző „női” műfajokat, a témaválasztás és a női lét közti összefüggéseket, és a nők helyét az irodalmi alkotások terén, kortárs férfiírókkal összevetve. Az említett és egyben tanulmányozott emlékiratírók között nemcsak olyan híres memoria-listákat tárgyal, mint pl. Madame de Staël-Delaunay vagy Madame de Genlis, de még Marmontel nevével is találkozunk. A szerző ugyancsak tág horizontú összefoglalóban ismerteti a korabeli szalonok világát, ahol a nők vezető szerepet játszottak. Du Deffand márkiné, Julie de Lespinasse vagy Madame de Tencin irodalmi szalonjai fontos helyszínei voltak a véleményalkotásnak, és a felvilágosodás filozófusainak nézeteit is hatékonyan terjesztették. Gargam nemcsak a szalonok működéséről és társadalmi helyéről rajzol hiteles, alaposan dokumentált képet, de beszámol arról is, milyen szellemben ábrázolták a „tudós nőket” ebben a korban, és hogyan figurálták ki őket komikus hangvételű színdarabokban. Nemcsak Molière idejében, de később is kedvelt, sőt hálás téma maradt a gúnyolódásra a szalont működtető „álértelmiségi”, nagyvilági asszony. Ezt a közkeletű vélekedést és szarkasztikus felfogást cáfolja majd meg Marivaux egyik befejezetlenül maradt regényében, a *Marianne életében*, ahol rendkívül pozitív karakterként mutatja a sze-

replők között a két szalont működtető hölgyet, Madame de Mirant és Madame Dorsint. A szalonok világa után Gargam számba veszi azokat az írónőket, akik társadalmi és anyagi szükségletből űztek írói tevékenységet, és foglalkozásuk, sőt megélhetésük lett az írás. Értekezésének első kötetében ugyan már említést tett róluk, de tézise végére érve teljességében kibontja ezt a témát. Végezetül összegzi kutatásainak eredményeit, bebizonyítja, hogy a felvilágosodás igenis nagyban hozzájárult a női egyenjogúság kivívásához, leginkább az oktatás és az irodalom, de tágabb értelemben a humán tárgyak szinte minden területén.

Összességében elmondható, hogy a szerző rendkívül széles anyaggyűjtésre támaszkodva

sok fontos témát vet fel és vizsgál alaposan, és elemzései a szakirodalomban végzett nagy háttér munkáról is tanúskodnak. Külön értéke munkájának az, hogy nagy tudományos felkészültségét képes volt olvasmányos stílusban közreadni a szélesebb szakma és az olvasók számára. Így a témát nem feltétlenül, vagy nem ilyen mélységében ismerő olvasó is sok érdekességet találhat a könyv olvasása során, a szakembereket pedig alapos lábjegyzetek és bibliográfia segíti a további tájékozódásban. Mindezek alapján a monográfia ezentúl kézikönyvnek tekinthető a témakör tanulmányozásában.

VÁRADI MÁRTA

IN MEMORIAM

LÁNG JÓZSEF

(1937–2016)

Élete 1937. augusztus 8-án indult a Baja közeli szülői házból, 2016. február 29-én pedig édesapja sírjának közelében kapott agyvérzést a temető látogatásakor. S ezzel a kör bezárult, élete teljessé lett. Igazi bajai polgár volt, a szó klasszikus értelmében. A szülői házból hozta magával a csendességet, a kevés beszédet, a szívós, állandó és kitartó munka szeretetét, amely kötelességteljesítéssel párosult. Soha nem ígért, mindig cselekedett.

A mai hangos világban, amelyben mindenki „síppal, dobbal, nádi hegedűvel” igyekszik magára felhívni a figyelmet, ő ugyanezt a szája szögletében mindig bujkáló mosollyal, kevés szóval, elsősorban pedig munkájával tette. Azt, hogy ez a magatartás is eredményes lehet, Láng Jóska életének eredményei mutatják.

