

# Mentálhigiénés lehetőségek az irodalomoktatásban 2.

A tanulmány első részét, melyben a téma elméleti megközelítése szerepel, előző számunkban közöltük. Az alábbiakban az irodalomtanítás mentálhigiénés lehetőségeinek kiaknázásáról, annak gyakorlati tapasztalatairól olvashatunk. (A szerk.)

## „ÁTMENETI TEREK” – KURZUSOK TAPASZTALATAI

A következőkben arról számolok be, hogyan próbálom a vázolt elméleteket, illetve elveket a gyakorlatban alkalmazni. „Átmeneti terek” című, folyton alakuló, megújuló tartalmú szemináriumaim tapasztalatairól írok. E szemináriumok a kurzusok klasszikus felosztásában leginkább a „Bevezetés a (germanisztikai) irodalomtudományba” kurzusnak feleltethetők meg.<sup>1</sup> Tapasztalataim két év munkáját jelentik, öt nappali és három levelező tagozatos, átlagosan 10-12 fős csoportnak tartott kurzusokat, tehát korlátozott értékűek: további kurzusok, tapasztalatok megerősíthetik az alább megfogalmazott állításokat, de néhányat közülük esetleg cáfolhatnak is. Mivel a szemináriumok olyan irodalomtudományi jelenségeket, problémákat is tárgyalnak, melyek mentálhigiénés jelentősége csak áttételes vagy csekély, nem egyes kurzusok tematikáját mutatom be, hanem gyakorlatok tematikája, kompetenciafejlesztő funkciói és mentálhigiénés hozadéka mentén strukturálom a fejezetet, előrebocsátva, hogy bizonyos gyakorlatok több ponthoz is besorolhatóak lennének, egyrészt, mivel a kompetenciafejlesztés összetett folyamat, melyben az egyes kompetenciák nem választhatók szét, illetve nem fejlesztetők külön, másrészt, mivel az alkalma-

zott mentálhigiénés szempontok is igen összetettek, harmadrészt, mivel a gyakorlatok tematikáiban is adódnak átfedések.

A gyakorlatok részletes bemutatása előtt szükséges röviden összefoglalnom azokat az identitásépítő kompetenciákat, melyek a mentálhigiénés szemléletű irodalomoktatásnak úgy mond *orientációs pontjaiként* szolgálhatnak. *Heinz Abels Identität*<sup>2</sup> című monográfiájában *Krappmann* nyomán<sup>3</sup> négy „identitásfejlesztő” képességet nevez meg, melyek véleményem szerint hatékonyan erősíthetők az irodalomtanítás során. Az első a szerepelvárásoktól való távolságtartás képessége, a *szereptávolság*. A második az *empátia*, a mások helyzetébe való belehelyezkedés képessége, a harmadik az *ambiguitástolerancia*, annak elviselése, hogy szerepeink kétértelműsége és a motivációs struktúrák elmentmondásossága miatt különféle szükségleteink nem elégíthetők ki egyszerre (ugyanabban a szituációban). A negyedik képesség az *identitás bemutatásának* képessége, melyet a magam részéről összekapcsolnék, illetőleg munkám során összekapcsolok a *narratív kompetencia* fejlesztésével, melynek lényege *Ricoeur* fejtegetéseit követve<sup>4</sup> úgy fogalmazható meg, hogy mivel a narráció közvetíti az identitás két aspektusa, az idem- és az ipse-identitás (az azonosság és az eltérőség, valamint az önmagaság és a másság) között, az időbeli állandóság és a változás kö-

1 A kurzusok elején el szoktam mondani a résztvevőknek, hogy rendhagyó bevezetés lesz ez az irodalomba; a kurzus az irodalomhoz való személyes viszonyukat szeretném erősíteni, így a gyakorlatok kapcsán sokszor kérem majd, hogy személyes véleményüket, gondolataikat, érzéseiket fogalmazzák meg. Mindig rájuk fogom bízni, mennyit mutatnak meg e személyes tartalmakból, és megígérem, hogy a megmutatottakat bizalmasan fogom kezelni, illetve kérem ezt a csoport minden tagjától is. Bizonyos gyakorlatok kapcsán újra megerősítem ezt a keretet, van, hogy úgy adok írásbeli házi feladatot, hogy elmondom, nem kell majd nyilvánosan felolvasniuk, ha nem szeretnék, van úgy, hogy előrebocsátom, akkor tudjuk biztonsággal eljátszani a játékot, ha mindenki vállalja, hogy a csoporton belül marad, ami a játékban történik. ■ 2 Abels, H.: *Identität*. Wiesbaden, 2006, VS Verlag für Sozialwissenschaften. ■ 3 Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. München, 1969, Klett-Cotta. ■ 4 Vö. Ricoeur, P.: *Das Selbst als ein Anderer*. München, 1996, Fink.

zött, időbeli egységbe foglalja az események sokaságát, és koherenciát teremt célok, okok és véletlenek között, egységes személyiségalakzatra tehetünk szert általa, illetve életünket a segítségével folyamatosan újrateheremthetjük, újraértelmezhetjük.

Említettem már, hogy az identitáskompetenciákat integratív kompetenciáknak tartom, de talán nem érdektelen ezt abban az összefüggésben is hangsúlyoznom, hogy mikor fókuszba helyezem őket, nem tévesztem szem elől a bennük, általuk integrált kompetenciákat sem, azt, hogy az irodalommal való foglalkozás fejleszti a receptív és produktív (expresszív) nyelvi és kommunikációs kompetenciákat, a mentalizáció, a mentális reprezentációk kialakításának képességét, a metakogníciót stb.<sup>5</sup>

A gyakorlatok bemutatása a kurzusrésztevők meglévő világ- és önértelmezői kereteit feltáró gyakorlatoktól halad az új vagy alternatív értelmzői keretek kialakítását elősegítő, egyre összetettebb reflexiót lehetővé tevő s a tudás személyes kontextusba ágyazását, változatos helyzetekben való felhasználását ösztönző gyakorlatok felé.

## 1. A ráhangolódás gyakorlatai

Az átmeneti terekben való mozgásra ráhangoló gyakorlatként szolgálhat a barkochbának az a változata (GY 1), melyben a résztvevők egy-egy irodalmi alak választott „szerepéből” válaszolnak igennel és nemmel a többiek kérdéseire, akik megpróbálják a válaszadó „kilétét” kitalálni.<sup>6</sup> Ha a csoporttagok mélyebben ismerik egymást, a játék úgy is játszható (GY 2), hogy a csoport választ a kint várakozó csoporttag számára irodalmi identitást, amit aztán ő próbál meg kérdések segítségével kitalálni. Az eldöntendő kérdéseknél és az igen-nem válaszoknál árnyaltabb kommunikációt igényel az a szintén

ráhangoló játék (GY 3), melyben a résztvevők irodalmi alakok nevét cédulákra írják, ezekből minden résztvevő húz egyet, melyet a hátára tűzünk, anélkül, hogy ő maga elolvashatná, s hogy „ki” is ő, abból találja ki, ahogyan a többiek kapcsolatba lépnek vele. Ezek a gyakorlatok úgymond edzik a résztvevők irodalmi figurákkal való azonosulási készségét, és az irodalmi figurákkal való azonosítások és azonosítások a tanár számára fontos információkat hordoznak a résztvevők önmagukról és egymásról alkotott képéről. A tanár számára legalább részlegesen *láthatóvá tesznek* ezek a gyakorlatok olyan *kognitív sémákat*, értelmező kereteket is, melyekkel a résztvevők irodalmi (és nem irodalmi) szövegek információit befogadják, rendszerezik, melyekkel irodalmi (és nem irodalmi) jelentéseket teremtenek a maguk számára, s melyek alakítása, tágitása, bővítése a későbbi közös munka feladata lesz. A kognitív sémák (és összetettségük) megmutatkoznak például abban, hogy a találgató a barkochbakérdésekben a kitalálendő figura nemét, életkorát, foglalkozását, nemzetiségét firtatja csupán (a szerzőre vonatkozó kérdéseket ki szoktam zárni a játékból, épp a kognitív sémák jobb felderíthetősége végett), vagy lehetséges konfliktusstruktúrák, esetleg topozok mentén is próbálja felfedni kilétét; és megmutatkoznak azokban a stratégiákban is, amelyekkel az utóbb említett gyakorlatban egymással kapcsolatba lépnek a résztvevők, illetve amelyekkel megpróbálják a másikat annak „kilétére” rávezetni. Az elmondottakból következik, hogy a gyakorlatok segítségével a tanár képet kaphat arról is, még ha elnagyoltat és később pontosabban kidolgozandót is, milyen irodalmi tapasztalatokkal rendelkeznek a résztvevők. (Irodalmi tapasztalatokon itt irodalmi konfliktusok kialakításával, bonyolításával, feloldásával kapcsolatos tapasztalatokat értek, valamint ezek összekapcsolásának képességét sze-

5 Ebben az összefüggésben meg kell jegyezmem, hogy a kompetenciák azonosítására és csoportosítására számos elképzelés létezik, de ezek tárgyalása szétfeszítené a tanulmány kereteit. ■ 6 Játékgyűjtemények összeállítóinak tollából gyakran olvastam arról az élményről, mely nem kevészer a sajátom is volt, nevezetesen, hogy mámorítóan egynemű gondolt játéklejtőnket egyszer csak viszontlátjuk egy játékgyűjteményben, aztán még egyben, stb. A barkochba irodalmi játékká alakítása is mutatja, és sok más példa is mutatni fogja, hogy gyakran más összefüggésekben ismert játékok, feladatok adaptálásáról, továbbgondolásáról van szó, s ez a gondolkodási folyamat, illetőleg az ötletek gyakorlati alkalmazása – mint azt a játékgyűjtemények összeállítói számomra nagyon rokonszenves módon hangsúlyozzák – fontosabb, mint annak kiderítése, ki is vetette legelőször papírra az ötletet, így hát én sem próbálok dolgozatomban írásakor „eredeti” forrásokat felkutatni.

mélyes élettapasztalatokkal, társadalmi szerepekre, folyamatokra, konvenciókra vonatkozó ismeretekkel, elképzelésekkel; továbbá konvencionális szimbolikus jelentéstulajdonítások ismeretét; képzettársításokat stb.<sup>7</sup>) Az irodalmi tapasztalatok feltérképezése azért fontos, mert a későbbi munka sokkal inkább ezekre épül, mint valamiféle irodalmi tudásra, így hát, úgy gondolom, érdemes több gyakorlatban, több megközelítésben aktivizálni e tapasztalatokat. Szolgálhatja a tapasztalatok előhívását az olvasói önéletrajz (GY 4) – ezt előkészítheti az „olvasás” hívószava köré szervezett, egyénileg vagy csoportosan készített pókháló- vagy fűrtábra, mely az olvasással kapcsolatos gondolatokat, érzéseket rögzít –, ami azt írja le, hogyan került kapcsolatba az illető az olvasással, mi készítteti olvasásra vagy mi vette el a kedvét tőle, mit olvas szívesen, stb. Úgy tapasztalom, nagy gondal dolgozzák ki a tanulók az „Az a 10 könyv, amelyet minden irodalomtanárnak el kellene olvasnia, mert...” feladatot is (GY 5), és kedvelik az irodalomnak azokat a megközelítésmódjait is, melyek nem csak a verbális intelligenciát működtetik. *Esterházy Péter* Literaturhaus-nyitogató beszédének ötlete alapján<sup>8</sup> például azt a feladatot adtam hallgatóimnak, hogy rajzolják le, mi lenne az irodalom számukra, ha épület lenne (GY 6), s láthatóan szívesen és alaposan dolgozták ki rajzaikat.<sup>9</sup> A gyakorlatok előnye, hogy a tanulóknak is strukturálódnak, tudatosodnak az irodalommal kapcsolatos tapasztalataik. A ráhangoló feladatok *a tanulók személyes, belső tartalmait mozgósítják*, felkeltik kíváncsiságukat, s *nyitottá teszik őket új ismeretek befogadására, új megértés kialakítására*.

