

56655
SFI 74

2018 APR. 07



ISKOLAKULTÚRA

11

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXVI. évfolyam 2016. november

Bókey Antal

- egyetemi tanár

Pécsi Tudományegyetem BTK
Magyar Nyelv- és
Irodalomtudományi Intézet
Modern Irodalomtörténeti és
Irodalomelméleti Tanszék

Czeglédi Sándor

- egyetemi adjunktus

KRE BTK Tanárképző
Központ Szakmódszertani
Csoport

- középiskolai tanár

Bethlen Gábor
Református Gimnázium
Hódmezővásárhely

Hegedűs Szilvia

- PhD-hallgató

Szegedi Tudományegyetem
BTK
Neveléstudományi Doktori
Iskola

Horváth Kornélia

- habilitált egyetemi docens

Pázmány Péter Katolikus
Egyetem BTK
Magyar Nyelv- és
Irodalomtudományi Intézet
Magyar Irodalomtudományi
Tanszék

Selye János Egyetem TK
Magyar Nyelv- és
Irodalomtudományi Tanszék

Jagodics Balázs

- iskolapszichológus

Szegedi SZC Kőrösy
József Közgazdasági
Szakgimnáziuma

Kovács Árpád

- professor emeritus

Pannon Egyetem MFTK
Irodalom- és
Kultúratudományi Intézet

Kovács Gábor

- egyetemi adjunktus

Pannon Egyetem MFTK
Irodalom- és
Kultúratudományi Intézet

Ladányi István

- habilitált egyetemi docens,
intézetigazgató

Pannon Egyetem MFTK
Irodalom- és
Kultúratudományi Intézet

Mesterházy Mária

- PhD-hallgató

Eötvös Loránd
Tudományegyetem PPK
Neveléstudományi Doktori
Iskola
Tanulás és Tanítás Doktori
Programjának hallgatója

Szabó Dóra Fanni

- PhD-hallgató

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori
Iskola

Szabó Éva

- habil. egyetemi docens

Szegedi Tudományegyetem
BTK
Pszichológiai Intézet
Szociál- és
Fejlődépszichológiai Tanszék

Szabó László

- történelemtanár

Békéscsabai Andrassy Gyula
Gimnázium és Kollégium

Szabó Norbert

- fuvolaművész, tanár

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Doktori
Iskola, Szeged

Szerdi Ilona

- PhD-hallgató

Selye János Egyetem TK
Magyar Nyelv és Irodalom
Tanszék

Vámos Ágnes

- egyetemi tanár

Eötvös Loránd
Tudományegyetem PPK
Neveléstudományi Intézet
Oktatásméleti Tanszékének,
az ELTE Neveléstudományi
Doktori Iskola Tanulás és
Tanítás Doktori Programjának
vezetője

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: janos.geczi@gmail.com

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kojaniit@freemail.hu

Somogyvári Lajos

e-mail: somogyvari_lajos@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

A folyóirat megjelenését
a Nemzeti Kulturális Alap
támogatta.



Felelős kiadó:

Gelencsér András rektor

Kiadja a **Pannon Egyetem**
és a **Gondolat Kiadó**

tanulmány

Szabó Éva – Jagodics Balázs
Erőforrások és követelmények 3

Mesterházy Mária – Vámos Ágnes
Pedagógusok nézetei az érzelmi
kompetenciáról 16

konferencia

Kovács Árpád
Altum silentium 34

Bókay Antal
Az elmondhatatlan és elhallgathatatlan 51

Kovács Gábor
A „valami” jelentése
Arany János költészetében 61

Horváth Kornélia
A versbeszéd egzisztenciál-ontológiai
elköteleződéséről 71

Ladányi István
A semmit mondás változatai
és jelentései Tolnai Ottó árvacsáth
verseiben 82

szemle

Szabó Norbert
Beszámoló a II. Digitális Zenepedagógiai
és Módszertani Konferenciáról 88

Czeglédi Sándor
Történelemtanítás tudományos
háttér nélkül? 94

Szabó László
Törismeret II. rész 97

Szabó Dóra Fanni
A rövidített WHO jól-lét kérdőív
gyermekek körében való
alkalmazásának lehetőségei 113

kritika

Hegedűs Szilvia
A társas viselkedés fejlesztéséről 119

Szerdi Ilona
Merjük gyermekeinket gondolkodásra
ösztönözni! 122

Szabó Éva¹ – Jagodics Balázs²¹ Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék² Szegedi SZC Kőrösy József Közgazdasági Szakgimnáziuma

Erőforrások és követelmények

A tanári kiegész munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata

A munkában való kifáradás, a naponta kapott újabb és újabb feladatok időnként minden ember számára azt a gondolatot vetik fel, hogy jobb lenne nem dolgozni, vagy valami egészen mást csinálni ahelyett, amit kell. Ha azonban minden munkanap ezzel a gondolattal indul és/vagy végződik, az már nem egyszerű fáradtság, hanem a kiegész kezdetére utaló jel is lehet. Számos hivatással együtt, az elmúlt évtizedek alatt a pedagógusok munkája is jelentősen átalakult. A követelmények egyre emelkednek, ami gyakran nem párosul a munkafeltételek és az életminőség javulásával, így ezt a társadalmi csoportot is jelentősen veszélyezteti a kiegész jelensége.

A pedagógus fásultsága vagy kimerültsége azonban nem csupán személyes probléma. A diákok és a szülők életére is hatással van, hogy a tanárok milyen lelkesedéssel végzik a munkájukat.

A pedagógusoktól elvárt magas hivatástudat és a gyakran kritikus társadalmi megítélés is szerepet játszhat abban, hogy ezen a területen viszonylag kevés hazai vizsgálatról olvashattunk az elmúlt évtizedekben. A probléma azonban jelen van, és a tudomány feladata, hogy minél mélyebben feltárja a kiegész-szindróma természetét és működését, hogy hozzásegítse a szakembereket a megelőzéshez és a probléma megoldásához szükséges ismeretekhez.

A kiegész-szindróma kialakulása, jellemzői

A munkahelyi élmények egyéni mentálhigiénés állapotra gyakorolt hatásának feltárására a huszadik század utolsó időszakában került a pszichológiai kutatások homlokterébe. A „burnout-szindróma” fogalmának meghatározása és a tünetcsoport első leírása a kórházi személyzet pszichológiai terhelésének vizsgálatához kapcsolódott. Freudenberger (1974) megfigyelései szerint a kiegész-szindrómában szenvedő egyéneket gyakran gyöttri fáradtság és kimerültség, könnyen betegszenek meg, fejfájástól, emésztési problémáktól és alvási zavaroktól szenvednek. Emellett jellegzetes, érzelmileg túlfűtött reakciókat mutatnak: frusztrálnak, ingerültnek tűnnek, gyakoriak náluk az impulzív válaszok. A kiegész-szindrómában szenvedők kevésbé toleránsak a nehézségeket okozó helyzetekkel szemben, türelmetlenebbek, jellemző rájuk a negatív hozzáállás és a cinikus reagálási módok, melyek a közvetlen környezetük számára is nehezzé teszik a helyzet kezelését (Maslach és Goldberg, 1998).

A Freudenberger (1974) által leírt állapot többek között abban különbözik más szorongásos problémáktól és a depressziótól, hogy a tünetek kialakulásában elsődlegesen a munkahelyi tényezők játszanak szerepet. A burnout-szindróma kialakulásában jelentős tényező a munkahelyen tapasztalt folyamatos és nagymértékű stressz, amely hosszú távon megterheli a személyt, legyőzi belső erőforrásait és védekezőképességét, így kialakul a jellegzetes tünetegyüttes, amelyet összefoglaló néven kiégésnek nevezünk (*Hare, Pritt és Andrews, 1988*).

A munkahelyi leterheltséggel összefüggő burnout-szindróma afféle ördögi körré alakul, tekintve hogy egyik fontos következménye, hogy a személy lehangoltságának és a motivátlanságnak következtében a munkavégzés hatékonysága csökken, a személy egyre elégedetlenebb lesz önmagával és munkájával, ami tovább fokozza az átélt stresszt. Ez a kellemetlen érzés fokozott elkerülő viselkedést vált ki, azaz a kiégés tüneteitől szenvedő munkavállaló gyakrabban jelent indokolatlanul betegget, és többé-kevésbé szándékosan marad távol a munkahelytől, ami tovább rontja a munkavégzés hatékonyságát, sőt egzisztenciálisan is veszélybe sodorhatja a munkavállalót (*Bakker, Demerouti, de Boer és Schaufeli, 2003*). A munkahelyi hatékonyság csökkenése a legtöbb kiégésmodell központi eleme. A legismertebb elmélet, amely Maslach nevéhez fűződik, három fő tünetcsoportot különít el, melyek közül az első a munkahelyi hatékonysággal összefüggő személyesteljesítmény-csökkenés, a második az érzelmi kimerülés, a harmadik pedig a társas közegtől való eltávolodást jelző deperzonalizáció (*Maslach, 1982*).

Munkahelyi tényezők szerepe a kiégés kialakulásában

Freudenberger (1974) elsőként a kórházi dolgozók problémájaként írta le a kiégés-szindrómát, azonban a kutatások számos más hivatást is azonosítottak, amelyek fokozott veszélyt jelentenek a jelenség kialakulásának szempontjából. Kezdetben a kutatások ezek közös jellemzőit keresték, és megállapították, hogy a humán területen, nagy érzelmi terheléssel járó munkák azok, amelyek leginkább okozhatnak kiégést (*Price és Murphy, 1984*). Ennek megfelelően az egészségügyi dolgozók mellett más segítő foglalkozást végző személyeknél (pszichológusok, szociális munkások) vagy az oktatásban dolgozók között is beszélhetünk kiégésről. Későbbi kutatások kiemelték az erős mentális terhelés szerepét, így már olyan foglalkozások is bekerültek a kutatók látókörébe, amelyeknek nem elsődleges jellemzője, hogy emberekkel kell foglalkozni, mint például a légi irányítók, laboratóriumi dolgozók vagy a szerelőmunkások csoportja (*Demerouti, Bakker, Nahreiner és Schaufeli, 2001*).

A munka tárgya és jellemzői mellett egyre nagyobb figyelem irányult a munkavégzés pszichológiai körülményeire is, mint a kiégés megjelenését befolyásoló tényezőkre. Ilyen meghatározó sajátosságnak bizonyult a munkahelyi klíma (*Schein, 1997*). A pozitív munkahelyi klíma védőfaktoroként szerepel a kiégés szempontjából, mert képes elősegíteni az egyéni fejlődést, valamint kedvező hatással van a személyek közötti kapcsolatokra is (*Ceyda és Sevinc, 2012*). A munkahelyi légkör fontos összetevője a társas támogatás, amelyet munkatársaktól és felettesek irányából kaphat a munkavállaló. A pozitív társas interakciók (*Brouwers, Tomic és Boluijt, 2011*), valamint a konkrét feladatok megoldásában nyújtott segítség (*Glass és McKnight, 1996*) elősegíti a kiégés-szindróma kialakulásának megelőzését. A szakmai segítségnyújtás mellett sikerült bizonyítani a munkahelyen megélt érzelmi támasz, együttérzés preventív szerepét is (*Glass és McKnight, 1996*). A szervezet mérete is befolyást gyakorol a szervezeti klímára. Tanári közösségek vizsgálatának eredményei szerint minél nagyobb létszámú a szervezet, annál kevésbé érzik kollégáik támogatását a közösség tagjai (*Skaalvik és Skaalvik, 2009*).

Az eddigiekben áttekintett kiégéssel kapcsolatos kutatások rámutattak a munka és szervezeti jellemzők hatására, ugyanakkor adások maradtak a pozitív és negatív tényezők együttes hatásának elemzésével.

A munkahelyi követelmények és erőforrások kapcsolata

A kiégés-szindróma kialakulásával összefüggésbe hozható munkahelyi tényezők két csoportba oszthatók. Az egyik csoportba az erőforrások, a másikba a követelmények tartoznak (Demerouti, Bakker, Nahreiner és Schaufeli, 2001). Míg előbbieket elősegítik, hogy a munkavállalók terhei csökkenjenek és a feladatok elvégzése során sikeresek legyenek, addig a követelmények különböző módon növelik a dolgozók leterheltségét, illetve az őket érő stresszt és az átélt szorongás mértékét. A kutatások eredményei szerint a burnout-szindróma kialakulásának valószínűsége akkor nő meg leginkább, ha az erőforrások nem állnak arányban a leterheltséget okozó tényezőkkel (Maslach és Goldberg, 1998).

Ezt az elképzelést elsőként Karasek (1979) vetette fel követelmény-kontroll (demand-controll) modelljében. Elmélete szerint a munkahelyen tapasztalt stresszt a túlterheltség vagy az időhiány okozza, amelynek elviselését és kezelését jelentősen befolyásolja, hogy a dolgozók mekkora szabadságot és kontrollt éreznek saját munkavégzésük felett. A későbbi kutatások, Karasek (1979) elméletéből kiindulva további munkahelyi tényezőket azonosítottak, amelyek beilleszthetők az erőforrások és a követelmények rendszerébe.

Az egyik legátfogóbb Demerouti és munkatársai (2001) munkahelyi követelmény-erőforrás modellje (*job demands and resources model*), amelyben a munkahelyi követelmények közé soroltak minden olyan környezeti, társas vagy szervezeti tényezőt, amelynek kezelése a munkavégzés során fizikai, érzelmi vagy mentális erőfeszítést igényel a munkavállaló részéről, ezáltal akár testi, akár pszichológiai értelemben fáradtságot okoznak (Demerouti és mtsai, 2001). Ilyen körülmény lehet a fokozottan fárasztó fizikai vagy szellemi munka, a szoros határidők, az érzelmileg megterhelő helyzetek és kapcsolatok – mint például a pedagógusok esetében a diákok rendbontó viselkedése –, de idesorolhatók a munka jellegéből adódó kellemetlenségek, mint például a magas zajszint, vagy a váltott műszakban való munkavégzés (Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006; Demerouti és mtsai, 2001). Az erőforrások csoportjába tartoznak a munkahely azon jellemzői, amelyek elősegítik a követelmények teljesítését, illetve biztosítják annak feltételeit, azzal, hogy megvalósíthatóvá teszik a munkahelyi célokat, csökkentik a fizikai vagy pszichológiai kimerültséget, és hozzájárulnak a munkavállaló személyes fejlődéséhez, illetve jóllétéhez (Demerouti és mtsai, 2001). Ilyen erőforrást jelentő tényező lehet a Karasek (1979) modelljében is megjelenő munkavégzés feletti kontroll, továbbá a döntéshozatalban való részvétel lehetősége, a felettesek felől érkező támogatás, a megbízható jutalmazások és visszajelzések rendszere, a szupervíziós támogatás, a továbbképzési és szakmai fejlődési lehetőségek, a munkatársak szakmai és érzelmi társas támogatása, illetve a munkahely stabilitása, biztonsága és kiszámíthatósága. Az erőforrások hiánya vagy jelentős csökkenése negatívan hat a munkavállalók elköteleződésére, leépíti a közös célok elérésével kapcsolatos motivációt, és fokozza a testi és érzelmi kimerülést (Demerouti és mtsai, 2001).

Pedagógus pálya és kiégés

A tapasztalatok és a vizsgálati eredmények egyaránt azt mutatják, hogy a pedagógus pályán dolgozók erősen veszélyeztetett csoport a kiégés-szindróma kialakulásának szempontjából. Egy finn kutatásban azt találták, hogy a tanárok között volt a kiégés-szindróma

aránya a legmagasabb, összehasonlítva más humán szférába tartozó foglalkozásokkal (Kalimo és Hakanen, 2000; idézi: Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006), amely legerőteljesebben a cinikussá váló beszédstílusban nyilvánult meg. A cinizmus fokozott kialakulását más vizsgálatok eredményei is megerősítették (Maslach, Jackson és Leiter, 1996), de igen jellemző az emocionális tünetek és a pedagógusok érzelmi kimerülésének megjelenése is (Tanham és Can, 2011). A probléma súlyosságát jelzik Farber (1991; idézi Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006) vizsgálati eredményei is, melyek szerint az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógusok 5-20%-át érintik a kiégés tünetei. Nemcsak a közoktatásban, de a felsőoktatásban dolgozók körében is jelentkezik a kiégés problémája. Az egyetemi oktatókat érintő kutatások szerint mintegy negyedük a kiégés érzelmi tüneteitől szenved, 20%-uk személyes hatékonyságuk tekintetében tekinthető érintettnek, míg 10%-uknál elsősorban a társas elidegenedés figyelhető meg (Lackritz, 2004).

Jóllehet a tanári munka nem tartozik a klasszikus segítő foglalkozások közé, mégis számos olyan jellemzője van, amely elősegíti a kiégés-szindróma kialakulását. Ezek közül is kiemelkedik a munka mennyisége által okozott mentális terhelés (Demerouti és mtsai, 2001), hiszen az órákra való felkészülés és az azokon való részvétel sok munkát, folyamatos figyelmet, és állandó készenlétet igényel. A munkahelyi terhelést tovább növeli, ha magas tanulói létszámmal, illetve magas óraszámossal kell dolgoznia a pedagógusoknak. A felsőoktatásban dolgozó oktatók kiégés-tüneteinek előfordulása szintén összefüggésben áll a kurzusaikon részt vevő hallgatók számával, valamint a felkészüléshez szükséges idővel (Lackritz, 2004).

A túlterheltség mellett az is fokozza a kiégés veszélyét, hogy a tanári pályán gyakran jellemző a hatékony munkavégzéshez szükséges eszközök egy részének hiánya vagy nem megfelelő minősége (Fernet, Guay, Senécal és Austin, 2012). Egy további kiégést okozó tényező, hogy a pedagógus pályán számos helyzetben élnek át szerepkonfliktust a tanárok, hiszen a támogató-facilitáló, valamint az értékelő-ellenőrző szerepek párhuzamosan vannak jelen a munkában, és ezek megfelelő betöltése sok esetben összeegyeztethetetlen követelményeket támaszt a tanárral szemben. Mindezek mellett sajnos az is gyakori, hogy a tanári közösségekben a munkahelyi klíma nem kedvez a pozitív emberi kapcsolatoknak, a társas támogatás sok esetben hiányzik, és a kapcsolatok megoldatlan konfliktusokkal terhelték (Fernet, Guay, Senécal és Austin, 2012). A kutatások tanúsága szerint előfordult, hogy a negatív klíma, akár a munkahelyi zaklatás megjelenéséhez is vezetett (Tanham és Cam, 2011). Ezek a hatások együttesen csökkentik azokat az erőforrásokat, amelyek segítenék a pedagógusokat abban, hogy sikeresen feleljenek meg a munkahelyi követelményeknek. Ha ezekhez még hozzávesszük az adminisztrációs terheket és a korlátozott szakmai fejlődési lehetőségeket, akkor nyilvánvaló, hogy az iskolákban gyakran felborul a követelmények és az erőforrások egyensúlya, ami a kiégéshez vezet (Demerouti és mtsai, 2001; Fernet, Guay, Senécal és Austin, 2012). A pedagógusok észlelt leterheltsége, vagyis a követelmények túlsúlya bejósolja a burnout-szindróma tüneteinek súlyosságát, míg az erőforrások elérhetősége csökkenti azokat (Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006).

A hazai pedagógusok kiégettségi állapotáról viszonylag kevés átfogó vizsgálat készült. A rendszerváltás előtti időszakban ez a kérdés, sok más témához hasonlóan tabunak számított. Az első ilyen jellegű kutatások a 90-es években kezdődtek. Petróczi és munkatársai (2007) átfogó munkájukban rámutattak a problémára, és felvillantották lehetséges prevenciós lépéseket.

A pedagógusok általános „közérzetét” feltáró legfrissebb kutatás (Paksi és mtsai, 2015) sok más tényező mellett vizsgálat tárgyává tette a kiégés jelenségét is. A pedagóguspályával kapcsolatos vélekedéseket és tapasztalatokat feltáró kérdőíves vizsgálat 3485 végzős középiskolás, 1220 egyetemi hallgató, 1078 gyakorló pedagógus és 40 pályáját elhagyó pedagógus válaszainak elemzését tárja a tudományos közvélemény elé.

Az átfogó kutatás eredményei szerint a pedagógus pálya megbecsültsége mind társadalmi, mind pedig anyagi szempontból alatta marad más diplomás foglalkozások elismertségének. Ezzel szemben a pedagógus foglalkozást a munka-magánélet egyensúly, illetve az önmegvalósítás lehetősége szempontjából az átlagosnál kedvezőbb hivatásának látják mind a szakmabeli, mind a szakmán kívüli válaszadók. A kutatásban a kiégés feltárására a Maslach Burnout Inventory önbeszámoló kérdőívét használták. Az eredmények rámutattak, hogy az érzelmi kimerültség tekintetében érintettek leginkább a pedagógusok, amelyet a személyes teljesítmény csökkenése, illetve a deperszonalizáció követ. Az alkalmazott viszonyítási ponttól függően, a kutatás szerint a pedagógusok mintegy 5-8%-a tekinthető kiégettnek. A kutatás tanulsága szerint védőfaktoroknak tekinthető a nagyobb szakmai tapasztalat, a kielégítő munkahelyi és a magánéleti kapcsolatok megléte, az intézmény iránti elköteleződés, illetve a szakmai továbbképzéseken való részvétel.

A pedagógusok kiégettsége egyrészt személyes, másrészt azonban szervezeti, sőt társadalmi probléma is, hiszen a kiégettség amellett, hogy rontja az egyén életminőségét, jelentősen kihat a munkavégzésre is. Ez a pedagógusok esetében azt jelenti, hogy számos gyerek iskolai élményeit negatívan befolyásolhatja. Kutatások bizonyítják, hogy ha a diákok kiégettnek észlelik pedagógusaikat, akkor maguk is motiválatlanabbak lesznek (Tatar, Yahav, 1999), gyakrabban követnek el iskolai csalást a számonkérések esetén (Orosz és Karsai, 2012). A korábban bemutatott hazai felmérés a tanárok 5-8%-ánál állapította meg a kiégés jeleit (Paksi és mtsai, 2015). Ez a szám önmagában is elég magas. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy az önkitöltős kérdőíves módszer esetében számolnunk kell a szociális kíváncsiság hatásával is, azaz feltételezhetjük, hogy ennél az értéknél a valóságban magasabb számban lehetnek kiégési problémával küzdő tanárok. A munkavégzés hatékonyságát tovább csökkenti, hogy a kiégés-szindróma által nagyobb mértékben érintett tanárokat kevésbé motiválja saját szakmai fejlődésük, ami stagnálást eredményezhet egy olyan munkahelyen, ahol nap mint nap új kihívásokkal kell szembenézni (Özer és Beycioglu, 2010).

A tavalyi tanévben Paksi és munkatársai (2015) által végzett átfogó kutatásnak első sorban az volt a célja, hogy rámutasson a problémára, és feltárja néhány összetevőjét, kiemelt figyelmet szentelve a szervezeti szempontoknak, amelyek a korábbi kutatásokban eddig kisebb hangsúlyt kaptak. Jelen kutatás célja, hogy megvizsgálja a szervezetpszichológiai gyökerű követelmény-erőforrás modell (Demerouti és mtsai, 2001) érvényességét pedagógusok mintáján. Feltárja, hogy a kiégés a követelmények és az erőforrások mely elemeivel van legerősebb kapcsolatban, valamint hogy ezek aránya miként viszonyul a kiégés megjelenéséhez.

A pedagógusok kiégettsége egyrészt személyes, másrészt azonban szervezeti, sőt társadalmi probléma is, hiszen a kiégettség amellett, hogy rontja az egyén életminőségét, jelentősen kihat a munkavégzésre is. Ez a pedagógusok esetében azt jelenti, hogy számos gyerek iskolai élményeit negatívan befolyásolhatja. Kutatások bizonyítják, hogy ha a diákok kiégettnek észlelik pedagógusaikat, akkor maguk is motiválatlanabbak lesznek (Tatar, Yahav, 1999), gyakrabban követnek el iskolai csalást a számonkérések esetén (Orosz és Karsai, 2012).

Kérdések, hipotézisek

Kutatásunk elsődleges célja egy elméleti modell (*Demerouti és mtsai, 2001*) érvényességének tesztelése, az általunk kialakított, illetve adaptált vizsgáló eljárások segítségével. Ennek megfelelően feltételezzük, hogy a pedagógusok kiégésének mértékét is befolyásolják a munkahelyi tényezők, azon belül is az erőforrások és elvárások közötti különbség. Feltételezzük, hogy a munkahelyi erőforrások protektív faktorként működnek, ennek megfelelően negatív korrelációt mutatnak a kiégés összpontszámmal, míg a munkahelyi követelmények és a kiégés pontszám között pozitív korrelációt várunk.

Az elméleti modellből kiindulva feltételeztük továbbá, hogy a követelmények és erőforrások nemcsak külön-külön vannak kapcsolatban a kiégéssel, de ami igazán jelentős hatást gyakorol a kiégésre az a kettő közötti különbség. Ezért hoztuk létre az ún. leterheltségmutatót, amely az erőforrások és követelmények különbségéből adódik. Feltételeztük, hogy a leterheltségmutató és a kiégés összpontszám között pozitív korreláció áll fenn. A változók kiégés pontszámra gyakorolt hatását regresszióelemzéssel ellenőrizzük.

A kutatás további *kérdése* volt számunkra, hogy van-e bármilyen hatása a kiégés mértékére az iskolatípusnak, amelyben a pedagógus dolgozik. A korábbi kutatások a különböző demográfiai jellemzőkkel kapcsolatban ellentmondásos eredményeket hoztak, így konkrét előfeltevéssel e tekintetben nem éltünk, csupán feltáró jelleggel vetettük fel ezt a kérdést.

Alkalmazott módszerek

Kiégés-kérdőív

A burnout-szindróma tüneteit a Maslach-féle kiégés kérdőív tanári munkára specializált változatának hazai adaptációjával mértük (*Hennig és Keller, 1995*). A kérdőív négy alskálán osztályozza a tüneteket, amelyek hat-hat tételből állnak: a kérdőív a kiégés lelki, érzelmi, szociális és testi szimptomáinak meglétét értékeli. Az eredetileg 24 tételből álló kérdőív magyar változatát alkalmasnak találtuk a probléma feltárására (*Jagodics és Szabó, 2014*). A mérőeszköz kipróbálása óta eltelt idő alatt összegyűlt adatok alapján az SPSS szoftver AMOS programjával újra elvégeztük a kérdőív faktorstruktúrájának megerősítő faktorelemzését. A lényegesen nagyobb mintán ($N = 1040$) végzett elemzés rámutatott arra, hogy a skála egyes itemeinek kihagyása jelentősen javítja az illeszkedést. Az így kialakult skála szintén négy alskálából áll, de ezek a korábbi hat tétel helyett már csupán négy-négy itemet tartalmaznak. A megerősítő faktorelemzés mutatói minden tekintetben megfelelnek a követelményeknek ($N = 1043$ fő, Chi négyzet/Szabadságfok = 5,171, CFI = 0,945, TLI = 0,929; RMR = 0,035; RMSEA = 0,063). A jószágmutatók értékelése során a Scheiber és munkatársai (2006) által meghatározott határértékeket használtuk. A korábbi kutatások során kapott ellentmondásos eredmények miatt (*Jagodics és Szabó, 2014; Ahola és Hakanen, 2014*) a testi kiégés alskála pontszámait jelen kutatásban nem értelmezzük. Ezt részben az is indokolja, hogy a testi tünetek megjelenése nemcsak a kiégéshez köthető, más életmódbeli jellemzőkkel is összefügghet. Így a kutatásban használt kiégés kérdőív három alskálából állt, amelyek négy-négy tételből épülnek fel. A három alskála az eredetihez hasonlóan: a kiégés lelki (Cronbach $\alpha = 0,668$; pl. „*Gondolkozom rajta, hogy elhagyom a pedagógus pályát*”), érzelmi (Cronbach $\alpha = 0,778$; pl.: „*Gyakran nyugtalannak és idegesnek érzem magam*”) és társas tüneteit méri (Cronbach $\alpha = 0,613$; pl.: „*Elzárkózom attól, hogy a problémás tanulóknak segítsek*”). A válaszadás 0–4-ig terjedő Likert-skálán történt. Egy-egy alskálán maximálisan 16 pont érhető el. Az összegző skálatechnikának köszönhetően az alskálákon jelölt pontértékek összegeként meghatározható a kiégés-stressz fogékonyság mutatója, amelynek értéke maximálisan 48 pont lehet.

Munkahelyi követelmények és erőforrások kérdőív

A munkahelyen rendelkezésre álló erőforrásokat és felmerülő követelményeket saját fejlesztésű kérdőívvel mértük (Jagodics és Szabó, 2014). Az erőforrásokat feltáró rész összesen négy alskálát tartalmaz. Az első, a munkavégzés feletti kontroll (Cronbach $\alpha = 0,75$; pl.: „*A munkám során eldönthetem, hogyan oldom meg a feladataimat*”), a második, a felettéstől érkező támogatás (Cronbach $\alpha = 0,93$; pl.: „*Ha szükséges, kérhetek segítséget a felettesemtől*”). A harmadik, személyes fejlődés lehetősége (Cronbach $\alpha = 0,73$; pl.: „*A munkám lehetőségeket biztosít, hogy szakmailag fejlődjek*”), és végül a negyedik, a munkavégzéshez szükséges információk és visszajelzések megléte (Cronbach $\alpha = 0,79$; pl.: „*A munkám során elég visszajelzést kapok az elvégzett feladataimról*”). A követelményeket feltáró rész szintén négy alskálából áll. Ezek az érzelmi követelmények (Cronbach $\alpha = 0,78$; pl.: „*A munkám során olyan helyzetekbe kerülök, amelyek érzelmileg felzaklatnak*”), a mentális leterheltség tényezői (Cronbach $\alpha = 0,70$; pl.: „*A munkám során több dologra kell egyszerre figyelnem*”), a munkamódból fakadó követelmények (Cronbach $\alpha = 0,87$; pl.: „*Egyszerre nagyon sok munkát kell elvégeznem*”) és interperszonális konfliktusok (Cronbach $\alpha = 0,53$; pl.: „*Sok konfliktusom van a kollégáimmal*”). Látható, hogy a konfliktusokra vonatkozó alsákla esetében nagyon alacsony reliabilitás mutatót kaptunk. Vélhetően ezek a tételek nem mindenki számára jelentették ugyanazt. A kérdőív tételeire ötfokozatú Likert-skálán adnak választ a kitöltők, egytől ötig kifejezve egyetértésüket az állítások tartalmával. A kérdőív alskálái három-három tételből állnak. A mérőeszköz kipróbálása (Jagodics és Szabó, 2014) óta eltelt idő alatt összegyűlt adatok segítségével újra elvégeztük a kérdőív faktorstruktúrájának elemzését. Az SPSS AMOS programja segítségével elvégzett megerősítő faktorelemzés eredményeként kapott adatok alapján a jobb illeszkedési mutatók miatt az eredeti hat item helyett négy tételből álló alskálát hoztunk létre (N = 664 fő, Chi négyzet/Szabadságfok = 3,673; CFI = 0,967; TLI = 0,954; RMR = 0,5; RMSEA = 0,63. A jóságmutatók értékelése során a Scheiber és munkatársai [2006] által meghatározott határértékeket használtuk).

Az alskálák összesített pontszámának kiszámításán túl fontos szerepe van az elemzésekben a *leterheltség* mutatónak, amely a követelmények és az erőforrások pontszámainak különbségeként határozható meg. A leterheltségmutató azt fejezi ki, hogy a két ellentétes hatású munkahelyi tényező közül melyik kerül túlsúlyba. Amennyiben a leterheltségpontszám pozitív, akkor a követelmények hangsúlya jellemző, ha viszont negatív előjelű az érték, akkor az erőforrások kerülnek túlsúlyba.

A kérdőív első részében néhány demográfiai adat megadását kértük a kitöltőktől: nem; életkor; tanítási tapasztalat; a település típusa, ahol tanít; intézmény típusa, ahol tanít. Utóbbi esetében a válaszlehetőségek közül (általános iskola alsó tagozat, általános iskola felső tagozat, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) több válasz megjelölése is engedélyezett volt. Mivel a kutatás a 2015/2016-os tanévben zajlott, a szakgimnáziumok és szakközépiskolák esetében az ekkor érvényes megnevezést használtuk (szakközépiskolák, illetve szakiskolák).

Vizsgálati eljárás

A kutatást online felületen kitölthető, az Egyetemközi Pszichológiai Kutatásutcai Bizottság (EPKEB) által felülvizsgált és engedélyezett kérdőívvel végeztük. A résztvevők toborzásában kétféle módon jártunk el. Egyrészt iskolapszichológusok segítségével juttattuk el a kérdőíveket az iskolák tantestületeihez. Másrészt az Oktatási Hivatal online felületén elérhető nyilvános adatbázisból választottunk ki véletlenszerűen közoktatási intézményeket, amelyek tantestületét a megadott kapcsolattartó e-mail címen keresztül elektronikus levélben kértük fel a vizsgálatban való részvételre. A kérdőívek kitöltése

minden esetben anonim volt. A pedagógusok a kutatásban való részvételért semmilyen jutalmat nem kaptak. Ugyanakkor biztosítottuk, hogy a kérdőív kitöltése után a résztvevő azonnali visszajelzést kapjon a kiégés kérdőív eredményéről, amelyben az elért pontszámának megfelelően javaslatokat is kaphatott az esetleges prevenciós, intervenciós lehetőségekkel kapcsolatban. Az értékelő visszajelzés szövegét és a hozzá kapcsolódó ponthatárokat korábbi kutatási eredmények alapján (*Jagodics és Szabó, 2014*), valamint a szakirodalmi háttér ajánlásait, illetve saját és kollégáink iskolapszichológusi tapasztalatait figyelembe véve állítottuk össze. Emellett minden résztvevőnek lehetősége volt arra, hogy röviden értékelje a kérdőívet, valamint hogy megadjon egy jeligét a kérdőív kitöltése során, amelyre hivatkozva a megadott elektronikus levelezési címen további tájékoztatást kérhetett eredményeivel kapcsolatban, illetve kérdéseket tehetett fel a vizsgálat vezetőjének. A beérkező visszajelzések szerint a kitöltők hasznosnak és kielégítőnek találták az online kérdőív kitöltése után olvasott egyéni visszajelző szövegeket. A kitöltés átlagosan 15 percet vett igénybe.

A vizsgálatban összesen 337 pedagógus vett részt (267 nő és 70 férfi, $M_{\text{életkor}} = 46,75$ év; szórás = 9,54 év; átlagos tanítási tapasztalat = 21,55 év; szórás = 10,93 év).

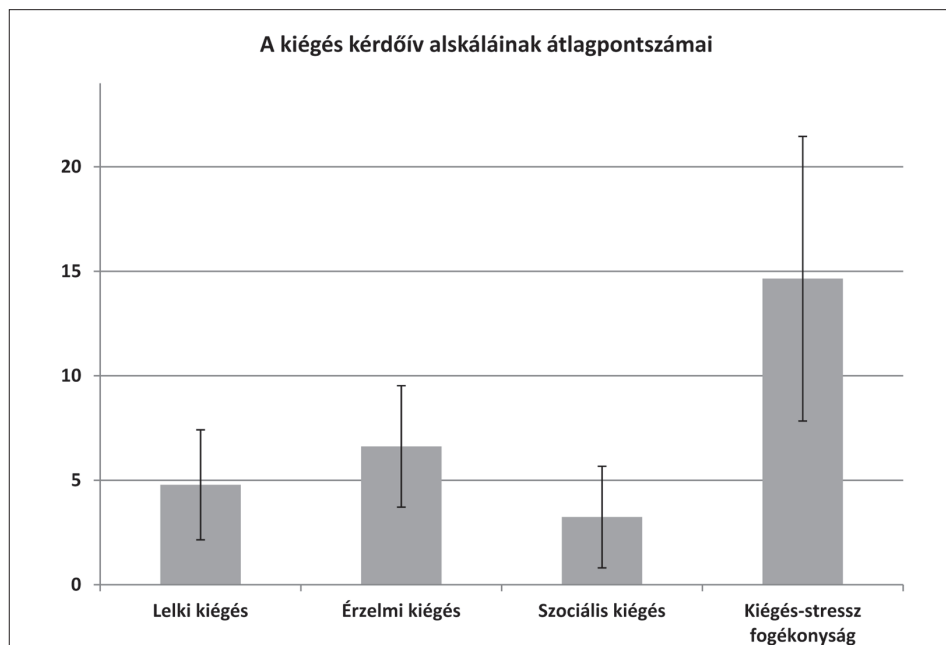
Eredmények

Az adatok elemzését az SPSS for Windows 20.0 statisztikai programcsomaggal végeztük el. Elsőként az egyes kérdőívek eredményeit mutatjuk be, majd rátérünk a változók egymással való kapcsolatainak bemutatására. A regresszioelemzést ENTER módszerrel végeztük.

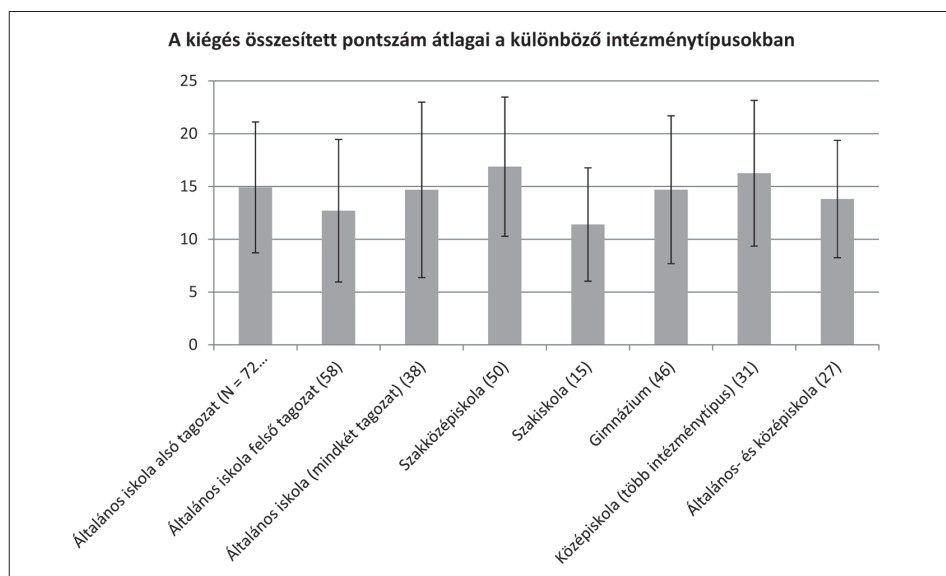
A kiégés mértéke és jellemzői a vizsgált csoportban

A teljes minta adatait figyelembe véve ($N = 327$) a kiégéskérdőív három alsókálaja közül az érzelmi tünetek átlagpontszáma volt a legmagasabb ($M = 6,62$ pont; szórás = 2,9 pont), melyet a lelki ($M = 4,78$ pont; szórás = 2,63 pont) és a társas ($M = 3,24$ pont; szórás = 2,43 pont) területek követték. A három terület együttes eredményét jelző összesített kiégés pontszám átlaga 14,64 pont volt a lehetséges 48 pontból (szórás = 6,8 pont; lásd 1. ábra)

Az adatok elemzése során választ kerestünk arra a kérdésre, hogy eltérő mértékben érintik-e a kiégés tünetei a különböző oktatási intézménytípusokban dolgozó pedagógusokat. Az egyszempontos varianciánálízis szerint statisztikailag szignifikáns mértékű eltérés tapasztalható az egyes intézménytípusok között a kiégés összesített pontszám mértékében ($F(7; 329) = 2,312$; $p = 0,026$). A legnagyobb mértékben a szakközépiskolában tanítókat érintette a kiégés ($N = 50$, $M = 16,88$ pont), akikhez hasonló pontszámokat értek el a több különböző középiskola típusban is dolgozó tanárok ($N = 31$, $M = 16,25$). A részletes eredményeket lásd 2. ábra.



1. ábra. A kiégés kérdőív alskáláinak és összpontszámának átlagértékei (N = 327)



2. ábra. A kiégés kérdőív összesített pontszámai a különböző típusú intézményekben. Látható, hogy a szakközépskolas pedagógusok érintettek a legnagyobb mértékben, míg a szakiskolások, illetve az általános iskola alsó tagozata esetében a legalacsonyabbak a pontszámok. (A zárójelben az alminták elemszámait tüntettük fel.)

Munkahelyi erőforrások és követelmények

A szervezeti követelményeket és erőforrást jelentő tényezők kapcsolatát a kiegészéssel Pearson-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. Az eredmények megerősítették a követelmény-erőforrás modell alapján felállított hipotéziseket. Az erőforrások statisztikailag szignifikáns mértékű negatív, míg a követelmények pozitív együttjárást mutatnak a kiegészés pontszámokkal. Az előzetes feltételezéseknek megfelelően a *leterheltség* pontszám, vagyis a követelmények és erőforrások különbsége nagyobb mértékű együttjárást mutat a kiegészés mértékével, mint a tényezők külön-külön (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. A táblázatban a kiegészés kérdőív, illetve a munkahelyi követelmények és erőforrások kérdőív alsóskáláinak átlagpontszámai közötti korrelációelemzések együtthatói láthatók ($N = 337$; a feltüntetett értékek minden esetben szignifikánsak: $p < 0,05$, kivéve az *N. Sz. jelzésű eredményeket, ahol $p > 0,05$).*

	<i>Alskála</i>	<i>Lelki kiegészés</i>	<i>Érzelmi kiegészés</i>	<i>Szociális kiegészés</i>	<i>Kiegészés összesített pontszám</i>
Munkahelyi követelmények	Összesített pontszám	0,319	0,385	0,273	0,385
	Munkamód követelményei	0,165	0,280	N.Sz.	0,203
	Mentális követelmények	N.Sz.	N.Sz.	-0,141	N.Sz.
	Érzelmi követelmények	0,252	0,292	N.Sz.	0,237
	Konfliktusok	0,319	0,385	0,273	0,385
Munkahelyi erőforrások	Összesített pontszám	-0,456	-0,600	-0,401	-0,575
	Személyes fejlődés	-0,306	-0,273	-0,348	-0,359
	Információ, visszajelzés	-0,397	-0,569	-0,377	-0,531
	Munkavégzés feletti kontroll	-0,334	-0,390	-0,177	-0,358
	Felettes támogatása	-0,239	-0,415	-0,227	-0,351
Leterheltség pontszám	0,474	0,632	0,324	0,568	

Kutatásunk célja volt, hogy megvizsgáljuk, a szervezeti tényezők mely elemei kapcsolódnak legerősebben a kiegészés jelenségéhez. A változók hatásának modellezésére lineáris regresszióelemzést végeztünk. A modellben a kiegészés összesített pontszáma függő változóként, míg a vizsgált szervezeti tényezők független változóként szerepeltek. A független változókat három erőforrás (személyes fejlődés lehetősége, kontroll, illetve az információk és visszajelzések), valamint két követelmény (az érzelmi megterhelés és a személyes konfliktusok) alkották. Az elemzést ENTER módszerrel végeztük. Az eredményeket a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A kiegészés összesített pontszám varianciájának magyarázatához létrehozott regressziós modell tesztelésének főbb eredményei * $p > 0,001$

<i>Változó</i>	<i>Kiegészés pontszám</i>		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
Személyes fejlődés lehetősége	-0,619	0,153	-0,195
Munkavégzés feletti kontroll	-0,343	0,134	-0,121
Információk és visszajelzések	-1,034	0,152	-0,346
Érzelmi megterhelés	0,478	0,131	0,170
Személyes konfliktusok	0,731	0,209	0,167
R ²	0,401		
F-érték	44,394*		

Az adatokból leolvasható, hogy az öt változó mindegyike szignifikáns hatást gyakorol a függő változóra. Együttesen a variancia 40%-át magyarázzák. Az erőforrások negatív, míg a követelmények pozitív összefüggést mutatnak a kiegészőpontszámmal, ahogy azt az előzetes korrelációs elemzések alapján valószínűsítettük. A táblázat adataiból leolvasható, hogy az erőforrások kapcsolata a kiegészőssel erőteljesebb, mint a követelményelemké.

Összegzés, következtetések

A kiegésző és azon belül a tanári kiegésző problémája nemcsak személyes szinten jelent nehézséget, de érinti azokat is, akikkel a kiegésző valamelyik fázisában levő személy rendszeresen érintkezik. Különösen kritikus ez a probléma a tanárok esetében, hisz a személyiségfejlődés folyamatában levő fiatalokkal dolgoznak, akikre a tanár személyisége, mentális és hangulati jellemzői jelentős hatással vannak. Az egészségügyben, illetve más veszélyeztető munkahelyeken dolgozók kiegészőnek okairól, tényezőiről viszonylag gazdag tudással rendelkezünk. Azonban a tanári kiegésző vizsgálata hazánkban viszonylag ritka, ezért van jelentősége annak, hogy minél több elemét feltárjuk a kiegészőhez vezető tényezőknek. Ezek közül főként a személyes szinten ható elemekre fókuszált a tavalyi évben végzett komplex kutatás (*Paksi és mtsai, 2015*). Saját vizsgálatunkban a szervezeti, munkahelyi tényezőket állítottuk a középpontba egy létező modell kapcsán (*Demerouti és mtsai, 2001*). A modell lényege, hogy nemcsak a követelményekre, a munkavégzés nehézségeire helyezi a hangsúlyt, hanem összeveti azokat az erőforrásokkal, amelyek a dolgozó számára rendelkezésre állnak a követelmények teljesítéséhez. A kiegésző okát nem egyik vagy másik tényező mértékében kell keresnünk, hanem a két tényező különbsége az, ami valószínűsíti a kiegésző megjelenését. A leterheltség akkor nagy, ha a követelmények nagyobbak, mint a rendelkezésre álló erőforrások.

Saját fejlesztésű mérőeszközünk segítségével ezt a leterheltségi mutatót kerestük, és elemeztük a pedagógusok válaszai alapján. Bebizonyosodott, hogy a más területekre kialakított elméleti modell a pedagógusok esetében is megállja a helyét. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy követelmények nagyobb mértéke együtt jár a kiegésző tüneteinek súlyosbodásával, míg az erőforrások a kiegyensúlyozottabb munkahelyi tapasztalatokkal hozhatók összefüggésbe. Fontos kiemelni továbbá, hogy a követelmények hatását képesek ellensúlyozni az erőforrások. Erre utalnak a két tényező különbségként létrehozott leterheltségváltozóval kapcsolatban kapott adatok.

Kutatásunk további eredménye szerint az iskolatípus, amelyben a pedagógus dolgozik, hatással van a kiegésző mértékére. E szerint a legmagasabb kiegésző pontszámot a szakközépiskolákban tanítók körében találtuk. Ezt a leterheltség egy olyan jellemzőjével magyarázhatjuk, amelyet jelen vizsgálatban külön nem mértünk, ugyanakkor jelenléte egyértelmű. Nevezetesen, hogy az elvárás oldalon plusz teherként jelentkezik, hogy a szakközépiskolákban a közismereti tárgyak mellett a diákoknak a szaktárgyakból is le kell érettségizni. Ugyanakkor a tanítás sikerességének legfontosabb erőforrása a diákok motivációja, amely a szakközépiskolát választók esetében bizonyosan alacsonyabb, mint a gimnazistáknál. Így a bizonyos értelemben magasabb elvárások a másik oldalon kisebb erőforrással párosulnak.

Eltelkenve az iskolatípus okozta enyhe különbségtől, összességében elmondható, hogy a kiegésző általános mértéke jelen kutatás szerint ebben a csoportban alacsonynak mondható. Ez az eredmény bár lényegében hasonló, mint a nemrégiben hazai mintán elvégzett átfogó kutatásé (*Paksi és mtsai, 2015*), mégis elgondolkodtató, ha összevetjük a valós tapasztalatokkal. Érdemes elgondolkodni ennek a diszcrepanciának a lehetséges magyarázatán. Habár a kérdőíves adatfelvételbe rövid idő alatt számos résztvevőt sikerült bevonnunk, a kutatás témájának jellege már önmagában szelektálhatta a résztvevőket.

Azaz, elképzelhető, hogy azok döntöttek a válaszadás mellett, akik kevésbé érintettek a kiégés kapcsán, és hajlandóak időt és energiát fordítani egy újabb nem kötelező feladatra. A jövőben érdemes lenne arra törekedni, hogy inkább teljes tantestületek bevonásával végezzünk méréseket, és ne egyedi jelentkezés vagy megkeresés alapján. Ez egyrészt növelné a kérdőív eredményeiből levonható következtetések érvényességét, másrészt lehetővé tenné az intézményi jellemzők azonosítását, és a szervezeti szintű intervenciót, az adott tantestület problémájának jellegéhez igazítva.

Kutatásunk további limitációja, hogy jelen vizsgálatba nem vontunk be egyéni személyiségjellemzőket, amelyek egy adott terheltségi mutató mellett is különbséget tehetnek a kiégés mértékében. A további kutatások során ezért tervezzük a kiégés szervezeti jellemzői mellett a megküzdési stratégiákat, a mindset (szemléletmód) és más olyan individuális tényezőket bevonását, amelyek protektív faktorként jelenhetnek meg a kiégés megjelenésével szemben. A szervezeti és egyéni tényezők együttes vizsgálata komplex elméleti alapot biztosíthat a hatékony kiégés prevenció és intervenciók kialakításához.

Irodalomjegyzék

- Ahola, K. és Hakanen, J. J. (2014): Health and Burnout. In Leiter, M., Bakker, A. B. és Maslach, C. (ed.). *Burnout at Work. A Psychological perspective*. Psychology Press. DOI: [10.4324/978131589416](https://doi.org/10.4324/978131589416)
- Brouwers, A., Tomic, W. és Boluijt, H. (2011): Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, **7**. 1. sz. 17–39. DOI: [10.5964/ejop.v7i1.103](https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103)
- Ceyda, G. és Sevinc, P. (2012): Determination of High Schools Organizational Climate. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **46**. 2947–2950. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.05.595](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.595)
- De Caroli, M. E. és Sagone, E. (2012): Professional Self Representation and Risk of Burnout in School Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **46**. 5509–5515. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.06.466](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.466)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001): The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, **86**. 3. sz. 499–512. DOI: [10.1037//0021-9010.86.3.499](https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499)
- Farber, B. A. (1991): *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. és Austin, S. (2012): Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, **28**. 4. sz. 514–525. DOI: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, **30**. 1. sz. 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Glass, D. C. és McKnight, J. D. (1996): Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*, **11**. 1. sz. 23–48. DOI: [10.1080/08870449608401975](https://doi.org/10.1080/08870449608401975)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. és Schaufeli, W. B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, **43**. 6. sz. 495–513. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
- Hare, J., Pratt, C. C. és Andrews, D. (1988): Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International Journal of Nursing Studies*, **25**. 2. sz., 105–115. DOI: [10.1016/0020-7489\(88\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0020-7489(88)90078-8)
- Jagodics, B. és Szabó, É. (2014): Job demands versus resources: workplace factors related to teacher burnout. *Theory and Research in Education*, **9**. 4. sz. 377–390.
- Kalimo, R. és Hakanen, J. (2000): Työuupumus [Work and Health in Finland: Burnout]. In S. Virtanen (ed.): *TyöjaterveysSuomessa v. 2000*. Työterveyslaitos, Helsinki. 119–126.
- Karasek, R. A. (1979): Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, **24**. 2. sz. 285–309. DOI: [10.2307/2392498](https://doi.org/10.2307/2392498)
- Lackritz, J. R. (2004): Exploring burnout among university faculty: incidence, performance and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, **20**. 7. sz. 713–729. DOI: [10.1016/j.tate.2004.07.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002)
- Maslach, C. (1982): *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall, New York.
- Maslach, C. és Goldberg, J. (1998): Prevention of burnout: New perceptions. *Applied & Preventive Psychology*, **7**. 1. sz. 63–74. DOI: [10.1016/s0962-1849\(98\)80022-x](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(98)80022-x)

- Maslach, C., Jackson, S. E. és Leiter, M. P. (1996): *The Maslach Burnout Inventory*. 3rd ed. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Orosz G. és Karsai N. F. (2012): Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, **9**, 3–11.
- Özer, N. és Beycioglu, K. (2010): The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **2**, 2. sz. 4928–4932. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.03.797](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797)
- Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovácsi V., Felvinczi K. (2015): *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Petróczi E. (2007): *Kiegészítés – elkerülhetetlen?* Eötvös Kiadó, Budapest.
- Price, D., & Murphy, P. (1984): Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, **8**, 47–58. DOI: [10.1080/07481188408251381](https://doi.org/10.1080/07481188408251381)
- Pruyser, P. (1984): Existential impact of professional exposure to life-threatening or terminal illness. *Bulletin of the Menninger Clinic*, **48**, 357–367.
- Schein, E. H. (1997): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. és Barlow, E. A. (2006): Reporting structural equation modelling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, **99**, 6. sz.
- Skaalvik, E. M. és Skaalvik, S. (2009): Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teaching Education*, **25**, 3. sz. 518–524. DOI: [10.1016/j.tate.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006)
- Tanhan, F. és Cam, Z. (2011): The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **15**, 2704–2709. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.04.174](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.174)
- Tatar, M. és Yahav, V. (1999): Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, **69**, 4. sz. 457–468. DOI: [10.1348/000709999157824](https://doi.org/10.1348/000709999157824)

Mesterházy Mária¹ – Vámos Ágnes²

¹ ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

² ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Oktatásméleti Tanszék, Neveléstudományi Doktori Iskola

Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról

Esettanulmány

A neveléstudomány az affektív kifejezést kettős értelemben használja: a szűkebb értelmezés csak az érzés, érzelem, hangulat jelenségeit érti rajta, míg a tágabb az affekció és a konáció témaköreit együtt tárgyalja (Pekrun és Linnenbrink-Garcia, 2014; Bányai és Varga, 2014). Míg a tágabban értelmezett affektív jelenségek felé egyre élénkülő figyelem irányul a hazai kutatásokban, addig az érzelmek még mindig marginális helyzetben lévő terület. A tanári érzelmeket értelmező koncepcionális keretek megfogalmazása újabb fejlemény nemzetközi szinten is. A kutatások az érzelmek tanári professzióban betöltött jelentőségére hívják fel a figyelmet, továbbá vizsgálják szerepét az osztálytermi folyamatokban. A kutatások az érzelmi képességekre (intelligencia, kompetencia), valamint az érzelmek nézetekben, identitásban betöltött szerepére is kiterjednek.

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar 2015. évi doktorandusz-konzorciumi pályázata keretében megvalósított esettanulmányban az érzelmi kompetenciára vonatkozó tanári nézeteket vizsgáltuk a pedagógus-tanuló kapcsolat kontextusában. Mivel ilyen típusú vizsgálatot hazánkban még nem végeztek, a kutatás felderítő jellegű, célja, hogy néhány nemzetközi eredmény hazai értelmezését megkezdje. Az érzelmi kompetencia tényezői közül az érzelmek átélését, küldését, fogadását, tudatos kommunikálását, a negatív érzelmekkel való megküzdést, az empátiát és az érzelmi önhatékonyt vizsgáltuk.

Az eset bemutatása

Szokolszky (2004) szerint az esettanulmány olyan empirikus kutatás, amely egy adott jelenséget valós közegébe ágyazottan vizsgál, lényege a mélyreható tanulmányozás. Az eset mindig konkrét, tapasztalati előfordulás, amely a vizsgálati célt igyekszik megérteni és elemezni. Indokoltságát növeli, ha a jelenség csak természetes környezetében tanulmányozható. Jelen kutatásunk felderítő esettanulmány, amelynek célja általában a nagyobb volumenű kutatást megelőzően a kutatási kérdések vagy az adatgyűjtés módszereinek kialakítása (Golnhofer, 2001). Holisztikus, egyesetes kutatást végeztünk, melynek alkalmazása Szokolszky (2004) szerint indokolt, ha az elemzés egy

addig nem vizsgált, új jelenséget hoz közel, hátránya azonban, hogy az eredmények értékelésével óvatosan kell bánni. Hartley (2004) szerint az eredményességet javíthatja két vagy több kutató jelenléte, kik közül az egyik távolabbról szemléli az esetet. Fontos a rugalmasság és a nyitottság, az adatok érzékeny kezelése, a kutató és a kutatott közötti kommunikáció (Golnhofer, 2001). Esetünk a tanár érzelmi munkáját vizsgálja innovatív iskolában dolgozó pedagógusoknál.

Az eset kiválasztása

Kutatásunk megvalósítására olyan iskolát kerestünk, amely lehetőleg minél gazdagabb forrással szolgál az érzelmek tekintetében, ezért pozitív előválasztást alkalmaztunk. Fried, Mansfield és Dobozy (2015) szerint az iskolai közösség érzelmi kultúrája befolyásolja az egyes tanárok érzelmek kezelését is. Arra számítottunk tehát, hogy az érzelmekre figyelmet fordító iskola pedagógusai sokrétűbb, gazdagabb nézetekkel rendelkeznek az érzelmi kompetenciáról. Az esettanulmány céljára az ELTE Neveléstudományi Intézetében zajló, Vámos Ágnes által vezetett TÁMOP 4.1.2.B *Pedagóguskutatás* innovatív, továbbképzésekben aktív 36 fős pedagógusmintájából választott pedagógusiskolája mellett döntöttünk. A pedagóguskutatás addigi, interjúra, narratívumra és fókuszcsoportos beszélgetésre támaszkodó eredményei alapján úgy láttuk, hogy a választott iskola légköre különösen barátságos. A pozitív előválasztás, valamint a minta kicsiny volta erőteljes korlátokat jelent a kutatás eredményeinek értelmezésekor, azonban a kutatás hézagpótló jellege miatt jelen esetben fontosabbnak tűnt a kinyerhető, további kutatásokat megalapozó adatok remélhető gazdagsága.

Módszertani megfontolások

Az esettanulmány kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvöző stratégia, módszertana az adott célhoz illeszkedik, tipikus eszközei közé tartozik a részt vevő megfigyelés, dokumentumelemzés, interjú, kérdőív.

A tanári érzelmek kutatásával kapcsolatban számos módszertani nehézség merül fel, melyek többsége az érzelmek szubjektív természetéből, az osztálytermi mérések nehézségéből, az érzelmi élmény változékony, individuális és egyedi voltából, a tényezők komplex együtthatásából adódik (Saric, 2015; Fried és munkatársai, 2015). Az utólagos beszámolók esetében számolni kell az érzelmek és az emlékezés összetett kapcsolatával és azzal, hogy az érzelmi élmény nem feltétlenül tudatosul, így előfordulhat, hogy a beszámoló inkább az alany habitusáról ad képet, a valós élmény dinamikus folyamatáról kevésbé. Az önbeszámolót erőteljesen befolyásolhatja a tanár nézetrendszere is, például ha elvárásnak éli meg a pozitív légkör biztosítását. A vizsgálatok többségében kvalitatív vagy kevert jellegű adatgyűjtést és elemzést használnak. A leggyakrabban alkalmazott kutatási módszerek a kérdőív, az interjú, a napló, a megfigyelés, a támogatott felidézés, továbbá számos, akár csak néhány személyre kiterjedő esettanulmányt is találunk (például Bullough, 2009). Az említett korlátokat szem előtt tartva kérdőív és interjú alkalmazása mellett döntöttünk.

Vizsgálatunkban inkább a kvalitatív adatelemzésre támaszkodtunk, de kvantitatív eszközöket is alkalmaztunk a kérdőívnel, illetve a kódolt adatok számszerűsítésénél. A kvalitatív kutatási stratégia esetén az érvényesség és megbízhatóság kérdése problematikus (Szokolszky, 2004). Kutatásunk megbízhatóságát a kutatás folyamatában igyekeztünk biztosítani: ilyen lépések voltak a korlátok átgondolása, a terepen megjelenő és a háttérben dolgozó kutató értelmezéseinek egyeztetése, a szöveghűség a hangfelvételek pontos átírásával, valamint az adatok alacsony következtetésfokú leírására (Szokolszky, 2004).

A kutatási célok és kérdések megfogalmazásánál a nemzetközi szakirodalomban már jelen lévő, lehetőleg áttekintésekre alapozott vagy több kutató által is megfogalmazott elméletre építettünk, hogy lehetőleg elkerüljük a kutató nézeteinek szubjektív behatását. A kutatás lépéseit dokumentáltuk: részletes protokollvázlat készült, mely tartalmazta a kutatási célokat és kérdéseket, a háttérrel, az interjúvázlatot és a kérdőívet, az elemzési kereteket és az időbeli ütemezést. Elő kutatás során teszteltük a skálák és a tételek érthetőségét és a kitöltésre fordított időt, a kitöltők javaslatait beépítettük a végleges változatba. A pályázati beszámoló tartalmazza azt a Yin (2009, idézi *Buchanan*, 2012) által javasolt bőséges leírást, amely alapján a releváns és kevésbé fontos információkat elkezdjük szétválogatni, a megfelelő példákat kiválasztani. Az érvényességhez a trianguláció elveit tartottuk szem előtt (*Szokolszky*, 2004). Fontosabb elemei: direkt és indirekt kérdések az interjúban, a kérdőív és az interjú adatainak összegyűjtése, az iskolai dokumentumok vizsgálata. A különböző interjúalanyoktól származó adatokat egymással is összevetettük, amit lehetőség szerint számszerűen megjelenítettünk a bemutatás során.

