DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Vezető: Prof. dr. Németh T. Enikő

Elméleti Nyelvészet Doktori Program

Vezető: Prof. dr. Németh T. Enikő

Papp Melinda

Az osztenzív stimulusok szerepe a verbális történetek átadásában és megértésében

Témavezető: Dr. Ivaskó Livia

egyetemi docens

Szeged

2021

A kutatás az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt és az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával valósult meg.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	7
A disszertáció felépítése.....	10
1. Mi szükséges a történetek átadásához és megértéséhez?	14
1.1.A relevancia szerepe a történetmondási szituációban	14
1.2.A figyelem, a közös figyelmi jelenet és a metareprezentációs képesség szerepe a történetmondási szituációban.....	18
1.2.1.Törzsfejlődési vonatkozások.....	18
1.2.2.Egyedfejlődési vonatkozások.....	20
1.3.A természetes pedagógiai hozzáállás és a gyermekek kognitív érésének szerepe a történetmondási szituációban	24
1.4.Az osztenzió szerepe a történetmondási szituációban.....	28
2. A mesemondás mint a történetmondás egy specifikus altípusa	32
2.1.A hétköznapi történetmondó és mesemondó kommunikációjának hasonlóságai és különbségei	34
2.2.A mesék pedagógiai eszközként való alkalmazhatóságának lehetőségei.....	38
3. A történetmondó nonverbális kommunikációjának szerepe a történetek verbális stimulusainak feldolgozásában.....	40
4. A megfelelő osztenzív ingerekkel kísért történetmondás hatása: a történethallgatási transz	45
5. A hatékony történetmondás sajátosságai.....	51
5.1. A hatékony hétköznapi történetmondás sajátosságai.....	51
5.2. A hatékony nem terápiás célú mesemondás sajátosságai.....	53
5.3. A hatékony terápiás célú mesemondás sajátosságai.....	55
5.4. Kitekintés: A hatékony történetmondás mint értékteremtő tényező	56
6. A történetmondási szituációban megjelenő osztenzív stimulusokra vonatkozó kísérletek	58
6.1. Osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet.....	58
6.1.1.Hipotézisek.....	60
6.1.2.Módszertan	61
6.1.3.Vizsgálati személyek	65
6.1.4.A kapott adatok kvantitatív feldolgozása	66

6.1.4.1.A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a mesemondási stratégia függvényében	66
6.1.4.2.A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus és a dallammintázat függvényében	67
6.1.4.3.A dajkanyelvi meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus hiányának vagy meglétének, illetve a mesélő kilétének függvényében	68
6.1.4.4.A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a vizsgálati személyek egyéb adatainak függvényében	69
6.1.5. A kvantitatív elemzések konklúziója	70
6.1.6. A kapott adatok kvalitatív feldolgozása	72
6.1.7. A kísérlet összegzése	75
6.2. Oszténzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet	76
6.2.1. Hipotézisek	76
6.2.2. Módszertan és vizsgálati személyek	77
6.2.3. A kapott adatok kvantitatív feldolgozása	79
6.2.4. A kísérlet összegzése	82
7. A történetmondó metapragmatikai tudatossága	84
7.1. Az óvodapedagógus mint történetmondó metapragmatikai tudatossága	85
7.1.1. Az óvodapedagógus mint történetmondó által alkalmazott oszténzív stimulusok vizsgálata kérdőíves adatfelvételi módszerrel: hipotézisek	86
7.1.2. A kérdőíves vizsgálat módszertana	87
7.1.3. A kérdőíves vizsgálat adatközlőinek bemutatása	90
7.1.4. A kérdőíves vizsgálat során kapott adatok feldolgozása és bemutatása	90
7.1.4.1. Az óvodáskorú gyermekekhez szóló mesemondás során hatékonynak tartott technikákra, eszközökre vonatkozó adatok	91
7.1.4.2. A mesemondásra mint kommunikációs helyzetre való felkészüléshez kapcsolódó adatok	104
7.1.4.3. A mesemondásra mint tanult verbális megnyilatkozási formára vonatkozó adatok	108
7.1.4.4. A 3-4 éves és az 5-6 éves korcsoport összevetése a mesemondás során hatékonynak tartott oszténzív ingerek szempontjából	110
7.1.5. A kérdőíves vizsgálat összegzése	116

7.2.A meseterapeuta mint történetmondó metapragmatikai tudatossága	119
7.2.1.A Metamorphoses Meseterápiás Módszer rövid bemutatása	120
7.2.2.A meseterapeuta mint történetmondó metapragmatikai tudatosságának vizsgálata kvalitatív interjú formájában	122
7.2.2.1.A gyermekeknek és a felnőtteknek szóló mesemondás osztenzív ingereinek összevetése	123
7.2.2.2.A transzállapot létrejötté meseterápiás csoportokon	125
7.2.2.3.A meseterapeuta mesemondásra mint társas interakcióra való felkészülése	126
8. A metaforikus nyelvhasználat mint osztenzív inger szerepe a terápiás történetmondási szituációban	128
8.1.A metafora kognitív nyelvészeti megközelítése Kövecses- és Lakoff és Johnson nyomán	129
8.2.A metaforikus nyelvhasználati formák helye a relevanciaelméletben	132
8.2.1.A relevanciaelmélet Grice-i előzményei	132
8.2.2.A szó szerinti–laza–metaforikus kontinuum elv a relevanciaelméletben	136
8.2.3.A relevanciaelmélet metaforafelfogásának alakulása.....	140
8.3. A metaforikus nyelvhasználat szerepe a terápiás történetmondásban mint osztenzív viselkedési formában.....	142
8.4.A fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet metaforikus tartalomra vonatkozó szubtesztje	147
8.5.A metaforikus nyelvhasználat szerepe a Metamorphoses Meseterápiás Módszer alkalmazása során	153
8.5.1.Esettanulmányokból idézett metaforikus nyelvhasználati példák elemzése	156
8.5.1.1. <i>Almák és kenyerek a Holle asszony című mesében</i>	156
8.5.1.2. <i>Hol jársz erre, ahol a madár se jár? – Metaforák a mesekezdő formulákban</i>	160
8.5.1.3. <i>Mesei metaforák értelmezése saját élményű mesecsoportokon</i>	162
8.5.2.A metaforikus nyelvhasználat mint osztenzív inger szerepének vizsgálata terápiás történetmondási szituációban kvalitatív interjú formájában	164
8.6. Kommunikáció - e a terápiás célú mesemondás?	169
8.6.1. Milyen szándékkal mond mesét egy terapeuta?.....	169
8.6.2. A terápiás célú mesemondás kognitív nyelvészeti megközelítése.....	171

9. Terápiás célú mesemondási szituációkban megjelenő metaforikus elemek értelmezésének dinamikus modellje	173
9.1.A modell bemutatása	173
9.2.A modell működésének bemutatása A csillagszemű juhász példáján keresztül ..	182
10. Kitekintés: A metaforikus nyelvhasználat szerepének vizsgálata terápiás történetmondási szituációban a narratív kategoriális tartalomelemzés perspektívájából	184
11. Kitekintés: Az embodiment jelentősége terápiás célú mesemondási szituációkban	186
11.1. Az embodiment-elmélet rövid bemutatása.....	187
11.2. Az embodiment jelenség a meseterápiás nyelvhasználati formák értelmezésében.....	188
Összefoglalás.....	191
Köszönetnyilvánítás	201
Függelék I.	203
Függelék II.	204
Függelék III.	205
Függelék IV.	206
Függelék V.	207
Függelék VI.	209
Függelék VII.	217
Felhasznált szakirodalom	219
Források.....	229

„Aki látott már mesehallgató gyerekeket és felnőtteket, annak számára feledhetetlen élmény, hogy a mese hallgatói egyfajta révületben élik át a hallgatott meséket, (...) valószínűleg nem azon merengenek, hogy vajon igaz-e a mese állítása a gombák és a teknősbékák keletkezéséről, hanem épp annak bizonyosságában vannak, hogy ez csakis úgy történhetett, ahogy a mesemondó mondja.”

Boldizsár Ildikó

Bevezetés

Homo narrans annyit tesz: a történetet mondó ember. Az embert sajátos viselkedése, történetmondási habitusa alapján megnevező fogalmat Kurt Ranke használta először 1964-ben (Ranke, 1964). A homo narrans történeteket kreál, őriz, történeteket interpretál, a történetmondás által s ugyanakkor a történetek által irányítottan viselkedik. A homo narrans tulajdonságai közé tartozik továbbá az is, hogy narratív élményekkel, tapasztalatokkal és narratív kompetenciával rendelkezik (Keszeg, 2002, 2011, 34). A történetek átadásával kapcsolatos mentális és nyelvi folyamatok, a történetmondó motivációi, a történet és mesemondás funkciói több tudományterület, többek között a narratív pszichológia, a nyelvészet, az irodalomtudomány, valamint a néprajz kutatóinak, szakembereinek érdeklődésére is számot tartó témák. A disszertáció főként pragmatikai és kognitív nyelvészeti szempontból közelít a történet-, illetve mesemondásra épülő beszédhelyzetek értelmezéséhez, elemzéséhez. A disszertáció több korcsoportban vizsgálja a figyelem irányítására alkalmas jelzések, az osztenzív stimulusok szerepét a verbális történetek átadásában és megértésében.

A disszertáció perspektívájában a természetes pedagógiai hozzáállás modellje (Csibra és Gergely, 2006, 2009) alapján azt mondhatjuk, a történetek (is) speciálisan emberi tanulási és tanítási formákként jelennek meg, melyeknek befogadása során a történetet hallgató a kulturálisan felkészültebb társtól várja azt, hogy számára releváns módon adja át az adott kulturálisan releváns információkat. A disszertáció előzményének tekinthető kutatások (Ivaskó és Papp, 2017; Papp és Ivaskó, 2017; Papp, 2018b) során is alapvető elméleti kiindulópontként tekintettem e társas tanulási rendszer sajátosságaira. Ezek közül főként a tudás átadását kiváltó sajátos kommunikatív jegyeknek, mint például a szemkontaktusnak vagy a dajkanyelv egyedi prozódiai mintázatának szerepét vizsgáltam történetmondási szituációkban. A kommunikációs szándékot kifejező jelzések hatására a gyermekek aktívabb figyelmi állapotba kerülnek, és ezen jelzések az ismeretszerzés lehetőségére is felhívják figyelmüket. Ezek az osztenzív jelzések rendkívül nagy jelentőséggel bírnak a történetmondási helyzetekben is, amikor a kulturálisan felkészültebb fél, vagyis a történetmondó egyik szándéka az, hogy ráirányítsa a partnere figyelmét a történetre mint kulturálisan releváns információra.

A disszertáció elméleti nyelvészeti hátterének megalapozására a legnagyobb hatást a poszt-grice-i irányzat egyik legelterjedtebb és egyre szélesebb körben alkalmazott kognitív elmélete, a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson, 1995) gyakorolta. A szerzőpáros a kommunikációt az emberi megismerés egyik fontos esetének tekinti. A relevanciaelmélet

szerint az ember az őt körülvevő környezet fizikai ingereit úgy dolgozza fel, hogy folyamatosan szelektálja azokat aszerint, hogy az adott pillanatban várhatóan mennyire lehetnek hatással rá. A disszertáció egyik kulcsfogalmának tekinthető osztenziót olyan viselkedési formaként definiálják, amelynek segítségével az interakciós partner valamit meg akar mutatni. Korábbi írásainkban (Ivaskó és Papp, 2017, 2020) is fontosnak tartottuk hangsúlyozni a relevanciaelmélet azon állítását, miszerint az interakciós partner nem figyel minden stimulusra egyforma mértékben, és nem is hajt végre egyforma erőfeszítéseket ezen ingerek feldolgozására, csak a számára várhatóan releváns ingerek feldolgozására fordít energiát. Társas interakcióban, amikor a kezdeményező valamilyen információ birtokába akarja juttatni partnerét, és ezen szándékát is kölcsönösen fel akarja ismertetni vele, megfelelően kell tudnia megválasztani azt az ingert vagy ingeregyüttest, melynek segítségével szándékait hatékonyan tudja felismertetni partnerével (Sperber és Wilson, 1995).

A hatékony történetmondás verbális és nonverbális szinten különbözőképpen valósulhat meg attól függően, hogy a kommunikátor milyen beszédhelyzetben, milyen kommunikációs szándékkal mondja el az adott történetet a kommunikációs partnernek. A dolgozatban főként a történetmondó nonverbális kommunikációjának (Buda, 1986, 81–93; Barra, 2014, 77; Aczél és Bencze, 2007, 231–233) szerepével foglalkozom abból a vizsgálati szempontból, hogy milyen hatással vannak az egyes nonverbális ingerek, például a hangsúlyozás vagy a szemkontaktus fenntartása a történetek verbális stimulusainak feldolgozására.

A disszertáció a történetmondás egy specifikus altípusának, a mesemondásnak különösen nagy jelentőséget szentel. A mesékkel kapcsolatban számos tévhit kering a köztudatban, melyek közül az egyik legelterjedtebbet emelném ki: a mesék gyermekekhez szóló történetek. (Boldizsár, 2010, 13–16). A mesemondók a 19. század végéig elsősorban a felnőtt közönségnek meséltek, ami egyben azt is jelenti, hogy a mese a kezdetektől fogva a szórakoztatás mellett a tudás- és információátadás egyik nagyon fontos eszköze volt. A mesékre a disszertációban úgy tekintek, mint a kulturálisan releváns információk továbbadása szempontjából fontos narratívákra, melyek hétköznapi és terápiás célokra egyaránt felhasználhatóak. A disszertáció szemléletmódjához illeszkedik az a felfogás (Boldizsár, 2010), mely amellet érvel, hogy minden életkorban és minden élethelyzetben megtalálhatóak azok a mesék, amelyek abban a konkrét szituációban a legrelevánsabbak az egyén életére nézve. A témával kapcsolatos szakirodalmak áttekintése során merült fel bennem az a felismerés, hogy a mesék, ezen belül pedig a mesékben előforduló metaforikus megnyilatkozási formák terápiás célú felhasználását érdemes lenne nyelvészeti vizsgálatok tárgyává tenni, ugyanis erre vonatkozó kutatásokról a disszertáció elkészültéig nem szereztem tudomást. A *Metamorphoses*

Meseterápiás Módszeren (Boldizsár, 2010, 2014) alapuló történetmondási szituációkból származó nyelvi példákon keresztül vezetem be a metaforikus nyelvhasználat azon felfogását, mely a terápiás történetmondásra mint speciális osztenzív viselkedésre tekint, a metaforikus nyelvhasználatra pedig úgy, mint a verbális osztenzió egy sajátos formájára. Amellett érvelek, hogy ezek az osztenzív viselkedésként jellemezhető szituációk lehetőséget biztosítanak arra, hogy a kulturálisan releváns reprezentációk megoszthatóak lehessenek a páciensekkel annak érdekében, hogy általuk olyan információkhoz juthassanak, melyek a segítségükre lehetnek (Papp, 2018a, Ivaskó és Papp, 2019, 2020).

A disszertáció a nyelv használatára mint társas megismerő tevékenységre tekint a történetmondási helyzetek bemutatásakor és elemzésekor, ezért egy újabb szempontként figyelembe vettem azt is, hogy a diskurzus résztvevői magára a nyelvi tevékenységre és az ebben a közegben végbemenő dinamikus jelentésképzésre is reflektálhatnak. A mesemondók metapragmatikai tudatosságának (Verschuere, 1999, 187–198; Tátrai, 2011, 119–125) vizsgálata során az óvodapedagógusok és a meseterapeuták mint történetmondók által alkalmazott osztenzív stimulusok vizsgálata került a kutatás ezen részének középpontjába. Azért e két célcsoportra esett a választásom, mert mindkét vizsgált populáció tagjai többéves vagy évtizedes tapasztalattal rendelkeznek a történetek hatékony átadása terén.

Mind a terápiás, mind a hétköznapi mesemondás esetén megállapíthatjuk, hogy ha a mesemondás kontextusára interszubjektív viszonyrendszerként értett kontextusra (Tátrai, 2017, 927–931) tekintünk, akkor azt mondhatjuk, hogy azt a közös figyelmi jelenet teremti meg. A közös figyelmi jelenetekként funkcionáló diskurzusokban (Tátrai, 2019), mint amilyen a mesemondási és mesefeldolgozási szituáció, a résztvevők figyelme a mese világa által meghatározott eseményekre és az azokban szereplő dolgokra irányul. A beszédhelyzetnek megfelelő osztenzív ingerek alkalmazása segíti hozzá a mesehallgatót (Papp, 2018b) annak az intenzív fókuszált figyelmi állapotnak (Stallings, 1988) az eléréséhez, amelyben a mesék megfelelő absztrakciós szintre juthatnak (Boldizsár, 2010). Ezt az állapotot Stallings (1988) történehallgatási transznak nevezi.

A disszertációban bemutatott kutatások vegyes módszertanra (Cohen, Manion és Morrison, 2013) épültek, ugyanis mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatás előnyeit szerettem volna a disszertáció témájának alaposabb megismeréséhez felhasználni. A kvantitatív kutatás mint strukturált módszer, alkalmasnak bizonyul a vizsgált sokaság statisztikai jellemzésére és az azonosított összefüggések számszerűsítésére (Neulinger, 2016), a kvalitatív kutatással pedig olyan összefüggésekre is rá lehet világítani, melyek ugyan statisztikailag lehet,

hogy nem szignifikánsak, de a kutatási kérdések olyan vetületeire is rámutathatnak, melyekre egy kizárólag kvantitatív módszertanra épülő kutatás nem lenne képes.

A disszertáció a fentiekben vázolt kérdésköröket járja körül részletesen a téma szempontjából relevánsnak tekinthető szakirodalmak bemutatásával, összevetésével, saját empirikus kutatási eredmények ismertetésével, majd mindezek szintetizálását követően új elméleti megközelítések megfogalmazásával. A 153 szakirodalmi tételből álló, elméleti anyag könnyebb értelmezését és az empirikus vizsgálatok eredményeinek megismerését 45 ábra és 16 táblázat is segíti. Kutatómunkám során számos olyan fogalommal kellett dolgoznom, melynek a különböző tudományterületeken más és más jelentést tulajdonítanak, sőt több olyan terminus is szerepel az egyes fejezetekben, amelyet még egy tudományterület különböző elméletalkotói is másként definiálnak. Törekedtem rá, hogy a disszertáció szempontjából legfontosabb fogalmakhoz pontos terminusokat rendeljek. Az olyan kifejezések esetén, mint például a kód vagy a kép, melyek fokozottan terheltek terminológiaiilag, igyekeztem a szövegkörnyezetben utalni rá, hogy mely tudományterület megközelítésében használom az adott bekezdésben, fejezetben. Továbbá vannak olyan alapvető fogalmak a disszertációban, melyek definiálásától amiatt tekintettem el, mert az adott fogalom ismeretét magától értetődőnek véltem egy ilyen kognitív nyelvészeti szemléletű dolgozatban.

A disszertáció felépítése

A disszertáció első fejezetében arra a kérdésre igyekszem választ adni, hogy milyen kognitív és nyelvi készségekre, képességekre van szükség a történetek átadásához és megértéséhez. E fejezetben foglalkozom a relevancia, a figyelem, a közös figyelmi jelenet, a metareprezentációs képesség, valamint a gyermekek kognitív érésének szerepével a történetmondási szituációban. Röviden bemutatom a természetes pedagógiai hozzáállás modelljét, mely történetmondási helyzetekben jól alkalmazhatónak bizonyult. A modellben leírt természetes állapot jellemző többek között a mesemondási és mesehallgatási szituációkra is: a mesehallgató a kulturálisan felkészültebb társaktól várja ugyanis azt, hogy számára releváns módon ismertessék meg vele az adott kulturálisan releváns információt.

Már a disszertáció elején, a 2. fejezetben fontosnak tartottam két kulcsfogalom, a történet és a mese meghatározását, és a köztük lévő viszony tisztázását. Ebben a részben térek ki arra is, hogy kommunikációs és nyelvi szempontból milyen különbségeket vélek felfedezni a hétköznapi történetmondás és a mesemondás között, valamint arra is, hogy milyen pedagógiai

és terápiás célok szolgálatába lehet állítani a megfelelő osztenzív ingerekkel közvetített, jól átadott történeteket, meséket.

A 3. fejezetben azt mutatom be, hogy a történetmondó nonverbális kommunikációjának milyen szerepe van a történetek verbális stimulusainak feldolgozásában. A kommunikáció nonverbális csatornájának eszköztárából a disszertációban főként a tekintet és a szemkontaktus szerepére, valamint a vokális kommunikáció eszközeire fókuszálok.

A megfelelő osztenzív ingerekkel kísért történetmondás hatásaként létrejövő történethallgatási transz állapotával foglalkozom a 4. fejezetben. Az antropológusok, a nyelvészek és a pszichológusok is sokszor utalnak erre az állapotra, de kevés útmutatást adnak arról, hogy valójában mi is történik egy ilyen alternatív tudatállapotban. Stallings (1988) nyomán ennek rövid bemutatására vállalkozom ebben a részben.

Az 5. fejezetben arról adok számot, hogy különböző beszédhelyzetekben milyen sajátosságai vannak a hatékony történetmondásnak. Az, hogy mikor mondhatjuk hatékonynak a beszélő történetmondási stratégiáját, nagymértékben függ attól, hogy a történetmondó milyen szándékokkal rendelkezik az adott szituációban.

A 6. fejezetben a korábban ismertetett elméleti modellekre, keretekre épülő empirikus kutatásomat mutatom be. A történetmondási szituációban megjelenő osztenzív stimulusok vizsgálatára, két korcsoport számára két külön vizsgálóeljárást dolgoztam ki, és ezekkel végeztem méréseket. Először (a 6.1. alfejezetben) az óvodáskorú gyermekek számára kidolgozott módszertant, az erre a korcsoportra vonatkozó hipotéziseket, majd a kapott adatokat, és ezek kvantitatív és kvalitatív feldolgozását mutatom be. Ezt követően (a 6.2. alfejezetben) bemutatom a történetmondási helyzetben alkalmazott osztenzív stimulusok hatékonyságát fiatal felnőttek körében vizsgáló eljárás módszertanát, az erre a populációra vonatkozó hipotéziseket, majd a kapott adatok kvantitatív feldolgozását. A kísérlet során megtekintett videókban szereplő személy nemcsak a kísérleti felhasználáshoz járult hozzá, hanem ahhoz is, hogy a videókat tudományos és tudományos ismeretterjesztő előadásokon, tudományos védésen bemutassam, valamint a videóból kivágott képeket tudományos közleményekben, poszttereken, tanulmányokban, valamint a disszertációban is felhasználhassam. A vonatkozó engedélyeket a Függelék I. és II. része tartalmazza. A gyermekekre vonatkozó kísérletekre a szülők írásos beleegyezésével, a fiatal felnőttek bevonásával megvalósuló vizsgálatokra pedig az alanyok írásos engedélyével került sor. A beleegyező nyilatkozatminták a Függelék III. és IV. részében megtekinthetők. A kísérletbe bevonni kívánt személyek önkéntesen vettek részt a vizsgálatokban. Az alanyok (gyermekek esetén a szülők) előzetes tájékoztatást kaptak a vizsgálatról, igény esetén pedig betekintést

kaphattak az eredményekbe. Az adatokat és a kapott eredményeket mindkét esetben anonim módon kezeltem a nyelvészeti kutatásokban szokásos etikai normák betartása mellett. Az osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, óvodáskorú gyermekekkel végzett kísérlet esetében az alanyokat grafikus segítségével igyekeztem illusztrálni annak érdekében, hogy az arcok ne legyenek felismerhetőek. A disszertációban szereplő kísérletek és azok eredményeinek egy része korábban már tanulmány formájában megjelent. Ezeket a tanulmányokat beépítettem a dolgozatba.

A disszertáció második felében a nyelvi példákat és a szakemberektől (meseterapeutáktól és óvodapedagógusoktól) származó idézeteket igyekeztem tipográfiaiag is jól láthatóan elkülöníteni. A disszertációban szereplő képes ábrák egy részét a Canva képszerkesztő program segítségével készítettem. Az ábrák elkészítéséhez felhasznált képek egy része ingyenesen hozzáférhető, egy részüket pedig a képek megvásárlásával jogtisztán használtam fel.

A 7. fejezetben a történetmondók metapragmatikai tudatosságával kapcsolatos kérdésekkel foglalkozom. A 7.1. alfejezetben az óvodapedagógusok mint történetmondók által alkalmazott osztenzív stimulusokra vonatkozó kérdőíves vizsgálat hipotéziseit, módszertanát, a kapott adatokat, a statisztikai feldolgozás menetét, valamint a kutatás eredményeit mutatom be. A kérdőív összeállításakor kitértem az óvodáskorú gyermekekhez szóló mesemondás során hatékonynak tartott technikákra, eszközökre (7.1.4.1.), a mesemondásra mint kommunikációs helyzetre való felkészülésre (7.1.4.2.), arra, hogy a mesemondásra mennyire tekintenek tanult verbális megnyilatkozási formaként (7.1.4.3.), valamint a 3-4 éves és az 5-6 éves korcsoport összevetésére a mesemondás során hatékonynak tartott osztenzív ingerek szempontjából (7.1.4.4.). Az alanyok ezen témakörökben megfogalmazott válaszai tanúskodnak az óvodapedagógusok mesemondási szituációkra vonatkozó metapragmatikai tudatosságáról. A disszertáció több fejezetében felmerül a mesék terápiás célú felhasználása, ezért indokoltnak tartottam egy rövid bemutatást írni magáról a Metamorphoses Meseterápiás Módszerről is (7.2.1.), hogy a nyelvészeti elemzés tárgyává tett példák értelmezhetőek legyenek az adott beszédhelyzetben. A 7.2.2. alfejezetben a meseterapeuták mint történetmondók metapragmatikai tudatosságát vizsgálom a kvalitatív interjúkészítés módszertanával. Az interjú során kitérek a disszertáció szempontjából releváns kérdésekre, vagyis a gyermekeknek és a felnőtteknek szóló mesemondás osztenzív ingereinek összevetésére (7.2.2.1.), a transzállapot létrejöttének körülményeire meseterápiás csoportokon (7.2.2.2.), valamint a meseterapeuta mesemondásra mint társas interakcióra való felkészülésére.

A 8. és 9. fejezetben a fókusz egy verbális osztenzív ingertípusra, a metaforikus nyelvhasználatra helyeződik. A 8. fejezetben először a metafora egy lehetséges kognitív

nyelvészeti megközelítését mutatom be Kövecses (1998, 2005, 2006) valamint Lakoff és Johnson nyomán (1980, 1999) (8.1.). Ezt követően térek rá a metaforák relevanciaelméleti (Sperber és Wilson, 1995) megközelítésére (8.2.), mely a legnagyobb hatást gyakorolta a disszertáció elméleti háttérének kidolgozására. Azt, hogy a metaforikus nyelvhasználati formákat miért tekinthetjük terápiás történetmondási helyzetben verbális osztenzív ingereknek, a 8.3. fejezetben indoklom meg. A 8.4. fejezetben a korábbiakban ismertetett, fiatal felnőttekkel végzett kísérlet egy történetmondási helyzetbe ágyazott metaforafeldolgozásra vonatkozó szubtesztjének hipotéziseit, módszertanát és eredményeit mutatom be. A 8.5. alfejezet a metaforikus nyelvhasználat szerepét vizsgálja a Metamorphoses Meseterápiás Módszer alkalmazásában először esettanulmányokból idézett metaforikus nyelvhasználati példák elemzésével, majd egy kvalitatív interjú formájában. A 8.6. alfejezetben térek ki arra részletesen, hogy valójában milyen szándékokkal rendelkezik egy történetmondó egy terápiás célú mesemondási szituációban, és hogy mindezekből milyen következtetésre juthatunk, vajon relevanciaelméleti (Sperber és Wilson, 1995) értelemben kommunikáció-e a terápiás célú mesemondás? Ebben a részben ennek a sajátos osztenzív viselkedésnek egy új, kognitív nyelvészeti megközelítését mutatom be.

A 9. fejezetben egy olyan dinamikus modellt mutatok be, melyet alkalmasnak tartok a terápiás célú mesemondási szituációkban megjelenő metaforikus elemek értelmezésének leírására. A modell működését a 9.2. alfejezetben egy konkrét esettanulmány segítségével *A csillagszemű juhász* példáján keresztül vezetem végig.

A disszertáció tartalmaz három kitekintő fejezetet is,¹ melyek nem kapcsolódnak szervesen az elvégzett kutatómunka fő elméleti irányvonalához, de mint izgalmas, új perspektívákat jelentő megközelítéseket fontosnak tartom bemutatni.

¹ Ilyen kitekintő részek az 5.4., a 10. és a 11. fejezet.

1. Mi szükséges a történetek átadásához és megértéséhez?

Hogyan értjük meg a nekünk mondott történeteket? Mi alapján figyelünk vagy nem figyelünk a történetek egyes elemeire? Mi segít ebben minket, és mikor alakul ki az erre való képesség a gyermekeknél? A történetek megértéséhez nem elegendő mindössze annak a nyelvnek az ismerete, melyen a történet elhangzik, ennél sokkal komplexebb kognitív folyamatok összjátéka szükséges ahhoz, hogy egy nekünk szóló történetre figyeljünk, és meg is értsük a számunkra releváns részleteket. A disszertáció 1. fejezetében ismertetem azokat az elméleti kereteket, felvetéseket, amelyek meghatározóak voltak számomra, miközben ezekre a kérdésekre kerestem a választ, és amelyek jó alapot szolgáltattak a disszertáció későbbi fejezeteiben bemutatott kísérletes és más empirikus vizsgálatok tervezéséhez és megvalósításához.

1.1. A relevancia szerepe a történetmondási szituációban

A dolgozat elméleti hátterének kidolgozására a legnagyobb hatást a kognitív tudós Dan Sperber és a nyelvész Deirdre Wilson (1995) által kidolgozott relevanciaelmélet gyakorolta. Ahhoz, hogy megértsük milyen jelentősége van a relevanciára való törekvésnek a történetek megértésében, először meg kell ismernünk az elmúlt évtizedekben a pragmatikai kutatásokban is meghatározónak számító keretelmélet néhány, a disszertáció szempontjából fontos részletét.

Sperber és Wilson elméletük létrehozásakor a grice-i pragmatikából indulnak ki, de több ponton módosítják és továbbfejlesztik azt. A szerzők a normatív elvek helyett nem előíró általánosítást tesznek a kommunikáció vonatkozásában.

A kommunikatív relevancia elve:

Az osztenzív-következtetési kommunikáció minden egyes aktusa saját optimális relevanciáját garantálja.

Az optimális relevancia (Sperber és Wilson, 1995) azt jelenti, hogy egy stimulus elég releváns ahhoz, hogy a partnernek megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni, valamint azt is, hogy a kommunikátor képességei alapján az osztenzív stimulus az elvárható legrelevánsabb stimulus kell hogy legyen. Sperber és Wilson redukcionista módszert alkalmazva a kommunikatív relevancia elvére és az emberi megismerés egészére vonatkoztatják a relevanciát. Az emberi elme nemcsak a relevancia keresésére, és annak igazolására van berendezkedve, hanem bizonyos kognitív folyamatok által a lehető legkisebb műveleti

erőfeszítéssel a lehető legnagyobb kognitív hatást is igyekszik elérni (Németh T., 2003, 240–241).

A kognitív relevancia elve:

Az emberi megismerés a relevancia maximalizálására törekszik (Sperber és Wilson, 1995, 261–263).

Wilson egyik tanítványa, Nicholas Allott a relevanciaelmélet fő állításainak összefoglalása során a következőképpen mutat rá a relevanciaelmélet grice-i pragmatikától való eltávolodására:

Ami a relevanciaelmélet kommunikációra vonatkozó fő feltevéseit illeti, a szerzők elfogadják Grice kiindulópontját: megérteni egy megnyilatkozást annyit tesz, mint a konkrét megnyilatkozásból következtetési úton levezetni az információt, amelyet a beszélő közölni kívánt. A relevanciaelmélet másik fontos feltevése azonban már némiképp eltávolodik a grice-i elemzés szellemétől: mindent egybevéve összesen kétféle beszélői szándék játszik döntő szerepet a kommunikációban – tudniillik az informatív és a kommunikatív szándék (Allott, 2013, 59–60, idézi: Zvolenszky és Bárány, 2015, 13–14).

Sperber és Wilson relevanciaelméletében egy újfajta kommunikációfelfogást vezet be, melyben a kommunikátor az Allott által is említett kétféle szándékkal rendelkezik. Az informatív szándék magára az információra utal, a kommunikatív szándék pedig az információközlő szándékára vonatkozik.

Informatív szándék:

A kommunikációs partner számára nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá tenni egy {I} feltevéshalmazt. (Sperber és Wilson, 1995, 58)

Kommunikatív szándék:

Kölcsönösen nyilvánvalóvá tenni a partner és a kommunikátor számára, hogy a kommunikátornak informatív szándéka van. (Sperber és Wilson, 1995, 61)

E két szándék mentén határozza meg Sperber és Wilson a relevanciaelmélet osztenzív-következtetési kommunikáció definícióját.