Ebben az értelemben működnek ráhangoló gyakorlatként a történetírás bizonyos típusai is, melyek azáltal, hogy megtapasztaltatják íróik-

kal, hogy maguk is képesek bizonyos irodalmi struktúrákat működésbe hozni, *képesek szöveg-elemzői gátlásaik vagy értelmezéssel szembeni ellenállásuk oldására*.<sup>10</sup> Ezenkívül *aktívabb megfigyelővé teszik* íróikat, mert azok némi „írói” tapasztalattal olvasva jobban megértik, hogyan jön létre és hogyan működik a szöveg. Az egyik történetíratási lehetőség, hogy újságból kivágott fotókat gyűjtetünk a résztvevőkkel, melyeken egy-egy személy látható, s minden résztvevő életre kelti választott képét, vagyis belső tulajdonságokkal ruházza fel a képen látható személyt, munkát, családot, élettörténetet ad neki. (A kép nem ábrázolhat közismert személyt, hogy az életre hívást ne befolyásolják, illetve akadályozzák konnotációk.) Ezek után összeül a csoport, és közösen ír egy történetet, melyben az összes figura szerepet kap (GY 7). A gyakorlat előnye, hogy *megtapasztaltatja* a tanulmány első részében leírt *individuais és kollektív jelentéskalkálás lehetőségeit és nehézségeit* is. Ha ráhagyatkozhatunk a csoportbizalomra, családi fotók felhasználásával is dolgozhatunk: minden résztvevő elhozza egy családtag fotóját, ezeket összekeverjük, mindenki húz egy képet, s ír egy történetet, mely a képen szereplő személlyel esett meg, aztán a fénykép tulajdonosa elmesél egy másik történetet, amely valóban megesezt az adott személlyel (GY 8). Történetek íratása kapcsán mindig fontos mérlegelni, hogy egyes szám első vagy harmadik személyben íródjon-e a történet – az első személy inkább *az empátiát erősíti*, a harmadik személy inkább *a szereptávolságot fejleszti* –, ennél a gyakorlatnál a fiktív történet egyes szám első személyben való íratása úgymond csökkenti a kockázatot, hogy a történet, akár írója szándéka ellenére is, valamiképpen bántsa a fényképen látható személyt a ma-

7 Más összefüggésekben természetesen fontosak az olyan irodalmi tapasztalatok is, mint például korstilusok, műfajok azonosítása, interpretációs eljárások felelevenítése stb. ■ 8 Lásd Esterházy Péter beszédei 2005 októberében a frankfurti Literaturhaus (Irodalom Ház) és 2007 decemberében a berlini Collegium Hungaricum megnyitóján, melyek több helyütt is megjelentek, így például közölte őket az *Élet és Irodalom* című hetilap is (2005. október 14. és 2007. december 21.). ■ 9 Jól alkalmazhatók a nem verbális kreativitást igénylő technikák a még strukturálatlan olvasmányélmény kifejezésére is: a hallgatók lerajzolhatják azt, amit még nem tudnak verbalizálni, adhatnak benyomásainak egy szint, kifejezhetik őket egy mozdulatsorban, melynek a többiek próbálhatnak címet adni, stb. ■ 10 Nem utolsósorban fejlesztik ezek a gyakorlatok a nyelvi kreativitást, az önkifejezést, s ez különösen fontos napjainkban, az úgynevezett másodlagos szóbeliség korában, amikor az elektronikus kommunikáció több műfaja (sms, e-mail, chat) egyszerű nyelvi struktúráival, egyezményes jeleivel, rövidítéseivel nagyban egyszerűsíti, redukálja kommunikációs eszköztárunkat, elszoktat a magasabb nyelvi kompetenciákat igénylő szövegek alkotásától, sőt, megnehezíti megértésüket.

ga valójában ismerő csoporttagot. Levelező tagozatos hallgatóimmal próbáltam ki a gyakorlatot, s azt tapasztaltam, nagyban képes erősíteni a csoportkohéziót. Nagyon népszerű hallgatóim körében az a gyakorlat is, melynek ötlete *Italo Calvino Az egymást keresztező sorsok kastélya* című szövegének élményéből nőtt ki.<sup>11</sup> tarot-kártyákból húzva szerettem volna hallgatóimmal történeteket írni: először meg kellett volna teremteniük egy figurát, akivel szívesen dolgoznak, felruházni külső és belső tulajdonságokkal, aztán a húzott kártyák alapján megírniuk a figura történetét, egyes szám harmadik személyben, hogy a kártya-jóslás konnotációk ne tűnjenek veszélyeztetőnek. Nem kaptam, csak cigánykártyát, de a gyakorlat ezzel is jól működött (GY 9). A hallgatók ismétlődő lelkes visszajelzéseiben, „nagyon jó érzés volt, hogy valakinek mi írjuk a történetét”, azt gondolom, a korábban említett *narratívák iránti életszükséglet nyilvánul meg*, illetve egy hallgatóim által közösen megfogalmazott, összetett probléma: „mert a saját történetünket nem tudjuk mindig olyan könnyen írni, befolyásolni”. Ennek kapcsán arra szoktam felhívni a figyelmüket, hogy ha *szertői* talán nem is, de *elbeszélői* mindenképpen lehetünk életünknek, és ez, mint majd később látható lesz, nem kevés.

A történetek az őket mentálhigiénés perspektívából is olvasó tanár számára rendkívül sok információt hordoznak. A résztvevők által írt történetekben ugyanis *saját történetük is megbúvik*, valamelyik szereplő szinte biztosan hordozza a „szerző” gondolatait, ahogy a konfliktusstruktúra is hordozza az őt aktuálisan foglalkoztató kérdéseket, aktuális problémáit. (A teljesen formálisan megoldott vagy komolytalaná tett feladatok mögött meghúzódó *ellenállás is sa-*

*játja valamiképpen a „szerzőnek”*.) A tanár számára a résztvevők saját története az *ismétlődések* által sejlik fel, bontakozik ki, alapvetően nem kell tehát mást tennie, mint amit minden szöveget elemezve tesz: figyelnie kell az ismétlődéseket.<sup>12</sup> E helyen csak néhány ismétlődő mintázatot említek praxisomból, később viszont részletesen bemutatok egy esetet, mikor az ismétlődések megfigyelése nagyban segített munkámban: volt, aki rendre generációs konfliktusokat teremtett a történeteiben; volt egy hallgatóm, hallássérültként is nyelvtanárrá szeretett volna válni, akinek a történeteiben akkor is szerepelt egy kisgyerek, akit védtek és óvtak, mikor az adott szereplőkészletből a többiek családi drámát írtak szerelmi háromszöggel és/vagy vérrel; nagyon szerettem annak a hallgatónak a történeteit, aki legszívesebben egy kalózinás bőrébe bújt, s akinél előbb-utóbb felbukkant a konfliktusstruktúrában az a férfi, többnyire Joe Black, a kapitány, aki elszerezte az ő szíve hölgyét, és akihez nem győzte mérni magát (mellesleg olyan stílusban, hogy professzionális írónak is büszkeségére válhatott volna).

## 2. A továbbgondolhatóság gyakorlatai

A gyakorlatok egy másik csoportja az irodalmi fikció határainak alakítására, módosítására készíti a tanulókat, azt a belátást készítve elő, hogy az irodalmi szövegek jelentése saját életünk vonatkozásában alakul ki számunkra, és hogy *az irodalmi szövegek saját maguk vonatkozásában is továbbgondolhatók*.

Az egyik ilyen gyakorlatban két különböző irodalmi mű egy-egy szereplője elegedik párbeszédbe a tanuló által kigondolt helyen és témában (GY 10). Természetesen erre a gyakorlatra is érvényes, amit korábban kifejtettem,

11 Calvino történetében (*Az egymást keresztező sorsok kastélya*. Budapest, 2000, Európa) egy sűrű erdő közepén álló kastélyba érkeznek fáradt utazók, akik, mikor a vacsoraasztal köré ülve beszélgetni kezdenének, rémülten veszik észre, hogy elvesztett a hangjuk. Minthogy mégis mesélni vágnak, fogják az asztalon fekvő csomag tarot-kártyát, s a lapokat sorban az asztalra rakva kísérik meg elmondani történetüket. A szöveg azzal szembesíti az olvasót – mind az empirikust, mind a szövegébél –, hogy a történetmondó meglehetősen ki van szolgáltatva története befogadójának, ugyanis az csak annyit ért meg történetéből, ha egyáltalán valamit, amennyit saját élet- és irodalomtapasztalatahoz tud kötni: a kártyalapokat az olvasó csak és kizárólag saját kognitív sémái szerint értelmezi. Az elmondottakból kitérünk, hogy a szöveg kiválóan alkalmas a történetmondás és befogadás (értelmezés) lehetőségeinek és korlátainak szemléltetésére, végiggondolására, mindazonáltal inkább csak olyan csoportokban, ahol a tagok komoly szellemi erőfeszítésre is hajlandók, mert a szöveg amennyire szellemes és szórakoztató, annyira elvont is. ■ 12 Természetesen e szövegek vonatkozásában is könnyebb a szövegfelszíni ismétlődéseket észrevenni, mint a mélyszerkezetben megjelenőket.

hogy a párbeszéd témája *sok mindent tartalmazhat a tanulót aktuálisan foglalkoztató gondolatokból, problémákból*. Még inkább érvényesül ez a gyakorlat direkter változatában, melyben a tanuló maga beszélget egy kedves hősével, tetszőleges témában, egy általa kitalált találkozás során (GY 11) – tapasztalataim szerint különösen akkor, ha a feladatot otthoni írásbeli feladatként adjuk, időt hagyva alapos végiggondolására, előrebocsátva, hogy nem lesz kötelező felolvasni. Egy harmadik gyakorlatban a résztvevők olyan figurákat vonultatnak fel, akiknek a történetével valami miatt elégedetlenek. Mindenki választ magának egy irodalmi figurát, akinek az eredeti szerző által megírt sorsával elégedetlen, részletesen kifejti elégedetlenségének okát, végül pedig a jelenlévők segítségével újraírja a figura történetét (GY 12). Csak első pillantásra tűnhet úgy, hogy a gyakorlat az értelmezői önkénynek ad teret, tapasztalatom úgy mutatja, nagyon is *alkalmas önkényes jelentéstulajdonítások „felülvizsgálata”*: azáltal, hogy a tanuló megosztja társaival egyéni jelentéstulajdonításait, s bevonja őket a szöveggel való párbeszédébe, lehetővé válik számára, hogy *megvizsgálja saját jelentéstulajdonítása igazolhatóságát, logikusságát, koherenciáját, hogy rálásson saját gondolkodási folyamataira*.<sup>13</sup> A gyakorlat kapcsán elmondható még, hogy az egyéni jelentések egybevetéséből létrejövő közös jelentések a szövegek mélyebb megértését is elősegítik, és *növelik az értelmezői közösség kohézióját* is, aminek értelemszerűen nem csak a szövegelemzés terepén van jelentős hozadéka.

### 3. A struktúra gyakorlatai

A struktúrafeltáró és -teremtő gyakorlatok *segíthetnek átláthatóbbá, hozzáférhetőbbé tenni a hétköznapok strukturálatlan, diffúz élményeit, tartalmait, fejlesztik a problémalátást* (mely készség fejlesztése nemritkán háttérbe szorul a problémamegoldás fontosságának hangsúlyozásakor).

Az irodalomoktatás, mint már említettem, folyamatosan alkalmaz (elbeszélő és drámai szövegek kapcsán) struktúrafeltáró gyakorlatokat, melyekben alapvetően szemantikai viszonyok (ekvivalenciák, oppozíciók) rekonstruálásával körvonalazódnak konfigurációk, konfliktusstruktúrák és azok változásai. A szemiotikai elemzőkészséget fejlesztő gyakorlatoknak lehet ugyan mentálhigiénés jelentőséget tulajdonítani, hisz minden hétköznapjainkban használt jelrendszer átlátását megkönnyítik, de mert bemutatásuk szétfeszítené a dolgozat kereteit, csupán azt szeretném összefüggésükben hangsúlyozni, hogy a feltárt struktúrák a mindennapokban képződő struktúrákat is felismerhetőbbé, elemezhetőbbé teszik: a tanuló-olvasók ráláthatnak különböző szerepekre, legyenek azok csoportban betöltött szerepek (formális és informális vezető, mókamester, bűnbak...), a tranzakcióelemzés értelmében vett szerepek (áldozat, üldözö, megmentő...), intézményi hierarchiában betöltött szerepek stb., és ráláthatnak e szerepek kialakulására is. *A struktúrafeltáró gyakorlatok tudatosíthatnak szerepekkel kapcsolatos elvárásokat, így fejlesztve a szereptávoltságot, és felhívhatják a figyelmet a szerepek kétértelműségére, szerepkonfliktusokra is, növelve az ezek elviselésére való készséget.*

<sup>13</sup> Konkrét példát egyik nem régi szemináriumi órámról hozok. Az egyik hallgatónő Mikszáth regénye, *A fekete város* (Budapest, 1980, Szépirodalmi Könyvkiadó) hősének, Fabricius Antalnak a történetével volt elégedetlen. Azt kifogásolta, túl súlyos a büntetése, hiszen mindörökké elveszti Rozálit, pedig őszintén szerette, és bármint tett is, mindig az igazságot tartotta szem előtt. Eredetileg úgy szertelt volna újraírni a történetet, hogy „valahogy mégis egymáséi lehessenek Rozálival”. Fabricius egyértelműen pozitív hős volt a szemében, tisztán látta jó tulajdonságait, tehetségét, elvhűségét, de nem látott rá görcsös me revségére – azt gondolom, épp ez a „vakság” kötötte őt az elvakult Fabriciusához. Fabricius új történetének megírásához azt a feladatot adtam a résztvevőknek, hogy válasszanak egy szereplőt a regényből, akinek a szempontjait érvényesítve, képviselve megvitatják Fabricius társuk által előterjesztett ügyét. Jóllehet a csoport lelkesült az új, Fabricius és Rozáli boldogságát megalkotó történetért, nemhogy nem szaporodtak mellette az érvek, hanem egyre lehetetlenebbnek tűnt a megírása: Görgey „képviselésében” például hangsúlyozták ugyan, hogy valóban szerette a lányt, de nem tudtak himni az igazságában, mert nyitottnak látták a kérdést, nem épp a lőcsei szenátorok ölték-e meg főbírójukat, annak utolsó csepp véréit is gondosan kicepegetve a borsóföldek megszerzésének reményében. Rozáli „képviselésében” pedig – a történetet felvető lány maga is ezt a szerepet választotta – lassanként „ráébredtek”, hogy a szeretett férfi nem érzekelte az ő félelmeit, nem látta, mennyire iszonyodik az erőszaktól és hasonlók. Fabricius Antal ügyét végül úgy ítélték meg, ha gyilkos volta nem is tisztázható jogilag (Quendel nevezi Fabriciust a regény utolsó soraiban gyilkosnak), saját vágyott boldogságának mindenképpen gyilkosává válik. A hallgató elvetette eredeti tervét, s úgy írta tovább Fabricius történetét, hogy a férfi „évek múlva megérthesse, mi volt az ő felelősége a maga boldogtalanságában”. A reflexió fontosságát fogalmazta meg tehát, „vaksága” múlni látszott.

