

## tanulmány

- Huszka Noémi – Kinyó László**  
A tanító és a tanuló közötti  
kapcsolat vizsgálatának lehetőségei  
kisiskolás korban 3

## tematikus blokk

- Osztrólczyk Sarolta**  
A mindenség ernyőjére kivetítve  
(Előszó) 14

- Hernádi Mária**  
A jelenlét tapasztalata az *Iskolában* 16

- Osztrólczyk Sarolta**  
„...nyakszirtjét és hallgatását  
megjegyezte...”. Arc, nyak és tarkó  
Ottlik Géza elbeszélő prózájában 23

- Mosza Diána**  
Test és hatalom viszonya az  
*Iskola a határonban* 33

- Szávai János**  
Az *Iskola a határon* történet szemlélete 43

- Tátrai Szilárd**  
Gereben Énok tündöklése és bukása  
– a történet társas világának  
konstruálása az *Iskola a határonban* 49

- Horváth Csaba**  
„...inkább csutka volt, mint cigaretta,  
de takarékosan végigszívtuk”.  
Milyen életre nevel az  
*Iskola a határon?* 65

- Arató László**  
Sztóikus-e az *Iskola* végső üzenete?  
A Jakus-Hévízi-hipotézis újragondolása 73

## szemle

- Arató Nikolett – Zsidó András Norbert  
– Lénárd Kata – Lábadi Beatrix**  
Az Internetes Zaklatás Áldozata és  
Elkövetője Kérdőív (CVBS-HU) és  
az Európai Cyberbullying Intervenció  
Projekt Kérdőív (ECIPQ) magyar  
adaptációja 81

## kritika

- Czini Zoltán**  
Arany János, Oswald Spengler  
és a CIA Újvidéken 111

- A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalója 114

## melléklet

Repertórium 2019.



<sup>1</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola<sup>2</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

# A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás korban

## Bevezetés

A gyermekek idejük nagy részét oktatási intézményekben töltik, miközben nem csak a kortársaikkal, hanem a pedagógusokkal is kötődéseket alakítanak ki. Ebben az életkori szakaszban – amikor a tanítóhoz fűződő pozitív kapcsolat nagyban elősegíti a gyerekek iskolához fűződő kapcsolatának alakulását – a kötődés sajátosságai megismerésének különösen nagy jelentősége van. A gyerekek személyiségfejlődésével és az iskolai évek előrehaladtával a tanítóval fenntartott kapcsolatok a kötődés motívumaival (bizalom, ragaszkodás) gazdagodnak, és pedagógiai kötődéssé alakulhatnak át. Közben megfigyelhetők arra utaló jelek is, hogy ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan a fizikai közelség és a konfliktusok gyakorisága csökken (Nagy, 2000).

A tanulmány ismerteti a pedagógus és a diák pedagógiai kapcsolatának lehetséges befolyásoló tényezőit (intézményi és intézményen kívüli színterek), majd áttekinti a magatartási és tanulási problémákra visszavezethető esetleges konfliktusforrásokat. Ismertet olyan szilárd elméleti alappal rendelkező programokat, amelyek hozzájárulnak a pedagógus és a tanuló közötti pozitív kapcsolat kiépítéséhez, fenntartásához és javításához. A preventív és intervenciós célú, mindennapi pedagógiai gyakorlatba beágyazható programok mellett a kapcsolatok sajátosságainak megismerésére tudományos igénnyel kidolgozott kutatási módszerekkel és eszközökkel is lehetőség nyílik. A Student-Teacher Relationship Scale (STRS) mérőeszköz (Pianta, 2001) – amely a pedagógus szemszögéből teszi lehetővé a diák és a tanító kapcsolatának vizsgálatát – az egyik legismertebb és legelterjedtebb eszköz a tanuló-tanító kapcsolat vizsgálatára.

## A pedagógus és a tanuló kapcsolata

### *A kötődés szerepe*

A kötődés kérdésköre évtizedek óta jelentős helyet foglal el a pszichológiai kutatásokban. A legtöbb vizsgálat az elsődleges kötődéssel (anya/gondozó–gyermek kötődés) foglalkozik. Az egyén szociális viselkedését a kisgyermekkorban kialakuló kötődési kapcsolatok jelentősen meghatározzák, ezért a családban jelenlevő erős kötődések, különösen az anya-gyermek kötődés alapozza meg a gyermek jövőbeli szociális viselkedését (Zsolnai, 2001). A családi kötődések mellett az óvodában is erős kötődések alakulhatnak ki a gyermek és az óvodapedagógus között, hiszen védelmet, segítséget és érzelmi támaszt nyújtanak (Zsubrits, 2012). Az iskoláskorú gyerekek kötődéseiről, ezen belül a pedagógusokhoz fűződő kötődésekről jóval kevesebb információval rendelkezünk (Hámori, 2015). Az iskolába kerülés a gyermekek szociális kapcsolatainak alakulásában

nagy változásokkal jár (Vajda, 1997). Ezt az időszakot a kapcsolatok bővülő hálózata jellemzi: a gyerekek érdeklődéssel fordulnak más felnőttek és a kortársaik felé is.

A tanuló tanítójához/tanárához fűződő kötődésének vizsgálata azért is jelentős, mert az iskolás gyermek hétköznapijait számottevő részét a pedagógus társaságában tölti, a köztük kialakuló kapcsolat pozitív vagy negatív jellege pedig befolyásolja a tanuló iskolához való kapcsolatát is. Az interperszonális kapcsolatok sikeres működéséhez a résztvevők tevékeny közreműködése és hozzájárulása szükséges (Pianta, 1999). A szakirodalom a tanító és a diák közötti pozitív kapcsolat kiépítését jelöli meg a nevelés egyik kulcsfontosságú céljaként. Ez azonban nem történik meg magától, a kívánatos pedagógiai kapcsolat kiépítése a többéves gyakorlattal rendelkező tanítók számára is kihívást jelentő, szakértelmet igénylő feladat. A pedagógus részéről mindez elsősorban adekvát motivációs technikák alkalmazásában, több minőségi idő befektetésében, érzelmi támogatás nyújtásában ragadható meg, míg a gyermek felől mindez úgy értelmezhető, hogy a pedagógusokkal fenntartott pozitív kapcsolat a jobb tanulmányi teljesítmény elérését segítheti elő (Cicchetti és Lynch, 1993). A tanítóval pozitív, szoros kapcsolatot ápoló gyermek az iskolában általában jobban teljesít, és kortársainál fejlettebb szociális készségekkel rendelkezik (Ladd és Burgess, 2001). A pozitív kapcsolat biztonságérzetet ad a gyermeknek, egyaránt ösztönzi az aktív órai munkát és az önfeledt játékot. A gyermek nehézségek esetén is számíthat tanítójára, hiszen tudja, hogy a pedagógus segíteni fog megoldást találni egy-egy kialakult problémára (Hamre és Pianta, 2006).

### *Befolyásoló tényezők*

A pedagógus-tanuló közötti kapcsolatra egy átfogó, komplex rendszer részeként tekint a szakirodalom, amelyet számos közvetlen és közvetett tényező eltérő mértékben befolyásolhat. Ha az iskolai mindennapokból indulunk ki, könnyen beláthatjuk, hogy a pedagógusoknak komoly korlátokkal kell szembenéznük, ha objektivitásra törekvő pedagógiai képet szeretnének a diák(ok)ról felrajzolni, mivel legtöbbször nincs, illetve nem lehet tudomásuk a diákot iskolán kívül érő hatásokról, így egy-egy gyermek viselkedése mögött meghúzódó okok keresésekor gyakran csupán saját feltételezéseikre, találgatásokra hagyatkozhatnak. Ha kísérletet teszünk a pedagógus és diák viszonyrendszerét befolyásoló lehetséges hatások számbavételére, akkor ezek közül kiemelkedik a gyermek kognitív fejlődésének sajátossága és az otthoni környezet szerepe (Ford és Lerner, 1992; Sameroff, 1995; Pianta, Hamre és Stuhlman, 2003). Az interakciót emellett jelentős mértékben befolyásolhatják a gyermek előzetesen megélt, korábbi tapasztalatai is (Ladd, Birch és Buhs, 1999; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 918.o.). A gyermek nem képes függetleníteni magát a családban lezajló eseményektől, élményektől – az otthon átélt tapasztalatokat napról napra magával viszi az iskolába; szimbolikus játékaikba és szabályjátékaikba folyamatosan beleszövi az otthon átélt eseményeket és élményeket.

A befolyásoló hatások vizsgálatában megkerülhetetlen az a környezet, amelyben az interakciók végbemennek (Jerome, Hamre és Pianta, 2009). Ugyanakkor nincs tudomásunk olyan kutatásról, amely a pedagógiai kapcsolatrendszer vizsgálatába befolyásoló hatásként beemelte volna a tárgyi környezet komplex jellemzőit, holott az iskolai környezet nagymértékben különbözik azoktól a helyszínektől, amelyekben a gyermek számára fontos kapcsolatok kialakultak (Pianta, 2006). Az iskola tárgyi környezetének jellemzésére alkalmas objektív indikátorrendszer kialakítása feltehetően még hosszú ideig várat magára. A tárgyi környezet lényeges különbségein túl a gyermek új személyekkel (pedagógusok, osztálytársak, iskolatársak), valamint megváltozott környezettel szembesül az iskolában, amely ugyancsak alapjaiban eltér a viszonylagos állandóságot jelentő otthoni környezettől. A gyermekek új viselkedési szabályokat sajátítanak el, ami nehezen egyeztethető össze az otthon megszokottakkal (Jerome, Hamre és Pianta, 2009).

A gyerekek eleinte kimondottan igénylik, hogy a felnőttek elmondják nekik, melyek a tőlük elvárt, megfelelő viselkedési módok, majd az évek előrehaladtával egyre inkább képesek lesznek viselkedésük szabályozására anélkül, hogy felnőtt személy visszajelzésére várnának (Pianta és Stuhlman, 2004a, 2004b).

### *Magatartási és tanulási problémák, iskolai konfliktusok*

A szakirodalom szerint a kölcsönösen pozitív, támogató kapcsolat segítheti az agresszív magatartásformák csökkenését (Meehan, Hughes és Cavell, 2003, Hamre és Pianta, 2005; Meehan et al., 2003; idézi: Sabol és Pianta, 2012, 220.o.), ezért a tanítóval való kapcsolat minősége különösen fontos a magatartási problémákkal küzdő gyerekek esetében (Pianta, Steinberg és Rollins, 1995). Ugyanakkor a magatartási problémákkal küzdő gyerekeknél korántsem ez az általános. Nagyobb valószínűséggel kerülnek további konfliktusba a pedagógussal, ami végső soron még tovább rontja a tanulók viselkedését és az osztályközösségben elfoglalt helyzetét (Sabol és Pianta, 2012). A negatív tendenciák erősödését pedagógus-beszámolók alapján végzett kutatás is megerősítette, a tanév elején azonosított agresszív viselkedésformák a tanév végéig tovább fokozódtak (Doumen és mtsai, 2008).

További akadályokat gördíthet a kiegyensúlyozott pedagógus-tanuló kapcsolat elé, hogy az iskolai feladathelyzetekben kevésbé jól teljesítő gyermek általában hajlamosabb kivonni magát a különböző tantermi tevékenységekből és feladatokból, ami szintén tovább erősítheti a negatív tendenciákat. Az órai passzivitás a tanító elmarasztaló értékelését vonhatja maga után, miközben kedvezőbb lehet a tanítóval való kapcsolata azoknak a gyerekeknek, akik a kognitív képességek terén magasabb induló szinttel kezdik meg iskolai tanulmányaikat (Jerome, Hamre és Pianta, 2009).

A tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek pedagógussal megélt kapcsolata vonatkozásában kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre. Az elérhető szakirodalom a tanítóhoz való közeli kapcsolat pozitív hatását emeli ki a tanulási problémákkal küzdő gyerekek esetében: azok a tanulók, akik közelebbi kapcsolatban álltak tanítójukkal, kevésbé voltak magányosak, és a tanító által közvetített közelség segítette a bizalom kialakulását (Al-Yagon és Mikulincer, 2004).

Viszonylag kevés információval rendelkezünk arról, hogy a pedagógusok és a diákok voltaképpen mit is tekintenek konfliktushelyzetnek, illetve problémának (a diákok személyközi problémáinak kérdésköréről l. Kasik és Gál, 2014). A tanító-diák konfliktusban a pedagógusok többnyire a tanulói normaszegést tekintik a leggyakoribb és legfőbb konfliktusforrásnak (pl.: a tanóra megzavarása, valótlanság állítása, késés). Ugyanakkor az iskolai mindennapokban nemcsak a tanuló, hanem a pedagógus tevékenysége is lehet konfliktusok gyújtópontja. Számos igazságtalannak vélt helyzet eredeztethető a tanulói túlterhelésből vagy a sztereotipizálás alapján történő különbségtételből (Györfin, 2015).

Az általános vélekedésekkel összhangban állnak a szakirodalom azon megállapításai, melyek a fiúk esetében a gyakoribb konfliktusokat, a lányok esetében pedig a tanító iránti fokozottabb közelség igényét hangsúlyozzák (Bracken és Craine, 1994; Hamre és Pianta, 2001; Ladd és mtsai, 1999; Saft és Pianta, 2001; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 918.o.).

### **A szülő-gyermek kapcsolat hatása a pedagógus-gyermek kapcsolatra**

A szülők érzelmi befektetése és bevonódása a gyermek nevelésébe optimális esetben lényegesen több és nagyobb, mint a pedagógus(ok)é, a két különböző aktor nevelő hatásai a legtöbbször meglehetősen különbözőek és egyenlőtlenek. A pedagógusok ugyan közvetlenül nem észlelik, de a gyermek és a szülő(k) kapcsolatának minősége

hatással van a tanító felé irányuló kommunikációs jelzések formálódására, alakulására is.

A pedagógus és a gyermek közötti mély érzelmi kapcsolat kiépülésének gyakran objektív gátat szab az a tény, hogy az oktatási rendszerek többségében a pedagógus-gyermek kapcsolat nem fog át hosszabb, több évre kiterjedő időtávot, a gyerekek – az alsó tagozatos évektől eltekintve – újabb pedagógusokkal találkoznak a tanévek során, sőt, egy osztály tanulójának osztozniuk is kell tanítójuk figyelmén. A felsőbb évfolyamok esetében hatványozottan igaz mindez, hiszen a diákok több tanárral is interakcióba lépnek egy tanítási nap alatt (Hamilton és Howes, 1992; idézi: Verschueren és Koomen, 2012, 206.o.).

Mindezek ellenére az empirikus kutatásokban egyre gyakrabban találkozhatunk olyan törekvésekkel, amelyek kísérletet tesznek a szülő-gyermek és pedagógus-gyermek kölcsönhatásainak vizsgálatára, és összefüggéseket tárnak fel a nevelési folyamat különböző szereplői között. Brent (2010) kutatási eredménye alátámasztja mind a szülői, mind a pedagógusi támogatás fontosságát a kisgyermek alapvető biztonságszükségletére vonatkozóan. O'Connor és McCartney (2006) az anya-gyermek kötődést és a pedagógusokhoz fűződő kapcsolat minőségét vizsgálta. Eredményeik azt mutatták, hogy a gyermek anyához való viszonya befolyásolhatja a tanító-tanuló kapcsolatát is.

A szülői törődés és az anya gyermek iránti érzékenysége rendkívül fontos a kisgyermek fejlődésében. A szülői törődés képes leghatékonyabban orvosolni a felszínre kerülő esetleges magatartási problémákat (Eisenberg és mtsai, 2005), az anyai érzékenység hatása pedig leginkább hosszabb távon mutatkozik meg; a gyermek későbbi kapcsolataiban térül meg, illetve válik nyilvánvalóvá: az érzékenyebb anyák gyermekei pozitívabb viselkedési mintákat mutatnak a felnőttekkel való szociális interakciókban (Jerome, Hamre és Pianta, 2009). Mindebből logikusan következik, hogy ezek a tényezők hatással lehetnek a későbbi tanító-gyermek kapcsolatokra is.

A kutatások ugyanakkor arról is beszámolnak, hogy a pedagógusok még azokkal a gyermekekkel is képesek lehetnek a biztonságos és kölcsönös kapcsolat kialakítására, akiknek nincs ilyen kapcsolatuk a szüleikkel (Goossens és van IJzendoorn, 1990; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 919.o.).

### A pedagógus-tanuló kapcsolat fejlesztésének lehetőségei

A tanítók maguk is sokat tesznek és tehetnek annak érdekében, hogy az első osztályba lépő gyermek iskolai, tantermi környezete támogató legyen (Hamre és Pianta, 2006), de ennél nagyobb jelentőséggel bír a pedagógus nyitott személyisége. Azok a gyerekek, akik szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a tanítójukkal, jobban élvezik az iskolában eltöltött időt, és a társaikkal is mélyebb kapcsolatot ápolnak.

O'Connor és McCartney (2007) eredményei arra utalnak, hogy – a korábbi feltételezésekkel ellentétben – az általános iskolai pedagógusok igen nagy hangsúlyt fektetnek a diákokkal való interakciókra, ami egyben egy lehetséges válasz arra is, hogy a gyermekek nagy arányánál miért fordulhat pozitív irányba a pedagógussal való kapcsolat minősége. A direkt és indirekt nevelő hatások, a szokásformálás módszereinek és eszközeinek (Bábosik, 2004) pedagógusi alkalmazásával a diákok elsajátítják az iskolában az elvárt magatartásformákat, s ezáltal a tanítókkal való kapcsolattartás is könnyebbé válik számukra. O'Connor és McCartney (2007) eredményei azt is megmutatták, hogy a minőségi tanár-diák kapcsolatok pozitívan befolyásolják a gyermekek iskolai teljesítményét. Pozitív kapcsolatok esetén a diákok szívesebben vettek részt a tantermi munkában, és a feladat iránti elkötelezettségük összekapcsolódott a teljesítményvággyal.

Az utóbbi évtizedekben több olyan nemzetközi programot is létrehoztak, amelyek a konfliktussal terhelt pedagógiai kapcsolatok megváltoztatását elsősorban a minél

gyakoribb pozitív interakció kialakításával kívánják elérni. A következőkben három, szilárd elméleti alappal rendelkező program főbb jellemzőit és alkalmazott módszereit tekintjük át.

A PrimeTime (Hughes, Cavell és Jackson, 1999) mentorálás-központú iskolai programot prevencióssal jellemezhetően dolgozták ki agresszivitásra hajlamos 2. és 3. évfolyamos gyermekek számára. A mentorálás során feldolgozandó témákat a pedagógusok állították össze, és a foglalkozások két változata alakult ki, az ún. standard mentorálás és a PrimeTime mentorálás. Előbbi kizárólag mentorálási elemeket tartalmaz, az utóbbi viszont többemű, magába foglalja a mentorálást, a pedagógus által nyújtott tanácsadást, a szülői konzultációt és a problémamegoldó készségfejlesztést egyaránt. A program közel 16 hónapon át tartott, amely kiterjedt az előzetes adatok gyűjtésére, a kapcsolat minőségének mérésére, a gyermekek viselkedésszabályozására, továbbá a gyermekekről, az anyáktól és tanárokról gyűjtött háttér adatok elemzésére is (Prasad-Gaur, Hughes és Cavell, 2001).

A Teacher-Child Interaction Therapy (tanár-gyermek interakciós terápia, TCIT), az Eyberg (1988, PCIT, Parent-Child Interaction Therapy) által kifejlesztett szülő-gyermek interakciós terápiához visszavezethető megközelítés (Lyon és mtsai, 2009). A program óvodás gyerekek viselkedésének javítását célozza az óvodapedagógusok kapcsolatépítő készségeinek és az irányítási stratégiák célzott fejlesztése révén (McIntosh, Rizza és Bliss, 2000, Garbacz és mtsai, 2014). A TCIT elsődleges célja a pályán lévő óvodapedagógusok kompetenciafejlesztése, a gyermekek pszichés problémáinak megelőzése érdekében két speciális képességre, a pozitív figyelemre (*positive attention skills*) és következetes nevelésre (*consistent discipline*) helyezi a hangsúlyt (Lyon és mtsai, 2009). A tréning hatékonyságát Lyon és munkatársai (2009) értékelték. A programban 12 óvodapedagógus vett részt; négy csoportszobában, négy hónapon át folytak a vizsgálatok, melyek heti egy-két alkalmas megfigyelésekkel valósultak meg. A tapasztalatok szerint a fejlesztendő készségek határozott fejlődést mutattak, és a programértékelések azt jelezték, hogy a pedagógus-gyermek interakciós képzés eredményes volt. A TCIT elősegítette a gyermek és az óvodapedagógus között a pozitív kölcsönhatások számának növekedését. Emellett a program hatásának tulajdonítják azt is, hogy a fegyvelmezések gyakorisága és a gyermekek zavaró, rendbontó vagy normaszegő viselkedési megnyilvánulásai szintén csökkentek (McIntosh és mtsai, 2000). Az eredmények alapján tehát úgy tűnik, hogy a TCIT óvodai környezetben ígéretes módszer lehet a pozitív tanár-gyermek interakciók erősítésére (Lyon és mtsai, 2009), azonban további vizsgálatokra van szükség, hogy alkalmazása teljes mértékben elfogadottá válhasson (McIntosh és mtsai, 2000).

Akár már egyetlen konfliktussal terhelt tanuló-tanító kapcsolat nem kívánt feszültséget generálhat az intézményi közösségben, amely nem csak energiát von el a pedagógustól, hanem zavarokat is előidéz a környezetben, kellemetlen, nemkívánatos hatásoknak kitéve ezzel a többi gyermeket is (Hamre és Pianta, 2006). A konfliktusos probléma-helyzetekre kíván adekvát választ adni a Students, Teachers, and Relationship Support (STARS, Pianta és Hamre, 2001) eljárás, amely az interakciókat rendszeres (hetente 2-3 alkalmas), de rövid ideig tartó (10–15 perces), játékos foglalkozások által igyekszik kiszámíthatóbb, kontrolláltabb mederbe terelni az iskoláskort megelőzően. Nehézségek felmerülése esetében az első legfontosabb lépés a probléma pontos diagnosztizálása. Ezt követi a gyermekekre fordított minőségi idő biztosítása a pozitív kapcsolatok kiépítése érdekében, amely a pedagógus részéről együtt jár egyfajta tudatos útkereső hozzáállással is. Az útkeresés során valójában a pedagógus pozitív érzelmi odafordulással, következetes kommunikációval tesz kísérletet a diák motiválására és viselkedésének pozitív irányú változtatására (Hamre és Pianta, 2006). Az eljárást Pianta (1999, Pianta és Hamre, 2001) „Banking Time”-nak nevezi, ami azt fejezi ki, hogy az emberi kapcsolatok – beleértve a pedagógiai kapcsolatokat is – értékes erőforrások lehetnek, amelyekre a pedagógus és

a gyermek egyaránt építhet a mindennapi interakcióik során. Az erőfeszítések a pedagógus részéről akkor vezethetnek eredményre, ha a játékra biztosított minőségi idő pozitív érzelmi odafordulással és személyre szabott, motiváló hatású kommunikációs üzenetekkel valósul meg. Amennyiben a pedagógusnak ezt sikerül megvalósítania, akkor támogató kapcsolat kiépüléséről beszélhetünk, és a befektetett idő később valószínűsíthetően megtérül (pl. a gyermek képes lesz sikeresen megküzdeni a számára stresszel járó helyzetekkel). A kívánt változások elérése érdekében a pedagógus hozzáállása, viselkedése meghatározó jelentőséggel bír. A Banking Time foglalkozásokon a hangsúly többnyire olyan üzenetek közvetítésén van, amelyek a biztonságot sugallják, támogatják a felfedezést vagy a kiszámíthatóságot. A Banking Time technika a diák és a felnőtt közötti kapcsolat szinte minden elemére közvetlen vagy közvetett hatást gyakorol, és segítségével új utak, folyamatos visszacsatolás, és a pedagógus-diák közötti hatékony kommunikáció valósulhat meg (Hamre és Pianta, 2006).

### **A pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat empirikus vizsgálatának lehetőségei**

A pedagógiai kapcsolat sajátosságainak feltárására hazánkban is történtek előremutató törekvések. A Nagy (1997, 2000) által kidolgozott kötődési háló lehetőséget adhat egy diák összes kötődésének feltárására (Zsolnai, 2001). A vizsgálat pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy a tanító tudomást szerezhet diákjai kötődési hálójáról, és ez által fokozott figyelmet fordíthat azokra a tanulókra, akiknek kötődési hálója szegényes (Nagy, 1997). A feltáró munka elvégzése azonban rendkívül időigényes és nehézkes a gyakorlatban, mivel a diák kötődési hálójában szereplő személyek (pl. rokonok, barátok) felkeresése és a kapcsolatok jellegének feltárása már kívül esik a pedagógusok feladatkörén. A kötődési háló feltérképezése nemcsak külső szakemberek bevonását igényli, hanem szoros együttműködést igényel a pedagógus és a diákot körülvevő személyek részéről.

A Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) az egyik legelterjedtebb, kötődésméleten alapú mérőeszköz, melyet a tanulók pedagógushoz fűződő kapcsolatának vizsgálatára hoztak létre. A kérdőív a pedagógus szemszögéből enged bepillantást a tanító és a tanuló kapcsolatának sajátosságaiba. A pedagógus ötfokú Likert-skálán ítélteti meg, hogy az adott kijelentések mennyire jellemzik az egyes tanulóhoz fűződő kapcsolatát. A 28 állítást tartalmazó kérdőívet (hosszú, vagy teljes változat) a közelség skála (11), a konfliktus skála (12) és a függőség skála (5) alkotja, melyek a pedagógus és a tanuló kapcsolatának három dimenziójáról nyújtanak visszajelzést. A közelség skála a melegség és a pozitív hatás észlelt mértékét, valamint a gyermek pedagógus felé történő közeledését jelöli. A konfliktus skála a tanuló és a pedagógus közötti pozitív kapcsolat hiányáról tájékoztat (Ladd és Burgess, 2001). A függőség skála azt vizsgálja, hogy a pedagógus szerint a gyermek milyen mértékben mutatja a ragaszkodás vagy a birtoklás vonásait a tanító iránt (Mashburn és Pianta, 2006; idézi: Sabol és Pianta, 2012, 215.o.). A Student-Teacher Relationship Scale-Short Form-ot (STRS-SF, Pianta, 2001), azaz a mérőeszköz rövidebb változatát a kutatásokban gyakrabban használják. A rövidített kérdőív-változat 15 kérdőívtételt tartalmaz, melynek a függőség skála nem része. Az STRS mérőeszköz a kutatók által leginkább alkalmazott mérőeszköz a témában, mellyel már számos nemzetközi vizsgálatot végeztek. A rövidebb változat kipróbálására hazai viszonylatban is találunk törekvéseket (Szabó, 2015).

Beyazkurk és Kesner (2005) vizsgálatának célja az volt, hogy az STRS alkalmazásával összehasonlítsák a tanár-gyermek kapcsolatokat az Egyesült Államokban és Törökországban. A kutatás során az STRS mindhárom skáláját (konfliktus, közelség és függőség) alkalmazták. Az eredmények jelentős különbségeket mutattak ki a két ország pedagógusai között. A török tanároknál szignifikánsan nagyobb arányban volt jelen a diákokkal



való pozitív kapcsolat, mint az Egyesült Államokban kollégáinknál, és a függőségi skála értékei is szignifikánsan magasabbak voltak a török pedagógusok körében. A konfliktus területén a kutatás nem azonosított szignifikáns különbséget.

Az utóbbi évtizedben az STRS alkalmazhatóságát számos országban megvizsgálták és empirikusan alátámasztották (1. táblázat). Fraire és mtsai (2013) vizsgálatának elsődleges célja az STRS olaszországi validálása volt. Amellett, hogy a mérőeszköz megbízhatónak és érvényesnek bizonyult, az óvoda-iskola átmenet ideje alatt csökkenést figyeltek meg a konfliktus és a függőség terén. Ez feltehetően a gyermekek természetes kognitív, érzelmi és szociális fejlődésével magyarázható, hiszen ebben az életkori szakaszban figyelhetjük meg az autonómia növekedését, az önkontroll, az érzelmi önszabályozás és a konfliktuskezelési képességek fejlődését (Fraire és mtsai, 2013).

1. táblázat. A STRS mérőeszköz változatainak alkalmazása a nemzetközi kutatásokban

Ország	Kutató(k)	Konklúzió
Olaszország	Fraire és mtsai, 2013	A konfliktus és a függőség csökkenése
Görögország	Gregoriadis és Tsigilis, 2008	Megbízható és érvényes mérőeszköz
Hollandia	Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak és Pianta, 2012	Alkalmazható a holland oktatási környezetben
USA	Webb és Neuharth-Pritchett, 2011	Következtetései összhangban vannak az európai tapasztalatokkal
Törökország és USA	Beyazkurk és Kesner, 2005	Pedagógusok sokfélesége, jelentős különbségek

Más kutatók is elsősorban európai kontextusban (Spanyolországban, Görögországban és Hollandiában) vizsgálták és erősítették meg az STRS alkalmazhatóságát (Fraire és mtsai, 2013). Gregoriadis és Tsigilis (2008; idézi: Fraire és mtsai, 2013, 859.o.) az STRS görög oktatási rendszerben való alkalmazhatóságát vizsgálták, és megállapították, hogy a STRS megbízható és érvényes eszköz a tanító-gyermek kapcsolat mérésére. Ugyanerre a megállapításra jutottak Hollandiában Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak és Pianta (2012; idézi: Fraire és mtsai, 2013, 859.o.) akik megerősítették az eszköz alkalmazhatóságát holland oktatási környezetben. Webb és Neuharth-Pritchett (2011; idézi: Fraire és mtsai, 2013, 859.o.) az Egyesült Államokban végezte el a mérőeszköz validálását, és ugyanazokra a következtetésekre jutottak, mint az európai kutatók. A kérdőívvel végzett kutatások eddigi tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy – megfelelő szakmai támogatás mellett – diagnosztikai eszközként akár hazánkban is átvihető a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. Az STRS kérdőív rövid változatának (STRS-SF) alkalmazására sor került már hazai kutatásban is. Szabó, Rausch és Zsolnai (2019) 7. és 10. évfolyamos tanulók vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a diák és a pedagógus közötti kötődés közeli, valamint kevés konfliktussal járó pedagógus-tanuló kapcsolatként értelmezhető.

#### *A pedagógiai kapcsolat megítélése a diák szemszögéből*

A pedagógusok véleményének megismerésével csupán az egyik fél álláspontját tárhatjuk fel, azonban rejtve maradnak a tanítási-tanulási folyamat legfontosabb szereplőinek, a diákoknak a vélekedései. Ezért, – bár igen lényeges, hogy a pedagógusok hogyan látják kapcsolatukat tanulóikkal – a diákok véleménye is elengedhetetlen fontosságú lenne a pedagógus-tanuló kapcsolat vizsgálatakor. A nemzetközi vizsgálatokban találkozhatunk

olyan mérőeszközökkel, melyek – a gyermekek véleményének megismerése érdekében – a tanulók nézőpontját figyelembe véve vizsgálják a tanuló-pedagógus kapcsolatot.

A Child Appraisal of the Relationship with the Teacher (CARTS; Vervoort, Doumen és Verschueren, 2014; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.) mérőeszköz az óvodás és kisiskolás gyermekek szempontjából vizsgálja a pedagógus-gyermek kapcsolatot; az érzelmek értékelését a közelség, a konfliktus és a függőség aspektusaiból közelíti meg. Az adatfelvétel során a gyermekeknek először arról kell dönteniük, hogy az adott állítás jellemzi-e a pedagógussal fenntartott kapcsolatát, majd arról is nyilatkoznak, hogy milyen gyakorisággal fordul elő (Vervoort, Doumen és Verschueren, 2014; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.). Egy másik mérőeszköz, a Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS; Koomen and Jellesma, 2015; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.) 9-14 éves tanulók körében a tanuló-pedagógus kapcsolat érzelmi minőségét tárja fel a diákok szempontjából. A gyermekeknek Likert-skálán kell megjelölniük, hogy az adott állítások mennyire jellemzik a pedagógussal való kapcsolatukat (Koomen and Jellesma, 2015; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.).

Egy ausztrál kutatás során Leitao és Waugh (2007) kísérletet tettek arra, hogy megismerjék a tanulók véleményét tanítójukkal kapcsolatban. Kutatásukhoz a Teachers' Relationships with Students Questionnaire (TRSQ, Leitao és Waugh, 2007) mérőeszközt alkalmazták. A mérőeszköz három aspektusból vizsgálja a tanító-tanuló kapcsolatot: (1) érzelmi kapcsolat (*connectedness*), (2) elérhetőség (*availability*) és (3) kommunikációs készségek (*communication skills*). Az érzelmi kapcsolat alskálája a pedagógus-tanuló közötti kapcsolatot az érzelmek aspektusból (pl. törődés, szeretet, érdeklődés) vizsgálja. Az elérhetőség arra utal, hogy a diákok hogyan tudnak kapcsolatba lépni tanítójukkal kognitív, szociális vagy érzelmi szükségleteik esetén. A kommunikációs készségek hatékony alkalmazása feltételezi, hogy a pedagógus pozitív, érzékeny és asszertív módon kommunikál diákjaival. A tanteremben ez a fajta kommunikáció elősegítheti a pedagógus és a diák közötti bizalmat, valamint a kölcsönös tiszteletet.

A kutatásban részt vevő 7–13 éves gyermekeknek tíz állítás esetében két szempont mentén kellett dönteniük. Meg kellett ítélniük, hogy hogyan látják a jelenlegi helyzetüket a tanítójukkal, valamint dönteniük kellett arról is, hogy mit szeretnének, mi lenne az ideális számukra. Az eszköz elvileg könnyen használható, kitöltése nem túl időigényes, és alkalmazható lehet a diákok igényeinek, szükségleteinek és elvárásainak meghatározására. A mérőeszköz lehetőséget ad arra is, hogy jobban megértsük a diákok iskolával szemben támasztott igényeit és az elvárt tanítói hozzáállást. Felvetődik azonban a kérdés, hogy közoktatási rendszerünkben hogyan és miként lenne alkalmazható efféle megközelítés. A TRSQ hazai alkalmazását ugyanis számos körülmény akadályozhatja. A kérdőív alkalmazása abból a szempontból érzékeny témát érint, hogy a diák alkot véleményét a tanítójával való kapcsolatáról. Ennek tudata már önmagában is kellemetlen érzéseket válthat ki a pedagógusból. További nehézséget jelenthet az adatkezelésre vonatkozó etikai szabályok betartása. Azon túlmenően, hogy a vizsgálathoz szülői beleegyező nyilatkozatra lenne szükség, a pedagógusok csupán mintaszintű visszajelzést kaphatnának az elvégzett vizsgálatról, a gyermekek személyes véleményeiről nem szerezhetnének tudomást. Ellenkező esetben egy ilyen típusú vizsgálat még inkább alááshatná a gyermek és a pedagógus közötti képlékeny, sérülékeny kapcsolatot. Egy felkészült, külső személy (mérőbiztos) bevonása az adatgyűjtési folyamatba ugyancsak nagy körültekintést igényelne, hiszen ebben az esetben biztosítani kellene a pedagógusokat arról, hogy a diákok megkérdezése számukra tét nélküli esemény, és az adatgyűjtés számukra semmilyen negatív következménnyel nem járhat.

## Összegzés

A tanulmány a pedagógus-diák kapcsolat szakirodalmának feltárására vállalkozott. A nemzetközi szakirodalom megállapításai alapján kísérletet tett a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat lényegi aspektusainak bemutatására.

A tanulmány áttekintette a pedagógus-tanuló kapcsolatának azon befolyásoló tényezőit, amelyek alapjaiban változtathatják meg, formálhatják, vagy alakíthatják át ezt a pedagógiai kapcsolatot. A tanító-tanuló közötti kapcsolat esetében a szakirodalom elsősorban a pedagógus felől érkező támogatási formák szükségességét emelte ki (pl. az alapvető biztonság iránti szükséglet kielégítése, tevékeny tanórai munka és a felszabadult játék ösztönzése). A tanulmány rámutatott arra, hogy a szülő(k) szerepe megkerülhetetlen, nevelési stílusuk közvetett módon hatást gyakorol a tanító-tanuló kapcsolatra (Eisenberg és mtsai, 2005), és az esetleges problémákat is a szülői törődés lenne képes legeredményesebben kezelni.

A célok között szerepelt azoknak a szilárd elméleti bázissal rendelkező programoknak a feltárása és bemutatása, amelyek pozitív hatást gyakorolhatnak a tanító-tanuló kapcsolatra. Elemezte azokat az empirikus vizsgálati lehetőségeket, amelyek lehetővé teszik mind a pedagógus, mind a tanulók nézőpontjának megismerését.

A munka céljai közé tartozott, hogy rávilágítson a pedagógus-tanuló kapcsolat fontosságára. A tanulmányban bemutatott szempontok érvényesítése a gyakorlatban hozzájárulhat ahhoz, hogy hosszabb távon tudatosabb pedagógiai kommunikáció alakulhasson ki a tanteremben, melynek segítségével minőségi változás idézhető elő a pedagógiai kapcsolatokban.

## Köszönetnyilvánítás, támogatás

Kinyó László a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

## Irodalom

- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socio-emotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediation Role of Attachment-Based Factors. *Journal of Special Education*, 38(2), 111–123. DOI: [10.1177/00224669040380020501](https://doi.org/10.1177/00224669040380020501)
- Bábosik István (2004). *Nevelélmélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547–554.
- Brent, J. (2010). *The Effects Of Parent-Child And Teacher-Child Relationships On Diverse Children's Transition To School*. PhD-thesis. Toronto: Doctor of Philosophy Graduate Department of Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1993). Toward an Ecological/Transactional Model of Community Violence and Child Maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56(1), 96–118. DOI: [10.1080/00332747.1993.11024624](https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024624)
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. DOI: [10.1080/15374410802148079](https://doi.org/10.1080/15374410802148079)
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x)
- Eyberg S.M. (1988). Parent-Child Interaction Therapy: Integration of Traditional and Behavioral Concerns. *Child & Family Behavior Therapy*, 10(1), 33–46. DOI: [10.1300/j019v10n01\\_04](https://doi.org/10.1300/j019v10n01_04)

- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E. & Settanni, M. (2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 851–882. DOI: [10.14204/ejrep.31.13068](https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13068)
- Garbacz, L. L., Zychinski, K. E., Feuer, R. M., Carter, J. S. & Budd, K. S. (2014). Effects of Teacher–Child Interaction Training (TCIT) on Teacher Ratings of Behavior Change. *Psychology in the Schools*, 51(8), 850–865. DOI: [10.1002/pits.21788](https://doi.org/10.1002/pits.21788)
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student–Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108–120. DOI: [10.1177/0734282907306894](https://doi.org/10.1177/0734282907306894)
- Györfiné Körtvélyesi Franciska (2015). A tanári tevékenység, mint a tanár–diák konfliktusok forrása. *Educatio*, 24(3), 116–120.
- Hámori Eszter (2015). *A kötődésemélet perspektívái – A klasszikusoktól napjainkig*. Budapest: Animula Kiadó.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*. Washington: National Association of School Psychologists. 59–71.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher–student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184. DOI: [10.1207/s15374424jccp2802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5)
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915–945. DOI: [10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x)
- Kasik László & Gál Zita (2014). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, 24(9), 3–24.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215–234. DOI: [10.1016/j.jsp.2011.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001)
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. DOI: [10.1111/1467-8624.00366](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366)
- Leitão, N. & Waugh, R. F. (2007). *Students' Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School*. Conference: 37th Annual International Educational Research Conference held by the Australasian Association for Research in Education, At Fremantle, Western Australia.
- Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S. & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of Teacher-Child Interaction Training (TCIT) in a Preschool Setting. *Behavior Modification*, 33(6), 855–884. DOI: [10.1177/0145445509344215](https://doi.org/10.1177/0145445509344215)
- McIntosh, D. E., Rizza, M. G. & Bliss, L. (2000). Implementing Empirically Supported Interventions: Teacher–Child Interaction Therapy. *Psychology in the Schools*, 37(5), 453–462. DOI: [10.1002/1520-6807\(200009\)37:5<453::aid-pits5>3.0.co;2-2](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200009)37:5<453::aid-pits5>3.0.co;2-2)
- Nagy József (1997). Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 9(7), 61–71.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 87–98. DOI: [10.1037/0022-0663.98.1.87](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87)
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining Teacher–Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369. DOI: [10.3102/0002831207302172](https://doi.org/10.3102/0002831207302172)
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312. DOI: [10.1017/s0954579400006519](https://doi.org/10.1017/s0954579400006519)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. DOI: [10.1037/10314-000](https://doi.org/10.1037/10314-000)
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). *Students, Teachers, and Relationship Support [STARS]: Consultant's Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*, 7. New York: John Wiley & Sons. 199–234.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M.W. (2004a). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child–adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first

- grade. *Educational and School Psychology*, 21(1), 32–45.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004b). Teacher–child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pianta, R. C. (2006). Schools, Schooling, and Developmental Psychopathology. In: Cicchetti, D. & Cohen, D. (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 494–529. DOI: [10.1002/9780470939383.ch13](https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch13)
- Prasad-Gaur, A., Hughes, J. N. & Cavell, T. (2001). Implications of aggressive children’s positively biased relatedness views for future relationships. *Child Psychiatry & Human Development*, 31(3), 215–231.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. DOI: [10.1080/14616734.2012.672262](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262)
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theory and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, 1. New York: Wiley. 659–695.
- Szabó Lilla (2015). Pedagógiai kötődések vizsgálata – a Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz hazai kipróbálása. In Tóth Péter, Holik Ildikó & Tordai Zita (szerk.), *XV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkerentés világa. Tartalmi összefoglalók*. 300. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Óbudai Egyetem.
- Szabó Lilla, Rausch Attila & Zsolnai Anikó (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 22–38. DOI: [10.14232/iskult.2019.2-3.22](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.2-3.22)
- Vajda Zsuzsanna (1997). A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 115–129.
- Verschuere, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. DOI: [10.1080/14616734.2012.672260](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260)
- Webb, M. L., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student–Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 205–215. DOI: [10.1016/j.ecresq.2010.09.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.004)
- Zsolnai Anikó (2001). *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsubrits Attila (2012). A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3–4), 102–116.

### Absztrakt

Az elméleti jellegű szakirodalmi tanulmány betekintést nyújt a tanító és a diákok közötti pedagógiai kapcsolat sajátosságaiba és mélyebb megismerésének lehetőségeibe. Jelen tanulmányban a pedagógusok és a kisiskolás diákok kapcsolatának értelmezéséhez a kötődés nyújtja az általános elméleti kereteket. A tanulmány célja, hogy górcső alá vegye azokat a lehetséges tényezőket és szintereket, amelyek a kisiskolás tanulók pedagógushoz fűződő kapcsolatát befolyásolhatják. A témával foglalkozó irodalom a pedagógus-tanuló kapcsolatát egy komplex rendszerben helyezi el, melynek befolyásoló tényezői között meghatározó szerepet töltenek be az intézményes és intézményen kívüli nevelés szinterei is. A tanulmány foglalkozik a kötődés szerepével, a magatartási és a tanulási problémákkal, valamint a szülő-gyermek kapcsolat pedagógus-gyermek kapcsolatára gyakorolt hatásával. A munka kitér azokra a nemzetközi fejlesztő programokra, amelyek alkalmasak lehetnek a tanító-tanuló közötti kapcsolat pozitív irányú változtatására. Bemutatja azt a mérőeszközt, amely a pedagógus szemszögéből teszi lehetővé a tanító-tanuló kapcsolatának feltárását (Student-Teacher Relationship Scale, STRS, Pianta, 2001), ugyanakkor felvázol olyan mérési lehetőségeket is, amelyeknél a diákok nézőpontjából történik a pedagógiai kapcsolat megítélése.

**Osztrólczyk Sarolta**Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,  
Magyar Irodalomtudományi Tanszék

# A mindenség ernyőjére kivetítve

## 60 éves az Iskola a határon

**A Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Kortárs folyóirat és  
a Veres Pálné Gimnázium közös regénykonferenciája  
2019. november 29–30.**

*A konferencia ötlete 2019. május 9-én, az Ottlik-émléknapi koszorúzást követő kerekasztal-beszélgetés alkalmával merült fel először. Hernádi Mária (PPKE BTK), Korda Eszter (Veres Pálné Gimnázium), Thimár Attila (Kortárs folyóirat) és én arról beszélgettünk, hogy milyen „ürüggyel” lehetne az Ottlik-életművet kedvelő kutatók, oktatók és (ehhez mindannyian ragaszkodtunk) középiskolások között párbeszédet kezdeményezni. A dátumból adódóan az Iskola megjelenésének 60. évfordulója lett az apropó (Kelecsényi László még arra is emlékezett, hogy a regény 1959 őszén, egészen pontosan '59 novemberében jelent meg), és a regénnyel foglalkozó, novemberre kitűzött tudományos konferencia terve egy középiskolásoknak szóló projekt ötletével is kiegészült.*

**A**z Iskola mint „hívószó” olyan hatékonyak bizonyult, hogy a konferencia két napja alatt huszonkilenc előadás hangzott el, míg a projektre – melynek keretében a diákok háromperces némafilmet forgattak az Iskola inspirációjára – több mint harminc középiskolai csapat jelentkezett.

A konferenciát a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Mikszáth téri épületében (Sophianum) tartottuk, és külön öröm volt számunkra, hogy az Ottlik család képviselőjében Ottlik András is részt vett a rendezvényen. A tanácskozás első napját két ünnepi esemény keretezte. Péntek reggel, a konferencia nyitányaként a Magyar Irodalomtörténeti Társaság Toldy Ferenc-díjának átadására került sor, amelyet idén Füzfa Balázs, az ELTE Savaria Egyetemi Központ egyetemi docense, ismert Ottlik-kutató vehetett át. Az első nap zárásaként Kelecsényi László legújabb Ottlik-könyvének (*Ideje van. Ottlik-tanszerláda*. Szombathely: Savaria UP, 2019.) bemutató beszélgetését hallgathattuk meg.

A tematikus blokkokba sorolt előadásokat élénk szakmai viták követték, melyekhez az előadókon kívül a szép számban megjelent hallgatóság is hozzászólt. Az első szekció (*I. Hang, kézjegy, kultusz*) Ottlik-kultuszhoz köthető előadásait a regény történelemszemléletével, Kőszeg város ostromának a fikció által konstruált képével, illetve a regény minduntalan elmozduló, kibillenő (nem-sztoikus) üzenetével foglalkozó olvasatok követték (*II. Város, történelem, szemlélet*). Ezek után az Iskola társas viszonyai (a gyerekszereplők közötti, az anya-gyermek és a férfi-nő kapcsolatok) kerültek a vizsgálódás

középpontjába (*III. Társas jelenlét*). A jelenlétélményekről szóló szekcióban a szereplők jelenlétre ébredésének útjáról, a tárgyias észleleteket rögzítő leírásokról, a jelenlét- és zajélmények összefüggéseiről, valamint a testi tapasztalatok és testtechnikák regénybeli szerepéről esett szó. A *Képi és írott jelenlét* címet viselő tematikus blokk az *Iskolában* szereplő olajnyomatokkal (köztük is kiemelten *Az Emmausi tanítványokkal*), a regény magyar és idegen nyelvű kiadásainak borító-paratextusaival, a szereplők „beszédes” arcával, illetve a narráció és a cselekmény írásjeleneteivel foglalkozott. A narráció kérdéseit tárgyaló szekció előadásai az írói alaphelyzet regénybeli önleírásáról, a csend poétikai szerepéről és a valóság narratív megragadhatóságáról szóltak. Az összehasonlító nézőpontú, illetve az intertextuális kapcsolódási pontokra rámutató interpretációkat két szekción keresztül követhette figyelemmel a közönség (*VII–VIII. Párhuzamok, kapcsolódások*). Az előadók Kaffka Margit, Márai Sándor, Pilinszky János, Kertész Imre, Konrád György és Sajó László műveit vizsgálták – meggyőző módon – az *Iskola* értelmezéseivel való kölcsönhatásukban. A tanácskozás a regény előtanulmányairól, illetve a szakmai és a középiskolai recepciójáról szóló előadásokkal ért véget (*IX. Előtörténet és recepció*).

A konferenciát követő napon, a Veres Pálné Gimnáziumban tartottuk a középiskolai projekt filmszemlével egybekötött záróeseményét. Még aznap este, „hirtelenül” – ahogy Ottlik írja az *Iskolában* – megérkezett „a decemberi első hóesés”. Szép, szimbolikus lezárása volt ez a háromnapos *Iskola*-ünnepnek.

*Az Iskolakultúra* jelen lapszáma a konferencián elhangzott előadások közül ad közre néhányat, tisztelegve ezzel Ottlik Géza emléke és nagy hatású regénye, az *Iskola a határon* előtt.

**Hernádi Mária**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,  
Tanárképző Intézet, Tanító- és Óvóképző Tanszék

## A jelenlét tapasztalata az *Iskolában*

*Az Iskola a határon című Ottlik-regényre reflektáló érzékenyebb írások már egészen korán felfigyeltek arra, hogy a könyvben bemutatott történet veleje és tétje nem a külső cselekmény, hanem a szereplők, elsősorban Medve és Bébé belső útja. Az elbeszélés időbeli és narrációs struktúráját ezeknek a belső utaknak az ívei határozzák meg, és az események elmesélésének nézőpontja is azért rendhagyó, mert erre az útra fókuszál, s ebből a rendhagyó nézőpontból fakadnak „az elbeszélés nehézségei”. Mert „nem így telt velünk az idő. Nem cselekményszerűen, nem áttekinthetően.*

*A kézzelfogható valóságban élünk, nem dicséretes eszmék jelképei közt vagy kerek történetek absztrakcióiban.” (Ottlik, 1993a. 144.) Nem utolsósorban ez az új nézőpont hozza létre a még a külső cselekményre fókuszáló Továbbélőköl (a regény ösváltozatából) az Iskolát.*

Az említett belső utak nem azonosak sem a jellemfejlődéssel, sem pedig a személyiségfejlődéssel, bár nyilvánvalóan nem függetlenek tőlük, hiszen ezek az utak egyszerre feltételezik és eredményezik is az érettség egyre magasabb szintjeit. A regény ösváltozatának címe beszédes, hiszen a gyermek szereplők számára éppen az a kérdés, hogy a traumatikus hirtelenséggel és abszurditással megváltozott életkörülmények között hogyan lehet tovább élni. Ugyanerre utal a regény első kiadásának mottójául szolgáló Rilke-idézet: „Ki beszél itt győzelemről? Túlélni: ez minden.” A kérdés, hogy mi az, ami ezekben a regényszereplőkként megjelenő emberi lényekben tovább akar élni és túl tud élni. Egyszerűbben: mi az, ami a megmaradásra törekszik bennük? Nyilvánvaló, hogy nem a jellemük és nem is a személyiségük, hiszen ezek – már csak amiatt is, mert tíz-tizenegy éves gyerekekről van szó – hatalmas változáson, transzformáción mennek keresztül, és egészen átalakulnak a történet végére.

Azt a részt, amit nem változó, szilárd tartalomként észlelnek magukban a szereplők, s ami egyben a megmaradásuk záloga, a vallások hagyománya lélekeknek, a jungiánus pszichológia pedig mély-énnek vagy mélymagnak nevezi. A lélek vagy mélymag az a „belső várkastély” az emberben, ahol az a leginkább azonos önmagával: az ún. „igazi önmagunk”, ami változatlan és romolhatatlan, ami megtartja és táplálja az embert, ám kegyelemszerű megtapasztalásához igen hosszú út vezet.<sup>1</sup> A lélek vagy mélymag mellett a jungi személyiségmodellben a persona, a szerep-személyiség az énnel az a „homlokzata”, amellyel a külvilág felé fordul, igazán mély találkozásai és kapcsolódásai mégis a mélymagot érintik. A mély-ént vagy lelket egyszerre észleljük legbelső valóságként

<sup>1</sup> Carl Gustav Jung (1993) nem véletlenül tartja az individuációs folyamat csúcspontjának a mély-én megtapasztalását és tudatosulását.



és szabadságot biztosító, magasabb nézőpontként: e kettőnek felel meg Ottliknál az „allúvium” mint legmélyebb réteg<sup>2</sup>, illetve az ingyen mozi elméleten belül a „Néző-én” mint felettes nézőpont metaforája.

Az *Iskola*-szakirodalom által egyöntetűen a „belső szabadsághoz” vezető útnak nevezett folyamat nem más, mint a lélek útja önmaga megtapasztalása felé, amelynek gyümölcsei a gyötrelmes élethelyzetben való felülemelkedés és az abból való szabadulás. Mártonffy Marcell (1998) szerint „egyszerre beszélhetünk összefogással megszerzett, szemlélődéssel felismert, véletlenszerűen megtapasztalt, érlelődés útján kialakult, kegyelmi ajándékként megkapott, esetleg kiválasztottság folytán eleve létező – predestinált – szabadságról.” (Kiemelés az eredetiben) A szabadság itt felsorolt jelzői éppúgy egyszerre igazak arra a belső útra is, melynek során a lélek önmagára ébred. A regény fejezetcímeiben megjelenő Szent Pál-i mondat azonban, amely a regény önértelmezésének is tekinthető, a felsoroltakból a „kegyelmi ajándékként megkapott” jelzőt hangsúlyozza és emeli ki, mintha ez tenné lehetővé az összes többit.

Ennek a felszabadulást hozó belső változásnak, illetve az én kettősségének szemléltetésére alkotta meg a trappista szerzetes, teológus és költő, Thomas Merton (2011. 29–32.; 2008. 42–48.) az „Igaz Én” és a „Hamis Én” fogalmát, amit ő maga „belső” és „külső” énnak is nevezett. A fogalom a kontempláció, vagyis a szemlélődés vallásos hagyományát értelmező könyveiben tűnik fel. A témában megjelent későbbi szakirodalom elsősorban az „igaz én – hamis én” terminológiáját veszi át Mertontól, de a „Nagy Én” és „Kis Én” kifejezéseket is használja ugyanerre (ld. pl. Rohr, 2013, 2014). Fontos, hogy mindez semmiképpen sem a személyiség két részre osztását, hanem az én kétféle szemléletét jelenti.

*Azt a részt, amit nem változó, szilárd tartalomként észlelnek magukban a szereplők, s ami egyben a megmaradásuk záloga, a vallások hagyománya lélekeknek, a jungiánus pszichológia pedig mély-énnek vagy mélymagnak nevezi. A lélek vagy mélymag az a „belső várkastély” az emberben, ahol az a leginkább azonos önmagával: az ún. „igazi önmagunk”, ami változatlan és romolhatatlan, ami megtartja és táplálja az embert, ám kegyelemszerű megtapasztalásához igen hosszú út vezet. A lélek vagy mélymag mellett a jungi személyiségmodellben a persona, a szerep-személyiség az énnak az a „homlokzata”, amellyel a külvilág felé fordul, igazán mély találkozásai és kapcsolódásai mégis a mélymagot érintik. A mély-ént vagy lelket egyszerre észleljük legbelső valóságként és szabadságot biztosító, magasabb nézőpontként: e kettőnek felel meg Ottliknál az „allúvium” mint legmélyebb réteg, illetve az ingyen mozi elméleten belül a „Néző-én” mint felettes nézőpont metaforája.*

<sup>2</sup> „Csak azt tudom, hogy van egy nagyon mély lerakódás a létezésünk alján, a második vagy legfeljebb harmadik réteg lehet alulról számítva, ami már végleges és változhatatlan, ahol már nem mozdul az életünk, tehát rossz szó rá, hogy lelassít, hiszen egyáltalán mozdíthatatlan és befejezett. Erős és szilárd tartalom ez az emberben, és nem valamilyen szomorú vagy halott dolog, sőt bizonyos tekintetben éppen ez él igazán, ez az, amit létezésünk folyamán létrehoztunk, amit életre hívtunk életünk anyagából. A többi és a további, a fedélzet rengése-ingása, a külsőbb rétegek, mint ez a mai civil életünk, már könnyű, és csak játék, maradék nyári nagyvakáció.” (Ottlik, 1993a. 17–18.)

