

III. PEDAGÓGIA ÉS LÉLEKTAN

GONDOLATOK AZ ESZTÉTIKAI MEGISMERÉS PSZICHOLÓGIAI TERMÉSZETÉRŐL

Írta: BALOGH TIBOR

Problémafelvetés

Mielőtt részletesen kifejtendő tárgyunkra térnénk, vissza kell vennünk a címbeli ígéretből: nem jellemezzük teljes egészében az esztétikai megismerést, annak csak egy fragmentumáról, a műalkotások (közelebről az epikus műalkotások) megértéséről írunk.

Az esztétikai megismerés, vagy visszatükrözés* sokak szerint a leglényegibb vonása a művészetnek, s ez a vonás lényegi a műalkotást elsajátító számára is. Ennek a felfogásnak a hívei a lukácsi esztétikából kiindulva állítják, hogy a művészet lényegét a visszatükröző-megismerő funkcióban kell látnunk. (Vö. pl. BÓNA és mtsai, 1970. 66—89. VITÁNYI, 1973. 6.)

Véleményünk szerint a lukácsi felfogást ki lehetne egészíteni TAMÁS koncepciójával, mely szerint a költészetnek — s általánosabban, szélesebb körű felfogásban: a művészetnek — „épp a legfőbb, a legközpontibb funkciója ... ,a sajátos' gyönyörködtetés, mely nem más, mint az *esztétikai* állapot megteremtése, s mely a *maga egészében nem vezethető le a felsorolt funkcióknak* — valóságmegismertetésnek, önkifejezésnek, kommunikációnak stb-nek — egyikéből sem”. (TAMÁS, 1972. 20.) Ez a sajátos gyönyörködtetés pedig szerintünk azért valósulhat meg, mert a műalkotások is hivatva vannak az aktív esztétikai szemlélet igényét kialakítani és kielégíteni. Ebben az aktív esztétikai szemléletben „a szabadság-szükséglet szimbolikusán kielégül”. (GARAI, 1962. 501.) Ilyen módon a *műalkotások funkciójának* meghatározásakor a gyönyörködtetés és a szabadság-szükséglet szimbolikus kielégítése *mellé* sorolva beszélhetnénk a visszatükrözés szerepéről, fontosságáról.

Kérdés: nem lehetne-e a meghatározást tovább árnyalni azzal, hogy az általunk másutt javasolt magasabb szintű egyensúlyi-egyensúlytalansági állapot (és törekvés) kialakulásával *is* jellemeznénk a műalkotások befogadását, s így a műalkotások funkcióját is. Ennek a magasabb szintű egyensúlyi-egyensúlytalansági állapotnak (és törekvésnek) az ismertetőjegyeit a pszichológiai sajátosságok leírásával adhatnánk meg; a *gyönyörködtetés*, a *szimbolikusán kielégülő szabadság-szükséglet* is igényelné a pszichológiai jellemzést, — ezzel pedig (a felsorolt kategóriákat, jelenségeket összefüggésbe hozva a *visszatükrözéssel*) lépést tehetnénk a műalkotások elsajátításának komplex pszichológiai leírása felé.

Dolgozatunkban a megértést vizsgálva egy epikus műalkotás tartalmának és mondanivalójának a megfogalmazását kértük a kísérletben résztvevőktől.* Egy partikulárisabb, részletszerűbb-részletezőbb, és egy totálisabb, egységesebb elkülönítését és visszaadását kértük tehát; s ezt a kérést kíséri és árnyalja a többi feladat.

* Nem elemezzük azt a kérdést, hogy a két fogalom tartalma és jelentése teljesen azonos-e, dolgozatunkban azonosnak vesszük.

* Értelmezésünk szerint az epikus mű életjelenségként felfogott eseménysora a mű *tartalma*, s a mélyebb jelentés a mű *mondanivalója* — „eszmei mondanivalója”.

A szokásos problémátörténeti részletezés alól felment bennünket ERŐS (1973.) tanulmánya, amely hozzánk némileg hasonló módon vizsgálja a műalkotások elsajátítását. Itt a téma magyar és nem-hazai szakirodalmának vázlata is megglehető. Ezért mi csak a számunkra legfontosabb munkát említjük, GARAI (1972) fejtegetését. Tulajdonképpen az ő megértés-definícióját elfogadva építettük fel dolgozatunkat.

Eljárások

GARAI szerint a műalkotások megértésekor az érzéki anyag tudatosul, s ebbe a tudatosuló érzéki anyagba épül bele külön nem tudatosuló módon a jelentés, a maga eszmei voltával.