A struktúrateremtő gyakorlatok közül egyik kedvence hallgatóimnak a „hétköznapi dráma” írása (GY 13). Ha választhatnak, hogy milyen gyakorlatot szeretnének, általában ezt választják. A gyakorlatot úgy készítjük elő, hogy hoznak egy-egy eseményt vagy történetet, ez lehet egy újsághír, amely valami miatt megragadta őket, de lehet olyan esemény, amely baráti körüket foglalkoztatja, saját életük aktuális problémája és hasonlók, a csoport pedig kiválasztja, hogy melyikből szeretne drámát írni. (Drámán műnemet értünk, tehát nem feltétlenül tragédiát.) A csoport kidolgozza a szereplők tulajdonságait, értékrendjét, a köztük lévő konfliktust, ehhez cselekményt rendel, különféle konfliktusmegoldási lehetőségeket próbál ki, végül megírja a dráma főbb jeleneteit. Ha kreatív is a csoport, és szívesen improvizál is, legalább bő vázlatot szoktam íratni a dialógusokról, mert így könnyebben kivitelezhető a gyakorlatnak az a része, melyet a visszajelzések alapján leginkább szeretnek a hallgatók, az, hogy a jeleneteket újraolvasva, újrajátszva mintegy belső hangként a figura mellé vagy székeire ülve megfogalmazhatják, kimondhatják azt, amit az gondol vagy érez, de nem mond ki, vagy amit nem tud megfogalmazni. A gyakorlat e része kapcsán azt szokták visszajelezni a hallgatóim, hogy a sokszoros nézőpontváltás következtében *toleranciát* tanultak, de értelemszerűen *fejleszti ez a gyakorlat az affektusfigyelem teljesítményét és az érzelmi érzékenységet is, ahogy az empátiakusan megértett tartalmak verbalizálásának, kommunikációjának készségét is*. Úgy látom, őket valóban foglalkoztató problémákat hoznak be megmunkálásra a hallgatók: dolgoztunk már alkohol- és drogproblémával, generációs konfliktusokkal, kapcsolati háromszögekkel, válással, iskolai erőszakkal. Barátaikkal megtörtént eseményeket bátrabban kínálnak fel a csoportnak „megdolgozásra”, de előfordult az is, hogy egy lány szülei sok évvel azelőtti válásának történetét hozta el, ezt az óra végén fedte csak fel, megköszönve a csoportnak, hogy a közösen írt dráma új szempontokat adott neki a történet végiggondolásához. A gyakorlatba beépíthetünk olyan lépést is, például a konfliktusmegoldás kidolgozása vagy elemzése

kapcsán, amelyben a résztvevők olyan irodalmi műveket keresnek, melyek hasonló problémát boncolgatnak, mint az ő drámájuk. Így végiggondolhatják, tudják-e adaptálni az ott felkínált problémamegoldást vagy sem.

Egy olyan struktúrateremtő gyakorlatot is kiemelnék, melynek mentálhigiénés jelentőségét az *ideologikus szövegstruktúrák átvilágítása* adja. A gyakorlat első lépésében a résztvevők azt a feladatot kapják, hogy helyezkedjenek egy kiadó munkatársainak szerepébe, és készítsék el egy családi vagy szerelmi történet vázlatát, mellyel, úgy remélik, közönségikert érhetnének el, és busás hasznot hozhatnak a kiadónak. Ezután, második lépésben, üljenek össze, és vitassák meg, melyik történet kidolgozásával, mely elemek, milyen fordulatok beépítésével érhetnének el, illetve maximalizálhatnák a kívánt hatást, aztán dolgozzák ki a struktúra vázlatát (GY 14). A feladat egyszerűnek látszik, és a szereplőmátrix kidolgozásában minden nehézség nélkül el is jutnak például odáig (a gyakorlat legutóbbi „eredményét” írom le), hogy teremtenek két nagyon különböző szociális státuszú főhőst, egy gazdag férfit és egy szegény nőt, akik majd egymásba szeretnek, a férfi mellé teremtenek egy barátnőt, és a nő mellé egy kedvest, akik majd konfliktust okoznak (a barátnő, akit csak a férfi pénze érdekel, mesteri intrikus, nem számíthat az olvasó/néző együttérzésére, annál inkább a nő kedvese, aki tényleg kedves, és szereti is a nőt), de el tud akadni a „projekt” annak a problémának a kidolgozásánál, hogy miként is illeszthető egymáshoz az a két, egymástól teljesen eltérő világ, melyben a két főhős addig élt. Az elakadásban filmekből és lektűrökből ismert sémákat próbálgatva tud kibontakozni az a felismerés, hogy a hasonló témájú filmek, regények nem bíbelődnek ezzel a problémával, hanem az „igaz szerelem” sablonjával fedik el azt: az „igaz szerelem” felold minden lehetséges konfliktust, és felülír minden szocializációs, értékrendbeli különbséget. Ha a projekt nem akadna el, és a csoport diadalra vinné az „igaz szerelem” forgatókönyvét – tanárként magunk is rugalmas forgatókönyvírók lévén –, a gyakorlat következő lépésében adhatjuk például azt a feladatot a csoportnak, hogy

Hálózati hozzáférések

most pedig a könyvet/filmet megkönnyező nők férjeinek szerepébe helyezkedve írjanak olvasói/nézői leveleket a kiadónak, gondolják végig, milyen elvárásokkal léphetne fel velük szemben feleségük a könyv/film hatására, és vitassák meg, mi reális ezek közül az elvárások közül, és mi nem. Bár a gyakorlat sablonokat és sémaképzési mechanizmusokat provokál, nem valamiféle illúziórombolás vagy kijózanítás a célja, sokkal inkább az, hogy az olvasók *meg tudják ítélni, hogy fiktív világmodellek építően vagy túlzott redukcionizmusuk, a társadalmi és lelki összefüggések leegyszerűsítése révén nem igazán építően vesznek-e részt az olvasó nem fiktív valóságának alakításában; megbízható tájékozódást tesznek-e lehetővé az adott társadalmi közegben, vagy valamiféle „hamis tudat” konstruálásával megpróbálnak kivezetni abból.*<sup>14</sup>

#### 4. A perspektíva gyakorlatai

A különféle perspektívák megalkotását, ütköztetését, idegen perspektívák átvételét igénylő gyakorlatok *csökkentik, illetve viszonylagossá teszik a „saját” és az „idegen” nézetek közti különbséget, fejlesztik a félreérthetőség, a sokszínűség és a komplexitás kezelésének kompetenciáit, egyaránt fejlesztik az empátiát, a szereptávolságot és az ambiguitástoleranciát, érzékenyebbé teszik a világ- és az önérzékelést.* Szólhat a gyakorlat arról, hogy egy irodalmi szövegben a domináns perspektívát a tanulók kiegészítik egy mással (GY 15). Hallgatóim körében népszerű

például *Nadja Einzmann A barátom barátnője*<sup>15</sup> című szövege, egy – a régi kedvesét annak új barátnőjével viszontlátó – lány belső monológja, melyet ők a volt kedves vagy az új barátnő belső monológjával egészíthetnek ki. Kedvelt az a szó több értelmében *közelítő* gyakorlat is, melynek első lépésében életük egy fontos találkozását kell megírniuk, pontosabban azt az izgalmat, örömet, félelmet kell elmesélniük, mellyel a találkozásra készültek, második lépésében pedig annak izgalmát, örömet, félelmét kell „megalkotniuk”, akivel találkoztak (GY 16). A gyakorlat előkészíthető *Gabriele Wohmann A zongoraóra* című szövegével,<sup>16</sup> melyből az ötlet származik, s melyben egy tanár nő szörnyű migrénnel küzdve várja tanítványát, illetve gondolkodik azon, milyen jó is volna, ha az nem jönne, miközben tanítványa is azon morfondírozik, hogyan volna lehetséges, hogy ne érjen oda az órára. A tanulónak az egyik fél belső monológját olvassuk fel, ők pedig megírhatják hipotéziseiket, mi játszódik le mindeközben a másik félben, és hogyan végződik a történet.

A *perspektivizáció* korábban leírt *jelentősége jól tudatosítható* olyan szövegek feldolgozásával, melyekben a perspektívák között nem közvetít elbeszélő instancia. Jómagam szívesen dolgozom *Heinrich von Kleist* szövegeivel, melyek úgy próbálják leképezni a „világ törekeny berendezkedését”, hogy perspektivikus töréseket alkalmaznak (GY 17): az egyes szereplők pozíciói, értékrendjei, ítéletei ellentmondanak egymásnak, s a cselekménnyel sem igen egyeztethetők össze.

14 Az „igaz szerelem” mítosztát tovább elemezve a mítosz – úgy hiszem – alapvetően két okból kifogásolható, s ezekre ébresztheti rá a gyakorlat a tanuló-olvasókat. Az egyik ok, hogy olyan ideologikus tartalmakat, üzeneteket kapesol hozzá, évszázadok óta, a csak látszólag ideológiamentes és ártalmatlan „triviális irodalom” (de persze nem csak az), mint hogy az adott társadalomban bárkiből lehet bármi, saját boldogulása kizárólag az egyén felelőssége: a manapság divatos séma szerint például a divatcégehez véletlenül betévedő, csúnyácska, ügyetlen, képzetlen leánya legalábbis cégevezető lesz, egyben volt főnökének imádott felesége, kiderül róla, hogy a szakma minden részterületén ragyogó tehetség, miközben – igazából ez a legnagyobb rejtély – meg is szépül. A másik ok, hogy a mítosz úgy szolgálja ki olvasók érzelmeiségét, hogy nem tesz lehetővé számukra önreflexiót. Azt látva, hogy főleg a lányoknak nagyon nagy igényük van az erős érzelmek olvasva megélésére (kedvenc könyvként sokszor elképesztően vastkos, érzelmeiket direkt módon mozgató szövegeket mutatnak be és adnak tovább egymásnak), megpróbáltam *Szabó Magda*-szövegeket a kezükbe adni, melyek szintén erős érzelmeiket mozgatnak, de – az én olvasatomban, *József Attilával* szólva – megmutatják, hogy halandó csak halandót szerethet halhatatlanul. Ugyanis bennük az érzelmeiket és a mögöttük rejlő értékeket komplexen kidolgozott karakterek hordozzák, és a hétköznapi, társadalmi gyakorlatot figyelembe véve is hiteles konfliktusok és szituációk ütköztetik, s a szövegek elbeszélői a reflexiót is megkönnyítik, ráadásul nem didaktikus módon. Vissza is jelezték a hallgatók például *Az ajtó* vagy *Az óz* kapcsán, hogy „sokat tudunk meg az érzelmeikről”. Arra építve tehát, hogy az irodalom, mint azt *Vigotszkij* művészetpszichológiája megfogalmazza, az érzelmeik társadalomtechnikája, hozzáférhetővé tehető a tanuló-olvasók számára komplexen strukturált irodalmi szövegek is. ■ 15 Einzmann, N.: Die Freundin meines Freundes. In uó: *Da kann ich nicht nein sagen: Geschichten von der Liebe*. Frankfurt am Main, 2001, Fischer, 15–17. ■ 16 Wohmann, G.: Die Klavierstunde. In uó: *Erzählungen*. Ebenhausen, 1966, Langewiesche-Brandt, 67–70.