Szakirodalmi áttekintés

Tanárok érzelmeinek értelmezése a nemzetközi és a magyar szakirodalomban

A tanári érzelmeinek kutatása a neveléshez kapcsolódó érzelmek vizsgálatának tágabb körébe illeszkedik, az utóbbi években több áttekintő tanulmány megjelenése jelzi e terület megerősödését. Fried és mtsai (2015) 82, tanárok érzelmeivel foglalkozó tanulmány szisztematikus elemzését követően állították fel az értelmezési keret egyik modelljét. Megalkotása során nehézséget jelentett, hogy a különböző diszciplínákban eltérő terminológiát használó, nyitott kérdéseket is tartalmazó értelmezések miatt egyelőre hiányzik az érzelmek átfogó definíciója. A kialakított modell szerint a tanár érzelmeit számos külső és belső tényezőt tartalmazó hatásrendszer alakítja. (1) A változékony történelmi, társadalmi és politikai környezet befolyásolja, hogy a pedagógus miként, miért és mikor fejleszti, kezeli vagy fejezi ki érzelmeit. (2) A *személyközi* tényezők: a közvetlen iskolai környezet, családok, tantestület, iskolai vezetés értékítéleteiben és kultúrája által konstruálja, hogy milyen érzelmeket érez és fejez ki a tanítás-tanulás során. (3) A *személyen belüli* tényezők közül a nézeteket és értékrendet is magában foglaló identitás jelöli ki azokat a kereteket, melyek mentén a tanár az osztálytermi munkában megküzd az érzelmekkel, ugyanakkor az érzelmek is részt vesznek az identitás alakításában. A személyes jellemvonások meghatározzák az érzelmi élmények jellegét, az érzelmek pedig az egyénre jellemző érzelmi küszöb aktiválásában vesznek részt. Az interakciók során keletkező élmény belső *kiértékelése* kulcsszerepet játszik. A tanári érzelmek a szerzők által áttekintett tanulmányok alapján ötféle funkciót látnak el: szerepet játszhatnak a *motiválásában*, a tanár *informálásában* önmagáról és a tanulóról, alakítják a tanár–diák *kapcsolatot*, hatnak az *érezelmek* kezelés minőségére és a *kognitív folyamatokra*. Az érzelmi kompetenciával kapcsolatos kutatások elsősorban az érzelmek tudatosítására, megértésére, használatára, elemzésére és kezelésére irányultak.

A neveléshez kapcsolódó érzelmek vizsgálata a hazai neveléstudományban is megélték a 2000-es évek elejétől. Rapos (2003) például az iskolához kapcsolódó negatív tanulói érzelmek közül a félelemmel és a szorongással foglalkozott. A tanulás affektív tényezőihez tartozó fontosabb témakörök – tanulási motiváció, attitűdök, áramlatélmény, iskolai klíma, érzelmek – kutatási eredményeit Józsa és Fejes (2012) tekintette át. Megállapításuk szerint a tanulással kapcsolatos érzelmekre vonatkozóan „a hazai kutatások csak kezdeti lépéseket tettek” (385. o.). Gombos, Bányai és Varga (2009) a tanár hatékonyságát és a diák tanulási teljesítményét befolyásoló affektív tényezőket elemzik: a szug-

gesztív tanáregyéniséget, az érzelmekre is ható oktatási módszereket és kommunikációt emelik ki elsősorban. Hangsúlyozzák az érzelmek és hangulatok megismerő tevékenységben betöltött jelentőségét, az iskola szerepét az érzelmi nevelésben.

Az érzelmi kompetenciával a hazai szakirodalomban elsősorban a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportjának publikációi foglalkoznak. Az érzelmek szociális kompetenciában betöltött szerepére vonatkozó szakirodalmat Zsolnai Anikó és Kasik László (2007), az érzelmi kompetencia kialakulását és modelljeit Zsolnai (2015) mutatta be. Vizsgálatuk szerint az érzelmi kompetencia kontstukturuma a szociális kompetenciára vonatkozó kutatások során kristályosodott ki. Az érzelmi összetevők első megjelenése az 1980-as évekre tehető, Rinn és Markle (1979) kutatásai nyomán. A későbbiekben az integratív szemléletű modellek elterjedése jellemző, Rose-Krasnor (1997) például szociális, érzelmi és kognitív alrendszeret különböztet meg. Az érzelmelek fontos szerepet játszanak például a személyközi problémák megoldásának képességében (Kasik, 2015).

Az érzelmi kompetencia néhány modellje

Az érzelmi kompetenciát meg kell különböztetnünk az érzelmi intelligenciától, melynek számos modellje létezik. Ezek között – elsősorban a mérési stratégia, illetve a személyiségvonás versus képesség problematikájából kiindulva – erőteljes szakmai polémia zajlik (Kun, 2011; Ashkanasy és Dasborough, 2015). Vaida és Opre (2014) több teoretikus megfontolást számba véve az érzelmi intelligencia és kompetencia különbségét főleg abban látja, hogy előbbi inkább innát faktorokat tartalmaz, míg utóbbi tanulható. Az érzelmi kompetencia tekintetében a legtöbb empirikus vizsgálat alapját ma két modell képezi. Saarni (1999) abban látja saját modelljét különbözni az érzelmi intelligenciától, hogy utóbbi nem számol az etikai értékekkel és az identitással, míg Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az érzelmi értés, kommunikáció és élmény dinamikájának fontosságát hangsúlyozza e tekintetben.

Saarni (1999, 2011) szerint az érzelmi képességek komplex rendszere elválaszthatatlan a szociális kompetenciától. Emberi kapcsolatokban való működésünk és önmeghatározási folyamatok során alakítjuk ki. Szociális konstruktivista modelljében az érzelmi kompetencia abból a személyes társadalmi-kulturális kontextusból nyeri értelmezését, amelyben felnövünk. Az érzelmi kompetencia az énhatékonyság megnyilvánulása érzelmet kiváltó szociális tranzakciók során. Az énhatékonyság az egyén hite abban, hogy megvan a magabiztossága és képessége, hogy elérje a kívánt kimenetelt. A cél az érzelmileg kompetens személyiségnél egységet alkot a morális karakterrel. Az érzelmi kompetencia tényezői: (1) az *emocionális állapot tudatosítása*; (2) mások érzelmeinek *felismerése*; (3) az adott kultúrára jellemző *érzelmi és önkifejezési szótár használata*; (4) mások érzelmi élményeibe való *empatikus és szimpatikus bevonódás*; (5) annak realizálása, hogy a *belső érzelmi állapotnak nem kell megfelelnie a kifejezésnek*; (6) adaptív megbirkózás a riasztó vagy stresszt okozó érzelmekkel *önszabályozó stratégiák használatával*; (7) annak tudatossága, hogy a kapcsolatok kialakításában szerepe van annak, *hogyan kommunikáljuk érzelmeinket*; (8) *érzelmi önhatékonyság*: a saját érzelmek elfogadása, egyensúly, morális érzék.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az affektív szociális kompetenciamodell megalkotásával célul tűzték ki a korábbi kutatásokban felmerült tényezők összefoglalását és tisztázását, a képességek azonosítását, a fejlődési szekvenciák meghatározását és a folyamat dinamikus értelmezését a szociális kontextusban. A kompetencia három területe az affektív jelzések (1) *átélése*, (2) *küldése és* (3) *az üzenetek fogadása*. Négy

képességfokozatot differenciálnak: a) *tudatosítás*, b) *azonosítás*, c) *a szociális folyamat* értelmezése a kontextusban, d) *irányítás* és *szabályozás*. A self-rendszer számos faktora – például önértékelés, önkép, folyamatirányultság, temperamentum – hatnak a képességekre. Az érzelmi kompetenciát a szociális interakciók változó irányú és intenzitású szelében mozgó szélkerékhez hasonlítják.

Az érzelmi kompetencia tényezőinek tanárookra vonatkozó értelmezései

A továbbiakban a két modell által meghatározott legfontosabb képességek – érzelmek átélése, fogadása, küldése, negatív érzelmekkel való megküzdés, tudatos érzelmi kommunikáció, empátia és önhatékonyság – jellemzőit vizsgáljuk a nemzetközi és magyar szakirodalom értelmezései alapján.

Garner (2010) szakirodalmi áttekintésre alapozott megállapítása szerint számos tanár tisztában van a tanulói érzelmek jelentőségével, melyek fogadása informálja őket pedagógiai stílusukról és gyakorlatukról, és szerepet játszhat döntéseikben is. Suplicz (2012) szerint az érzelmeket közvetítő visszajelzések elsősorban a metakommunikáció csatornáján érkeznek.

Megértésük a tanár számára nélkülözhetetlen, a rossz dekódolás háttérében személyiségzavar is állhat. Hargreaves (1998) szerint a tanítás olyan érzelmi gyakorlat, amely érzelmi megértést kíván. Az érzelmek fogadása szerinte erőfeszítést igényel a tanártól, ennek hiányában gyakran érzelmi félreértés alakul ki a pedagógus és a tanuló között (Hargreaves, 2001).

A tanárok által átélt érzelmekről Frenzel (2014) áttekintése ad képet. A különböző érzelmek gyakoriságának megállapításánál a narratív tanulmányokban az érzelemről való beszámolást, az osztálytermi kutatásokban az előfordulást vette alapul. Az öröm és a büszkeség a két leggyakrabban említett érzelem, melyek egyik lehetséges oka a tanulók pozitív előmenetele. Ezt követik a negatív érzelmek: a harag, a szorongás és a szégyen vagy büntudat. A tanár haragja irányulhat önmagára, például ha elégedetlen az órája felépítésével, és a tanulóra, ha az engedetlen. A szorongás kiváltó oka lehet a saját fejlődés hiánya, a készültség vagy a fegyelmezetlenség. A szorongás egyes kutatók szerint különösen a fiatal tanárok körében gyakori. A szégyen érzésének alapja lehet a tanároknál az erős elkötelezettség. Összefüggés mutatható ki a tanulók magatartása és a pedagógus érzelmei között néhány területen: a tanulók sikere pozitív élmény forrása a tanárok számára, míg az előmenetel hiánya negatív érzelmek kiváltója, egyes kutatások szerint ez a viszony fordítva is fennáll; a tanulók rossz magatartása kulcsszerepet tölthet be a tanárok negatív érzelmeiben.

Garner (2010) szakirodalmi áttekintésre alapozott megállapítása szerint számos tanár tisztában van a *tanulói érzelmek* jelentőségével, melyek *fogadása* informálja őket pedagógiai stílusukról és gyakorlatukról, és szerepet játszhat döntéseikben is.

Suplicz (2012) szerint az érzelmeket közvetítő visszajelzések elsősorban a metakommunikáció csatornáján érkeznek. Megértésük a tanár számára nélkülözhetetlen, a rossz dekódolás háttérében személyiségzavar is állhat. Hargreaves (1998) szerint a tanítás

olyan érzelmi gyakorlat, amely érzelmi megértést kíván. Az érzelmek fogadása szerinte erőfeszítést igényel a tanártól, ennek hiányában gyakran érzelmi félreértés alakul ki a pedagógus és a tanuló között (Hargreaves, 2001). Fűzi (2012) szerint előfordulhat, hogy a tanár nem képes érzékelni a hozzá érkező visszajelzéseket, és elhárítja ezek érzelmi, értelmi feldolgozását, vagy nem tudja ezeket pedagógiai tevékenysége fejlesztésére felhasználni. Feltételezi, hogy az átélt élmények érzelmi töltésük révén mindenképpen hatást gyakorolnak a pedagógus közérzetére, a kudarcot elszenvedő tanárok esetében ez is oka lehet a kiégésnek és a pályaelhagyásnak.

Azt, hogy a tanár mely érzelmeket *fejezi ki* és melyeket nem, meghatározzák a felé megnyilvánuló elvárások. A tanári szerepelvárásokra ható társadalmi-politikai-történelmi tényezők renkiül erőteljes változása zajlott le az elmúlt 25 év során hazánkban. Változott az anyagi és társadalmi megbecsültség, a családszerkezet, az iskola tudásátadó szerepe, a kompetenciaalapú oktatás alapvető szerepváltást vár el a pedagógusoktól, és jellemző a pálya elnöiesedése (Szebeni, 2010, Bakos, 2015); arról, hogy mindez a tanári érzelmekben miként mutatkozik, csak közvetetten tudunk képet alkotni például a kiégéssel és stresszel kapcsolatos vizsgálatokból. Holecz (2015) a stresszre és a kiégésre vonatkozó 2001 és 2015 között mért adatokat hasonlított össze. A stressz fő faktorai a terheltség, a kapcsolati hiátus és a presztízs, az utóbbi években felerősödött az adminisztratív terhek és a problémás tanulókkal való bánásmód nehézsége. A stressz mértékében nem talált számottevő különbséget, de a kiégéssel érintettek aránya egyötödről egyharmadra nőtt. Frenzel (2014) megállapítja, hogy a pedagógusok felé erős az elvárás, hogy pozitív érzelmeket mutassanak ki, miközben a negatív érzelmeiket rejtsek el a jó iskolai légkör megteremtése érdekében. „Nem úgy, mint más foglalkozások esetében, ahol szociálisan elfogadott lehet bevallani, hogy a munka nem mindig öröm [...] a tanárnak lehet olyan elvárása, hogy mindig élvezze a munkáját és szeresse minden egyes tanítványát” (4. o.). Érzelmi erőfeszítéssel jár, ha a belsőleg átélt és a külsőleg kifejezett érzélem eltérő. Ha ez ismétlődik, kifáradáshoz és kiégéshez vezethet. A tanár és a tanuló által külsőleg kifejezett érzelmek Fried és mtsai (2015) szerint hatással lehetnek az osztálytermi klímára. A pozitív osztálytermi klímát több kutató egybehangzó véleménye szerint (Falus, 2001; Suplicz, 2012) elfogadás, empátia, pozitív visszajelzések küldése és kongruencia jellemzi. A pozitív légkör fenntartása Hargreaves (2000) szerint folyamatos érzelmi munkával jár, ami a pedagógus számára örömteli is lehet, ha közelebb viszi céljához. A tanár tudatos érzelmi *kommunikációjának* egyik fontos terepe a dicséret és a büntetés. Katona Nóra (2009) kiemeli a következetes, spontán, változatos és őszinte, informatív dicséret szerepét a tanuló és tanár közötti kölcsönös tiszteletérzés kialakulásában. A büntetés hatékonyságának alapja a tanuló érzelmi ragaszkodása, szeretetkapcsolata a tanárral. Suplicz (2012) is kiemeli, hogy a diákoknak adott visszajelzés akkor a leghatékonyabb, ha reális, őszinte és gyors. Sutton és Wheatley (2003) szerint egyes tanárok beszámolnak arról, hogy a gyakorlat megszerzése szerepet játszik a harag *kontrollálásában*.

Zsolnai Anikó (2004) a három legfontosabb pedagógiai alapképesség egyikének tekinti az *empátiát*. Réthy (2016) szerint a tanárok empátiája: a törődés, nyitottság és bizalom a tanulói érzelmek befolyásolásának alapja, fontos szerepet játszhatna abban, hogy örömforrássá váljon az iskola. Az empátia tanár–diák kapcsolatban betöltött szerepéről Cooper (2004) gyűjtött adatokat: különböző szintjei a tanulás-tanítás folyamatában központi szerepet töltenek be. Az empatikus tanár sikeresen kommunikál tanítványaival, ami a tanítás-tanulás minőségét is befolyásolja, magas szintű morális értékrenddel rendelkezik, és modellként szolgál tanítványai morális fejlődésében, ami a tanulók közötti pozitív kapcsolatok kialakulására is hatással van. A támogatás, gondoskodás és a tanulókkal való mélyebb kapcsolat kialakítását akadályozza az időhiány, a merev tanterv, a rossz munkakörülmények, a bürokrácia és a nagyszámú tanítvány. Az empátia nem minden tanárra jellemző képesség.

Goroshit és Han (2014) szerint az érzelmi önhatékonyság kettős szerepet tölt be a tanárok életében. Egyrészt biztosítja, hogy a tanár beilleszkedjen a nevelési és társadalmi rendszerbe, ami hozzájárul sikerességéhez, ugyanakkor támogatást nyújt tanulóik érzelmi és szociális kompetenciáinak magas szintű kialakulásában. Az érzelmi önhatékonyság előre jelzi a tanári önhatékonyság és az empátia szintjét. A tanárok érzelmei Hargreaves (1998) szerint is elválaszthatatlanok morális céljaiktól és attól a képességtől, hogy elérjék ezeket a célokat. Saarnihoz (1999) hasonlóan szoros összefüggést feltételez az érzelmeik, a self és a moralitás között. Zsolnai Anikó (2004) a három tanári szociális alapképesség egyikeként a kongruenciát vagy hitelességet említi.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az érzelmeik irányításának és szabályozásának nevezi az érzelmi kompetencia magas szintű működését. Saarni (1999) szerint az érzelmi kompetencia egyik hatása a saját érzelmeik irányításának képessége, amely döntő jelentőségű az egyén interperszonális folyamatainak kezelésében. A szociológus Hargreaves (1998) a munka világa felől közelíti a tanári professzió érzelmi jellegzetességeinek megfogalmazásához. Szerinte a tanítás érzelmi erőfeszítéssel (labour) jár, amely „megkívánja, hogy az egyén ösztönözze vagy elnyomja érzéseit annak érdekében, hogy fenntartsa a külső támogatást, mely létre hozza a megfelelő tudatállapotot másokban” (Hochschild, 1993, 7. o., idézi Hargreaves, 1998). Oplatka (2009) szerint az érzelmi erőfeszítés inkább negatív kifejezés, mely a munkavállalótól elvárt magatartás, ezzel szemben a tanári munka esetében az erőfeszítés autonóm voltát hangsúlyozza. A tanár nem külső elvárásokhoz, hanem saját morális értékrendjéhez és autentikus énjéhez kapcsolódóan irányítja érzelmeit.

A kutatás bemutatása

Célok, kérdések

Kutatásunkban célul tűztük ki a szakirodalmi áttekintés alapján megfogalmazott néhány kérdés megválaszolását: Jellemző-e a vizsgált tanárok életére érzelmeik gyakori és/vagy erőteljes átélése? A vizsgált tanárok milyen pozitív és negatív érzelmeikről számolnak be és milyen ezek gyakorisági sorrendje? Jellemző-e a vizsgált tanárookra a pozitív érzelmeik előtérbe helyezése az érzelmeik átélése, fogadása, kifejezése terén munkájuk kapcsán? A vizsgált tanárok milyen jelentőséget tulajdonítanak az empátiának hivatásukban? A vizsgált tanárok esetében mutatható-e ki összefüggés az érzelmi önhatékonyság és valamely más tényező között? Kimondható-e, hogy a tanítás a vizsgált pedagógusok esetében az érzelmeik irányítására és szabályozására tett erőfeszítésekkel járó munka? A fenti kérdésekre az esettanulmány műfajának megfelelően magyarázatépítés során keressük a választ, melynek eredményeként néhány hipotézis megfogalmazhatóvá válhat.

Az iskola jellemzői

Az iskola Csongrád megye két településén, székhelye kisvárosban, a tagintézmény alsó tagozata községben működik, magas tanulói és tanárlétszámmal rendelkezik. Nívócsoportos oktatás, szakkörök, az épületben működő művészeti iskola, több diplomával rendelkező pedagógusok segítik a tehetséggondozást, valamint a felzárkóztatást. Számos versenyen értek el eredményeket tanulóik, saját alapítványuk van, nemzetközi kapcsolatokat is ápolnak. Az iskola tanulóinak 25%-a szociálisan hátrányos helyzetű, 15-18%-a sajátos nevelési igényű. A lemorzsolódás csekély mértékű, az országos kompetenciamérésen elért eredmények országos átlag fölöttiek, a hiányzások száma minimális.

Kérdőívünket az iskola 24 pedagógusa töltötte ki, 30 és 58 év közöttiek, átlagéletkoruk 45,95 év (szórás: 8,9 év). A mintában szereplő pedagógusok átlagosan 17,74 éve (min: 1 év, max: 35 év; szórás: 12,2) dolgoznak intézményükben. A kitöltők többsége nő és tanító. A legmagasabb iskolai végzettségük mellett az általános iskolából megkérdezett pedagógusok 29,2%-a szerzett további főiskolai, 1 fő további egyetemi diplomát, valamint 16,7%-uk szakirányú végzettséget vagy pedagógus szakvizsgát. A független változókban adatvesztés 21-33%, így az adatok tájékoztató jellegűek; az alacsony elemszám miatt a minta nem rétegelhető. Interjúra hat pedagógus vállalkozott: 35 és 50 év közöttiek, az iskolában eltöltött éveik száma 2 és 23 év közötti, ketten környezetismeretet és éneket is oktató tanítók, a többiek német–angol, magyar–angol, magyar–könyvtár–erkölcsstan, dráma–könyvtár szakosak.

Kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés

A kérdőívben a pedagógusok egy 24 íteimből álló kijelentéssort kaptak, melyeket csoportokba soroltunk az érzelmi kompetencia vizsgált tényezői szerint és két inverz kijelentést is beiktattunk. (A többi kijelentés esetében a skála 5. fokozata az érzelmi kompetens viselkedéssel való teljes mértékű azonosulást jelentette, például: „A jó pedagógus legfontosabb jellemzője, hogy szereti a tanítványait.” Az inverz kijelentések úgy voltak megfogalmazva, hogy a teljes egyetértés az érzelmek fontosságának elutasítását jelentette. Például: A jó pedagógus érzelmi nem vonódik be a tanulókkal való munkába.) Hyson és Lee (1996) Teachers' Beliefs about Emotions (TBAE) kérdőívének kérdéseit vettük alapul, de a szakirodalom egyéb eredményeiből is beállítottunk kijelentéseket. Ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk. A kérdőív nem alkalmas a tanárok érzelmi kompetenciájának mérésére, célunk elsősorban az volt, hogy a szakirodalom egyes kijelentéseiről alkotott nézetekkel való azonosulást mérjük, és ezeket az eredményeket összevessük az interjúra adott válaszokkal, illetve az elemzés során felderítsük az esetleges pozitív vagy negatív korrelációkat. Ezek az információk egy későbbi kérdőív kidolgozásában orientálhatnak. A félig strukturált interjú direkt – például: Ön szerint mennyire játszik fontos szerepet a tanításban a tanár empátiája? – és indirekt kérdésekre épült: például megkértük, hogy meséljenek el egy-egy helyzetet, amelyet úgy éreztek, hogy jól oldottak meg, illetve nem sikerült megoldaniuk. Az iskolai dokumentumok érzelmekhez kapcsolódó elemeit is vizsgáltuk.

Adatfelvétel és feldolgozás

A kérdőívek kitöltésére 2015. augusztus végén került sor, az igazgató javaslatára a nyitó értekezleten. A kérdőíveket a visszaérkezés után kódoltuk, és statisztikai lekérdezést végeztünk. Az interjúkat gépeltük, a 80 oldalnyi szöveget kódoltuk. Minden egyes tényezőt a teljes szövegben vizsgáltunk. Érzelemre vonatkozó adatnak tekintettünk minden érzelmet jelentő szót, továbbá az interjú során nonverbálisan kifejezett érzelmeket is (például sírás, nevetés), ha a szöveggörnyezet lehetővé tette beazonosításukat. Az interjúalanyok által körülírt érzéseket szintén a szöveggörnyezet támpontjai alapján soroltuk be. Az induktív adatelemzés során fejlesztett kategóriák intázatát összevetettük a szakirodalom tanulmányozása alapján deduktívan kialakított rendszerrel, az eredmények bemutatása az így létrejött kategóriákon alapul.

Az eredmények bemutatása

Érzelmek átélése

A hat pedagógus esetében összesen mintegy 120 adatot találtunk, fele-fele arányban pozitív és negatív érzelmeket (61/59).

„...ez az én birodalmam...”

A pozitív érzelmek között a büszkeség a leggyakoribb (21 adat/3 fő). Lehetséges okai: saját innováció, a tanulók sikere, volt tanítványok pozitív visszajelzése, a tanulók szeretete a pedagógus iránt, sikeresen megoldott nehéz probléma, önállóság a problémamegoldásban. A második leggyakoribb pozitív érzés az öröm (14 adat/6 fő). Lehetséges okai: jó döntés, sikeres problémamegoldás, tanulók elvárt, jó viselkedése, jó tanulmányi előmenetel, együtt megoldott tanulási probléma. A harmadik leggyakrabban említett érzés a szeretet (11 adat/5 fő), mely megnyilvánul a tanulók, a szakma, tantárgyak vagy kedvelt eszközük iránt. További érzelem a meghatottság és hála a tananyagban rejlő mondanivaló, a tanulók sikere, sikeres problémamegoldás, empátián alapuló jó döntés, a szakma iránti elkötelezettség miatt.

„...Na, akkor kiakadtam, mint a kakukkos óra...”

A negatív érzelmek között a leggyakoribb a szorongás (27 adat/6 fő). Lehetséges okai: a tanítás állandó intenzív jelenlétet kíván, felelősségérzet, érzelmi teher hordozása a tanulók problémái miatt, hiányzó eszközök, oktatáspolitikai változások kapcsán bizonytalanság, feleslegesnek érzett kötelezettségek, a tananyag rugalmatlansága, a túl sok vagy túl nehéz feladat. A harag (10 adat/5 fő) lehetséges okai: nem motivált tanulók, feleslegesnek érzett munka, tanulók engedetlensége, a szülő, aki nem partner. A félelem (10 adat/4 fő) lehetséges okai: erős tanulói érzelmi reakció, nehéz osztály, felelősségérzet, új pedagógiai helyzet. A szomorúság lehetséges okai: a szülők eltérő értékrendje, családok szétzilálódása, elszakadás a tanítványoktól, csalódás a pozitív várakozásban, megalázó viselkedés gyerek részéről. A szégyent két tanár említi: egyikük előítélete megváltoztatása kapcsán, másik a harag kontrollálásának hiánya miatt.

Jellemző az érzelmek sokfélesége és gyakorisága, emellett a tanárok erős érzelmeket is átélnek. Az intenzitás jelenlétét igazolja a következő metafora: „Tudod az, mikor így kifulladás, hogy nincs tovább. És vissza is tudok emlékezni erre, hogy ez meg olyan rémületet keltett a lelkemben, mint a halál, hogy visszafordíthatatlan. Nem tudod megoldani!” Az érzelmek átélésére vonatkozó kérdőívkérdések között az érzelmi terhelés és intenzitás magas értékeket kapott (1. táblázat).

1. táblázat. Az érzelmi kompetencia kérdőív érzelmek átélésére vonatkozó két kijelentése

Érzelmek átélése kijelentések	elemszám	átlag	szórás
A pedagógusi munka az átlagosnál erősebb érzelmi leterheléssel jár	24	4,79	,588
A pedagógus munkája során gyakran él át erős érzelmeket	24	4,58	1,018

Érzelmek fogadása

Az érzelmek fogadása esetében 90 adatot találtunk: 61 pozitív, 30 negatív. Gyakran csak az érzelmi irányultság – például nyitottság, zárkózottság – vagy a valencia azonosítható: „Egy irodalom kapcsán, amikor fölolvastok egy *Szeptember végé*nt, vagy a *János vitézből* egy... azt a részletet, amikor leroskad Jancsi, és nincs tovább úgy érzi, mert hogy Iluska

meghalt. Tehát még van, hogy elcsuklik a hangom. De aztán nem tudod azt a csendet elképzeln, ami akkor itt ül. És nem szólnak, nem nevetnek ki, nem... hanem azt azt... nem tudom neked elmondani.”

„...*De aj, dől belőlük kifele a szeretet azt gondolom...*”

A leggyakrabban fogadott pozitív érzélem az öröm (18 adat/6 fő). Lehetséges okai: a tananyag megértése, iskolán kívüli program, az örömmel rokon lelkesedést kiválthatja a játék, kreatív feladat. A második leggyakrabban fogadott érzés a szeretet (17 adat/6 fő), amely megnyilvánulhat a tanár személye vagy tantárgya felé. Említik a szeretetéttséget a gyengébb képességekkel vagy rosszabb körülmények között élő tanulók részéről. A nyitottságot és a bizalmat az érzelmileg biztonságos környezetben zajló játék vagy a tanuló problémájára a tanár által ráfordított idő váltja ki. További pozitív érzelmek a nyugalom, a hála, a büszkeség és a meglepődés.

„*Akkor van ilyen teljesítményszorongó, igen...*”

A pedagógusok által tanulóknál érzékelt negatív érzelmek közül a legtöbb (11/4 fő) nem pontosan meghatározott, például „nem szeretet”, távolságtartás, elzárkózás, sebezhetőség, zavarodottság; a leggyakrabban megnevezett a stressz (5 adat) és a harag (5 adat), előbbi kiváltó oka lehet a tananyag meg nem értése, a társak csúfolódása, egyéb személyes természetű probléma. A tanár felé érzett harag oka lehet a vélt igazságtalanság. A félelmet hárman, a szégyent ketten említik. Az egyszer említett negatív érzelmek között találjuk a szomorúságot, féltékenységet, közönyt és keserúséget. Érzelmek kifejezése, kontrollja, tudatos kommunikálása

„*Ha jó történik együtt velük, akkor én együtt sikítózok, hogy az nekem is jó az a valami.*”

A hat interjúalanyból öt megfogalmazta a tanár pozitív érzelmekifejezése iránti elvárást. „Kérdés: *Fontosnak tartod-e, hogy a tanár kifejezze az érzelmeit tanítás közben?* Válasz: Ha jókedvű, akkor igen (nevet), a rosszat nem annyira muszáj.” „*Azt gondolom, hogy a derű az pozitív érzés, ami menjen csak, csak nem mindig megvalósítható.*”

„...*én is emberből vagyok...*”

Négyük fogalmaz meg olyan véleményt, mely szerint a tanár megengedheti magának, hogy őszintén és spontán módon nyilvánuljon meg tanítványai előtt: „*Aztán előfordult már velem, hogy annyira meghatódtam órán, hogy kicsit könnybe lábaadt a szemem, és akkor a gyerekek ezt konstatálták, és azt gondolom, ettől még emberibb lett a dolog. Sok diák fejében, nyilván az enyémben is az van, hogy a tanár a mindenható, hozzá se lehet érni az asztalához. Abszolút van egy függöny a tanár és diák közt. Szerintem ez nem így van.*” „*Emberből van a tanár. Nem gép, amit ha benyomjuk, akkor leadja az anyagot... hogyha érzelmileg közelíted meg a dolgokat egy kicsit, akkor jobban emberi és a gyerek is jobban odafigyel.*”

„...*becsukom az ajtót, akkor olyan, mintha egy másik bolygón lennék...*”

A pedagógusok elvárják önmaguktól, hogy a személyes érzelmeiket elválasszák pedagógiai érzelmeiktől (18 adat/6 fő). „*Nem hiszem, hogy bármi köze lenne ahhoz akár a gyerekek vagy a szülőnek, hogy én most éppen milyen élethelyzetben vagyok, az a magánélet és van egy feladat, amit azt gondolom, hogy el kell látni.*” A szétválasztás érzelmi erőfeszítést igényel: „*Holott a kettőt nem lehet függetleníteni egymástól semmiképpen, de muszáj, valamilyen szinten muszáj. Ugyanúgy, ahogy az ember megpróbálja az iskolai problémákat nem hazavinni, ami lehetetlen (nevet), ugyanúgy az ember a magánéletét soha nem vonja bele az iskolába.*” Ez örömteli is lehet: „*Az az igazság, hogy engem mindig annyira elragad a munka, hogy három perc után már nem is*

emlékszem arra, hogy mi volt a gondom. Annyira intenzív ez a 45 perc, amit a gyerekekkel töltök, hogy igazából nincs idő azon rágódni, úgyhogy talán még pozitív hatással is van erre, mert elfelejtődik.”

„...de azért néha nagyon viszket az ember tenyere. Ritkán, de szokott...”

A pedagógusok többféle negatív érzelmen is igyekeznek uralkodni, ilyen a kétségbeesés és a harag (4 adat összesen). Van olyan adat, mely alátámasztja, hogy a tanítási tapasztalat megszerzése segít a harag kontrollálásában: „Akkor inkább feldühödtem... Most már azért úgy érzem, hogy jobban tudom kezelni a helyzetet. Tehát szerintem az idővel az ember ahogy megtanulja... Kérdés: *Most mi történik, ha mondjuk egy ilyen helyzet van, amikor régen feldühödöttél volna?* Válasz: ... Régen azért lehet, hogy főleg amikor az egész osztály nem csinált házit... Kérdés: *De mi történik? Mit csinálsz?* Válasz: Beírom a fekete pontot, kijavítjuk a házit, és haladunk tovább. Kérdés: *És benned mi zajlik?* Válasz: Ugyanúgy dühös vagyok, csak nem adom ki úgy, mint régebben.” Egy másik, gyakorlott tanár arról számolt be, hogy a korai pályaszakaszban nehezen küzdött meg egy súlyos magatartási zavaros tanítvány miatt érzett kétségbeeséssel. A második éve pályára visszatért interjúalany is beszámolt a magatartási zavarral küzdő tanulók miatt érzett frusztrációról és a problémamegoldás során folytatott érzelmi-értelmi megküzdésről.

Az érzelmi kompetencia kérdőív két kontrollra vonatkozó kijelentése esetében analizáltuk az életkorral való összefüggést és szignifikáns eredményt kaptunk. „A jó pedagógus példát mutat tanulóinak azzal, hogy tudatosan kontrollálja érzelmeit” kijelentés esetében a Pearson-féle korreláció $r = 0,462$ ($p = ,047$). A „Ha a tanulók felbosszanják a pedagógust, uralkodnia kell magán, hogy ezt ne mutassa ki előttük” kijelentés esetében $r = 0,566$ ($p = ,011$) eredményt kaptunk ($n = 19$ életkori adat).

„... hiába könyörögsz, hiába fenyegetsz...”

A pedagógusok pedagógiai céllal is kommunikálják érzelmeiket, ennek leggyakoribb megnyilvánulási formája a szidás és a dicséret. Négy tanártól vannak adataink, jellemzik a dicséret és szidás különböző fokozatait, érzelmekkel kísért eszközeit. „A legfontosabb pont ez a két szélsőség. Hogy ne azt érezze a gyerek, hogy mindig az van kiemelve, amit nem tud, vagy amikor hibázott, vagy amit jól elrontott és akkor leszidom érte, és látszik az arcodon, hogy mérges vagy, vagy elmondod, hogy én most nagyon haragszom, csalódott vagyok... egy-egy gyereknek nagyon fontos az, hogy ő végre valamiben jó legyen, meg végre valamiért megdicsérik, hogy ha szépen rajzol, ha szépen táncolt az udvaron, és azt mondod, hogy olyan jó voltál a szünetben, és ügyes voltál, mert mindig vannak a nagyon okos és nagyon ügyes gyerekek, akik mindig nagyon jók, és itt vannak, akik nem annyira áldottak (nevet), és akkor legalább valami, hogy a dicséret, vagy azt elmondani nyilvánosan.”

„mindenkivel egy picit úgy kell beszélni, ami az ő nyelve”

Érzéseik verbalizálására többféle okot neveznek meg (10 adat/5 fő). Például ha a tanulók valamilyen érzelmét félreérthetik, a tananyag érzelmi alátámasztásaként is alkalmazzák, de személyközi probléma megoldásának is lehet eszköze „...megpróbáltam elmondani, hogy nekem mi ebben a nehézség, és nem olyan nagy öröm, hogy ezt most együtt gyűrjük. Meg a felelősséget s a saját felelősségemet hangsúlyoztam ebből.”

„...Irdatlan repertoár kell szerintem...”

A pedagógusok érzelmeik kifejezése során nonverbális kommunikációs eszközt is alkalmaznak tudatosan. A gyakorlott pedagógus példájából kitűnik, mennyire világosan látja az érzelmi kommunikáció hatását a tanulásra: „Tehát érzelmileg az »okosaknál«, egy jobb képességűnél sokkal több mindent megengedhetek. Egy elcsukló hangot,

megengedhetek egy könnycseppet, megengedhetek egy haragos szót, hogy most már fejezzük be és haladjunk tovább. [...] Ők azt helyén tudják kezelni. Míg hát egy szerényebb képességű, egy IQ-ban talán hát nem... tehát ők nem tudják ezt kezelni. Velük nem lehet ezt megengedni... Azt gondolják egy ilyen toporzékolásból, hogy itt a vicc. Ez a happy nap. És akkor bomlik a rend, amit én nem bírok. És akkor megbukik az, amiért itt vagyunk. Hogy én átadjak valamilyen tudást. És ezt nem engedhetem meg magamnak, rájöttem, mert nem.”

Az iskolai dokumentumok nem tartalmazzák a tanár érzelmkifejezésére vonatkozó elveket, de a célok között említik a tanulóknál az érzelmi átélés, felismerés és kifejezés, valamint kontroll megfelelő szintjének minél hamarabbi elérését, melyben elsődlegesnek tartják a pedagógus személyes példaadását – ugyanezt négy interjúalany is kihangsúlyozta. A program a toleráns, türelmes, segítő hozzáállás, a bizalmon alapuló meghiit kapcsolat kialakítása, a törődés szerepét különösen a magatartási zavarral küzdő tanulók esetében emeli ki, melynek konkrét példái szintén szerepelnek több pedagógus elbeszélésében. A pedagógiai program az érzelmi biztonság és az érzelemvezérelt tanulás és az azonnali, konkrét és pozitív megerősítés fontosságát is kihangsúlyozza a nevelésben.

Empátia

„Anélkül tanárnak ne is menjen senki, ha nem tud empátikus lenni”

Az empátia jelentőségét a pedagógusi munkában minden interjúalany kiemelte. A három leggyakoribb ok között a tanulók érzelmeinek átélése (12 adat/5 fő), a sajnálat (5 adat/3 fő) és a gondoskodásra készítő gyermeki helyzet (3 adat/3 fő). Az első példában az érzelmi átélés kognícióval párosul: „Vagy például van egy kislány, egy nagyon lírai alkat. Na, hát az kérlek szépen, mindenen sírva fakad. És *amíg nem tudod átérezni, hogy miért, addig nem tudod megérteni sem*, hogy most miért sír. Képzeld el, hogy abban a pillanatban, mikor ő ezt látta, hogy én akkor megállok és akkor én tényleg elgondolkozok, hogy akkor most »Hát hidd el, hogy majd megoldódik.« Abban a pillanatban oldódott is.” A második példában a gyermeki lét iránti gondoskodás érzése nyilvánul meg: „Tényleg nagyon sokféle érzélem volt ebben, de hát a vége az abszolút maximálisan az elfogadás volt. Meg hát gyerek. Én tényleg mindig azt gondolom, hogy soha nem a gyerek a hibás, az ő esetében meg pláne nem, hiszen egy adott állapotban volt, amit tolerálni és kezelni kellett.”

Az empátia hatásaként a pedagógusok felhozzák, hogy segít jó döntést hozni (3 adat/3 fő), elnyerhető vele a tanuló bizalma (3 adat/2 fő), és mintát ad (2 adat/2 fő). Az alábbi történet árulkodik az empátiához kapcsolódó érzelmi erőfeszítésről, döntéshozatalban betöltött szerepről, továbbá rávilágít a morális érzékeléssel való kapcsolatra: „Ezeket a gyerekeket senki nem akarta. Igazából ment a három osztályfőnök között, a leendő osztályfőnökök között, hogy ki mit akar... És emlékszem, hogy hazamentem, és azt éreztem, hogy én visszatelefonálok, és azt mondom, hogy adjátok nekem őket... azóta is áldom a Jóistent, hogy ez így alakult... az az érzés, hogy megszántam őket. Hogy hogy lehet az, hogy nem kell nekem se, neki se, neki se? És hogy tudjuk az érveket is! Hogy ez milyen borzasztó, hogy úristen, hogy ilyen vagyok, hogy számításból döntök így. És ez a szánalom akkor felülkerekedett, vagy ez a szeretet.”

Az iskola pedagógiai programja is hangsúlyozza az empátiára nevelés szempontjából a példaadást és a beszélgetést. A tanár példáját követve empátikusan viselkedő tanulókról a következő narratívum ad képet: „Például az előző osztályomban is volt két olyan kisgyerek, aki olyan súlyosan dislexiás diszgráfias... és amikor ők olvastak vagy valamiben szerepeltek, és az a – nem is tudom – attitűd, amit mindig sugároztam a többiek felé. Igen, ő ennyit tud, ő erre képes. Amikor ő elolvasta folyamatosan a szöveget, akkor

megtapsolták, hogy mennyire ügyes, és milyen jó, úgy, hogy nem én mondtam, hogy és akkor most tapsoljuk meg, azt gondolták, hogy ez egy olyan produkció volt, ami tapsot érdemel.”

Érzelmi önhatékonyság

„Hát nézd, én világ életemben ez akartam lenni, ami most vagyok...”

A vizsgált pedagógusok a szakmával (18 adat/5 fő), majd a tantárggyal (14 adat/4 fő), és az iskolával vagy az iskolai közösség tagjával (14 adat/4 fő) jeleztek érzelmi azonosulást. Önhatékonyságuk önbizalom-elemei: személyiség és személyes képességek (37 adat/6 fő), tanítványaikkal való jó kapcsolat (33 adat/6 fő), szakmai rutin és tudás (17 adat/5 fő). A szakmai azonosulás példája: „Tehát sokkal többet kivesz, de ezerszer többet ad. Hogyha mondjuk egy multicégnél, ahol dolgoztam, és ott is mondjuk voltak nagyon jó feladatok, nagyon jó kollegák, de ha az egésznek az energiaszintjét nézem, akkor az mondjuk itt van, földtől 1 méter, a tanári munkának ugyanez az energiaszintjét nézem, az 5-6 méterre fönt. Tehát annnyival többet ad, hogy azt el se tudom mondani.” Az iskolával való azonosulás: „Hát nem azt mondom, hogy nincsenek sűrűlódások, persze, hogyne, hát sokan vagyunk, sokfélék vagyunk. Más célokkal. Attól függetlenül... ez egy innovatív, sok program ki van próbálva, tényleg nagyon sok újításban részt veszünk, nagyon sok versenyben. 25 éves munka után... ennek az egész intézménynek a lényegét abban látom, a nap mint nap körül köre lerakott és áldozatos munkában. De komolyan mondom.”

Az azonosulás mértékében és tárgyában nagy különbségek mutatkoznak a pedagógusok között. Az érzelmi önazonosságra utaló adatok számát összevetettük az érzelmeik átélésére vonatkozó adatokkal, s azt találtuk, hogy a több pozitív érzelem átéléséről beszélő pedagógus önhatékonyságára is több jelzést adott, mint aki több negatív érzelmet élték át.

2. táblázat. Az egyes interjúalanyoknál a negatív/pozitív átélt érzelmeik aránya és az önhatékonyságra utaló adatok száma

Alanyok	A.		B.		C.		D.		E.		F.	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Átélt pozitív és negatív érzelmeik %-os aránya	63	37	53	47	50	50	50	50	33	67	29	71
Önhatékonyságra vonatkozó adatok száma	40		32		20		14		13		14	

Az érzelmi önhatékonyság kérdőíves vizsgálatában legmagasabb értéket és legkisebb szórást az érzelmi kiegyensúlyozottság kapott.

3. táblázat. Az érzelmi önhatékonyság kérdései és mutatói

Érzelmi önhatékonyság kijelentések	elemszám	átlag	szórás
Ha a tanár érzelmileg kiegyensúlyozott, eredményesebben tud tanítani is	24	4,79	,509
A jó pedagógus érzelmikifejezése összhangban áll az általa vallott morális értékekkel	24	4,63	,770
A jó pedagógus érzelmei az órai interakciók során pontosan jelzik számára, melyik tanulónak milyen bánásmódra van szüksége	24	4,46	,932

Az iskola minőségirányítási programját is áthatja valamiféle identitástudat, például hangsúlyozzák a pedagógusok törekvését a barátságos tanulási környezet kialakítására, melynek gyakorlatáról két pedagógus is beszámol.

Az érzelmi kompetencia iskolai fejlesztését hátráltató tényezők

Cooper (2004) a tanári empátia kibontakozását gátló tényezőkkel kapcsolatos megjegyzése alapján mi is megkérdeztük a pedagógusokat, hogy szerintük milyen tényezők akadályozzák az érzelmi kompetencia iskolai fejlesztését. A megnevezett okok részben tantervi-oktatásszervezési problémákra utalnak: a tanulók túlterheltsége (5 adat/2 fő) a tanárok túlterheltsége (2 adat/1 fő), kevés osztályfőnöki óra (2 adat/1 fő), hozzáértő szakemberek hiánya (2 adat/1 fő), szaktanári hatáskör korlátai (2 adat/1 fő), ismeretek hiánya (2 adat/1 fő), tanterv rugalmatlansága (6 adat/4 fő), másrészt a tanári szerepváltozásból adódó, különösen szülőkkel kapcsolatos problémákra hívják fel a figyelmet: az iskolai és szülői értékrend eltérése (20 adat/5 fő), a szülői gondoskodó szerep az iskolára hárul (12 adat/4 fő), tanár megbecsültségének háttérbe szorulása (3 adat/3 fő).

Az egyes kompetenciaelemek összefüggései

A kérdőívben lekérdezett érzelmi kompetenciaelemek között „A jó pedagógus szereti a tanulókat” érzelm átélése elemmel találtuk a legtöbb erős vagy közepesen erős ($p < 0,015$ és $\text{korr} < 0,450$) korrelációt. Erősen szignifikáns ($P = 0,002$ és $\text{korr} = 0,578$) az érzelmek fogadásával, pl. „A jó pedagógus a tanulók arcáról, apró gesztusairól leolvassa, ha puskázik”, közepesen korrelál „A jó pedagógus észreveszi, ha tanítványai unatkoznak az órán vagy szomorúak egy osztályzat miatt”. „Ha a pedagógus lelkesen tanít, akkor az átragad a tanulókra is” ($p = 0,000$ és 718 korr), gyengén vagy nem korrelál, illetve negatív korrelációban áll több állítással, amely a pedagógus érzelmeinek küldésére vonatkozik, s közepesen erősen korrelál az érzelmek kontrolljával. Az önhatékonyság-elemek a tanulókkal, szülőkkel való interakciókról, ezek létezésével vagy tudatos kezelésével, empátiával kapcsolatos gondolkodással függnek össze. „A pedagógus elsődleges feladata a tananyag...” A „Jó pedagógus nem vonódik be érzelmileg a...” erősen korrelál ($p = 0,000$ és 846 korr), és erősen korrelálnak az érzelmek kimutatásával kapcsolatos állítások.

„A Jó pedagógus szereti a tanítványait” állítással az 1–10 és a 31–40 éve tanítók kétharmada ért teljesen egyet, a többieknek egyharmada. A reál szakosok fele-fele arányban választották az inkább egyetértek és a teljesen egyetértek állításokat, a többi kategória (humán, művészeti, testnevelés) többsége teljes egyetértést fejezett ki (nem szignifikáns).

Az esettanulmány eredményeinek összegzése

Adataink alapján a vizsgált tanárok gyakori és/vagy erős érzelmeket élnek át. Erre enged következtetni az érzelmekre vonatkozó adatok magas száma, az érzelmek sokfélesége, a lehetséges okok különböző helyzetekre utalnak, az intenzív érzelmek jelenlétét az interjúk és a kérdőívre adott válaszok is megerősítik. Az összesített adatok alapján az érzelmek átélése a legfontosabb a pedagógiai munkában, amely esetünkben „A jó pedagógus szereti tanítványait” állítás kapcsán fókuszálódott. Itt a legkisebb a szórás is a kérdőív adatai szerint, ami összhangban áll azzal, hogy az interjúk során itt találtuk a legtöbb adatot. Kimondható, hogy az esettanulmány résztvevői a pedagógus szakma jellemzőjének tartják az érzelmek átélését.

A vizsgált érzelmek gyakoriságát illetően hasonló eredményt kaptunk, mint Frenzel (2014), azonban feltűnik, hogy a stressz előfordulása a legmagasabb, megelőzi a pozitív érzelmek közül a büszkeséget és az örömet, a negatívak közül a haragot. Nem vonhatunk le messzemenő következtetést, de ez az adat erősíti a hazai szakirodalom alapján kialakult képünket, mely szerint a történelmi-társadalmi-politikai tényezőkben bekövetkezett

számos változás növelheti a kiégés veszélyét. A stresszfactorok jelenlétét megerősítik az átélt stressznél jelzett külső és belső lehetséges okok, valamint az érzelmi kompetencia iskolai fejlesztését akadályozó tényezők és adatok magas száma. Az átélt érzelmek sorrendje alapján a tanárookra nem feltétlenül jellemző a pozitív érzelmek előtérbe helyezése, viszont számos adat ugyanezt igazolni látszik a fogadás és kifejezés terén. A fogadott érzelmekben a pozitívak kétszeres aránya sejteti, hogy a tanárok esetleg bizonytalanabban a negatív érzelmek fogadásában, de legalábbis szívesebben beszélnek tanítványaik pozitív érzelmeiről. Válaszaikból az derül ki, hogy nemcsak a pozitív érzelmek kimutatását, de személyes életükhöz és pedagógusi munkájukhoz tartozó érzelmeik elválasztását is elvárják önmaguktól, ami örömteli erőfeszítés is lehet. Ugyanakkor fontosnak tartják, hogy érzéseiket spontán módon, őszintén fejezzék ki tanítványaik előtt. Vizsgálatunkban három nagy gyakorlattal rendelkező pedagógus példáját hoztuk fel a dicséret pozitív megerősítő szerepének, a verbális és nonverbális kifejezés használatának tudatosságára. Ugyanakkor több adat támasztja alá, hogy a kezdő tanárok életében küzdelmet jelent az érzelmek kifejezésének kontrollálása. Mindez megerősíti, hogy a pálya során az érzelmek kezelése tanulható, amit az érzelmi önhatékonyság rutinra vonatkozó elemeinek magas száma is megerősít. A további, alaposabb vizsgálat fontos tanulsággal szolgálhat a tanárképzések számára is. Az interjú során vizsgált tanárok központi jelentőséget tulajdonítanak az empátiának, és számos, a nemzetközi irodalomban jelzett funkcióját azonosítják, például a tanár mint modell szerepét, a tanár–diák közötti bizalmon alapuló kapcsolat kiépítését, de a kérdőív adatai ezt nem támasztják alá egyértelműen, ezért itt is további vizsgálat szükséges. Esetleg magyarázat lehet Cooper (2004) megjegyzése, mely szerint az empátia nem minden tanárra jellemző.

Az érzelmi önhatékonyság területén a hivatással kapcsolatos azonosulást és az önbizalom elemeit vizsgáltuk. Az adatok arról árulkodnak, hogy az érzelmi önhatékonyság érzése segítheti a tanár beilleszkedését a társadalmi és nevelési rendszerbe, legalábbis a közvetlen iskolai környezetbe. Az érzelmi önhatékonyságra vonatkozó kérdőíves kijelentések magas statisztikai mutatója megerősíti azt a megfigyelést, hogy a több pozitív érzelemről beszámoló pedagógusok az érzelmi önhatékonyság terén is több adattal szolgáltak, a kérdőívből a tudatosabb szakmai munka és a morális elemek kapcsolata látszik. Az érzelmi önhatékonyság fontosságára hívja fel a figyelmet az adatok magas száma és az egyéni különbségek aránya. Fontos további kutatási irány lenne a képviselt morális értékek és azok megvalósulásába vetett hit és az egyensúly területe, valamint az érzelmi önhatékonyság hatása a tanulói érzelmi kompetencia fejlődésére. Az eredmények alapján kimondható, hogy a vizsgált tanárok esetében a tanítás az érzelmek irányítására és szabályozására tett erőfeszítésekkel járó munka. Mivel interjúra elsősorban tanítók és humán szakos tanárok vállalkoztak, és a kérdőív „A jó pedagógus szereti tanítványait” kérdésben is mutatkozott különbség a reál és humán szakosok válaszadása között, érdemes lenne a továbbiakban alaposabban vizsgálni ezt a dimenziót is. Esettanulmányunk, korlátai ellenére, remélhetőleg felhívja a figyelmet a tanárok érzelmeit illető további kutatások fontosságára.

Irodalomjegyzék

- Ashkanasy, M. és Dasborough, M. T. (2015): Reintroducing Emotional Intelligence: What it Is and Where We Stand Now. URL: <http://emotionresearcher.com/reintroducing-emotional-intelligence-what-it-is-and-where-we-stand-now/> Utolsó letöltés: 2016. 09. 23.
- Bakos Kinga (2015): A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel. *Metszetek*, 4. 1. sz. 3–14. DOI: [10.18392/metsz/2015/1/1](https://doi.org/10.18392/metsz/2015/1/1)
- Bányai Éva és Varga Katalin (2014): *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Buchanan, D. A. (2012): 'Case studies in organizational research. In: Symon, G. és Cassell, C. (szerk.): *The Practice of Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges*. Sage Publications, London. 373–392.
- Bullough, R. V. Jr. (2009): Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. In: Schutz, P. A. és Zembylas, M. (szerk.): *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Springer, New York. 33–53. DOI: [10.1007/978-1-4419-0564-2_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_3)
- Cooper, B. (2004): Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22. 3. sz. 12-21. DOI: [10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x](https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x)
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Frenzel, A. C. (2014): Teacher emotions. In: Linnenbrink-Garcia, E. A. és Pekrun, E. (szerk.): *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, New York. 495–519. DOI: [10.4324/9780203148211.ch25](https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch25)
- Fried, L., Mansfield, C. és Dobozy, E. (2015): Teacher emotion research: Introducing a conceptual model of guide future research. *Issues in Educational Research*, 25. 4. sz. 415–441.
- Füzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Garner, P. (2010): Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22. 3. sz. 297–321. DOI: [10.1007/s10648-010-9129-4](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4)
- Golnhofér Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Goroshit, M. és Han, M. (2014): Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2. 3. sz. 26–32. DOI: [10.11114/jets.v2i3.359](https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.359)
- Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 7. 2–3. sz. 103–127.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 1. sz. 79–119. DOI: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- Hargreaves, A. (1998): The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17. 8. sz. 835–854. DOI: [10.1016/s0742-051x\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000): Mixed Emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16. 8. sz. 811–826. DOI: [10.1016/s0742-051x\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2001): Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103. 6. sz. 1056–1080. DOI: [10.1111/0161-4681.00142_](https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142_)
- Hartley, J. (2004): Case Study Research. In: Cassell, C. és Symon, G. (szerk.): *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Sage Publications, London. 347–409. DOI: [10.4135/9781446280119.n26](https://doi.org/10.4135/9781446280119.n26)
- Hochschild, A. R. (1993): *The managed heart: the commercialization of human feeling*. University of California Press, Berkeley.
- Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 145–164.
- Hyson, M. C. és Lee, K. (1996): Assessing Early Childhood Teachers' Beliefs About Emotions: Content, Contexts, and Implications for Practice. *Early Education and Development*, 7. 1. sz. 59–78. DOI: [10.1207/s15566935eed0701_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0701_5)
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Katona Nóra (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7. 2–3. sz. 129–159.
- Kun Bernadett (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktív szer-használásban*. PhD disszertáció. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola.
- Oplatka, I. (2009): Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialisation. In: Schutz, P. A. és Zembylas, Z. (szerk.):

- Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives.* Springer, New York. 55–73. DOI: [10.1007/978-1-4419-0564-2_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_4)
- Pekrun, R. és Linnenbrink-Garcia, E. (2014): Introduction to Emotions in Education. In: Pekrun, R. és Linnenbrink-Garcia, E. (szerk.): *International Handbook of Emotions in Education.* Routledge, New York. 1–11. DOI: [10.4324/9780203148211.ch1](https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch1)
- Rapos Nóra (2003): Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, **13**, 5. sz. 107–112.
- Réthy Endréné (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, **26**, 2. sz. 88–99.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of Social Skill Deficits in Children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and Practice in Social Skills Training.* Plenum Press, New York. 107–129. DOI: [10.1007/978-1-4899-2192-5_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2192-5_4)
- Rose-Krasnor, L. (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, **6**, 1. sz. 111–135. DOI: [10.1111/1467-9507.00029](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00029)
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence.* Guilford Press, New York.
- Saarni, C. (2011): Emotional Development in Childhood. In: Tremblay, R., Bovin, M. és Peters, R. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development.* URL: <http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood> Utolsó letöltés: 2016.09. 26.
- Saric, M. (2015): Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, **66**, 4. sz. 10–26.
- Suplicz Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel.* PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Szebeni Rita (2010): *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere.* PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Sutton, R. E. és Wheatley, K. F. (2003): Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, **15**, 4. sz. 327–358.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Vaida, S. és Opre, A. (2014): Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research* **22**, 1. sz. 26–33.
- Yin, R. K. (2009): *Case Study Research: Design and Methods.* 4. kiadás. Thousand Oaks CA, Sage.
- Zsolnai Anikó (2004): A tanári munkához szükséges szociális készségek. In: Dombi Alice, Oláh János és Varga István (szerk.): *A nevelésemélet alapkérdései. Tanulmányok.* APC-Stúdió, Gyula. 323–333.
- Zsolnai Anikó (2015): Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, **5**, 1. sz. 1–10. DOI: [10.14413/herj.2015.01.01](https://doi.org/10.14413/herj.2015.01.01)
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmekek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**, 7–8. sz. 3–15.

„Az elmondatlan s elmondhatatlan”

konferencia
SZITÁR KATALIN
emlékezetére

(Veszprém, 2016. augusztus 31.–szeptember 1.)

Az MTA Veszprémi Területi Bizottságának Irodalomtudományi Munkabizottsága, valamint a Pannon Egyetem MFTK Irodalom- és Kultúratudományi Intézete tudományos konferenciát szervezett Szitár Katalin irodalomtörténész emlékére. A konferencia címébe emelt központi problematika arra utal, hogy a jelenléthiány megnyilvánulásai és irodalmi alakzatai a mai kutatási irányok többségénél megfogalmazódnak. Ezért a szerző által elvégzett értelmezések kérdésfeltevéseivel nem a mögöttünk hagyott múlt, hanem az élő hagyomány horizontján szembesülünk. Mondhatjuk, a tudományos probléma időszerűségének jeleként. A semmi és a minden, a csönd és a hang, a kép és a szó, a jelölt és a jelöletlen, az elbeszél és elbeszélhetetlen, a narratív és az anarratív interakciója mind-mind olyan képződményekben testesül meg, amelyeknek az elsajátítása a társasbeszéd lehetőségeit meghaladja, s a *poieszisz* versnyelvi és prózanyelvi diszkurzusainak igényét veti föl. Tekintettel arra, hogy e diszkurzusformák írott szövegművekben teljeseznek ki, az egyik médiumból egy másik médiumba való transliteráció vizsgálata is a konferencia témaköreit tágitotta. Összeállításunk a konferencia anyagából közöl válogatást.

Altum silentium

Egy gondolkodó irodalmár szellemi portréjához

A *csönd* szó referenciája helyett hangzása irányítja a narrációt: [...] a „csönd” nem szótlanság, ellenkezőleg: intenzív jelképzés.

(Szitár Katalin)¹

Hát csak egy szót adj!

(A jelenlét csendje)

Szitár Katalin tudományos munkásságának mindvégig központi kérdése volt a csend témája – egyéni, társas és irodalmi megnyilvánulásainak jelentésselített, illetve deficitikus mibenléte. Pályatársaként, munkatársaként és barátjaként is azt mondhatom: személyiségének egyik legfontosabb megnyilvánulása volt a csöndes jelenvalóság. Joggal érezhetjük úgy, hogy a jelenség megértése írásaiban az önmegértés szövegeinek konstitutív részét alkották. Ez adta meg tudományos értekezéseinek, elemzéseinek bensőséges voltát, a személyes érintettségéből is fakadó hitelességét. Tanulmányait a csönd poétikája és költészetbölcseleti értelmezhetősége jegyében fogalmazta meg.

A pályatársunk távozása utáni egy évben további veszteségek érték a magyar irodalmat. Elhallgatott Esterházy Péter és Szegedy-Maszák Mihály. Néhány szóval róluk is megemlékezem a kijelölt téma keretei között.