Az ELTE magyar–történelem szakán végzett, majd az Irodalomtudományi Intézetbe került gyakornoknak. Az intézetben később együtt dolgozhatott feleségével, a hozzá hasonlóan csendes és munkás Bodonyi Katival, aki hú társa volt élete végéig. Onnan az Egyetemi Könyvtárba, majd a Petőfi Irodalmi Múzeum Kézirattárába ment át, amelynek később vezetője lett. Nevéhez fűződik a múzeum több kiadványsorozatának (fototéka, folyóirat-repertóriumok, antológiák stb.) megalapítása. Rendszerezte a Móricz Zsigmond hagyatékot, szorgalmazta a még fellelhető Ady Endre-kéziratok gyűjtését, részt vett műveiknek kritikai feldolgozásában, kiadásában. 1988-tól a Babits kritikai kiadás munkáit vezette. Az Irodalomtudományi Intézet modern kori irodalmi vitáinak rendszeres és aktív résztvevője volt.

Életének új korszaka indult, amikor 1991-ben Kőszeghy Péterrel (később Balassi Kiadó) és Mayer Gyulával megalapította az Argumentum Kiadót, amelyet pár év múltán önállóan vezetett tovább. A kiadó elsősorban tudományos könyvek, sorozatok, szépirodalmi és tankönyvek, folyóiratok kiadásával foglalkozott. Ezen a területen is értékes, maradandó munkát végzett. A rendszerváltás időszakában az Akadémiai Kiadó profiljának módosulásával az Argumentumhoz kerültek az Irodalomtudományi Intézet egyik népszerű sorozatának, az Irodalomtörténeti Füzeteknek a kötetei, valamint több folyóirata, az *Irodalomtudományi Közlemények* (ItK), az *Irodalomtudományi Szemle*, a *Literatura* és a *Helikon* is.

A Klinikák szomszédságában, a Mária utcában megbúvó kiadót is a csend és a figyelem, a munkatársak megbízható munkája, az időhatárok pontos betartása jellemezte. Mert míg a korábbi gyakorlatban előfordult a csúszás, a késlekedő megjelenés, az Argumentumnál erre nem került sor, mert az egyes számok menetrendszerű leadása után az ütemezett határidőre mindig számítani lehetett, az egyes számok pontosan megjelentek. Szép kiállításukkal a szerkesztő is elégedett lehetett. Soha nem került sor reklamációra, ami azelőtt, ha ritkán is, de megtörtént. Ami még megkülönböztette az Argumentum Kiadót a többitől, az a kedves figyelem volt, amellyel a honoráriumokat Lángné Kati felhozta az Intézetbe, hogy kímélje a lapnak dolgozó munkatársak idejét.

A kiadó munkáját az alapító fia, Láng András vette át, aki a már méltatott erényekkel folytatja a megboldogult munkáját, biztosítva az Argumentum Kiadó jövőjét.

T. ERDÉLYI ILONA

TARTALOM

Biblioterápia, irodalomterápia

TANULMÁNYOK

JENEY ÉVA: Biblioterápia, irodalomterápia	151
LACZHÁZI GYULA: Érzelmi hatásmódok és az irodalom terapeutikus haszna a XVIII. században	156
MARC-ALAIN OUAKNIN: Virágzó szavak árnyékában (Fordította: Jenei Éva)	168
BOLDIZSÁR ILDIKÓ: A teremtmény képzelet szerepe a népmesékben	173
PAPP ÁGNES KLÁRA: Katarzis és karnevál. A biblioterápiás hatásmechanizmus két lehetséges elméleti modellje	181
NORMAN N. HOLLAND: Az irodalmi folyamat és az egyéni elme (Fordította: Prax Levente – Tóth Gergő)	192
PAPP-ZIPERNOVSZKY ORSOLYA: Az irodalmi műalkotás jellegzetességei	212
G. TÓTH ANITA: Logoterápia és biblioterápia	230
V. GILBERT EDIT: Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell	239
NAGY ATTILA: Élményközpontú irodalomtanítás – a biblioterápia	249
BÉRES JUDIT: Egy személyközpontú biblioterápia felé	259
IMREI ANDREA: Az <i>Ugróiskola</i> csoport	269
PETRES CSIZMADIA GABRIELLA: Egy szakkörön, személyesen. Önkonstrukció és éneklés önéletrajzi szövegek segítségével	288
GULYÁS ENIKŐ: Fejlesztő e-biblioterápia	296