Olvasójukat mégis (vagy éppen ezáltal) arra készítetik, hogy kritikusan olvasva, a nézőpontokat egymás mellé illesztve megpróbáljon a „töröttből” valamiféle egészet létrehozni. Egy Kleist-szöveg, melynek témája, egy rejtélyes terhesség, általában igen intenzíven foglalkoztatja a hallgatókat, és a rejtélyt csak a nézőpontok és az események egymásra vonatkoztatásával engedi feloldani, az *O. márkiné*<sup>17</sup> című elbeszélés. A szöveg első mondata azt közli, hogy a köztisztletnek örvendő özvegy, O. márkiné, több példásan nevelt gyermek édesanyja hirdetést adott fel a lapokban, miszerint „tudtán kívül” teherbe esett, és kéri a gyermek apját, hogy jelentkezék, ugyanis „családi okokból” kész hozzámenni feleségül. A felütés keltette olvasói elvárásoknak a szöveg két szakaszra bontva tesz – legalábbis részben – eleget. Az elsőben a hirdetés keletkezését meséli el, beszámol a háborús eseményekről, melyek a márkiné családját szociális válságba sodorták, a márkinét pedig testi és lelki válságba is: azon emésztődik (s a bábát és édesanyját is megpróbálja bevonni az ideába), miként volt lehetséges a „szeplőtelen fogantatás”, hiszen az ellenséges csapatok elvonulása után a terhesség jeleit észleli magán, amit sehogy sem tud megmagyarázni magának. A második szakasz a hirdetés által kiváltott további bonyodalmakat beszéli el, illetve újabb rejtvényt ad fel az olvasónak: a hirdetésre jelentkezik F. gróf, aki a harcok idején kimentette a márkinét a nőt megerőszakolni akaró martalócok kezéből, ám a márkiné közli, bárkihez hajlandó volna férjhez menni, de a grófhhoz nem; mikor pedig vagyona és társadalmi helyzete mégis megnyeri a gróf számára a márkiné kezét, és a gróf évek múltán megkérdezi, miért nem akart hozzámenni annak idején, azt a választ adja (az immár grófné), hogy ha nem tűnt volna a szemében angyalnak, mikor kimentette őt a katonák markából, nem látta volna ördögnek, mikor a gyermek apjaként jelentkezett a hirdetésre. Mint említettem, a szöveg általában intenzíven foglalkoztatja a

hallgatókat, de a rejtélyeket nem tudják önállóan feloldani, vagyis az eseményeket és a tudatokat nem tudják segítség nélkül egymásra vonatkoztatni. Többféle lehetőség kínálkozik arra, hogy rekonstruálják a márkiné és a gróf nézőpontjait, s hogy történeteiket egymásra vetítsék. Hogy megpróbálják kitölteni azokat a réseket, melyeket a szöveg teremt, hogy megpróbálják konkretizálni, stabilizálni azokat a szemantikai bizonytalanságokat, melyeket a szöveg fenntart, megírhatják, mi játszódik le a szereplőkben úgy, hogy a szöveg nem tesz róla említést. Megírhatják például, mit írna a márkiné a naplójába, amikor feladja a hirdetést, vagy mit mondana a gróf, ha valaki egyszer meghallgatná, és ha nem a társadalmi normáknak megfelelő, egyebekben érthetetlen virágnyelven kellene beszélnie. (Ő ugyanis a szöveg tágas mezején lankadatlan vágatában próbálja beérni tettét, már a hirdetés előtt házassági ajánlatot tesz, többször megpróbálja elmondani, mi is történt közte és a márkiné között, miután elűzte a martalócokat.) Csoportmunkában általában hatékonyabb ez a szemantikai stabilizáció, de a tanár is adhat hozzá szempontokat, felhívhatja a figyelmet, hogy érdemes végiggondolni például a márkiné felé irányuló elvárásokat, a márkiné viszonyát szüleihez, bátyjához, társadalmi normákhoz stb. Segíthet a szövegrejtvény megfejtésében, ha azt a feladatot kapják a tanulók, hogy dramatizáljanak bizonyos szövegrészeket, pontosan kidolgozva a színészeknek szóló instrukciókat arra vonatkozóan, mi játszódik le az adott szereplőben, miközben ezt és ezt mondja, a feladat ugyanis nagyon intenzív párbeszédre készíti őket a szöveggel. Úgy tapasztalom, nagyon jó érzékkel választanak ki kulcsjeleneteket, ennek egyik, számomra emlékezetes esete, mikor azt a jelenetet választották, melyben a gróf „megmenti” a márkinét, s észrevették azt a gondolatjelet, mely felett különben át szokott siklani a figyelmük – azt a gondolatjelet, mely a gróf és a márkiné közti szexuális aktust jelöli és fedi el.<sup>18</sup> Mivel nem

17 Kleist, H. von: Die Marquise von O. In *Kleists Werke in zwei Bänden*, o. A. Berlin und Weimar, 1983, Aufbau-Verlag, 36–79. ■ 18 Vö. „[A gróf] nyájas, francia szavak kíséretében a karját nyújtotta a hölgynek, és átvezette őt, akinek az események szavát vették, a palota egy másik szárnyába, melyet még nem támadtak meg a lángok, ahol az öntudatlanul roskadt össze. Itt – a gróf intézkedett, mert közben ijedt asszonyok jelentek meg, hogy hozzanak orvost; biztosította őket, miközben feltette kalapját, hogy a hölgy hamarosan jobban lesz; és visszatért a harcba.” In *Kleists Werke in zwei Bänden*, i. m. 38. A szövegrészt saját fordításban idézem, mert *Kászonyi Agota* műfordítása ignorálja a gondolatjelet.



tudtak vele mit kezdeni, javasoltam, osszák ki a drámában a gondolatjel szerepét, hátha többet tudnak meg róla, s a „gondolatjel” azt jelezte vissza szerepéből, hogy ő valamilyen kellemetlen titkot („etwas Unheimliches”) takar. A konkretizáló gyakorlatok nyomán lassan körvonalazódni tudnak a tanuló-olvasókban azok a felismerések, hogy a márkiné, akit családjá hasítva hol szentnek, hol szajhának érzel, maga is csak hasítva tudja érzékelni a gróft, hol angyalnak, hol ördögnek; hogy az asszony nehezen tud szakítani a mintaözvegy szerepével, és saját vágyait annyira nehéz bevallania önmagának is, hogy nemcsak „öntudatlanságba” menekül előlük, de még egy – az egész világrendet a feje tetejére állító – történetet is egyszerűbb kiötléni szeplőtelen teherbeeséséről, mint szembesülni e vágyakkal. A szöveg feldolgozását lezárhatja és összegezheti egy olyan gyakorlat, melyben a hallgatók a márkinénak vagy a grófnak írnak levelet, s ebben kifejtik, hogyan viszonyulnak a felfejtett problémához, esetleg volt-e olyan tapasztalatuk, hogy őket érzékelték végletek mentén, vagy ők érzektek valakit végletek mentén. Az írásnak ebben az esetben a *szubjektívizáció feladata, az olvasottak magukba olvasztása, sajátá tétele*, hogy az írás – Senecát idézve<sup>19</sup> – mindazzal, amit az olvasás létrehozott, egy testté váljék. Ezáltal a gyakorlat olyan szabályozási kompetenciákra lehet hatással, mint a polaritások, érdek- és érték-ütközések kezelése, és kihathat a társadalmi szabályok értelmezésének és használatának, valamint a saját szükségletek, érdekek védelmének, képviselőtének kompetenciájára is.

Nagyon érzékletesen mutatja be létünk perspektivikus meghatározottságát a tanuló-olvasóknak E. T. A. Hoffmann *A homokember*<sup>20</sup> című elbeszélése, azáltal, hogy elbizonytalanít minden perspektivikus egyértelműséget és objektivitást, és a világ többperspektívájúságát hirdeti – nem véletlenül tartják Hoffmannat az elbeszélői perspektíva rafinált mesterének. A szöveg feldolgozásakor perspektívákat kell rekonstruálniuk és

transzformálniuk, különféle perspektívákkal kell azonosulniuk a tanulóknak, minek következtében *fejlődik mentalizációs képességük* (GY 18). Először a feldúlt Nathanael levelét kapják kézbe (úgy, hogy a teljes szöveget még nem ismerik), melyben a fiatalember arról számol be barátjának, Lotharnak, hogy újra felbukkant életében gyermekkorra retteggett alakja, aki akkoriban Coppelius néven édesapjával végzett titokzatos és szörnyű kísérleteket. Az utolsó kísérlet ki is oltotta édesapja életét, most pedig Coppola néven optikusként működik a férfi, és szemüveget, látcsöveket árul. Beszámol a levél Nathanael gyermekkori emlékeiről is, arról, hogy kilesett egy kísérletet, de Coppelius, akiről ő azt gondolta, maga a homokember – az elbeszélés címe egy német dajkamesére utal, miszerint a homokember homokot szór a gyerekek szemére, hogy azok elaludjanak –, felfedezte rejtekhelyét, és apja alig tudta kimenekíteni a karmából, mert a férfi a gyerek szemét követelte. A tanulók számára nyilvánvaló, hogy a levélben keveredik a „valóság” és a (gyermeki) fantázia, hipotéziseket fogalmazhatnak meg arról, milyen arányban, illetve feltárhatják azt a szövegstratégiát, amely ezt a bizonytalanságot erősíti. Ha azt a feladatot kapják, írják át az egyes szám első személyű levelet egyes szám harmadik személyben elbeszéltté, megtapasztalják, hogy a perspektíva megváltoztatásával, a szubjektívitas oldásával megszűnik a szövegen belüli fikció és valóság varázslatos egymásba játsása,<sup>21</sup> tehát megtapasztalják a perspektíva szövegszervező erejét. Ezek után újabb szövegrészletet olvasnak el, melyből az derül ki, hogy Nathanael elnézi (!) a levél címzését, és barátja hűgának, Clarának, saját menyasszonyának a nevét írja a borítékra, aki válaszában egy teljesen más nézőpontot kínál fel kedvesének az esemény értelmezésére. Szerinte apja és Coppelius alkímista kísérleteket folytattak, s hogy az ügyvéd olyan rettenetesnek tűnt a gyermek szemében, bizonyára azzal magyarázható, hogy

19 Vö. Seneca „84. levél”. In uő: *Vigasztalások, erkölcsi levelek*. Budapest, 1980, Európa Könyvkiadó, 359–364. ■ 20 Hoffmann, E. T. A.: *A homokember*. In uő: *Az arany virágserép*. Budapest, 1982, Európa Könyvkiadó, 101–138. ■ 21 Például annak a szövegrésznek az átírása, hogy „Icsavarta mindkét kezemet, majd a lábamat is, és összevissza cserélgette őket”, megtöri a varázst: „Icsavarta Nathanael mindkét kezét, majd a lábát is...” vagy „Nathanael úgy érezte, Coppelius Icsavarta mindkét kezét, majd a lábát is...”

a dajka a homokemberről szóló mesét úgy mesélte Nathanaelnek, hogy ha nem alszanak el a gyerekek, a homokember kivájja a szemüket, s elviszi eleségül csemetéinek. Clara levelének elolvasása után a tanulók megbeszélhetik, szerintük hogyan fogja érinteni a lány levele a zaklatott és egyébként is poétikus lelkű Nathanaelt, tehát meg kell próbálniuk átvenni Nathanael nézőpontját. Aztán megkapják azt a szövegrészt, mely Nathanael reakcióját beszéli el, azt, hogy Clara levele elidegeníti a fiatalembert, s a tanulók felismerhetik, hogy Clara nézőpontja is korlátolt, bármennyire jó szándékú is: nem tud empatikus lenni, nem érti, hogy a belső fenyegetettség lehet éppolyan súlyos, mint a külső. Ezek után a hallgatók végigolvassák az elbeszélést, mely úgy folytatódik, hogy Nathanael vesz egy távcsövet Coppolától, melybe tekintve hús-vér leánynak nézi egyik professzora automata bábuját, és Clarát feledve belészeret, aztán mikor a bábu – a professzor és Coppola közös teremtménye – megsemmisül, súlyos krízisbe kerül. Ebből kilábalva ugyan szeretné feleségül venni Clarát, de egy végzetes napon újra kezébe kerül Coppola távcsöve, belenéz, és őrjöngve megpróbálja megölni azt a Clarát, akit az eszköz mutat neki, s mikor ez nem sikerül, Lothar ugyanis megmenti hűgát őrjöngő barátjától, magát öli meg.<sup>22</sup> A „szem” – „szemüveg” – „távcső” – „nézőpont” szemantikai paradigmát és a „lenni” – „látszani” oppozíciót feltárva a szövegben tudatosulhat a tanulóknak, hogy másokra irányuló tekintetünk teremt meg számunkra másokat, és ránk irányuló tekintetük teremt meg minket mások számára, de az is, hogy ez a köl-

csönösség nemcsak kiszolgáltatottságként értelmezhető, hanem felelősségként is. Nathanael története épp erre hívja fel a figyelmet, *va- gyis tudatosulhat a reflektivitás kompetenciájának kulcsszerepe és felelőssége*. Ennek a szövegnek a feldolgozását is zárhatjuk írással, melyben az olvasók egy választott szereplőnek vagy magának az írónak fejtik ki a problémával kapcsolatos nézeteiket, tapasztalataikat, ezáltal a gyakorlat *saját realitáskapcsolatuk felülvizsgálatára is készíti a résztvevőket*.