A csend alakzatainak értelmezését nem saját koncepcióm kifejtésével kívánom előadni, hanem irodalmi és elméleti szövegekben megmutatkozó értelempotenciáljaik gazdagságának – persze csak vázlatos – felvillantásával.

Az emlékkonferencia megnyitóján elhangzott Katalin egyik kedves költeménye: Cseh Tamás és Bereményi Géza dalverse. A szöveg interpretációja megkönnyíti számomra a téma érzékletes exponálását. Íme a vers szövege:

Bereményi Géza

Most elmondom, mid vagyok, mid nem neked.
Vártál ha magadról szép éneket,
dicsérő éneked én nem leszek,
mi más is lehetnék: csak csönd neked.

E szó jó: csönd vagyok, csönded vagyok.
Ha rám így kedved van maradhatok,
ülhetsz csak tűrve, hogy dal nem dicsér,
se jel, se láng, csak csönd, mely égig ér.

S folytatom mid vagyok, mid nem neked,
 ha vártál lángot, az nem lehetek,
 fölébem hajolj, lásd hamu vagyok,
 belőlem csak jövőd jósolhatod.

Most elmondtam mid vagyok, mid nem neked.
 Vártál ha magadról szép éneket,
 dicsőítő éneked én nem leszek,
 mi más is lehetnék: csak csönd neked.

Okfejtéseim másik pillérért Szitár Katalin utolsó tudományos előadása képezi, melynek címe: *A csend mint részesülő odatarozás*. A szöveg a karunkon 2015-ben megtartott nemzetközi Bahtyin-konferencián hangzott el orosz nyelven, s azóta közlésre került a *Narratorium* című elektronikus folyóirat hasábjain (Szitár, 2016).

Ezenkívül természetesen átnéztem írásait, felidéztem kapcsolódó mondatait. Most megpróbálom kiemelni a legfontosabb szempontokat, s ahol tudom, illusztrálni fogom azokat. Meglátásom szerint két elvről van szó írásaiban. Az egyik: a csend csak szimbolikus – többek között nyelvi – közvetítések révén hozzáférhető az értelem számára. A másik az, hogy a silentium a leginkább ösztönző megnyilvánulása lehet a részesülő odatarozásnak.

Az „odatarozóság” fogalmát Gabriel Marceltől kölcsönözte, kinek felfogásáról – tagadhatatlan szimpátia kíséretében – Katalin hitelesen beszámolt utolsó írásában. Miközben új jelentéslehetőségeket tárt fel a poétikai értelmezés oldaláról a magyar irodalom számos alkotása alapján. A jelzett problémákról árnyalt képet nyújt a *Hiány-jelek*, Szitár Katalin utolsó tudományos értekezése.

Azon két könyv fedelén, amelyeket a halála előtti hetekben olvasott, a francia író és filozófus neve szerepel. Axiómaként idézte egyik fő műve, *A misztérium bölcselete* kulcsmondatát: „A sors csak azzal a feltétellel mélyül megtestesült létté, ha önfeltárukozással megy elébe másoknak” (Marcel, 2007). Ontológiai alapviszonyról van itt szó, az emberi cselekvés tőlünk független, eredendő indítékáról, mely a jelenvalólét – a vele-lét – elementáris vágásával, a feltétlen odafordulással egyenértékű. Úgy látom, erről szól a Cseh–Bereményi-dalvers is.

A vers Bereményi Géza felfogásában írásmű, benne a ritmus által újratagolt szavak alkotnak költői képződményeket, éspedig a dalnok száján kikíváncozó, keletkezésben lévő, születendő szavak. Cseh Tamás énekmondása a dallam, a hangzás ritmusát s a feledhetetlenül személyes intonációt adja hozzá a másként működő versritmus képződményeihez. Erről most – irodalmárként – jobb, ha nem beszélek. Ideje van a hallgatásnak... Az önértékű szó és a veresszó között a csönd alkot intervallumot, melynek közege a lelki életre szólító, a hanggal való kitöltésre irányuló levegő. Ezt a poétikai programot fogalmazza meg a *Gospel*:

Most csend van éppen és éjszaka,
 és árnyékteremtő,
 és szárnyát csüggesztve vár Uram,
 a levegő.
 Hát csak egy szót adj!
 Épp csak egy szót adj!
 Egyetlen szót adj!

A csendben felcsendülő s a versbe beíródó jel funkciója nem egyezik beszédsvaink szerepével – sem a kijelentés, sem az állítás, sem a kommunikáció egységeivel. Nem a beszélt, már meglévő, hanem az eljövendő, a még-nem-mondott, de nagyon várt szóról olvasunk itt.

Érthető hát, miért válik az előző szövegben is a „leszek”-re hivatkozó, a várakozó lény megnyilatkozásában a csendesség feladattá, sőt poétikai programmá – éspedig a *Lenni* intenciójaként. Az alkotó invenció alaphelyzetét, a csöndet – megjelölt, de nem érzékelhető létmódját – nagyon nehéz kiérdemelni. A „Csönded vagyok” „én”-je előbb az ének közvetítésével ad hírt magáról. Majd a *csönd* szónak az átvitelével új önprezentációt kezdeményez – a dal helyett a verses írásmű diszkurzusa felé fordul. E degrammatizáló funkciót is szolgáló művelet képződményét nevezhetjük egzisztenciális metaforának, mely egy új, nem önazonos alanyiságot kezdeményez a megnyilatkozás során. Ennek következtében a dalnak elkötelezett figura megtagadásra kerül, pontosabban a Neked feltétel nélkül odaadó alannya alakul át. Az „én” kikapcsolásával együtt jár ugyanis a „nekem” és a „neked” funkcióváltozása, illetve a rövidebb utat ígérő agglutinációjuk, rafináltan leplezett cinkos szövetségük – az „éneke” – kiiktatása a kommunikációs helyzetből. Természetesen az ének műfajaival való szakítás is megtörténik: a dallal s a dicsérettel, valamint a rájuk jellemző kétféle modalitással – a népi, illetve himnikus megnyilatkozás szólamaival. A deixissel kifejezett önreprezentáció – az *ének énje* – tehát csak egyik, végső soron eltávolítandó alakmása a nyilatkozónak, aki versnyelvi szubjektumként maga szakít a versírást megelőző, már ismert figurájával. Ez a szubjektivitás a megnyilatkozáson belül – demonstratívan – kerül törlésre: „Nem lehetek”. A „lehetek” a megvalósult létmóddal szakítva, a bekövetkező változás útjára lép, új alternatíva felé nyit. A bekövetkezendő identitás eseményszerűségének kihangsúlyozása a megtörténés harmadik egysége – a „leszek” – révén realizálódik. Az orális jelenlétmódot minősítő állítmány arra utal, aki ezt mondja: „vagyok”. Éspedig úgy, ahogy az a csönd költői megnyilatkozásában éppen történik – a *van* és a *lenni*, a dalmondás és az versírás diszkurzív valósága között. Jól látható, nem az énekszólalm előadójáról van szó, hanem arról a nem-énről, aki írása – nem névmási kreatúrája – révén azonosítja magát a jelzett intervallumban. S egyúttal demonstrálja, hogy írásművével már felénk, olvasók felé fordul – nem pusztán társához beszél. Aki mond valamit másik, nem-énekelő jelenvalóságáról. Ily módon a csönd az írás preegzisztens helyzete, illetve szakasza is lehet. Vagyis előzetes megértést rejthet magában. Éspedig arról, hogy tulajdonképpen „mi is vagyok?” Hiszen ez attól erősen függ: mivé leszek? Az írásalany transzcendens, verses megnyilatkozásával túlhelyezi magát beszédének horizontján. Itt tehát az egyéni konvenció beszédstratégiájának elhallgattatásáról szól a költemény. Azzal a céllal, hogy a „nálam is több” juthasson szóhoz, mondván, beszéljen a létem. A létesemény inkarnációjaként tárgyalt nyelvi eseményt² *önértékű szónak* nevezhetjük.

A csönd szavunk a szövegben tehát a *lenni* természetéről nyilatkozik, mely a költészet világában csak az írás aktusában konstituálódhat alanyi jelenlétté, amely ennek következtében olvasható modalitásban nyilvánul meg. Ezúton alkalmassá válik, hogy az olvasókat vonja be a Csönd által újrjelölt magasága megértésébe a versnyelvi szöveg interpretációja során. Ezen a szinten feltárul a dalvers szemantikai potenciálja is – nemcsak az ének és a mondás, de a szöveg minden egyes szavának, jelének, betűjének jelentéstartománya, az elsőtől az utolsóig.

Bereményi Géza ily módon az új identitást a részesedés akarásával fejezi ki. A másik hiányvilágához való odacsatlakozás formájában. Az odatartozást egy másik lény magányához, amit a költészet egyben a léttel való azonosulás feltételévé tesz. Határolt keretei kinyílnak a határolhatatlan szférájára. Mármost ez annyit tesz, hogy a másikhoz való odatartozás a halál után sem pusztán habitus kérdése (például a hűségé, a barátságé, a szereteté), hanem *conditio humaine* – az emberi jelenvaló lét ontológiai sajátossága. A biológiai, érzelmi, érzéki kötődésen túl megnyilvánuló vitalitásról van szó.

A csönd épp ezért – mint már említettem – intervallumként fogható fel: tere nincs, de van ideje, jelen esetben az élet és a halál időtávján honol, az érintkezés lehetőségét demonstrálva.

A hiány a megszólítottra vonatkozik, pontosabban – a megszólíthatatlanra, aki egy nem e világi, egy ismeretlen szférába távozott. Következésképpen a csönd metaforikus értelemben valamiféle *térközi* temporális létmód, amely nélkül nincs jelenvalóság. Arra a létre gondolhatunk, amely kiszabadult a tér fogságából és a terjeszkedés kényszerzubbonyából.

A „csönded vagyok” ily módon egy másik csönd – a szabad csöndesség – alanyi létmódjának válik részésévé. Ám ez a mélység csupán az egész felől fogható föl. Amikor ketten részesülnek egymás csöndjében, az együttlétezés az ontológiaiailag értett egésszel érintkezik, bele integrálódhat. Az integráció feltétele a nyelv, amely túl van a hallgatáson, beszédstratégiáink ravasz – s egyben önámító – elhallgatásain.

Az odatarozóság nyelvi tanúsítványa a Bereményi Géza által használt új metafora: „Csönded vagyok”. A metaforikus kiterjesztés az a konfiguráció, mely révén a megszólaló és a megszólított valamely magasabb egységbe – új értékrendbe – integrálódik, megőrizve a részegységek nem teljesen független szingularitását. A szubjektum közvetlenül nem azonos a beszélővel, aki narratívába kezd. Mint olvasható, legalább háromszor: „Most elmondom néked” – „Folytatom” – „Elmondtam”. Ezt követően beáll a csönd, s a versnyelv szintjén, ahol nem a beszéd, hanem a nyelv alkot – a költészetben önértékű szavaival – szemantikai potenciált. Ebben a kontextusban se a dal, se az elbeszélés nem illetékes – mindkettő hallgatásra van ítélve. A csönd szemantikája mélyebb, mint a megnyilatkozásé.

Ez a mélyebb, illetve magasabb egység egy ismeretlen dimenzióba emeli át a hallgatót s az elhallgatásával csatlakozó alanyt. A csönd diszkurzusának elve tehát a konvergencia – két csönd, két magány, két sors ontológiai összetartozásának lehetőségét villantja fel, amelyet az odatarozóság törvénye irányít. Különös csönd-nyelvet képvisel, egészen újat a magyar költészetben. Ennek a mélységi-magassági vektornak a figuratív kifejezése: „égig ér”. Bereményi azt mondja, hogy minden egyszeri magány, minden egyszeri csönd – valójában megismételhetetlen. Ám ugyanarra az átfogóra konvergál, amely túl van az elszigetelődést meghatározó kiterjedésen, térbeliségünk három dimenzióján, izolált immanenciánk korlátain.

A kérdés az: hogyan lehet az Én a Te része, amelynek ugyancsak van másik része, valamint mindkét részhalmoz egy képződmény, a konkrét realitás megnyilvánulása. Neked vagyok, de a vagyok, a *sum* érkezése, azaz valamiféle léteseményben megtestesülve. A csönd tehát nem közeg, nem háttér, hanem erőtér. Éreli a felcsendülő szót. Neked vagyok – írja a költő –, de nem az éneked, hanem a szövegére vonatkozó igény letéteményese: „Kéne egy dal!” A csend és csendülés között helyezkedik el a szóra irányuló vágyakozás és várakozás alanya, az alkotó invenció szubjektuma.

A várakozás átütő erejű metaforája – a „hamu” – egyben a metamorfózis indexjele, mely a lángra utal. Az olvasói szövegelsajátítás alanya az érlelődő esemény, a bekövetkező lángolással rokon: „fölembem hajolj, lásd, hamu vagyok, / belőlem csak jövőd jósolhatod”. A hamuval jelzett jelenléthiány a megtörténendő alkotórésze. Nemcsak láthatóan van, de jövője is van; nem csak hiány – jel is. A hamu az időbeliség nem látható – ám a versben olvasható – vetületében a *leszek* indexévé módosul. A még-nem-mondott szó jele, csírája. Bereményi egyértelmű; ezt mondja, ha nem tévedek: a jó szó vagyok Neked. A logoszhoz hasonlóan – a jó hír forrása. Nem az éneké, nem a dicséreté, hanem a versnyelvé, mely a csöndet az igaz csöndülés – az inkarnáció – közegének tekinti.

A belső intervallum, a hiányzó történet kapcsán az a kérdés fogalmazható meg: hogyan lesz a „hamu vagyok” metaforája interpretánssá a „csönded vagyok” kapcsán. Milyen esemény tételezhető a két „vagyok” időközében? Nem kétséges: a hamu nemcsak vég,

hanem új kezdet is lehet. A mítosz szerint a tűzmadár Főnixé, amely a ciklikusan elpusztuló és újjászülető, önnemző létmód szimbóluma. A versben tehát a hamu az „éig érés” eseményének kiindulópontja.

A sírás hangjai

A fentiekben vázolt jelenséget tekintette Szitár Katalin az odatarozóság ontológiai bázisának. S a *Pacsirta* értelmezése során tárta föl a Kosztolányi prózanyelvére jellemző elhallgatások és csendek természetét. Fontos megjegyezni: ez esetben is a dal válságáról tanúskodik a regény szövege. Egy daloló madár hallgatása azonban másfajta csendet prezentál – nevezetesen a jelentő csendet, ami már a hiány-jel kategóriájába tartozik. A záróakkord szövegegységeként az elhallgatás a sírás előszobájának bizonyul, s az ágy fölött függő kegyelet-jelkép, a *Pietá* könnyező alakjával kerül egy formarendbe – a „mi kis madarunk” végleges hazatérésének prózanyelvi képződménye jegyében.

Kinyitotta szemét, mert eddig erősen behunyva tartotta. Tompa sötétség lengte körül, mély feketeség barátián, és a levegő érintésére vagy talán a homályra, melyben semmit, de semmit sem látott, a két szeme most hirtelen megtelt könnyel, s patakzó, eleven nedvességgel öntözte száraz párnáját, mely egyszerre olyan lucskos lett, mintha az éjjeliszekrényen levő pohár rádőlt volna. Zokogott is. De hasra feküdt, száját a párnára nyomta, hogy szülei ne hallják meg. Ebben már bizonyos gyakorlatra tett szert.

Apa még mindig nem oltotta el a villanyt.

– Pacsirta – rebegte, s az ajtó felé mutatott, és feleségére nézett, boldogan.

– Hazarepült – szót anya.

– A mi kis madarunk – tette hozzá apa – hazarepült. (*Kosztolányi*, 1995, 174–175. o.)

A prózanyelv elvárásainak megfelelően a daloló mezei pacsirtával tételezhető rokonság megszakításra kerül. Az ismert analógia helyett a regényben a szereplő neve – egy magyar szó – válik értelemképző erővé. S benne hangsúlyosan a *sír* szekvencia, amely ugyancsak elválik közismert fogalma jelölőjétől. Elválik, s a könnyel, illetve a könnyező Madonnával kerül egy kontextusba. Ám ezáltal értelmi tartománya a megtisztulás jelentéskörébe íródik át, amit „az eleven nedvességgel” való társítás hoz tudomásunkra. Pacsirta a sírás hallható szólamát – a siralmat – a feltétlen odatarozás elérése érdekében hallgattatja el. A csönd képbe – műalkotásba – foglalt oltalmához folyamodik, s ezzel a feltétlen elfogadást demonstrálja.

Szitár Katalin az odatarozóság tekintetében legnehezebb próbatételnek az elfogadás elutasítását tartotta, a *Pacsirtát* pedig az elfogadás kultúrájának manifesztumaként vizsgálta. Azt a problémát járta körül, hogy mi a következménye önigenlésünk, önmagunk elfogadása tekintetében annak, ha az általunk demonstrált elfogadás nem talál elfogadatásra.

A halál – szemben *A rossz orvosban* található megoldással – a regény cselekményében nem következik be, mégis produktívabb ennek fikciója, mint ellenkező esetben. Már pusztán a végiggondolás kényszere – amit a távolság, tudniillik Pacsirta elutazása vált ki – erre ösztönzi a végesség árnyékában az idős, számadásra készülő szülőket. A hiányhelyzet határszituációnak bizonyul. Ákos a konkrét fordulat valódi üzenetét világosan kimondja: „Azt akarnánk, hogy ne is legyen itt, úgy mint most. És azt se bánánk, ha szegény akár ebben a pillanatban meg...” Beáll a csönd. Mert hogy mit is akarunk, sosem egyértelmű. Csak a megeselekvés teszi világossá. Amikor Ákos elharapva a szót megtorpan, arra döbben rá, hogy egy bizonyos beszédmód foglya, amely a semmi választására ösztönöz – az elfogadás helyett, az elfogadás lehetetlenségét sugallja. A személyes feltét-

len akarás helyett inkább a semmire irányul. Az akarást megbénító indulatot az a banális séma vezérli, miszerint az ember személyét az határozza meg, amit a közvélemény uraló – vagyis az utilitárius – józanság megkíván. E tekintetben ugyanis a kisvárosi közgondolkodás számára konvencionális beszédstratégiájuk azt írja elő, hogy a lány „elkeljen”. Vagy azért, mert „szép”, vagy azért, mert „házas”. A „kis madarunk” távolléte alatt a kiruccanó Ákos a „kanzsúron” azt tapasztalja, hogy a „párducok” társaságában minden férfi – egytől egyig mind alkoholista – e projekt vállalásának az áldozata. A nőhöz való intézményes viszony a nyilvánosházban jelképes jelentésre tesz szert. Ezt fölismerve érti meg – bátran magába tekintve – Ákos, hogy az élet elvesztegetését nem a házasság elmaradása idézi elő, hanem az elfogadás elutasítása: „Mi őt nem szeretjük [...] Gyűlöljük őt, utáljuk” (133. o.). A fokozódó fájdalom és elfojtása gyűlöletbe csaphat át, az érzelem torz képeit állítva elő. E képzetek kivetítése révén helyettesíti be apja a lányát egy esztétikai kritérium, a *nem vonzó* fogalma alapján. Olyan megjelenítést hoz létre magában, melynek alakzatát a szépségre nem utaló részletekből fonja össze. Majd e reprezentáció alapján az életégesz alanyát a nem tetsző kategóriájába szorítja, s automatikusan a nem szerethetővel azonosítja. Ám a felismerés pillanatában az is megmutatkozik számára, hogyan hozta létre az elfogadás megtagadásával ő maga önmaga árnyékát – éspedig a lányáról eszkábált torzkép, a nem releváns jelek – felhasználásával. Mindez a regény prózanyelvi jeleinek és formáinak fényében világosodik meg az olvasó számára is.

Az önmagát tételező tudat az „én árnyéka”. Szokványos kreatúráit – a regénynyelv fényében értelmezve – Katalin magával a halállal társítja: „a szerethetihányos létállapotból következő halál” nem empirikus vég, hanem a kimondásra kerülő önmegértés gesztusa. Valójában Ákos apasága és önértése rendül meg a részt vállaló odatarozás elmaradása miatt: ennek okán önigenlése válik lehetetlenné. Ugyanis csak az menthetné meg ettől, ha a nem vonzó külalak dacára is elfogadná lánya szeretetét és hűségét.

Másfelől a kijelentés megszakításakor, a beszédben beálló csöndben is egy szignum nyilatkozik meg. Egy másik beszédmód hívása. Az effajta diszpozícióról írta Gabriel Marcel: „[...] ez a hívás csak azért létezhet, mert bensőmben van valami más, mint önmagam, valami önmagamnál is mélyebben hozzám tartozó, és ekkor a hívás egyszerre jellé változik” (Marcel, 2007, 57. o.). Katalin így mondaná: hiányjellé.

Amennyiben a megnyilatkozásban nem érvényesül az árnyéknál mélyebben található személyes hang, az odatarozás szólama, megszakad a párbeszéd. A monologikus kijelentés a kongás és a támadás szemantikai jegyeit ölti magára. Ákos az egyre mélyülő válság egyoldalú, „hozzám tartozó” kérdésre válaszolva kijelenti: „– Miért – kérdezte Ákos is, majd egész csöndesen mondta – Azért, mert csúnya. – Elhangzott először. Utána csönd támadt. Kopár hallgatás kongott közöttük” (134. o.). Hívás helyett.

Ezt a helyzetet világítja meg Katalin az *Eszmélet* értelmezésének szentelt tanulmányában is József Attila „meglett” embere kapcsán, „akinek / szívében nincs se apja, anyja”. Nincs, mert a költő máshol azonosítja: az odatarozóság két szülője, két megnyilvánulása – a Szellem és a Szerelem. Idézem az értelmezést: „A *szívet* itt bátran nevezhetjük a legnagyobb világhiány, a szülők hiánya hordozójának. A részlet nyilvánvalóan a *Nincsen apám, se anyám*...-ig vezet vissza...” (Szitár, 2013, 119. o.).

A Szellem és a Szerelem azért, mert alanyának önértékű szavai a költészet értelmezésében a kegyelem megnyilvánulásai. Katalin Németh Lászlóról írott egyik tanulmányában a kegyelem metaforáját a hó motívumában mutatta ki, mely Kurátor Zsófi „tűzes szikársága” kapcsán a tűzzel (saját indulatosságával) szembeállított habitust jelképezi: „Az ellentétes elemben, a hóban való megmártózás az indulattól való megszabadulás, a kegyelem vagy a megtisztulás iránti igény jelenlétét, lehetőségét sejteti e különös »birkózásban« – Zsófi önmagával és másokkal folytatott küzdelmében” (Szitár, 2012/12, 9. o.).

Hoznék még egy példát a meggyőző elemzések köréből. „A kereszt bádögívén komoly hópihék ültek” – idézi Katalin a *Bűn* szövegét. Emlékezhetünk: a víz tartományában ott-

honos Vodál³ Mariska levelét a feje fölött, a lámpavilágban tartva olvassa. Az értelmezés szerint a betűk a hópelyhek közvetítésével értelmezendők: „az *íráson keresztül* hullanak a hópelyhek” (*Szitár*; 2010, 64. o.). Márpedig hogy Vodál „láthassa az írást, magasabban kellett a fejénél tartania. Alulról betűzte a papírt, amely fölött a pelyhektől körül táncoltan szökölt a villanyégő” (*Németh*, 1971, 284. o.). Katalin Mariska levelének betűi és a hópelyhek között megképzett metafora alapján megállapítja, hogy azok „a kegyelemben való részesülés motivikus jelzései” (*Szitár*; 2010, 64. o.). Alulról a betű, fölülről a hópehely világítja meg az olvasottakat – nem a jel grafikus jele, hanem a szó szakrális szimbóluma.

Van a magyar irodalomban egy különösen figyelemreméltó dokumentuma a csend és a hó interakciójának. Nemes Nagy Ágnes *Hó* című költeményére gondolok (*Nemes Nagy*, 2004, 71. o.), melyben a metafora szerepe ugyancsak az ellentétek kölcsönhatásának műveleteként jut szerephez – lesz a lírai szöveg gyökérmetaforája, amely a szavak szemantikai innovációjáért – tehát önértékűvé tételükért – felelős. Ennek alapján a költő egzisztenciális értelmezést ad a bibliai motívumnak.

Az intervallum, melyet a „zuhogó némaság” képével jelenít meg, a halandó (véges) és a hallgató (végtelen) között feszül, a csönd ontológiájának manifesztumaként. A nem érzékelhető olvashatóvá tevésének térközegét természetesen maga a versszöveg tölti ki. A versé, amely nem szemlélhető anyagot és formát, hanem a bennük tevékeny – csendben működő – vitalitás jelentését, tehát a versnyelv egységeivel megjelölt létmódját hozza létre. Az intervallum azon képződményét, amely csupán körvonalként, a dolgok peremeként azonosítható. A peremen⁴, ahol a térben különállók érintkeznek egymással – éspedig a térközben zajló esemény intermediális közegében – az esetleges („olvadékony”) és a maradandó („végtelen”) gyújtópontjában. E konvergens formarend megjelenítésére szolgálnak a költeményében a csendnek a hóval való összekapcsolása egy metaforikus műveletben.

Nemes Nagy Ágnes
HÓ

I.

Ez a zuhogó némaság
nem is tudom, hogy hallom-e
ez a homályos hóféhér
nem is tudom, hogy látom-e

Az alakit, az anyagit – a testeket, a formákat, a színeket – homályba borító havazás a csenddel is felruházza az immár nem látható, nem hallható tárgyakat, eloszlatván ily módon a térbeli dimenziók kizárólagosságának illúzióját. A szöveg tudatosan az érintkezés módozatait jeleníti meg: a „dolgok szélein”, a „dolgok ormain”, ahol megvilágosul egy „ismeretlen dimenzió” (*Ottlik*, 2000, 199. o.), azaz az intervallum alanyának szemzőge. Itt történik meg a csend inkarnációja és – hatására – a ráeszmélés: „amint a dolgok szélein megáll és megvilágosul” a fentről zuhogó hó, a logosz földi mása. Az inkarnáció a térközben történik meg: „egy keskeny átmenetben / leszáll leszáll megtestesül”. Az átmenet, az esemény a metaforát sem hagyja érintetlenül. A zuhogó hó helyét leszálló alakmása foglalja el, amely a szubjektumra – a várakozóra – utal. Nem a térben, hanem az életben tevékeny alanyra, melynek diszpozíciója a véges egységekre, szakaszokra tagolt – s kiterjedéseire redukált – valóságképet időbeni létmódra váltja át:

III.

Mint ami régen készülődött
 mint ami régen várakozva
 úgy hull mint ami végleges
 az olvadékony évszakokra

A térköz végső soron az idősávban konkretizálódó esemény felmutatására rendeltetett, nem a térbeni, hanem a térközi valóság – a lét – megnyilvánulása. A hóesés megképződő metaforája pedig a temporalitás szemantikáját – közvetíti, olvashatóságát s ezzel megérthetőségét biztosítja. Vagyis a maradandó természetét tárja fel a mulandóban.

A térközben (például szögletben, odúban, köpenyben) szorongó várakozás, a részt vállaló személyes jelenlét inkarnációjaként azonosítja a csendet a hóval Gogol *A köpönyegben*, Dosztojevszkij a *Feljegyzések az egérlyukból* című kisregényben, Csehov a *Fájdalom* című novellában. Ebbe a történeti poétikai sorba illeszkedik Ottlik Géza *Iskola a határon* című regénye, melyben a várakozás a még-nem-mondott szóra való odahallgatás helyzetét aktualizálja. A csendjében zajló eseményt ebben a regényben szintén a minden határt eltüntető hótakaró prezentálja. A hó itt érvényes unikális szemantikájának megtestesülése a regény szövegében valósul meg, mely a határ fogalmát az érintkezés zónájának metaforájával váltja fel. A hó szerepét a konvergenciát előkészítő intervallumban aktualizálja.

Katalin írása e gazdag poétikai hagyomány horizontjába emelte a *Bűn* értelmezhetőségét.

A kezdőszó értéke

Egy új magyar prózamű – a *Hasnyálmirigynapló* – kezdőszavát idézem: „Rák, ez a jó kezdőszó...” Ám csak akkor látjuk át, hogy miért és mire jó, ha felismerjük, hogy valami másnak az indexe, s hogy csak azzal érintkezve van értelme ebben az egyszeri megnyilatkozásban. Ez a metaforikus kiterjesztést elindító másik szó megjelenik a szöveg következő mondatában: „derűsen rákérdeztem”⁵. Arra, amit a köznyelv, mint a trágárságokat is, többnyire elhallgat. Jelen esetben is ez történt: „kerülték az orvosok a szót”. Meg később a rokonok s a látogatók úgyszintén. Az irodalmi érték megvalósítása érdekében ezt a még-nem-mondott, önértékű szót keresi minden prózaíró. Ami benne több magának a használati jelnek a funkciójánál, ami a poétikus és a nyelvi érték együttes megnyilvánulása lehet az irodalomban. A rákérdezés – nem a „Mondatgyártás” (119. o.) – az önértékű szó funkciója, mivel egyébként minden mondat ki van ragadva egy egyszeri megnyilatkozás kontextusából. Ennek metaforája a rák. A „*Hasnyálka*” névre keresztelt, rohamosan terjeszkedő daganat arra a pácra utal, amellyel a mondat „vonja be” szép és ordenaré szavainkat, s az igaz beszédet „hasbeszédé” silányítja. A regényírás az állításra vagy szépítésre kifundált retorikával és stilisztikával száll szembe: „Próbáltam a bajt nyakon csípni. Mondatok igájába hajlítani.” De nyomban itt a regényíró önfegyelemre utaló beszédkritikai reflexiója, hiszen maga is gyártott éppen egy „nyálas” mondatot: „Mondatok igája – hát ilyenekből látszik a baj” (5. o.). A nyelvrongálásban a rutinkifejezés, akár a rák, fertőző, megelőzhetetlen, végzetes.

Beszédstratégiáink a regény nyelv tükrében a létet „dadogásra”, a szót káromlásra ítélik. Az írásban feltárolt prózanyelvi megnyilatkozás ezt a beszédmódot az elhallgatással s ikerpárjával, a fecsegéssel – vagyis az értelmi potenciál eltakarásával – azonosítja, magát az íráseseményt viszont a nyelv szemantikai innovációkra képes megnyilvánulásaival.

Esterházy Péter erről – az irodalmi értékre figyelve – azt mondja, hogy az írott szó „a nyelvjátékok hallgatáson túli beszédéig” (Esterházy, 2003, 24. o.) ívelő sávban pro-

duktív, mentes mindenféle nyelvi szabályrendszer művelőjének rutinos retorikájától és stilisztikájától, bármiféle esztétikai minőségtől vagy kánontól. De minek a jegyében?

A nyelvjátékok mindig a múltból hozott, közmegegyezés révén ránk testált szabályrendszerekkel és kánonokkal vezérelnek a kommunikációt. Ezt a kiszolgáltatottságot függeszti föl a prózanyelv: „Azt hiszem, bármilyen állítást teszek, állításhoz jutok, elbizonytalanodom, hogy tényleg ezt akarom mondani, hogy tényleg igaz-e ez” (62. o.). Ám a halál abszolút bizonyosság – tudjuk jól, próbáljuk értelmezni is, hogy mi végre? Többek között a *Hasnyálmirigynapló* szövegét olvasva. Ebből kiderül, e bizonyosság megértése nem közelíthető meg egyetlen nyelvjátékkal sem. Esterházy idézi aktuális olvasmánya⁶ szerzőjének szavait: „Brodkey a halált a hallgatással hozza kapcsolatba. Hogy ideje volna a hallgatásnak, hogy eljött az ideje. Ha így nézem, akkor, sajna, nem vagyok érett a halálra” (63. o.). Brodkey ugyanis csak azt az apróságot nem vette észre, hogy még agóniája közben is beszél, mondhatni, hangoskodik: „Szeretem az életemet, írja Brodkey. Én is. Ezt is, írja. Én is” (63. o.). Pedig mintha eljött volna a hallgatás ideje... Ám, hogy mi az élet referense, azt nem tudjuk, azt keressük, akkor is, amikor hallgatni akarnánk, ha már tudjuk bizonytalansággal: meghalunk – ez nem kétséges. Ekkor az írás tárgya maga az életet kitevő írásesemény. Az írás mint a személyes jelenvalóság cselekvő manifesztációja. Miért? Azért, mert olyan szellemi próbatétel, amely a most történő történet tárja elénk, melynek egyszerűségével szemben a nyelvjátékok tehetetlenek – hallgatnak s hallgatásra intenek: „várjuk ki a végét. Attól függ, tudok-e kezdeni valamit a történetekkel. Én persze az írásra gondolok, Micus láthatóan nem” (uo.). A hasnyálmirigy megszemélyesített figurája – a már alkalmazott nyelvjátékok automatizmusa hatására – a véget a halállal és a hallgatással azonosítja. Úgy látja, mint a nyelvjátékok vezéralakja: „Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell”. Esterházy más véleményen van: éppen arról kell beszélni, amire nem találunk szavakat. Mert a végességet az írással töltött tevékenység (nem a halál) kivételesen fontos életmegnyilvánulásának tekinti: „... azért írom, mert nem tehetek mást” (Esterházy, 2002, 167). Nem dőlt el ugyanis, amit a fatalista „Micus” nevében a rák már eldöntött a végről folytatott fatalista nyelvjáték bizonyosságainak tudatában. Lehet spekulálni azon: „Hogy az életem tud-e mit kezdeni avval, ami most történik.” Ezzel szemben tenni is lehet, rákérdezni: „Én meg úgy gondolom, hogy ha az írásom tud, akkor az életem is *tudott*. – Megyek csak körbe-körbe” (uo.). Persze a prózanyelvi alkotás több, mint napló, visszaemlékezés, vallomás. Mert „nem rólam szól”. Nem, mivel „a szöveg én vagyok”. A nyelvi szövegmű nem ábrázol, nem leír, hanem megmutat – megmutatja, milyen vagyok írás közben s az írásmű nyelvújításainak a fényében. Az írastevékenység személyes létmód. Nem megismerés és kifejezés. Ahol Micus akaratóból nem tud érvényesülni, leírandó: „Ez így nem szöveg. Száraz, nincs töke, hogy egy ismert terminus technicussal éljek. Miért? Az kell, hogy a szöveg mutassa azt a világot, amelyet egyébként ő teremt meg. Nem fityeghet csak úgy az űrben” (109. o.). A szövegnek a magyar nyelvben van ilyen mutatója: *tökjő*. Abban az esetben, ha a scriptumvilág referense maga az írás mint alanyának személyes jelenlétmódja. Az írás minőségére – valamiféle *tökélyre* – irányuló akarat, a szövegben feltároló vágy – *eltökéltség* – a létre. Elszántság arra, hogy az olvasható szöveg révén az odatartozóság létrejöjjön, s a nyelvi érintkezés közegében újra megérthetővé válják a már megértettnek tekintett lét.

A „szöveg töke” olyan unikális képződmény, amely a szalonképest az útszéllivel, a terminust a metaforikus szóval emeli kölcsönhatásba. A szemantikai újítás a próza kötelessége annak érdekében, hogy a még-nem-mondott konkrétumra fordítsa figyelmünket, s vállalkozzon megmutatására a nyelvben. Nevezetesen: a még-nem-mondott szó a költészetben nyelvi abszolútummá, „önértékű szóvá” lényegül. Nem felcserélhető, vagyis a nyelv létének tökéletes jele-megnyilvánulása. Az írásmű által demonstrált nyelv – Heidegger szerint – „a lét háza”, melyben a történő igazság alkot eseményt.

Hasonlóképpen vélekedik Esterházy Péter, midőn ezt mondja: „vajon a dolgoknak van-e nevük, vagy a megnevezés által lesznek a dolgok, vagyis a szavak a dolgok” (*Esterházy*, 2003, 25. o.). Bereményinél olvashattuk: „E szó jó: csönd vagyok.” Rátalált az önnemző szövegszóra. Ez meg még jobb: „Csönded vagyok.” Ami csak azért történhetett meg, mert nem a csend empirikus természetéről beszél (akár egy fizikus), hanem a *csönd* szavunk nyelvi értékéről.

Az önnemző írás műve

A fent idézett dalverszi kifejezésnek van értelme, de nincs denotátuma, mivel ő maga a denotátum. Szegedy-Maszák Mihály, aki Katalin doktorijának opponense volt, és jelentősnek tekintette munkásságát, az önértékű szót keletkezésében vizsgálta, s az önmagát író szövegben a saját jelölőjére irányuló szóként értelmezte.

Átütő erejű székfoglalója az Akadémián revelatív volt sokunk számára. Amikor gratuláltam neki (egy éppen az anagrammákkal bajlódó kolléga), ezt mondta: „Te is ludas vagy ebben. Mellesleg valamelyest Humboldt is.” Nem állt tőle távol a korlátozott – nem harsány – ironia, főleg a prózanyelvi, mely – szemben a társasbeszéd travesztív képződményeivel – nem a logikai, hanem a nyelvi kreativitás nagy hatású eszköze.

A szöveg, amint írja magát, az önértékű szót keresi. S e keresésnek az útjáról is nyilatkozik az írás folyamatában, minek következtében a scriptum természete is megnyilvánul a szövegben. Elhunyt pályatársunk több alkalommal tett eleget Szitár Katalin intézet-igazgató meghívásának, kis túlzással azt mondhatom: állandó vendége s támogatója volt műhelyünknek. Kedvelte és tisztelte barátunkat, figyelemmel kísérte szakmai tevékenységét. Egy év múltán ugyanazon a napon halt meg, mint Katalin.

Értékelnünk kell annak a vélekedésnek a jelentőségét tudományos közösségünk számára, amelyet a jeles Kosztolányi-kutató, Szegedy-Maszák Mihály nemrég fogalmazott meg a veszprémi komparatistikai konferencia megnyitóján:

Néhány szót talán egy veszteségről, amelyet mindnyájan veszteségnek könyvelünk el. Szitár Katalin több ülészakot szervezett itt, kétségkívül a középnemzedék egyik jelentős magyar irodalmára volt. [...] Én elég régen ismertem meg [...]. A Kosztolányi-értekezésnek, mely később könyv lett, egyik hivatalos bírálója voltam, utána nagyon sok tanulmányát nagy érdeklődéssel olvastam, teszem föl Babitsról vagy Krúdyról, másokról is. [...] Végtelen szomorúsággal töltött el a hír, amikor először megtudtam, hogy Miskolcon kórházban fekszik. A magyar irodalomtudomány jelentős vesztesége, valószínűleg nem felejtjük el azokat a nagyon sikeres ülészakokat, amelyeket itt szervezett ő is.

Már régen a függő – semmiképpen sem abszolút – csönd e gondolatmenet tárgya, amely a látható végesben fogan meg s a véget nem érő „égig ér”. Ez az, amit a költészetben az *altum silentium* prezentál. Tudtommal először Vergilius *Éneaszáiban*:

Mély csöndem, mondd, minek unszolsz
Törni meg és titkos sebeim kimutatni beszéddel? (X. 64.)

A *silentium* itt inspirációt jelent, mely a vallomás szavait képes előhívni. S magát az égietek bírja szólásra: előbb Junót, majd Jupitert („Csend honol, és belereszket a föld, és hallgat a nagy menny”). Mindketten a csatazaj által elnyelt emberi szó, a „hibbant Casandra igéi” ellen lépnek föl.

Ilyen értelemben a csend mitológiai felfogásban a felettes világ elérhetetlen igéit kész-teti megszólalásra, magát a Logoszt – de immár emberi nyelvi megtestesülésre. Ehhez a felfogáshoz csatlakozik Seneca a személyes megszólalás oldaláról: *silentium videtur confessio*. Hát igen! – A hallgatás felér egy vallomással.

A csend mint a beszéd preegzisztens diszpozíciója – unszolás. Éspedig a konfesszió iránt: a csend megtörése – vallomás arról, ami titkos és fájdalmas. Tudjuk, Aeneas hadakozása okozza. Az a helyzet, amikor a fegyverek, nem a múzsák uralják a diszkurzust, a párbeszéd lehetőségét. Éspedig az a háború, amelyet egy nem konfesszionális beszéd-

A csend mint a beszéd preegzisztens diszpozíciója – unszolás. Éspedig a konfesszió iránt: a csend megtörése – vallomás arról, ami titkos és fájdalmas. Tudjuk, Aeneas hadakozása okozza. Az a helyzet, amikor a fegyverek, nem a múzsák uralják a diszkurzust, a párbeszéd lehetőségét. Éspedig az a háború, amelyet egy nem konfesszionális beszédmód gerjeszt. Jelesül Cassandra jóslata. Vergilius azt hangsúlyozza, hogy Juno vallomása válasz Cassandra jóslatára. A jóslás tagadása. Cassandra beszédének a lényege, hogy üzenete beteljesül, mégsem fogadja el a közösség. Szava tehát az ige, a logosz megnyilatkozása, amely nem talál megértésre, ám megvalósulása bizonyos.

mód gerjeszt. Jelesül Cassandra jóslata. Vergilius azt hangsúlyozza, hogy Juno vallomása válasz Cassandra jóslatára. A jóslás tagadása. Cassandra beszédének a lényege, hogy üzenete beteljesül, mégsem fogadja el a közösség. Szava tehát az ige, a logosz megnyilatkozása, amely nem talál megértésre, ám megvalósulása bizonyos.

Szitár Katalin, bár nem használta a latin kifejezést, hasonló módon értelmezte a jelenséget. A Babits-regény elemzésében mutat rá, hogy a Logoszt elővételező fény miként alakul át a csend produkciójává, s szóként születik újjá a verbális szövegben. Már etimonjával is az ambivalens jelentés kölcsönös függőségét jeleníti meg – hiány is meg jel is. Babits szavait idézi: „Az ezüst-harang belecsondül a csendbe.”

Egyik első, 1996-ban közölt írásában olvashatjuk *A Karamazov testvérek* elemzése kapcsán Jézus csókjáról: „A regény Krisztus-szereplője »hallgat« [...], nem szava, csak olvasata van” (Szitár, 1996, 103. o.). A hallgatás a csókban teljesedik ki, mely a 90 éves, makacsul hallgató kardinálist szóra bírja, végül vallomásra készíti, amelyben megfogalmazódik önértelmezésének új, gyónásértékű vallomása. Az öneszmélésé, melynek szövegében az inkvizítor – a Jézus bibliai szavait értelmező főpap – igazi önmagára ismer, éspedig a pusztabeli Kísértő alakjában. Valamint arra a habitusra, amely a bűnössel való érintkezés, a részesülő odatartozás aktusával – vagyis a csókkal

– az öneszmélést működésbe hozta. A *Szentírás* hallgat, csak olvasatai vannak – üzeni a regény írója, ez fölöttébb innovatív, dogmákat dekonstruáló, művészi olvasat. Itt is fordításról – s persze szemantikai újításról – van szó: Dosztojevszkij a példázat nyelvéről a regénynyelv szavaira konvertálja át a hit értelemvilágát, annak újabb mélységeit tárva fel a modern regény nyelvújító lehetőségeire támaszkodva s napjaink életvilágának megértését ösztönözve.

Az irodalom és a poétika művelői körében többen vannak, akik úgy vélik, hogy a nyelvi tevékenység nem annyira a közlésben vagy ábrázolásban, hanem a hiteles megnyilatkozás, a releváns szó keresésében valósul meg. A regényben pedig a keresés fel-

mutatásában. Szerencsére, nem vagyunk egyedül. Esterházy Péter írja a *Napló*ban, hogy az írás célja maga az írás.

Vagyis a prózanyelvi alkotásban az írás inkább megmutatás, semmint kifejezés, ábrázolás, leírás. A nyelvi s a poétikai értékközösség manifesztuma. A szóé, mely – Katalin felfogásában – nálunk is hatalmasabb: olyan ez – most is Esterházyt idézem –, „mint sok minden az írásban: nem lehet akarni”. Olyan, mint a rák. De nem a biztos halált garantáló, vészesen terjeszkedő kóros szövet, hanem az esemény – az írás feltartóztathatatlanul gyarapodó soraiból, a feljegyzésekből kifejlő szöveg. Abban trágárságok hemzsegnék: „a magyar a legfaszább nyelv” (84. o.). Mondhatnók: tökjó! Lehet mondani nálunk másfajta jó szavakat, például azt is, hogy „*rákúrtál*” (és nemcsak a daganat ürügyén, hanem *rák* szavunk metaforikus képződményei okán) meg azt is, hogy „*kiterítenek úgyis*”. Mindkettő válhat önértékűvé, azaz a meghalás jelentőjéből a megélés tapasztalatának metaforájává. A probléma nem a betegség, hanem ami átsejlik rajta újjáírt jelentője tükrében: „Lehet egyáltalán nem *rákúrtani*?” Máris milyen messze kerültünk a biztos halált ígérő betegségtől is meg az állítólagos trágárságtól is. Az író, pontosabban a rák jelentőjének kiterjesztésével foglalkozó írása – lám csak – Leibnizzel keveredik polémiába. Eddig bizony nem tudtuk: a rák nem onkológiai, hanem „ontológiai derű”⁷ kérdése.

Amikor Esterházy Péter nálunk járt az egyetemen, Katalin dolgozószobájában körbeültük a nagy asztalt, ahol is egy éjszakába nyúló hosszú beszélgetés következett. Sokan, sokat beszélünk, kérdeztük, faggattuk, mintha éreztük volna, nem lesz újabb alkalom. Milyen szomorú! Csak Kati nem szólalt meg, végig fürkészte a vendég minden gesztusát, minden szavát, s azoknak – úgy tűnt – még hangzását is külön leolvasta. Kortársa volt, s figyelmes olvasója. Tudom, mert könyvemben is jegyzetelt, amikor legutóbb az *Esti* tanulmányozta. A vég előtt aztán megszólalt. Utolsó előadásában ugyanarra a gondolatra jutott, mint a megfigyelt regényíró. Aki az állításra kész – megmondó – mondatokat irtotta írásaiban irgalmat nem ismerve, keresve a megfelelő – nem rutinos – szót. A mondatkultuszt az irodalmi – „modern” és „posztmodern” – kánonokat számonkérő Mucingernek tulajdonította: az olyan daganat a szövegen, mint a rák a testen. A stílusos kijelentő mód helyett a kérdező szót preferálta: láttuk, nem a rákra – a rákérdésre szavazott naplója első oldalán. Valahogy így: Mi végre van, Uram, hogy nem Te, hanem a *rák* a mi *urunk*. Ha tisztességesek vagyunk, ha nem – „*rákúrunk*” úgyis. Egyébként az írás és az irgalom létszerű kapcsolatáról Kosztolányinál s József Attilánál talált érveket. Például: „Csak magyar embernek juthat eszébe a megoldás: *kiterítenek úgyis*” (93. o.). A Mindentudás Egyetemén hallottam záró szavait: „Irgalom, édesanyám, mama, nézd, jaj, kész ez a *Zel*adás is” (*Esterházy*, 2003, 45. o.).

A többi

A csend mint a társas kommunikáción és az elbeszélésen túli valóság anarratív megnyilvánulása a nyelvi alkotás önértékű szavaiban realizálódik. A költői diszkurzus létvonalatkozása mindezekről eltér, többre tör, a „többi” birodalmára figyel. A történendő többi nem a semmiből sarjad ki, hanem az elhallgatottnak a feltárásából és a még-nem-mondott kimondásából. Ezúton egészül ki a tapasztalt valóság a történendő realitás távlatával. Ilyen értelemben Hamletnél a *többi* azt jelenti: több, mint valóság. Nevezzük konkrét – mindhárom időben gyökeret verő – realitásnak. Ami ugyan csak egyszer esik meg, ám eleget tesz egy fontos kritériumnak, amelyet a költészet mindig számon tart: „Az igazat mondd, ne csak a valódit”. Az ugyanis még nem történt meg. Pont ezért a dráma végén nem állhat be a csend, meg kell történnie annak, ami a teátrumi látvány nyelv által befo-gott cselekményen, a múlton túl van – a többi.

Hamlet ugyanis a meghalás jelenében arra jutott, hogy a csönd kötelez, hogy a *silentiumnak* van modalitása, amely mélységébe – szellemiségébe – vezet. Ilyesvalamit üzent: Barátom, Horatio, arra kötelez, hogy elbeszélj az elbeszéletlent, a csöndben lappangó többit. Azt kell elbeszélni ugyanis, ami nem volt látható a teátrum színpadán, de a nézőtérén, az élményt értelmező emberek elméjében tétéleződik. Az is része a drámának, a felismerés és a katarzis – Shakespeare így látta. Amit Hamlet kimond, az a szó. Csak az van immár jelen: éspedig a *többit* előlegező szó. Az a cselekmény, amely a színen már lezárult, az optikai és csatazajos fabulát szüzsévé avatja – a látottat olvashatóvá teszi. A csillogó látvány által eltakart értelem léte húzódik vissza a csöndbe, azaz a versnyelvvél fölruházott, szemantikai potenciállal kiegészített szövegbe.

A látott kosztümös világot a hadviselés szabályai vezérlik mind a családi kapcsolatok, mind a hatalmi rendszer vonatkozásában. Ismérve ezért a csatazaj. A csönd nem pusztán a vokális vég bekövetkezését jelenti, hanem az intézményes rend hatalmi jelképeinek – a pohárköszöntők, a serlegek, a csörték, a díszlövészek és indulók bábeli hangzavarának – a kiiktatását. Ebben táruul föl tehát az a csöndben lappangó értelmi tartomány, amelynek elmondása Horatióra hárul. A csöndben lappangó *többi* – vagyis az, ami a megtörténés értelmét teszi ki – nem maradhat a vizualitás s a bábeli hangzavar fogságába zárva. Ami nem látható, el kell beszélni. A poiészisz szóművészetrel – narrációval és versnyelvvél – teljesíti ki a drámai cselekményt s a teátrum látványosságait. Mert nemcsak a konfliktus és az intrika alkotja képződményeit, hanem az értelemképzésért felelős, szemantikailag dúsitott nyelv is. Egzisztenciális értelmezés különben nem volna lehetséges.

Ezúton tér vissza Hamlet szava a Szellem rejtélyéhez – saját története lezárulása után élete narratív értelmezéséhez, s ezzel az egyszeri eset konkrét realitásához, melyet a hatalom technikájával állít szembe. Ily módon a kardot a kereszttel szembesíti. Mert hiszen Horatiónak azt kell majd elmondania, ami különben nem kerülne nyilvánosságra, azaz a tények valóságán túli szellemiséget, az igazságot. Konkrétan azt, hogy a létet nem a hatalom halálosan mérgező technikája uralja kizárólagosan, miáltal elfedi szemünk elől a realitását. Például párviadalnak tüntetve fel az alattomos gyilkosságot. Hanem konstituálja bizony a létet az irgalom is. Az utolsó pillanatban a szembe állított felek konvergáló igazát nem a párviadal dönti el, hanem az a párbeszéd hozza létre, amely a színre vitt „ellenfelekben” a hatalmi játszma két áldozatát jeleníti meg. Egymás számára, illetve a tanú és elbeszélő Horatio előtt. A vallomásban Laertes és Hamlet a feltétlen odatartozóság szavait – az irgalom diszkurzusát – teremti meg: „Váltunk, nemes Hamlet, bocsánatot...” Majd következik az elfogadás elfogadása: „Az ég ne tudja bünödülni! Követlek. / Halott vagyok, Horatio. –” Az öneszmélés aktusát követi Hamlet utolsó szava: „Beszélj el ezt [...], s minden körülményt / Mi okozá – – A többi néma csend. (Meghal.)”

Szitár Katalin Hamlet-párti volt: az a bizonyos rejtély, a *többi* érdekelt; vagyis mindaz, ami több lehet a haldokló szavánál; ami a halandó létét – nem végét – értelmezheti; ami a kölcsönös odatartozás szemszögéből mondható újra, s az elbeszélés aktusában válik történendővé.

Mivel a klisék jórészt észrevétlenül, spontán módon tolakodnak bele megnyilatkozásainkba, nehéz védekezni ellenük. Katalin hétköznapi visszafogottságában, szükszavúságában és hallgatagságában – úgy tűnik – a kivételesen erős önreflexió játszott közre, amely esetenként átsaphatott félelembe. Gyakran hallgatott talán azért, mert félt saját szavaitól, mert azt a szót kereste csendjében, ami nála is hatalmasabb. Erről szól utolsó írásának kulcsmondata is, mely a magyar regényt a „csend kultúrájának” jegyében olvasta. A kijelentés Mihail Bahtyint idézi: „A saját szó keresése valójában éppenséggel nem a saját szó keresését jelenti, hanem egy olyan szóét, amely önmagamnál is több”⁸ (Bahtyin, 2002, 412. o.).

Erről írt Pilinszky János költészete kapcsán is, aki szintén egyedien értelmezi az *altum silentium* alakzatát. Ő a „nagy csönd” értelméről és nehézségeiről értekezik: „e vég-

érvényesen beállott csönd jelenti ma a *legfőbb realitást* közöttünk.”⁹ Nem semminek, hanem hiányvalóságnak tekinti a jelenséget – a tények mögötti valóság megnyilvánulásának. A nyelvünkkel nem kompatibilis dologi világ hangjaira utal, melynek rejtjeleire, a lappangó hangokra különösen tevékeny módon – részesedő odaadással – kell figyelni. Olyan aktivitásra készítetni a részt vállalás aktusát, amelyben az odahallgató külön képessége, a figyelni *akarás* vezérli. Azaz az egész ember összpontosítása, kinek hallgatásában részt vesz valamennyi érzékszerve, mindenestül erre az egy csatornára, s ezúton az elme nagyobb ösztönzésére összpontosítva jelenlétét. Akárcsak a zenész vagy a vadász – mindegyik a maga módján.

Hivatkozhatok példaként József Attila *Falu* című versére. A látható világ képeinek eltűnése, füstté válása után bekövetkező éjszaka sötétjében és csöndjében derengeni kezd – a nyelv számára megnyilvánulni – az ásó, a kapa, a pajta s a fa „sóhaja”. Vagyis az alvó falu s a parasztember álmának szimbólum-kezdeményei, amit a versnyelvi szavak ruháznak fel egyedi, nem triviális értelemmel. A kivételes csendben mindegyiknek fölcsendül a hangja, a szövegben kiteljesedő szavuk indexjele. Ezt a dologi világot vonja a szavak jelentésének megújítása révén egységes képződménybe a virrasztó költő megnyilatkozása, mely az álmodó falu létének és az álomban feltáruló hiányvalóságának – a bűnnek, a szorongásnak – az értelmét tárja föl. A tények – például a csöndből kirekesztett krumplipaprikás vagy a belehatoló kutyaugatás – mögötti konkrét realitást. Azt a konkrét, eszméletelő valóságot, melyet az álomban feltörő szorongás diszpozíciója tár az éberen virrasztó „szív” (nem a szem) elé.

Lássuk, hogy történik a keletkező szó a róla szóló ars poetica szövegének, a versnyelvnek a tükrében:

Benne csend van. Mintha valami
elhangzott volna csengve.
Fontolni lehet, nem hallani.
Nincs, csak a csendje.

S ahogy földerül az értelem,
megérti, hogy itt más szó
nem eshetett, mint ami dereng:
eke és ásó.

Szó, mert velük szólal a paraszt
napnak, esőnek, földnek.
Szó, mint szóval mondom én el azt
gondos időnek.

Szó, mint csecsemőnek a mosoly.
Veregetés a lónak.
Szó. De tiszta értelmű, komoly
tagja a szónak...

... Hallgatom az álmodó falut.

A költeményben a nyelvjátékok nem működnek. Az intézményes rutin egyfelől a nyelvi jelenléthiány talán legagresszívebb előidézője. Másfelől valamiféle *tabula rasa* kivívása: meghallani azt, amit eddig nem hallott senki. Pilinszky nézete szerint ez azt a követelményt állítja elénk, hogy törölnünk kell minden tudást, minden evidenciát, amely megelőzi a hangot, a dolog csendülését s annak eredeti ritmusát.

Kognitív beállítódásunk kapcsán – tudniillik, hogy tudás alapján tegyünk szert új tudásra – Katalin Pilinszky-nél ezt olvashatta: „amíg a tudós egyre többet akar tudni, az író újra és újra semmit se akar tudni”. Csak egyet: a versbe írható szavait – amennyire csak lehet – megfosztani minden konvencionális és intézményes kánontól, „használati szabálytól”. A költő visszavonulni igyekszik a külső függőségektől, de – s ez a nehezebb feladat – a belsőktől is: „az ember sakk-mattba szorítja magát.” „Akkor kénytelen bizonyos értelemben talán fölülmúlni önmagát.” Próbálja – ahogy Pilinszky mondja – „a csecsemők szemével látni újra a világot, és ez az egyetlen módja, azt hiszem, hogy mindenfajta rutintól is megszabaduljon. Most valószínűleg a hallgatásaim ezért vannak.” Érdekes megfigyelést tesz ezzel kapcsolatban Vas István: „te akkor írod a legjobb dolgokat, ha sokáig hallgattál”.

A tények mögötti konkrét realitás a versnyelvi alkotásban újabb értelmezési lehetőségét nyeri el. Különösen eklatáns módon, amikor egy egyéni *ars poetica* jegyében íródik meg. Mivel ez esetben a szöveg – mint már említettem – a versnyelv keletkezéséről, önnemző valóságáról is nyilatkozik. A *silentium* ilyenkor lehet a költészet metaforája, amint azt az orosz filozófiai líra egyik jeles művésze, Tyutsev költeménye tanúsítja¹⁰. Ebben a versében a költői szó keletkezésének szférája az éggel képviselt végtelen. Az *altum silentium* a csend és a hang intervallumában tevékeny ritmus és forma közege:

Fjodor Ivanovics Tyutsev
Silentium

Hallgass. Élj titkon. Ne fecsegsz
ki álmodat, szerelmedet,
de jól figyeld, mit szíved ad:
a rejtett látomásokat,
csillagfényt, mit a végtelen
gyújt, s olt ki minden éjjelen.

Ha új szót, formát, új rímet
alkotsz, s hited ki érti meg,
melyért élsz, halsz? A gondolat,
mihelyt kimondod, megrohad.
A forrás él; fel ne kavard,
de idd, míg tiszta vize tart.

(Faludy György fordítása)

A csönd valóban lehet tünete a beszédtilalomnak, ha a kommunikáció akadályává lett a megértésnek. A költészetben ez nem fordul elő, mert nem szavakkal, mondatokkal és frázisokkal kommunikál – itt a nyelv „beszél”. Mert a vers a ritmus által újratagolt szavakból alkot szöveget.

Ezzel az érzékelhető – hallható vagy nem hallható – átlép a gondolat síkjára: a csöndben nem az értelem kifejezése, hanem elsajátítása történik: a szó keletkezésével együtt létesül a gondolati, átfogó értelem. Nem a fogalom által s a következtetés útján előállított eszme, hanem a nyelvi jelenlétben megtestesülő, a nyelvi világlátással inspirált eszmélkedés, gondolatképzés. Katalin erre is figyelmet fordított, amikor József Attila *Arany* című költeményét idézte; felfigyelt arra, hogy az önértékű szó az általa nemzett gondolatban a gondot – a válsághelyzetet – is megragadja, a konkrét egzisztenciális átélésből kisarjadó problémát. Vagyis a gondolat szót együtt a gondolandó tárggyal (a pusztával) és a gondolkodó alannal (a puszta fiával).

Édes burgonyát föld a darabos talaj –
Téged is földött így gond meg a baj
s gondoltad, mit gondolt csendjében a táj –
a hős el van vetve, teremni muszáj.

A produktív nyelvi tevékenység *gondolat* szavunkat a gondban lévő személy intenciójaként ragadja meg. Avégett, hogy utalásirányát ne a rendszerből, ne a szótárból, ne a használatból, hanem az egyszeri, konkrét cselekvést jelölő szóból eredeztethesse. Ezzel – tudjuk – rálép az önértékű szó megteremtésének útjára. A versnyelvi költemény a gond újragondolását kezdeményezi, a csend tevékeny valóságát – József Attila szerint, „cselekvőségét” – fűrkészi, azaz az elfedés feltárásával azonosítja. Gondolkodni annyi, mint a jelölés tárgyát szóra bírni, függetleníteni az én reflexiójától: megérteni – akárcsak a *Falu* esetében – „mit gondolt csendjében a táj”. Most is egy radikális metaforával van dolgunk. A csend nem a tájat mint környezetet jellemzi, amelyben elhelyezkedik, s amelyet reflektál a tudat, hanem a gondolat inkarnációjára szolgál. A költő kérdése ez: mi az, amivel a dologi világ az alanyt gondolkodásra ösztönzi?