MŰHELY

Nyers írás	313
------------	-----

KÖNYVEK

GILBERT EDIT: Az együttérzés irodalmi és vonzatai / BARSZ NIKOLETTA	327
ANIKÓ ÁDÁM: Du vague des frontières. Littératures, langues & espaces / SÁRDI KRISZTINA	329
ADELINE GARGAM: Les Femmes savantes, lettrées, et cultivées dans la littérature française des Lumières ou la conquête d'une légitimité (1690–1804) / VÁRADI MÁRTA	330

IN MEMORIAM

T. ERDÉLYI ILONA: Láng József (1937–2016)	333
---	-----

SUMMARY

Bibliotherapy, Literature Therapy

STUDIES

ÉVA JENEY: Bibliotherapy, Literature Therapy

GYULA LACZHÁZI: Emotional Modes of Effect and the Therapeutic Use of Literature in the XVIIIth Century

MARC-ALAIN OUAKNIN: In the Shade of Flowering Words (Translated by *Éva Jeney*)

ILDIKÓ BOLDIZSÁR: The Role of Creative Imagination in Folk Tales

Ágnes Klára Papp: Catharsis and Carnival. Two Possible Theoretical Models of Bibilotherapeutical Mechanism of Effect

NORMAN N. HOLLAND: The Literary Process and the Individual Mind (Translated by *Levente Prax – Gergő Tóth*)

ORSOLYA PAPP-ZIPERNOVSZKY: The Specialities of Literary Work of Art

ANITA G. TÓTH: Logotherapy and Bibliotherapy

EDIT V. GILBERT: Bibliotherapy as an Applied Literary Scholarship and a Possible Educational Model

ATTILA NAGY: Literary Instruction Centered Around Experiences – Bibliotherapy

JUDIT BÉRES: Towards a Bibliotherapy Focused on Personality

ANDREA IMREI: The *Jump School* Group

GABRIELLA PETRES CSIZMADIA: Personal Account of a Small Group Facultative Class: Self-Construction and Development of the I with the Help of Autobiographical Texts

ENIKŐ GULYÁS: Developmental E-Bibliotherapy

WORKSHOP

Art Brut

BOOKS

IN MEMORIAM

SOMMAIRE

Bibliothérapie, thérapie littéraire

ÉTUDES

ÉVA JENEY: Bibliothérapie, thérapie littéraire

GYULA LACZHÁZI: Les modes émotionnels de l'effet et l'usage thérapeutique de la littérature dans le XVIII^e siècle

MARC-ALAIN OUAKNIN: A l'ombre des mots en fleur (Traduit par Éva Jeneý)

ILDIKÓ BOLDIZSÁR: Le rôle de l'imagination créative dans les contes populaires

ÁGNES KLÁRA PAPP: La catharsis et le carnaval. Deux modèles théoriques possibles du mécanisme de l'effet bibliothérapeutique

NORMAN N. HOLLAND: Le processus littéraire et la raison individuelle (Traduit par Levente Prax – Gerő Tóth)

ORSOLYA PAPP-ZIPERNOVSZKY: Les caractéristiques de l'œuvre littéraire

ANITA G. TÓTH: Logothérapie et bibliothérapie

EDIT V. GILBERT: La bibliothérapie comme science littéraire appliquée et comme modèle possible de l'éducation

ATTILA NAGY: La bibliothérapie – l'enseignement de la littérature centrée sur l'expérience

JUDIT BÉRES: Vers une bibliothérapie centrée sur la personne

ANDREA IMREI: Le groupe *Marelle*

GABRIELLA PETRES CSIZMADIA: Sur un groupe d'études – personnellement. La construction de soi et le développement du moi à travers des textes autobiographiques

ENIKŐ GULYÁS: E-bibliothérapie évolutive

ATELIER

Ecriture brute

LIVRES

IN MEMORIAM

HELIKON IRODALOMTUDOMÁNYI SZEMLE

1955–1962

Vegyes tartalmú számok

1963

1. sz. A komplex összehasonlító kutatások elvi kérdései
2. sz. Nemzetközi Összehasonlító Konferencia (Budapest, 1962.)
3. sz. Amerikai prózairodalom
4. sz. Viták a realizmusról