## 5. A történetképzés gyakorlatai

A történetképzés gyakorlatai főként *az identitás bemutatásának készségét, a narratív kompetenciát fejlesztik*, az e fejezet bevezetőjében leírtak értelmében életesemények időbeli viszonyainak leképezése és cselekvések célokági láncokba való rendezése által *koherenciát teremtve segítenek annak a belső folyamatgyensúlynak a megteremtésében és fenntartásában, mely a mentális egészség feltétele*.

Egy gyakorlatot arra dolgoztam ki, hogy élményszerűen tegye hozzáférhetővé a történetekről való tudást. Azt az instrukciót kapják a résztvevők, hogy néhány feladatkártya alapján próbáljanak meg rekonstruálni egy társasjátékot, rajzolják meg hozzá a táblát, szerkesszenek további kártyákat (GY 19). (A gyakorlathoz tetszőleges kerettörténet is illeszthető, például hogy valaki a padláson pakolászva egy rég elfelejtett társasjáték néhány feladatkártájára bukkan, s játékosársakat keres magának.) A késsen kínált kártyák a történetmesélés néhány alapszituációját adják meg,<sup>23</sup> a gyakorlat célja-

22 A szöveg Freud érdeklődését is felkeltette, az ő értelmezésében Nathanael az apa figuráját egy szeretős és egy gonosz apára hasítja, utóbbi Coppelius, aki megöli a szeretős apát, és szeme kiválásával, azaz kasztrációval fenyegeti őt. Freud szerint Nathanael kasztrációs komplexusa miatt az apára fixálva képtelen egy nőhöz szerelmekkel kötődni. Vö. Freud, S.: Das Unheimliche. In uő: *Studienausgabe* (Hrsg. Mitscherlich, A. – Richards, A. – Strachey, J.). Frankfurt am Main, 1969–75, Fischer, Bd. IV, 241–274. ■ 23 A játék alapjául a következő kártyákat írtam meg: 1. Ön átsétált a piroson. Ha nem sikerül egy elfogadható történetet találnia a kicsi számára arról, hogy miért is, kétszer kumarad a dobásból. 2. Elpusztult a tengerimalac. Ön még csak túltenné magát a dolgon, büdös is volt a jószág, meg buta is, de a gyerek vigasztalhatatlanul siratja. Gondoljon ki egy történetet a malacról a kicsi megnyugtására! 3. Huszadik érettségi találkozóra érkezik. Kint kényes-fényes nyugati autók, bent kényes-fényes partnerek volt osztálytársai oldalán. Ön kicsit odébb parkolta le rozoga autóját, és senki nem ragyog az oldalán. Gyorsan találjon ki egy történetet, amelyben a valóságosnál valamivel jobbnak látszik a helyzet. 4. Barát- nője megtudta, hogy a férje hosszú ideje csalja, sokat sír, átértelmeződnék benne az utóbbi évek, hónapok eseményei. Segítsen neki átírní kapcsolatuk történetét úgy, hogy ne csak a veszteséget lássa. Ha sikerül, újra dobhat. 5. Hétvégén családi ünnep lesz. Ön nagy izgalomban van, hisz most fogja kedvesét bemutatni a családnak. Már előre tudja, hogy nagynénjei el fogják mesélni a kedvesnek összes gyerekkori történetét, melyek szerintük édesek, Ön szerint azonban inkább kínosak. Ha ezekből legalább kettőt el tud mondani, az Ön előtt álló megpróbáltatások előlegezett kárptólasként három mezőt léphet előre.

ként megalkotandó tudás néhány lényeges (egymástól természetesen nem elszigetelt) elemét pedig fel is sorolom itt a tanulmány első részében hivatkozott szakirodalom nyomán, mert úgy gondolom, tudatba emelésük *tágítja a tanulók értelmezési horizontját, elősegíti, hogy érzékeny, értő és felelős mesélőivé és befogadóivá váljanak történeteknek.*

Történeteink eszközei és egyben termékei annak a folyamatos dialógusnak, melyet környezetünkkel folytatunk, s melyben énünk konstruálódik: a számunkra fontos másokban tükröztetjük magunkat általuk; közösséghez (családhoz, generációhoz, társadalmi csoporthoz) kapcsolódunk általuk, azoknak úgynevezett mi-élményében részesülve és a „nem mi” csoportjaitól elhatárolódva. Mások történeteit befogadva kulturális mintázatokat és szabályokat sajátítunk el, melyek saját történeteink szerkesztését és szociális megoszthatóságát is meghatározzák, illetve egyszerre generálják és korlátozzák.

Történeteink mindig viszonylagosak: intra- és interperszonális összefüggésekbe, illetve ezek által szocio-kulturális és történelmi összefüggésekbe ágyazottak.

A magunkról mesélt történetek alapvetően aktuális énrendszerünk egyensúlyát védik, biztosítják számunkra a folyamatosság, a koherencia és a konzisztencia érzését, megerősítik, sőt legitimálják énrendszerünket, csökkentik a rendszerben fellépő kognitív disszonanciát, a hatékonyság és a kontroll érzését biztosítják számunkra.

Az énrendszer egyensúlyának megrendülésekor történeteink sűrűsödnek, s jelentésük is gyakran megváltozik, mert az egyensúlyt meg-ingató életesemények új vonatkoztatási pontokat jelölnek ki az események történetben való értelmező re-konstruációjához. (Az életesemények ugyan soha nem közvetlenül hozzáférhetőek a róluk szóló történetekben, „rekonstrukciójuk” mindig értelmező, pszichikus valóságként való megalkotásukat is jelenti, tehát konstrukció is, krízisek összefüggéseiben mégis fokozottan érvényesül az, ami általában is, hogy az énmotivációk erősebbek, a koherencia fenntartása és a legitimáció fontosabbak, mint

az események „valóságú”, például több szempontú reprodukciója. Konkrét példát említve: egy válófélben lévő pár két tagja „ugyanazokat” az eseményeket nagyon különbözően rekonstruálhatja.)

A történetek szabályozni képesek kapcsolatainkban a közelséget és a távolságot. Közeli kapcsolataink fenntartásában nagy szerepet játszik a történetek kölcsönös megosztása, s kapcsolatok intimitásának és csoportok bizalmának megbízható mércéje, hogy a magunkról szóló történetek mennyire hozzáférhetőek a másik vagy a csoport többi tagja számára.

Tapasztalataim úgy mutatják, a gyakorlat alapján kidolgozhatók ezek a tudáselemek a tanulókkal: a gyakorlatra reflektálva rendre megfogalmazzák például, hogy önmagunkról szóló történeteinkből egyszerre többféle is rendelkezésünkre áll: vannak bizonyos helyzetekben jól alkalmazható, előre megszerkesztett önbemutató történeteink, de vannak olyanok is, melyekben gyengéinket is megmutatjuk a minket szeretőknek; hogy történeteink átírhatók, múltunkhoz való viszonyunk újrafogalmazható; hogy a történetek oldhatják félelmeinket, segíthetnek konfliktusok megoldásában, stb.

Kevésbé alkalmas a történetek életünkben betöltött szerepére való reflektálásra, de nagyon nagy mértékben *erősíti a csoportkohéziót és -bizalmat, fejleszti a közösségi kapcsolatok kiépítésének és megtartásának kompetenciáját, a kooperatív irányultságot* a gyakorlatnak az a nyitott változata, melyben arra kérem a résztvevőket, hogy készítsenek történetmesélő társasjátékot olyan csoportok számára, melyekben a tagok még kevésbé ismerik egymást (GY 20). Hallgatóim ebben a gyakorlatban eddig mindig az életutat követő társasjátékot készítették, melyekben a család, a párkapcsolatok, a diákélet, levelező tagozatos hallgatóknál a katonaelet, a munkahely, a munkahelyi vezetők kapcsán, illetve a gyereknevelés napsugaras és borús oldalairól kellett történeteket mesélni. Minden alkalommal nagyon szívesen dolgoztak a játékon, és minden alkalommal arra is volt igényük, hogy maguk is több körben végigjátsszák, hogy mi-

nél több történetet meghallgassanak egymásról.<sup>24</sup>

Hogy a hétköznapi és az irodalmi történetalkotás összefüggéseire rávilágítsunk, összekapcsolhatjuk a gyakorlatokat kerettörténetükben a történetmesélést tematizáló szövegek megbeszélésével: *Boccaccio Dekameronjával*; E. T. A. Hoffmann *Serapion-testvéreivel*, melyben a hétköznapi fikcióteremtés folyamatosan reflektálódik, és művészi értéket nyer; vagy Calvino már említett szövegével, *Az egymást keresztező sorsok kastélyával*, mely megmutatja, hogy az élettapasztalatok és irodalmi olvasmányok nyomán keletkező értelmezői sémák hogyan és mennyiben irányítják történetbefogadói tevékenységünket.

Egy másik gyakorlatban minden résztvevő kiválaszt egy irodalmi alakot, akinek a játék erejéig szívesen bújna a szerepébe, röviden bemutatja, aztán a csoport kigondol egy helyszínt és egy történetet, melyben a választott figurák találkozhatnak (GY 21), s a történetet rögzíti is.

A történet bemutatása után mindenki reflektálhat arra, hogyan érezte magát a történetben, és arra is, lát-e valamiféle kapcsolatot választott szerepe és a hétköznapi életben vitt valamelyik szerepe között. Az egyik, számomra legemlékezetesebb csoportjátékban ott ült a királyfit már igen türelmetlenül váró négy királylány, három gonosz mostoha, és az egyetlen figura, aki békaként potenciális férfiszerpet vitt (amúgy maga is nő), ő gyorsan egyértelművé tette, hogy ha valakinek eszébe jutna megcsókolni, megtépi. A történet nem oldott fel konfliktusokat, de a szerepre reflektáló körben nevetés és mély beszélgetés oldotta a frusztrációkat. E gyakorlat kapcsán is tematizálható *az irodalom adaptivitása, viabilitása, az a belátás, hogy az olvasás során megértettek a hétköznapi életben is hasznosíthatók.*

*Szintetizáló és koherenciatereemtést ösztönző gyakorlat, melyet Balogh Robert egyik szövege nyomán<sup>25</sup> Az én mesém rólam címmel szoktam*

24 A gyakorlatból egyik levelező tagozatos csoportommal egy mentálhigiénés projekt is kinőtt, „Még megkérdel, hogy »Ne menj el, mesélj!« címmel. A projektben tervezett mentálhigiénés változás az volt, hogy a résztvevők éljék meg, próbálják ki és tudatosodjon bennük, hogy történetek által lépünk kapcsolatba egymással és magunkkal; ismerjük fel, hogy azzal, hogy történeteket kibocsátjuk a köztünk és számunkra fontos mások közötti térbe, érzelmi támogatás iránti szükségleteinket elégítjük ki, gondoskodást nyújtunk és kérünk, intimitást teremtünk. Először képek (fotók, festmények) kapcsán meséltek egymásnak önbemutató történeteket, aztán egy irodalmi művet, *Elmer István Parasztkarok* című regényét (Budapest, 1991, Hungaria–Kráter) olvasva-értelmezve beszéltek arról, hogyan kapcsolódik a szöveg az ő életikéhez, és osztottak meg egymással olyan családi történeteket, melyeket meghatározónak tartanak magukra nézve. A csoportkohézió és a csoportbizalom mondhatni látványosan nőtt, illetve mélyült, s ahogy egyre nyitabb elbeszélőivé váltak saját történeteinknek, úgy váltak egyre érzékenyebb befogadóivá a többiek történeteinek, úgy vigyáztak egyre jobban a csoportban kialakuló intimitásra. A projekt végén többen között azt jelezték vissza, hogy „magunkat is és a többieket is jobban megismertük a történetek által, és érdekes volt, hogy mások történetei által magunkról is többet tudtunk meg”, és hogy „sokkal tudatosabb bennünk, mi az az identitás, hogy kik is vagyunk”. (Mivel az említett regény par excellence identitásépítő szöveg, és nagyon jól alkalmazható a tárgyalat összefüggésekben, álljon itt rövid bemutatása, *„Hol vagy, Balogh? Gyere ki, megöllek!” – avagy mi szükség a magyarországi német irodalomra* című tanulmányomból [Nápat, 2008/5., 89–92.]. „Elmer István *Parasztkarok* című regénye mind tartalmi, mind formai struktúrái által reflektálja a magyarországi német identitás kialakulásának pszichológiai folyamatát: a kulturális mintákat, melyeket a regény internalizálására kínál az olvasónak, nagy alaposággal szerkesztett történetek, ill. történettörédekkel dolgozzák ki, emellett a regény bemutatja azt a pszichológiai folyamatot is, melyben az egyén ezeket a mintákat »lekepezi«. Főszereplőjére, az elszántan identitás-absztinens, szerethetően flegma Bischof Aladárra édesapja hamvainak újratemetése mint egy történet »hullik rá«, mely, noha először nem tud vele mit kezdeni, arra készíti, hogy újrastrukturálja önmagáról való tudását. Míg a faluban, ahol ősei éltek, és ahol apját újratemetik, bejárja a plébániát, melyet ősei építtettek, képeleiben végigéli családja történetét, családi történeteket elevenít fel, pontosabban konfabulál, s miközben úgymond kidolgozza viszonyát a családi történetekhez, saját szociális identitását is kidolgozza. Fabulációjában saját élettörténetének és ősei élettörténeteinek epizódjai egybevegyülnek, keverednek egymással, ill. az epizódok között szematikai ismétlődések révén egyfajta dialógus alakul ki, melyben Aladár személyiségének értelmezése, megalkotása folyik: a maga alkotta történetek befogadása mondhatni narratív identifikációs játék, elbeszélte énye az imaginált »fontos másik«-akkal való kapcsolatban, azonosulásban alakul, az ő értékrendjükből, viselkedési normáikból, gondolataikból merít, azokból építkezik, azokra reflektál. A játék tagadja értelemtulajdonítások végérvényességét, s a konvenciókkal stabilizált reprezentációk mögött nem konvencionális, privát értelem keres, az értelem- és az identitásalkotásban a megélt személyesség meghatározó voltát hirdeti. Bischof Aladár az elbeszélésben tehát céltudatos erőfeszítéssel, értelmező-feldolgozó munkával veszi birtokba és építi be énrendszerébe élete eseményeit, önmagára vonatkozó tudását. A narratív identifikációs játékban erodálódk az addigi énrendszere, s bár arról az erózióról csak erodált narratív struktúrákban tud tőle egy ideje különváltan élő feleségének beszámolni – mint ahogy arról is, hogy úgy döntött, megveszi a plébániát családja és elképzelt gyermekei számára –, a narratíva elnyeri felesége támogatását, az asszony elfogadja a »szép parasztkarok« épületet mint jövőnarratívát. Ezáltal az énye is megmutatja a mű, hogy az identitásnarratívumok folyamatos szerkesztésének mindenkori célja és úgymond legfőbb értelme a narratíva egy szerettkapcsolatban való elfogadottsága, támogatottsága.) ■ 25 Balogh Robert: *Az én mesém rólam, hogyan maradtam itt, hogyan nem mentem vissza az opapák földjére, s miként lettem LOCAL HERO*. In úo: *Schvab evangéliom: Nagymamák Orvoságos Könyve*. Budapest, 2001, Kortárs, 24–27.