Richard Rohr ferences szerzetes és kortárs lelkiismereti író így határozza meg az önmagát érzelmeivel, gondolataival, valamint közösségi szerepeivel azonosító Kis Ént (más szóval a Hamis Ént, a Külső Ént vagy personát): „Amikor a Hamis Én kifejezést használom, azt az ént értem rajta, amelyet létrehozunk és magunkévá teszünk, hogy megtaláljuk identitásunkat a világban – a munkánkat, a hivatásunkat, a vallásunkat, a kultúránkat, a társadalmi helyzetünk elemeit. A Hamis Én itt nem azt jelenti, hogy rossz, hanem csak azt, hogy külső, mulékony, változó. Valamennyiünknek van Hamis Énje – szükségünk van rá, hogy élni tudjunk a világban. Az Igaz Én az, aki objektíven vagyunk Istenben. [...] Nem saját személyiségünk, választásaink, tapasztalataink révén hozzuk létre, nem lehet előállítani vagy megalkotni. Legbelső lényegünket jelenti.” (Rohr, 2014, fűlszöveg) Az énnel ehhez a – kontemplatív hagyományban adott – kétfelől szemléléséhez egészen hasonló Ottlik „ingyen mozi” metaforája, amit teljes részletességgel a *Budában* fejt ki. Ez az ottliki lét-metafora a személyiséget Néző- és Szereplő-részre osztja szét, amelyek az életet szemlélő és az életben cselekvő énnel feleltethetők meg: „Világra jöttél, egy vadidegen helyre, amihez semmi közöd. Peregni kezdett neked egy ingyen mozi, ahol néző vagy. A mozinak egy kicsike része azonban saját tested, s mivel ez az egyetlen olyan speciális darabkája, amivel kapcsolatod van, ezt is önmagadnak nevezed. De ez a második számú én már szereplője az ingyen mozinak, a vadidegen világnak, ahol minden esetleges, és független néző voltodtól. Itt szereplők vagyunk, rabok, nem választhatunk [...] A néző pedig szabad. Nem lehet rabbá tenni egyáltalán.” (Ottlik, 1993b. 18–19.)

Hermányi Gabriella szerint a katonaiskolai években átélt szabadságvesztés valójában – éppen a kontemplatív idő teljes és hosszú távú hiánya miatt – a Néző-én visszahúzódását és az énkép Szereplő Énné redukálódását jelenti, ami pedig a rabsággal és kiszolgáltatottsággal egyenlő. Az ezt az időszakot ábrázoló *Iskola a határon* szereplőinek belső fejlődése nem más, mint a Néző-én visszaszerzéséért folytatott küzdelem, amely a katonaiskolai évek végére megvalósul, s mint valóságos szabadulás realizálódik (Hermányi, 2012).

A szabadulás tehát nem más, mint a Néző-énbe való hazatalálás, amely, bár hosszú lelki folyamat előzi meg, lényegében mégis egyetlen pillanat műve. Ami pedig ennek a racionálisan nem magyarázható, hirtelen nézőpontváltásnak, lelki „áttörésnek” a pillanatát közvetlenül megelőzi, pontosabban lehetővé teszi azt és teret ad neki, az

*Az énnel ehhez a – kontemplatív hagyományban adott – kétfelől szemléléséhez egészen hasonló Ottlik „ingyen mozi” metaforája, amit teljes részletességgel a Budában fejt ki. Ez az ottliki lét-metafora a személyiséget Néző- és Szereplő-részre osztja szét, amelyek az életet szemlélő és az életben cselekvő énnel feleltethetők meg:  
„Világra jöttél, egy vadidegen helyre, amihez semmi közöd.  
Peregni kezdett neked egy ingyen mozi, ahol néző vagy.  
A mozinak egy kicsike része azonban saját tested, s mivel ez az egyetlen olyan speciális darabkája, amivel kapcsolatod van, ezt is önmagadnak nevezed. De ez a második számú én már szereplője az ingyen mozinak, a vadidegen világnak, ahol minden esetleges, és független néző voltodtól. Itt szereplők vagyunk, rabok, nem választhatunk [...] A néző pedig szabad.  
Nem lehet rabbá tenni egyáltalán.” (Ottlik, 1993b. 18–19.)*

feltevésünk szerint mindig a tiszta jelenlét tapasztalata, az „itt és most” kivételesen intenzív észlelése, amely a háborgó elme és a zaklatott érzelmek káoszából a valóságba vezet vissza. A jelenlét, a mindenkori „van”, a csupasz létezés tapasztalata a regényben az érzékszervi észleléshez való visszatéréssel realizálódik, nyelvileg pedig a természeti és tárgyi környezet leírásaiban fejeződik ki, beleértve az emberi miliőt és a saját test észlelését is. A tárgyas észleleteket rögzítő, „listázó” leírások a regény előrehaladtával egyre gyakrabban fordulnak elő, ezzel is jelezve a jelenlét pillanatainak sűrűsödését, amelyek a Néző-énbe való hazatalálás és a szabadulás útjelzői. A jelenlét pillanataiban mintha hirtelen csend támadna, mivel az érzelmek és gondolatok elhallgatnak, s átadják a helyüket a csendben feltáruló valóságnak. Egy ilyen feltáulásnak lehetünk tanúi Bébé egy különleges hajnali pillanatának ábrázolásában:

Kikönyököltem az egyik nyitott ablakon. Öt óra múlt, s szerda reggel volt, november hetedike. Néhány gyenge fényű körte égett a végtelen hosszú folyosón, ahol egyedül könyököltem egy ablakban. Itt is lógott néhány kép az ablakok közt, régi tábornokok, Radetzky, Savoyai Jenő. Az épület mögötti kopaszodó fákat inkább érezni lehetett, mint látni a vak éjszakában. A hűvös, hajnali levegőtől végigborzongtam. Kiegyenesedtem, és zsebre vágtam a két kezemet. Kint is, bent is aludt az egész világ, csönd volt, sötétség, a folyosó elhagyatott; mégis, mintha messziről a szél zúgását hallanám, dúdolni kezdtem magamban hang nélkül valami indulófélét. Öt perc múlva ébresztő, vége szakad magányomnak, jelentkeznünk kell Schulzénál, és kezdődik újra a tánc. Nem bántam. Mert addig is békesség fogott el, elmondhatatlan, újfajta nyugalom, s nem is kellett jól megjegyeztem ezt az érzést, tudtam, hogy úgysem veszítem el többé. (Ottlik, 1993a. 224.)

Ugyanígy a jelenvaló észleletei kerülnek előtérbe Medve számára a szökésének abban a megmagyarázhatatlan, fizikai és lelki értelemben is fordulatot jelentő pillanatában, amikor a maga előtt rugdosott konzervdoboz nyomában egyszer csak elindul visszafelé, vissza az iskolába, ahonnan néhány órával korábban megszökött:

Megrúgta a fa tövében elakadt konzervdobozt, és ment utána lefelé. Hátrahajlított a nyakát, hogy a könnyeit egy kicsit visszatartsa; így baktatott tovább, nem látva egyebet, mint a könnyeinek és a felszakadozó ködöknek kettős fátyolán át az ólomszürke eget. A lassan-lassan betörő reggeli világosságban némán füstölgött a kis völgy. (Ottlik, 1993a. 247.)

Az „itt és most” valóságát feltáró jelenlét tiszta pillanatainak nyomában váratlan és megmagyarázhatatlan nyugalom támad. Ezt éli át Medve a szökése utáni éjszakán a fogdában: „A fáradtságtól időnként el-elszenderedett, s ahogy egyre kietlenebb, egyre kétségbeesettebb lelkiállapotban riadt fel újra meg újra, Isten tudja, hányadik felébredéskor egyszerre csak békesség fogta el.” (Ottlik, 1993a. 283.) Nem sokkal ezután a betegszobában ismétlődik ez a tapasztalat: „Ismeretlen, lágy nyugalom volt ez.” (Ottlik, 1993a. 284.)

Ahogy már az idézett részekből is kitűnhetett, a jelenlétre ébredés útja más Bébé, és megint más Medve számára. Ennek oka elsősorban az eltérő karakterük: kisfiúként Bébé higgadtabb, Medve inkább érzelmvezérelt. Medvére jellemző egy korának megfelelő, mégis kivételes gondolati érettséget mutató idealizmus<sup>3</sup>, s az ebből magyarázható érzékenység az emberi közösségek minden igazságtalan és hamis működésével szemben.

<sup>3</sup> V. ö.: „...a világ mégis sokkal különb hely, az élet mégis nagyszerűbb dolog, mint amilyenek józan ésszel látszik.” (Ottlik, 1993a. 173.)

Intellektuális habitusára utal elmélkedésre való hajlama, s a valóság állandó értelmezésére irányuló belső kényszere. Bébé ezzel szemben közelebb van a földhöz, tovább megőrzi a gyermekekre jellemző realitásérzékét, a tárgyi valóságra irányuló éber kíváncsiságát. A közösségben és társas viszonyaiban óvatosabb, józanabb, hamarabb átlátja a hatalmi viszonyokat, s ezek közt a saját lehetőségeit. Könnyebben elfogadja a valóságot, mint Medve, alapjában is békésebb, nyugodtabb természetű. Eltérő karakterük ellenére mindkettőjükre egyformán jellemző az a kivételes érzékenység, amely azonnal jelzi az élethelyzetekben és viszonyokban megjelenő hamisságot, fonákságot és álságos attitűdöt, ebből fakad az, hogy mindketten képtelenek a hazugságra és önmaguk becsapására, de mások által sem manipulálhatók. Viselkedésük és gondolkodásmódjuk közös jellemzője a becsületesség és egyfajta gyermeki tisztaság, s bár Bébé talán kevésbé érzelmes, ugyanaz a szeretetehség él mindkettőjükben.

A jellemrajzból már kikövetkeztethető, hogy a jelenlétre ébredéshez, a valóság észleléséhez és a szabaduláshoz Medve számára nehezebb út vezet. „M. nézte az eget, és látta is, amit néz. Közel kilencszázszor fog még így leszállni a nap az Alpok nyúlványai mögé, de ő soha többé, vagy legalábbis rettenetesen sokáig nem fogja látni, amit néz.” (Ottlik, 1993a. 41.) – olvashatjuk a bevonulás napjának leírásában. Amikor később sorozatosan igazságtalan és méltatlan helyzetekbe kerül, az érzelmei elborítják, s el is takarják előle a valóságot: „Tehetetlenség, vágy és gyűlölet, megalázottság és gög, kárhozat és dölyfös indulatok háborgó vizein, szembefutó hullámmások labilis lázgörbében élt, a valóság burkán.” (Ottlik, 1993a. 228.) Ez a valóságvesztés a fokozódó félelem hatására sokszerű állapotokhoz vezet: „Ezen a napon állandósult benne az az állapot, hogy egyáltalán semmire sem tud gondolni, csupán forró, vörös és fekete karikák tágulnak-szűkülnek a szeme előtt, a naponta megújuló kétségbeesés és tanácstalan zavarodottság félönkívületében.” (Ottlik, 1993a. 161.) A háborítatlan nyugalom és szemlélődés perceit a hajnali misék alatt éli át, itt jut levegőhöz, szökését is itt terveli ki. Itt jut el arra a felismerésre, amellyel belső szabadulása elkezdődik: „Valószínű volt, hogy másképp lesz ez, nem az ő feje szerint.” (Ottlik, 1993a. 245.) Amint felismeri és elfogadja, hogy a valóság nem az ő elképzelései szerint alakul, rá tud hagyatkozni a lényé mélyén munkáló nagyobb erőre, s ennek köszönhetően megelevenedik a sokkos állapotban megdermedt cselekvőkészsége. Ez erőt és lendületet ad neki a szökéshez, melyet sikeresen végre is hajt, de a valóság tényleg nem az ő feje szerint alakul, mert a megoldást, a kiszabadulás élményét nem a szökés hozza el, hanem a visszatérés. A fogdába kerülve Medve egy darabig a karakteréből fakadó, megszokott stratégiát működteti: az otthoniakra gondolva érzelmet gerjeszt magában, és sírni próbál, hogy megkönnyebbüljön. Ez azonban nem a valóság, ezért nem is hoz szabadulást. A valóság azonban itt már „bejelentkezik”: mégpedig józan észlelésekben, tárgyilagosságot tükröző, s a Néző-én felismerésében:

Majdnem bosszankodott, hogy nem képes olyan kiadósan sírni, ahogy szeretne. [...] Kít sirat? Mi célból? Ezt, a 345-ös sapkaszámú növendéket siratja? Vagy a Medve Gábor nevű kiskorút? Egyik sem ő. Neki nincs neve, honossága, anyakönyvi adatai, sapkaszáma; ez mind csak szerep, nevetséges komédia. A valóság, a száraz, kézzelfogható valóság az, hogy ő egészen jól érzi magát, mert csak néző. Egész jó meleg van itt. Rosszul világított fogdában ül. Nemsokára behozzák a vacsoráját. (Ottlik, 1993a. 278.)

A lelkeségi szakirodalom a Nagy Én születésének nevezi ezt az ébredéshez hasonló, kivételes pillanatot. Ennek köszönhetően, bár külső életkörülményei nem változnak, Medve élete mégis megváltozik a szökése után, s alakulásnak indul a közösségben betöltött szerepe is. Ennek első, tárgyi-teszt jelzése az lesz, amikor máshogy kezdi viselni a katonaiskolai egyenruhához tartozó sapkáját.

Egészen máshogy formálódik Bébé belső útja. A benne élő, jóhiszemű gyermeki reménykedés, amely a végtelennek tűnő várakozásban táplálja, nem idealizmus, mint Medvénél, hanem már meglévő tapasztalat, amely a gyermekkori szemlélődés, ahogy a *Buda* nevezi, a „hosszú unalmas délutánok” hozadéka. Mindez az *Iskolában* higgadtsággént, belső nyugalomként, és sajátos gyermeki bölcsességgént realizálódik:

Mіндеgy, hogy százhárom vagy harminchárom, gondoltam, mert ez úgysem mehet így tovább három napig sem. Valaminek történnie kell egykettőre. Szinte kíváncsiság volt bennem, hogy mi lesz, olyan bizonyosra vettem a változást, a fordulatot, mert a lelkem mélyén ismertem jól annak a lágyan hullámzó, sodródó mozgásnak a rejtett törvényeit, ami a létezésemet hordozta. (Ottlik, 1993a. 119.)

Egy későbbi fejezetben ezt olvashatjuk: „Tulajdonképpen sosem hittem benne, hogy a rossz dolgok valóban léteznek. Csak más-képp kell értelmezni őket, és nyomban megszűnnek.” (Ottlik, 1993a. 260–261.) Bébé erőforrása a féltve őrzött belső békéje, ahová mindig vissza tud húzódni: ennek köszönheti gyermeki józanságát, éberségét és alkalmazkodóképességét.

Ahogy Medve a megaláztatást viseli nehezen, és azt, ha félreismerik, és ha nem lehet ön maga, Bébé számára ennek a nyugalomnak az elvesztése jelent veszélyt. Emiatt ő a feszültséget viseli nehezen, illetve a félelem állandósulásából fakadó ürességet és érzelmi dermedtséget, hiszen életeleme a jókedv. Nem véletlen, hogy mélyen megzavarja, amikor előbb Szeredyvel, majd Medvével törés támad a kapcsolatában, s azokban a jelenetekben, ahol a barátságok végül helyreállnak, éppen a humor kap majd nagy szerepet („Ereklye, piff!” „Glugy-glugy”). Bébé számára az igazi kihívás, amikor Merényiek beveszik a focisapatukba, s a helyzet álságossága, hamissága azonnal felborítja a lelki békéjét:

[...] bennem romlani, pusztulni kezdett valami. Olyasmi, ami eddig még soha nem romlott el – a legnehezebb, legnyomorultabb időkben sem –, annyira, hogy eddig nem is tudtam a létezéséről, szakadatlan működéséről, szükségességéről [...]. Teljesült a vágyam, de ezzel el is pusztult, s vele együtt más is romlani kezdett. Eloszlott a köd, és nyomban romlani kezdett a látásom. Mire megyek ezzel a heves, testközeli boldogsággal, ha nincs már meg hozzá

---

*A regény zárlatában, a mohácsi hajóút elbeszélésébe ágyazva mindkét elbeszélő részéről a belső út tanulságait összegző, esszészzerű szövegbetétek jelennek meg. Nagyon beszédes, hogy míg Medve a szökése után megszületett magasabb nézőpontot, kozmikus távlatot, magyarul a Néző-ént hangsúlyozza ezekben az elmélkedésekben, addig Bébé az elvesztett és visszanyert belső békét, nyugalmat, amely, mint a hajók tőkesúlya, a létezés egészét hordozza szilárdan és rendíthetetlenül. Szemléltetésül állítsunk egymás mellé két ilyen összegző idézetet: Medve: „De hát össze vagyunk kötözve, s még csak nem is úgy, mint a hegymászók vagy a szeretők, nem azzal a részünkkel, amelyiknek neve, honossága, lakcíme van, hanem igazában a nagyobbik részünkkel vagyunk összekötözve, amelyik nézi mindezt.” (Ottlik, 1993a. 427.)*

---

a távlatom? Kikapcsolódott az életem igazi frekvenciája, a lobogás, töltés [...] s a fenyegető érzéstől, hogy az én titkos mélységes nyugalمامat is elveszthetem, névtelen iszonyat fészkelte be magát a mellembe, torkomba, gyomromba, jókedvembe, apró, hegyes kis iszonyat.” (Ottlik, 1993a. 380.)

Az idézett részből kitűnik, hogy Bébé nem gondolja, hanem tapasztalja, testi szinten érzékeli belső békéje elvesztését és Néző-énje háttérbe szorulását. Éberségét jelzi, hogy azonnal tudatosul benne a veszély, s világosan látja, hogy mit veszít el. S éppen ezért: végül mégsem veszíti el. Amikor Merényiék kiteszik a focicsapatból, a külső történés csupán belső felismerését követi és tükrözi.

A regény zárlatában, a mohácsi hajóút elbeszélésébe ágyazva mindkét elbeszélő részéről a belső út tanulságait összegző, esszészzerű szövegbe tételek jelennek meg. Nagyon beszédes, hogy míg Medve a szökése után megszületett magasabb nézőpontot, kozmikus távlatot, magyarul a Néző-ént hangsúlyozza ezekben az elmélkedésekben, addig Bébé az elvesztett és visszanyert belső békét, nyugalmat, amely, mint a hajók tókesúlya, a létezés egészét hordozza szilárdan és rendíthetetlenül. Szemléltetésül állítsunk egymás mellé két ilyen összegző idézetet: Medve: „De hát össze vagyunk kötözve, s még csak nem is úgy, mint a hegymászók vagy a szeretők, nem azzal a részünkkal, amelyiknek neve, honossága, lalcíme van, hanem igazában a nagyobbik részünkkal vagyunk összekötözve, amelyik nézi mindezt.” (Ottlik, 1993a. 427.) Bébé: „Mintha nem is a hajó remegését éreznénk, hanem belül, saját testünk sejtfalainak, vagy csupán a gondolatainknak, vagy csupán a vágyainknak, emlékeinknek lüktetését, vibrálását, eleven, örök lobogását a nyugalom biztos hajósúlyába zárva.” (Ottlik, 1993a. 431.)

## Irodalom

- Hermányi Gabriella (2012). Az ingyen mozi motívum előzményei az életműben. In Füzfa Balázs & Finta Gábor (szerk.), „...ami biztosan van...” – Itt kezdődött a posztmodern? Szombathely: Savaria University Press. 190–200.
- Jung, C. G. (1993). *Aion. Adalékok a mély-én jelképiségéhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mártonffy Marcell (1998). Párhuzamosok találkozása. *Vigilia*, II, 857.
- Merton, Th. (2008). *A szemlélődés magvai*. Budapest: Ursus Libris.
- Merton, Th. (2011). *A belső tapasztalat. Jegyzetek a szemlélődésről*. Budapest: Ursus Libris.
- Ottlik Géza (1993a): *Iskola a határon*. Budapest: Magvető.
- Ottlik Géza (1993b). *Buda*. Budapest: Európa.
- Rohr, R. (2013). *Most. Tanuljunk meg látni a misztikusok szemével*. Budapest: Ursus Libris.
- Rohr, R. (2014). *Halhatatlan gyémánt. Igaz Énünk keresése*. Budapest: Ursus Libris.

## Absztrakt

Az *Iskola a határon* című regényt elemző írások számos értékes kísérletet tettek a szereplők lélekfejlődési ívének felrajzolására, a „belső szabadsághoz” való eljutás lépcsőfokainak számbavételére. Jelen előadás kiindulópontja az az ugrásszerű, racionálisan nem magyarázható szintváltás, vagy inkább szint-áttörés, ami a lelki „kiszabadulás” tapasztalatait Bébé és Medve párhuzamos történeteiben megelőzi. Az a feltevésünk, hogy a belső szabadságra jutás közvetlen kiváltója mindig a jelenlét kivételesen intenzív tapasztalata. Ez a tapasztalat a Szereplő Énből a Néző Énbe való eljutást is jelenti, vagyis radikális nézőpontváltást, s annak a horizontnak a felszabadító kitágulását, amelyen a saját-élet eseményei értelmeződnek – mivel a jelenlét, vagyis a benne megjelenő „van”, a csupasz létezés tapasztalata magasabb rendű realitás, mint az értelmező gondolatok, melyek a jelenlét pillanataiban elhallgatnak. A katonaiskolai traumatikus tapasztalatok folytán értelmét veszített élet a jelenlét pillanataiban tud új értelmet nyerni. Az előadás a regényben megjelenő jelenlét-élményeket veszi számba, s azt vizsgálja, hogy ez az alapjában megfoghatatlan tapasztalat hogyan, milyen közegekben képes mégis testet öltetni, s nyelvileg kifejeződni.

**Osztrólczyk Sarolta**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,  
Magyar Irodalomtudományi Tanszék

## „...nyakszirtjét és hallgatását megjegyezte...”

### *Arc, nyak és tarkó Ottlik Géza elbeszélő prózájában*

*Dolgozatomban a test – közelebbről két testrész: az arc és a nyak, illetve a tarkó motívumainak – jelentésgeneráló szerepét vizsgálom Ottlik elbeszélő prózájában. Első megközelítésben egyértelműnek tűnhet, hogy az arc megjelenítése, leíró bemutatása jóval több jelentéslehetőséget rejt magában, s hogy a hősök közötti kapcsolatok ábrázolásában e testrész minden más testrésznél kifejezőbb, „beszédesebb” lehet. Szemben a néma, kifejezéstelen, ha tetszik, „arctalan” nyakszirttel, amely – gondolhatnánk – nem sokat, és főleg semmi lényegit nem közöl tulajdonosáról. A tarkó ugyanis éppen akkor válik láthatóvá, amikor a hős elfordítja arcát, vagy egyenesen hátat fordít a szemlélőnek, vagyis amikor a test „olvashatatlan” válik. Arc és tarkó: jelentés-góc és jel-nélküliség, a metakommunikáció (egyik) helye és annak hiánya vagy tagadása. De valóban néma a tarkó és jelentés nélküli a test, amely nézőjének háttal áll? Ottlik világában – meglepő módon – nem az, sőt éppen ellenkezőleg: jelentéshordozó, ám ennek bizonyításához először a szemközt álló arcokat vagy a szembe jövő testeket érdemes szemügyre vennünk.*

**H**a Ottlik elbeszélő prózáját a testpoétika kérdésirányai felől közelítjük meg, legyen szó akár korai, akár kései prózájáról, szembeötlő lehet a hősök testfelszínére, külső megjelenítésükre fordított elbeszélői figyelem. A novellák alakkarakterének látványként való leírása – mely néha történetbeli feltűnésüket, színrelépésüket is megelőzi – általában rövid, egy-két mondatnál nem hosszabb, de annál pontosabb, az elevenség, közvetlen tapasztalatiság hatására törekvő szövegrész, amelyben a szemlélőkre tett benyomás is szerepel valamilyen formában. A test megjelenítésének középpontjában – kevéssé meglepő módon – legtöbbször az arc áll. *A Drugeth-legenda* másodlagos elbeszélője például így emlékszik vissza a novella egyik hősére, Ervinre: „Hosszú, karcsú fiú volt, tüneményesen mozgott, remekbe faragott, végtelenül vonzó arcéle és felnyírt tarkója kislíusnak hatott, míg a szeme szögletében ezer apró, öreg ránc bujkált, és arcán két mély, megnyerő barázda szántott végig.” (Ottlik, 1994. 113.) Drugeth Balázs megjelenését pedig a következőképpen írja le:

Drugeth a levegőből megérezte az eljövendő figyelmetlenséget. Védekező-támadó feszültség ömlött el csontjain arcán. Barkója ilyenkor mindig idegesen remegett,

pamacsnyi haja csapzottan lógott, csak a deres, kese bajsza hirdetett nyugalmat. [...] Drugeth Balázs kopott ember volt, ócska köpönyege alól szomorúan bújt elő sárga bőr lábszárvédője, s a kardját úgy vonszolta maga után, mint egy esernyőt. Csak a soványsága, a csontos orra sugárzott értelmet, ez tette előkelővé az arcát, mint a rajzterembeli gipsz Voltaire-ét Houdon vésője. (Ottlik, 1994. 122–123.)

Az arc plasztikus, közeli képe Ottliknál gyakran kerül a művészi ábrázolás kontextusába, például szobrászati („remekbe faragott”, „gipsz Voltaire”) vagy festészeti<sup>1</sup> metaforák, illetve hasonlatok révén, vagy a történetbeli alkotófolyamatban megmunkált, átalakított arcként. Iván, a *La Concepción* festő hőse például egy korábbi, feleségéről készített tanulmányrajzon látja „varázslatosan” idegennek a nő arcát.<sup>2</sup>

A hősök arcának persze nemcsak esztétikai, de pszichológiai olvasata is van Ottliknál, az arc nemcsak jellegzetes, karakteres

*Az arc plasztikus, közeli képe Ottliknál gyakran kerül a művészi ábrázolás kontextusába, például szobrászati („remekbe faragott”, „gipsz Voltaire”) vagy festészeti metaforák, illetve hasonlatok révén, vagy a történetbeli alkotófolyamatban megmunkált, átalakított arcként.*

*Iván, a La Concepción festő hőse például egy korábbi, feleségéről készített tanulmányrajzon látja „varázslatosan” idegennek a nő arcát.*

*A hősök arcának persze nemcsak esztétikai, de pszichológiai olvasata is van Ottliknál, az arc nemcsak jellegzetes, karakteres és feltűnő, de egyszersmind a személyiség lenyomata, „a lélek tükre” is, mint Kovács Gyuláé a Pangásos papillában, Mari nénié a Fényűző életben, vagy álarcszerű, félrevezető, az igazi személyiséget elfedő, mint Feszt Ernőé A drótszemüvegben vagy Tibor anyjái A kegyelemben.*

<sup>1</sup> *A drótszemüveg* Oliját így mutatja be a főhős, Feszt Ernő barátjaként szerepeltetett elbeszélő: „Bizonyos, hogy nekem is tetszett Oli, kivált, míg meg nem szoktam az arcát. Piros szája volt, hosszú pillái. Két-három igen egyszerű vonással olyan údéra rajzolta meg őt a természet, hogy aki először pillantotta meg, felvillanózkodott szépségétől. Kellemes volt az a tudat, hogy a világon van, s hogy én is láthatom szeme kék színet.” (Ottlik, 1994. 261.) Eleőd Imre, a *Szerelem* című novella festőjének bemutatása szintén az arca fókuszál: „Imre jó festő volt, de semmi módon nem hasonlított Rómeóhoz. Szemöldökét bohócosan magasra szokta vonni, azazhogy csupán a fél szemöldökét, mert a másik fele javarészt hiányzott. Valaha összeégette arcát; a bal homlokát, halántékát s a szeme alját májbarnára aszalódott égésfolt éktelenítette, szemöldökéből lecsipentve egy jókora darabot; finom kagylójú fülei tépetten hegyesedtek hátrafelé, erősen öszült, cserzett bőrét ráncok szántották keresztül-kasul.” (Ottlik, 1994. 318–319.)

<sup>2</sup> „Lea, aki ugyan türelmes modell volt, ennél a rajznál közben elszendergett a heverőszékén, feje lejjebb csúszott, haja feltornyosult, arcéle oldalt billent. Iván a táblával és a puha krétákkal igyekezett követni képe tárgyának e bonyolult útját, s mégis, a finom bolyhos papíron a homlok, a szemöldök s az orr és áll síkjai valószínűtlenül-vadul torkolltak egymásba, s végül egy bizarr, idegen, noha ismerős, elutasító, mindazonáltal varázslatos Lea-képmás jelent meg előtte. A vé betű formájú áll gyengéd vonalába, az arc kedves, begyes tartásába szinte kegyetlenül hajlott az alvó karvalyorra, a durcás ajak fakövöröset kapott már, a szempillák látható erőszakkal csuklottak le.” (Ottlik, 1994. 197.) A *Dalszínház* tragikomikus zárójelenetében pedig Sasa éneklés közben eltorzult arcáról kap közelit az olvasó: „Az arcán, ezen a vén tenoristaarcon most kaján fintor tükröződött, lucasos bőre megfeszült, kiaszott állkapcsai közül egy magas bé kelt útra, s a sárgás fogai alatt láthatóvá vált a nyelve, amint egy mássalhangzó érdekében lágyan megérinti a szápadlását. Álla alatt a bőr nagy ráncokat vetett, hogy ezzel is enyhítse arckifejzésének torz sátániságát. Gyűrűs bal kezét kifeszített ujjakkal szorította a mellére, nagy testét óvatosan ingatta csikorgó ízületein. Így állt, a kis együttes közép-pontjában, jól megvetett, biztos lábakon.” (Ottlik, 1994. 175.)



és feltűnő<sup>3</sup>, de egyszersmind a személyiség lenyomata, „a lélek tükre” is, mint Kovács Gyuláé a *Pangásos papillában*<sup>4</sup>, Mari nénié a *Fényűző életben*<sup>5</sup>, vagy álarcszerű, félrevezető, az igazi személyiséget elfedő, mint Feszt Ernőé *A drótszemüvegben*<sup>6</sup> vagy Tibor anyjái *A kegyelemben*.<sup>7</sup>

Az arc később, a regényíró Ottliknál is rendkívül fontos, személyiség-hordozó szerepet tölt be: legjellemzőbb jegyeit egyetlen szóba vagy szószerkezetbe sűríti az elbeszélő, és állandó jelzőként a szereplő nevéhez forrasztja, ahogy az *Iskola* szereplői – a „lányosképű” Tóth Tibor, a „sűrű szemöldökű” Formes Attila, az „álmoszemű” Merényi vagy a „himlőhelyes arcú” Varjú – esetében is.

Az arc leírása sokszor egészül ki a hős termetére, testtartására, járására, mozgására, ruházatára, mozdulataira, gesztusaira vagy hajviseletére, hajszínére, bőrének sajátosságaira utaló részletekkel. Legszebb, legvonzóbb férfi hőseit, azok testi adottságait gyakorta a „nemes vad” metaforájával érzékelteti Ottlik, s mint egy cirkuszi manézsban mozgó egzotikus ragadozót, mint tökéletes, hibátlan testet szemléli, szinte filmezi egy külső – elbeszélői vagy szereplői – nézőpontból. Ervin, *A Drugeth-legenda* betéttörténetének elbeszélője is ilyen „nemes vad”, akít az újralálkozáskor így mutat be az elbeszélő:

Tetőtől talpig szép volt, hódító, hibátlan, a szó szoros értelmében, mert a talpa bőre akkor sem hatott kellemetlenül, ha a fővény sáros homokjára lépett vele, a haját összeköcolhatta, járhatott frakkban vagy pecsétes, ócska nadrágban, az asztal alá mászhatott egy elgurult karkötőért, akár a fülét is piszkálhatta volna, akkor is az marad, vonzó, hibátlan nemes vad. Minden mozdulata fesztelenné oldódott, egy csámpás kalap, egy lehetetlen kabát alázatosan szépült volna meg rajta, mindent legyőzött, mindent áthatott elbájoló lényre, bármit tett, filmképre lehetett volna venni. (Ottlik, 1994. 116.)

A női karakterek között is akad vadállati szépségű, például a *La Concepción* „nőstény pumaként” lépdelő Leája:

Kissé hátravetett testtel lépkedett, a csipője lustán mozgott. Úgy jön – gondolták a férfiak Iván körül – mint egy feszülő aranylaméba öltözött nőstény puma, királynőként, hullámos hosszú szőke haját pedig úgy lengeti, mint egy vadlány. (Ottlik, 1994. 187.)

<sup>3</sup> Ottliknál még a jellegtelenség is az arc jellegzetességévé válik, mint Damjáni arca *A rakparton* című novellában: „A színész frissen volt borotválva, puha, gumyszerű arcbőrét feszesre húzta a timsó. Jelentéktelen arca volt. Az a fajta arc, melyet képtelenség megjegyezni, mégis, ha forgalmas körutakon sétált, autóbuszon utazott, vagy nagy ritkán, ha elmentek egy kávéházba vacsorázni, sokan felismerték őt, pedig sem filmen nem szerepelt soha, sem hangos szerelmi ügyei nem voltak... Az autóbuszutasok vagy a vendéglői asztalszomszédok megnézték Damjáni rokonszenves, jellegtelen arcát, s mindig meglepődtek, hogy alapszabványban milyen szép vonásai vannak.” (Ottlik, 1994. 347–348.)

<sup>4</sup> „Arcának alapszabványban csinos férfiaságát már évek óta lárvaként takarta örökös ingerült és komor kifejezése.” (Ottlik, 1994. 274.)

<sup>5</sup> „Hártyapapírszerű, barnára aszalódott arcbőre megfeszült pofacsontjain, álla hegyesen meredt előre, orrával együtt mókás harapófogót alkotva, gyér ősz haja fényesen simult koponyájára, s a millió politúros ránc közül örökké jókedvűen csillogott elő két eleven, barna szeme. Tipegett-topogott, mindenütt ott volt.” (Ottlik, 1994. 378.)

<sup>6</sup> „A gyufa lángja megvilágította hidegen vigyorgó arcát. Örökké mosolygott, mereven s mégsem bántóan. [...] Fejét magasan tartotta, és ügyelt minden mozdulatára. Tudta, hogy nem kedvelik, mert gögös és pökhendi. Azon fáradozott, hogy még gögösebbnek és pökhendibbnek lássék.” (Ottlik, 1994. 262–263.)

<sup>7</sup> „Arca feloldódott, állát kissé megemelte, s a szája körül, a szeme körül csupa mosolygó gödröcskébe, ráncokba gyűrődött fehér bőre. Önfeledten nevetett.” (Ottlik, 1994. 286.)

Vagy Felicia, az a „meghökkentően szép, elkényeztetett, húszéves lány” a *Szerelemből*, akit testének látványa nyomán az elbeszélő magában „ruganyos, szöke özikének” titulál, megelőlegezve ezzel, hogy egykor majd ő is „nemes vaddá” érik.<sup>8</sup>

De „nemes vad” a *Hamisjátékosok* Szebek Miklósa is, akinek mosolya „téves, de szívós asszonyi bizalmat” vált ki minden nőből, s aki – Ervinhez hasonlóan – őriz személyiségében valami kisfiús bájat:

Szebek Miklósban volt valami diákos feketeség, noha erősen őszült, valami fiús lágyság és egyúttal jakobinus keménység. [...] Rejtélyes, sugárzó biztonsága tette őt izgalmas nemes vaddá, holmi fekete ragadozóvá. (Ottlik, 1994. 203.)

Ugyanezt a fiús vonást, vonzó fiatalosságot fedezi fel a *Hűség* című novella Füspök Zoltánjában, egykori barátjában az azóta befutott íróvá vált narrátor, Szebek Miklós is:

Félszeg soványsága sem változott Füspök Zoltánnak. Mozdulatai szélesek voltak, tagolatlanok. Minden esetlenségük mellett sem nélkülöztek jókora fiús kedvességet, vonzó fiatalosságot. „Egészen véve – gondolta az író – az ember azt hihetné, még mindig tizenöt éves.” (Ottlik, 1994. 244.)

Férfiasság és fiús báj, keménység és lágyság a *Minden megvan* öreg, vak zongoristájában is egyidejűleg van jelen, s e kettős minőséget vagy időbeliséget leginkább az öregember nyaka tükrözi: „Inas, barna nyaka a fehér gallérban végtelenül lágy volt és mégis sérthetetlen, elpusztíthatatlan – egy törékeny kisfiú és egy rettenetes férfianguyal nyaka.” (Ottlik, 1994. 426.)

A látványra, a közvetlen érzéki tapasztalatra való beállítódás, az arcokról adott „közeli” jellemzik Bébé elbeszélését is a *Hajnali háztető*kben, melynek perszonális narrációját mindvégig meghatározza a festő-narrátor látványra orientált szemléletmódja. Alisz mosolya nemcsak az arcán, de nyaktartásán is tükröződik: „Úgy láttam, Adriani Alisz is elmosolyodik, egészen halványan, azaz, nem is mosoly volt az; komoly maradt az arca, csak átszínesedett, és egy icikét-picikét tágabbra nyitotta a szemét, a szája körül átlangosodtak a vonásai, s egy mákszemnyivel puhábban tartotta a nyakát, mint máskor.” (Ottlik, 1994. 17–18.)

Alisz hátravetett feje, nyakának jellegzetes íve újra fókuszba kerül a novella két későbbi pontján. Először, amikor Bébé az Anisette fedélzetén, közös meztelen fürdözéseik szünetében, szerelmesen nézi a fiatal lányt<sup>9</sup>, majd másodszer, amikor ugyanez a mozdulat Halász Péter közeledése folytán, de az ő, Bébé jelenlétében ismétlődik meg. Alisz hátravetett fejének pillanatképét Bébé saját boldogságérzetéhez rendelve őrizte meg emlékezetében, ezért is gondolja olyan „visszataszítóan szemérmetlen látványnak”, amikor ugyanez a mozdulat már nem neki szól:

A szobájuk közepén álltak, és csókolták egymást. Péter bal kezével a lány tarkóját fogta, jobbával pedig átkarolta a hóna alatt. Bennem meghűlt a vér. Láttam már féktelenebb csókot is, illetlenebb jelenetet is. De Adriani Alisz odaadóan hátracsukló, szép nyaka számomra olyan buján érzéki és olyan visszataszítóan szemérmetlen látvány volt, hogy szinte megrendültem. (Ottlik, 1994. 61–62.)

<sup>8</sup> „Idegenkedve néztem ezt a ruganyos, szöke özikét.” (Ottlik, 1994. 319.)

<sup>9</sup> „A vitorla árnyékában ült, én meg napon, a kormánynál, mert majdnem tisztán nyugati, háromnegyedes széllel mentünk. Erősen tűzött a nap, s egy ócska baboskendőt kötöttem a homlokomra, ami éppen a kezembe akadt. Alisz hátravetette a fejét, úgy nevetett rajtam. Jól mentünk, csak úgy csobogott a víz a hajó oldalán. Nem tudom, miért, de egészen boldognak éreztem magam.” (Ottlik, 1994. 39.)

A női nyak a *Budában* is a boldogság, illetve – a nyelv elégtelensége, komplex érzések kifejezésre juttatására alkalmatlan volta miatt – a „kláriság” egyik alkotóeleme, metaforája lesz, melyet meg kell őrizni, el kell raktározni az emlékezetben:

Hilbert hiányt érzett, vágyat, újfajta bizsergést: Klári *nyakát* szagolta, a füle tövét, a barna, lágy gyerekbőrt a kislány *tarkóján*. Ibolya, ibolya. Remegtek. [...] A kisebbik Gordon lány korban jobban illett hozzá, de a nagyobbik meghatározott Hilbertnek valamit egész életére, valamit, valami el-nem-felejthetőt, ami csak „kláriság”-nak volna körülírható. „Ibolya! Ibolya! Gyantás fenyők közt szederillat, részeg káposztalepkék, gyöngyvirágszagú élő *kislánynyak* a nyári délutánban. Megőrizni, megtartani, az isten szerelmére!” De így nevezni hosszú és mégis kevés. Ez kláriság, nem kevesebb. Ezt már csak nem felejtheti el ő sem. (Ottlik, 1993. 194–195.; kiemelés tőlem, O. S.)

A nyak, a nyakszirt, a tarkó – testünknek ez az egyébiránt néma, kifejezéstelen része – Ottlik talán legsikerültebb, *Minden megvan* című elbeszélésében is fontos motivikus, hovatovább hermeneutikai szerephez jut. Első két alkalommal Jacobi, a harminc év távollét után szülővárosába visszatérő, híres hegedűművész „ideges nyakú” útítársnőjének (állandó) jelzőjeként szerepel, mindkét szövegrészben a hegedűművész arcának álarcszerűségét hangsúlyozó kontextuson belül: „Nevetett a cikken, és halkán, idegen nyelven, vigyorgást erőltetve az arcára, mondott valamit az ideges nyakú szép, harminc év körüli nőnek, aki mellette ült.” (Ottlik, 1994. 390.) Az arc, e legkommunikatívabb, legkifejezőbb testrész itt nem őszinte. Nem a hős valós érzelmeit, lelkiállapotát tükrözi, hiszen Jacobiról tudjuk (a szöveg háromszor is megismétli), hogy magára maradva „magas, sovány, nyugtalan ember volt”, ahhoz, hogy másnak – derűsnek és komolynak – lássák, tükör segítségével kell elrendeznie vonásait, maszkot kell öltenie.<sup>10</sup>

A tarkó később, az elbeszélés 4. fejezetében és azt követően is az öreg zongorakísérő legfontosabb attribútumaként fordul majd elő. A zongorista nyakszirtjének látványát nemcsak ismétlődő leírásai emelik motivikus szerepbe, de az a meglepő tény is, hogy megpillantása előtt Jacobi – a nézőpontját tükröző elbeszélő monológ szerint – „nem tudott visszaemlékezni semmire, senkire. [...] végképp idegennek érezte magát.” (Ottlik, 1994. 404.)

Valódi, lelki hazatérése, melyet Ottlik a Pilinszky *Apokrifjára* tett intertextuális utalással<sup>11</sup> is hangsúlyoz, nem a repülőtérré való megérkezéskor, nem is a városban való bolyongása idején vagy az aranyhegedű átvételkor veszi kezdetét, hanem akkor, és pontosan akkor, amikor meglátja „öreg honfitársa” nyakszirtjét

Szemüveges, hatvan-hatvanöt éves férfi volt, furcsán tartotta a fejét. Amikor egyszer hibázott, Jacobi lenézett rá egy fél-pillantással, elcsodálkozva, mert összehasonlíthatatlanul jobb zongorista volt a nőnél, s ahogy meglátta az öreg tarkóját, fiús nyakát, akaratlanul újra meg újra odalesett megint a hegedűje mögül. Vonzotta a

<sup>10</sup> „Az utasok kioldozgatták magukat, egy kopasz férfi furakodott melléje, rázogatta a kezét, szintén idegen nyelven hadarva, ideges nyakú útítársnője rúszolta a száját. Jacobinak eszébe jutott, hogy a hangversenyiroda értesítette, kint lesz a repülőtéren a televízió és a sajtó. Odahajolt az ablakhoz. Csakugyan, elég sokan nyüzsögnek már a gép körül, fényképeznek, filmhíradósok, újságírók. Fejébe nyomta puha szalmakalapját. Aztán újra levette, és zavar nélkül elkérte az asszony kis tükrét. *El kellett rendeznie az arcvonásait*. Leült egy pillanatra a tükörrel. Derűs, nagyvilági és mégis komoly mosolygást próbált. Így nem léphet a felvevőgépek elé.” (Ottlik, 1994. 393–394.; kiemelés tőlem, O. S.)

<sup>11</sup> „Nem ezért jött. Nem ezért tanult meg járni, nem ezért tanult meg beszélni az emberek nyelvén.” (Ottlik, 1994. 405.) Vö. „Ezért tanultam járni! Ezekért / a kései, keserű léptekért.” „Nem értem én az emberi beszédet, / és nem beszélem a te nyelvedet.” (Pilinszky János: *Apokrif*)

tekintetét. Jólesett néznie öreg honfitársa nyakszirtjét. Ez volt az első ismerős dolog a városban. (Ottlík, 1994. 405.)

Az első ismerős dolog egy újabb, elfeledettnek hitt emléket idéz fel Jacobiban: ifjúkori barátnéja, Estella nevét, amit néhány nappal korábban – mikor csüggedten ismerte fel, hogy „sem mire sem ismer rá itt, vagy hogy, ami ismerős, az is teljesen idegen marad neki” (Ottlík, 1994. 403.) – hasztalan próbált előhívni emlékezetéből. Az öreg zongorista tarkójának látványa emlékezteti tehát egy névre, ahogy Ottóék házára is egy ismerős kő révén talál rá, az ismerős kőre pedig egy valaha természetes, ismerős perspektívából („ülepmagasságból”) ismer rá. A néma, rezzenéstelen nyakszirt emlékezteti arra a fiatal, süketnémának hitt, katonaruhás koldusra is, aki után Ottóval nyomoztak (eredménytelenül), s akinek titkát testének jeleiből és mozdulataiból próbálták kiolvasni:

Az Újvilág utca végében, a túlsó oldalon, ült a járdán egy időben a süketnéma koldus, akiről kiderítették, hogy szélhámós. Veszedelmes csaló, valószínűleg kém. [...] Kedves, fiatal, szemüveges feje volt.

Ősz volt, tél jött, a hóban is ott ült. Tavaszodni kezdett, a katona ott volt délutánonként, lapos kis ládáján, a fal tövében. De Jacobiék akkor már nyomoztak utána. Először is, nyilvánvaló volt, hogy nem igazi koldus. *Látszott az arcán, kezén, fülén, nyakán.* Másodszor pedig, értette a beszédet. Vagyis csak tettette a süketnémát. Fiatal nő jött érte este. Ki lehet, mi lehet ez a katona? Kém, nagyúr? Kalóz, tábornok? Mesterlövész. Ezt látták a bojtján. Meglesték egyszer-kétszer alkonyat után. (Ottlík, 1994. 412.; kiemelés tőlem, O. S.)

A fiatal koldust negyven évvel később Jacobi az öreg, vak zongoratanárral azonosítja: nyakszirtjét ugyanabból a szögből látja most, mikor hegedűje mögül „akaratlanul újra meg újra odales” a zongoránál ülő öregember tarkójára, mint gyerekkorában, amikor Ottóval a fal tövében ülő, rejtélyes koldust lesték. Gyanúja akkor érik bizonyossággá, mikor a koncert estéjén, a meglehetősen üres teremben, frakkban pillantja meg az öregget, ami „olyan természetesen állt rajta, mintha végre levetette volna összes álruháját.” (Ottlík, 1994. 425–426.) Ezúttal az olvasón a sor, hogy ebben az állóképben felismerje egy néhány oldallal korábban olvasott történetrész elemeit, melyben a gyermek Jacobi a Papagáj-mulató földszint alatti, üres termének túlsó végében egy neki háttal ülő, szmokingos zongoristát figyel, aki halkán, magának játszik: „*A tarkója ismerős volt, s az egyik szám, amit játszott, szintén.*” (Ottlík, 1994. 416.; kiemelés tőlem, O. S.)

A felismerés a jelenben megértéssel párosul, annak megértésével, hogy a nyelv előtti tapasztalat, bár szavakkal nem kifejezhető, mégis megragadható, s hogy más dolgunk nincs is, minthogy e felismert dolgot, pillanatot, érzést a művészet által közölhetővé tegyük, hogy az „örökre eltűnt pillanatok” és érzéseket állóképként, szöveggként vagy zeneként; festmény, regény vagy hegedűszonáta formájában időtlenné, örökkévalóvá formáljuk:

Örökre eltűnt. Elejtették a nyomozást. Ha nem láthatták, megszűnt létezni: tulajdonképpen csak az izgatta őket, ahogy a fiatal rokkant katona ott ült a járdán, *furcsa, szép fejtartással*, süketen és némán: csak ez vonzotta Jacobit, mint a delejpatkó. S idáig terjedt a megbízatása is, ha jól meggondolja. Ezt kémkedte az angyaloknak, ilyesmit: hogy van-e az emberek közt, aki például ilyen *méltóságosan tartja a nyakát*. Ilyen *mozdulatlanul és ilyen szóltanul*. A többi nem volt fontos. *A fiatal katona nyakszirtjét és hallgatását megjegyezte Jacobi*, megbízói számára, hogy aztán csináljanak majd vele, amit akarnak. (Ottlík, 1994. 415.; kiemelés tőlem, O. S.)

Jacobi megérti, hogy miben is áll megbízása, s felismerését hasonló megjegyzéssel zárja, mint ami az *Iskolában* Medve kéziratán is szerepel („Csináld vele, amit akarsz, édes öregem!” [Ottlik, 2007. 21.]). Medve Bébének üzeni ezt, aki kettőjük kontaminált nézőpontú elbeszélésévé, műalkotássá formálja, és ezzel az időtlenség dimenziójába emeli át gyermekkoruk eltűnt idejét, hogy az ily módon valóban a „mindenség ernyőjére” (Ottlik, 2007. 161.) kivetített, egyhelyben álló pillanatok egésze lehessen.

Jacobi pedig gyerekkori barátjához, Gryneus Ottóhoz megy el, és találkozásuk alkalmával elmondja neki az egykori vak koldus igazi kilétéről alkotott elméletét. Lehet, hogy Ottó már nem a régi, hogy – bár csodagyereknek volt kikiáltva – nem futott be fényes zenei karriert, hogy elbeszélnek egymás mellett, s hogy még csak közös nyomozásukra sem emlékszik, találkozásuk mégis fontos szerepet játszik abban, hogy Jacobi másnap visszatalál a zenéhez, s a koncert estéjén úgy érzi, hosszú idő óta most először játszik jól. Jacobi a novella szerint „alig értette, mi történt vele”, s a történet síkján valóban nem tűnik motiválnak a fordulat. Poétikai értelemben azonban nagyon is az, hiszen barátja vezetékeve metaforikusan a római mitológiából Gryneus (magyarul: grynéi / gryniumi) Apollóként is ismert Apollóra, a ragyogó nap, a jóslás, a költészet, a zene és a művészetek istenére utal. Ezen a néven, Gryneus Apollóként említi Vergilius is a 6. eclogában és az *Aeneis* 4. énekében. A névben rejlő, sűrűsödő kulturális jelentéstartalom – egyrészt a zene, másrészt a nap-metaforika révén – a novellában Ottó történetévé bomlik ki.

Jacobi végül az utolsó, még hiányzó szemet is beilleszti az olvasóval folytatott közös nyomozás láncolatába, amikor ráébred, hogy ugyanazt a régi foxtrotot hallotta akkor este a széna-piaci nagykávéház alatti Papagáj-mulatóban, és még korábban, valamelyik udvari szobából kiszűrődni annak a nagykávéház mögötti bérkaszárnnyának a függőfolyosóján állva, ahol a fiatal koldus lakását sejtették:

*Jacobi pedig gyerekkori barátjához, Gryneus Ottóhoz megy el, és találkozásuk alkalmával elmondja neki az egykori vak koldus igazi kilétéről alkotott elméletét. Lehet, hogy Ottó már nem a régi, hogy – bár csodagyereknek volt kikiáltva – nem futott be fényes zenei karriert, hogy elbeszélnek egymás mellett, s hogy még csak közös nyomozásukra sem emlékszik, találkozásuk mégis fontos szerepet játszik abban, hogy Jacobi másnap visszatalál a zenéhez, s a koncert estéjén úgy érzi, hosszú idő óta most először játszik jól.*

*Jacobi a novella szerint „alig értette, mi történt vele”, s a történet síkján valóban nem tűnik motiválnak a fordulat. Poétikai értelemben azonban nagyon is az, hiszen barátja vezetékeve metaforikusan a római mitológiából Gryneus (magyarul: grynéi / gryniumi) Apollóként is ismert Apollóra, a ragyogó nap, a jóslás, a költészet, a zene és a művészetek istenére utal. Ezen a néven, Gryneus Apollóként említi Vergilius is a 6. eclogában és az Aeneis 4. énekében. A névben rejlő, sűrűsödő kulturális jelentéstartalom – egyrészt a zene, másrészt a nap-metaforika révén – a novellában Ottó történetévé bomlik ki.*

A „Yes, sir, that’s my baby” kezdetű régebbi táncdal volt, ami rögtön kapcsolta Jacobinak a *néma katona tarkóját*, érezte világosan, érzékelte a gyomrában, tüdejében, szívében, sejtjeiben, hogy miről van szó. *A megfoghatatlan pillanatnak ez már elérhető, közölhető paránya volt, a fiatal katona némasága, nem rezzenő nyakszirtje.* (Ottlik, 1994. 417.; kiemelés tőlem, O. S.)

A nyakszirt motívuma nemcsak történetem, a hátulról-felülről leső gyermek és az ugyaneből a szögből a zongorakisérőre lepillantó hegedűművész fókuszpontjába kerülő néma, kifejezéstelen, az emlékezetben mégis szilárdan megtapadt kép, de nyelvi-poétikai értelemben is sűrű, többretegű metafora. Utótagja, a „szirt” szó jelentése ugyanis érintkezik a mű másik két kulcsmetaforájával, a „kő”-vel és a világ biztonságáért szavatoló, derék indiánnal, akit Jacobi gyerekkori könyve egy „sziklaszirten” állva ábrázolt. Mikor e metaforák – az álruha, a kislány és az angyal képzetével kiegészülve – az elbeszélés utolsó, 8. részében összeérnek, az olvasó átélheti, illetve részesülhet a „minden megvan” tapasztalatából.<sup>12</sup>

Jacobi hazatalál. A „szavatol” szótól elindulva, lassan rátalál anyanyelvére, barátja képében megtalálja a derék indiánt, aki szavatol a lady (vagyis az idős dada) biztonságáért, és az öreg, vak zongoristában – aki a koncert végén megsimogatja és „Édes fiam”-nak szólítja, „mintha egy lakatlan szigeten lennének” – megtalálja gyerekkori indiánkönyvének „hajótörött és elveszettnek hitt édesatyját” is. Végül a közös koncert és egy mindkettőjük emlékezetébe beiródott, régi táncdal révén visszatalálnak a művészethez és a közös játék önfeledt örömehez:

Az a nyolc-tíz fiatal zenei főiskolás, lányok, fiúk, aki még ott lebzelt a kiürült teremben, az első pillanatban azt hitte, a művész csak hangolja a hegedűjét, de aztán álmétkodó megrökönyödéssel volt kénytelen tudomásul venni, hogy Jacobi Péter és az öreg, vak zongoraművész, szinte fegyelmezett összetanultsággal, lendületes ütemben játszani kezdenek egy régi foxtrotot. (Ottlik, 1994. 427–428.)