1964

1. sz. Az összehasonlító irodalomtudomány nemzetközi szemléje
- 2 – 3. sz. A kelet-európai avantgárd
4. sz. Shakespeare-évforduló (vegyes szám)

1965

1. sz. Mai világirodalmi mozgalmak és irányok
2. sz. A szocialista realizmus kérdéseiről
3. sz. Nacionalizmus és kozmopolitizmus; eredetiség – utánzás – hatás fogalmai (Az AILC IV. Kongresszusa – Fribourg, 1964. – előadásaiából)
4. sz. A kelet-európai összehasonlító irodalomtörténet kérdései

1966

- 1 – 2. sz. Irányzatok és csoportok az 1920–30-as évek szovjet irodalmában
3. sz. Eszmék és művek a modern polgári irodalomban
4. sz. Irodalom és szociológia

1967

1. sz. Irodalom és folklór
2. sz. Pártosság, elkötelezettség, elkötelezetlenség
- 3 – 4. sz. A szovjet irodalomtudomány legújabb eredményeiből

1968

1. sz. A strukturalizmusról
2. sz. Az irodalmi irányzatok mint nemzetközi jelenségek (Az AILC V. Kongresszusa – Belgrád, 1967. – anyagából)
- 3 – 4. sz. Az irodalom és a társzművészetek

1969

1. sz. Kelet-európai irodalmak a századfordulón
2. sz. Művészet – tömegkultúra – irodalom
- 3 – 4. sz. A számítógépek és a humán tudományok (vegyes szám)

1970

1. sz. A Fekete-Afrika irodalmáról
2. sz. Irodalom és összehasonlító módszer (vegyes szám)
- 3 – 4. sz. Modern stilsztika

1971

1. sz. Irodalom és társadalom (AILC VI. Kongresszus. Bordeaux, 1970)
2. sz. Irodalomelméleti viták Franciaországban
- 3 – 4. sz. A közép-európai humanizmus kérdései (Sopron, 1971)

1972

1. sz. Science fiction (a műfaj esztétikai és poétikai kérdései)
2. sz. Klasszikusaink és Európa
- 3 – 4. sz. A szocialista országok irodalmának másfél évtizede

- 1973
- 1. sz. Műelemzés és műfajelmélet (vegyes szám)
 - 2 – 3. sz. Irodalomtudomány és szemiotika
 - 4. sz. A XVIII. század és a felvilágosodás irodalma
- 1974
- 1. sz. Az AILC kanadai kongresszusa (Montreal, 1973. augusztus 13–19.)
 - 2. sz. Az elsüllyedt kultúrák irodalma
 - 3 – 4. sz. Modern poétika
- 1975
- 1. sz. Irodalom, világirodalom, nemzeti irodalom
 - 2. sz. Az újabb Délkelet-Európa-kutatók
 - 3 – 4. sz. Az európai romantika
- 1976
- 1. sz. Szubkultúra és underground
 - 2 – 3. sz. Irodalom és irodalomtörténet Ausztriában
 - 4. sz. Tudomány-e az irodalomtudomány?
- 1977
- 1. sz. A retorika újjászületése
 - 2. sz. Az AILC VIII., budapesti kongresszusa (1976. augusztus 12–17.)
Különböző kultúrákban eredő irodalmak kapcsolatai a XX. században
 - 3. sz. Az AILC VIII., budapesti kongresszusa.
Összehasonlító irodalomtudomány és irodalomelmélet
 - 4. sz. A budai Egyetemi Nyomda szerepe a kelet-európai népek társadalmi,
kulturális és politikai fejlődésében (1777–1848)
Budapest, 1977. szeptember 5–8.
- 1978
- 1 – 2. sz. Kutatási irányok a 20-as évek szovjet irodalomtudományában
 - 3. sz. Érték és társadalom. Transzgresszív elemzések
 - 4. sz. Új magyar világirodalom-történet
- 1979
- 1 – 2. sz. Az ázsiai népek irodalma
 - 3. sz. A jugoszláv népek irodalma
 - 4. sz. Az egyéni és a kollektív a nyelvben és az irodalomban
(FILLM XIV. Kongresszus, Aix-en-Provence, 1978)
- 1980
- 1 – 2. sz. Recepciókutatás és befogadásesztétika
 - 3 – 4. sz. Az orosz szimbolizmus
- 1981
- 1. sz. Az irodalom klasszikus modelljei – Az irodalom és a társművészetek –
A regény fejlődése
 - 2 – 3. sz. Régi és új hermeneutika
 - 4. sz. Irodalom és felvilágosodás
- 1982
- 1. sz. A Vormärz-irodalom és néhány magyar vonatkozása
 - 2 – 3. sz. Új kutatási irányok a szovjet irodalomtudományban
 - 4. sz. Művelődéstörténet és Kelet-Európa
- 1983
- 1. sz. Az AILC X. Kongresszusa
 - 2. sz. Irodalomelmélet és beszédaktus-elmélet
 - 3 – 4. sz. Irányzatok a mai francia irodalomtudományban