Ez a definíció — ha igazán konzekvensen értelmezzük — a vigotszkiji szkepszishez juttat. Hiszen ha a jelentés nem tudatosul, igaz: „Természeténél fogva az esztétikai élmény lényegét és lefolyását tekintve érthetetlen és rejtett marad a szubjektum számára. Soha nem tudjuk és nem értjük, miért tetszett meg nekünk ez vagy az a mű. Mindaz, amit kigondolunk hatásának magyarázatára, későbbi kiagyalás, a tudattalan folyamatok nyilvánvaló racionalizálása. Maga az élmény lényege viszont rejtélyes marad számunkra.” (VIGOTSKIJ, 1968. 41.) Az ábrázoló művészetek esetében (az epikus irodalom is idetartozik) a műalkotás elsajátítója az epikus alkotás szavait, szókapcsolatait képkeltő funkciójukban fogja fel. Ezek a hatásosan szervezett képek képzetkeltő erejűek, s az esztétikai „indítású” képzetek tudatos érzéki felfogásakor a műélvező a jelentést külön nem mindig tudatosuló módon éli át. A szókapcsolatok által létrehozott kép tárgyra utaló, s noha önálló jelentése van, érzékisége, s az ehhez kapcsolódó hangulati velejáró a „fontosabb”. Ez a valóság-ábrázoló kép (általában „másodlagos egyéni”, olykor „elsődleges egyéni képzet”) az emlékező- és fantázia-tevékenység által válik összetettebbé, világosabbá: képzetté („általános képzetté”). (Vö. NYIRÓ, 1971.)

A műalkotásban az optikai, az akusztikai és egyéb érzéki benyomást kialakító szavak, a semmiféle érzéki benyomást kialakítani nem tudó szavak, szókapcsolatok felsorolásuk szerint csökkenő arányban alkalmasak a képszerűen részletes megjelenítésre — képzetkeltő ereje azonban valamennyinek lehet. (TAMÁS, 1969.)

A műalkotásban szereplő szavak, szókapcsolatok képzetkeltő erejének hatására a művet elsajátító személyiség az érzékiség által nyert anyag feldolgozásakor egységesítésre törekszik, s anélkül, hogy figyelne rá: beépíti a jelentést az érzéki anyagba. Ahhoz, hogy a jelentés bonyolultabb változata, a totális jelentés harmonikusan beépüljön az érzéki anyagba, s hogy a személyiség megértse a totális jelentést — e kettő összefügg — minél teljesebb valóságelsajátítás szükségeltetik. Az emberiség, az osztály vagy réteg, az egyén ideológiai-erkölcsi, politikai és pszichológiai tartalma feltétlenül kapcsolatban van a haladást megvalósító, vagy keresztező társadalmi mozgalommal. A műalkotás elsajátítója ezeket csak a társadalmi mozgalomban valamilyen módon való tevékeny részvétel által érezheti ki, élheti át. Ez az aktuális életkor szintjén azt jelenti, hogy az életkornak megfelelő valóságismeret elengedhetetlen feltétele a mű megértésének.

Elgondolásunk szerint az általunk adott feladatok utólagos, racionalizált válaszokban realizálódtak: azt tanulmányoztuk, ami a műalkotás érzéki anyagából visszavehető — a kérdéssel kényszerített *jelentés* keresését. A kérdésességét az indokolja, hogy az irodalomoktatás nem mond le a műalkotások tartalmának és mondanivalójának a megfogalmaztatásáról, reprodukáltatásáról.

Egy epikus műalkotás megértéséről adnak számot a kísérleti személyek, s fogalom- és ítélet alkotásuk műalkotásra utaló ugyan, ám mindennapi szintű*.

A kísérletünkben elsajátításra felkínált mű JÓZSEF ATTILA: *Öngyilkosság?* című epikai műve volt. (*Összes Művei, IV. k.*, Sajtó alá rendezte FEHÉR E., SZABOLCSI M., Ak. K., 1967, 24—27.)

A rövid terjedelmű írás próza volta miatt „elüt” JÓZSEF ATTILA életművétől. Ebben az 1935-ben írt művében JÓZSEF ATTILA élményeit felelevenítve alkotja újjá gyermekora világát. Ismert nevű költő általában ismeretlen műve, amely a szeretet- és önállóságigény kifejezője. Megmutatja az apa nélkül maradt családban a legkisebb gyerek helyzetét, s noha kilenc éves gyerekről szól, feltételezésünk szerint sok motívuma alkalmas lehet ítéletekben is kifejeződő azonosulásra.

E mű kiválasztásánál szempontjaink a következők voltak: rövid terjedelmű epikus alkotás legyen, ismert szerző (nem középiskolai anyagként ismert) ismeretlen műve; a mű hőséneke világa ne legyen teljesen idegen a tanulóknak, de tartalmazzon a mű „nehezebben érthető” mozzanatokot is. A partikuláris és a totális jelentés távolsága kicsi legyen.

JÓZSEF ATTILA általánosan — s a szegedi tanulók esetében az átlagosnál (helyi vonatkozásai miatt) jobban — ismert volta miatt megfelelt szempontjainknak. *Öngyilkosság?* című műve pedig — véleményünk szerint — értékes anyagául szolgálhatott a kísérletnek.