Az elbeszélés utolsó mondatában nemcsak ő, de az addig mindig csak „zongoristaként” aposztrofált kísérője is „zongoraművészként” szerepel, s az elbeszélésmód következetesen alkalmazott múltidejűsége az utolsó tagmondatban, finoman átbillen jelenidejűségbe, sőt a „kezdenek” ige révén a lezáratlan, kimerevített, örök jelenbe.

Láthattuk tehát, hogy Ottlik kései elbeszélésében a tarkó vagy nyakszirt igen összetett motívummá válik. Egyszerre képes kifejezésre juttatni a férfias keménységet és a kislány báját, vagyis az időtlenséget, és hordozni az idegen világban elveszett szubjektum számára az ismerőség tapasztalatát. Ezen kívül egyszerűen működik Jacobi számára emlékképként, a múltat magába sűrítő motívumként, illetve a méltóság, és erkölcsi tartás („egyenés”, „rezzentlen”) metaforájaként a cselekmény világában, és az olvasó számára – a szétszórt motívumokat összegyűjtő, kanalizáló – gyökérmetaforaként („nyakszirt”) a befogadásban. Működése ugyanakkor „néma”, az arc elváltoztathatóságában rejlő „beszédességével” összehasonlítva szinte egyáltalán nem kommunikatív, lényege éppen az idővel szembeni változ(tathat)atlanságában, „tartásában” rejlik. Ottliknál egy

12 „Megtaláltam a barátomat, felelte Jacobi.

Az öreg bólintott, persze. Frakkban volt, ami olyan természetesen állt rajta, mintha végre levetette volna összes *álruháját*. Jacobi le nem tudta venni róla a szemét. Inas, barna nyaka a fehér gallérban végtelenül lágy volt és mégis sérthetetlen, elpusztíthatatlan – *egy törékeny kislány és egy rettenetes férfiangyal nyaka.*

– Derék indián. Szavatol a világ biztonságáért. A barátom.

– Persze.

Délelőtt egy újságcimben olvasta Jacobi ezt a kérdést: »Ki szavatol a világ biztonságáért?« A dobogón is csak az *öreg zongorista tarkóját nézte* a hegedűje mögül. Tegnapelőtt elmondta Ottónak, hogy *ráismert, akárcsak a kapukőre.* A fejtartásra, *a fiús nyakszirtjére.*” (Ottlik, 1994. 425–426.; kiemelés tőlem, O. S.)

néma testrészt úgy viszonylik az archoz, mint a hallgatás a szavakhoz, illetve a beszédhez: „Nem jók a szavak. Valahol talán tudja a dolgokat, szavak nélkül; s ezért nem szeret magyarázkodni. Minél jobban ritkulnak a szavak, annál jobban sűrűsödik az igazság; s a végső lényeg a hallgatás táján van, csak abba fér bele.” (Ottlik, 2007. 194.) Ezért emlékeztet minket a *Minden megvan néma*, „nem rezdülő” nyakszirtje a *Hajnali háztetők* Aliszának hátracsukló nyakára, a *Buda Klárijának* „kislánynyakára” vagy az *Iskolában* Medve édesanyjának kihúzott nyakára, amely – pisze orrával együtt<sup>13</sup> – személyisége, sőt létezése esszenciájaként is olvasható:

[...] az orra egy kicsit pisze volt; s ha szokott mozdulatával *kihúzta a nyakát* és felvetette a fejét, szépségének lányosan hetyke megfellebbezhetlensége azt mondta *akaratlanul és némán*, azt hirdette diadalmasan, hogy füttyül mindenre, csinálhatnak, amit akarnak, a világ mégis sokkal külön hely, az élet mégis egyszerűbb dolog, mint amilyenek józan emberi ésszel látszik. (Ottlik, 2007. 197.; kiemelés tőlem, O. S.)<sup>14</sup>

A hallgatás táján sűrűsödő, végső lényeg, a nyelvileg artikulálhatatlant a vizsgált Ottlik-szövegekben nem a hősök által kimondott szavak, nem is az arcok (mimika, tekintet), hanem a „néma” testrészek közvetítik. E testrészek – köztük a tarkók és nyakak – szándékolatlanul közölnek, látványuk önmagában nem, mindig csak egy külső tekintet, illetve tudat számára válik jelentéssé. E kettősség – a pusztá, minden közlési szándéktól mentes látvány és e látvány „végső lényegként”, a közlés maximumaként való beállítása – legtöbbször az elbeszélte monológ révén jut kifejezésre. A tudatábrázolás ezen narratív technikája (vö. Cohn, 1996) szétszálazhatatlanul szövi egymásba a narrátori hangot és a (fő)hős nézőpontját, a tárgyilagosnak tűnő leírást és az abból kibomló személyes olvasatot.

*A hallgatás táján sűrűsödő, végső lényeg, a nyelvileg artikulálhatatlant a vizsgált Ottlik-szövegekben nem a hősök által kimondott szavak, nem is az arcok (mimika, tekintet), hanem a „néma” testrészek közvetítik. E testrészek – köztük a tarkók és nyakak – szándékolatlanul közölnek, látványuk önmagában nem, mindig csak egy külső tekintet, illetve tudat számára válik jelentéssé. E kettősség – a pusztá, minden közlési szándéktól mentes látvány és e látvány „végső lényegként”, a közlés maximumaként való beállítása – legtöbbször az elbeszélte monológ révén jut kifejezésre. A tudatábrázolás ezen narratív technikája (vö. Cohn, 1996) szétszálazhatatlanul szövi egymásba a narrátori hangot és a (fő)hős nézőpontját, a tárgyilagosnak tűnő leírást és az abból kibomló személyes olvasatot.*

<sup>13</sup> Édesanyja pisze orrát – és vele életszemléletét – Medve is öröklí: „Medve is pisze orral érkezett szeptemberben. Elég hamar megváltoztak az arcvonásaink, a puha orrok és az arcizmok önfedelet mozgékonyasága, de szeptember második felében Medve még ugyanolyan pisze volt, mint ahogy érkezett.” (Ottlik, 2007. 198.)

<sup>14</sup> A néma testrészek közlékenysége egy, a beszédnél teljesebb megértést idéző Ottlik szereplőinél: „Miután az orra, álla, nyaka s a szökesége a tudtán kívül is válaszolt ilyen módon mindarra, amit a fia meg sem próbált közölni vele, s ugyanazt mondta, amit régen: igazán közömbös volt hát, hogy élőszoval mit beszélgetnek és mennyi ideig.” (Ottlik, 2007. 197.; kiemelés tőlem, O. S.)

## Irodalom

Ottlik Géza (1993). *Buda*. Budapest: Európa Kiadó.

Ottlik Géza (1994). *Hajnali háztetők. Minden megvan*. Budapest: Európa Kiadó.

Ottlik Géza (2007). *Iskola a határon*. Budapest: Magvető Kiadó.

Cohn, D. (1996). Áttetsző tudatok. A tudatfolyamatok ábrázolásának narratív módozatai a szépirodalomban. In Thomka Beáta (szerk.), *Az irodalom elméletei*. I–V. Pécs: JPTE–Jelenkor Kiadó. II. 61–98.

## Absztrakt

Dolgozatomban a test – közelebről két testrészt, az arc és a nyak, illetve a tarkó motívumainak – jelentésgeneráló szerepét vizsgálom Ottlik elbeszélő prózájában. Első megközelítésben egyértelműnek tűnhet, hogy az arc megjelenítése, leíró bemutatása jóval több jelentéslehetőséget rejt magában, s hogy a hősök közötti kapcsolatok ábrázolásában e testrészt minden más testrésznél kifejezőbb, „beszédesebb” lehet. Szemben a néma, kifejezéstelen, ha tetszik, „arctalan” nyakszirttel, amely – gondolhatnánk – nem sokat, és főleg semmi lényegit nem közöl tulajdonosáról.

A hallgatás táján sűrűsödő, végső lényegét, a nyelvileg artikulálhatatlant a vizsgált Ottlik-szövegekben nem a hősök által kimondott szavak, nem is az arcok (mimika, tekintet), hanem a „néma” testrészek közvetítik. E testrészek – köztük a tarkók és nyakak – szándékolatlanul közölnek, látványuk önmagában nem, mindig csak egy külső tekintet, illetve tudat számára válik jelentéssé.



**Mosza Diána**

ELTE Irodalomtudományi Doktori Iskola, Összehasonlító Irodalomtudomány Program

**Test és hatalom viszonya  
az *Iskola a határonban***

*Az utóbbi két évtized irodalomértésében központi szerephez jutott a test felőli értelmezés, így adódik, hogy Ottlik Géza 60 éves regényét is egy testpoétikai elemzés középpontjába állítsuk.*

*A megközelítés alapjait részint az amerikai Daniel Punday a narratológia terén hozott újításai, részint pedig a francia Francis Berthelot olvasatai adják. Előbbi Towards a Corporeal Narratology című írásában a posztklasszikus narratológiák sorát a korporális narratológia fogalmi keretével bővítette – elemzéseiben a verbális kommunikáció mentén kirajzolódó narratív elemekkel azonos szintre emelte a regényszereplők testi kommunikációjában, testként való jelenlétében kibomló jelentéstöbbleteket (Punday, 2003).*

*Berthelot pedig az irodalomban (elsősorban a regényekben) ábrázolt testek befogadói megkonstruálásában kínált új perspektívát: a korábbi papírkarakterek („caractère en papier”, a barthes-i hagyományokon nyugvó betűtestű karakterek; Barthes, 1966) helyett hús-vér szereplőkként („caractère en chair et os”) képezi le a regényszövegek mentén létrejövő alakokat (Berthelot, 1997, 2003).*

**Bevezetés**

**A**z *Iskola a határon* esetében mind a szereplők interszjektív, mind pedig a szereplők intraszjektív szintjén gyümölcsöző lehet egy testközpontú újraolvasás. Úgy vélem, hogy az ottlik prózában kitüntetett helyet foglal el az érzékiség, a kommunikáció testi beágyazottsága és az ehhez természetszerűen kapcsolódó vizualitás (szemben a nyelviséggel). Olvasatomban a sokat faggatott üzenethez, a regény végső tanulságához is megkísérlek közelebb férközni, ugyanakkor elsődleges célom nem valamiféle újszerű konklúzió megállapítása, hanem a megmaradásért, az emberi méltóság megőrzéséért folytatott küzdelem ábrázolásának részletes elemzése. Az elméleti kereten túl Michel Foucault *Felügyelet és büntetés* (1990) (*Surveiller et punir*, 1975), *A börtön születése* alcímű munkáját és az ennek nyomán logikusan következő, a test és a hatalom kapcsolatára vonatkozó kérdéseket szeretném a regénynek szegezni. Először a saját test és a percepció kapcsolatát vizsgálom, majd az alanszerűség és tárgyszerűség egyéni és társas jelenségeit, végül a közösségi létezés mint testtechnikák segítségével biomasszává homogenizáló erőt.

Az *Iskola a határon* test felőli olvasatával ezidáig mindössze két kutatónál találkozhatunk: Sári B. László (2005) a homoszociális viszonyokat elemezte, egyúttal feltérképezte

a test helyét az eddigi diskurzusban, Osztróluczky Sarolta (megjelenés alatt) pedig a teljes ottliki prózát vizsgáló, az arcokat és a néma testrészeket tárgyaló kontextusban foglalkozott az *Iskola*-beli testiséggel is.

### A narrátorok teste

A szereplői testek elemzése során elsősorban a test látványa (Tóth Tibor és Kmetty Mancsi lányos szépsége), társas interakciókban betöltött szerepe (az árnyalt jelentéssel bíró rúgások) és a kollektív vagy egyénített testtechnikák (Mauss, 2004; Schüttpelz, 2017) kerülhetnek egy regény testpoétikai elemzésének középpontjába. Azonban a – Genette (1970) fogalmaival élve – homodiegetikus szövegek esetében egy (vagy jelen regénynél két) karakter is összetettebb megfigyelést követel: Bébé és Medve nem csupán testük materialitásával vagy fizikai aktivitásával tűnnek fel az *Iskola* univerzumában, de szereplő-elbeszélőkként érzékelésük és érzeteik milyensége is meghatározzák a narratívát. Mindentudó narrátor híján egy extra- és egy intradiegetikus szöveg, majd végül előbbi az utóbbit bekebelező hegemon hangja mentén ismerhetjük meg a regény valóságát.

A cukorspárgával átkötött kézirat körülírása egyfajta hitelesítő gesztusként van jelen, és egyes történetek több nézőpontból való megjelenítése is az igazsághoz való közelítést feltételezi. (A hűsre való törekvés a kézirat elején többszörösen áthúzott mondat alapján Medvénel egyébként is megkérdőjeleződik, majd az írói szemet a festőivel szembeállító passzusok is ez ellen szólnak, ugyanakkor az, hogy a nagyregény tulajdonképpen Szeredynek válaszként hangzik el [Fűzfa, 2006. 75.], azt támasztja alá, hogy mégis valamiféle igazságot, történeti hitelességű beszámolót várnak a kéziratból, így a körülírt kézirat [tehát a regény] olvasói is hasonló etikai álláspontra helyezkedhetnek.) Ezt erősítik az olyan passzusok, ahol Bébé Medve térben elfoglalt helyére hivatkozva emel be szakaszokat a kéziratból: „De Medve Gábor ágya, a fal melletti soron, amúgy is közelebb volt a sűrű szemöldökű Formes Attilához, tehát mindenképpen megbízhatóbb, ha az ő leírásához folyamodom.” (Ottlik, 2005. 53. – A továbbiakban a regényből vett idézeteket csak oldalszámozással jelölöm.) Ugyanakkor hajlamosak vagyunk megfélemleni arról, hogy mindkét narrátorunk egy olyan korszakról igyekszik (hű) képet adni, amelynek elején saját bevallásuk szerint elváltozott a percepciójuk. Erre a támpontvesztésre nemcsak a Medve szemére leereszkedő dupla rács (30.) és a Bébé szeme elé leszálló sűrű köd (72.) metaforái utalnak, de több más ponton is tematizálódik bizonytalanságuk, erre utal például a „halmazállapotát veszített idő” képe (146.).

Ezek a fajta percepciósváltozások visszahatnak a saját test érzékelésére is, hiszen „a néző nem maradhat teljesen kívül az általa nézett világon” (Merleau-Ponty, 2007. 152.). Medvének a szeme változik meg („[...] ezzel a mai szemével soha többé nem fogja látni [az alkonyatot]” [30.]), amit tekinthetnének csupán a látás elváltozásának metonímiájaként is, Bébé viszont a zavarodottság után újra megtalált orrának elváltozásáról számol be („de ez már nem az én orrom volt.” [72.]), így ezzel párhuzamba állítva már adódik Medve szemének megváltozását is testi átalakulásként is értelmeznünk.

Érdekes, hogy az elváltozott érzékelés végül Bébé sajátja lesz („[...] a köd semleges lesz, sőt barátságos.” [Zemplényi, 1982. 483.]) és később a felszálló ködben nem tud majd tájékozódni. „Eloszlott a köd és nyomban romlani kezdett a látásom.” (379.) Ezt azután érzi, miután Merényiék bevették fosztogató körútjaikba és focicsapatukba, a hierarchiában való váratlan előmenetelét kísérő testi jelenségekről lásd lejjebb.

### Az érzékelés szabadsága

Az első, az olvasói tapasztalattól eltérő szabadságjelenség, amely feltűnik az *Iskola a határonban*, az Bébé a Lukács fürdőben afelett megélt öröme, hogy szabadon választhat két lépcső közül, majd az ezt követő bámészkodás (a napozók pucér hasának szemlélése). Milyen korlátozások, milyen, még az érzékelés szabadságát is gúzsba kötő rendszertapasztalatok lehetnek egy ilyen öröm mögött? A Szeredy feltételezte felesleges viszonytagságok (41.) egyik eleme a test és rajta keresztül a teljes testben létező egyén engedelmessé, szabálykövetővé tétele, a cél természetesen egy felette álló hatalom igényeinek és parancsainak motorikusan szolgálata.

Bébé férfias és méltóságteljes időszakként aposztrofálja a katonaiskola előtti életét (40.), s bár komikusnak tűnhet a nógatóással keltegetett kislíú életét egyenesen férfiasnak nevezni, ugyanakkor a méltóságteljes jelző már figyelmünkre érdemes. Az otthoni közegben, az anyai szeretetben megélt intimitásban még egységben élt önmagával is, testi és lelki kívánalmi válaszra találtak, ezzel szemben a katonaiskolai rendbe beleszokva hasadás következett be, a vezényszavak és a katonai morál mentén felépített életben elvált egymástól cselekedet és akarat, test és lélek. Erről az önmagáról való lehasadásról ad számot Medve, amikor Verontól való eltávolodásáról ír: „Veronika tudta. Tudta előre. Honnét tudta? De talán nem ezt tudta. Nem ezt: *hoggy így szakad majd el tőle. Így, hogy saját magától szakad el s ezzel Verontól is.*” (278. Kiemelés tőlem – M. D.) Érdemes megnéznünk az otthoni lét jellemzésére gyakran használt „intimitás” szó etimológiáját: a latin *timeo, timēre* ’félni’ ige fosztóképzős alakját találjuk, ez tehát olyan állapotot feltételez, ahol félelem nélkül létezhetünk – pont, mint az ugrálás Júliával.

Az önmagunkról való lehasadás egy kitétetett esete az abjekt élményvalósága, amikor a megélni, meglátni vagy végiggondolni valók egy tárgyszerű idegen érzetként hatolnak a szubjektbe. Az abjekt egy testidegen érzet, undor, félelem, megvetés keveréke, hányinger és émelygés kiváltója. A szubjektum és az objektum közötti résben bújjik meg, „nem én vagyok, nem az, de nem is semmi, valami, amit nem lehet dologként felismerni. Egy súlyos jelentésnélküliség, ami összenyom engem.” (Kristeva, 1982. 2.) Ezzel a tapasztalattal találkozik Medve, amikor Kuzmics százados zsírba tenyerel az asztalán, majd kihallgatásra rendeli:

Medve élesen látott mindent, pedig sehová nem nézett, csak maga elé, a tanszerládája jobb sarkára. Egyszer bejött Ernst alezredes, felálltak, leültek, aztán hallotta a csöndet, a vigyázst, később Ernst hangját. Esett odakint. *A testi émelygés és a belső undor közönyösen hullámozott benne.* Mióta elkábult tőle, nem fáj ez a *tárgyszerű hullámozás.* (162. Kiemelés tőlem – M.D.)

A tárgyszerű hullámozás közönyös megélése előrevetíti a rendszer igazságtalanságaihoz (de legalábbis a korábban ismert igazságoktól morálisan eltérő szabályaihoz) való közeledést, a hatalom megkívánta viselkedés lassankénti elfogadását – egyúttal Medve szökésből való visszatérését. Medve korábbi ilyen tapasztalatai még nagyobb traumát, erőteljesebb abjekciót okoztak, lásd például, amikor a szomszéd németkisasszony leteremtette: „Napokig úgy érezte magát utána, *mintha förtelmes hullók tekergőztek volna végig a tagjain.*” (57. Kiemelés tőlem – M. D.) Szintén abjekció történik, amikor a főszerplők a hamissághoz való viszonyukról írnak:

Nem erkölcsi emelkedettségből gyűlöltük a hamisságot, hanem szinte *testileg, az idegrendszerünk visszafojthatatlanul undorodott tőle*; de ha szebben hangzik, mégiscsak azt is mondhatnám, hogy mégiscsak egy erkölcsi magasságféle volt az

a végső menedék, ahová visszaszorított bennünket a neveltetésünk... (8. Kiemelés tőlem – M. D.)

### Egyén és közösség

A hatalom szempontjából a test nemcsak mint szolgáló, engedelmes ágens van jelen, hanem egyúttal a hatalomgyakorlás felülete is. Foucault kiemeli, hogy a biopolitika logikája szerint a test már nem a büntetés célpontja, eszközzé degradálódik, csupán azért szorongatják, hogy rajta keresztül valami máshoz férjenek hozzá, hogy megfosszák szabadságától az egyént (Foucault, 1990. 19.). Matthieu Merlin (2009. 54.) a biopolitikát értelmezve jegyzi meg, hogy a hatalom nem egyszerűen az erőszakgyakorlásban vagy a különféle deprivációkban áll, de teremtő erő is: új rendet teremt.

Az egyenruhában, az egyforma mozdulatok testtechnikai pontosságában feloldódnak az egyéni testi jegyek („nullásgéppel kopaszra nyírta szőke-barna fejünket” [23.]), márpedig a kultúránk nagyon erősen az archoz, a testen keresztül megismerhető megkülönböztető vonásokhoz köti a másiktól való elkülönbözést, az identitás zálogát. Az egyéni jegyek minimalizálása után a domináló hatalom mégis kizárólagos tulajdonságokat rendel alávetettjeihez, de ezek számára a test tárgyasul, egy sajátos megkülönböztető rendszer szerint kap új „identitást”. Például beszámozza elemeit, majd az alanyhoz tartozó kötelező tárgyakat is, ezzel kijelöli a rendszerben elfoglalt helyét:

A sapkáját kezdte forgatni két ujjal. Kit sirat? Mi célból? Ezt, a 345-ös sapkaszámú növendéket siratja? Vagy a Medve Gábor nevű kiskorút? Egyik sem ő. Neki nincs neve, honossága, anyakönyvi adatai, sapkaszáma; ez mind csak szerep, nevetségés komédia. (278.)

Majd sorba állítja őket, az egyén a térben elfoglalt meghatározott helye biztosítja a megfigyelhetőséget, a kontrollálhatóságot. „A fegyelemben az elemek felcserélhetetlenek, hiszen mindegyiket a sorozatban elfoglalt helye határozza meg, s az a távolság, amely a többiektől elválasztja.” (Foucault, 1990. 198.) Bébé is megjegyzi, hogy a rangsorban elfoglalt helye valamiféle stabilitást adott neki: „A jobbszárnyon az első tagpár második sorába kerültem, Szentiványi és Szabó Gerzson közé, Medve pár emberrel lejjebb, Czako pedig a balszárnyra. Ez a helyünk nem afféle elméleti, jelképes hely volt csupán: konkrét és valóságosabb helyem talán azóta sem volt életemben.” (126.)

A hatalom logikai rendszerében „minden egyénnek megvan a maga helye és minden helyen egy egyén van” (Foucault, 1990. 195.). Ezt támasztja alá az is, hogy Medve szökését nem úgy veszik észre, hogy valakinek elkezdi hiányozni az ügyetlenkedő makacs újonc, csupán egy bevetetlen ágy, a hálóban meghatározott helyhez rendelt test hiánya mutatja fel hiányát.

Kedden reggel, ahogy levonulás előtt végigsétált a hálótermen, a már bevetett ágyak közt egy vetetlent talált.

– Mi ez? Ki hiányzik innen? – kérdezte.

– A Medve Gábor! – felelte a megszólított növendék. (243.)

Az alávetés és uralás egyik formája a test (és rajta keresztül az egyén) engedelmessé nevelése, ennek még a büntetés elszenvedésénél vagy végignézésénél is hatékonyabb módszere a rendszer megkívánta testtechnikák betartását morális kötelezettségként feltüntető parancs és közmegegyezés. Az engedelmes test ideális állapota egy jól programozott gépéhez hasonló, a különféle vezényszavak irányította és a szigorú protokoll

meghatározta testtechnikák elfedik az egyéni mozdulatokban rejlő egyéniséget és egyénieskedést.

– Ö. növendék. A fiú erre a megszólításra, mintegy *bekapcsolt gépmember*, hirtelen összecsapta a bokáját, villámgyors »parancs«-ot kiáltott, és merev léptekkel az őrnagy elé oldalgott, s megállt, mint a cövek. (63. Kiemelés tőlem – MD.)

A szigorúan meghatározott nevelési keretek ellehetetlenítik az eltéréseket, a szabálytalanságokat, a kiképzés erejével örökké uralmuk alá hajtják az egyént és testét.

Mint vén, hétrprobás, agyonrafinált és elkérgesedett katonák, hatodéves, hetedéves korunkban is ezt csináltuk még szeptemberben; pedig akkor már nyugodtan nekifoghattak volna délutánonként akár annak is, hogy megpróbáljanak módszeresen leszoktatni bennünket a vigyázzállásról – a halálunkig úgysem sikerült volna. Bár talán Medve a kopsorsójában is finoman összeszerzi a bokáját; legalábbis nehezen tudom másként elképzelni.” (127.)

---

*Az alávetés és uralás egyik formája a test (és rajta keresztül az egyén) engedelmessé nevelése, ennek még a büntetés elszenvedésénél vagy végignézésénél is hatékonyabb módszere a rendszer megkívánta testtechnikák betartását morális kötelezettségként feltüntető parancs és közmegegyezés. Az engedelmes test ideális állapota egy jól programozott gépéhez hasonló, a különféle vezényszavak irányította és a szigorú protokoll meghatározta testtechnikák elfedik az egyéni mozdulatokban rejlő egyéniséget és egyénieskedést.*

---

A tanult testtechnikák a másoknak való megfelelés nyomán végül lényük részévé szelídülnek, ahogy az egyenruha is; később a civil mozdulatok, a civil viselet tűnnek fel számukra álruhaként (297.).

A közösségi és egyéni testtechnikák összeegyeztethetőségében rejlik Medve megnyugvásának és megmenekedésének egyik kulcsa, hogy a szökésből való visszatérte után nem kifelé törekszik a rendszer kereteiből, hanem azokon belül, az előírt testtechnikáknak tulajdonképpen megfelelően találja meg belső útját, egyénisége kifejeződésének lehetséges formáit.

Az volt a baj, hogy a maga módján Medve, ahogy a zubbonya könnyedén, erőlködés nélkül rásimult a vállára, szintén csinosan, rendesen festett, még katonásan is: de nem úgy, mint Kmetty. A sapkaviselete sem volt nyegleség, lomposság, hanem egyszerűség, célszerűség: de mindez s az egész lénye mindenestől nem a szemléltető eljárónak szólt: s miként a laktanyából a tűzvonalba került harcoló legénység öltözködésbeli lazasága, vérig bősztette a csapattiszteket. (421.)

S ugyanemiattnem tudnak mit kezdeni Apagyinövendékkel, mert a katonai rendszerben a betörés a testen keresztül történne, ő pedig elemi módon ellenáll az elvárt testtechnikák gyakorlásának.

Valamit kezdett mondani neki, s hirtelen elharapta a mondatát, és rámeredt az újoncra. Apagyiszétvetett lábakkal állt előtte, és nyugodtan fordítgatta a

fejét jobbra-balra, mintha keresne valakit. A tiszt segélykérő pillantást vetett hátra; a tiszthelyettes nyomban hozzálépett, s halkán jelentett neki valamit, aztán a kérdésre megint valamit. Egy percig szótlánul nézték Apagyit. (322.)

Az egyén testének dominálása nemcsak a sajátos fizikai jegyeinek elfedésében és az egyenruhára, egyenmozgásra kényszerítésben áll, de abban is, hogy a testet elsősorban egy nagyobb egység részeként fogják fel. Nemcsak önálló gépemberekké válnak a katonanövendékek, hanem különféle méretű (létszámú) nagyobb gépek mozgatórugójává is alakulnak. Az *Iskolában feltűnő leggyakoribb egységmetafora a gálya*: „Lassan, hintázva közeledett a fasorban az első század első szakasza, mint a kikötőjébe befutó gálya, halálos biztonsággal.” (46.)

Ennek a metaforának érzékletes kifuttatása a regény zárójelenetének leírásában feltűnő hajózás képe és érzete:

Lassan, méltóságos nyugalommal úszott velünk a hajó a csillagos nyári éjszakában. A bordái, palánkjai, kajütjei, valamennyi fa, vas, réz és kőc alkatrésze, egész teste finoman, szakadatlanul, tetten nem érhetően remegett. Mintha nem is a hajó remegését éreznénk, hanem belül, saját testünk sejtfalainak, vagy csupán a gondolatainknak, vagy csupán a vágyainknak, emlékeinknek lüktetését, vibrálását, eleven, örök lobogását a nyugalom biztos hajósúlyába zárva. Medvével a korlátnak támaszkodtunk. (431.)

---

*Az egyén testének dominálása nemcsak a sajátos fizikai jegyeinek elfedésében és az egyenruhára, egyenmozgásra kényszerítésben áll, de abban is, hogy a testet elsősorban egy nagyobb egység részeként fogják fel. Nemcsak önálló gépemberekké válnak a katonanövendékek, hanem különféle méretű (létszámú) nagyobb gépek mozgatórugójává is alakulnak. Az Iskolában feltűnő leggyakoribb egységmetafora a gálya: „Lassan, hintázva közeledett a fasorban az első század első szakasza, mint a kikötőjébe befutó gálya, halálos biztonsággal.”*

---

### Tekintet

Ahogy Foucault könyvének címe is indikálja, valakinek az uralása a (meg)figyelésével kezdődik: akinél a tekintet van, annál van a hatalom, a másik pedig csak a rátekintés tárgya, abban a pozícióban egy alanyiságától megfosztott létező. Ez jelenik meg Kalugyerszky megverésének jelenetében.

Ezt ismertük. Negyvenketten voltunk az A-osztályban. Meg se mukkant senki. Szék se csikordult, lapozás sem hallatszott. Merényi összehúzott szemmel, *merev arccal nézte áldozatát, mint egy tárgyat, amely a saját tulajdona*. Halk, lefojtott hangon szólt rá néha:

– Ereszd le a kezed.

Aztán csattant élesen a tenyere. Váratlanul kétszer is egymás után. Kis szünet, mozdulatlanlanság és: »Ereszd le a kezed!« Kalugyerszky majdnem vigyázban állt előtte egyre dermedtebben. Megint balról csattant a pofon; gépiesen rándult fel a keze.

– Le a kezed!

Leengedte a kezét. Nem írom le részletesen; Merényi jéghideg arca csak egy másodpercre mozdult meg, amikor csavart egyet az orrán, száján: volt egy ilyen rándításszerű kis fintora, ami nem jelentett semmit. Néznünk kellett őket, mert mindnyájunknak szólt ez, és senki sem merete megtenni, hogy a könyvébe temetkezzen, érdektelenséget mutasson. Nem volt kellemes, mert Kalugyerszky végül is nem volt akárki. Csak most, a szemünk láttára bukott le közénk, az átlagsorba, okulásunkra. Okultunk; ködösen még azt is értettem, hogy haragudni kell rá.” (197. Kiemelés tőlem – M. D.)

Ugyanebben a jelenetben látjuk, ahogy a kimondott szabályok mellett érvénybe lépnek a ki nem mondottak is, ezeket nevezi Foucault a *discipline* adta morálnak, hogy tudniillik egyikük sem merete levenni a tekintetét a megtorlás elrettentő jelenetéről.

Formes „Nini! Jár a szökőkút!” (140.) felkiáltása (túl azon, hogy fesztellenül felkiáltott) ezért is minősül kihágásnak, mert ő nem lehet megfigyelői pozícióban, nem enged meg neki, hogy bármit is tekintetével uraljon. Szintén a tekintettel uralás gesztusa jelenik meg az „ecce homo”-jelenetet parafrázáló szakaszban. Ez a jelenet az erőteljes atmoszféráján túl azáltal is kiemelődik, hogy a regény „pontos mértani középpontjában áll” (N. Pál, 2006. 179.).

– Nézzétek.

Néztük. Dagadt volt a szája és cserepes. A nyakszegélye kiállt hátul a gallérjából. Dacos, duzzadt arccal állt, de lesütötte a szemét. Merényi teljesen mozdulatlanul, összehúzott szemmel figyelte; csak hosszú idő múlva fintorgott egyet, mint akinek viszket az orra, s nem tudja megvakarni, mert tele van a keze, ez volt a szokott, egészen kurta arcfacsarintása; aztán megint rögtön kisimultak és megmerevedtek a vonásai.

– Elmehetsz – szólt rá Ötvevényire jó sokára.

Amikor kedden végül tényleg elment, örökre, nem sajnáltuk. Menjen a fenébe, gyáva áruló.

Férfiatlan, fajtalan alak. Önfertőző. (217.)

Kalugyerszky megverésének végignézéséhez hasonlóan Ötvevényi kivetésének elfogadása, halvány megsejtése is a *discipline* belsővé tételének egyik első lépcsője, ezzel a morális közeledéssel lehet csökkenteni az egyénben keletkezett hasadást, egyúttal közeledni a korábbi méltóságteljes létállapothoz. Figyelemre méltó továbbá, hogy nem elég a kicsapatása, a közösségből való hatalmi eltávolítása (nevének kihúzása a névsorból például), a közösségből való kizárásához kell még a testi alapú kivetés is, ami egyrészt abban nyilvánul meg, hogy társai fizikailag elszigetelődnek tőle, mindennemű interszubjektív interakciótól megfosztják, másrészt pedig abban, hogy erkölcsi kihágását, bemooskodását egy testi szférába utalt kifejezéssel summázzák: az „önfertőző” szó a maga erős képiségeiben elég, hogy végleg leválassza a magát férfisként és tisztaként, mindennemű fajtalanokodástól mentesként megkonstruáló közösségtől.

Ugyanígy a látással való uraláshoz, a szemmel tartáshoz tartozik a hajnali csuklózás-kor leszálló köd jelensége: a köd leválasztja az alávett testeket a felügyelői tekintetről, kikerülnek a kontroll alól, szabad akarataik szerint lazálhatnak vagy csuklózhatnak szorgalmasan.

Medve nem hagyta ki; örült, hogy nem látják, és a ködben nem tudják róla, hogy végrehajtja a vezényszót. Ez sokkal könnyebb volt. *Engedelmeskedni sokkal könnyebb.* Fáradság nélkül, erélyesen és vidáman csuklózott, s nem úgy, mint amikor

látták. Kényelmes volt szót fogadni, és szinte jólesett kipróbálnia rendszeren a gyakorlatokat. Nem fenyegette az, hogy félrevezető lesz a viselkedése, hiszen nem látták. (258. Kiemelés tőlem – M. D.)

Ugyanilyen, a hivatalos hatalom pillantásától eltakart (játék)tér lehetne a mosdó és a felügyelő tiszt nélküli hálóterem, csak hogy a felügyeleti rendszer megkettőződik, az írott rend meghatalmazta kontrollszemélyek mellett Merényiék „bűnbandája” is dominanciára tör. Ez adja az iskolai szorongatottság igazi nehézségét, hogy nemcsak Schulze és Bognár tartanak fegyelmet, de távollétükben Merényi és köre is hasonlóan megfigyeli és hatalma alá veti a többi növendék életét.

### Új rendet találni

A szubjektum hasadása, test és lélek elválása után a szereplők új utakat keresnek önmagukhoz, ám az engedelmessé tett testen keresztül működésbe lépnek a biopolitika mechanizmusai, és a hatalom elér a lélekig. A szorongatottság érzetén, a teljes intimitásvesztésen túl megjelenik a *discipline* sajátta tétele is – az egyéni belüli hasadás mérséklődik. Erre vonatkozóan is először az érzetek leírásaiban találunk támpontokat: „Aztán mégis leesett a hó, kirajzolódott a jég hideg világ némely kontúrja.” (326.)

Ahogy a szereplők tapasztalati valóságát, a hierarchiába és a szigorú rendbe beszo- kást a testtel és az érzékeléssel kapcsolatos metaforákon keresztül ismertük meg, úgy a hasadás megszűnését is hasonló képek uradják. A hatalmi rendbe való belesimulást, a testet övező újabb rendszerben megtalált azonosságot olyan képekkel írja le, mint a biztos lábön állás vagy a fellélegzés. A következő idézetekben számos, a lelki szorongatottsággal, majd megkönnyebbüléssel járó szomatikus kísérőjelenséggel találkozik az olvasó. A szűkülés idejét a görcs és a nyomorékság, tehát a test szabályos funkcionálásától eltérő érzések, állapotok jellemzik.

Pedig *biztosan álltam a lábamon*, sőt áradt bennem a harsány boldogság – nem tudom másnak nevezni –, mint a vonaton, amikor Orbán Elemér almáival labdáz- tunk ötösben. Valaha, ha Schulze csak rám nézett, vagy Merényiék közül valaki, a félelem, az ostoba büntudat és az *undor legalján éreztem magam*, a nyomorúság ingoványának fenekén, s szinte szilárd talajon álltam. Most végre oldódni kezdett bennem a büntudat, *a rettegés és a gyűlölet görcse*; már nem kellett félnem, hogy örök életemre *nyomorékká* tesz. Fellélegeztem. Kiegyenesedtem. Lelkendeztem jókedvemben. Tulajdonképpen nem hiányzott semmim, csak a régi rossz kedvem. (379. Kiemelés tőlem – M. D.)

---

*A szubjektum hasadása, test és lélek elválása után a szereplők új utakat keresnek önmagukhoz, ám az engedelmessé tett testen keresztül működésbe lépnek a biopolitika mechanizmusai, és a hatalom elér a lélekig. A szorongatottság érzetén, a teljes intimitásvesztésen túl megjelenik a discipline sajátta tétele is – az egyéni belüli hasadás mérséklődik. Erre vonatkozóan is először az érzetek leírásaiban találunk támpontokat: „Aztán mégis leesett a hó, kirajzolódott a jég hideg világ némely kontúrja.”*

---



Nagy jótétemény volt nekem mindez. Gyötrelmes *szomjúságot enyhített* bennem. Egy kicsit *ki tudtam egyenesedni*. Akármit éreztem is, Merényinek nehezen tudnám elfelejteni, hogy magával vitt. (375. Kiemelés tőlem – M. D.)

A biztos lábon állás a botorkálás és talajvesztés képei ellen dolgozik, a kiegyenesedés és a fellélegzés pedig a görcsbe rándult test képét írja felül, nem szabad azonban megfélekednünk róla, hogy ezek a metaforák nemcsak az *Iskola a határon* szövegében érvényesek, a lelki tapasztalatok testi leképezése a nyelvben az irodalom keretein kívül is adott. Ugyanígy ősbib a regénynél a zsoldári alapokra visszavezethető szomjoltás képe is (42. zsoldár).

### Összefoglalás – Sár és hó a tanteremben

A fentiekben láthattuk tehát, hogy milyen fontos szerep jut az *Iskola a határon* megértésében a testek olvasásának. Hatalom és egyén viszonyának mélyebb megértésén túl a tantermi gyakorlatot is gazdagíthatjuk a testpoétikai fókusz beemelésével. A mai középiskolai olvasók (a bentlakásos iskolák diákjait leszámítva) nagyon távolinak találhatják a katonai alreálban megélt testi és lelki megszorításokat, ugyanakkor tudatuk megtestesültsége (*embodiment*) révén lehetőségük van a mások testéről szóló leírásokat is nagy beleérzéssel befogadni, ez eleven benyomásokat közvetíthet a szorongatottság tapasztalataitól mentes befogadónak is. A borzalmakat leíró jeleneteknek érdemes mellérendelni a regényben található feloldozást, a kegyelmet, konkrétan pedig a páli mottót. Egy gazdagító gyakorlat lehet kiválasztani az osztály vagy csoport létszámának megfelelő testi szorongatottságról szóló idézetet, mindenkinek kiadni egyet, illetve ugyanígy mindenkinek kiosztani egy kisebb lapot, amin ennyi szerepel: „Nem azé, aki akarja, sem azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené”. Ha már mindenkinek van mindkétféle lapból, kérjük meg tanulóinkat, hogy kezdjenek el járkálni a teremben, és találkozzanak egymással: mindig először a borzalomleírást kell felolvasni, majd a másik fél a páli mottóval felel. Létszámfüggően negyed óra – húsz percig érdemes hagyni bolyongani a tanulókat, majd levezetesként megbeszélni a tapasztaltakat.

### Irodalom

- Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale du récit*. Paris: Seuil.
- Berthelot, F. (1997). *Le Corps du héros: Pour une sémiologie de l'incarnation romanesque*. Paris: Nathan.
- Berthelot, F. (2003). *Personnage de papier ou personnage de chair? Vox Poetica*. <http://www.vox-poetica.org/t/lna/Tberth2003.html> Utolsó letöltés: 2019. 12. 09.
- Foucault, M. (1990). *Felügyelet és büntetés*. Budapest: Gondolat.
- Füzfá Balázs (2006). „...sem azé, aki fut...”: *Ottlik Géza Iskola a határon című regénye a hagyomány, a prózapoétika, a hipertextualitás és a recepció tükrében*, Budapest: Argumentum. [Irodalomtörténeti füzetek, 158.]
- Genette, G. (1972). *Discours du récit*. In uő, *Figures III*. Paris, Seuil.
- Mauss, M. (2004). *A test technikái*. In uő, *Szociológia és antropológia*. Budapest: Osiris. 424–446.
- N. Pál József (2006). „...védeni egy kis várat...”. In Hornyik Miklós (szerk.), *Éjszakai hajózás – In memoriam Ottlik Géza*. Budapest: Nap Kiadó. 171–187.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. Trans. Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *A látható és a láthatatlan*. Budapest: L'Harmattan – Szegedi Tudományegyetem Filozófia Tanszék.
- Merlin, M. (2009). Foucault, le pouvoir et le problème du corps social. *Idées économiques et sociales*, 155, 51–59.
- Ottlik Géza (2005). *Iskola a határon*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.

Punday, D. (2003). *Narrative Bodies: Towards a Corporeal Narratology*. New York: Palgrave Macmillan.

Schüttpelz, E. (2017). Testtechnikák. *Tiszatáj*, 2, 92–104.

Zemplényi Ferenc (1982). Regény a határon: Megjegyzések Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényéről. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 4, 473–485.

### Absztrakt

Ottlik Géza prózája meglehetősen érzéki, számos írásában kerül középpontba a testi érzetek uralkodó szerepe. Az *Iskola a határon* a testben levés és a belső szabadság összeegyeztethetőségéről is szól: azokról a szorongatottságokról és szűkölésekről, ahol a test leválni látszik a benne rejlő lélek egységéről, azokról a kegyelmi pillanatokról, ahol bizonyos testtechnikák mentén visszatálál önmagához az ember. Az *Iskola* testpoétikai értelmezését Sári B. László a homoszociális viszonyokat középpontba helyező tanulmánya kezdte meg, ugyanakkor számos aspektus még körvonalazásra vár. Jelen tanulmány Foucault biopolitika-fogalma mentén igyekszik kibontani a katonai alreál nevelési, „betörési” stratégiáit, majd ezzel szemben felmutatni azokat az egyéni gesztusokat és gyakorlatokat, amelyek az uniformizált és idomított testben is meg tudják őrizni az individuumot. A „testtechnika” kifejezést Marcel Mauss és Erhard Schüttpelz írásai nyomán értelmezem, olyan közösségi vagy egyéni gyakorlatokat értve alatta, mint a vezényszóra vigyázzba állás vagy a Medve-sapó jellegzetes viselése. A testek azonban, ahogy arra a fenomenológusok is felhívták a figyelmünket, nem csupán érzékelhető cselekvőként vannak jelen, de a (jelen esetben a regényfikcióban megszülető) valóságot percepcionáló és közvetítő egységekként is – ennek megfelelően nem csupán a növendékek mozdulatai, tettei és önreflektív testrepresentációi érdemesek megfigyelésre, de érzeteik, a világra vetülő tekintetük és valóságértelmezésük is.

## Szavai János

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,  
Összehasonlító Irodalom- és Kultúratudományi Tanszék

# Az Iskola a határon történetszemlélete

*Jean Starobinski (1999. 27–28.) megjegyzése szerint a hermeneutikus kritika teljességre törekedhet ugyan, de totalításra sohasem. Vagyis hogy az értelmezés lehet látszólag teljes, de mindig marad valamiféle maradék. A nézőpont, amelyet választunk, mindig azt eredményezi, hogy sok mindent elmulasztunk, sőt, kizárunk, amiről fontos volna beszélni. Amikor tehát a regény történetszemléletéről beszélünk, kénytelen-kelletlen elmulasztok olyan megközelítéseket, amelyekről magam is szívesen beszélnék: az iskola mint intézmény témakörét, a határproblematikát, amely játékba hozhatná Karl Jaspers (2008. 107–127.) központi fogalmát, a Grenzenführungen kérdését, vagy a Bildungroman speciális variánsának a kérdését.*

Az Iskola történetszemlélete a regény egyik alapvetően fontos hozama. Mindamellett feltennem a kérdést: szükséges-e vajon, hogy egy regénynek, de egyáltalában egy irodalmi műnek legyen történetszemlélete? A válasz kettős, igen is, meg nem is. Attól függően, hogy mit gondolunk bele a történetszemlélet fogalmába. Vagyis hogy a közvetlen történeti utalások hálózatára gondolunk-e, vagy pedig a regényvilág teljességének a befogadó világával történő találkozására. Füst Milán 1942-ben megjelent regényéből, *A feleségem történetéből* például hiányzik mindennemű konkrét utalás: a hol Párizsban, hol Londonban játszódó történet semmiféle történeti háléhoz nem kapcsolódik. Viszont, ha a regény világát nézzük, akkor egyértelmű, hogy a klasszikus fabula helyett, amely a főhős útját beszéli el, a kiindulástól egészen addig, míg meg nem találja, amit egész életében keresett, a Graalt, *A feleségem története* egy fordított utat beszél el, Störr kapitány kálváriáját a bizonyosságtól egészen a teljes bizonytalanságig. Vagy egy másik példát hozva, a dantei *Commedia* modern olvasója számára nyilvánvalóan teljesen érdektelenek azok a Babits Mihály (1930) előszavában található roppant részletes magyarázatok, amelyek Dante korának firenzei politikai helyzetét és a szereplők hovatartozását illetik. Egészen más köti le az olvasó figyelmét, s ezt a mást nagyon pontosan jelölik a címek: *Pokol, Purgatórium, Paradicsom*.

Ismeretes Esterházy Péter és francia fordítója, Járfás Ágnes vitája a 2001-ben megjelent *Harmonia Caelestis* fordításának kapcsán. Minthogy a regény teli van olyan részletekkel, amelyek a magyar történelem bizonyos helyzeteinek, történéseinek, szereplőinek az ismeretét feltételezik, Járfás azt javasolta az írónak, egészítsék ki a könyvet egy reper-toárral, vagy egy olyan jegyzetapparátussal, amelyből a nem-magyar, vagyis ez esetben francia olvasók részletes magyarázatokat kapnak az utalásokban megjelenő történelmi mozzanatokról. Esterházy, hiven a maga esztétikai nézeteihez, rögtön nemet mondott.

Azzal még hozzá, hogy regényszövege olyan szerves rendszerként jelenik meg, amely önmagát magyarázza.

Ez előhív egy olyan kérdést, amely legalább két évszázad óta foglalkoztatja a magyar irodalmi közeget: hogyan kerülhetnének bele az általunk nagyra tartott művek a világirodalom áramába. Más szóval, hogyan vehetnének részt abban a dialógusban, amely a világirodalmiság sine qua nonja. Emlékeztetnék Babits Mihály (1913. 382–383.) *Magyar irodalom* című tanulmányára, amely a csüggesztő helyzetkép után próbálja megjelölni azokat az utakat, amelyek kivezethetnék a magyar irodalmat elszigeteltségéből. „A kis irodalmaknak kétféle szerepe és értéke lehet a világirodalomban. Vagy nemzeti jellegük által egy érdekes új színnel és hanggal, vagy kiváló világirodalmi értékű egyes művekkel gazdagítják.” Ha követjük Babits gondolatát, akkor az egyik lehetőség a nemzeti specifikumok előtérbe helyezése, hátha érdeklik a képzeletbeli német, angol, olasz, francia olvasót, a másik olyan művek alkotása, amelyek – mint Ernst Robert Curtius (1948) sugallja – formai vagy tematikus téren az antikvitás óta folyamatos európai hagyományból táplálkoznak.

Esterházy Péter egyértelműen a kánonképző írók közé tartozik; éppen az *Iskola a határon* újraírása/lemásolása jelezte, hogy kortársai közül Ottlikot mindennél és mindenkinél jelentősebbnek tartja. Kánonképző gesztusai egyrészt a magyar olvasóknak szóltak: Kosztolányitól Kertész Imréig, vagy Móricztól Rubin Szilárdig igyekezett módosítani a kialakult hierarchiákat. Világirodalmi tájékozódásunkba is beleszólt; a *Hrabal könyve* a cseh írot idézi, a *Függő* egyik intarziája – *gombra vicsorgó szelindek* – Gombrowiczot és Céline-t. De ennél tovább is lépett, amikor németre fordított magyar művekhez írott elő- vagy utószavakban segítette a választott írók befogadását. Amikor Esterházy elutasítja a mankót, a regényhez csatolandó magyarázatokat, akkor nyilván abból indul ki, amit korai regényében, a *Fancsikó és Pintában*, lát-szólag frivol módon, a hagyma metaforával fogalmazott meg. A regény olyan, mint egy hagyma, az olvasó egymás után hántja le róla a rétegeket, de nem feltétlenül fogyasztja el valamennyit.

*Ez előhív egy olyan kérdést, amely legalább két évszázad óta foglalkoztatja a magyar irodalmi közeget: hogyan kerülhetnének bele az általunk nagyra tartott művek a világirodalom áramába. Más szóval, hogyan vehetnének részt abban a dialógusban, amely a világirodalmiság sine qua nonja. Emlékeztetnék Babits Mihály (1913.*

*382–383.) Magyar irodalom című tanulmányára, amely a csüggesztő helyzetkép után próbálja megjelölni azokat az utakat, amelyek kivezethetnék a magyar irodalmat elszigeteltségéből. „A kis irodalmaknak kétféle szerepe és értéke lehet a világirodalomban. Vagy nemzeti jellegük által egy érdekes új színnel és hanggal, vagy kiváló világirodalmi értékű egyes művekkel gazdagítják.” Ha követjük Babits gondolatát, akkor az egyik lehetőség a nemzeti specifikumok előtérbe helyezése, hátha érdeklik a képzeletbeli német, angol, olasz, francia olvasót, a másik olyan művek alkotása, amelyek – mint Ernst Robert Curtius (1948) sugallja – formai vagy tematikus téren az antikvitás óta folyamatos európai hagyományból táplálkoznak.*

Az *Iskola a határon* 1959-ben jelent meg. Rá egy évre először jártam Párizsban, akkor találkoztam először Karátsón Endrével. Első beszélgetésünk Ottlikkal kezdődött, faggattott, mi a véleményem róla. Megpróbáltam elmondani, de hamar félbeszakított: a lényeg benne, nem érted?, a befejezés, a mohácsi csata évfordulójának a megünneplése. Vagyis az egyik elbeszélő, Bébé tízsoros monológja, amelyben a vereség győzedelmességén morfondírozik.

A regény nyílt történeti utalásai egyértelműen a magyar olvasónak szólnak. S vonják magukkal azokat a szinte szemérmetlen elhallgatásokat, amelyekkel együtt rajzolódik ki Ottlik regényének a történetiszemlélete. Az első fejezet csak ebben az összefüggésben válik érthetővé. Az *elbeszélés nehézségei* cím alatt három fejezet olvasható, az első a *Szeredy az uszodában 1957-ben*. Már az első mondat megjelöli, hogy a Lukács fürdőről van szó, később azt is megtudjuk, hogy 1957 júliusában járunk. Az uszoda a magyar értelmiség egyik gyülekezőhelye. Odajárt Illyés Gyula, Jékely Zoltán, Timár György, maga Ottlik természetesen, s magyartanárok is, mint Baránszky Jób László vagy Eörsi Mariann. A tusolóban érdekes dialógusok hangzottak el. A regény két szereplője, Bébé és Szeredy ezt a közeget képviseli. Persze ebben az első fejezetben nem ez a leglényegesebb, hanem az évszám: 1957. Vagyis a kimondatlan: 1956. Alig nyolc hónappal vagyunk a forradalom leverése után, már elkezdődtek a megtorlások. Erről nem eshet szó. Előjön viszont helyette egy 1944-es Szeredy-história.

Az első fejezetben az elbeszélő nyomatékosan tisztázza, hogy „már régen megutáltunk minden hazugságot”. De nem hazudni még nem elég: „Ez nem a teljes valóság, sőt, nem is a hű valóság. Jóformán minden szavam hamis és pontatlan lesz, alighogy kimondom.” Az elhallgatás, úgy gondolom, legelső sorban az 1959-es magyar olvasónak szól, aki a ki nem mondottakkal kiegészítheti Bébé Mohács-monológját.

A másik elhallgatás Trianon. A cselekmény helyét és az időpontját az elbeszélő pontosan megjelöli, 1923 szeptemberében vagyunk egy határmenti városka, a később megnevezett Kőszeg alsóréáljában. Vagyis három évvel a traumatikus hatású békekötés után. A regényidőhöz képest közelmúlt egyetlenegyszer sem kerül szóba. Szóba kerül viszont a hajdani K und K katonaiskoláinak hálózati összefüggő rendszere, mintha az még létező volna. A hiányjegyzékeket gyűjtő Collalto „csoportosította a leleteket intézetek szerint: Sankt Pölten, Kismarton, Kőszeg, Bécsújhely, Sopron, Morva Fehértemplom.” Ennek a jelentését csak a magyar olvasó értheti, mint ahogyan azt is, hogy Schulze olykor, nem is ritkán, német vezényszavakat kever kevés kifejezéssel élő beszédébe. (Ahogyan Hasek és Hrabal figurái, Svejka és Pepin bácsi) Igaz, fel-felbukkan egy-egy kifejezés a kor uralkodó szólamából – de csakis ironikus formában, az elbeszélő monológjába ágyazva. Schulze „belépése és egész magatartása olyasmit fejezett ki, hogy borzalmas szerencsétlenség történt, a haza válságos órája jött el”.

A regény második felében kerül először szóba a városka török ostroma, de akkor még más, egyenrangúnak tetsző történetek egyikeként. Medve kórházi napjairól van szó. „Hosszú, változatos, érdekes idő volt ez a három nap. Egész korszak szinte, tartalmas, gazdag korszak Medve életében. Kereteiben a múlt század hatvanas éveitől, sőt, 1532-től a jövő századig terjedt; mert a vacsorát Majvald néni hozta be, és bent maradt mindig beszélgetni egy kicsit, pletykálgodott saját ifjúsága emlékeiből és a városka török ostromáról, pontos nevekkal, adatokkal, a királyról, amikor a környéken vadászott egyszer, már jóval a kiegyezés után. Deák Ferencről, akit szintén kiszolgált egyszer.” A későbbiekben Medve hozza szóba, többször is, a török ostromot. „Háromszázezer török táborozott itt”, mondja Medve a sportpálya és a kuglipálya között, s az elbeszélő, vagyis Bébé ezúttal részletesen ki is fejti, hogy mi történt:

Kétezeren védtek a képtelen túlerővel szemben egy teljes nyári hónapig át, esztelen bátorsággal és okos tárgyalásokkal, mert akkor már tudták, hogy kivel van dolguk.

[...] Fura dolognak látszik a nyugati határ szélén védeni egy kis várat a belülről jövő töröktől, amikor az ország már elveszett, s az ellenség itt már éppen kifelé menne. Nem is lett volna értelme, ha a védők nem tudják, hogy a hazájukon kívül még egy sokkal kisebb és egy sokkal nagyobb hazájuk is van, s ezt mind a kettőt megvédték: a városukat, ahol születtek, és a világrézsüket, ahol senki sem borotválta a koponyáját.

Közvetlen utalás ez Merényi kedvenc nótájára: „A töröknek! Tar a koponyája!”