1984

- 1. sz. Polémiák a francia forradalom előtt
- 2 – 4. sz. Svájci népeinek irodalma – svájci irodalom?

1985

- 1. sz. A FILLM budapesti kongresszusa – A polonisztika Magyarországon
- 2 – 4. sz. Az olasz irodalomtudomány napjainkban

1986

- 1 – 2. sz. A műfordítás távlatai
- 3 – 4. sz. Színhagyományok és irodalom a mai Afrikában

1987

- 1 – 3. sz. A posztmodern amerikai irodalom
- 4. sz. Hlebnyikov és az orosz avantgárd

1988

- 1 – 2. sz. Kanadai irodalmak
- 3 – 4. sz. A stilisztika útjai és lehetőségei

1989

- 1. sz. Az empirikus irodalomtudomány elmélete
- 2. sz. A felvilágosodás és nemzeti fejlődés
(A budapesti Nemzetközi Felvilágosodás Kongresszus anyagából)
- 3 – 4. sz. A szövegkiadás új elmélete és gyakorlata: a szövegek keletkezés-kritikája

1990

- 1. sz. A mai nemzetközi folklorisztika
- 2 – 3. sz. Irodalom és pszichoanalízis
- 4. sz. A jelentésteremtő metafora

1991

- 1 – 2. sz. A biedermeier kora – nálunk és Európában
- 3 – 4. sz. Hagyomány és modernizáció a mai kínai kultúrában

1992

- 1. sz. A frankofon irodalmak sajátosságai
- 2. sz. Profizmus az irodalomtudományban
- 3 – 4. sz. A Név hatalma

1993

- 1. sz. A konstruktivista irodalomtudomány
- 2 – 3. sz. Elsikkasztott orosz irodalom
- 4. sz. A mai lengyel irodalomtudomány

1994

- 1 – 2. sz. Az amerikai dekonstrukció
- 3. sz. A kortárs olasz irodalom
- 4. sz. Feminista nézőpont az irodalomtudományban

1995

- 1 – 2. sz. Poszt szemiotika. A szubjektum-elméletek és a mai irodalomtudomány
- 3. sz. A stílus diszkurzív elmélete
- 4. sz. Rendszerelvű irodalomtudomány

1996

- 1 – 2. sz. Intertextualitás
- 3. sz. Újraegyesült Németország – egységes német irodalom?
- 4. sz. A posztkoloniális művelődéstudomány

1997

- 1 – 2. sz. A félmúlt klasszikusai
- 3. sz. Hermeneutika az orosz századelőn
- 4. sz. A lehetséges világok poétikája

1998

- 1 – 2. sz. Az újhistorizmus
- 3. sz. Kánonok a kis népek irodalmában
- 4. sz. Textológia vagy textológiák?