Kísérletünket a szegedi Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium II. c osztályában végeztük az 1972/73-as tanévben. A hospitálások és a gyakorló tanítás során szerzett tapasztalataink szerint jó kontaktust alakítottunk ki az osztállyal, s más jellegű vizsgálódásunk is őszintének ható érdeklődés közepette, a tanulók által figyelemmel kísérve zajlott le. A kérdéseinkre adott válaszok is őszintéknek fogadhatók el. A magyar nyelvből és irodalomból előírt tanítási gyakorlatot az első félévben, 1972-ben végeztük el, ez a vizsgálat a második félév elején, egy „semlegesebb órán”, osztályfőnöki órán zajlott le. A kísérletet indirekt módon készítettük elő: gyakorló tanításunk folyamán megismertettük a tanulókkal a műalkotás rétegzettségének fogalmát, felhívtuk figyelmüket a tartalom, az eszmei mondanivaló fogalmak jelentésére. Ezekre következett — több hetes kihagyással — a kísérlet; a kísérleti órán semmiféle irodalomelméleti vagy -történeti információt nem adtunk.

Az osztály létszáma 25 fő. A 25 főből 18 fiú, 7 lány. Életkori átlaguk 15 év. Az osztály tanulmányi átlaga az 1972/73-as tanév első félévében 3,24 volt. A magyar irodalmi osztályzatok osztályátlaga 3,24 volt. Az osztály tanulóinak többsége kialakulatlan érdeklődésű, a tanulók figyelme nehezen leköthető, elkalandozik. Az osztály általános tagozatú tanterv szerint dolgozik.

A gyenge tanulmányi eredményt néhány tényező legalábbis kompenzálta: az osztály nyílt, barátságos légkörű, mindenféle nem hivatalosan iskolai munkába jól bevonható volt.

Munkájuk, viselkedésük során megnyilvánuló rokonszenv-ellenszenv választásaik arról tanúskodnak, hogy a tanulók a közvetlenséget, a határozottságot, a nyíltságot értékelik a leginkább. Érdeklődésük, reagálásuk mindenféle szerepjátszástól mentes.

A vizsgált aktuális személyiségek KELEMEN (1966) jelölése szerint a *középsiskolás korú személyiség* terminus technicussal jelölhető. Domináns élettani folyamatuk a serdülés, specifikumaik közül a legfontosabb az álmodozás, az illuzionált

* Mindennapin a lukácsi tudományos és művészi (esztétikai) szint mellé harmadiknak felvett szintet értjük. (LUKÁCS, 1965., 9.)

világ, a szexualitás, s főként a gondolkodás — vélemény-alakítás — tervezés dominanciája. Az önállósulási vágy, a kritikai hajlam gyakran megváltoztatja családi, iskolai, s általánosabban társadalmi viszonyait. Ebben az életkorban a környezettel való összehangolódási állapot és törekvés néha ideiglenesen megszűnik, felfüggesztődik. A logikai jellegű emlékezés és tanulás csak fragmentumaiban jelentkezik. Megfigyelhető a vitatkozó kedv és az igazságkeresés végletes erőssége is; a sokszor ellentétes tendenciájú komponensek ellentmondásos szemléletmóddá, életvitellé szerveződnek (szerencsés esetben csak) ideiglenes jelleggel.

Az általunk vizsgált tanulók irodalmi érdeklődése alapvető egyezést mutatott hasonló életkorúakat hasonló jelleggel vizsgáló munkák eredményeivel. (Ennek ismertetésétől eltekintünk.)

Az osztályfőnöki órán felolvastuk a JÓZSEF ATTILA-művet; a felolvasással párhuzamosan a sokszorosított szöveget tanulmányozhatták a tanulók, így a mű hallott és olvasott módon is eléjük került. A fölolvassal végezve, szétszortottuk a kérdőíveket. A kérdőív nem tudakolta a tanuló nevét, csak a fiú-lány rész megfelelő tagjának aláhúzásával kellett nemüket jelölniök.

Kérdéseink a következők voltak:

A mű melyik mozzanata tetszett a legjobban?

Hogyan foglalná össze röviden a mű tartalmát, mondanivalóját?

Milyen hatást váltott ki belőled a most megismert rövid írás?

Jellemezd röviden a mű hőst!

Értékesnek, vagy értéktelennek tartod-e a művet? Miért? Ha úgy véled, vannak, ird le értékeit!

(Hely hiányában az ötödik kérdésre adott válaszok ismertetésétől eltekintünk.)

Eredmények

1. A feltett öt kérdés közül az elsőben általánosabban arra voltunk kíváncsiak, hogy a mű melyik motívuma ragadta meg legjobban a tanulók érdeklődését. A mű rétegeire azért kérdeztünk rá, hogy megállapítsuk: el tudják-e ezeket a rétegeket különíteni. (El tudják-e tehát különíteni pl. az akusztikai, grammatikai, képi réteget, a képi rétegen belül a cselekményt és alkotóelemeit stb.)