A többé-kevésbé pontos történelmi felidézés egy olyan mondattal zárul, amely már a Mohács-monológot előlegezi. „De hát a tengernyi törökből nekünk már semmi sem maradt, egyetlen csontocska se, csupán egy állítólagos ágyúgolyójuk a tábornokné házában kapuboltozatában.”

Az aránytalan túlerő, kétezer védő háromszázezer ostromlóval szemben (a történetudomány ma más számokat valószínűsít, eszerint a várvédő száma 747, a török hadakat pedig 60 000–120 000-re becsülik) tehát utalás akár 1849-re, de még inkább a kimondatlan, mert kimondhatatlan 1956-ra. A töröknek az oroszsal való azonosítása egyébként jelen volt az 1956 utáni évek folklórjában. B. óvodás kislány a szülők kérésére elénekli otthon az óvodában tanult gyermekdalt. Csak éppen felcseréli a rossz gyerek nemzetiségét, törökről oroszra: „Gólya gólya gilice, Mitől véres a lábad? Orosz gyerek megvágta, magyar gyerek gyógyítja.”

A konkrét történelmi utalások csak az olvasó emlékező és elemző munkája segítségével állnak össze egységes rendszerré. A konklúziót pedig Bébé fogalmazza meg az éjszaka Mohács felé tartó hajón. A regény alaptémája itt kapcsolódik össze a herderi jóslattal, a magyarság sorskérdésével. Vereség után vagyunk, Mohács után, Világos után, november 4-e után, nincs más tehát, mint kitartani, túlélni, a vereségekből is hasznot húzni. Ez volna talán az író üzenete? De Ottlik Géza nem az az író, aki aforisztikus igazságokkal jutalmazza olvasóját. Bébé szövege csak az egyik szólam, amely kontextusban jelenik meg, látnunk kell a hasznos vereség eszméjének a következményeit is. A legfőbb következmény pedig a morális katasztrófa.

A határhelyzetből ugyanis azok sem kerülnek ki épen, akik látszólag győztesen túlélték, mint a regény három főszereplője. Szeredy, aki a legtaktikusabb hármójuk közül, a kerettörténet tanúsága szerint döntésre képtelen, kissé nevetéses, zátonyra futott figura. Both Benedek bűnbeesése már az alaptörténetben követhető: boldog, amikor a Merényi-banda befogadja, s ha le is válik róluk, utóbb saját módszereikkel akarja őket legyőzni. Ő már akkor megérzi, és meg is fogalmazza önmagának, hogy valamit visszavonhatatlanul elveszített. A regény legfontosabb szereplője azonban a folyton lázongó, s mégis kitartó Medve, aki 1926-ban már vezényli a századot. 1957-ben Medve már nem él. Nem tudjuk, hogyan halt meg, mikor és miért; Ottlik itt azzal a módszerrel él, amit a *Prózában* (Ottlik, 1980. 184.) a hallgatás szövegének nevez, mondván, hogy a regény lényege abban van, amit nem mond ki. Az elbeszélő nem mondja ki, csak sejteti, hogy Medve halála egyenes és tragikus következménye a régi iskolai históriának. Az éjszakai hajón Medve egy olyan mondatot is kimond, amely elüt Bébé felfogásától: „A világhoz nem alkalmazkodni kell – mondja –, hanem csinálni.”

Mindaz, amit eddig felvázolni próbáltam, elsősorban a kortárs magyar olvasóhoz szól. Kérdés, hogy a nem-magyar olvasó meddig juthat el az értelmezésben, másképpen szólva, hogy a konkrét történelmi utalásrendszeren túl mennyit képes elfogyasztani a hagyma rétegeiből. A történetpszichológia az *Értelmező szótár* szerint „valamely filozófiai elméletre támaszkodó szemlélet, amelynek alapján valaki a történelmet, annak eseményeit vizsgálja, értékeli, bírálja”. Ez a meghatározás nyilvánvalóan kiegészítésre és árnyalásra szorul. Bébé, Szeredy és Medve inkább az otthon tanultakra, az intézeti tapasztalatokra, a történelemtanítás egyes paneljaira, s talán olvasmányaikra támaszkodva jutnak el a szintézishez. A legfontosabb ezek közül alighanem a Könyv kérdése.

A regény főszereplői szenvedélyesen olvasnak. Az olvasmányokat sikeresen csempészik be az iskolába. A lista rendkívül heterogén, a *Színházi Élet* magazinjától Nick Carteren és a *Nemzeti Sport* évkönyvéig át egészen egy Schopenhauer-válogatásig terjed. „Schulze nem tudta elszedni rögtön, és később már könnyű volt megőrizni, nem kutatta annyira, valahogyan sértette az önértékét, hogy egyáltalán sikerült behoznunk, s egy kicsit félt és undorodott a könyvektől, az egész témától, helyes ösztönnel.” A könyvek divatjával Merényi bandája sem száll szembe, Bébé visszakapja tőlük elkobzott könyveit. Ha interpretálni próbáljuk: a könyv civilizációja, ha legyőzni nem is győzi le, de megáll, megmarad az igazságtalanság és az erőszak uralma közepette.

A szövegben megemlített olvasmányok közül egyet emelnék ki, mert – a többivel ellentétben – többször is említi az elbeszélő: Pascal (2015) *Gondolatait*. Medve „Eynattentől szerezte a könyvet. Az istentisztelet alatt kezdte olvasni.” Aztán két bekezdéssel lejjebb: „Én februárban olvastam el, amikor együtt voltunk a kórházban.”

A következő fejezetben kerül ismét szóba, két fontos mozzanat, a Kőszeg-ostrom felidézése és Both Benedek Merényi-ellenes tervének előadása között. „Te janzenista! – mondtam, mert amióta Monsignor Hanák elkobozta Eynatten kis Pascal-kötetét, Medvét néha így neveztük.” És a vita hevében: „Ide figyelj, te marha janzenista.”

Az egyik lehetséges kapcsolódás itt a janzenista-jezsuita szembeállítás, amely nem közvetlen a *Gondolatokból*, hanem Pascalnak a Port-Royal kolostorhoz való viszonyából, s másik könyvéből, a *Vidéki levelekből* (*Provinciales*) (Pascal, 2002) következik. A Szent Ágostont a kálvinistákhoz hasonlóan interpretáló Jansenius követői, a janzenisták, így pozitív hősként jelennek meg a regényben, a kimondatlanul is a jezsuitákhoz sorolt Monsignorral szemben, aki kicsapatja ugyan Merényit és bandája tagjait, de olyan eljárással, amely koholt vádakra és hamis tanúzásra épül. Ha magát a *Gondolatok* szövegét nézzük, akkor Pascal egy olyan területre viszi a kamasz regényhősöket, amely az egész történet eszmei háttérét adja. A tábornokné uzsonnáján fogalmazza meg Bébé a Pascal (2015. 20–65.) alaptézisével – *Az ember nyomorúsága Isten nélkül; másképpen: az emberi természet rosszra hajló lett* – egybecsengő megállapítását. „A világ minden tábornokának, tábornagyának, királyának, császáranak kevés a hatalma ahhoz, ami rajtunk igazán segíthetne. Megszüntetni már nem lehetett Schulzét azzal, ha agyonverik. Az kellett volna, hogy más legyen; hogy mégse legyen olyan, amilyen. És hogy ne a rossz legyen a valóságosabb és hitelesebb, hanem a jó.”

A regény megjelenése után az akkori kultúrharcosok, bár elismerték Ottlik jelentőségét, szemére vetik az írónak, hogy nem képes

---

*A regény megjelenése után az akkori kultúrharcosok, bár elismerték Ottlik jelentőségét, szemére vetik az írónak, hogy nem képes túljutni „a polgári író szűkös szemléletén” (B. Nagy László, in Hornyik, 2006. 99.), hogy „hiányzik (belőle) mindenfajta történelmi konkrétum” (Földes Anna, in Hornyik, 2006. 100.), hogy bár „a keret lehetővé tette volna, hogy a szerző megmutassa, miként változott meg az emberek sorsa – jó vagy rossz irányban – a felszabadulás után, Ottlik azonban ezt a konkrét történelmi szituációt nem érzékelteti, mert az embert változtathatatatlannak tartja.” (Köpeczi Béla, in Hornyik, 2006. 98.). Vagyis, paradox módon, éppen marxista bírálói mutatnak rá a regény alapvetésére, Ottlik szemléletének tragikus jellegére.*

---

túljutni „a polgári író szükös szemléletén” (B. Nagy László, in Hornyik, 2006. 99.), hogy „hiányzik (belőle) mindenfajta történelmi konkrétum” (Földes Anna, in Hornyik, 2006. 100.), hogy bár „a keret lehetővé tette volna, hogy a szerző megmutassa, miként változott meg az emberek sorsa – jó vagy rossz irányban – a felszabadulás után, Ottlik azonban ezt a konkrét történelmi szituációt nem érzékelteti, mert az embert változtathatatlanak tartja.” (Köpeczi Béla, in Hornyik, 2006. 98.). Vagyis, paradox módon, éppen marxista bírálói mutatnak rá a regény alapvetésére, Ottlik szemléletének tragikus jellegére.

Befejezésül visszatérnék a magyar irodalom-világirodalom problematikához. Az online könyvruházak honlapján újabban közlik a könyvet megvásárlók kommentárjait. Az amazon.com angol, német, olasz és francia honlapján jelentős számban jelennek meg a Márai-, Kertész-, Esterházy-regényeket értékelő és értelmező olvasói hozzászólások. Az *Iskola a határon*ról mindössze két hozzászólást találtam a német honlapon. Az angol honlapon Ottlik bridge-könyve kerül előtérbe. Annál gazdagabb viszont a moly.hu-n a regényről megjelent magyar kommentárok sora.

Az Ottlik szakirodalomban általánosan elfogadott az a vélemény, hogy az *Iskola a határon* erősen rétegezett, gazdag mű, vagyis hogy sokféle olvasata lehetséges. Egyelőre ezek a regényrétegek kevéssé tudják megszólítani a nyugat-európai olvasókat, annál inkább a magyarokat. A befogadástörténetnek azonban még nincsen vége, alakulhat a jövőben másképp is.

## Irodalom

- |   |   |
|---|---|
| Babits Mihály (1930). Dante. Bevezetés a Divina Commedia olvasásához. Budapest: Magyar Szemle.              | Jaspers, K. (2008). Mi az ember? Filozófiai gondolkodás mindenkinek. Budapest: Katalizátor. |
| Babits Mihály (1978). Magyar irodalom. In uő, <i>Esszék, tanulmányok</i> . Budapest: Szépirodalmi. 382–383. | Ottlik Géza (1980). <i>Próza</i> . Budapest, Magvető.                                       |
| Curtius, E. R. (1948). <i>Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter</i> . Bern: A. Francke.        | Pascal, B. (2002). <i>Vidéki levelek</i> . Budapest, Palatinus.                             |
| Hornyik Miklós (2006, szerk.). <i>Éjszakai hajózás. In memoriam Ottlik Géza</i> . Budapest: Nap Kiadó.      | Pascal, B. (2015). <i>Gondolatok</i> . Szeged: Lazi.  |
|   | Starobinski, J. (1999). <i>L'oeil vivant</i> . Paris: Tel Gallimard.                        |

## Absztrakt

Az *Iskola a határon* többféle értelmezési lehetőséget nyit meg olvasója előtt. A regény történelemszemléletét a kimondottak és elhallgatottak együtt alakítják. Kőszeg ostroma és Bébének a Mohács felé közeledő hajón kifejtett gondolatmenete az ellenálló, a kitaró, a túlélő mintául állítása. Ezt a felfogást erősíti a két legfontosabb elhallgatás is: sem 1956, sem Trianon nem jelenik meg a szövegben, de a kortárs olvasó nem vonatkoztathat el ettől a két katasztrófától.

De a túlélés nem lehet minta. A vereség, mint ahogy a három főszereplő sorsa is jelzi, morális katasztrófához vezet. A fiúk egyik fő olvasmánya Pascal *Gondolatai*, Medvét sorozatosan janzenistának csúfolják. Márpedig Pascal világa: az ember nyomorúsága Isten nélkül.



**Tátrai Szilárd**

Eötvös Loránd Tudományegyetem / Jagelló Egyetem

# Gereben Énok tündöklése és bukása – a történet társas világának konstruálása az *Iskola a határonban*

*A tanulmány, amely a funkcionális kognitív pragmatika kiindulópontját érvényesíti, azt a kérdést helyezi középpontba, hogy mi irányítja a figyelmünket a hatvan éve megjelent Ottlik-regény, az Iskola a határon társas világának megkonstruálása során. A tanulmány a történet társas világában történő tájékozódás lehetőségeit elemezve nemcsak annak következményeire reflektál, hogy két szereplő (Medve és Bébé) van folyamatosan a figyelem fókuszában, hanem arra is, hogy a társas viszonyok közötti tájékozódás centruma is következetes gyakorisággal helyeződik át erre a két szereplőre. Azt kívánja ugyanis bemutatni, hogy e két kitüntetett kiindulópont sajátos érvényesülése lényegi szerepet játszik a társas viszonyok megkonstruálásában, amely így egyén és közösség, magány és összetartozás, hatalom és szolidaritás, bevonódás és távolságtartás viszonyának többféle, egymást relativizáló mintázatát mutatja fel, és ehhez kapcsolódóan különféle, egymást ugyancsak relativizáló társas stratégiákat vonultat fel.*

## Bevezetés: az elméleti háttér

**A** funkcionális kognitív nyelvészet lényegi belátása, hogy a nyelvi szimbólumok alkalmazásával az emberek a világ dolgait és az azok közötti viszonyokat mindig valamilyen kiindulópontból, perspektívából teszik hozzáférhetővé a másik számára. Ez a nyelvelméleti kiindulópont nagy hangsúlyt helyez annak következményeire, hogy a különböző nyelvi szimbólumok nem egyszerűen tükrözik a dolgokat és a viszonyokat, azaz nem a maguk objektív totalitásában jelenítik meg azokat. A nyelvi szimbólumok sajátosságát éppen azok perspektivikussága adja, vagyis az, hogy a nyelvi szimbólumok a világ dolgainak és folyamatainak különböző perspektívákból történő, rendkívül rugalmas és kidolgozott konceptuális feldolgozását, azaz konstruálását teszik lehetővé, mégpedig a mindenkori résztvevők mindenkori kommunikációs igényeihez igazodva (vö. Langacker, 2008. 55–89.; ld. még Tomasello, 2002; Verhagen, 2007, 2015; Tolcsvai Nagy, 2013; Sinha, 2014). A konstruálás lényegi feltétele ugyanakkor a közös figyelem társas kognitív képessége (ld. Croft, 2009. 413–414.). A közös figyelmi

jelenetekként értelmezhető diskurzusok résztvevői ugyanis a világról szerzett tapasztalataikon úgy osztoznak meg, hogy figyelmüket a világ meghatározott folyamataira és az azokban szereplő dolgokra, vagyis különböző referenciális jelenetekre irányítják. Ezeknek a referenciális jeleneteknek az együttes megfigyelését, megértését pedig a megnyilatkozó által alkalmazott nyelvi szimbólumok kezdeményezik, arra készítve a befogadót, hogy egy világbeli jelenetet – a benne szereplő dolgokkal és viszonyokkal egyetemben – egy adott módon, ne pedig másképpen figyeljen és értsen meg (ld. Tomasello, 2002. 127–132.).

Mindazonáltal a világgal kapcsolatos tapasztalatok adott módon történő konstruálását a diskurzusok során alkalmazásba vett nyelvi szimbólumok csupán kezdeményezik. A referenciális jelenetek sikeres megfigyeléséhez, megértéséhez szükség van arra is, hogy a diskurzusok résztvevői – a nyelvi szimbólumok feldolgozásával párhuzamosan – mozgósítsák azokat a relevánsnak tűnő háttérismereteiket, amelyek a kontextuális tényezők feldolgozásából adódnak. A relevánsnak tűnő háttérismeretek mozgósítását lehetővé tevő interszubjektív kontextus olyan dinamikusan formálódó viszonyrendszer, amely a diskurzus résztvevőit, illetve az általuk együttesen megértett fizikai, társas és mentális világot foglalja magában (ld. Verschueren, 1999. 75–114.). Ám az interszubjektív kontextus nem egyszerűen háttérismeretek rendszere, hanem a háttérismereteknek a résztvevői perspektívákhoz kötött mozgósítása, alkalmazása: olyan alap, amelyből kiindulva a referenciális jelenet dolgai és folyamatai megfigyelhetővé, megérthetővé válnak (vö. Brisard, 2002). A referenciális jelenetek együttes megfigyelésére, megértésére ugyanis alapvető befolyással van az, hogy a megnyilatkozó hogyan juttatja érvényre a maga kontextusfüggő perspektíváját, azaz hogyan irányítja a másik figyelmét, és ennek keretében hogyan aknázza ki a tapasztalatokat konceptuálisan mindig valamilyen kiindulópontból megkonstruáló nyelvi szimbólumok perspektivikusságában rejlő lehetőségeket. A megnyilatkozó perspektívájának működése leírható három kontextusfüggő kiindulópont együtteseként, párhuzamos érvényesüléseként: (1) a kontextus fizikai világában, amelynek viszonyrendszerében a résztvevők egymást fizikai entitásokként értelmezik, a megnyilatkozó tér- és időbeli pozíciója, (2) a kontextus társas világában, amelynek viszonyrendszerében a résztvevők egymást társas létezőkként értelmezik, a megnyilatkozó szociokulturális szituáltsága, (3) a kontextus mentális világában pedig, amelynek viszonyrendszerében a résztvevők egymást mentális ágensekként értelmezik, a megnyilatkozó tudati beállítódása funkcionál kontextusfüggő kiindulópontként a referenciális jelenet interszubjektív megkonstruálása során (ld. Tátrai, 2019; vö. Sanders és Spooren, 1997).

A tanulmány a kontextusfüggő kiindulópontoknak, azon belül is a megnyilatkozó szociokulturális szituáltságának működését egy narratív diskurzussal összefüggésben teszi vizsgálat tárgyává: Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényére (1959) vonatkoztatva kívánja felvázolni a történetek megértésének kognitív pragmatikai kiindulópontú vizsgálati lehetőségeit. Ennek keretében elsődlegesen a regényből kibontakozó történet társas világának néhány konstruálásbeli sajátosságára, illetve annak néhány következményére igyekszik felhívni a figyelmet. Továbbá a történet társas világának sajátos konstruálódását egy esettanulmánnyal is szemlélteti: reflexió tárgyává teszi a regény egyik mellékszereplőjének, Gereben Énoknak a történet társas világában elfoglalt helyét, szerepét, kitérve arra is, hogy ez a szereplő hogyan jelenik meg az *Iskola a határon* korábbi változataként számon tartott, 1999-ben publikált *Továbbélők* című kisregényben.

### A narratív figyelemirányítás

A narratív diskurzusok megértése azért követel meg sajátos értelmezői viszonyulást a befogadótól (hallgatótól, olvasótól), mert a nyelvi szimbólumokból kiindulva olyan referenciális jelenetet kell megalkotnia, amely történeté áll össze, vagyis olyan világgá, amelyben – az általános séma szerint – bizonyos cselekvők bizonyos célok érdekében bizonyos cselekvéseket hajtanak végre bizonyos térben és időben. A narratív megértés tehát akkor sikeres, ha a befogadó számára lehetővé válik, hogy a szereplőket térben és időben nyomon követhesse, valamint hogy a társas és egyéb cselekvéseik között időbeli és oksági összefüggéseket találhasson (Brown, 1994. 15–18.). Mindehhez fontos hozzátenni, hogy a narratív diskurzusok résztvevőinek a figyelmüket olyan – jellemzően perceptuálisan nem megfigyelhető, de konceptuálisan feldolgozható – referenciális jelenetre (olyan elbeszélte eseményre, eseménysorra) kell összpontosítaniuk, amely általában nem tart fenn közvetlen kapcsolatot a diskurzus fizikai világával, és ezzel összefüggésben: magával a beszédeseménnyel.

Ahogy korábban szó esett róla, a diskurzus során alkalmazásba vett nyelvi szimbólumok referenciális értelmezése, vagyis episztemikus lehorgonyozása (*grounding*) a diskurzus világában szorosan összefügg a diskurzusvilágban történő tájékozódás lehetőségeivel, másképpen szólva: a kontextusfüggő kiindulópontok működésével. Következésképpen a narratív diskurzusokban történetekké összeálló referenciális jelenetek megértésére is alapvető befolyással van az, hogy a diskurzus résztvevői közül ki és hogyan irányítja az elbeszélte események feldolgozását, vagyis az, hogy honnan és hogyan konstruálódik meg a történet szereplőinek konceptuálisan feldolgozható (1) fizikai világa – azok tér- és időviszonyaival együtt, (2) társas világa – azok szociokulturális viszonyaival együtt, valamint (3) mentális világa – azok mentális állapotaival (szándékaival, vágyaival, hiedelmeivel, érzelmeivel) együtt (ld. Tátrai, 2010, 2013). Mindez azt jelenti, hogy a történetek létrehozása és megértése során meg kell konstruálni egyfelől a történetek fizikai

*A narratív diskurzusok megértése azért követel meg sajátos értelmezői viszonyulást a befogadótól (hallgatótól, olvasótól), mert a nyelvi szimbólumokból kiindulva olyan referenciális jelenetet kell megalkotnia, amely történeté áll össze, vagyis olyan világgá, amelyben – az általános séma szerint – bizonyos cselekvők bizonyos célok érdekében bizonyos cselekvéseket hajtanak végre bizonyos térben és időben. A narratív megértés tehát akkor sikeres, ha a befogadó számára lehetővé válik, hogy a szereplőket térben és időben nyomon követhesse, valamint hogy a társas és egyéb cselekvéseik között időbeli és oksági összefüggéseket találhasson (Brown, 1994. 15–18.). Mindehhez fontos hozzátenni, hogy a narratív diskurzusok résztvevőinek a figyelmüket olyan – jellemzően perceptuálisan nem megfigyelhető, de konceptuálisan feldolgozható – referenciális jelenetre (olyan elbeszélte eseményre, eseménysorra) kell összpontosítaniuk, amely általában nem tart fenn közvetlen kapcsolatot a diskurzus fizikai világával, és ezzel összefüggésben: magával a beszédeseménnyel.*

és társas világát, amelyben a szereplők cselekvései és a velük történetek megvalósulnak, másfelől a történetek mentális világát, amelyben a szereplők aktív tudati folyamatai zajlanak. Ahogy Jerome Bruner (2001. 29.) fogalmaz: „a történetnek kétféle mezőt kell egyidejűleg megteremtenie. Az egyik a cselekvés mezeje [...]. A másik tartomány a tudatosság mezeje: arról tudósít, amit a cselekvés résztvevői tudnak, gondolnak vagy éreznek, illetve amit nem tudnak, nem gondolnak vagy nem éreznek.” Amíg tehát a „cselekvés mezeje” (esetünkben: a történet fizikai és társas világa) egyfelől a megnyilatkozó tér- és időbeli pozíciójából, másfelől a szociokulturális szituáltságából, addig a „tudatosság mezeje” (esetünkben: a történet mentális világa) a megnyilatkozó tudati beállítódásából kiindulva válik megfigyelhetővé, azaz megérthetővé.

Természetesen nem véletlen, hogy a történetként megjelenő referenciális jelenet sematikus szerveződését hasonlóképpen modelláltuk, mint – Verschueren (1999) alapján – a közös figyelmi jelenet interszubjektív kontextusának sematikus szerveződését: mind a beszédeseményt, mind az elbeszélte eseményeket az azokban részt vevők fizikai, társas és mentális világára bontva kíséreljük meg leírni. A párhuzamot elméleti és módszertani szempontok egyaránt indokolják. A fizikai világ fogalma a nyelvi megismerés testesült alapjainak, a társas világ a nyelvi megismerés diszkurzív alapjainak (vö. Sinha, 1999), a mentális világ pedig a nyelvi megismerés szubjektumhoz kötöttségének (vö. Bruner, 2001) a lényegi szerepére irányítják a figyelmet. Mindamellet nem csak a történet írható le olyan referenciális jelenetként, amelyben bizonyos cselekvők bizonyos célok érdekében bizonyos társas cselekvéseket hajtanak végre bizonyos térben és időben. Azok a közös figyelmi jelenetek, amelyekben a történetmondás és -befogadás aktusa zajlik, ugyancsak narratív konstrukciókként nyerhetnek értelmezést.

### Az *Iskola* mint fikcionális narratív diskurzus

Egy elbeszélés szépirodalmi jellege döntően és sokrétűen befolyásolhatja a jelentésképzés lehetőségeit. Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényét azonban most elsősorban annak fikcionális jellege felől közelítjük meg, csupán csak rámutatva az abban rejlő poétikai potenciálra. Az *Iskola* olyan szépirodalmi elbeszélés, amelyben a történetté összeálló eseményekről egyvalaki, jelesül Both Benedek számol be, aki fiktív történetmondóként alapvetően egymaga irányítja a figyelmet, így elbeszélése egyetlen, jóllehet meglehetősen komplex, más narratívákat is magába ágyazó narratív megnyilatkozásaként, azaz egyetlen, ámde összetett figyelemirányítási aktusként értelmezhető (ld. Tátrai, 2017. 981–1006.; valamint vö. Bahtyin, 1988. 246–280.). Ennek következtében a történetté szerveződő referenciális jelenet fizikai, társas és mentális világa is abból a referenciális tájékozódási központból kiindulva konstruálódik, amelyet alapvetően a fiktív közös figyelmi jelenet történetmondójának térbeli és időbeli elhelyezkedése, szociokulturális szituáltsága, valamint tudati beállítódása jelöl ki (a regény külön érdekessége, hogy még a paratextusként funkcionáló *Mutató* is Both Benedek perspektíváját érvényesíti). A tájékozódási centrum részleges vagy teljes áthelyezése is ehhez a kiindulóponthoz képest válik értelmezhetővé, feldolgozhatóvá.

Both Benedek fiktív narratív megnyilatkozásában a kontextusfüggő kiindulópontok működését alapvetően befolyásolja az a deiktikus kapcsolat, amely a fikció keretében a történet világát (az elbeszélte eseményeket) a történetmondás világához (a beszédeseményhez) fűzi (ld. Tátrai, 2013). A deiktikus kapcsolat alapja a referenciális jelenet (vagyis a történet) és a közös figyelmi jelenet (vagyis a történetmondás) fizikai világának térbeli és időbeli viszonyai között feltételezhető kontiguitás. Egyszerűbben szólva: annak feltételezése, hogy az elbeszélte események ugyanabban a világban történtek, amelyben a történetmondó és az ő címzettje(i) élnek és narratív diskurzust folytatnak. Ezt a

kapcsolatot csak még szorosabbá és még nyilvánvalóbbá teszi az, hogy Both Benedek, a regény fiktív történetmondója olyan történetet mond el, amelyben szereplőként maga is megjelenik. Mindazonáltal a tér- és időbeli kontiguitás nem hagyja érintetlenül a történet mentális világának feldolgozhatóságát sem. A befogadónak ugyanis az ilyen esetekben számításba kell vennie a történetmondó korlátozott megismerői horizontját is, akinek az eseményeket nem elképzelnie, kitalálnia kell, hanem felidéznie. Ennélfogva a történetmondó csak arra támaszkodhat, amit saját maga megtapasztalt vagy tapasztalatai alapján kikövetkeztetett, továbbá arra, amit másoktól megtudott, illetve azok alapján kikövetkeztetett.

Az *Iskola* fiktív elbeszélő helyzetét azonban alapvetően meghatározza az idegen kézirat szerepeltetése, amely egy hagyományos regénytechnikai eljárás újraértelmezésének tekinthető. A „regény a regényben” megoldás egyrészt lehetővé teszi két elbeszélő szerepeltetését, másrészt a másodlagos történetmondó (Medve) szövegét alárendeli az elsődleges történetmondó (Bébé) értelmezői tevékenységének. Bébé pedig meglehetősen önkényes módon önéletrajzként értelmezi, pontosabban használja a kéziratban található, M.-ről szóló auktoriális elbeszélést. A regény előrehaladtával ugyanis jelentősen módosul az elsődleges történetmondó elbeszélői stratégiája: először csak pontosító megjegyzéseket fűz a kéziratból idézett részekhez, majd egyre inkább magához ragadja a kezdeményezést, a saját emlékeit és a kéziratot felhasználva kísérli meg elmondani három évük történetét. Bébé eljárása azért tartható önkényesnek, mert – az *Iskola* előzményének, korábbi változatának tartható *Továbbélők* című kisregényhez hasonlóan – Medve elbeszélésében semmi sem utal arra, hogy a történetmondó saját magáról mesélne, és ezzel összefüggésben tér- és időbeli kontiguitáson alapuló deiktikus kapcsolatot kívánna létesíteni a saját és a történet világa között. Egyébiránt Bébéhez hasonlóan járnak el azok az olvasók, akik az *Iskolát* olvasva Bébét Ottlikkal, Medvét pedig Örley Istvánnal azonosítják. Holott ha komolyan vesszük a fikciós szerződést, ezek az olvasatok – a regény életrajzi szerzőségét firtató, bulvárízű kérdésekkel együtt – lényegében inadekvátá válnak, főleg akkor, ha nem jellemzi őket az az (ön)ironikus magatartás, amely Bébének a kézirathoz, illetve Ottliknak e regénytechnikai megoldáshoz fűződő viszonyát meghatározza.

Az *Iskolában* alkalmazott narrációs eljárás sajátosságát az adja, hogy a történetmondó a saját verziója mellett másvalakinek (Medvének) a teljes verzióját is

*Both Benedek fiktív narratív megnyilatkozásában a kontextusfüggő kiindulópontok működését alapvetően befolyásolja az a deiktikus kapcsolat, amely a fikció keretében a történet világát (az elbeszélt eseményeket) a történetmondás világához (a beszédeseményhez) fűzi (ld. Tátrai, 2013). A deiktikus kapcsolat alapja a referenciális jelenet (vagyis a történet) és a közös figyelmi jelenet (vagyis a történetmondás) fizikai világának térbeli és időbeli viszonyai között feltételezhető kontiguitás. Egyszerűbben szólva: annak feltételezése, hogy az elbeszélt események ugyanabban a világban történtek, amelyben a történetmondó és az ő címzettje(i) élnek és narratív diskurzust folytatnak. Ezt a kapcsolatot csak még szorosabbá és még nyilvánvalóbbá teszi az, hogy Both Benedek, a regény fiktív történetmondója olyan történetet mond el, amelyben szereplőként maga is megjelenik.*

felhasználhatja arról az események köré szerveződő világról, amelyről a történetmondás során szólni kíván. Ennélfogva Bébé számára megteremtődik annak lehetősége, hogy ugyanarról az eseményről két verziót is közöljön (ld. Szegedy-Maszák, 1994. 94–102.), és a kéziratot saját szövegébe építve ilyen módon jelentősen kitágítsa a történet fizikai, társas és mentális világában történő tájékozódás lehetőségeit. Az *Iskola* elbeszéléstechnikai újszerűsége azonban nem egyszerűen annak köszönhető, hogy egy én-elbeszélésben kettős szereplői nézőpontot alkalmaz. Azzal ugyanis, hogy Bébé önéletrajzként fogja fel Medve elbeszélését, figyelmen kívül hagyja annak auktoriális történetmondót szerepeltető fikcionális jellegét, és így az általa alkalmazott elbeszéléstechnikai megoldás is bizonytalanná válik. Másképpen szólva: az *Iskola* azzal, ahogyan rekonfigurálja az auktoriális történetmondót szerepeltető narratív fikció sémáját, a fiktív történetmondót szerepeltető narratív sémának a rekonfigurációját is véghez viszi. Ezzel arra készíti a maga figyelmes olvasóját, hogy az e sémákhoz kapcsolódó, közösségileg konvencionális, egyénileg begyakorlott értelmezői rutinokat elvesse, de azokat legalább is gyanakvással kezelje, és az értelmezés új lehetőségeit keresse. Ha tehát figyelmesen olvassuk az *Iskolát*, akkor a valóságillúzióknak nemcsak a nagyfokú áttételességével (vö. Zemplényi, 1978; Kulcsár Szabó, 1993. 112–115.), hanem legalább ilyen fokú bizonytalanságával is szembesülnünk kell. Mindazonáltal az *Iskola* olvasójának azzal a paradoxonnal is érdemes szembesülnie, hogy a szóba kerülő események – a rekonfigurációk ellenére – mintha mégiscsak összefüggő történetként lennének elbeszélve, amelyek fizikai, társas és mentális világát mégiscsak mintha sikerülne koherens módon, a temporális és kauzális összefüggéseket megtalálva megteremtenie, és azokban mintha mégiscsak lehetséges lenne tájékozódnia (ld. részletesen Tátrai, 2013).

A fentebb vázoltakból az a lényegi következtetés vonható le, hogy a narratív fikció fiktív történetmondót szerepeltető sémájának és vele összefüggésben az auktoriális történetmondót szerepeltető sémájának az *Iskolában* megvalósuló sajátos rekonfigurációja a regény ironikus, az adott értelmezés- és értékelésbeli kiindulópontok érvényességét folyamatosan relativizáló értelmezése előtt nyit lehetőségeket az erre érzékeny olvasók számára (vö. Tátrai, 2017. 1053–1057.).

### Tájékozódás az *Iskola* társas világában

A történetben való tájékozódás szempontjából a narratív fikció két alapvető sémájának sajátos regénybeli rekonfigurálódása egy további lényegi következménnyel is jár. A történet fizikai, társas és mentális világának megkonstruálása szempontjából egyaránt alapvető jelentősége van annak, hogy a referenciális tájékozódás centruma nagy gyakorisággal helyeződik át két gyerekszereplőre, Bébére és Medvére. Az *Iskolát* tehát nem egyszerűen az jellemzi, hogy két szereplő (Medve és Bébé) van folyamatosan, illetve felváltva a figyelem fókuszában, hanem az, hogy két szereplő jelenik meg folyamatosan, illetve felváltva olyan megfigyelői pozícióban, amely a történet társas világában történő tájékozódáshoz éppúgy kontextusfüggő kiindulópontokat kínál fel, mint a fizikai vagy mentális világban történő tájékozódáshoz. Ám ennek a fajta tájékozódásnak az igazi sajátságát az *Iskolában* egyfelől az az aszimmetria adja, amely az elsődleges történetmondónak, a felnőtt Bébének a két szereplői kiindulópontokhoz való eltérő viszonyulásából, hozzáféréseiből következik. Ahogy szó esett róla, amíg a fikció keretében a gyerek Bébé perspektívájához való hozzáférés esetén számolni kell a tér- és időbeli kontiguitáson alapuló deiktikus kapcsolat következményeivel, addig a gyerek Medve nézőpontja esetében a hozzáférést a kézirat önkényes kezelése teszi problematikusá. Másfelől az is sajátságává teszi a két szereplői kiindulópont működését, hogy aszimmetrikus jellegük, különmemőségük reflektáltsága a regény előrehaladtával egyre inkább a háttérbe szorul,

amely azt eredményezheti, hogy párhuzamos érvényre jutásuk a gyanútlan olvasó számára egyre inkább magától értetődővé válhat: a gyerek Medve nézőpontja ebben az esetben a gyerek Bébéhez hasonló jelentőséggel és státusszal kezd rendelkezni a történet megkonstruálása szempontjából. A történet társas világában történő tájékozódás szempontjából mindez a társas viszonyok olyan konstruálását vonja maga után, amelyben két, több szempontból is alternatív szereplői kiindulópontnak van kitüntetett szerepe. Így a regény egyén és közösség, magány és összetartozás, hatalom és szolidaritás, bevonódás és távolságtartás viszonyának többféle mintázatát mutatja fel, és ehhez kapcsolódóan különféle, egymást különböző mértékben és különböző módokon relativizáló társas stratégiákat is felvonultat.

Bébé olvasatában – és ezt akár releváns konstrukciónak is elfogadhatjuk – Medve a kívülálló megfigyelő szerepében kísérli meg pozicionálni önmagát:

- (1) S végeredményben bátran ellenállt, és dacosan magára maradt. Márpedig ezt a szerepet Medve nem szívesen engedte át másnak. (Ottlik, 1995. 218.)

Mindezt az önpozicionálási kísérletet csak erősíti Medve Tóth Tibor általi jól ismert, sokat tárgyalt megkísértése. Tóth Tibor ugyanis a Merényi-féle hatalom alternatívájaként működtethető – és ahogy a későbbi történetek igazolják, nagyon is reális cselekvési potenciállal rendelkező – ellenhatalom ígézetét villantja fel Medve számára. Bébé viszont a saját – ugyancsak relevánsnak tűnő – ölnovellájában a résztvevő megfigyelő szerepét játssza el:

- (2) Nono, Jól néznénk ki, Bébé – gondolta valami bennem. Vagy valaki. Vagy valakik, kikkel szellősen átjártuk egymás lelkét. (Ottlik, 1995. 211.)

Bébé tehát nem a kívülállást, illetve az ellenállást, hanem a bevonódást, a másokkal való azonosulást emeli ki akkor, amikor gyermekori társas szituáltságát megkonstruálja. Következésképpen Bébé Medve-olvasata és ölnovellája egymás által relativizált megfigyelői pozíciókat, illetőleg önmagukban akár adekvátak is tartható, ugyanakkor egymás alternatívájaként megjelenő magatartásmintákat eredményez. Bébé olvasatai ugyanis nemcsak a Medve-féle mintát relativizálják,

---

*Az Iskola fontos jellemzője, hogy az adott pontokon a figyelem előterébe kerülő szereplők a történet társas világában nem egyszerűen konkrét társas cselekvések ágenseiként, hanem különböző – a sikerességük tekintetében különféleképpen kétséges – túlélési stratégiák (magatartásminták) megtestesítőiként (instanciációiként) is értelmezést nyerhetnek – és ez nem csak a fentebb említett szereplőkre igaz, hanem Czakótól vagy Colaltótól kezdve Drághon vagy Mufin, de akár Varjún vagy Homolán át egészen Orbán Elemérig vagy Zámen-csik Béláig voltaképpen bármelyik, egyénített arcot kapó karakterre. A történet társas világának sajátos konstruálódása tehát kedvez a példázat sémáját aktiváló olvasatoknak (vö. Szegegy-Maszák, 1994). A túlélési minták nagyfokú variabilitása ugyanakkor a regény egészének példázatként történő olvasata ellen dolgozik annyiban, hogy könnyen kétségbe vonhatóvá teszi az egyes magatartásmintákat abszolútizáló olvasatok adekvátságát.*

---

hanem ahhoz való viszonyában a saját maga által követettet is. És ehhez hozzá kell venni még az Ötvenévi-, a Jaks- vagy az Apagyi-féle magatartásmintákat, sőt nem érdemes elfeledkeznünk a Szeredy által felmutatott – ugyancsak erőteljes relativizáló funkcióval rendelkező – önpozicionálásról sem.

Az *Iskola* fontos jellemzője, hogy az adott pontokon a figyelem előterébe kerülő szereplők a történet társas világában nem egyszerűen konkrét társas cselekvések ágen-seiként, hanem különböző – a sikerességük tekintetében különféleképpen kétséges – túl-élési stratégiák (magatartásminták) megtestesítőiként (instanciációiként) is értelmezést nyerhetnek – és ez nem csak a fentebb említett szereplőkre igaz, hanem Czakótól vagy Colaltótól kezdve Drághon vagy Mufin, de akár Varjún vagy Homolán át egészen Orbán Eleméig vagy Zámencsik Béláig voltaképpen bármelyik, egyénített arcot kapó karak-terre. A történet társas világának sajátos konstruálódása tehát kedvez a példázat sémáját aktiváló olvasatoknak (vö. Szegedy-Maszák, 1994). A túlélési minták nagyfokú variabi-litása ugyanakkor a regény egészének példázatként történő olvasata ellen dolgozik annyiban, hogy könnyen kétségbe vonhatóvá teszi az egyes magatartásmintákat abszolutizáló olvasatok adekvátságát.

### Gereben Énok története

A fentebb mondottak szemléltetéseképpen az alábbiakban annak a szereplőnek a meg-konstruálásáról esik szó, aki a történet társas világában a gyerek Bébé megkísértője-ként értelmezhető. Az *Iskolában* ugyanis nemcsak Medve, hanem Bébé megkísérté-sének is tanúi lehetünk. A megkísértő ez esetben azonban nem a már emlegetett Tóth Tibor, hanem az a Gereben Énok, aki a maga felszabadult függetlenségével mégiscsak Merényiék szűkebb hatalmi köréhez tartozik. Gereben elsősorban a gyerek Bébé számára mutat fel követhetőnek tűnő magatartásmintát, így nem nevezhető véletlennek, hogy a történet társas világában ehhez a karakterhez elsősorban a gyerek Bébé nézőpontjából férünk hozzá, azaz Gereben története jellemzően a gyerek Bébé szituáltóságához képest bontakozik ki.

#### A vég

Az *Iskolában* Gereben Énok története szempontjából meghatározó szerepe van annak, hogy Merényiékkel együtt őt is kicsapják a katonaiskolából:

- (3) Mind a hatan szűk, kinőtt civil ruhában voltak. Halász Péter vigyorgott, húzogatta rám a szemöldökét. Intettem, szervusz, Petár. Gerebennek is intettem, halványan elmosolyodott, vállat vont. Szabó Gerzsont is sajnáltam. Merényi és Burger háttal állt. Homola némán, leesett állal nézte az elvonuló századunkat, Ugyanúgy, ahogy mindig. A civil ruha miatt azonban ezek a nevek már nem illettek rájuk, s inkább úgy néztük őket, hogy „aki valaha Homola volt”, „aki Burger volt”, talán az egy Gereben Énok kivételével. Ő némiképp most is Gereben Énok maradt. (Ottlik, 1995. 215.)

Az idézett jelenetből egyértelművé válik, hogy a kicsapottak közül Gereben kintüntetett helyet foglal el, hiszen kicsapása után – ha részlegesen is – egyedülként ő őrzi meg, viszi tovább korábbi identitását („Ő némiképp most is Gereben Énok maradt.”). Az idézetből továbbá az is egyértelművé válik, hogy ez a kontinuitás a gyerek Bébé kiindulópontjából konstruálódik meg, hiszen a retrospektív, múlt időt alkalmazó visszatekintés keretében a „most” a szereplő Bébé tájékozódási centrumát juttatja érvényre (ahogy például a „háttal állt” a térbeli tájékozódás centrumaként jelöli ki az ő pozícióját).



Mindamellet nem tanulságok nélküli számot vetni azzal, hogy az *Iskola* korábbi változataként értelmezhető *Továbbélők*ben Gereben nincs a kicsapottak között.

- (4) Homola fűjtattot a dühtől, s megragadta a fiú orrát. Egyebet már nem tudott csinálni, mert Istenes, Szebek és Gereben nyomban lefogták. [...] A pofozkodások és verekedések korszakát határozottan lezárták. Homolától ugyan nem sajnált volna Damjáni se egy-két szájonvágást, mégis jobban szerette ezt az új divatot. Gerebenék másokat sem hagytak verekedni. [...] De Tóth Tibort is csak ezért védték meg, más okuk nem volt. Senki nem azonosította magát Tóth Tiborral, senki nem tört lándzsát mellette; sem Gereben, sem Szebek, sem a többiek, amint ez apránként nyilvánvaló lett. (Ottlik, 1999. 72–73.)

A *Továbbélők*ből idézett részből az is kiderül, hogy Homola sincsen a kicsapottak között, ám Gereben itt nemcsak a régi, hanem az új hatalmasok egyikeként jelenik meg a Bébé–Medve–Szeredy hármassal párhuzamba állítható Damjáni–Szebek–Istenes kör mellett, sőt egyenesen az új hatalom meghatározó tagjaként konstruálódik meg („Gerebenék másokat sem hagytak verekedni”), akinek a viselkedése Tóth Tibor viselkedésével szemben is egyértelműen követhető alternatívát kínál. Az auktorialis történetmondót szerepeltető narratív fikció sémáját működtető *Továbbélők* tehát nemcsak az alkalmazott narrációs megoldások tekintetében mutat egyszerűbb képet, mint a jóval komplexebb diszkurzív szerveződést felmutató *Iskola*, hanem – a narrációs eljárásoktól korántsem függetlenül – a bemutatott magatartásminták és azok viszonyát tekintve is egyszerűbb módon konstruálja meg a történet társas világát.

#### A kezdet

Ha nemcsak minőségi, hanem mennyiségi szempontokat is bevonunk annak vizsgálatába, hogy mi jellemzi Gereben Énoknak az *Iskola* társas világában elfoglalt helyét a *Továbbélők*ben elfoglalt helyéhez képest, az alábbiak állapíthatók meg. A Magyar Elektronikus Könyvtár ([mek.oszk.hu](http://mek.oszk.hu)) adatai alapján a 33 421 szövegszót tartalmazó *Továbbélők*ben 28-szor jelenik meg a Gereben név ([mek.oszk.hu/01000/01004/index.phtml](http://mek.oszk.hu/01000/01004/index.phtml)), a 104 080 szövegszót tartalmazó *Iskolában* pedig 78-szor ([mek.oszk.hu/02200/02285/index.phtml](http://mek.oszk.hu/02200/02285/index.phtml)). Az egyéb, ugyancsak a szereplőre utaló névmási vagy inflexiós konstrukciókkal nem számoló, ennél fogva meglehetősen elnagyolt, csak tendenciákat jelző adatok az mutatják, hogy arányaiban nem csökken jelentősen Gereben megjelenésének mennyisége a jóval több karaktert felvonultató, több mint háromszor akkora terjedelmű *Iskolában*. Hasonló arányokat mutat egyébiránt például Merényi (108:292), Halász Petár (36:82) vagy éppen Ötvevényi (35:94) megjelenésének mennyisége is. Más szereplők esetén viszont jóval nagyobb átrendeződések figyelhetők meg. Szebek Miklós neve például 119-szer jelenik meg a *Továbbélők*ben, a vele nagyjából megfeleltethető Medve neve viszont 951-szer szerepel az *Iskolában*. (Damjáni és Bébé viszonylatában ez az összevetés nem végezhető el ilyen egyszerűen, hiszen utóbbi alapbeállítású jelelőiként az egyes szám első személyű formák funkcionálnak.) Ugyanakkor hasonló emelkedő tendencia figyelhető meg például az Istenes–Szeredy (39:332), a Colalto–Colalto (14:125), sőt – igaz kevésbé látványosan – a Végh–Varjú (40:161) relációban is. Mindazonáltal ellentétes irányú elmozdulásokra is találunk példákat, mint például Czákó (128:177) vagy éppen Tóth Tibor (94:120) esetében. Az *Iskolában* Gereben a maga 74 nevesítésével alig előzi meg Drághot (68) és Mufit (73), a kicsapottak közül pedig ő van a legkevesebbszer név szerint említve (Merényi: 292, Homola: 98, Szabó Gerzson: 87, Halász Petár: 82, Burger: 77). Mindez azonban a játékba hozott mennyiségi adatok korlátozott magyarázó értékére is felhívja a

figyelmet. A gyerek Bébé kitüntetett figyelme Gerebent nemcsak a kicsapatásakor, hanem már a kezdetektől fogva kíséri:

- (5) Nem ismertem a többieket, akik Merényivel futballoztak, csak a vörös Burgert és a leesett állú Homolát. De láttam, hogy vidám, zajos, eleven fiúk mind, s különösen azt találtam rokonszenvesnek, akit, ha jól hallottam, Gerebennek szólítottak. (Ottlik, 1995. 60.)

Az idézett részben a „különösen azt találtam rokonszenvesnek” konstrukció teszi egyértelművé a gyerek Bébé kiindulópontjának az érvényesülését Gereben társas világbeli pozicionálása tekintetében. A *Továbbélők*ben az első említésekkor Gereben különössége inkább, a rokonszenvesége már kevésbé profilálódik.

- (6) Ott állt Merényi, Homola tele szájjal, tele marokkal, ott álltak a többiek. Gereben Énoknak Damjáni levelét sikerült megkaparintania. Ez volt az az élénk szemű fiú, aki az első napon Halász Péterrel futballt fűzött, és elkergette Damjánit. Gereben nem volt ismétlő, de a három ismétlő mellett több volt a Halász Péter-féle közönséges csatlósnál; szinte a negyedikük volt. (Ottlik, 1999. 43.)

A lényeges azonban az, hogy a *Továbbélők* történetének kezdetén Gereben jellemzően a hatalmasok körének tagjaként kerül a figyelem fókuszába, és nincs ez másképpen az *Iskola* esetében sem.

#### *A hatalmas*

Ha Gereben történetét – kiaknázva a digitális olvasás lehetőségét – az egyes említések nyomvonalát követve konstruáljuk meg az *Iskolában*, olyan ívet vázolhatunk fel, amelynek első szakaszában Gereben Merényiék szűkebb körének némi függetlenséggel rendelkező hatalmasaként jelenik meg.

- (7) Gereben Énok nem volt ismétlő, sőt két sávot és két gombot viselt a gallérján, mégis a hatalmasok közé tartozott. (Ottlik, 1995. 71.)

Ahogy az idézetből is kitetszik, Gereben helyzetének látszólagos sajtószereplését az adja, hogy nemcsak a növendékek közötti informális hatalmi hierarchiának áll a magas fokán, hanem a katonaiskola formális hierarchiájában is előkelő helyet foglal el. Ám ez önmagában még nem tenné őt különlegessé Bébé számára.

- (8) Mikor a tiszthelyettes kiment a tanteremből, Gereben Énok váratlanul nekitámadt Medvének. Váratlanul, mert Gereben tulajdonképpen soha nem személyeskedett senkivel. Megállt Medve előtt, és haragosan ráncolgatta rá a szemét. – Te... te... Nem tudta kimondani, ami a nyelve hegyén volt. [...] Érthetetlennek látszott Gereben Énok felháborodása. Végre megtalálta a szitkot, amit keresett: – Te cserkész! A legmélyebb megvetést fejezte ki ez a szó. [...] Gereben viszont Matej közbelépésén ráeszmélt, hogy mindez méltóságán aluli, s nyomban sarkon fordult és a helyére ment. (Ottlik, 1995. 143.)

Az idézetből kibontakozó jelenetben, amelyben a „váratlanul”, illetve az „érthetetlennek látszott” konstrukciók reflektálnak a gyerek Bébé konstruáló tevékenységére, Gereben nem egyszerűen a növendékek közötti informális hatalom képviselőjeként mutatja fel magát, hanem a Medve által követett, a katonaiskola keretei között inadekvátnak tetsző

magatartási minta határozott kritikusaként. Mindez azért is fontos, mert a jelzett kritikus viszonyulás a későbbiekben Bébének is alapállásává válik (vö. pl. „Nagyon nehéz civileknek megmagyarázni”; Ottlik, 1995. 12.), sőt ez magától Medvétől sem lesz majd idegen. Mindazonáltal találkozhatunk olyan jelenetekkel is, amelyekben Gereben egyértelműen a hatalom képviselőjeként konstruálódik meg.

- (9) Amikor vacsora után felvonultunk a hálóterembe, Homola belekötött Mufiba, aztán hirtelen körülvették, Merényi, Burger, Gereben Énok. Karon fogva, lassan kísértáltatták az árnyékszékre, becsapódott a rugós ajtó. Mufi fojtott ordítása hallatszott egy pillanatra, majd csönd; tudtuk, hogy teletömték a száját zsebkendővel, és kilógatták az ablakon, két csuklójánál fogva. [...] Gereben kísérte vissza Mufit az ágyához, derűs nyugalommal. Beszélt is hozzá valamit, de Mufi nem hallotta. Gereben őszintén nevetgélt, Burger is. (Ottlik, 1995. 182.)

Az idézett részből az derül ki, hogy Gereben akkor is betartja a játékszabályokat, ha azok láthatóvá teszik a hatalom fenntartása által megkövetelt nyers brutalitást. Sőt – ahogy az „őszintén nevetgélt” kifejezés mutatja – nemcsak betartja, hanem idomul, hasonul is a hatalom természetéhez.

#### *A megkísértő*

Gereben történetének következő szakasza azután veszi kezdetét, miután váratlanul elalszik Bébé és Medve kockás füzetének ügye, amely annak veszélyét is magában foglalta, hogy a két fiú (vagy egyikük) Ötvenévi sorsára juthat.

- (10) De március közepén, ahogy megindult a komoly olvadás [...], Merényiék néhány napig csak kapura lóttek, magukban, aztán egyszer Gereben Énok engem is hívott. Beszálltam. (Ottlik, 1995. 192.)

Ahogy a fenti idézet mutatja, Gereben hozza Bébé tudomására, hogy valóban elaludt az ügy, és Merényiék mégsem kívánnak leszámolni velük. Ám Bébé rövidesen annál is nagyobb kegyben részesül, hogy beszállhat focizni:

- (11) Aztán egy este, takarodó után, Merényivel, Gerebennel és Szabó Gerzsonnal felmentem az órához. (Ottlik, 1995. 193.)

Sőt nemcsak az órához viszik fel Merényiék Bébét, hanem beveszik azokba a hálótermi fosztogatásokba is, amelyek az ott elrejtett élelmiszerekre irányultak. Mindez azt jelenti, hogy Bébé előtt megnyílni látszik az az út, amelyet Gereben korábban már kitesett magának, és amelyet Bébé számára is vonzóvá tett (vö. „Rájött az ember, hogy igazuk van; azaz, hogy igazunk van; hogy érdekes, izgalmas mulatság; hogy igazságot szolgáltatunk”; Ottlik, 1995. 198.).

- (12) Gerebentől nem féltém. Nemrég tanultam meg ezt, és jó érzés volt. Igaz ugyan, gondoltam, hogy Gereben például egyáltalán nem fél a Varjútól. Legalábbis nem úgy, mint én, és semmi esetre sem lehetett észrevenni rajta. Nyílt szemmel bámult a Varjúra, figyelte, mulattatta őt, amit csinált, szinte gyanútlanul nevetett a dolgain. Gerebenből tulajdonképpen hiányzott a durvaság; csak sokszor elragadta őt a jókedve. Mindig azt leste, hogy lehet-e valamin nevetni. (Ottlik, 1995. 195.)

A fenti idézet annak az epizódnak az elején szerepel, amelyben Bébé és Gereben Orbán Elemér almáival kezd dobálózni, hamar kiegészülve Homolával, Burgerrel és Merényivel. A hatalom legszűkebb körével együtt folytatott önfeledt játék közvetlen előzménye egyfelől újabb adalékkal szolgál Gereben kitüntetett helyzetének megértéséhez is (ld. „Gerebentől nem féltem”), másfelől kirajzolódik belőle, hogy a gyerek Bébé milyenek is látja Gerebent, hogy miért látja vonzónak a viselkedését, és mivel is menteti őt, és persze saját magát (a gyerek Bébé nézőpontjának érvényesüléséhez ld. a „gondoltam”, illetve „tulajdonképpen” kontextualizáló kifejezéseket).

- (13) Merényiék ritkán kaptak csomagot; persze nekik nem kellett dugdosni, és nem is adtak belőle másnak. Ezért ámultam el, amikor egyszer Gereben Énok lelkesen felhívott Merényiékkel együtt engem is a hálóterembe, és kitálalta elének az aznap érkezett csomagját. Ragyogott a képe. „Gyertek! Te is gyere” – intett felém. Egy narancsot nem ettem meg, hanem lehoztam a tanterembe. Adtam belőle három gerezdet Szeredynek, hármat pedig odavittem Medvének. „Gerebentől kaptam” – mondtam. Elég barátságosan fogadta el. (Ottlik, 1995. 199.)