A természet tehát a költeményben nem szemléleti tárgy, hanem hívás, a teremtő aktivitást teljesítő cselekvésre való felszólítás. Ez az, amit kihangosít a vers, s bírja a csendet csendülésre. A versnyelvi ritmusra gondolok. Mit is hallunk? Azt, hogy a *táj* a *muszáj* ritmikái ekvivalense. Így: „teremni muszáj”. Ami a látható térbeliség, a táj csöndjének takarásában észlelhetetlen, megnyilvánul az időbeli aspektust megtestesítő narratívában, a termőre fordulás eseményében: egy nem látható – de a tapasztalat alapján tételezhető – történetben. A „darabos talaj” alatt, vagyis szemben a látható tájjal, az elfödött terménynek – mivel el van vetve – „teremni muszáj”. Miként az elfödött, a gondban lévő embernek gondolni muszáj. A gondolkodás nem választható: akarjuk – nem akarjuk, megtörténik. A létezés gondja a megértés igényét ösztönzi, hogy a természet csendje fölcsendülhessen a költői nyelvben, hogy ott elnyerje értelmét: mi végre gondolkodom? A gondolat – mondjuk ki – a gondban lévő ember heurézise. Igen, mert a hiányvilág jelét kitermeli. József Attila ezt a csendülést értelemmel ruházza fel: „a gond érleli termőn a pusztát fiát”. A pusztának van tevékeny valósága – érleli odatartozó fia cselekvő jelenlétét. Egyebek között azt is, aki el tudja gondolni és mondani a hiányvilág értelmét. Persze ennek érdekében az üresnek vélt helyet, a pusztát elvont fogalmának fikcióját a *föld* konkrét realitása – nem látomása, hanem időbelisége – felől közelíti meg.

Szitár Katalin külön értekezést szentelt a tanya és a puszták egzisztenciát meghatározó hatásának – barbárságának és kultúrájának ambivalens értelmezhetősége jegyében (*Szitár*; 2010, 75–112. o.). Az Alföld nem pusztán hely, vidék vagy táj, hanem az odatartozás szimbóluma volt számára.

Irodalomjegyzék

- M. М. Бахтин (2002): Работы 1960-х–1970-х гг. In: уő: *Собрание сочинений*, т. 6, Москва, «Русские словари»–«Языки славянской культуры». 371–439.
- Harold Brodkey (1996): *Die Geschichte meines Todes*. (Eredeti szöveg: *This Wild Darkness: The Story of My Death*. Rowohlt, Reinbek.)
- Esterházy Péter (2002): *Javított kiadás – melléklet a Harmonia caelestishez* –. Magvető, Budapest.
- Esterházy Péter (2003): *A szavak csodálatos élete*. Magvető, Budapest.
- Esterházy Péter (2016): *Hasnyálmirigynapló*. Magvető, Budapest.
- Gabriel Marcel (2004): Воплощенное бытие как центральная точка отсчета метафизической рефлексии. In: уő: *Опыт конкретной философии*. Москва, «Республика», стр. 26 [9–30]. [Első közlés: Gabriel Marcel: *Du refus à l'invocation*, Paris, Gallimard, 1940. Átdolgozott változat: *Essai de philosophie concrète*, Paris, NRF/Gallimard, 1967.]
- Gabriel Marcel (2007): *A misztérium bölcselete. Válogatott írások*. Vigilia, Budapest.

Martin Heidegger (1988): *A műalkotas eredete*. Ford. Bacsó Béla. Európa, Budapest.

Nemes Nagy Ágnes (2004): *Rejtély és ráció. Nemes Nagy Ágnes verskéziratai és rajzai*. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest.

Németh László (1971): Bűn. In: uő: *Bűn, Iszony*. Magvető–Szépirodalmi, Budapest.

Ottlik Géza (2000/II): *Iskola a határon I–II*. Magvető, Budapest.

Pilinszky János (1978): Interjú. Hangfelvétel; Magyar Rádió, 1978. december 11. [Digitális Irodalmi Akadémia].

Szitár Katalin (1996): *Tanulmány az önmaga alanyát teremtő szövegről. Kovács Árpád: Персональное повествование. Пушкин, Гоголь, Достоевский*. Slavische Literaturen. Texte und Abhandlungen von W. Schmid, Band 7. P. Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1994. Literatura 1996/1. 95–105.

Szitár Katalin (2000): *A prózanyelv Kosztolányinál*. [Asteriskos 1.] ELTE BTK, Budapest.

Szitár Katalin (2010): *A regény költészete – Németh László*. Argumentum (Diszkurzívák 11.), Budapest.

Szitár Katalin (2012): Tudatkritika a prózanyelvben (Németh László poétikájához). *Iskolakultúra*, 12. sz. 3–12.

Szitár Katalin (2013): Kogníció, intuíció, ihlet. Az Eszmélet poétikájához. In: *Eszmélet. A Balatonalmádiban és Balatonszárszón 2012 szeptember 28–30-án rendezett Eszmélet-konferencia szerkesztett és bővített anyaga*. Alkotoszerkesztő: Füzfa Balázs, Savaria University Press, Szombathely.

Szitár Katalin (2014): *Hiány-jelek. Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetéről*. [Universitas Pannonica 24.] Gondolat, Budapest.

Szitár Katalin (2016): *Молчание как причастность. (Теория высказывания Бахтина и венгерский роман XX в.)*. [Silence as Involvement. (Bakhtin's Theory of Utterance and Hungarian Novel of the 20th Century)]. Narratorium 2016. № 1 (9).

Jegyzetek

¹ Szitár Katalin szavait idéztem a *Hiány-jelek* című könyvének Babits Mihály prózájáról írott fejezete alapján (Szitár, 2014, 38. o.).

² Martin Heidegger „az igazság története” feltételének tekinti a nyelvi eseményt, melyben „a költői szó valóban szóvá lesz és az marad” (1988, 78. o.).

³ Az orosz *voda* lexémából képzett családi név.

⁴ Petőfi a puszta, József Attila a város peremén érvényesíti költészetében az érintkezés és átmenet metaforáit.

⁵ Kiemelés tőlem – K. Á.

⁶ Az AIDS-sel szembesülő Harold Brodkey munkájáról, a *Die Geschichte meines Todes* című műről van szó.

⁷ Mészöly Miklós kifejezése Esterházy Péter létviszonya kapcsán.

⁸ Saját fordítás – K. Á.

⁹ Pilinszky János szavait az interjú alapján idéztem (Pilinszky, 1978).

¹⁰ Szitár Katalin az orosz irodalomban is jártas volt, s Puskinról, Tolsztojról, Csehovról, illetve komparatistikai kérdésekről a nemzetközi tudományosságban számon tartott tanulmányokat publikált.

Bókay Antal

Pécsi Tudományegyetem BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék

Az elmondhatatlan és elhallgathatatlan

*(Antropomorfikus versus figuratív a költészetben,
a poétikában és a pszichoanalízisben)*

A modernitás, a szelf és a líraiság összekapcsolása, és ezen a hármason keresztül valamiféle dekonstruktív szubjektivitáselmélet megfogalmazása meglehetősen korán, már 1965-től kezdve érzékelhető volt Paul de Man munkáiban. Az elgondolás centrumában a líra, pontosabban a „lírai” áll. Nemcsak arról van szó, hogy „de Man számos kései esszéje, nem épp könnyen érthető módon a líra fogalma köré összpontosul”¹, hanem mintha az egész dekonstrukciós irodalomfelfogás e témán keresztül fogalmazódna meg. Mindennek háttérében egy még átfogóbb, dekonstruktivista szubjektumfelfogás körvonala, a szubjektum létformáinak és működési folyamatainak elmélete is rekonstruálható. De Man líraiság felfogása elsősorban egy nietzschei, metafizikán túli episztemológia kibontására épül. Különös viszont az, hogy – De Man határozott távolságtartása (mondhatnánk: „ellenállása”) ellenére – ez a szelffelfogás jól párhuzamosítható a pszichoanalízis bizonyos klasszikus és jelenkori (főleg lacani) elképzeléseihez, olyanokhoz, amelyek nem a szelf tartalmát, hanem annak működési/megismerési folyamatát állították a figyelem középpontjába. Kortársai közül a felszínen különbözőnek látszó, valójában viszont sokban hasonló, a líraiságra mint a szubjektum működési modelljére koncentráló (nyíltan pszichoanalitikus háttérre is építő) elgondolást dolgoz ki Julia Kristeva,² párhuzamokat találhatunk Derrida e témáról szóló megjegyzéseiben,³ és érdekes kontrasztot, másféle utat Philippe Lacoue-Labarthe⁴ Celan-interpretációjában.

Előadásom középpontjában Paul de Man líraiságelgondolása, lírai gyakorlata, és ennek szelfelméleti fordíthatósága áll, egy olyan fordítás, amely más irányból de hasonló eredménnyel a pszichoanalitikus metapszichológiában is megjelenik. Ez egy olyan irány, amit Cathy Caruth, Cynthia Chase, Lindsay Walters vagy éppen Derrida a *Memoire*-ban⁵ vitt világosabb pszichoanalitikus kapcsolatokkal tovább. Cathy Caruth „Narratív eredetek Wordsworthnél és Freudnál” című írásában beszél „az önismeretről (self-knowledge), mint történetileg alakuló diszkurzusok soráról”⁶ a szelf valamikor megtörtént kimondhatóságáról és újra és újra átfogalmazódó megjelenítéséről, a szelf formális geneziséről. Abszolút fontos, hogy nem szelfről, nem az „önről” van szó, hanem önismeretről, vagyis egy olyan (részben) episztemológiai aktivitásról, amely persze egyben a szelf megteremtését, artikulálását végzi. A személyesség, bensőség megismerése

történeti jelenségforma, a romantika tette. Elsősorban a romantika lesz az, amely szisztematikus önismereti formát hoz létre, a romantikus költészetet, a lírát. Különös és jellemző, hogy romantikus költők rendszeresen megfogalmazzák az önismeretnek ezt az aktivitását, ilyen Caruth és De Man által is értelmezett „Blessed Babe” rész Wordsworth *The Prelude*-jében.

Ez a romantikus pozíció a szelfet igen komplex, talányos, de megismerhető esszenciaként értelmezi, olyan értelemként, amelyet az egyéni létezés mélyén meg lehet találni.

A romantikának a metapoétikai, elméleti elképzelései gyakran szelfmegismerési/alkulási folyamatra utalnak. Ilyen magának a lírának az egykori definíciója, mely szerint a líra egy kihallgatott monológ. Erre az eredetében modern, radikálisan új lírafogalomra utal Northrop Frye *A kritika anatómiájában*, amikor John Stuart Mill „aforizmájára” hivatkozik, mely szerint „a líra olyan megnyilvánulás, amelyet véletlenül hallgatunk ki”. Mill 1833-as gondolata, hogy „A szónoklat meghallgatott, a költészet kihallgatott. A szónoklat közönséget feltételez [...], a költészet viszont önmagát vallja meg önmagának a magány pillanataiban”, a korai modern líraeszmény alapjává vált. A líra nem egy személyes eseményhez kapcsolódó érzelmi tartalom leírása, hanem egy diszkurzív modalitás, igazából egy drámai monológ, egy a költő számára is meglepő, tudattalan forrásokból származó önismereti konstrukciós aktivitás, mely a személyesség egy lehetséges sémájához, az interioritás megcsinálásához vezet el. A költészet mint egy monológ kihallgatása azt az önreflexív, produktív szubjektivitást jelzi, amely a modern költészet szelfprezentációs módjára jellemző. A líra ebben az értelemben a szelffenomenalitás megteremtődésének folyamata, egy olyan szöveg, amely bonyolult nyelvi mechanizmusokon keresztül elvezet a beszélő hang, a szelf jelenlétéhez, működtetéséhez. A költő az a legfelsőbb lény, akinek hangján „a távoli visszhangok egyberingnak / valami titkos és mély egység tengerén”. Ebben a megközelítésben a líraiban feltáruló szelf nem tartalom, hanem diszkurzív modalitás. Ez a megmutatott és megértett belső értelemre koncentráló (azt végső soron megtaláló) attitűddel szemben a szelfet mint lezárhatatlan olvasatot feltételezi, hisz ilyen önteremtő monológ – szinte a beszélő akarata ellenére is – bármikor megtörténhet, folytatódhat.

A két szelfformáció természetesen keveredhet és keveredik is, ez azonban egy nehezen kezelhető, integrálható heterogenitáshoz vezet, a második út ugyanis megbontja, negálja és folytonosan újírja az első elértnek, lezárható teljességnek vett személyes értelmét. Paul de Man líraiságfogalma pontosan ezt az ellentmondásosságot, dekonstruktivitást világítja meg. De Man líraiságfelfogása és a vele párhuzamosan újra és újra felbukkanó szelffogalma pályája kezdetétől formálódik, majd folytonosan „dekonstruálódik”, egy megőrzött alap gondolat mentén egyre átfogóbb formát nyer. Ebben a dolgozatban azonban elsősorban vagy szinte kizárólagosan egy kései írásra, az *Antropomorfizmus és trópus a lírában*⁷ című tanulmányra támaszkodom.

De Man e tanulmányában egy gyakran idézett (a líraiságnál látszólag átfogóbb intenciójú) Nietzsche-mondatból indul ki, olyanból, amely poetikus dikcióval írja felül, sőt talán semmisíti meg a hagyományos filozófia metafizikus episztemológiáját, az igazság szokásos fogalmát:

„Was ist also Wahrheit? Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Antropomorphismen...” (Ant. 369. o.).

„Mi is tehát az igazság? Metaforák, metonímiák, antropomorfizmusok át meg átrendeződő serege” (ford.: Tatár Sándor).

A nietzschei szöveg ugyanis egyértelműen a szubjektív olvashatóságának kérdésére épül, és tagadja azt, hogy lenne artikulációinkban valami stabil, biztonságos jelölt, azaz beszédünk nem referenciális, hanem alapvetően retorikai. A lírai (sőt általában véve az

irodalmi) pedig, mint kifejezetten modernitás jelenség, viszi a nietzschei gondolatot De Man tovább, elkerülhetetlen szembeesít egy újabb átfogó kérdéssel: hogy ha van lírai diszkurzus, akkor az ilyen szövegek miről szólnak, mi az igazságuk? Mit és hogyan jelöl (vagy éppen hoz létre) a lírai? Mert valahol a lírai szövegek jelentős része kínál valami-féle értelmet, valamilyen módon meg lehet azt mondani, hogy a fenti Wordsworth-részlet mire utal. De ha a líra (és az irodalom) természete szerint retorikus beszéd, akkor ez mennyiben érvényteleníti a hagyományos, igazságértékre épülő episztemológiát, a korrespondenciaelvet? „Átfertőződik-e” a líráról minden megismerésre (ez a Nietzsche idézet üzenete) a benne érzékelhető ellentmondásos, sőt egyenesen megszüntetett igazság-érték? Vagy éppen: „átfertőződik-e” a tárgyak megismerésének hagyományos korrespondenciamodelle a líra, azaz a bensőség megismerésére?

Kétségtelenül vannak „gesztusok”, amelyek összekapcsolják „az episztemológiát a retorikával” (Ant. 369. o.). E kettősség, az összekapcsolás és szétválasztás ebben a tanulmányban, és De Man korábbi írásaiban, állandóan visszatérő téma. Itt, ebben a kései szövegben De Man nagyon karakteres ellenpárokra hivatkozik:

Hogyan működik a lírai kapcsán a „fogalmak” és „figurák” kettőse?
Ha líráról beszélnek, vajon „észérvek” vagy „esztétikai ítéletek” működnek?
Centrális szerepet az „értelem” vagy a „képzelet” kaphat?
És aki a líráról beszél az „tudós” vagy éppen „művész” (Ant. 386. o.).

Ezek a párok két eltérő világérzékelés, világotlátás irányait jelzik. A metafizikus filozófiai tradíció állította e két terület elválaszthatóságát, párhuzamos érvényét egyrészt a korrespondenciaelvű episztemológia, másrészt pedig az esztétikai⁸ egymástól független lehetőségének feltételezésével. De Man szerint viszont nincs két, egymástól független létolvasat, egy az objektív világra, egy pedig a szubjektív, a bensőségre vonatkozó episztemológia. A lírai, illetve a lírai olvasat (az önismereti olvasat) nem egyértelműen és kizárólagosan a párok második „dobozába” tartozik, hanem kiküszöbölhetetlen heterogenitás jellemzi, azaz mindkét megismerési folyamatra igényt támaszt, van is, meg felülírt is az igazságigénye. Ezért elkerülhetetlenül tudatosítani kell „a lírainak, mint a költői diszkurzust általánosan leíró fogalomnak a bizonytalanságát” (Ant. 386. o.). Világos, hogy a hagyományos (filozófiai és irodalomelméleti, sőt interpretációs-hermeneutikai) episztemológiai törekvés lényegi szándéka „a diszkurzus feletti ellenőrzés visszanyerése” (Ant. 370. o.), azaz egy olyan eszmei modell, látásmód biztosítása, amely folytonossá, integrálttá, különbségkonstrukciók mentén (a retorikai „feloldásával”, azaz grammatizálásával) homogénné teszi a költői és nem-költői kijelentéseket és e kijelentésekről való beszédet. De Man pontosan ezt az integrálást tartja reduktnak, és célja olyan példák vizsgálata, „amelyeket nem lehet visszailleszteni a rendszerbe” (Ant. 370. o.), amelyek nem homogenizálják a tudás felé a diszkurzust. A lírai valamilyen alapvető értelemben destruktív, hiszen benne, általa elveszítjük „a diszkurzus feletti ellenőrzést”, és ez a helyzet a diszkurzus használójánál, az olvasás aktusában „ellenállást” eredményez, és a diszkurzív folyamat termékeny ellentmondásossága ennek az ellenállásnak a működéséből következik.

Különös módon ugyanezen episztemológiai pozíció érzékelhető Freud *Álomfejtésének* egy mostanában gyakran idézett passzusában. Az álom és az álmfejtés a pszichoanalízis egyik alapelve szerint önismereti diszkurzus, „királyi út a tudattalan megismerésére” méghozzá kettős értelemben retorikai, egyrészt az álom megteremtődése, a vágyszerű képi-nyelvi artikuláltságba jutása egy retorikai folyamaton, az álommunkán keresztül történik, másrészt az álmfejtés az álommunka megfordításával, a szabad asszociációk (lírai) hozzáadásával ugyancsak retorikai transzformációkkal jut el valamilyen értelemezhez. Az álom „egy projekció is, egy belső folyamat külsővé tétele”, és az „álmképek

textualitásukkal egy másik lényként, a másik nyelvén szólítanak meg, és képzelődésre, latolgatásra és még azon túlra is, a fikcionalitás mezejére kényszerítenek minket”.¹⁰ Az „értelem”, amit e megszólításnak tulajdonítunk, azonban nem stabil, mert az álom olvasata nem fejezhető be, nem zárható le, hanem újabb és újabb asszociációk (retorizálások) kényszerébe fogott. Nyilvánvaló, hogy az álomolvasat (és igazából a szelfkonstrukció) lényege nem az időnként elérhető jelentés, hanem az a retorikai folyamat, amely jelentéseket teremt és jelentéseket megbont. Freud egy 1925 jegyzetben nagyon világosan megfogalmazza ezt az elvet:

„Most, miután legalább az analitikusokat sikerült megbarátkoztatnom azzal a gondolattal, hogy a nyilvánvaló álom helyébe az analízis révén nyert jelentést kell tenni, egy másfajta összetévesztés bűnébe esnek és makacsul ragaszkodnak is hozzá. Ebben a lappangó álomtartalomban keresik ugyanis az álom lényegét, és közben nem ügyelnek a lappangó álmogondolat és az álommunka különbségére. Alapjában véve az álom nem más, mint gondolkodásunk sajátos formája, mely az alvás állapotának feltételei között válik lehetségessé. Ezt a formát az álommunka hozza létre, mely az álom egyedüli lényeges vonása, sajátosságának egyetlen magyarázata.”¹¹

E felszínen egyszerűnek tűnő, igazából radikálisan megbontó-építő kettősséget, mint kétféle olvasási módot (az el-olvasást és az abbahagyhatatlan olvasást) De Man a romantikus tradícióban működő költők verseinek értelmezése segítségével világítja meg. De e kettősség érzékelése már a romantikus önismereti diszkurzus őseként, eredőjeként vehető szerzőnél, Shakespeare-nél is felfedezhető. Shakespeare *Hamletje* a világirodalom, sőt az európai kultúra egyik első és talán legnagyobb szelfkölteménye. Nemcsak Hamlet önteremtő, önismereten keresztüli szelffejlődése jelenik meg benne, hanem a jelentős mennyiségű monológ a személyesség alapvető, metapszichológiai problémáit is megfogalmazza. A nagy monológok helyett most csak egy rövidebb szöveget, a gyász és személyesség kapcsolatáról szóló hamleti elmélkedést mutatom be.

Freud egy 1917-es tanulmányában foglalkozik a gyász és melankólia kapcsolatával, hasonlóságával és különbözőségével és ezek kapcsán az én megformálódásával. A bensőséges, önmagunkat alakító tárgykapcsolatok leképeződése alakítja ki, formálja meg énünket. Az „én” ilyen identifikációval szerzett alakzatokból áll össze. Ha egy kapcsolat megszűnik, a szeretett másik meghal, elhagy, akkor ez az énalakzat, énforma hiányná válik. A követő „gyászmunka” arra irányul, hogy ez a hiány betöltődjék. A hiány betöltését sokféle kulturális tradíció segíti, allegorikus tárgyak, egy sírhely, virágok, meghatározott színű öltözék mind fenomenalizál egy belsővágy-természetű affektív szelfbirodalmat. A *Hamlet* egyik meghatározó vonulata a gyász lehetősége, illetve elmaradása. Hamlet apját túl gyorsan temetik, Polonius sem kap megfelelő gyászt halála után, és Ophélia is, az öngyilkosság gyanúja miatt kimarad a megfelelő gyász lehetőségéből. A gyász pedig valamilyen bensőség figuratív artikulációja, egy indulat láthatóvá, megfoghatóvá tétele. A gyász igazsága „egy bizonyos fajta allegorikusságból áll, allegorikus emlékezetből, amely csak annyiban képes nyomot hagyni, amennyiben az mindig a másik nyoma”.¹² Példám Hamlet egy monológyszerű szövege, melyben saját gyászának figurativitását elemzi. A dráma elején vagyunk, Hamlet még nem találkozott a szellemmel, miközben a királyi udvarban ünnepelnek, a meghalt király után trónra lépett testvér és Gertrud esküvőjét ülik. Hamlet viszont vigasztalhatatlanul, zavaróan gyászol olyannyira, hogy a király és a királyné próbálják gyászáról lebeszélni:

KIRÁLYNÉ

Jó Hamlet, ezt az éjszint dobd le már,
S a dán királyra vess nyájasb szemet.
Nehéz pillád' ne süsd alá örökké,
Keresve mintegy a por közt atyádat.
Tudod, közös, hogy meghal a ki él,
S természet útján szebb valóra kél.

HAMLET

Igen, asszonyom, közös.

KIRÁLYNÉ

Ha az: miért

Látszik tehát előtted annyira
Különösnek?

HAMLET

Látszik, asszonyom! az is
Valóban; látszik-ot nem ismerek.
Nem e sötétszín köntös, jó anyám,
Sem a szokott gyász öltözet, sem az
Eröltetett mell zúgó sohaja,
Nem a szemekben duzzadó patak,
A csüggedő tartásu arcz, meg a
Bú többi módja, színe és alakja
Jelölhet engem voltaképp: ezek,
Valóban, látszanak, mert játszhatók;
Az enyém belül van, és nem látja szem,
Csak díszé és boglára gyász mezem.¹³

A szelf önkonstrukciójának (későbbi dekonstrukciójának) ez egy igen fontos pillanata. Két különös mozzanata van: az egyik a látás, látszás igen erős jelenléte, a másik pedig a melankólia szelfkonstruktív (vagy inkább szelfromboló) szerepének felvetése. A királyné szövege, (pszicho)analízise kétszeresen is az allegorikus láthatósághoz kötődik. Arra kéri Hamletet, hogy nézzen az új apára, és ne nézzen a (halottként porrá lett) régire, illetve hogy ne nézzen a földre, hanem nézzen a napra. Érve a halál mindenkire közös végzete, illetve e végzett köztudottsága. A királyné a közösségben elfogadott gyász viszonyáról beszél, tehát arról, hogy az ilyen esetben a szelf a veszteséget kidolgozza magából, betöltődik a benne keletkezett hiány, új szelftárgyakat talál, és így egy idő után visszatér az élet normális menetébe. Hamlet elismeri a közösség halállal, gyásszal kapcsolatos elvárásainak jogosságát („Igen asszonyom, közös”). A magyar fordítások különbségei jól jelzik az angol szó (common) kétféle jelentését, amely valóban eldönthetetlen, de a szelfkonstrukció útja szempontjából egyáltalán nem jelentéktelen. Arany „közös”-nek, Nádasdy „köztudott”-nak¹⁴ fordítja, az előbbi egy lét-állapot sorsszerűségét, a másik viszont egy vélekedés általánosságát jelzi.

Hamlet az anyai érvet látszólag elfogadó gesztusára a királyné – újra a látást emlegetve („If it be / why seems it so particular with thee”) – Hamletet különös válaszra, viselkedésre, önmaga magyarázatára készteti. Hamlet e szövege *a szelf; a saját személy figuratív olvasása*. A királyné által feltett kérdésre különös csavarással érkezik válasz. Hamlet nem arra a kérdésre válaszol, hogy miért „látszik” apja halálának ténye, az elmúlás elkerülhetetlensége oly különösnek,¹⁵ természetellenesnek, hanem arról beszél, hogy *belőle*

mint gyászban kidolgozott személyből mi látszik, válasza átfordul „az ennek és ennek látszik”-ból pontosan abba, hogy én nem látszom. A monológ, az önmagáról való beszéd igencsak enigmatikus. Egyrészt állítja a saját külső (ruha, sóhaj, könny) és a személy önreflexív bensőségének, önmaga radikális elválasztottságának tényét. A logika világos: a szelf meghatározó jelentőségű kettősségből áll, a belső és külső nincs szükségszerű kapcsolatban. Mi látható akkor belőle? Vajon mi lehet ez a „bennem az van, amit sose látnak” (N. Á. ford.) („I have that within which passes show” – ami nem megmutatható)? Én magam vagyok a gyász? A külső megjátszható, maszkyszerű, a belső viszont „van”, tényleges, de kívül van a megismerhetőségen, a láthatóságon. A szelf tehát alapjában valami belső, pre-szimbolikus energia háttérére épül, tiszta aktivitás, olyan, amely elsődlegesen nem „látszás”, hanem a láthatatlan inherens működése. Forrása a szelf háttérter megteremtő totális, tiszta és kimondhatatlan melankólia, a modern szelf antropológiája. A melankólia, a pszichoanalitikus értelmezések nyomán ma már tudjuk róla, egy nagyon korai, nyelv előtti, ödipális előtti veszteség emléke, az anya-teljesség pótolhatatlan elvesztése nyomán maradt luk, amelynek megképződésével párhuzamosan történik meg a személy első, szó előtti, külső rend, a szimbolikus előtti struktúrájának kiépülése. Hamlet is erre utal, a személye lényege, az interioritás magva kimondhatatlan, „passes show”, azaz pontosabban *láthatatlan*, elérhetetlen a tekintet számára. A gyászban figuráció történik, de valahol mégis szembesülni kell a gyász alakvesztő, defiguratív visszacsapásával. A gyász mögött vagy hamisítás (a bennünk megképződött másik voltaképpen magunk számára való hamisítvány, amitől agyásmunka során lehet megszabadulni), vagy pedig melankólia, saját narcisztikusan adott ürességünkkel való szembesülés.

De Man líraiságfogalma azért igen fontos lépés, mert a líraiság elemzésével kibontja a retorizálás, az álommunka folyamatának lépéseit, összetevőit. Ennek a kibontásnak meglehetősen enigmatikus értelmezési alapja a töredékesen idézett Nietzsche mondat. Nietzsche felsorolása alapján De Man két lírai folyamatot különít el, egyrészt a metafora és metonímia párosra utalva, a *figuratív*et, másrészt egy egyáltalán nem közismert eljárást, az *antropomorfizmust*. A figuratív és antropomorf nem retorikai-grammatikai jellemzők, hanem eltérő olvasási módok, olyan stratégiák, amelyek egymással ellentétesek, de mégis kölcsönösen megkerülhetetlenek a lírai, a szubjektivitás megragadásakor. Az antropomorfizmus „ellenőrzése alatt” tartja a diszkurzust, homogenizál, értelemhez juttat (el-olvas), míg az ellenállásban felsejlő figuratív (az olvasás) kétségessé teszi az elért értelmekeket, a nyelv itt működésbe lépő materiális háttérének érzékelése (maga az abbahagyhatatlan olvasás) dekonstruálja, felszámolja a (befejezhető) el-olvasás optimizmusát.

Az antropomorfizmus eredete szerint ugyancsak tropologikus, de végeredménye, olvasási módja éppen ellentéte a figurativitásnak, mert az „antropomorfizmus egyetlen állítássá vagy lényegiséggé fagyasztja a tropologikus átalakulások és tételezések végtelen sorát” (Ant. 371. o.), vagyis megszakít egy figuratív olvasási folyamatot, aktivitást, és ezzel stabilizál valamilyen értelmet. A trópus el-olvasásakor megy át antropomorfizmusba, akkor, ha a figuratív heterogenitás homogenizálódik, az érzéki sokfélesége, sokféle olvasati lehetősége egységes esztétikai-fogalmi tapasztalatként működik, azaz egy belső értelem kimondásaként, igazságaként jelenik meg, „azonosítás lesz a szubsztancia szintjén” (Ant. 371. o.). Az antropomorfizmus tehát a lírai olyan működése, amely *el-olvasás*, lezárás, egy értelmezett, lefordított trópus, egy olyan végeredmény, mely a tropikus folyamatot, dinamikát egyetlen jelentésre rögzíti. Ez a jelentés egy emberi tartalom, értelem, azaz valamiféle bensőség referencia. Az antropomorfizmus az „igazság” (lát-szólagos) megjelenése a lírában, pontosabban a líraolvasatban. Freud idézett szövegében pontosan ez a kettősség jelenik meg, az álomnak jelentést tulajdonító interpretátor el-olvassa az álmot, megtalálja, vagy pontosabban megadja az „igazságát”. Freud javaslata azonban az, hogy az álom lényegének ne a tartalmát, hanem a formáját, a figurativitását, a kinyomozható, olvasásba vonható retorikai eljárásait tartsuk.

Az antropomorfizmus persze – annak ellenére, hogy reduktív, lezáró, meghamisító jellegű – elkerülhetetlen, az „antropomorfikus olvasatok (félreolvasások) lehetősége ugyanis része a szövegnek, és része annak, ami a szöveg tétje”, és ez a tét a megragadható, prezentálható szubjektív értelem. Ezért lehetséges, hogy „az antropomorfizmus nem más, mint illuzórikus föltámasztása a nyelv természetes lélegzetének, amelyet a trópus szemantikai hatalma dermesztett kővé” (Ant. 378. o.). Az antropomorfizmus valójában az ideológia megjelenése a kifejeződés olvasatában, egy szemantikai zúrt, nyelvi káoszt old fel egységes, koherens (szubjektív) igazsággá.

Az antropomorfizmus szélsőségesen jellemző diszkurzív példája az önéletrajz, mely egy tulajdonnevet (szerzői nevet) és hozzá kötve a szelf nyelvileg konstruált létét, igazságát állítja, azaz antropomorfizálja a nevet, a referenciát. A név ugyanis igazából csak a személy-tárgyat jelzi, az önéletrajz ezt a tárgyat tölti ki antropomorf értelmek, egy koherens szelf konstrukciójaként. A lírai működhethet (és működik) ilyen módon, többnyire meg tudjuk mondani, hogy mit jelent, vagyis van értelmi bázisa, koherenciája (ezt aktivizálja az el-olvasás), de ott van mögötte a materiális, figuratív felül- (vagy éppen alul-) írás, sajátos rávetülés, spekularitás, mely az olvasásban mutatkozik meg (és az el-olvasásban tagadódik le).

Az önéletrajz (és De Man szerint a modern költészet) egzisztenciális megalapozó figurája az *aposztrófia*, amely a megszólításon keresztül antropomorf jelentést, hangot és arcot ad valaminek. Az önéletrajz modell-szerepe nyomán válik érthetővé De Man egy másik enigmatikus szövege, az, hogy „Az önéletrajz nem műfaj, hanem az olvasás vagy a megértés figurája, ami bizonyos mértékig minden szövegben megjelenik”.¹⁶ Minden szöveget és persze önmagunkat is el-olvashatjuk és el is olvassuk antropomorfizáló módon. De Man az önéletrajz kapcsán egy „tükrös struktúráról” beszél, ahol a valódi személy és a megírt személy „az olvasás folyamatában érintett két szubjektum kölcsönös reflexív helyettesítés útján meghatározza egymást, s az önéletrajzi mozzanat mint kettejük egymáshoz igazodása játszódik le”.¹⁷ Az „igazodás”, amely voltaképpen az „igazság”, az antropomorfizmus érvényesülése azonban bármennyire is akart, még az önéletrajzban sem történhet meg teljesen. A bensőség figuratív heterogenitása (a vágy retorikussága, materialitása) miatt nem lehet leképezni, az értelmét megnyugtatóan megmutatni, hanem kényszerűen, ellenállások aktusain, negatív teremtéseink keresztül új jelentésmegoldások felé kell lépni. A tükrösség, a spekularitásfogalom igen jelentős. A tükör itt egyáltalán nem mimézist jelent, hanem azt, hogy a költői diszkurzív el-olvasása egy jelentést megadó figurativitás és egy jelentést megbontó (olvasó) figura-

Az antropomorfizmus szélsőségesen jellemző diszkurzív példája az önéletrajz, mely egy tulajdonnevet (szerzői nevet) és hozzá kötve a szelf nyelvileg konstruált létét, igazságát állítja, azaz antropomorfizálja a nevet, a referenciát. A név ugyanis igazából csak a személy-tárgyat jelzi, az önéletrajz ezt a tárgyat tölti ki antropomorf értelmek, egy koherens szelf konstrukciójaként. A lírai működhethet (és működik) ilyen módon, többnyire meg tudjuk mondani, hogy mit jelent, vagyis van értelmi bázisa, koherenciája (ezt aktivizálja az el-olvasás), de ott van mögötte a materiális, figuratív felül- (vagy éppen alul-) írás, sajátos rávetülés, spekularitás, mely az olvasásban mutatkozik meg (és az el-olvasásban tagadódik le).

tivítás közötti térben, ilyenfajta tükröződésben működik. A konstruktív és dekonstruktív lírai jelentésképzés kölcsönkapcsolata a tükrösség, azaz valamiféle negatív tükör ez, mert a figuratív antropomorf el-olvasására mindig rávillan, rátükröz ennek a megmondásnak a tarthatatlansága, figuratív megbontottsága:

„A tükör mozzanat, mely minden megértésnek része, felfedi azt antropologikus struktúrát, ami minden megismerésben működik, beleértve az én megismerését”, és „meghökkenítő módon mutatja meg a tropologikus helyettesítésekből álló textuális rendszerek lezárásának és totalizálásának (vagyis létrejöttének) lehetetlenségét”.¹⁸

Az önéletrajzzal modellálható romantikus lírai diszkurzus kulcseleme a prosopopeia, a megszemélyesítés, mely valamiféle ellentmondásos antropomorfizálás. Minden pszichoanalitikus értelmezés megszemélyesítés is, mert arcot ad a „belső külvilágnak”, a tudattalan valamilyen artikulációját formálja meg. A megszemélyesítés, „a prosopopeia figurája egy hiányzó, holt vagy hang nélküli létező fiktív megszólítása, amely a megszólítottat a beszéd képességével ruházza fel. (...) a hang száját, szemet s végső soron nevet feltételez, ez a láncolat pedig kifejezetten benne van a trópus nevének etimológiájában: *prosopon poiein*, maszkot vagy arcot (*prosopon*) adni.”¹⁹ Minden önéletrajzi szöveg egy tárgyat, egy dologot (egy nevet) lélekkel, koherenciával, étellel ellátott, azaz antropomorfikus személyként jelenít meg, miközben a figuratív tovább-olvasás feltárja ennek konstruált, hamisított voltát.

„Az ember azért beszélhet vagy nézhet szembe egy másik emberrel még életében vagy a síron túl, mert arccal rendelkezik, de csak azáltal lehet arca, hogy részt vállal egy diszkurzusból, amely nem teljesen természetes, de nem is egészen emberi”²⁰.

Ehhez Chase hozzáteszi, hogy

„de Man nemcsak a prosopopeiát olvassa az arc adásaként; az arcot is úgy olvas, mint a prosopopeia által adottat. Az emberi személyiségnek nem természetes adottsága az arc. Diszkurzusban, nyelvi aktus révén adott. Amint ez az aktus nyújt az figura (alakzat). A figura nem kevesebb mint az arcunk.”²¹

A figuratív arc és maszk, az, ami az antropomorfizmussal és a fenomenalizálással szemben az olvasási folyamat dekonstruktív eseményeként artikulálódik. A figuratív, az alakzat az ilyen dekonstruktív tovább-olvasásban felszámolja saját antropomorfizását, jelentésségét, egy jelentésromboló spekuláris térbe lép, és ezzel defigurálódik, alakatlanodik. A megnyugtató, találó alakzatról az olvasás során kiderül, hogy nincs ilyen egységes üzenete. Az alakzat valójában alakoskodás. Nem azért, mert félre akar vezetni, hanem mert nincs más, mint félrevezetés. Az olvasás a félrevezetés követése, nemcsak vezetés, hanem ezen antropomorf gesztuson keresztül, túl megvezetés is. A figuralitás – olvasati jellege miatt – nem abszolút, nem tételszerű. Különböző nyelvi nyomokban eltérő mértékben jelenik meg. Freud képrejtvénye, Kristeva szemantikusa, Nicholas Abraham anaszémikusa és De Man hipogrammája ilyen.

Hamlet is többször kitér az arc ilyen dekonstruktív lehetőségére, pontosabban lehetetlenségére, a női arc és feminitás antropomorf hátterének megragadhatatlanságára:

„Hallottam én, hogyan festitek magatokat. Isten adott nektek egy arcot, erre ti csináltok magatoknak egy másikat. Vonaglik és riszál mindegyik, meg selypít meg idéetlen beceneveket ad az Isten teremtményeinek; az affektálást tudatlanságnak álcázzátok” (*Hamlet* III. 1. 426).

Pontosan érzi, tudja, hogy az arcadás nemcsak alakzat, hanem alakoskodás is. Az prosopopeia nevében is benne van, hogy maszkot képez, a maszk pedig dekonstruálódik, arctalanodik abban a pillanatban, ahogy mögé próbálunk nézni. Valami más van mögötte, nem antropomorf, a maszk egy meghamisító fenomenalizáció. Nem metafora, amely analogikusan sejtet egy szubjektív lényegét, hanem helyettesítés, pótlék. Vajon az Isten által adott arc milyen arc? Mit jelöl? Megéri a szelf mélyét? Pontosán annyira, mint ahogy Hamlet gyásza is a szelf mélyére vetül, de ott hiány, rés, szakadék tárul csak fel. Az arc egy figuratív rögzítés (a „lélek tükre” mondják róla), helyettesítése egy nem láthatónak egy nem érzékelhetőnek, a szelf bensőségének. Spekuláris, egy ismeretlen bensőségre vetül rá egy külső, olykor határozottan idegen fenomenális. Ophélia és Hamlet találkozását kihallgatja a király és Polonius, majd utána próbálják kitalálni Hamlet személyes lényegét. Polonius szerlemmel, egy antropomorf értelemmel magyaráz, de a királynak gyanús a dolog, és más dekonstruktív zavart, zúrt feltételez Hamlet mögött. Ez a dekonstruktív zúr az egyik értelmezésben újra antropomorf logikát vezet be (Hamlet tudja, ki volt apjának gyilkosa), másrészt viszont itt van kulcsszerepe az elmebetegségnek, Hamlet örületének. A drámából nem világos, hogy Claudius melyik logikát követi, újraantropomorfizálva olvassa Hamletet, vagy egy defiguratív megbomlást fedez fel benne. Könnyen lehet, hogy mindkettőt gondolja.

KIRÁLY

A szerelem? Nem az kavarja föl;
Amit mondott, kissé zagyva volt,
de nem bolondság. Valami lapul
a lelkében azon kotlik a bánata
és félek: ha előbb-utóbb kikel,
veszélyes lesz.

Hasonlóképpen arccal, az igazi és nem igazi arccal foglalkozik a dráma egy másik jelenete, amikor Hamlet a closet scene-ben két arcképet ábrázoló medált vet össze, az egyik anyja nyakában a mostani király képe, a másik az általa őrzött kép apjáról. A drámában nem látjuk a képeket, csak hallunk róluk. Egy Hamlet-értelmezésben, Zeffirelli filmjében viszont jól látható, hogy a medálok feketék, nincs rajtuk arc. És a filmben a két szereplő, Hamlet apja és Claudius valós arca is ellentmond Hamlet ítéletének: Claudius a szép férfi és Hamlet apja összetört, öreg ember.

A probléma modellje azonos, a szelf, a szubjektum egy heterogén másikhoz (megjelenéshez, *Darstellung*hoz), archoz és hanghoz jut. A megszemélyesítés (azaz képiesítés), mely ezen aktus lehetőségét ígéri, azonban csalóka, igazából hamisítvány. Egy további idézetet kell azonban ehhez hozzátennünk ugyancsak De Mantól: „Mihelyst egy hang vagy arc nyelvi tételezését értjük a prosopopeia retorikai funkcióján, megértjük azt is, hogy nem az élettől vagyunk megfosztva, hanem egy olyan világ alakjától és értelmétől, mely kizárólag a megfosztás útján történő megértés révén hozzáférhető”,²² vagyis a személyes, belső értelem igazából ilyen radikális tagadás kontextusában (valamiféle álom munkában) működik, teremődik. Pontosán ilyen értelemben mondja Paul de Man az olvasás, az értelmezés (mondhatnánk: az álomfejtés) természetéről, hogy „olvasni pedig nem más, mint megérteni, kérdezni, tudni, felejtetni, kitorölni, eltorzítani, megismételni –

vagyis nem más, mint az a végtelen megszemélyesítés (prozopopeia), amelynek révén a halottak archoz és hanghoz jutnak, amely elmondja végrendeletük allegóriáját, másfelől lehetővé teszi számunkra, hogy megszólítsuk őket”.²³

Jegyzetek

- ¹ Culler, Jonathan (2004): Liraolvasás, In: Füzi Izabella és Odorics Ferenc (szerk.): *Figurák*. Gondolat, Budapest. 119.
- ² Kristeva, Julia (1984): *Revolution in Poetic Language*. Columbia University Press, NY.
- ³ Derrida Jacques (1991): ‘Che cos’è la poesia?’ In: Kamuf, Peggy (szerk.): *Between the Blinds: A Derrida Reader*. Columbia University Press, New York. 221–237
- ⁴ Lacoue-Labarthe, Philippe (1999): *Poetry as Experience*. Stanford University Press, Stanford.
- ⁵ Derrida, Jacques (1998): *Memoires Paul de Man számára*. Ford. Simon Vanda. Jászöveg Könyvek, Budapest.
- ⁶ Caruth, Cathy (1991): *Empirical Truth and Critical Fiction*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore. 44.
- ⁷ De Man, Paul (2002): Antropomorfizmus és trópus a lírában. In: uő: *Olvasás és történelem. Válogatott írások*. Vál. Szegedy-Maszák Mihály. Ford. Nemes Péter. Osiris, Budapest. 369–394. (Erre az írásra a továbbiakban a főszevegben Ant. + oldalszám formában hivatkozom.)
- ⁸ Erről az esztétikairól szólnak De Man utolsó írásai, kötetembe is emelve: Paul de Man (2000): *Esztétikai ideológia*. Janus–Osiris, Budapest–Pécs.
- ⁹ Freud, Sigmund (1985): *Álomfejtés*. Ford. Hollós István. Helikon, Budapest. 118.
- ¹⁰ Jádi Ferenc (2008): Az álomképek világa mint különös fikcionalitás. *Műhely*, 6. sz. (Álom2), 111.
- ¹¹ Freud: *Álomfejtés*. i. m. 353.
- ¹² Derrida: *Mémoires*, i. m. 51.
- ¹³ Ford. Nádasy Ádám
- ¹⁴ „Igen, felség, ez köztudott.” A monológ további értelmezése alapján itt Nádasy fordítása a pontosabb, találébb.
- ¹⁵ Ennek tényszerű hátterével, az öreg Hamlet halálának körülményeivel csak a következő jelenetben szembesül, a Szellem információi alapján. Nem érdektelen, hogy az a „látszás”, meglátás, belátás viszont egy olyan forrásból jön, a Szellemtől, aki maga a láthatóság és láthatatlanság, a valóság és hallucináció eldönthetetlen peremén létezik.
- ¹⁶ De Man, Paul (1997): Az önéletrajz mint arcrongálás. Ford. Fogarasi György. *Pompeji*, 2–3. sz. 95.
- ¹⁷ I. m. 96.
- ¹⁸ I. m. 95.
- ¹⁹ I. m. 101.
- ²⁰ I. m.: Idézi Chase, Cynthia (1997): Arcot adni a névnek – de Man figurái. *Pompeji*, 2–3. sz. 110.
- ²¹ Uo.
- ²² De Man, Paul: Az önéletrajz mint arcrongálás, i. m. 105.
- ²³ De Man, Paul (2003): Az eltorzított Shelley. Ford. Kulcsár Szabó Zoltán. In: Hansági Ágnes és Hermann Zoltán (szerk.): *Újragondolni a romantikát*. Kijárat Kiadó, Budapest. 183.

Kovács Gábor

Pannon Egyetem MFTK Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

A „valami” jelentése Arany János költészetében*

*Weöres Sándor nagyon pontosan mutatott rá
Arany János költészetének egyik különös sajátosságára.
A Hódolat Arany Jánosnak című versfüzér („szimfónia”) harmadik
költeményében ezt olvashatjuk:*

De a sok szóból elég:
valamit már, úgy hiszem,
mondanom is illenék;
mert én ugyan felteszem,
hogy a tisztos és kopott
szóknak éden-állapot,
ha görögnek fel-alá s
hasmánt, mint a vízfolyás,
nyűg nélkül – hisz gondolat
oly sok járt a toll alatt,
fennkölt eszme-lángverés,
hetven horgú érvelés,
tarka-barka tünemény,
szülemény, meg sülemény,
hogy a szédült szók evégett
nem bánnák az ürességet...¹

Az idézett verssorok csöppet sem erőltetik rá Arany költészetére a Weöres Sándor-i versírásmód és költészetszemlélet szempontjait, ugyanis Arany műveiben valóban nyomatékos szereppel bír a „szédült szók ürességvágya”. Ezt a jelenséget több szempontból lehet értelmezni. Lehet egyfelől a szerző feltételezett élettapasztalatai és az alkotáslélektan felől magyarázni, ahogy a nagyobb életrajzi jellegű tanulmányok teszik: az 1848–49-es tapasztalatokat átélő költő az 1850-es évek lírai és epikai termésében lépten-nyomon azt próbálja meg kifejezni, mennyire feldolgozhatatlanok a tragikus végeseemények, s arról ír, mennyire üresek és használhatatlanok a szavak ilyen létélmény kifejezésére.² Ennek a feltevésnek a nehézségeivel maguk az életrajzírók is szembesülnek akkor, amikor Arany jól ismert levélrészleteivel szembesülnek. Arany ugyanis az alábbiakat írja: „a fájdalomban, kinban, dühösség- és kétségbeesésben nincs meg a művészi nyugalom; s addig ne vegyen az ember tollat a kezébe...” [1850. április 14.];³ „én csak bizonyos objeciv állapotban tudom kezelni az érzelmeket. Hol valami engem közléről, mélyen sebez, ott hallgatok” [1854. március 19.].⁴ Ezeket a mondatokat nem kell különösebben magyarázni – nyilvánvalóan zökkentik ki azoknak az olvasatoknak az

* A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-16-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

érvelési módszerét, amelyek a szerző létélményei felől közelítik meg a lírai én beszéd-módját. Sokkal szerencsésebb annak az irodalomtörténeti és poétikai vagy történeti-poétikai koncentrációjú értelmezési módnak az érvelése, amely az 1850-es évek Arany-lírájának pontosan meghatározható verstípusáról (az elégiko-ódáról) szólva beszél az ellen-tesés lírai hangvételek feszültségéről, s az elhallgatás poétikájáról.⁵ Legutóbb Milbacher Róbert és Eisemann György bizonyította be elemzéseiben, hogy a *Letésem a lant*hoz hasonló költemények nem is annyira a lelki kiüresedésre, hanem a romantikus líranyelv történetileg szükségszerű kimerülésére mutatnak rá akkor, amikor az elhallgatást vagy a szavak jelentésének kiüresedését viszik színre.⁶

Ezt az irodalomtörténeti érvelést teljesen elfogadva lehetséges még Arany versfeld-fogására is hivatkozni, s így szövegpoétikai érvekkel körülírni a „szédült szók üresség-vágyának” szövegtévesztő jelentőségét. Arany a népköltészet vizsgálatá során jött rá arra, hogy a dal formálódása során feltételezhető valamiféle különleges szövegalkító sorrend, amelyben mindig jelen van a kezdeti értelemhiátus (az „eszme” hiánya). A gondolatmenet szerint az első dolog, ami a dal születésekor megjelenik, az a hangulat, amely azonnal valamilyen ritmussal kapcsolódik össze. Második lépésben kerülnek elő a jelölők, amelyek aktualizálják és realizálják a ritmust (ezek a „dallamos szavak”). Ezek a jelölők az archetipikus szimbólumok világából idéződnek fel, majd kerülnek egymás mellé, azonban minden különösebb jelentés-összefüggés nélkül. Végül pedig, szerencsés esetben lassan-lassan valamilyen értelmes jelentés is hozzáfűződik a ritmusba tört jelölőkhöz. Mégpedig úgy, hogy a ritmus kijelöl egy szót, nagy hangsúlyt helyez rá, s erre bízza a költemény teljes jelentésvilágának kibomlását. Idézem Arany gondolatmenetét és példáját:

A nép fia megtelik érzellemmel, – az érzelm már hullámzik, rythmust, dallamosságot kap (mert a zeneiség áll legközelebb a még eszmévé nem fejlett érzelmehez) – de az eszme még hiányzik: mit tesz tehát? Összefüggetlen, ex abrupto, jövő szavak dallamába önti érzelmét, s csak azután törekszik e dallamos szavakhoz illő eszmét találni, mi nem is sikerül olykor. Példa saját népköltészetünk, de, némi módosítással valamennyi nép lyrája, főleg a chinai, mely e részt a mienkkel meglepő hasonlatot tüntet föl. Mikor a dalló neki kezd: „Káka tövén költ a ruca” akkor még nehezen van egyebe a pusztá érzelmenél, eszmeiség nélkül, melyet dallamos szavakba, s egy az érzéki szemlélet köréből – találomra előrántott – képbe önt, s ez első sor mi egybefüggésben sincs majdan kifejlő eszmével, ez ridegen marad. Mikor a másik sort hozzárimli: „Jó földben *terem* a búza” – akkor sincs még eszméje az érzelmehez, de e sor már mégsem marad oly ridegen, mint az első, mert hozzá kötheti a *terem* szóhoz megszületett gondolatját: „De ahol a szűz lány *terem*. Azt a helyet nem ismerem”. – Már van eszméje, „hogy a leány *mind* (s különösen az *övé*) hűtelen.” Vagy szabatosabban: „azért hűtelen *minden* lány, mert az *övé* az.”

Az eszme genezise hát, úgy sejtem, művelt lyricusnál is ez, csak a velebánás, a procedura különböző, több félek levén az utóbbinak eszközei, mint a természet naiv gyermekének. Ön csekély tapasztalásom legalább ezt látszik igazolni. Kevés számú lyrai darabjaim közül most is azokat tartom sikerültebbeknek, a melyek dallamát hordtam már, mielőtt kifejllett eszmém lett volna – úgyhogy a dallamból fejlődött mintegy a gondolat. Sőt balladáim fogazásakor is, az első, még homályos eszme felköltésénél már ott volt a rythmus, a dallam, rendszerint nem eredeti, hanem valamely régi népdalhang, mely nem tudom micsoda symphatiánál fogva épen a szülemlő eszméhez társult, illeté és semmi más. Ezért esett meg rajtam nem egyszer, hogyha a fölvetett dallam formáit, rythmusát a nyelv később nem bírta, noha az eszmével már tisztába jöttem, még sem tudtam azt más, talán kényelmesb formába önteni, hanem az elkezdett mű töredék maradt.⁷

Nem állítom, hogy minden lírai költeményre, verstípusra, műfajra vagy irodalomtörténeti korszakra jellemző ez a szövegpoétika és költői jelentésképző eljárás. Még azt sem állítom, hogy Arany kizárólag ennek a folyamatnak megfelelően írta minden művét. Azt azonban ki lehet jelenteni, hogy a szavaknak a ritmus segítségével végbevitt szemantikai kiüresítéséből kiinduló, s a kiürült jelölőknek az új költői szövegvilág egésze által véghezvitt jelentésdúsítása felé tartó eljárásrend meghatározó Arany költészetében. Azt hiszem tehát, Weöres Sándornak a „szédült szók ürességvágyáról” szóló verssorai igen csak találóak Arany költészete kapcsán (s nem csak *Az elveszett alkotmány* vagy a *Bolond Istók* stílusában írt szövegekre vonatkozóan).

Arany gyakran meg is jelöli költeményeiben azt a helyet, ahol fellép a hétköznapi beszédaktusok során elhasznált szavaink jelentéscsökkentése, s ahol következőképpen (a ritmus sugallatára) elindul a költői jelentésteremtés. Ilyen például az a szituáció, amikor a *valami* szót iktatja versébe. Három példát említenék: egyet Arany elbeszélő költészetéből, egyet líraköltészetéből, egyet pedig balladaköltészetéből.

Az első idézet a *Toldiból* származik (*Toldi*, II/8–9.). A jól ismert történet legelején Toldi Miklós éppen hazaérkezik a határmezőből. Dühös, mert a Buda felé tartó aranyos vitézek parasztnak szólították. A vitézekre is, de bátyjára, Györgyre is dühös, mert ő kényszeríti arra, hogy a katonaelet helyett Nagyfaluban maradjon. Amikor haragosan belép a házba, szembetalálkozik testvérével, de valahogy hirtelen minden megváltozik benne. Így írja le ezt a szöveg:

[Nem kell?] – Ím azonban kellelten, hivatlan
A fiú betoppan; szíve égő katlan,
Belsejét még most is fúrja és faragja
Szégyenítő bújá, búsító haragja.

Mégis, mindamellett – mily Isten csodája! –
Egy zokszót sem ejt ki Toldi Györgyre szája:
Lelke gyűlölségén erőt vesz valami,
Valami – nem tudom én azt kimondani.

Amint látja Györgyöt hirtelen, váratlan,
Karja ölelésre nyílik akaratlan...⁸

A szöveg által erősen stilizált módon megjelenített (mesélő) elbeszélő igencsak őszinte. Nyíltan bevallja, hogy Toldi szituációjának leírására képtelen. Azok a szavak és elbeszélés módok, amelyek rendelkezésére állnak, szemantikailag csődöt mondanak, mert nincs erejük megjeleníteni azt, ami a főszereplővel történik. S mindezt úgy ismeri el, hogy először kimondja, hogy „valami”, majd másodjára is kimondja, hogy „valami”, s végül még meg is indokolja, miért dadog: „nem tudom én azt kimondani”. A szöveg a *valami* szó alkalmazásával egyszerre képes felvázolni a mesei elbeszélőhöz nagyon közel álló narrátortípus kompetenciakörét, illetve felhívni a figyelmet a történet főszereplőjének (s így a *Toldira* jellemző történetképzésnek) az egyik legjelentősebb – bár nehezen megnevezhető – motivációs sajátosságára.

A *valami* szó kerül elő akkor is, amikor Arany költészetről szóló költeményében a legfontosabb dologról kellene beszélni, ti. a ritmusról. Ezt olvashatjuk az 1850-es *Vojtina levelei öccséhez* című versben:

A ritmus oly láthatlan valami,
Mit inkább érzeni, mint hallani,
Mit észrevenni (mint a jó egészség
Szelíd hatású titkos működését)

Könnyebb, mikor *nincs*, mint akkor, ha van;
 Mi nélkül mérték, rím haszontalan;
 S akár mint gúzsba kössük: a darab
 Kötetlen, buglyos, próza-vers marad.⁹

A versben előálló beszéd nem definiál, mert nyelve távol áll a szemantikai lehetőségeket lehatároló tudományos nyelvtől. Továbbá, bár a vers úgy tesz, mintha episztola volna, nyelvezete még csak össze sem keverhető egy teoretikus eszmefuttatásokat is megengedő levélnyelvvel.¹⁰ A vers episztolaparódiaként bármely prózai nyelven megszólaló beszédnek ellenáll. E költemény esetében is ugyanúgy, mint bármilyen lírai költemény esetében a középpontban álló szavak által megcélzott léttapasztatlat újraértelmezése úgy megy végbe, hogy a *versnyelv* első lépésben megtisztítja a szót a hétköznapi beszéd prózájában elhasznált jelentésspektusoktól. Ez történik a *ritmus* szó jelentésének versnyelvi kifejtése esetében is: a versszöveg mindenekelőtt kiüresíti a szó jelentését. Ezt éri el akkor, amikor az „oly láthatlan valami” kifejezéssel kezdi értelmezni.

A *valami* különösen illik a balladába. A *Vörös Rébék* című ballada által elbeszélte történetben éppen az egyik legizgalmasabb ponthoz jutunk, amikor előkerül. Pörge Dani két ok miatt menekül otthonról. Először is, újdonsült felesége, Tera a helyi kerítőtű sugallatára – igencsak kompromittáló módon – otthonukban fogadja a kasznárt, ami persze nem segíti elő az ideális családi légkör kialakulását („Háborúság, házi patvar / Attól kezdve van elég”). Másodszor, Dani varjúvadászat közben, érthetetlen és ismeretlen körülmények miatt éppen a helyi kerítőtűt, Vörös Rébékét találja el, s ezért menekülnie kell a gyilkosság vádjá elől. Dani a kettős indítékú menekülés során egy megáradt patakhoz ér, amin egyetlen keskeny palló vezet át. Rálép, s éppen a közepén tart, amikor váratlanul szembejön vele a már jól ismert kasznár. A kellemetlen találkozásról így számol be a költemény:

Gyilkost a törvény nyomozza;
 Szegény Dani mit tegyen?
 Útnak indul, bujdosásnak,
 Keskeny pallón átmegegyen.
 Szembe jött rá a kasznár.
 Varju elkiáltja: kár!
 Hess, madár!

Keskeny a palló kettőnek:
 Nem térhet ki a Dani;
 Egy billentés: lenn a vízben
 Nagyot csobban valami.
 Sok eső volt: mély az ár.
 Varju látja, mondja: kár!
 Hess, madár!¹¹

Emlékezzünk vissza a *Tristram Shandy*nek arra a különös fejezetére, amelyikben a cselekményt megszakítja néhány üresen hagyott könyvlap, s emiatt nem tudhatjuk, mi történik a szereplővel. Ugyanez történik a balladában akkor, amikor a versbeszélő a *valami* szót helyezi azon szereplő nevének a helyére, aki beleesik a patakba. Az egyik legfontosabb ponton a ballada szövege átmenetileg elvakítja az olvasót.

A „valami” mint hiányjel

Ahhoz, hogy megértsük Arany költészete kapcsán is, mi az a *valami*, segítségül kell hívnunk Szitár Katalin eszme-futtatását a hiányjelekről, amelyet utolsó könyvében fejtett ki.¹² Szitár Katalin Babitsnál a csönd, Kosztolányinál a semmi, Krúdy-nál pedig a felejtés jeleit értelmezi szemantikailag telített hiányjelekként. Ugyanez mondható el Arany költészete esetében a *valami* szóról.

A *valami* szó egy olyan különös deixis a nyelvben, amely éppen azért, mert bármit megjelölhet, valójában nem jelent semmit se. Referenciája bármi lehet, s hogy a denotáció köréből semmit se zárjon ki, ezért jelentése üres, interpretánsa pedig elenyészik a szó használata során. A szó keletkezése (és interpretánsának kialakulása) máskülönben nyilvánvaló: a *való* szóból származó *vala-* előtag egy létező határozatlanságát fejezi ki, a *mi* utótag pedig a kérdés intonációját mindig magában hordó névmási funkcionálásával teszi képessé a szót arra, hogy bármilyen tárgyra vonatkozathatóvá váljon. Ez az összetétel garantálja a szó deixissé válását, vagyis azt, hogy határozatlan névmásként referenciáját mindig csak az adott beszédszituáció kontextusától nyerhesse el. A műalkotásban azonban részben átalakul a *valami* szerepe. Nemcsak a szó által jelölt tárgy meghatározatlanságára, hanem a szóhiány állapotára is utal. S éppen erre hívja fel Szitár Katalin a figyelmünket.