Erre a tanulók közül senki nem vállalkozott; annál tanulságosabb a motívum-preferálás. Az anyai szeretet megnyilvánulása, és az elképzelt halál utáni anyai szeretet kapta a legtöbb választást, összesen 11-et. „Az, amikor a mamája felvette az ágyról és a konyhában lefektette, begyújtott, és herbateát főzött neki.” —2—* „Amikor már megitta a ,lúgkövet’, maga előtt látta a halála utáni szeretetet, amely körülvette és amelyre annyira vágyott. Hiszen akkor volt a legboldogabb Attila, amikor édesanyja lefektette, de előtte felvette a karjába.” —24—

A keményítő ivás — feloldás 5, a keményítő ivás — bűnhődés mozzanata 1 választást kapott. „Az, amelyik részben Attila keményítőt iszik. Talán ezt a véleményem indokolni is kell. Azt a fájdalmat, amit Attila akkor érzett, hogy őt nem szereti senki, mi ma már meg nem érthetnénk. S mikor az anya megjelenik, szinte feloldást hoz magával, hisz megmutatja Attilának, hogy habár valaki a szeretetét nem mutatja, úgy is szeret.” —5—

* A sorszámozott tanulói válaszok a tanulók nemét is jelölik. A 25 tanuló közül az első hét lány, a többi fiú; tehát a számok előtt álló válaszok hétnél nagyobb érték esetében fiútól, hét, illetve kisebb érték esetében lánytól származnak.

A nővéri önkény elleni, a testvéri pofon miatti lázadás, az önállósulási vágy megnyilvánulása 5 szavazatot kapott. „Az a mozzanata, amikor Jolán pofonvágja Attilát, és a közvetlenül utána lejátszódó események, Attila dühkitörése.” — 10 —

A „haldoklás” észre nem vétele miatti düh 2, a családi helyzet (általában) 1 s szavazatot kapott. Az előbbire: „Az a rész, amikor József Attilának nem a keményítő által kiváltott hatás, hanem a nemtörődömség fáj a legjobban. Hiába tettette a rosszulletet, nem figyelt rá senki, ezért felhívta magára a figyelmet, hiszen csak úgy édes a bosszú, ha érezzük a hatását.” — 11 — Az utóbbi: „A család tagjainak a bemutatása: a helyzetüket optimistán felfogó gyerek képe, és a gyerek butaságának, naivságának bemutatása.” — 4 —

2. A második feladat megoldásainak ismertetése bonyolultabb. A kérdés itt is kettős volt: a mű tartalmának és mondanivalójának összefoglalását kértük, arra is kíváncsian, hogy hányan vállalják mindkét feladatot, s akik csak az egyiket vállalják, vajon melyiket választják?

Az eszmei mondanivaló (a totális jelentés) megállapításához többnyire elvont gondolkodásra, és beleélő képességre van szükség.

BARANYAI (1959) átvitt értelmű szavak felfogását vizsgálva a következőket írja: „minél konkrétabb az iniciális jelentés, annál inkább sikerül az átvitt értelmének megragadása. ...Az áttételnél mindig az a nagy kérdés, hogy az iniciális jelentésben foglalt tartalomhoz, vagyis egy folyamathoz, dologhoz, mozgáshoz stb.-hez hasonló valami felmerül-e a tudatban. Az alacsonyabb színvonalú iniciális jelentések valóságbeli vonatkozásokkal, élénk színeikkel, a közvetlen benyomás idézésével, annyira intenzíven érzetik a folyamat, dolog, minőség stb. jellegét, hogy az ezekhez hasonlót közel hozzák a tudathoz, tehát könnyebben tevődnek át; pl. a ‚keserű’ pregnánsan idéz egy érzékleti benyomást, egy ehhez hasonló valami ezért könnyebben prezentálódik, mint pl. az ‚átitatja’ jelentéséhez valami hasonló történés-jelentés.” (128) A szerző szerint az átvitt értelmezés 14 éves korban általában kialakul, ám jónéhány szó elvont jelentésének a tolmácsolásával még a 18 évesek zöme is adós marad.

Az általunk vizsgált tanulókra a mindennapi ítélet- és fogalomalkotás jellemző. Ezt a fajta fogalom- és ítéletalkotást a JÓZSEF ATTILA-mű implikálja: a partikuláris és a totális jelentés ebben az esetben ugyanis kis distanciával elkülönülő.

Mi tehát — BARANYAI vizsgálataiból kiindulva — azt állítjuk, hogy *minél kisebb a partikuláris és a totális jelentés távolsága a műalkotások esetében, sokszor annál nehezebb a kétféle jelentés elkülönítése, s különösen a totális jelentés visszaadása.*

A vizsgált tanulók közül senki nem érezte meg a mű iróniáját, azt az írói fogást, ahogy a felnőtt írja le saját kilenc éves tetteit. Nem tudatosult a tanulóknál az író azonosulás — nem azonosulás dialektikus megoldása. A reflektáló (többnyire zárójellel jelölt részek) nem kaptak kellő említést a válaszokban. Ezek nélkül véleményünk szerint nem lehet adekvátnan megfogalmazni az *Öngyilkosság?* totális jelentését.