Az osztenzív-következtetési kommunikáció:

A kommunikátor létrehoz egy stimulust, amelynek a segítségével mind a maga, mind a kommunikációs partner számára nyilvánvaló válik azon szándéka, hogy a létrehozott stimulussal nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá akar tenni a kommunikációs partner számára egy {I} feltevés-halmazt. (Sperber és Wilson, 1995, 63)

Ha megvizsgáljuk, hogy a kommunikációnak ez a fajta megközelítése mennyire alkalmazható a disszertációban ismertetett kutatások középpontjában álló történetmondási helyzetekre, akkor azt mondhatjuk, hogy a hétköznapi történetmondási szituációkra mindenképpen érvényesnek látszik ez a keret. A Németh T. (2003) által is bemutatott kommunikációfelfogás egyes elemei, műveletei jól megfeleltethetők a hétköznapi történetmondási helyzet komponenseinek, részfolyamatainak:

A verbális kommunikációban a kommunikátor, vagyis a beszélő/író egy akusztikai vagy grafikai jelből álló természetes, nyelvi stimulus létrehozásával (verbális osztenzió) akarja a kommunikációs partner, azaz a hallgató/olvasó figyelmét magára irányítani, és így kíván bizonyos információkat vele közölni. A partnernek meg kell értenie a nyelvi stimulust, fel kell tárnia az implicit módon közölt információt, és fel kell ismernie a kommunikátor informatív szándékát. Ebben a folyamatban dekódolási és következtetési műveleteket egyaránt alkalmaznia kell. (Németh T., 2003, 247–248)

A szerzőpáros a kommunikációt az emberi megismerés egyik fontos esetének tekinti. Az ember az őt körülvevő környezet fizikai ingereit úgy dolgozza fel, hogy folyamatosan szelektálja azokat aszerint, hogy az adott pillanatban várhatóan mennyire lehetnek hatással rá. Osztenziónak azt a viselkedési formát tekintik, amelynek a segítségével az interakciós partner valamit megmutat. Korábbi írásainkban (Ivaskó és Papp, 2017, 2020) is fontosnak tartottuk kiemelni a relevanciaelmélet azon állítását, mely egybeesik több kognitív pszichológiai megközelítéssel (lásd: Cziegler, 2007, 542–545), miszerint az interakciós partner nem figyel minden stimulusra egyforma módon, és nem is hajt végre egyforma erőfeszítéseket ezen ingerek feldolgozására, csak a számára várhatóan releváns ingerek feldolgozására fordít energiát. Társas interakcióban, amikor a kezdeményezőnek az a szándéka, hogy valamilyen információ birtokába juttassa partnerét, és ezen szándékát is kölcsönösen fel kell ismertetnie vele, megfelelően kell tudnia megválasztani azt az ingert vagy ingeregyüttest, melynek segítségével szándékait hatékonyan tudja felismertetni partnerével. Amennyiben nem kelti fel az interakciós partner figyelmét, az általa a szándékai felismertetésére létrehozott stimulus nem

megfelelően észrevehető és feldolgozható fizikai stimulus, akkor a relevanciaelmélet felfogása alapján azt állíthatjuk, hogy a kommunikáció sikertelen lesz. Érvényes ez az állítás a hétköznapi történetmondási szituációkra is, amelyekben kommunikatív és informatív szándékkal egyaránt rendelkezik a történetmondó. A kommunikációs partner, jelen esetben a történetet hallgató csak a számára várhatóan releváns ingerek feldolgozására fordít energiát. Ebből a felfogásból kiindulva a történetmondás mint kommunikációs folyamat sikere tehát azon múlik, hogy a történetmondó, aki valamilyen történetbe kódolt információ birtokába kívánja juttatni partnerét, ezen szándékát képes-e felismertetni vele. Az optimális relevancia fogalmát alkalmazva a történetmondási helyzetre, azt mondhatjuk, hogy a történetmondó által alkalmazott stimulus elég releváns ahhoz, hogy az interakciós partnernek, vagyis a történetet hallgatónak megéri a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni a várható mentális kontextuális hatás érdekében, valamint a kommunikátor képességei alapján az osztenzív stimulus az elvárható legrelevánsabb stimulus. Ellenkező esetben a történetet hallgatónak nem érné meg a feldolgozásba műveleti erőfeszítést fektetni (Ivaskó és Papp, 2017). Arra, hogy ez a kommunikációfelfogás mennyire alkalmazható a történetmondás egy másik altípusának, a terápiás történetmondásnak a leírására, arra a 8. fejezetben térek ki.

Az optimális relevancia feltételezését mint az elmélet egyik fő feltevését Allott a relevanciaelmélet egyik teljességgel eredeti ötletének tartja a korábbi pragmatikaelméletekhez képest. Ugyanígy nyilatkozik a kommunikatív relevanciaelvről és az elmélet által leírt megértési eljárásról is.

1.2. A figyelem, a közös figyelmi jelenet és a metareprezentációs képesség szerepe a történetmondási szituációban ²

1.2.1. Törzsfejlődési vonatkozások

A társas megismerés kutatásában az elmúlt évtizedek egyik legizgalmasabb területének a naiv tudatelmélettel kapcsolatos kérdésfelvetéseket tekinthetjük. Mielőtt megvizsgáljuk, milyen szerepe van a figyelemnek, a közös figyelmi jelenetnek, valamint a metareprezentációs képességnek a különböző történetmondási szituációkban, érdemes definiálnunk, mi is az a naiv-tudatelmélet. Premack és Woodruff (1978) vezették be a tudatelmélet fogalmát azt feltételezve, hogy a csimpánzok képesek saját fajtársaik mentális állapotaira következtetni. A tudatelméleti képesség folyamatosan fejlődik, majd felnőttkorra alakul ki és ekkor működik a legkifinomultabban (Baron és Cohen, 2001; Kiss, 2005; Bíró, 2002; Gál, 2015). Csibra és Gergely (2002, 56) a következőképpen definiálják e terminust:

Tudatelmélet: az a mechanizmus, amellyel másoknak (és néha magunknak) reprezentációs jellegű, a valós, vagy egy lehetséges világot leképező mentális állapotokat, tehát vélekedéseket, tudást, vágyakat, szándékokat tulajdonítunk, és nem foglalkozunk azokkal a készségekkel (empátia, utánpótlás, érzelmi állapotok észlelése, kommunikáció stb.), amelyek nem, vagy nem feltétlenül járnak együtt mentális attribúcióval.

A szerzők hozzátesszik, hogy a tudatelmélet kifejezést számos kutatásban ennél tágabb értelemben használják, vagyis minden olyan kognitív kompetenciát értenek alatta, melyek a társas életben való eligazodást segítik. Egy általánosabb definíció szerint azt mondhatjuk:

A naiv-tudatelmélet: az a kognitív-viselkedési képességünk, amellyel elmeműködést feltételezünk, magunknak és másoknak különböző mentális (intencionális) állapotokat – pl. vágy, szándék, vélekedés, remény stb. – tulajdonítunk; a mentális állapotok és a viselkedés között oki kapcsolatot feltételezve magyarázni, értelmezni, előre jelezni vagy éppen befolyásolni, manipulálni tudjuk mások viselkedését (Csépe, Győri és Ragó, 2008, 336).

² . Köszönöm a fejezettel kapcsolatos észrevételeket Schnell Zsuzsannának, a disszertáció műhelyvitára szánt változatának egyik előopponensének, aki javaslataival hozzájárult, hogy a disszertáció végleges változatában még pontosabban és komplexebben mutathassam be a következőkben tárgyalt témaköröket.

Korábbi írásainkban (Ivaskó és Papp, 2017; Papp, 2018b) megjelenő gondolatmenetünket megerősítve és folytatva a disszertációban is úgy tekintek a kooperatív viselkedésre a beszélgetőpartnerek között, valamint a perspektíva felvétel (mentalizáció) képességére az együttműködő társalgási helyzetekben, mint a kommunikátor szándékának hatékony és sikeres értelmezéséhez szükséges feltételre. A mentalizáció azonban nemcsak a megismerési kiindulópont átvételét jelenti, hanem mentális tartalmak tulajdonítását is, tehát nem csupán beleéljük magunkat a partner nézőpontjába, hanem a partner érzelmeit, vélekedését is azonosítjuk. A mások gondolati világát megjelenítő elmeolvasó képesség rendkívül fontos részét képezi a társas kapcsolatok kibontakozásának és a diskurzusok gördülékeny vezérlésének. Ahhoz azonban, hogy a gyermekek képessé váljanak e mások perspektívájából való gondolkodásra, valamint képesek legyenek a mindennek az alapját képező perspektíva váltásra és az ezek alapján levonható következtetések létrehozására, több gondolkodási folyamat összjátékára van szükség, valamint számos fejlődéstani előfeltétel elérése szükséges (Schnell, 2016, 37). Tomasello (1999, 2008) elméleti megközelítése alapján azt mondhatjuk, hogy a történetmondásra és történetek megértésére vonatkozó sajátosan emberi tulajdonság egy olyan humánspecifikus képesség, mely feltételezi más, szintén csak az emberre jellemző tulajdonságok együttes jelenlétét (Ivaskó és Papp, 2017). Tomasello szerint egyetlen egy olyan mechanizmus van, amely a többi emberszabású kognitív képességeihez képest hatalmas gondolkodásbeli különbségre magyarázatot adhat, ez pedig a társadalmi és a kulturális átadás, amely az organikus evolúciónál sokkal gyorsabban halad és fejti ki hatását, és ami csak az emberi fajra jellemző. Tomasello elméletében bevezeti a kumulatív kulturális evolúció vagy lendkerékhatás fogalmát:

Kumulatív kulturális evolúció:

Egyes kulturális hagyományok felhalmozzák a különböző egyének által az idők folyamán végrehajtott változtatásokat, ezáltal egyre komplexebbé válnak, s az adaptív funkciók egyre szélesebb skáláját foglalják magukba – ezt a folyamatot kumulatív kulturális evolúciónak vagy „lendkerékhatásnak” nevezhetjük. (Tomasello, 2002, 45)

Tomasello szerint ahhoz, hogy az úgynevezett lendkerék állandó mozgásban maradjon, vagy stabil állapotát megőrizze, míg újabb fejlesztésen nem megy keresztül, szociális tanulásra van szükség. Ez megvalósulhat utánzásos tanulással, tanítás alapján való tanulással és az együttműködéses tanulással. Az ember számára egy új típusú tanulási forma megjelenését több készség és képesség együttes jelenléte tette lehetővé:

- a) az a mód, ahogyan az ember azonosítja fajtársait,
- b) a szándékvezérelt cselekvésszervezés,
- c) a mások intencionális ágensként való szemlélete,
- d) a kooperatív feladatmegoldás
- e) a közös szándékok feltételezése és felismerése.

Ahogyan arra Donald (1991, 199-202) is rámutat, ezek a szociokognitív motivációk és képességek már a nyelv előtti gesztus alapú kommunikációban is rendkívüli jelentőséggel bírtak (Ivaskó és Papp, 2017). A humán kommunikáció fajspecifikus tulajdonságait mind korábbi munkáinkban, mind a disszertációban Tomasello (2008) felfogását követve elsősorban a közös problémamegoldásban és azokban a cselekedetekben véljük felfedezni, ahol az emberek együttműködő problémamegoldó társakként vannak jelen. Ezen közös cselekvésszervezési helyzetek kognitív alapja az, hogy az ember képes a társait intencionális, önálló mentális állapotokkal rendelkező ágensként felfogni. Az elmeolvasási képesség e típusának köszönhetően az emberek képesek egymás motivációit kitalálva együttműködően megoldani egy helyzetet, össze tudják hangolni saját és a mások viselkedését egy vagy több közösnek feltételezett cél érdekében. Ebben a folyamatban kiemelkedően fontos szerephez jutnak azok a jelzések, melyek segítségével az egyedek egymás számára hozzáférhetővé tudják tenni aktuális szándékaikat és vágyaikat, azokat a mentálisan jelen levő tartalmakat, melyek megosztásának képessége meg tudja őket különböztetni más fajok egyedeitől. Az ember esetében az utódok neurotipikus fejlődés mellett már nagyon korai életkorban is képesek ezen szándékok monitorozására és felismerésére (Ivaskó és Papp, 2017).

1.2.2. Egyedfejlődési vonatkozások

Tomasello példaként az egészen korai csecsemőkorban megfigyelhető prototársalgás jelenségét mutatja be. Ez egy olyan társas interakciót jelent, amelyben a szülő és a gyermek kölcsönösen egymásra figyelnek érzelmeik kifejezése, megosztása céljából. Ez megvalósulhat szemkontaktus, érintés vagy érzelmeiket kifejező hangok formájában. Pár hónapos korban a csecsemők bizonyos testmozgásokat, mozdulatokat is elkezdnek utánozni, ami az azonosulási folyamatok előjeleként is értelmezhető. Ez a kognitív folyamatok kialakulását tekintve jelentős tényező, ugyanis ilyenkor érzelmi ráhangolódással igazodnak a felnőttek érzelmi állapotaihoz (Tomasello, 2002).

A kognitív érésben 9–12 hónapos kor körül megy végbe egy rendkívül jelentős változás: ilyenkor a csecsemők számos újszerű viselkedést produkálnak, amelyek azt sejtetik, hogy forradalmian új módon fogják fel az őket körülvevő világot. Ebben az időszakban a csecsemők elkezdnek részt venni olyan közös figyelmi viselkedésekben, amelyek arra utalnak, hogy másokat önmagukhoz hasonló intencionális ágensként értelmeznek. Tomasello így határozza meg a közös figyelem jelenségét:

Közös figyelem:

Kilenc-tizenkét hónapos kor körül számos új viselkedésforma jelenik meg, amelyek már nem diadikusak, hanem triadikusak, mert az emberekkel és tárgyakkal folytatott interakciók össze vannak bennük hangolva, s ennek eredményeképpen egy referenciális háromszög alakul ki a gyerek, a felnőtt és az általuk közösen megfigyelt tárgy vagy esemény között. E társas képességek és interakciók alkotta együttesre leggyakrabban a közös figyelem kifejezést szokták használni (lásd Moore and Dunham szerk. 1995). (Tomasello, 2002, 71)

A közös figyelem megjelenhet tekintetkövetés, közös elfoglaltság, utánzásos tanulás vagy szociális vonatkoztatás formájában is. Tomasello rámutat arra, hogy a korábban említett 9 hónapos korban a csecsemők, mivel képesek arra, hogy másokat intencionális ágensként kezeljenek, képessé válnak a kulturális tanulásra is, amelynek az egyedfejlődés során elsőként megjelenő formája az utánzásos tanulás. Összegezve ebben a korban kezdenek el a csecsemők ráhangolódni a felnőttek külső entitásokra irányuló figyelmére és viselkedésére. Tomasello értelmezése szerint a csecsemők akkor kezdenek el közös figyelmi reakciókban részt venni, amikor másokat először értelmeznek önmagukhoz hasonló intencionális ágensként, vagyis olyanokként, akiknek céljaik, szándékaik vannak, és a rendelkezésükre álló eszközök közül választanak és döntenek, hogy a cél elérése közben mire figyeljenek. A nyelvelsajátítás kezdetének társas-kognitív hátterét ezek a közös figyelmi jelenetek biztosítják.

A nyelvelsajátításban nagy szerepe van az intencionalitásnak, vagyis a tudatunkban megjelenő mentális állapotok azon sajátosságának, hogy valamilyen önmagukon túli tartalommal bírnak, önmagukon túli dologra irányulnak. Ezen a ponton érdemes kitérni a fogalom szűkebb és tágabb értelmezésére is. A Brentano (2004/1874, 119–123) által megfogalmazott intencionalitás a kognitív tudomány, ezen belül pedig a naiv tudatelmélet egyik központi fogalma lett. Ebben az elméleti keretben az intencionalitás kifejezetten a pszichikai jelenségekre jellemző valamire irányultságot, valamire vonatkozást jelent, tehát több

annál, mint amit a hétköznapi intenció vagy szándék jelent (Csépe, Győri és Ragó, 2008, 339). Hozzá kell tennünk ehhez a gondolatmenethez azt is, hogy az intencionális állapotoknak ez a referenciális minősége magára a szándéokra is jellemző, ugyanis az is egy mentális állapot. Az intencionalitás fogalom egy szűkebb, jelen fejezet tárgya szempontjából is releváns értelmezése magára a kommunikációs szándékok megértésére vonatkozik. Ebben a megközelítésben azt állítjuk, hogy csak az a gyermek érti meg a kommunikációs szándékot, aki követni tudja mások rá, az ő intencionális helyzetére vonatkozó állapotait. Mind az intencionalitás képessége, mind a közös figyelmi jelenet kialakítására való képesség elengedhetetlen feltétele annak, hogy a történetmondási helyzetben hatékonyan értelmezzük és elsajátítsuk a másik fél által közölni kívánt kulturális tudástartalmakat.³

Nemcsak egyetlen egyén számára, individuálisan fontos információk továbbadására, hanem mint a közösség számára kulturálisan releváns reprezentációk átadására vonatkozóan tett meghatározó állításokat Sperber *A kultúra magyarázata* (2001) című munkájában. Sperber felvetése szerint az elménkben létrejött gondolatainknak csak egy részét kommunikáljuk, ezeknek a gondolatoknak pedig mások elméjében különféle leszármazottjai keletkezhetnek, amelyek valamelyest hasonlítanak az eredetire. Ennek egyik oka az ember metareprezentációs képességében keresendő, amely alapvető az emberi tudáselsajátítás szempontjából. Ezen terminus alatt általánosságban azt a képességet értjük, mely hozzásegít minket ahhoz, hogy a másoknak tulajdonított vágyakat, szándékokat és vélekedéseket megértsük. Sperber azonban egy speciális aspektusból közelít ehhez a fogalomhoz, mégpedig a reprezentációterjedés mechanizmusaival kapcsolatosan fogalmazza meg állításait:

Metareprezentációs képesség:

Először is ez teszi lehetővé, hogy az emberek kételkedjenek vagy hitetlenkedjenek. (...) Másrészt a metareprezentációs képességek lehetővé teszik, hogy az emberek olyan információt dolgozzanak fel, amit nem teljesen értenek, olyan információról, melyre akkoriban még nincsenek felkészülve, egy jól alkotott reprezentációt alakítsanak ki. (Sperber, 2001, 101)

Némely gondolatok, úgymint vallásos hiedelmek, főzési receptek vagy tudományos hipotézisek olyan hatékonyan terjednek, hogy hosszútávon egész népeket áthathatnak. Sperber álláspontja szerint a kultúrát elsősorban ilyen „fertőző” gondolatok alkotják. A kötetéről írt

³ A gyermeki társalgás fejlődésének további aspektusairól többek között Pléh (2012, 210-265) is számot ad a társalgás pszichológiájáról írt kötetében.

recenziójában Pléh (2000) is kiemeli, hogy Sperbernél a fertőzésanalógia elveszíti negatív felhangjait, a sperber-i értelmezés szerint a járványtan a gondolatok terjedésének általános gondolati modellje lesz. Sperber a kulturális reprezentációk magyarázatával kapcsolatban felsorol négy magyarázó típust: az általánosításokat, a strukturális magyarázatokat, a funkcionális magyarázatokat és egy ritkább magyarázattípust, melyet ő is képvisel, az epidemiológiai modellek használatát (Sperber, 2001, 63). A kultúra magyarázata Sperber értelmezésében az egyes gondolatok terjedési mechanizmusának, „járványának” a leírása, azaz a reprezentációk epidemiológiája. Sperber modellje a kulturális reprezentációk oksági magyarázatának egy továbbfejlesztett változata, melyben az egyik fő törvényszerűséget a relevancia adja (Sperber és Wilson, 1995), amely a reprezentációkat afelé alakítja, hogy a saját kulturális kontextusukban a lehető leghatékonyabban működjenek.

László (2000) a szociális reprezentáció járványtanáról szóló tanulmányában a következőképpen érvel amellett, hogy a sperber-i elméletnek a szociálpszichológia, mindezekelőtt a szociálisreprezentáció-elmélet szempontjából miért van megtermékenyítő hatása:

Egyrészt értelmes reprezentációs kérdésként fogalmazza meg a kulturális vagy társadalmi jelentések mindenki számára eleve adottságához, illetve tetszőleges szubjektív konstrukciójához képest azt a folyamatot, amelyben az egyéni különbségek dacára az adott csoportban érvényes kulturális reprezentációk alakulnak ki, maradnak fenn és hanyatlanak le. Másrészt azokra a pszichológiai és társadalmi-kulturális tényezőkre irányítja a figyelmet, amelyek a reprezentációk mintázatainak kialakulásával oksági kapcsolatban állnak (László, 2000, 295).

Sperber megközelítésmódja a történetmondás vizsgálatának tekintetében kiemelkedő jelentőséggel bír: „Szájhagyományon alapuló társadalmakban minden kulturális reprezentáció könnyen megjegyezhető; a nehezen megjegyezhető reprezentációkat elfeledik, vagy könnyebben megjegyezhetővé alakítják át, hogy kulturálisan elterjedhessenek (Sperber, 2001, 105).” Pléh (2000) a Sperber által lejegyzett általános elv kapcsán arra is rávilágít, hogy a szerző a publikus és az egyéni reprezentációk kapcsolatára nem használja szívesen a kommunikáció kifejezést, ugyanis maga Sperber is belátja azt, hogy minden átviteli alkalom aktív átalakításokat jelent. Ahogyan Pléh fogalmaz a reprezentációs epidemiológiai felfogás kapcsán: „...minden alkalommal a fogadó szervezet saját rendszerének keretében történő újrakonstruálásról van szó (Pléh, 2000, 177).” Ennek nagy jelentősége lesz a későbbi fejezetekben, amikor arról elmélkedem, hogy vajon minden történetmondási típust kommunikációnak lehet-e tekinteni.

A disszertáció következő fejezeteiben többek között arra a kérdésre keresem a választ, amelyet Sperber idézett kötetének *Az emlékezet és a szájhagyományon alapuló irodalom* című fejezetében is feltesz: „Mi teszi olyan emlékezetessé ezeket az elbeszéléseket? Mi teszi vagy mi eredményezi azt, hogy az emberi emlékezet olyan jól megjegyzi ezeket a meséket?” (Sperber, 2001, 105).

1.3. A természetes pedagógiai hozzáállás és a gyermekek kognitív érésének szerepe a történetmondási szituációban

Arra a nehezen feltárható jelenségre, hogy miként adják át egymásnak egy közösség tagjai az általuk felhalmozott kulturális tudást, hogyan képes tanulni egy gyermek az adott közösségének tagjaitól, Csibra Gergely és Gergely György a természetes pedagógiai hozzáállás modelljével (2006, 2009) igyekszik választ adni. Csibra és Gergely mellett érvelnek, hogy a fajspecifikus adaptáció eredményeként az emberben sajátos hajlandóság alakult ki a releváns kulturális tudás spontán átadására a fajtársaknak, melyre érzékenyen születnek meg a kisbabák. Erre a modellre támaszkodva Ivaskó (2011, 86) is kiemeli: „A babák tehát arra születnek, hogy olyan elmeolvasók legyenek, akik környezetük megértése és megismerése szempontjából olyan információforrásokhoz fordulnak, akik (amik) segítik őket a fizikai és kémiai hatások közti eligazodásban.” Ebben az eligazodási folyamatban a felnőttek kommunikációja segítő eszközként jelenik meg, melynek kulcsszerepe van a baba figyelmének orientálásában.

Korábbi közleményeinkben (Ivaskó és Papp, 2017; Papp és Ivaskó, 2017; Papp, 2018b) is alapvető elméleti kiindulópontként tekintettünk a természetes pedagógia hozzáállás modelljére, mely szerint az embert születésétől fogva egy olyan természetes állapot jellemzi, melyben a kulturálisan felkészültebb társaktól várja azt, hogy számára releváns módon ismertessék meg vele az adott kulturálisan releváns információt. E társas tanulási rendszerben a tudás átadását sajátos kommunikatív jegyek váltják ki, mint például a direkt tekintet, mely szemkontaktust hoz létre, a dajkanyelv sajátos prozódiai mintázata, a kontingens rezisztencia és a saját néven szólítás. A kommunikációs szándékot kifejező jelzések hatására a gyermekek aktívabb figyelmi állapotba kerülnek és ezek a jelzések azt is jelentik számukra, hogy itt és most alkalom nyílik arra, hogy ismereteket szerezzenek a környezetükben lévő dolgokról. Ivaskó (2011, 85-90) az osztenzió felismerésének fejlődéses háttéréről írott tanulmányában egy izgalmas jelenségre is felhívja a figyelmet a kontingens válaszadás kapcsán. Azokban az esetekben, amikor viselkedéses válasz érkezik egy adott fizikai stimulusra, akkor lehetőség

adódik arra, hogy a kommunikációban résztvevők az új jelet megjegyezzék, a használatának körülményeivel együtt eltárolják, később pedig képesek lesznek az ezzel kapcsolatos tudásukat előhívni. Ivaskó szerint ebből az következik, hogy „nemcsak a kis gyermekek képesek új osztenzív stimulusok elsajátítására, hanem minden egyes ember.” (2011, 90)

Ezek az osztenzív jelzések rendkívül nagy jelentőséggel bírnak a történetmondási helyzetekben is, amikor a kulturálisan felkészültebb fél, vagyis a történetmondó egyik szándéka az, hogy ráirányítsa a partnere figyelmét a történetre mint kulturálisan releváns információra. A szóbeli történetmondás meghatározott jegyeinek osztenzív jellegére mutat rá természetes pedagógiai keretben Michelle Scalise Sugiyama (2017) is.

A csecsemők korai és speciális érzékenységet mutatnak az ilyen osztenzív jegyekre, amelyek azt a kommunikációs szándékot jelzik számukra, hogy a másik személy új és releváns tudást fog közölni a referensről. A kulturálisan felkészültebb társ tehát nemcsak az elsajátítandó tudást adja át, hanem azt olyan kommunikációs jelzésekkel is kíséri, melyek a közlési szándék kifejezése mellett segítenek felhívni a figyelmet az elsajátítandó ismeret lényeges és általánosítható részleteire. Topál József (2009) az emberi kommunikációra való érzékenység evolúciójáról szóló tanulmányában kiemeli, hogy az ilyen kommunikatív tudás-átadásnak fontos jellemzője, hogy a tapasztaltabb fél aktívan vezeti a naiv tanulót és szelektív módon jeleníti meg saját tudásának azon elemeit, melyeket a partnernek érdemes elsajátítania anélkül is, hogy az adott elemek ok-okozati összefüggéseit feltétlenül megértené. Ez a szociális tanulási mechanizmus lerövidíti, illetve megkerüli azt a hosszú és komplex kognitív folyamatot, amely során a naiv egyedeknek megfigyeléses tanulással kell egy nehezen átlátható folyamat vagy rendszer szerkezetét és kognitív hátterét megértenie ahhoz, hogy azután azt releváns módon reprodukálni tudják – írja Topál (2009) a modellel kapcsolatban. A kommunikációs jelzések specifikus befolyásoló hatása elősegíti, hogy a korlátozott figyelmi és memóriakapacitású csecsemőnek ne kelljen megosztania a kognitív erőforrásait egy szociális tanulási helyzetben a fontos és a kevésbé fontos elemek között, hanem a megfelelő elemekre tudjon figyelni anélkül, hogy erről neki tudatos döntést kellene hoznia.

A korábbiakban több olyan fontos kognitív képességet és kognitív változást mutattam be, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek képessé váljanak a történetek mint kulturálisan releváns tudástartalmak megértésére. Az 1. táblázat, melyet korábbi írásunkban már közzétettünk (Ivaskó és Papp, 2017) összegzi azt, hogy négyéves korukig a kisgyermeket milyen, a történetek feldolgozása és megértése szempontjából különösen fontos képességek

kibontakozása segíti abban, hogy a megfelelő felkészültség birtokában ismerjék meg a nekik szánt információkat.

Életkor	Kognitív fejlődési sajátosságok	Kommunikatív fejlődési sajátosságok
születéstől	Jellemző az érzékenység a kommunikáció meghatározó osztrénv stimulusaira: meghatározó az arcpreferencia, a szemkontaktus és a dajkanyelv. Fontos a kontingens reaktivitás és az operáns kondicionálás szerepe a kommunikációban.	Az újszülöttek interakcióit a diádikus viszony jellemzi: képesek a korai érzelmek és más viselkedésformák együttes megélésére.
6 hónapos korban	A korábban is jellemző tulajdonságok mellett kezdik el figyelni és megérteni mások cselekedeteit.	„Social biofeedback” Az egyes érzelmi állapotok közös megélése során a gyermek az anya/interakciós partner által egyfajta felerősített és tartalommal feltöltött módon kezdi el érteni a megélt állapotokat.
9 hónapos korban	Már meg tudja különböztetni a gyermek a véletlenszerűen, illetve a szándékosan végrehajtott cselekvéseket. Megjelenik a mások szándékvezérelt cselekedeteinek felismerésére vonatkozó képesség.	Triádikus viszonyok megjelenése: közös célok és közös megfigyelés. Gesztusokra való reagálás.
10 hónapos korban	Megjelenik a mások szándékának felismerésére vonatkozó képesség. Teleologikus gondolkodás.	Megjelennek a közösen végrehajtott cselekvések, az együttműködő viselkedés jegyei, a közös figyelem és a közös szándékok felismerése.

Életkor	Kognitív fejlődési sajátosságok	Kommunikatív fejlődési sajátosságok
12 hónapos kortól	Mások szándékainak felismerése már jellemző. Természetes oksági viszonyok felismerésének képessége.	Megjelenik a nyelvi szimbólumok használata, elindul a szociális normák és szociális formák elsajátítása is.
4 évesen	Mások szándékainak és vágyainak megértésére vonatkozó tudás megjelenése. A másik személy perspektívájából való szemlélés kialakulásának kora.	A már elég fejlett nyelvi bázis mellett egyre komplexebb szociális normák felismerésére és elsajátítására nyílik lehetőség. A későbbiekben ezek szerepe egyre erősödik.

1. táblázat: A történetek feldolgozása és megértése szempontjából különösen fontos képességeket és kialakulásuk idejét összegző táblázat, Csibra, 2010; Csibra és Gergely, 2011; Gergely és Csibra, 2003, 2005; Gergely és Watson, 1996; Tomasello, 1999; Ivaskó, 2016; Ivaskó és Papp, 2017; Ivaskó, Lengyel és Komlósi, 2014)

E fejezet zárásaként megállapítható a fent idézett szakirodalmi háttér ismeretében, hogy a hétköznapi történetek sikeres átadásához szükség van egy olyan történetmondóra, aki:

- mind informatív, mind kommunikatív szándékkal rendelkezik,
- a történetet hallgató feltételezett kognitív képességeihez illesztett osztenzív ingerek bevonásával irányítja rá a partner figyelmét a kulturálisan releváns tudáselemekre,

valamint egy olyan történethallgatóra, aki:

- úgy érzi, megéri mentális erőfeszítést fektetnie a számára közölni kívánt tartalom feldolgozásába, képes a történetmondás ideje alatt közös figyelmi jelenetben maradni és rendelkezik metareprezentációs képességgel.

1.4. Az osztenzió szerepe a történetmondási szituációban⁴

A korábbi alfejezetekben már érintett osztenzió fogalom külön figyelmet is érdemel, ugyanis a disszertáció későbbi fejezeteiben a különböző osztenzív stimulustípusok hatékonyságát vizsgálom részletesen. A klasszikus relevanciaelmélet (Sperber és Wilson, 1986, 50–65) a verbális kommunikációt alapvetően osztenzív-következtetési folyamatnak tekinti és a kódolási-dekódolási műveleteknek egyaránt fontos szerepet tulajdonít. Németh T. (1990, 51–52) rámutat arra, hogy az osztenzió és a következtetés tulajdonképpen egy és ugyanazon folyamatot ábrázolja két oldalról, a kommunikátor és a hallgató oldaláról nézve. Az osztenzió terminus technicus a filozófiai, logikai irodalomban fordult először elő, rámutatással, felsorolással megadott definíciót jelent. Az, hogy mit tekintünk osztenzívnek, több megközelítésben is értelmezhető:

„Osztenzív definíció a tehén lexéma jelentésének egy konkrét helyzetben egy konkrét tehénre való rámutatással történő megadása (Lyons, 1968, 409). Osztenzív definíció egy tudományos diszciplína oly módon történő meghatározása is, hogy felsoroljuk mindazokat a jelenségeket, területeket, amelyekkel az adott diszciplína foglalkozik. Például a pragmatika osztenzív definíciója Levinson (1983, 27) alapján így hangozhat: a pragmatika az a nyelvészeti diszciplína, amely a deixissel, az implikaturákkal, a beszédaktusokkal és a diskurzus-struktúra egyéb aspektusaival foglalkozik. A kommunikációban az osztenzió a kommunikátornak azt a fajta viselkedését jelenti, amely felkelti a hallgató érdeklődését és ráirányítja figyelmét a kommunikátor szándékaira.” (Németh T., 1990, 51-52)

Kutatásaim során az osztenzióval ez utóbbi perspektívából foglalkoztam. A relevanciaelméleti előzmények ismeretében alapvetőnek tekintettem, hogy a jó kommunikátor úgy viselkedik, hogy a hallgató észrevehesse azon szándékát, hogy számára nyilvánvalóvá akar tenni valamit, és hogy őt valamilyen információ birtokába szándékozik juttatni (Sperber és Wilson, 1986, 49). Mivel történetmondási szituációkat vizsgálok, ezért fontosnak tartom arra is felhívni a figyelmet, hogy a verbális kommunikációban ez az állítás a nyelvi viselkedésekre is kiterjed, ezért a fenti gondolatot például különböző megnyilatkozások kimondásakor is érvényesnek gondolom. Ezekben a történetmondási helyzetekben a hallgató az adott beszédhelyzetet és a

⁴ Azért, hogy ez az alfejezet létrejöhetett, külön köszönet illeti Simon Gábort, a disszertáció műhelyvitára szánt változatának egyik előopponensét, aki véleményében rávilágított arra, hogy érdemes lenne az eredeti kéziratához képest még explicitebbé tenni az egyes stimulustípusok közti különbségeket, és kategóriákba sorolni az egyes segítő ingereket.

kommunikátor viselkedését is figyelembe véve visszakövetkeztet a kommunikátor szándékaira. Következtetés alatt a szigorú értelemben vett logikai következtetéseken túl minden olyan mentális műveletet is értek, amelynek során az adott feltevést igaznak vagy valószínűleg igaznak fogadjuk el más igaz vagy valószínűleg igaz feltevéseink alapján (Sperber és Wilson, 1986, 2).

Az osztenzió kifejezés alatt tehát a beszélő azon viselkedését értem, amely felkelti az érdeklődést, és ráirányítja a figyelmet a közlési szándékra. Az osztenzióval történetmondás közben is a lehető legrelevánsabb ingerre mutatunk rá a lehető legkisebb feldolgozási erőfeszítés által. Az osztenzív jelek olyan kommunikatív felhívó jegyek, amelyeknek jelentésteliként való értelmezése felhívja a figyelmet arra, hogy a másik személy új és releváns tudást fog közölni. A korábbiakban bemutatott természetes pedagógia elmélete (Csibra és Gergely, 2006, 2009) arra is rávilágít, hogy az osztenzív jelzések többek egyszerű figyelemfelkeltő ingereknél, mivel a kommunikációs szándék kifejezésére is alkalmasak.