alkalmazni. Ebben a hallgatók azt a feladatot kapják, hogy írják meg életük történetét, mint ha mese volna (GY 22). Az ötlet *Eric Berne Sorskönyvét*<sup>26</sup> olvasva fogalmazódott meg bennem, de kidolgozásában támaszkodtam *Michel Foucault* gondolatmenetére is önmagunk megírásáról, identitásunk írva alakításáról.<sup>27</sup> Foucault azt állítja, az önmagunkról szóló írásban találkozunk a címzett ránk irányuló és önmagunknak önmagunkra irányuló tekintete. Állítását a gyakorlatra alkalmazva azt gondolom, a tekintetváltás, mely a tanuló által megírt szöveg által létrejön, alapja lehet egy segítőkapcsolatnak is, ha a szöveg feltárja annak szükségességét. A tanulók által írt mesékben „*életrajzi for-*

*gatókönyveik*” rajzolódnak ki, s ezekben azok a *kognitív struktúrák, melyek mentén magukat értelmezik, melyekkel a magukra vonatkozó információkat feldolgozzák, pontosabban megelőlegezik, szűrik, integrálják, kontextusba helyezik, rögzítik és felidézhetővé teszik, s melyek alapvetően meghatározzák viselkedésüket.* (Ha úgy alkalmazzuk a gyakorlatot, hogy nem kötjük meg az élettörténeti elbeszélés műfaját, a választott műfaj is értelmezhető kognitív struktúráként.) A tanár előtt immár komplexen rajzolódik ki tehát a tanuló énképe.<sup>28</sup> Ha úgy tűnik, szükség van e kép korrekciójára, a kognitív struktúrák, illetve sémák „*megdolgozására*”, a mese megbeszélése kiindulópontja lehet az erre irányuló

26 Amit Berne a saját praxisa kapcsán megfogalmaz, adaptálható a mentálhigiénés szemléletű irodalomtanításban is: „A terapeuta megteheti, hogy meghallgatja a páciensét, és otthon kezd el töprengeni azon, vajon miféle meséhez is hasonlít az általa elmondott történet, ám egyszerűbb, ha mindjárt az elején megkéri, hogy az illető maga mesélje el az életét tündérmese formájában.” Berne, E.: *Sorskönyv*. Budapest, 1994, Háttér Kiadó, 269. ■ 27 Vö. Foucault, M.: *Megírni önmagunkat*. In uő: *Nyelv a végtelenhez*. Debrecen, 1999, Latin Betűk, 331–343. ■ 28 Bemutatok itt két mesét: az első éles kategorizációval, jó és rossz harcaként képezi le azt a traumát, amelyet írója kislánként megélt; a második két életeseményt mesél el, egy megtérést és egy szerelmet, mely írójának ön- és világotlasatát is megváltoztatta. (A szövegek német nyelven íródtak, a bennük előforduló nyelvi hibákat, egyenetlenségeket nem rekonstruálom fordításomban, mert jelen összefüggésben nincs nagy jelentőségük. Az első mesében a személy- és helyneveket megváltoztattam, a második mese írója eleve fiktív neveket használt.) • 1. mese: *A gonosz boszorkány és a jó tündér*. Volt egyszer egy kedves kicsi lány, akit Anikónak hívtak. Mikor megszületett, családja Keszthelyen lakott. Apja, Tamás, autószerelőként dolgozott az ottani kastélyban, anyukája pedig a kastély betegeit ápolta. Anikónak nem született testvére, bekövetkezett ugyanis történetükben egy fordulat. Nem volt boldog a család, mert mikor Anikó született, egy förtelmes varjú szállt a keszthelyi kórház ablakába, csúf asszonnyá változott, és elátkozta Anikó édesanyját, Mártát. Gonosz boszorkány volt ő, el szeretne volna választani Tamást a feleségetől és a lányától. Azért, mert fulig szerelmes volt a férfiába. Durva szavakkal átkozta Mártát, és azt kívánta, hogy soha ne legyen boldog a férjével. El is érte célját, mert Márta az öt éves kislánnyal elköltözött Csodaországba, Debrecenbe. A boszorkány így Anikó mostohája lett, akit a lány gyűlölt, de gyűlölte édesapját is. Anikónak féltestvérei is születtek, egy fiú és egy lány. Kilenc év múltán szörnyű tragédia történt, a boszorkányra visszazsárlt az átka, bár Márta és kislánya szíve jó volt, és semmi rosszat nem kívánt nekik. A boszorkány ellensége, a jó tündér leszállt a földre, és elvitte magával az égbe a boszorkány kilenc éves fiát. A jó tündér megbosszulta, amit a boszorkány Márta és Anikó ellen elkövetett. A boszorkány úgy feldühödött, hogy elhatározta, Anikót soha többé nem engedi apja közelébe jutni. Erre a jó tündér ismét bosszút állt, a boszorkány újszülött kislánának ugyanazt a szívbetegsége alakult ki, mint az elhunyt fiúnak. Anikó és szeretett édesanyja Debrecenben éltek, s együtt harcoltak a gonosz ellen, s a szeretet, mely köztük élt, mindig győzelemre segítette őket. Anikóért aztán, mikor húsz éves lett, eljött a herceg, fehér lovon, és ma is élnek, ha meg nem haltak. • 2. mese: *A láthatatlan lány és a herceg*. Egy távoli országban, ahol mindig nyílnak a virágok, van egy falu, Kalela a neve. Vidám, napsütötte falu. Vidám emberek laktak benne, csaknem mindennap ünnepeltek. Mind boldogok voltak és szépek. Csak egyvalaki volt, aki mindig magányos volt, de őt nem látták a többiek, mert láthatatlan volt. Suranának hívták ezt a lányt. Szeretett volna a többiekkel együtt ünnepelni, szeretett volna örülni, de sosem tudott. A többiek nem vették észre. Mégis boldog volt, nem volt szép, nem volt okos, de szeretett élni. A faluban élt egy gyönyörű herceg is, Juanéknak hívták. A falu asszonyai csak az ő kegyeit keresték, de őt más dolgok érdekelték. Keresett valamit, maga sem tudta, mit. A láthatatlan lány sokszor látta a herceget, s mivel láthatatlan volt, jól meg tudta nézni, és csodálta. Sokat almodozott arról, hogy a herceg majd egy napon észreveszi, és belérszeret. Surana megpróbált szebb és okosabb lenni, hogy tetsszen a többieknek, de hiába. Aztán mikor nagyobb lett, elment egy nagy városba, ott pedig sokat tanult. A város nem volt olyan szép és vidám, mint Kalela, mert nem volt benne Juane. A lány számára szürke és barátságatlan volt a város, túl nagy és hideg. Egy nap azonban történt valami, ami Surana egész életét megváltoztatta. Tanulás után sétálni ment, betért egy kis házba, s abban talált egy képet a hercegről. Egyáltalán nem értette, mi történik. Továbbment, s egy kis szobában megpillantott egy öregembert. „Ismered Juane herceget? – kérdezte a lány.” – „Igen. Ismerem, és ő is ismer engem. És téged is ismerlek, Surana... Szép vagy és ártatlan...” – „Honnan ismeresz?” – „A világon minden embert ismerek.” – „Nem értem – mondta Surana. – Akkor mond meg, kérlek, miért vagyok én olyan jelentéktelen, hogy senki nem vesz észre.” – „Azért vagy láthatatlan, mert ezt gondolod. Szép vagy és okos. Épp, ahogy megálmodtalak.” Sokáig beszélgettek, Surana és az öregember. Surana mindennap elment hozzá, és majdnem el is felejtette a herceget. Sok évet töltött meg a városban, és már nem érezte magát egyedül. Észrevette a világ szépségét. Surana boldog volt, és mindig boldogabb lett, ha az öregemberrel beszélt. Már nem is kislány volt, hanem fiatal hölgy egy nagy városban. Ha néha hazautazott Kalelába, azt vette észre, hogy egyre többen látják. Egy nap meleg, szép hang köszönt rá a városban: „Mi a neved, te szép lány?” Surana megfordult, és látta, hogy a herceg az, és – hihetetlen! – látja őt. „Suranának hívnak, Kalelából jöved.” – „Téged kerestelek. Ez egészen biztos.” A herceg feleségül vette Suranát, és egy kis faluban, Monetában élnek, egy csodaszép kastélyban.

munkának<sup>29</sup> – a következő fejezet egy ilyen munkafolyamatot ír le.<sup>30</sup>

## „EFFI BRIEST” – EGY ESET LEÍRÁSA

Szeretnék bemutatni egy esetet, ahol a segítőkapcsolat egy „Átmeneti terek” szeminárium-ból nőtt ki. A fejezetnek *Theodor Fontane* egyik regényalakja kölcsönöz címet, akivel kliensem szívesen azonosult. Ez a név fogja helyettesíteni valódi nevét az ismertetésben.

Effit huszonkét éves korában ismertem meg, egyetemi hallgató, magas, arányosan karcsú lány, vállig érő hullámos barna haja, barna szeme van. Erős, tiszta színeket hord, feketét, fehérét kombinál pirossal, ruhái stílusa inkább klasszikus. Nem festi magát. Mozgásában van valamiféle nyersesség, ha magyaráz, általában széles kézmozdulatokkal, nagy hangon teszi. Nagyhangúsága a magahirdetés egyik formája, a kapcsolatteremtésben is erős tónusokat használ, nem könnyű mögötte meglátni érzékenységet, úgy tapasztaltam, csoporttársainak nem is igen sikerült.

Már az első órán kiderült, hogy sokat és szívesen olvas, a 4. számú gyakorlatban, olvasói önéletrajzában azt fogalmazta meg, hogy az olvasás számára „szenvédély vagy keresés”,<sup>31</sup> s a későbbiek során úgy láttam, e meghatározás igen találó.

Effi történetei jellemzően határtörténetek voltak. A 10. számú gyakorlatban hősei Berlin-

ben, a Checkpoint Charlie-nál, a Kelet- és Nyugat-Berlint elválasztó fal átkelőjénél beszélgettek egy lehetetlen szerelemről. A 11. számú gyakorlatban Oblomovval beszélgetett, és az ő szerepét választotta a 21. számú gyakorlatban is, a „felesleges ember” prototípusáét: üldöngelt a kör szélén, csak kívülről figyelte a többiek ténykedését, minden közeledésüket visszautasítva. Mikor kedvenc szövegüket kellett bemutatni, *Max Frisch Homo faberjéről* beszélt, abban is a generációs határsértéseket, vérfertőző viszonyokat emelte ki. (Határproblémái más összefüggésekben is megjelentek: sokszor késett, többször előfordult, hogy míg a többiek az adott feladaton dolgoztak, ő egyszer csak felkiáltott, hogy eszébe jutott valami egészen más, nem kapcsolódik a témához, de megkérdezné, ne-hogy elfelejtse. Ugyanakkor minél világosabban húztam meg a határokat, annál jobban ragaszkodott hozzám.)