Az eszmei mondanivaló (totális jelentés) megfogalmazásával nyolcan próbálkoztak — két lány, hat fiú —, a többiek a mű tartalmát ismertették. A nyolc próbálkozás közül a két legjobbat idézzük. „A mű József Attila gyermekkorának egy részletét mutatja be. Megtudjuk, hogy a költő nagyon szereti édesanyját. Szegénységüket is megismerjük, és azt, hogy József Attila nem érzi szegénységüket, és hősnak érzi magát, hogy fát lop a kiserdőből. Mondanivalója: József Attila jellemét ismerjük meg, hogy érzékeny, makacs.” — 1 — „A fiú nyomorban, szegénységben élt, habár ezt gyakorlatilag nem, nagyon érezte. De lelkiében, a szeretetben kielégületlensége végül is az öngyilkosság gondolatát fogalmazta meg benne. És amikor elcsattant

a két pofon, amely — úgy érezte — végleg megölt benne minden szeretetet, érdeklődést, meg akarta ölni magát. És ha ezt nem teszi, talán sohasem értette volna meg az igazi tragédiát.” —24—

Azt a kis különbséget, ami véleményünk szerint igazából a totális jelentés többlete, egyik válaszoló sem említi. Ám a másodikként idézett, szerencsésebb megfogalmazású válasz tartalmazza azt az érdekes állítást, mely szerint az író az igazi tragédiák megértésére és kifejezésére bizonyos fokig predesztinálta ez a gyerekkori történet. A tanulók tudták, hogy JÓZSEF ATTILA a mű szerzője, s ez többségük válaszaiba kimutathatóan belejátszott. Egyikük — suta módon — megemlíti a sikeres öngyilkosságot is. „Nemcsak a társadalomban volt rossz sorsa, még a családban is bántották. Ezért követte el ezt az öngyilkosságot, ami nem sikerült. A következő azonban már sikerült, a vonat elé vetette magát, és az könyörtelenül a nyakára ment.”

—21— Legelső kérdésünkkel ellentétben a válaszok itt nem korlátozódtak a családi szférára. A kor, a társadalmiság, a partikuláris és a totális jelentés leírásakor majdnem mindegyikük válaszában említésre kerül. „Abban a korban nagy nyomorúságban éltek. Ezt mutatja a tüzelő, cipő hiánya...” —5— „József Attila saját családján keresztül mutatja be a kor munkásosztályának nyomorúságát, elkeseredettségét.” —19— Néha vulgáris ugyan a megragadás, a társadalmiság és az intimebb szféra együttes megragadására való törekvés azonban — amely leginkább ennél a kérdésnél tapasztalható — értékes vonás.

Ahogy már említettük, a tanulók többsége a mű tartalmát (partikuláris jelentését) írta le. „Ez a fiú egy nyomorban élő asszony gyermeke. 2 nővére mindig kivételezett vele. Egyszer a nővére dohányzott a konyhában és neki nem engedte meg. A fiú azonban mégis rágyújtott. Ekkor kapott két nagy pofont. Úgy érezte, ez mindent tetetőzött. Öngyilkosságot követett el, amely azonban nem sikerült, mert lúgkő helyett tévedésből keményítőt ivott.” —2—

3. Harmadikként feltett kérdésünkre — Milyen hatást váltott ki belőled a most megismert rövid írás? — a 25-ből egy tanuló nem, egy pedig másról írva válaszolt. Ez a tanuló tulajdonképpen itt is a mű tartalmát írta le. 23 tanuló 18 hatásfajta jelölt meg, néhányan közülük nemcsak egy fajta neveztek meg. „Először humorosnak találtam. Majd hirtelen elgondolkodtam, mi lett volna, ha van otthon lúgkő, vagy keményítő. Ezen megdöbbenem. Sokszor én is, és biztos, hogy más is érez olyat, hogy őt nem szereti senki, én is, más is kigondol butaságokat. Aztán újra meg-gondolom és már nem teszem meg. Ha nem jön az anya, és csak a végén tudjuk meg, hogy mit ivott, mert akkor biztos, hogy sírtam volna.” —5— „Gyermekkoromat idézte. Azt az időt, amikor még én is ilyesmiket csináltam, a bosszú érdekében.” —11— „Ehhez hasonló érzéseket én is ismerek. Különösen kisebb koromban ér is gyakran éreztem, hogy nem törődnek velem, elhanyagolnak. „Nem érek rá” — „dolgom van” ilyen és ehhez hasonló válaszokat kaptam néha. Természetesen ez akkor még úgy értelmeztem, hogy nem szeretnek.” —24—

4. Negyedik kérdésünkre — Jellemezd röviden a mű hőst! — mind a 25 tanuló válaszolt. Egy értékelhetetlenül: ismételt tartalom-elmondással. Társai közül leg-többen érzékenynek állítják a kisfiút, olyanak, aki az átlagosnál érzékenyebb. Ezenkívül említik szeretetre vágyását, különös gondolatvilágát, szimpatikus voltát akaraterejét, lázadását. „A mű hőstét nagyon értékes gyereknek tartom. Nem úgy-gondolkodik, mint általában egy kilencéves. S nem is tudom, kilencéves korár-t hogy választotta az öngyilkosságot.” —13—

Egy másik szerint viszont „Attila egy kis éretlen gyermek, aki még nem tudhatja az élet nagy kérdéseit és problémáit megérteni. Külső környezete néha mostoha-bánik vele, s ezt ő még nem tudja elviselni, nagyon elvakult.” —18— Az átlagosná