Az osztenzív ingerek tekintetében érdemes egy tágabb és szűkebb értelmezést meghatározni. A verbális osztenzív ingereket a kommunikátor kísérheti nonverbális stimulusokkal is, melyek együttes alkalmazása hatékonyabbá teheti a kommunikációs céljainak megvalósulását. Egy hétköznapi szituációt hozva példaként képzeljük el azt a beszédhelyzetet, amikor az édesapa hazaérkezik a munkából, és látja, hogy a nappaliban minden holmi szét van szórva. A játékok és használati tárgyak közt ülő kisgyermekhez és a mellette álló édesanyához intézi a kérdést az apa:

- Milyen napotok volt?

Az édesanya szétnéz a szobában majd a következőt mondja:

- Játsoztunk.

Az apa az anya viselkedéséből, osztenzív kommunikációjából helyesen következtet arra, hogy a nap nagy részében a világot megismerni akaró kisgyermek szétpakolta a különféle tárgyakat, és azokkal volt elfoglalva. Ez a tevékenység az édesanya aktív jelenlétében valósult meg. Az anya osztenziója több feltevést is nyilvánvalóvá tett. Például a következőket: egyrészt azt, hogy azért van rendetlenség, mert a gyermek szétpakolt, illetve másrészt azt, hogy a nap nagy része játékkal telt. Harmadrészt azt is, hogy a közös tevékenység miatt már takarítani nem volt lehetősége.

Az osztenzív stimulusok vizsgálatakor figyelmesek lehetünk arra, hogy vannak szűkebb és tágabb értelemben vett osztenzív stimulusok. A disszertáció több pontján tematizált

szemkontaktust, illetve a dolgozat második felében kifejezetten nagy szerephez jutó metaforikus nyelvhasználati formák használatát tágabban értelmezve tekinthetjük osztenzív ingereknek. Szűkebb értelmezésben az osztenzió egy figyelmi ablakon belül a fókuszált figyelem kialakítását segíti. Többek között a különböző, a közlési szándékot megerősítő hangsúlyozási technikák alkalmazása is ilyen, szűkebb értelemben tekinthető osztenzív ingernek. A szűk és a tág kontinuumon az határozza meg egy stimulus helyét, hogy mennyire expliciten irányítja rá a figyelmet a közlési szándéokra. Vegyük például a szemkontaktus és a közlés tárgyára való rátekintés közti különbséget, amellyel jól szemléltethető e két pólus közti különbség. A szemkontaktus mint osztenzív inger segít felkelteni a partner érdeklődését a történet iránt például egy mesemondási helyzetben, felhívja a partner figyelmét a közlés szándékára is, vagyis arra, hogy a történetmondó valamilyen kulturálisan releváns információt kíván átadni a mese által, azonban a szemkontaktus önmagában abban nem segíti a történethallgatót, hogy a mesemondó szándékait expliciten meg tudja határozni. A közlés tárgyára való rátekintés azonban teljesen egyértelmű osztenzív inger. Vegyük az alábbi példát. A család vendégeket vár délután, és még a rendrakás fázisa zajlik. A férj belép a szobába, ahol a feleség éppen takarít. A szobában szétnézve látható, hogy még nincs kész a munkálatokkal. A feleség ránéz a porszívóra, és így szól a férjhez:

- Meg kell javítani!

A férj számára ebben a kommunikációs helyzetben a felesége által közölt verbális megnyilatkozás és a feleség tekintetének követése által egyértelművé válik, hogy a porszívó nem működik, és szükség szerű megjavítani, hogy be tudja fejezni a takarítást. A rátekintés mint osztenzív inger egyértelművé tette számára, hogy mire vonatkoznak a felesége által mondottak. A kontextuális információkból, melyeknek a férj is birtokában van, az is nyilvánvalóvá válik, hogy a javítás sürgős, hiszen délután jönnek a vendégek. A korábbi ismeretei alapján azon tudásnak is birtokában van, hogy felesége komolyabb műszaki ismeretek hiányában nem tudja elvégezni a szerelést. Mindebből a férj kikövetkeztetheti, hogy rá hárul a feladat, hogy mihamarabb működőképpé tegye a készüléket.

Egy másik példát hozva, immár a verbális osztenzív ingerek kategóriájából, a néven szólítást és a metaforikus nyelvhasználati formákat állítanám egymással szembe. Akár gyermek, akár felnőtt esetében, ha a közölni kívánt információ előtt a beszélő kiejti a kommunikációs partner nevét, az egy teljesen egyértelmű osztenzív inger. Például:

- Kata, hozd ide a labdát!

Azonban egy terápiás mesemondási helyzetben, a mesét követő feldolgozó beszélgetés során korántsem ennyire egyértelmű, ha a terapeuta metaforikus megnyilatkozási formákkal akar a klienseknek a belső, önismereti munka egyes részfeladataira rámutatni. Maguk a mesei metaforák osztenzív ingerek, ugyanis felhívják a figyelmet arra, hogy az adott helyzetben új és releváns tudásra akarja rávezetni a klienst a csoportvezető, de az egyes elemek explicit értelmezését nem teszik nyilvánvalóvá, az ugyanis megakadályozná a terápia sikerességét. A metaforikus nyelvhasználati formák tágabb értelmezésben vett osztenzív ingerként való használatára is hozok egy példát. Egy gyermekotthonban utógondozottak számára tartott *Felnőtté válás* mesecsoportban tizenkilenc és huszonhárom év közötti fiataloknak mesélte el a terapeuta (Boldizsár 2019, 103) a közös terápiás munka hatodik napján a *Szurkos hátú szalmaboci* meséjét. A mesefeldolgozását segítő beszélgetés során a terapeuta részéről elhangzik a következő kérdés:

- De azért talán mégsem mindegy, hogy kit vesz fel az ember a hajójára vagy a hátára, Messzehallót, Gyorslábút, Naggyomrút, Jólalálót, Nagytorkút, Fagycsinálót, Fahordót, vagy éppen a medvét, farkast, rókát. Miért nem kötött a két kis öreg barátságot a medvével, farkassal és rókával? (Boldizsár, 2019, 163)

Egy ilyen típusú diskurzusban egyértelmű a tagok számára, hogy a medve, a farkas és a róka szavak jelentése messze túlmutat a szótári jelentésen, és hogy a terapeuta valamire rá akar mutatni ezen elemek kiemelésével. Ebben a típusú nyelvhasználati formában nincs arra lehetőség, hogy a terapeuta kimondja tanácsait, iránymutatásait a fiataloknak, hiszen a meseterápia mint módszer lényege éppen az, hogy a kliensek a történettel való belső munka következtében maguk jöjjenek rá arra például, hogy az ő életükben mi vagy ki testesíti meg a medvét, a farkast és a rókát. Ilyen értelemben tekintem osztenzív funkcióval bírónak a mesei metaforákat terápiás történetmondási helyzetben.

Megerősítésképpen, hogy a tágan értelmezett osztenzív stimulusokat valóban osztenzív ingereknek tekinthetjük, Csibra Gergely (2010) gondolataira utalnék, aki azt állította: egy új osztenzív forma kialakításához (az operáns kondicionálásnak köszönhetően) elviekben elégnek kell lennie annak, hogy egy osztenzív viselkedési forma részeként létrehozott viselkedés válaszreakciót vált ki a partnerből. A korábbi metaforikus nyelvhasználati formák példájánál maradva (ahogy arról több terápiás módszertani beszámoló is számot ad), a kliensek minél többet foglalkoznak különböző terápiás mesék feldolgozásával, annál könnyebben boldogulnak a mesei metaforáknak a saját maguk számára optimálisan releváns jelentésének megtalálásával.

A meseterápiás folyamatban egy idő után természetessé válik a kliensek számára, hogy minden mesei metafora mint nem szó szerinti jelentésében használt kifejezés túlmutat önmagán, és osztenzív jelzésként értelmezve rámutat azokra a lehetséges utakra, megoldásokra, melyek kivezethetik a klienst aktuálisan nehéz élethelyzetéből.

2. A mesemondás mint a történetmondás egy specifikus altípusa

Keszeg Vilmos *A történetmondás antropológiája* című kötetben magát a történetmondást három viselkedési forma, három szándék találkozási pontjában vizsgálja. Az ember, aki történetet mond:

- emlékezik, felidézi a megjegyzett információkat
- magát kívánja kifejezni, élményeit, gondolatait
- alakítani szeretne a világon (Keszeg, 2011, 11).

A történetre tekinthetünk úgy, mint egyfajta reprezentációra, vagyis a valóságról kialakított képre. A valóság és annak reprezentációja közti viszony a reprezentáló reláció, melynek koherensnek kell lennie. A reprezentációkhoz való viszonyulást pedig kognitív attitűdnek tekinthetjük. Ha az egyén a valóságról alkotott reprezentációkat felismeri és elfogadja, akkor azok az egyén szubjektív világát építik fel. Pontosan ez a folyamat zajlik le a történetek esetében is (Keszeg, 2011, 34).

A disszertáció szempontjából különösen izgalmas kérdés a történetek és a mesék viszonyának tisztázása. A következőkben az állításaim egy része általánosságban véve a történetmondási szituációkra vonatkozik, míg más fejezetekben állításaimat kifejezetten a mesemondással kapcsolatosan fogalmaztam meg. Ezért fontosnak tartom a mesemondás, a történetmondás és a hétköznapi történetmondás viszonyának rendezését. A disszertáció szemléletmódját tükröző rendszert a 1. ábra mutatja be.

1. ábra: A történetmondás disszertáció szempontjából legrelevánsabb altípusainak rendszerezése

A *történetmondás* fő kategóriába sorolható a hétköznapi történetmondás és a mesemondás is. A *hétköznapi történetmondás* kategóriába azokat a beszédhelyzeteket sorolom, amelyekben egy mindennapi beszélgetés során olyan narratívák hangzanak el, amelyek főként hétköznapi, valós személyekről szólnak, hétköznapi eseményekre fókuszálnak. A *mesemondás* kategóriába azok a beszédhelyzetek kerülnek, melyekben az elhangzó történetek mindig mesei tartalmak – tehát többségében fiktív szereplőkről szólnak, akik leggyakrabban fiktív helyszíneken járnak. Ez alatt nem azt értem, hogy a szereplők csak kitalált lények lehetnek, hanem azt, hogyha szó van egy mostoháról a mesében, az alatt sosem egy konkrét valós személyt értünk. A mesemondáson belül fontosnak tartom elkülöníteni a terápiás célú és a nem terápiás célú mesemondást, ugyanis a disszertáció humán jelhasználat és humánkommunikációs szempontból is fontos különbségekre szeretne e két kategória között rávilágítani. Ennek kifejtésére a 8. és 9. fejezetben kerül sor. A *nem terápiás célú mesemondás* alatt értem többek között:

- a) az olyan hagyományos óvodai, iskolai mesemondást, amelynek megtervezése során a foglalkozást vezető nem nevez meg valamilyen terápiás célt és nem alkalmaz konkrét terápiás módszert a mesemondásra épülő foglalkozáson
- b) az olyan nem intézményi keretek közt megvalósuló mesemondást (szóljon az akár gyermekhez, akár felnőtthez), melyhez szintén nem rendelhető terápiás cél, például: esti

- mese olvasása/ fejből elmondása a gyermekeknek, vagy otthoni mesemondás a gyermekek szókincsének és tudásának bővítése céljából, esetleg szórakoztatásképpen
- c) közösség előtti mesemondás, melyhez nem rendelhető terápiás cél (például a közönség gyönyörködtetése, szórakoztatása céljából szervezett meseestek

A terápiás célú mesemondás kategórián azt értem, amikor a mesemondó megnevez valamilyen terápiás célt a mesemondásra való felkészülés során és alkalmaz valamilyen konkrét terápiás módszert a mesemondásra épülő foglalkozás, egyéni beszélgetés során. Több ilyen meseterápiás módszer ismeretes, ezek közül a disszertációban a Metamorphoses Meseterápiás Módszerre (Boldizsár, 2010) épülő történetmondási helyzeteket mutatom be és elemzem kognitív nyelvészeti szempontból a 8. és a 9. fejezetben.

2.1. A hétköznapi történetmondó és mesemondó kommunikációjának hasonlóságai és különbségei

A hétköznapi történetmondás és a mesemondás összevetését ezen a ponton nélkülözhetetlennek látom ahhoz, hogy a későbbiekben bemutatott kísérleti paradigmákat megfelelő keretek közt tudjuk értelmezni.⁵ A mesékkal, népmesékkal kapcsolatban számos tévhit kering a köztudatban, melyeket Boldizsár (2010, 13–16) rendszerbe szedve mutat be:

1. A mesék gyermekekhez szóló történetek
2. A mesék vágyteljesítő történetek
3. A mesének nincs köze a valósághoz
4. A mesékben minden szép és jó, a mese a „minden rendben van világa”
5. A mese az illúziók világa, tehát olyan dolgok történnek benne, amelyek megvalósíthatatlanok

Az egyes tévhitek cáfolata a vonatkozó műben részletesen olvasható, a következőkben csak a disszertáció szempontjából legrelevánsabbnak számító 1. pontot emelném ki. A mesemondók a 19. század végéig elsősorban a felnőtt közönségnek meséltek, ami egyben azt is jelenti, hogy a mese a kezdetektől fogva a szórakoztatás mellett a tudás- és információátadás egyik nagyon fontos eszköze volt. Ezekben a sokszor elismételt, és generációról generációra átörökölt történetekben mindmáig fellelhetőek azok az elemek, amelyek amellelt, hogy a mindennapi életben való boldogulást segítették, arra is sarkallták a mesét hallgató személyt, hogy szellemi lényként is végiggondolhassa magát (Boldizsár, 2010, 14). A mesékkal kapcsolatosan a 19.

⁵ A 2.1. alfejezet több korábbi tanulmányunkból is tartalmaz konkrét részleteket (Ivaskó és Papp 2017, 2020).

század után terjedt el az a téves vélekedés, hogy ezek csak (vagy megengedőbb nézőpontok szerint főként) gyermekeknek szóló történetek lehetnek. A mesékre a disszertációban úgy tekintek, mint a kulturálisan releváns információk továbbadása szempontjából fontos narratívákra, melyek hétköznapi és terápiás célokra egyaránt felhasználhatóak. A disszertáció szemléletmódjához illeszkedik az a felfogás (Boldizsár, 2010), mely amellet érvel, hogy minden életkorban és minden élethelyzetben megtalálhatóak azok a mesék, amelyek abban a konkrét szituációban a legrelevánsabbak az egyén életére nézve.⁶

A mesék átadása esetén fontos kiemelni, hogy a kulturálisan releváns információk továbbadásának szempontjából hatékony mesemondás jól meghatározható alaki elemekkel rendelkezik. A mesemondás a hétköznapi történetek átadásától különbözik egyrészt a jellegzetes kezdő megnyilatkozást követő beszédrészlet tulajdonságait tekintve, másrészt pedig a kommunikatív helyzet bizonyos paramétereit, mint például a hely-idő paraméterek milyenségét tekintve. Ezek vázlatos összefoglalását adja a 2. táblázat.

⁶ Amikor a disszertációban a mesemondásról mint a kulturálisan releváns tudás közvetítésére alkalmas történetek átadásáról írok, főként a népmesék elmondására gondolok, ám számos olyan műmesét is ismerünk, amelyek szintén megfelelőek lehetnek bizonyos élethelyzetekben szükséges tudáselemek továbbadására. Ezen gondolatmenetet folytatva azt mondhatjuk, a műmesék egy részét is alkalmasnak tekinthetjük ilyen típusú tudásátadásra.

	Hétköznapi történetek	Mesemondás
A tipikus kezdő megnyilatkozást követő szekvencia tulajdonságai	<p>a) hétköznapi eseményekre fókuszáló individuális történetek</p> <p>b) konkrét eseményeken alapuló elképzelt történetek</p>	az adott közösség szempontjából fontos, kulturálisan áthagyományozott történetekre irányítja a figyelmet
Kommunikatív helyzet	A történetek ideje és helye különbözik, jól elválik a mesélés, történetmondás valós helyétől és idejétől.	
	<p>„múlt héten”</p> <p>„az erdőben”</p> <p>„tavaly”</p>	<p>nanaj mesekezdő formula: „Igen nagyon régen történt ez. Olyan régen, hogy a legöregebb ember sem emlékszik rá. Neki is az öregapja mesélte. Annak meg az apja. Olyan régen történt.”</p> <p>orosz mesekezdő formula: „A háromszor tizedik földön, a harmincadik birodalmon is túl, bizony nem a mi országunkban, élt egyszer egy...”</p>
Verbális osztenzív ingerek jellemzői	A (jó) történetmondó a dajkanyelvhez hasonlóan, de nem azonosan magas frekvenciatartományban emeli meg a hangmagasságát, expresszív és intenzív beszédhangokat képez, jellegzetes dallamívvvel hívja fel a figyelmet a szöveg lényeges tartalmi egységeire és a történet kauzális viszonyaira, valamint elnyújtott magánhangzókat alkalmaz a figyelem felkeltése és megtartása érdekében.	

2. táblázat: A mesemondás és a hétköznapi történetek megosztásának összevetése kommunikációs szempontból (Ivaskó, 2016, Ivaskó és Papp, 2017, 2020 nyomán)

Annak ellenére, hogy a mesemondás kezdetben nem elsősorban a gyermekeknek szóló történeteken alapult, az idők folyamán kialakult egy jelentős történet- és mesebázis, melyet már elsősorban gyermekeknek szokás mesélni. A gyermekeknek szóló mesékkal kapcsolatban azt állíthatjuk, hogy a mesehallgatás és a mesemondás mint nyelvhez kötött képesség fokozatosan sajátítódik el (Gósy, 1997). A gyermekek nyelvi és kognitív érésének fontos lépcsőfokaként tekinthetünk arra az állapotra, amikor már képesek az összefüggő történetek elemeit nem különálló egységként értelmezni, hanem olyan szekvencia részeként kezelni, amelyben a tanulság levonása komolyabb mentális erőfeszítést kíván tőlük. Korábbi szerzők megállapításai is egybeesnek ezzel a gondolatmenettel (Tomasello, 2008; Csibra, 2010; Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2002; Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009).

A mesemondást és a hétköznapi történetmondást érdemes abból a szempontból is összevetni, hogy milyen folyamatok játszódnak le a befogadó elméjében, miközben egy történetet, mesét hall, milyen képességekkel kell rendelkeznie a mese/történet megértéséhez. A témával kapcsolatos rövid összefoglalást a 3. táblázatban (Ivaskó, 2016, Ivaskó és Papp, 2017, 2020) láthatjuk.

	Hétköznapi történetek	Mesemondás
Frontális lebenyhez köthető funkciók szerepe	✓	✓
Oksági viszonyok	✓	✓
Különböző szószerinti és nem szószerinti formák megértésének képessége	✓	✓
Szimbolikusság szintje: nem annyira az egyes szavak, kifejezések, mint inkább a teljes történet szimbolikus természete lesz meghatározó.	alacsony A befogadók összevetik az újonnan feldolgozott információt a számukra korábbról elérhető mentális tartalmakkal.	magas A történetet hallgatók a korábbi tapasztalataik és már meglévő képességeik birtokában fogadják be a mese tartalmát.

3. táblázat A mesék és a hétköznapi történetek átadásának összevetése a narratíva megértése és a történet/mesehallgató elméjében lejátszódó folyamatok szempontjából
(Ivaskó, 2016; Ivaskó és Papp, 2017, 2020)

A 3. táblázatban szemléltetett módon egy nagyon lényeges különbségre is figyelmesek lehetünk a számos hasonlóság mellett, amikor összevetjük azt, miként értelmezi a mesét a mesehallgató, és miként a hétköznapi történetet a befogadó. Ez a lényegi különbség pedig a szimbolikusság szintjében mutatkozik meg, amivel a 8. és 9. fejezetben mind elméleti szinten, mind empirikus kutatás formájában is foglalkozom.

2.2. A mesék pedagógiai eszközként való alkalmazhatóságának lehetőségei

A későbbiekben részletesen kitérek a megfelelő osztenzív ingerekkel közvetített, hatékonynak tartott mesemondási stratégiákra, ezen a ponton azonban azt is fontosnak tartom bemutatni, hogy milyen célok szolgálatába lehet állítani a jól átadott történeteket, meséket. A hatékony történetmondást eszközül felhasználó iskolákkal és módszertanokkal kapcsolatos összefoglalómat egy korábbi tanulmányomban (Papp, 2018b) már részletesen bemutattam,

jelen fejezet jelentős mértékben szövegszerűen tartalmazza a már megjelent publikációmban foglaltakat.

A mesék több iskola és kísérleti módszertan alapján is kedvező hatással vannak a gyermekek valamennyi kompetenciájának a fejlesztésére. A rendszeres mesemondással a szociális kompetencia, az anyanyelv és a gondolkodás spontán fejleszthető (Nyitrai, 2009). A kisgyermekek jelentős hányada a hétköznapiakban nem tölt elegendő időt ezen kompetenciák fejlesztését segítő tevékenységekkel. Azok az 5–6 éves gyermekek, akiknek szinte mindennap mesélnek, másfél évvel előzik meg mind az értelmi, mind a szociális fejlődésben azokat a társaikat, akiknek nem szoktak ilyen gyakran mesélni (Nagy, 1980). Ez utóbbi csoportba tartozó gyermekek mérhető lemaradással kerülnek be az általános iskolába, mivel nem az életkorilag elvárt szinten értik meg a történeteket, a verbális önkifejezésük pedig korlátozottabb a társas helyzetekben, mint a meséken szocializálódó társaiké. Ezt felismerve a mesemondás fontosságát több pedagógiai és terápiás iskola is hangsúlyozza. Többek között Tancz Tünde és Szinger Veronika is foglalkozott a meséknek az anyanyelvi-kommunikációs nevelésben (Tancz, 2009), kiemelten a szövegértés fejlesztésében (Szinger, 2009) tapasztalt, meghatározó szerepével.

Az egyik legrégebb óta alkalmazott és mérési eredményekkel igazolt eljárás a Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor által kidolgozott mesefeldolgozó módszer (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009). Ennek célja a 4–8 éves korcsoportba tartozó mesehallgató relációszókincsének, összefüggéskezelésének és következtetési stratégiáinak a fejlesztése. A kötet által javasolt csoportos foglalkozástervekben az a cél, hogy segítő kérdések alkalmazásával pontosabban megértsék a gyerekek a mesét. A mesét követő beszélgetésben főként a racionális megértésre és a történetrendezési elvekre helyeződik a hangsúly.

Kádár Annamária arra hívja fel a figyelmet, hogy a mesék hogyan fejleszthetik az érzelmi intelligenciát (Kádár, 2012), *Mesepszichológia* című munkájában a mesék világát mint a gyermeki képzelet leképeződését mutatja be. Kádár felfogásában nagy szerepe van az egyes mesehősökkel való azonosulásnak, ellenazonosulásnak. A mesék képekre, szimbólumokra fordítják le a világ jelenségeit, ezek feldolgozásával pedig lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára a tudattalan feszültségek levezetésére, a szorongások feldolgozására. Az érzelmi intelligencia fejlesztését célzó módszer szerint a valódi beleéléshez nem kell a mesei szerkezetet felismertetni és tudatosítani, ugyanis ha ez megtörténne, elveszne az érzelmi beleélés lehetősége. A történet hallgatása közben a befogadó egyszerre figyel a mesemondóra és saját belső világára is. Kádár a *Mesepszichológia 2.* című kötetében (Kádár, 2014) azt mutatja be,

hogy a mese hogyan lehet a szülő vagy a pedagógus segítségével olyan kényes nevelési helyzetekben, mint a veszteségélmény feldolgozása, a dackorszak vagy egy testvér érkezése.

A mesék fejlesztő hatására épül a Boldizsár Ildikó által kidolgozott Metamorphoses Meseterápiás Módszer is (Boldizsár, 2010), melyről bővebb összefoglaló a 7.2.1. fejezetben olvasható. A módszer alkotó-fejlesztő változatát számos óvodában és iskolában hatékonyan alkalmazzák a képzett szakemberek.

Bajzáth Mária Népmesekincstár módszerének (Bajzáth, 2015) lényege „a rendszeresen ismétlődő mesemondás és mondókázás, a pedagógus közös játéka, tánca, éneklése a gyerekekkel, amely minden résztvevő számára élményt és örömforrást jelent” (Bajzáth, 2015, 7). A komplex mesefoglalkozások a gardneri értelmezés szerinti összes intelligenciaterületet fejlesztik (Gardner, 1999, 2006). A logikai-matematikai, a nyelvi, a zenei, a téri, a testi-kinetikus, a személyes, a naturalista, a spirituális és az egzisztenciális intelligencia fejlesztésére is lehet megfelelő mesefoglalkozást összeállítani. Az utóbbi két módszer közös vonása az, hogy a terapeuták és a pedagógusok az egyes népek szellemi kincsének egyéb elemeit (mondókákat, népzénét, népi játékokat, találós kérdéseket) is segítségül hívják a foglalkozásokon. Ezekkel az eszközökkel egy olyan szimbolikus, képi nyelv ismeretéhez vezetik el a gyermekeket, amelynek segítségével egyre jobban megértik a mesék mélyebb jelentését, és így közelebb kerülhetnek nemcsak a mesék, hanem önmaguk megismeréséhez is. A teremtő képzelet nyelvéről Boldizsár Ildikó így ír: „A mesék értéséhez és segítő erőként való használatához elengedhetetlen e nyelv ismerete, amit éppen a rítusokkal, mondókákkal, dalokkal, találós kérdésekkel és találós mesékkel igyekszünk aktiválni” (Boldizsár, 2014, 15). Ahhoz azonban, hogy a teremtő képzeletet a pedagógusok és a terapeuták a fejlesztés és a gyógyulás szolgálatába tudják állítani, szükség van a hallgatósághoz illesztett mesemondási módszer kialakítására és a mesemondás megfelelő körülményeinek megteremtésére is. Arról, hogy mindez hogyan valósítható meg, a későbbi fejezetekben bővebben lesz szó.

3. A történetmondó nonverbális kommunikációjának szerepe a történetek verbális stimulusainak feldolgozásában

A kulturálisan releváns tudáselemek átadásának mikéntje meghatározza a tudásátadás, vagyis a történetmondás mint kommunikációs folyamat sikerességét. A hatékony történetmondás verbális és nonverbális szinten különbözőképpen valósulhat meg attól függően, hogy a kommunikátor milyen beszédhelyzetben, milyen kommunikációs szándékkal mondja el az adott történetet a kommunikációs partnernek. Ebben a fejezetben azt mutatom be, hogy a

történetmondó nonverbális kommunikációjának milyen szerepe van a történetek verbális stimulusainak feldolgozásában.

Buda Béla (1986) a közvetlen emberi kommunikációt verbális és nem verbális csatornákra osztja, mindamellett megjegyzi, hogy az egyes kommunikációs csatornák egymástól csak vizsgálati célból különíthetők el, a valóságban a kommunikációs folyamatokban mindig együttesen vesznek részt. Buda Béla a nem verbális kommunikáció főbb csatornáit a következőképpen különíti el (1986, 81–93):

1. Mimikai kommunikáció
2. Kommunikáció tekintet révén
3. Vokális kommunikáció
4. Mozgásos (akciós) kommunikációs csatornák
 - a) Kommunikáció gesztusok révén
 - b) Kommunikáció a testtartás révén (poszturális kommunikáció)
 - c) A térközsabályozás kommunikációs csatornája
 - d) Kinezika és kinezikus kommunikáció

A gondolatmenet ezen pontján szeretném jelezni, hogy a disszertáció által használt terminológiában nonverbális jelzõt kapnak a nem verbális stimulusok, így a továbbiakban ezen jelzésekre így hivatkozom. A nonverbális kommunikáció terminusra egy összefoglaló elnevezésként tekintek, amelybe minden, a beszédet kísérő vokális és mozgásos tevékenység és folyamat beletartozik, amely a közvetlen emberi kommunikációban kifejező módon megjelenik. A Barra Mária (2014) által alkalmazott nonverbális kommunikáció definíciót a disszertáció perspektívájához illeszkedőnek, és a következő fejezetekben bemutatott vizsgálatok elméleti megalapozásához is alkalmasnak találom:

Nonverbális kommunikáció alatt a beszélő viselkedésének minden olyan jellemzőjét értem, amely befolyással van arra, ahogyan a beszélő üzenetét a kommunikációs partnere (vagy partnerei) megérti(k). Ebbe a meghatározásba beletartozik minden olyan tudatos, vagy nem tudatos megvalósulás és jellemző, amely (nyelvészeti értelemben) a nyelv határain kívül esik, de a beszélő részleges vagy teljes akaratlagos kontrollja alatt áll vagy állhat (Barra, 2014, 77).

A nonverbális kommunikáció felosztását tekintve több nézet ismeretes. Aczél Petra és Bencze Lóránt (2007) a következő csoportosítást javasolja a nonverbális kommunikáció területeit illetően:

1. Kinezika: a testmozgások, testtartás, gesztusok, mimika kommunikációs szerepének vizsgálata.
2. Paralingvisztika: a verbális elemekhez kapcsolódó vokális kommunikáció vizsgálata.
3. Kronemika: a tudatosan alkalmazott időfelhasználással és beosztással foglalkozik, példaként a hatásszünetek tartását említhetnénk.
4. Taktilika: az érintések kommunikatív szerepének vizsgálata.
5. Proxemika: a személyek térközsabályozó viselkedése.
6. Ikonika: emblémák, képek, intézményi arculat vizsgálata. (Aczél és Bencze, 2007, 231–233)

A korábbiakban felsorolt nonverbális csatornák, eszközök többsége nagy jelentőséggel bír történetmondási szituációban. Az emberre jellemző nonverbális kommunikáció jelentéskiemelő, árnyaló, hangsúlyozó szereppel is rendelkezik, közvetítője a különböző érzelmi attitűdöknek, ami egy-egy történet átadása során kulcsfontosságú tényező. Schnell Zsuzsanna vonatkozó írásában a nonverbális jelzések meghatározó szerepére is rávilágít az interpretációs folyamatokban:

... a jelentéskonstrukció több szinten zajlik, és egyidejűleg figyelembe vesszük az értelmezés során az olyan szövegkörnyezeti és -szituációs tényezőket, mint a társalgási helyzet, a beszélők viszonya, társas célok, személyközi kapcsolatok, illetve hogy hierarchián alapuló (intézményes) vagy egyenrangú (hétköznapi, informális) jellegű-e az adott társalgási helyzet. E pragmatikai egészleges interpretáció jelentőségét jelzi az az ösztönös következtetésünk, ha nincs összhangban a verbális és a nonverbális üzenet, (...) akkor ösztönösen a nonverbális jelzéseknek hiszünk (Schnell, 2016, 200).

Mivel a disszertáció a történetek egy speciális altípusával a mesékkal, népmesékkal foglalkozik részletesebben, ezért röviden érdemes kitérni arra, hogy a néprajz hogyan tekint a történetmondás mikéntjére, a mesemondás közben alkalmazható nonverbális eszközökre. Sándor István 1964-ben *A mesemondás dramaturgiájáról* írott munkájában a mese sajátos varázsát a mesemondó varázsának tulajdonította, aki egész mivoltával élményszerűen tolmácsolja magát a szöveget. A disszertáció szemléletmódja eltér a mesemondásnak attól a fajta szemléletétől, mely leginkább előadói jellegként aposztrofálja a történetmondás mikéntjét, de a mesemondó rendelkezésére álló eszközök csoportosítását jelen fejezet szempontjából egy elfogadható tipológiatípusnak tartom, habár korántsem olyan részletes, mint a korábbiakban idézett Aczél- és Bencze- féle besorolás:

1. Akusztikai eszközök: hangszín, beszédmelódia, ritmus, tempó, a hang fekvése: magassága vagy mélysége, dinamikája: erősebb vagy halkabb hangsúly.
2. Mimika: Legjelentősebb szerephez a szem és a száj jut, de a fej tartása is sokatmondó
3. Gesztusok: A legnagyobb szereppel a mesemondó keze rendelkezik, de alkalmanként a láb is szerephez juthat. Összességében a mesemondó egész testtartása a mondanivaló tónusát szemlélteti. (Sándor, 1964, 526–528).

A következőkben a disszertáció szempontjából legrelevánsabb két nonverbális eszközt emelném ki a fenti felsorolásokból: a tekintet révén megvalósuló kommunikációt és a vokális kommunikációt vagy (az Aczél- és Bencze-féle terminológiát idézve) a paralingvisztikát. Az emberi interakciókban a tekintet irányának és tartalmának mindig szignál értelme van, amelyre az interakciós partner szükségszerűen figyel, illetve a tekintetnek szabályozó szerepe is van a kommunikációs folyamat során (Buda, 1986). A tekintet jelentésárnyaló és kiemelő szerepe tetten érhető történetmondási szituációkban is. A szemkontaktus-használat pedig mint az egyik legfontosabb nonverbális viselkedési forma a közvetlen emberi kommunikációban, annak kifejezője, hogy mindkét kommunikációs fél figyel egymásra és a közös figyelmi jelenet tárgyára, magára a történetre. A szemkontaktus funkcióját párbeszéd-helyzetben vizsgáló Kendon (1967) arra a következtetésre jutott, hogy a szemkontaktus-használat mintázata összefügg a beszéd tulajdonságaival. A jelenséget a szemkontaktus folyamatos monitor funkciójában vélte felfedezni. A szemkontaktus irányának a beszélőváltások szabályozásában mutatkozik meg a szerepe. Beavin Bavelas és munkatársai Kendon gondolatmenetére építve az együttműködési elméletből indultak ki, mely megerősítette Kendon azon elképzelését, miszerint a beszélgetés során a hallgató többször néz a beszélőre, mint fordítva, de a kulcspontoknál, vagyis a beszéd legfontosabb részeinél a beszélő is keresi a szemkontaktust a hallgatóval. Ezáltal létrejön a kölcsönös szemkontaktus-tartás állapota, ezt nevezik szemkontaktus-ablaknak (gaze window) a szerzők (Beavin Bavelas, Coates és Johnson, 2002, idézi: Barra, 2014). A közös figyelmi helyzet létrejöttékor a hallgatók gyakran reagálnak valamilyen módon a hallottakra (például egy fejbólintással). A történetmondásra és a mesemondásra ez esetben nem beszélgetésként tekintünk, hanem egy olyan kommunikációs helyzetként, amelyben a beszélő megszakitás nélkül adja át a közölni kívánt történetet, és csak ezt követően kezdődhet el a történettel vagy mesével kapcsolatos diskurzus. Az ilyen típusú történetmondás során is érvényesek a tekintetkövetésről leírtak, ugyanis például egy többszereplős történetmondásra épülő diskurzusban, ahol a történetmondó az általa átadni kívánt történet egy-egy fordulópontjához ér, gyakran alkalmazza a szemkontaktus-felvétel

eszközét abból a célból, hogy ráirányítsa a figyelmet az általa átadni szándékozott információra. Ha ugyanezt a jelenséget a mesemondás esetében vizsgáljuk, akkor pedig a mesemondó a kulturálisan releváns tudáselemek átadása céljából alkalmazza ezt az eszközt a narratíva kiemelkedő jelentőségű pontjain. Kendon arra is felhívta a figyelmet (1967), hogy a beszélő szemkontaktus-kereső magatartása nemcsak a hallgató reakcióinak kontrollálására szolgál, hanem egyfajta jelzés is a hallgató számára, hogy a beszélő megerősítést vár arról, érti-e a kommunikációs partner az elhangzottakat. Fontos felhívni arra is a figyelmet, hogy a szemkontaktus-ablakokat egymással együttműködve hozzák létre a kommunikációs partnerek, egyik fél sem irányítja azt (Beavin Bavelas et al., 2002). A mesemondás során létrejövő szemkontaktus-ablakok mind gyermekeknek, mind felnőtteknek szóló mesék átadása esetén is alkalmasak arra, hogy a mesemondó kontrollálhassa, hogy a hallgatóság követi-e a történetet. (Természetesen a fentiekben leírt példa egy alapesete a történet- vagy mesemondásnak, amikor nem szakítják meg a történet- vagy mesemondás folyamatát. Gyakran lehetünk tanúi olyan eseteknek is, amikor például a gyermekek beleszólnak a mesemondásba. Ez a jelenség még gyakoribb, ha bábokkal is segíti a mesemondó a történet átadását. Ilyenkor gyakran biztatják a főszereplőt vagy felhívják a figyelmét a közlő veszélyre. Ezeknél az eseteknél mindig az adott beszédhelyzetnek megfelelően kell értelmezni, elemezni a tekintet és a szemkontaktus jelentőségét, ugyanis itt már a közös figyelmi helyzeteknek a beszélőváltásokhoz kapcsolódó funkciója is nagy szerephez jut.)