A 22. számú gyakorlat, Effi meséje önmagáról, egy „kakukktojás-lányról” szólt. Nem volt koherens a történet, de ugyanaz fogalmazódott meg benne, mint a korábbi történetekben, csak a feladat jellegéből adódóan sokkal több személyes tartalommal: a kívülállóság, az el nem fogadottság érzése. Arról írt, hogy azok közé a bűnös házasságtörő nőalakok közé tartozik, akikről a XIX. századi nagy nőregények – *Anna Karenina*, *Bovaryné*, *Effi Briest* – szólnak. (Effi már az 1. számú gyakorlatban, a barkochbában is Effi Briest szerepét választotta.) A mese a kurzus zá-

29 Arról, hogy a kognitív sémák „megdolgozása” miként befolyásolhatja az énképet, részletesen ír *Tringer László A gyógyító beszélgetés* című könyvében (Budapest, 2005, Medicina Kiadó). Leírja, hogy az információfeldolgozás javítása, javulása által a kliens felismeri, hogy a dolgoknak tulajdonított sajátosságok sokszor önmagában rejlenek, miáltal csökken az önkép és a reális én távolsága, az önkép realitásosabb lesz; a kliens önmagával kapcsolatosan új tapasztalatokra tesz szert; megváltoznak érzelmi beállítódásai, megváltozik a konfliktusok kezelésének módja, új viselkedésmódok alakulnak ki, új döntések válnak lehetővé. ■ 30 Részletes tárgyalásuk messzire vezetne, de legalább egy lábjegyzetben szólnom kell a gyakorlatok eredményes alkalmazhatóságának nehézségeiről, korlátairól is. Könnyen belátható például, hogy egy tanár emlékezetében sem lehet jelen minden általa olvasott szöveg struktúrája a maga komplexitásában bármikor előhívható módon, s egy tanár sem engedheti meg magának, hogy minden diákja minden kedves szövegét el- vagy újraolvassa – előfordulhat tehát, hogy a diák szöveg által felkínált problémája csak homályosan körvonalazódik a tanárban, vagy hogy a diák szövegértelmezését a tanár nem tudja saját szövegértelmezéssel egybevetni, s így rejtve maradnak előtte a diák jelentéstudajonításainak sajátosságai. Ugyanakkor ezek a korlátok nem jelentenek legyőzhetetlen akadályokat, hiszen a tanár a szövegstruktúrákat utólagosan is emlékezetébe idézheti, a szakirodalomba lapozva is, s a diák feltehetőleg többször, több szövegben fel fogja kínálni az adott problémát, és az ismétlésben újra és újra lehetősége nyílik a tanárnak a felismerésre – a közös munka folyamata lehetőséget ad tehát a korrekcióra. Más értelemben szembesül a tanár kompetenciájának korlátaival, határaival annak kapcsán, hogy a gyakorlatokban célként jelen lévő önreflexió fejlődését, az önreflektív erőfeszítés tartósságát, a diákok gondolkodásában, viselkedésében való változások létrejöttét és maradandóságát számos olyan tényező befolyásolja, melyek kívül esnek az ő tanári működésének határain. E korlátok valószínűleg éppen tudomásulvételük által „győzhetőek le”, az egyik legfontosabb irodalomtanári részkompetencia talán éppen annak belátása, hogy az irodalomtanár hozzájárul diákja ön- és világlátása egészségesebbé válásához, de nem vállalhatja át tőle ennek az olvasásnak a felelősségét. ■ 31 Az általa használt német szójáték tömörsége, „Sucht oder Suche”, nem adható vissza magyarul.

ró gyakorlata volt. Mikor egyenként megbeszéltem a hallgatókkal a szemináriumi munkát, azt jeleztem vissza Effinek meséje kapcsán, hogy mélyen megérintett. A folyton beszélő, hadonászó lány mintha összeroskadt volna ültében, egy idő után ennyit mondott: „Lehet, hogy én leszek a következő Effi Briest.” „Úgy érzi, elsorvad abban, amiben van” – mondtam erre. (A regénybeli Effi Briest boldogtalan túl fiatalon megkötött házasságában, érzelmileg közelebb kerül egy másik férfihoz, mint a férjéhez, ugyanakkor úgy gondolja, házasságából családja elvárásai, normái miatt sem szabad kilépnie, és bizonytalan abban is, boldogulna-e önállóan, ha megtenné ezt a lépést. Mikor férje sok évvel később egy véletlen folytán megtalálja a másik férfi Effihez írt leveleit, eltaszítja feleségét, akit sokáig szülei sem fogadnak vissza, s bár apja végül hazahívja, Effi, magának sem bocsátva meg, elsorvad.) „Ühüm” – felelte. Ekkor ajánlottam fel neki a segítőbeszélgetést, amire rögtön igent mondott. Arra szerződöttünk, hogy az azonosulásra választott történetet, Effi Briest történetét végig fogja gondolni önmaga vonatkozásában.

A beszélgetések igazolták, amit a szemináriumon írt történetei alapján feltételeztem, hogy sok határprobléma, határsértés van azokban a kapcsolati rendszerekben, melyeknek része Effi; s az derült ki, hogy e rendszerekben való létezésének fő „rendezőelve” apjához való viszonya. Azt a rendszert, melyben felnőtt, származási családját leírva apját indulatos, nagyhangú, akarnok embernek jellemezte, anyját pedig gyámoltalannak. Úgy mesélte, apja és annak édesanyja között nagyon szoros a kötelék, „hát esküszöm, apám jobban szereti nagyanyám, mint anyámat, mintha ők lennének egy pár”. Később mutatott egy képet családjukról, melyen ugyan a nagymama nem szerepelt, de édesanyja (félíg ősz haja kétoldalt copfba fonva) sokkal inkább szomorkás vagy talán kétségbeesett kislányként üldögélt, mint férje párjaként. „Igazi” riválisának az apja szeretetétért vívott harcban mégis

nála három évvel fiatalabb húga tűnt. Effi elmesélése szerint ő volt apjuk kedvence: „Persze, mert nőcis volt, meg szőke, copfos, kedves, igazából egy sunyi dög, mindenkinek azt játssza, amit az látni akar, a hátuk mögött meg miket mond, de apám mindig őt kényeztette, én meg ugye kövér voltam, szemüveges, fogszabályzós.” Effi borzasztóan erős kötődése apjához folyamatos kritizálásban, becsmélésben, lázadásban nyilvánult meg. Néha úgy tűnt, mintha nem jutott volna túl az Ödipusz-konfliktus kamaszkori újraéledésén.<sup>32</sup> Idézem egy gondolatát a jegyzőkönyvből: „Meg gondolkodtam még ezen az Effi Briesten. Hogy a hülye anyja találta ki, hogy hozzám menjen ahhoz a férfihoz, aki igazából neki volt az udvarlója lánykorában. Nálunk meg úgy volt, hogy én épp apám ellentétét akartam választani férjnek. Hogy legyen érzékeny, meg ilyenek. Ja, hát apámat nem vállalnám be, anyám mindig arról áradozik, milyen szépek a fogai, szerintem tők kopottak, meg pocakos... Undorító.” Ebben a beszélgetésben vált világossá számomra az is, hogy az erős kötődést az is motiválja, hogy apja első gyerekének fiút várt, idézem a jegyzőkönyv egy további részletét:

*Kliens:* Különbömben meg azért nem bír engem [az apám], mert egy csomó dologban olyan vagyok, mint ő, csak nőben.

*Segítő:* Fiút várt a papája.

*Kliens:* Azt. De nagyon... A majom húgom bezeg már jó volt lánynak is.

*Segítő:* Úgy érzi, maga nem.

*Kliens:* Ühüm.

Az a szemináriumon is feltűnt, hogy Effi többször választ férfiszerepet – a 7. számú gyakorlatban egy kisfiút beszélgetett egyes szám első személyben, akit senki nem az igazi nevén szólít, Oblomovot mint szerepválasztást pedig említettem már –, ott azt könyveltem el magamban, hogy a „nem az vagyok, aki vagyok” valami alapvető bizonytalanságot rejthet, illetve a női szerep bizonytalanságát gyanítottam,

<sup>32</sup> Ezt az érzést az is erősítette, hogy Effi többször is úgymond Piroskának öltözve, piros kabátban, piros svájcisapkában jelent meg, és mivel emlékeztem a mese pszichoanalitikus elemzésére (sokáig dolgoztam egy szimbólumszótár-projektben), eszembe jutott, hogy a mesét az Ödipusz-konfliktus feldolgozásának is tekintik. A két lányfigura (Effi és Piroška) között sok a hasonlóság, mindketten úgy mennek bele a férfiakkal való kapcsolatba, a szexuális kalandba, hogy érzelmileg éretlenek rá, csak míg Piroskát megmenti egy erős apafigura, a vadász, Effi apja nem elég erős ahhoz, hogy megmentse lányát.

de itt teljessé vált a kép. Vagyis majdnem teljessé, mert a kisfiú szerepe és Oblomov feleslegesége egy jóval későbbi beszélgetésben is eszembe jutott, mikor Effi elmesélte, hogy szülei tizenhat éves korában mondták el neki, hogy édesanyjának a vele való terhessége előtt volt egy elvetélt terhessége, azt pedig, hogy ő az első fogantatáshoz képest kilenc hónapon belül fogant, úgy értelmezi a maga számára, hogy valaki más helyett született, és mikor én azt jeleztem vissza, „mintha saját magának nem lenne létjogosultsága”.<sup>33</sup>

Azt gondolom, az apjához való viszony volt a „rendezőelve” annak a „kettős életnek” is, melyet Effi elmesélése szerint gimnazista korától élt (egy másik városba költözve). Otthon eljártszotta, amit elvárt tőle az apja, de közben kipróbálta az alkoholt, a cigarettát, a fűvet, és rendre nála idősebb férfiakkal keveredett szexuális kapcsolatba. (A beszélgetésben vált világossá számomra, hogy ezt a kettős életet tulajdonította egy drogfüggő fiúnak a 13. számú gyakorlatban, amikor az volt a házi feladat, hogy írják meg az órán közösen kidolgozott hétköznapi dráma előtörténetét – Effi házi feladata és saját kettős életének története több passzusban szinte szó szerint megegyezett.) Meglátásom szerint Effi mindebben apja igen ellentmondásos szerepelvárásainak próbált megfelelni. A fiatal apa üzenete az, hogy „légy kicsapongó!” (idézem Effit: „...azt mondta apám, azért vette el anyámat, mert elege lett a sok kis hülye kurvából, hát el tudom képzelni, mit jelentett ez a gyakorlatban, ja, meg hát most tudtam meg egy volt osztálytársától, aki szerelmes volt belé, hogy néhány tanárnője is megvolt neki”), s Effi követi is a szerepmintát. Azt is üzeni az apa, aki fiút várt, és ha talán nem is bevallottan, de büszke lenne „fickós” fiára, ha azt tenné, amit a lánya tesz titokban, hogy „egy stramm férfi így működik!”. Ugyanakkor a vallásos, illetve lánya szerint álságosan vallásos apa azt is kommunikálja, hogy „mi őrizzük a látszatot”, s mintha az

ellentmondásos üzenetek úgy állnának össze egygyé, hogy „próbálj meg a stramm fiam lenni, miközben csak a lányom vagy; erőlködj, de úgysem érhetsz célba”. Effi „kicsapongása” értelmezhető az őt el nem fogadó apa elleni lázadésként, az apa (nem tudatos) büntetéseként, bosszúként, megnyilvánul benne valami olyasmi, hogy „ha te nem fogadsz el, akkor majd megmutatom, hogy te se kellesz nekem, odavetem magam másnak”. Fontos megjegyezni, hogy bizonyos értelemben az irodalom is eszköze volt Effi „kicsapongásának” s a lázadásnak a mérnök apa ellen:<sup>34</sup> a szinte megszállott olvasásban, az alkoholban, a fűben közös a fantáziavilágban való menedékkeresés, valamiféle érzelmi táplálék, pótlék keresése. (A lázadásban szorosán összekapcsolódik az elszakadni vágyás és a függőség, a szimbiózis vágya.) Mindeközben Effi magát is bünteti ezért a lázadásért, indulatért, nyilván nem véletlenül nevezi ezt az életformát önpusztítóknak.