A *valami* szó és a hasonló „verbális indexek elevenen létező világokat jelölnek, amelyek azonban nem ragadhatók meg mint (közvetlen vagy tárgyi) referenciák, mert a személyes létmód valamely elemére utalnak” (11. o.). Az ilyen esetben a jelölő és a jelentés között „látványos aszimmetria képződik” (11. o.). A jelölő jelen van, a jelentés azonban kifejtetlen, „ezért a jel interpretálásra szorul” (11. o.). „Az irodalmi szöveg mintegy nyitva hagyja, mire vonatkozik” (11. o.) a *valami* hang- vagy betűsor, s ezáltal létrejön a hiányjel. „Jelölő és jelentés egységbe hozását a költői szöveg mintegy elhalasztja, s egy történet révén fejt ki” (11. o.) vagy éppen ritmikai eljárások segítségével viszi végbe. Ez a hiányjel nem a jelentésdeficitre utal, hanem „épp a léttapasztalat gazdagságára” (12. o.), azonban egy olyanra, amelyet nem lehet a nyelv kész sémáival, fennálló diskurzuszrendjével

A valami szó egy olyan különös deixis a nyelvben, amely éppen azért, mert bármit megjelölhet, valójában nem jelent semmit se. Referenciája bármi lehet, s hogy a denotáció köréből semmit se zárjon ki, ezért jelentése üres, interpretánsa pedig elenyészik a szó használata során.

A szó keletkezése (és interpretánsának kialakulása) máskülönben nyilvánvaló: a való szóból származó vala- előtag egy létező határozatlanságát fejezi ki, a mi utótag pedig a kérdés intonációját mindig magában hordó névmási funkcionálásával teszi képessé a szót arra, hogy bármilyen tárgyra vonatkozathatóvá váljon. Ez az összetétel garantálja a szó deixissé válását, vagyis azt, hogy határozatlan névmásként referenciáját mindig csak az adott beszédszituáció kontextusától nyerhesse el. A műalkotásban azonban részben átalakul a valami szerepe. Nemcsak a szó által jelölt tárgy meghatározatlanságára, hanem a szóhiány állapotára is utal. S éppen erre hívja fel Szitár Katalin a figyelmünket.

elmondani. A gazdag léttapasztatatot értelmező „jelentést csakis a történet [vagy a versnyelv] egyedisége fogja megadni, ezért mindenkor attól a költői szövegrendtől függ, amelynek részét – s egyben ekvivalensét – alkotja” (12. o.). A *valami* és a hasonló típusú „hiányjelek kivételesen dús jelentéspotenciáljuk okán szövegtképző erőt képviselnek, textuális kiindulópontokként funkcionálnak. Nem a jelölés megtagadásáról (a mondás semmijéről) informálnak. Ellenkezőleg: mind provokatívan jelölnek. Azért, mert újra-jelölnek, a világ új aspektusainak feltalálásáról tanúskodnak” (12. o.). Ennek a gondolatmenetnek a segítségével sokkal könnyebb megfogalmazni, miként is funkcionál a *valami* szó Arany költészetében.

Az elbeszélőnyelv hiátusa

A *Toldi*ban megjelenő *valami* az elbeszélői inkompetenciára hívja fel a figyelmet: nem képes szavakkal beszámolni a főszereplő motivációjáról. Ez a kellemetlen elbeszélői szituáció még kínosabbá válik akkor, ha tudatosítjuk, hogy egy olyan motivációról nem tud számot adni, ami lényegében a teljes *Toldi* trilógiában mozgatja a főszereplőt. Ez esetben tehát a *valami* szó egy teljes személyes létmódra referál, amelyet nem lehet egyetlen szó jelentésével közvetíteni – több kényszerhelyzet felépítése és hosszú történetek elbeszélése képes valamennyire megközelíteni ennek a személyes létmódnak az értelmét. Az adott motivációt megnevezni nem lehet, csak a kényszerhelyzetekben véghezvitt cselekedetek többszörös elbeszélésével lehet körüljárni. Három elbeszélő költemény szövegvilágára van szükség ahhoz, hogy ennek az „izének”, ennek az egyetlen szóval megjelölhetetlen, belső feszültséggel teli személyes létmódnak az értelmezésére valamilyen költői nyelv alakulhasson ki. A trilógiában *Toldi* szinte minden esetben olyan helyzetbe van vetve, amelyben személyes létmódjának különlegessége, vagyis az önpusztító bánat és harag, illetve a túlcorduló szeretet együttes jelenléte valamilyen bajba sodorja vagy éppen megmenti őt. A *Toldi*ban végig a *valaminek* nevezett szeretet és a düh elegye keveri bajba a főszereplőt: emiatt esik gyilkosságba, emiatt kénytelen megküzdeni a véletlenül megtaposott farkaskölykök szüleivel, emiatt kénytelen csalódnni a bika legyőzésével tanúsított hőstettében, s emiatt végzi ki a cseh vitézt is.¹³ A *Toldi estéjében* ugyancsak a Lajos király felé irányuló szereteten alapuló ragaszkodás, illetve a mellőzöttség miatt kitörő harag közötti állandó feszültségből születnek a cselekedetek: a látszólag értelmetlen sírás, a sikeres lovagi torna, az ismételten értelmetlen udvaroncirtás és a végső megbékélés is. A *Toldi szerelmében* pedig végképp az irányítja a történetet, hogy a főszereplő miként hibázik el minden fegyveres harcra kívüli léthelyzetet amiatt, hogy képtelen kezelni a Piroska iránt érzett szerelem, illetve a világ és főleg az önmaga felé érzett düh és harag együttes jelenlétét. Mind a három hosszú elbeszélésre szükség van tehát ahhoz, hogy az első *Toldi*ban előkerülő *valami* szó értelemmel telítődjön. A II. ének 8. strófájának kontextusában előkerülő és szemantikailag üresnek tűnő *valami* szó bizonyos szempontból az egész trilógia ekvivalense. S a szó és a szövegtkorpusz közötti megfelelés szembeötlő pontossággal mutat rá arra, miért is van annyira nagy szükségünk a megnevezés aktusán túl az eltérő módon megvalósuló elbeszélő diszkurzusokra ahhoz, hogy közel tudjunk férközni a személyes létmód kimeríthetetlen titkának megértéséhez.

Ritmus és jelentésalkotás

A *Vojtina levelei öccséhez* című vers esetében más szemantikai eseményt fedezhetünk fel. Itt szó sincs elbeszélésről. A kiemelt szakasz egyetlen szó körül forog. Azt igyekszik feltárni, hogy mit is jelent a *ritmus* szó. Ahogy arra már korábban felhívtam a figyel-

met, a versszöveg arra használja a *valami* szót, hogy első lépésben megtisztítsa a *ritmus* szó jelentését. S bár Weöresnek igaza van abban, hogy a „szédült szók nem bánnák az ürességet”, a *ritmus* hangsor mégsem válik üres jelölővé ebben a versben, mert a *valami* nemcsak kiüresíti a szakasz központi szótémáját, hanem újra is indít valamiféle szemantikai folyamatot. Ha végigtekintjük a versszakaszban az első sor után előkerülő definíciókísérleteket, nem leszünk sokkal okosabbak. A versbeszélő elmond néhány rejtélyes sajátosságot a ritmus érzékelésének folyamatáról. De, hogy mi is valójában a ritmus, azt nem képes állításokban kifejezni. S ez nem is baj, hiszen azért van például *A magyar nemzeti versidomról* című teoretikus szöveg, hogy annak definíciókkal telített nyelve elszámoljon a ritmus problémájával. Azonban a *Vojtina levelei öccséhez* című vers a kiemelt szakaszban végül is nem definiálja, hanem *műveli* a ritmust. A ritmusról definitíve alig valamit eláruló állításokat verssorokba tördelő eljárásrend a ritmus működésének iskolapéldáját nyújtja. A *ritmus* szónak a *valami* szóval történő jellemzése ugyanis szépen kibontott gondolatrítmust indít el. A nyolc sorból álló szakasz úgy hat vissza az első sorra, hogy felbontja a sorvégi *valami* szót, kiemeli annak utolsó tagját, vagyis a szó belső formáját képező egyik alapelemet, a *mi* névmást, s végül a rákövetkező sorokban ezt sokszorozza meg. Lesz belőle egy *mi*, kettő *mit*, három *mint*, egy *mikor* és egy *akármint*. A ritmusról szóló szakaszban tehát nem is igazán az a fontos, amit az állítások mondanak, hanem az, ahogy ezek az állítások szabályos sorokba tördelve a gondolatrítmus módján sorakoznak egymás után. Nem is az a lényeges, hogy a ritmust „inkább érezni kell, mint hallani”; nem az számít, hogy a ritmust „észrevenni könnyebb, mikor nincs, mint akkor, ha van”; nem abból a metaforából tudunk meg valamit a ritmusról, amely azt „a jó egészség szelíd hatású titkos működéséhez” hasonlítja; s nem is az a fontos, hogy ritmus nélkül a „mérték, rím haszontalan”. Sokkal jelentősebb az, ahogyan ezeket az állításokat összeköti a szöveg a *valami* szóból kiemelt *mi* névmás eltérő módon képzett formáival, s ezáltal megteremtí a ritmus esszenciáját, a versnyelvi értelemképzés specifikumát, vagyis a variációs ismétlődésben testet öltő gondolatrítmust. A ritmusról szóló versszakasz tehát nem annyira definiálja, mint inkább *műveli* a ritmust, mégpedig a progresszív szintézis műveletének aktualizálásával.¹⁴ A *ritmus* szót összeköti a *valami* szóval, a *valami* szót pedig a *mi* névmás folytonosan előre gördülő ismétlésével (és az ahhoz fűzött szavakkal) telíti versnyelvi szemantikával. Mindez magának a gondolatrítmusnak az egyik legtisztább példája.

Versnyelv és elbeszélőnyelv kereszteződése

A *Vörös Rébék* esetében egy olyan szöveggel találkozunk, amely az elbeszélő diszkurzus és a lírai gondolatképzés határán áll. Arany „lantos eposzokként” felfogható balladái közismerten izgalmas módon kapcsolják össze a történetészövés eljárásait a gondolat- és hangzásritmus jelentésképző eljárásaival. A *Vörös Rébék* című ballada *valami*je kapcsán egyfelől azt mondhatjuk el, hogy az magának a balladai elbeszélő diszkurzusnak az ekvivalense. A *valami* ott kerül elő a szövegben, amikor a legtisztábban kellene látnia az olvasónak, mert éppen a történet egyik legfontosabb eseménye játszódik le. Végre nem csak Vörös Rébék közlekedik a keskeny pallón; végre találkozik Tera férje és Tera szeretője – azonban átmenetileg mégsem tudhatjuk meg, hogy mi is történik, mert a *valami* szó mindent elbizonytalanít. Nyilvánvaló, hogy a *valami* funkciója a balladában az, hogy fokozza a műfaj hatásmechanizmusától elidegeníthetetlen narratív ellipszis (kihagyás) erejét. Így kulcsfontosságú szerephez jut a szövegben: bizonyos szempontból a szöveg balladaiságának esszenciáját tömöríti magába, s így magának a balladai elbeszélő diszkurzusnak a szemantikai ekvivalense lesz.

Azonban mindemellett az is nagyon fontos, amit az eddigi elemzések során még nem emeltem ki, ti. hogy amiként a *Toldiban* és a *Vojtina levelei öccséhez*ben, úgy a *Vörös Rébékben* is rímhelyzetben áll a *valami* szó. S nem akármilyen szóra rímel: magára a főszereplőt megnevező szóra. Az *a Dani–valami* rím funkciója természetesen nem az, hogy megsúgja, ki is zuhan bele a keskeny palló alatt zúgó vízáradatba, hiszen a későbbi strófák alapján sejthetjük, hogy Dani az, aki továbbjutott. A *valami* legfontosabb funkciója ez esetben az, hogy elbizonytalanítsa az egész szituációt, amely felöleli a keskeny pallót, a billenés eseményét, a megáradt patakat, az átkelni szándékozó főszereplőt és az átkelést akadályozó ellenfelet. A *valami* nemcsak azt éri el, hogy eltakarja a vízbe zuhanó ember személyét, hanem azt is, hogy rámutat arra, hogy a keskeny palló valójában nem egy átkelőhely, a megáradt patak nem egy vízfolyam, a billenés nem zuhanás, az átkelés nem a közlekedésnek egy formája, s az ellenfél sem egy kasznár. A *valami* szó alkalmazása mint a szemantikai elbizonytalanítás eszköze az *allegorézis elindítójává válik*. Arra hívja fel a figyelmet, hogy az egész reálisnak tűnő szituáció valójában Dani életének az alakmása; s ezen keresztül arra is, hogy a ballada nem Dani történetéről szól, hanem *a hiba (az elhibázott döntés) mint létesemény* általános feltárását hajtja végre, s annak egzisztenciális következményeit elemzi. A keskeny palló, amelyről oly könnyű lebillenni, s amely ugyebár elsősorban a kártevő Vörös Rébék néphagyományból származó attribútuma,¹⁵ valójában nem híd, hanem magának a döntésnek a szimbóluma. (Ugye halljuk a *döntés* szavunkban azt az etimont, amely a „billentés” szinonimája?!) A *palló* metaforája arra mutat rá a döntés problematikájával kapcsolatban, hogyan vezet az át életünk egyik szakaszából a másikba; a *keskenység* pedig arra hívja fel a figyelmet, milyen nagy rizikót hordoz magában minden súlyos döntés. A megáradt patak azon elhibázott döntés eredményének a képmása, amelyet Dani hozott akkor, amikor rossz feleséget választott, s amelynek következményei innentől kezdve magával sodorják életének eseményeit. Az átkelés szimbolikus szerepét talán nem is kell külön eszetelni, hiszen oly világos ennek jelentősége mesevilágunk kapcsán.¹⁶ S innentől kezdve a kasznár szerepét sem kell túlbeszélni, hiszen egészen világos, hogy az átkelés akadályaként mi is a funkciója. A *valami* szó tehát úgy allegorizálja az egész felvonultatott jelenetet, hogy az Dani elhibázott döntésének, tévedésének (magának a hibás döntésnek mint olyannak az) értelmezőjévé alakuljon át. Így lehet megragadni az *a Dani–valami* rímpár szemantikai jelentőségét.

*

A három példa nyomán arra a következtetésre juthatunk, hogy Arany költészetében a *valami* szó egy olyan hiányjelként funkcionál, amely egyfelől (a szóinség jeleként) nyomatékosan hívja fel a figyelmet arra, hogy a hétköznapiak során (el)használt szavaink mennyire alkalmatlanok arra, hogy a mindig egyedi létszituációkkal érdemben el tudjanak számolni, másfelől pedig (a költői jelentésteremtés aktusának jeleként) arra mutat rá, hogyan képes a költői nyelv sajátos értelemképző eljárásaival olyan nyelvi folyamatokat elindítani, amelyek az új és egyedi kifejezések felépítésével elő tudják segíteni az egyedi létmód diszkurzív létesülését. A *Toldi* II. ének 8. strófájának *valami*je a történetmondásra (a narratív identitás létrehozására), a *Vojtina levelei öccséhez* című vers *valami*je a gondolatritmus kialakítására, a *Vörös Rébék* című ballada *valami*je pedig a figurális jelentés (az allegorézis) megteremtésére készíti az adott szöveg világát, s ennek segítségével hozza létre az egyedi létmódok (a saját magával küzdő epikus hősnek; a versnyelv létét megalapozó ritmuselvnek; a hibás döntés alanyának) eltérő költői diszkurzusát.

Jegyzetek

¹ Weöres Sándor (1973): Negyedik szimfónia – Hódolat Arany Jánosnak. In: uő: *Tizenegy szimfónia*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 35–42.

² Néhány példát említek mindegyikre. Riedl Frigyes (1920): *Arany János*. Pallas Kiadó, Budapest – „az egyéni és hazafiúi fájdalmak összehalmozása Arany hosszú évek sorára elvonja a nagyobb alkotásoktól. A forradalmat követő években (1849–51) költészetében valami keserű végletesség van” (24–25.); „Arany lyrai költészetének hangulatos háttérre az 50-es évek reakciója, tehetetlenségre kárhóztatott, elnyomatásukban szomorúan visszapillantó kortársaival” (77.). Gyöngyösi László (1901): *Arany János élete és munkái*. Franklin-Társulat, Budapest – „évről-évre jobban romlott kedélye, honfűi bánat, testi szenvedései, örökös tételődése szárnyát szegte műzsjának” (213.). Voinovich Géza (1931): *Arany János életrajza 1849–1860*. MTA, Budapest – „úgy járt, mint akinek szavát elvette a rémület; – maga csak küzködve bír megszólalni. Első megszólalása, *A lantos* – mint kézi példányába odairta – a szétzilált, elnémult magyar költők sorsát festi” (6.). Horváth János (1997): A nemzeti klasszicizmus irodalmi ízlése. In: uő: *Tanulmányok II*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7–220 – „a kételső év – 1850–51 – lírája csaknem kivétel nélkül a nemzeti érzelemkörben mozog, annak teljesen egyéni kifejezőjeként. Ez erőszakos, passzív, fájdalmas állapot az ő lírájának melegágya, s nincs költő, Tompát sem kivéve, aki ez éveknek, a bukása miatt való szenvedésnek közvetlenebb, szinte testibb megörökítője lenne. Folyvást az azelőttire, a fényes, boldog, tevékeny korra emlékezve, s ahhoz mérten érzi, szenved az esés, a lesodortatás, az aláhullás fájdalmát; már a jövőtől sem vár semmit, vénnek, a sarló alá megérettnek gondolja magát” (207–208.). Keresztury Dezső (1967): „*S mi vagyok én...*” – *Arany János 1817–1856*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest – „mindez eléggé megmagyarázhatja az évek költészetének rendkívüli személyességét, töredékességét, ritkán, de akkor annál zsúfoltabban feltörő líraiságát. Nem azért ír nehezebben, mert hiányozott életéből a művészi nyugalom, hanem főként azért, mert igazán lényeges, nem feladatszerűen írt versei rettenetes mélységből törtek elő, vérző sebeket téptek fel újra meg újra; keserű kínlásokban jöttek létre” (269.). Sötér István (1987): *Világos után*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest – „ilyen előzmények után döbbsenhet meg bennünket hangjának teljes elkomorulása már 1851 végén, s a komorság, a reménytelenség huzamos fennmaradása, csupán itt-ott az enyhülés némi jelével. A válság az 1852-es esztendőhöz kapcsolódik, de a válságköltemények sorát már 1851-ben *A dalnok búja* nyitja meg” (186.).

³ Arany János (1975): Arany János – Szilágyi Sándornak, 1850. április 14. In: uő: *Arany János Összes*

Művei XV. Szerk. Keresztury Dezső. Akadémiai Kiadó, Budapest. 273.

⁴ Arany János (1982): Arany János – Egressy Gábornak, 1854. március 19. In: uő: *Arany János Összes Művei XVI*. Szerk. Keresztury Dezső. Akadémiai Kiadó, Budapest. 402.

⁵ Vö. *Az el nem ért bizonyosság* című kötet elemzéseivel vagy Barta János megállapításaival. Korompay János (1972): A kompozíció harmóniateremtő szerepe az elegico-ódában (*Letérszem a lantot*) In: *Az el nem ért bizonyosság*. Szerk. Németh G. Béla. Akadémiai Kiadó, Budapest. 43–74. Barta János (2003): Még egyszer a lírikus Aranyról (1847–1861.) In: uő: *Arany János és kortársai I*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 263–294.

⁶ Milbacher Róbert (2009): Elhunyt daloknak lelke? – Az 1850-es évek Arany-lírájának néhány vonásáról. In: uő: *Arany János és az emlékezet balzsama*. Ráció Kiadó, Budapest. 225–265. Eisemann György (2010): Költészet a költésről: a romantikus hagyomány „romantikátlanító” poetizálása Arany János lírájában. In: uő: *A későmodern magyar líra*. Ráció Kiadó, Budapest. 95–125.

⁷ Arany János (2004): Arany János – Szemere Pálnak, 1860. április 14. In: uő: *Arany János Összes Művei XVII*. Szerk. Korompay H. János. Univeritas Kiadó, Budapest. 389–391. és 865–868.

⁸ *Arany János Összes Művei II*. Szerk. Voinovich Géza. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1951. 105.

⁹ *Arany János Összes Művei I*. Szerk. Voinovich Géza. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1951. 124.

¹⁰ A költeményt epistolaparódiaként értelmezi az alábbi elemzés. Tarjányi Eszter (2013): *Arany János és a parodisztikus hagyomány*. Univeritas Kiadó–EditoPrinceps Kiadó, Budapest. 160–165.

¹¹ *Arany János Összes Művei I. I. m.* 368.

¹² Szitár Katalin (2013): *Hiányjelek – Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetéről*. (Univeritas Pannonica sorozat 24.) Gondolat Kiadó, Budapest. (Az alábbiakban ennek a kötetnek a lap-számaira hivatkozom a főszovegben.)

¹³ Mindennek részletesebb elemzését lásd Kovács Gábor (2010): *A történetképző versidom. Arany János elbeszélő költészete*. (Diskurzívák sorozat 9.) Argumentum Kiadó, Budapest. 101–118.

¹⁴ A „progresszív szintézis” Arany egyik fogalma, amellyel a versnyelvi gondolatrítmust elemzi: „Három fő módja van a gondolatok csoportosulásának. Az első a *párhuzamos*, miszerint ugyanazon gondolat különböző szavakkal ismételtetik s alkotja mint-

egy a vers elő- és utórészét. [...] Másik az *ellentétes*, midőn a vers elő- és utórésze ellentétes gondolatot fejez ki. [...] Harmadik az *összerakó* (*syntheticus*), midőn a rokon eszmék (*varia, non diversa*) sorozásában némi *haladványt* (*progressio*) vehetni észre; vagy pedig ugyanazon gondolat, *kiegészítő toldalékkal*, ismételtetik.” Arany János (1962): *A magyar nemzeti vers-idomról*. In: uő: *Arany János Összes Művei X*. Szerk. Keresztury Dezső. Akadémiai Kiadó, Budapest. (218–258.) 221.

¹⁵ Ne feledjük, hogy az egész ballada ritmikai, tematikus, narrációs, motivikus és szimbolika-képző kiin-

dulópontja az Arany János által megjelölt és lábjegyzettel is kiemelt „Vörös Rébék általment a / Keskeny pallón, s elröpült” népmondai töredék: „E két sor népmondai töredék. A helyi népmonda csak ennyit tartott fenn a tisztes boszorkányról. A többit én toldottam hozzá”. *Arany János Összes Művei I. I.* m. 548.

¹⁶ Vö. Propp, Vlagyimir (2005): *Az átkelés*. In: uő: *A varázsmese történeti gyökerei*. Ford. Istvánovits Márton. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 197–210.

Horváth Kornélia

Selye János Egyetem (Szlovákia), Komárno, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

A versbeszéd egzisztenciál-ontológiai elköteleződéséről

(József Attila – Pilinszky János – Petri György)

Szitár Katalin emlékének

Marad a csönd, a csönd, az üres figyelem.
Tepsi? Széttapadó por? Önfegyelem?

(Petri György: *Sáráról, talán utoljára*)

Talán első pillantásra furcsának és egy-két vonatkozásban alaptalannak tűnhet az alcímben felállított összefüggéssor. Mert míg a József Attila és Petri, illetve a József Attila és Pilinszky között működő hatáskapcsolatról szinte evidenciaként beszélhetünk, addig ez aligha mondható el Pilinszky és Petri vonatkozásában (s nem is ismerek olyan szakirodalmi munkát, amely e két költői beszédmód és líranyelv közötti rokonságot tanulmányozta volna). Ugyanakkor József Attila meghatározó ereje a két másik lírikus viszonylatában e kettő szembe- vagy éppen párhuzamba állításának lehetőségét is erőteljesen veti fel, mi több, meglátásom szerint irodalomtörténeti problémaként is „artikulálja”.

Kezdjük a kronológia szerinti első két szerzővel. Pilinszky korai lírai munkássága, mint azt Szegedy-Maszák Mihály professzor úr is kiemelte,¹ gyakorlatilag értelmezhetetlen József Attila költészetének, különösen kései lírájának figyelembevétel nélkül. A bűnhődés, büntetés és szenvedés szinte könyörtelen módon megszólaltatott tematikája (lásd Pilinszky első kötetében a *Halak a hálóban*, a *Késő kegyelem* vagy a *Gyász* című verseket); a keresztállású *én-te* konstrukciók, amelyek olyannyira jellemzőek József Attila szerelmi költészetére, például az 1937-es *Flóra* ciklusban, s amelyek Pilinszky-nél a *Trapéz és korlátban* a *Távozó sereg*, a *Tilos csillagon*, a *Ne félj* vagy a *Miféle földalatti harc* című versekben köszönnek vissza; az önmegszólító vers, amelyet annak idején Németh G. Béla „fedezett fel” mint a magyar irodalomban ugyan előzményekkel bíró (lásd Balassi, Kosztolányi), ám éppen József Attilánál kiteljesedő és megújuló verstípust² (Pilinszky első kötetében a *Stigma* és *Mondom neked* című versek realizálják ezt a lírai megszólalásmódot); a Kosztolányitól (lásd *Ősz*, *Őszi reggeli*) átöröklött József Attila-féle egzisztenciális „tájleíró” költemények (József Attilánál itt számtalan verset említhetünk a *Nyártól* a két *Őszig*, a *Külvárosi éjtől* a *Határon*, a *Holt vidéken* át a *Nyári délutánig*) és a radikális önelemzés művei, mint a Pilinszky-féle *Magamhoz*, a

Téli ég alatt (amely címében visszahangozza is József Attila *Téli éjszakájának* megnevezését): ezek mind a lírai problematikában, a műfajban, a filozófiai és önelemző-pszichológiai attitűdben érvényesülő, meglehetősen közvetlen József Attila-hatást demonstrálják.³ Függetlenül persze attól, hogy Pilinszky már ebben az első, *Trapéz és korlát* című 1946-os kötetében egyedi, önálló és a későbbiekben is jól azonosítható versnyelvi beszédmódjával tűnt ki. (S hogy némiképp előre „szaladjak”: hasonlóan önálló, érett és sajátosan jellemző költői megnyilatkozásmódot szólaltatott meg Petri az első, *Magyarázatok M. számára* című 1971-es kötetében – persze Pilinszkyétől egészen eltérő módon.)

Másfelől a József Attila és Petri közötti művészi hatáskapcsolat is evidensnek, mi több, dokumentáltnak mondható. Petri több interjújában kifejti, hogy fiatalkori versei után szembesült József Attila meghatározó hatásával, s akkor évekig nem írt és nem publikált verset, hogy ettől a lírai megszólalásmódtól megszabadulhasson. Későbbi állítása szerint ez sikerült is, s kétségtelenül igazat adhatunk neki az általa létrehozott versnyelvi formációk és lírai beszédmód tekintetében. Ám Petrinek a József Attilával való kapcsolata jóval ambivalensebb, mint hogy egyszerűen a „leszámolás” címkéjével illelhetnénk ezt a költői viszonyt.

Nézzünk meg néhány Petri-nyilatkozatot a József Attila-i lírai hagyománnyal kapcsolatban. Az első egy 1971-ből, a *Magyarázatok...* kötet megjelenése után készült interjúból származik:

„Lehet, hogy az én verseim nagyon ideologikusak. Tényleg magyarázatok, és ez nem tesz jót a lírának. Persze, mi az, hogy lírának? Egy olyan típusú lírának, mint József Attiláé, nem tesz jót.

De miért ne lehetne más típusú lírát csinálni? Sőt, nekem úgy tűnik, hogy ma éppen József Attila-típusút nem lehet csinálni. Ezt sajnálom is, mert tulajdonképpen konzervatív vagyok.”⁴

Megjegyzendő, hogy az idézetből legalább annyira kiolvasható Petrinek a József Attila költészete iránti mély rokonszenve (amit az itt nyilvánvalóan poétikai értelemben használt *konzervatív* szó fémjelez), mint folytathatatlanságának hangsúlyozása.

Még inkább érdekes egy húsz évvel későbbi, Kisbali Lászlóval készített interjú Petri-féle megnyilatkozása a saját költői életútjáról: „Nézd, én 13 éves koromban kezdtem verset írni, azután szünet következett, majd 26 évesen kezdtem újra. Az első kötetem 28 éves koromban jelent meg, és amit korábban írtam, azt teljesen elvetendőnek tartom. Ezek a versek egy posztnyugatos, József Attilá-s, pilinszky-s tradícióhoz kapcsolódtak, s mára tökéletesen idegenné váltak a számomra. Nekem olvashatatlanok, és olvasatlanul is porosodnak egy vastag dossziében. Állandóan készülök arra, hogy egyszer megsemmisítsem őket. Nem szeretném, hogy túl sok csámcsognivalója maradjon rajtam az irodalomtudósoknak; nem akarom, hogy az úgynevezett fejlődésemet rekonstruálni lehessen.”⁵

Ez az önreflexív nyilatkozat Petri részéről azért is lehet jelentős, mert Petri itt mintegy maga állítja fel a József Attila – Pilinszky – Petri költészettörténeti irányvonalat, miközben rögtön és radikálisan el is határolódik tőle. A Petri-féle viszonyulást ehhez az egyszer(re) vállalt és aztán elutasított tradícióhoz, illetve e viszonyulás ambivalenciáját nagyon is jól jelzi az akaratlannak tűnő kitétel: „Állandóan készülök arra, hogy egyszer megsemmisítsem őket.” Állandóan készülni a megsemmisítésre? Vajon bekövetkezett-e ez? Nagy valószínűséggel nem, vagy legfeljebb részben, hiszen a Réz Pál, Lakatos András és Várady Szabolcs által szerkesztett *Petri György Munkái* sorozat első kötete, mely a szerző lírai darabjait adja közre, mintegy hetven oldal terjedelemben közli a *Hátrahagyott verseket* (1966-tól 2000-ig),⁶ amelyek között legalább tíz (ha nem több) 1971, azaz Petri első kötetének megjelenése előtt született.

Az 1993. decemberi, a Parti Nagy Lajossal a *Beszélő* számára készített beszélgetésben a József Attilával való „leszámolás” kérdéskörébe ugyanakkor Petri költői kibontakozása kapcsán mintegy újra „bekúszik” Pilinszky neve is: „Viszont rengeteg verset olvastam, amikor még jó volt a memóriám, rengeteget tudtam kívülről is; Pilinszkyt, több ezer sort József Attilától. Nagyon sokáig József Attila abszolút vonzásában éltem. Ady később vált élményemmé. Radnótit, Kosztolányit, Tóth Árpádot olvastam, nagyon hatottak rám a francia szimbolisták, Baudelaire elsősorban. De a legerősebb és a legnyomasztóbb a József Attila-hatás volt. Ugyanakkor József Attila egy ilyen normatív költő volt a kultúrpolitika szempontjából is. Nem véletlen, hogy amikor a már saját verseimnek érzett *Magyarázatok*...-at írtam, akkor első ÉS-beli nyilatkozatomban szükségesnek tartottam, hogy »leszámoljak« József Attilával. Azt mondtam, hogy József Attila folytathatatlan hagyomány, nem a kezdete valaminek, hanem a Nyugat korszakának betetőzése. Mint ahogy úgy gondolom, hogy József Attila művészileg alapvetően konzervatív költő volt. Nem véletlen az ingerült elutasítása – saját rövid avantgárd kalandozásai után –, mondjuk, Kassákkal szemben. Na most, az avantgárd énrám sem hatott egyáltalán, bennem is inkább ingerültséget váltott ki, tudniillik zavart, hogy túl sok a program, és túl kevés a mű. Nem szeretem, ha előbb egy kiáltványt kell elolvasnom, amiben megmagyarázzák, hogy azt a keveset, amit olvasok, azt miként olvashatom.”⁷

Ha most Petri lírai szövegkorpuszára fordítjuk figyelmünket, az előző Petri-nyilatkozatok után némi meglepődéssel konstatálhatjuk József Attila és Pilinszky költői fordulatának jelenlétét és meghatározó erejét Petri életművében – persze az egyes kötetekben és az életmű szakaszaiban változó mértékben. Lássunk erről egy rövid, de talán megvilágító áttekintést.

Petri első kötete (*Magyarázatok M. számára*, 1971) kifejezetten sok, a második, az 1974-es *Körülírt zuhanás* már kevesebb, mégis markáns József Attila- és Pilinszky-motívumot vonultat föl. Az első kötetből *A szerelmi költészet nehézségeiről* című verset említhetjük, amely a *pupillák*, a *szem*, a *csillag*, az *úr* és a *némaság* szó-motívumain keresztül Pilinszky költészetének legmeghatározóbb nyelvi szimbólumait elevenítik meg, és teszik verssszervező erővé. Ugyanez a helyzet az *Összeomlás* vagy az *Éjszaka 1.* című költemény esetében (utóbbiban a *hal* és a *lépcsőház* idézi különösképp Pilinszky első verseskötetének első ciklusát [*Halak a hálóban*] és egész lírájának meghatározó Pokol-térélmény képzetét [lásd például az 1969-es *Harmadnapon* kötet *Senkiföldjén*, vagy a *Kráter Terek* című alkotását]). S Pilinszky *Senkiföldjénjét* hívja elő a befogadói tudatból a szóalak háromszori alkalmazása Petri kötetében: az *Egy öngyilkos naplója* második sorában, a Radnótit is idéző *Töredék* című vers végén és a *Történet és elmélkedés* címűben a József Attila-i *Óda* parafrazálásához („kéz lecsüngött”) hat sorral később kapcsolódó „pillanat senkiföldje lesz” szerkezet.

Petri második kötetében (*Körülírt zuhanás*, 1974) kevesebbszer, de a József Attila-féle motívumokkal talán szorosabban összekapcsolódva jelentkezik a Pilinszky-versnyelv hatása. A *V. Sz.-hoz* (a cím „megfejtése”: ‘Várady Szabolcshoz’) „homokszínű napsávja” valamely titokzatos módon Pilinszky *Négysorosát* juttatja az értelmező eszébe („Alvó szegek a jéghideg homokban”), vagy akár *A szerelem sivatagát*. *A sertés énekeiből* pedig József Attila *Eszméletének* XI. versszakát – vagy más meglátás szerint: versét –⁸ hívhatja elő a befogadó emlékezetéből („Láttam a boldogságot én, / lágy volt, szőke és másfél mázsa”). A *Lépcső* a „körülírt zuhanás” kötet cím-ismétlő alakzatával ismét Pilinszky – természetesen Dantéig visszamenő – „Pokol-térélményét” hívja elő, a *Novella* „elölhagyott pohár”-ja újfent a *Négysorosot* idézheti („Égve hagyta a folyosón a villanyt”), míg az *Öt szerelmes vers* közül a 2. befejezése József Attilát („elölt ölelések”), az utolsó, az ötödik vége pedig egyértelműen Pilinszkyt („jelenlétem a világba mered”). S végül jellegzetesen pilinszkys a jelenlét problémájának megszólaltatása és tematizálása a *Felirat* című vers zárlatában: „Jelen van – jelt nem ad.”

Ezek a József Attila- és Pilinszky-motívumok ha nem is nagyon sűrűek, de rendkívül erőteljesek, gyakran egy versszövegen belül jelennek meg – ily módon egymást is erősítik –, s ami még fontosabb: sok esetben az egyes költemények végén, tehát az értelmezés, az olvasói jelentésalkotás szempontjából kiemelt textuális pozícióban szerepelnek. Ráadásul a második Petri-kötetben (*Körülírt zuhanás*, 1974) határozottan sűrűsödnek a verseskötet zárlatához közeledve. Mindez nem pusztán arról tanúskodik, hogy Petri távolról sem tudta olyan mértékben levetkőzni a József Attila-i és a Pilinszky-féle líra hatását, mint azt állította az idézett interjúban (ez a meglátás önmagában igencsak kevés lenne az interpretátor részéről), hanem jóval inkább arról, hogy bár Petri kétségtelenül egy önálló, sajátos és „személyes” versnyelvet és lírai megszólalásmódot alakított ki már első kötetétől kezdve – mint ismert, Petri költői indulásának „érettségében” a szakirodalom teljes egyetértést mutat, beleértve a kötet megjelenését követő 1971-es évek utáni kritikákat is –, szemléletében mégis nagymértékben rokonítja valami József Attilával és Pilinszkyvel. S ez a szemlélet véleményem szerint egyfelől a létezéshez és az élethez való egzisztenciális-ontológiai viszony felismerésében és felvállalásában ragadható meg, ami közös mindhárom költőnél – függetlenül az eltérő lírai megszólalásmódoktól.

Az említett egzisztenciális-filozófiai elköteleződés a beszédmódbeli és versformai változások ellenére nagyon is mélyen áthatja Petri egész líráját, s éppen ez rokonítja leginkább a másik két szerzővel. S ez az olykor parodisztikusan ható posztmodern jellegű megoldások és az ironikus beszédmód ellenére is felfedi a vers lényegi szemantikai témáját: a hiányt, a félbehagyást, a megfosztottságot. Jó példa erre az Örökhétfő Büszkélkedés című darabja:

Mondhatnánk, ebben talán fontos tényező a kelet-közép-európai történelem és az egyén sorsa az itteni régióban, de ez aligha lehetne elegendő közös vonás, mivel – noha József Attilánál és Petrinél időről időre előbukkan és lényegesnek, ha nem is meghatározónak mutatkozik – Pilinszky-nél egyedül a háborús tematikájú versekben, s így elsődlegesen a *Harmadnapon* kötetben tapasztalható költészetformáló problémaként. Sokkal valószínűbb, hogy a három költő között eddig felvázolt gondolkodásbeli rokonság – ismétlem, a lírai megszólalásmód markáns eltérései ellenére –, amit egzisztenciális-ontológiai beállítódásként neveztem meg a tanulmány címében, szoros összefüggést mutat a költészettről, a versalkotásról, a költői nyelvről és a költői „léttalapotról” elgondolt felfogásukkal.

Mielőtt azonban erre részletesebben kitérnék, folytatnám Petri versköteteinek áttekintését a József Attila- és Pilinszky-allúziók, illetve általában a hatáskapcsolat szempontjából. Petri harmadik kötete, az 1981-es *Örökhétfő* (amely csak cenzurális tiltás után, késleltetve jelenhetett meg) mind a költő, mind a kritikusok szerint a beszédmód tekintetében Petri legradikálisabb könyve, sokan láttak benne váltást a szerző költői pályáján. S kétségtelenül sok igazsága volt ezeknek a meglátásoknak: a drasztikusabb, néha vulgáris kifejezés mód, a hétköznapi beszédszerűség abszolút előretörése, s ezzel komplementer módon az addig (és később is visszatérő) ironikus-halvány, de jól kitapintható Petri-féle pátosz visszavonása, valamint a politikai költemények megsokasodása mind jelzi a költői megszólalásmód irányváltását. Felvetett kérdésünk szempontjából ez evidensen azt mutatja, hogy Petri ebben a kötetében áll a legtávolabb az – interjúban és más prózai megnyilvánulásaiban részlegesen amúgy is elutasított – József Attila-i és Pilinszky-féle versbeszéd hagyományától. S főként Pilinszkyétől, akinek versbeszédétől szinte mindenkor idegen volt a „játékosság”, különösen a hang- és szóviccek, az artikulációs-mimikai

gesztusok, amelyek József Attilánál ha nem is gyakoriak, de jellegzetesek – s itt most nem elsősorban az avantgárd hatása alatt született verseire gondolok, hanem például a *Születésnapomra* „polgárpukkasztó” játékos versformájára (amely a 2000-es évektől kezdve nem véletlenül a kortárs magyar költészet folyamatos, átírásokban és versformai parafrázisokban bizonyította kreatív és „költészet-beindító”, azaz poézist létrehozó erejét) vagy éppen a paronomázia alakzatának költészetgeneráló működésére, amelynek kérdéskörében nem olyan régen, 2014-ben Osztrólczy Sarolta jelentetett meg egy új József Attila-monográfiát.⁹

Az említett egzisztenciál-filozófiai elköteleződés a beszédmódbeli és versformai változások ellenére nagyon is mélyen áthatja Petri egész líráját, s éppen ez rokonítja leginkább a másik két szerzővel. S ez az olykor parodisztikusan ható posztmodern jellegű megoldások és az ironikus beszédmód ellenére is felfedi a vers lényegi szemantikai témáját: a hiányt, a félbehagyást, a megfosztottságot. Jó példa erre az *Örökhétfő Büszkélkedés* című darabja:

Nézz szét ezeken a.

Ezt mind én hagytam abba.

Amikor a legkevésbé szerettek volna abbamaradni.

A szöveg, ugyan egészen másként, de szintén a dadogás, a megszakítás és a csönd felé tendál, mint Pilinszky költői nyelve. Továbbá a Kepes Sára-versek tragikuma is a József Attila- és a Pilinszky-művek lemondó, tragikus hangoltságához hasonlítható (mint például az *Örökhétfő Kepes Sára* című versében („Az a halott nő, / az a tizennégy éve halott / ifjú nő / átjárnál a szobánkon éjszaka / szórakozottan ki-becsászál / ezt-azt feleml elemel / reggel nem találom...”), ami összevethető Pilinszky *Napokra elfeledtelek...* vagy *Miféle földalatti harc* című verseivel az első kötetéből). S teljesen világos, kettős József Attila-utalással indít a *Születésnap előtt* című vers („En voní- és tanítanék”), egyszerre parafrázálva a *Születésnapomra* és az *Ős patkány terjeszt kört* című szövegeket, míg a kötet vége felé olvasható *Cím nélkül* a pokol, az elhagyás és a felelősség–felelősség-nélküliség (lásd ismét a *Senkiföldjént*) témájában Pilinszkyt szólaltatja meg újra („Egy jó csipetnyi fűszeres pokol / marad az ember után mindenhol. / Mindenünnen elillanunk. S felhőtlen / mosolyunkat otthagyjuk felelőtlen / mint avas zokniban a lábszagot”).

Az 1985-ös *Azt hiszik kötet* érdekes módon inkább csak József Attilát idézi meg néhány alkalommal, például az *Elégia* vagy az *In memoriam Hajnóczy Péter* című alkotásokban (ez utóbbi a *Magányt* és a *Ki-be ugrált* parafrázálja a 3. rész zárlatában), az 1986 és ’89 között született műveket összegyűjtő *Valahol megvanban* pedig még a József Attila-inál is erősebb a Kosztolányi-hatás, noha a *Februári hajnal* világos módon játszik rá a *Hexaméterekre*. Az 1989-es *Mi jön még?* nagyon kevéssé, legfeljebb a *por* elmúlást idéző költői témája révén kapcsolódik közvetve a tárgyalt két előd-költőhöz, közülük is inkább Pilinszkyhez.

Ezek után a *Valami ismeretlenben* (1990) váratlanul ismét felerősödik a József Attila- és Pilinszky-hatás: a *Mayának a Reménytelenül* kezdetét imitálja, majd később a *Klárissokkal* „játszik” („szárnyacsakáját lebbenti – / szoknyacsakáját emeli –”); az *Elégia*, mely címében, chorijambusaival, a „Jaj, miért hagytál ilyen egyedül” felkiáltásában és a „Konzisztens vagyok, mint egy farakás” kijelentésében egyértelműen az időben első költő-elődöt idézi meg, addig az „Üresség vagy űr?”, valamint a „Horgon, önmagam nehezekeül, / nagy halra várok. [...]” sorokban nyilvánvaló módon Pilinszky „szólal meg”. S ez a Pilinszky a *Körül-belül* című Petri-szövegben immár a hangzás szintjén, a *Senkiföldjéből* jól ismert, az emlékezés, a keresés, a név, az identitás s nem utolsósorban a *semmi* és a *minden* témáját metaforizáló - *em-* / *-me-* hangkapcsolatok¹⁰ sokszoros ismétlődése révén tér vissza a szonett két quartinájában az *emelet*, *emlékezni*, *emelet*, *mindent*,

elértem, végezet, nem, minden, eszemet szavakban. (Jellegzetes és poétikai aspektusból aligha motiválatlan azonban, hogy a szonett két záró versszakában ez a hangkapcsolat-ismétlődés teljességgel megszűnik, mintegy ezen a nyelvi szinten is demonstrálva a szándékolt szakítást a vers első felében megidézett szerzővel és írásmódjával.) S ugyan csak ebben a kötetben olvasható a híres *Hogy elérjek a napsütötte sávig...* költemény, melyet a szakirodalom is előszeretettel idéz és elemez, s amelynek témája mélységesen egzisztenciál-ontológiai: az egész versbéli narratíva egy alászállás (pokol) – bűnbeesés – felemelkedés (megváltás, újjászületés) – parabolaként olvasható, a hagyományokhoz híven az „elbukás” történetének részletes és fokozatos elbeszélésével és a sok lépcsőn való felemelkedés (a vers szavával: „mínusz-emeleteken”), a napfénybe jutás áhításának és majdnem-bekövetkezéének patetikus leírásáig (Petrire jellemző módon, de ezúttal a megnyilatkozás-téma változásával tökéletes összhangban a versritmus is teljességgel szabályossá és hangzóvá válik, s a korábbi narratív szabadvers-formával szemben itt még a rímelés is a XIX. századi költészet „klasszikus” megoldásait realizálja, s talán némi-képp Kosztolányi virtuóz rímelési gyakorlatára is „hajaz” a költeménynek a felfelé törekvést és eljutást demonstráló utolsó 8 sorában: „[...] és botorkáltam el a lépcsőn. / Hogy elérjek a napsütötte sávig, / hol drapp ruhám, fehér ingem világít, / csorba lépcsőkön föl a tisztaságig, / oda, hol szél zúg, fehér tajték sistereg, / komoran feloldoz, közömbösen fenyeget, / émelegés lépcsői, fogyni nem akaró mínusz-emeletek, / nyári hajnal, kilencszázhatvanegy.” Ez a Petri-vers a közvetlen megnyilatkozás-témája ellenére (szerelmi aktus egy szinte hajléktalan, öregedő, alkoholista kvázi-prostituálttal) – amely egyébként éppen hogy azt az archaikus alapokon nyugvó középkori irodalmi hagyományt idézi meg, amelyet Rabelais vagy Boccaccio nevével és műveivel azonosíthatnánk – nagyon is Pilinszky világ-, szerelem- és költészetfelfogásával rokonítható. (Hogy Pilinszky számára a versírás az Istenhez való közel kerülés, a vele való találkozás lehetőségét jelenti, azt a költő a naplóiban többször kifejti; szerelmi költészete pedig igencsak „beilleszthető” ebbe világ-, illetve létszemléletbe,¹¹ éppen a szerző erős középkori (Szent Bernát, Avilai Szent Teréz stb.) és legújabb kori (lásd Simone Weil) misztikus kötődésével magyarázhatóan.

Ugyanebben a *Valami ismeretlen* elnevezésű Petri-kötetben a *Valamit valamiért* és a kötetzáró *Passz* befejezése újfent József Attilát idézi: az előbbi a „[...] hiszen a / lira – végső soron – minden, csak nem logika” kitétellel a „Kertemben nyílik a leveles dohány, / a lira: logika, de nem tudomány” híres fordulatát evokálja és utasítja el (látszólag!), míg az utóbbi a *Talán eltűnök hirtelen...*-t szólaltatja meg szinte a teljes elfogadás modalitásával („majd úgyis eltűnök a sűrű semmiben”). S végül részint József Attilát, de talán még inkább Pilinszkyt artikulálja a kötet utolsó előtti darabjának, a mottóban már citált *Sáráról, talán utójára* című vers utolsó két sora: „Marad a csönd, a csönd, az üres figyelem. / Tepsi? Öntapadó por? Önfegyelem?”

Az áttekintés lezárásaként feltűnőnek minősíthető, hogy Petri két utolsó verseskönyvében mindkét vizsgált előd-szerző poétikai jelenléte visszaszorul: az 1993-as *Sárban* egyedül az *Adjátok meg az adott pillanatot* utolsó előtti versszakában idéződik meg József Attila *Nyárjának* egyik híres sora ekképpen: „Ezüstös fejszemosolygás játszik a nyárfá levelén.” A *Petri György Munkái I*-ben külön ciklusként feltüntetett *Vagyok, mit érdekelne?* – amelybe számos, a korábbi egy-két kötetben már megjelent verset is beválogattak Réz Pálék, s nem rendeltek évszámot a ciklushoz –¹² a cikluscím evidens József Attila-i indíttatása mellett csupán a *Ringató* „holott – holott”-jának jellegzetes szerkezetét eleveníti föl a *Csak a Mari maradt* című költeményben („holott pimasz harkály, holott ázott veréb”). Végül az utolsó, az 1999-es *Amíg lehet* kötet jóval inkább Kosztolányit, a klasszikus XIX. századi szerzőket, köztük is elsősorban Madáchot és persze, mint mindig, Aranyt, valamint Shakespeare-t „juttatja szóhoz”, s mellettük elenyésző Pilinszky vagy József Attila lírai fordulatainak jelenléte. Előbbi közvetve a *Slágerben* hallható visz-

sza „a megvénülés sivataga vár” kifejezésben (lásd Pilinszky: *A szerelem sivataga*), illetve a félelem és a feladat témájában (lásd ismét a *Senkiföldjént*) az *És persze dolgozomban* („Közben fél is, amolyan / fedett félelem ez, elfedik / feladatuk, közeli célok, mert az ember / tervező állat”); utóbbi a „holott-holott” újbóli megjátszásában („holott élek / holott halok / halott élő / élő halott” – *Halálomba belebotlok*), továbbá a kötet utolsó előtti versében, a *Best before endben* a *Reménytelenül* újabb evokálásban („No dehát jöjj / és nézz szét / szobámban könnyed / pillantással [...]”), illetve a kötetzáró *Már reggel vanban* a *Csak az olvassa versemet...* kezdősorának átírásában („Én csak írjam versemet”).

A Petri-életmű áttekintése után összességében elmondható, a József Attila- és Pilinszky-motívumok szerepe az első két kötetben kétségtelenül jelentős, s ezek a kapcsolódások, szöveg-utalások, poétikai szó-motívumok meglepő módon az igencsak radikalizálódó beszédmódú *Örökkétfőből* sem tűnnek el. Az ezt követő kötetekben kisebb vagy éppen jelentős mértékben visszaszorulnak, azonban az 1990-es *Valami ismeretlenben* legalább olyan hangoltság- és versszervező erőként térnek vissza, mint az első kötetekben. Végül az életmű utolsó szakaszában újabb visszaszorulást tapasztalhatunk, különösen a Pilinszky-líra vonatkozásában.

Ha most megpróbálunk „mögétekinteni” e változó intenzitású, de többé-kevésbé folytonosan jelenlévő kettős hatásmechanizmusnak Petri esetében, különös tekintettel a Pilinszkyvel való poétikai kapcsolatára, érdemes megfontolni Szitár Katalin *Dolgok – jelen – jelenlét. Az írás az Apokrifben* című tanulmányának¹³ azon megállapítását, miszerint Pilinszky-nél „a műalkotás létrehozása végső soron gondolkodásforma. Ám nem filozófia, hanem a megértés olyan módozata, melynek tulajdon organonja, a nyelv a forrása. Pilinszky írásmódja a *jel elsőbbségére* alapozódik, abban az értelemben, hogy a szó (a hangalak) lényegében megelőzi – és megelőlegezi – a jelentést.”¹⁴ Mit is jelent ki ez a két mondat? Azt, hogy Pilinszky-nél nem a jelentés irányítja a versszöveg létrejöttét. Holott ne feledjük, még a 80-as években is érték a költőt olyan kritikák, hogy lírája túlságosan elkötelezett a vallás (azaz egy meghatározott, lezártként felfogott jelentésvilág) irányában, viszont nem hajlandó nyitni egy másik jelentésvilág, az adott kor (a 60-as, 70-es évek) szocialista társadalmi kérdéseire. Béládi Miklós az akadémiai kiadású *A magyar irodalom története, 1945–1975* című ismert kötetben a 80-as évek közepén azon túl, hogy releváns módon feltárta Pilinszky költészetének néhány meghatározó tematikus kérdéskörét, mint amilyen a bűn, a büntelen bűnhődés, a kreatúra-lét, a szubjektum, az idő és a magány, felrótta neki, hogy költészete „nem igenel társadalmi cselekvést”,¹⁵ ahogyan néhány évvel korábban Radnóti Sándor, miközben teljességgel új megvilágításba helyezte Pilinszky líráját, feltárva annak középkori misztikus alapjait, egyben elavultnak és anakronisztikusnak ítélte a szerző vallásos meggyőződését és tematikáját.¹⁶ Ha tehát a recepiótörténet e markáns csomópontjai felől olvassuk újra Szitár Katalin meglátását, rádőbbenhetünk állításának újszerűségére, s talán merészségére is, amely nem mond kevesebbet, mint hogy Pilinszky költészete nem elsősorban jelentésekből, jelentésvilágokból, hanem sokkal inkább hangokból, hangalakzatokból, szóalakokból, azaz végső soron hangzsmetaforákból építkezik. (Hozzátehetjük: ezt a költő naplókban és interjúkban megfogalmazott megjegyzései is megerősítik.)

Amennyiben elfogadjuk – márpedig saját kutatásaim szerint is úgy vélem, el kell fogadnunk – ezt az állítást, ez azt is jelenti, hogy Pilinszky a költői jelyelvhez és a hangzáshoz való viszonyában is tökéletesen „beilleszthető” a József Attila és Petri fémjelezte XX. századi magyar lírai vonulatba: e két utóbbi szerzőnek a vers- és szóhangzásra orientáltságát aligha vonnánk ma kétségbe. Másfelől úgy vélem, József Attila és Petri kapcsán is érvényesnek mondható az, amit Szitár Katalin Pilinszky nyomán „a teremtés realitásaként”¹⁷ nevez meg és ekképpen értelmez. Meglátása szerint a teremtő képzelet „a költészetet nem fikcióteremtésként (képzeletbeli világoteremtésként) határozza meg, hanem épp ellenkezőleg: mint a teremtett világ realitásának hozzáférhetővé tételét”.¹⁸

Emlékeztetnék József Attila észrevételére a művészi világ kapcsán: noha az képzeletbeli, alkotói és résztvevői között a valóságnak megfelelő viszonyok uralkodnak. Vagyis a ló a mesében táltos és repülni tud, de ugyanazon vonásokkal bír, mint az életbeli ló, csak éppen a mesebeli viszonyokhoz igazítva: a mesék lova nem zabot, hanem paraszat eszik (de eszik!), nem vas-, hanem gyémántpatkót visel (de patkóra ugyanúgy szüksége van, mint bármely közönséges lónak).¹⁹

S a Szitár-idézet így folytatódik: „Mit nevez Pilinszky reálisnak? Azt, amit személyes reális egzisztenciális részvételünk útján tapasztalunk meg – szemben azzal, amihez az ismeret elvontsága vezet el.”²⁰ A személyes reális egzisztenciális részvételt és tapasztalatot mint a lírai alkotás és megértés megkerülhetetlen, egyedüli lehetőségének felismerését a másik két költőnél is fölösleges hangsúlyoznunk. S bár József Attilánál és Petrinél ez az egzisztenciális, személyes részvétel rendszerint hétköznapi, köznyelvi, sokszor az élőbeszédet imitáló módon szólal meg, míg Pilinszkyknél néha eltávolítottabb, biblikus, máskor – s ez a domináns – lecsupaszított, szikár, már-már dadogó, szándékolatlan „életképtelenné” tett nyelven jut hanghoz, azért a személyesség ugyanúgy Pilinszky versnyelvének jellemzője, mint a másik két alkotóé. Pilinszky hermetizmusa úgy eltávolított, hogy közben a lírai beszélő a legteljesebb mértékben kiteszi magát a versbeli egzisztenciális események súlyának. Gondoljunk csak az *Apokrif* eme négy sorára: „Látja Isten, hogy állok a napon. / Látja árnyamat a kerítésen. / Lélegzet nélkül látja állani / árnyékomat a levegőtlen présben.” Hogyne lenne itt személyesség? Minél erőteljesebb a grammatikai-szintaktikai elszemélytelenítés, az én nyelvtani tárgyá tétele, annál erőteljesebb a perszonális versmegszólalás. Mindössze arról van szó, hogy nem a lírai beszélő „személyessége” (s persze végképp nem a költő biográfiai énje) nyilatkozik itt meg, hanem valamilyen, a megszólalás többszörös eltávolítottságán és univerzálissá tételén keresztül megnyilvánuló – új? – személyesség. (Hiszen az idézett verssorok is világossá teszik, hogy itt nem Pilinszkyról magáról, még csak nem is a versbeli beszélő szenvedéséről, hanem valami általános, univerzális kínról és léthelyzetről van szó – amit aztán a vers zárata az egyes számból a többes számba váltással, s ez utóbbi végérvényes kiterjesztésével eléggé világossá is tesz).²¹ Pilinszky a költészetében sosem „külső tanúságtévő”, hanem a versbeli események személyes résztvevője és elszenvedője. Mi több, Pilinszky ezt a részvételt nemcsak elengedhetetlennek tartja, hanem a halál, a meghalás kockázatát, ugyanakkor ezen keresztül a költészet, az új lírai alkotás megszületésnek zálogát látja benne: „A költő »menet közben« valamiképpen mindig belehal, belebukik abba, amit csinál. »Amíg a mag meg nem hal...« Furcsa módon enélkül az átmeneti kudarc nélkül – amit írás közben az ember mindig végelegesnek érez – nincs autentikus »alkotás«. A halálnak bele kell épülnie a versbe, hogy a sorok életre kelhessenek.”²² Ez a részvétel a vers egzisztenciális világában, s az ennek való kitettség pedig tagadhatatlan vonása úgy József Attila, mint ahogy Petri ironikus költészetének is.

Másfelől Petri, akit a kritika szinte egyöntetűen épp azért helyez a posztmodern határközömbén innenre, mert lírájának személyessége nagyon is markáns és jól felismerhető – itt a kritika néha talán hajlamos összekeverni a versbeszéd meglepően világos azonosíthatóságát a versbeli megszólalás intim, hétköznapi vagy közvetlen hangvételével (ahogy ez a magyar irodalomértelmezés és -történetírás folyamán néha korábban is megtörtént, például Petőfi, majd később épp József Attila esetében) – a *Nomen est omen. A líra általános elmélete* című²³ rövid, bár elméletileg annál világosabb cikkében fejti ki a líra egyszerre személyes és univerzális (!) aspektusát: „a költő vagy az univerzumhoz fordul, vagy magában motyog hónapos szobájában”, de semmiképp sem képzelhető el, hogy megszólalását párbeszéddel, azaz egy másik szereplő viszontválaszával fogadják, mint egy regényben).²⁴ Innen nézve pedig elmondható, hogy mindhárom általunk tárgyalt költő esetében a perszonális lírai-versnyelvi megszólalásmód és a versbeli történésekben egzisztenciál-ontológiai szempontból értett személyes részvétel minden esetben általa-

nos, univerzális módon értelmezendő, s hogy ennek a kettősségnek (személyes-univerzális, egyéni-eltávolított stb.) érzékeny összjátékára, egyszerismind folytonos hangsúlyozására mindhárom szerző kiemelt „figyelmet” fordít.