érettebb, illetve éretlen gyermek ellentétes minősítések. A felsoroltakon kívül az igazságérző, a társadalmi gyengeségeket meglátó minősítés kerül még elő. E rész lezárásaként idézzük a véleményünk szerint leghelytelenebb és leghelyesebb (legteljesebb) jellemzést. „A kilencéves gyermek csak azért lehetett volna öngyilkos, mert hitt a túlvilági boldogságban, s hogy ott nem bánt majd a nővére, s a gyötrő szegénység.” —23— „Attila az ő kilencéves gyermekfejével nem látta még az igazi problémákat. Hiszen szeretik őt, de rengeteget kell dolgozniuk, hogy ő a lehető legtöbbet megkapja. Tévesen értelmezi az őt körülvevő emberek viselkedését.” —24—

A két jellemzés két eltérő világ. Az elsőnek egyáltalán nem, a másodiknak igen jól sikerült — véleményünk szerint — ráhangolódnia a műre, jellemeznie a mű hőstét.

Tapasztalatunk szerint a feltett öt kérdést a tanulók többsége gyakorlatilag mereven kettéválasztotta. Az első, a harmadik és a negyedik (melyik mozzanat, réteg tetszett a legjobban; milyen hatást váltott ki; jellemezd röviden a mű hőstét) alkalmat adott az azonosulás kifejezésére, s ezt több-kevesebb mértékben sokan meg is tették. A mű tartalmának, mondanivalójának összefoglalása és a mű értékelése szinte kivétel nélkül megszüntette ezt az azonosulást. A társadalmiság előkerülésével a mű intimitását leszorították a tanulók.

A tanulók elsajátítottak valamiféle konvencionális gyermekképet, s kialakították a korabeli társadalom képét is magukban. Mindkét kép társadalmilag előírt, közvetített, s a helyes kialakítási módokról a tanulók meg vannak győződve, ezzel a meggyőződéssel igényelve az általánosítást.

A tanulók által kialakított gyermekrajz a műalkotás gyermekrajzának — az azonosulás lehetősége miatt — sokkal adekvátábban felel meg, mint a korabeli társadalom rajza. A tanulók gyermekrajzába nem fért bele a kilencéves gyerek társadalomképe: nem érezték meg, hogy a szenvedés és a nélkülözés, lopás stb. valójában nem szörnyűséges voltában, hanem hősi, és felnőtteket megtevesztő módon van meg ennél a gyereknél, akiről ráadásul a szerző nem azonosul, reflektáló módon is ír.

(Akad kivétel is ez alól: a totális jelentést megfogalmazni próbáló — s bizonyos fókig sikeresen megfogalmazó — idézett két példa kitér a „hősiesség” mozzanatra.)

A negyedik feladat is olyan volt, amelyeik — leírásunk szerint — azonosulást váltott ki. A vizsgált tanulók közül négy kivételével mindegyiknél találunk azonosulás-tendenciát. A négy — írásbeli feladat alapján nem azonosulónak ítéltető — tanuló mindegyike fiú. Nagy fokú azonosulás található annál a lánynál is, aki (már idéztük) többek közt ezt írta: „Azt a fájdalmat, amit Attila akkor érzett, hogy őt nem szereti senki, mi ma már meg nem érthetnénk.” —5— A meg nem érthetés leírása ellenére — az eltérő életkor különbözőségét eliminálva — ez a lány is nagyon jól megérti a szituációt; a megértésen túl azonosulni is tud a szeretetre áhítozóval.

Értékelés

Analógiát tételeztünk a partikuláris — totális jelentés, és a konkrét — átvitt értelmű szavak jelentésének felfogása között. Ez az analógia az angol nyelvterületen Ranschburg-effektusnak nevezett jelenséggel okolható. „Ha az egyidejű homogén ingerhatások fellépésük körülményei folytán központilag különböző fokban kedvező helyzetben vannak, úgy a kölcsönhatás különösen abban nyilvánul meg, hogy a kedvezőtlenebbül elhelyezett elem a kedvezőbbben elhelyezettbe igyekszik beolvadni, miközben az előnyös helyzetű elem világosságga, elevensége s érvényesülési képessége

gyarapszik, a kedvezőtlenebb helyzetűé pedig fogy.” (RANSCHBURG, 1914., 6.) RANSCHBURG szerint a homogén gátlás törvénye az emlékezés és felfogás jelenségeire egyaránt érvényes. Újabb kutatások, amelyek az irodalmi alkotásnál kevésbé bonyolult objektumok felidézését, reprodukálását kutatták, megerősítették e törvény érvényességét. (Vö. MARTON, 1971.)

A műalkotások jelentős hányadánál a totális jelentés elvont, logikus gondolkodást, beleélő képességet kíván, és „közel van” a partikuláris jelentéshez.