Saját értelmezése szerint Effi az önpusztításból menekült a házasságba. Annak a rendszernek a kialakulásáról, melyet férjével alkotnak, azt mesélte, tizenhét évesen ismerte meg a fiút, azt gondolta, „ő úgy fogad el, ahogy vagyok”, s bár családja ellenezte a házasságot, „azt mondták, ugyan, mit akarok én egy szakmunkással”, alig húszévesen, „fülig szerelmesen, húúú”, hozzáment. Férje két évvel idősebb nála – ez azért lehet fontos, mert nem a nála jóval idősebb (egyszerűsítően fogalmazva) „apafigurák” sorába illeszkedik. Házasságát boldognak mesélte egészen addig, míg férje azt nem mondta neki, már nem volt szerelmes belé, amikor elvette: „Akkor egy világ omlott össze bennem.” (Házasságáról mesélt történeteiből úgy tűnt számomra, hogy származási családjuk sok szálon húzza vissza mindkettejüket, s férjével nem tudnak párrá válni, annál kevésbé, mert e visszakötődések nagy része nem tudatosult bennük.) A férjében, illetve kapcsolatukban ekképpen családva „beleszeretett” egy idősebb tanárába az egyete-

33 A kép véglegesen teljessé voltaképpen sosem válhat, hiszen egy „végsőnek” gondolt trauma mögött feltűnhet egy másik traumatizáló életesemény, mely mögött megint egy újabb, ám ha ez a láncolat nem is rekonstruálható, az viszont igen, hogy az esemény miképpen értelmeződött traumatikussá, s lehetőség van ennek az értelmezésnek az átstrukturálására. ■ 34 Az apa foglalkozása nem érdektelen Effi határkonfliktusai kapcsán: a „mérnök” általános definíciója olyan szemantikai elemeket tartalmaz, mint precizitás, pontos mérés, pontos „határkijelölés”.



men – megint az apai „mintát” követve a „tanárszerelmben” –, szexuális kapcsolatot is létesített vele. Kapcsolatuk meglehetősen viharos volt, a férfinak más alkalmi partnerei is voltak, Effi szerint több tanítványával is folytatott viszonyt. „Mire aztán én is elkezdtem pasizni, hát ha neki lehet, akkor nekem is.” A „pasizással” – a promiszkuitásban továbbra is a szeretet, elfogadás utáni sóvárgást kommunikálva – Effi részévé vált egy egymással zűrzavaros szexuális kapcsolatokat létesítő bölcsészvilágnak, mely szintén felettébb kusza „rendszer”.

Úgy látom, Effi azt ismételte újra és újra, férje és tanára esetében, amit az apai szeretetben, elfogadásban csalódvá is tett: „odavetette” magát másnak, mert a szeretett férfi nem tartotta elég értékesnek. Abban pedig, hogy a bölcsészvilágot megpróbálta elkülöníteni házasságának világától, a „kettős életet” ismételte. Tanára elérhetetlensége az apa elérhetetlenségére emlékeztet, és valamiképpen elvárásai is: a tanár „hozzon is ajándékot, meg ne is” hozzáállása hasonlítható az apa „erőlködj, de úgysem érhetsz célba” üzenetéhez.

Ahogy a beszélgetésekben növekedett önfeltárása, Effi ki is fejezte egy irodalmi toposszal, mennyire nehéz számára ez a szerep. Tanárszerelméről mesél, akit Fontane Effijének szeretője után nevezzünk Crampasnak:

*Segítő:* Sok mindent megtenne, hogy Crampas elfogadja, hogy közelebb kerülhessen hozzá.

*Kliens:* Nagyon. És tudja, hogy érzem magam közben, tanárnő? Mint Sziszüfosz. (*Hallgat kicsit.*) Tanárnő szerint mi Sziszüfosz célja?

*Segítő:* (*Sziszüfosz célja szerintem, hogy ne érje el célját, de úgy érzem, Effi ezt most nem bírná el.*) Hm. Bármilyen is a célja, nem éri el.

*Kliens:* De mit tehetne mást? Ő Sziszüfosz.

*Segítő:* Tudja, van olyan gyakorlat, hogy irodalmi hősöknek újraírjuk a történetét.

*Kliens:* Ühüm. Tanárnő milyen történetet írna neki?

*Segítő:* (*Próbálok egy semleges kezdést vázolni, hogy semmilyen irányba ne befolyásoljam.*) Mondjuk, úgy kezdődne, hogy leül, és kifújja magát.

*Kliens:* Igen, de ha beintene, megbüntetnék.

(*Sírva fakad.*)

*Segítő:* (*Közelebb húzódnom hozzá.*) Ki büntetné meg, Effi?

*Kliens:* Az Isten... A magam dolgában is..., hogy az égjek. Hogy elköttem valami nagyon nagy bűnt, nem tudom, mit, és azért. Nem tudom. Mikor már kamaszkoromban belemásztam ezekbe a dolgokba, hogy nem kellett volna. [...] Sokat sérültem. Nem is tudom néha, hogy csak sérült vagyok vagy örült is. Remélem, csak sérült... tanárnő szerint ciki elmenni pszichiáterhez?

Örültem, hogy feltette ezt a kérdést, mert a beszélgetések során egyre inkább úgy éreztem, Effinek egy interpretatív terápia, melyben expliciten egymásra vonatkoztatható lenne Sziszüfosz kőgörgetése és az apai üzenet – Freuddal szólva az ismétlést emlékeztető alakítva és átdolgozva<sup>35</sup> –, többet vagy gyorsabban segíthetne, mint a segítőbeszélgetés.

Effi egy ideig gondolkodott még azon, keresünk-e szaksegítségét. Közben jól haladt Effi Briest történetének saját kontextusba emelésével, s egy idő után megfogalmazta a maga számára, hogy ma a nőknek nagyobb az esélyük az önálló életre, mint a regénybeli Effi korában, nem kell belesorvadniuk egy rossz kapcsolati döntésbe, tehát napjaink Effijeinek története nem feltétlenül halálos kimenetelű, és foglalkozott azzal, hogy ő hogyan önállósodhatna, függetlenedhetne apjától és férjétől anyagilag az egyetem elvégzése után. Fontolgatta a válást is.

Beszélgetéseink végén elkísértem az egyetem életvezetési tanácsadó központjába, ahol egy pszichológussal dolgoztak két hónapig. Néhány hónap elteltével újra jelentkezett Effi. Elmesélte, hogy elvált, s a válás körüli érzelmi zűrzavarban rövid időre újra felizzott a Crampas-kapcsolat, amelyben aztán újra csalódott, így hát elment külföldre dolgozni, kisgyerekekre vigyázni. Idézem a mondatot, mely Effi nyarának „határjárásait” tömöríti, illetve azokat „régit” határkonfliktusaihoz köti: „Ott aztán kirúgott a nő, mert féltékeny volt a férje miatt,

35 Vö. Freud, S.: Erinnem, Wiederholen, Durcharbeiten. In uő: *Studienausgabe*, i. m., Ergänzungsband, 205–215.

de még kint maradtam, megismerkedtem egy úriemberrel, aki elvitt nyaralni, ez olyan jó volt, hogy összehoztunk egy gyereket, aztán összevesztünk, de halálosan, és apámnak meg fogalmam sincs, hogy fogom ezt megmondani.” Készültünk hát kicsit az apjával való beszélgetésre, amin azóta szerencsésen túl van. Azt gondolom, Effi a gyermek által megerősítette apjától való függését – azt hangsúlyozza ugyan, hogy anyagilag függenek majd édesapjától, de a gyerek mintha esélynek is tűnne számára arra, hogy kicsi, ártatlan lényként őt magát is elfogadtatja apjával (azaz saját apjával, az „öreg Briesttel”) –, s minthogy a gyerek apjával hónapok óta nincs kapcsolata, és nem is keresi őt, úgy tűnik, a gyermeknek saját „apanélküliségét” is továbbadja, bizonyos szerepmintáival együtt. Idézem az utóbbi beszélgetések egy részletét. Effi arról mesél, hogy gondolkodott a kicsi nevén:

*Kliens:* Ha fiú, Zoltán, ha lány, Berta Magdaléna.

*Segítő:* A Magdaléna Effi választott bérmaneve.

*Kliens:* Tanárnő így emlékszik erre?

*Segítő:* Ühüm. Ezt a nevet szeretné neki továbbadni.

*Kliens:* A bűnös asszony... Az az igazság, hogy valahogy bennem van, most megkaptam a büntetésem.

*Segítő:* (Várok.) Ezzel azt mondja, a gyerek a büntetés.

*Kliens:* (Kicsit meglepődik, hosszabban hallgat.) Hááát... Talán inkább az, ami vele jár. Hogy majd kínlódhatok egyedül. Azt se tudom, hogy tudok majd mindent megszervezni. Meg úgy értem, hogy büntetés a korábbi életemért...

Úgy tűnik tehát, Effi továbbra is a bűnös szerepét viszi, és apja feloldozására vár, s ezekben az összefüggésekben feltehetőleg nem lesz könnyű kialakítania anyai szerepét. Talán beszélgetünk még Effivel erről.

A beszélgetések lehetséges folytatása kapcsán az él bennem, amit Esterházy Péter ír saját *Effi Briest*-olvasatáról: „Szeretem újra meg újra elol-

vasni az *Effie* [sic!] *Briestet*. Azt remélem mindig, hogy majd most nem fog meghalni.”<sup>36</sup>

## ÖSSZEGZÉS

Tanulmányom első fejezetében az irodalmat a szocializáció egyik intézményeként írtam le, s az irodalmi szövegeket olyan struktúrákként, melyek egyes elemeikben és komplex alrendszerikben egyaránt azonosulásra hívják az olvasót, befolyásolva, alakítva hétköznapi valóságalkotó tevékenységét, életeseményei és önmaga jelentésének kidolgozását, identitásképzését. Ezen az elméleti alapon a második fejezetben az irodalomtanítás mentálhigiénés szerepét abban határoztam meg, hogy közvetítésével megnő az identitás kategoriális gazdagsága, nő az identitáskategoriák kidolgozottsága, és a személyes identitás hangsúlyai eltolódnak a kevésbé tudatos mintakövetéstől a tudatosan választott, reflektált, egyéni erőfeszítéssel kidolgozott, teljesítménynek minősíthető kategóriák felé, a tanuló-olvasó aktívvá, érdekeltté és felelőssé válik saját jelentéseinek megteremtésében. A harmadik fejezet mindennapi munkámban alkalmazott gyakorlatok által próbálta bemutatni, hogyan fejleszthetők az irodalomtanításban a fő identitásépítő kompetenciák, a szereptávolság, az empátia, az ambiguitás-tolerancia, az identitás bemutatásának kompetenciája, a narratív kompetencia, s hogy miként járulhat hozzá az irodalomtanítás az egyén egész-leges működéséhez, annak a belső folyamatgyensúlynak a megteremtéséhez és fenntartásához, mely a mentális egészség feltétele. Az utolsó fejezetben leírt példában irodalomtanári-mentálhigiénés praxisomból irodalmi struktúrák segítségével történt kísérlet a kliens saját jelentéseit, identitását képző kognitív struktúráinak feltárására és reflektálására, önképének reálisabbá tételére.

Eredetileg úgy terveztem, fejtegetéseim összegzéseként egy irodalmi idézetet állítok majd dolgozatom végére. Gondoltam *Rilke Archaiikus Apolló-torzójára*, mely az élet megváltoztatását várja el a mű befogadásától – „mert nincs helye

36 Esterházy P.: A tizenhatos mélyén: A világ állapotáról. *Élet és Irodalom*, 2006. június 23.

egy sem, / mely rád ne nézne. Változtasd meg élted!”<sup>37</sup> –, vagy hogy Örkény István egypercesét idézem meg, a *Ballada a költészet hatalmáról* címűt,<sup>38</sup> amelyben egy telefonfülke, miután egy költő egy piszkos papírszeletről a telefonkagylójába olvas négy verssort, felkerekedik, és meg sem áll egy virágos rétig, ahol aztán nem ad vonalat, de mindenki, aki a kagylót füléhez emeli, meghallgathatja a négy verssort, „olyan halkán, mintha hangfogós hegedűn”... De mert a lehetséges idézetek egyre szaporodtak, és nehezemre esik közülük választani, inkább egy irodalomtudós, Cs. Gyimesi Éva szavait idézem: „Az irodalom megértése [...] – híd a lét megértése felé. De a kapcsolat kölcsönös: a lét megértésére való törekvés egyben feltétele is az irodalom megértésének. Nem tudunk beszélgetni a szöveg-

gel, ha képtelenek vagyunk meghallani a felszólítását a lét-, azaz önértelmezésre: »a szöveg igényét csak az képes meghallani, akit saját létének a kérdése mozgat« (*Bultmann*), aki tudatában van ugyan léte öncélúságának, de az életként kapott véletlen esélynek értelmet kíván adni: a neki jutott egyszemélyes emberi lehetőséget önmagával akarja a legteljesebben kitölteni. De hogy ez a lehetőség pontosan az az egyedül neki szánt esély-e a semminek valamivé változtatására, és valóban úgy kell-e kitöltenie, ahogyan hiszi, ez a kérdés eldönthetetlen... Az irodalom »lehetséges világain« ez a valamiképpen minden embert mozgató kérdés verődik vissza, s akár a hitet, akár a kételyt sokszorozza bennünk, mindig az egzisztenciális dilemma nyitottságába torkollik.”<sup>39</sup>

37 In Lator L. (szerk.): *A világirodalom legszebb versei – XX. század*. Budapest, 1967, Európa, 108–109. ■ 38 In uő: *Egyperces novellák*. Budapest, 1995, Pesti Szalon, 198–200. ■ 39 Cs. Gyimesi É.: *Téremtett világ – Rendhagyó bevezetés az irodalomba*. Dombóvár, 1992, Pátria Könyvek, 143.