Az idézetben Gereben újabb, Bébé felé irányuló gesztusról olvashatunk (ld. „Te is gyere”), amely újfent Merényiék körébe helyezi el Bébét. Ám az idézet azt is nyilvánvaló teszi, Bébé számára ennél jóval fontosabb és szorosabb köteléket jelent Szeredy és Medve barátsága (ld. „Elég barátságosan fogadta el”).

#### A szövetség

Még ha túlzónak és félrevezetőnek is érezhetjük azt mondani, hogy Bébé ellenállt a kísértésnek, azt a következtetést mégis levonhatjuk, hogy megkísértése nem volt sikeres, hiszen nem tagozódott be Merényi csatlósai közé. Sőt ezzel párhuzamosan – ha nem is feltűnően és radikálisan – Gereben státuszában is lényegi változás következik be.

- (14) Zsávolynadrágban volt, ing nélkül. Bicskát rántott ki a zsebéből, kinyitotta, megmarkolta. „Térdelj le!” – parancsolta Medvének. Gereben, Szeredy, Szabó Gerzson és én is kétoldalt közelebb húzódtunk. [...] Én mozdultam meg vagy Gereben, vagy Szeredy, nem tudom. Abban a másodpercben fogtuk körül két oldalról Merényit, amikor Medve letérdelt. [...] Merényi összevérezte az inge ujját, ahogy rángatta magára. Csöpögött a vér a kezéből; a hálóterem padlóján Gereben a papucsával törülgette, maszatolta szét mindenütt a nyomában, ahogy mentek a mosdó felé. [...] Gereben még elmenőben egy pillantást vetett hátra, felém. (Ottlik, 1995. 207.)

Az idézet, amely abból az epizódból emel ki részeket, amelyben Medve először Homolával, majd Merényivel szemben kezdeményez párbajt, Gerebent hasonló szerepben és pozícióban mutatja, mint amit a Mufi és Varjú közötti, korábban, a (9)-ben idézett párbajban elfoglalt. Ám már egészen más társas relációkban. Gereben most nem Merényivel és Burgerrel zár össze, hanem Szeredyvel és Szabó Gerzsonnal, és nem a legyőzött Mufit, hanem a lényegileg vereséget szenvedő Merényit kíséri. Fontos különbség továbbá, hogy Gereben Merényihez nem beszél, mint annak idején Mufihoz, hanem Bébével keresi a kontaktust (ld. „egy pillantást vetett hátra, felém”). Az epizód ugyancsak párhuzamba állítható a *Továbbélők*ből a (4)-ben idézett epizóddal, ám ez esetben is lényeges a különbség: Gereben itt Merényiék regnálása idején áll Szeredy, illetve Medve mellé. Ezek a társas világban, azon belül is az informális hatalmi viszonyokban bekövetkezett változások a gyerek Bébét, akinek a perspektíváját a „tudtam”

és a „talán” kifejezések kontextualizálják, vágyteli gondolatok megfogalmazására ragadtatják:

- (15) És mégis, tudtam, hogy már nem számíthatnak Gerebenre, se Szabó Gerzsonra, ha arra kerül a sor. Talán már nem is mernek semmit kezdeni Medve ellen, mert mi még Burger nélkül is nagy túlerőben lennénk. Kilátástalan dolgot Merényi nem fog megkockáztatni többé. Eppen ezért kellene nekünk kezdeni. (Ottlik, 1995. 210.)

Számunkra azonban az is kiderül ebből, hogy Bébé Gerebent immár nem egy Merényi-féle hatalmasként, hanem a saját szövetségeseiként értelmezi, a fentiek fényében nem is egészen alaptalanul.

- (16) [Varjú] nézett egy darabig szótlanul, járt a szeme rajtam, aztán sarkon fordult, és otthagytott. Félttem egy kicsit. De hát Gereben sem ment, és a tréninggel megint sikerült kihagynunk a gyakorlatot, hamar elfelejtettem hát a félelmemet. (Ottlik, 1995. 212.)

Az atlétika pedig – ahogy a fenti idézet is jelzi – azt teszi lehetővé, hogy Bébé önmagát és Gerebent ugyanannak a csoportnak az egyenrangú tagjaként jelenítse meg, amely még Varjúval szemben is védettséget tud jelenteni a számára (vö. mindezt a [12]-ben idézett részlettel).

#### *A szellem*

A már-már idillikusan alakuló viszonynak azonban hirtelen vége szakad. Monsignor Hanák és Tóth Tibor beszélgetéseinek következményeképpen hat növendéket, köztük Gereben Énokot kicsapják a katonaiskolából:

- (17) Homola és Gereben Énok volt a rossz szellemük, s velük együtt Burgert, Merényit, Halász Pétert és Szabó Gerzsont is kicsapták. (Ottlik, 1995. 215.)

Az előzmények fényében az nem tekinthető túlzottan meglepőnek, hogy Gereben bekerült a kicsapottak közé, Varjú kimaradása sokkal inkább tűnhet meglepetésnek – a *Továbbélőkben* a neki megfeleltethető Végh ott van a kicsapottak között, Gereben mellett Homola, valamint Szabó Gerzson viszont kimarad ebből a körből. Az azonban már egyértelműen a meglepetés erejével hat, hogy a Monsignor Hanákhöz és Tóth Tiborhoz köthető konstrukció szerint az informális hatalmi klikk vezetőjeként nem Merényi jelenik meg, hanem Homola mellett Gereben lesz a „rossz szellemük”. Mindennek megértéséhez érdemes egy rövid pillantást vetni a kicsapatás közvetlen előzményeire:

- (18) Még vasárnap este történt, hogy Merényiék kicipelték Tóth Tibort az árnyékszékre. [...] Homola kikergetett mindenkit a helyiségből. De én Gereben Énokkal mégis visszamentem. Megálltunk az ajtóban. Nem bántották Tóth Tibort, csak a Varjú kérdezgette. Merényi egy pillantást vetett felénk, aztán nézte tovább, majd nem szelíden, Tóth Tibor hülye pironkodását. Közelebb léptünk. Gereben mondott valamit kurtán, nevetve. Én nem szóltam. [...] A kis szűz vonakodva indult kifelé az árnyékszékéről, de nem lehetetlen, hogy a Varjú egyik megjegyzéséből vette az ötletét. „Eredj a Monsignorhoz panaszra!” – ajánlotta neki a Varjú gúnyosan, persze számos egyéb javaslat, csúfolódás és fenyegetés közt, mellékesen. (Ottlik, 1995. 216–217.)

Azon túl azonban, hogy „Gereben mondott valamit kurtán, nevetve”, ami érzékenyen érinthette „a kis szűz”-et, lényegibb szembenállást is tételezhetünk a két karakter által képviselt magatartásminta, túlélési stratégiái között. A két megkísértő szembenállása pedig még inkább egyértelművé teszi azt a feszültségviszonyt, amely a történet társas világában Medve és Bébé attitűdje között feszül, és amely feszültséget a regény nem is old fel megnyugtatóan – a szerző és az olvasók minden erőfeszítése ellenére sem. Ha pedig az epizód kapcsán Bébére vagyunk tekintettel, annyit megjegyezhetünk, hogy mindenesetre jól tette, hogy akkor csöndben maradt (ld. „Én nem szóltam”).

- (19) Csak Gereben hiányzott egy kicsit a négyszer százas stafétából. (Ottlik, 1995. 219.)

Gereben nevének utolsó említésébe pedig, amelyet a (19) idéz, némi visszafogott nosztalgiával zárja le az *Iskola* összetetten megkonstruált társas létezői közül az egyiknek a katonaiskolabeli történetét.

#### *Később*

Végül, mintegy epilógusként, érdemes felhívni a figyelmet egy olyan – Gereben első említése közül való – szöveghelyre, amely lényegi szempontból kontextualizálja Gereben történetét, illetve azt, hogy miért is lehetett Gereben Énok olyan kitüntetett személy Bébé számára:

- (20) Ez az igazság. Úgy értem, hogy ez történt, s nem az, amit ő M.-ről leírt. Harminc-négy éven át jó barátom volt, de ezekről a dolgokról soha nem beszéltünk. Engem is megverték, Szeredyt is, mindenkit. Egytől egyig valamennyien beletörtünk az engedelmességbe. De se Medvével, se Szeredyvel, se Gereben Énokkal, se a többiekkel soha erről nem beszéltünk később. Nem azért, mert szégyelltük magunkat, vagy szégyelltük a világ szerkezetét, hanem azért, mert már nem volt érdekes, és nem tartottuk fontosnak. Mindez végül is semmivé vált, és éppen azért vált semmivé, hogy ne kelljen soha többé beszélni se róla. Csak azokról a sokkal érdekesebb és fontosabb dolgokról, amelyek lassan-lassan szétfoszlatták, szétrontották, semmivé mállasztották mindezt. (Ottlik, 1995. 62.)

Az idézetből kiderül ugyanis, hogy Bébé és Gereben közös története nem feltétlenül ért véget a katonai alreáliskolában. A „soha erről nem beszéltünk később” konstrukcióban a többes szám első személy Bébé és Gereben mellett olyan szereplőkre vonatkozik

*Ez az igazság. Úgy értem, hogy ez történt, s nem az, amit ő M.-ről leírt. Harminc-négy éven át jó barátom volt, de ezekről a dolgokról soha nem beszéltünk.*

*Engem is megverték, Szeredyt is, mindenkit. Egytől egyig valamennyien beletörtünk az engedelmességbe. De se Medvével, se Szeredyvel, se Gereben Énokkal, se a többiekkel soha erről nem beszéltünk később. Nem azért, mert szégyelltük magunkat, vagy szégyelltük a világ szerkezetét, hanem azért, mert már nem volt érdekes, és nem tartottuk fontosnak. Mindez végül is semmivé vált, és éppen azért vált semmivé, hogy ne kelljen soha többé beszélni se róla.*

*Csak azokról a sokkal érdekesebb és fontosabb dolgokról, amelyek lassan-lassan szétfoszlatták, szétrontották, semmivé mállasztották mindezt.*

*(Ottlik, 1995. 62.)*

(Medvére és Szeredyre), akikkel Bébé folyamatosan, a felnőtt életére is kiterjedően szoros, baráti kapcsolatot ápol. Így a rejtélyes Gereben esetében is megkockáztatható olyan értelmezés, amely őt Bébé jó barátainak egyikeként tartja számon.

## Összegzés

Ez a funkcionális kognitív pragmatikai vizsgálat, amely a történet társas világának konstruálására fókuszált, elsődlegesen nyelvészeti érdekeltségű kutatás. Annak a kérdésnek a megválaszolása motiválta ugyanis, hogy mire képes a nyelv, pontosabban mire teszi képessé a nyelv azokat, akik részt vesznek az olyan szépirodalmi narratívák megértésében, mint amilyen az *Iskola a határon*. Ugyanakkor ez a megközelítés termékeny diskurzusba kerülhet azokkal az irodalomtudományi érdekeltségű vizsgálatokkal, amelyek az Ottlik-regény értelmezésében rejlő poétikai lehetőségeket helyezik kérdésfeltevéseik középpontjába.

Az *Iskola a határon* társas világának konstruálására fókuszáló vizsgálatból annak lényegi belátása következik, hogy a fiktív elsődleges történetmondó, Bébé Medve-olvasata és önolvasata egymás által relativizált megfigyelői pozíciókat, illetőleg e kiindulópontokból hozzáférhetővé tett magatartásminta-konstrukciókat eredményez. A fiktív történetmondó által játékba hozott perspektívák működtetése nemcsak a Medve-féle mintát relativizálja, hanem ahhoz való viszonyában a saját maga által követettet is. És ekképpen relativizálódnak a történet társas világának egyéb szereplőihöz kapcsolódó magatartásminták is. Ebbe a sorba illeszkedik Gereben Énok története is, aki Bébé megkísértőjeként, és ennél fogva a Medvét megkísértő Tóth Tibor ellenpontjaként járul hozzá a regényben megkonstruálódó társas attitűdök és stratégiák közötti feszültségviszonyok növeléséhez, valamint a regény referenciális összetettségének fokozásához.

## Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány elkészítését a Tématerületi Kiválósági Program, valamint az NKFIH K 129040 sz. pályázata támogatta. A tanulmány korábbi változata előadásként elhangzott *A mindenség ernyőjére kivetítve. 60 éves az Iskola a határon* című konferencián (PPKE, Budapest, 2019. nov. 29–30.), és a szerző hálás az ott elhangzott kritikai megjegyzésekért, az inspiráló vitáért.

## Irodalom

- Bahtyin, Mihail (1988). A beszéd műfajai. In Kanyó Zoltán & Siklaki István (szerk.), *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó. 246–280.
- Brisard, F. (2002). Introduction: The epistemic basis of deixis and reference. In Brisard, F. (szerk.), *Grounding. The epistemic footing of deixis and reference*. Berlin – New York: Mouton. xi–xxxiv. DOI: [10.1515/9783110899801.xi](https://doi.org/10.1515/9783110899801.xi)
- Brown, G. (1994). Modes of understanding. In Brown, G., Malmkjaer, K., Pollitt, A. & Williams, J. (szerk.), *Language and understanding*. Oxford: Oxford University Press. 10–20.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Croft, W. (2009). Towards a social cognitive linguistics. In Evans, V. & Poursel, S. (szerk.), *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 395–420.
- Kulcsár Szabó Ernő (1993). *A magyar irodalom története 1945–1991*. Budapest: Argumentum.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Ottlik Géza (1995). *Iskola a határon*. Budapest: Magvető.

- Ottlik Géza (1999). *Továbbélők*. Pécs: Jelenkor.
- Sanders, J. & Sporeen, W. (1997). Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive point of view. In Liebert, W.-A., Redeker, G. & Waugh, L. (szerk.), *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. 85–112. DOI: [10.1075/cilt.151.08san](https://doi.org/10.1075/cilt.151.08san)
- Sinha, Ch. (1999). Grounding, mapping and acts of meaning. In Janssen, T. & Redeker, G. (szerk.), *Cognitive linguistics: foundations, scope and methodology*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter. 223–255. DOI: [10.1515/9783110803464.223](https://doi.org/10.1515/9783110803464.223)
- Sinha, Ch. (2014). Niche construction and semiosis: biocultural and social dynamics. In Dor, D., Knight, Ch. & Lewis, J. (szerk.), *The social origins of language. Studies in the evolutions of language*. Oxford: Oxford University Press. 31–46. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199665327.003.0003](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199665327.003.0003)
- Szegedy-Maszák Mihály (1994). *Ottlik Géza*. Pozsony: Kalligram Kiadó.
- Tátrai Szilárd (2010). „...hogy mondani lehessen majd...” A nézőpont szerveződése Mészöly Miklós *Szárnyas lovak* című elbeszélésében. In Szabó Erzsébet & Vecsey Zoltán (szerk.), *Nézőpont és jelentés*. *Studia Poetica Supplementum* 4. Szeged: Grimm Kiadó. 143–186.
- Tátrai Szilárd (2013). Az *Iskola a határon* perspektivikussága – kognitív poétikai megközelítés. In Bednaries Gábor és mtsai (szerk.), *„Próza az, amit kinyomtatnak”*. *Tanulmányok Ottlik Gézáról*. Budapest: PIM. 108–123.
- Tátrai Szilárd (2015). Context-dependent vantage points in literary narratives: A functional cognitive approach. *Semiotica*, 203, 9–37. DOI: [10.1515/sem-2014-0076](https://doi.org/10.1515/sem-2014-0076)
- Tátrai Szilárd (2017). Pragmatika. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1057.
- Tátrai Szilárd (2019). A kontextualizáció perspektivikussága és metapragmatikai reflektáltsága az elemi és az összetett mondatokban. In Laczkó Krisztina & Tátrai Szilárd (szerk.), *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 13–28.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013). *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Verhagen, A. (2007). Construal and perspectivization. In Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (szerk.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 48–81.
- Verhagen, A. (2015). Introduction: On tools for weaving meaning out of viewpoint threads. In Dancygier, B., Lu, W. & Verhagen, A. (szerk.), *Viewpoint and fabric of meaning*. Berlin – Boston: De Gruyter Mouton. 1–10. DOI: [10.1515/9783110365467-002](https://doi.org/10.1515/9783110365467-002)
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. London – New York – Sydney – Auckland: Arnold.
- Zemplényi Ferenc (1982). Regény a határon. Megjegyzések Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényéről. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 86(4), 473–485.

### Absztrakt

A tanulmány, amely a funkcionális kognitív pragmatika kiindulópontját érvényesíti, azt a kérdést helyezi középpontba, hogy mi irányítja a figyelmünket a hatvan éve megjelent Ottlik-regény, az *Iskola a határon* társas világának megkonstruálása során. A tanulmány a történet társas világában történő tájékozódás lehetőségeit elemezve nemcsak annak következményeire reflektál, hogy két szereplő (Medve és Bébé) van folyamatosan a figyelem fókuszában, hanem arra is, hogy a társas viszonyok közötti tájékozódás centruma is következetes gyakorisággal helyeződik át erre a két szereplőre. Azt kívánja ugyanis bemutatni, hogy e két kitüntetett kiindulópont sajátos érvényesülése lényegi szerepet játszik a társas viszonyok megkonstruálásában, amely így egyén és közösség, magány és összetartozás, hatalom és szolidaritás, bevonódás és távolságtartás viszonyának többféle, egymást relativizáló mintázatát mutatja fel, és ehhez kapcsolódóan különféle, egymást ugyancsak relativizáló társas stratégiákat vonultat fel. Mindennek szemléltetéséeként egy esettanulmány azt kívánja részletesebben bemutatni, hogy az *Iskolában* nemcsak Medve, hanem Bébé megkísértésének is tanúi lehetünk. A megkísértő szerepét utóbbi esetben azonban nem a Medve kapcsán sokat emlegetett, Merényiék kicsapását elérő Tóth Tibor játssza, hanem a Merényiék szűkebb hatalmi köréhez tartozó Gereben Énok. Gereben regénybeli szerepét értelmezve a tanulmány bevonja a vizsgálatba az *Iskola* korábbi változataként értelmezhető *Továbbélőket*, ahol – szemben az *Iskolával* – Gereben nincs a kicsapottak között.



**Horváth Csaba**

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

**„...inkább csutka volt, mint  
cigaretta, de takarékosan  
végigszívtuk”*****Milyen életre nevel az Iskola a határon?***

*Az Iskola a határon szereplői az alreáliskola első napján ugyanolyan személyiségjegyekkel bírnak, mint a könyv végén. Kétszeresen is kizökkent az idő: a szöveg olvasásának folyamata ellentétes lett a felnövés biológiai menetével, visszafelé halad; így nem beszélhetünk a személyiség önépítéséről, annak legfeljebb csak a megtartása lehetséges. Konrád György A látogató című könyve tíz évvel Ottlik regénye után jelent meg. Főhőse egy hivatalnok, aki élni próbál azzal a kevés lehetőséggel, amit a világ az életben vagy a hivatal a munkája végzése során felkínál neki. A két könyv mégis feltűnő analógiákat mutat.*

**H**ét évvel ezelőtt, 2012-ben az volt számomra az *Iskola a határon* kapcsán a legfontosabb kérdés, hogy nevelődési regénynek tekinthető-e Ottlik remekműve. És a Petőfi Irodalmi Múzeum konferenciáján Szegedy-Maszák Mihály (1994. 133.) nyomán én is azt a választ adtam, hogy „Igen is meg nem is. [...] Nem, mert az egyéniség nem belső fejlődés eredménye, mint a Bildungsroman-nál, s nem is külső hatások következtében jön létre, mint a Erziehungsroman esetében.”

Ottlik műve ebben az olvasatban úgy épül az egyéniség problematikája köré, hogy az egyéniség már nem megtanulható és nem visszautasítható. Az egyéniség Ottliknál nem függ az ember önépítésének szándékától. Az egyéniség kegyelem, azaz megmagyarázhatatlanul és nem viszonzásként vagy érdemekért kapott érték. Ahogy Pál apostol mondja: „nem a magatok érdeme, hanem Isten ajándéka.”<sup>1</sup> Az *Iskola a határon*ban hiába eminens tanuló Tóth Tibor és Ötvevényi, hiába próbál minden civilizáción kívül maradni Apagyi, lázadásuk hiteltelen, míg Medve Gábor ontológiai személyiségmegőrzése viszont hiteles (Horváth, 2003. 92.).

Más értelemben is problematikussá válik az *Iskola a határon* nevelődési folyamata. A rendszerváltás után nem maradhatott kizárólagos az az értelmezés, amely Ottlik regénye kapcsán a szabadság minimumának a megőrzését a cselekvés lehetséges maximumaként láttatta, s így tulajdonképpen egy szabadsághiányos lét magatartásmintájának a leírását emelte piederesztálra.

<sup>1</sup> „Kegyelemből részesültetek a megváltásban, a hit által, ez tehát nem a magatok érdeme, hanem Isten ajándéka.” Pál Efezusbeliekhez írt levele, 2.8. fordította Károli Gáspár.

Az *Iskola a határon* szereplői gyerekként, fiatal majd kevésbé fiatal felnőttként is mindig szabadsághiányos környezetben élnek. Ezért merül fel az a kérdés, hogy milyen világ szabályaira készít fel a regényben olvasható nevelődés. Milyen tulajdonságokat kell elsajátítania annak, akinek 1944-ben Nagyváradon, 1957-ben pedig Budapesten kell nem csupán túlélnie, hanem amennyire lehet, önazonosnak is maradnia?

A magyar irodalom történeteiben Szegedy-Maszák így fogalmaz: „talán nem is az az *Iskola* beavatásának tétje, hogy vajon sikerül-e a katonaiskolába belépő gyermekekből felnőtteket faragni, sokkal inkább az, hogy lehetséges-e a szabadság enyhe mámorával lépegetni lefelé a Lukács fürdő lépcsőjén. Lehet-e töprengve lefelé lépegetni úgy, hogy a lelkük telve van könnyűséggel, finom részegséggel, a szabadság enyhe mámorával. Megőrizhető-e lelkünk legtitkosabb szerkezete sértetlenül?” (Odorics, 2007. 596.)

Azért is nehéz erre a kérdésre egyértelműen felelni, mert mást jelent a szabadság 2019-ben, mint 1957-ben. Ma egy új olvasókorosztálynak kell elmagyarázni, miért lehetünk – sőt, hogy lehetünk-e egyáltalán – ittasan elégedettek, ha abban merül ki a szabadság, hogy két lépcső közül azt választhatjuk, amelyik jóságos.

A rendszerváltásig tartó olvasatot a „zakóink legtitkosabb szerkezetében” rejtett szabadság határozta meg: az a léthelyzet, amelyet Medve sapkahordási szokása metaforizált.<sup>2</sup> Am ez, ahogyan a Lukács uszoda lépcsőjével, úgy itt is problematikus: tényleg ennyi a szabadság? Ráadásul ez a szabadság nem tanulás, hanem valamilyen képesség révén válik felismerhetővé. Az *Iskola a határon* szereplői a községi alreáliskola első napján ugyanolyan személyiségjegyekkel bírnak, mint a könyv végén, tizennégy évesen, vagy a könyv legelején, középkorú férfiként, esetleg egy fejezettel később, fiatalemberként. Megőrzik magukat a világgal szemben, ám mégis kikökönt az idő: egyrészt ha a személyiség önépítése nem, legfeljebb annak megtartása lehetséges, akkor áll az idő; másrészt ha a szöveg olvasásának folyamata ellentétes a felnövés biológiai menetével, visszafelé halad; a felnőttkortól haladunk a gyerekkor felé, 1957-től 1922-ig.

Érdemes odafigyelni Szegedy-Maszák Mihály (1994. 132.) figyelmeztetésére, miszerint „[e]lső olvasásra könnyen nevelődési regényként foghatjuk fel az *Iskola a határon*”. A nevelődés problematikája mélyebb és bonyolultabb a vártnál. Bár a regény utolsó soraiban a csillagos ég leírása Kantra utalva feltételezi valamilyen külső és belső rend meglétét, a regény szerkezete ennél összetettebb és némileg a kategorikus imperatívuszot elbizonytalanító értelmezést is felkínál. Az *Iskola a határon* így ér véget:

Lassan, méltóságos nyugalommal úszott velünk a hajó a csillagos nyári éjszakában. A bordái, a palánkjai, kajütjei, valamennyi fa, vas, réz és kőc alkatrésze, egész teste finoman, szakadatlanul, tetten nem érhetően remegett. Mintha nem is a hajó remegését éreznénk, hanem belül, saját testünk sejtfeinél, vagy csupán a gondolatainknak, vagy csupán a vágyainknak, emlékeinknek lüktetését, vibrálását, eleven, örök, lobogását a nyugalom biztos hajósúlyába zárva. (Ottlik, 2011. 431.)

<sup>2</sup> „De hát nem ez volt az az alig észrevehető változás, ami Medvével történt; hiszen eddig is stráfok nélkül viselte a zubbonyát; ez éppen változatlan maradt nála, noha most már megkülönböztette őt tőlünk is, a többi hat újonctól. Mégis, a szokása és visszatérése után fontos változáson ment át. Hogy ez miből állt, azt nehéz megmondani, mert a magatartása vagy a mozgása, a hangja, a hangulata vagy az arckifejezése nem változott. Nem ilyesmiből állt ez a változás. Voltaképpen csak abból állt, hogy ezentúl másként tette fel a sapkáját. [...] ennek a leegyszerűsödött, nemtörődöm módszernek az lett az eredménye, hogy ettől fogva mindig egyformán és eltéveszthetetlenül egyéni módon viselte a sapkáját. Hátról is meg lehetett őt ismerni, messziről is, s felülről is, az emeleti ablakból nézve, ha nem is látszott belőle egyéb, mint egy távolodó kis kék pont.” (Ottlik, 2011)

Kant kategorikus imperatívuszának híres metaforája pedig így hangzik:

A csillagos ég fölöttem és a morális törvény bennem. Egyiket sem kell homályba burkoltan vagy a számomra túlságosban, látókörömön kívül keresnem, nem pusztán sejtem, hanem magam előtt látom mindkettőt, s közvetlenül egybekapcsolom őket létezésem tudatával. (Kant, 1998. 189.)

A „nyugalom biztos hajósúlyának” a rendje a regény végén olvasható. A nevelődés eredményét, a kőszegi évek után felnőtté vált hősöket viszont a szöveg elején ismerjük meg. És épp ez teszi problematikussá az *Iskola a határon* soft-olvasatát, ahogyan Esterházy nevezte nem kevés iróniával a *Harmonia Caelestis* összhangot és koherens apa- és világgépet feltételező értelmezését.

A regény cselekményének történelmi kontextusai és a személyiségfejlődés pszichológiai olvasata, a katonai pálya és a jogilag büntetendő, erkölcsileg érthető felnőttkori dezertálás<sup>3</sup>, Medve szolgálatvezetővé avanzsálása és azzal kapcsolatosan a szolgálatvezetés visszaadása mindig is megnehezítette az *Iskola* soft-olvasatát, ám az még így is a diktatúra-túlélés kézikönyvévé tette az *Iskola a határon*. A gondolat és az azt megfogalmazó műfaj miatt egyaránt fontos Esterházy-esszé mutatja ezt a legjobban: „Ottlik a vereségünk, meg- és elvertségünk írója, aki azonban azt akarja velünk elhithetni – nagy varázslók munkaköri kötelessége –, hogy azért, mindazonáltal, valahogy, mégiscsak, a zakó, a ruha, a kihúzott gyufa ellenére is: miénk volna a két pont.” (Esterházy, 1987) Ám ez a kultikus olvasat fel is függeszti az értelmezést. Ahogyan Kukorelly Endre (2016) írta, a „kultikus olvasat egy határon megáll, visszapattan, mint gumilabda a betonfalról, nem megy tovább az értelmezésben”. Ugyanúgy megakasztja a szöveg értő befogadását, ahogyan Esterházy másolata egyszerre élteti és teszi olvashatatlanná az *Iskola a határon* a kultikus rajzlapon.

A klasszikus nevelődési regény a felnövő személyiség és egy olyan világ kapcsolatát rajzolja meg, amelybe kompromisszumok árán ugyan, de érdemes belenőni. A személyiség a lemondásért cserébe a felnőtt-lét felelősségét, tehát a személyiség kiteljesítését és megélését kapja meg, hasonlóan Freud *Rossz közérzet a kultúrában* című művének első két nemzedékéhez. Ha ezt elfogadjuk, akkor Ottlik regénye több okból sem kapcsolható ehhez a teóriához.

Az *Iskola a határon* első oldalán két férfit látunk a Lukácsban: Szeredy és Bébé egy júliusi napon, ezerkilencszázötvenhétben jön le az uszoda lépcsőjén és beszélget. Nem kérdéses, hogy a felnövés biológiailag, társadalmilag megtörtént az esetükben. Miért fogalmaz mégis így Kukorelly Endre (2016) az *Iskola szereplőiről*: „Szereplői tízéves kislányok, 3 közülük néhányan harmincvalahány és negyvenöt évesen is.” Miért tízéves ez a két férfi? Ha hipotetikusán elfogadjuk ezt az állítást, akkor az *Iskola a határon* kapcsán nem csupán azt kell meggondolnunk, hogyan jelenhetett meg „a szabadság enyhe mámor” a Lukács uszoda lépcsőjén 1957 nyarán, de egyben a nevelődés fogalmát is át kell gondolnunk. Ráadásul úgy kell ezt megtennünk, hogy tudatában maradjunk az Ottlik-hősök erkölcsiségének, amelynek a kiszolgáltatottság és az egyedüllét tudata adja az alapját.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> „Az építész Bónis Ferin kívül, a hülye Zámencsik Bélát nem számítva, csak mi ketten voltunk civilek az egykori évfolyamunkból, Medve meg én. Nekem olyan hallatlan szerencsém volt, hogy légoltalmi tisztként szolgáltam a második kerületi parancsnokságon december óta. Ezért tudtam lemenni Váradra; minden második napom szabad volt, és az irataim minden igazoltatást kibírtak.” (Ottlik, 2011)

<sup>4</sup> „Ha Jaksot agyonlövök egy falnál, ez az ő dolga lesz. Téves, hamis és fölösleges volna ehhez bármiféle részvétünk, hiszen hozzá sem tudunk szólni, és azt sem tudjuk megmondani, vajon végleges vereséget szenvedett-e, vagy éppen fordítva, alaposan kicsellőzött ilyen módon a sorssal. Nem ismertük a játékszabályait, csak azt tudtuk, Szeredy is, Medve is, én is, maga Jaks is, hogy egy ponton túl, mint mindnyájan, már egyedül vívja ő is nagy mérközését, és senki emberfia nem jöhet a segítségére.” (Ottlik, 2011)

A 1957-es dátum kapcsán a felelős felnőtt lét lehetőségén kell elgondolkodnunk.

Csakugyan meleg volt ezen a júliusi napon, ezerkilencszázötvenhétben. Néztük az emberek **szép pucér hasát, de leginkább a lányokét**. Tömérdek honfitársunk sűtkérezett az uszoda három nagy napozóteraszán; a padok, fekvőágyak mind el voltak foglalva persze. Egy csöppet sem utáltam ezt a nagy tömeget most. Fürdőnadrágos öregek, fiatalok ingerültség nélkül, sőt túlzott udvariassággal vártak sorukra a zuhanyozóknál. Csupa jóakaratot éreztünk egymás iránt. Mintha szinte a szeretetünket akarnánk szégyenlősen álcázni ezzel a túlzott, nagyvilági udvariassággal. Ezért csodálkoztam, amikor Szeredy hirtelen goromba lett. (Ottlik, 2011; kiemelés tőlem, H. Cs.)

A sokszor taglalt és azonnal észrevehető ellentétén túl, ami az uszodai délután magánjellegű és történelmi és ideje között feszül, érdemes észrevenni, hogy nem csupán az uszoda helyszíne a legkülönösebb ebben az 1957-es jelenetben. Ugyanannyira érdekes, hogy a két felnőtt férfi az adott pillanatban úgy viselkedik, mint két kamasz. Ahogy ma fogalmaznánk, nézik a csajokat a strandon, és egy nehezen definiálható szerelmi kapcsolatról beszélnek egymással, hiszen Szeredy újra és újra szakít és összeköltözik a szövegben említett Magdával. Ez a típusú magánéleti konfliktus nem annyira két férfit, inkább két fiatalembert jellemez. Kertész gondolata, miszerint a „diktatúrák gyermekké teszik az embert, amennyiben nem engedik meg az egzisztenciális választást, és ezzel megfosztanak az önmagadért viselt felelősség gyönyörű terhétől” (Kertész, 2006), ezen a szinten talán még inkább igaz, mint a történelmi-politikain.

Az összeköltöző, illetve az újra-összeköltözés. Jó példa erre Magda alakja is, aki „nem tizenhat éves szüzlány, hanem harminc, és kétszer volt férjnél”, a másik pedig Szeredy, aki „aztán ötvenhétben, amikor összeköltözött Magdával, akit mindig szeretett, kiderült, hogy a feleségét is ugyanúgy megszerette házasságuk hat éve alatt. Azon a nyáron kétszer költözött vissza hozzá [...]” (Ottlik, 2011) Szeredyt így jellemzi a szerző: „kövér, kopaszodó, kék szemű, jámbor, mackóképű fiú volt, hiányzott belőle a torreádor, a jóképű huszártiszt vagy a szerelmes költő minden tulajdonsága. A zene érdekelte és a képzőművészet, néhány sportág és a jó ételek, finom italok.” (Ottlik, 2011) Nem két lánglelkű ifjú nézi tehát a lányok szép pucér hasát 1957 nyarán. Nem az életük elején, hanem legalábbis a közepén állnak, míg magánéletük – legalábbis Szeredyé – a valós életkoruknál jóval fiatalabb életszakaszra emlékeztet.

Észre kell venni, hogy Ottliknál az olvasó visszafelé halad az időben. Az *Iskola a határon*ban a nevelődés és az olvasás iránya ellentétes: míg a felnövő folyamat a gyerekkortól a felnőttkor felé tart, a regényben az olvasó az idővel fordított irányban halad: a hősök felnőttkorától a fiatalokukon keresztül a gyerekkorukig haladunk. S míg a községi bevonulás elbeszélése csak a Lukács uszoda és a nagyváradi jelenet után következik, a nevelődés eredményével, a két fel nem nőtt – vagy félig felnőtt férfival az 1957-es jelenetben már az első oldalakon találkozunk. Ez a szerkezeti megoldás az oka annak, hogy kétségek között kell a nevelődés történeteként olvasnunk az *Iskola a határon*t. Ez a megszokottól eltérő, ellenirányú mozgás jelenik meg abban a motívumban is, amikor a fiúk a szünidőre készülnek. Halász Péter „felrajzolta a tábla jobb sarkára az első felkiáltójelet. / Visszafelé írva a „Szabadság” szót rajzoltuk így a táblára, naponként egy betűt.” (Ottlik, 2011. 246) A visszafelé írt „Szabadság” asszociációs bázisa jóval szélesebb, mint a „vakáció” szóé, és a visszafelé írás párhuzamba állítható a regényhősök felnövésének folyamatával. Amíg a bekövetkező vakáció elhozza, az írás fordított irányba elbizonytalanítja a szabadság jelentését.

Idekapcsolható Hévízi Ottó (Jakus és Hévízi, 2004. 17.) véleménye is:

Tény, hogy a regényperspektíva egyszeriben megfordult. Ha itt kérdés van, és nem állítás, ez azt jelenti, hogy az Iskola a határon a lappangó elkurvulás lehetőség-feltételeinek kérdésére felel, és nem az egyszer s mindenkorra kivívott benső szabadság előtörténetét állítja. [...] egy regényíró azon tündök, mit jelent mélyebb értelemben – bensőleg, mivoltunk egészében – elveszni a szabadság számára.

Ebben az olvasatban nem véletlen, hogy a regény emblematikus alakja, a leginkább főhősnek vehető Medve Gábor 1957-ben már nem él. Ő nem vészett el a szabadság számára, de ennek az élete volt az ára.

Az *Iskola a határon* talán legfontosabb előszövege Pál apostolnak a Rómabeliekhez írt leveléből származó mondata. A 9. rész 16. vers a műben a kőszegi patikahomlokzaton egészében, a regény egyéb részein pedig két nyelven és egy jól jelzett hiánnyal három részletben fordul elő. A „non est volentis, neque currentis, sed miserentis Dei” a kőszegi fejezet legelején a patika homlokzatán áll teljes idézetként, latinul. Az első tagmondat, a „non est volentis” ugyancsak latinul, az első fejezet, a kőszegi cselekményszál címe, amely így helyzetéből adódóan megelőzi, s így értelmezi a cselekményt.<sup>5</sup> A Pál-idézet második tagmondata a harmadik rész címe, magyarul: „Sem azé, aki fut”. S ha a Pál-vers harmadik tagmondata arányosan a szöveg vége után helyezkedne el, a mindkét első tagmondatot feloldó harmadik, a „hanem a könyörülő Istené” azonban nem szerepel a szöveg végén sem magyar, sem latin, sem görög verzióban. Az isteni hallgatás és az emberi nyelv elégtelensége miatt a kegyelmet kétszeresen is a kimondhatatlanság jellemzi.

Logikai kapcsolatukat nézve az első két tagmondat kizáró viszonyban áll egymással, míg a harmadik mindkettő fölé emelkedve felülírja és feloldja a korábbi két tagmondatot. A regényben ez a harmadik tagmondat nem hangzik el, ugyanakkor ennek a hiányzó résznek az ismerete adja az első kettő hitelét és értelmét.

Sem az első, sem a második tagmondat nem igaz önmagában, de a harmadik, ha létezik, akkor mindkettőnél erősebb, sőt mindkettő igazságát képes magába foglalni. Erre a hármasságra épül az *Iskola a határon* szerkezete. Medve kéziratának és Bébé

---

*Észre kell venni, hogy Ottliknál az olvasó visszafelé halad az időben. Az Iskola a határonban a nevelődés és az olvasás iránya ellentétes: míg a felnövés folyamata a gyerekkortól a felnőttkor felé tart, a regényben az olvasó az idővel fordított irányban halad: a hősök felnőttkorától a fiatalkorukon keresztül a gyerekkorukig haladunk. S míg a kőszegi bevonulás elbeszélése csak a Lukács uszoda és a nagyváradi jelenet után következik, a nevelődés eredményével, a két fel nem nőtt – vagy félig felnőtt férfival az 1957-es jelenetben már az első oldalon találkozunk. Ez a szerkezeti megoldás az oka annak, hogy kétségek között kell a nevelődés történeteként olvasnunk az Iskola a határont.*

---

<sup>5</sup> „Ezzel az idézettel kezdődik Medve Gábor kézírata, melyet nem sokkal a halála után kaptam meg. »NON EST VOLENTIS, NEQUE CURRENTIS, SED MISERENTIS DEI.« Egy régi ház felirata volt ez a határszéli kisvárosban, ahol ezerkilencszázhuszonhárom öszén hetedmagammal felvettek a katonai reáliskola második évfolyamába.” (Ottlik, 2011)

kommentárjának két elbeszélői hangját egyaránt felülírja az olvasás folyamata; vagy a gyerekkor és a felnőttkor történeteit felső nézőpontból teszi egységessé a két korszakot nem egymás ellentétéként megkonstruáló értelmezés.

Ugyanezt a struktúrát mutatja Konrád György első regénye is. *A látogató* tíz évvel az *Iskola a határon* után jelent meg. Főhőse egy gyámügyi hivatalnok, aki másokról dönthet, de tudja, döntése soha nem lesz maradéktalan. Próbál élni azzal a kevés lehetőséggel, amit munkájában és magánéletében felkínált neki a kor. Rezignált, illúziók nélkül cselekvő figura, nem hős és nem is áldozat. Egyszerre van tisztában a világ szabályaival és azzal, hogy nem változtathatja meg azokat.

Konrád T. monogrammal jelölt hőse egy szűk levegőjű világ tipikus embere. Soha nem szabadul meg a kételytől, hogy nem dönthető el, jó-e vagy rossz, amit tesz, mert tudja, hogy cselekvése egyben mindig megalkuvás is: vagy munkája céltalanságát kell tudomásul vennie, vagy az eredményesség érdekében meg kell szegnie a szabályokat, és magánalkukat kell kötnie. T. élete maga a kompromisszum: a szabadsághiány tudomásul vétele, ugyanakkor a szabadsághiányos világ lehetőségeinek a legteljesebb kihasználása. A diktatúra otthonossá tétele.

*A látogató* mondatszerkezetei ugyanazt a gondolkodásmódot idézik, mint Ottliké az *Iskola a határon*-ban. Kiforgatva ugyan, de Konrádnál is a hármás felosztású „sem A, sem B, hanem C” szerkezetű mondat logikáját fedezhetjük fel. Ahogy Pálnál, úgy itt is szemben áll az első tagmondat a másodikkal, sőt kizárja azt; majd általános érvényű logikai lezárás, t úgy írja felül a két beszélgető mondatait, ahogyan a könyörülő Isten érvényteleníti mindkét korábbi érvet. Ám Konrádnál ez a harmadik rész nem felül-, hanem alulírja mindkét előző tagmondatot: „Helyzetét kétségbeejtőnek tartja, én szokványosnak, keresztyét bírhatatlannak, én huzamosan elviselhetőnek, öngyilkosságra célozgat, elengedem fülem mellett, azt hiszi, megmenthetem, nem mondhatom meg neki, mennyire téved.” (Konrád, 1969)

Az A mondat az ügyfél nézőpontja, a B az ügyintézőé. Ám az igazság nem az ügyfél vagy az ügyintéző oldalán van, hanem kettejük között. *A látogató* magányra és elszigeteltségre épülő világában ezt a két beszélő közti térben megképződő tagmondatot az együttlét erejét a regény utolsó mondata hordozza: „Egyikünk beszél, másikunk hallgat, legalább együtt vagyunk” A És ez a szerkezet jellemzi a segítség pillanatait is, legyen szó a hitehagyott rabbiról vagy a pesti házmesterről.<sup>6</sup>Mindketten az érvek fölé emelkednek és cselekedni kezdenek. Cselekvésükkel egyben azt is tudomásul veszik, hogy a szavak helyett a kényszerűségből elfogadott, de saját sorssá tett helyzetek abszurdak, illogikusak, s így megindokolhatatlanok. A házmester csendben öblögeti a pelenkát, a rabbi pedig nem a szavak hitelében, hanem a beszéd közösségképző erejében hisz. Konrád logikája azért állítható párhuzamba a könyörülő Isten kimondhatatlanságával, mert mind főhősének , T.-nek a problémamegoldó stratégiái, mind más parabola-szerűen értelmezendő hőseinek a történeteit azt az eltávolodást mutatják a meddőnek bizonyuló érvelések szintjétől, ahogyan Ottlik Pál-parafráziséban a harmadik tagmondat emelkedik az első kettő fölé.

Ezért vizsgálható együtt a két regény, bár Ottlik *Iskola a határon*-ját a szabadság enyhe mámorának a reprezentánsaként, míg Konrád *A látogató*-ját a hatvanas évek

<sup>6</sup> „De mivel így – süketen, némán és vakon – már csak a halálra várakozhatt volna, annak siettetését pedig nem tartotta helyénvalónak, fölkerekedett, visszatért híveinek gyülekezetébe, és újból elmondta nekik, mi a jó, mi a rossz, a Megnevezhetetlen törvénye szerint, életükben. Tette, amit korábban is tett, szegyenében megizmosodva.” „Talán fél a leleplezéstől, talán arra is gondol, hogy a kisbaba közben megfázik, legvégül talán egy csöppet helyesli is az ismeretlen választását. Pikor túlságosan szereti az italt, Zahorec egyre butul az agyérelmeszesedéstől. Felnyalabolja tehát a mind erőszakosabban síró csecsemőt, s immár gyakorlatiasabb teendőknél járta az esztét. Később, pelenkaöblögetés közben már csak elvétve jut eszébe a kérdés, hogy miért éppen rá, az ötörsre esett a kellemesnek továbbra sem mondható választás.” (Konrád, 1969)

lehetőségeinek a bemutatójaként szokás elkönyvelni. Ugyanakkor, ha az *Iskola* nevelődése arra az életre készít fel, amely „már inkább csutka volt, mint cigaretta, de takarékosan végigszívtuk”, akkor *A látogató* világába érkezünk.

Ráadásul a mondatszerkezetek felvázolt logikája a huszadik századi történelem dilemmáival állíthatóak párhuzamba. Az egymást kizáró első két tagmondat az egyén lehetőségeit mutatja egy olyan, megalkuvásra épülő világban, amelyben az egyik opció az személyiség erkölcsi, a másik pedig a gyakorlati feladása. A harmadik tagmondat viszont azt a reményt hordozza, hogy az énfeladás a személyiség integritásának elvesztése nélkül meghaladható. Az 1959-ben megjelent *Iskola a határon* és az 1968-as *A látogató*t ez a mondatszerkezet szintjén is megjelenő gondolkodásmód köti össze. Mindkét könyv azt vizsgálja, hogy a világ elfogadása hogyan hordozhatja magában a felülemelkedés lehetőségét.

A felülemelkedés átesztétizálása azonban csapda is lehet: a kompromisszum alkalmi kényszerének belátása könnyen a megaluvás általános igazolásává válhat. Szilasi László (2005) szerint a „lappangó elkurvulás elsődleges lehetőségfeltétele az a hit, hogy a benső szabadság boldogsága egyszer s mindenkorra kivívható. Épp e hit létrejöttének (állandósulni veszélyesen hajlamos) pillanatában, a minden megvan tragikomikusan tartós elbizakodottságában veszhetünk el mivoltunk teljes egészében a szabadság és a boldogság számára.”

Azonban éppen a vizsgált hármas szerkezetű mondat teszi lehetővé ezt az elbizakodottságot. Az utolsó tagmondat felső nézőpontja az igazság birtokolhatatlanságának a belátását is magában foglalja. Az igazság nem az egymást kizáró érvek és ellenérvek között, hanem azok fölött, és nem is feltétlenül a nyelv szintjén képződik meg. Ottliknál a könyörülő Isten reményének és Konrádnál a magány feloldásának harmadik tagmondata egyaránt túl van a kimondhatón. Az *Iskola a határon*ban a Pál-idézet első két része hangzik csak el; *A látogató* zárómondatában pedig a léthelyzet lesz erősebb a beszédnél.

Balassa Péter szerint a sár motívumával szemben a hó megjelenése lenne a kegyelem aktusa. Ha „Ottlik műve, mondata itt van *közöttünk*” (Balassa, 1982), akkor a kimondhatatlan kegyelem az emberek között jelenik meg. Azon a szinten, ahol „egyikünk beszél, másikunk hallgat, legalább együtt vagyunk” (Konrád, 1969).

---

*Ráadásul a mondatszerkezetek felvázolt logikája a huszadik századi történelem dilemmáival állíthatóak párhuzamba. Az egymást kizáró első két tagmondat az egyén lehetőségeit mutatja egy olyan, megalkuvásra épülő világban, amelyben az egyik opció az személyiség erkölcsi, a másik pedig a gyakorlati feladása. A harmadik tagmondat viszont azt a reményt hordozza, hogy az énfeladás a személyiség integritásának elvesztése nélkül meghaladható. Az 1959-ben megjelent Iskola a határon és az 1968-as A látogatót ez a mondatszerkezet szintjén is megjelenő gondolkodásmód köti össze. Mindkét könyv azt vizsgálja, hogy a világ elfogadása hogyan hordozhatja magában a felülemelkedés lehetőségét.*

---

## Irodalom

- Balassa Péter (1982). Ottlik és a hó. *Jelenkor, május*, 407–412. <http://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/1982-5.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 01. 22.
- Esterházy Péter (1987). *Zakóink legtökösabb szerkezete. Jelenkor, május*, 385–386.
- Horváth Csaba (2013). Egy nevelődési regény vége. A személyiségfejlődés paradigmájának a visszavonása az *Iskola a határonban*. In Bednarics Gábor, Hansági Ágnes, Horváth Csaba, Palkó Gábor & Wernitzer Julianna (szerk.), „Próza az, amit kinyomtatnak”. *Tanulmányok Ottlik Gézaról*. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum. 82–93.
- Jakus Ildikó & Hévízi Ottó (2004). *Ottlik-veduta*. Pozsony: Kalligram.
- Kant, I. (1998). *A gyakorlati ész kritikája*. Szeged: Ictus.
- Kertész Imre (2006). *K-dosszié*. Budapest: Magvető.
- Konrád György (1969). *A látogató*. Budapest: Magvető.
- Kukorelly Endre (2016). *Nagyon nehéz civileknek megmagyarázni*. Töredékek az *Iskola a határonról* (1999. május 5. – 2016. május 5.). *Alföld, november*. 36–55. [http://kulter.hu/alfold/2016/alfold\\_201611.pdf](http://kulter.hu/alfold/2016/alfold_201611.pdf)
- Odorics Ferenc (2007). Az értelemadás kegyelme. In Szegedy-Maszák Mihály & Veres András (szerk.), *A magyar irodalom története*. III. kötet. Budapest: Gondolat. 594–605.
- Ottlik Géza (2011). *Iskola a határon*. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum. Digitális Irodalmi Akadémia, [https://reader.dia.hu/document/Ottlik\\_Geza-Iskola\\_a\\_hataron-731](https://reader.dia.hu/document/Ottlik_Geza-Iskola_a_hataron-731) Utolsó letöltés: 2020. január 22.
- Szegedy-Maszák Mihály (1994). *Ottlik Géza*. Pozsony: Kalligram.
- Szilasi László (2005). Tudjuk-e őket úgy látni ép(p)en? *Holmi, augusztus*, <https://www.holmi.org/2005/08/figyelo> Utolsó letöltés: 2020. 01. 22.

## Absztrakt

Az *Iskola a határon* szereplői az alreáliskola első napján ugyanolyan személyiségjegyekkel bírnak, mint a könyv végén. Kétszeresen is kizökkent az idő: a szöveg olvasásának folyamata ellentétes lett a felnöves biológiai menetével, visszafelé halad; így nem beszélhetünk a személyiség önépítéséről, annak legfeljebb csak a megtartása lehetséges. Konrád György *A látogató* című könyve tíz évvel Ottlik regénye után jelent meg. Főhőse egy hivatalnok, aki élni próbál azzal a kevés lehetőséggel, amit a világ az életben vagy a hivatal a munkája végzése során felkínál neki. A két könyv mégis feltűnő analógiákat mutat.



**Arató László**

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola; Magyartanárok Egyesülete

## Sztoikus-e az *Iskola* végső üzenete?

### *A Jakus-Hévízi-hipotézis újragondolása*

*Előadásom elsősorban nem új összefüggések feltárására vállalkozik, hanem egy olyan könyv, az Ottlik-veduta<sup>1</sup> néhány tézisének felmondására, amely szerintem az elmúlt húsz év Ottlik-olvasásának legjelentősebb teljesítménye, s melynek felfedezései, igazságai nem kellőképpen terjedtek el az Ottlik-filológiában, -receptióban, illetve az Iskola a határon középiskolai tanításában.<sup>2</sup> Nem felfedezésre törekszem tehát, hanem felfedezések részleges felidézésére, illetve alátámasztására.*

*Mi a Jakus-Hévízi-hipotézis lényege? Az, hogy az Iskola távolról sem olyan megnyugtató könyv, mint azt a receptió fővonala gondolja, hogy nem (elsősorban) a sztoikus belső szabadság kiépüléséről szóló példázat. Hogy Bébé a regény elején elhangzó agyonidézett meditációját a tókesúlyról, a néma összetartozásról nem szabad névértéken venni. Hogy az Iskola inkább kérdező, mint válaszoló regény.*

**M**i keltette fel a szerzőpáros gyanúját a Szegedy-Maszák Mihály (1994)<sup>3</sup>, illetve Balassa Péter (1982)<sup>4</sup> nevével fémjelezhető olvasatokkal szemben? Mindekelőtt a regényt indító Lukács fürdőbéli párbeszéd. Az, ahogyan és ahányszor és amiért Bébé kitér a Szeredy által nekiszegezett kérdés elől, tudniillik, hogy mi a véleménye arról, hogy Szeredy családját otthagynya, polgári biztonságát felborítva összeköltözött Magdával. A szerzőpáros Bébé meditációit a káromkodásról, a civilléttel szembeállított ex-katona-állapotról, a belső szabadságot biztosító közös tapasztalatról és létszemléletről, a tókesúlyról, a szabadság enyhe mámoráról és a nagyvakációról „figyelemelterelő áriákként” azonosítja. Természetesen nem arról van szó, hogy Bébé a maga szemszögéből nem mond igazat, csak az áriák jelenetkerete, dramaturgiai-szcenikai kontextusa kérdőjelezi meg e gyönyörűséges eszmefuttatások aktuális relevanciáját. A szerzőpáros szerint a regény nagy kérdésekre, nyomozásokra és nézeteltérésekre épül. Bébé és Szeredy, illetve Medve és Bébé közötti nézeteltérésekre, vitákra. Csakhogy ezek a nézeteltérések, viták nincsenek látható módon és közvetlenül a narráció középpontjába állítva, inkább csak látens mozgatói a cselekménynek, illetve a Medve-olvasásnak. Ez Ottlik nagy leplezési-feltárási trükkje, a detektívregény félrevezetési, a figyelmet hamis gyanúsítottokra irányító technikája.<sup>5</sup> Csak persze ezek a nyomozások lételeméleti és antropológiai nyomozások: a Medve-kézirat elolvasásának egzisztenciális tétje van mind Szeredy, mind Bébé számára.

Az olvasók és értelmezők gyakran nem teszik fel a kérdést, hogy mi köze van az 1957–58-as Lukács fürdőbéli jeleneteknek, párbeszédeknek az *Iskola* 1923 és 1926 közötti

világának többszólamú, többperspektívájú felidézéséhez. Mi köze Szeredy magánéleti kérdésének Medve kéziratához? A válasz pedig elég nyilvánvaló: Medve kéziratában Szeredy arra keresi a választ, hogy visszamenjen-e a családjához, bevett létformájához, vagy lehetséges az igazi alapréteghez, az *Iskola* előtti tíz évhez, a „pancsolatlan érzésekhez” való visszatérés, lehet-e felesleges viszontagságokként, *superfluous vicissitudesként* felfogni az 1923 és 57 között eltelt éveket.

Azaz a kérdés két szökre és két visszatérésre vonatkozik, egy párhuzam terében tétetik fel: menjen-e Szeredy vissza a családjához, ahogy Medve szökése után visszatért az iskolába? A válasz egyszerűnek tűnik, hisz Medve visszament az iskolába. A dolog azonban nem ilyen egyszerű, mert a visszatérés értelmezése, ahogy az autonómiát megőrző betagozódás értékelése és a lázadás elítélése Jakus és Hévízi szerint távolról sem egyértelmű. Bébé létbiztonságát, létbölcseletét pedig Szeredy kérdése kezdi ki. Egyrészt a szökésben lévő morcosága, másrészt az iskola előtti alapréteg és a mai élet összeköthetőségének kérdése. Bébé az első részt megelőző nyitófejezetben a gyermekkori-ösi alapréteget végleg lezártként, elfedettként és elfeledettként kezeli, számára a fundamentum az iskolában lerakódott réteg. Ezt a fundamentalitást kérdőjelezi meg Szeredy kérdése. S Bébének nemcsak Szeredy miatt, hanem maga miatt is „végig kell mennie” Medve kéziratán: meg kell tudnia, hogy ama – az iskolaéveket is magában foglaló! – 34 év nem volt-e valóban felesleges viszontagság.