A vokális kommunikáció eszközei közül Buda (1986) a következők jelentőségét hangsúlyozza: hangnem, hanghordozás, hangsúly elhelyezése és tartása a szavak egyes szótagjain vagy a mondat egyes szavain, a mondat dallamváltozása, szavak közötti szünet, hanglejtés és a beszéd sebessége. Barra (2014) a paranyelvi eszközök közül a hangszínt, a hangerőt, a hangmagasságot, a hanglejtést, a hangsúlyt, a tempót és a szünetet emeli ki. A hangnak és a beszéd egyes formai sajátosságainak érzelmet, viszonyulást kifejező és emóciókifejező funkciója is van. A percepció során bizonyos nonverbális vokális eszközök erőteljesebb üzenetközvetítőként hathatnak, mint mások, ilyen lehet például a beszéd dallama. A beszéd percepciójával kapcsolatban számos hazai vizsgálat ismeretes, amely a beszéd hallgatása alapján a hallgatóban kialakuló különböző típusú benyomások megbízhatóságát vizsgálta (Gósy, 2001; Gocsál, 1998; Gocsál és Huszár, 2003). Ezek többségében a beszélő fiziológiai adottságainak és személyiségjegyeinek vizsgálatát célozták. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a nonverbális eszközök használatának észlelése alapján állapítjuk meg a beszélőről, hogy mennyire tűnik hitelesnek, barátságosnak, meggyőzőnek, vagyis milyen benyomásunk alakul ki róla. Mindezen vokális kommunikációs eszközök használatával

erősíteni lehet a történetmondás hatékonyságát. A megfelelő módon elmondott történetet figyelemre érdemesebbnek és hitelesebbnek tartja a hallgatóság. Hogy mely életkorban mi számít hatékony kommunikációs stratégiának, azzal az 6. és 7. fejezetben foglalkozunk részletesebben.

4. A megfelelő osztenzív ingerekkel kísért történetmondás hatása: a történethallgatási transz ⁷

A mesék mint kulturálisan releváns tartalmak közvetítéséhez a nyugodt körülmények mellett szükség van egy olyan mesemondóra, aki verbális és nonverbális üzeneteivel is közvetíteni tudja a történetet (Stallings, 1988; Boldizsár, 2010). A különböző iskolák álláspontja eltérő a releváns mesei tartalomra vonatkozó kritériumok tekintetében. A racionalitásra épülő, logikai elemekre rákérdező foglalkozások (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009) esetében a meséket a narratíva logikai struktúrája alapján válogatják össze. Az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgáló mesék (Kádár, 2012) vonatkozásában a tartalmi elemek érzelmi hatása a legfontosabb szelekciós tényező. Egy alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozás (Boldizsár, 2010) alapját a terapeuták az aktuális terápiás, fejlesztő céloknak megfelelően a világ népmesekincséből választják ki. A mesepedagógia (Bajzáth, 2015) a hagyományos kultúra komplex egységelményt közvetítő meséit tartja alkalmasnak arra a célra, hogy az egységben gondolkodó, életet támogató, élmény- és örömközpontú pedagógiát segítse. A műmesék és a népmesék alkalmazásával kapcsolatban is vannak eltérések a bemutatott iskolák között, de az egyes szelekciós szempontokat egybevetve találhatunk olyan történeteket, amelyeket több iskola is elfogad saját fejlesztő és/vagy terápiás céljaihoz illesztetten. Az egyes módszerek szemléletét összegezve elmondható, hogy óvodai és otthoni mesemondás esetében is a legcélravezetőbb egy életkorilag illesztett, a gyermek kognitív és érzelmi szintjének megfelelő mese kiválasztása (Papp, 2018b).

A mesehallgatási szituációval és a mesemondás hatékony stratégiáival kapcsolatos kritériumok tekintetében is többféle állásponttal találkozhatunk. A 2009-ben megjelent *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* című válogatáskötetben (Szávai, 2009) több szerző is foglalkozik ezzel a kérdéssel. Náday Pál szerint „a jó mesélő úgy játszik a hallgatói érdeklődésének szálain, mint Orfeusz a maga bűvös citharájának húrjain. Minden akkorddal

⁷ A történethallgatási transszal kapcsolatos kutatási eredményeim, megállapításaim egy részét korábbi tanulmányomban (Papp, 2018b) már részletesen ismertettem, ezek jelen fejezetnek szövegszerűen is részét képezik.

vele rezeg egy-egy húr a hallgató lelkében is” (Nádai, 1999, 36). A szerző rávilágít a játék és a mese közötti párhuzamra: az éber érdeklődés és a belemerülés közös eleme e két tevékenységnek. A mesemondást és a mesehallgatást is művészi munkának tekinti, így ezeket a történeteket a művészi nevelés eszközeiként tartja számon. Nádai Pál az emlékezetből elmondott mesék mellett érvel a felolvasott mesékkal szemben, szerinte ugyanis az elmondás közvetlensége már félig a valóság erejével hat. Voigt Vilmos *A mese neve* című írásában így fogalmaz: „A mese lényege a mesélés: amikor valaki(k) elmondják ezt valaki(k)nek. A szülő átöleli a gyermekét, tátott szájjal, játékot feledve figyelnek a hallgatók, és ezer példánk van arra, hogyan lehet mesével álomba ejteni nemcsak a gyermeket, hanem akár a fáradt katonákat is” (Voigt, 1999, 6). Voigt példái is rávilágítanak arra, hogy a mesehallgatás egy olyan közös figyelmi jelenet (Tomasello, 1999), amelyben a mesemondó és a mesehallgató közösen vesznek részt, miközben mindkettőjük figyelme a mesére irányul. Ilyenkor jól láthatók annak a fókuszált figyelmi állapotnak a fizikai jelzései, amelyet egy megfelelően kiválasztott és elmondott történet képes kiváltani a hallgatóságból. Büki Péter (1999) Nádai Pálhoz hasonlóan az élő mesemondás fontossága mellett érvel. Tanulmányában a mozgóképes mesei tartalmakkal való találkozásokkal kapcsolatban a szerző megjegyzi: az emlékezetből mondott mesék termékenyítőleg hatnak a teremtő képzeletre, míg a könyvillusztrációk és a televíziós mesefeldolgozások megzavarják ezt a kedvező hatást. Az élő mesemondás hatással van a képzelet fejlődésére, a gyermekek gondolkodására, világmérete és szókincsére. Büki Péter arra is felhívja a figyelmet, hogy a mese gyógyító ereje csak kontemplálás, vagyis a belső elmélyülés, a saját gondolatok felé fordulás közben hat, ehhez pedig otium szükséges: „Az otium a testi nyugalomnak, a praktikus életből való kikapcsoltságnak egy formája” (Büki, 1999, 24), amely minden magasabb szintű szellemi tevékenység során nélkülözhetetlen (Papp, 2018b).

4-5 éves kor körül érkeznek el a gyermekek egy fontos mérföldkőhöz a mentalizációs képességek (Baron és Cohen, 2001) tekintetében, aminek a történethallgatási transz jellegére nézve is nagy jelentősége lehet. Visszatekintve a korábbi életkorokra, azt mondhatjuk, hogy a második életév során tanulják meg a gyermekek értelmezni saját és mások érzelmeit, vágyait, 3-4 évesen pedig képesek lesznek arra, hogy értelmezzék saját és mások vélekedéseit. A 4.-5. életév során válnak képessé arra, hogy megértsék mások hamis vélekedését, és ez alapján a helyzetnek megfelelően értelmezzék azt (Gergely, 2003). A fejlődéslélektanban használatos hamis vélekedés tesztekben kiderült, hogy a 4,5–5 év alatti kisgyermekek nem tudnak belehelyezkedni a főszereplő szemszögébe, és perspektívát váltani, hogy a másik személy tudása alapján tudják megítélni az adott szituációt, hanem ehelyett saját tudásuk alapján

válaszolnak a feltett kérdésekre (Schnell, 2016, 39). Schnell (2016) szerint a másik elméjéből való olvasás képessége nagyon fontos mérföldkő gondolkodásunk emberivé válásában, ugyanis a gondolkodás egy új dimenziót tesz lehetővé azáltal, hogy a perspektíaváltásnak köszönhetően a gyermekek képessé válnak mások gondolati világát a sajátjuktól elkülönülten, rugalmasan kezelni. Mindezeknek a későbbiekben bemutatott meseterápiás diskurzusok során is fontos szerepe van, ugyanis a gyermekek – a kifejezetten terápiás céllal mondott mesék esetén – akkor tudják magukat képzeletben kipróbálni például a sárkány vagy a boszorkány szerepében, ha képessé válnak erre a fajta gondolati váltásra.

A legtöbb szerző egyetért azzal, hogy a mesehallgatás közben elindul egy olyan kognitív folyamat, amelynek a külső szemlélő számára is látható fizikai és viselkedési jelei vannak (Lengyel, Komlósi és Ivaskó, 2013; Ivaskó és Papp, 2017). Kádár Annamária szerint a legideálisabb mesehallgatási helyzet „egy relaxált, félig álomszerű állapot, amikor az agy alfa-hullámokat bocsát ki” (Kádár, 2012, 49). Ebben a fázisban indul el ugyanis az a belső képalkotási folyamat (elaboráció), amely az emlékezetünkben vagy a tudat alatt tárolt információk, érzelmi feszültségek egészséges és hatékony feldolgozását eredményezi. Ez egy olyan intenzív belső munka, amelynek célja lehet többek között a gyermek félelmeinek a csökkentése. Minden más fantáziatevékenységet beindító cselekvés, úgymint az álmodás, a játék, a merengés, később pedig az olvasás is belső képalkotással jár együtt, ez a képesség pedig gyermekkorban alakul ki (Papp, 2018b).

Boldizsár Ildikó Stallings (1988) vonatkozó tanulmányára hivatkozva mutatja be azt a jelenséget, amelyről a korábbiakban idézett szerzők is számot adtak közleményeikben, vagyis a történehallgatási transz állapotát. Ezt a transzállapotot egy megfelelően kiválasztott történet megfelelő körülmények között történő elmondása idézheti elő:

Az ilyen intenzív fókuszált figyelmi állapotban lévő emberek nyugodtak, éberek, fizikailag mozdulatlanok, ugyanakkor mentálisan aktívak, erősen koncentrálnak, a légzésük nyugodt, a szemük nagy és fényes, ráncaik elsimulnak, arcuk ragyog. Aki látott már mesét hallgató gyerekeket és felnőtteket, könnyen be tudja azonosítani ezt az intenzív fókuszált figyelmet a mesehallgatás közbeni állapottal. Ennek létrejöttéhez nyugodt körülményekre van szükség, és olyan történetmondóra (mesemondóra), aki nonverbális síkon (arcjáték, gesztusok, testbeszéd) is közvetíti a történetet anélkül, hogy színészi teljesítményt nyújtana. A hallgató számára ezek a néma üzenetek legalább olyan fontosak, mint a hallottak. De végül is ő dönti el, hogy mennyi információt tud befogadni, és azokat hogyan egészíti ki saját élményeivel (Boldizsár, 2010, 319).

Stallings idézett munkájában arról is ír, hogy antropológusok, nyelvészek, pszichológusok is sokszor utalnak erre az állapotra, de kevés útmutatást adnak arról, hogy tulajdonképpen mi is történik egy ilyen alternatív tudatállapotban, és hogy miért van az, hogy olykor kialakul ez az állapot, más esetben viszont nem. A szerző bizonyos hipnotikus állapotokhoz hasonlónak tartja a történetek által kiváltható transzállapotot is. Ahhoz, hogy megérthessük működését, három fő komponensét kell megvizsgálnunk: a történetet, a történetmondót és a történethallgatót (lásd a 2. ábrán). Stallings szerint ahhoz, hogy létrejöhessen a transzállapot, mindhárom tényezőnek összehangoltan kell működnie, különben tönkremegy a varázslat.

2. ábra: A történethallgatási transz létrejöttéhez szükség komponensek, melyeknek a fókuszált figyelem állapotának eléréséhez szükségszerűen összehangoltan kell működniük

Orvostudományi kutatásokra hivatkozva a transzállapotot mint a tudat normális és nagyon gyakori alternatív formáját írja le Stallings, a figyelem egy koncentrált intenzív formájának tartja. A transzban lévő emberek nyugodtak, de éberek, fizikailag mozdulatlanok, de mentálisan nagyon aktívak. Stallings arra is felhívja figyelmet, hogy nem mindannyian vagyunk egyformán fogékonyak a transzállapotra. Idézi Dr. Martin Orne, a Pennsylvanai Egyetem pszichiátria és pszichológia professzorának gondolatait,⁸ miszerint sokan meg vannak győződve arról, hogy a hipnózisba való belépés képessége az alany készsége, nem a hipnotizálóé. Egy jó alany úgy jellemezhető, mint aki hajlandó bizalommal fordulni a

⁸ Az idézet a professzorral készített interjúból származik: Silberner, J. (1986). Hypnotism Under the Knife. *Science News* 129:186-7 March 22.

hipnotizáló felé, gyakorlott koncentrációs képességgel rendelkezik, képes az elmélyedésre, gyermekkorában sokszor volt alkalma fantáziajátékokba bevonódni és olvasási élményeket szerezni, magasfokú képzelőerővel és kreativitással rendelkezik. Stallings szerint ez a leírás pontosan ráillik egy ideális történethallgatóra is. Mind a hipnózis, mind a mesemondás olyan helyzetet igényel, amely elősegíti a megfelelő koncentrációt: minimalizálni kell a zavaró körülményeket, és elég kényelmesnek kell lennie ahhoz, hogy az emberek el tudjanak lazulni benne. Stallings rámutat arra, hogy hasonlóságnak tekinthetjük a két tevékenység között (melyek megfelelő esetben transzállapotot előidéznek elő) azt, hogy mindkettőnél fontosak a nyitó és záró formulák, amelyek segítségével a terapeuta és a történetmondó a befelé figyelésre irányítja rá a beteg, illetve a történetet hallgató figyelmét. Hasonlóság továbbá a hipnózis és a mesemondás között az is, folytatja Stallings, hogy a beteg és a történetet hallgató is képes a fejében megjelenő képeket látni, és figyelmen kívül hagyni a szeme elé kerülő képet. A történet meghallgatását követően felidézhetjük a bennünk létrejött képeket, de a történetmondóra sok esetben már aligha emlékszünk, az agyunk képletesen szólva „nem látja” őt (Stallings, 1988). Jelen fejezet a történethallgatási tranz létrejöttéhez szükséges három komponensű rendszer egyik elemével, magával a történetmondóval és az ő kommunikációjával foglalkozik alaposabban, ugyanis ez a komponens lesz a legrelevánsabb a disszertáció fő témája szempontjából.

Stallings (1988) a történetmondók esetében a nonverbális kommunikáció döntő jelentőségére hívja fel az olvasó figyelmét. A nonverbális kommunikáció az érzelmek közvetítésében rendkívül nagy szerephez jut, így a történetek átadása során is meghatározó, hogy milyen nonverbális kommunikációs eszközöket alkalmaz a történetmondó. A szünettartások, a beszéd sebessége, a gesztusok vagy a testtartás finom megváltoztatása révén az elbeszélő támogathatja a kiejtett szavakat, de ravasz módon ellent is mondhat nekik. Stallings idézi Suzette Haden Elgin egyik vonatkozó munkáját⁹, aki úgy véli, a hallgatói transzállapotra legintenzívebben a beszélő készségei, elsősorban a nonverbális kommunikációval kapcsolatos készségei hatnak (beleértve az intonációt is). A történetmondók tudatosan használják a vokális elemeket, a történet hangulatának átadásához alkalmazhatnak különböző hanghatásokat, hangerő- vagy tempóváltozásokat. A történetmondásban a beszéd vokális jegyei felkészíthetnek minket a verbális tartalom befogadására. A szünettartást kifejezetten fontosnak tartja szerző a történetek átadása során, ugyanis a történetek befogadásakor minden mély csenddel befelé figyel a hallgató, és ezek a szünetek nemcsak a várakozásra, hanem a

⁹ E hivatkozás pontos feloldása az eredeti műből kimaradt.

reflexiókra is lehetőséget adnak. „Ezeket a hézagokat a hallgató szívének és elméjének kell kitöltenie” – írja Stallings (1988). Az 6. fejezetben bemutatott kísérletek, valamint a 7. fejezetben ismertetett kérdőíves vizsgálat hipotéziseit erősíti Stallings azon állítása, miszerint a verbális tartalom mellett az elbeszélő által használt vokális hatások tartják fenn és összpontosítják a figyelmünket. Ahogy a szerző fogalmaz: „a történehallgatási transz nem egy olcsó színpadi trükk, hanem megosztott, mélyen érezhető élmény (1988, 16)”. Felmerül a kérdés, melynek metaszintű elemzésére a későbbiekben kerül sor: ezen nonverbális elemek alkalmazása mennyire épül egy tanult technikára, vagy milyen mértékben fakad ösztönösen emberi kognitív képességeinkből? Stallings (1988) ráirányítja a figyelmet, hogy habár a jól képzett színészek is tudnak manipulálni a hangjukkal, itt nem erről van szó. „Kevés mesemondó vett részt, vagy akart részt venni ilyesfajta képzésben, nem mintha szükségük lett volna rá” – írja Stallings. Normál emberi nonverbális készségeikkel és érzékeny reagálásaikkal, melyeket a hallgatók reakcióira adnak, tudattalanul is ugyanazokat a hangbéli hatásokat valósítják meg. Mindez azonban csak akkor történik meg, amikor hisznek a történetben. Amellett érvel a szerző, hogy a vokális és fizikai hatások sikeres felhasználását nem kell külön megtanulni. Mindamellett azt nem vonja kétségbe, hogy egy képzett szakember is képes megtartani figyelmünket a történetmondás során.

A vokális nonverbális jegyek fontosságának taglalása után Stallings (1988) rátér a fizikai nonverbális jegyek szerepének bemutatására a történetmondásban. A szemkontaktus és a mimika meghatározó jellege mellett megemlíti azt is, hogy a fej, a kéz mozgása, a lábak állása kevésbé specifikus információkat szolgáltatnak, mint amelyeket a hanghatások vagy az arckifejezések képesek átadni, mindazonáltal sokat mondhatnak nekünk a történet karaktereiről és tetteiről.

Habár Stallings nem használja a relevanciaelmélet terminológiáját, megállapíthatjuk, hogy az általa említett nonverbális jegyek mind osztenzív ingereknek tekinthetők, ugyanis ezeknek a használatával a történetmondó valamit meg akar mutatni a mesemondás során a történetet hallgatónak. Arra, hogy a történet- vagy mesemondás céljától függően ez a megmutatás mire irányul pontosan, a későbbi fejezetekben térek ki.

Összegezve, minden, amit egy kommunikációs szempontból hatékony és sikeres elbeszélő tesz, azért történik, hogy megtartsa a történetet hallgató figyelmét és elősegítse a befelé figyelést, összpontosítást. A vokális és fizikai nonverbális hatások kiegészíthetik a történet verbális tartalmát. Ha sikerült elérnie a történetmondónak, hogy a történetet hallgató eljusson a fentiekben részletesen leírt intenzív fókuszált állapotba, akkor „az olyan, mintha ráhullana a csend hálója a hallgatóságra” – írja Stallings (1988). A történehallgató célja a

szerző szerint az, hogy a hallgatóság – összpontosítva saját belső világára, figyelmen kívül hagyva a mindennapi valóságot – lépjen be „önmagába”. A gyakorlattal bíró szakemberek megtapasztalhatták már, hogy valójában nem létezik próba történetmondás. Maga a történetmondás akkor és ott jön létre, amikor a történethez és a történetmondóhoz hozzákapcsoljuk a közönséget (Stallings, 1988).

A transzállapot létrehozásában tehát kiemelt jelentőséggel bírnak a mesemondás fentiekben tárgyalt körülményei. A mesemondó nonverbális kommunikációja is hozzájárul ahhoz a kontextushoz (Boldizsár, 2010), amelyben a terápiás céllal megválasztott mesei elemek a megfelelő absztrakciós szintre juthatnak a hallgató által kikövetkeztetett jelentésben. Ebben az állapotban mindkét félteke aktív, ezért a történehallgatási transz állapotának előidézése kiválóan alkalmazható az oktatásban is. Boldizsár (2010) is az ebben rejlő lehetőségekre hívja fel a figyelmet, ugyanis a gyermekek ilyenkor könnyebben fogadják be az információkat, mélyebben sajátítják el a megszerzett ismereteket, mindemellett pedig nyugodtak, éberek és koncentráltak lesznek.

5. A hatékony történetmondás sajátosságai

A disszertációban bemutatott elméleti és empirikus vizsgálódások során a hatékonyság egy gyakran előforduló fogalom, amit ebben a fejezetben szeretnék alaposabban körüljárni. A 2. fejezetben bemutatott történettípusok szerint ismertetem, hogy melyik altípus esetében miként definiálhatjuk a hatékonyságot, és hogyan tehető ez a paraméter mérhetővé. A következő beszédhelyzetek hatékonyságára hozok nyelvi példákat a továbbiakban:

1. Hatékony hétköznapi történetmondás
2. Hatékony nem terápiás célú mesemondás
3. Hatékony terápiás célú mesemondás

5.1. A hatékony hétköznapi történetmondás sajátosságai

A történetmondás főkategóriába a hétköznapi történetmondást és a mesemondást soroltam. A hétköznapi történetmondás kategória esetén azokra az interakciós helyzetekre gondolhatunk, amelyekben egy mindennapi beszélgetés során olyan narratívák hangzanak el, amelyek főként hétköznapi, valós személyekről szólnak, hétköznapi eseményekre fókuszálnak. Ez esetben attól tesszük függővé a hatékonyságot, hogy a történetmondónak milyen szándékai vannak a történet átadásával. Amennyiben osztenzív-következtetési kommunikációként

tekintünk egy hétköznapi történetmondásra épülő kommunikációs helyzetre, akkor azt mondhatjuk, hogy a történetmondó az általa elmondott történettel mind a maga, mind a hallgatósága számára kölcsönösen nyilvánvalóvá tette azon szándékát, hogy a történet átadásával nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá akart tenni a hallgatóság számára egy {I} feltevэшalmazt. Figyeljük meg az A1) beszélgetést, amely egy szerda délután hangzik el anya és a gyermeke között hazafelé az autóban.

A1)

Anya: Kicsim, milyen volt a napod?

Lány: Semmi különös. Magyarból dogát írtunk. Matekból sok a házi. Az angol meg elmaradt.

Az anya kommunikatív és informatív szándékkal is rendelkezik, a *Kicsim* megszólítással magára irányítja lánya figyelmét. Az anya nyilvánvalóvá teszi lánya számára informatív szándékát, vagyis kommunikál vele. A lány felel a kérdésre, ő is nyilvánvalóvá teszi informatív szándékát. Ezt követi egy hétköznapi történetmondási helyzet: a lány nyilvánvalóvá akarja tenni az anya számára, hogy melyek voltak az iskolában töltött délelőtti számára legfontosabb eseményei. Ezen a példán keresztül szeretném bemutatni azt, hogy az ilyen típusú történetmondási helyzetek hatékonysága a hallgatóság megértésének mértékében mérhető. Tehát ha az édesanya figyelt a lánya által elmondottakra, és megértette a hallottakat, akkor teljesült a lánya kommunikatív és informatív szándéka is. Az ilyen típusú történetmondási helyzetek hatékonyságát a fontosabb tartalmi elemekre való visszakérdezéssel lehetne lemérni, ugyanis itt a hatékonyság mércéje az, hogy a közvetíteni kívánt {I} feltevэшalmazt milyen mértékben sikerült átadni. Ha például az anya csak az átadni kívánt információk egy részére emlékszik, és például este visszakérdez a délután elmondottakra (A2), a fentiekben leírt hétköznapi történetmondás kategóriájába sorolható megnyilatkozások hatékonyságának alacsonyabb szintjéről bizonyosodhatunk meg.

A2)

Anya: Sok házit kaptál?

Lány: Anya, de hiszen délután már mondtam. Matekból feladták a fél munkafüzetet!

A hétköznapi történetmondási szituációknak van egy olyan sajátos esete, amikor a kommunikációs partner manipulatív szándékkal kíván átadni egy történetet. A következőkben Németh T. (2013) *Intenciók és nézőpontok a nyelvhasználatban* című tanulmányában a manipulatív nyelvhasználat során megfigyelhető szándékok leírására támaszkodom. A következő példával (A3) szeretném szemléltetni, mikor tekinthetünk hatékonynak egy manipulatív szándékkal átadott hétköznapi történetmondásra épülő viselkedésformát.

A3)

Férj: Mit terveztél a hétvégére?

Feleség: Ne is mondd! Rengeteg a dolgom. Képzeld, a főnököm bejött pénteken 3-kor az irodába, lerakott egy nagy stóc papírt az asztalra, és azt mondta, hétfő reggelre gépeljem le. Gondolhatod! Nem tudtam mást tenni, hazahoztam. És még ott a házimunka is. Bárcsak valaki tudna segíteni.

Férj: Mutasd meg az anyagot. Este, ha lesz egy kis időm, begépelek pár oldalt.

A feleség manipulatív célú (részben) történetmondásra épülő kommunikációja a férj irányába akkor lesz sikeres, ha a férj felismeri a feleség informatív szándékát, feldolgozza a közölni szándékolt {I} feltevэшalmazt, és arra a következtetésre jut, hogy a felesége kívánságának teljesülése érdekében besegít neki este a munkában. Ugyanakkor fontos, hogy a férj a feleség manipulatív szándékát ne ismerje fel, azaz arra ne jöjjön rá, hogy a feleség éppen e cél elérése érdekében akarta őt befolyásolni. A hatékony manipulatív célú történetmondás esetében maga a manipulatív szándék rejtve marad.

5.2. A hatékony nem terápiás célú mesemondás sajátosságai

A *nem terápiás célú mesemondás* kategóriába, ahogy azt a korábbiakban láthattuk, például az olyan hagyományos óvodai, iskolai mesemondást soroltam, amelynek megtervezése során a foglalkozást vezető nem nevez meg semmilyen terápiás célt, nem alkalmaz konkrét meseterápiás módszert. Ebbe a kategóriába soroltam például az esti mesemondást is, illetve az olyan közösség előtti mesemondást, melynél a mesemondó nem rendelkezik terápiás céllal,

főként a közönség szórakoztatását, gyönyörködtetését szeretné elérni. Mikor tekinthetjük ezekben a helyzetekben hatékonyak a történetmondó kommunikációját?

A hatékonyság mérését attól tenném függővé, hogy milyen mértékben sikerült elérnie az általa a történetmondással kitűzött célt. Az első esetben, amikor iskolában vagy óvodában mesélnek a gyermeknek, alkalmazható például a hétköznapi történetmondáshoz hasonlóan a tartalmi elemekre való visszakerdező technika, hiszen az ilyen típusú mesemondás egyik fontos ismérve a tudás, az ismeretek átadása. Ezt a hatékonyságmérést alkalmaztam én is a disszertáció 6. fejezetében bemutatott kísérletek esetében is. Ha a történetmondó képes volt magára irányítani és fenntartani a történethallgatók figyelmét, és megvalósítani saját informatív szándékát, akkor hatékonyak mondhatjuk a történetmondást.

Az esti mese olvasása nagymértékben eltér ettől a típusú mesemondástól, hiszen ott a szülők célja leginkább nem a kulturálisan releváns tudás átadása, hanem egy olyan mentális állapot elérése, amely segít egy kicsit lelassulni, befelé figyelni és ráhangolni a gyerekeket az éjszakai pihenésre. Természetesen ez nem zárja ki azt, hogy ez esetben is olyan meséket olvasnak fel, vagy mondanak el a szülők, melyek értékes tudástartalmakat őriznek, csak ennél a beszédhelyzetnél máson van a történetmondás céljának fókuszja. Visszakanyarodva az óvodai mesemondáshoz, ugyanez érvényes akkor is, amikor az óvodapedagógus nem külön foglalkozás keretében, vagy játékidőben mesél a gyermekeknek, hanem a délutáni alvást megelőzően. Ezek a típusú mesemondások akkor hatékonyak, ha a gyermekek lelassulnak, kicsit megpihennek, vagy akár el is alszanak a mesének köszönhetően. Az ilyen típusú mesemondást más típusú viselkedésformákkal, ingerekkel kíséri a mesemondó, mint amikor a tartalmi elemekre akarja ráirányítani a gyermek figyelmét.

A gyönyörködtetést szolgáló mesemondás esetén az elsődleges cél a transzállapot elérése, így annál hatékonyabbnak tekinthetjük az ilyen típusú kommunikációt, minél több mesehallgató kerül intenzív fókuszált figyelmi állapotba. Az ilyen típusú történetmondás hatékonyságát leginkább agyi képalkotó eljárásokkal, illetve különböző biomarkerek mérésével lehetne igazolni, ezek hiányában viszont a külső szemlélő számára is látható fizikai és viselkedési jelek megfigyelése áll rendelkezésre mint módszer. (Ezekről a 4. fejezetben részletesen számot adtam.)

A történetmondás hatékonyságával kapcsolatban azonban arra is érdemes kitérni, hogy nem mindegy, hogy kinek mondja az adott mesélő a történetet. A történethallgatási transz jelensége kapcsán is említettem, hogy nem minden mesehallgató fogékony egyformán magára a transzállapatra, más-más előzményekkel érkeznek ugyanis egy ilyen történetmondási helyzetbe, tehát a történetmondás mint helyzet sikeressége magán a történethallgatón is múlik.

A transzállapot elérése nemcsak a gyönyörködtetést célzó mesemondás esetén nagyon hasznos, hanem az azt megelőző kategóriák esetében is, de ezekben az esetekben nem ezt tekintjük fő célnak. A transzállappal járó belső képalkotási folyamatok beindulása segíti a gyermekeket később a tartalmi elemek felidézésében is, az elalvás előtti mesemondás esetén pedig, ha sikerül elérni az említett relaxált állapotot, akkor azt a gyermek tekintetében egy átmeneti lépésnek tekinthetjük az elalvás felé, amelynél azonban a figyelem koncentrált intenzív formája egy idő után elvész. A mesemondó figyelve a gyermek jelzéseit saját viselkedéses válaszaival is elősegíti, például az egyre halkabb mesemondással és az egyre kevésbé intenzív hangsúlyozással.

5.3. A hatékony terápiás célú mesemondás sajátosságai

A terápiás célú mesemondás kategóriájába azokat a történetmondási helyzeteket sorolom, amikor a mesemondó terápiás céllal, valamilyen konkrét terápiás módszert alkalmazva mond mesét. A (főként) népmesék átadására épülő Metamorphoses Meseterápiás Módszerben (Boldizsár, 2010) a történetmondást akkor tekinthetjük hatékonnak, ha a terapeuta képes olyan történetet találni, amely pontosan illeszkedik az adott csoport vagy kliens élethelyzetéhez, problémájához, és azt sikerül olyan formában átadnia az egyén vagy a közösség számára, hogy ők azt fel tudják használni saját életük jobbra, „rendezettebbé” tételére. Boldizsár a következőképpen fogalmazza meg, mit ért Rend alatt:

A népmesék „egységes és egylényegű világképéhez” tartozik például az a tudás, hogy létezik a világ megtapasztalásának és megélésének egy olyan módja, amelyben „Rend” van: nincsenek ellentmondások a tapasztalás, a tudás és a gyakorlati megvalósítás között. Az alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások egyik célja épp e „Rend” megtapasztalása (Boldizsár 2019,15).