Épp ezért a totális jelentést a műalkotás elsajátítója gyakran nem alakítja ki, mert az a homogén gátlás folytán vagy beleolvad a partikuláris jelentésbe, vagy más módon válik lehetetlenné érvényesülése.*

Az elsajátításra felkínált JÓZSEF ATTILA-mű felfogása, megértése véleményünk szerint azért volt nehéz, mert a partikuláris és a totális jelentés „közel van” egymáshoz, a köztük levő distancia kicsi. A totális jelentést döntően meghatározó ironikus reflektálás nem tudatosult a vizsgált tanulók döntő többségénél. Elkerülte figyelmüket az író olykor felfüggesztett azonosulása a történet hőisével. A többségüknél megvalósuló beleélés is fragmentális volt éppen ezért: az életkori közelség is inkább arra felé vitte a tanulókat, hogy a kilencéves hőssel azonosuljanak, s az ironikus, reflektáló részek átélése legtöbbször elmaradt.

Ugyanakkor furcsa sajátossága volt a beleélésnek az, hogy a kilencéves hősből nem (vagy legalábbis más módon) tudatosuló szegénység vizsgálatunk tanulóinál döntő, s inkább „felnöttesen” átélt, értelmezett motívum volt.

A kétféle jelentés közelsége indukálta véleményünk szerint főként azt is, hogy a tanulók jórésze kettéválasztotta a kérdéseket: a mű eszmei mondanivalójának a leírása és az értékelés többnyire beleélést nélkülöző volt.

A vizsgált tanulók az életkornak megfelelő társadalmi tevékenység szintet — néhány kivételtől eltekintve — elérték; azokról a társadalmi mozzanatokról azonban, amelyekről csak közvetítés — nem átélés — révén tudnak, egyszerűsítő módon formálnak véleményt.

A totális jelentés megértéséhez és reprodukálásához szükséges elvont gondolkodás és beleélő képesség nem teljesen kialakult módon van meg az általunk vizsgált tanulóknál, ítéletalkotásuk egészében mindennapi szintű.

Vizsgálatunk fiú-lány relációban nem mutatott lényeges eltérést semmilyen vonatkozásban az *Öngyilkosság?* megértését tanulmányozva. Mindkét nemnél a környezettel való jelenlegi összehangolódás volt a domináns, s ez bizonyos szempontból elüt az életkor általános vonásaitól.

Nem követelhetünk a tanulóktól optimális megértést. *Vizsgálatunkból* úgy tűnik, hogy az *Öngyilkosság?* a tanulmányozott életkor esetében olyan megértést implikál, amely nem jut el a totális jelentés adekvátnak mondható felfogásáig, nem hoz létre teljes azonosulást.

Az általunk jellemzett műalkotás-megértést hasonló jellegű (a partikuláris és a totális jelentés távolsága kicsi) epikus műalkotások esetében bizonyos fokig jellemzőnek érezzük a vizsgált korosztályra; jellemzőnek, annak ellenére, hogy a vizsgált személyek száma kevés, tanulmányi eredményük eléggé rossz volt.

* ERŐS hasonló tapasztalatról ad számot: RADNÓTI MIKLÓS egyik versét — *Járkálj csak, halálra-ítélt!* — exponálta általános iskola felső tagozatos, gimnáziumi első osztályos és a Színház- és Film-művészeti Főiskola első évfolyamos hallgatóinak.

„Megkockáztatjuk azt a következtetést, hogy az iskolásoknál elsősorban a vers *egyes részletei* hatnak, mint élettapasztalatok sűrűsödése; a hatásra az a fogalom rezonál, amelynek tárgyi megfelelője közelebb áll a gyermek tevékenységéhez, tapasztalataihoz, érdeklődéséhez. A főiskolásoknál... a műalkotás *mint egész, mint egységes struktúra* hat...” (118)

Utalva érdeklődés-felmérésünkre: a vizsgált tanulók többsége a szórakozást, időtöltést, kikapcsolódást, menekülést nyújtó műalkotás kiváltotta hatással jellemezte önmagát. Az ilyen típusú alkotásokat kedvelik, s ezt a hatást várják el.

Ezt az olvasásmotívumot azonban egy más jellegű műalkotás nyomán a tanulók döntő többségénél értékesebb-értelmesebb motívumok váltották fel.

Tehát a tanulói tevékenység értelmesebb lett esetünkben, hiszen a szubjektum számára tevékenységének az értelme olyan, mint amilyen a tevékenység motívuma.

Pszichológiai vizsgálatunk eredményeként az alábbi pedagógiai teendőket érezzük fontosnak: a pedagógusnak tovább kell dolgoznia azért, hogy a műalkotások immanens jegyeit, értékeit jobban és többen átéljék, megértsék. Fontos a műalkotások dokumentumjellegének (az ilyen jellegű dominánsnak érző felfogásnak) a visszaszorítása. Fontos a társadalomrajz részletesebb, korrektebb interpretálása. Általánosságban: az esztétikai értékű tárgyra való emocionális rezonálás, a tudatos műelemzés készségét, a specifikus művészi érzékeket kell kialakítani és fejleszteni a tanulóknban.

Ami a kétféle jelentés elkülönítését illeti: a tanuló — a könnyebb megoldás irányába haladva — az elvont gondolkodás és a beleélő képesség működtetésének mellőzésével sokszor csak a *tartalom* (a *partikuláris jelentés*) megfogalmazásáig jut el.