Annál is inkább, mert Medve kérése arra vonatkozóan, hogy Bébé csináljon a kéziratával, amit akar, amiben értelemszerűen az is benne van, hogy dobja ki, ha az felesleges, azaz tanulságmentes, nemcsak Kafka-utalás, hanem valódi kérdés. Medve nem biztos benne, hogy példázata a belső szabadság megszerzéséről érvényes-e, hogy visszatérése a triesti lovas intésére, Él! felszólítására helyes volt-e. A kétely nem csupán a hagyaték sorsát másokra bízó gesztusban, hanem a medvei regényszövegben magában, részben annak különböző időszakokban való átírásaiban érhető tetten. Medve kézírata befejezetlen, még 57 tavaszán is dolgozott vele. Ennyiben az *Iskola* nyitott mű. Természetesen nem arról van szó, hogy a cselekmény befejezetlen, hanem arról, hogy a feltett kérdések nyitva maradnak és válaszra, eldöntésre várnak. Érdemes szövegszerűen is idézni azt a részt, melyben Medve feladja Bébének és az olvasónak a leckét:

---

*Az olvasók és értelmezők gyakran nem teszik fel a kérdést, hogy mi köze van az 1957–58-as Lukács fürdőbéli jeleneteknek, párbeszédeknek az Iskola 1923 és 1926 közötti világának többszólamú, többperspektívájú felidézéséhez. Mi köze Szeredy magánéleti kérdésének Medve kéziratához? A válasz pedig elég nyilvánvaló: Medve kéziratában Szeredy arra keresi a választ, hogy visszamenjen-e a családjához, bevett létformájához, vagy lehetséges az igazi alapréteghez, az Iskola előtti tíz évhez, a „pancsolatlan érzésekhez” való visszatérés, lehet-e felesleges viszontagságokként, superfluous vicissitudesként felfogni az 1923 és 57 között eltelt éveket.*

---

Az jutott ugyanis eszembe, hogy ebben a csomagban lehet talán felelet Dani kérdésére. Néhány hete kaptam meg, cukorspárgával összekötött kéziratköteg volt, a külsejére ceruzával ráírva: „B. B.-nek – halálom esetén átadandó – saját kezébe. Ha már ő sem él, kérem olvasatlanul elégetni.” Az első oldal tetejére, a cím fölé ez volt írva ceruzával: „Arra kérlek, olvasd el, és ha jönnek látod, esetleg kijavítva –”

Ezt a másfél sort kihúzta, s ugyancsak kihúzta, amit alája írt: „Kedves Bébé, azokat a részeket, amelyeket (igaznak – külön kihúzva) jónak találsz” – Amit végül nem húzott ki, az már csak a lap szélére fért el, oldalvást írva: „Csinálj vele, amit akarsz, édes öregem! Isten veled.” (Ottlik, 1980. 19.)

Néhány megállapítást teszek, amelyek részben a befejezetlenségre, részben a kézirat műfajára vonatkoznak.

1. Medve azt akarja, hogy ha nem Bébé kezébe kerül a kézirat, akkor égessék el. Azaz elengedhetetlenül szükségesnek tartja megjelenés előtt a szöveg lektorálását. Azaz a szöveg még nem végleges.
2. Medve kihúzásai azt jelzik, hogy küzd azzal a kérdéssel, hogy szövege mércéje az igazság vagy az esztétikai értelemben vett jóság. Végül a jóság, azaz a minőség mellett dönt, azaz nem azt várja, hogy Bébé akkor adja ki a könyvet, ha tényszerűen igaznak tartja. (Akkor nem is adhatná ki, hisz tényszerűen nem igaz, hogy senki sem ette meg az első este a sajtostészát és nem igaz, hogy Medve pokrócozásakor hangosan könyörgött volna kegyelemért.)
3. A befejezetlenségre utal az is, hogy Medve azt írja végül Bébének, hogy a jónak tartott „részekkel” csináljon valamit. Azaz a szöveget nem részek megbonthatatlan sorozataként, hanem formálhatóként, szelektálhatóként prezentálja Medve.
4. Végül a kézirat szerzője egyetlen egyértelmű instrukciót tartalmazó mondatát sem fejezi be, sem a kétszer kihúzottakat, sem a csak egyszer kihúzottakat. Az egyetlen igei állítmányt tartalmazó és ki nem húzott mondat(pár) teljesen Bébére bízta a döntést, és támpontot sem ad: „Csinálj vele, amit akarsz, édes öregem! Isten veled.”

Ez a szöveg egyrészt megnyitja a regény narrációjának szövegértelmező síkját: Bébét értelmező-vitázó olvasásra szólítja fel, másrészt eleve jelzi kételyét a lezáró, tanulság-egyértelmű olvasattal szemben. A regény íróhőse kérdéseket hagy hátra és nem válaszokat. Vagy válaszváltozatokat hagy, de megkérdőjelezve azokat. Ne vonjuk kétségbe a regény legradikálisabban igazmondó szereplőjének szavát! Aki Hévíziék szerint kevésbé pontosan lát, de élesebben, jobban elemez, mint Bébé. Bébének, a festőnek jó a szeme, de Medvének, az írónak jobb és nyughatatlanabb az intellektusa. A hegedülő Sherlock Holmes a szaxofonját Szeredy, az ő „korlátozott szemhatáru, nem fényes elméjű, ám figyelni tudó Watson” (Jakus és Hévízi, 2004. 99.) pedig Bébé. Az *Iskola* Hévízi – a regény középiskolai tanításában is jó kamatoztatható – értelmezése szerint három nyomozás története. Nyomoz Szeredy, nyomoz Bébé, nyomoz Medve.

Nézzük a Szeredy kérdésére és Bébé kitéréseire vonatkozó regényindítást!

Már a regény első bekezdése is a kérdés ismétléséről és a valódi felelet halogatásáról szól:

Szeredy Dani motyogott valamit az orra alá, ahogy álltunk a Lukács fürdő tetőteraszán, a kőpárkánynak támaszkodva, s néztük a sok napozó civilt. Mindig nagyon halkán beszélt, de én azért mindig értettem, hogy mit mond. Ezt már mondta egyszer, amikor fölfelé jöttünk a rossz kis lépcsőkön. Feleltem is rá valamit, szuszogva. „Hm? Hm...” – ilyesmit.

Ezután következik Bébé mint elbeszélő első késleltető halogatása, a sütkérező honfitársak leírása. Kiderül, hogy Bébé és Szeredy közérzete, világértékelése nem egyforma, Bébét meg is lepi Szeredy gorombasága:

Csupa jóakaratot éreztünk egymás iránt. Mintha szinte a szeretetünket akarnánk szégyenlősen álcázni ezzel a túlzott, nagyvilági udvariassággal. Ezért csodálkoztam, amikor Szeredy hirtelen goromba lett.

Előbb csak elnyomta a cigarettáját, és felém fordult:

– Mondom, összeköltöztem Magdával.

– Ühüm – feleltem. Most mondta éppen harmadszor. Nem néztem rá.

A „Mondom” (Ottlik, 1980. 5–6.) egyértelmű sürgetése a halogatott válasznak. S mint kiderül, ekkor már harmadszor kérdez Szeredy. Ezután még vagy négyszer teszi fel kérdését: „Bébé?”, „Ide se figyelsz?”, „He?”.

Bébé késleltető kitérői közül a második Szeredy szavainak értelméről és a dolgok fontosságáról s egyben a fontosság lényegtelenességéről szól, a harmadik kitérő a sikertelen nyugágyvadászat, a negyedik a káromkodástani eszme-futtatás. A *Kémmők Nagyváradon 1944-ben* című alfejezet is értelmezhető késleltető beékelésként. Az ötödik késleltetés a híres meditáció vagy ária a szabadság enyhe mámoráról, a tengerre épült hajók tókesúlyáról, a világ „keserű ismeretéről, mely ha le is lassítja nagyon a vitorláinkat, de szilárdságot ad”, illetve a létezésünk alján lévő nagyon mély lerakódásról és a száz meg száz lehetőség közötti szabad választásról. Ezután következik az utolsó kérdés, a „He?”, ami után Szeredy le is mond arról, hogy Bébé-től kaphat választ, és inkább Medvéhez akar fordulni érte: „Gábort kellene megkérdezni.” (Ottlik, 1980. 17–18.) – mondja lemondóan és vágyakozóan. Természetesen ezek a késleltetések nagyobb részt az elbeszélő Bébé belső monológjai, így hát világos, hogy nem egyszerűen Szeredy elől tér ki, hanem maga elől is, önmagának nem tud válaszolni. Ugyanakkor narrációs szempontból ezek a kitérők és késleltetések érdeklődéskeltő előreutalások, anticipációk is egyben: az olvasó egyre kíváncsibb, hogy hogyan is alakult ki ez a világérzékelés, ez a tókesúly, későbbi metaforákkal gyanta és tejsav, azaz egyre kíváncsibb arra az időre, az iskola idejére, amiről Medve kéziratából és Bébé kommentárjaiból szerezhet majd tudomást.

Parádés expozíció.

Az 1957-es beszélgetésben számos, még az eddigieknél is erősebben alulexponált ellentmondás van, melyek mind megkérdőjelezzik Bébé nagyvakációs életfilozófiáját. Például a festő-elbeszélő azt állítja, hogy az iskolában tanult meg káromkodni, majd meg azt, hogy a káromkodás az anyanyelve. Ez is kifejezi az iskola előtti bő évtized alaprétegének elfedését, azaz relatív hazugság. Az, hogy Bébé, Szeredyvel ellentétben, környezetéhez alkalmazkodva visszaszokott a káromkodásra, jelzi, hogy az a tókesúly talán nem is tette olya szilárdá a hajót. Jelzi a Bébet Szeredytől és Medvétől elválasztó alkati alkalmazkodási-elkurvulási hajlamot. A tókesúly mellett Bébének külső lelkiismereti

*Az 1957-es beszélgetésben számos, még az eddigieknél is erősebben alulexponált ellentmondás van, melyek mind megkérdőjelezzik Bébé nagyvakációs életfilozófiáját. Például a festő-elbeszélő azt állítja, hogy az iskolában tanult meg káromkodni, majd meg azt, hogy a káromkodás az anyanyelve. Ez is kifejezi az iskola előtti bő évtized alaprétegének elfedését, azaz relatív hazugság. Az, hogy Bébé, Szeredyvel ellentétben, környezetéhez alkalmazkodva visszaszokott a káromkodásra, jelzi, hogy az a tókesúly talán nem is tette olya szilárdá a hajót. Jelzi a Bébet Szeredytől és Medvétől elválasztó alkati alkalmazkodási-elkurvulási hajlamot. A tókesúly mellett Bébének külső lelkiismereti garanciákra is szüksége van: az említett két barátira. Csakhogy az egyik nemrégiben meghalt, a másik éppen válságban van.*

garanciákra is szüksége van: az említett két barátira. Csakhogy az egyik nemrégiben meghalt, a másik éppen válságban van.

Hasonló, a fennköltén kifejtett sztouikus életfilozófiát elbizonytalanító elem a hazugságról és öszinteségről szóló önellentmondásos tiráda is. A legkínosabb ellentmondást a szöveg még ennyire sem exponálja: 1957 júliusában járunk, csak hét hónappal vagyunk az 1956-os forradalom vérbefojtása után, és a fürdőben idill honol, a honfitársak gondtalanul sütkéreznek, Bébé pedig a száz lehetőség közti szabad választásról dalol. Nem véletlen, hogy György Péter *Apám helyett* című könyvében Ottlik kiegyező attitűdjével Nadas Péter a Lukács fürdőt szintén felidéző *Párhuzamos történetek* című regényének radikális látásmódját szegezi szembe (György, 2011. 193–202.). Azt hiszem, bár György Péter a bibliográfiájában szerepelteti és a veduta szóval utal rá, nem igazán dolgozza fel Hévíziék könyvét, mely 1956-ot a felszín mögött dolgozó, de alapvető orientációs pontnak látja a regényben. Medve jelentésszerűen és üvöltően hiányzik ebből a sütkérezős idillből. Én magam a *Buda* olvasása előtt, kamaszkoromtól fogva azt hittem, hogy Medve a forradalom mártírja, s hogy a regényben kiformalódó, illetve zsigeri ellenállásból egyenesen adódik ez. Ha ennek a regénynek az immanens értelmezésén túllépünk, kiderül, félig tévedtem: Medve a *Buda* szerint betegségben halt meg, de – s ez a kontextuális és a kotextuális olvasatban egyaránt meghatározó jelentőségű – előtte bizony a „legfőbb forradalmi bizottság” tagja volt (Ottlik, 1993. 275.). Hévízi értelmezése szerint ez a legfontosabb indoka Medve ténytorzító átiratainak a sajtostésztaáról és a megveretéséről, illetve ez indítja el a Nagy Mozi sztouikus életfilozófiájának be nem fejezett felülvizsgálatát (Jakus és Hévízi, 2004. 113. skk.). Annak a valóságot kényszerűen elfogadó, de a kívülállással a belső szabadságot őrző Nagy Mozi-teóriának, amely eredetileg Medvéé, de amelybe az *Ottlik-veduta* szerzői szerint csak Bébé ragadt bele. Sőt, ő is inkább csak a regény elején, hiszen az utolsó előtti, az 1958-as jelenetben és az 1926-os mohácsi kirándulásról szóló két utolsó fejezetben több ponton is revidálja álláspontját.

1. Ahogy Matej háromszor is megkérdezi a szökése után az iskolába visszatérő Medvétől, hogy „Miért jöttél vissza?”, úgy Bébé is háromszor kérdezi meg a Magdától, illetve a Mátrából visszatérő Szeredyt, hogy „Mi a fenének jöttél vissza?”. Igaz, hogy Matej kérdése gúnyos és ellenséges, míg Bébéé nem az, s az is igaz, hogy a felidézett „hogy kinyalhasa a fenekét” jelentésű „Mb” válasz „nagyjából azt jelentette, hogy visszajött azokhoz, akiket utál, gyűlöl, szeret, hadd tépjék, rúgják, rángassák” (Ottlik, 1980. 425.). Bébé állító magatartása kérdezővé válik, immáron nem evidens számára az adott világ evidens elfogadása.
2. Míg a nyitófejezetben Bébé az iskola előtti életet, a gyermekkori alaprétéget végleg lezártak, folytathatatlanak tartja, a mohácsi kiránduláson zajló zárófejezetben Medve hatására azt éri/írja (?), hogy „egy pillanatra világossá vált a talaj alaprétégződése, amin éltem: a kimondhatatlan érzés, hogy mégis minden csodálatosan jól van, ahogy van. *Júlia arcán a megkezdett mosoly forrósodott.*” (Kiemelés tőlem, A. L.) Persze ez kronologikusan nem a történet vége, csak az emlékezés, a regényszöveg vége, de narrációbéli, szövegszerkezeti helye aligha véletlen. 1926 újraolvasása, de 1958 felől, Medve kéziratának elolvasása után vagy annak végpontján.

A rétegek összekapcsolásának ez a lehetetlennek ítélt s végül lehetetlennek is bizonyult kísérlete, ami miatt Medve kéziratát végig kellett olvasni, persze már a regény elején is felvetődik, de nem *Az elbeszélés nehézségei* című részben, nem Bébé nagyvakációs életbölcséletének keretében, hanem éppen annak Szeredy általi kikezdése nyomán, az *Első rész* ötödik fejezetében. Szeredy elmondja dilemmáját, az őt ért kihívást: „Így telt el mértéktartással, óvatossággal, bölcsességgel harmincöt esztendő, s most kiderült, hogy mégiscsak jól emlékeztem, igenis létezik ez a vadállatias gyöngédség, s a zabolátlan önzés összefér a teljes odaadással, vannak pancsolatlan emberi kapcsolatok, mert Magdával ott folytathatom az életemet, ahol

tízéves koromban abbahagytam. Ezért mondom, hogy hiábavaló tapasztalatok...” Bébé pedig így reagál: „Mégiscsak végig kell menni Medve kéziratán. Fölösleges viszontagságok? Akkor még világosan értettem az életet, úgy kezdődött. S ha kidobhatom fölösleges, telefirkált papirosként az egész paksamétát – hiszen azt írta, csináld vele, amit akarok –, akkor most ott folytathatnám. A világosságnál, a rendnél. A pancsolatlan dolgoknál, ahogy Szeredy mondta. [...]. Hátha csakugyan ki lehet dobni [az 1923 és 1957 között, illetve ezen belül a '23 és '26 között történeteket, az igazi alaprteget elfedő »fölösleges viszontagságokat«].” (Ottlik, 1980. 44.)

3. Végül pedig Bébé itt átfogalmazza a hajóhasonlatot, mégpedig egy nyitottabb, az iskolában megszerzett tőkesülynak kisebb jelentőséget tulajdonító módon. A regény elején: „Mert akármennyire is töprengünk, belül a lelkünk telve van könnyűséggel, finom részegséggel, a szabadság enyhe mámorával. De nem tántorgunk, nem inog a térdünk ettől, mert a sok nehéz tudás ólma már régen jól megüledett a szívünk vagy inkább valahol a gyomrunk alján, miként az erős, tengerre épült hajók tőkesúlya, s a világnak ez a keserű ismerete, ha le is lassítja nagyon a vitorlánkat, de szilárdságot ad.” (Ottlik, 1980. 17.)

A regény végén viszont: „Mintha nem is a hajó remegését éreznénk, hanem belül, saját testünk sejtfalainak, vagy csupán a gondolatainknak, vagy csupán a vágyainknak, emlékeinknek lüktetését, vibrálását, eleven, örök lobogását a nyugalom biztos hajósúlyába zárva.” (Ottlik, 1980.

440.) Ahogy Jakus Ildikó írja: „a regény végén a hasonlat szervező ereje nem az ólomsúly-fedélzet merev ellentéte és hierarchiája, hanem egy bonyolultabb szervesség” (Jakus és Hévízi, 2004. 48–49.): a nyugalom lüktetéssel, vibrálással, lobogással van kölcsönhatásban, nincs lezárt és végleges nyugalom és nyugvópont.

Nagyon röviden ki kell térnem 1956 és az átíratok már előrebozsátott viszonyára. Hévízi szerint két mozzanat különösen fontos. Az egyik az, hogy a pokrócozás Medve által 1957 tavaszán írt változatában M. nem nevezi „gyáva csürhének” a rá támadó tömeget. Hévízi szerint „Medve 1957-ben, jelképesen fogalmazva, törli a Gyáva csürhé-t az alreálban történetek képéről [...] Miért? Mert az az igen régi keletű és sokáig meggyőződéssel vallott generáltézise, hogy az emberek (nem absztraktumok: a 'haza' vagy az 'emberiség'!) csak és kizárólag erre a minősítésre szolgálhatnak rá, időközben megcáfolódott” (Jakus és Hévízi, 2004. 114.). Az 1956-os forradalomban.

A másik és ennél talán biztosabb és fontosabb és a sztoicizmushoz való viszony szempontjából döntő elem a sakkábla felboríthatóságának, azaz az adott feltételek elfogadásának kérdése. A regény értelmezői

*Nagyon röviden ki kell térnem 1956 és az átíratok már előrebozsátott viszonyára. Hévízi szerint két mozzanat különösen fontos. Az egyik az, hogy a pokrócozás Medve által 1957 tavaszán írt változatában M. nem nevezi „gyáva csürhének” a rá támadó tömeget. Hévízi szerint „Medve 1957-ben, jelképesen fogalmazva, törli a Gyáva csürhé-t az alreálban történetek képéről [...] Miért? Mert az az igen régi keletű és sokáig meggyőződéssel vallott generáltézise, hogy az emberek (nem absztraktumok: a 'haza' vagy az 'emberiség'!) csak és kizárólag erre a minősítésre szolgálhatnak rá, időközben megcáfolódott”*

*(Jakus és Hévízi, 2004. 114.). Az 1956-os forradalomban.*

sokszor Ottlik álláspontjaként idézik, hogy „Kétségtelen, hogy igaza volt, de miként a mattfenyegetés ellen sem lehet úgy védekezni, hogy felborítjuk a sakkasztalt, az igazság nehézágyúit sem lehet bevonzolni olyan törékeny szerkezetekbe, amilyenek az emberi társadalmak.” Igen ám, de a Medvétől származó idézet, illetve Bébé kommentárja így kezdődik: „(Zárójelbe teszem, mert Medve kéziratában, ahol arról ír, hogyan szűnt meg Ötvevényi, ez a mondat ceruzával ki van húzva”, majd az idézet után így folytatódik: „Persze inkább Medvére jellemző az is, hogy leírta, és az is, hogy később kihúzta ezt a megjegyzést, talán mert korainak vagy ide nem illőnek találta, vagy csüggesztőnek, vagy egyszerűen nem helytállóknak. De egy kicsit jellemző volt arra az érzésre is, amivel a hálóteremben néztük a csomagoló Ötvevényit.”) (Ottlik, 1980. 146.) Az olvasó dönthet, hogy a kihúzásnak melyik indoklását fogadja el. Hévízi Ottó szerint Medve azért húzza ki a mondatot 1956 után, mert 56 maga is sakkasztalafelborítás volt, mégpedig Medve által nyilvánvalóan helyeselt borítás. Alighanem maga Jaks véleménye is megváltozott 1944-re a feltételek elfogadásáról, hiszen az is sakkasztalafelborítás, hogy a híres „Dömdöm”-mel hivatali-katonai kötelességét megszegve megmenti Szeredyt – ezzel mintegy korrigálva azt, hogy annak idején nem állt ki barátja, Ötvevényi mellett. Bizony ez is az igazság nehézágyúinak bevetése a mattfenyegetés ellen. A szerzőpáros szerint az, hogy Bébé 44-ben nem érti Jaks beszédét, csak valami dömdömöt hall, nem a szavak nélküli, a közös tapasztalatra épülő megértés jelképe, hanem a lázadás jogát és kötelességét nem értő Bébé erkölcsi halláskorlátozottsága.

(Végül Medve nem-sztoicista szónoklatáról a hajón)

Miközben Medve ingyenmozi-elmélete, visszatérése az iskolába és magányos atléta-ként, illetve zárkalakóként kiépített belső ellenállása, belső szabadsága joggal olvasható sztoikus vagy –a kegyelmi hőesést és a nagy regényrészek címének páli idézeteit is figyelembe véve –keresztyén sztoicizmust sugárzó műnek, azonban Medve néhol s így a regény zárófejezetében is nem sztoikus elméleteket is kifejt. (Egyébként fontos lenne Medve világvilágának és a regényben vele expressis verbis kapcsolatba hozott janzenizmusnak a viszonyát is elemezni. Medvét azzal gúnyolják, hogy janzenista, többször is szó van róla, hogy Pascalt olvas, márpedig a janzenisták tragikus világlátása markánsan különbözik a sztoicistákétól.) Nem értelmezhető sztoikus életbölcseletként Medve egyik híres, a Mohácsra tartó hajó fedélzetén mondott tirádája sem: „Magyarázni kezdte hát, hogy menjek a fenébe, mit akarok tőle, a világhoz nem alkalmazkodni kell, hanem csinálni, nem újraprendezni azt, ami már megvan benne, hanem hozzáadni mindig.” Igen ellentmondásos az is, amit ugyanitt az összetartozás gyökeréről mond. Hol valami eleve adott metafizikai-ontológiai, transzcendens alapú összetartozásról beszél, hol pedig – s Bébének persze ez tetszik jobban – az iskolában elszenvedett nyomás alatt létrejött tejsav és gyanta általi összetartozásról. De talán higgyük el Medvének, hogy neki ezer lelke van, ahogyan az *Iskolának* ezer olvasata.

## Irodalomjegyzék

- Balassa Péter (1982). „Az végeknél...”. Kommentár Ottlikhoz, avagy a műelemzés bukása. In uő, *A színe-változás. Esszék*. Budapest: Szépirodalmi. 253–292.
- Beck András (2005). Továbbélők. *Élet és Irodalom*, február 11.
- Füzfá Balázs (2006). „...sem azé, aki fut...” Ottlik Géza Iskola a határon című regénye a hagyomány, a prózapoétika, a hipertextualitás és a recepció tükrében. Budapest: Argumentum.
- György Péter (2011). *Apám helyett*. Budapest: Magvető.
- Jakus Ildikó & Hévízi Ottó (2004). *Ottlik-veduta*. Pozsony: Kalligram.
- Kelecsényi László (2001, szerk.). *Az elbeszélés nehézségei. Ottlik-olvasókönyv*. Budapest: Holnap.

Ottlik Géza (1980). *Iskola a határon*. Budapest: Magvető Kiadó.

Ottlik Géza (1993). *Buda*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Sümeği István (2006). Utánaszámolás (Kritika az Ottlik-vedutáról). *Buksz*, 2006/1

Szegedy-Maszák Mihály (1994). *Ottlik Géza. Kismonográfia*. Pozsony: Kalligram.

Szilasi László (2005). Tudjuk-e őket úgy látni ép(p)en (Az Ottlik-vedutáról). *Holmi*, 8.

Tandori Dezső (1979): A kimondható érzés, hogy mégis minden. In uő, *A zsalu sarokvasa. Irodalmi tanulmányok*. Budapest: Magvető. 173–193.

Tandori Dezső (2005). Továbbélesztők (Az Ottlik-vedutáról). *Holmi*, 8.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Jakus Ildikó – Hévízi Ottó: *Ottlik-veduta*, Budapest, Kalligram, 2004

<sup>2</sup> A *Ottlik-veduta* megjelenésekor több nagyon elismerő, a könyv jelentőségét az Ottlik-olvasásban korszakalkotónak vélő recenzió jelent meg (pl. *Beck*, 2004, *Szilasi*, 2004, *Tandori*, 2004), igazán komoly ellenvetéseket csak Sümeği István tett a munka kivételes jelentőségét szintén elismerő bírálatában (*Sümeği*, 2006). Ugyanakkor a szűkebben vett Ottlik-filológia általában tudomást sem vett a kötetről, például Füzfa Balázs monografikus jellegű könyvének (*Füzfa*, 2006) még szinte teljességre törő bibliográfiája sem említi Hévíziék munkáját. A könyvet életreceptnek tekintő kultikus recepció nem tudott mit kezdeni az *Iskola* értelmezésének radikális felnyitásával.

<sup>3</sup> Szegedy-Maszák Mihály: *Ottlik Géza. Kismonográfia*, Pozsony, Kalligram, 1994

<sup>4</sup> Balassa Péter: „Az végeknél...”. *Kommentár Ottlikhoz, avagy a műelemzés bukása.* = B. P.: *A színeváltozás.* Esszék. Bp. Szépirodalmi, 1982, 253–292.

<sup>5</sup> Sümeği elsősorban ezt a krimi-analógiát tartja tévűtnak. (*Sümeği*, 2006, 32-36)

## Absztrakt

A dolgozat elsősorban nem új összefüggések feltárására vállalkozik, hanem egy olyan könyv, az *Ottlik-veduta* néhány tézisének felidézésére és alátámasztására, amely az elmúlt húsz év Ottlik-olvasásának legjelentősebb teljesítménye, s melynek felfedezései, igazságai nem kellőképpen terjedtek el az Ottlik-filológiában, -recepcióban, illetve az *Iskola a határon* középiskolai tanításában. A Jakus–Hévízi-hipotézis lényege, hogy az *Iskola* távolról sem olyan megnyugtató könyv, mint azt a recepció fővonala gondolja, hogy nem (elsősorban) a sztoikus belső szabadság kiépüléséről szóló példázat. Hogy Bébé a regény elején elhangzó agyonidézett meditációját a tökesúlyról, a néma összetartozásról nem szabad névértéken venni. Hogy az *Iskola* inkább kérdező, mint válaszoló regény. Bébé belső szabadságról szóló „áriái” valójában Szeredy azon kérdése előli kitérések, hogy maradjon-e Magdával, a szeretőjével, vagy térjen vissza a feleségéhez, azaz a létezése gyermekkori alaprétege és a jelene közötti kapcsolatot élje-e meg, vagy visszatérjen felnőtt mindennapi életéhez. Hévízi álláspontja az, hogy a regény három főszereplője Medve kéziratában keresi a választ és önmagát. A kérdés az, hogy a gyermekkor utáni évek s bennük az iskolaévek felesleges viszontagságok voltak-e, vagy az iskolaévek adják személyiségük tökesúlyát, alapréteget. A szerzők szerint Medve az 1956-os forradalom élményének hatására írja át kézírata és iskolai élete bizonyos eseményeit, értékeléseit. Talán 56 után nem gondolja már, hogy az emberi társadalom finom szabályainak sakktabláját nem szabad fölborítani. A valóság megváltoztathatatlanságát már nem fogadja el sztoikus módon. A dolgozat szövegrészek elemzésével, felidézésével igyekszik a Jakus–Hévízi-féle értelmezés alátámasztására.



# Az internetes zaklatás áldozata és elkövetője kérdőív (CVBS-HU) és az Európai Cyberbullying Intervenciós Projekt Kérdőív (ECIPQ) magyar adaptációja

## Bevezetés

### Fogalmi áttekintés és prevalencia

**A** technológiai fejlődés hatására megváltozott a serdülőkorú fiatalok élete, mindennapjaik részévé vált az internet, online alakítanak ki kapcsolatokat, képeket, videókat osztanak meg, online játszanak, blogot (naplót) írnak, videókat néznek, valamint az identitásukat is online alakítják. A rohamos technológiai fejlődés hatására a szociális érintkezés új eszköze a világháló lett, a közösségi oldalak, chat szobák, e-mail lettek a szociális interakciók új színterei. Ennek a fejlődésnek, valamint a közösségi oldalak által kínált különböző lehetőségek (képek, videók megosztása, kommentálása, csoportok alakítása) következményeként jelenhetett meg az interneten is az iskolákban korábban már jelen lévő kortárs bántalmazás (Cetin, Yaman & Peker, 2011). A kortárs bántalmazás (tradicionális bullying) egyezményes, definiáló kritériumai magukban foglalják (a) a szándékos ártást, (b) a negatív cselekedetek ismétlődését és (c) az áldozat és zaklató közötti erőegyenlőtlenséget (Olweus, 1994). Az interneten megjelenő kortárs bántalmazás (online zaklatás, internetes zaklatás, elektronikus zaklatás, cyberbullying) esetében központi kérdéssé vált a kutatók és a gyakorlati szakemberek számára, hogy ezek a kritériumok miként alkalmazhatóak az online megjelenő kortárs bántalmazásra (Corcoran, McGuckin & Prentice, 2015). Ennek következtében az internetes zaklatás meghatározására/leírására számos definíció létezik a szakirodalomban. Az egyik, tágabb értelmű definíció szerint az internetes zaklatás „*egy személy vagy csoport kárára elkövetett olyan negatív hatású viselkedés, amellyel szemben az áldozat nem tudja megvédeni magát*” (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel, & Tippett, 2008, 376. o.). Willard (2004) ettől finomabb meghatározásában kiemeli, hogy az internetes zaklatás bántó, kegyetlen üzenetek, képek küldése, posztolása az internet vagy más kommunikációs eszközök segítségével együtt jár pszichológiai vagy szociális károkozással. Shariff és Gonin (2005) a tradicionális kortárs bántalmazás alfajtájaként tartják számon a jelenséget, amely elektronikai eszközök, mobiltelefon, blogok, különböző oldalak, chatszobák által okoz sérelmet az áldozatnak. Az internetes zaklatás meghatározása tehát sok tekintetben átfedő a hagyományos értelmű kortárs bántalmazás kritériumaival, amelyeken felül internetes zaklatásra vonatkozó specifikus jellemzőket is magukban foglalnak.

Kwan és Skoric (2013) az elektronikus zaklatás három specifikus vonását különbözteti meg: a szemtanúk széles körét, az internet korlátlan kapacitását és a zaklató anonimitását. A szemtanúk széles köre arra utal, hogy az internetes zaklatás esetén, a tradicionális bullyinghoz képest, nem csak egy kis csoport látja az áldozat megalázását, hanem az ismerősök ismerősein keresztül akár az áldozat számára ismeretlenekhez is eljuthat

minden, ami történik, így egy nagyon széles szociális kör lesz tanúja az áldozattal történő negatív eseményeknek. Ennek következtében nem csak az áldozat, de a zaklató számára is kontrollálhatatlanná válnak az események (Cetin et al., 2011). Az internet korlátlan kapacitása az internetes zaklatás esetén azt jelenti, hogy a zaklatott gyerekekkel történt események sokáig elérhetőek, kommentálhatóak, a zaklató által feltöltött tartalmak letölthetőek, mások újra feltölthetik őket, ezáltal kikerül az eredeti bántalmazó irányítása alól, így csökkenhet a tettei következtében érzett felelősség is (Kwan & Skoric, 2013). Végül a zaklató anonimitásán keresztül az internet lehetővé teszi „álszemélyiségek”, hamis profilok létrehozását, ezáltal az egyén felismerhetetlenné válik és ezt az anonimitást kihasználva okozhat másoknak kárt (Hinduya & Patchin, 2009; Casas, Del Rey, Ortega-Ruiz, 2013). További specifikus jellemzője az internetes zaklatásnak, hogy a nap bármely szakaszában megtörténhet (24/7 jelleg), mivel az áldozat az interneten keresztül bárhol, bármikor elérhető, nem tud elmenekülni az otthonába a zaklatás elől, mint a tradicionális kortárs bántalmazás esetében (Kowalski & Limber, 2007). Mindezeket a specifikus tulajdonságokat legjobban Tokunaga (2010) definíciója foglalja magában: „Az internetes zaklatás bármilyen olyan viselkedés, amelyet elektronikus vagy digitális média segítségével hajít végre egy személy vagy egy csoport, illetve amelynek során ismétlődően ellenséges vagy agresszív üzeneteket közvetítenek mások felé azzal a céllal, hogy szándékosan ártsanak vagy kellemetlen helyzetbe hozzanak másokat. Az internetes zaklatás során az elkövető személyazonossága lehet ismert vagy nem ismert. Az internetes zaklatás történhet az iskolában, de az iskolán kívül is.” (278. o.)

Az eddigi, leíró jellegű és gyakoriságra vonatkozó felmérések alapján, Európában évről évre egyre gyakoribbá válik az internetes zaklatás a serdülők mindennapjaiban (lásd 1. táblázat). Valamint a többi európai országhoz hasonlóan Magyarországon is növekszik az elektronikus zaklatás áldozatává váló diákok száma (lásd 2. táblázat). Azonban a magyarországi felmérések nehezen hasonlíthatók össze más európai országok adataival, ugyanis hiányoznak a megbízható kérdőívek, illetve a nemzetközi gyakorlatban használt mérőeszközök magyar nyelvű adaptációi.

1. táblázat. Az internetes zaklatás áldozatává válásra vonatkozó prevalencia adatok európai országokban

Felmérésben résztvevő országok	Résztvevők életkora	Internetes zaklatás áldozatává válás prevalenciája	Forrás
Portugália, Spanyolország, Franciaország, Belgium, Egyesült Királyság, Írország, Olaszország, Németország, Dánia, Hollandia, Norvégia, Svédország, Finnország, Észtország, Litvánia, Lengyelország, Csehország, Ausztria, Szlovénia, Magyarország, Románia, Bulgária, Törökország, Görögország	9-16 év	7%	Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011
Belgium, Dánia, Olaszország, Írország, Portugália, Románia, Egyesült Királyság	11-16 év	12%	Livingstone, Mascheroni, Ólafsson & Haddon, 2014
		Legmagasabb arány Dániában (21%) és Romániában (19%) Legalacsonyabb arány Portugáliában (5%) és Olaszországban (6%)	

Felmérésben résztvevő országok	Résztvevők életkora	Internetes zaklatás áldozatává válás prevalenciája	Forrás
Spanyolország, Lengyelország, Hollandia, Románia, Izland, Görögország	14-17 év	21,4%  Legmagasabb arány Romániában (37,7%) és Görögországban (26,8%)  Legalacsonyabb arány Spanyolországban (13,3%) és Izlandon (13,5%)	Tsitsika, Janikian, Wójcik, Mkaruk, Tzavela, Tzavara, Greydanus, Merrick & Richardson, 2015

2. táblázat. Az internetes zaklatás áldozatává válásra vonatkozó prevalencia adatok Magyarországon

Résztvevők életkora	Internetes zaklatás áldozatává válás prevalenciája	Forrás
9-16 év	6%	Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011
11-17 év	13,4 %	Várnai & Zsíros, 2014
12-13 és 16-17 év	40,5 %	Domonkos és Ujhelyi, 2014

### Individuális és társas faktorok szerepe az internetes zaklatás kialakulásában

Az internetes zaklatásba való bevonódásban több különböző individuális és társas faktor játszik szerepet. A következőkben, a legfontosabb ilyen individuális faktorokat – harag kifejezési módja, externalizáló, valamint internalizáló problémák és empátia –, valamint társas faktorokat - észlelt társas támogatás és iskolai légkör – fogjuk végigvenni.

A harag kifejezésének két maladaptív módját különböztetjük meg: A harag elfojtása és önmagunk ellen fordítása, valamint a düh kifelé történő levezetése (Spielberger, 1985; Oláh, 1987). Az eddigi kutatások pozitív kapcsolatot írnak le mindkettő harag kifejezési mód és az internetes zaklatás között (Aricak & Ozbay, 2016). İcelliglu és Özden (2014) az online zaklatást magát egy harag kifejezési módnak tartják, ennek következtében a konvergens validitás ellenőrzésére alkalmas. Korábbi kutatások alapján (Schultze-Krumbholz & Scheitauer, 2009; Ang és Goh, 2010; Del Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega-Ruiz & Tsorbatzoudis, 2016) azok a személyek, akik résztvevői az online zaklatásnak, áldozatként vagy bántalmazóként, rosszabb empátiás készségekkel rendelkeznek, mint azok a személyek, akik egyáltalán nem vesznek részt internetes bántalmazásban. Más eredmények alapján azonban az áldozatoknál nem jelenik meg az empátia hiánya (Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Pettalia, Levin & Dickinson, 2013; Brewer & Kerslake, 2015), csak az internetes zaklatás elkövetőinél (Brewer & Kerslake, 2015). Így az empátia a zaklatóvá válásra vonatkozó skálák esetén a divergens validitás ellenőrzésére, míg az áldozattá válásra vonatkozó skálák esetében a divergens és a konvergens validitás ellenőrzésére is alkalmas. Korábbi, keresztmetszeti kutatások során arra az eredményre jutottak, hogy mind az elektronikus zaklatást elkövető, mind az áldozatává váló serdülők több externalizáló (Hinduja & Patchin, 2007; Garaigordobil & Machimbarrena, 2019) és több internalizáló (Bonanno & Hymel, 2013; Patchin &

Hinduja, 2010; Garaigordobil & Machimbarrena, 2019) problémáról számolnak be, mint az elektronikus zaklatásba nem bevonódó társaik. Egy metaanalízis során, amelynek során megvizsgálták mind az elektronikus zaklatás elkövetésének, illetve áldozatává válásának prediktorait, azt az eredményt kapták, hogy az internetes zaklatás elkövetését nagyobb hatáserősséggel jósolják be az externalizáló problémák, míg az elektronikus zaklatás áldozatává válást az internalizáló problémák (Guo, 2016), így a konvergens validitás ellenőrzésére lesznek alkalmasak ezek a változók.

Mind a kortársak, mind a család szerepet játszhatnak – társas faktorként – a serdülők online megjelenő agresszív viselkedésében (Calvete, Orue, Estevez, Villardon, & Padilla, 2010; Wang, Ianotti, & Nansel, 2009; Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012; Solecki, McLaughlin, & Goldschmidt, 2014; Fridh, Lindstrom, & Rosvall, 2015; Martins, Veiga Simao, Freire, Caetano, & Matos, 2016; Williams and Guerra, 2007; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattaner, 2014; Bayraktar, Machackova, Dedkova, Cerna, & Sevcikova, 2015; Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015; Heerde & Hemphill, 2017). A család felől érkező társas támasz hiánya növeli a valószínűségét, hogy a serdülőkorúak bevonódnak az internetes zaklatásba mind elkövetőként (Wang et al., 2009; Fanti et al., 2012; Solecki et al., 2014; Calvete et al., 2010), mind áldozatként (Fanti et al., 2012; Fridh et al., 2015; Martins et al., 2016; Williams and Guerra, 2007; Kowalski et al., 2014). Továbbá a kortársak felől észlelt társas támogatás hiánya is növeli az esélyét annak, hogy a fiatalok bevonódjának az internetes zaklatásba elkövetőként (Fanti et al., 2012; Calvete et al., 2010; Bayraktar et al., 2015; Baldry et al., 2015; Heerde & Hemphill, 2017), valamint áldozatként (Williams and Guerra, 2007; Kowalski et al., 2014; Fridh et al., 2015; Baldry et al., 2015). Így az észlelt társas támasz a divergens validitás ellenőrzését szolgálja. Annak következtében, hogy az internetes zaklatás elkövetői gyakran ugyanabban az iskolában tanulnak, mint az áldozataik, releváns az iskolai légkör szerepe az internetes zaklatásban. Az elektronikus zaklatás áldozatai, valamint az elkövetők is negatívabb iskolai légkörről számoltak be az eddigi tanulmányok alapján. Továbbá, az internetes zaklatásban részt vevő diákok arról számolnak be, hogy nem érzik magukat biztonságban az iskolájukban (Hinduja & Patchin, 2010; Benders, 2012), ennek következtében a divergens validitás ellenőrzésére alkalmas az iskolai légkör.

Az internetes zaklatás mérésére szolgáló nemzetközi kérdőívek magyar változatának validitás vizsgálatához az előzőekben bemutatott individuális és társas faktorokat alkalmaztuk kutatásainkban, amelyek korábbi eredmények alapján megbízhatóan alkalmasak a konvergens és divergens validitás ellenőrzésére.

### Az internetes zaklatás mérése

A szakirodalomban több mérőeszköz is rendelkezésre áll az internetes zaklatás felmérésére. A kérdőívek azonban más-más elméleti háttérre építenek. Berne és munkatársai (2013) tanulmányukban összefoglalták azt a nyolc szempontot, amelyek segítséget nyújthatnak az internetes zaklatást mérő kérdőívek kiválasztásakor: (a) Az egy állításból álló kérdőívek nem megbízhatóak, ugyanis egy állítás segítségével nem lehet különbségeket feltárni, nem lehet részletesen megismerni a vizsgált jelenséget. (b) Fel kell mérni, hogy a kérdőív milyen definíciós kritériumokat foglal magában, mivel a kutatók között nincs konszenzus egy egységes internetes zaklatásra vonatkozó definícióra vonatkozóan. (c) A kérdőívekben változóan jelennek meg a technológiai eszközök/média, melyen keresztül a zaklatás történhet. A leggyakrabban a mobiltelefon és e-mail közvetítik, azonban a technika folyamatosan fejlődik, ezért fontos figyelembe venni, hogy a kérdőívben milyen technológiai eszközök szerepelnek. (d) A legtöbb kérdőív serdülőkorúaknak készült, kevés információ van a felnőttek körében zajló internetes zaklatásról. (e) Fontos

szempont továbbá, hogy a használt kérdőívnek vannak-e alskálái, illetve hogy ezek az alskálák milyen elméleti alapokon nyugszanak. (f) Mérlegelendők az önkítöltős kérdőívek előnyei és hátrányai, mivel az internetes zaklatás egy olyan jelenség, amelyet a szociális kívánatosság, a morális kifogásolhatóság miatt az anonim kérdőívkitöltés ellenére sem ismernek be a kutatásban résztvevők. (g) A reliabilitást is figyelembe kell venni, valamint az internetes zaklatás esetén hiányoznak a longitudinális kutatások, ezért a legtöbb eszköznél hiányzik a teszt-reteszt reliabilitás. (h) Az utolsó szempont pedig a validitás: gyakran a validitás vizsgálata is hiányzik az elektronikus zaklatást mérő eszközök bemutatásakor, vagy csak a konvergens validitás kerül ellenőrzésre a kutatások során.

### A tanulmány célja

Az elméleti bevezetőben bemutatott statisztikai adatok alapján megállapítható, hogy nem csak a közép- és nyugat-európai országokban, de Magyarországon is egyre nagyobb mértékben növekszik az internetes zaklatás gyakorisága, ezzel a jelenség egyre komolyabb problémát jelent az általános és középiskolás diákok körében. Ám míg több kutatás vizsgálja az internetes zaklatás természetét, az internetes zaklatásba való bevonódás pszichológiai tényezőit a nyugati európai országban, Magyarországon eddig csekély számú kutatás született az elektronikus zaklatásra vonatkozóan (Domonkos & Ujhelyi, 2014, 2015; Zsila, Orosz, Király, Urbán, Ujhelyi, Jármí, Griffiths, Elekes & Demetrovics, 2017). A magyarországi internetes zaklatás alulkutatottságának egyik oka lehet egy internetes zaklatás mérő, a magyar serdülőkorú populációhoz illeszkedő mérőeszköz hiánya. Jelen tanulmány célja ezért online zaklatást mérő nemzetközi kérdőívek magyar nyelvű adaptációja, mely során vizsgáljuk a kérdőívek magyar fiatalok mintájához való illeszkedését, reliabilitását és validitását. A tanulmányban két kutatás során, két nemzetközi kérdőív magyar változata és pszichometriai jellemzőik kerülnek bemutatásra: Az első kutatás során az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív (CVBS-HU, lásd 1. sz. melléklet), a második kutatás során az Európai Cyberbullying Intervenció Projekt Kérdőív (ECIP, lásd 2. sz. melléklet) magyar adaptációjának pszichometriai tesztelése történt.

### Első kutatás – Az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív magyar adaptációja

Az első kutatásban az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív (CVBS-HU, Cetin et al., 2011, lásd 1. sz. melléklet) pszichometriai mutatóinak vizsgálatára került sor. A kérdőív az alapján került kiválasztásra, hogy több alfaktora lehetővé teszi az internetes zaklatás során tapasztalható több típusú negatív cselekedet felmérését (szexuális zaklatás az interneten, pletyka terjesztése, hamis profilok, stb.), ezáltal a különböző viselkedések kapcsolatát is meg lehet vizsgálni személyi változókkal, pszichológiai tényezőkkel. A CVBS-HU kérdőívben a tradicionális bántalmazás kritériumai közül a szándékos ártás és impliciten a bántalmazó és áldozat közötti erőegyenlőtlenség („*Engedély nélkül feltöröm más(ok) privát weboldalát, internetes profilját.*”) jelennek meg. Továbbá az elektronikus zaklatás specifikus jellemzői közül pedig az anonimitás jelenik meg a kérdőívben. A CVBS-HU csak az interneten megjelenő zaklatásra vonatkozik, a mobiltelefon által történő zaklatásra nem vonatkoznak az állítások. A kérdőív serdülő populáción alkalmazható (14-19 év), mérhető vele az áldozattá és zaklatóvá válás is, továbbá a zaklatás három altípusa (verbális zaklatás, anonim zaklatás, hamisítás).

Az eredeti kérdőív reliabilitása a zaklatóvá válás rész esetén, a Verbális Internetes Zaklatás és Hamisítás alfaktorok esetén megfelelő volt (Cronbach  $\alpha = 0,81$ , illetve  $0,83$ ),

azonban a Személyazonosság Elrejtése alfaktor reliabilitása alacsonyabb volt (Cronbach  $\alpha = 0,69$ ). Az áldozattá válás rész esetén, a Verbális Internetes Zaklatás Áldozata és a Hamisítás Áldozata alfaktorok bizonyultak megfelelő reliabilitásúnak (Cronbach  $\alpha = 0,8$ , illetve  $0,86$ ), ellenben a Személyazonosság Elrejtésének Áldozata alfaktor reliabilitása alacsonyabb volt (Cronbach  $\alpha = 0,68$ ). A szerzők által végrehajtott megerősítő faktoranalízis eredménye alapján mind az áldozattá válás, mind a zaklatóvá válás állításai kiválóan illeszkednek a három faktoros modellre (Cetin et al., 2011).

## Módszerek

### Részvevők

A kutatásban való részvétel kritériuma volt, hogy a diákok 14-19 éves korcsoportba tartozzanak, valamint olyan osztályokat kerestünk, ahol a diákok korábban nem vettek részt internetes zaklatás, illetve tradicionális zaklatás ellenes prevenció/s/intervenció programban. A résztvevő diákok középosztályba tartoznak, városi, illetve megyeszékhelyen található gimnáziumokban tanulnak. A kérdőívek kitöltése előtt mind a szülők, mind a diákok kaptak tájékoztatást a kutatás természetéről, továbbá csak azok vehettek részt az adaptációs folyamatban, akiknek a szülei beleegyeztek a gyermekük részvételébe. A kérdőíveket, ha lehetőség volt rá, a számítástechnika óra keretein belül online töltötték ki a diákok, amennyiben nem állt rendelkezésre számítógépes terem, papír-ceruza formában töltötték ki a diákok az osztályfőnöki óra keretében. A kérdőívek kitöltése anonim és önkéntes volt. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) jóváhagyta (az etikai engedély referencia száma: 2017-27).

### Faktoranalízishez használt minta

A kérdőív megerősítő faktoranalíziséhez, valamint a reliabilitás és leíró statisztikai vizsgálathoz egy 632 főből (261 férfi és 371 nő) álló mintát használtunk. Az adaptáció folyamatában részt vevők 14 és 19 év közötti diákok voltak (átlagéletkor: 16,47 év,  $SD=1,469$  év). A minta 5 év során végzett több, az elektronikus zaklatás különböző pszichológiai háttértényezőit vizsgáló kutatás során gyűlt össze.

### Validációs minta

A kritérium validitáshoz, a faktoranalízishez és reliabilitás vizsgálathoz gyűjtött mintából 120 főt alkalmaztunk (71 férfi és 49 nő), 16 és 20 év közötti diákokat, akiknek az átlagéletkora 17, 51 év ( $SD=0,72$ ) volt.

## Eszközök

### Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív (CVBS-HU)

A kérdőív két részből áll (kétszer 22 állításból), egy zaklatóvá válásra, illetve egy áldozattá válásra vonatkozó részből. Az állítások a következőképpen rendeződnek a három-három faktorba a két rész esetén: Internetes verbális zaklatás / Internetes Verbális Zaklatás Áldozata faktorokba az első hét állítás, Személyazonosság Elrejtése / Személyazonosság

Elrejtésének Áldozata faktorokba a 8-12 állítások, Hamisítás/ Hamisítás Áldozata faktorokba a 13-22 állítások tartoznak.

A kitöltőknek egy ötfokú skálán kellett megadni a válaszaikat, ahol 1=soha, 2=ritkán, 3=alkalmanként, 4=gyakran, 5=mindig. A kérdőívben nem szerepelnek fordított állítások, az áldozattá válás és a zaklatóvá válás részen elérhető maximális pontszám 110, míg az elérhető legalacsonyabb pontszám 22 pont. A magasabb pontszám jelenti azt, hogy valaki áldozattá, illetve zaklatóvá vált az interneten, míg az alacsony pontszám az internetes zaklatásból való kimaradást jelenti (lásd 1. sz. melléklet).

### **Empátia Kérdőív (Interpersonal Reactivity Index)**

A Davis (1980) által kidolgozott kérdőív 28 itemből áll (melyből 7 fordított), ezek 4 skálába rendeződnek: fantázia (Cronbach  $\alpha = 0,81$ ), empátiás törődés (Cronbach  $\alpha = 0,74$ ), perspektíva felvétel (Cronbach  $\alpha = 0,71$ ) és személyes distressz (Cronbach  $\alpha = 0,53$ ). A kitöltőknek 0-tól 4-ig terjedő skálán kell választ adniuk, ahol 0=egyáltalán nem jellemző illetve 4=teljes mértékben jellemzőt jelentette. A fantázia alskálán maximálisan 32 pontot lehet elérni, minimálisan 0 pontot, ha valaki magas pontszámot ér el, azt jelenti, hogy a könyvek, színhátékok, filmek képzeletbeli szereplőinek érzelmeibe képesek beleképzelni magukat. Az empátiás törődés skálán maximálisan 28 pontot lehet elérni, minimálisan 0 pontot. Minél magasabb pontot ér el valaki ezen a skálán, annál inkább jellemző rájuk a törődés a szerencsétlenül járt társaik irányába, illetve jellemző rájuk a mások irányába érzett szimpátia. A perspektíva felvétel alskálán maximálisan 28 pontot lehet elérni, minimálisan 0 pontot. A magasabb pontszám azt jelzi, hogy valaki képes spontán mások pszichológiai nézőpontját felvenni. A személyes distressz alskálán maximálisan 28 pontot lehet elérni, minimálisan 0 pontot. A magas pontszám azt jelenti, hogy feszült interperszonális helyzetben a személy szorongást, nyugtalanságot él át.

### **Harag és Düh Kifejezési Mód Skála (Anger Expression Scale)**

A Spielberg (1985) által létrehozott kérdőív magyar változatát Oláh és munkatársai (1987) készítették el. A kérdőívnek két alskálája van: *Düh-elfojtás* (Cronbach  $\alpha = 0,65$ ) és *Düh-kinyilvánítás* (Cronbach  $\alpha = 0,79$ ). Az *Düh-elfojtás* a düh és harag elfojtására való hajlamot, míg az *Düh-kinyilvánítás* a düh és harag agresszív módon történő kiélésére való hajlamot méri. Mindkét skála esetén az elérhető legmagasabb pontszám a 32, míg a legalacsonyabb a 8 pont. Az összesített pontérték a düh és harag kinyilvánításának gyakoriságát jelenti, az elérhető maximum pontszám 80, míg a legalacsonyabb pontszám 20 pont. A hazai vizsgálat során a kérdőív pszichometriai mutatói jónak bizonyultak.

### **Iskolai légkörre vonatkozó kérdések**

A kérdések a Twemlow és Sacco (2012) által, prevenciós programok előtti iskolai felmérésre használt kérdőívcsomagból származnak. Az általam is használt kérdéseket arra vonatkozóan tették fel, hogy azokban az iskolákban, ahol a *Békés Iskolák* programot kivitelezik, milyen az iskolai légkör, kérdések vonatkoztak a társas légkörre („*Úgy érzem, jól beilleszkedtem az osztályközösségbe, és közéjük tartozom*”), az iskolai versengésre („*Az iskolában nagy a versengés a sportban, vagy más iskolán kívüli tevékenységekben.*”), tanárokkal való kapcsolatra („*A tanáraink tisztelettel bánnak velem.*”). A kitöltőknek 1-től 5-ig terjedő skálán kell választ adniuk, ahol 1=egyáltalán nem értek

egyét, illetve 5=teljesen egyetérték. A kérdőívben maximálisan 75 pontot lehet elérni, a minimum pontszám pedig 15 pont (Cronbach  $\alpha = 0,80$ ).

### Statistikai elemzések

Az elemzések az IBM SPSS 23-as, illetve az AMOS 20-as verziójával készültek. Annak ellenőrzésére, hogy az eredeti faktorstruktúrával használható-e a kérdőív a magyar populáción, megerősítő faktoranalíziseket alkalmaztunk a CVBS-HU két részén, az áldozattá válásra vonatkozó, illetve a zaklatóvá válásra vonatkozó részekben. Az illeszkedésmutatók megfelelését Hu & Bentler (1999) kritériumai alapján állapítottuk meg. A tanulmányban bemutatott statisztikai elemzések során végeztünk egy reliabilitás vizsgálatot annak ellenőrzésére, hogy a 14-19 éves korosztályban milyen megbízhatósággal mér a kérdőív. A konstruktum validitás két alcsoportja, a konvergens és divergens validitás ellenőrzésére, melyeknek eredményei további bizonyítékot szolgáltathatnak a teszt megfelelésére, a mérőeszközök alfejezet során említett tesztek és saját tesztünk alskálái, illetve összesített pontszámainak kapcsolatát Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk. A nemek közötti különbséget a CVBS-HU alskáláin illetve az összesített pontszámában Mann-Whitney próbával vizsgáltuk.