A terápia lényegének részletesebb leírására a 7.2.1. fejezetben kerül sor, ezen a ponton azonban a hatékonyság megértése miatt, annyit még szükséges előljáróban megosztanom a módszerről, hogy a mesékre mint sorvezetőkre és javítókulcsokra tekint, melyekben a hős és a történet az a mérce, amellyel összehasonlítja a mesehallgató saját gondolkodását és cselekedeteit (Boldizsár, 2010, 2019). Akkor tekinthetjük a relevanciaelméleti terminológiát segítségül hívva hatékonnak a terápiás célú történetmondást, ha az egyes narratívák befogadásakor a történetet hallgató személy úgy érzi, megéri mentális erőfeszítést fektetnie a történet feldolgozásába, és képes megtalálni a narratíva bizonyos elemeinek saját életére vonatkoztatott, optimálisan releváns értelmezését. A módszertani leírásokban gyakran előkerülő állítás, hogy a csoportokon

és az egyéni foglalkozásokon nem egyfajta szimbólumfejtésről van szó, hanem mindenkinek magának kell megfogalmaznia azokat a metaforikus, mégis saját élethelyzetére vonatkoztatottan nagyon konkrét állításokat, mint hogy mit jelent számára például az élet vize vagy a táltos paripa. Ennek az optimálisan releváns jelentésnek a megtalálása nehezen mérhető ugyan, de a terapeuta számára jelzésértékűek a kliens mesefeldolgozást kísérő viselkedési válaszai, amelyekből következtethet arra, hol tart a történet feldolgozásában az adott személy. A hatékony történetmondási és feldolgozási stratégiával bíró terapeuta úgy képes kísérni a terápiás folyamat során az egyént, hogy nyitva hagyja számára az értelmezés lehetőségét. A hatékony terápiás történetmondási stratégia esetén (is) megfigyelhető a történehallgatási transz állapota a klienseken, ami a módszer szempontjából különösen fontos tényező. Ennél a típusú történetmondási helyzetről is meg kell említenem, hogy nem mindenki egyformán fogékony magára a történehallgatási transz állapotára, valamint az ilyen típusú metaszintű értelmezésekre. Ennek ellenére sok pozitív példát találhatunk az esettanulmányok között, amikor olyan személyek esetében is sikerült hatékony történetmondási és feldolgozási stratégiával a személyiségfejlesztés szolgálatába állítani a meséket, amikor kezdetben az alany hozzáállása vagy előzményei miatt nehézségek akadtak. Arra, hogy miként érdemes az egyes korcsoportok esetén mesélni, ha a történetmondó szeretné elérni a kitűzött terápiás célt, valamint arra, hogy a terápiás történetmondás során hogyan alakul az egyén számára egy adott nyelvi elem jelentése a 7.2.2. és a 9. fejezetben visszatérünk.

5.4. Kitekintés: A hatékony történetmondás mint értékteremtő tényező

A hatékony történetmondás tipológiájának bemutatását követően egy olyan határterületre is szeretnék kitérni, ahol a történetmondás hatékonyságának mérése egészen konkrétan számszerűsíthető, mégpedig egy cég bevételeinek mutatóival. Carmine Gallo (2016) kommunikációs szakember *Storytelling* című könyvében végig amellel érvel, és annak illusztrálására hoz példákat, hogy a hatékony kommunikáció alapját az üzleti életben is a történetek képezik. Ebben a megközelítésben a storytelling azt jelenti, hogy „egy elképzelést narratívába öntünk, hogy tájékoztassunk, megvilágítsunk és ihletet adjunk. A *Storytelling* a történetekről szól, amelyeket azért mondunk, hogy előmozdítsuk karrierünket, felépítsünk egy vállalkozást, támogatókat szerezzünk egy ötletünkhöz és álmainkat átültessük a valóságba” (Gallo, 2016, 15). Ebben az üzleti kommunikációs perspektívában a hatékony történetmondás egyik fontos alapját korábbi neurológiai kutatások eredményeire alapozva az érzelmek kiváltásában lehetne meghatározni. A kiváló történetmondó, legyen az cégvezető vagy

politikus, akkor tudja igazán átültetni saját gondolatait, eszméit, ötleteit a hallgatóság fejébe, ha egy történetbe ágyazza azt, amihez érzelmileg is tudnak kapcsolódni a történetet hallgatók. Gallo magát az ötletet egy metaforával élve a 21. század valutájának nevezi, ugyanis szerinte az információs korban, a tudásgazdaságban minden ember annyit ér, amennyit az ötletei érnek. Ezen gondolatmenetet folytatva érkezünk el ahhoz a ponthoz, hogy ebben a szemléletben is megkíséreljük definiálni, hogy mi is valójában a történet? A történetre az üzleti világ és a gazdaság perspektívájából úgy tekinthetünk, mint egy eszközre, mely az ötletek átadását segíti. Györffy Kinga, az első magyar nyelvű storytellingről szóló könyv írója is, mint eszközre hivatkozik magára a történetre, mely a legkézenfekvőbb és legerősebb módszer arra, hogy a hallgatósággal kapcsolatot teremtsünk, majd azt elmélyítsük (Györffy, 2015, 108). A történetekben mindig találkozhatunk valamilyen konfliktussal, amelynek a történet végén van feloldása is. Ez a struktúra segíti a beszélőt abban, hogy élményeit hatékonyan tudja emlékezetes történetekké formálni.¹⁰ Szvetelszky Zsuzsanna a következőképpen fogalmazza meg, hogy milyen haszna lehet egy jó történetnek: kapcsolatot hoz létre, élményt teremt, terápiás hatású, segíti a befogadást, nagyobb hatást érünk el általa, meghatározza helyünket a világban, inspirál, ösztönöz, emlékezetessé tesz és tanulságul szolgál (2017, 38–39). Ennél a történetmondási típusnál is elengedhetetlen, hogy a történetmondó figyeljen az által elmondott szövegen túl az előadásmódjára is. Györffy a következő eszközök használatát javasolja, ha valaki egy magával ragadó előadást szeretne tartani (2015, 173–189):

1. Tartsuk ki az 5 másodperces csendet!
2. Használjuk a hangunkat!
3. Az odapillantások helyett teremtsünk kapcsolatot!
4. Többet mosolyogjunk!
5. Szabadítsuk fel a kezünket – és bízunk benne!

Minden altémát részletesen kifejt a szerző, de a dolgozat fő vizsgálati kérdéskörének szempontjából, ami igazán lényeges, már ebben a felsorolásban is előkerül. A kiváló és emlékezetes történeteket mindig megfelelő nonverbális jelzésekkel kell, hogy kísérje a történetmondó. Mind Gallo, mind Györffy könyvében temérdek példát találunk hazai és nemzetközi hatékony történetmondási stratégiákra olyan ismert „történetmondóktól”, mint

¹⁰ Az üzleti szempontból jól elmondott történetek jellegzetességeinek részletes kifejtése szétfeszítené a disszertáció elméleti határait, ezért ettől eltekintek. Erről bővebb összefoglaló többek között Gallo (2016, 309–319) és Györffy (2015, 105–191) írásaiban olvasható.

például Steve Jobs, Richard Branson, Sheryl Sandberg vagy Oprah Winfrey. Mind képesek voltak történeteik által hatni az emberekre, formálni gondolkodásmódjukat, meggyőzni őket valamiről és a történeteik által versenyelőnyt biztosítani maguknak.

6. A történetmondási szituációban megjelenő osztenzív stimulusokra vonatkozó kísérletek

Ebben a részben bemutatott kísérletekkel a korábbi fejezetekben tárgyalt elméletekre alapozva, a természetes pedagógia és a relevanciaelmélet alapfelvetéseiből kiindulva arra a kérdésre keresem a választ, hogy mely osztenzív stimulusok segíthetik a mesehallgatót egy történet feldolgozása közben, melyek azok az osztenzív stimulusok, amelyek elősegítik a fókuszált figyelmi állapot megteremtését és fenntartását, valamint hogyan tudják a non-verbális osztenzív stimulusok befolyásolni egy történet megértését. A disszertáció egyik hipotézise szerint ezek a történetmondási szituációban a figyelem irányítása szempontjából hatékonyak bizonyuló osztenzív ingerek életkoronként változóak. Ennek a felvetésnek a vizsgálatára két életkori csoportra vonatkozó kísérletet terveztem és valósítottam meg. A gyermek, illetve felnőtt korcsoportokra vonatkozó hipotéziseket a vonatkozó alfejezetekben fejtem ki. A 6.1. részben bemutatott kísérletes munka hipotéziseit, módszertanát, eredményeit korábbi munkáinkban már közöltük, jelen fejezet jelentős mértékben, szövegszerűen tartalmazza a már megjelent tanulmányokban foglaltakat (Papp és Ivaskó, 2017; Ivaskó és Papp, 2017; Papp, 2018b).

6.1. Osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet

Számos tanulmány, ismeretterjesztő cikk és szakmai összefoglaló született már arról, hogy az óvodáskorú gyermekekkel milyen mesei tartalmakat érdemes és hasznos megosztani. Arról azonban már kevesebb szó esik, hogyan lehet hatékonyan történetet mondani az ezen korcsoportba tartozó gyermekeknek. A következőkben bemutatott kísérlettel arra keresem a választ, hogy a kulturálisan releváns tudáselemek átadását és a figyelem fenntartását mely osztenzív ingerek segítik történetmondási szituációban az óvodáskorú gyermekek körében. A kísérlet bemutatása és értékelése során gyakran előkerül a hatékony jelző, ezért szükségszerűnek tartom megjegyezni azt, hogy az egyes mesemondási változatok esetében nem szándékozom azt állítani, hogy bizonyos stratégiák egyáltalán nem bizonyulnak hatékonyak, inkább arra szeretnék rámutatni, hogy a hatékonysági szint egyfajta kontinuitást mutat, amelyen

az egyes mesemondási változatok eltérő helyet kapnak. Arról, hogy mit tekintek hatékonynak az egyes történetmondási típusok esetén, az 5. fejezetben olvasható részletes összefoglaló.

A kísérlet egyik fő felvetése a dajkanyelv óvodáskorú gyermekeknek szóló mesemondásban betöltött segítő szerepére vonatkozik. Érdekes a téma kapcsán az óvodáskort megelőző időszakokra is kitérni, amikor a dajkanyelv használata a felnőttek részéről egy ösztönös beszédstílusnak tekinthető. Ahogyan Schnell Zsuzsa *Az elme nyelve* című kötetének vonatkozó fejezetében fogalmaz: „Egyszóval a dajkanyelv számos területen megkönnyíti a gyermek számára a nyelvelsajátítást, a hangok világától egészen a jelentések kapcsolásáig és a nyelvtani szerkezetek elsajátításáig (Schnell, 2016, 91).” Felvetésem szerint a dajkanyelv interpretációt facilitáló vonásai nemcsak a babákat, hanem az óvodáskorú gyermekeket is segítik a történetek hallgatása közben. A 4. táblázatban kiemelek néhány olyan jellemző vonást a dajkanyelv gyermekeket segítő tanítórendszeréből, amely feltételezésem szerint nem csak a születést követően bizonyul hasznosnak a gyermekek figyelmének felkeltésében. Az idő előrehaladtával a gyermekeknek egyre kevesebb ilyen, a megértést és a figyelem fenntartását segítő ingerre van szükségük, azonban később is előfordulnak olyan esetek, amikor hasznosnak bizonyulnak a beszéd ezen sajátosságai, mint például amikor elkezdik bevezetni a szülők, pedagógusok a gyermekeket a hosszabb mesék befogadásába.

<p><i>Hangtani (fonetikai)</i></p> <p>magasabb hang</p> <p>túlzó hanglejtés</p> <p>tiszta kiejtés</p> <p>fokozott artikuláció</p> <p>lassúbb beszéd</p> <p>határozott szünetek</p>
<p><i>Mondattani (szintaktikai)</i></p> <p>jól formált, kevésbé bonyolult szerkezetű mondatok</p>
<p><i>Társalgást érintő (pragmatikai)</i></p> <p>több kérdés, utasítás, felszólítás (<i>hozzá</i> beszélnek, ezáltal jobban bevonódik)</p> <p>tárgyak sajátosságára utalás (kék, kicsi, nagy)</p> <p>tapasztalati élmény, amely segíti a jelentéskapcsolást</p> <p>túlzó intonáció: fokozott hangsúlyozás</p> <p>hangutánzó (jelentéskapcsolást könnyítő) szavak használata</p> <p><i>affektív</i> jelleg: az érzelmi töltet a kötődést segíti, társas kapcsolatok tekintetében <i>motiváló</i> hatással bír</p>

4. táblázat: *A dajkanyelv azon sajátosságainak listája, mely nemcsak a születést követően segíti a babákat a humánkommunikációban való boldogulásban, hanem óvodáskorban is hasznos lehet a gyermekek számára, például a történetek hatékony befogadásában. A babákat segítő ingerek teljes listája Schnell (2016, 91) leírásában olvasható, jelen fejezetben ezen felsorolásból történt egy specifikus szempont szerinti szűrés.*

6.1.1 Hipotézisek

Az 6.1. fejezetben bemutatott kutatás előzménye egy 2014-ben kiscsoportos óvodásokkal végzett kísérlet, amelynek fókuszában a dajkanyelv mesemondásban betöltött szerepének vizsgálata állt (Papp, 2014). Az akkori és a következőkben ismertetett kutatás felvetése szerint is a mesemondás során hasonló pragmatikai mintázatokkal találkoznak a gyermekek, mint a hétköznapi dajkanyelvi diskurzusokban, ami segíti figyelmük fenntartását a történehallgatás közben, valamint a mesei összefüggések megértését (Clark és Clark, 1977; Snow, 1976, Snow és Ferguson, 1977; Lengyel, Komlósi és Ivaskó, 2013; Ivaskó, 2016). A 2014-ben kiscsoportos óvodásokkal elvégzett, különböző osztenzív ingerek segítségével közvetített mesék megértésére vonatkozó kísérlet eredményei igazolták ezt a felvetést.

H1: A dajkanyelv használata segíti az óvodáskorú gyermekeket a meghallgatott mese feldolgozásában, és a mesemondást követően a fontos tartalmi elemek felidézésében. Feltételezésünk szerint ebben az életkorban a dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával romlik a meseértési teljesítmény is.

H2: A szemkontaktus mesemondás során, mint osztenzív stimulus segíti a gyermekeket figyelmük fenntartásában és a tartalmi elemek felidézésében.

H3: Minél több – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kap a gyermek a történethallgatás során, annál jobban teljesít a mesét követő meseértési feladatok megoldása során. Ezek alapján előzetes várakozásaink szerint a leghatékonyabbnak az a mesemondási stratégia bizonyul, amelyben mind a szemkontaktus, mind a dajkanyelv használata osztenzív ingerként van jelen.

H4: Minél kevesebb – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kap a gyermek a történethallgatás során, annál rosszabbul teljesít a mesét követő meseértési feladatok megoldásakor. Ezek alapján hipotézisünk szerint a legkevésbé hatékonyak az a mesemondási stratégia bizonyul, melyre a neutralizált hangsúlyozás alkalmazása és a szemkontaktus kerülése jellemző.

H5: Ha humán ágens közvetíti a mesét, a gyermekek jobban teljesítenek a meseértési teszten, mint amikor egy bábót látnak a képernyőn mesehallgatás közben.

H6: Az életkor előrehaladtával a gyermekek meseértési teljesítménye javul annak ellenére is, hogy nem minden esetben a történet átadása szempontjából leghatékonyabb mesemondási stratégiával találkoznak. Feltételezésünk szerint tehát a teszteken elért eredmények az életkor előrehaladtával javulnak, vagyis az idősebb gyermekek több pontot érnek el a kérdések megválaszolásakor, mint a fiatalabbak.

6.1.2. Módszertan

A fentiekben bemutatott hipotézisek vizsgálatára óvodáskorú gyermekek részére összeállított, többféle osztenzív stimulusra épülő meseértési tesztet dolgoztunk ki. A 3. ábrán is látható módon a vizsgálatba bevont óvodáskorú gyermekek egy laptop képernyője előtt ülve hét mesét hallgattak meg, ahol a mesemondó az 5. táblázatban összefoglalt módon hozta létre verbális stimulusait, illetve tartott szemkontaktust a gyermekkel. Annak érdekében, hogy a gyermekek biztosan ugyanazokkal a stimulusokkal és ugyanolyan mennyiségű osztenzív ingerrel találkozzanak a vizsgálat során, a tesztanyagot videofelvételről nézhették meg a kísérleti személyek.

3. ábra: Az óvodáskorú gyermekek számára kidolgozott osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló teszt felvételének körülményeit bemutató ábra. A gyermekek egyénileg, csendes, nyugodt körülmények közt hallgathatták meg a meséket, ahol más külső inger nem terelhette el a figyelmüket a teszt anyagáról. (Papp és Ivaskó, 2018)

Az összehasonlíthatóság érdekében a kísérleti helyzetben a gyermekek előre rögzített paraméterek szerint hallgatták a meséket, és azonos szempontok alapján (Nagy et al., 2009) történt a meseértés és felidézés tesztelése is. A kiválasztott mesék értelmezésének nehézségi szintjét az adott életkori csoport kognitív és nyelvi érettsége határozta meg. A mesék randomizált formában lettek az osztenzió különböző típusaihoz társítva. Minden gyermek minden mesét meghallgatott a tesztelés során. A teszt megoldásához szükséges időtartamot a gyermekek számára tartott foglalkozások átlagos időtartamához illesztettük. A további lehetséges osztenzió-kombinációkkal kiegészített teszt már meghaladhatta volna a gyermekek adott életkorra jellemző figyelmi képességeit, ezért csak a vizsgálat tárgya szempontjából legrelevánsabb kombinációk kerültek bele a tesztbe.

	Mese címe	Előadásmód	Szemkontaktus	Mesélő
1.	A három kiscica	dajkanyelvi	☑	humán ágens
2.	A kutya, a macska meg az egér	dajkanyelvi	✗	humán ágens
3.	A nagyravágyó béka	irreleváns elemek hangsúlyozása	☑	humán ágens
4.	A nyuszi, az őzike meg a répa	irreleváns elemek hangsúlyozása	✗	humán ágens
5.	A róka és a bakkecske	neutralizált hangsúlyozás	☑	humán ágens
6.	Az oroszlán és az egér	neutralizált hangsúlyozás	✗	humán ágens
7.	Ugorjunk árkot!	dajkanyelvi	✗	nem humán ágens

5. táblázat: A kísérletben használt mesék és a hozzájuk társított osztenzív stimulusok (Ivaskó és Papp, 2017; Papp és Ivaskó, 2017; Papp, 2018b)

Az első két mese esetében a mesemondó a dajkanyelvi sajátosságokat figyelembe véve, a dajkanyelvre jellemző intonációval közvetítette a mesét a gyermekeknek. A harmadik és negyedik mese esetében a mesélő a mondat azon részeire helyezett nagyobb nyomatékot, amelyek egyébként a közölni kívánt jelentés szempontjából nem tekinthetők relevánsnak (például névelőkre és kötőszókra), vagyis az informatív szándék fókuszától eltérő elemeket nyomatékolva adta át a történetet a mesemondó. Az ötödik, illetve a hatodik mesére a monoton vagy másként neutralizált hangsúlyozás (Pitt és Samuel, 1990; Honbolygó, 2011) volt jellemző, vagyis a mesemondó semleges, monoton, nem lényegkiemelő hangsúlyozást alkalmazott. Beszédfonetikai szempontból a monoton kifejezés használata lenne javasolt, ám a disszertáció szemléletmódjához jobban illeszkedik a neutralizált hangsúlyozás terminus, ez ugyanis közvetíti azt az üzenetet is, hogy feltételezésünk szerint ezzel a hangsúlyozási móddal a történetet hallgató személy maga döntheti el, hogy mely információkat tekinti a saját maga számára relevánsnak, és melyeket nem. Ez esetben nem kap segítséget a történetmondótól a lényegesnek tartott elemek hangsúlyozással történő kiemelése által. Ennek a terminológiai különbségnek a későbbiekben lesz nagyobb jelentősége. A monoton hangsúlyozást leginkább egy gépi hang alkalmazásával tudtuk volna elérni, amit mindenképpen kerülni szerettünk volna,

ugyanis a történetmondás egyik sajátossága éppen az ember-ember közti kommunikáció személyességében rejlik. A szemkontaktus megléte és hiánya is változóként volt jelen a vizsgálatban.

A hetedik mese esetében a videofelvételen egy báb képe volt látható, miközben az előzetes mesehallgatásból már ismert női hangon szólt a mese. A következő ábrákon (Papp és Ivaskó, 2018) a gyermekek által a monitoron látható vizuális ingerekből mutatok be egy-egy kiragadott képkockát.

4. *ábra: Azt, hogy a gyermekek azoknál a típusú mesemondási stratégiáknál, amelyekben a szemkontaktus mint segítő osztenzív inger jelent meg a történetmondás közben, mit láthattak a monitoron, ezzel a videofelvételből kivágott pillanatképpel szeretném bemutatni. (Papp és Ivaskó, 2018)*

5. *ábra: Azt, hogy a gyermekek azoknál a típusú mesemondási stratégiáknál, amelyekben a szemkontaktus hiánya volt jellemző történetmondás közben, mit láthattak a monitoron, ezzel a videofelvételből kivágott pillanatképpel szeretném bemutatni. (Papp és Ivaskó, 2018)*

6. ábra: A táblázatban hetedikként bemutatott mese esetében a gyermekek a már ismert női hang dajkanyelvi mesemondása közben ennek a bábnak a képét láthatták a monitoron. A báb a mesemondás közben mozgott, nem állóképen találkoztak vele a gyermekek.

(Papp és Ivaskó, 2018)

A mesét követő kérdések célja a fontosabb tartalmi elemek felidézése volt, ezek az eredmények standard módon értékelhetők és megkönnyítik a gyermekek teljesítményének statisztikai elemzését. A kérdéseket a Függelék V. része tartalmazza. A mesehallgatásról és a feladatmegoldásról is hang- és videofelvétel készült, melyet a laptop kamerája és mikrofonja rögzített. A válaszokat a kísérletvezető írásban is rögzítette. Ez lehetővé tette az egyes mesehallgatási stratégiák során a figyelmi reakciók változásának összevetését.

A gyermekek által megoldott feladatsorok eredményei mellett adatforrásként szolgált az a kérdőív is, amelyet a szülők töltöttek ki. A kérdőív célja a szocioökonómiai státusz felmérése volt. A szülők által kitöltendő beleegyező nyilatkozatot a Függelék III. része tartalmazza.

6.1.3. Vizsgálati személyek

Vizsgálatunkban összesen 22 fő vett részt ($N_{\text{lány}} = 10$, $N_{\text{fiú}} = 12$). A vizsgálati személyek átlagéletkora 70,5 hónap ($SD = 6,94$). A legfiatalabb vizsgálati személy életkora 53 hónap, a legidősebbé 82 hónap. Minden vizsgálati személy egynyelvű, anyanyelvük magyar. Mondatokban átlagosan 24,2 hónaposan kezdtek el beszélni ($SD = 9,47$). A leggyakoribb iskolai végzettség mind az édesanyák ($N = 10$), mind az édesapák ($N = 8$) körében az érettségi szakképesítéssel. 5 személynek nincs testvére, 11 személynek 1 testvére van, 3 személynek 2 testvére van, 2 személynek 3 testvére van és csupán 1 személynek van 4 testvére. A résztvevők mindegyike ép fejlődésű, semmilyen kognitív vagy szociokognitív eltéréssel nem rendelkező kisgyermek volt, aki szülei írásos beleegyezésével vett részt a vizsgálatban.

6.1.4. A kapott adatok kvantitatív feldolgozása

6.1.4.1. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a mesemondási stratégia függvényében

Minden mese esetében más osztenzív stimulusokkal találkozhattak a gyermekek. Az egyes meséket követő tartalmi elemekre vonatkozó meseértési feladatokra adott válaszok alapján minden gyermek esetében 7 részpontszámot kaptunk. Az egyes feladattípusokon elérhető maximális pontszám 12 volt. A hibátlan válasz minden kérdés esetében két pontot ért. Azért a megoldásért, amelyből kikövetkeztethető volt, hogy a gyermek megértette a történetet, de nem tudott egzakt választ adni, egy pont járt. A helytelen válaszáért 0 pont járt. Szintén 0 pontot ért a válasz hiánya is.¹¹ Az adatok kiértékelése az IBM SPSS Statistics 22 szoftverrel történt.

A 7. ábrán az egyes feladattípusokon a gyermekek által elért pontszámok átlagát láthatjuk. A legtöbb pontot ($M = 10,05$, $SD = 2,16$) az első mese esetében érték el a gyermekek, amikor a mesélő a szemkontaktust fenntartva alkalmazta a dajkanyelv sajátosságait a mesemondás során. A legkevesebb pontot ($M = 6,95$, $SD = 2,89$) abban az esetben érték el a gyermekek, amikor a mesemondó neutralizált hangsúlyozást alkalmazott és a szemkontaktust teljes mértékben kerülte a mesemondás alatt.

¹¹ A pontozás részletesebb leírása itt olvasható: Papp, 2018b.

7. ábra: A gyermekek meseértési teszteredményei az eltérő osztenzív stimulustípusokat alkalmazó mesemondási stratégiák függvényében (Papp és Ivaskó, 2017)

Az ábra a 95% konfidencia intervallumot tartalmazza

6.1.4.2. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus és a dallammintázat függvényében

Annak vizsgálatára, hogy a gyermekek milyen eredményeket értek el a meseértési feladatokon a szemkontaktus meglétének vagy hiányának, illetve a dallammintázat változásán alapuló osztenzív stimulus típusának függvényében, többutas ismételt méréses ANOVA-t végeztünk. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szemkontaktus megléte vagy hiánya hogyan befolyásolja a meseértési feladaton nyújtott teljesítményt. A vizsgálati mintánkon nem találtunk szignifikáns összefüggést a szemkontaktus megléte és hiánya között az elért pontszámokra vonatkozóan ($F(1, 20) = 1,48$, $MSE = 5,47$, $p = 0,237$). A dallammintázat és a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény vizsgálatakor viszont szignifikáns különbséget találtunk a különböző akusztikus osztenzív stimulussal közvetített mesékre kapott pontszámok között ($F(2, 40) = 16,32$, $MSE = 2,96$, $p < 0,001$).

A különbség felderítésére Bonferroni-utótesztet alkalmaztunk, melynek eredményeként szignifikáns különbséget láthattunk a dajkanyelvi mesemondás és a neutralizált hangsúlyozás

között ($p < 0,001$), illetve az irreleváns elemeket hangsúlyozó mesemondás és a neutralizált hangsúlyozás között ($p = 0,016$). Azt láthatjuk, hogy a dajkanyelvi mesélés nyomán sikerült a legmagasabb pontszámot ($M = 9,26$) produkálniuk. A legkisebb pontszámot pedig a neutralizált hangsúlyozással jellemezhető mesemondást követően érték el ($M = 7,14$). A különböző hangsúlyozási mintázatok közötti pontértékbeli különbséget a 8. ábrán láthatjuk.

8. ábra: A gyermekek meseértési teszteredményei a mesemondás közben alkalmazott különböző osztENZív ingerek hatásának a függvényében (Papp és Ivaskó, 2017)

Az ábra a 95% konfidencia intervallumot tartalmazza

A SZEMKONTAKTUS x OSZTENZÍV STIMULUS TÍPUSAI faktorok interakciójában nem láttunk szignifikáns hatást ($F(2, 40) = 2,23$, $MSE = 4,75$, $p = 0,12$). Ez az eredmény azt jelenti, hogy nem mutatkozik különbség a szemkontaktus megléte és hiánya között abban a vonatkozásban, hogy milyen más osztENZív stimulussal együtt alkalmaztuk.

6.1.4.3. A dajkanyelvi meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus hiányának vagy meglétének, illetve a mesélő kilétének függvényében

Megvizsgáltuk, hogyan hat a gyermekek meseértési teljesítményére, hogyha a mesét egy nem humán ágens közvetíti. Ennek vizsgálatára ismételt méréses varianciaanalízist végeztünk.

A MESE KÖZVETÍTÉSE faktorunknak három szintje volt: humán ágens közvetíti a mesét szemkontaktussal, humán ágens közvetíti szemkontaktus nélkül, és nem humán ágens közvetíti a mesét. Mindhárom esetben dajkanyelvi mesemondást hallhattak a gyermekek. Szignifikáns különbséget találtunk a három fajta meseközvetítési típus között ($F(2, 40) = 4,34$, $MSE = 6,38$, $p = 0,02$). A különbség feltárására Bonferroni-utótesztet végeztünk, mely szignifikáns különbséget mutatott azon két eset között, amikor egy humán ágens a mesemondó, aki fenntartja a szemkontaktust, és amikor egy nem humán ágens közvetíti a mesét ($p = 0,032$). A három csoport átlagát az 9. ábra mutatja.

9. ábra: A különböző dajkanyelvi mesemondási változatok hatása a gyermekek meseértési teszten elért pontszámaira (Papp és Ivaskó, 2017)

Az ábra a 95% konfidencia intervallumot tartalmazza

6.1.4.4. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a vizsgálati személyek egyéb adatainak függvényében

Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk annak vizsgálatára, hogy van-e összefüggés a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény és a vizsgálati személyek életkora között.

Szignifikáns eredményt kaptunk, a két változó között erős korreláció mutatkozik ($r(19) = 0,696$, $p < 0,001$). (Az eredmények a 10. ábrán láthatóak.)

10. ábra: A vizsgálati személyek életkora és a meseértési teszten elért pontszámok közti összefüggés

Az ábrán a regressziós egyenes látható

Megvizsgáltuk továbbá azt is, hogy ezen a feladaton elért pontszám, valamint a testvérszám, az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége között kimutatható-e szignifikáns kapcsolat. A vizsgálati mintákon nem mutatkozott szignifikáns összefüggés a pontszám, valamint a testvérszám ($r(19) = -0,116$, $p = 0,617$) és az apa iskolai végzettsége között ($r(19) = -0,019$, $p = 0,936$). A meseértési feladaton elért pontszám és az anya legmagasabb iskolai végzettsége között marginálisan szignifikáns korreláció mutatható ki ($r(19) = 0,428$, $p = 0,06$).

6.1.5. A kvantitatív elemzések konklúziója

A kapott adatok kiértékelése nyomán megállapíthatjuk, hogy a dajkanyelv használata segítette az óvodáskorú gyermekeket a meghallgatott mese feldolgozásában, és a mesemondást

követően a fontos tartalmi elemek felidézésében. Feltételezésünk (H1) tehát – miszerint ebben az életkorban a dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával romlik a meseértési teljesítmény – beigazolódott. Ennek egyik oka lehet az, hogy lerövidül a figyelmi állapotban töltött időtartam, ennek pontos bemérésére azonban egy újabb kísérleti paradigma felállítása szükséges.

A kapott adatok elemzéséből kiderült, hogy minél több – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kaptak a gyermekek a történehallgatás során, annál jobban teljesítettek a mesét követő meseértési feladatok megoldásakor. Ezek alapján előzetes várakozásunk (H3), miszerint a leghatékonyabbnak az a mesemondási stratégia bizonyult, amelyben mind a szemkontaktus, mind a dajkanyelv használata osztenzív ingerként van jelen, helyesnek bizonyult. Ennek ellenpólusaként az a hipotézisünk (H4) is beigazolódott, miszerint minél kevesebb – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kaptak a gyermek a mesehallgatás alatt, annál rosszabb teljesítményt nyújtottak a meseértési teszten. Ezek alapján valóban az a mesemondási stratégia bizonyult a legkevésbé hatékonynak, melyre a neutralizált hangsúlyozás alkalmazása és a szemkontaktus kerülése volt jellemző.

Az adatok azt a feltevésünket (H5) is igazolták, ami arra vonatkozott, hogy a humán ágens által közvetített mesét követően jobban teljesítettek a gyermekek a meseértési teszten, mint azután, amikor egy bábot láttak a képernyőn mesehallgatás közben. Szignifikáns különbség azon két eset között mutatkozott, amikor egy humán ágens volt a mesemondó, aki fenntartotta a szemkontaktust, és amikor egy nem humán ágens közvetítette a mesét ($p = 0,032$).

Az életkor előrehaladtával a gyermekek meseértési teljesítménye valóban javult (H6), vagyis az idősebb gyermekek több pontot értek el a kérdések megválaszolásakor, mint a fiatalabbak, annak ellenére is, hogy nem minden esetben a történet átadása szempontjából leghatékonyabb mesemondási stratégiával találkoztak. Az életkor előrehaladtával a kognitív érésnek köszönhetően a gyermekek egyre kifinomultabban tudják megérteni a kevésbé hatékony kommunikációs stratégiát alkalmazó interakciós partnerek szándékait, és egyre jobban képesek kiszűrni a számukra releváns információkat a hallottakból.

Feltevésünk (H2), miszerint a szemkontaktus mesemondás során, mint osztenzív stimulus segíti a gyermekeket figyelmük fenntartásában és a tartalmi elemek felidézésében, nem igazolódott be a vizsgált mintán. Ennek hátterében állhat a mesehallgatás közben megvalósuló belső képalkotási folyamat, ami abban az esetben indul el a mesehallgató gyermek elméjében, ha nem kap a mesével kapcsolatos külső képeket (illusztrációkat, animációkat). A vizsgálatban a standardizálhatóság kedvéért alkalmazott videós technika mégis külső kép bevonásának tekinthető, ami miatt másképp érzékelik és másképp reagálnak rá a gyermekek, mint a

személyes mesemondás során alkalmazott tekintettartásra. Ennek pontosabb elemzéséhez szükséges egy nagyobb mintán végzett vizsgálat végrehajtása és kiértékelése.

6.1.6. A kapott adatok kvalitatív feldolgozása

Az egyes mesék esetén megfigyelt viselkedéses mintázatok közti különbségek is alátámasztják hipotéziseinket. Azon meséket, amelyeket a mesemondó a figyelem fenntartása érdekében több oszténzív stimulussal támasztott alá, a gyermekek sokkal intenzívebben figyelve hallgatták. A szemkontaktus hiánya és a neutralizált hangsúlyozás alkalmazása a mesemondás során több esetben is azt eredményezte, hogy a figyelemvesztés különféle jeleit mutatták a kísérleti személyek, például a gyermekek átlagosan 5-10 másodperc után elfordították a tekintetüket a monitorról, néhányan még a kísérleti helyszínt is el akarták hagyni. Mindezek a viselkedéses válaszok azokban az esetekben voltak tapasztalhatóak, amikor:

- A) az erős nyomaték, a hangsúly főként nem a tartalmas kifejezéseken volt, hanem a történet cselekménye szempontjából irreleváns elemeken (például névelőkön, kötőszókon)
- B) neutralizált hangsúlyozást alkalmazott a mesemondó, melyet a gyermekek láthatóan érdektelennek ítélték meg.