Ha a tanuló szert tesz — nem utolsó sorban az ímént felsoroltak eredményeként — az elvont gondolkodásra, s erősödik beleélő képessége, a „kis distanciájú” műalkotások esetében is *heterogénebb* lesz számára a kétféle jelentés, s a fel nem lépő homogén gátlás nem akadályozza a totális jelentés adekvát felfogását, visszaadását.

IRODALOM

- BARANYAI E.: *Átvitt értelmű szavak jelentésének felfogása a gyermek- és ifjúkorban*, in GEGESI (K. P.) (főszerk.), *Pszichológiai Tanulmányok* Ak. K., 1959., II. 123—138.
- BÓNA E., és mtsai. — *A tudomány néhány elméleti kérdése* Ak. K., 1970.
- ERŐS F.: Az esztétikai jelentés vizsgálata szemantikus differenciálal, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1973., 30., 109—121.
- GARAI L.: A szép pszichológiája, *Magyar Filozófiai Szemle*, 1962. 6. 488—511.
- GARAI L.: *A művészet érthetősége*, in SZERDAHELYI I. (szerk.), *Művészet és közérthetőség*, Ak. K., 1972., 110—125.
- KELEMEN L.: *Fejlődéslélektan*, 4., változatlan utánnyomás, Tk., 1966.
- LUKÁCS GY.: *Az esztétikum sajátossága*, I. Ak. K., 1965.
- MARTON L. M.: A Ranschburg-effektussal kapcsolatos kutatások a közelmúltban, *Ideggyógyászati Szemle*, 1971., 24., 388—390.
- NYIRŐ GY.: *Psychiatria*, 2., változatlan kiadás, Medicina, 1971.
- RANSCHBURG P.: *Pszichológiai Tanulmányok*, II., *A lelki élet minőleges alaptörvényei*, 1914.
- TAMÁS A.: A „kép” problematikája a költői műalkotásban, klny, *Acta Historiae Litterarum Hungaricarum*, 1969., IX., Szeged.
- TAMÁS A.: *A költői műalkotás fő sajátosságai*, Ak. K., 1972.
- VIGOTSKIJ L. SZ.: *Művészetpszichológia*, Kossuth, magyar kiadás, 1968.
- VITÁNYI I.: *Minerva Képes Nagy Enciklopédia, A művészetek*, Minerva, 1973.

GEDANKEN ÜBER DIE PSYCHOLOGISCHE NATUR DES ÄSTHETISCHEN ERKENNENS

von Tibor Balogh

Das als Ausgangsdefinition unserer Arbeit fungierende „Verstehen“ ist die Manifestation einer ästhetischen Anschauung, welche nicht eine einzige, ausschliessliche Form des ästhetischen Verhältnisses des Menschen ist. Das ästhetische Verhältnis beinhaltet u.a. auch die bewusst ausgedrückte Erkennung der ästhetischen Inhalte (z. B. *Bedeutung, Meldung*).

Die ästhetische Aneignung ist oft ein zweiphasiger Vorgang. Die erste ist die prärationale, gefühlsmässige Phase (in der das sinnliche Material bewusst wird) und dann kann die bewusstmachende, kritisch aufarbeitende Phase folgen, (in der das Bewusstwerden der Bedeutung zu beobachten ist).

Unsere Untersuchungen boten in Anbetracht des Lebensalters, der schulischen Situation und der schriftlich gestellten Fragen Gelegenheit zur Ausgestaltung und zum Studium der zweiten Phase.

Die Distanz zwischen *Inhalt* und *ideellen Gedanken* der Kunstwerke kann eine unterschiedliche sein. Im Falle der „über eine geringe Distanz verfügenden“ Werke kommt es zu einer Vereinigung der simultanen homogenen Reizwirkungen — im Sinne des Ranschburg'schen Gesetzes, indem das weniger günstig plazierte Element in das günstigere einschmilze. Die zweifache Bedeutung des von uns untersuchten Kunstwerkes war von stark homogenem Charakter und unsere Vermutung, wonach auch hier das günstiger situierte Element reproduziert werden wird, hat sich bewahrheitet.

НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ХАРАКТЕРЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Балог Тибор

Являющееся исходной дефиницией нашей работы, осмысление, проявление такого эстетического взгляда, который является не единственной формой эстетических отношений. Эстетическое отношение содержит в себе сознательное познание эстетического содержания (примерно: значения).

Эстетический охват часто имеет две стадии. Первая предрациональная эмоциональная стадия (в которой чувственный материал осознаётся), после неё допускается сознательная, критически перерабатывающая стадия (в ней можем наблюдать осознание значения). С учётом возраста, школьной ситуации и письменно заданных вопросов, нам удалось создать и проследить вторую стадию.

Дистанции содержания и идейного содержания у художественных произведений могут быть разными. У произведений «небольшой дистанции» одновременно раздражающие действия — в значении закона Раншбурга-, сливаются следующим образом: место неблагоприятных элементов занимают благоприятные. Двойное значение рассмотренного нами художественного произведения имело твёрдый однородный характер, и наше предположение о том, что в этом случае воспроизводится элемент благоприятного положения, подтвердилось.