## Eredmények

### Reliabilitás vizsgálat

#### A CBVS-HU zaklatóvá válásra vonatkozó része

Az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív (CBVS-HU) zaklatóvá válásra vonatkozó részének teljes skálán mért reliabilitása a magyar mintán kiválóan bizonyult. A második faktor, a *Személyazonosság Elrejtése* esetén a Cronbach  $\alpha$  alacsony volt (0,72). Ennek oka, hogy a 9. tétel („*Elrejttem a személyazonosságomat az interneten*”) hibásnak bizonyult az alacsony item-total korreláció miatt ( $r=0,31$ ), ezért ez az állítás nem kerül bele a magyar adaptációba. A 9. tétel törlésével magának a faktornak a reliabilitása jelentősen növekedett (Cronbach  $\alpha=0,89$ ). A további alskálákat tekintve megfelelő a reliabilitás, a Verbális Internetes Zaklatás és a Hamisítás alfaktor esetén is teljesen megfelelő (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. A CVBS-HU zaklatóvá válásra vonatkozó részének leíró statisztikai és reliabilitás-mutatói, illetve a normalitás mutatók (ferdeség és lapultság)

	Átlag (Szórás)	Cronbach $\alpha$	Ferdeség Érték (Szórás)	Lapultság Érték (Szórás)
<b>Verbális Internetes Zaklatás</b>	9.47 (4.14)	0.86	3.36 (0.09)	14.46 (0.19)
<b>Személyazonosság Elrejtése</b>	6.25 (2.35)	0.89	4.73 (0.09)	30.2 (0.19)
<b>Hamisítás</b>	9.97 (4.34)	0.76	3.55 (0.09)	19.28 (0.19)
<b>CVBS-HU zaklató összpontszám</b>	25.69 (9.51)	0.92	4.25 (0.09)	25.03 (0.19)



### A CVBS-HU áldozattá válásra vonatkozó része

Az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív (CBVS-HU) áldozattá válásra vonatkozó részének reliabilitása a magyar mintán kiválóan bizonyult (Cronbach  $\alpha=0,89$ ). A *Személyazonosság Elrejtésének Áldozata* faktor esetén kicsit alacsonyabb volt a reliabilitás (Cronbach  $\alpha=0,75$ ). A 9. tételt („*Elrejtik a személyazonosságukat az interneten.*”) a kérdőív áldozattá válásra vonatkozó része esetén is törölni kellett az alacsony item-total korreláció ( $r=0,42$ ) miatt, ezáltal az alfaktor reliabilitása is növekedett (Cronbach  $\alpha=0,78$ ). A további alskálák tekintetében, *Verbális Internetes Zaklatás Áldozata* és *Hamisítás Áldozata*, megfelelő a reliabilitás (lásd 4. táblázat).

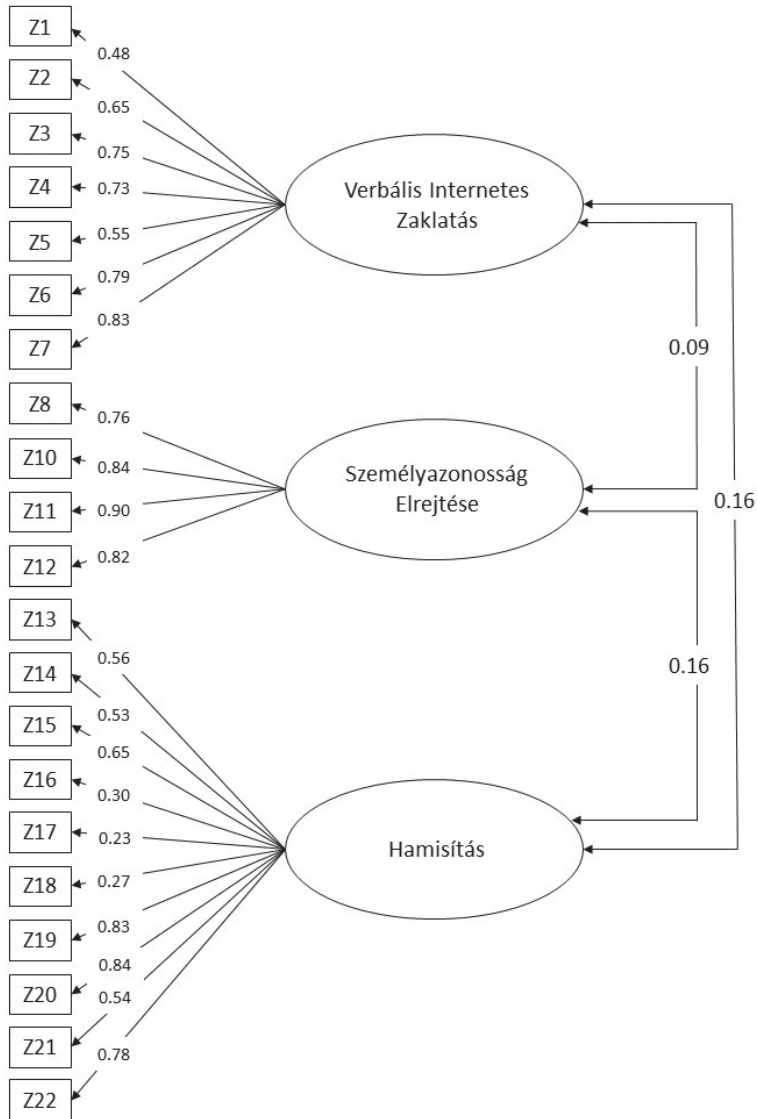
4. táblázat. A CVBS-HU áldozattá válásra vonatkozó részének leíró statisztikai és reliabilitás-mutatói, illetve a normalitás mutatók (ferdeség és lapultság)

	Átlag (Szórás)	Cronbach $\alpha$	Ferdeség Érték (Szórás)	Lapultság Érték (Szórás)
<b>Verbális Internetes Zaklatás Áldozata</b>	11.04 (4.63)	0.82	1.77 (0.09)	4.79 (0.19)
<b>Személyazonosság Elrejtésének Áldozata</b>	7.43 (3.09)	0.78	2.42 (0.09)	8.49 (0.19)
<b>Hamisítás Áldozata</b>	6.01 (6.02)	0.84	1.23 (0.09)	1.74 (0.19)
<b>CVBS-HU áldozat összpontszám</b>	32.39 (12.14)	0.89	1.72 (0.09)	4.86 (0.19)

### Megerősítő faktoranalízis

#### A CVBS-HU zaklatóvá válásra vonatkozó részére

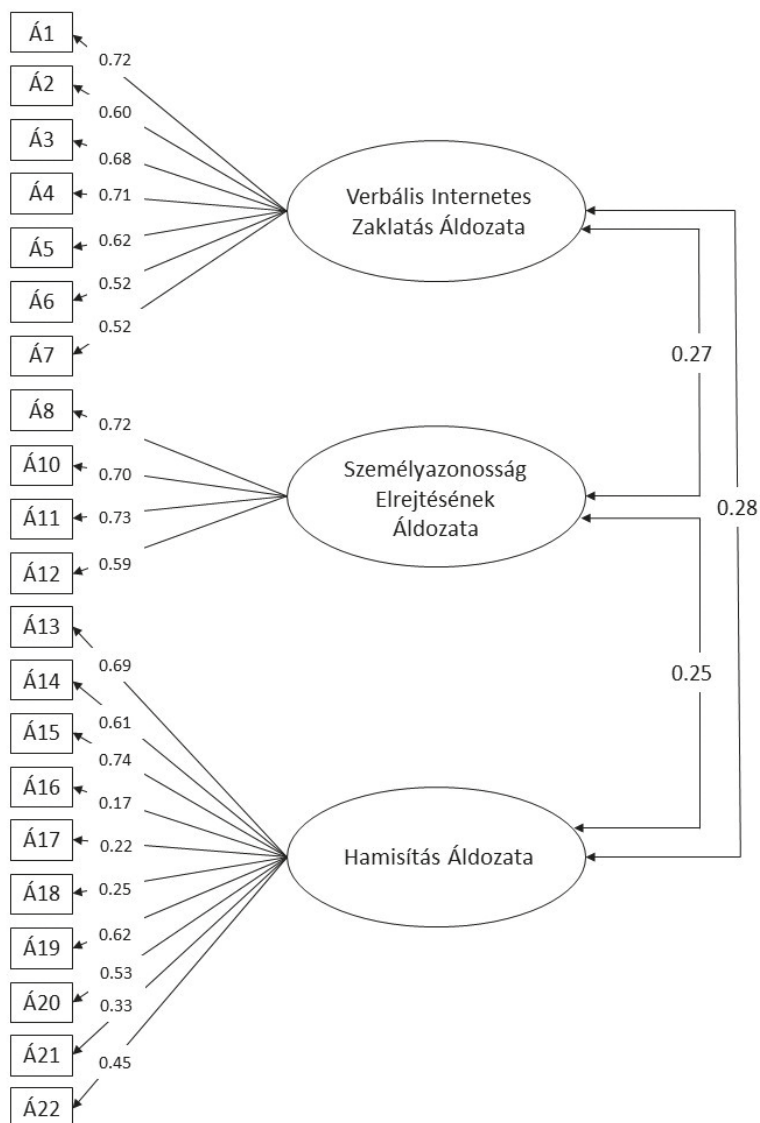
A megerősítő faktoranalízis eredményei alapján az adataink elfogadható illeszkedést mutatnak az eredeti faktorstruktúrával (lásd 1. ábra). Az illeszkedési mutatók a következőképpen alakultak: SRMR=0,05;  $\chi^2/df=4,99$ ; NFI=0,89; TLI=0,89; CFI=0,91; RMSEA=0,08 (90% CI=0,07; 0,09).



1. ábra. A megerősítő faktoranalízis eredménye a CVBS-HU zaklatóvá válásra vonatkozó része esetén.  
Z1, Z2, Z3 ... Z22: A CVBS-HU zaklatóvá válásra vonatkozó alskálájának állításai

### A CVBS-HU áldozattá válásra vonatkozó részére

A megerősítő faktoranalízis eredményei alapján az adataink elfogadható illeszkedést mutatnak az eredeti faktorstruktúrával (lásd 2. ábra). Az illeszkedési mutatók a következőképpen alakultak a magyar változat esetén: SRMR=0,07;  $\chi^2/df=4,35$ ; NFI=0,88; TLI=0,89; CFI=0,91; RMSEA=0,07 (90% CI=0,07; 0,08).



2. ábra. A megerősítő faktoranalízis eredménye a CVBS-HU áldozattá válásra vonatkozó része esetén.  
 Á1, Á2, Á3 ... Á22: A CVBS-HU áldozattá válásra vonatkozó alskálájának állításai

### Konstruktum validitás

Az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív validitásának ellenőrzéséhez az Empátia Kérdőívet, a Harag és Düh Kifejezési Mód Skálát és iskolai légkörre vonatkozó kérdéseket alkalmaztuk. A Spearman-féle korreláció eredményei szerint gyenge negatív kapcsolat van a Verbális Internetes Zaklatás és az empátia ( $\rho = -0,20$ ,  $p = 0,03$ ), illetve a perspektíva felvétel között ( $r = -0,27$ ,  $p = 0,00$ ), továbbá gyenge pozitív kapcsolat van a fantázia és a hamisítás áldozatává válás között ( $\rho = 0,22$ ,  $p = 0,02$ ). Emellett a

perspektíva felvétel és a zaklatóvá válásra vonatkozó skála teljes pontszáma faktorok között van még gyenge negatív kapcsolat ( $\rho=-0,24$ ,  $p=0,01$ ), valamint a fantázia és az áldozattá válásra vonatkozó skála teljes pontszáma között van gyenge pozitív kapcsolat ( $\rho=0,22$ ,  $p=0,02$ ). A düh-kinyilvánítás agresszió kifejezési mód gyenge pozitív kapcsolatban áll az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív áldozattá válás részének összpontszámával és mindhárom alskálájával is, továbbá a kérdőív zaklatóvá válásra vonatkozó részének mindhárom alfaktorával, valamint a teljes zaklatóvá válásra vonatkozó skála összpontszámával is. A düh-elfojtás harag kifejezési móddal gyenge negatív kapcsolatban áll a Hamisítás Áldozata alfaktor, valamint az áldozattá válásra vonatkozó rész teljes pontszáma. Gyenge negatív kapcsolatban áll az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív áldozattá válásra vonatkozó része az iskolai légkörrel. A kérdőív áldozattá válásra vonatkozó részének mindhárom alfaktora gyenge negatív kapcsolatban áll az iskolai légkörrel (lásd 5. táblázat).

5. táblázat. Az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív kapcsolata a Harag és Düh Kifejezési Mód Skálával és az iskolai légkörre vonatkozó kérdésekkel, \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

	Verbális Internetes Zaklatás	Személy- azonosság Elrejtése	Hami- sítás	Zak- lató	Verbális Internetes Zaklatás Áldozata	Személy- azonosság Elrejtésének Áldozata	Hamisi- tás Ál- dozata	Áldozat
Düh- kinyilvá- nítás	0.29**	0.19*	0.26**	0.34**	0.28**	0.28**	0.29**	0.34**
Dühelfoj- tás	-0.05	0.02	0.00	-0.02	-0.12	-0.04	-0.21*	-0.19*
Iskolai légkör	-0.07	0.02	-0.11	-0.09	-0.18*	-0.19*	-0.24**	-0.28**

### Nemi különbségek

A Mann-Whitney próba alapján szignifikáns különbség van a nemek között a CVBS-HU zaklatóvá válásra vonatkozó részének teljes pontszámában, illetve az alfaktorok tekintetében is. A fiúk mindhárom alfaktor (Verbális Internetes Zaklatás, Személyazonosság Elrejtése, Hamisítás) esetében, illetve a teljes pontszámot tekintve is magasabb átlagpontszámot értek el, mint a lányok. A CVBS-HU áldozattá válásra vonatkozó rész összpontszámának, illetve a Verbális Internetes Zaklatás áldozata, valamint a Hamisítás Áldozata alfaktorok tekintetében azonban nem volt szignifikáns különbség fiúk és lányok között. A Személyazonosság Elrejtésének Áldozata alfaktorban van szignifikáns különbség a nemek között, a lányok magasabb átlagpontszámot értek el, mint a fiúk ezen a skálán (lásd 6. táblázat).

6. táblázat. Fiúk és lányok közötti különbség a CVBS-HU két részének teljes pontszámában, illetve alfaktoraiban

	Átlag (Szórás)		Mann-Whitney U	Szignifikancia
	Fiúk	Lányok		
<b>Verbális Internetes Zaklatás</b>	10.39 (5.26)	8.81 (2.96)	1152.00	0.00
<b>Személyazonosság Elrejtése</b>	6.54 (3.06)	6.03 (1.66)	1568.00	0.02
<b>Hamisítás</b>	11.15 (5.58)	9.15 (2.97)	1152.50	0.00
<b>CVBS-HU zaklató összpontszám</b>	28.09 (12.35)	23.99 (6.35)	1047.50	0.00
<b>Verbális Internetes Zaklatás Áldozata</b>	11.2 (4.99)	10.93 (4.36)	1712.00	0.88
<b>Személyazonosság Elrejtésének Áldozata</b>	7.27 (6.54)	7.55 (5.62)	1266.00	0.01
<b>Hamisítás Áldozata</b>	14.14 (12.35)	13.76 (6.35)	1454.50	0.16
<b>CVBS-HU áldozat összpontszám</b>	32.59 (13.21)	32.24 (11.34)	1439.00	0.19

### Megvitatás

Magyarországon egyre nagyobb mértékben növekszik az internetes zaklatás gyakorisága (Várnai & Zsíros, 2014, Domonkos & Ujhelyi, 2014), ezzel egyre komolyabb problémát jelent mind az általános, mind a középiskolás diákok, illetve tanáraik életében. A növekvő előfordulás és az egyre gyakoribb problémák miatt nagy szükség van Magyarországon az internetes zaklatás kutatására, pszichológiai természetének, hátterének feltárására, azonban eddig csekély számú magyar tanulmány jelent meg a témában (Domonkos & Ujhelyi, 2014, 2015, Zsila & mtsai, 2017). Ennek oka egy magyar populációra illeszkedő mérőeszköz hiánya, amely lehetővé tenné a kutatást. Ezt a hiányt pótolva, a kutatás célja az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője (CVBS-HU) kérdőív magyar változatának elkészítése, a faktorstruktúra, a reliabilitás és a validitás ellenőrzése volt.

A CVBS-HU zaklatóvá, illetve áldozattá válásra vonatkozó részének is megfelelő a reliabilitása, továbbá mindkét rész mindhárom alfaktora is statisztikailag bizonyítottan reliabilis. A CVBS-HU mindkét részéből törlésre került a 9. állítás, mivel nem megfelelő mértékben korreláltak a többi állítással. A megerősítő faktoranalízisek eredményei alapján a CVBS-HU mindkettő része elfogadhatóan, azonban kifogásolhatóan illeszkedik az eredeti faktorstruktúrára. Ennek oka lehet, hogy a harmadik alskálán belül az internetes zaklatás több altípusára vonatkozóan is szerepelnek állítások, így nem egységesen ugyanarra a jelenségre vonatkoznak az ebbe az alsókálába (Hamisítás) tartozó állítások. Továbbá az állításokra adott válaszok variabilitása is alacsony, minimális a gyakorisága az internetes zaklatásba való bevonódásnak, ezért akkor lehetne megbízhatóbban ellenőrizni az illeszkedést, ha magasabb arányban szerepelnének a mintában az internetes zaklatás résztvevői.

A konstruktum validitás ellenőrzésekor a korábbi kutatások (Aricak & Ozbay, 2016; İcellioğlu & Özden, 2014) eredményeivel megegyezően, azt az eredményt kaptuk, hogy a düh-kinyilvánítása kapcsolatban áll mind az internetes zaklatás elkövetésével, illetve annak több altípusával (verbális zaklatás, személyazonosság elrejtése, hamisítás), mind az internetes zaklatás áldozatává válással és annak altípusaival (verbális zaklatás, személyazonosság elrejtésének és hamisítás áldozata). Továbbá a düh-elfojtása kapcsolatban áll az áldozattá válással, mely szintén korábbi kutatás (Siderman, 2013) során is

igazolt eredmény. A konstruktum validitás ellenőrzése alapján az áldozattá válás, illetve a hamisítás áldozatává válás is pozitív kapcsolatban állt az empátia fantázia elnevezésű alfaktorával, valamint a verbális zaklatás elkövetése és a zaklatás elkövetése negatív kapcsolatban állt az empátiával, illetve az empátia alfaktorával, a perspektíva felvétellel. Ez az eredmény megegyezik azon korábbi kutatások (Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Pettalia, Levin & Dickinson, 2013; Brewer & Kerslake, 2015; Shultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009) eredményeivel, melyek szerint az áldozatok jobb empátiás képességekkel rendelkeznek, míg a zaklatóknál hiányos az empátiás készség. A korábbi kutatások (Hinduja & Patchin, 2010; Benders, 2012) eredményei alapján mind az áldozatok, mind a zaklatók negatívabb iskolai légkörről számolnak be. Azonban a kutatásunk során csak az áldozattá váló diákok esetében jelent meg ez a negatív kapcsolat az iskolai légkörrel. A fiúk a zaklatás három altípusában, verbális internetes zaklatás, személyazonosság elrejtése, hamisítás, szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint a lányok. A korábbi kutatások (Li, 2006; Sincek, 2014; Erdur-Baker, 2009) során is a fiúk esetében találták gyakoribbnak az online bántalmazás elkövetését. A lányok esetében az áldozattá válás gyakoribb (Smith, Mahdavi, Cavalho & Tippett, 2006; Slonje & Smith, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). A mi kutatásunk esetében a lányok a személyazonosság elrejtésének esnek áldozatul szignifikánsan gyakrabban, mint a kutatásban résztvevő fiúk.

A CVBS-HU erőssége, hogy reliabilitás értékei alapján megbízhatóbban alkalmazható a magyar populáció esetén, mint az eredeti kérdőív a török populáción. További előnye, hogy az internetes zaklatás több altípusának mérését teszi lehetővé. A kérdőív hátránya az önkítöltős jellege, ennek következtében a diákok válaszait befolyásolhatják válaszait az emlékezésből fakadó nehézségek, emlékezeti torzítások, a társadalmi kíváncsiság, az elektronikus zaklatás médiareprezentációja, a diákok előzetes tudása a témával kapcsolatban. A kérdőív legnagyobb limitációja az illeszkedési mutatók elégtelensége, valamint az ebből adódóan kérdéses az alkalmazhatósága.

A CVBS-HU limitációi következtében egy másik, több országban is alkalmazott kérdőív magyar változatának elkészítése, pszichometriai mutatóinak ellenőrzése vált szükségessé. Ezért a második kutatás során az Európai Cyberbullying Intervenciók Projekt Kérdőív (European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, ECIPQ, lásd 2. sz. melléklet) magyar változatának tesztelése történt.

### **Második kutatás – Az Európai Cyberbullying Intervenciók Projekt Kérdőív magyarországi adaptációja**

A második kutatásban az Európai Cyberbullying Intervenciók Projekt Kérdőív (ECIPQ, lásd 2. sz. melléklet) magyar változatának pszichometriai vizsgálatára került sor. A kérdőívet azért választottuk a CVBS-HU alternatívájaként, mivel több európai országban (Lengyelország, Spanyolország, Olaszország, Németország, Görögország, Egyesült Királyság) alkalmazzák, valamint az elektronikus zaklatás általános mérését teszi lehetővé. Az ECIPQ a zaklatás két dimenzióját méri: az elektronikus zaklatás elkövetését és az áldozatává válást. A kérdőív az internetes zaklatás kritériumai közül az ismétlődést foglalja magában. Továbbá impliciten az erőegyenlőtlenség is megjelenik az állítások során: a zaklató technikai erőfölényének, illetve az áldozat részéről a technikai biztonság alacsony fokának megjelenítésével („*Valaki feltörte a profilomat és a nevemben chatelt az ismerőseimmel, osztott meg tartalmakat, stb.*”) (Del Rey, Casas, Ortega-Ruiz, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Smith, Thompson, Barkoukis, Tsorbatzoudis, Brighi, Guarini, Pyzalski, & Plichta, 2015).

A kérdőív pszichometriai mutatóit hat európai országban (Lengyelország, Spanyolország, Olaszország, Németország, Görögország, Egyesült Királyság) tesztelték, 11 és 23 év közötti fiatalok részvételével. A zaklatóvá válást mérő rész (Cronbach  $\alpha = 0,93$ ) és az áldozattá válást mérő rész reliabilitása (Cronbach  $\alpha = 0,97$ ) is kiváló volt. Továbbá a feltáró és megerősítő faktoranalízisek eredményei is a kritériumoknak megfelelően alakultak, mind a teljes mintára vonatkozóan, mind a hat különböző ország almintáira vonatkoztatva (Del Rey et al., 2015).

## Módszerek

### Részvevők

A kutatásban 11 és 19 év közötti diákok vettek részt. A kutatásban való részvétel kritériumai és körülményei a korábban bemutatott, Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív bemérésekor alkalmazott feltételek szerint történtek a második kutatás során is. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) jóváhagyta (az etikai engedély referencia száma: 2019-97).

### Faktoranalízishez használt minta

A kérdőív reliabilitás mutatóinak, leíró statisztikai adatainak, illetve megerősítő faktoranalízisének pszichometriai vizsgálatához egy 1425 főből (662 férfi, 760 nő és 3 transznemű, átlagéletkor=15,29, SD= 1,69) álló mintát használtunk.

### Validációs minta

A kérdőív validitásának vizsgálatához egy 385 fős, 14 és 19 év közötti, középiskolás diákokból (198 nő és 187 férfi, átlagéletkor= 15,78, SD= 1,02) álló mintát használtunk.

## Eszközök

### Európai Cyberbullying Intervenció Projekt Kérdőív (ECIPQ, Del Rey et al., 2015)

A kérdőív két részből áll, 11 állítás vonatkozik az internetes zaklatás elkövetésére, 11 állítás pedig az internetes zaklatás áldozatává válásra. A résztvevőknek egy ötfokú skálán (0=soha, 1=egyszer vagy kétszer, 2=egyszer egy hónapban, 3=egyszer egy héten, 4=többször egy héten) kell értékelni, hogy milyen gyakran történtek meg velük vagy éppen követték el a kérdőívben felsorolt eseményeket az elmúlt egy évben. Mindkét skálán maximálisan 44 pont érhető el (lásd 2. sz. melléklet).

### Empátia Kérdőív (Interpersonal Reactivity Index)

A kérdőív 28 állítás segítségével méri az empátiát. A kérdőív négy alskálából áll: fantázia (Cronbach  $\alpha =0,72$ ), empátiás törődés (Cronbach  $\alpha =0,61$ ), perspektíva felvétel (Cronbach  $\alpha =0,68$ ) és személyes distressz (Cronbach  $\alpha =0,66$ ). A kitöltőknek egy ötfokú

Likert skálán (0=egyáltalán nem jellemző, 4=teljes mértékben jellemző) kell jelölniük, mennyire jellemzőek rájuk az állítások. A maximálisan elérhető pontszámokat lásd korábban.

### **Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív (MSPSS, Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988 ford. Papp-Zipernovszky, Kékési, & Jámberi, 2017)**

A kérdőív 10 állítás segítségével méri az észlelt társas támogatást. A kérdőív három alskálát tartalmaz: barátoktól (Cronbach  $\alpha = 0,94$ ), családtól (Cronbach  $\alpha = 0,93$ ) és jelentős mástól érkező észlelt társas támogatás (Cronbach  $\alpha = 0,93$ ) skáláit. A kérdőív állításait egy hét pontos Likert skálán kell értékelnie a kitöltőknek, ahol az egyes a nagyon nem értek egyet értéket jelöli, míg a hét jelöli a nagyon egyet értek értéket. A barátok és jelentős más támogatására irányuló skálákon maximálisan 21 pontot lehet elérni, míg a család támogatására vonatkozó alskálán maximálisan 28 pontot lehet elérni.

### **Gyermekviselkedési Kérdőív (CBCL, Achenbach, 1991 ford. Rózsa, Gádos, & Kő, 1999)**

A kérdőív 44 állítás segítségével méri a gyermekkori érzelmi és viselkedési problémákat. A kérdőívnek hat alskálája van: társkapcsolati problémák (Cronbach  $\alpha = 0,80$ ), szorongás-depresszió (Cronbach  $\alpha = 0,86$ ), szomatizáció (Cronbach  $\alpha = 0,84$ ), figyelmi problémák (Cronbach  $\alpha = 0,74$ ), deviáns viselkedés (Cronbach  $\alpha = 0,68$ ) és agresszivitás (Cronbach  $\alpha = 0,76$ ). A társkapcsolati problémákra és szorongás-depresszióra vonatkozó alskálák segítségével az internalizáló problémák (Cronbach  $\alpha = 0,90$ ), míg a deviáns viselkedésre és agresszivitásra vonatkozó alskálák segítségével az externalizáló problémák (Cronbach  $\alpha = 0,84$ ) pontszáma állítható össze. A kitöltőknek az 0-2 terjedő skálán kell (0=nem, 1=kissé, 2=nagyon) jelölnie, hogy milyen mértékben jellemzőek rájuk a kérdőív állításai. A teljes kérdőívben maximálisan 88 pont érhető el, továbbá az internalizáló problémákra vonatkozó alskálán 36 pont, az externalizáló problémákra vonatkozó alskálán 30 pont érhető el maximálisan.

### **Statisztikai elemzések**

A statisztikai elemzések az IBM SPSS Statistics 23, illetve AMOS 20 programok segítségével készültek. A kérdőív pszichometriai jellemzőinek vizsgálatához végeztünk reliabilitás és normalitás vizsgálatot, valamint megerősítő faktoranalízist. Az illeszkedés-mutatók megfelelőségét Hu & Bentler (1999) kritériumai alapján állapítottuk meg. Mivel a normalitásvizsgálat során az eloszlás nem normálisnak bizonyult, ezért a konvergencia és divergencia validitás ellenőrzésére Spearman-féle korreláció vizsgálatot alkalmaztunk, melynek során az internetes zaklatás elkövetése és áldozatává válás, az empátia, észlelt társas támogatás, valamint az externalizáló és internalizáló problémák közötti kapcsolat vizsgálatára került sor. Továbbá az internetes zaklatásban, illetve áldozattá válásban megjelenő nemi különbségek vizsgálatára Mann-Whitney próbát alkalmaztunk.



## Eredmények

### Reliabilitás vizsgálat

A kérdőív zaklatóvá válás részének (Cronbach  $\alpha=0,91$ ) és az áldozattá válást mérő részének (Cronbach  $\alpha=0,89$ ) is megfelelőnek bizonyult a reliabilitása. Azonban az item-total korreláció alapján a zaklatóvá válás rész esetén az első állítás ( $r=0,53$ ), a második állítás ( $r=0,53$ ) és a tizedik állítás ( $r=0,61$ ) kevésbé illeszkedik a skála többi állításához. Hasonló az item-total korreláció eredménye az áldozattá válás skála esetében is, szintén az első állítás ( $r=0,56$ ), a második állítás ( $r=0,64$ ) és a tizedik állítás ( $r=0,57$ ) illenek kevésbé a többi item közé a korrelációs együtthatók alapján. Az állítások törlése után is megfelelő maradt mind a zaklatóvá válást, mind az áldozattá válást mérő rész reliabilitása (lásd 7. táblázat).

7. táblázat Az ECIPQ-HU leíró statisztikai adatai reliabilitás mutatói, illetve a normalitás mutatók (ferdeség és lapultság)

	Átlag (Szórás)	Cronbach $\alpha$	Ferdeség Érték (Szórás)	Lapultság Érték (Szórás)
<b>ECIPQ zaklatóvá válásra vonatkozó része</b>	8.55(3.68)	0.94	3.11(0.07)	20.19(0.13)
<b>ECIPQ áldozattá válásra vonatkozó része</b>	9.67(4.43)	0.89	2.26(0.07)	9.08(0.13)

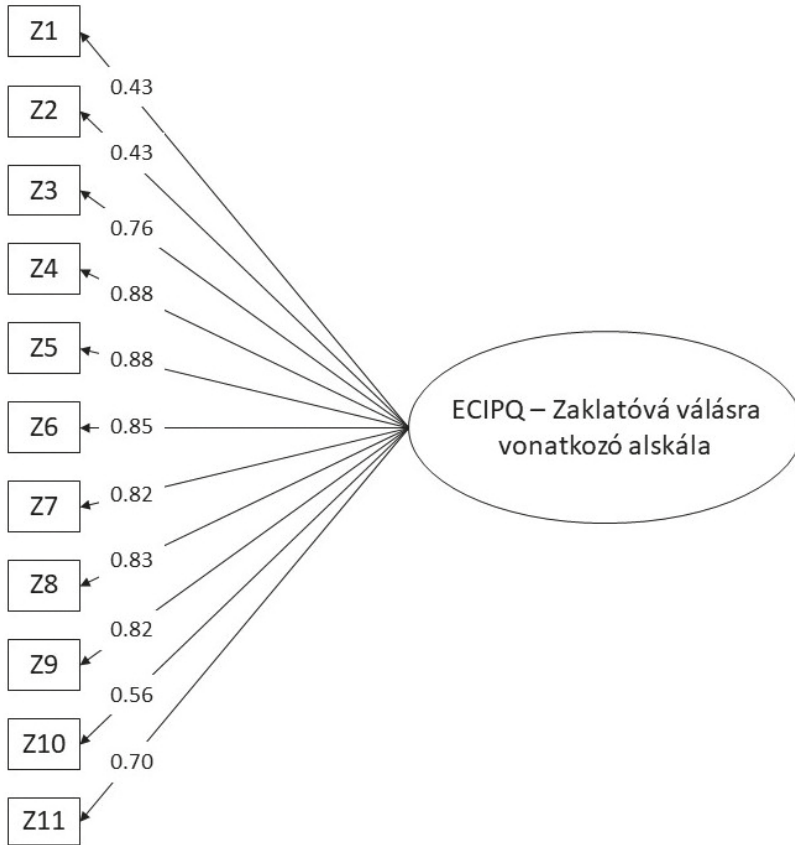
### Megerősítő faktoranalízis

#### ECIPQ-HU zaklatóvá válásra vonatkozó részére vonatkozóan

A megerősítő faktoranalízis során először az eredeti faktorstruktúra került tesztelésre. Azonban az illeszkedésmutatók elégtelennek bizonyultak. Ezután, az item-total korreláció és az első megerősítő faktoranalízis során kapott standardizált factorsúlyok alapján az első ( $\beta= 0,43$ ), második ( $\beta= 0,43$ ) és tizedik ( $\beta= 0,56$ ) állítás törlésével ellenőriztük a faktorstruktúrát. Az így kialakított skála illeszkedési mutatói megfelelőbbnek bizonyultak (lásd 8. táblázat és 3. ábra).

8. táblázat. Az ECIPQ-HU zaklatásra vonatkozó részének megerősítő faktoranalízise során kapott mutatók

	SRMR	$\chi^2/df$	NFI	TLI	CFI	RMSEA (90% CI)
<b>Teljes kérdőív</b>	0.04	8.94	0.97	0.96	0.97	0.08 (0.07; 0.08)
<b>1., 2. és 10. állítás nélkül</b>	0.01	3.92	0.99	0.99	0.99	0.05 (0.03; 0.06)



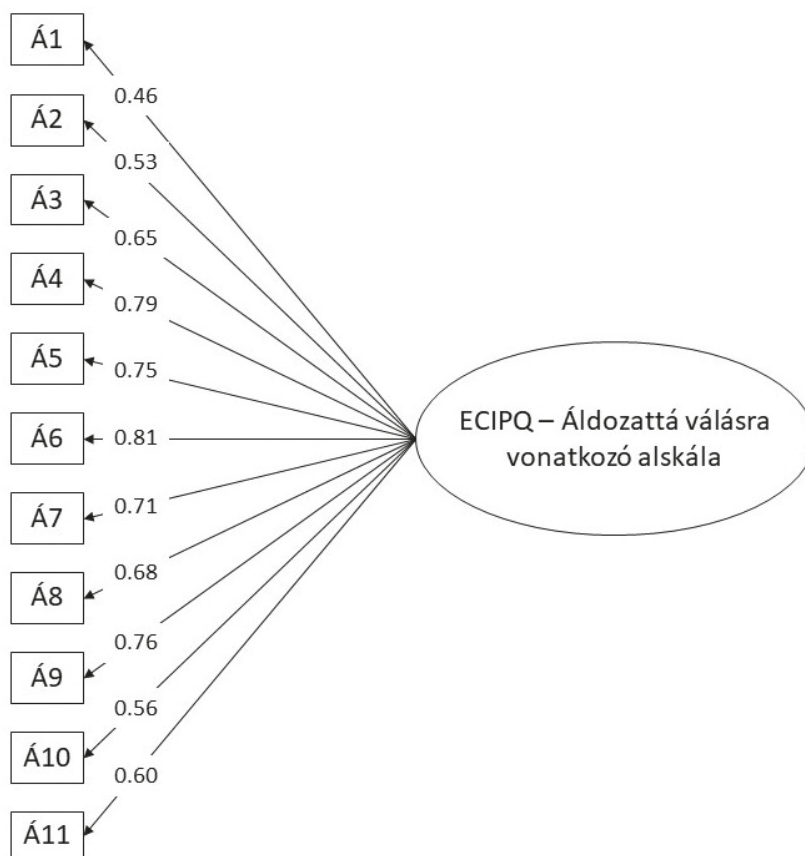
3. ábra. A megerősítő faktoranalízis eredménye az ECIPQ zaklatóvá válásra vonatkozó része esetén  
Z1, Z2, Z3 ... Z11: Az ECIPQ zaklatóvá válásra vonatkozó alskálájának állításai

### ECIPQ-HU áldozattá válásra vonatkozó részére vonatkozóan

A megerősítő faktoranalízis során az áldozattá válásra vonatkozó skála esetén is először az eredeti faktorstruktúra ellenőrzésére került sor, amely ez esetben sem illeszkedett megfelelően. Majd az item-total korreláció és a megerősítő faktoranalízis során kapott faktorsúlyok alapján az első ( $\beta = 0,46$ ), második ( $\beta = 0,53$ ) és a tizedik ( $\beta = 0,56$ ) állítások törlése után ellenőriztük a faktorstruktúrát. Az így kialakított skála ez esetben is megfelelőbb illeszkedést mutatott (lásd 9. táblázat és 4. ábra).

9. táblázat. Az ECIPQ-HU áldozattá válásra vonatkozó részének megerősítő faktoranalízise során kapott mutatók

	SRMR	$\chi^2/df$	NFI	TLI	CFI	RMSEA (90% CI)
Teljes kérdőív	0.05	10.38	0.95	0.94	0.96	0.08 (0.07; 0.09)
1., 2. és 10. állítás nélkül	0.02	5.04	0.99	0.98	0.99	0.05 (0.04; 0.07)



4. ábra. A megerősítő faktoranalízis eredménye az ECIPQ áldozattá válásra vonatkozó része esetén.  
 Á1, Á2, Á3 ... Á11: Az ECIPQ áldozattá válásra vonatkozó alskálájának állításai

### Konstruktum validitás

A Spearman-féle korreláció eredményei alapján az internetes zaklatás elkövetése gyenge, de pozitív kapcsolatban van az internalizáló problémákkal ( $\rho = 0,20$ ,  $p=0,00$ ), továbbá pozitív a kapcsolata az externalizáló problémákkal is ( $\rho = 0,41$ ,  $p=0,00$ ). Az internetes zaklatás áldozattá válás szintén pozitív kapcsolatban áll mind az internalizáló ( $\rho = 0,27$ ,  $p=0,00$ ), mind az externalizáló problémákkal ( $\rho = 0,39$ ,  $p=0,00$ ). Az internetes zaklatás elkövetése és az empátiás törődés között gyenge negatív kapcsolat ( $\rho = -0,13$ ,  $p=0,02$ ) van az eredmények szerint. Az empátia többi faktora nincs szignifikáns kapcsolatban sem az internetes zaklatás elkövetésével, sem az áldozattá válással. Mind a barátoktól érkező észlelt társas támasz ( $\rho = -0,10$ ,  $p=0,05$ ), mind a család felől érkező észlelt társas támasz ( $\rho = -0,12$ ,  $p=0,02$ ) gyenge negatív kapcsolatban áll az internetes zaklatás elkövetésével. Továbbá a család felől észlelt társas támasz szintén negatív kapcsolatban áll az internetes zaklatás áldozattá válással ( $\rho = -0,23$ ,  $p=0,00$ ) az eredmények alapján.

## Nemi különbségek

A Mann-Whitney próba alapján nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok között az internetes zaklatás elkövetésében ( $U=17428,50$ ,  $p=0,27$ ). Továbbá az áldozattá válás tekintetében sincs szignifikáns különbség a nemek között ( $U=17166,50$ ,  $p=0,21$ ).

## Megvitatás

Mivel fontossá vált Magyarországon az elektronikus zaklatás vizsgálata, ezért a kutatók, gyakorlati szakemberek számára kiemelkedő jelentőségű és hiánypótló lenne egy megbízhatóan alkalmazható kérdőív, a CVBS-HU limitációinak következtében ennek megvalósítására törekedtünk a második kutatás során az ECIPQ magyar adaptációjának pszichometriai ellenőrzésével.

A reliabilitás ellenőrzésének eredményeként bizonyítást nyert, hogy mind az elektronikus zaklatás elkövetésére, mind az áldozatává válásra vonatkozó alskálák kiváló reliabilitás mutatókkal rendelkeznek. Az item-total korreláció, faktorsúlyok és hibakovarianciák értékei alapján javasoljuk, hogy a kérdőív magyar változatából az első, második és tizedik állítások kerüljenek kihagyásra, mivel ezen pszichometriai mutatók alapján nem illeszkednek a mérőeszköz többi állításához, illetve törlésükkel az amúgy is elfogadható illeszkedési mutatók is megfelelőbbnek bizonyulnak.

A konstruktum validitás ellenőrzésekor, a korábbi kutatások (Hinduja & Patchin, 2007; Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Bonanno & Hymel, 2013; Patchin & Hinduja, 2010) eredményeivel megegyezően, arra az eredményre jutottunk, hogy mind az elektronikus zaklatás elkövetése, mind az áldozatává válás kapcsolatba hozható internalizáló és externalizáló problémákkal is. Továbbá az eredményeink alapján az internetes zaklatás elkövetése esetén az affektív empátiában mutatkozik hiányosság. Ez az eredményünk egybehangzik azon kutatások (Shultze-Krumbholz és Scheithauer, 2009; Brewer és Kerslake, 2015) eredményeivel, amelyek azt találták, hogy az elektronikus zaklatás elkövetőire jellemző empátia deficit. Hasonlóan korábbi kutatások (Wang et al., 2009; Fanti et al., 2012; Solecki et al., 2014; Calvete et al., 2010; Fridh et al., 2015; Martins et al., 2016; Williams and Guerra, 2007; Kowalski et al., 2014; Bayraktar et al., 2015; Baldry et al., 2015; Heerde & Hemphill, 2017) eredményeihez, a validitás ellenőrzésének eredményei alapján továbbá megállapítható, hogy mind az elektronikus zaklatás áldozatai, mind elkövetői jellemzően alacsonyabb társas támogatást érzékelnek a család részéről, valamint az elektronikus zaklatás elkövetői alacsonyabb társas támogatást számolnak be a barátok részéről is. Továbbá a kutatásunk eredményei alapján nincsenek nemi különbségek az elektronikus zaklatás elkövetésében. A korábbi kutatások során a nemi különbségek tekintetében eltérő eredményekre jutottak: egyes kutatások (Hinduja és Patchin, 2008; Juvoven és Gross, 2008; Li, 2006; Patchin és Hinduja, 2006; Williams és Guerra, 2007; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007) eredményei alapján vannak nemi különbségek, miszerint a fiúk jellemzően zaklató, a lányok pedig áldozat szerepében vesznek részt az elektronikus zaklatásban, azonban ezzel ellenkezően más kutatások (Dehue, Bolman, Vollink, 2008; Kowalski és Limber, 2007; Ybarra et al., 2007; Ybarra és Mitchell, 2008) szerint nincs különbség nemek tekintetében az internetes zaklatásba való bevonódás esetén. Összegezve, a nemi különbségek megállapításához további kutatásokra van szükség, azonban ehhez szükség lenne az online bántalmazás definíciójának megszilárdítására is, mert az egymásnak ellentmondó eredmények ebből is származhatnak.

Az ECIPQ erőssége a második kutatás során bemutatott kiváló pszichometriai mutatóiban mutatkozik meg. A kérdőív limitációi közé tartozik az önkéntlős jellege, mivel

az anonimitás ellenére, a szociális kívánatosság, szégyenérzet és az internetes zaklatás morális kifogásolhatósága következtében valószínű, hogy a résztvevők kevésbé számolnak be őszintén az internetes zaklatásban betöltött szerepükről. További hátránya a kérdőívnek, hogy az első, második és tizedik állításához nem illeszkednek a kérdőív többi állításához, ezért javasolt kihagyásuk a magyar változatból.

### Általános diszkusszió

A tanulmány során két kérdőív, az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője kérdőív (CVBS-HU) és az Európai Cyberbullying Intervenció Projekt Kérdőív (ECIPQ), magyar változatainak pszichometriai jellemzőinek vizsgálatára került sor. A CVBS-HU a következő definíciós kritériumokat foglalja magában: szándékos ártás, bántalmazó és áldozat közötti erőegyenlőtlenség, illetve anonimitás. Az ECIPQ pedig az ismétlődést és az erőegyenlőtlenséget. Míg a CVBS-HU csak az interneten, mint felületen történő zaklatásra koncentrál, az ECIPQ az interneten és mobiltelefonon keresztül történő zaklatást is magában foglalja. Ezen definíciós és eszközökre vonatkozó jellemzők alapján a CVBS-HU inkább kizárólag az internetes zaklatás mérésére alkalmas, ezen az elméleti alapon nyugszik, míg az ECIPQ inkább az elektronikus zaklatás mérésére szolgál, mivel magában foglalja a mobiltelefont is, mint a zaklatás végrehajtásának eszközét. Mindkét mérőeszköz alkalmas mind a zaklatás elkövetésének, mind az áldozattá válásnak a vizsgálatára. Emellett a CVBS-HU a zaklatás altípusaira vonatkozóan is tartalmaz alszámot. Mindkét kérdőív serdülőkorúak populációján végzett kutatások során alkalmazható. Továbbá mindkét kérdőív limitációja az önkitöltős jelleg, valamint a teszt-reteszt reliability ellenőrzésének hiánya. A kérdőívek pszichometriai jellemzőinek vizsgálatokor mindkét kérdőív reliabilitása megfelelőnek bizonyult. A faktorstruktúra illeszkedésének vizsgálatokor azonban a CVBS-HU kevésbé megbízható illeszkedést mutatott. Az ECIPQ faktorstruktúrájának illeszkedésének vizsgálatokor a teljes kérdőív illeszkedése elfogadható, azonban az első, második és tizedik állítások eltérően a többi állítástól a statisztikai mutatók alapján a magyar változatban nem illeszkednek teljesen a faktorra, ezért a kérdőívet lehet, hogy ezek nélkül az állítások nélkül érdemesebb használni. Azonban ez, egy nem reprezentatív mintán végzett pszichometriai vizsgálat eredményei alapján levonható következtetés, a szerzők javaslata alapján a kutatás céljaihoz igazítandó, hogy ezen állításokkal együtt használják-e a későbbiekben a kérdőívet (az összefoglalásért lásd a 10. táblázatot).

A jövőben fontos lenne longitudinális vizsgálatot folytatni az elektronikus zaklatással kapcsolatban. Ezáltal nem csak a kérdőívek teszt-reteszt reliabilitysának vizsgálata válna lehetővé, hanem az elektronikus zaklatás kauzális viszonyainak feltérképezése is. Valamint kiemelkedő fontosságú lenne egy reprezentatív vizsgálat Magyarországon, amelynek segítségével az elektronikus zaklatás prevalenciája is megismerhetővé válna. Ezáltal pedig felmérhetővé válnának a prevenció/s/intervenció szükségletek Magyarországon.

Összességében a tanulmány két elektronikus zaklatást mérő kérdőív magyar változatának vizsgálatát mutatja be. A CVBS-HU egy limitációkkal alkalmazható mérőeszköz, az ECIPQ pedig egy általánosabb, elektronikus bántalmazás mérésére alkalmas kérdőív. A kutatások tanulságai alapján az ECIPQ pszichometriai jellemzői bizonyultak megfelelőbbnek, azonban mindkét kérdőív mellett és ellen is szólnak érvek, amelyeket mérlegelve, a kutatás céljához, kérdéséhez igazítva alkalmazhatóak ezek a mérőeszközök a későbbiekben.

10. táblázat. CVBS-HU és ECIPQ kérdőívek specifikumainak, előnyeinek és hátrányainak összefoglalása

	CVBS-HU	ECIPQ
<b>A kérdőívben szereplő definíciós kritériumok</b>	Szándékos ártás Erőgyenlőtlenség Anonimitás	Ismétlődés Erőgyenlőtlenség
<b>Bántalmazás eszköze</b>	Internet	Mobiltelefon Internet
<b>Alkalmazható életkor</b>	14-19 év	11-19 év
<b>Alskálák</b>	Zaklatás elkövetésére vonatkozó alskála <ul style="list-style-type: none"> <li>· Verbális internetes zaklatás</li> <li>· Személyazonosság elrejtése</li> <li>· Hamisítás</li> </ul> Áldozattá válásra vonatkozó alskála <ul style="list-style-type: none"> <li>· Verbális internetes zaklatás áldozata</li> <li>· Személyazonosság elrejtésének áldozata</li> <li>· Hamisítás áldozata</li> </ul>	Zaklatás elkövetésére vonatkozó alskála Áldozattá válásra vonatkozó alskála
<b>Illeszkedésmutatók</b>	<b>Zaklatás elkövetésére vonatkozó alskála:</b> SRMR=0,05; $\chi^2/df=4,99$ ; NFI=0,89; TLI=0,89; CFI=0,91; RMSEA=0,08 (90% CI=0,07; 0,09)  <b>Áldozattá válásra vonatkozó alskála:</b> SRMR=0,07; $\chi^2/df=4,35$ ; NFI=0,88; TLI=0,89; CFI=0,91; RMSEA=0,07 (90% CI=0,07; 0,08)	<b>Zaklatás elkövetésére vonatkozó alskála:</b> <b>Teljes skála esetén:</b> SRMR=0.04; $\chi^2/df=8.94$ ; NFI=0.97; TLI=0.96; CFI=0.97; RMSEA=0.08 (90%CI=0.07; 0.08) <b>1., 2. és 10. állítások nélkül:</b> SRMR=0.01; $\chi^2/df=3.92$ ; NFI=0.99; TLI=0.99; CFI=0.99; RMSEA=0.05 (90%CI=0.03; 0.06)  <b>Áldozattá válásra vonatkozó alskála:</b> <b>Teljes skála esetén:</b> SRMR=0.05; $\chi^2/df=10.38$ ; NFI=0.95; TLI=0.94; CFI=0.96; RMSEA=0.08 (90%CI=0.07; 0.09) <b>1., 2. és 10. állítások nélkül:</b> SRMR=0.02; $\chi^2/df=5.04$ ; NFI=0.99; TLI=0.98; CFI=0.99; RMSEA=0.05 (90%CI=0.04; 0.07)

	CVBS-HU	ECIPQ
<b>Reliabilitás</b>	<b>Zaklatás elkövetésére vonatkozó alskála esetén:</b> <i>Cronbach <math>\alpha = 0.92</math></i> · Verbális internetes zaklatás: <i>Cronbach <math>\alpha = 0.86</math></i> · Személyazonosság elrejtése: <i>Cronbach <math>\alpha = 0.89</math></i> · Hamisítás: <i>Cronbach <math>\alpha = 0.76</math></i> <b>Áldozattá válásra vonatkozó alskála esetén:</b> <i>Cronbach <math>\alpha = 0.89</math></i> · Verbális internetes zaklatás áldozata: <i>Cronbach <math>\alpha = 0.82</math></i> · Személyazonosság elrejtésének áldozata: <i>Cronbach <math>\alpha = 0.78</math></i> · Hamisítás áldozata: <i>Cronbach <math>\alpha = 0.84</math></i>	<b>Zaklatás elkövetésére vonatkozó alskála esetén:</b> <i>Cronbach <math>\alpha = 0.94</math></i>  <b>Áldozattá válásra vonatkozó alskála esetén:</b> <i>Cronbach <math>\alpha = 0.89</math></i>
<b>Limitációk</b>	Önkitöltő jelleg Teszt-reteszt hiánya Illeszkedésmutatók	Önkitöltő jelleg Teszt-reteszt hiánya 1., 2. és 10. állítások

## Irodalom

- Ak, S., Özdemir, Y., Kuzucu, Y. (2015). Cybervictimization and cyberbullying: The mediating role of anger, don't anger me! *Computers in Human Behavior*, 49, 437–443. DOI: [10.1016/j.chb.2015.03.030](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.030)
- Ang, R. P., & Goh, D.H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387–397. DOI: [10.1007/s10578-010-0176-3](https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3)
- Aricak, O. T., Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 278–285. DOI: [10.1016/j.chb.2015.09.015](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015)
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying?” A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36–51. DOI: [10.1016/j.avb.2015.05.014](https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014)
- Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., & Ševčíková, A. (2015). Cyberbullying: The discriminant factors among cyberbullies, cybervictims, and cyberbully-victims in a Czech adolescent sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192–3216. DOI: [10.1177/0886260514555006](https://doi.org/10.1177/0886260514555006)
- Benders, D. S. (2012). School Climate and Cyberbullying. *SSRN Electronic Journal*, [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2011818](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2011818) Utolsó letöltés: 2020. 01. 28. DOI: [10.2139/ssrn.2011818](https://doi.org/10.2139/ssrn.2011818)
- Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., A., Erentaite, R., Zukauskiene, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320–334. DOI: [10.1016/j.avb.2012.11.022](https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022)
- Bonanno, R. A. & Hymel, S. (2013). Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685–697. DOI: [10.1007/s10964-013-9937-1](https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1)
- Brewer, G., Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255–260. DOI: [10.1016/j.chb.2015.01.073](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073)
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. DOI: [10.1016/j.chb.2010.03.017](https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017)
- Casas, J. A., Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. DOI: [10.1016/j.chb.2012.11.015](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015)
- Cetin, B., Yaman, E., Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers and Education*, 57(4), 2261–2271. DOI: [10.1016/j.compedu.2011.06.014](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.014)
- Corcoran, L., McGuckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression?: A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5(2), 245–255. DOI: [10.3390/soc5020245](https://doi.org/10.3390/soc5020245)
- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences an parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217–223. DOI: [10.1089/cpb.2007.0008](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008)

- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheitauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural Validation and Cross-Cultural Robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. DOI: [10.1016/j.chb.2015.03.065](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065)
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281. DOI: [10.1016/j.lindif.2015.11.021](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021)
- Domonkos Katalin & Ujhelyi Adrienn (2014). Elektronikus zaklatás – egy kutatás tükrében. In Hülber László (szerk.), *Digitális nemzedék konferencia 2014. Konferenciakötet*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 47.
- Domonkos Katalin & Ujhelyi Adrienn (2015). Az online zaklatás médiareprezentációja. *Neveléstudomány*, 3(1), 77–92.
- Erdur-Baker, O. (2009). Cyber-bullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109–125. DOI: [10.1177/1461444809341260](https://doi.org/10.1177/1461444809341260)
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168–181. DOI: [10.1080/17405629.2011.643169](https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169)
- Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: moderation through support from parents/friends—a Swedish population-based study. *BMC public health*, 15(1), 949. DOI: [10.1186/s12889-015-2239-7](https://doi.org/10.1186/s12889-015-2239-7)
- Fu, K., Chan, C., Ip, P. (2014). Exploring the relationship between cyberbullying and unnatural child death: an ecological study of twenty-four European countries. *BMC Pediatrics*, 14 (1), 195–200. DOI: [10.1186/1471-2431-14-195](https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-195)
- Garaigordobil, M. & Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Conenctions with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67–73. DOI: [10.5093/pi2019a3](https://doi.org/10.5093/pi2019a3)
- Garaigordobil, M., Valderrey, V. (2015). Effects of cyberprogram 2.0 on „face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51.
- Guo, S. (2016) A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453. DOI: [10.1002/pits.21914](https://doi.org/10.1002/pits.21914)
- Heerde, J. A., & Hemphill, S. A. (2018). Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes: A meta-analysis. *Developmental Review*, 47, 44–62. DOI: [10.1016/j.dr.2017.10.001](https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.10.001)
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89–112. DOI: [10.1300/j202v06n03\\_06](https://doi.org/10.1300/j202v06n03_06)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W., (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156. DOI: [10.1080/01639620701457816](https://doi.org/10.1080/01639620701457816)
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hinduja, S. Ph.D., & Patchin, J.W. Ph.D (2010). Cyberbullying Identification, Prevention and Response. Cyberbullying Research Center Website. <http://www.cyberbullying.us>
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Ícelliglu, S., Özden, M. S. (2014). Cyberbullying: A New Kind of Peer Bullying through Online Technology and its Relationship with Aggression and Social Anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4241–4245. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.01.924](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.924)
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. *The Journal of School Health*, 78(9), 496–505. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x)
- Keinan, G., Ben-zur, H., Zilka, M., Carel, R. (1992). Anger In Or Out, Which Is Healthier? An Attempt To Reconcile Inconsistent Findings. *Psychology & Health*, 7(2), 83–98. DOI: [10.1080/08870449208520012](https://doi.org/10.1080/08870449208520012)
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 204–214. DOI: [10.1016/j.appdev.2014.04.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.001)
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. DOI: [10.1037/a0035618](https://doi.org/10.1037/a0035618)
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22–30. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2007.08.017](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017)
- Kwan, G. C. E., Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 16–25. DOI: [10.1016/j.chb.2012.07.014](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.014)
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An



- investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 664–672. DOI: [10.1016/j.chb.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.013)
- Li, Q., (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170. DOI: [10.1177/0143034306064547](https://doi.org/10.1177/0143034306064547)
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full Findings*. London: LSE.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. London: London School of Economics and Political Science
- Lonigro, A., Schneider, B. H., Laghi, F., Baiocco, R., Pallini, S., Brunner, T. (2015). Is cyberbullying related to trait or state anger? *Child Psychiatry Human Development*, 46(3), 445–454. DOI: [10.1007/s10578-014-0484-0](https://doi.org/10.1007/s10578-014-0484-0)
- Martins, M. D., Veiga Simao, A. M., Freire, I., Caetano, A. P., & Matos A. (2016). Cyber-Victimization and Cyber-Aggression among Portuguese adolescents: The Relation to Family Support and Family Rules. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 6(3), 65–78. DOI: [10.4018/ijcbpl.2016070105](https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2016070105)
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social development*, 16(2), 361–388. DOI: [10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x)
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143–158. DOI: [10.2147/ahmt.s36456](https://doi.org/10.2147/ahmt.s36456)
- Oláh Attila (1987). *A harag és düh kifejezési mód skála tesztkönyve*. Budapest: Munkaügyi Kutatóintézet.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program. In Huesmann, L. R. (Ed.) *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York: Plenum Press, 97–130.
- Ortega, R., Elipe, O., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J., Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197–204. DOI: [10.1027/0044-3409.217.4.197](https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197)
- Papp-Zipernovszky Orsolya, Kékesi Márk Zoltán & Jámbori Szilvia (2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(3), 230–262. DOI: [10.1556/0406.18.2017.011](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011)
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. DOI: [10.1177/1541204006286288](https://doi.org/10.1177/1541204006286288)
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614–621. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x)
- Pettalia J. L., Levin, E., Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: Eliciting harm without consequence. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2758–2765. DOI: [10.1016/j.chb.2013.07.020](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.020)
- Rivers, I., Noret, N. (2010). 'I h8 u': Findings from a five-year study of text and e-mail bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 643–671. DOI: [10.1080/01411920903071918](https://doi.org/10.1080/01411920903071918)
- Rózsa Sándor, Gáboros Júlia & Kö Natasa (1999). A Gyermekviselkedési Kérdőív diagnosztikai megbízhatósága és a több információforráson alapuló jellemzők sajátosságai. *Psychiatria Hungarica*, 14(4), 375–392.
- Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H. (2009). Social-Behavioral Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 224–226. DOI: [10.1027/0044-3409.217.4.224](https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.224)
- Shariff, S., & Gouin, R. (2006). Cyber-Dilemmas: Gendered Hierarchies, Free Expression and Cyber-Safety in Schools. *Atlantis*, 31(1), 27–37.
- Siderman, M. L. (2013). Pathways to Cyber Bullying from Bystander to Participant: Secondary School Students' Perspectives. Dissertation. Western Michigan University <http://scholarworks.wmich.edu/dissertations>
- Šincek, D. (2014). Gender differences in cyberbullying. *International Multidisciplinary Scientific Conference SOCIAL SCIENCES AND ARTS SGEM2014*. DOI: [10.5593/sgemsocial2014/b11/s1.026](https://doi.org/10.5593/sgemsocial2014/b11/s1.026)
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. DOI: [10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x)
- Slonje, R., Smith, P. K. & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. DOI: [10.1016/j.chb.2012.05.024](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024)
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x)
- Solecki, S., McLaughlin, K., & Goldschmidt, K. (2014). Promoting Positive Offline Relationships to Reduce Negative Online Experiences. *Journal of*

- Pediatric Nursing*, 29(5), 482–484. DOI: [10.1016/j.pedn.2014.07.001](https://doi.org/10.1016/j.pedn.2014.07.001)
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A., & Worden, T. J. (1985). The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale. In M. A. Chesney and R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders*. New York: Hemisphere/McGraw-Hill. 5–30.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., Melzer, A. (2011). Are Cyberbullies Less Empathic? Adolescents' Cyberbullying Behavior and Empathic Responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 643–648. DOI: [10.1089/cyber.2010.0445](https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0445)
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, 1*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 103–133.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. DOI: [10.1016/j.chb.2009.11.014](https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014)
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., Greydanus, D., Merrick, J. & Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51(1), 1–7. DOI: [10.1016/j.chb.2015.04.048](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048)
- Twemlow, S. W. & Sacco, F. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok*. Budapest: Faluccs Kiadó.
- Várnai Dóra & Zsíros Emese (2016). Kortársbántalmazás és verekedés. In Németh Ágnes & Költő András (szerk.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014*. Budapest: NEFI. 95–107.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2009.03.021](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021)
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14–21. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2007.08.018](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018)
- Willard, N. (2004). *An educators guide to cyber bullying and cyberthreats*. Retrieved June 1, 2010.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 42–50. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2007.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.004)
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x)
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2008). How Risky Are Social Networking Sites? A Comparison of Places Online Where Youth Sexual Solicitation and Harassment Occurs. *Pediatrics*, 121(2), 350–357. DOI: [10.1542/peds.2007-0693](https://doi.org/10.1542/peds.2007-0693)
- Zsila Á., Orosz G., Király O., Urbán R., Ujhelyi A., Jármí É., Griffiths, M. D., Elekes Zs., Demetrovics Zs. (2017). Psychoactive substance use and problematic internet use as predictors of bullying and cyberbullying victimization. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 16(2), 466–479. DOI: [10.1007/s11469-017-9809-0](https://doi.org/10.1007/s11469-017-9809-0)

**Arató Nikolett**

*Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológia Intézet*

**Zsidó András Norbert**

*Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológia Intézet*

**Lénárd Kata**

*Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológia Intézet*

**Lábadí Beatrix**

*Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológia Intézet*

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány a 17886-4/2018/FEKUTSTRAT kódszámú pályázati forrás és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP18-3-IV-PTE-135 és ÚNKP-19-3-I-PTE-156 kódszámú, Új Nemzeti Kiválóság Programjának és az EFOP-3.6.1-16-2016-00004: Átfogó Fejlesztések a Pécsi Tudományegyetemen az Intelligens Szakosodás Megvalósítása Érdekeiben támogatásával készült.