Ez utóbbi esetben, ahogyan a relevanciaelmélet fogalmaz, a gyermekeknek nem érte meg a befektetett erőfeszítést a várható kiváltott hatás. A figyelemvesztés különböző módjait az alábbi, valós kísérleti helyzetben rögzített felvételek alapján készült illusztrációkkal szemléltetjük. A következő ábrákat Komlósi Boglárka segítségével készítettem.

11. ábra: A dajkanyelvi, megtartott szemkontaktussal közvetített mesemondás során tapasztalt viselkedési válasz illusztrációja: a gyermek a monitoron tartja a tekintetét figyelve az osztenzív ingerekre és a történetre. (Papp, 2018b; Papp és Ivaskó, 2018)

12. ábra: A neutralizált hangsúlyozással és megtartott szemkontaktussal közvetített mesemondás során tapasztalt viselkedési válasz illusztrációja: a gyermek figyelmének fókuszába ebben az esetben már bekerülnek a környezet elemei is. (Papp, 2018b; Papp és Ivaskó, 2018)

13. ábra: A neutralizált hangsúlyozással közvetített, szemkontaktust kerülő mesemondás során tapasztalt viselkedéses válasz illusztrációja: a gyermek testtartásával jelzi, hogy a mesemondó által választott stimulus nem elég releváns ahhoz, hogy neki megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni a várható mentális kontextuális hatás érdekében. (Papp, 2018b; Papp és Ivaskó, 2018)

14. ábra: Az informatív szándék fókuszától eltérő elemeket nyomatékoló, szemkontaktussal közvetített mesemondás során tapasztalt viselkedéses válasz illusztrációja: a gyermek a szokásostól eltérő intonációra azzal reagál, hogy a fülére helyezett kézzel ül a mese első felében, jelezve ezáltal a mese befogadására irányuló teljes elzárkózást. (Papp, 2018b; Papp és Ivaskó, 2018)

Egyes vizsgálati személyeknél jellemző volt, hogy ezekben a megváltozott figyelmi fókuszú esetekben megkíséreltek a vizsgálatvezetővel verbálisan kapcsolatba lépni az irányított kérdések megválaszolása előtt. A vizsgálatvezető az előírt módszertan szerint nem léphetett verbális interakcióba a gyermekkel a mesehallgatás közben, hogy ne befolyásolja külső ingerekkel a mesehallgatási szituációt, és kerülnie kellett a szemkontaktust a vizsgálati személlyel a tesztfázis előtt. Az egyik jellegzetes nyelvi példát a dajkanyelvi prozódiai mintázatot alkalmazó, de a szemkontaktust kerülő mesemondási stratégia közben rögzítettük. A mesemondás 10. másodpercében a gyermek figyelme már a kísérlethez használt technikai eszköz megismerésére irányult: „*De ez hogy működik ez?(...) Így csinálod, hogy menjen?*” A gyermek ezután visszatekintett a monitorra, majd a 30. másodperc után az osztenzió hiányát érzékelve a következő kérdést intézte a vizsgálatvezetőhöz: „*Nem fárad el az a néni? (...) Nem fárad el?*” Ezek a nyelvi példák is igazolják, hogy a különböző osztenzív stimulussal közvetített mesemondási stratégiák között a figyelem fenntartására vonatkozóan is mutatkozik különbség. Egyes esetekben maguk a gyermekek válnak egy más típusú interakció kezdeményezőivé, ha azt tapasztalják, hogy nem megfelelő ingerekkel kívánnak velük kapcsolatba lépni.

6.1.7. A kísérlet összegzése

Kísérleti helyzetben a dajkanyelvi dallammintázat mint osztenzív kulcsinger (Csibra, 2010) befolyásolta a gyermekeket a meghallgatott történetek megértésében és a történettel kapcsolatos kérdések megválaszolásában. A 22 ép, egynyelvű, magyar anyanyelvű óvodáskorú gyermekkel végzett kísérlet eredményei azt igazolják, hogy a dajkanyelv prozódiai sajátosságai ebben az életkorban a megértést segítő osztenzív stimulussnak bizonyulnak történethallgatási szituációban. Habár a vizsgálati mintákon nem találtunk szignifikáns összefüggést a szemkontaktus megléte és hiánya között a meseértési teszten elért pontszámokra vonatkozóan, mégis az alapján, hogy mind a dajkanyelvi, mind a neutralizált hangsúlyozással közvetített történetek esetén több pontot értek el a gyermekek azok után a mesék után, amelyeknél a történetmondó fenntartotta a szemkontaktust, mint amelyiknél nem, nem vetném el teljesen az eredeti hipotézist. E kutatási kérdés újragondolásához egy nagyobb mintán elvégzett vizsgálatot látnék szükségesnek.

A mesemondás óvodáskorban a gyermek nyelvi, kognitív és személyiségfejlődési perspektívájából is nélkülözhetetlen tevékenység. Ezek az eredmények azonban arra is ráirányítják az olvasó figyelmét, hogy nemcsak a megfelelő mesei tartalom kiválasztása fontos, hanem annak megfelelő átadása is.

6.2. Oszténzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet

6.2.1. Hipotézisek

Az óvodáskorú gyermekekkel végzett kísérletek befejezését követően felmerült a kérdés, hogy más életkori csoportokban vajon mely oszténzív stimulusok, milyen mesemondási stratégia bizonyul hatékonynak a történetekben őrzött kulturálisan releváns tudástartalmak átadása során. Hipotézisem szerint a felnőttek esetében is szükséges az oszténzív ingerek használata, hogy a történetmondó ráirányítsa a történetet hallgató figyelmét azokra a tudáselemekre, melyeket átadni kíván, azonban ebben az életkorban már elegendő kevesebb segítő oszténzív stimulus alkalmazása is ahhoz, hogy a történet üzenetét sikeresen átadja a mesemondó. Ahogy azt korábbi munkáinkban is kiemeltük (Ivaskó és Papp, 2017) az információ- és tudásátadás szempontjából hatékony beszélő által alkalmazott verbális oszténzív ingerek jellemzői hasonlóak a hétköznapi történetmondás és a mesemondás esetében. A kísérlettel kapcsolatban a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

H7: A felnőtteknek szóló mesemondás esetében nem mutatkozik nagy különbség a hétköznapi beszédszerűen átadott történet és a mesemondói attitűddel átadott történet között abból a szempontból, hogy a történetmondást követően a történetet hallgató mennyire képes felidézni a hallottakat.

H8: A felnőtteknek szóló mesemondás esetében a történetmondók által használt sajátos mesemondói attitűddel átadott mesék hatékonyan közvetítik a mesében őrzött információkat. (Az 5.2.2. részben a módszertani leírásnál részletesen kitérek rá, hogy pontosan mit értek mesemondói attitűddel jellemezhető történetmondás alatt). A vizsgálat szempontjából ez azt jelenti, hogy az ilyen mesemondási stratégiával átadott történeteket követően érik el a legtöbb pontot a vizsgálati személyek.

H9: Mind a hétköznapi beszédszerűen átadott történetek, mind a mesemondói attitűddel elmondott mesék hatékonyabbnak bizonyulnak a figyelemirányítás és a tudásátadás szempontjából felnőttkorban is, mint a neutralizált hangsúlyozással jellemezhető mesemondás vagy az irreleváns elemeket hangsúlyozó mesemondás, ugyanis ebben az életkorban is szükséges az oszténzív ingerek hatékony használata. A neutralizált hangsúlyozást alkalmazó mesemondáskor nem egyértelmű, hogy a mesemondó mire akar rámutatni a történetmondás során, az irreleváns elemek hangsúlyozásával pedig akár meg is zavarhatja a történetet hallgatót ahelyett, hogy segítené a figyelem fenntartását.

6.2.2. Módszertan és vizsgálati személyek

Vizsgálatunkban összesen 20 személy vett részt. Nemi megoszlás szerint 5 férfi (25%) és 15 nő (75%). A vizsgálati személyek átlagéletkora $M = 22,85$ év ($SD = 1,5$) volt. Minden vizsgálati személy a vizsgálat időpontjában egyetemi tanulmányait végző hallgató. A kísérletben résztvevő személyeknek egy neutrális környezetet biztosító, csendes teremben kellett meghallgatniuk 8 történetet felvételtől egy fülhallgató segítségével, majd minden történet után egy hat kérdésből álló rövid tesztet kellett kitölteniük. A történetekhez nem kapcsolódott vizuális elem, vagyis sem a történetmondót, sem más képi ingert nem láttak a történet hallgatása közben. A kísérleti személyek által a vizsgálat megkezdése előtt aláírandó beleegyező nyilatkozatot a Függelék IV. része tartalmazza.

A felhasznált történeteket két tematika szerint válogattam össze. 4 mese a világ keletkezésének történetét mutatja be 4 különböző narratíva szerint, a másik 4 pedig valamilyen érzelmi, önismereti utat, állapotot mutat be, úgymint férfiak és nők kapcsolata, testvérvizsálya vagy saját képességeink kibontakoztatása. A kérdések a történetek tartalmi elemeire vonatkoztak. (A kérdéssor a Függelék VI. részében olvasható.) Mindössze egy kérdés kapcsolódott egy mesei metafora értelmezéséhez, de erre a válasza nem kaptak pontot a résztvevők, ezt más módon értékeltem. A kérdés bemutatása és a kérdésre adott válaszok kiértékelése a disszertáció metaforafeldolgozásra vonatkozó 8.4. fejezetében kap helyet.

A mesékben a tartalmi elemek mellett a mesélő nonverbális kommunikációjának eszközei mint osztrénzív ingerek is változtak. A mesék és a mesemondási stratégiák társítása random módon történt. Az egyes történetek címeit és a történetekhez társított előadásmódokat az 6. táblázatban mutatom be. Minden mesemondási stratégiához 2 mesét társítottam. A kérdésekkel csak a történet meghallgatását követően találkoztak a kísérleti személyek.

A történet címe	A történetek előadásmódja
A férfiak meg a nők	neutralizált hangsúlyozással
A világ kezdete	hétköznapi beszédyszerűen
A két fivér és a nagy kígyó	mesemondói attitűddel
A világ teremtése	irreleváns elemek hangsúlyozásával
A próbálkozás bátorsága	neutralizált hangsúlyozással
Legenda a világ kezdetéről	irreleváns elemek hangsúlyozásával
A varázsmagok	hétköznapi beszédyszerűen
Szent monda a Föld teremtéséről	mesemondói attitűddel

6. táblázat: A kísérletben használt mesék és a hozzájuk társított osztenzív stimulusok.
A mesék eredeti szövegei a Forrásoknál jelölt Boldizsár Ildikó által szerkesztett mesegyűjteményekben találhatóak meg.

A neutralizált hangsúlyozással elmondott történetekben a mesemondó semleges, monoton módon, a lényeges elemeket nem kiemelve, rövid szüneteket hagyva mondta el a történetet. A mesélő nem alkalmazott olyan nonverbális kommunikációs eszközöket, amelyekkel segítette volna a lényeges elemek kiemelését.

A hétköznapi beszédyszerű mesemondás esetén a mesemondó úgy közvetítette a történetet, mintha egy hétköznapi diskurzus része lenne. Nem hagyott nagyobb hatásszüneteket, nem alkalmazott sajtószerű hangleadást, nem változtatott a hangszínén, nem helyezett nagyobb hangsúlyt a lényeges tartalmi elemek kiemelésére.

A mesemondói attitűddel elmondott történetekben előfordultak nagyobb, az értelmezést segítő hatásszünetek a releváns tartalmi elemek előtt és/vagy után. A mesemondó a hangleadás és a hangsúlyozás mesemondás közbeni változtatásával törekedett a történetet hallgató figyelmének fenntartására, és ezáltal a releváns tartalmi elemek átadására. Fontos megjegyezni, hogy itt nem a gyermekeknek szóló mesemondás sok esetben dajkanyelvi sajátosságokat alkalmazó stratégiáját alkalmazza a mesemondó, hanem mindennek a felnőtt korcsoportra alkalmazható változatát. Vagyis a mesemondó ezeket a nonverbális eszközöket alkalmazva nem bagatellizálja el a mesemondást mint verbális viselkedésformát, inkább a mesemondásra

mint sajátos kommunikációs helyzetre irányítja rá a felnőtt mesehallgatók figyelmét, melyben a kulturális releváns tudáselemek könnyebben átadódhatnak.

Az irreleváns elemek hangsúlyozása mint paraméter arra a jelenségre alapoz, mellyel a mindennapi kommunikáció során is sokszor találkozhatunk. A lényegtelen szavaknak, szerkezeteknek is erős nyomatókkal való ejtése, a szakaszelőzők (például a névelők) hangsúlyozása egyfajta hangsúlyozási hibának minősül. (A közbeszédben túl- vagy agyonhangsúlyozásként emlegetett jelenség megfigyelhető például akkor is, amikor valaki a jelző helyett a jelzett szót emeli ki.) Ezt a stratégiát alkalmazta ezeknél a történeteknél a mesemondó.

6.2.3. A kapott adatok kvantitatív feldolgozása

Az adatok kiértékelése az IBM SPSS Statistics 24.0 segítségével történt. Az egyes feladattípusokon elérhető maximális pontszám 12 volt. Ezután az azonos oszténv stimulusokkal közvetített meséknél átlagoltuk a két meséhez tartozó pontszámot, ezek az adatok láthatók a 15. ábrán. A legtöbb pontot ($M = 9,93$, $SD = 1,89$) a hétköznapi beszédszerűen előadott mese esetében érték el a résztvevők. Ezt követte a mesemondói attitűddel ($M = 9,85$, $SD = 1,59$), majd a neutralizált hangsúlyozással előadott mese megértése ($M = 9,03$, $SD = 1,06$). A legkevesebb pontot ($M = 8,5$, $SD = 1,1$) abban az esetben érték el a résztvevők, amikor az irreleváns információkat hangsúlyozta a történetmondó.

Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a különböző mesemondási stratégiák hogyan befolyásolták a megértést. Ennek vizsgálatára ismételt méréses ANOVA-t alkalmaztunk. Szignifikáns különbséget találtunk a különböző mesemondási stratégiák által közvetített mesék megértésére kapott pontszámok között ($F(3, 57) = 8,75$, $MSE =$, $p < 0,001$).

A pontos különbség kimutatására Bonferroni-utótesztet alkalmaztunk és szignifikáns különbséget találtunk a neutralizált hangsúlyozással és a hétköznapi beszédszerűen átadott történetek ($p = 0,027$), a neutralizált hangsúlyozással és a mesemondói attitűddel közvetített mesék ($p = 0,019$), a neutralizált hangsúlyozással és az irreleváns elemek hangsúlyozásával elmondott történetek ($p = 0,036$), a hétköznapi beszédszerűen és az irreleváns elemek hangsúlyozásával közvetített mesék ($p = 0,002$), valamint a mesemondói attitűddel és az irreleváns elemek hangsúlyozásával előadott történetek megértése között ($p < 0,001$). A 11. ábrán a különböző mesélési stratégiákat követően a meseértési teszten elért átlagpontszámok láthatók, ahol a szignifikáns különbségek is fel vannak tüntetve (*). A 16. és a 17. ábrán azokat

az eredményeket mutatom be szisztematikusan, melyek a kísérlet tervezésekor felállított H9 hipotézis igazolhatóságára adnak választ.

15. ábra: A meseértési tesztek eredményei a fiatal felnőtt vizsgálati csoportban az eltérő oszténzív stimulus típusokat alkalmazó mesemondási stratégiák függvényében

Az ábra a 95% konfidencia intervallumot tartalmazza

16. *ábra: A fiatal felnőttek hétköznapi beszédszerűen átadott meséket követő feladatokon elért pontszámainak összevetése a neutralizált hangsúlyozással és az irreleváns elemek hangsúlyozásával közvetített meséket követő tesztek eredményeivel*

Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

17. ábra: A fiatal felnőttek mesemondói attitűddel átadott meséket követően elért pontszámainak összevetése a neutralizált hangsúlyozással és az irreleváns elemek hangsúlyozásával közvetített meséket követő tesztek eredményeivel

Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

6.2.4. A kísérlet összeggése

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a mesélés módja, az osztenzív stimulus jellege meghatározza a meseértési tesztek eredményét. Leghatékonyabb formának a hétköznapi beszédszerűen és a mesemondói attitűddel közvetített mesék megértése bizonyult. A H7 hipotézisnek megfelelően hasonló eredményességgel értették meg a résztvevők e két beszédstílusban előadott meséket, megértésük között nem volt szignifikáns különbség.

A H9 hipotézis is beigazolódott, miszerint mind a hétköznapi beszédszerűen átadott történetek, mind a mesemondói attitűddel elmondott mesék hatékonyabbnak bizonyulnak a figyelemirányítás és a tudásátadás szempontjából felnőttkorban is, mint a neutralizált hangsúlyozással jellemezhető, monoton mesemondás vagy az irreleváns elemeket

hangsúlyozó mesemondás. Ez igazolja azt a felvetést is, hogy a felnőtteknek szóló történetmondáskor is nagy szükség van a megfelelő osztenzív ingerek hatékony használatára. Mind a mesemondói attitűddel jellemezhető mesemondás, mind a hétköznapi beszédszerűen elmondott mesék szignifikáns különbséget mutattak a két, kevesebb osztenzív ingerrel szolgáló mesemondási stratégiához képest. A neutralizált módon történő mesemondás esetén szignifikánsan csökkent a mesék megértése. A mesékben szereplő irreleváns elemek hangsúlyozásával tovább csökkent a megértés eredményessége, a résztvevők átlagosan ebben a kondícióban értek el a legkevesebb pontszámot. Ezen szignifikáns különbségek a 12. és 13. ábrán külön-külön is láthatók.

A H8 hipotézis, mely szerint a felnőtteknek szóló mesemondás esetében a történetmondók által használt sajátos mesemondói attitűddel átadott mesék közvetítik leghatékonyabban a mesében őrzött információkat, a vizsgált mintán nem igazolódott. Habár a hétköznapi beszédszerűen átadott történetekhez képest nem sokkal maradt el a hatékonysága e történetmondási stratégiának, mégsem ez bizonyult a leghatékonyabbnak. Ennek egyik lehetséges oka az, hogy a mesemondói attitűddel átadott történetekbe a hallgatóság könnyebben belefeledkezhet, és nem a kérdéssorban érintett tartalmi elemekre fókuszál, hanem azokra, amelyek számára a legrelevánsabbak. Erre vonatkozóan azonban nincs adatunk, úgyhogy annak vizsgálatára, hogy a mesemondói attitűddel átadott történet milyen szempontok szerint bizonyulhat igazolhatóan hatékonyabbnak, mint a hétköznapi történetmondás, egy módosított kísérleti paradigmára lenne szükség. A másik felvetésem az eredményekkel kapcsolatban pedig az, hogy a hipotézis alaposabb vizsgálatához hasznosnak találnám egy nagyobb mintán történő vizsgálat elvégzését, és heterogénebb vizsgálati csoport kialakítását. Lehetségesnek tartom ugyanis, hogyha egy életkorilag hasonló csoportot vizsgálnék, amelybe nem egyetemista hallgatók tartoznak bele, hanem érettségivel vagy szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők, akik már nem tanuló, hanem dolgozó fiatalok, akkor e két kategória sorrendje felcserélődhetne. Az egyetemista hallgatók ugyanis napi szinten kondicionálva vannak a tanórákon különböző formában strukturált és átadott narratív szövegek befogadására, és visszaadására, tehát nagyobb gyakorlattal rendelkeznek a kevesebb osztenzív ingerrel közvetített tananyagok megértésében is. A hallgatók napi szinten találkoznak különböző történetmondási stratégiákkal rendelkező oktatókkal, akikhez szükségszerűen alkalmazkodniuk kell, még ha néha nagyobb kognitív erőfeszítéseket is kell tenniük a megértés érdekében. Ezek egy későbbi lehetséges kutatás potenciális hipotézisei lehetnek.

7. A történetmondó metapragmatikai tudatossága

Az elméleti és kísérletes munkák bemutatása után, mivel a disszertáció a nyelv használatára mint társas megismerő tevékenységre tekint, a történetmondási helyzetek bemutatásakor és elemzésekor egy újabb szempontként figyelembe kell vennünk azt is, hogy a diskurzus résztvevői magára a nyelvi tevékenységre és az ebben a közegben végbemenő dinamikus jelentésképzésre is reflektálhatnak. A történetmondási helyzetben résztvevő felek viszonyulhatnak reflexíven a diskurzus szerveződéséhez, reflexió tárgyává tehetik a saját, a másik, illetve az egyéb harmadik személyek megnyilatkozói és befogadói tevékenységét is. (A történetmondási, mesemondási helyzetekre a következőkben már úgy tekintünk, mint kétirányú folyamatokra, ugyanis a történetmondást is megszakíthatja a történetet hallgató fél, illetve a történetet követően is reflektálhat a hallottakra, akár verbális, akár nonverbális formában. Emellett a történethallgatás közbeni nonverbális jelzések is jelzésértékűek lehetnek a megnyilatkozó félnek, vagyis a történetmondónak.) A történetmondási helyzetekben ezt a reflexív viszonyulást nevezzük metapragmatikai tudatosságnak. Verschueren (1999, 187–198) fogalomértelmezését követi Tátrai Szilárd (2011), amikor a következőképpen határozza meg a metapragmatikai tudatosság fogalmát:

A résztvevők képesek reflexíven viszonyulni a különféle nyelvi konstrukciókhoz és a velük összefüggő kognitív folyamatokhoz, illetve szociokulturális elvárásokhoz. (...) Amíg tehát a pragmatikai tudatosság azzal függ össze, ahogyan a társas interakciók résztvevői a világgal kapcsolatos tapasztalataikon a nyelvi szimbólumok segítségével megosztóznak, addig a metapragmatikai tudatosság azzal, ahogyan a tapasztalatokon történő megosztózást reflexió tárgyává teszik. (Tátrai, 2011, 119)

Az elméleti áttekintést és a kísérletek eredményeit összegezve képet kaphattunk arról, hogy mely osztenzív stimulusok bizonyulnak hatékonyak a történethallgató figyelmének fenntartása és a releváns tudáselemekre való irányítása céljából. Mindezek után azonban felmerülhet a kérdés, hogy vajon a történetmondó mindennek mennyire van tudatában. Vagyis mennyire előre eltervezett ez a jelhasználati forma, vagy inkább egy tapasztalatokon alapuló ösztönös kommunikációs stratégiáról van szó? Mindezek vizsgálatába két olyan populációt vontam be, amelyekben a történetekkel történő információ és/vagy tudásátadás mindennaposnak számít, és amelyeknek tagjai hiteles források lehetnek a fenti kérdések megválaszolásához. Az egyik, a disszertáció jelen fejezetében tárgyalt téma szempontjából

releváns populáció az óvodapedagógusok csoportja. Azoknak ugyanis, akik ezt a pályát választották, többéves, vagy évtizedes tapasztalataik vannak a gyermekeknek szóló mesemondásban. A másik vizsgálatba bevont populáció pedig a meseterapeuták csoportja, akiknek hivatásuk szerves részét képezi a gyermekeknek és felnőtteknek szóló történetek átadása. Ahhoz, hogy e kérdést minél alaposabban megvizsgálhassam, két kutatási módszert ötvöztem. Az óvodapedagógusok esetében egy kérdőíves vizsgálatra, a meseterapeuták esetében pedig egy kvalitatív interjú elkészítésére került sor. A fenti kutatási kérdések megválaszolásához a történetmondók pragmatikai és metapragmatikai tudatosságával egyaránt foglalkozni kellett. A pragmatikai tudatosság magára a kommunikatív (és társas kognitív) tevékenységre irányul: a mesemondás esetében például arra ahogyan az óvodapedagógusok reflektálnak (a kérdőív 5., 6. és 7. kérdésére adott válaszaikban) a történetmondás helyzetére. A metapragmatikai tudatosság terminus alatt pedig magára a nyelvhasználatra történő reflektálást értem, amellyel kommunikációs igényeinket kielégítjük, például az osztenzív kommunikáció alkalmazott stimulusaira¹². A későbbi alfejezetekben bemutatott két vizsgálatot a megfelelő módszertani szakirodalom alapján terveztem és valósítottam meg (Babbie, 2001, 274–313, 297–302; Kvale, 2005).

7.1. Az óvodapedagógus mint történetmondó metapragmatikai tudatossága

A metapragmatikai tudatosság kérdése felmerül a mesemondás mint társas interakció során is. A mesemondás egyik jellegzetes helyszíne az óvoda, ahol az óvodapedagógusok napi vagy heti szinten mondanak mesét a gyermekeknek, így feltételezhetjük, hogy a sokéves történetmondói gyakorlatnak köszönhetően kialakult egyfajta tudatos osztenzív jelhasználat a mesemondás során. A 7.1. fejezetben bemutatott kérdőíves vizsgálattal arra a kérdésre keresem a választ, hogy az óvodapedagógusok mennyire viszonyulnak reflexíven a diskurzus szerveződéséhez, reflexió tárgyává teszik-e saját megnyilatkozói és a gyermekek befogadói tevékenységét mesemondási szituációban. Az óvodapedagógusok mint mesemondók metapragmatikai tudatosságának vizsgálata során nagy hangsúlyt fektetek az általuk használt osztenzív stimulusokra.

¹² Köszönöm dolgozatom egyik előopponensének, Simon Gábornak a pragmatikai és metapragmatikai tudatosság mesemondási helyzetben való megjelenésével kapcsolatos véleményét, mely hozzájárult, hogy az értekezés végleges változatában még pontosabb képet adhassak e kérdéskörrel.

7.1.1. Az óvodapedagógus mint történetmondó által alkalmazott osztenzív stimulusok vizsgálata kérdőíves adatfelvételi módszerrel: hipotézisek

Ha a mesemondás kontextusára interszubjektív viszonyrendszerként értett kontextusra tekintünk, akkor azt is állíthatjuk, hogy azt a közös figyelmi jelenet teremti meg (Tátrai, 2017, 927–931). A közös figyelmi jelenetekként funkcionáló diskurzusokban (Tátrai, 2019), mint amilyen a mesemondási és mesefeldolgozási szituáció, a résztvevők figyelme a mese világa által meghatározott eseményekre és az azokban szereplő dolgokra irányul. Ezeknek a referenciális jeleneteknek az együttes megfigyeléséhez és megértéséhez szükség van arra is, hogy a nyelvi szimbólumok feldolgozásával párhuzamosan a diskurzus résztvevői, vagyis a mesemondó és a mesehallgató mozgósítsák azokat a relevánsnak tűnő háttérismereteket, amelyek a fizikai, a társas és a mentális világuk kölcsönös feldolgozásából származnak. Tátrai ezeket a következőképpen nevesíti: „A fizikai világ a közös figyelmi jelenetnek a résztvevők által megértett tér-idő viszonyaiból, a társas világ az általuk megértett szociokulturális viszonyokból, a mentális világ pedig az általuk megértett tudati viszonyokból áll össze” (Tátrai, 2019, 15). Mindhárom típusú viszonyrendszer vizsgálata a mesemondási szituációban izgalmas eredményeket hozhat.

A mesemondó metapragmatikai tudatossága (Tátrai, 2019) azt jelenti, hogy a mesemondó a diskurzus folyamatában képes reflexíven viszonyulni a különféle nyelvi konstrukciókhoz és az alkalmazásukkal összefüggő kognitív folyamatokhoz, illetőleg szociokulturális elvárásokhoz. Annak ellenére, hogy a metapragmatikai tudatosság nem csupán nyelvi jelzések megnyilatkozási használatát jelenti, hanem a résztvevők eltérő mértékű és jellegű reflexív viszonyulását a nyelvi tevékenységük közegében végbemenő dinamikus jelentésképzéshez, ennek a reflexív viszonyulásnak vannak, illetve lehetnek megfigyelhető nyelvi nyomai is (Tátrai, 2019).

A kérdéssor összeállítása során kiemelt figyelmet fordítottam a korábbi fejezetekben elméleti szinten bemutatott, majd kísérletek által vizsgált stimulustípusok feltérképezésére. A nonverbális kommunikációs jelzések tudatos alkalmazását a metapragmatikai tudatosság jelzéseként értelmezem. A mintavétel előtt az alábbiakban felsorolt hipotéziseket fogalmaztam meg, amelyeket tesztelni kívántam a vizsgálat során. A kísérletes munkáktól eltérően a kérdőíves kutatáshoz kapcsolódó hipotéziseket római számmal jelöltem, hogy az összefoglaló fejezetben követhetőek és áttekinthetőek legyen az egyes vizsgálati típusok egymáshoz képesti eredményei:

H-I: Az óvodapedagógusok mint a kulturálisan releváns tudás átadásában nagy tapasztalattal rendelkező mesemondók olyan releváns válaszokat adnak a kérdőívben szereplő kérdésekre, melyek az óvodáskorú gyermekekhez szóló mesemondás során használt, hatékony kommunikációs módszerekről és eszközökről szólnak. Az, hogy az óvodapedagógus mint mesemondó képes saját kommunikációjához reflexíven állni, és felmérni annak hatékonyságát a történet befogadására nézve, igazolja, hogy a metapragmatikai tudatosság jelen van az általa alkalmazott mesemondási stratégiában.

H-II: Az óvodapedagógusok kommunikációs stratégiája a mesemondás során illeszkedik az adott csoport kognitív és nyelvi érettségéhez, vagyis mutatkoznak eltérések a 3-4 éveseknek és az 5-6 éveseknek szóló mesemondás figyelem fenntartása szempontjából hatékonynak tartott kommunikációs technikái között.

H-III: A 3-4 éves korcsoportnak szóló mesemondás során több olyan típusú segítő ingert neveznek meg, amely nem a közvetlen emberi kommunikációhoz kötődik, mint az 5-6 éves korcsoport esetében, például tárgyak, eszközök használatát.

Feltételezésem szerint a megkérdezett óvodapedagógusok is egyetértenek azzal, hogy a dajkanyelvi sajátosságok hatékony osztenzív ingernek bizonyulnak az óvodáskorú gyermekeknek szóló mesemondás során. Előzetes várakozásaim szerint a megkérdezett óvodapedagógusok válaszaiból következtethetünk a történetmondási helyzetben tapasztalható pragmatikai tudatosságukra is. Felvetésem szerint az óvodapedagógusok mint mesemondók nemcsak megosztóznak a mesékbe kódolt, közös tudástartalmakon a gyermekekkel, hanem annak is tudatában vannak, hogy megosztóznak rajta, ezért tudatosan készülnek a mesemondásra mint kommunikációs helyzetre. Habár a napi szinten mesét mondó óvodapedagógusokkal szemben nem támaszthatóak olyan elvárások, melyek arra irányulnak, hogy minden egyes mesemondásra úgy készüljenek fel, mint például a 7.2.2. fejezetben bemutatott módon egy meseterapeuta, mégis az a feltételezésem, hogy találunk egy olyan kisebb elkülöníthető csoportot a vizsgált mintán, amelynek tagjai a verbális tartalom átgondolásán, megtanulásán túlmenően valamilyen típusú alaposabb, mélyebb felkészülést is végrehajtanak óvodai mesemondás előtt. Továbbá a kérdőív összeállításakor a következő kutatási kérdéssel kapcsolatban szerettem volna pontosabb képet kapni: az óvodapedagógusok inkább saját gyakorlati tapasztalataik nyomán, eleinte inkább intuitív módon jönnek rá arra, hogyan hatékony mesét mondani az óvodáskorú gyermekeknek, vagy formális keretek között tanultak a mesemondásról?

7.1.2. A kérdőíves vizsgálat módszertana

A kérdőívet kifejezetten óvodapedagógusok számára állítottam össze. A kérdőíves adatfelvételre a kerdoivem.hu online platformon került sor. Azért erre a típusú adatfelvételre esett a választásom, mert országos mintából nyílt lehetőségem adatok begyűjtésére, az adatközlők számára bárholnan, bármikor elérhető volt maga a kérdőív, így számukra kényelmesebb volt a kérdések megválaszolása, mint egy megadott helyen és időben történő kérdőívfelvétel esetén. A másik szempont, amit figyelembe vettem e döntés meghozatalánál, az a teszt felépítésével kapcsolatos, ugyanis fontosnak tartottam, hogy ne lapozhassanak vissza a korábbi oldalakra. Ennek oka, hogy a kérdőív végén a pontosító kérdéseknél szerepeltek csak tételesen azok a paraméterek, melyekre a hipotézisalkotás során fókuszáltam. A digitális adatgyűjtés során megoldható volt a lineáris válaszadás a kérdéssorra, így kizártam annak a lehetőségét, hogy az első néhány kérdésre visszatérve beírják azokat az osztenzív stimulustípusokat, melyek a 12. és a 13. kérdésben szerepelnek a válaszmátrixban.

A kérdőíves vizsgálat során felmerült számos olyan ingertípus, mely az óvodáskorú gyermekek figyelmének hatékony fenntartását segítheti mesemondás közben, ezek megítélésében azonban még a szakirodalom sem mutat egységes képet. Elsősorban azzal kapcsolatosan alakultak ki egymással szembenálló vélemények, hogy a gyermekeknek szóló mesemondást segíti vagy éppen hátráltatja bizonyos szemléltető eszközök használata. Fehér Éva és Szatmáriné Márton Tímea (2019) óvodai mesemondással kapcsolatos szakmai összefoglalójukban részletesen kitértek erre a kérdéskörre. Zilahi Józsefné (1998) módszertanában kifejezetten azt javasolja, hogy az óvodapedagógus ne szemléltesse a mese történéseit, mert az megtöri a mese belső képi világát, megzavarja a meseértelmezést, míg más (Bauer, 1988, Nagyné, 1997/2002/2016) anyanyelv-pedagógiai módszertanokban a mese szemléltetésére mint a mese játékosságát segítő eszközre tekintettek. Ebbe a kategóriába tartozhat például a bábbal mesélés, az illusztrációk beépítése a mesélésbe, a mese bizonyos szimbolikus tárgyainak bemutatása is (Dankóné, 2004). Nyitrai Ágnes (2009) is amellet érvel, hogy szükség van a fejlődő médiaeszközök és a megújuló pedagógiai törekvések mellett az óvodapedagógusok tárgyi eszközkészletének és módszertani repertoárjának bővítésére a gyermekek irodalmi nevelésének érdekében.