A személyesség meghatározó jegye a József Attila-i lírai beszédmódnak is. Ugyanakkor itt is egy világosan eltávolított személyességről beszélhetünk csak, melynek karakterét először talán Németh G. Bélának az önmegszólító és az időszembesítő verstípust tárgyaló tanulmányai tárták fel. S különös, hogy sokáig az egyik – noha nem lírai, hanem a pszichoanalitikus kezelés folyamán keletkezett, így a lehető „legszemélyesebbnek” vélt – József Attila-szövegről, a *Szabad-ötletek jegyzékéről* éppen Petri írta a következőket: „A magam praxisából tudom, hogy volt szöveg, amely szürrealista automatikus írásnak indult, és aztán menetközben jöttem rá, hogy amit írok, voltaképpen vers. Azzal sem érthetek egyet, hogy a *Szabad ötletek* egyáltalán nem tartalmazznak irodalomtörténetileg fontos információkat József Attiláról. Engem az is meglepett, hogy ezekben a szabad asszociációkban milyen hihetetlen mennyiségű panelszöveg van: népdaltörödédek, reklámszövegek. Talán azért is érdekes nekem, mert ébredéskor nagyjából hasonló belső beszéd zajlik le bennem. Szójátékok, nyelvi sablonok, törmelékek követik egymást. Továbbá azt tapasztaltam, hogy az emberek tudatalattija eléggé hasonlít egymáshoz. Furcsa módon tehát ez a nagyon privátnak szánt szöveg nem igazán személyes.”²⁵

Úgy vélem, a költői és poétikai *figyelem* kérdése a három vizsgált szerzőnél szorosan összefügg a *személyesség* fent tárgyalt problémájával és természetesen a költői alkotás, a versírás teoretikus és „gyakorlati” kérdésével. Petri erről így nyilatkozik: „Amennyire rajtam múlik, én igyekszem mindent megfigyelni, mert részben ebből dolgozom.”²⁶ Pilinszky pedig ekként: „Bármire is emlékszem vissza az életemben, minden emlékemet tülexponálja az éber már-már személtelen figyelem. Aki magának él, nem így figyel.”²⁷

A dolgok megfigyelése, az önmegfigyelés és az önfegyelem kérdése folyamatosan jelen van József Attila 1925–26-os verseitől kezdődően (lásd példaként a *Téli éjszaka* kezdetét: „Légy fegyelmezett!”) nemcsak a *Szabad-ötletek jegyzékéig*, hanem az utolsó versekig is (gondoljunk csak a *Talán eltűnök hirtelen...* odafigyelés-értékű, a saját sorsra és a létre való odafigyelést reprezentáló *hallgatására*: „S most könnyezve hallgatom, / a száraz ágak mint zörögnek”). Szitár Katalin *A rejtőző megmutatkozása* (Pilinszky János: Apokrif) című 2006-os tanulmányában²⁸ a *figyelő* embert az *Apokrifben* a csenddel, a hang hiányával és ezek után, elsőre talán paradox módon a *költői artikulációval* hozza kapcsolatba. Ennek könnyen megfeleltethető az idézett József Attila-versből a *zörgés* momentuma (*Talán eltűnök hirtelen...*), vagy a *Költőnk és Kora* első versszakának látványos és a versszövegben kiemelten, metanyelvi kommentárral reflektált alliterációs, azaz a hangzásbeli szerveződés felőli értelemképzés megindulása. S ha Petri hang- és – bár csekélyebb mértékű – betűartikulációs versnyelvi megoldásaira gondolunk – előbbire egyik példaként a *ha* hangkapcsolat versnyelvi figurációját hozhatjuk fel az *Erotikusban*, utóbbira a *Valamit valamiért* című vers befejezését, amelyhez a szerző a verscímmel részlegesen egybehangzó 1990-es *Valami ismeretlen* kötetben még egy kifejezetten erre vonatkozó lábjegyzettel is élt –,²⁹ az effajta típusú – versnyelvi – figyelem az ő esetében is folyamatosan érvényesül.

De érvényesül az önelemző, autoreflexív értelemben is. A „magyarázat” műfaját, mely Margócsy szerint Petri későbbi költői beállítódását is végig meghatározta, az állandóan jelen lévő önelemző attitűd mellett például az életműben rendre visszatérő önarckép-versek is képviselik. A *Sára*-versek is ezt a kíméletlenül önvizsgáló, autoreflexív, „figyelő” attitűdöt artikulálják minden esetben: nem annyira a biográfiai történetről (Kepes Sára öngyilkossága egy előzetes fenyegetőzés után, s az empirikus „szerző” ellenállása e fenyegetőzésnek), s nem is a lírai beszélő szenvedéseiről szólnak, *hanem mindig a történetek és az utána történtek, s a velük kapcsolatban újra és újra keletkező gondolatok elemzését adják*. Átmenetileg, egy időre. Mert sem az elbűsűzést, sem a magyarázatot, sem az önelemzést, sem az értelmezést nem lehet lezárni.

Jegyzetek

- ¹ Szegedy-Maszák Mihály szóbeli megjegyzése. A professzor emléke előtt ezúton is tiszteleg a dolgozat szerzője.
- ² Németh G. Béla (1984): Még, már, most. József Attila egy kései verstípusáról. In: *11+7 vers*. Tankönyvkiadó, Budapest. 241–277.
- ³ Schein Gábor is elemzi József Attila hatását az újhordas költő lírájában, különös tekintettel a *Te győzz le* című Pilinszky-versre. Vö. Schein Gábor (1998): József Attila kései költészetének hatása Pilinszky János korai lírájában. In: uő: *Poétikai kísérlet az Újhord költészetében*. Universitas, Budapest. 163–178.
- ⁴ (1994): *Játék nincs, élmények viszont vannak*. (A kérdező: Alföldy Jenő). In: *Beszélgések Petri Györggyel*. Pesti Szalon, Budapest. 8. (Eredeti megjelenés: *Élet és Irodalom*, 1971. szeptember 11.)
- ⁵ (1994): „*Én nem az ellenzék bárdja voltam*”. In: *Beszélgések Petri Györggyel*. Pesti Szalon, Budapest. 69–70. (Eredeti megjelenés: *Beszélő*, 1991. július 20.)
- ⁶ (2003): *Petri György Munkái I. Összegyűjtött versek*. Szerk. Réz Pál, Lakatos András és Várady Szabolcs. Magvető, Budapest. 509–585.
- ⁷ *Szállóigévé lenni, az a legjobb dolog*. (A kérdező: Parti Nagy Lajos.) In: *Beszélgések Petri Györggyel*, i. m., 142.
- ⁸ Vö. Tverdota György (2004): *Tizenkét vers*. Gondolat, Budapest. 62.
- ⁹ Osztrólczyk Sarolta (2014): „*Veszem a szót...*” A keletkező szó poétikája József Attila költészetében. Ráció, Budapest.
- ¹⁰ Vö. Horváth Kornélia (1999): Szem, csillag, éjszaka. (Pilinszky János: Senkiföldjén). In: uő: *Tűhegyen. Versértelmezések a későmodernség magyar lírája köréből*. Krónika Nova, Budapest. 47–76.
- ¹¹ Erről és Pilinszky szerelmi költészetéről a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen készülöben van egy PhD-disszertáció Varró Annamária doktoranda tollából. A szerző az elmúlt években több tanulmányt is megjelentetett ebben a témában, vö. Varró Annamária (2013): *Metafora–metafizika–mitológia: a költői nyelv működése Pilinszky János A szerelem sivataga című versében*. In: Horváth Kornélia és Osztrólczyk Sarolta (szerk.): „*Az ideál mindazonáltal megőrződik*”. *Tanulmányok Bécsy Ágnes tiszteletére*. Gondolat, Budapest. 327–338; Varró Annamária (2014): „*A néma tenger arcomba világít*”. Pilinszky János „arc-kép-verseiről”. In: Boros Oszkár, Horváth Kornélia, Osztrólczyk Sarolta, Varró Annamária és Zsuppán Klaudia: *Test-konceptusok és test-reprezentációk az irodalomban és a kultúrában*. Gondolat, Budapest. 167–176.
- ¹² (2003): *Vagyok, mit érdekelne*. In: *Petri György Munkái I. Összegyűjtött versek*. Szerk. Réz Pál, Lakatos András, Várady Szabolcs. Magvető, Budapest. 345–374.
- ¹³ Szitár Katalin (2008): *Dolgok – jelen – jelenlét*. Az írás az Apokrifben. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Apokrif. A 12 legszebb magyar vers 2*. Savaria University Press, Szombathely. 106–116.
- ¹⁴ Uo., 106.
- ¹⁵ (1986): *A magyar irodalom története, 1945–1975*. Akadémiai, Budapest. 566.
- ¹⁶ Radnóti Sándor (1981): *A szenvedő misztikus*. Akadémiai, Budapest.
- ¹⁷ Vö. Pilinszky János (1987): A „teremtő képzelet” sora korunkban. In: uő: *Összegyűjtött versei*. Szerk. Jelenits István. Szépirodalmi, Budapest. 75–76.
- ¹⁸ Szitár: i. m., 107.
- ¹⁹ Vö. „A táltosparipa paraszat abrakol. Ez olyan tényállás, amelynek semmiféle valóságos tény a megfelelője nem lehet. A mű egész. Az egész pedig az, ami meghatározza a részeket. [...] az állításból, hogy az a táltos paripa paraszat uszonnázik, művészileg szükségszerűen egész, önmagában lezárt világ keletkezik – világ, amelynek minden pontja archimédeszi pont. Ennek a világnak a tényei nem valóságos tények, azonban – és ez a fontos – e nem valóságos tények összefüggése valóságos és teljesen megfelel a valóságos világ összefüggéseinek. Tehát éppúgy szemlélhetjük rajta a valóságos világ összefüggéseit, mint a valóságos tények állításából származó művön.” József Attila (1989): *Irodalom és szocializmus (Művészetbölcseleti alapelemek)*. In: uő: *Költészet és nemzet*. Bethlen Gábor könyvkiadó, Budapest. 40–41.
- ²⁰ Szitár: i. m., 107
- ²¹ Lásd az *Apokrif* zárlatát:
- Akkorra én már mint kő vagyok;
halott redő ezer rovátka rajza,
egy jó tenyérnyi törmelék
akkorra már a teremtmények arca.
- És könny helyett az arcokon a ráncok,
csorog alá, csorog az üres árok.
- (Pilinszky János: *Apokrif*)
- ²² Pilinszky János (1999): *Egy lírikus naplójából* (1971). In: uő., *Publicisztikai írások*. Osiris, Budapest. 639.
- ²³ Petri György (2007): *Nomen est omen*. A líra általános elmélete. In: *Petri György Munkái IV., Próza, dráma, vers, naplók és egyebek*. Szerk. Réz Pál, Lakatos András, Várady Szabolcs. Magvető, Budapest. 227–236.

²⁴ „Az univerzálé-kritérium talán még élesebben különíti el a lírai költészetet az összes többi műfajtól, mint a nyelvi preformáltság. Egy regény vagy egy dráma nem szólhat a szerelemről vagy a halálról, csak X. Y. szerelméről, vagy X. úr és Y. asszony viszonyáról.” Uo., 235.

²⁵ „Én nem az ellenzék bárdja voltam.” In: *Beszélgések Petri Györggyel*, i. m., 73.

²⁶ Uo. 71.

²⁷ Pilinszky János (1999): A mű születése. In: uő: *Publicisztikai írások*. Osiris, Budapest. 39.

²⁸ Szitár Katalin (2006): A rejtőző megmutatkozása (Pilinszky János: Apokrif). In: Horváth Kornélia és Szitár Katalin: *Vers-Ritmus-Subjektum. Műértelmek a XX. századi magyar líra köréből*. Budapest. 300–354.

²⁹ „Első és egyben utolsó eset, hogy éltem a betű-enjambement újundok módszerével. Egyszer – de nem többször – kipróbálható és -andó, mint bármi, ami nem vét explicit módon a Tízparancsolat ellen. (A szerz.)” In: *Petri György versei*. Szépirodalmi, Budapest. 39. Hozzátehetjük. Ha esetleg az első is volt, nem az utolsó. Vö. az *Amíg lehet* kötet *Vakvilág* című versének – magában a versszövegben postscriptumként feltüntetett, s külön versszakként, illetve még zárójellel is a „főszövegtől” elválasztott – három befejező sorával (noha itt már nem pusztán betű-, hanem grammatikai szintű „rag-enjambement”-ről van szó):

(Ps. A szerző undorodik magától,
és ez sok mindenben meggátol-,
-ja.)

(*Vakvilág*)

Ladányi István

Pannon Egyetem MFTK Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

A semmit mondás változatai és jelentései Tolnai Ottó árvacsáth verseiben

Tolnai Ottó árvacsáth versei önmagában a Csáth Géza-i élet és mű költői szóba hozásával, a versbeszédben megszólaló – a versbeszéd által létesülő – szubjektum rétegezettségével, a csáthi életútból, életműből, Tolnai Kosztolányi-olvasataiból, valamint Tolnai korábbi lírai tapasztalataiból részesülő árvacsáth énjének megosztottságával, a hang egységességének kétségbe vonásával, a beszélő énnel a maga beszédére való szüntelen reflexiójával, magával a beszédmóddal a költői szólást – helyét, módját, lehetőségeit is – tárgyukká teszik. Tolnai Ottó költészetéről megállapítható, hogy az egyre pontosabb beszéd lehetőségének hite helyett a végeérhetetlen bővítés, a folyamatos hozzátétel, a kitérés, a mellébeszélés, a semmi dolgok körül való beszéd jellemzi; az elhallgatást, az elnémulást, a csönd rettenetét behelyettesítő szólás, voltaképpen a költői beszédnek a némaság határán egyensúlyozó fenntartása.

Az árvacsáth verseskötetnek nem csupán Csáth Géza és Kosztolányi Dezső életművéhez való költői viszonyulás a tétje, hanem a *Vidéki Orfeusz*, a *Wilhelm-dalok* vagy *A kisinyovi rózsza* című Tolnai-kötetek versbeszédével együtt (többek között) a költői szólás státusára, orfikus karakterére kérdez rá.

A *semmi* költői kutatása, szóba hozása, a *semmit mondás* gyakorlása Tolnai Ottó költészetének visszatérő jellemzője, ahogy visszatérően kutatott motívuma a Tolnai-szakirodalomnak is. Bányai János korai, 1973-as írásában *A semmiségek custosa* címmel ír Tolnairól (Bányai, 1973, 31. o.), Thomka Beáta Tolnai-monográfiája épp az árvacsáth kapcsán kezd értekezni „a költői szubjektumnak a *poésie pure*-ért, a mallarméi semmiről sem szóló könyv eléréséig, a jelentéktelenségek begyűjtéséért és megtisztításukért kifejtett” igyekezetéről (Thomka, 1994, 134. o.), s az 1992-es *Versék könyve* című Tolnai-kötetet tárgyaló *Csak tárgy s tény legyen* című fejezet egészében „a lét a semmi nyomokban mutatkozik a legszívesebben” gondolatának a kifejtése; Fekete J. József a *semmi*, a *semmiségek* előfordulásait, szövegváltozásait katalogizálja (Fekete J., 2010), és a *semmi* változataival együtt szinte végeérhetetlenül sorolhatók a Tolnai-szakirodalom vonatkozó hivatkozásai. Az egzaktal szemben a körülhatárolatlan, a szabállyossal szemben a formátlan, a beazonosított valamivel szemben a beazonosítatlan semmi izgatja Tolnait voltaképpen pályája kezdetétől, de különösen tudatosan az 1980-as *Világpor* című kötet óta. Az amorf jellegű, az egyedi azonosság nélküli létezők, az eltűnés határán lévő jelenségek. Visszatérő motívuma a por, a liszt, a rizomatikus gyökerű csicsóka és a formátlan-ság netovábbja, a karfiol, vagy témává lesz a nyelv nélkül megszólaló harang hangjának dicsérete a kilencvenes években írott és 2001-ben megjelent *Balkáni babérban*, vagy a köfejtőivel a velencei építészetet kiszolgáló kis adriai sziget, Vrnik sorsa, amelynek lakói

a szó szoros értelmében a maguk alól bányásszák és adják el a szigetüket, hagyják szét-húzni a szigetük testét, a hiányt tartva meg maguknak (a *gyönggyel töltött browning* című vers 1984-es kelezésű, és az 1992-es *Verseik könyvében* jelent meg).

Mindehhez a hallgatás, a költői beszéd fölszámolása közelében álló nyelvet létesít (a 2001-es *Balkáni babér* című kötet a vers elnémulását, a hosszú csend után való megszólalást is tematizálja), alulstilizált, ronsolt, a jelentéslétesítést folyton kisiklató, kitérőivel a megszólalás szavához, a hallgatást megszakító szóhoz folyton visszatérő, attól tulajdonképpen valamiféle célhoz eljutni nem tudó költői beszéd jellemző költészetére. Gyakori alakzata ennek a beszédnek a paradoxon, és a jelentésadás bizonytalansága legfeljebb egy-egy hétköznapi tárgy, mozdulat, jelenség motívumma emelésekor csökken.

Ilyen költői világlétesítés és költői nyelvkeresés jellemzi az 1992-ben megjelent *árvacsáth* kötetet is. A kötet második verse voltaképpen sajátos ars poeticaként olvasható, és a kicsit mondásról, a semmit mondásról beszél (címe nincs a hagyományos értelemben, hiszen a kötet minden verse az *árvacsáth* címet viseli):

nem sül ki a szemed
szokták volt mondani
ha netán nagyot találtam mondani
és én máris rettegtem
a kis véres énekestojás
sisteregni kezd a csonttégelyben
sül ki
sül ki a szemem
azóta nem győzők kicsit mondani
a semmit
munka közben egy selyemszára kötött
hangyát sétáltatok papirosaimon
szórakozni is csak bolhacirkuszban
tollam mocanatai abszolút semmisek
homályos gyerekkori emlékek
valaki átment az utcán és felsértette
egy fűszál köszörült árnyéka ilyesmik
és mégis érzem sül ki a szemem
sül ki
akárha az isten forró tenyerébe
talált volna tojni a kis énekes
(*Tolnai*, 1992a, 6. o.)

A szem és a látás természetesen nem véletlenül kerül itt szóba, Csáth más vonatkozások mellett (Szabadka, Kosztolányi) azért lesz fontos Tolnai számára, mert Csáth úgy lát, azt látja, olyan látásra van mersze, aminek elmondására nincs adekvát nyelv, ha pedig mégiscsak lenne, az azon a nyelven való beszédnek a befogadása lenne elviselhetetlen. Egy másik árvacsáth-versben a tollat a szikével hozza kapcsolatba, mindkettővel durva sebet lehet ejteni, ahonnan már csak néhány merész asszociációs ugrás szükséges, hogy a szikével ejtett, majd sebtapasszal leragasztott sebtől eljussunk az elviselhetetlen írást azonnal rózsaszín flastrommal leragasztó elodázhatatlan mozdulatig:

le kell tapasztani momentán
ő (a mindentlátó) se lássa
a fekete sort
flamingószín (ultraviola) flastrommal

kell letapasztani a fekete sorokat
 a lét fertelmes
 a lét fertelmes fertelmének levecse
 ne üssön át
 (Tolnai, 1992a, 12–13. o.)

A rózsaszín flastrom motívuma már egy 1986-os szegedi irodalmi esten szóba kerül, ennek a beszélgetésnek a szerkesztett anyaga aztán *Rózsaszín flastrom* címmel a Szajbély Mihály által szerkesztett *Beszélgetések vajdasági írókkal* alcímű kötet címadó írása lesz, és a Tolnai-szakirodalom talán legtöbbet hivatkozott szövege, főképp Tolnainak az Adriához fűződő önidentifikációs kijelentése okán. Ebben a beszélgetésben hivatkozik Csáth naplóira, benne a rózsaszín flastrommal leragasztott sorokkal: „Naplóinak fekete füzetait lapozgatva egy különös apróság ragadta meg figyelmemet. Egy helyen ragtasszal (rózsaszín flastrommal) húzta át, takarta, rejtette el feljegyzését. Mi lehet alatta?! Istenem, milyen sebet rejtettek el itt?! Gyorsan fel kellett volna szakítanom a flastromot – de gyermekkoromban is mindig féltem lehúzni sebeimről ezeket a rózsaszín szalagokat, amiket már szinte azonosnak éreztem rózsaszín bőrömmel...”

Azért döbbsentem meg Csáth fekete füzetében, fekete tintával írt, végig – szép kézírásán, a rózsaszín flastromon, mert néhány éve egy megrázó levelet kaptam a törökkanizsai elmeegógyintézetben lévő gyermekkori barátomtól (aki különben szerepel *Ördögfej* című regényemben, és ebben *A park* címűben is). A levélben elmesélte elválásunk utáni életének borzalmaikat – és mikor már levelében úgy tűnt, hogy megérintetik a végső kérdés: a lét borzalma: rózsaszín flastrommal ragasztotta le a sorokat...” (Tolnai, 1995, 67. o.)

A versek énjeként megnevezett árvacsáthot elmondhatatlan hiányok és elmondhatatlan többletek bírják szóra és teszik beszédképtelenné. Hiány az Adria, hiány az azúr teljességének a hiánya, hiány a másik távol lévő teste, a saját test örömtől való megfosztottsága, a többlet pedig a látott, tapasztalt vagy saját kézzel okozott borzalmak, szenvedések bősége, és hogy még paradoxabb legyen a helyzet, van, amikor a hiány és a bőség, a gyönyör és a szenvedés szétválaszthatatlanul együtt van jelen, elmondhatatlanul. Végtere is maga a testi lét a megoldhatatlan probléma, a test egyszerűsége, térbe zártsága, időnek kitettsége: hogy a test mindig egyetlen helyhez kötött, hogy elzárható, megsérthető, romlékony. Ezen tűnődik a versbe írt Csáth és Kosztolányi, a virágvasárnaptól nagypéntekig tartó egész életről:

szép életrajzod lesz désziré mondtam
 egyetlen hét lesz az életed
 nagyhét
 de arról nem tettem említést míg dészirét öleltem
 hogy az én életem annak a hétnak csupán egy napja lesz
 (Tolnai, 1992a, 44. o.)

A Krisztus-utalások, az angyalok sokszori említése a földi testbe zárt emberrel szemben valami más lehetőségeként kerülnek szóba, mint ahogy egyéb köztes, az ismert kategóriákon kívüli létezők, dolgok is gyakran a költői beszédet próbára tevő entitásokként kerülnek szóba. Ezekre használja az árvacsáth lírai énje a „sefüsefa: semsemmi” kifejezést (Tolnai, 1992a, 29. o.).

A költői (és az értelmezői) hagyománnyal való polémiára, a költői beszédéről való további reflexióra is módot ad Tolnai számára az *árvacsáthban* szóhoz juttatott sajátos Csáth-, illetve Kosztolányi-figura. Jellemzően a Csáth- és Kosztolányi-életrajzokból ismert, leginkább a kamaszkori lelkesült, tervezgető és cselekvő együttlétek a költői megszólalás helyzetei, vagy ha a felnőttkori tapasztalatok is megidéződnek, akkor is

bennük munkálnak, sajátos ellentétként az gyermekkor és ifjúkor naiv reményei. Így az ifjú Csáth és Désiré „a poézis mibenlétéről” vitáznak, Petőfiért rajonganak, de míg a versbeszédben létesülő ifjú Csáth (a nagyot mondás hevében) „a vészre összpontosít”, „amely még ma lesújt a világra miként a mézsáros taglója lesújt az ökörnek szarva közé” (*A helység kalapácsa*-parafraziással ugyanakkor parodizálva, vissza is vonva ezt a nagyot mondást), addig a versbéli Désiré, Kosztolányi az „izé” szót állítja középpontba Petőfi életművéből, illetve az „izét mint olyant”, úgyszintén *A helység kalapácsából* idézve a „Csak én tudom ennek okát, / Én, kit földöntúli izék / Földöntúli izékbe avattak” sorokat, és a magyar költészet központi mozzanataként határozza meg a három sort (Tolnai, 1992a, 51. o.), a „linkség”, a pontatlanság dicséretét mondva, voltaképpen a behelyettesítő beszédet, a mellébeszélést láttatva vállalható magatartásként, a semmis, haszontalan tetteket, kezdeményezéseket, mániákat láttatva vállalhatóként, esélyt adóként az értelmesnek tartott nagy cselekvésekkel szemben. Így lesz a bélyeggyűjtés, a lombfűrészsel való barkácsolás meg per sze a diáklap, az *ELŐRE* szerkesztése kiemelten fontos cselekvés – szemben a felnőttek világában fontosnak tartott tettekkel.

Így veszi át a normális, ámde durva valóság helyét a hallucináció:

az ágy alatt aludtam ismét
és tényleg jöttek értem
rám tekerték
durván rám tekerték szárnyaim
és összekötötték őket hátul
mint mocskos bolondzubbony lebenyeit
összekötötték hátul szárnyaim
(Tolnai, 1992a, 71. o.)

Az *árvacsáthban* a prekonceptióktól mentes, a gyermekkorból származó, a felnőttek tudásával még nem azonosuló percepció, a *Wilhelm-dalok* kötetben pedig a *normálistól* eltérő bolond percepciója képes kiszabadulni a ráció, a „valóság” kényszerzubbonyából. Mindkettőhöz szabálytalan, illetve szabályait folyton újraíró nyelv társul.

Ezzel szemben a pontosság, a tú pontossága a kivédhetetlen veszéllyel van kapcsolatban, a kikerülhetetlen kényszerek a pontosak:

az a szűk cső gyerekkori álmomból
a kőlyuk tele záp gesztenyével
egyszerűen csak folytatódott
szűkült
az lett az életem

A költői (és az értelmezői) hagyománnyal való polémiára, a költői beszédről való további reflexióra is módot ad Tolnai számára az árvacsáthban szóhoz juttatott sajátos Csáth-, illetve Kosztolányi-figura. Jellemzően a Csáth- és Kosztolányi-életrajzokból ismert, leginkább a kamaszkori lelkesült, tervezgető és cselekvő együttlétek a költői megszólalás helyzeteti, vagy ha a felnőttkori tapasztalatok is megidéződnek, akkor is bennük munkálnak, sajátos ellentétként az gyermekkor és ifjúkor naiv reményei.

az a szűk cső
nem lehet visszafordulni
egy tóban nem lehet
(*Tolnai*, 1992a, 103. o.)

A halál pedig a nyelv végleges elvesztésével *mondódik ki*, a kilincshez odafagyott vagy a töből kimetszett nyelv képével (a *nincs kilincs* hangutánzó jellegű ismétlésével a *nyelv nélküli harang* motívumát is megidézte):

nyelvemmel kellene illetni most
ám hol lennék itt egy rézkilincset
itt ahol egyáltalán nincs kilincs
nincs kilincs árvacsáth
nyelvemmel kellene illetni
gyerekkoromban minden tizenharmadikán ezt tettem
nyelvemmel illettem nagykapunk rézkilincset
hagytam ráfagyjon (hegesztődjön)
kis dózsa
(désiré nevezett így egyszer ahogy végignézte)
kis dózsa türtem
vártam valaki hirtelen kinyissa
kitépje gyökerestől
vagy ha már olyan szépen kiöltöttem
a hibbant borbély
(már csak hullákat borotváltattak vele)
töből kimesse
nyelvemmel kellene illetni
ám hol lennék itt rézkilincset
itt ahol egyáltalán nincs kilincs
nincs kilincs árvacsáth
lám valamihez mégis odafagyott
látom érkezni gyerekkorom hibbant borbélyát
istenem azóta itt tartják szegényt a zárt osztályon
mintha csak valaki tudta volna
egyszer majd engem is idehoznak
s akkor majd szükség lesz a hibbant borbélyra
hogy kivágja nyelvem
s majd szépen megborotválja borzalmas hullám
(istenem én még a hullámra sem tudtam vigyázni)
(*Tolnai*, 1992a, 87. o.)

A félelem és a szorongás költői megjelenítésének változataiban bővelkedik az egész Tolnai-költészet, és ezek jelenléte csak ritkán kap egyetlen beazonosítható okot, a félelem és szorongás oka épp a beazonosíthatatlan állandóan jelen lévő *semmi*. Ha a félelem és szorongás kapcsán el is kezd épülni és felismerhetővé válik valamilyen, az értelmezés folyamatát megnyugtatóan lezáró, behelyettesíthető értelem, akkor azt gyorsan kioltja egy paradoxon, vagy a mellébeszélés, a bővítés, a kitérő labirintusaiban siklik ki, kerül vakvágányra a jelentéslétesítés. A létező világban kínálkozó, változat jellegükben egymást kizáró megoldások nem jelentenek megoldást a félelemmel és szorongással szemben. Ebben megnevezhetetlen félelemben társa *árvacsáth*nak a *Wilhelm-dalok* lírai énje,

a vidéki orfeuszként megnevezett falu bolondja, aki, noha állandóan mozgásban van, beszéde a folyamatos járkálást viszi színre, útjai nem vezetnek ki az egy helyben járás időtlen és tér nélküli labirintusából:

ne gyere vissza

miért vacogsz kérdem
didergek mondja
ordasgyuruben kistál kocsonya
miért dideregsz kérdem
félek mondja
félek visszajönni amerikából
de hát ki se mentél mondom
félek
még így is félek visszajönni mondja
itt gubbasztok a budin már hónapok óta
látom karcolja
a buditető vasrózsája a bárányfelhőket
és a karcolt bárányfelhők felvéreznek
vérben fürdetnek bennünket
mint a suhogó mozivászon a vak vigh tibikét
akkor mondom tényleg nincs más megoldás
ne gyere vissza
ne gyere vissza ha ki se mentél
(Tolnai, 1992b, 142. o.)

Irodalomjegyzék

- Bányai János (1973): *A semmiségek custosa*. (Tolnai Ottó: *Gogol halála.*) *Magyar Szó*, 88. sz. 12, kötetben: *úó: Könyv és kritika*. Forum, Újvidék. 57–60.
- Fekete J. József (2010): Szikarcnyi kisvilágok. *Forrás*, 6. sz. 21–24.
- Thomka Beáta (1994): *Tolnai Ottó*. Kalligram, Pozsony.
- Tolnai Ottó (1992): *árvacsáth*. Orpheusz Kiadó Kft. és Forum Könyvkiadó közös kiadása, Budapest–Újvidék.
- Tolnai Ottó (1992): *Wilhelm-dalok avagy a vidéki orfeusz*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Tolnai Ottó (1995): Rózsaszín flastrom. In: Szajbély Mihály (szerk): *Rózsaszín flastrom*. JATE Szláv Filológiai Tanszék, Szeged. 61–73.

Beszámoló

a II. Digitális Zenepedagógiai és Módszertani Konferenciáról

2016. február 2-án, immáron második alkalommal került megrendezésre a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának Fricsay-termében ez a konferencia, amelyben elhangoztak oktatástörténeti, pszichológiai, neveléstudományi, mérésértékelési, módszertani előadások és a pedagógus életpályamodell kihívásait, lehetőségeit áttekintő prezentáció is.

A délelőtti programot Tóth Péter, az SZTE ZMK dékánja és Újvári István, az SZTE Vántus István Gyakorló Zeneművészeti Szakközépiskola intézményvezetője nyitotta meg. Tóth Péter a rendezvénynek otthont adó kar dékánjaként – és önmagát digitális bevándorlóként meghatározó zeneszerzőként, zeneműkiadóként, zenészként és szülőként – üdvözölte a résztvevőket. Kiemelte a konferencia témájának és célkitűzésének jelentőségét napjaink tanárképzésével kapcsolatban. Újvári István már második alkalommal üdvözölte a hallgatóságot, akik között a zeneművészeti szakközépiskola minden tanulója helyet foglalt. A rendezvényen való egész napos részvételük azonban csak úgy válhatott lehetővé, hogy a konferencia időpontja egybeesett a szakközépiskola szakmai hetével, így annak egyik fontos programja lett. Ennek a szakmai hétnek a fő témája szintén a digitális kompetencia fejlesztése volt, így bár az előadások nem feltétlenül erre a korosztályra lettek „optimalizálva”, sok hasznos információval gazdagodhatott ez a generáció is. Az első szekció zenei felütését Sztathatosz Sebestyén (felkészítő tanára Sze-csödi Ferenc) virtuóz játéka adta meg, aki Hubay Ferenc „Variáció egy magyar témára” című művét adta elő.

Janurik Márta levezető elnökként először Kerek Ferenc zongoraművész, a ZMK volt dékánjának, „A szegedi zeneoktatás és a zenei élet helyzete, fejlődése Király-König Péter iskolateremtő tevékenységének hatására” című oktatástörténeti előadását konferálta fel. Király-König Péter (1870–1940) nevéből elsősorban a nevét viselő (ma már) alapfokú művészetoktatási intézmény (leánykori nevén zeneiskola) juthat először eszünkbe, azonban az előadásból megismerhettük azt a gazdag szellemi és zenei örökség, amelyet Király-König az utókorra hagyott. Kanyargósnak nevezhető pályáját áttekintve megtudhattuk, hogy az admonti bencés kolostor teológus hallgatójából miként lett a budapesti Zeneakadémia zeneszerzés, orgona, karvezetés főszakos hallgatója, végül a Szegedi Zeneiskola vezetőjeként, a város nagy jelentőségű, iskolateremtő egyénisége. Zeneszerzőként, karmesterként, zenepedagógusként, oktatásszervezőként végzett tevékenységének gazdagsága nagymértékben hozzájárult a XX. század második felétől napjainkig is jól érzékelhető szegedi zenei műhelyek magas művészi színvonalához.

A továbbiakban – mintegy szervesen kapcsolódva az előző előadáshoz – Pethő Villó, a ZMK adjunktusa „A Szegedi Városi Zeneiskola története 1935–1944 között Belle Ferenc igazgatása alatt” címmel tartotta meg előadását, amelyből ismét sok novumnak tekinthető információval lehetett gazdagabb a hallgatóság, hiszen eddig még nem publikált hagyatéki anyagok: levelek, írások, valamint az iskola értesítői és levéltári dokumentumok nyomán tekinthettük át a Szegedi Városi Zeneiskola 1935–1944 közötti történetét (Antos, 1937; Belle, 1935, 1943, 1976). Megtudhattuk, hogy Belle miként folytatta

az iskolateremtő Király Könyg Péter munkáját, és számos újítás bevezetésével hogyan emelte tovább az intézményben folyó munka színvonalát. Megújította az intézet pedagógiai programját, növelte a zeneiskolába járó tanulók számát, valamint új tanszakokat és tantárgyakat vezetett be. Szeged kulturális, oktatási, azon belül zenei és zenepedagógiai központi szerepét megőrizte és tovább növelte azáltal, hogy a zeneiskola és a város más zenei intézményeinek kapcsolatát erősítette.

Annak ellenére, hogy a két előadás már történelmi távlatok horizontjára tekintett vissza, nem lehet figyelmen kívül hagyni a személyes felelősség, az újtó, jobbító szándék és/vagy tehetség jelentőségének kortól és korszaktól független fontosságának hangsúlyozását. A pedagógiai folyamatokban ennek a pozitív attitűdnek a megléte, a kutató, vizsgálódó, mérő és értékelő készség és képesség fejlesztése elengedhetetlen. A tudományok területén egyre növekvő érdeklődés tapasztalható a zenei képességek fejlődésével (*Seashore*, 1919; *Gordon*, 1965; *Gembris*, 2002; *Erős*, 1993; *Turmezeyné, Máth és Balogh*, 2005; *Janurik, Józsa*, 2013, 2016), transzferhatásaival kapcsolatban (*Barkóczi és Pléh*, 1977; *Cheek és Smith*, 1998; *Haley*, 2001; *Laczó*, 1985; *Schellenberg*, 2006; *Zsolnai és Józsa*, 2003), de a zenei képességek komplex mérésére-értékelésére, illetve ezek kialakítására kevés vizsgálat irányul.

Buzás Zsuzsa és Füz Nóra a „Technológia alapú mérés-értékelés a zeneoktatásban” című előadásából megismerhettünk a legújabb kutatási trendekből kettőt, a szemmozgás-követést és az elektronikus tesztelést az ének-zene és szolfézsoktatás területén. A prezentációjuk első felében Füz Nóra a Szegedi Tudományegyetem eDia rendszerét mutatta be, amely egy online tesztek adatainak rögzítésére alkalmas platform. Az elektronikus diagnosztikus rendszer nagy előnye a papír alapú mérésekkel szemben, hogy a képekkel, hangokkal vagy akár animációkkal, videókkal színesített feladatok és a változatos válaszadási formák (kijelölés, kattintás, átszínezés, mozgatás, átrendezés) életszerűbbé, élvezhetőbbé teszik a feladatok megoldását. Az egyedi visszajelentési rendszernek köszönhetően pedig mind a tanulók, mind pedig pedagógusaik azonnal tájékozódhatnak a tesztek eredményéről.

Buzás Zsuzsa azon kutatásait mutatta be, amelyben 10–14 éves tanulók dallam- és ritmusolvasási készségének vizsgálatával foglalkoztak Kodály koncepciója alapján kétféle technológia segítségével. A szemmozgás-követéses vizsgálatban magyar, német és luxemburgi zeneiskolás diákok vettek részt (*Buzás és mtsai*, 2015). A kottákhoz kapcsolódó gyakoriságot mutató hőtérképek, illetve a videofelvételek segítséget nyújtanak a gyakorlatához tartozó nehézségek feltárásában. Az online teszt és a háttérkérdőívek felvétele szintén 10-14 éves diákok körében zajlott zenei képességeik és ismereteik vizsgálatára, általános tantervű és zeneiskolás diákok részvételével az eDia felületén, 2015 őszén. Kutatási eredményeik hozzájárulhatnak ahhoz, hogy részletesebben megismerhessük a diákok zenei képességeit, elsősorban a kottaolvasással kapcsolatban, amelyekből olyan módszertani javaslatok fogalmazhatók meg, amelyek révén hatékonyabban taníthatók a zenei ismeretek.

A következő előadó Cseh István, „Lehetőségek (filmzene, reklámzene) az új zenész generációnak – komolyzenei és könnyűzenei együttesek számára” címmel tartotta meg előadását. Személyes szakmai tapasztalatain keresztül, melyeket hazai és nemzetközi tanulási és előadói környezetben szerzett „komolyzenészként” és „könnyűzenészként” (leírni is furcsa már ezeket a kifejezéseket) bepillantást nyerhettünk abba, hogy a „zenész” hivatás és zeneoktatás, a digitalizáció hatására milyen változáson megy keresztül. Gitáros előadóként és zeneszerzőként hangfelvételtől is demonstrálta az új technológiákban rejlő lehetőségeket, ezáltal és verbálisan is biztatva a jelen lévő diákokat és tanárokat ezen eszközök és alkalmazások használatára.

Az ebédszünet előtti utolsó előadást Benedekfi István tartotta „A lapról olvasási készség vizsgálata a zeneművészeti szakoktatásban” címmel, újra a tudományos területre fókuszálva a hallgatóság figyelmét. A téma a zenészek számára nagyon jelentős, ennek

ellenére, amíg az 1970-es évekig több mint ezer olvasáskutatással kapcsolatos tanulmány született, addig ugyanebben az időszakban a kottaolvasással kapcsolatban alig kettőszáz. Olyan hazai kutatásról sem tudunk, amely kifejezetten a kottaolvasási készség különböző aspektusainak vagy stratégiáinak feltárásával foglalkozna. A technológia fejlődése lehetővé tette olyan mérőeszközök kifejlesztését, aminek révén egyelőre elsősorban főként amatőr zenészek bevonásával elkezdték a hangszer tanulók kottaolvasásával kapcsolatos kutatásokat, elsősorban az eye-tracking, vagyis a szemmozgásos vizsgálatokkal. Benedekfi István kutatásait az amerikai Ball State Egyetemen folytatta 2014-ben online kérdőív alkalmazásával. A hallgatókat a zenei szimbólumok ismeretével, a kottaolvasás tempójával, zenei képességeikkel, metakognitív képességeikkel kapcsolatban kérdezték. Megállapításuk szerint a lapról olvasás leginkább meghatározó tényezője annak tempója az olvasás folyamatában, és a tempó korrelál a zenei analízis vagy zeneszerzői képességekkel (*Benedekfi és Buzás, 2015*).

A délutáni szekció zenei nyitányát Masa Richárd (tanára Nagy Zsolt) adta elő tubán. Káuzli Bálinttal, R. Vaughan Williams Tubakonzertjének első tételét játszották el. Szabó Norbert levezető elnökként, először Józsa Krisztián „Motiváció és zenetanulás” című előadását konferálta fel. Józsa Krisztián annak ellenére, hogy nem zeneművész- és/vagy zenetanári diplomával rendelkezik „tiszteltbeli zenésznek” tekinthető, hiszen a Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának egyetemi docenseként a harmadik zenei témájú doktori dolgozat témavezetője. Előadásában ezekből az eredményekből mutatott be néhányat, amelyek sajnos inkább elkeserítőek, hiszen még akkor is ha figyelembe vesszük, hogy az iskolai évek alatt a tantárgyakkal kapcsolódó motiváció csökken (*Józsa, 2007; Józsa és D. Molnár, 2013*), a felmérések azt mutatják, hogy az ének-zene órák a legkevésbé kedvelt tantárgyak közé tartoznak. Miközben a zenélés mint tevékenység vagy tanulási folyamat az önjutalmazó motiváció legkiválóbb táptalaja lehetne – hiszen optimális esetben örömmel zenél az ember –, mégis a legtöbb tanuló az ének-órán szorong a leginkább (*Janurik, 2007*). Az éneklés, a zenélés a legösszevontabb tevékenységek közé tartozik, mégis úgy tűnik, hogy az ének-zene oktatás nem tud élni ezzel a lehetőséggel, sőt! Az előadás felhívta a figyelmet az okok feltárásának fontosságára és a tanulók, valamint a szakma érdekében történő mihamarabbi korrekciók meghozatalára.

Ezen ponton egy kis kitérőt szeretnék tenni. A felmérések elsomorító eredményeinek láttán felmerül a kérdés, hogy a – megfelelő infrastruktúra kialakítása nélkül bevezetett – mindennapos testnevelésóra után mennyire lenne hasznos a mindennapos énekóra bevezetése? Ezt megelőzendő talán megfontolandóbb lenne a már több kulturális környezetben is sikeresen alkalmazott Kodály-koncepció aktualizálása, a szellemiségére épülő, a modern kor kihívásaira is választ adó tananyag és módszertan kidolgozása. A mutáló hangú tinédzsert éneklésre „kényszeríteni” kortársai előtt a tanteremben „teljesíthetetlen küldetés”, miközben egy fesztiválon vagy koncerten ugyanaz a tanuló önfeledten (még ha nem is feltétlenül tisztán vagy jó hangon) éneklé kedvenc zenekarának számait, vagy netán otthon a szobájában számítógéppel zenét szerez. Böngésszünk a YouTube-on, és hatalmas mennyiségű kiváló fiatal zenei tehetséget találunk, emellett zenei klipeket akár többmilliárdos megtekintéssel. Érdemes az intrinzik (önjutalmazó) motivációt aktivizálni tanulóinkban a zenetanulás vagy legalább a minőségi zenehallgatás iránt.

Ezzel a kis intermezzóval el is érkeztünk Szabó Norbert előadásának témájához, melynek címe: „A hangszerválasztás motívumai” volt. Leegyszerűsítve az előadás a „miért is kezd el valaki egy hangszeren játszani” kérdésre igyekezett a szűk időkeretben figyelembe véve választ keresni. Hazai vizsgálatok híján nemzetközi kutatási adatok áttekintésére került sor, melyből például kiderült, hogy míg a hivatásos zongoristák 15 éves korukig átlagosan körülbelül 5500 órát töltöttek gyakorlással (*Krampe, 1994*), addig az ugyanilyen korú hangszeres tanulóknak átlaga 1800 óra körül van (*Sloboda és mtsai 1996*). A különbség fő oka a motivációban, azon belül a motívumrendszer fejlettségé-

Az ének-zene kedveltsége lakóhelytípus szerint a falvakban a legmagasabb, míg másik hat kisvárosi mérési helyszín után egy valószínűleg városban működő gyakorlóiskolában a legalacsonyabb. Ez azért elgondolkodtató, mivel ezekben az iskolákban végzik gyakorlatukat a jövő pedagógusai. Lehet, hogy messzebb menő következtetést vonok le a szükségesnél, de ha a módszertani kultúra – optimális esetben – ezekben az intézményekben a legmagasabb, miért nem itt kedvelik a legkevésbé a tanulók az ének-zenét?

nek eltérésében keresendő. További kérdés, hogy milyen motívumok befolyásolják a gyermekek hangszerválasztási preferenciáit. A hangszer mérete, színe, súlya, hangszíne, hangereje, a hangszerekkel kapcsolatos nemi sztereotípiák (Buttu, 2008) a gyermek döntésének meghatározó motívumai, de ahogy a korábbi kutatások is megállapították, a szülői nyomás (Shuter-Dyson, 1985), a tanár hatása (Stipek, 1993), az hogy otthon vagy az iskolában milyen elérhető hangszerek vannak, valamint a kortársak (Selfhout és mtsai, 2009) dominánsabban befolyásolják a gyermek döntését. A téma hazai kutatásokra alapozott részletes feldolgozása a magyar zenetanárok számára hasznos információkkal szolgálhat a tanulók motivációjával, motívumrendszerével kapcsolatban.

Janurik Márta saját és kollégáival közösen végzett kutatásainak eredményeit mutatta be a „Hogyan viszonyulnak a hetedik osztályos diákok a klasszikus zenéhez?” című előadásában. Az utóbbi évtizedekben számos gyakorló zenepedagógus és zenepedagógiai kutató fogalmazta meg, hogy az általános iskolai ének-zene tanítás nem tölti be a neki

szánt szerepet, sőt a tanulók nemhogy nem jutnak el a klasszikus zene megismeréséig, szeretetéig, de az iskolai ének-zene órák inkább apátiát, unalmat és szorongást váltanak ki, mint örömet (Janurik, 2007). Mind a tanulók, mind a tanárok megítélése alapján más tantárgyakkal összehasonlítva az ének-zene az egyik leghaszontalanabb tantárgy. A 140 hetedik osztályos tanuló bevonásával folytatott vizsgálatában arra kereste a választ, hogy milyen a tanulók ének-zene órákhoz, illetve a klasszikus zenéhez fűződő attitűdje, és milyen az ének-zene tanulással összefüggő énképe. Hogyan viszonyulnak az ének-zene órákon folytatott főbb zenei tevékenységekhez, hogyan vélekednek saját zenei képességeikről, és más készségtantárgyakkal összehasonlítva mennyire hisznek abban, hogy a zenei képességek fejleszthetők. Az attitűdvizsgálathoz kapcsolódó zenei képességvizsgálat adatai alapján a tanulók saját zenei képességeiről alkotott vélekedése a zenei képességeik fejlettségével is összemérhető.

A szintén elég lehangoló eredményekből egyet szeretnék csak kiemelni. Az ének-zene kedveltsége lakóhelytípus szerint a falvakban a legmagasabb, míg másik hat kisvárosi mérési helyszín után egy valószínűleg városban működő gyakorlóiskolában a legalacsonyabb. Ez azért elgondolkodtató, mivel ezekben az iskolákban végzik gyakorlatukat a jövő pedagógusai. Lehet, hogy messzebb menő következtetést vonok le a szükségesnél, de ha a módszertani kultúra – optimális esetben – ezekben az intézményekben a legmagasabb, miért nem itt kedvelik a legkevésbé a tanulók az ének-zenét?

A következő előadó Huszár Emőke volt, aki „Gyakorlás-Gyakorlat-Gyakornok” címmel tartotta meg praktikus és aktuális információkat tartalmazó prezentációját. Ebben a zenetanulás kezdeti időszakától, a zenész életpálya kezdetéig tartó időszak kihívásait vázolta. Tudjuk, hogy a zenetanári pályát választó fiatal zenésznek hosszú utat kell bejárnia a diploma megszerzéséig, amelyben már gyermekkortól kezdve sok-sok gyakorlásra van szükség. Az alapfokú tanulmányok után a zeneművészeti szakközépiskolában, majd

felsőfokon az osztatlan tanárképzésbe való sikeres tanulmányok elvégzése. A felsőfokú képzésben a gyakorlás mellett már megjelenik a gyakorlat fogalma is, amikor a már megszerzett pedagógiai tárgyú elméleti ismeretek tanári szerepben történő gyakorlati alkalmazását kell a tanárjelöltnek bizonyítania. A tanárképzés feladata emellett a munkaerőpiac elvárásaira való felkészítés is. Ez elsősorban az életpályamodell különböző szakaszaira való felkészítést jelenti. A tanári diploma megszerzését követő gyakornoki időszak végét lezárja egy minősítési eljárás. A sikeres minősítési eljárás a Pedagógus I. fokozatba lépés feltétele. Az előadó kiemelte a digitális kompetencia fejlesztésének jelentőségét zenepedagógiai szempontból, valamint a digitális eszközök egyre szélesebb körben való alkalmazhatóságát munkaszervezési és dokumentációs területen.

Az utolsó előadást Csépe Szabolcs tartotta, „Ritmuszérék-fejlesztő programok vizsgálata szemmozgás-követéses módszerrel” címmel, amelyben az előadó verbális és manuális képességei egyaránt előtérbe kerültek. A prezentáció első felében a vizuális percepció és a finom motorikus mozgás koordinációját vizsgáló aktuális kutatási irányokról kaphattunk áttekintést, különös tekintettel a szemmozgás-követés módszerrel kapott eredményekre tükrében. Ezután egy interaktív rész következett, amelyben az előadó klaviatúrát ragadva élőben mutatta be a *BeatMania* (első megjelenés 1997. december), a *Dance Dance Revolution* (első megjelenés 1998. november) és *StepMania* (első megjelenés 2001) ritmusjátékokat. Ezek a zenei programok a leggyorsabb és legpontosabb mozzanatokkal teszik próbára a játékosok reflexeit immáron húsz esztendeje. A szoftverek eredetileg elsősorban nem oktatási célra készültek, azonban akarva-akaratlanul előkészítették az utat a napjainkban az oktatásban is egyre inkább utat törő *gamification* (gamifikáció, azaz játékosítás) és *edutainment* (szórakoztatva tanítás) fogalmaknak. Ezen a konferencián, ebben a témakörben csak egy előadást láthattunk, de nem kizárt – a már most elérhető szoftver- és applikációkínálatot tekintve –, hogy jövőre, akár egy teljes szekciót kitöltő előadás szám is elképzelhetővé válik.

A 2016-os konferenciát egy majdnem egyórás kerekasztal-beszélgetés zárta. A közönségből szinte minden előadó témájával kapcsolatban érkeztek kérdések. A 14–18 éves korosztály inkább az interaktív előadásokkal, a bemutatott szoftverekkel kapcsolatban tettek fel kérdéseket, míg a jelen lévő pedagógusok inkább a kutatási eredmények egyéb háttér-információi iránt érdeklődtek. Egy kérdés kapcsán azonban sajnálatosan több kutató is azt erősítette meg, hogy bár kutatási eredményeiket rendszeresen publikálják folyóiratokban és konferenciákon, az ezekre épülő módszertani, tananyag- vagy egyéb fejlesztések nem vagy csak nagyon lassan indulnak meg.

A szervezők zárszavukban – megköszönve az előadók és hallgatók figyelmét – szándékukat fejezték ki a konferencia további megrendezésével kapcsolatban, bízva abban, hogy a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kara és a Vántus István Gyakorló Zeneművészeti Szakközépiskola támogatását a későbbiekben is élvezve, további támogatók bevonásával, egy még nagyobb szabású jövő évi program válik megvalósíthatóvá.

A Digitális Zenepedagógiai Konferencia weboldala: <http://dzkszeged.hu>

Letölthető absztrakt füzet elérhető: http://dzkszeged.hu/dzk_f%C3%BCzet_16_online.pdf

Irodalomjegyzék

- Antos Kálmán: Az elméleti oktatásról. In: Belle Ferenc dr. (1937): *Szeged Szabad Királyi Város Zeneiskolájának 1936–37. tanévi értesítője*. Széchenyi Nyomda, Szeged. 12–15.
- Barkóczy Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét
- Belle Ferenc (1935): *Szeged Szabad Királyi Város Zeneiskolájának 1934–35. tanévi értesítője*. Széchenyi Nyomda, Szeged
- Belle Ferenc (1943): Beszámoló. In: Belle Ferenc dr. (1943): *Szeged Szabad Királyi Város „Liszt Ferenc” Zeneiskolája 1942–43. tanévi értesítő*. Árpád Nyomda, Szeged. 3–6.
- Belle Ferenc (1976): *Emlékeim*. Somogyi-könyvtári műhely. 76. 1–2. sz. 1–35.
- Benedekfi István és Buzás Zsuzsa (2013): Zeneművészeti szakközépiskolás tanulók kottaolvasási készségének vizsgálata szemmozgást követő módszerrel, *Iskolakultúra*, **23**, 11. sz. 20–33.
- Buttu, S. H. (2008): Perceptions of female students in a same-sex school: Gender stereotypes and musical instruments. *Canadian Music Educator*, **50**, 2. sz. 30–33.
- Buzás Zsuzsa, Steklács János, Damien Sagrillo, Maródi Ágnes, Devosa Iván (2016): Testing music reading with eye tracking in the European Countries, In: Charles Max, Christine
- Cheek, J. M. és Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, **34**, 4. sz. 759–762.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Gembris, H. és Davidson, J. W. (2002): Environmental influences. In Parncutt, R.– McPherson, G. E. (eds.): *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford University Press, New York. 17–30.
- Haley, J. (2001): The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students. Doctoral Dissertation, Pace University, Dissertation Abstracts International, 62. (09), 2969A.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**, 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2013): A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, **113**, 2. sz. 75–99.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége. *Magyar Pedagógia*, **106**, 1. sz. 25–50.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest
- Józsa Krisztián és D. Molnár Éva (2013): The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 265–304.
- Krampe, R. Th. (1994): Maintaining excellence: Cognitive-motor performance in pianists differing in age and skill level. *Studien und Berichte des Max-Planck Instituts für Bildungsforschung*, 58.
- Laczó, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**, 109–118.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**, 2. sz. 207–236.
- Schellenberg, E. G. (2006): Long term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 2. sz. 457–468.
- Seashore, C. E. (1919): *Measures of music talent*. Academic Press, New York.
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., ter Bogt, T. F. M. és Meeus, W. H. J. (2009): The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, **32**, 95–107.
- Shuter-Dyson, R. (1993): Musikalische Sozialisation. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 305–315.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. és Moore, D. C. (1996): The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, **87**, 287–309.
- Stipek, D. J. (1993): *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

Szabó Norbert

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi
Doktori Iskola, Szeged

Történelemtanítás tudományos háttér nélkül?

A történelemtanítás tartalmáról és értelméről folytatott diskurzusban fontos kérdés, hogy feladata-e a történelemtanításnak a nemzeti identitás erősítése? S ha igen, akkor hozzájáruljanak-e valahogyan ehhez a történészek? Mit tegyen a történész, ha neki nem ez az ars poeticája? Az Iskolakultúra 2015. évi 7–8. számában Gyáni Gábor írt erről (Gyáni, 2015), erre és a szerző ezzel kapcsolatos más írásaira szeretnék reagálni.

Gyáni szerint más a szakma és más az iskolai oktatás feladata. A történész szakmáé alapvetően „a múltat illető racionális tudás előállítását” (2015, 65. o.), habár ez az eszmény a történettudomány önrétegzési problémái miatt nem mindig megvalósítható. Ilyen probléma egyrészt a szkepszis,¹ másrészt az emlékeztörténet, amely főleg Pierre Nora működésének köszönhetően vált fontossá, és eredeti szándéka szerint a nemzettudat erősítését szolgálja.² Ugyanakkor Gyáni Gábor szerint a történelemtanítás az állami oktatáspolitikai szolgálatában áll, és annak céljait követi.³ Ezért kell, hogy szétváljanak a szakma és az iskolai tanítás útjai. Ha az oktatáspolitikai fontosnak tartja a nemzettudat erősítését, a szakma számára pedig ennek nincs jelentősége, akkor nincs más választás. Ugyanakkor a szerző szerint az utóbbi években a társadalmi érdeklődés az állami célszisztemhez közelít, ezt mutatja a Trianon iránti figyelem.⁴ Tehát úgy tűnik, a szélesebb, nem szakmai olvasóközönség mást is igényel a történésztől a „racionális tudás előállítása” mellett.

De ha mégis elfogadjuk a fenti érvelést a szakma és a pedagógia különválásáról, akkor mi lesz a történelemtanítással? Elárul, magára marad? A probléma összefügg a nemzettudat kialakulásának értelmezésével. Ez az értelmezés a modern nemzettudat 19. századi megjelenését hangsúlyozza, és azt emeli ki, hogy a nemzet az, ami múltat teremt magának. Ha egy állam nemzetállamként definiálja magát, akkor tudatosan építi a nemzetet. Ebben az építkezésben fontos „tégla” (vagy inkább „szegletkő”?) a nemzeti szellemű történelemtanítás.

Ugyanakkor a 19. században megjelent a nemzettudat alternatívája, a marxista osztálytudat, ami az „elnyomott dolgozók”, a munkásosztály és a „dolgozó parasztság” összetartozását, közös identitását próbálta erősíteni. Ez az eszme valóban teremtett múltat magának, ahogyan a ma már korosodó nemzedék megtanulta, „a történelem osztályharcok története”. A marxizmus a nemzettudatot az uralkodó osztály ideológiájának tartotta, és ennek túlhaladását, megszüntetését tűzte ki célul. Erre az osztályharcos személtre az 1945–1990 közötti időszakból számtalan hazai példát is fel lehet sorolni. Kezdhettük megint az oktatással, s azon belül a történelemtanítással is; folytathatjuk közterületek, iskolák elnevezésével, emlékművek állításával; vagy akár sportegyesületekkel (Spartacus, vagy nálunk még Kinizsi és Dózsa mint névadó).

De ez önmagában kevés volt: a marxista–leninista ideológiát követő pártok, ahol hatalomra kerültek, a nemzettudatot nem kerülhették meg, valahogyan viszonyulniuk kellett hozzá. E viszonyoknak több változata is volt, de a 20. század végére ezek a pártok vereséget szenvedtek: Kínát és néhány kisebb országot kivéve elveszítették a hatalmat, majd marginalizálódtak, vagy meg is szűntek. A fenti gondolatmenet szerinti szintén „csak”

19. századi nemzettudat viszont „köszöni, jól megvan”, ahogyan ezt Gyáni Gábor is tapasztalja.

Milyen tanulságot lehet ebből levonni?

1. Talán túl hangsúlyossá vált, hogy a modern nemzettudat a 19. század terméke. Kialakulását elemezve érdemesebb lenne több figyelmet szentelni annak, hogy milyen identitásformákra épült rá, pl. Szűcs Jenő kutatásai és gondolatai alapján (1974). A Gyáni Gábor által is idézett Pataki Ferenc szerint a nemzettudat „a személyiség archaikus alaprétegére épül” (2011, 13. o., idézi: Gyáni, 2016, 276. o.). Más helyen azt írja Pataki, hogy „a nemzeti besorolás és önbesorolás sajátos átszemélyesült, úgyszólván velünk született, s mint később látjuk, a szocializáció kezdeti szakaszán alakuló sokféle tudatos, nem tudatos, információs és érzelmi tapasztalatból egybeépülő, folytonosan gyarapodó, gazdagodó sajátos pszichikus képződmény” (2015, 219. o.). Ebben a történelemtanításnak nagy szerepe lehet.

De meg is fordíthatjuk a kérdést: nem a tapasztalat igazolja Pataki állítását? S ennek fényében többet kellene (lehetne) tenni egy toleráns nemzeti érzés erősítéséért. A nemzettudat káros kinövésének gyomlálgatása is fontos, de ha nem vetünk, csak gyomlálunk, végül nem lesz semmink.

2. Ha az iskola felől közelítünk, újabb szempontok jöhetnek. Kongruens személyiség-e a tanár? Ha igen, akkor a diákok rajta keresztül azonosulnak a tantárggyal (s ezen keresztül esetleg az állami szándékkal is), ha nem, akkor fordítva. Ha a tanár elutasít valamilyen központilag előírt szemléletet, és a saját belső tanterve szerint tanít, akkor sem érvényesül az állami célrendszer.

Milyen egyéb hatások érik a tanulókat? Ha a családban vagy baráti körben másként értékelik a történelmet, mint az iskolában, a diák válaszáig el kerül, és eldönti, kinek ad hitelt. Erre számtalan példát említhetnénk, álljon itt az észteké: a hivatalos szovjet történelemtanítás hiába állította („verte a gyerekek fejébe”), hogy Észtország 1940-ben önként csatlakozott a Szovjetunióhoz, a diákok nem hitték el (Kinyó, 2005, 119–120. o.).

3. A történelemtanár (vagy a tanárok egy része) olvassa a szakirodalmat, azon belül Gyáni írásait is. Felhasználja meglátásait, igazat ad nekik, vagy éppen elveti azokat. Így maga Gyáni Gábor is a „tekintélyt parancsoló intellektuális igyekezetével kiszolgálja a hitszerű vélekedéseket” (Gyáni 2015, 63. o.), akár akarja, akár nem. Ha úgy akarja, védekezhet ez ellen, pl. „szigorúan bizalmas, csak belső használatra” felirattal látja el könyveit, vagy csak a történelemtanárok elől zárhatja el azokat. (De ez csak tréfa...)

4. A nemzet mellett más közösségekkel is lehet azonosulni, és ezeket a kötelekeket is erősítheti a történelemtanár. Ilyen például a szűkebb (város, falu) vagy tágabb lakóhelyhez (megye, régió) vagy egyházi közösséghez tartozás érzése. De az európai identitás is; ennek lehetőségeiről és gondjairól is olvashatunk Gyáni Gábortól értékes gondolatokat (2016, 297–298. o.).

Milyen egyéb hatások érik a tanulókat? Ha a családban vagy baráti körben másként értékelik a történelmet, mint az iskolában, a diák válaszáig el kerül, és eldönti, kinek ad hitelt. Erre számtalan példát említhetnénk, álljon itt az észteké: a hivatalos szovjet történelemtanítás hiába állította („verte a gyerekek fejébe”), hogy Észtország 1940-ben önként csatlakozott a Szovjetunióhoz, a diákok nem hitték el (Kinyó, 2005, 119–120. o.).