### 1. sz. melléklet: Az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív

**Kérlek, értékelj az alábbi állításokat aszerint, hogy mennyire gyakran jellemzőek Rád ezek a viselkedésformák. Minden állításnál karikázd be azt a számot, amelyik kifejezi, mennyire igazak rád az alábbi mondatok.**

**1=soha**

**2=ritkán**

**3=alkalmanként**

**4=gyakran**

**5=mindig**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pletykákat, híreket terjesztek az interneten.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Álneveket használok az interneten, hogy megzavarjak ezzel másokat.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Sértő szimbólumokat használok az interneten.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Gúnyolódok az interneten.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Viccet csinállok az interneten megosztott információkból.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A weboldalak híreihez sértő, goromba megjegyzéseket fűzök hozzá.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Lealacsonyító, megalázó kifejezéseket használok az interneten.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Engedély nélkül használom más(ok) személyazonosságát az interneten.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Elrejttem a személyazonosságomat az interneten.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Engedély nélkül lépek be más(ok) privát internetes profiljába.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Engedély nélkül feltöröm más(ok) privát weboldalát, internetes profilját. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. E-mailen keresztül vírusos fájlokat, programokat küldök.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Engedély nélkül osztok meg videókat az interneten.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Más(ok) fényképeit a beleegyezésük nélkül is megosztom az interneten.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Bántó szándékkal szerkesztek át képeket az interneten.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Kényszeríték másokat, hogy szexuális témákról beszéljenek az interneten.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Szexuális szimbólumokat használok az interneten beszélgetés közben.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Szexuális tartalmú képeket osztok meg az interneten.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Sértő, megalázó kifejezéseket használok e-mailekben.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Rágalmazásra használom az internetet.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Az internetet saját népszerűsítésem növelésére használom.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Tisztességtelen dolgokra, csalásra használom az internetet.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Kérlek, értékeld az alábbi állításokat aszerint, hogy mennyire gyakran történnek meg Veled vagy fordulnak elő a környezetekben a következő események. Minden állításnál karikázd be azt a számot, amelyik kifejezi, mennyire igazak rád az alábbi mondatok.**

- 1=soha**  
**2=ritkán**  
**3=alkalmanként**  
**4=gyakran**  
**5=mindig**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Pletykákat, híreket terjesztenek rólam az interneten.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Mások álneveket használnak az interneten, hogy megzavarjanak ezzel.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Sértő szimbólumokat használnak ellenem az interneten.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Gúnyolódnak rajtam az interneten.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Viccet csinálnak az interneten megosztott információimból.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A weboldalak híreihez sértő, goromba megjegyzéseket fűznek hozzám.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Lealacsonyító, megalázó kifejezéseket használnak az interneten.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Engedély nélkül használják a személyazonosságomat az interneten.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Elrejtik a személyazonosságukat az interneten.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Mások engedély nélkül lépnek be a privát internetes profilomba.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Engedély nélkül feltörik a privát weboldalamat, internetes profilomat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. E-mailen keresztül vírusos fájlokat, programokat küldenek nekem.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Engedély nélkül osztanak meg rólam videókat az interneten.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. A fényképeimet a beleegyezésem nélkül is megosztják az interneten.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Bántó szándékkal szerkesztenek át képeket rólam az interneten.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Kényszerítenek, hogy szexuális témákról beszéljek az interneten.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Szexuális szimbólumokat használnak az interneten beszélgetés közben.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Szexuális tartalmú képeket osztanak meg az interneten.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Sértő, megalázó kifejezéseket használnak e-mailekben.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Rágalmazásra használják az internetet.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Mások az internetet saját maguk népszerűsítésére használják.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Tisztességtelen dolgokra, csalásra használják az internetet.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## 2. sz. melléklet Az Európai Cyberbullying Intervenciók Projekt Kérdőív

**Ha visszagondolsz az elmúlt egy évre, milyen gyakran történtek meg veled az alábbiak?**

**0 = soha**

**1 = egyszer vagy kétszer**

**2 = egyszer egy hónapban**

**3 = egyszer egy héten**

**4 = többször egy héten**

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Valaki bántó dolgokat mondott nekem vagy gúnyolt online üzenetekben, kommentekben vagy sms-ben.                               | 0 1 2 3 4 |
| 2. Valaki bántó dolgokat mondott rólam másoknak online vagy telefonon.   | 0 1 2 3 4 |
| 3. Valaki megfenyegetett sms-ben vagy online üzenetekben.  | 0 1 2 3 4 |
| 4. Valaki feltörte a profilomat és személyes információkat, képeket lopott tőlem (pl. e-mail fiókot, közösségi oldalon profilt). | 0 1 2 3 4 |
| 5. Valaki feltörte a profilomat és a nevemben chatelt az ismerőseimmel, osztott meg tartalmakat, stb.                            | 0 1 2 3 4 |
| 6. Valaki létrehozott egy hamis profilt és úgy tett, mintha az én lennék (Facebook-on, Instagram-on, stb.).                      | 0 1 2 3 4 |
| 7. Valaki személyes/bizalmas információkat, képeket posztolt rólam online.   | 0 1 2 3 4 |
| 8. Valaki megalázó videókat vagy képeket posztolt rólam online.  | 0 1 2 3 4 |
| 9. Az általam online posztolt videókat vagy képeket valaki átszerkesztette és megosztotta online.                                | 0 1 2 3 4 |
| 10. Kizártak vagy levegőnek néztek közösségi oldalakon, online csoportokban, online beszélgetésekben.                            | 0 1 2 3 4 |
| 11. Valaki pletykát terjesztett rólam az interneten.   | 0 1 2 3 4 |

**Ha visszagondolsz az elmúlt egy évre, milyen gyakran tetted a következőket?**

**0 = soha**

**1 = egyszer vagy kétszer**

**2 = egyszer egy hónapban**

**3 = egyszer egy héten**

**4 = többször egy héten**

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. Bántó dolgokat mondtam valakinek vagy gúnyoltam valakit sms-ben, kommentekben vagy online üzenetben.                           | 0 1 2 3 4 |
| 2. Bántó dolgokat mondtam valakiről másoknak online vagy telefonon.   | 0 1 2 3 4 |
| 3. Megfenyegettem valakit sms-ben vagy online üzenetben.  | 0 1 2 3 4 |
| 4. Feltörtem valakinek a profilját és személyes információkat, képeket loptam tőle (pl. email fiókot, közösségi oldalon profilt). | 0 1 2 3 4 |
| 5. Feltörtem valakinek a profilját és a nevében chateltem az ismerőseivel, megosztottam tartalmakat, stb.                         | 0 1 2 3 4 |

6. Létrehoztam egy hamis profilt valakiről és úgy tettem, mintha ő lennék (Facebook-on, Instagram-on, stb.).	0	1	2	3	4
7. Személyes, bizalmas információkat, képeket posztoltam valakiről online.	0	1	2	3	4
8. Megalázó videókat, képeket posztoltam valakiről online.	0	1	2	3	4
9. Valaki más által online posztolt videókat, képeket átszerkesztettem és megosztottam online.	0	1	2	3	4
10. Kizártam vagy levegőnek néztem valakit közösségi oldalakon, online csoportokban, online beszélgetésekben.	0	1	2	3	4
11. Pletykát terjesztettem valakiről online.	0	1	2	3	4

### Absztrakt

*Elméleti háttér:* Az internetes zaklatás jelensége gyakori Magyarországon a serdülőkorú fiatalok mindennapjaiban. Ezért megnőtt az igény az ezzel kapcsolatos kutatásokra is, amelyhez szükség van egy megbízható, érvényes mérőeszközre. *Célok:* Jelen tanulmány célja két internetes zaklatást mérő kérdőív, az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív (CVBS-HU) és az Európai Cyberbullying Intervenció Projekt Kérdőív (ECIPQ) magyar változatának elkészítése, faktorstruktúrájának, reliabilitásának, validitásának ellenőrzése. *Módszerek:* A CVBS-HU esetén faktoranalízisekhez felhasznált mintát 632 fő (átlagéletkor=16, 47 év, SD=1,50) alkotta. A validitás vizsgálatához egy 120 főből álló mintát (átlagéletkor=17,51, SD=0,72) használtunk. Az validitás vizsgálatához az Empátia Kérdőívet, a Harag és Düh Kifejezési Mód Skálát, illetve iskolai légkört felmérő kérdéseket használtunk. Az ECIPQ esetén a faktoranalízishez használt mintát 1425 fő (átlagéletkor=15,29, SD=1,69), a validitás vizsgálatában 385 fő (átlagéletkor=15,78, SD=1,02) alkotta. A validitás vizsgálatához az Empátia Kérdőívet, a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőívet és a Gyermekviselkedés Kérdőívet használtuk. *Eredmények:* A CVBS-HU mindkét alrészre elfogadható, de kérdéses illeszkedést mutat, az ECIPQ zaklatóvá és áldozattá válásra vonatkozó része is megfelelő illeszkedést mutat az eredeti faktorstruktúrára a magyar mintán. Mindkét kérdőív reliabilitás mutatói megfelelőek, továbbá a validitás vizsgálata során sem találtunk ellentmondást az eddigi kutatások eredményeihez képest. *Következtetések:* A két kérdőív hozzájárul az internetes zaklatás magyarországi kutatásához, azonban a kérdőívek pszichometriai és elméleti jellemzői, valamint a kutatás céljának mérlegelésével szükséges a kérdőíveket alkalmazni.

# Arany János, Oswald Spengler és a CIA Újvidéken

*Az újvidéki Bölcsészettudományi Kar Tanulmányok című kiadványa a Kar keretein belül működő Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék egykori évkönyve, amely 2014 óta félévente megjelenő folyóirattá alakult át.*

Az átalakulás nemcsak az évi kétszeri megjelenésben érhető tetten, hanem a szerkesztés koncepciója, annak bizonyos tematikai változásai is megfigyelhetők a *Tanulmányok* utóbbi néhány évfolyamának hasábjain. 2014-ig elsősorban az újvidéki Magyar Tanszék tanárainak és hallgatóinak tudományos munkáit gyűjtötte egybe, illetve időnként az intézmény által szervezett konferenciák anyagának biztosított publikációs felületet. A *Tanszék életéből* címet viselő egység pedig összefoglalta mindazt, ami az adott évben a felsőoktatási intézményben történt, úgymond a tanszéki élet láttelevét végezte el. Az évi kétszeri megjelenésre való áttérés óta szerkezetében a legváltozatosabbá vált az egy számon belül megjelenő tanulmányok, könyvismertetések stb. vizsgálódási köre, a folyóirat munkatársainak száma is gyarapodott, már nem kizárólagosan a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék tanárainak, illetve az ott elhangzott konferenciaanyagoknak kíván teret biztosítani. A *Tanszék életéből* című fejezetet viszont megtartotta, a mostani szám mellékleteként adták ki, így évkönyvi jellegét is sikerült megőriznie.

A 2019/1-es szám, amely a minap hagyta el a nyomdát, tematikáját vizsgálva különösen sokszínű, mint ahogyan azt ezen írás címe is sejteti. A szerkesztő által négy tematikus egységbe szedett szövegek számos tudományos területet felölelnek, az ezekben helyet foglaló tanulmányok a legújabb kutatási eredmények leképeződései.

Az első egységbe a 2017-ben kétszáz éve született Arany János tiszteletére íródott két tanulmány került. Az egyik (Szilágyi Márton írása) Arany János Szendrey Júliáról alkotott képével foglalkozik. A publikációiban és a levelezésében is nyomon követhetjük a 19. századi nagy magyar költő Szendrey Júliához való viszonyulásának folyamatos átalakulását, bár a legtöbb esetben nem nevezi nevén a „honleányt”. Különösen sokat foglalkoztatta a Petőfi halála után ismételten férjhez ment Szendrey Júlia esete, a megözvegyült erkölcsi magatartása, az újbóli frigyre lépés ténye. Aranyánál az új házasság azonos a mostohává válással, s erre a gyermekkel (Petőfi Zoltán) szemben elkövetett bűnként tekint. Bár Szilágyi Márton különböző dokumentumok tanulmányozása során azt is megállapítja, hogy Arany (Petőfi Zoltán keresztapja lévén) nem ápolta a félig árván maradt gyermekkel jó kapcsolatot, holott ez különösen a 19. századi vallási felfogás szerint kötelessége lett volna, mégis őt magát is Szendrey Júliának az erkölcsi/vallási értelemben elvárt özvegyi hűségének megszegése érdekelte. A tanulmány nagy érdeme, hogy olyan Arany-szövegekről is értekezik, amelyek csak kéziratos formájában maradtak fenn, sosem jelentek meg nyomtatásban. A másik Arany-tanulmány Milbacher Róberté, aki Arany Jánosról mint novellistáról értekezik. Kevésbé közismert tény, hogy a kezdő Arany novellistaként jelentkezett. *Az Egy egyszerű beszélyke*

című írását vizsgálja meg tüzetesebben, mely az emberi természet megzabolázásának lehetőségeit állítja középpontjába. A tanulmány (az előbbihez hasonlóan) igen olvasmányos, s Milbacher azt a következtetést vonja le az Arany-szövegből, hogy az emberi természetet nem sikerül(het) megnevelni, megváltoztatni, még akkor sem, ha nem áll rendelkezésre más nevelődési alternatíva a keresztyénin kívül.

A második tematikus egység a *Nyelvészet – Irodalomtudomány – Filozófia* címet kapta, s ezen három tudományterület mindegyikéből egy-egy értekezést közöl, valamint egy angol nyelvű tanulmányt. Rajsli Iлона a különböző nyelvek egymásra gyakorolt, s annak tetten érhető hatását vizsgálja meg vajdasági családnevek esetében. A sokszínű magyar családneveket a térség etnikai sokszínűségével magyarázza. Nyelvkontaktológiai szempontból egy igazán összetett családnévrendszert tár elénk. Az utóbbi néhány évtized tendenciái (itt elsősorban a vegyes házasságokra gondol) pedig mindezt még jobban felerősítették. Óbecsei és bácsföldvári egyházi anyakönyveket, valamint elsősorban zentai sírfeliratokat tanulmányoz, de a napjainkban megjelenő helyi (óbecsei, vajdasági) sajtóból is szemezget. Így megállapítható, hogy Rajsli diakrón és szinkrón vizsgálatot is folytat egyszerre. Számos példával támasztja alá megállapításait: hangtani kontaktusjelenségek, fonetikai kódváltások, közösségi kontaktusjelenségek stb. képezik a példaként felhozott családnevek döntő többségét.

Ebben az egységben kapott helyet Bandi Irén tanulmánya a Nadas Péter *Világlo részletek* című monumentális művében megjelenített köztes terekről. A mű narrátorának belső utazását s az ebből fakadó, múlt felé történő időutazását, az én és a te, valamint a saját és a másik világ közötti tér átlépésének mikéntjét analizálja. A látszat és a látszat mögötti valóság megismerésének folyamata, valamint a családtörténet kibontakozása képezi a saját identitás, identitástörténet megalkotásának lehetőségét. Itt olvasható még Véry Dalma angol nyelvű tanulmánya, mely

James Joyce *Ulysses* című művében vizsgálja a szövegben rejlő szimbólumokat. A szövegre mint szövethermeneutikára tekint, s felteszi a kérdést, hogy miként szólít meg bennünket a szöveg, amikor az olvasás során hozzánk beszél. A blokkot záró hús oldalas értekezést pedig Barcsi Tamás és Németh Ákos közösen jegyzi, s az *Oswald Spengler hatása Márai Sándor és Kertész Imre civilizációértelmezésére* címet viseli. Oswald Spengler azok egyike volt, akik nagy hatást gyakoroltak saját koruk szépirodalmára. A német történetfilozófus fő műve *A nyugat alkonya*, melyben a művészetek és a humán műveltség hanyatlását vizionálta még az 1910-es évek végén, az 1920-as évek elején. Bár mára már nyilvánvalóvá vált, hogy a válságba jutott nyugati civilizáció önreflexiója éppen a művészetekben, ezen belül az irodalomban csapódott le leginkább, így nem valósultak meg Spenglernek az ezen tudományok háttérbe szorulására irányuló jóslatai, mégis válsághelyzetekben *A nyugat alkonyának* újraolvasása hasznosnak bizonyulhat, mint ahogyan azt Márai is, saját bevallása szerint, több alkalommal megtette. Márai Sándornak már az 1927-ben megjelent *Istenek nyomában* című keleti útinaplójában érezhető a Spenglerhatás. Arról ír, hogy a történelem folyamatosan ismétli önmagát: egy adott civilizáció virágzásnak indul, kifejlődik, majd elbukik. Ugyanakkor Márai nem hisz az Európa-központú világmépben, a kulturális pluralizmus szószólója. „Márai Spenglerhez hasonlóan vallja az egyén kulturális meghatározottságát, ez azonban nem korlátozza a kultúrákőzi érintkezéseket, határhelyzetek iránti érzékenységet” – állapítják meg a szerzők. A Kertész Imre és Spengler kapcsolatát átvilágító részben pedig elsősorban a tömegek megjelenése következtében bekövetkező érték hanyatlásról, a mindenkori kevesek által létrehozott értékrendszerről olvashatunk. Kertész szellemi rokonaként tekintett Máraira, továbbá mindketten a fasiszta diktatúrák kiépülésében látták a nyugati civilizáció bukását. A technikai civilizáció előretérése, a fogyasztói társadalom kialakulása



az értelmiség befolyásának csökkenését eredményezte, amivel mindkét jeles magyar szerző számolt.

A folyóirat harmadik egysége a *Határtudományok*, mely a témaválogatást illetően valóban szerteágazó, ilyen értelemben magára ölti a kaleidoszkóp legtöbb színét. Különböző írásokban értekeznek a fordítás szakmai etikájáról, a fordításnak a történelemszemléletre gyakorolt hatásáról (jelen esetben két román történész Erdély-képének magyarra történő átültetéséről), a kulturális politika fogalmáról s annak Branko Prnjat műveiben történő megjelenéséről, de az 1948 és 1955 közötti években a CIA által Újvidék területén végzett megfigyelésekről is. Ez utóbbiról tudni kell, hogy 2016 óta bárki számára elérhető a világhálón számos olyan CIA-jelentés, amely korábban titkosítva volt. Somogyvári Lajos ezen iratok között böngészve bukkan az Újvidékre (Novi Sad) vonatkozó iratokra, amelyek az *Újvidék a CIA-iratok tükrében (1948–1955)* című tanulmány megszületését eredményezték. A legtöbb irat természetesen katonai jellegű: elsősorban az Újvidék melletti repülőtérré, a környék vasúthálózatára, valamint a város területén működő gyárakra vonatkozik. A tanulmányban Somogyvári térképes ábrázolásokat is közöl, melyek a CIA tevékenységének további bizonyítékaiként szolgálnak.

Támba Renátó *Gyermekjelenetek a hellenisztikus görög szobrászatban* című tanulmánya szintén bővelkedik képábrázolásokban. A hellenizmus formálódóban lévő emberképét kifejező eszme- és társadalomtörténeti motívumokra, valamint a kor gyermekábrázolásának mikéntjére hívja fel a figyelmet. Többek között részletesen megvizsgálja a *Libával birkózó fiú* és a *Spinorio (Tövishúzó fiú)* névre hallgató szobrászati alkotásokat, s azt a végkövetkeztetést olvashatjuk tőle, hogy egyfajta ironikus kételkedés érhető tetten az egykori hősi viselkedéssel szemben, így hirdelve az individuumban mikrouniverzumba való visszavonulását.

A *Tanulmányok* 2019/1-es számának utolsó egysége egy könyvismertetőt

tartalmaz Kocsis Lenke jóvoltából. Catherine Addison 2017-ben megjelent, a verses regényről szóló monográfiáját ismereti, amelynek egyelőre nincs magyar fordítása.

A folyóirat-ismertetőm során többször is felhívtam a figyelmet a most megjelent szám témaválogatás szempontjából megfigyelhető sokszínűségére, azonban a tanulmányok olvasása során hamar megfigyelhetjük, hogy az individuumban, valamint a közösségnek az individuumba gyakorolt hatása mindegyik írást összeköti egymással. Az Arany-tanulmányok esetében az egyén és a szerző, valamint az egyén és a közösség viszonyrendszere kerül terítékre, a második egységben is az egyéni (spengleri) meglátások Máraira és Kertészre gyakorolt hatásáról, valamint a különböző kultúrák egymás alá-, illetve mellérendeléséről olvashatunk diskurzusokat, de még a vajdasági magyar családnevek vizsgálatával foglalkozó Rajsli-írásból is az derül ki, hogy egyre sajtóságosabb, egyre egyedibb a térség családnévállománya, ami a többszáz éves multikulturális együttélés egyenes következménye. Imre Attilának a fordítói etikáról szóló tanulmánya is a fordítói magatartást befolyásoló tényezőket a szakma elvárásai és a fordító személyisége szempontjából szemléli. Tóth Glemba Klára pedig olyan személyként mutatja be Branko Prnjatot, akinek központi témája a szabad ember, az alkotás szabadsága, ugyanakkor az állam által befolyásolt kulturális politika ennek kibontakozására gátló és hajtó erőként is hatással lehet. Közhelynek számít, hogy az individuumban nem tud létezni a közössége nélkül, ugyanakkor a közösség létezése, annak kulturális helyzete is nagyban függ az individuumból. A Tanulmányok ismertett számának értekezéseiben közösség és individuumban elválaszthatatlanok egymástól, s éppen ettől lesz mindegyik írás – szakterülettől, vizsgált témától függetlenül – érdekesítően olvasmányos.

**Czini Zoltán**

*Égésügyi Középiskola,  
Nagybecskerek*

# A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

## The possibilities of investigating the relationship between the teacher and the student in elementary school

Noémi, Huszka & László, Kinyó

### Abstract

The literature review provides insight into the characteristics and opportunities for deeper understanding of the relationship between the teacher and the student. In this study, attachment provides a general theoretical framework for understanding the relationship between teachers and students. The aim of the study is to look at the possible factors and scenes that can influence the relationship between the lower elementary school students and the teachers. The literature focusing on this topic regards the relationship between the teacher and the student as a complex system, which is influenced by formal and non-formal learning environments. The study addresses the role of attachment, behavioral and learning problems, and the impact of parent-child relationships on teacher-child relationships. The paper presents international research programs which are suitable to promote positive development in the student-teacher relationship. It presents an instrument which is used to explore the teacher-student relationship from the teachers' perspective (Student-Teacher Relationship Scale, STRS, Pianta, 2001), while also outlining measurement options that assess students' relationship.

**Keywords:** teacher-student relationship, elementary school age, measuring options, school education

## Experiences of Presence in the Novel *School at the Frontier* by Géza Ottlik

Mária, Hernádi

### Abstract

Several studies dealing with Ottlik's novel *School at the Frontier* have attempted to describe the spiritual development of its characters and the journey of their attaining inner freedom. Our starting point in this paper is the dramatic and rationally unexplainable shift of planes of existence, a certain breakthrough which precedes the experience of reaching spiritual freedom as described in the twin narratives of the characters Bébé and Medve. Our hypothesis is that such spiritual liberation always stems from a very intensive experience of presence. In this experience, one leaves one's 'Character-Self' and assumes the 'Spectator-Self', that is, a radical change of perspectives and the liberating expansion of the horizon where one's life events are interpreted. This is so because a strong awareness of presence and being, in other words, the experience of mere existence is a reality superior to rational concepts which aim to interpret it but become silent on encountering such presence. The life that has become meaningless due to the traumatizing experiences of the military school, regains a new meaning by experiencing presence. This paper surveys the presence-experiences presented by the novel and explores the ways such fundamentally ungraspable experiences may be captured by language and the artistic devices of literature.

**Keywords:** presence, freedom, Character-Self, Spectator-Self, military school, traumatic experience, spiritual development

“...he had noted the back of his neck and his silence...”

## Face, neck and nape in Ottlik's prose narratives

Sarolta, Osztrólczyk

### Abstract

This paper investigates the role that the parts of the human body, more particularly the motifs of the face, neck and nape, play in generating meaning in Ottlik's prose narratives. At first glance, it may seem obvious that the portrayal and descriptive presentation of the face has much more meaning and can be more expressive and “talkative” than any other part of the body when depicting the relationships between characters. It stands in sharp contrast to the silent, expressionless or “faceless” neckline, which, as we might think, does not say much, and mainly does not communicate anything of its owner. As Ottlik says, the “final essence densified in silence” is not conveyed either in the words spoken by the characters or by the faces (mimicry, gaze), but by the “silent” parts of the body. These body parts, including necks and napes, unintentionally communicate, but their sight alone is meaningful only to an outside gaze or consciousness.

**Keywords:** Ottlik Géza, prose narrative, “silent” parts of the body (neck, nape), unintentional communication

## The correlation of body and power in *School at the Frontier*

Diana, Mosza

### Abstract

Perception and bodily impressions have a major role in Géza Ottlik's prose. One of the main questions his novel *School at the Frontier* is dealing with is the conciliation of living in bodies and attaining internal freedom: those moments of distress and suffering when the body seems to detach itself from the unity of the soul inside of it, those moments of grace when they find the way back to themselves through certain techniques of the body. This paper is not the first that approaches the novel by observing corporeal aspects, since László Sári B. has already analysed its homosocial relations, but there are still many questions waiting to be discussed. Based on Foucault's notion of biopolitics, the current paper observes the military education that suppresses the children's body and the individual gestures that preserve the self in an obeying body. We use the term ‘techniques of the body’ according to the studies of Marcel Mauss and Erhard Schüttpelz, considering a ‘technique of the body’ any social or individual practice realised through the body, like standing at attention or wearing a uniform in a traditional or in an individual way (like Medve wears his cap). We also know from phenomenological approaches that our mind is embodied, so beyond the children's gestures, actions and self-reflective bodily representations, their sensations, their perception of the world and their interpretation of reality are worthy of observation as well.

**Keywords:** biopolitics, body, sovereign, abjection, gaze

## History approach in Ottlik's *School at the Frontier*

János, Szávai

### Abstract

*School at the Frontier* offers to the reader several possible interpretations. The history approach is formed by the text and the suppress together. The siege of Kőszeg and the monologue of Bébé on the ship which goes to Mohács creates a model: model of the resistant, of the persistent and of the survivor. This idea is developed by two historical suppress, the revolution of 1956 and the peace of Trianon. But the survivorship can't be a model. The defeat as it appears in the fortune of the three main personages leads them to a moral catastrophe. One of the most important readings of the boys is Pascal. According to the mockeries Medve is a Jansenist. We know that the world of Pascal is the misery of man without God.

**Keywords:** view of history, Kőszeg, Mohács, Lukács bath, Jansenist, Pascal

## The glory and downfall of Énok Gereben – The construal of the social world of the narrative in Géza Ottlik’s *School at the Frontier*

Szilárd, Tátrai

### Abstract

Set against the theoretical background of social cognitive pragmatics, this paper addresses the central question as to what directs readers’ attention during the construal of the social world of Géza Ottlik’s novel, *Iskola a határon* ‘School at the Frontier’ first published sixty years ago. By the analysis of alternative ways of creating orientation in the social world of the narrative – besides revealing that two characters (Medve and Bébé) are constantly set in the focus of attention – the paper points out the fact that the centre of the orientation among social relations is shifted to the two characters mentioned above with consistent frequency. The paper outlines that the prevailing of Medve’s and Bébé’s vantage points is crucial to how the social relations are construed. Hence, the functioning of these vantage points initiates different patterns of relations between the individual and the community, solitude and companionship, power and solidarity, involvement and detachment, with all of these patterns mutually relativizing each other, thus inducing different social strategies which also mutually relativize each other. In order to illustrate the aforementioned, this paper details a case study presenting that in the novel, not exclusively the temptation of Medve, but the temptation of Bébé can be witnessed as well. However, when it comes to Bébé, the role of the tempter is not played by Tibor Tóth (who attained that Merényi and his band was given the sack) but by Énok Gereben who closely belongs to the Merényi circle. To give a detailed description of Gereben’s role in the novel, the paper also builds upon the analysis of *Továbbélők* ‘Those Living Onwards’ interpreted as an earlier version of *Iskola a határon* ‘School at the Frontier’ in which Gereben is not among the pupils given the sack – contrary to *Iskola a határon* ‘School at the Frontier’.

**Keywords:** functional cognitive pragmatics, context-dependent vantage points, narrative discourse, perspective, story, social world, *School at the Frontier*

**„...it was more like a cigarette-end, than a cigarette,  
but we smoked it sparingly”**

### What sort of life prepares Ottlik Géza’s *School at the Frontier*?

Csaba, Horváth

### Abstract

The protagonists of the *School at the Frontier* have the same characters in their child- and adulthood. The time is out of joint in two ways: the structure of chapters makes controversial the process of the reading and the biological and social growing up of the novel’s figures; so the personality is not to reach but to save during the school –years.

Konrád’s book, *The Visitor* was published ten years after Ottlik’s novel. Its protagonist is a bureaucrat who is trying to find the ways of freedom in a world deprived of liberty. Though the *School at the Frontier* has been considered as a „possibility of the saved freedom” by the literary critics, it shows considerable analogies with Konrád’s novel.

**Keywords:** Géza Ottlik, György Konrad, ’60’s Hungarian literature, educational novel, personal development

## **Is the ultimate message of Ottlik's School really stoic? Revisiting the Jakus-Hévizi Hypothesis**

László, Arató

### **Abstract**

The basic hypothesis of the paper is that the interpretation given to Ottlik's novel by Ildikó Jakus and Ottó Hévizi deserves more attention than it's been given to by Ottlik-philologists. The main idea of this interpretation is that the novel doesn't have a reconciling stoic message, it is more a novel of questions, debates and investigations than that of comforting answers. This interpretation states that the famous and beautiful meditations of Bébé in Lukács Spa at the beginning of the novel about the inner stability and freedom achieved in the military school of the characters' adolescence are not to be taken at their face value. Bébé is trying to avoid answering Szeredy's question about staying with Magda, his lover or going back to his wife, i. e. whether re-establishing the connection between his present and the deepest layer of his life rooted in his childhood prior to the school years or returning to his everyday life. Hévizi's idea is that the three protagonists are looking for the answer – and themselves – in Medve's manuscript. The question is whether the years of the school, the knowledge and behaviour pattern, the alluvia or sedimentation gained there and everything since were just „superfluous vicissitudes” or the real centre of their personality. The authors of Ottlik-veduta suggest that Medve rewrites certain parts of his novel and his school experiences because of the new experiences of the 1956 revolution. Perhaps he doesn't think any more than one shouldn't overthrow the chess table of human society's sophisticated rules. He doesn't accept the unchangeable reality in a stoic way anymore. The paper tries to analyse parts of the text to support or confute the Jakus-Hévizi hypothesis.

**Keywords:** stoicism, inner freedom, comfort, layers and continuity or discontinuity of life/personality; debate, misleading, investigation as elements or driving forces of the plot of the novel; scenic situation or context of inner monologues, the significance of the 1956 revolution

## **Hungarian Adaptation of the Cyber Victim and Bullying Scale (CVBS-HU) and the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)**

Nikolett, Arató; András Norbert, Zsidó; Kata, Lénárd & Beatrix, Lábadi

### **Abstract**

Background and aims: Cyberbullying is progressively becoming more frequent in the everyday life of adolescents in Hungary. Hence, there is a growing need to study cyberbullying, as well as an adequate questionnaire to assess it. The aim of this study is the following: To validate the Hungarian version of the Cyber Victim and Bullying Scale (CVBS) and European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ), and to determine their factor structure, reliability and construct validity. Method: The sample used in the factor analysis of CVBS consisted of 632 adolescents (mean age=16, 47, SD=1,50). Another sample of 120 people was used for testing the validity (mean age=17,51, SD=0,72). Interpersonal Reactivity Index, Anger Expression Scale and a questionnaire about school climate had been used for examining the validity of CVBS. The sample used in the factor analysis of ECIPQ consisted of 1425 high school students (mean age=15,29, SD=1,69). The sample used for the validity tests consisted of 385 adolescents (mean age=15,78, SD=1,02). To test the validity of ECIPQ, we used Interpersonal Reactivity Index, Multidimensional Perceived Social Support Scale and Child Behaviour Checklist. Results: Both scales of CVBS revealed an acceptable, but questionable fit on the Hungarian sample. Also, both scales of ECIPQ show an adequate fit on the Hungarian sample. Further, both questionnaires' reliability estimates are excellent and the results of the validity tests are in line with the outcomes of previous studies. Discussion: The questionnaires create an opportunity to examine cyberbullying in Hungary, although they must be used with caution based on the psychometric properties and underlying cyberbullying concepts.

**Keywords:** cyberbullying, questionnaire, adaptation, confirmatory factor analysis



# Iskolakultúra

## Repertórium

### XXIX. évfolyam, 2019

Főszerkesztő: Géczy János

Rovatvezetők:

Dancs Katinka (titkár)  
egyetemi tanársegéd  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Neveléstudományi Tanszék

Fejes József Balázs  
egyetemi adjunktus  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Neveléstudományi Tanszék

Gál Zita  
egyetemi adjunktus  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Szociál-és Fejlődéstudományi Tanszék

Kasik László  
egyetemi docens  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Neveléstudományi Tanszék

Molnár Dávid  
egyetemi tanársegéd  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Magyar Irodalmi Tanszék

Nagy Gyula  
általános és tartalomszolgáltatásért felelős  
főigazgató-helyettes  
Szegedi Tudományegyetem, Klebelsberg  
Könyvtár

Sándor Klára  
általános dékánhelyettes  
Szegedi Tudományegyetem, BTK

Somogyvári Lajos  
egyetemi adjunktus  
Pannon Egyetem, MFTK,  
Tanárképző Központ

Zs. Sejtes Györgyi  
kutatónár, egyetemi tanársegéd  
Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola,  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Vágó Irén  
e-mail: [viren@freemail.hu](mailto:viren@freemail.hu)

Trencsényi László  
e-mail: [trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu](mailto:trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu)

Kojanitz László  
e-mail: [kojanitz.laszlo@ofi.hu](mailto:kojanitz.laszlo@ofi.hu)

Csikos Csaba  
e-mail: [csikoscs@edpsy.u-szeged.hu](mailto:csikoscs@edpsy.u-szeged.hu)

Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar Dékáni Hivatal,  
6722 Szeged Egyetem u 2.  
Tel.: 06 30 3523226  
e-mail: [janos.gecz@gmail.com](mailto:janos.gecz@gmail.com)

az iskolakultúra 2019/12 melléklete

# iskolakultúra könyvek

1. Kamarás István:  
Krisnások Magyarországon (1998)
2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:  
A szöveg megközelítései (1998)
3. Andor Mihály – Liskó Ilona:  
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. Csányi Erzsébet:  
Világirodalmi kontúr (2000)
5. Fóris Ágota (szerk.):  
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. Takács Viola:  
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. Szépe György:  
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. Andor Mihály (szerk.):  
Romák és oktatás (2001)
9. Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:  
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. Tüske László (szerk.):  
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:  
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):  
Nyelv-pedagógia (2002)
13. Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):  
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. Fóris Ágota:  
Szótár és oktatás (2002)
15. H. Nagy Péter (2002, szerk.):  
Ady-értelmezések
16. Kéri Katalin (2002):  
Nevelésügy a középkori iszlámban
17. Géczy János (2003):  
Rózsahagyományok
18. Kocsis Mihály (2003):  
A tanárképzés megítélése
19. Gelencsér Gábor (2003):  
Filmolvasókönyv
20. Takács Viola (2003):  
Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. Lajtai L. László (2004):  
Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. Franyó István (2004):  
Biológiai műveltségünk
23. Golnhofer Erzsébet (2004):  
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. Bárdos Jenő (2004):  
Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. Kamarás István (2005):  
Olvasásügy
26. Géczy János (2005):  
Pedagógiai tudásadás
27. Révay Valéria (2005, szerk.):  
Nyelvészeti tanulmányok
28. Pukánszky Béla (2005, 2006):  
Gyermekszemlélet a 19. században
29. Szépe György – Medve Anna (2005, 2006, szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (2006, szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. Géczy János (2006):  
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. Kelemen Elemér (2007):  
A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. Medve Anna – Szépe György (2008, szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. Boros János (2009):  
Filozófia!
35. Hoffmann Zsuzsanna (2009):  
Antik nevelés
36. Orbán Jolán (2010):  
Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. Boros János (2010):  
A tudomány, a tudás és az egyetem
38. Géczy János (2010):  
Sajtó, kép, neveléstörténet
39. Révay Valéria (2010):  
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010):  
4×12 mondat
41. Koltai Zsuzsa (2011):  
A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa
42. Boros János (2011):  
Demokrácia és szabadság
43. Érfalvy Livia (2012):  
Kosztolányi írásművészet
44. Nagy Péter Tibor (2012):  
Oktatás, -történet, -szociológia
45. Horváth József (2012):  
Íráspedagógiai tanulmányok
46. Boros János (2013):  
Időszerű etika
47. Boros János (2014):  
Szenvedély és szükségyszerűség
48. Mészáros György (2014):  
Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. Bence Erika (2015):  
Virtuális irodalomtörténet
50. Mekis D. János (2015):  
Auctor ante portas
51. Boros János (2016):  
Etika és politika
52. Racsco Réka (2017):  
Digitális átállás az oktatásban



## Tanulmány

- B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Hódi Ágnes – Nagy Lászlóné – Tóth Edit: Máté-effektus vizsgálata: a természetismereti tudás és a szövegértés kapcsolata az általános iskolában 1. 68–78.
- Buda Mariann – Pásku Judit – Polonyi Tünde – Abari Kálmán: Tények és tévhitek a hátrányos helyzetről egy új kutatás tükrében 8. 68–93.
- Czető Krisztina: Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata 10. 17–34.
- D. Molnár Éva – Gál Zita: Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja 1. 29–41.
- Darvai Tibor: A szocialista neveléslektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években 8. 47–67.
- Hegedűs Szilvia: A proszociális viselkedés egyes altípusainak megjelenése kiscsoportos óvodás gyermekek viselkedésében 2–3. 39–56.
- Hegedűs Szilvia: A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és hazai gyakorlatban 9. 21–37.
- Hódi Ágnes – Tóth Edit: Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei 1. 55–67.
- Husza Noémi – Kinyó László: A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás korban 12. 3–13.
- Jagodics Balázs – Szabó Éva: Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben 8. 3–16.
- Józsa Gabriella: Lemorzsolódási rizikófaktorok a felvételi adatbázis alapján 2–3. 3–21.
- Kálmán Anikó: A regionális ökoszisztéma és az egyetemek szerepe az innovációs folyamatban 9. 51–68.
- Kojanitz László: A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. : Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? 11. 54–77.
- Molnár Gyöngyvér: Nőtt az egyetemi tanulmányaikat kezdő diákok tanulási potenciálja és problémamegoldó képessége: években mérhető különbségek a diákok között 1. 3–16.
- Nagy Péter Tibor: Vallásváltoztatás és szociológia 2–3. 57–67.
- Parapatics Andrea: Változó attitűdök a szleng használatában 10. 66–84.
- Pásztor Attila: Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata egyetemi tanulmányaikat kezdő hallgatók körében 1. 42–54.
- Pásztor-Kovács Anita: A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei 9. 3–20.
- Péntek-Dózsa Melinda – Séllei Beatrix: A kézírás és a gépirás összehasonlító vizsgálata a mozgásjavító általános iskolában 6. 62–87.
- Pikó Bettina – Kiss Hedvig: Dohányzás és okostelefon-függőség fiatalok körében: a motivációk differenciáló szerepe klaszterelemzésben 8. 36–46.
- Pintér Henriett – Molnár Pál: Írást segítő és gátló tényezők egyetemi hallgatók körében 10. 35–65.
- Pléh Csaba: Az ezredforduló pszichológiája 9. 69–100.
- Pléh Csaba: Az ezredforduló pszichológiája II. 10. 3–16.
- Polonyi István: Anomáliák a felsőoktatás-finanszírozásban 6. 88–95.
- Rábai Dávid: Labdarúgó akadémisták rekrutációjának és elégedettségének vizsgálata a fővárosi és a vidéki akadémiák tükrében 10. 85–97.
- Sitku Krisztina: Vidéki egyetemek harmadik missziós tevékenysége: a társadalmi tudásmegosztás hatásai. : A magyar szakirodalom áttekintése 8. 17–35.
- Szabó Lilla – Rausch Attila – Zsolnai Anikó: A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében 2–3. 22–38.
- Tóth Alisa – Kárpáti Andrea – Molnár Gyöngyvér: A színpercepció és színértelmezés mérése 7-9 éves diákok körében 1. 17–28.
- Virág Krisztina – Dudok Réka – Szabó Éva: Tanulási korlattal küzdő tanulók egyes pszichológiai erőforrásainak vizsgálata. Az énhatékonyság, a felelősség és proaktív attitűd jellemzői 9. 38–50.

## Tematikus blokk

- Arató László: Sztoikus-e az *Iskola* végső üzenete? : A Jakus-Hévízi-hipotézis újragondolása 12. 73–80.
- Ercse Kriszta: Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata 7. 50–72.
- Ercse Kriszta – Radó Péter: A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai 7. 8–49.
- Eröss Gábor: „Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen.” Szegregálva befogadni 7. 93–111.
- Fejes József Balázs – Szücs Norbert: Egyházi iskolák és oktatási szegregáció – előszó 7. 3–7.
- Hernádi Mária: A jelenlét tapasztalata az *Iskolában* 12. 16–22.
- Horváth Csaba: „...inkább csutka volt, mint cigaretta, de takarékosan végigszívtuk”. : Milyen életre nevel az *Iskola a határon?* 12. 65–72.
- Jámbori Szilvia – Fejes József Balázs – Gál Zita – Kasik László – Szabó Hangya Lilla – Nagy Krisztina: Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében 6. 18–35.
- Kasik László – Gál Zita – Jámbori Szilvia – Fejes József Balázs – Nagy Krisztina – Szabó Hangya Lilla: Közéiskolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának különbségei 6. 49–61.
- Mosza Diána: Test és hatalom viszonya az *Iskola a határonban* 12. 33–42.
- Nagy Krisztina – Gál Zita – Jámbori Szilvia – Kasik László – Fejes József Balázs: A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása közéiskolások és egyetemisták körében 6. 3–17.
- Neumann Eszter – Berényi Eszter: Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében 7. 73–92.
- Osztrólczy Sarolta: A mindenség ernyőjére kivetítve (Előszó) 12. 14–15.
- Osztrólczy Sarolta: „...nyakszirtjét és hallgatását megjegyezte...” : Arc, nyak és tarkó Ottlik Géza elbeszélő prózájában 12. 23–32.
- Szabó Hangya Lilla – Jámbori Szilvia – Gál Zita – Kasik László – Fejes József Balázs: Serdülők és fiatal felnőttek identitás az önértékelés és a társas támogatás függvényében 6. 36–48.
- Szávai János: *Az Iskola a határon* történetiszemlélete 12. 43–48.
- Tátrai Szilárd: Gereben Énok tündöklése és bukása – a történet társas világának konstruálása az *Iskola a határonban* 12. 49–64.

## Tematikus blokk

### Transzkulturalizmus és bilingvizmus

- Bányai Éva: Transzkulturális utazás Papp Sándor Zsigmond *Gyűlölet* című regényében 11. 28–34.
- Dmitrij A. Jefremov: A lexikai-szemantikai transzformációkról a magyar nyelvről udmurt nyelvre történő fordításban 11. 46–53.
- Marcin Grad: Három magyar a Balti-tengernél. : A Balti-tenger és Gdańsk Somlyó György, Pethő Tibor és Ruffy Péter szemével 11. 5–27.
- Hrbáček Magdaléna: Andrea Coddington *A zsidó nő* című regényének jellemző jegyei a bináris oppozíció szemszögéből 11. 35–45.
- Németh Zoltán: Előszó 11. 3–4.

## Konferencia

- Bereczki Enikő Orsolya: A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? 4–5. 50–70.
- Gonda Zsuzsa – Molnár Gábor Tamás: Irodalomértés és kreatív szövegfeldolgozás a digitális magyarórán 4–5. 33–49.
- Kárpáti Andrea – Nagy Angelika: Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája 4–5. 86–98.
- Lanszki Anita: Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével 4–5. 71–85.
- Lénárd András: A digitális környezet következményei és lehetőségei kisgyermekkorban 4–5. 99–114.
- Molnár Gyöngyvér – Csapó Benő: A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform 4–5. 16–32.
- Pléh Csaba: A feladatmegosztás a diszruptív technológiák világában 4–5. 3–15.

## Szemle

- Arató Nikolett – Zsidó András Norbert – Lénárd Kata – Lábadi Beatrix: Az Internetes Zaklatás Áldozata és Elkövetője Kérdőív (CVBS-HU) és az Európai Cyberbullying Intervenció Projekt Kérdőív (ECIPQ) magyar adaptációja 12. 81–110.
- Csapody Miklós: A Magyar PEN Club a rendszerváltozás után 1. 87–102.
- Csábi Eszter – Zámbo Ágnes: Az alvás szerepe a tanulási és explicit emlékezeti folyamatokban az érzelmi telítettség függvényében 6. 115–127.
- Dudik Benedek – Keszei Barbara: Értékek a Rick és Morty című animációs sorozatban 2–3. 68–89.
- Jakab György: Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton” 6. 96–114.
- Jakab György: Pedagógiai „váltásipar” 9. 101–130.
- Karikó Sándor: Mit kaphatunk a filozófiától és a pedagógiától? 10. 98–109.
- Kárpáti László: Egy nyelvkönyv a sikeresebb idegennyelv-használatért 2–3. 90–102.
- Király Tímea: Szövegértelmezések 11. 95–98.
- Rákó Erzsébet: A gyermekotthonok feladata a roma gyerekek nevelésében 6. 128–140.
- Trencsényi László: Gyerekkirályfiak, beszélő állatok, csodálatos doktorok – életreform és gyermekirodalom 10. 110–114
- Tölgyessy Zsuzsanna: Az élőszavas mesemondásra épülő interaktív népmese-feldolgozás 1. 79–86.
- Turós Máttyás: A Waldorf-pedagógia ismeretelméleti háttere és a Waldorf-iskolák szemlélete az infokommunikációs technológiával összefüggésbe 10. 115–125.
- Varga Szilvia – Pásztor Attila – Steklács János: A szövegértés és a morfológiai tudatosság számítógépalapú fejlesztése alsó tagozaton 8. 94–106.
- Végh Veronika – Pusztafalvi Henriette: Középiskolás diákok nézetei a biológiaórákon alkalmazott interaktív tábla használatáról 11. 78–94.

## Kritika

- Bacska Katinka: Ahol jó tanárnak és diáknak lenni 8. 120–123.
- Baska Gabriella: Iskola határhelyzetben 1. 107–109.
- Beke Ottó: Az életre kelt módszertan, avagy a performativitás pedagógiája 8. 107–111.
- Bence Erika: A posztmigráns irodalomról 7. 115–118.
- Bence Erika: Szövegekben csemegézve 11. 111–113.
- Czini Zoltán: Arany János, Oswald Spengler és a CIA Újvidéken 12. 111–113.
- Csók Cintia: „Rögös út vezet a csillagokig”, avagy reziliensigérek a felsőoktatás útvesztőiben 4–5. 115–117.
- Fehérvári Anikó: Vonzások világa 2–3. 108–109.
- Forray R. Katalin: Új kötetek a magyar ifjúság kutatásáról 1. 103–106.
- Gortva Tamás: A hürelmélettől az irodalmi gyakorlatig 11. 114–116.
- Gulyás Erzsébet: A könyv, amelynek segítségével megérthetjük az afantázias gondolkodást 6. 141–143.
- Gurka Éva – Németh Adrienn – Dancs Katinka: Beszámoló a XVII. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról 11. 99–106.
- Györgyi Zoltán: Innováció a gazdaságban és az oktatási innováció : Az *Educatio* folyóirat 2018-as nyári számáról 1. 110–113.
- Hegedűs Szilvia: Osztályfőnöki óra: lehet másképp! 11. 107–110
- Iványi-Szabó Rita: Olvasói kedv és kánonok a digitális korban 11. 117–125.
- Koi Ágnes: Az oktatás korproblémái 7. 112–114.
- Schiller Mariann: Újgenerációs 8. 112–119.
- Somogyvári Lajos: A hazai felsőoktatásba való bejutás az ötvenes évek első felében 2–3. 103–104.
- Trendl Fanni: Egyre közelebb a felsőoktatási lemorzsolódás kérdésköréhez 2–3. 105–107.