Fehér és Szatmáriné (2019, 22) az óvodai mesélési technikák rendszerezése kapcsán a klasszikus, szemléltetés nélküli, valamint az eszközök bevonásával megvalósuló mesélés mellett megkülönböztetnek egy harmadik kategóriát is, a játékos mesélés vagy másként szerepjáték mesével altípust, melybe beletartozik a dramatikus játék, az interaktív mesélés és a

dramatizálás. Mivel a disszertáció fókuszában a történetmondó által alkalmazott osztenzív ingerek állnak, s a központi kérdésfelvetéstől messzire vezetne, ha a kutatásba bevonnánk ezt a harmadik kategóriát is, ezért ennek vizsgálatától jelen fejezetben eltekintek. A mesemondó verbális és nonverbális ingereire, valamint a kommunikációs folyamatba bevont tárgyi eszközökre építettem a kutatás módszertanának kidolgozásakor.

A mesemondást, vannak olyan szakemberek, akik tanulják, és vannak olyanok, akik formális oktatás nélkül, intuitív módon mesélnek. Zalka Csenge Virág hivatásos mesemondó a nemzetközi mesemondásról írt kötetében (2016) amellett foglal állást, hogy a mesemondás nagyrészt tanulható, ha valakiben megvan rá a belső indíttatás, a kérdés inkább az, hogy a mesemondásnak ki melyik típusában, műfajában kíván elmélyülni. A szerző mesterdiplomáját az East Tennessee Állami Egyetem (ETSU) Mesemondás (Storytelling) szakán szerezte, de most már egyre több országban tartanak tanfolyamokat, műhelyeket, képzéseket a mesemondás minden válfajában. Arra, hogy az általam megkérdezett óvodapedagógusok tanulták-e a mesemondást, és ha igen, kitől sajátították el ennek alapjait, külön kitértem a kérdőívben is.

A teljes kérdéssor a Függelék VII. részében olvasható. A kérdőív összeállítása során a legtöbb kérdés nyitott szöveges kérdés formájában szerepel, ugyanis a kérdőív összeállításakor az egyik fő szempont az volt, hogy pontosabb képet kaphassak arról, mennyire tudatosan alkalmazzák az óvodapedagógusok az egyes korcsoportokban a történetmondás során a különféle osztenzív stimulusokat. Ebből a szándékból kiindulva egészen a kérdőív végéig nem lett volna célravezető nevesíteni az általam vizsgálni kívánt ingereket. Az osztenzív ingerekre való érzékenységre vonatkozó kérdéseknél két életkori csoportot különítettem el az óvodások főcsoportján belül: a 3-4 évesek és az 5-6 évesek csoportját. Az összehasonlíthatóság kedvéért ugyanazokat a kérdéseket tettem fel mindkét életkori csoportra vonatkozóan:

- A) Tapasztalatai szerint milyen technikákkal lehet a gyermekek figyelmét a szóban elmondott mesére irányítani?
- B) Az előszavas mesemondás során, milyen kommunikációs eszközök bizonyulnak a leghatékonyabbnak a gyermekek figyelmének irányítása, fenntartása szempontjából?
- C) Az Ön tapasztalatai szerint mennyire segítik a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását?
- D) Ha úgy látja, hogy a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök segítik a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását, hozzon rá példákat milyen eszközök bizonyulnak hatékonyak.

Az első négy kérdés az első életkori csoportra vonatkozott, az 5-6 évesekre vonatkozó kérdések a kérdőív második felében kaptak helyet. Ez a két kérdéscsoport arra hivatott, hogy megtudjuk, milyen tudással rendelkeznek az óvodapedagógusok arról, hogy a két életkori csoportban milyen mesemondási stratégia bizonyul hatékonynak, és mely osztenzív ingerekre fogékonyak leginkább a gyermekek.

Az 5., 6. és 7. kérdések kifejezetten az óvodapedagógusok metapragmatikai képességeire vonatkoztak. Ezen kérdéscsoport összeállítása során arra kerestem a választ, hogy mennyire ösztönös vagy mennyire tanult az a kommunikációs forma, amelyet alkalmaznak a mesemondás során, mennyire tudatos mesemondók az óvodapedagógusok, és hogy fontosnak tartják-e az osztenzív ingerek használatára való felkészülést.

A 12. és a 13. kérdés válaszmátrix formájában lett összeállítva, a választható értékek pedig a Likert-skála elvének megfelelően lettek kialakítva (Babbie, 2001, 192-193). Mindkét kérdés ugyanazon megfogalmazásban és értékekkel szerepel a kérdőívben a két életkori csoportra vonatkozóan az összehasonlíthatóság kedvéért: „Kérjük, értékelje, hogy tapasztalatai szerint milyen mértékben segítik az alábbi kommunikációs technikák az előszavas mesemondás során a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását?” A kérdéspár azt a célt szolgálja, hogy információt szerezzünk arról, hogy a disszertáció szempontjából legrelevánsabb osztenzív ingerek hatékonyságát milyennek ítélik meg az óvodapedagógusok. Az ötpontos skála első négy eleme arra ad lehetőséget, hogy a skálán megjelöljék a hatékonyság mértékét (nagy mértékben segíti, inkább segíti, inkább nem segíti, egyáltalán nem segíti), az 5. pont (nem figyeltem még meg, nem gondolkoztam még rajta) pedig a metapragmatikai tudatosság hiányára mutat rá.

7.1.3. A kérdőíves vizsgálat adatközlőinek bemutatása

A kérdőíves felmérés során 106 adatközlőből álló mintával dolgoztam, minden válaszadó nő volt. Az átlagéletkor 44,8 év volt, a legfiatalabb válaszadó 22 éves, a legidősebb 65 éves.

7.1.4. A kérdőíves vizsgálat során kapott adatok feldolgozása és bemutatása

A kapott válaszokat az első 11 kérdés esetében kódolni, kategorizálni és elemezni kellett, a 12. és 13. kérdés esetében a kapott pontértékekkel lehetett számolni a statisztikai feldolgozás során. Az adatok kiértékelése a kerdoivem.hu biztosította statisztikai lehetőségek és az IBM SPSS Statistics 24.0 segítségével történt. Azon feladattípusok esetén, ahol lehetőség nyílt több válaszlehetőséget is megadni, mint például a hatékonynak tartott eszközök, technikák esetén, nem a válaszadókat, hanem a válaszokat kategorizáltam, így egy válaszadó összes válasza

bekerült az értékelésbe. Például, ha a válaszadó nevesítette hatékony kommunikációs eszközként a hangsúlyos mesemondást és a szemkontaktust, akkor mindkét választ felhasználtam az összesítés során. Néhány esetben alkalmaztam más stratégiát, ennek okáról és módszertanáról az adott elemzésnél számolok be bővebben.¹³ Lehetőség nyílt egyes kérdések kihagyására is, így nem minden kérdés esetén érte el a válaszok száma a 106-ot, erre az elemzések százalékos kiértékelésekor külön figyelmet fordítottam. A kapott adatok alapján kialakított kategóriák ismertetésekor nem mutatom be az összes választípust az egyes főkategóriákon belül, ezek az elemek a disszertáció szempontjából kevésbé lényegesek, részletes lejegyzésük pedig parttalanná tenné az elemzést. A kérdőív 4. és a 7. kérdése kifejezetten a mesemondás során alkalmazott eszközhasználatra fókuszál, ami a disszertáció szempontjából nem tekinthető központi kérdésnek, így ennek kiértékelésétől jelen fejezetben eltekintek.

7.1.4.1. Az óvodáskorú gyermekekhez szóló mesemondás során hatékonnak tartott technikákra, eszközökre vonatkozó adatok

Az 1. kérdésre (*Tapasztalatai szerint a 3-4 éves korosztályban milyen technikákkal lehet a gyermekek figyelmét a szóban elmondott mesére irányítani?*) kapott válaszokat a következők szerint kategorizáltam:

- I. a mesemondás mint közvetlen emberi kommunikáció jellegzetességei
- II. az eszközök bevonásával megvalósuló mesemondás jellegzetességei

Az I. főkategóriába azon válaszokat soroltam, amelyekből az volt kiolvasható, hogy a válaszadó a mesemondásra mint közvetlen emberi kommunikációra tekint, és az adott válasz nem tartalmazott arra utaló információt, hogy az adott kommunikációs folyamat hatékonyságához szükséges lenne külső eszköz bevonására. A II. kategóriába azokat a válaszokat soroltam, melyekből egyértelművé vált, hogy a válaszadó a gyermekek figyelmének irányításához hatékonnak tartja valamilyen eszköz bevonását. Mindkét válaszkategóriát több további alkategóriára osztottam. Az összes válasz közül azokat elimináltam (N=19), melyeknél nem volt egyértelműen eldönthető, hogy az adott tevékenységhez, mesemondási stratégiához a

¹³ Egy másik megközelítési mód lehetett volna az adatok kiértékelésében, ha egy alapsokaságot jelölünk ki, például a válaszelemek számát. Jelen fejezet módszertanának szisztémáját követve úgy érzem, jobban rá tudok mutatni, hogy melyik elemzésnél melyik paraméteren van a hangsúly: a válaszokon vagy a válaszadókon.

válaszadó társít-e valamilyen tárgyat, szemléltetőeszközt. Ezek többsége besorolható volt a szokások, rituálék kategóriába.¹⁴

Az I. kategóriába, vagyis a mesemondás közben a 3-4 éves gyermekek figyelmének irányításához eszközt nem igénylő technikát/módszert/fogalmat megnevező válaszok közé 98 tartozott, míg a II. kategóriába, vagyis a mesemondás közben a 3-4 éves gyermekek figyelmének irányításához eszközt igénylő technikát/módszert megnevező válaszok közé 170 volt sorolható. Az eredményeket a 18. ábra mutatja. A kapott válaszok alapján tehát az eszközök bevonása bizonyul hatékonyabbnak a mesemondás során ebben az életkorban az eszköz nélküli mesemondással szemben.

18. ábra: A kérdőíves vizsgálat 1. kérdésére adott válaszok alapján a 3-4 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott technikák százalékos megoszlása az eszközhasználat függvényében

A következőkben mindkét fő kategóriába tartozó eszközöket, módszereket alkategóriákra bontottam, és megvizsgáltam, hogy az egyes kategóriákon belül mely altípusokat tekintették a válaszadók a leghatékonyabbnak a figyelem irányítása és fenntartása szempontjából. A tárgyak

¹⁴ Bizonyos mesemondási rituálékhoz nélkülözhetetlen eszközök bevonása, mint például a mesegyertya meggyújtása, de akadnak olyan szokások is, mint a mesemondás alatti körben ülés, melyek megvalósíthatóak segédeszközök nélkül is. Azért tartottam fontosnak szerzői megjegyzésként ezt leírni, mert ezen válaszok bevonása torzítaná a végeredményt, a válaszok sokféleségét azonban ennek a kategóriának a jelenléte is jól mutatja.

bevonásával megvalósuló válaszok (170) közül azokat mutatom be a következőkben, melyeket egynél több válaszadó nevesített a kérdőívben.¹⁵ Az eredményeket a 19. ábra mutatja.

19. ábra: A kérdőíves vizsgálat 1. kérdésére adott válaszok alapján a 3-4 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott, eszközök bevonását igénylő technikák megoszlása

A legtöbben (N=60) a bábbal előadott meséket tekintették kiemelkedően hatékonynak a rendelkezésre álló eszközök közül. 33 válaszadó alkalmazott általános megnevezést a mesemondásba bevont eszköz esetén, úgymint szemléltetőeszköz vagy segédeszköz. 32 válaszadó tartotta hasznosnak valamilyen vizuális tartalom (kép, illusztráció, rajz, leporelló) bevonását a 3-4 éves korcsoportban a mesemondás során. 17 válaszadó nevezett meg valamilyen zenei tartalom, akusztikus háttér, hangeffektek létrehozásához kapcsolódó tárgyat (például: furulya, csengő, hangszer). A többi kategóriában néhány válasz érkezett: mesegyertya (N=5), mesepárna (N=5), IKT eszközök (N=4), diavetítő (N=3), papírszínház (3), kendő (N=2). Ez nem azt jelenti, hogy a kevesebb válaszadó által említett eszközök kevésbé hatékonyak, inkább azt mutatja a fenti összesítés, hogy mely eszközöket tartották fontosnak kiemelni,

¹⁵ Ennél a csoportosításnál az óvodapedagógusok által használt megfogalmazásokra alapoztam a kategorizálást. Bizonyos eszközök besorolhatóak lehetnének akár egy másik kategóriába is, azonban nem volt minden esetben kifejtve, hogy pontosan ki mire alkalmazza az adott eszközt a mesemondás során. Például az IKT-eszközöket van, aki a szemléltetés miatt használja, míg másnak fontosabb lehet az interaktivitás lehetőségének bővítése. Ugyanez a rendezési elv érvényes a 8. kérdés válaszáinak kiértékelésére is.

vélhetően azért, mert ezeket gyakrabban alkalmazzák, mint az olyan specifikus technikákat, mint például a papírszínház.

A mesemondásra mint közvetlen emberi kommunikációra tekintő válaszok között is több csoportot hoztam létre. Ezek különböző minőségű tartalmakat foglalnak magukba, ugyanis volt olyan válaszadói csoport, amely inkább kommunikációs eszközökre gondolt a válasz megfogalmazása során, míg másoknak különböző kommunikációs stratégiák jutottak eszükbe. A válaszok heterogenitása is mutatja, hogy a kérdés megfogalmazásakor megfogalmazott cél, miszerint a kérdőív összeállítója nem akarta egyik válaszkategóriát sem előfeszíteni, sikeresen megvalósult. Akik a tartalmi részre fókuszáltak, kiemelték például olyan egyéb szövegtípusokat, amelyekkel a mesére figyelmet lehet erősíteni, úgymint: mondóka, rövid vers (N=11), találós kérdés (N=1), vagy olyan kommunikációt gazdagító sajátosságokat, mint például a humor (N=2) vagy az interaktivitás, amelyek segítik a figyelem fenntartását.

Többen éltek olyan megfogalmazásokkal, melyek általánosságban, mint kommunikációs folyamathoz viszonyultak a mesemondáshoz, nem specifikálták a válaszaikat. 11 válaszadó emelte ki például a figyelem irányításában hatékonyként az élvezetes/ valódi/ élő mesélést. Különböző megfogalmazásokkal éltek, de minden, ebbe a kategóriába sorolt válasz lényege az volt, hogy az óvónő mint mesemondó személyesen, élőben a lehető legélvezetesebben adja át a történetet a gyermekeknek, de hogy ez a történetmondás pontosan milyen, arra nem adtak választ. 3 válaszadó emelte ki a nonverbális-verbális kommunikáció változatos használatát, de ők sem nevesítették, hogy mely nonverbális eszközökre gondoltak. 4 válaszadó pedig a metakommunikáció fontosságára hívta fel a figyelmet. Az adatok áttekintése és elemzése során az óvodapedagógusok által leírtaknak megfelelően alakítottam ki ennél a kérdésnél is a kategóriákat. Ezt azért tartom fontosnak kiemelni, hogy ezáltal rávilágítsak a metakommunikáció és a nonverbális kommunikáció közti különbségekre. A metakommunikáció terminus alatt az olyan, többségében nonverbális, de néha verbális kommunikációs formát, jelzést értem, amely befolyásolja, hogy miként értelmezhető az az információ, ami a kommunikáció folyamán eljut az interakciós partnerhez (Csépe, Győri és Ragó, 2008, 544) (A nonverbális kommunikáció sajátosságaira a korábbi fejezetekben már kitértem, ezért ennek részletes bemutatásától most eltekintek. A fenti definícióból is látható, hogy a két fogalom nem használható egymás szinonimájaként.)

A következő összesítésben (lásd: a 20. ábrán) azt mutatom be, hogy a nonverbális csatornához tartozó eszközcsoportokat milyen arányban nevesítették a válaszadók. A csoportosítás alapját a Buda-féle (1986) kategóriák adják.

20. ábra: A kérdőíves vizsgálat 1. kérdésére adott válaszok alapján a 3-4 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott, nonverbális kommunikációs eszközcsoporthoz tartozó megoszlása

A nonverbális stimulusok közül legtöbbször (N=12) a vokális kommunikációhoz tartozó eszközöket nevezték meg. A 12 konkrét vokális eszközt megnevező adatközlő 19 releváns választ adott e kategóriában. A két leggyakrabban említett kategória a hangszín (N=7) és a hangsúlyozás (6) volt. A hangszínre mint a hangok azon tulajdonságára tekintek, amely mentén az azonos hangossággal, hangmagassággal és hosszúsággal rendelkező komplex hangok megkülönböztethetővé válnak egymástól (Csépe, Győri és Ragó, 2007, 302).

A vokális kommunikációhoz hasonlóan 12 válaszadó hívta fel a figyelmet a mimikai kommunikáció jelentőségére. A mozgásos kommunikációs csatorna eszközeire 8 válaszadó hivatkozott, a tekintet révén megvalósuló kommunikációra pedig 6-an utaltak. Ennél a pontnál érdemes külön kitérni a taktilis érzékeléssel kapcsolatos válaszokra. Ahogy arra Buda (1986, 96) is utal az érintés ugyan a gesztusokkal rokon, de sokak szerint szinte önálló kommunikációs mód. A taktilis érzékelés is rendkívül fontos szereppel bírhat mesemondási szituációban, különösen ilyen korai életkorban. A kommunikáció ilyen típusú sajátosságára a vizsgált mintában 4 óvónő utalt (például: ölbéli mesemondás, testi kontaktus).

A 2. kérdés (A 3-4 éves korosztálynak szóló élőszavas mesemondás során milyen kommunikációs eszközök bizonyulnak a leghatékonyabbnak a gyermekek figyelmének irányítása, fenntartása szempontjából?) válaszainak kategorizálása az 1. kérdés válaszainak

kategorizálást követi a szisztematikusság miatt. A kérdés itt már konkrétan a kommunikációs eszközökre irányítja válaszadók figyelmét. A válaszok 91%-a (N=224) utalt a mesemondás mint közvetlen emberi kommunikáció jellegzetességei, és 9%-a (N=21) az eszközök bevonásával megvalósuló mesemondás jellegzetességeire. Az említett tárgyi eszközök között ennél a kérdésnél is a báb volt a leggyakoribb válasz (N=15).

Miután ráirányult a válaszadók figyelmére a korábbiakban nevesített technikák közül csak a kommunikáció során alkalmazható eszközökre, sokkal árnyaltabb és részletesebb képet kaptunk arról, hogy mely nonverbális eszközöket tartják hatékonynak. A 21. ábrán azt mutatom be, hogy hány adatközlő nevezte meg az adott főcsoportba tartozó kommunikációs eszközök valamelyikét.

21. ábra: A kérdőíves vizsgálat 2. kérdésére adott válaszok alapján a 3-4 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott, nonverbális kommunikációs eszközcsoporthoz tartozó eszközök megoszlása

A vokális kommunikációhoz sorolható eszközökre 45 válaszadó hivatkozott (81 konkrét vokális kommunikációs eszközt nevesítő, releváns válasz szerepel a vizsgált mintában). A mimikai kommunikációra 32, a mozgásos kommunikációs csatornákra 24, a tekintet révén megvalósuló kommunikációra pedig 20 adatközlő utalt válaszában. A mozgásos kommunikációs csatornába tartozó jelzések közül a gesztusok fontosságát 16-an emelték ki, többen használták a testbeszéd (N=3) terminust, de a kézjelek alkalmazását és a mese cselekményeinek elmutogatását is említették példaként. A vokális kommunikáció mesemondás

közben hatékonyan alkalmazható eszköztárának számos elemét nevezték meg. A 22. ábrán azt mutatom be, hogy az egyes vokális kommunikációs eszközöket hányan nevesítették válaszaikban.

22. ábra: A kérdőíves vizsgálat 2. kérdésére adott válaszok alapján a 3-4 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott, az adatközlő által konkrétan megnevezett nonverbális eszközök megoszlása

A vokális kommunikációs eszközök közül hasonló arányban tartották fontosnak a válaszadók a hangszínre (N=18) és a hangsúlyozásra (N=17) történő odafigyelést. A hanglejtés (N=10) és a hangerő (N=11) helyes alkalmazására is többen figyelmet fordítanak. A beszédtempóval (N=6) kapcsolatban többféle megfogalmazással is éltek a válaszadók, mint például a) lassabban meséltem b) lassú, tagolt mesemondás c) tempóváltás d) beszéd dinamikus variálása. A hanghordozást (N=3), a helyes artikulációt (N=3) és a hatásszünetek tartását (N=2) is többen említették.

A nonverbális eszközök alkalmazásáról részletesebb képet kaptunk ugyan, de az ilyen típusú válaszok mellett megnőtt az általános kommunikációs sajátosságokat kiemelő válaszok (N=40) aránya is a mesemondásra mint közvetlen emberi kommunikációra tekintő válaszok között (e kategória 19%-a ilyen típusú megállapításokból tevődött össze). Ezen alkategórián belül a leggyakoribb válasz a metakommunikáció fontossága (N=16) volt. Ezt követte hasonló arányban a nonverbális jelek használata (N=7) és a „játék a hangommal” választípus (N=7). Ennél a kérdésnél is többen megemlítették az élményszerű/ élőszerű mesemondás/ élő szép

szó jelentőségét (N=5). Ezek a válaszok az előző kérdéshez hasonlóan itt is azt sugalmazták, hogy az óvónő által élvezetesen, szépen, személyesen elmondott meséket tartják a leghatékonyabbnak, de további részletek ezeknél a válaszoknál nem derültek ki.

A 3. kérdésre (*A 3-4 éves korosztályban az Ön tapasztalatai szerint mennyire segítik a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását?*) adott válaszok esetén három kategóriát hoztam létre:

- I. INKÁBB IGEN
- II. INKÁBB NEM
- III. VÁLTOZÓ

Az „Inkább igen” kategóriába (N=81) soroltam azon válaszokat, ahol a válaszadók egyet tudtak érteni azzal az állítással, hogy a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök segítik a 3-4 éves korosztályba tartozó gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását.

A válaszok közül kiemelnék néhány példát:

- a) Nagyon sokat segítenek.
- b) Nagy mértékben, mert a 21. századi technikai fejlődésnek köszönhetően sokkal több inger éri a gyereket. Fontos lekötni a figyelmét.
- c) Sokban hozzájárulnak a motiváció és a figyelem fenntartásához, szinte nélkülözhetetlenek.

Az „Inkább nem” kategóriába (N=12) soroltam azokat a válaszokat, ahol a válaszadó egyértelműen úgy gondolta, hogy nem segíti a figyelem irányítását, illetve azokat, ahol valamilyen fenntartással kezelte a válaszadó az eszközhasználatot (például inkább csak a meséhez híváshoz tartja hasznosnak, a mesemondáshoz már nem tartja szükségesnek). Illetve ebbe a kategóriába kerültek azok a válaszok is, amelyek határozottan amellet foglaltak állást, hogy lehet eszköz nélkül is mesélni.

Néhány konkrét példával mutatnám be ezt a kategóriát is:

- a) Őket inkább a személyes kisugárzással lehet talán jobban motiválni, kicsik még, a meséről épp elterelheti a tárgy a figyelmüket.
- b) Inkább csak odacsalogatják a meséhez.
- c) Lehet eszköz nélkül is mesét mondani, ha ügyes és kreatív a pedagógus, akkor minden nélkül is képes fenntartani a figyelmet pusztán az előadásmódjával.
- d) Elterelik. A jó mesemondásnak elégnek kéne lennie.

A „Változó” kategóriába (N=10) azok a válaszok kerültek, amelyek mellett érveltek, hogy bizonyos esetekben hasznos csak az eszközhasználat a mesemondás során. Ennek a kategóriának feltétele, hogy a válaszadó expliciten kifejezze azt, hogy van olyan helyzet, amikor hasznosnak találja, és van, amikor nem. Ennél a kategóriánál is bemutatnák néhány konkrét példát:

- a) Változó, sematikus, jelzés értékű, segíti.
- b) Is-is. Egyéni, van akinek fenntartja a figyelmét, van aki saját fantáziába nyergel át.
- c) A mesétől és az eszköztől függ. Olykor az eszköz maga elvonja a figyelmet. Személy szerint nem tartom szükségesnek a mese „szemléltetését”, olykor viszont segítheti a mese befogadását, a cselekmény megértését, ha bábokkal, játékokkal eljátsszuk azt.
- d) Segíthetik, ugyanakkor el is tudják vonni a figyelmet.

A 8. kérdés (*Tapasztalatai szerint az 5-6 éves korosztályban milyen technikákkal lehet a gyermekek figyelmét a szóban elmondott mesére irányítani?*) az 1. kérdés párja az 5-6 évesekre vonatkozóan. A kategóriák az első kérdéshez hasonlóan lettek kialakítva:

- I. a mesemondás mint közvetlen emberi kommunikáció jellegzetességei
- II. az eszközök bevonásával megvalósuló mesemondás jellegzetességei

Ebben a korosztályban már többen neveztek meg olyan technikákat, melyekhez nincs szükség eszköz bevonására (N=120), és kevesebben említettek olyan eszközt, módszert, amelyhez valamilyen eszköz bevonására is szükség van (N=97). Az eredményeket a 23. ábra mutatja.

Hatékony technikák a gyermekek figyelmének irányítására
mesemondás közben az 5-6 éves korcsoportban

- eszköz bevonásával megvalósuló mesemondás
- eszköz bevonása nélkül is megvalósítható mesemondás

23. ábra: A kérdőíves vizsgálat 8. kérdésére adott válaszok alapján az 5-6 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott technikák százalékos megoszlása az eszközhasználat függvényében

A következőkben az 1. kérdéshez hasonlóan itt is fő kategóriákba tartozó eszközöket, módszereket alkategóriákra bontottam, és megvizsgáltam, hogy az egyes kategóriákon belül mely altípusokat tekintették a válaszadók a leghatékonyabbnak a figyelem irányítása és fenntartása szempontjából. A tárgyak bevonásával megvalósuló válaszok (97) közül azokat mutatom be a következőkben, melyeket egynél több válaszadó nevesített a kérdőívben. Az eredményeket a 24. ábra mutatja.

24. ábra: A kérdőíves vizsgálat 8. kérdésére adott válaszok alapján az 5-6 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott, eszközök bevonását igénylő technikák megoszlása

Az eszközökkel mondott mesék kategóriáján belül a legtöbben (N=23) ebben az életkorban is a bábbal előadott meséket tekintették igazán hatékonynak. 21 válaszadó tartotta hasznosnak valamilyen vizuális kép, illusztráció bevonását az 5-6 éveseknek szóló mesemondásba. 19 válaszadó alkalmazott általános megnevezést a mesemondásba bevont eszköz esetén, úgymint szemléltetőeszköz, kellék vagy tárgyak bevonása. 10 válaszadó nevezett meg valamilyen zenei tartalom, aláfestés, hangeffekt létrehozásához kapcsolódó tárgyat (például: furulya, hangszer). A kategória többi elemét ebben az életkorban is csak néhányan említették: IKT-eszközök (N=3), mesegyertya (N=2), mesehátér (N=2), diavetítő (N=2).

A mesemondásra mint közvetlen emberi kommunikációra tekintő válaszok között az 1. kérdésre adott válaszok értékeléséhez hasonlóan, azzal analóg módon az 5-6 évesek esetében is több csoportot hoztam létre. A válaszok különböző minőségű tartalmakat foglaltak magukban ez esetben is (egyesek kommunikációs eszközökre gondoltak, mások pedig kommunikációs stratégiákra). Akik a mesefoglalkozások tartalmi részére fókuszáltak, említették például a mondókázást (N=5) vagy a találós kérdések (N=1) és a rímjátékok (N=1) alkalmazását. Sokan adtak a kommunikációs folyamat szervezésére vonatkozó választ, mint például a gyermekek bevonása a mesemondásba (N=13), kérdések, visszakérdezés (N=5), megszólítás (N=2),

irányított beszélgetés (N=1). A humor mint a kommunikációt gazdagító sajátosság ennél az életkori csoportnál is előkerült (N=3).

Az 5-6 éveseknek szóló mesemondás esetében is többen használtak olyan megfogalmazásokat, melyek általánosságban, mint kommunikációs folyamathoz viszonyultak a mesemondáshoz, nem adtak specifikus válaszokat. 14 adatközlő emelte ki például a figyelem irányításában hatékony eszközként az élményt nyújtó előadásmódot. 2 óvodapedagógus fogalmazott úgy, hogy a hangjával való játék segíti a figyelem fenntartását. Itt is előkerült a metakommunikáció (N=1) és a nonverbális elemek (N=1) mint válaszkategória.

A következő összesítésben (lásd a 25. ábrán) azt mutatom be, hogy a nonverbális csatornához tartozó eszközcsoportokat milyen arányban nevesítették a válaszadók az 5-6 éves korosztályra vonatkozóan.

25. ábra: A kérdőíves vizsgálat 8. kérdésére adott válaszok alapján az 5-6 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonyak tartott, nonverbális kommunikációs eszközcsoportok megoszlása

A nonverbális kommunikációs eszközök közül legtöbben (N=10) a mozgásos kommunikációs csatorna eszközeire utaltak. 7 válaszadó nevezett meg valamilyen vokális kommunikációhoz tartozó eszközt (11 releváns választ adtak e kategóriában). Ezen belül a leggyakrabban említett kategória a hangsúlyozás (N=5) volt. Az előzőhöz hasonlóan 7 válaszadó hívta fel a figyelmet a mimikai kommunikáció jelentőségére és 1 a tekintet révén megvalósuló kommunikáció fontosságára.

A 9. kérdés (Az 5-6 éves korosztálynak szóló élıszavas mesemondás során milyen kommunikációs eszközök bizonyulnak a leghatékonyabbnak a gyermekek figyelmének irányítása, fenntartása szempontjából?) válaszainak kategorizálása a 2. kérdés válaszainak

kategorizálását követi a szisztematikusság miatt. Ez a kérdés a 2. kérdéshez hasonlóan konkrétan a kommunikációs eszközökre irányítja az adatközlők figyelmét. A válaszok 85%-a (N=181) utalt a mesemondás mint közvetlen emberi kommunikáció jellegzetességeire és 15%-a (N=31) az eszközök bevonásával megvalósuló mesemondás jellegzetességeire. Az említett eszközök között – ennél a kérdésnél is – a báb volt a leggyakoribb válasz (N=9).

Miután ráirányult a válaszadók figyelve a korábbiakban nevesített technikák közül csak a kommunikáció során alkalmazható eszközökre, ennél az életkori csoportnál is lényegesen részletesebb képet kaptunk arról, hogy mely nonverbális eszközöket tartják hatékonynak. A 26. ábra a válaszadók által kiemelt nonverbális eszközök megoszlását mutatja be.

26. ábra: A kérdőíves vizsgálat 9. kérdésére adott válaszok alapján az 5-6 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott, nonverbális kommunikációs eszközcsoporthoz tartozó eszközök megoszlása

A vokális kommunikációhoz sorolható eszközökre 44 adatközlő utalt (69 releváns elem említésével), a mimikai kommunikációra 20, a mozgásos kommunikációs csatornákra 17, a tekintet révén megvalósuló kommunikációra pedig 20 válaszadó hivatkozott. A mozgásos kommunikációs csatornába tartozó jelzések közül a gesztusok fontosságát 14-en emelték ki, de említették például a testtartást (N=1) és a kézjelek alkalmazását (N=1) is. A vokális kommunikáció mesemondás közben hatékonyan alkalmazható eszköztárának számos elemét nevezték meg ebben az életkori csoportban is. Ennek eredményei láthatóak a 27. ábrán.

27. ábra: A kérdőíves vizsgálat 9. kérdésére adott válaszok alapján az 5-6 éves korosztálynak szóló mesemondás közbeni figyelem irányítása szempontjából hatékonynak tartott, az adatközlő által konkrétan megnevezett nonverbális eszközök megoszlása

A vokális kommunikációs eszközök közül a legtöbben a hangsúlyozásra való odafigyelést tartották fontosnak (N=15). A hangszín (N=13), a hangerő (N=11) és a hanglejtés (N=11) beszédhelyzetnek megfelelő alkalmazására is többen figyelmet fordítanak. A helyes beszédtempót, tempóváltásokat saját bevallásuk szerint 6-an tartják hatékonynak a figyelem irányításában. A hanghordozást (N=3) és a hatásszünetek tartását (N=2) is többen említették. A fenti ábra az adatközlők által megnevezett kategóriákat tükrözi.

Az 5-6 éves korcsoportnak szóló mesemondás esetén is sokan fogalmaztak meg magára a kommunikációs folyamatra vonatkozó általános állításokat (N=32). A mesemondásra mint közvetlen emberi kommunikációra tekintő válaszok 18%-a ilyen típusú megállapításokból tevődött össze. Ezen alkategórián belül a leggyakoribb válasz az élményszerű, élvezetes mesemondás (N=9) volt. Ezt követte a metakommunikáció (N=8), a nonverbális eszközök használata (N=5), valamint a „játék a hangommal” választípus (N=4).

7.1.4.2. A mesemondásra mint kommunikációs helyzetre való felkészüléshez kapcsolódó adatok

Az 5. kérdés (*Valamilyen módon felkészíti-e saját magát a mesemondásra mint kommunikációs helyzetre? Ha igen, hogyan?*) az óvónők mint mesemondók tudatosságát vizsgálja olyan szempontból, hogy végeznek-e valamilyen típusú felkészülést erre a sajátos

kommunikációs helyzetre. A kérdésfeltevésben itt is kerültem az általam vizsgálni kívánt jelenséghez kapcsolódó jelentés előkészítését annak érdekében, hogy az óvónők a saját asszociációik mentén értelmezhessék a felkészülést. Az eredmények százalékos eloszlását a 28. ábra mutatja.

28. ábra: A kérdőíves vizsgálat 5. kérdésére adott válaszok alapján az óvodapedagógusok (saját bevallásuk szerinti) mesemondásra való felkészülésének (igen/nem) százalékos megoszlása

A válaszadók 95% -a (N=95) arról számolt be, hogy valamilyen formában felkészíti magát a mesemondásra mint kommunikációs helyzetre. Ezen belül többféle felkészülési módot különböztethetünk meg. A 95 választ 7 kategóriába osztottam. Ennek eredményeit a 29. ábra mutatja. Ennél a kérdésnél is volt olyan válaszadó, aki többféle válaszkategóriát is érintett, ezért minden olyan kategóriánál beleszámítottam az adott választ, amelyhez tartalmilag kapcsolódott. Egy konkrét példán keresztül mutatom be a kategorizálást:

- a) IGEN. Elsajátítom a szöveget, elkészítem az eszközöket. A mesemondás MINDIG meglévő kellékét előveszem, a helye is ugyanaz, de ha háttér is van, akkor a gyermekek elhelyezését, a mesehallgatás helyére „terelését” is előre átgondolom... S azt is, mivel, hol, hogyan kezdeményezek.