1999

- 1 – 2. sz. A szó poétikája
- 3. sz. Latin-amerikai irodalomelmélet
- 4. sz. Kulturális antropológia és irodalomtudomány

2000

- 1 – 2. sz. A romantika tétjei
- 3. sz. A korszakok alakzatai
- 4. sz. (Új) filológia

2001

- 1. sz. Változatok a dialógusra
- 2 – 3. sz. Dante a XX. században
- 4. sz. Az interpretáció érvényessége

2002

- 1 – 2. sz. A *Poétika* újraolvasása
- 3. sz. Autobiográfia-kutatás
- 4. sz. A multikulturalizmus esztétikája

2003

- 1 – 2. sz. A minimalizmus
- 3. sz. Mikrotörténetírás
- 4. sz. Kísérleti irodalom

2004

- 1 – 2. sz. Petrarca: hermeneutika és írói személyiség
- 3. sz. A hipertext
- 4. sz. Wittgenstein poétikája

2005

- 1 – 2. sz. A kritikai kultúrakutatás
- 3. sz. Régi az újban
- 4. sz. Vico körei

2006

- 1 – 2. sz. Kritikai szubjektivizmus
- 3. sz. Frege aktualitása
- 4. sz. Relevancia

2007

- 1 – 2. sz. Alteritás, poétika, filozófia
- 3. sz. Ökokritika
- 4. sz. Etikai kritika

2008

- 1. sz. A második olvasat
- 2 – 3. sz. A közvetítés poétikája
- 4. sz. Az autonómia új esélyei

2009

- 1 – 2. sz. Eszmetörténet és irodalomtudomány
- 3. sz. Szimbólum- és allegóriaelméletek
- 4. sz. A jövőbelátás poétikái

2010

- 1 – 2. sz. Térpoétika
- 3. sz. A félre-értelmezett futurizmus
- 4. sz. A szerző poétikája

2011

- 1 – 2. sz. Testírás
- 3. sz. Meghekkelt valóságok
- 4. sz. Új gazdasági kritika

2012

- 1 – 2. sz. A Helikon repertóriuma 1955–2011
- 3 – 4. sz. Boccaccio 700

2013

- 1. sz. Narratív design
- 2. sz. Kognitív irodalomtudomány
- 3. sz. Corpus alienum
- 4. sz. Esztétika és politika

2014

- 1. sz. Cseh dekadencia
- 2. sz. Funkció történet és kontextuális-kulturális narratológia
- 3. sz. Az archívumok elméletei
- 4. sz. Komparatistikai kutatások az ezredfordulón

2015

- 1. sz. A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza
- 2. sz. Transznacionális perspektívák az irodalomtudományban
- 3. sz. Horatius *Ars poética*-ja
- 4. sz. Az ólomévek kultúrája és utóélete – A terrorizmus az olasz művészetekben és irodalomban

2016

- 1. sz. Az addikció kulturális és kritikai elméletei

HU ISSN 0017-999X



MTA

Bölcsészettudományi
Kutatóközpont

**Irodalomtudományi
Intézet**

Kiadja az MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont
Irodalomtudományi Intézet

Felelős kiadó: Fodor Pál, MTA BTK főigazgató

Nyomdai előkészítés:

MTA BTK Történettudományi Intézet
tudományos információs témacsoport

Vezető: Kovács Éva

Tördelőszerkesztő: Horváth Imre

A fedél és a tipográfia Benkő Anna munkája

Nyomdai munkák: Argumentum Kiadó és Nyomda Kft.

F. v.: Láng András

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1089 Budapest, Orczy tér 1.) Előfizethető valamennyi postán, a kézbesítőknél; e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu; faxon 303-3440. További információ: 80/444-444. Példányonként megvásárolható az *Írók Boltjában* (1061 Budapest, Andrásy út 45.), az MTA BTK Történettudományi Intézetében (1014 Budapest, Úri u. 53. I/57.), az MTA BTK Penna Bölcsész Könyvesboltjában (1053 Budapest, Magyar u. 40.), a folyóirat korábbi számai beszerezhetők az Argumentum Kiadónál (1085 Budapest, Mária u. 46., tel.: 485-1040, fax: 485-1041). Külföldön terjeszti a *Batthyány Kultur-Press* Kft. (H-1014 Budapest, Szentháromság tér 6., tel./fax: 201-8891).

Előfizetési díj 2016-ra: 5200 Ft

Egy szám ára: 1300 Ft

Ára: 1300 Ft
Előfizetés egy évre: 5200 Ft



A Helikon folyóirat 2016. évfolyamának megjelentetését
a Nemzeti Kulturális Alap
és a Magyar Tudományos Akadémia támogatja.



Nemzeti Kulturális Alap