Irodalomjegyzék

- Gyáni Gábor (2014): *Kollektív emlékezet vagy történetírás?* 2016. július 25-i megtekintés, <http://www.tte.hu/toertenelemtanitas/toertenelemtanarok-oroszagos-konferenciaja/7843-gyani-gabor-kollektiv-emlekezet-vagy-toertenetiras>
- Gyáni Gábor (2015): A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa. *Iskolakultúra* 25. 7–8. sz. 62–67.
- Gyáni Gábor (2016): *A történelem mint emlékmű.* Pesti Kalligram Kiadó, Budapest.
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia* 105. 2. sz. 109–126.
- Nora, P. (2010): *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok.* Napvilág Kiadó, Budapest.
- Nora, P. (2014): A politikától veszélyeztetett történelem. In: Szász Anna, Zombory Máté (szerk.): *Transznacionális politika és a holokauszt emlékeztörténete.* Befejezetlen Múlt Alapítvány, Budapest, 51–65.
- Pataki Ferenc (2011): *A varázsát veszített jövő.* Noran Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2015): *Nemzet és baloldal.* Noran Kiadó, Budapest.
- Szűcs Jenő (1974): *Nemzet és történelem. Tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ „A megismerési szkepszis eluralkodása, ismerjük el, racionális megfontolásokon nyugszik. Ez azt jelenti, hogy a posztmodernként számon tartott és egyébként sokban meggyőző megfontolások ismeretében szinte lehetetlen újból komolyan hitet tenni a 19. századi pozitivistá, naiv realista, a megismerési objektivitás eszményével feltétlenül azonosuló történeti identitás mellett. Úgy megrendült ez a történeti ars poetica az utolsó néhány évtizedben, hogy minden olyan törekvés hiteltelen lenne, amely a hagyományos történeti pozíció visszaállítását tűzné célul maga elé” (Gyáni, 2014).

² „A nemzet tanítását tűzi célul maga elé, vagyis az emlékezetben élő hagyomány kiigazítását és gazdagítását, és minden kritikai szándéka ellenére, ennek a hagyománynak az elmélyítését szolgálja. A múltbeli előzmények áttekintése révén végeredményben az identifikáció megerősödéséhez járul hozzá. A történelem és az emlékezet tehát összeolvad: a történelem az emlékezet hiteles változata” (Nora 2010, 315. o., idézi Gyáni, 2015, 65. o.). Ugyanakkor Nora ennek veszélyeire is felhívja a figyelmet (Pierre Nora 2014).

³ „A történelemtanítás eredendően az állampolgári nevelés szolgálatában áll, tehát meghatározott értékek közvetítésére és berögzítésére irányul, egyszóval: identitáspolitikai funkciót teljesít. Ugyanakkor egyfajta tárgyi tudással is felvértezi a diákokat nemzetük, valamint a tágabb világ múltjáról. A történeti

kutatást azonban nem okvetlenül ez jellemzi, még ha a nemzeti történetírások fontos szerepet tölthettek is be a múltban (és töltenek be ma is) a közösségi, a nemzeti identitás konstruálásában és fenntartásában. Látszólag nincs tehát döntő különbség e tekintetben kutatás és oktatás között. Csakhogy: a történetírás állítólag tudomány, következésképpen alá van vetve a racionális megismeréssel szembeni szigorú követelményeknek. Ilyenformán nem az képezi tehát az egyedüli dolgát, hogy tekintélyt parancsoló intellektuális igyekezetével kiszolgálja a hitszerű vélekedéseket. A történeti igazság már ez okból sem feltétlenül felel meg a helyesnek tartott közösségi viselkedés és gondolkodásmód követelményének, amely történelmi referenciák felidézésével szeretné magát igazolni” (Gyáni, 2015, 63. o.; erről még lásd Gyáni, 2016, 21. o.).

⁴ Bár szerinte ez nem csak spontán érdeklődés, „Trianon fentről is szított kultuszát” említi a történeti (Gyáni, 2016, 22. o.).

Czeglédi Sándor

Bethlen Gábor Református Gimnázium
Hódmezővásárhely

KRE BTK Tanárképző Központ
Szakmódszertani Csoport

Törismeret II. rész

(Személyiségtréning történelemórán)

VITAIRAT ÉS HOZZÁSZÓLÁS A „TANANYAG KORSZERŰSÍTÉSE” TÉMÁJÁHOZ

3. fejezet

A történelmi tudat (önismeret) jelen időben (Kihívások az önmagukat kereső generációk előtt)

3.1. A lebilincselő iskola

Az intenzivításában és mélységében mediatizált, a fogyasztásban és innovációban üdvözülni igyekvő környezetben a diszkontinuitás és az ennek aládolgozó misztifikáció más, mint a romantika vagy a reneszánsz eszméje. A fragmentálódás lehetősége nagyobb mértékben adott azért, hogy az erre való igény mézesmadzaga növekszik a gyerek előtt. A problémát, a kihívást én nem az édességben vélem látni, hanem birtoklásának kritikátlan vágyában. A folytonos újdonság rögeszmévé válik, önmaga feladásává, az önismereti igény lassú elpárolgásává. Önmaga kiteljesítésének igénye, feladatának és helyének megtalálása felemás lesz. Csak gondolati konstrukciókra lesz hajlandó, körülményei alakítására nem. A gyereket gondolkodó-cselekvő és szabad személyiségnek kívánom látni, ezért ébresztgetni igyekszem benne az emberit.

Nem egy (1) valóság, számszerűleg sem egy (1) tér-idő vesz minket körül. Egy tizen-négy éves diák elé – saját érdeklődési köréből kitekintve – egy átláthatatlan környezet tárul. Sok esetben a szülők már nem képesek koherens és agilis válaszokat adni. A tudás, ami a „történelmi helyérzék”¹ ismeretéhez kell, egyre kevésbé működik mind a hagyományos 17–19. századi tudományos-fogalmi módszer segítségével, mind a 20. századi technikai innovációval. A kreatív gondolkodást, a technológiai előrelépést a fantázia, a képzelet szüli. Ugyanakkor a ráció megannyi ismeretével pakoljuk meg a gyerekeket, és vágyainkkal. *„Nincs ember nagyravágyás, vagy szerényebb névvel nevezve hiúság nélkül, és azon mértékben, melyben magunk fényes terveinkkel felhagyunk, követelőbbek leszünk gyermekeinkre nézve s még igen kicsi gyermek voltál, mikor benned már igen nagy embert akartam látni.”*²

Vigyázva, óvatosan kell a ráció terhével közeledni a gyerekhez. Adva van a kamasz saját érdeklődése, a szülői elvárások, a kortárs környezet, a tudományos-innovatív világ lehetősége. Dewey írja évtizedekkel előbből: *„A mai élet annyira összetett, hogy a gyermek nem kerülhet vele kapcsolatba anélkül, hogy ne zavarodna össze.”*³ Mindez a modernitás velejárója, a felfuttatott haladáseszme hozadéka. Minden kaotizmus a természetes inger- és fájdalomküszöb iskolájának növendéke, amely bizony növekedik. A 15. századi gyerekek is kaotikus volt a 15. századi környezet, de akkor a felnőttek nem tévelyedtek tömegesen. Amikor a gyerek mentális, pszichés megismerése megindul, mint jelzőfény mutatja, hogy mindez a szülők tévelygésének oka, akik mind gyakrabban veszítik el, vagy nem találják meg önmagukat, és mindinkább keresni kezdik gyerekeiket.

Egész generációk összezavarodnak. A gyermeki környezetek káosza önmaga káoszában folytatódik, elmagányosodik, passzivitásba vonul. Önmagunk vagyunk önmagunk

útvesztője – kiváltképpen most, a „régí igazságok” és határok elmosódásával. A gyerek saját reakcióival, ingereivel, az ún. lázadásával vagy nem tud mit kezdeni, vagy ami rosszabb: nem is lázad. A szabadságharcok dogmákban, toposzokban rohamoznak minket, és az állandó kételyekben. Ezek érlelik az önmegvalósítást. A tehetség az önmegvalósító akarat, ami „későn” érésel is párosul, és abban realizálódik. Ugyanakkor a tehetség téved is el a legkönnyebben! A középiskola az ön(meg)mutatás és/vagy képmutatás útjára lépő egyéniség helye és ideje is. Az állandóan változó trendek és divatok búvóhelyet és álarcot nyújtó világában küzdelmes a tükörbe is belenéző, önkereső gyerek felfedezése-felfedeztetése. Egy esszenciális sűrűsödés a középiskola, ahol a történelem tantárgy az élet, az „igazság” ambivalenciáinak, cezuráinak és paradoxonjainak nagy példatára – majd életfilozófia, melyet az ember teremtett magának, hogy mint örök kamasz: lázadni, megújulni, haladni (vélni) tudjon. Nincs ugyanis kész ember, kész személyiség, pláne kamasz- és ifjúkorban. Szerepkényszer van, ahol nincs tükör, nincs önmagával önmagában, lelki egysége hiányt szenved: tévelyeg. Valószínűsíthetően ugyanúgy, mint szülei. Akik szeretetből ráerőszakolták önmaguk erőszakát. Az esszenciának idő kell, és segítség, hogy az élet izesítője az árnyaló-cizelláló akarat és a kíváncsi megismerés legyen. A rengeteg örökség és útravaló – legyen az szociális, pszichés – akkor fejt ki jellemnevelő, személyiségfejlesztő hatását, ha mindvégig szem előtt tartjuk – emlékszünk rájuk: mert emlékezni akarunk.

Az autonóm személyiség lényegi momentuma: választó akarata; szabadon választó akarata; értékítéletein nyugvó szabadon választó akarata. Értékítéleteit akkor tudja meghozni biztonsággal, ha tisztában van önmagával, örökségével, adottságaival, sajátosságaiával. Gondolatok és körülmények választásának kettőssége között nyilatkoztatik ki a „philoszophosz” görögség, az antik örökség. A formaadás, a gondolat integrálása és valamihez rendelése. A reláción dől el a hivatásérzet, ahol kiteljesedhet az individuum felelősséggel párosulva.

A megértő gondolkodás a vágyainak rabja. A gondolataikat igazítják helyzeteikhez, így születnek a koreshmék – és gyűri le az ember története az embert. És a kreatív problémamegoldó képességben, legalábbis ami a PISA-jelentéseket illeti: rosszul állunk.⁴

Az érdeklődés állandó fenntartása a gyerekekben nem kizárólag a tanár, nem a szülő, inkább környezete és önmaga segítségével valósítható meg. A történelemtanításnak a nagyon sokszor és sokféle módon megfogalmazott céljai közül engedessék meg kiemelni az alázatra, az empátiára és az eszmeválasztás kristályosítására törekvő igyekezetre nevelést. A cselekvő embert az alázatos és empatikus választónak kell megelőznie. Amennyiben a választási relációban a gondolat erős pozíciókkal rendelkezik, megtörténhet a megvalósítható cselekvés fejlesztése. Az intuíciónak, a beleélésnek, a belső képalkotásnak közvetíteni kell, és a cselekedet érvényre jutását kell szolgálnia. Az „énközpontú” kamasz számára a jelenközpontú történelemtanítás a kiindulópont, hogy önmagával és környezetével valamennyire tisztába jöjjön.⁵ Választásai révén a körülményeihez alkalmazkodik éppen azért, mert gyerek. A reláció megfordítása a kreatív megismerés révén az alkalmazkodó környezetorientációból, az én- és jelenközpontúságból kell, hogy kiinduljon. A rejtőzködő emberideált lassan, türelemmel kell kibontani, vigyázni, nehogy bujdosásra kárhoytassuk. A bujdosónak rossz a közérzete, a kicsalogatott remete ugyanakkor kezeli közérzetét. „Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenkiben ott rejtőzik egy emberideál, aminek szabad és természetes megvalósítására törekszik ifjúkorától kezdődően. A gyermek nem a jelen, hanem a jövő számára nevelődik ezen saját lényében szunnyadó ideál által.”⁶ Jean Paul olvasása Desmoulins, Robespierre és Bonaparte világából is megmutat valamit: a francia forradalom szellemisége az emberideál megvalósításának igényéből is indult.

*

A gyerek érzelmi életére nem apellálni kell, hanem fejleszteni, hogy az eszmeválasztást egyszerűsítsük. Intuíciófejlesztés útján juthatunk a hideg tények igazságosságának megismeréséhez. Milyen világokban élnek? Lehet egyáltalán ezek ismerete nélkül nevelni? Tudok-e én sikeres lenni pedagógiai munkámban a *300* című film ismerete és egy kialakult replikája nélkül, mellyel bekéredzkedek a gyerek világába, hogy együtt gondolkodjunk – a görög–perzsa háborúkról?

Mentor Télemakhosztól is tanul, az együttgondolkodás együtt-tanulásban realizálódik.⁷ És nemcsak a digitális kompetenciáról van szó. Emberismeretet ugyanúgy közvetít a diák mifelénk, olyan ismeretet, melyet az ő kreatív, türelmetlen idegrendszere párol le. Mindez nélkül nem sejthető meg a diák-érdeklődés misztikuma és fejlesztendő kompetenciáinak sora. A vonzalomban mutatkozik meg az elevenség, és az ehhez való viszonyulásban mutatkozik meg a pedagógiai felelősség. Az eleven erő és a képzelet az „isteni szikra”, a „bilincsnélküliség”. A felvilágosító ráció gyorsan lelohaszthatja ezt az elevenséget. Akit idejekorán lebilincselünk, azt további inspirációjától, az önmegvalósítástól távolítjuk el.

3.2. Identitáskényszer – identitásképzet

Mi jellemzi az identifikáció folyamatát, milyen ma az identitás? A társadalmi-rendi, a felekezeti, a nemzeti-nemzetiségi hovatartozás eltűnt?

A digitális eszközök használata nő, birtoklásuk már szükségszerű. Hiányérzetet alakít ki, az „okostelefon”: drog. A fikció és a valóságos megkülönböztetésének igénye mindig is kihívást jelentett, de ilyen – mennyiségi és minőségi – intenzitásban növekvő technikai eszközállomány, és ezen eszközök birtoklásának fanatizmusa nem jellemezte egy technikatörténeti korszak emberét sem. A tudomány és a technika – gondoljunk például a mechanika vagy az optika történetére – felülről szerveződött, nem a tömegek játszótereként indult pályafutásuk. A demokratizálódás hozta létre a mai technológiát. A fikció és a valóságos megkülönböztetésének igénye is demokratizálódott. A virtuális skizofréniás állapot komoly kihívás, ugyanakkor a csoportképződés alapja is a kétlaki szerepjátszás. Az új közösség a játéknak mint közös élménynek a közössége. Az információdszungek és a technikai forradalom álomkergetése identitásvesztést eredményez. A 19–20. század eszméinek üresedése, állagörző szerepkörre való redukálódása az egyedüliséget, az identitását kereső magányosságot előlegezi meg.⁸ Az egyén még azelőtt atomizálódik, mielőtt személyiséggé válna. A média lassan csöpöggeti fogyasztói szájába az „újabb termék” nektárját. Megkívántatja vele, reklámozza. Az ember mindig kíván valamit – most kívántatják, hogy kívánjon. Önmagát felejtse el, ne ismerje meg, lépjen ki önmagából, érzékeléséből. Így demokratizálódik a depresszió és a skizofrénia. A magányosság érzete egyre szélesebb spektrumon jelentkezik, és a személyiségalakulást zsarolja. „*A globális faluba költözőt (...) ugyanaz az arctalan tömeg várja, amellyel az iparosodás korának nagyvárosba költöző embere találkozott.*”⁹ A költözés mindig valaminek a feladásával jár, vagy az emlékek erősödnek, vagy az újdonságok hatására korrodálódnak. Az atomizáció, az egyéniségvesztő konfekció tökéletesen példázza a történelem diszkontinuitását.

Klebensberg neonacionalizmusa nem egyszerűen művelődési-műveltségi viszonyainkat kívánta emelni, kitörési pontot keresni az elszigeteltségből, kultúrfölényre apellálni a fölény kialakítása jogán, nem – életformát akart. „*Nagyon nehéz lesz a magyar iskola helyzete a magyar család erkölcsi reformja nélkül. (...) Három nagy probléma tolódik itt össze. A magyar iskola, a magyar család és a magyar életmód kérdése.*”¹⁰ Amikor 1928-ban írja az előbbieket, komplexen, nagy ívben indítja útjára reformja lényegét. Az életmód, a hagyomány reformját. Ami minisztersége alatt a gyerekek meszelt tantermekbe terelésével, a tanyasi tanítók összeházasodásával indult. Németh László iskolaorvosként

írta kora lélekszociográfiájában: „*a tanuló egy csomó szociális múlt, környezet, egy élő gyermekbe beszívódva*”.¹¹ Mint a szivacs, mindent magába szív. Beleégnek az otthoni minták, avagy a mintaadás hiánya.

A mai magyar gyerekek közgondolkodásában a „homo universale” helyett az alkotó, szellemi munka nélküli siker, a „középszerűséggel is ki lehet tűnni” elve egyre mérvadóbb. Egy arab közmondás szerint: „*az emberek inkább korukra, mint az apjukra hasonlítanak*”.

A KSH adatait figyelve – a 2001, 2005 és 2011-es adatokat összehasonlítva – látható a hagyományos családi kötelékek lazulása: a gyermekvállalás tartós párkapcsolat nélkül növekedik, nő az élettársi kapcsolat és az egyszülős gyerekek száma.¹² A szociális, a gazdasági, a társadalompolitikai okok mellett egy pedagógus számára a legfontosabb, hogy az ezredelő valóságos, hűsbavágó bizalomhiányát felismerje. A fiúgyerekek egyre érzékenyebbek. A szerepzavar, az identitásproblémák náluk még inkább felismerhető. Az 1990 után növekedő „apátlanság” – ami nem kizárólag fizikai hiányt jelent – következtében csökken az apa és a férfi minta-adás, mindez a különböző trendek óriásira nőtt kínálatának korában. Az örökségek és vágyak növelik az önmegvalósítás igényéből eredő szorongásokat, félelmeket. Azt, hogy ő nem lesz minta. Egyébként is később érnek a fiúk, de most, amikor látszólag minden az egyéniségről, a mintáról szól, idegrendszerük is gyengül. Egyre több gyerek feszültségoldóval él, a kortárs környezettel való megélés szüksége intenzíven pumpálja beléjük a magnéziumot és a B6 vitamint. Egyre több gyereken huszonnégy órás vérnyomásmérő van. Még a PISA-felmérések is mutatják a fiúgyerekek gyengébb teljesítményét az olvasás és a matematika terén is. A férfi szerepe, a fiatal férfiak önmeghatározásának korábban ismeretlen tétovasága nőttön-nőtt az ipari forradalomtól. A gépromboló mozgalom kezdetben devianciákban öltött testet az urbánus környezetben. Majd az első világháború is jócskán hozzájárult a női szerepek növekedéséhez. Mindez demokratizálódott, és később már a szocializmus kollektívált vidéke sem jelentett kivételt. De amíg a 20. század nagy részében a férfiak már férfiként bizonytalanodtak el, most az elbizonytalanodás nagyrészt adottá kezd válni, meg sem várva a férfivá érést.

A „web2” virtuális tere a közösségi identitást alakítja. Itt a kollektivitás következő fejezete? Ugyancsak a „magán” követelése van napirenden, a legfőbb tulajdon: önmagam megismerésének joga. Majd a virtuális világ megismertet önnön magaddal – a hozzád hasonlókkal! Itt a 21. század (poszt)modernizációs kísérlete, az új szocializmus. Mivel közösséget épít, érzelmi gazdagságra, kreatív képalkotásra van szükség. A globális útvesztő árnyoldala mellett találjuk ennek az egalitárius társadalomnak az ígéretét és ígéretét. Amíg van reménykeltő optimizmus, addig nincs vége a történelemnek. Liberté, Égalité! – ismerősek. A globális technológia és fogyasztása hozza el 1789 harmadik jelszavát? Az alulról szerveződő „Testvériség” az útvesztőben bolyongó magányosság jelzőfénye. A történelem nagy restanciájáról mesél a „Fraternité” eszméje is, melyet túlonult idealistának, filantrópnak tartottak. Türelmesen várt – mindaddig, míg testvérei: a szabadság, az egyenlőség és a nemzet(iség) játszottak a színpadon. Főszereplő vagy statisztizta lesz? A történelmünkről való gondolkodás: a gondolkodásformánk dönti el. A történelem önmagában semmi. Lényegét a tanításából nyeri. A tanítása teszi a történelmet történelemmé. A tanítással lesz az, ami – gondolkodásforma.

Az identitás alapja: a világokba át- és átlépő megismerő személyiség. A szabadság eszméje, a nemzet eszméje, az ész eszméje nem abban hasonlatos, hogy mint eszmék kölcsönösen hatnak egymásra és alanyukra; hanem éppen abban, hogy már egyik sem hat úgy, mint amennyire gondolni véljük. A társadalmi, a politikai hasznosságot és a haladás szolgálatát kezdi felváltani önmagunk minél egyedibb, kreatívabb szolgálata.

Identitást a többszörös identitás kezd nyújtani: a „valóságos” és a „virtuális” tranzakció. Az egyén fokmérője már nem az ész és az értelem. Nem az önkifejezés, hanem a haszon – ami hasznot hajt az innovációnak, fogyasztást ösztönöz. Az intuitív, beleélő ember nem magányos. Éspedig azért nem, mert számára az egyedüliség, az egyedüllét érzése jórészt ismeretlen. Az imaginatív megismerés haszonelvű is. Célja a jelen megismerése a múlt által a jövő felé. Az időtlenség emberi történetei azt a képzetet erősítik, tudatosítják, hogy a hasznosság az embertől az emberért van. Hitelt adunk egymásnak, mert ha haszonelvéük, individuálisak vagyunk is – az érzelmeink még nem fakultak meg teljesen. Mindenféle versenyképességnek és kreativitásnak ez az alapja. Az intuitív történeteszemlélet a „társadalmi tőkét” koncentrálja. Az emberi kapcsolatok, az érzelmi világ megismerése a bizalomépítéshez járul hozzá. A bizalom közösségét építi, mert bizalommal fordul az „elmúlt” felé. Megtalálom magam, ami kijelöli helyem. Képzeteimet alakítja, fantáziámat feléleszti, kíváncsiságomat felcsigázza, inspirációt nyújt – ha belebújok néhány gyakorlat idejéig a múltbéli bőrébe. Nem álarcot akasztok magamra, hogy eltakarjam vívódásaimat, az előttem elterülő lehetőségek megragadásának kényelmetlenségét, hanem ezeket vállalva és vigaszt, erőt nyerve, hogy a vívódások is: időtlenek.

4. fejezet Törismeret

4.1. Intuitív menedék

Minden gyermeki ideálkép, amely a saját világában növekedik, a pillanatban ragadható meg. Nincs perspektívájuk, nincs meg az idő tudatos érzete. A 21. század elején a nagy (át)alakító médiumok befolyása és manipulációja abban is megnyilvánul, hogy nem is lesz meg ez az időérzékelés. Több világ lakosai, időtlen időben élnek, ami folyamatosan gyorsul. A technikai innováció leárnyékolja számukra mindazt, amiből az nem húzhat hasznot, amivel az nem tud kompatibilitást megalapozni. A globalizmus időversenye éppen az időt állítja parkolópályára. A gyerekek rosszul vannak a kronológiától – és most szó nincs lustaságról! Egyszerűen nem értik, mire való, nem látnak benne segítséget, végtelen időpályákon mozognak időérzékelés nélkül, és mindez egyre inkább kihat idegrendszerükre. Ez nem az intuíciónyújtotta időtlen idő érzete – mert az az emberből, az időtlen emberből indul ki. Ők éppen hogy az emberrel nincsenek tisztában, ezért nincs időérzetük, és menekülnek valamiféle valóságosnak tűnő virtuálisba, fantáziába – pláne, ha mindezek a felejtés szakadékanak szélére szorítottak: az érzelmeiben is embert mutatják be. A gyerekek történelemórán az emberközömbösségét kell megszüntetni. És ők ebben partnerek, a legjobb tanítványok, mert semmi másra nem vágynak, mint hogy érezzék: nincsenek egyedül.

A virtuális és valóságos egymásba futtatásával, úgy vélem: néha szükséges beko-pogtatni, a *Trónok harcának* fókuszából is bevilágítani a félhomályt – amelyről tudjuk: termékeny. Tolkien, Rowling a 21. század történelmi tudatának hímőkei – akarva-akaratlanul. A pillanatképek így fognak eljutni a tudatig, és az emberideál részévé válni, hogy végül a pillanatok történeté álljanak össze. Hangsúlyozom: képekké, melyeket az érzelmeinken keresztül nagyít és élesít az emberi optika. „*A sátán ugyanolyan váratlanul jelenik meg Moszkva utcáin, mint ahogy a bagolyvonulás betör a muglik mindennapjaiba.*”¹³

Fontos annak tudatosítása, hogy a gyerek érezze, jelenlegi belső világa is érdekel. El kell jutni oda, hogy engedje a pedagógusnak, hogy pedagógus legyen. Mindezt úgy, hogy mi kérünk tőle segítséget belső világa és környezete megismeréséhez, hogy segítsen az eltévedett tanárnak eligazodni – hogy együtt keressék a gyerek szükségleteinek, adottságainak és sajátosságainak megfelelő utat. A 21. században, a szocializáció és az

időérezékelés egyre változóbb helyén nevelni nemcsak hogy nem sikerülhet a neveltek örökségének és vágyainak ismerete nélkül, de nem lehet a segítségük – a gyerekek segítése – nélkül sem.

A bizalom építésének útját a 21. században egy növekvő nyugtalanság övezi. A kíváncsiság olyan fokú eluralkodása, illetve terheése, ami egyre inkább a virtuálisnak kedvez. A képkultúra a könyv végét, a könyv üzenetének mikéntjét: az olvasmányélményt gyengíti. A regény kihalófélben van? A filozófia? A metaforikus esszé? Fragmentálódik egész élethelyzetünk, a szilencium fogalma nem megszűnik, de a gyerekek számára kezd történelmivé válni. A kommunikációdömping alakította mediatisált társadalmakban strukturális változások állnak elő – emocionálisan, pszichésen, egy változó idegrendszer szimptomáit látjuk magunk előtt. Mindezek tovább is formálják (történelmi) tudatunkat és ezáltal a választásainkat.

A tapasztalás intenzívebben alakul, mint több száz évvel korábban. Lényegre törő gondolkodás, praktikusabb élet- és történetnézet, melynek „windows”-a mindaz, ami a gyerekeket foglalkoztatja. Minél gyorsabban, minél több mindent egyszerre, egy helyen: üzeni, fotót megosztani, ismerkedni – lehet ez fragmentáció, de lehet az időtlen ember alkalmazkodási képességének zsenialitása is.

A lényegre törő gondolkodás eluralkodását is jelzi a legnépszerűbb virtuális enciklopédiának a használata. Korábban a „felesleges ismeret” fogalma jórészt ritkábban használt volt. A feleslegesség érzete jelentős kihívás ma a pedagógia számára. A beleélő történelem a maga érzelmi kódjaival az emberi kapcsolatokra hívja fel a figyelmet. A rengeteg örökség, vágy, teher – könnyíthető. A gyerekek kapcsolatai felületesek, és „nem látják át, mennyi mindenre van hatással az érzelmi fejlettség. (...) Pedig fontos volna tudniuk, hogy az érzelmi intelligencia versenylőnyt jelent.”¹⁴ Ismeretet és módszert tüntet fel az intuitív történelem. A módszer, a „hogyan” kérdése kulcsmomentum a „Z” generáció számára. A „miért”-re is így kapnak választ. Miért szükséges mindez? Miért tanuljam meg? Mit érek én ezzel a jövőben? A türelmetlenségüket, a „tantárgy” feleslegességének érzetét is elhessegetjük: ha megértik, hogy önmagukról van szó. És a tükörbe belenézni mindig hasznos és érdekes. Nem kizárólag magát a történelmet tartják érdekesnek, hanem a módszert, az intuíció fejlesztésének technikáját példákön, történeteken keresztül. A megismerő történelem nem áldozza fel a tartalmat a forma oltárán. De mivel a forma, a módszer: innovatívnak hat, az újdonság erejével hat – kíváncsiak lesznek. Amennyire mély a megismerés természete, sok esetben olyan intenzív tempóban ismert meg tárgyával. Gyorsabb, mint a megértés félig biflázó, félig fejlesztő metódusa. Rövidebb feladatokkal, intenzívebb energialekötésben, újszerűen hat. A mai gyerekek türelmetlenségéhez is kompatibilisek a beleélő-érzelmi fejlesztő történelmi példák. Az információdömping, a reflektálatlanság növekedésével a türelmetlenség túllép az örök „luxus és teher” kamasz kiváltságán. A 21. század elején már nem egy életkori sajátosság, hanem egy generáció veleszületett adottsága mindez. A „szélsőségektől a türelemig” eljutásának a folyamata – melyet a középiskolában kell segíteni – még inkább felértékelődik. A türelmetlenség ugyanis radikális gondolati mintákkal jár. Olyanokkal, ami több mint szenvedély – mert egy öntudatos kisebbségi létet alakít ki: elsőpró hevülettel, állandó különvéleménnyel. A kompromisszumkötés és a konszenzuseresés tulajdonsága így csökken. Majd nőnek a toposzok, az „igazságok” és mindezek vágya. A megértő szellem így szabadul ki a palackból. És ha a tükörbe nézünk – a történelemben – akkor megismerjük, hogy így szabadul ki újra és újra.

Önmagunk ismeretének lehetősége életkorilag előbbre került. A gyerek tudatának szerkezeti változása egy olyan szülőképet és nemzedékképet generált, ami a szülőnek ismeretlen, és a mintaadás-mintakapás mind a két fél számára kérdőjeleket alakított ki. A szerepkészletek változnak, ahogy változik a társadalom közgondolkodása és pszichés ellenálló képessége. A túl korai öntudat erősíti az introvertálódásra való hajlamot, és

gyengíti a társas kommunikációt. A tehetséggondozás és a hátránykompenzáció között ma egy gimnáziumban nem lehet szignifikáns különbséget tenni. A törismereti óráim is ennek a kényszerű házasságnak a fejlesztést igénylő gyümölcseit kívánják gondozni, éretni.

A demográfiai adatok mellett a gyerek–tanár értékviszony hasznossági ollója tovább nyílik. Nem a gyerek értéknövekedése, hanem az oktatás és az oktató devalvációja a probléma. A fordított szocializáció, az öntudat és az öntudatosodás a hiúságot növeli, a konfliktusokat növeli, a generációk közötti párbeszéd lehetőségét csökkenti. A hiú, öntelt gyerek az önismeret hiányát kikéri magának, úgy gondolva, hogy respektje van. Az ilyen gyerek számára az embert érzéseivel újra fel kell fedeztetni! És ezen gyerekek száma csak nő!

Az emberi kapcsolatok demokratizálódásával egyenes arányban növekednek konfliktusaink. A helyes konfliktuskezelés az egyik fundamentuma a jövőnek – a jövőbeni lehetőségek megragadásának. Csak kellő önismeret, és a konfliktushelyzet másik szereplője „bőrébe bújva”, legalább egy pillanatra – a megértés lehetőségét felvillantva tudunk konfliktust kezelni. A másik fejével gondolkodni, a másik érdekeit, akaratát, értékeit megérteni. Abból indulunk ki, hogy életünk minden eseményét – mindent, amivel kölcsönhatásba, interakcióba kerülünk – kommunikáljuk. *„Különböző diskurzusok árasztanak el bennünket, s mindegyik el akarja magyarázni az események jelentését, vagy meggyőzni arról, hogy nincs jelentése.”*¹⁵ Az egyén leértékelődik, margóra szorul. Nincs meg a bizalom a helyzetértékelés képességében – azért, mert a média világa erre (is) épül. A manipulációra, a misztifikációra. Túlfeszült lényeglátót kíván nevelni – és mi hagyjuk. Még a média ilyen méretű eluralkodása előtt is ismerős volt ez a nagyon is emberi jellempezítő – vegyük az 1849-et és az 1918-at követő szellemi és ideológiai vitákat. Nehéz munka önmagunk hitének érvényre juttatása. Ez a média nem tömegben gondolkodik, hanem egyénben: önmagát kreatívnak gondoló, innovációra hajló, de zanzásított egyénben. És nem kizárólag a gyerekekben lehet kialakítani azt az igényt, hogy nem kell sem szellemi, sem fizikai teljesítmény – egyszerűen nem kell önmagunkba munkát fektetni, a középszerűség is elég. A középszerű nem szabad ember, mert nem szabadon értelmez. Nem tud értelmezni, és/vagy nem is akar – nem kész személyiség. Az értelmezés szabadsága határozza meg választásainkat. Az intuitív történet szemlélet nem manipulál, nem mondja, hogy ez vagy az az egyetlen igazság. Nem misztifikál. Az önmaga megismerésének fáradtságos munkájával kivajúdott szabad embert kíván. A pedagógus őszinte optimizmusa abban az idealista momentumban ragadható meg, hogy az ember mindig „kiverekedi” magának az emberit. Az intuitív történelem ennek a szolgálatába áll, „kiverekedi” az emlékezetből az egyszerűt és megismételhetetlent. A demisztifikálást a kritika egy olyan területének gondolom, amely nem egyszerűen kételkedik a megértés vágya miatt – inkább az emberhez, a megismeréshez közelít. A konfliktuskezelés alapját ebben látom. Figuratívan reprezentálni a történelmet – történetekkel.

Az asszociációk és az érzelmek szűkülnek, de a történelem iránti étvágy növekedése lázadás is a kétlakiság ellen. A fogódzó: az emlékezet. A fragmentáció azért jelenik meg, mert nem az ember környezetében való elmélyülés a nagy többség igénye, hanem – az értelem túlon túl mélységei (lásd 20. század) után – az emberhez való mélyebb visszatérés. A történelem iránti érdeklődés az emberi érdeklődésről vall. A történelem trendje is pszichózist alakít ki. A mindennapok, a személyiségjegyek megjelenítését, a belső vívódások megjelenítését. Mesékkel találunk vissza a szimbólumteremtő képességhez, a kultúrához. A (történelmi) sorozatok természete is ilyen. Folyamatosan fenntartja az érdeklődést, rövid részekből áll, szövevényes, és az embert mutatja be a maga szociálpszichológiai és lélektani vonatkozásaiban. Ez nyújt menedéket az információ befolyásolásának viharában, ez az újabb belső szilencium. Az ember ki van éhezve az emberre. Az emberi érzésekre, kapcsolatokra, kommunikációra. Az őszinte boldogságra, családra.

Egy-egy sorozat rabjaként tudatosodik mindez. És a gyerekek nem fogyasztják, hanem falják a sorozatokat. Nekem pedig az emésztést kell segítenem. A gyerekek nem maradnak egyedül a világgal és saját kaotikus lelki világukkal, ha a hús-vér embert – érzésekkel, hibákkal – mutatjuk be. A gyerekek érteni fogják történeti helyüket, a szerepelvárásokra reagálni tudnak, ha azt érzik, hogy nincsenek egyedül, nincsenek magukra hagyva. Az erények mellett döntéskényszerektől hemzseg a történelmi ember. Az ember számára a másik ember nyújt önvizsgálatot, és a jelen embere a múlt emberében nyer önismeretet. Embertársainkkal találunk magunkra.

Az ipari forradalom óta a tunyaság, az introvertáció és a skizofrénia egyre hangsúlyosabban jelentkeznek. Minden, ami a menedék szerepét betöltheti, felértékelődik. Pótcselekvések és pótszerekek növekedésének korában élünk. Az ember távolodik önmagától, amennyire megfigyelni és megvizsgálni kezdi érzéseit, olyannyira torzíja a megértés álarca saját tükörképét. Az álarc: a nagy történelmi tablók. A múltat nem értelmezhetjük a jelen segítségével, csak a jelenről ismerhetünk meg valamit a múlt segítségével. A pozitív tudomány embere számára nincs kihívás, minden értelmezhető és megérthető. A 19. század a múltat kutatja a múltért. Önmagába fordultan, a múlt táplálta érzésekkel közönyösen jelenében. A 21. század sóvárog a múlt menedéke iránt a jelen minél nagyszerűbb kiaknázása végett.

Miért olyan népszerű ma a pszichológia szak a végzős diákok előtt? A kíváncsi gyerek szeretné megtalálni önmagát. Az információdzsungel és a technikaforradalom méregfogait szeretné kihúzni. Az érző, lelkiismeretes ember egyre érdekesebb, az érzelmek megfigyelése egyre kíváncsibb. Hiánycikké kezd válni az érzelmi intelligencia – a középiskolában is. És mindez egy idő után, a további értelmi előrehaladást, felfedezést fogja veszélyeztetni.

Önismeretet a 17–18. században az értelem segítségével nyert az ember, racionálisan nyert képet magáról, az ész és az értelem tette őt emberré. Közérzete, idegpályái így tisztultak. A ráció az értelem, a náció az érzelem, az imagináció a képzelet polgárát tárja elénk. Az önmagammal való ismerkedés önmagam elképzelésével alakítódik. Az eszmélet, az észlelet alapja a képzelet. Ezt kell fejlesztenünk. A képzelet berobbantotta ráció és náció 1400-tól indult, és most határai végére ér. Milyen ma a képzelet, a fantázia, a képalkotó hevület – önmagunk tükre?

4.2. Az imagináció

Néha gyermekiesnek, idejétmúltnak tekintem az 1980-as éveket. Miért? Mert a digitális eszközeim segítségével újrálatom, újraélem. Nem a fantáziám, a képzeletem és az emlékezetem alkotja a belső képeimet, azokat már megalkotta a technika, és most elém tárja. A 16. századra nem tudok olyan „lenézőn” tekinteni, mert a róla alkotott képeim az enyéme – legalábbis ez idáig. Ami már az én életemet is jelenti, arról feltárlják a „valóságost”, és mindez a történelmi tudat egy eddig idegen homályosságába vezet. A „kétlaki” gyerekek pedig, mindezekből kiindulva, még inkább bárgúnak, meghaladottnak találják villámgyors sebességű képszállító történeti helyüket. A történelem saját képeinkre alapozódott eddig. A technológiai fejlődés így hatol be a személyiségformáló ingerekbe. Az egyén önértelmezésének részévé válik, egyre jobban kiszorítva a többi hatást. Nem alkothatom meg szabadon képeimet, mert azokat elém dobják.

Az iparszerű emlékezetben tájékozódni kívánó igyekezet igényének iskolai tanításában határokat kell felvillantani, a kontrollt, a reflektív életszemléletet közelíteni a gyerekekhez. Mindezt úgy, hogy a digitális eszközeik és a különböző virtuális tartalmak átveszik az emlékezet és az emlékeztetés feladatát. De kontroll nélkül, felelőtlenül! A felelőtlen emlékeztetés felelőtlen érzelmi világgal, önzéssel, érzelmi-lelki hadviseléssel párosul. Így a kontroll nélküli érzelmek és a hiányos kognitív funkciók értelmezik újra a történel-

met.¹⁶ Ezen érzelmek túlsordulása az egyén önmagából való kilépését jelenti, és az önismeret igénye megszűnik. Az önmagából kilépő érzelmi világ szélsőségesen individuális – akinek misztifikált és/vagy cinikus történet szemlélet kell. A konstruktív életvezetéshez szükséges kívánalmak ezúton nem képesek egy közös nevezőben megállapodni. A 20. századi gondolatdömping ömlik az információdömpingbe, a narrációk rengetegébe. Mindennek a demokratizálódása és elbürokratizálódása a legfőbb kihívás. Annyi emlékezet van, ahány narratívája van. És mindez piacodosott: termék lett. A feladat, hogy a termékben is az emberit mutassuk meg, és azt, hogy végtére is az emberért van.

Kinevet a középiskolás gyerek, ha történelmi kontinuitásról hall. Egy misztifikált, ezerfelől befolyásolni kívánó diszkontinuitás mindaz, amiben élnie rendeltetett. Nem hiszem, hogy a 18. vagy a 12. század teljesen kontinuos lett volna, de az akkori „demokratizálódás” és az akkori „piaci viszonyok” más prioritásokban realizálódtak. A 12. századi lovag vagy a 18. századi „szalonzónok” is önismeretet nyerve lett az, ami. Abélard vagy Voltaire ugyanúgy cselekményesítette korát, elbeszélésekben gondolkodott – mert másként nem érték el koruk erényét. „Az elbeszélés (...) az emberi világ- és önmegismerés tartozéka. (...) Az európai ember szükségképpen és óhatatlanul elbeszéléseket sző és elbeszélések közt él.”¹⁷ De a 12. vagy a 18. században ez a tudat nem volt demokratikus. Mindenféle feudalizmusnak ez a lényegi ismérve. Nem lehetett olyan könnyen és olyan tömegesen tévelyegni. Miután ez a tudat bennünk szétterjedt tanítással és kutatással, a történelmi tudattal egyenes arányban folyik szét az önmegismerés, az önismeret. Az erények, az életcélok, az önmegvalósítás fragmentálódik. Demokratikus korban képekkel és képekben élünk. Mi bontogatja a nyugati megértő gondolkodást? A demokratizálódás ezer és ezer elágazással. A történelmi tudat, melyben Chaucer vagy Balzac képei élesednek. Ahogy az előzőt még London környéki pórok nem, úgy az utóbbit már Párizs melletti parasztok egyre bővülő csoportja emlegette – pontosabban a „képeit”.

Az irodalom, a képalkotás mind a történelmi gondolkodás fejlesztéséhez járul hozzá. A kísérletezés iránti érdeklődés felkeltése a történelem tantárgy feladata is. Egy folyamatosan kísérletező történelmi helyhez a kísérletezés természetének megismerésével tudunk kompatibilisek lenni. Én magam is esszé írók, kísérletet, mert a történelmi gondolkodásom experimentális. A beleélő történelemóra, az irodalmi harmonizáció is kísérlet.

A kísérletezés középiskolában nem lehet kizárólagos, de kiegészítő lehet – sőt annak kell lennie. Történetekkel ismertetjük meg a gyerekeket, bizonyos nyomok alapján, egy-egy múltkép rekonstruáló szándékának – rájuk nézve – érdekes és hasznos voltával. Egy-egy szeptét valami jóval nagyobb – de rólunk mesélő – képsorozatnak, ami a mi kameránk előtt játszódik. Fantázia és képzelőerő nélkül – saját belső képalkotás nélkül – nemhogy rendezői, de még operatőrei sem lehetünk saját filmjeinknek.

Az objektivitásra törekvés igénye mellett egyre jobban az esztétikai attitűdre helyeződik a hangsúly a történelmi gondolkodásban is. A szkepticizmus és az ironia uralkodó trópusává válásával a 19. századtól tudományosított történelem egyre inkább a művészet látókörébe kerül. Tudományos jellege csökken, eddigi funkciója: az útmutatás – átalakulóban van.¹⁸ A minket körülölelő környezet különböző terei mind a belső képalkotásunk gyengülését mutatja.

A személyiségüket alakító-kereső gyerekek számára, a kétlakiság történelmi helyén a „csak tudomány”, a „csak útmutatás”, a „csak képességfejlesztés” tantárgya túlonúl szűkös. Ahogyan az ezredfordulón a korábbi lexikális tudásra kisebb súlyt fektető, a biflázó otthoni tanulás mennyiségét csökkentő történelemtanulás és -tanítás igénye megjelent; ahogy egyre inkább távolodtunk Nietzsche „kóbor enciklopédiáitól”, ugyanúgy szükséges most is gondolkodnunk. Egy esztétizáló helyen, önmagunk megcsalásának folyamatos kísérletei által alakított érzékenységgel, de továbbgondolkodva azt kell kijelentelnünk, hogy nekünk nem a történelem megőrzése, hanem továbbvitele a célunk. A gondolkodást, a gondolkodó-érző ember képeit, történeteit a középpontba állítva.

Történetekből és az azokból alakított (történeti) képekből tevődik össze gondolkodásformánk. A vágyak képeinkben öltenek testet, képrombolásban, képtiszteletben, képimádatban, képfüggésben. Azáltal, hogy elénk tárják – egyre esztétikusabb (szemet és idegrendszert gyönyörködtető) formában, egyes hagyománybeidegződéseinktől szkeptikusan elfordultan és ironikusan, az érző embert bemutatva –, egyre inkább függünk tőle. Függőségünk: saját belső képalkotó kompetenciánk hiányából fakad. Valaki arctalanul mutatja képeit, melyeken egyre inkább az érző-gondolkodó ember áll előttünk – és ezt az ajándékot annak fogyasztásával viszonzozzuk. A reflektálatlanság ugyanolyan arc nélküli embert szül, önmagából kilépőt. A képek alternatívítása a választás nehéz és felelős, jövődöntő kérdéskörét löki a felszínre.

Fantáziavilágunk tágul – csak nem teljes egészében a miénk, mert képzeletbeli tulajdonosa nélkülözi azt a képességet, amely ezt az imaginációt létrehozta. Ez a világ az érzelmeinkre hat, de saját érzelmi reakcióink kisebbségbe szorításával. Amennyiben ez a fantáziavilág uralkodóvá válik, akkor beszélek én öncsalásról. De ha a „múltbéli” élő-érző ember helyétől indulunk ki, magunkat is beleképzelve – már pusztán ez is képzettársítás –, saját szunnyadó érzelmeink adnak hírt önmagunkról – az önismeret végett. A virtuális-mediatizált fantáziavilág önfelejtő, a történelmi intuíció önemlékező embert formál. A figuratív, szemléletes megjelenítés, a „kis” történetekbe belebújás a bölcsélet metódusának lényege, és innen nyeri létjogosultságát. Beleképzeljük magunkat abba, ami „elmúlt”, de mi időtlenné tesszük – jelenünket is értelmezve –, hogy valószerűvé gondoljuk, „életre keltjük”. Nem várakozunk a valószerűre, hanem rekonstruálva konstruáljuk. Az embert, a mozgatórugókat és az emberismeret igényét keltjük életre.

A digitális civilizáció, az ember érzéseiben és érzelmeiben, a ránk zúduló és terpeszkedő tömegjelenetekben, térbeli hangzásban, látványorgiát kialakító effektekben megjelenő történelem kora. Érdekel, szórakoztat és függővé tesz minket. Mindezek felismerését mindezek alkalmazásának kell követnie. Élményekből táplálkozunk, ami meghökkent, felkelti kíváncsiságunkat, kreativitásunkat pallérozza. Eladhatóvá és élményszerűvé kell tenni a történelemtanítást is, ha már a történelmi tudatunk élményekért kiált. A könyv és a tudomány élményéhez a technika és a technológia élménye zárkózott fel. Következzen most a történelem élménye.

A megváltozott társadalmi és gyermeki érzékenységet jobban kellene szondáznia a történelemtanításnak is. A lelketlen újpozitivizmus lelketlen gyereket formál. A gyerekekben benne él a megértés és a megismerés vágya! Az ember megértése és megismerése. Az árnyoldalak mellett mindig ez a vakító fényzőn. És ebben a vágyban ott leledzik a kétlakiság nagy lehetősége: a képzeletben, a képzelőerő fejlesztésében rejlő szabad kapacitás. Nem az az érdekes a történelemben, hogy az emberek meghaltak, hanem az, hogy éltek! Nem életszerűnek kell lennie a történelem tanításának, hanem lüktetőnek – élőnek.

A diák és fantáziája kapcsán olvassuk, hogy: „minden későbbi tanulás alapja az, hogy el tudja-e képzelni azt, amit lát. (...) A média nyelve (...) lebontja és megsemmisíti a fantáziát.”¹⁹ Tegyük hozzá: a saját fantáziáját. Tanulni pedig kell, élethossziglan. A tanulás folyamata azzal együtt zajlik, hogy megemésztjük azokat az ingereket és impulzusokat, melyek a felfedező tanulással együtt járnak, és együtt alakítják gondolkodásunkat. Ezeket a pszichés buktatóköveket képeinkkel dolgozzuk föl, az elaborációval.²⁰ Ahol mindez hiányzik, ott a kreativitás lehetősége sem lesz meg. A kreatív gondolkodást, a belső képteremtő képességet a mese képzeletgazdagító erejével fejleszthetjük. Milyen ma a mese?²¹ A „parabolikus”, „kiszámíthatatlan”, „gonoszságban” leledző meséink – érzékenységünknek, tudatunk strukturális változásának és a média hatásának meséi. Ez az ún. kortünet, úgy vélem, egy folyománya annak, ami a technikai civilizációval folyton nő: az unalomnak. A mesekutatótól halljuk: „A gyerekek felszólaltak, hogy olyan mesét szeretnének, aminek rossz a vége, vagyis azt szeretnék hallani, hogy a gonosz győzzön, és amikor megkérdeztem, hogy miért is, mindenhol az volt a válasz, hogy azért, mert már

baromira unják, hogy mindig a jó győz.”²² És az élet minden területén sokasodnak a gyerekek különvéleményei – melyek mindegyike az értelmezés vágyát és kíváncsiságukat jelzi. És ezt a hiányt a média kielégíti, reflektálatlanul; amikor a reflexió szükségességének igényére kell a gyerekeket bírni. Az arctalanná válás folyamatát az unalom érzése kíséri. A negatív hősök népszerűsége nem új keletű, de néha az az ember érzése, hogy csak ők a népszerűek.

Jelen történeti helyünk a kreatív gondolkodás, helyzetfelismerés és cselekvés tere. Az asszociációkat életre kell segíteni, és felismertetni a gyerekekkel, hogy azok az övéik. A képességfejlesztésben a képzettársításnak nagyobb szerepet kell kapnia. Annál is inkább, mert a képmutató digitális technika olyan képekkel is ostromolja – szórakoztatva, amit már előző generációk is megkaptak. Az 1970-es vagy az 1990-es évekbeli érzékenység más kompetenciákat, más minőségű kognitív funkcióhasználatot igényelt, és más imaginárius gondolkodásnak volt a sajátja. Mind a felejtés, mind az emlékezés struktúrája változik – a kommunikáció és a virtuális tér a lelkiismeret szerepére apellál. Mindezek leginkább a gyerekek fantáziaalakító impulzusaira hatnak ki. Az embereknek hatniuk kell egymásra – az elmagányosodás ellen. Hatni kölcsönösen, kapcsolatokat építeni, kommunikálni. Az intuitív történelem, a maga „lelki gyakorlataival” ezt igyekszik elősegíteni. A 21. század érzelmi forradalmának ez a feladata: a technika béklyóiba szorult személyiséget mindenki visszahízelegesse magába. Tocqueville írja: *„Az érzelmek és eszmék csak akkor újulnak meg, a szív csak akkor hevíül, az emberi szellem csak akkor fejlődik, ha az emberek kölcsönösen hatnak egymásra.*”²³ A kölcsönös hatás az emberi cselekedetekben nyilvánul meg – a jellemfejlődés végcéljában. Az érzelmi világ a jellemben mutatja meg magát környezete számára. A jellemnevelő történelem nem lehet csak az ún. „észervek” példatára, nem alkalmas csak és kizárólag értelmi nevelésre. Az érzelem legalább annyira útkereső, mint ahogy az értelmet útmutatónak véljük. Az önismerő személyiség bátrabban véli magát kompetensnek; biztosabb a döntéshelyzetekben; önmaga felé is kérdezve fordul, és választ kíván; nem enged a manipulációnak túlon túl. Tartok tőle, hogy a történelem ismeretelméleti és célelvüségű meghatározásaiban az örök józan észre való apellálás magát a megértést devalválja, és azon vesszük észre magunkat, hogy utópisztikusak vagyunk. Azért, mert túlságosan eluralkodott rajtunk a kialakítandónak a vágyképe, éppen vélt igazságaink egyedüli üdvözítő volta miatt.²⁴ Az alkotó értelmiségi nagyon közel áll minden utópiához. Akkor csúszik bele és marad a foglya, ha az elérendő hatás, a kommunikáció egysikú, ha Tocqueville „kölcsönössége” nem realizálódik. A 20. század identitásválságai, identitásproblémái jelzik, hogy az előítéleteink, a stigmáink, a bűnbakokat felmutató avagy kereső gondolkodásmódunk beágyazottan vannak meg a nemzeti történelemben. A figyelmet fel kell rájuk hívni, bemutatni őket, keletkezésükkel – történetekben! A borzalom emberi tapasztalatára akármennyire is szeretnénk lezárt és konzekvens magyarázatot adni, nem tudunk. Csak magyarázatfoszlányokat (történeteket) – felelősen.

Egy-egy történeti helyet – hogy az előítéleteket, a sztereotípiákat is megmutassuk – az abban élő és érző ember lélektanával kell felmutatni. Mindezt beleéléssel, intuícióval – így az embert állítom a középpontba, vele-belőle kívánom megnyitni korát – a történeti helyet, a hagyományokkal együtt. Ha Széchenyi „kétlelkű” érzékenységgel illusztrálom korának feszítő kérdéseit, sérül az értelmi nevelés, az értelemre nevelés paradigmája?

Miután a forradalom eseményeinek köztörténetén túljutunk, egy egész tanórát szentel Széchenyi nNaplójának, ahol az utolsó diétától a lelki összeomlásig követjük nyomon az eseményeket. A gyerekek döbbenet hallgatják nemcsak a vívódó önmarcangolást, a kortársait – kiváltképpen Kossuthot – szüklátókörűséggel és örülettel vádoló sorokat, hanem az érzékenységében és intelligenciájában a felelősségről árulkodó nemest is. Sokkal inkább kívánják Széchenyiben az embert tisztelni, mint a „legnagyobb magyart” – éppen azért, mert az érző, halandó és nem a történelem magasztaláról lenező, fölényesen

ránk mosolygó ember jelenik meg előttük. Olyan képek kezdik el ostromolni a gyerek értelmét és pszichéjét, amelyek önmagára hasonlítanak. A Kossuth által ráaggatott titultust mindennél jobban gyűlölte alanya. Miért? Érezte, hogy az szeretne lenni, de nem tud – és a zempléni ügyvéd egekbe emelő őszintétlensége még inkább mélyítette az egyébként is fennálló nyomasztó érzést. Megzavarta a „belső csendjét”, és a lehangoltság lett rajta úrrá, ahogy – olvasom a tanteremben – 1848. augusztus 27-én: „*Mindig végtelenül melankolikus hatással volt rám, ha verebek csicseregtek zárt terekben... temetőben. A halálos csend és a hang monotóniája a visszahozhatatlan múltat idézi fel bennünk. A mi rendi termünkben is csipog mától fogva egy veréb.*”²⁵

Széchenyi mögött ott vannak a korántsem olyan optimista 1848-as tavaszi és nyári hónapok. Ez nem mítoszrombolás, nem átértékeltetni akarom a gyerekekkel a márciusi forradalom és az egész törvényhozási folyamat magyar polgárosodásban betöltött szerepét, tehát nem a kánonokról van itt szó. Hanem a paradoxonoktól, ambivalenciáktól, érzésektől többdimenziójú életet kívánom felmutatni, igazságosságra törekedni. 1848-ról és 2015-ről valamit (nem mindent!) – 1848-ból.

A történelmi-irodalmi történet esélye – az élménybeliség, az élmény lehetősége. Ez nyit utat a gyerek felé – a Széchenyi-képek. A beleélő történelem így lesz megélő, élményszerű és élményszerző történelem. Az irodalom ez irányú fogódzóját nem tapogatni, hanem megmarkolni kell történelemórán. Ahogy a virtualitás erősíti az elmagányosodást, és a tudattalan egyre inkább előtérbe kerül, úgy nyerhetünk tantárgy-harmonizációval egy önmagára ismerő, divergens gondolkodású, kreatív helyzetfelismerő és cselekvő, helyét elfogadó (megtaláló) személyiséget. Egy közös, nagy, humán tantárgy: lényegretörően, különböző tudáselemeket magába integráltnan, embercentrikusan, önismereti jelleggel – ezek az én történeteim; ez az én történetem; ez az én történelmem.

*

A „képalkotó példabeszéd” annál hatékonyabb, konszenzusteremtőbb, minél inkább az önmegvalósító cselekvésre sarkall, és nem az irigységet, önzőséget, a sérelmi gondolkodást szolgálja. Körülményeinket mi magunk alakítjuk, ezer manipulatív eszköz és hatás segítségével. Amennyiben a történelemtanítást jelzőfénynek – emberismeretnek – tekintjük, akkor az ebbe vezető irányokkal kísérletezni kell. A fényérzékenység már természetes velejárója a demokratikus társadalmaknak. Együtt lehet vele élni, de a média manipulatív gyógyszere függőséget okoz, és a fényérzékenység olyannyira akuttá válik, hogy egyre inkább bővülni fog a homályosság tere. Néhány lépés megtétele a megismerő igyekezet útján is ijesztő, zavaró fényözönt szór ránk – a kérdések, ingerek, vágyak rengetegét –, és megijedve visszahúzódunk az arc nélküli média pótlékképeibe, miközben az a néhány lépésnyi megismerési vágy is elveszett a számunkra.

Utószó helyett

Legitimáció és politikai narráció tökéletes terének is megfeleltethető a történelmi emlékezet, pláne az azt kiszolgáló történelemtanítás. Tudományosításával összhangban lett a történelemtudomány és a történelemtanítás ideologizálva is. A fogyasztói társadalmak, a multikulturalitás, az információdömping és a virtuális univerzum ilyen terebélyesedésével is marad/lesz ideológia, de az autonómia megtartásának igénye már nem kölcsönözheti a korábbi eszközöket. Egyszerűen azért nem, mert nem ambivalens a jelenlegi szocializációval és identitásképző érzelmi struktúrákkal. „*A történelemtanítás központi szerepet játszik abban a szocializációs folyamatban, amelyben a közösség új tagjai részeseivé válnak a nemzetnek azáltal, hogy osztoznak mindabban a tudásban, amin a cso-*

port identitása alapul.”²⁶ Van ezzel az identitással több probléma is. A technika átveszi a történelem szerepét. A generációs élményeket már az újabb „okostelefonok” fogják jelenteni, és nem valamiféle történelmi tényszerűség. Ilyen körülmények között mi lenne fontosabb, ha nem az embercentrumú identitás, a beleélő történeteszemlélet? A 19. században a történelemtanítás elkezdte játszani az idézett szocializációs szerepet, de ma ez az identitás egyre széttartóbb. Trianon és a vészkorszak után identitásokról beszélhetünk csak. Az erős tartókötel fokozatosan fáradt el ember és ember között. Először a külső nemzetiséggel az első világháborúban, majd a belsővel a második világháborúban. Az intuitív történelem erre emlékeztet, és igyekszik megfeszíteni újra azt, ami elérve elszakadt. Hozzájárulva a balítéletek, a bizalmatlanság felszámolásához, az adott szó hiteltelenségének felszámolásához.

A 21. század elején a racionális gondolkodásforma, a fizikai-technikai és azon túllépő világkép kezdi margóra szorítani az emberit, és valami egészen különössel helyettesíteni. A háttérszerep miből fakad? Egyre kevésbé ismerjük önmagunkat. Valójában nem beszélhetünk jelenről – és nem a felgyorsult világ miatt, hanem múltismeretünk hiánya miatt. „*A jelen: a maga-magát megértő múlt*” – írta Alexander Bernát egy évszázada.²⁷

Ahogy az önmagunkra és a világra tekintünk, mindig a múltismeretünk függvényében realizálódik és ölt testet kreativitásban, versenyképességben, innovációban.²⁸ Aki árnyaltan tekint múltjára – tehát türelmes önmagával: az sikeres, helyét és feladatát megtalálva. Ahogy a múltértelmezésünk változik, úgy alakul környezetünk. Semmi sem tűnik el, csak áthagyományozódik, de átalakulva: torzulva és torzítva.

Volt húsz, huszonöt év a 20. századi Magyarország történetében, amikor a gyarapodás összehasonlíthatatlanul jelentősebb volt, mint a „puhuló” Kádárt megelőző évtizedekben. Persze mindennek ára volt, és most szó nincs az eladósodás narratívájáról. A dobogós helyet elért öngyilkosságról és más társadalmi devianciákról, a személyiségzavarokról, a demográfiai hullámvölgyről, az egészségügyi önrontásról van szó! Valami hasonlóról kívántam írni, és együttgondolkodásra sarkallni.

Nem elég alkotó értelmiséginek gondolni magunkat, ha az érzelmi faktor: a szenvedély és a lélek hiányoznak. A gyerekek érdeklődését minden korban, minden történelmi helyen az élő ember kelti fel – a hajdan élő emberek iránt. Az érzelmeket kell visszaperelnem a gyerekek nevében. Az időtlent, az emberit.

Önismeret nélkül nincs meg az önvizsgálat igénye, nincs reflektív történeteszemlélet, sem konstruktív életszemlélet. És nincs önbizalom. Ezen triumvirátus hiánya vagy gyengesége önképeinkre hat ki. Képtelenül képtelenség gyereket nevelni. Önképünket történeteink építik. A történelem azért az, ami, mert beszélünk róla – és tanítjuk. Kiknek tanítjuk? Azoknak, akiknek ezeket a képeket átadjuk, és ők tovább nézik őket. Ady már egy évszázada leírta a *Renaissance* hasábjain, a *Petőfi nem alkuszik* című szatirikus prózájában a gyerekbe vetett bizalom érvényét, „jövőbe ható ígérteit”.

Az önvizsgálat igénye és az okuló célzatú felhívás íratja Bethlen Miklóssal önéletrírását a Rákóczi-szabadságharc idején. Honnan az önvizsgálat igénye? Amikor a török csapatok betörték Erdélybe 1658-ban, a „Tündérkert” településein kevés fegyverre fogható férfi találtatott. A székely és minden nemzetbeli erdélyi család fia és apja Lengyelországban, majd tatár fogságban a Krím-félszigeten várta sorsának alakulását. Az ekkor tizenhat éves Bethlen Miklós Kolozsváron egy olyan katonához került, aki a műveltség fegyverével harcolt: a kíváncsiságot felcsigázva a műveltség birtoklásáért. „*Hisz a tanító az egyedüli, akinek nem kell kimenni az elégett határra, hogy vetni tudjon, s vetőmagot sem kell kölcsönöznie, csak a fejébe, szívébe nyúlnia, hogy legyen mit vetnie.*”²⁹ A tudományösszegző; a köznevelés fundamentális fontosságát eszmei és intézményi szinten felismerő; a filozófus és oktatáspolitikai gondolkodó Apáczai Csere Jánosnak mondja az alábbiakat Bethlen János kancellár fia elhozatalakor, a vészterhes időkben. És hogy mennyire fundamentuma a mi világunknak a felelős és lelkes pedagógus, azt maga Apá-

czai írja le a 17. század közepén: „*Este pedig elalvás előtt tarts önvizsgálatot: mit olvastál, hallottál, tanítottál és írtál aznap.*”³⁰

Az önvizsgálat adja kezembe tollamat. Ugyanis a nyugodt alvás nagyon fontos – gyerekeknek, szülőknek, tanárnak egyaránt.

*

1920 után nem volt nehéz a nemzetietlen vagy az áruló jelzőt ráaggatni valakire. Az életet kiverekedő, az emberit megmarkolni igyekvő, a torzító múltértelmezést magyarsága okán kinevető és a politikai realizmust nem minden esetben számba vevő szürke zóna hangja a hivatalos politikai mainstream akadályaiba ütközött. De a magyar világot sem lehet a népszövetségi csörték zajától vagy a nemzetgyűlési bizottságok háttéralkuiból felfejteni. A szürke zóna a „szürke emberből” is merít, és érette. A kismagyar országnak nagy-magyar nemzettudatot szükségeltetett kivajúdni. És ebben a múltértelmezésben szellemi demokráciának nem volt helye. Klebelsberg nem adhatott helyet neki, Móricz pedig nem adhatta fel helykeresését. Mindaz, amit 1931-ben írt, több mint nyolc évtized múltán is érvényes. Osvát Ernő öngyilkossága után a *Nyugot* szerkesztésének kérdése – az Ady-vita mellett – foglalta le a magyar szellemi/irodalmi élet főbb horizontját. Móricz fokozódó különvéleménye a kegyvesztettségét növelte. „*Az élet még rettenetesebben más, mint volt húsz évvel ezelőtt, mert a mai élet tele van feszültségekkel, kétségbeesésekkel, jajszóval, gazdasági összeomlással és mindenekfelett a világszemléletnek végzetlen és csodálatos átalakulásával. (...) A fiatalok másképpen látnak. Ők már úgy látják, hogy a magyar világon kívüli élet okosabb és emberségesebb élet. S ha a magyar meg akar állni ebben a rája kényszerített életben, okosabbnak és emberségesebbnek kell lennie, mint a régi volt. (...) A nemzeti érzés nem azt jelenti, hogy elmúlt életek kihalt formáihoz ragaszkodjunk, hanem azt, hogy a mai élet, az egyre fejlődő élet ura legyen az ember. (...) Új eszmékre, új célkitűzésekre van szükség; új igékre és új érzésekre.*”³¹ A nemzeti és polgári attitűdöt közelíteni nem a népi-urbánus választóvonalak mentén, hanem a továbbgondoló történetiszemlélet, az önismeret és a feladatfelismerés mentén kell. Azzal, hogy árnyaltabb, türelmesebb gondolkozású kívánok lenni, mint a régmúlt, attól még tisztelem mindazt, ami az emlékeimben él. Sőt, mivel továbbgondolom, belőle merítkezem – így tisztelem igazán.

Vannak, akik a nemzeti-keresztény és a polgári Magyarországot egynek tartják. Végre! Nem mindig volt ez így – és az az ember érzése, hogy amikor a szánakozóan letekintett köznevelést és annak lesajnált pörét vesszük, akkor még mindig a 20. századi cezúrák köszönnek vissza – náluk is. A diszkriminációtól mentes: nem „úri” és nem „nem zsidó” jelzők akkor lesznek valóban a „polgári” ikertestvérei, ha az 1931-es vitában Móricz Zsigmond hat megnyugatólag az átlaglelkekre, és int türelmemre.

A szelfiző forradalmacska és a performanszok helyett én tollat ragadok, mint értelmiségi, hogy kikérjem magamnak a semmibevételt. Így vagyok polgár.

„*Az intelligencia pedig csak akkor válik a nemzet élő tagjává, ha felveszi a harcot a nemzeti szellem újratelentéséért. Ezt a harcot azonban hivatalos hatalom nem intézheti el, ehhez szabadságot kell adni az embereknek, öregnek és ifjaknak s főleg az ifjúságnak, hogy ki tudják termelni a gondolatokat és meg tudják tárgyalni hivatalos parlament nélkül is, az élet egyetemes parlamentjében.*”³² A jó oktatás a jó tanárokon múlik, nem a gyerekeken – gondolkodnak ők, ha hagyjuk őket.

Várom tisztelt kollégáim hozzászólásait, észrevételeit. A félhomály mindig inspiratív, de a tisztánlátást a többféle lencse segíti igazán.

2016. március

Jegyzetek

- ¹ „A műveltség annyit jelent: mint azt a történeti helyet, amelyen mint ember, honpolgár, szakember állok, történelmileg – tehát a múltból kifejtve (s per sze a jövő felé nézve) megérteni. Különösképp ez a műveltség olyan korokban, amely mint az újkor, ámenet egy szűkebb civilizációból (a nyugatiból) egy új, minden nemzetet egybefoglaló világcivilizáció felé, s főként mint a mi korunk, az újkor vége, melyben ez a folyamat rendkívül meggyorsult, s a nem szemellenzős tájékozódás rendkívül nehézzé s fontossá válik. Műveltségünk csődje tán sehol sem olyan nyilvánvaló, mint e történeti helyérzék hiányában. Sajnos nagyon gyakran volt alkalmam nem egyszerű művelt emberek, de írók, művészek, tudósok politikai elmélkedéseit, jóslatait hallgatni: az ember krónikáiról elődeinkre gondolt, mennyivel jobban érezték ők az ő Plutarkhosszukkal vagy egyszerű erdélyi eszükkel a maguk korát, mint mi, gyerekkorunktól, a sokféle társadalom-, gazdaság-, zene-, irodalom- stb. történetünkkel.” Németh László (1973): *Pedagógiai töredék*. In: *Kísérletező ember*. Magvető és Szépirodalmi Budapest. 406–407.
- ² „Eötvös József fiának, Lorándnak”. In: Balogh József és Tóth László (szerk. 2001) *Magyar Leveleskönyv II.* Corvina Kiadó. 174.
- ³ Idézi Szöveggyűjtemény, 212.
- ⁴ A 2012-es PISA-jelentés szerint a 44 mért országból (kreatív problémamegoldó képesség 15 éves diákok körében) Magyarország a 32. helyen áll (Japán, Korea, Kína az élmezőnyben).
- ⁵ Lásd Dékány István (1936): *A történelmi kultúra útja*. Országos Középiskolai Tanáregyesület Kiadványa, Budapest. 32–34.
- ⁶ Jean Paul „Levana vagy neveléstan” című munkájából idéz: *Neveléstörténet*, 281.
- ⁷ Németh László írja: „(...) drámáiróvá a sors tett, tanítónak vagy inkább együtt-tanulónak azonban születtem.”
- Németh László (1994): *A Galilei együttesének*. In: *Galilei. A dráma „pere” 1953–1956*. A debreceni Csokonai Színház Kiadványa.
- <http://mek.oszk.hu/01300/01367/01367.htm#3> (Utolsó letöltés: 2015. december 19.)
- ⁸ „A romantikus korban a magányosság még a választottak és kevesek fájdalmas szépsége volt – most a magányosság is demokratizálódik, és tömegcikk lesz, mint minden. Nem dicsőség többé, hanem kellemetlen adottság.” Szerb A. 416.
- ⁹ Sánta Kristóf (2014): *A szférák párbeszéde*. A kommunikáció új formái és szerepei mediatisált társadalomban. *Fejlesztő Pedagógia*, 25. 1. szám, 79.
- ¹⁰ Pesti Napló, 1928. február 26. (1932): In: *Neonacionalizmus*. Gr. Klebelsberg Kuno Összegyűjtött Újságcikkei. Athenaeum, Budapest.
- <http://mek.oszk.hu/09800/09852/09852.htm#35> (Utolsó letöltés: 2014. március 11.)
- ¹¹ Németh László (1988): *A Medve utcai polgári*. Pan-nónia Könyvek, Budapest. 90.
- ¹² A KSH „Családösszetétel” és „Háztartás összetétel” összehasonlító adatai. https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_1_4.html
- https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_1_5.html (Utolsó letöltések: 2015. augusztus 21.)
- ¹³ Arató László (2014): *Olvasóvánevelés és az irodalomtanítás*. In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság, Budapest. 99.
- ¹⁴ <http://www.uzletresz.hu/penzugy/20150514-ipszilon-generacio-munka-technologia-digitalis.html> (Utolsó letöltés: 2015. augusztus 17.)
- ¹⁵ Hayden White mondja egy vele készített interjúban 2004-ben. Közli: *Történetelmélet II.* 1008.
- ¹⁶ Lásd Csepeli György: *Nemzeti emlékezet, nemzeti felejtés* című előadását. Elhangzott a Történelemtanárok Egyletének „Mire emlékszünk? A közösségi memória szelektivitása Magyarországon és a nagyvilágban” című konferenciáján 2013. október 12-én.
- ¹⁷ Kisantal Tamás – Seiberényi Gábor (2001): Hayden White „hasznáról és káráról”. *Narratológiai kihívás a történetírásban*. *Aetas*, 1. sz. 117.
- ¹⁸ „A művészi látásmódban az elmúlt száz évben bekövetkezett forradalmakkal (...) párhuzamba állítható törekvések segítettek rehabilitálni az iróniát, és megváltoztatták azt, ahogy a múltbeli és a jelenbeli realitásainkat látjuk, elmondjuk és megértjük. Inkább az ironikus távolságtartás, semmint az objektivitás lesz döntő jelentőségű a történelmi kifejezés eljövendő formái szempontjából, minthogy azok szándékolatlan játszanak majd a formai és tartalmi szintekkel, prioritásokkal és inverziókkal, és tudatosan feltárják a kódolt szerzői szándék és a dekódoló felismerés közötti kapcsolatot. (...) Következtetésem az, hogy a jövőben nem lesz a történelemnek egyetlen diszciplínája, hanem egyszerűen csak történelmek léteznek majd. Olyan történelmek, amelyeket nem a tartalom vagy az ismeretelméleti feltevések határoznak meg, hanem az a mód, ahogyan szerzőjük a tartalmat és a formát összekapcsolja egy komplex és állandóan fejlődő esztétikai és képzelőerő elméleten (...) keresztül, amely ismeretelméletileg szkeptikus és ironikus impulzusok terméke.” Alun Munslow (2009): *Tudomány-e még a történelem*. A múlt mint történelem. (Lévai Csaba ford.) *Aetas*, 4. sz. 208–209.
- ¹⁹ (2014): *Beszélgetés Boldizsár Ildikó mesekutatóval, meseterapeutával*. *Új Köznevelés*, 70. 1–2. sz. (jan. –febr.) 31–32. (Továbbiakban: Boldizsár, *Új Köznevelés*.)

²⁰ „A feszültségeket, indulatokat, vágyakat, szorongásokat mi, felnőttek is belső képteremtő tevékenységben tudjuk feldolgozni.” Vekerdy Tamás (2011): *Érzelmi biztonság. Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest. 87.

²¹ Lásd Komáromi Gabriella – Rigó Éva (2007): Szövegek metamorfózisa és vándorlása a gyermekirodalomban. In: *MIT III.*

²² Boldizsár, *Új Köznevelés*, 33.

A szociálpszichológia szemszögéből hasonló a konklúzió: „Kulturálisan úgy vagyunk megkonstruálva, hogy kiéhezettek vagyunk a rossz hírekre. A negatívítás érdekes. Az egész világirodalom azt mutatja, hogy a jó hősök unalmasak.” Csepeli György (2014): *Szociálpszichológia mindenkiben.* Kossuth Kiadó, Budapest. 327.

²³ Tocqueville, de A. (1983): *A demokrácia Amerikában.* Vál. Kulcsár Kálmán. Gondolat Kiadó, Budapest. 249.

²⁴ Németh László írja egy 1969-es levelében az utópiával kapcsolatban: „Azt hiszem (...) a tények ismertéből feltörő, az életet átfogó s a jobb felé módosító törekvés az, amit eszmének szokás nevezni; amennyiben pedig az elérendő állapot képe túlságosan eluralkodik rajta: utópiának.” Idézi Monostori Imre (1985): A népművelő Németh László. In: *A mindentudás igézete.* Összeállította Szegedy-Maszák Mihály. Magvető Kiadó, Budapest. 146.

²⁵ Széchenyi István (1978): *Napló.* Gondolat Kiadó, Budapest. 1318.

²⁶ László János – Fülöp Éva (2010): A történelem érzelmi reprezentációja történelemkönyvekben és

naiv elbeszélésekben. *Történelemtanítás,*) 45. Új folyam I. 3. sz.

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/laszlo-janos-%E2%80%93-fulop-eva-a-tortenelem-erzelmi-reprezentacioja-tortenelemkonyvekben-es-naiv-elbeszelesekben-01-03-02/> (Utolsó letöltés: 2015. október 20.)

²⁷ Alexander Bernát (1913): Merre megyünk? *Magyar Figyelő,* III. 421.

²⁸ Lásd Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén.* Európa Kiadó, Budapest. 60–61.

²⁹ Németh László: *Apáczai.* Történeti Drámák II. Magyar Elektronikus Könyvtár.

<http://mek.oszk.hu/05000/05059/05059.htm#1> (Utolsó letöltés: 2015. augusztus 9.)

³⁰ Idézi: *Neveléstörténet,* 212.

³¹ Móricz Zsigmond (1931): Az irodalom és a „faji jelleg”. *Nyugat,* 24. 5. sz. március 1.

<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00509/15886.htm> (Utolsó letöltés: 2016. március 11.)

³² Móricz Zsigmond (1931): A magyar lélek válsága és a nemzeti irodalom kötelessége. *Nyugat,* 24. 6. sz. március 16.

<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00510/15919.htm> (Utolsó letöltés: 2016. március 11.)

Szabó László

Békéscsabai Andrassy Gyula Gimnázium
és Kollégium

A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei

A WHO Jól-lét Skála öt tételből álló (WBI-5) rövidített változata az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz, amelyet a pszichológiai jól-lét, önértékelésen alapuló mérésekor használnak az egészséggel kapcsolatos kutatásokban. Nemzetközi kutatás során már vizsgálták a mérőeszköz gyermekek körében való alkalmazási lehetőségét (Allgaier és mtsai, 2012), azonban tudomásunk szerint a magyar adaptációnak csak a felnőtt lakosság körében való bemérése (Rózsa és mtsai, 2003) és validálására (Susánszky és mtsai, 2006) került sor eddig. A tanulmány célja a mérőeszköz alkalmazhatóságának bemutatása 4. és 6. osztályos tanulók körében. Kutatásunkban 527 fő 4. és 525 fő 6. évfolyamos tanuló vett részt, átlagéletkoruk 10,84 (SD = 1,14) év. Az elemzések során évfolyamonként vizsgáltuk a tételek leíró statisztikai jellemzőit, a skála belső konzisztenciáját és faktorszerkezetét.

A WHO Jól-lét Skála (WHO Well-Being Scale) kidolgozása és validálása

Az eredeti skála kidolgozása egy nagyobb kutatás keretében valósult meg, a World Health Organizationnak köszönhetően. Az 1982-ben megvalósuló kutatás során a negatív helyett a pozitív életminőség figyelembevételével vizsgálták a cukorbetegeket, a terápiás eljárások hatékonyságának megállapítása érdekében (Bech, Johansen és Gudex, 1996). A kérdőív eredetileg 28 (WBS) tételből állt, amelyet először 22 (WBS-22) tételre módosítottak. Ez a változat a depresszió, a szorongás, az energia és a jól-lét elnevezésű alsókálakat foglalta magában.

További változtatásokat követően Bech és munkatársai (1996) publikáltak egy tíz tételből álló változatot, amely kellően jól lefedte a pszichológiai jól-lét dimenzióját, a 10 item összpontszámát a szubjektív jól-lét indexeként (WBI-10) alkalmazták. Ezt követően végül Bech (1996) öttételes változatban (WBI-5) is közre adott egy rövidebb indexet.

Az eredeti WBS és a további skálák alkalmazása széles körben elterjedt. Az elmúlt évek kutatásai során számos adatot gyűjtöttek a skálák hasznosíthatóságáról és validitásáról különböző populációk körében (pl. Heun, Burkart, Maier és Bech, 1999). A kutatási eredmények megerősítették a mérőeszközök homogenitását és belső konzisztenciájának, valamint validitásának megfelelőségét a WBS-22, a WBI-10, valamint a WBI-5 esetében is (Heun és mtsai, 1999). Bár azt is megállapítják, hogy a skálák sokkal inkább alkalmasak az alacsony szubjektív jól-lét azonosítására, mint a különböző populációk összehasonlítására.

A WHO Jól-lét Skála magyar adaptációja és alkalmazása

A mérőeszköz magyar adaptációjának bemérésére a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés során került sor (Rózsa és *mtsai*, 2003), majd a skála validálásának eredményeit Susánszky és munkatársai (2006) publikálták. Az életkor, nem és lakóhely szerint reprezentatív mintán elvégzett elemzések eredményei alapján, az eszköz belső konzisztenciája (rövidsége ellenére is) megfelelőnek bizonyult (Cronbach- α = 0,85), továbbá igazolták a kérdőív homogenitását is. A WBI-5 a validáláshoz alkalmazott további mérőeszközökkel is megfelelően erős kapcsolatban állt. A mérőeszköz a kutatás alapján a felnőtt magyar lakosság körében megbízhatóan alkalmazhatónak és érvényesnek bizonyult. A validálása óta több hazai empirikus kutatás során is megfelelő megbízhatósággal működött a mérőeszköz.

Neculai, Salavecz, Stauder és Kopp (2006) az oktatás és kultúra területén dolgozó nők pszichológiai jól-létének a munkahelyi stressz-tényezőkkel való összefüggését vizsgálta az eszköz bevonásával, a munkával kapcsolatos stresszt kezelő programok kidolgozásához szükséges információkat feltárva. Simor, Köteles, Bódizs és Bárdos (2009) kutatásában az alvásminőségre vonatkozó kérdőív validálásához használták fel a kérdőívet. Vig (2014) pedig a testi tudatosság egészséggel való összefüggésének vizsgálata kapcsán alkalmazta a mérőeszközt.

A fenti példák a kérdőív egészséggel és jól-léttel kapcsolatos kutatások során való felhasználás széles körű lehetőségeit mutatják. Az eszköz alkalmas lehet a preventív és kompenzáló programok kidolgozásához szükséges információk összegyűjtésére, a megvalósuló programok monitorozására és hatékonyságvizsgálatára egyaránt. A WBI-5 rövidsége és egyszerű alkalmazhatósága következtében a közoktatásban való használata is kifizetődővé válhat, hiszen a tanulók számára nem megterhelő az adatgyűjtés, így gyakrabban és gyorsabban alkalmazható, mint a jól-lét mérésére használt hosszabb mérőeszközök.

A kutatás céljai, hipotézisek

A WHO Jól-lét skálája eredetileg felnőtteknek készült, azonban vizsgálták a gyermekek és a serdülők körében való alkalmazási lehetőségeit is (*Allgaier* és *mtsai*, 2012). A kutatási eredmények rámutattak, hogy az eszköz megfelelő validitással alkalmazható a 9–12 évesek és a 13–16 évesek körében is.

Célunk a mérőeszköz magyar gyermekek mintáján való működésének előzetes kipróbálása volt, a későbbi alkalmazhatóság vizsgálata érdekében. A korábbi kutatási eredményekből kiindulva feltételeztük, hogy (1) a kérdőív megbízhatóan működik a 4. és 6. évfolyamon tanuló általános iskolás gyermekek körében is, és hogy (2) a feltáró, valamint (3) a konfirmatív faktorelemzés is igazolni fogja a mérőeszköz kiinduló szerkezetét.

Módszer

Minta és eljárás

Jelen tanulmány egy 2015 végén és 2016 elején megvalósuló nagyobb kutatás részeként készült, amely során az oktatási reziliencia kialakulásához hozzájáruló protektív tényezők vizsgálata volt a fő cél. A kutatás az eDia, online diagnosztikus mérés-értékelési rendszer (*Molnár*, 2015) segítségével valósult meg, amelyet a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című projekt keretében fejlesztett ki. A projekt megvalósításakor országosra számos iskola

csatlakozott a partneriskolai hálózathoz. Közülük kerültek ki a kutatásban részt vevő iskolák. A kutatásban önkéntesen részt vevő iskolák tanulói az online kérdőívet tanáraik felügyeletével töltötték ki.

Mivel célunk a mérőeszköz első kipróbálása volt a 4. és 6. évfolyamos tanulók körében, a jelen elemzésekből kihagytuk azokat a tanulókat, akik a felvett háttér adatok alapján hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű törvényi kategóriába, illetve sajátos nevelési igényű kategóriába sorolhatóak, továbbá azokat, akik hiányosan válaszoltak a kérdésekre.

A statisztikai számításokba így 527 fő 4. és 525 fő 6. osztályos tanulót vontunk be, összesen 1052 főt. A negyedikes tanulók átlagéletkora 9,84 év (SD = 0,51), a hatodikosoké 11,85 év (SD = 0,57). A fiúk és a lányok aránya mindkét életkori csoportban közel azonos.

WHO Jól-lét Skála

A vizsgált mérőeszköz öt tételből áll. A jól-lét felmérése érdekében a kérdőív a depresszív tünetek megléte vagy hiánya helyett az egyén általános közérzetét hivatott vizsgálni, a kitöltést megelőző kéthetes időszakra vonatkozóan.

Az eredetileg hatfokú skálát alkalmazó mérőeszközt négyfokúra egyszerűsítették a magyar felnőttek országosan reprezentatív mintáján való bemérésekor (*Susánszky és mtsai*, 2006). Azonban ezt kutatásunkban kibővítettük egy további válaszlehetőséggel (egyáltalán nem jellemző – alig jellemző – közepesen jellemző – jellemző – teljesen jellemző), hogy a köztes álláspontú gyermekek is megnyilvánulhassanak. A mérőeszköz olyan hasonló szerkezetű állításokat tartalmaz, mint hogy „Az elmúlt két hét során érezted-e magad nyugodtnak és ellazultnak?”, vagy „Az elmúlt két hét során érezted-e magad aktívnak és élénknek?”. Ezekről formájában csak az utolsó tétel tér el („A napjaid tele voltak számodra érdekes dolgokkal?”). Azonban az előzetes kutatási eredmények szerint az eltérő szerkezet nem okoz statisztikailag kimutatható problémát.

A mérőeszköz pontszámai 5 és 25 között szóródhatnak, mivel a skála 1–5-ig terjed. Fordított tétel nem található az eszközben, így a magasabb összpontszám kedvezőbb pszichológiai állapotot feltételez.

Statisztikai eljárások

A korábban magyar nyelvre adaptált és közzétett skála belső megbízhatóságát a Cronbach- α mutató segítségével vizsgáltuk. Az itemek működését item-analízissel elemeztük. A belső struktúra feltérképezéséhez feltáró (*Exploratory Factor Analysis – EFA*) és konfirmatív (*Confirmatory Factor Analysis – CFA*) faktoranalízist végeztünk.

Eredmények

A WBI-5 jellemzői és faktorszerkezete

A teljes skála és az egyes tételek leíró statisztikai adatait évfolyamokra bontva szemlélteti az 1. táblázat. Mérésünkben a 4. évfolyamos tanulók szignifikánsan ($|t| = 3,51$; $p < 0,001$) magasabb összpontszámot értek el a 6. évfolyamos tanulóknál. Azonban az átlagok és szórások összevetése alapján a különbség csak kismértékű (Cohen- $d = 0,22$).

1. táblázat. A kérdőív-tételek leíró adatai évfolyamonként

Ssz.	Pontszámok		Évfolyam			
			4.		6.	
	Min.	Max.	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
1.	1	5	4,19	0,96	4,14	0,88
2.	1	5	3,27	1,18	3,26	1,08
3.	1	5	3,87	1,14	3,82	1,04
4.	1	5	3,13	1,37	2,68	1,32
5.	1	5	3,68	1,21	3,43	1,17
SUM	5	25	18,14	3,84	17,33	3,60

Vizsgáltuk a WBI-5 belső konzisztenciáját. Mintánkon a Cronbach- α értéke 0,66 a negyedikesek és a hatodikosok életkori csoportjában, valamint a teljes mintában is, amely elmarad a magyar felnőttek körében mért 0,85-ös értéktől, de az itemek kevés száma ellenére is közel van a 0,7-es küszöbértékhez.

Az item-analízis során vizsgáltuk a korrigált item-totál korrelációkat (2. táblázat), amelyek minden tétel esetében megfelelőnek bizonyultak. Az utolsó tétel eltérő szerkezete sem okozott nehézséget a tanulóknak, a korrelációs érték ebben az esetben sem csökkent 0,2 alá.

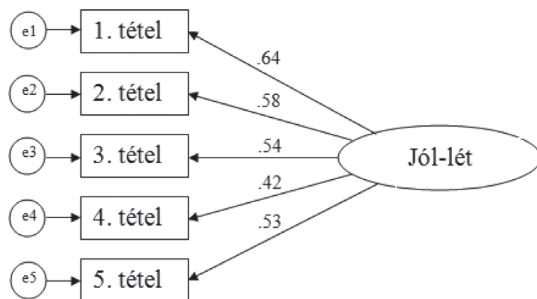
A WBI-5 rotálatlan elemzése is a belső homogenitást erősítette meg. A faktorelemzés (KMO = 0,759; Bartlett's $p < 0,001$) utáni értékek közül egy tételnek volt nagyobb a sajátértéke egynél, mely a variancia 43,5%-át magyarázta. A tételek töltései 0,56 és 0,72 között alakultak (2. táblázat).

2. táblázat. A WBI-5 tételeinek jellemzői (skálaterjedelem: 1–5)

Ssz.	Tételek Az elmúlt két hét során érezted-e magad...	Korrigált item-totál korrelációk	Töltés	Átlag (szórás)
1.	...vidámnak és jókedvűnek?	0,51	0,72	4,17 (0,92)
2.	...nyugodtnak és ellazultnak?	0,46	0,69	3,27 (1,13)
3.	...aktívnek és élénknek?	0,38	0,66	3,84 (1,09)
4.	...ébredéskor frissnek és élénknek?	0,34	0,56	2,90 (1,36)
5.	A napjaid tele voltak számodra érdekes dolgokkal?	0,42	0,66	3,56 (1,19)

A kérdőív struktúrájának validitását konfirmatív faktoranalízissel ellenőriztük. Az elemzés során a Khi-négyzet/szabadságfok hányados (χ^2/df), a CFI (Comparative Fit Index $\geq 0,95$), a TLI (Tucker-Lewis index $\geq 0,95$) és az RMSEA (Root Mean Square of Approximation $\leq 0,06$) indexeket és határértékeket vettük figyelembe.

A CFA során a faktorstruktúra megfelelő illeszkedést mutatott ($\chi^2/df = 3,354$; CFI = 0,982; TLI = 0,965; RMSEA = 0,047). A tételek töltéseit az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. A WBI-5 konfirmatív faktorelemzésének eredménye

Összegzés

Kutatásunkban az öttételes WHO Általános Jól-lét Skála gyermekek körében való alkalmazási lehetőségét vizsgáltuk. Célunk a mérőeszköz első kipróbálása és megbízhatóságának, valamint faktorszerkezetének vizsgálata volt a kutatásba bevont életkori csoportban.

Feltételezésünkkel (1) ellentétben mintánkon a kérdőív belső konzisztenciája (Cronbach- $\alpha = 0,66$) a vártnál alacsonyabbnak bizonyult mindkét életkori csoportban, valamint a teljes mintában is. A mérőeszköz faktorszerkezete azonban az előzetesen elvártak szerint alakult. Az item-analízis alapján a korrigált item-totál korrelációk is megfelelőnek bizonyultak. A (2) feltáró faktoranalízis igazolta az egykomponensű szerkezetet, valamint (3) a megerősítő elemzés is megfelelő modellilleszkedést mutatott.

Bár a mérőeszköz reliabilitása a vártnál alacsonyabbnak bizonyult, a kiinduló faktorszerkezet visszaigazolásából arra következtetünk, hogy ez a mutató a minta sajátossága, amely további vizsgálatok elvégzésére ad okot. A mintavétel kiterjesztésével és az életkori csoport bővítésével további eredményekre tehetünk szert.

Feltételezésünkkel (1) ellentétben mintánkon a kérdőív belső konzisztenciája (Cronbach- $\alpha = 0,66$) a vártnál alacsonyabbnak bizonyult mindkét életkori csoportban, valamint a teljes mintában is. A mérőeszköz faktorszerkezete azonban az előzetesen elvártak szerint alakult. Az item-analízis alapján a korrigált item-totál korrelációk is megfelelőnek bizonyultak. A (2) feltáró faktoranalízis igazolta az egykomponensű szerkezetet, valamint (3) a megerősítő elemzés is megfelelő modellilleszkedést mutatott.

Irodalomjegyzék

- Allgaier, A., Pietsch, K., Frühe, B., Prast, E., Sigl-Glöckner, J. és Schulte-Körne, G. (2012): Depression is pediatric care: is the WHO-Five Well-Being Index a valid screening instrument for children and adolescents? *General Hospital Psychiatry*, **34**. 3. sz. 234–241.
- Bech, P. (1996): *The Bech, Hamilton and Zung Scales for Mood Disorders: Screening and Listening*. 2nd ed. Springer, Berlin.
- Bech, P., Gudex, C. és Johansen, K. S. (1996): The WHO (Ten) Well-Being Index: validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*, **65**. 4. sz. 183–190.
- Heun, R., Burkart, M., Maier, W. és Bech, P. (1999): Internal and external validity of the WHO Well-Being Scale in the elderly general population. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, **99**. 3. sz. 171–178.
- Molnár Gy. (2015a). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, (2), 16–29.
- Neculai Krisztina, Salavecz Gyöngyvér, Stauder Adrienne és Kopp Mária (2006): Munkahelyi tényezők és pszichés jól-lét az oktatás és kultúra területén dolgozó nők körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **7**. 2. sz. 111–123.
- Rózsa Sándor, Réthelyi János, Stauder Adrienne., Susánszky Éva és Mészáros Eszter (2003): A Hungarostudy2002 országos reprezentatív felmérés általános módszertana és a felhasznált tesztbatteria pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, **18**. 2. sz. 83–94.
- Simor Péter, Köteles Ferenc, Bódizs Róbert és Bárdos György (2009): A szubjektív alvászminőség kérdőíves vizsgálata: a Groningen Alvászminőség Skála hazai validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **10**. 3. sz. 249–261.
- Susánszky Éva, Konkoly Thege Barna, Stauder Adrienne és Kopp Mária (2006): A WHO Jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **7**. 3. sz. 247–255.
- Vig Luca (2014): Testi tudatosság és egészség. A testi tudatosság és az egészség összefüggésének empirikus vizsgálata zumba fitness-t gyakorló, rendszeresen jogázó és nem sportoló nőkből álló mintán. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, **2**. 2. sz. 47–65.

Szabó Dóra Fanni

Szegedi Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola

A társas viselkedés fejlesztéséről

Régóta igény mutatkozik az iskolai környezet és légkör javítását szolgáló megfelelő iskolai gyakorlatgyűjtemény megszületésére. Habár az interneten számos különböző játékos gyakorlatot találunk a szociális készségek fejlesztésére, a lelkiismeretes, igényes pedagógus és más szakember a szakmailag helytálló kiadványokat keresi. A Szabó Éva és Fügedi Petra Anna által szerkesztett, a Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning című kötet éppen ezt az igényt elégíti ki.

A 120 oldalas könyv tartalmas, mindenre kiterjedő, közérthető formában mutatja be az az iskolapszichológusok által létrehozott, a társas készségek fejlesztésére kidolgozott programot. A kötet hat részre tagolódik. A fejezetek, felépítésüket tekintve, azonos koncepciót követnek: az adott területtel kapcsolatos elméleti háttérrel követően részletesen ismertetik a programban szereplő gyakorlatokat, a szükséges eszközöket, a fontosabb kérdéseket, amiket a résztvevőkkel érdemes megbeszélni a játékokat követően. Fontos eleme a feladatok leírásának az egyes gyakorlatok alatt megjelenő problémás tényezők összegyűjtése, amire érdemes odafigyelni a gyakorlatvezetőnek annak érdekében, hogy minél sikeresebb és hatékonyabb legyen a fejlesztés. Végül az olvasó alternatívákat is kap, hogy miként lehet többféle módon elvégezni az adott gyakorlatot, ha esetleg a játékok eredeti változata nem illeszkedik a csoporttagok képességeihez.

Az első, *A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetőségei az iskolában* című rész (Szabó Éva és Tápai Dorina) a szociális készségek általános jellegzetességeit foglalja össze, illetve bemutatja e készségek iskolai környezetben való fejlesztésének elméleti alapjait. A szerzők alapvető tényezőként emelik ki a szociális kompetencia fejlesztésének szükségességét, ami iskolai környezetben rejtett tantervként, illetve az explicit tanterv részeként is meg kell, hogy jelenjen, mivel a Nemzeti alaptanterv (2012) is kiemeli ezen készségek és képességek tan-

tárgyi keretben való alakítását. Ezt nemcsak a tanárok közvetítik a tanulóknak, hanem a diákok az iskolában töltött több óra alatt egymás között is átadnak bizonyos ismereteket társas interakciók során. A fejezet kitér a szerzők által kifejlesztett tréningprogram koncepciójára, módszertanára. A szociális készségek fejlesztésére a szerzők kétféle megoldást javasolnak: a tantárgyakba integrált, valamint a tanórákon kívüli időpontokban megvalósuló programokat. A kötetben bemutatott tréning során az utóbbi, direkt fejlesztési módot alkalmazták, amit többféle felmérés előzött meg a tanulók előzetes készségeinek értékelésére. A program során számos eljárást alkalmaztak: Mérei-féle többszempontú szociometria, SEREU-kérdőív a szociális készségek felmérésére, Szemantikus Szekleációs Teszt (SST) és a Harag és Düh Kifejezési Mód Skála. A fejezetben a szerzők részletesen leírják a programba való bekezdés feltételeit. A szerzők három lehetséges módot javasolnak, valamint felsorolják azokat az előnyöket, illetve hátráltató tényezőket, amelyek alapján el lehet dönteni, hogy mely módszer lehet a legalkalmasabb egy csoport szervezéséhez. A lehetséges módszerek közötti eligazodást táblázatos formával könnyítik meg az olvasónak. Mindhárom esetben a tréning időpontja jelenthet akadályozó tényezőt a programba kerülés kapcsán. Külön kiemelendő e fejezet utolsó szakasza, ahol a szerzők összefoglalják a programmal kapcsolatos nehézségeket, ami egy kezdő fejlesztő számára felhívja a figyelmet a különféle hátráltató, akadályozó tényezőkre és buktatókra. Az egyik ilyen

tényező a mindenki számára alkalmas időpont. Problémaként jelenik meg a tréningben részt vevő tanulók kiválasztása, amibe az iskola vezetése is beleszólhat, akadályozva ezzel a program valódi céljainak megvalósulását. Harmadik nehézségként a lemorzsolódást és/vagy fluktuációt jelölik meg, amit iskolai szintű jutalomrendszerrel kívánnak kiküszöbölni, ám ezt a megoldást vitatnám, nem feltétlenül szerencsés megoldás, mivel bizonyított, hogy a szociális készségek fejlesztésénél a jutalmazási rendszer főként inkább negatív irányba befolyásolja e tényezők alakulását.

A kötet következő három fejezete a tréning három fő fejlesztendő területét mutatja be: énkép-önismeret, kommunikációs készségek fejlesztése, „nehéz” társas helyzetekre való felkészítés. A második fejezet, melynek címe *Az énkép – mint a motiváció és a viselkedés motorja – alakulásának szerepe az iskolai teljesítményben* (Fügedi Petra Anna), az énkép-önismeret fejlesztéséről szól, középpontba helyezve az objektív önmegismerésre való törekvést, valamint a társas közeghez való alkalmazkodás képességét. Az énkép fejlesztése nem csak a közösségi életben való eligazodás szempontjából lényeges terület. A megfelelő énkép az iskolai sikerességet jelentős mértékben befolyásolhatja akár pozitív, akár negatív irányba. Az énkép fejlesztését célzó első négy alkalom alatt a résztvevők először megismerik egymás elvárásait a tréninggel kapcsolatban, valamint közösen meghatározzák azokat a szabályokat, amiket mindenkinek be kell tartania a csoporttevékenységek alatt. A közös szabályalkotás nem kizárólag a tevékenységek szabályait határozza meg, hanem arra is alkalmas, hogy a csoport tagjai megismerjék a másik számára fontos normákat. A tréningnek ebben a szakaszában a különböző csoportjátékok lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók megismerjék belső tulajdonságaikat, információkat kapjanak társaik személyiségéről. Az alkalmak során azonosítják pozitív és negatív tulajdonságaikat, valamint a családból származó tulajdonságok bemutatásával megoszthatják egymással, hogy bizonyos tulajdonságaik kiktől szár-

maznak, illetve ezek milyen fejlődési lehetőségeket foglalnak magukban. Utóbbi két foglalkozás, véleményem szerint, veszélyeket is rejtget magában, mivel olyan információk kerülhetnek felszínre, amelyek a program végeztével negatív irányba befolyásolhatják a csoporttagok kapcsolatát. A tréningnek ebben a részében központi helyet foglal el az énkép megismerése, amit egy énfá készítésével, a vizualizáció segítségével erősítenek a résztvevőkben. A tanulók alkalomról alkalomra egészítik ki az új információkkal, fontos tulajdonságokkal én-fájukat, ami segítheti saját személyiségük pozitív vagy negatív jellemzőinek megismerését, és segítséget nyújthat a fejlődési lehetőségek megtalálására. Az énfá a tréning további blokkjaiban összekötő elemként ismét előkerül, és fokozatosan bővül az új ismereteknek és tapasztalatoknak megfelelően.

A harmadik, a *Kommunikáció fejlesztése* című fejezetben (Bugyi Katalin) a kommunikációs készségek fejlesztésének elméleti kereteit és gyakorlatát ismerhetjük meg. A verbális kommunikáció mellett a non-verbális kommunikáció fontosságára is felhívja a figyelmet a szerző. A találkozások során a résztvevők a játékok segítségével megtanulhatják az érzelmek kifejezésének, az érzelmek átélésének egyéni különbségeit, a csoportos foglalkozásokkal pedig nemcsak az együttműködést, hanem az egymásra való odafigyelést is gyakorolhatják. Ezeket az alkalmakon a tanulók olyan fontos viselkedési elemeket tanulhatnak meg, mint a nemet mondás vagy az, miként lehet megfelelően közölni érzéseinket a másik személy felé anélkül, hogy a másikat támadnánk, megbántanánk. Ez utóbbi két interakciós folyamat a serdülők életében különösen fontos, mivel egyre több időt töltenek a kortársakkal, és előtérbe kerül a csoporthoz való tartozás igénye. A tréningnek ebben a részében ismét előkerül a tanulók én-fája, amit a második blokkban tanult ismeretek és tapasztalatok alapján tovább bővítenek.

A negyedik, a *Düh- és konfliktuskezelés* című részben (Tódor Marina és Anka Ágnes) a düh mint érzelem, valamint a

konfliktusok kezelésének kérdését tárgyalják a szerzők. A tanulók a csoportviszonyokat, a különböző helyzeteket eltérő módon oldják meg, és ezek az esetek konfliktussal járhatnak. Az ilyen helyzetek megfelelő érzelmi reakciókkal való megoldására kínál stratégiákat a tréning. Az utolsó előtti foglalkozás során ismét előkerül az énfá, amit minden tanuló tovább bővíthet a tapasztaltak alapján. A blokk és egyben a tréning utolsó alkalmán a résztvevők a korábbi düh- és konfliktuskezelési stratégiák megismerése után elsajátíthatják a konfliktushelyzetek asszertív megoldását, a gondolatok és érzések őszinte, nyílt kommunikációját. A tréning befejezése-

ként a tanulók értékelik a foglalkozásokat annak megfelelően, hogy sikerült-e kialakítaniuk vágyott tulajdonságaikat, mennyire fejlődött az én-fájuk.

A könyv egyik nagy erőssége, hogy a szerzők nemcsak az elméleti keret és a gyakorlatok bemutatását tartották fontosnak, hanem a tréning során tapasztaltak megosztását is. Ennek köszönhetően nem kizárólag egy fejlesztőprogram menetét, folyamatát ismerhetjük meg, hanem információkat kaphatunk a leghitelesebb forrásokból, a tréninget vezető iskolapszichológusoktól a megvalósítás részleteiről. Fontos megismerni ezeket a gondolatokat, hogy tudjuk, melyek azok a tényezők, amelyek külön figyelmet igényelnek egy tréningprogram alkalmazása során.

Sok esetben egy fejlesztőprogram alkalmazásának akadályozó tényezője, hogy a szakemberek részére nem állnak rendelkezésre azok az eszközök, amelyek a programban megjelentek, így nem is lehetséges ezen fejlesztések megfelelő elvégzése. A könyv mellékletében ezt az igényt is kielégítik a szerzők. A kötet végén található kilenc melléklet tartalmazza a fejlesztés

során alkalmazott segédeszközök gyűjteményét, valamint egy „Elismerő oklevelet”, amit a tréningen részt vevő tanulók jutalomként kaphatnak a program végén.

A könyv esztétikus, praktikus méretű. A szöveg elrendezése összességében kellemes benyomást kelt, azonban a blokkokban szereplő játékok bemutatásakor több kiemelésre lenne szükség.

Az egyes csoportos tevékenységek leírásai – az azonos szöveg méret és forma miatt – összefolynak, így az olvasó számára nehézkes lehet az egyes részek elkülönítése. Szerencsésebb lett volna a játékok címeinek vastag betűvel, illetve számozással való elkülönítése, valamint az egyes alpontok címeinek dőlt betűvel

való kiemelése, hogy az olvasó számára még egyértelműbb legyen a foglalkozások menete.

A Szabó Éva és Fügedi Petra Anna által szerkesztett könyv közérthető formában íródott, hasznos lehet a pályakezdő és gyakorló szakemberek számára egyaránt. Ajánlom a könyvet nemcsak pedagógiai szakembereknek, hanem azoknak is, akik érdeklődnek a pedagógia, illetve az intézményes környezetben is megvalósítható pedagógiai fejlesztési lehetőségek iránt, és többet szeretnének megtudni arról, miként, milyen eszközökkel és módszerekkel lehet hatékonyan segíteni az iskolások társas viselkedésének fejlődését.

Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (2015, szerk.): *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Hegedűs Szilvia

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

Merjük gyermekeinket gondolkodásra ösztönözni!

Miért fontos a kritikai gondolkodás? „Hosszú távon [...] demokratikus állampolgárságra nevel, a személyes identitás egészséges fejlődését és autonóm egyéniség kialakulását segíti, miközben fejleszti a tanulói interkulturális kompetenciát, amely a jövő embere számára a globalizálódó emberi világban működő interperszonális kapcsolatokban nélkülözhetetlen” (104. o.) – kapjuk meg a választ Fábián Gyöngyitől, a Pannon Egyetem oktatójától Kritikai gondolkodás az osztályteremben című könyvében. A kötet 2014-ben, a Gondolat Kiadó gondozásában jelent meg, rámutatva modern világunk aktuális problémáira és azok megoldási lehetőségeire.

A globalizálódó világ mint a jelen kihívása – ezt a problémakört veti fel a szerző munkájának első fejezetében, és fogalmazza meg a kérdést: miként éli át az egyén mindezt lelkileg, hogyan tud megbirkózni az akadályokkal? Fontos szerephez jut az egyén önállósága, ezáltal jelenik meg az autonómia fogalma, aminek hangsúlyozásához a szerző Phil Benson gondolatait hívja segítségül. Szembeállítja a formális oktatást az egész életen át tartó tanulással: utóbbi a globalizálódó világ egyik elvárásának tekinthető. De miként függ össze az autonómiára való törekvés az oktatással? E kettő kapcsolatára az autonómia – a szerző által legfontosabbnak tekintett – jellemzője mutat rá, ami nem más, mint „az a tanuló által folytatott küzdelem, amelynek során önmaga fejleszti ki saját eszközeit saját tanulásának elősegítésére, önmaga fedezi fel a kulturális alternatívákat, és önmaga ébred rá saját választható lehetőségeire” (18. o.). Erre építve teszi fel a későbbiekben a kérdést, hogy pedagógusként, szülőként, tanulóként mit tehetünk azért, hogy megálljuk helyünket a 21. században. Benson mellett Alastair Pennycook autonómiáról vallott nézetein keresztül hangsúlyozza az egyén önállóságát, és hozza az olvasóhoz még közelebb az oktatás és az autonómia kérdését. Mint ahogy az éremnek is két oldala van, úgy az autonómiának is: azért,

hogy Fábián Gyöngyi lehetővé tegye az olvasó számára a lehető legobjektívabb perspektívát, rámutat – Barbara Schmenk munkájának segítségével – az autonómia negatív oldalára is.

A felvezetőként szolgáló gondolatsor után a szerző a kritikai gondolkodás körül kialakult fogalmi problémákat vizsgálja, ahol rávilágít a nem kritikus gondolkodás mikéntjére, és felhívja a figyelmet a 'kritizálás', a 'kritika' és a 'kritikai' fogalmainak különbségére, majd felvázolja az utat, ami a kritikai gondolkodástól a kritikai gondolkodóig vezet. A kritikai gondolkodó fogalmából kiindulva pedig fokozatosan feltárul előttünk az interkulturális gondolkodó személye. Ahhoz, hogy kritikai gondolkodóvá váljunk, ismernünk kell a gondolkodás folyamatát. Ebben nyújtanak számunkra segítséget a Suhajda Edit és Molnár László által meghatározott, a gondolkodást fázisokra felosztó szerkezeti egységek, valamint Bloom taxonómiája. Fábián Gyöngyi Robert Fisher munkáját említve biztatja a ma tanárát a megszerzett ismeretek megkérdőjelezésére bátorító tanári szerepviselkedésre. Az említett munka a kritikai gondolkodásra való nevelésre irányul, és kiemeli a tanár szerepét az oktatásban. A szerző emellett hangsúlyozza a Reading and Writing for Critical Thinking, a The Critical Thinking Community, valamint a California Critical

Thinking Disposition Inventory oktatásra irányuló törekvéseit.

A kritikai gondolkodás problematikáját továbbgondolva mutat rá a szerző az iskolai oktatás kereteire és lehetőségeire. Egyre gyakrabban találkozunk a kompetencia fogalmával, például az anyanyelvi, idegen nyelvi, matematikai, természettudományi, technológiai, digitális, személyközi, interkulturális, állampolgári, vállalkozói és kulturális kompetenciával. Közvetett módon mindezek a tanulói autonómia megvalósulását segítik elő, miközben nem kis mértékben jelen van bennük a kritikai gondolkodás is. Nagyon fontos a kritikai gondolkodást támogató oktatási kulturális környezet, aminek fontosságára Hofstede kutatásai segítségével mutat rá. Bepillantást nyerhetünk Hofstede osztálytermi kritikai gondolkodást érintő vizsgálataiba, aki a kollektívizmus és individualizmus előnyeiről és hátrányairól szól az oktatásban, és kiemeli a tanórai kérdések fontosságát mind a diák, mind a tanár részéről.

Fábián az idegennyelv-órai kritikai gondolkodás kapcsán vázolja fel röviden Ungvári Lászlóné Újvári Andrea angol tankönyvcsaládot vizsgáló kutatási eredményeit, mely a tankönyvekben foglalt tananyag feldolgozottságának módjaira irányul a gondolkodási készségek fejlesztését illetően. Ungvári hangsúlyozza a pedagógusok felelősségét a tanulói gondolkodás fejlesztése tekintetében. Richard Paul amerikai felsőoktatási környezetben végzett kutatásainak rövid ismertetését követően kerül sor a szerzői munka gyakorlati részének feltárására, amely egy, a tanárjelöltek és már pedagógusként dolgo-

zó tanárok körében megvalósult empirikus kutatás. A kutatás célja, hogy feltérképezze, a pedagógusok miként alkalmazzák a kritikai gondolkodást saját ismeretszerző tevékenységeik során. Fábián Gyöngyi és munkatársai számára Ungvári kutatása szolgált motivációként: a kritikai gondolkodás terén jelentkező tanári szerep és feladatkör. A vizsgálat eredményeihez a tanárjelöltek és pedagógusok által írt esszék segítettek hozzá a szerzőt és munkatársait. A tanárjelöltek és a pedagógusok feladata egy-egy oktatási intézmény működésének megfigyelése volt (pl. vezetés, klíma, döntéshozatal, kommunikációs struktúra). Az e témában született

esszéket elemzik a szerző és munkatársai a következő kérdések mentén: Az iskolai szervezet mely dimenzióját veszi alapul az esszéíró? Támaszkodik-e a munka szakirodalmi ismeretekre? Milyen módon mutatja be a választott vizsgálati területet? Milyen adatgyűjtési technikát alkalmaz a szervezet megismerésére? Hogyan veti össze a szakirodalom által megfogalmazott ismereteket a tapasztaltakkal? Alkot-e egyéni ítéletet az eredmények alapján? E kérdések segítségével fogalmazzák meg azokat a következtetéseket, amelyekre a kutatási célt szem előtt tartva jutottak, és diagramok segítségével ábrázolják az írásművekben jelentkező gondolkodási mintázatokat. A kutatás hozadéka, hogy a „bemutatott mintázatok alapot képezhetnek olyan kritériumrendszer és szten-derdek kialakításához is, amelyek az írásművekben megjelenő kritikai gondolkodás értékelésében alkalmazhatóak, valamint támaszt nyújtanak az új tudás konstrukciós folyamatának megfigyelésében” (98. o.).

Nagyon fontos a kritikai gondolkodást támogató oktatási kulturális környezet, aminek fontosságára Hofstede kutatásai segítségével mutat rá. Bepillantást nyerhetünk Hofstede osztálytermi kritikai gondolkodást érintő vizsgálataiba, aki a kollektívizmus és individualizmus előnyeiről és hátrányairól szól az oktatásban, és kiemeli a tanórai kérdések fontosságát mind a diák, mind a tanár részéről.

A szerző végezetül összefoglalja a kritikai gondolkodás erőnyeit, veszélyeit és hasznát. Kiemeli a kritikai gondolkodás fejlesztésének hatékony lehetőségét az idegen nyelvek oktatásában, és felveti a problémát, miszerint a kritikai gondolkodás nem minden helyzetben nyújthat ideális megoldást a 21. században jelentkező problémákra. Mint írja, „a kritikai gondolkodás fogalma és a fogalom szerkezete körül még sok kérdés tisztázatlan” (100. o.), így az olvasó előtt nyitva hagyja a kritikai gondolkodás kérdését, ösztönzést adva ezáltal a további kutatásokhoz.

Fábián Gyöngyi a tárgyalt témát szakszerű nyelvezettel közvetíti az olvasó felé, fokozatosan felépítve és megnyitva a kérdéskört. A téma továbbgondolásához és az abban való elmélyülésben nagy segítséget

nyújthatnak a fejezetekben lévő hivatkozások, a táblázatok, a grafikonok pedig szemléletessé teszik mindezt. A kötetet azoknak a pedagógusoknak, nevelőknek, szülőknek ajánlom, akik diákjaik és gyermekeik számára segítséget szeretnének nyújtani a jövő nehézségeinek, akadályainak leküzdéséhez.

Fábián Gyöngyi (2014): *Kritikai gondolkodás az osztályteremben*. Gondolat Kiadó, Budapest. 110 o.

Szerdi Ilona

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai
és Társadalomtudományi Kar
Iskolakultúra Szerkesztőség,
8200 Veszprém, Vár u. 20.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat, közlési
feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizethető még közvetlenül
a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(Teljes évfolyam: 6000 Ft.)

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
a Gondolat Kiadó webáruházában
(www.gondolatkiado.hu), valamint
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrásy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): *Ady-értelmezések*
16. *Kéri Katalin* (2002): *Nevelésügy a középkori
iszlámban*
17. *Gécz János* (2003): *Rózsahagyományok*
18. *Kocsis Mihály* (2003): *A tanárképzés megítélése*
19. *Gelencsér Gábor* (2003): *Filmolvasókönyv*
20. *Takács Viola* (2003): *Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája*
21. *Lajtai L. László* (2004): *Nemzetkép és iskola,
1777–1888*
22. *Franyó István* (2004): *Biológiai műveltségünk*
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): *Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948*
24. *Bárdos Jenő* (2004): *Nyelvpedagógiai
tanulmányok*
25. *Kamarás István* (2005): *Olvasásügy*
26. *Gécz János* (2005): *Pedagógiai tudásátadás*
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): *Nyelvészeti
tanulmányok*
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,
szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.*
31. *Gécz János* (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány*
32. *Kelemen Elemér* (2007): *A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság
19–20. századi történetéből*
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): *Filozófia!*
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): *Antik nevelés*
36. *Orbán Jolán* (2010): *Jacques Derrida szakmai
hívallása*
37. *Boros János* (2010): *A tudomány, a tudás és az
egyetem*
38. *Gécz János* (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*
39. *Révay Valéria* (2010): *A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon*
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): *4×12 mondat*
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): *A múzeumi
kultúraközvetítés változó világa*
42. *Boros János* (2011): *Demokrácia és szabadság*
43. *Érfalvy Livia* (2012): *Kosztolányi írásművészete*
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): *Oktatás, -történet,
-szociológia*
45. *Horváth József* (2012): *Íráspedagógiai
tanulmányok*
46. *Boros János* (2013): *Időszerű etika*
47. *Boros János* (2014): *Szenvedély és
szükségyszerűség*
48. *Mészáros György* (2014): *Szubkultúrák
és iskolai nevelés*
49. *Bence Erika* (2015): *Virtuális irodalomtörténet*
50. *Mekis D. János* (2015): *Auctor ante portas*
51. *Boros János* (2016): *Etika és politika*

Szabó Éva – Jagodics Balázs Erőforrások és követelmények

A tanári kiegésző munkahelyi
tényezőinkomplex vizsgálata

A munkában való kifáradás, a naponta kapott újabb és újabb feladatok időnként minden ember számára azt a gondolatot vetik fel, hogy jobb lenne nem dolgozni, vagy valami egészen mást csinálni ahelyett, amit kell. Ha azonban minden munkanap ezzel a gondolattal indul és/vagy végződik, az már nem egyszerű fáradtság, hanem a kiegésző kezdetére utaló jel is lehet. Számos hivatással együtt, az elmúlt évtizedek alatt a pedagógusok munkája is jelentősen átalakult. A követelmények egyre emelkednek, ami gyakran nem párosul a munkafeltételek és az életminőség javulásával, így ezt a társadalmi csoportot is jelentősen veszélyezteti a kiegésző jelensége. A pedagógus fásultsága vagy kimerültsége azonban nem csupán személyes probléma. A diákok és a szülők életére is hatással van, hogy a tanárok milyen lelkesedéssel végzik a munkájukat. A pedagógusoktól elvárt magas hivatástudat és a gyakran kritikus társadalmi megítélés is szerepet játszhat abban, hogy ezen a területen viszonylag kevés hazai vizsgálatról olvashattunk az elmúlt évtizedekben. A probléma azonban jelen van, és a tudomány feladata, hogy minél mélyebben feltárja a kiegésző-szindróma természetét és működését, hogy hozzásegítse a szakembereket a megelőzéshez és a probléma megoldásához szükséges ismeretekhez.

Mesterházy Mária – Vámos Ágnes Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról

Esettanulmány

A neveléstudomány az affektív kifejezést kettős értelemben használja: a szűkebb értelmezés csak az érzés, érzelem, hangulat jelenségeit érti rajta, míg a tágabb az affekció és a konáció témaköröit együtt tárgyalja (Pekrun és Linnenbrink-Garcia, 2014; Bányai és Varga, 2014). Míg a tágabbban értelmezett affektív jelenségek felé egyre élénkülő figyelem irányul a hazai kutatásokban, addig az érzelmek még mindig marginális helyzetben lévő terület. A tanári érzelmeket értelmező koncepcionális keretek megfogalmazása újabb fejlemény nemzetközi szinten is. A kutatások az érzelmek tanári professzióban betöltött jelentőségére hívják fel a figyelmet, továbbá vizsgálják szerepét az osztálytermi folyamatokban. A kutatások az érzelmi képességekre (intelligencia, kompetencia), valamint az érzelmek nézetekben, identitásában betöltött szerepére is kiterjednek. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar 2015. évi doktorandusz-konzorciumi pályázata keretében megvalósított esettanulmányban az érzelmi kom-

petenciára vonatkozó tanári nézeteket vizsgáltuk a pedagógus-tanuló kapcsolat kontextusában. Mivel ilyen típusú vizsgálatot hazánkban még nem végeztek, a kutatás felderítő jellegű, célja, hogy néhány nemzetközi eredmény hazai értelmezését megkezdjék. Az érzelmi kompetencia tényezői közül az érzelmek átélését, küldését, fogadását, tudatos kommunikálását, a negatív érzelmekkel való megküzdést, az empátiát és az érzelmi önhatékonytájakat vizsgáltuk.

Bóky Antal Az elmondhatatlan és elhallgathatatlan

(Antropomorfikus versus figuratív
a költészetben, a poétikában és
a pszichoanalízisben)

A modernitás, a szelf és a líraiság összekapcsolása, és ezen a hármason keresztül valamiféle dekonstruktív szubjektivitáselmélet megfogalmazása meglehetősen korán, már 1965-től kezdve érzékelhető volt Paul de Man munkáiban. Az elgondolás centrumában a líra, pontosabban a „lírai” áll. Nemcsak arról van szó, hogy „de Man számos kései esszéje, nem épp könnyen érthető módon a líra fogalma köré összpontosul”¹, hanem mintha az egész dekonstrukciós irodalomfelfogás e témán keresztül fogalmazódna meg. Mindennek hátterében egy még átfogóbb, dekonstruktivistá szubjektumfelfogás körvonala, a szubjektum létformáinak és működési folyamatainak elmélete is rekonstruálható. De Man líraiság felfogása elsősorban egy nietzschei, metafizikán túli episztemológia kibontására épül. Különös viszont az, hogy – De Man határozott távolságtartása (mondhatnánk: „ellenállása”) ellenére – ez a szelfelfogás jól párhuzamosítható a pszichoanalízis bizonyos klasszikus és jelenkori (főleg lacani) elképzeléseivel, olyanokhoz, amelyek nem a szelf tartalmát, hanem annak működési/megismerési folyamatát állították a figyelem középpontjába. Kortársai közül a felszínen különbözőnek látszó, valójában viszont sokban hasonló, a líraiságra mint a szubjektum működési modelljére koncentrááló (nyíltan pszichoanalitikus háttérre is építő) elgondolást dolgoz ki Julia Kristeva,² párhuzamokat találhatunk Derrida e témáról szóló megjegyzéseiben,³ és érdekes kontrasztot, másféle utat Philippe Lacoue-Labarthe⁴ Celan-interpretációjában.