Ennél a válasznál például előkerült a mese megtanulása, valamint a foglalkozás- és eszköztervezés mint módszer, ezért mindkét kategóriát erősítette ez a válasz.

29. ábra: A kérdőíves vizsgálat 5. kérdésére adott válaszok alapján az óvodapedagógusok mesemondásra való felkészülésének módjai és azok megoszlása

A válaszadók 40%-a (N=40) valamilyen módszerrel megtanulja a mesét, 32%-a (N=32) pedig hangosan gyakorolja a mesét mielőtt előadja a csoport előtt. Ez utóbbi kategória esetén többféle megfogalmazásmóddal éltek a válaszadók: gyakorlom/elmesélem/felolvasom otthon magamnak/próbálok. A megkérdezett óvodapedagógusok 23%-a (N=23%) készül a foglalkozás végiggondolásával és az eszközök elő- vagy elkészítésével a mesemondásra.

Néhány konkrét példát is említenek e kategóriából:

- Igen, ha nincs sok idő akkor csak a meséhez talált illusztrációkat kinyomtatom és lelaminálom, ha van hosszabb időm, és nincs már kész báb a meséhez, akkor azokat el kell készíteni. Vagy összeszedem azokat az eszközöket, játékokat, amikkel el tudom majd játszani a mesét és előre elrejttem a kincsesládába.
- Felmérem az eszközigényt, esetleges dalok, mondókák beleszövéseinek lehetőségét is felmérem.
- A foglalkozás végiggondolásával, a mesére való rávezetéssel és a mese levezetésével készülök a foglalkozásra.

3 válaszadó adott számot arról is, hogy ő még az általa használt eszközökkel, például bábokkal együtt is elgyakorolja a mesét, mielőtt bemutatná a csoportnak. Az adatközlők 17%-a (N=17) adott olyan választ, amelyből az derül ki, hogy többször elolvassa és átgondolja otthon előre a mesét, a mese üzenetét, mondanivalóját. Ez nem azt jelenti, hogy azon adatközlők, akik csak a mese megtanulását vagy a hangos gyakorlást említették meg, ne tennék meg a mentális

felkészülés ezen lépését, de jelen vizsgálatban az óvodapedagógusok tudatosságára voltam kíváncsi, ezért fontosnak tartom különválasztani ezt a kategóriát azoktól a válaszoktól, ahol ez a fajta felkészülés nem lett nevesítve.

A vizsgálatban résztvevő óvodapedagógusok 10%-a (N=10) számolt be arról, hogy valamilyen típusú érzelmi, hangulati felkészülés is megelőzi a mesemondást. Ezt a felkészülési módot egy magasabb szintű felkészültségként értelmezem, hiszen az az óvodapedagógus, aki erre ügyel, már tudatosan figyel arra, hogy közelebb vigye a gyermekeket ahhoz a figyelmi állapothoz, amelyben a meséket hatékonyan be tudják fogadni, vagyis a történehallgatási transzhoz. Ennek a fajta érzelmi és mentális felkészülésnek a megjelenése a válaszokban fontos tényező a kognitív pragmatikai vizsgálat perspektívájából. Ilyenkor a technikai felkészülésen túlmenő mentális átszellemülés és kognitív alapú ráhangolódás, amivel a történet megosztása és a mesemondó és a mesehallgató kapcsolódása megvalósul, a gyakorló szakemberek (Bajzáth, 2015, 50-52; Kádár és Kerekes, 2017, 124-125) tapasztalatai alapján rendkívül sokat emel a mesemondás értékén. Több leírásban előkerültek szimbolikus eszközök is (például: mesélő fotel, mesegyertya), amelyek nagyon fontosak a gyermekek ráhangolódásának elősegítésében. Ezek a konkrét eszközök segítik őket, hogy később könnyebben tudjanak magához a történethez is kapcsolódni.

A tudatosságról az is számot ad, hogy nemcsak készül a szakember, hanem a kérdőívben szereplő kérdés kapcsán ezt fontosnak is tartja megemlíteni. Ebbe a kategóriába többek között az alábbi válaszokat soroltam (szerzői megjegyzés: a teljes választ idézem, és dőlttel jelölöm azt a részt, ami a kategóriába tartozást indokolja):

1. *Gyertya, mécses gyújtásával hangulati rákészülés. Mesélő fotelba üléssel*
2. *Mindig átolvasom a mesét amikor kiválasztom a heti tervemhez. Elemzem, igyekszem érzelmileg ráhangolódni, hogy a mondanivalóját át tudjam adni a kicsiknek.*
4. *Meghitt hangulatot teremtek, villanyt lekapcsolva, gyertyafénynél mesélek.*
5. *Ráhangolódással.*
6. *Mindenképpen készülök, dr. Kádár Annamária ajánlásával rituálét alkalmazok, megteremtem a nyugodt feltételeket, a megfelelő kontaktust.*
7. *Lelkileg megnyugszom és teljes figyelemmel beleélem magam a mesébe.*
8. *Lelkileg is készülök rá, a mese a napunk része, a lecsendesülésünk, a megnyugvás.*

A válaszadók szintén 10%-a (N=10) mondta, hogy az előadástechnikára is odafigyel a felkészülés során. Több vokális kommunikációs eszközre, a mimika és a szemkontaktus

megfelelő alkalmazására is utaltak a válaszadók. Az előadásmódra való odafigyelést szintén nagyon fontos elemének tartom a mesemondók metapragmatikai tudatosságának, ugyanis ezen válaszok esetén arról nyerünk bizonyosságot, hogy a mesemondó nemcsak a szöveget tanulja meg, gyakorolja be, hanem a mesemondás mikéntjére is ügyel. Ezen válaszok közül is idéznék néhányat (szerzői megjegyzés: itt is a teljes választ szerepeltetem, és a dőlttel jelölés a kategóriába tartozást indokolja):

1. *Átgondolom előre, hol, milyen fordulatok vannak a mesében, ezeket hogyan hangsúlyozzam, hogyan adjam át minél érzékletesebben.*
2. *Előre begyakorlom a hangsúlyozást, bábok játékát.*
3. *Hangsúlyos előadás, metakommunikációs eszközök bevetése. A szépen, érthetően, élvezhetően történő mesehallgatásra tükrözve előttről gyakorlok.*
4. *Megtanulom a mesét, a hangképzést gyakorlom.*
5. *Megtanulom kívülről a mesét, hogy szemkontaktust tudják tartani a gyerekekkel.*

7.1.4.3. *A mesemondásra mint tanult verbális megnyilatkozási formára vonatkozó adatok*

A 6. kérdés (Tanulta –e a mesemondást valakitől? Ha igen, kitől?) arra vonatkozott, hogy mennyire tekinthetjük tanult viselkedésformának, kommunikációs formának azt, amit a megkérdezett óvodapedagógusok alkalmaznak a mesemondás során. Az eredményeket a 30. ábra mutatja.

30. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 6. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy az óvodapedagógusok milyen arányban tekintik saját munkásságukban tanult verbális viselkedésformának a mesemondást

Közel hasonló arányban adtak arról számot, hogy tanult (N=51) illetve arról, hogy nem tanult (N=53) kommunikációs forma számukra a mesemondás. A kérdés második felére adott válaszokat az 31. ábrán látható módon kategorizáltam.

31. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 6. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy az óvodapedagógusok milyen arányban tanulták intézményben, családban vagy önképzés útján a mesemondást

A kérdés, igaz konkrét személyekre vonatkozott, de a válaszok megismerése után célszerűnek tartottam a kategóriákat inkább a *hol* és a *hogyan* kérdések mentén szervezni. A válaszadók 36%-a (N=37) nevezett meg valamilyen intézményt, ahol a mesemondást tanulta, úgymint főiskolán, gyakorló óvodában, munkahelyen idősebb kollégáktól vagy valamilyen szakirányú továbbképzésen. Néhány választ bemutatok ezen kategóriából:

- a) Csak a főiskolán Zilahi Kati nénitől.
- b) Pompás Napok továbbképzésen. Deák-Zsótér Boglárkától és Kormos Rebekától.
- c) Igen, módszertan órán tanároktól.
- d) Főiskolán, drámapedagógustól, illetve anyanyelvi oktatómtól, Zóka Katalintól tanultam a gyakorlati módszereket. És természetesen a gyakorlatot még a már nyugdíjban lévő kolleganőmtől sajátítottam el.

Az adatközlők 10%-a (N=10) nevezett meg családtagot e kérdés kapcsán. Leggyakrabban az édesanya és a nagyszülők kerültek elő, mint jó példák a mesemondás terén, akiktől sokat tanultak. A megkérdezett óvodapedagógusok 4%-a (N= 4) számolt be arról, hogy önképzés útján alakították ki a saját mesemondási stratégiájukat, mint például nagy mesemondók, színészek mesemondását hallgatva, elemezve vagy módszertani útmutatókat felhasználva. Előkerült itt többek között Szabó Gyula és Levente Péter neve is.

A kérdőívhez tartozott egy olyan adatlap, ahol a válaszadókkal kapcsolatos egyéb adatokra (többek között életkorra, lakhelyre, iskolai végzettségre) voltam kíváncsi. Volt egy olyan kérdés, mely a mesékkal kapcsolatos szakirányos végzettségekre irányult (*Van-e szakirányos végzettsége a mesék felhasználásával kapcsolatban? Ha van ilyen, kérem, nevezze meg milyen típusú!*). Nemparametrikus χ^2 -próba szerint nem egyenletes az eloszlás azon két csoport között, amelynek tagjai ilyen értelemben formális keretek közt is tanultak a mesékről és, akik ilyen formális keretek közt nem tanultak a mesékről. Kisebb azok aránya, akik formális keretek között tanultak a mesék használatáról ($\chi^2(1) = 76,415$, $p < 0,001$). A válaszadók közül N=98 fő nyilatkozta, hogy nincsen szakirányos végzettsége a mesék felhasználásával kapcsolatban, 8 fő pedig végzett valamilyen továbbképzést ilyen témában.

7.1.4.4. A 3-4 éves és az 5-6 éves korcsoport összevetése a mesemondás során hatékonynak tartott osztrénv ingerek szempontjából ¹⁶

Az alkalmazott kommunikációs technikák felméréséhez a résztvevők 1-től 4-ig tartó Likert-skálán jelölhették azt, hogy véleményük szerint mennyiben segíti az adott

¹⁶ A válaszmátrixok eredményeinek kiértékelése Kóródi Kitti statisztikus bevonásával valósult meg.

kommunikációs technika a 3-4 és az 5-6 éves korosztályban a figyelem fenntartását. A kérdőívben az 1 a „nagy mértékben segíti”, a 4 pedig az „egyáltalán nem segíti” választ jelölte. Az 5. válaszlehetőség szerint a válaszadó „nem figyelte még meg, nem gondolkozott még” az adott kommunikációs technika hatékonyságán. Első lépésben a könnyebb értelmezhetőség kedvéért megfordítottuk a skála pontozását, így a magasabb érték a magasabb egyetértést jelölte. Az 5. válaszlehetőséget nem vontuk be az elemzésbe, hiányzó értéként (*missing*) kezeltük.

A válaszokat Wilcoxon-próbával megvizsgáltuk és az eredmények szerint azonosíthatók olyan kommunikációs technikák, amelyeknek a hatékonysága között különbséget találunk a 3-4 és a 5-6 éves korcsoport összehasonlításakor. Néhány esetben azonban nem mutathatók ki ilyen életkori különbségek.

A szemkontaktus-felvételére irányuló kérdés elemzése szerint N=5-en a kisebb, N=4-en pedig a nagyobb gyerekek esetében vélték fontosabbnak a szemkontaktus-felvételt, N=91-en pedig ugyanolyan választ adtak a két kérdésre. N=6 fő még nem gondolkozott el ezen a felvetésen. Statisztikailag nem mutatkozott életkori különbség: a szemkontaktust mind a 3-4 éves (M=3,91, SD=0,28), mind az 5-6 éves gyermekek körében (M=3,9, SD=0,3) fontosnak tartják az óvodapedagógusok ($Z = -0,333, p = 0,739$). A válaszok eloszlása a 32. ábrán látható.

32. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 12. és 13. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy az óvodapedagógusok szerint a szemkontaktus mennyiben segíti a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását a mesemondás során.

A lassabb beszédtempó alkalmazása esetében kimutatható statisztikai különbség az életkorok között ($Z = -4,28, p < 0,001$), a kisebb gyermekek esetében hatékonyabbnak találták ezt a technikát ($M=3,4, SD=0,57$), mint az 5-6 éves gyermekek esetében ($M=3,01, SD=0,77$). $N=38$ fő szerint a lassabb beszédtempó inkább a 3-4 éves gyermekek esetében segíti a figyelem fenntartását a mesemondás során, $N=8$ fő szerint pedig az 5-6 éves gyermekek körében hasznosabb ez a kommunikációs technika alkalmazása. $N=51$ fő szerint ez ugyanolyan fontos mindkét korosztályban. $N=9$ fő még nem figyelte meg tudatosan a lassabb beszédtempó alkalmazásának körülményeit. A válaszok részletes eloszlása a 33. ábrán van feltüntetve.

33. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 12. és 13. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy az óvodapedagógusok szerint a lassabb beszédtempó mennyiben segíti a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását a mesemondás során.

Az óvodapedagógusok válaszai alapján a mesemondás során a magasabb alaphang tudatos alkalmazásában nincsen életkori különbség ($Z=-1,183, p = 0,237$), mind a 3-4 ($M=2,73, SD=0,915$), mind az 5-6 éves ($M=2,77, SD=0,885$) korosztályban hasonló mértékben tartják hatékonynak. $N=57$ fő ugyanannyira tartja fontosnak mindkét életkori csoportban a magasabb alaphang tudatos alkalmazását, míg $N=12$ -en inkább a 3-4 éves gyermekek körében, $N=20$ fő szerint pedig inkább az 5-6 éves gyermekek körében segíti a figyelem irányítását. $N=17$ fő nem válaszolt erre a kérdésre, vagy nem gondolkodott még el ezen kommunikációs technika tudatos alkalmazásán. A válaszok részletes eloszlását a 34. ábrán tüntettük fel.

34. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 12. és 13. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy az óvodapedagógusok szerint a magasabb alaphang mennyiben segíti a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását a mesemondás során.

A jellegzetesen gyermekekhez szóló, a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív az óvodapedagógusok szerint eltérő mértékben segíti a 3-4 és az 5-6 éves korosztály figyelmének irányítását előszavas mesemondás közben ($Z=-2,477$, $p = 0,013$). A 3-4 éves korosztályban inkább segíti a megértést ($M=3,65$, $SD=0,478$), mint az 5-6 éves korosztályban ($3,52$, $SD=0,634$). A két kérdésre adott válaszokat részletesen megvizsgálva, $N=69$ fő ugyanannyira tartja fontosnak mindkét életkori csoportban a tartalmi elemeket kiemelő dallamív tudatos alkalmazását, de $N=19$ -en inkább a 3-4 éves gyermekek körében, $N=7$ fő szerint pedig inkább az 5-6 éves gyermekek körében segíti a figyelem irányítását. $N=11$ fő nem válaszolt erre a kérdésre, vagy nem gondolkodott még el a dallamív tudatos alkalmazásán. A válaszok részletes eloszlását a 35. ábrán tüntettük fel.

35. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 12. és 13. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy az óvodapedagógusok szerint a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív mennyiben segíti a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását a mesemondás során.

Az előszavas mesemondás közbeni hosszabb szünetek alkalmazása esetében tendenciális, de statisztikailag nem szignifikáns különbség mutatható ki az életkorok között ($Z = -1,888$, $p = 0,059$), a nagyobb gyermekek esetében hatékonyabbnak találták ezt a technikát ($M=2,85$, $SD=0,91$), mint a 3-4 éves gyermekek esetében ($M=2,66$, $SD=0,868$). $N=52$ fő szerint a mesemondás közbeni hosszabb szünetek tartása ugyanolyan mértékben segíti a figyelem irányítását mindkét korosztályban. $N=11$ fő szerint inkább a 3-4 éves gyermekek körében hasznosabb ez a kommunikációs technika alkalmazása, míg $N=28$ fő szerint inkább az 5-6 éves gyermekek esetében. $N=15$ fő még nem figyelte meg tudatosan a mesemondás közbeni hosszabb szünetek tartását. A válaszok részletes eloszlása a 36. ábrán van feltüntetve.

36. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 12. és 13. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy az óvodapedagógusok szerint a hosszabb szünetek tartása mennyiben segíti a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását a mesemondás során.

A fenti páros összehasonlításnál nem vettük figyelembe azokat a válaszokat, amelyek szerint a válaszadó még nem figyelte meg az adott technika alkalmazását. Azonban a tudatos jelhasználat vizsgálata miatt fontos lehet ezen válaszok áttekintése is. Az adatok alapján elmondható, hogy leginkább a magasabb alaphang (3-4 éves gyerekekre vonatkozóan N=10-en, 5-6 éves gyerekek körében pedig N=6-an) és a hosszabb szünetek tartása esetében (3-4 évesek esetében N=7 fő, 5-6 évesekre vonatkozóan pedig N=7 fő) kevésbé tudatos az óvodapedagógusok kommunikációs jelhasználat, ezen kategóriák esetében volt a legmagasabb a „nem figyeltem még meg, nem gondolkoztam még rajta” válaszok aránya. Ugyanakkor a szemkontaktus felvétele esetében egybehangzó az óvodapedagógusok véleménye, minden válaszadó tudatosan megfigyelte már ennek a hatékonyságát. A részletes eredmények a 37. ábrán láthatók.

37. ábra: A diagram a kérdőíves vizsgálat 12. és 13. kérdésére adott válaszok alapján azt mutatja be, hogy hány óvodapedagógus nem figyelte meg tudatosan, nem gondolkodott még az egyes kommunikációs technikák alkalmazásán.

7.1.5. A kérdőíves vizsgálat összegzése

A fentiekben bemutatott adatok alapján elmondható, hogy a H-I hipotézis beigazolódt, miszerint az óvodapedagógusok mint a kulturálisan releváns tudás átadásában nagy tapasztalattal rendelkező mesemondók valóban olyan – a szakirodalom szerint is – relevánsnak tekinthető válaszokat adtak a kérdőívben szereplő kérdésekre, melyek az óvodás gyermekekhez szóló mesemondás során használt, hatékony kommunikációs módszerekre és eszközökre vonatkoztak. A vizsgált mintán nem volt irreleváns válasz. A 2. kérdésre a beérkezett válaszok 91%-a (N=224) tartalmazott olyan információt, mely a mesemondás mint közvetlen emberi kommunikáció valamely jellegzetességét emelte ki figyelemfelkeltésre és -fenntartásra hatékony eszközként a 3-4 évesek körében. A 9. kérdésre az általam vizsgált mintába tartozó válaszok 85%-a (N=181) utalt valamilyen hatékonynak tartott kommunikációs eszközre vagy stratégiára, melyet az 5-6 évesek körében alkalmazhatunk. Az óvodapedagógusok figyelve a saját kommunikációjuk hatékonyságát, nevesíteni tudták a mesemondás közben alkalmazott kommunikációjuk azon elemeit, melyek szerintük a legalkalmasabbak arra, hogy a gyermekeket minél tovább a közös figyelmi jelenetben tarthassák. Az ugyanis, hogy a vizsgált mintán az óvodapedagógusok mint mesemondók képesek voltak saját kommunikációjához reflexíven hozzáállni, és felmérni annak hatékonyságát a mese befogadására nézve, igazolta

azt, hogy a metapragmatikai tudatosság jelen van az általuk alkalmazott mesemondási stratégiában.

Hipotézisem (H-II), miszerint az óvodapedagógusok kommunikációs stratégiája a mesemondás során illeszkedik az adott csoport kognitív és nyelvi érettségéhez, vagyis mutatkoznak eltérések a 3-4 éveseknek és az 5-6 éveseknek szóló mesemondás figyelem fenntartása szempontjából hatékonynak tartott kommunikációs technikái között, beigazolódt. A lassabb beszédtempó alkalmazása esetében kimutatható statisztikai különbség az életkorok között ($Z = -4,28$, $p < 0,001$), a kisebb gyermekek esetében ugyanis hatékonyabbnak találták ezt a technikát ($M=3,4$, $SD=0,57$), mint az 5-6 éves gyermekek esetében ($M=3,01$, $SD=0,77$). A jellegzetesen gyermekekhez szóló, a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív is az óvodapedagógusok szerint eltérő mértékben segíti a 3-4 és az 5-6 éves korosztály figyelmének irányítását előszavas mesemondás közben ($Z=-2,477$, $p = 0,013$): a 3-4 éves korosztályban inkább segíti a megértést ($M=3,65$, $SD=0,478$), mint az 5-6 éves korosztályban ($3,52$, $SD=0,634$).

A kérdőíves kutatás eredményei közt meg kell említeni azokat az osztenzív stimulustípusokat is, amelyeket hasonlóan hatékonynak találtak egyik és másik korcsoportban is. Az óvodapedagógusok válaszai alapján a mesemondás során a magasabb alaphang tudatos alkalmazásában nincsen életkori különbség ($Z=-1,183$, $p = 0,237$), tehát mind a 3-4 ($M=2,73$, $SD=0,915$), mind az 5-6 éves ($M=2,77$, $SD=0,885$) korosztályban hasonló mértékben tartják hatékonynak. Statisztikailag nem mutatkozott életkori különbség a szemkontaktus fontosságát illetően sem, mind a 3-4 éves ($M=3,91$, $SD=0,28$), mind az 5-6 éves gyermekek tekintetében ($M=3,9$, $SD=0,3$) ezt fontosnak tartják az óvodapedagógusok ($Z = -0,333$, $p = 0,739$). Az életkori csoportok különbségeivel és hasonlóságaival kapcsolatos eredményeket összegezve azt mondhatjuk, hogy a lassabb beszédtempó és a jellegzetesen gyermekekhez szóló, a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív használata fontosabbnak mutatkozik a 3-4 éveseknél, mint az 5-6 éveseknél, ami azt a korábbi felvetésünket is igazolja, miszerint a kisebb gyermekek esetében több megértést segítő osztenzív ingerre van szükség, mint a nagyobbaknál. A magasabb alaphang használata és a szemkontaktus fontossága mindkét életkori csoportban az adatok alapján igazolhatóan a figyelem fenntartását segítő ingernek tekinthető.

A vizsgált mintán az hipotézis (H-III) is beigazolódt, miszerint a 3-4 éves korcsoportnak szóló mesemondás során több olyan típusú segítő ingert neveznek meg az óvodapedagógusok, például tárgyak, eszközök használatát, amely nem kifejezetten a közvetlen emberi kommunikációhoz kötődik, mint az 5-6 éves korcsoport esetében. Az 1. kérdésre adott válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a mesemondás közben a 3-4 éves gyermekek figyelmének

irányításához eszközt nem igénylő technikát/módszert/fogalmat megnevező válaszok közé 98 tartozott, míg a mesemondás közben a 3-4 éves gyermekek figyelmének irányításához eszközt igénylő technikát/módszert megnevező válaszok közé 170 volt sorolható. A válaszok többsége (63%-a) tartalmazott olyan állítást, ami alapján megállapítható volt, hogy az eszközök bevonásával megvalósuló mesemondást tartotta ebben az életkorban hatékonyabbnak. Míg a 8. kérdésre adott válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy az 5-6 éves korosztályban már több (55%) válaszban neveztek meg olyan technikákat, melyekhez nincs szükség eszköz bevonására (N=120), és kevesebb válaszban említettek olyan eszközt, módszert, amelyhez valamilyen eszköz bevonására is szükség van (N=97). Ez azt igazolja, hogy a kisebb gyermekek esetében még a tárgyak, eszközök mint a figyelem mesei tartalomra történő irányítását elősegítő ingerek bevonása is ajánlatosnak látszik.

Mind a nyitott kérdésekre adott válaszokból, mind válaszmátrixok eredményeiből azt látszik, hogy feltételezésem, miszerint a megkérdezett óvodapedagógusok is egyetértenek azzal, hogy a dajkanyelvi sajátosságok hatékony osztenzív ingernek bizonyulnak az óvodáskorú gyermekeknek szóló mesemondás során, beigazolódt. Számos dajkanyelvi sajátosságot neveztek meg maguktól is a válaszadók azoknál a kérdéseknél, ahol nem volt előfeszítve a válasz. Amikor konkrétan több ilyen dajkanyelvi osztenzív ingerre rákérdeztem a mátrixoknál, a többség amellet foglalt állást, hogy az óvodáskorú gyermekek figyelmének irányítását és fenntartását a mesemondás közben segítik az olyan ingerek, mint például a lassabb beszédtempó, a magasabb alaphang vagy a jellegzetesen gyermekekhez szóló, a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív.

A megkérdezett óvodapedagógusok válaszaiban nemcsak a történetmondási helyzetben tapasztalható metapragmatikai, hanem a pragmatikai tudatosságukra utaló jelzésekkel is találkozhatunk. Felvetésem (H-VII), miszerint az óvodapedagógusok mint mesemondók nemcsak megosztóznak a mesékbe kódolt, közös tudástartalmakon a gyermekekkel, hanem annak is tudatában vannak, hogy megosztóznak rajta, ezért tudatosan készülnek a mesemondásra mint kommunikációs helyzetre, szintén beigazolódt a vizsgált mintán. A válaszadók 95%-a (N=95) ugyanis arról számolt be, hogy valamilyen formában felkészíti magát a mesemondásra mint kommunikációs helyzetre. Annak ellenére, hogy a válaszadók többsége a mese megtanulására fókuszált felkészülésképpen, a vizsgált mintán találtunk olyan elkülöníthető csoportot, melynek tagjai a verbális tartalom átgondolásán, megtanulásán túlmenően valamilyen típusú alaposabb felkészülést is végrehajtanak mesemondás előtt. Kognitív pragmatikai vizsgálataink szempontjából különösen izgalmas az érzelmi, hangulati felkészülés, melyről a megkérdezett óvodapedagógusok 10%-a (N=10) számolt be.

Arra a kutatási kérdésre is választ kaphattunk az adatokból, hogy formális keretek közt tanult viselkedésformának tekinthetjük-e a megkérdezettek körében a mesemondást. A kapott adatok kiértékelése alapján azt mondhatjuk, hogy a vizsgált mintán az óvodapedagógusok kisebb részénél tanult viselkedésforma a mesemondás. Igaz, arra a kérdésre, hogy tanulta-e a mesemondást valakitől, közel hasonló arányban feleltek igennel vagy nemmel a válaszadók, azonban a válaszok részletesebb elemzéséből kiderül, hogy valójában csak a válaszadók 36%-a (N=37) nevezett meg valamilyen intézményt, ahol a mesemondást tanulta, például főiskolán vagy valamilyen szakirányú továbbképzésen. A többiek, akik azt állították, hogy tanulták valakitől a mesemondást, családban vagy önképzés útján sajátították el. Ezek a módszerek azonban a fenti kutatási kérdés szempontjából nem relevánsak, ugyanis ezek nem a formális keretek közt történő mesemondási stratégiák elsajátítását jelentik, sokkal inkább megfigyelésen alapuló tanulást, illetve általuk ideálisnak tartott példák követését. Akik utánzós tanulás útján sajátították el a mesemondást mint sajátos verbális viselkedésformát, sok esetben konkrétan nevesítették is, hogy kik azok a személyek, akiktől tanultak, és akiket hiteles mintának tekintenek. Voltak, akik konkrét családtagokat neveztek meg, mások pedig ismert mesemondókat említettek. Felmerült például Szabó Gyula és Levente Péter személye is.

A kérdőívhez tartozó adatlap vonatkozó részének kiértékelésből pedig az is kiderül, hogyha szigorúan véve a mesékkel kapcsolatos szakirányos végzettségekre szűkítjük a formális tanulás körét, akkor a nemparametrikus χ^2 -próba szerint nem egyenletes az eloszlás azon két csoport között, amelynek tagjai ilyen formában tanultak a mesékről, és amelynek tagjai nem. A válaszadók közül N=98 fő nyilatkozta, hogy nincsen szakirányos végzettsége a mesék felhasználásával kapcsolatban, és 8 fő végzett valamilyen továbbképzést ilyen témában. Kisebb tehát azok aránya, akik formális keretek között tanulták a mesemondást ($\chi^2(1) = 76,415, p < 0,001$). Összegezve az erre a kérdésre vonatkozó vizsgálatok eredményeit, azt látjuk, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok kisebb részénél tekinthetjük tanult viselkedésformának a mesemondást.

7.2. A meseterapeuta mint történetmondó metapragmatikai tudatossága

A történetmondó metapragmatikai tudatosságával foglalkozó rész második nagy alegysége a meseterapeuták mint történetmondók metapragmatikai tudatosságával foglalkozik. A tervezett kvalitatív interjú alanyát aszerint választottam ki, hogy az adott szakember, meseterapeuta legyen jártas mind a gyermekeknek, mind a felnőtteknek szóló történetmondásban, és rendelkezzen többéves szakmai múlttal, hogy releváns információkat

tudjon adni arról, milyen mértékben mutatkozik tudatosnak egy terapeuta osztenzív inger használata a terápiás célú történetmondás közben. Egy kezdő terapeuta esetében ugyanis még vélelmezni lehetne azt, hogy ha az interjú alapján úgy tűnne, hogy nincs metapragmatikai tudatosság például a nonverbális jelzések használata mögött, az nem magáról a terápiás történetmondásról adna számot, hanem adott esetben arról, hogy mint kezdő szakember még nincs elegendő mentális kapacitása ezekre is figyelmet fordítani a terápia során. A többéves szakmai tapasztalattal rendelkező személyek esetében ez a lehetőség kizárható, így pontosabb képet kaphatunk arról, hogy mennyire tudatos vagy ösztönös az ilyen típusú jelhasználat. Mielőtt ismertetném az általam készített kvalitatív interjú módszertanát és eredményeit, fontosnak tartom bemutatni magát a Metamorphoses Meseterápiás Módszert (Boldizsár, 2010, 2014), ugyanis a későbbi fejezetek értelmezéséhez nélkülözhetetlen egy rövid módszertani áttekintés.¹⁷

7.2.1. A Metamorphoses Meseterápiás Módszer rövid bemutatása

A mesék fejlesztő, gyógyító hatására épül a Boldizsár Ildikó (2010, 2014) által kidolgozott Metamorphoses Meseterápiás Módszer. A csoport vagy az egyén életkorához és élethelyzetéhez illetően, mesetípus és téma szerint is jól kiválasztott, valamint megfelelően elmondott mese mellett, hogy számos kompetenciát fejleszt, terápiás mechanizmusokat is beindíthat. A mesék mint speciálisan emberi tanulási és tanítási formák minden életszakaszban kitűnő segédeszközt, konkrét léttapasztalásra lehetőséget adó viszonyítási alapot nyújtanak, kódjaik ugyanis különböző viselkedésmintákat tartalmaznak. Ennek jelentőségére lett figyelmes Boldizsár Ildikó, aki 1996 óta foglalkozik a mesék terápiás használatával. Boldizsár Ildikó tapasztalatait és az általa kidolgozott terápiás eljárást, a Metamorphoses Meseterápiás Módszert (MMM) 2010-ben megjelent könyvében mutatta be (Boldizsár, 2010). A MMM azon a felismerésen alapul, hogy minden élethelyzetnek megvan a maga mesebeli párja, amelyben a hős ugyanazért a célért indult útnak, ugyanazokkal a problémákkal küzd, mint a páciens. A terápia alapját a mesék mögött álló egységes és egylényegű világgép adja, amelyet a világ 7 meseregiónak népmesekincséből ismerhetünk meg. A népmesék tartalmazzák azt a komplex tudásanyagot, amely nemzedékről nemzedékre terjed, még akkor is, ha annak kódolt tartalma egyre nehezebben hozzáférhető a legifjabb generáció számára. Minden életkorban megtalálhatók azok a mesei tartalmak, amelyek az adott életszakaszban segítséget nyújthatnak. A harmonikus testi-lelki-szellemi fejlődés érdekében a mesékben őrzött tudásanyag egy részét

¹⁷ A módszertani áttekintés alábbiakban idézett részleteit korábbi munkáimban már közöltem (Papp, 2018a, 2020).

fontos már gyermekkorban elsajátítani. Az óvodáskorú gyermekeket például megfelelően kiválasztott mesékkel lehet segíteni a testtudatosításban, illetve a világ megismerésében és megértésében. „A mesék messzemenőig kielégítik a kisgyermekre jellemző mágikus gondolkodás, animizmus, artificializmus és finalizmus igényét, és visszavezetnek saját aranykorunkba, amikor még egészben, egyben láttuk a világot. Fontos alapélmény a személyiségfejlődésben, hogy az én kialakulásának folyamatában gyermekként mindenki végigjárja ezt az utat” (Boldizsár, 2010, 324). Ebben a felfogásban a mesék a világhoz való harmonikus kapcsolódás lehetőségeit mutatják meg.

A terápia során az adott életszituációhoz tartozó történetet kell megtalálni és feldolgozni, rálelni arra a pontra, ahol a terápiában résztvevő személy elakadt a történetben. A MMM-n belül elkülönül egymástól az alkotó-fejlesztő és a klinikai meseterápia. Az alkotó-fejlesztő meseterápia a mesék segítségével minél több kapcsolódási pontot kíván létrehozni az egyén és a környezete, valamint az egyén és önmaga között. Vannak preventív jellegű csoportok, amelyeknek célja, hogy a résztvevők a mesék által viselkedési- és gondolkodásbeli mintákat ismerhessenek meg, melyek előkészíthetik a lehetséges, jövőbeli választásaikat egy-egy döntési helyzetben. Léteznek életfordulókhoz és életválságokhoz kapcsolódó csoportok is. Ezekben a csoportokban az adott életkorhoz vagy élethelyzethez idomul a meseválasztás, valamint az aktuálisan megoldandó problémák feldolgozása. A disszertáció jelen fejezetének célkitűzései közt nem szerepel az egyes életszituációkhoz rendelt történetek megtalálásának módszertani összefoglalása, erről részletesebb leírás példákkal illusztrálva a Boldizsár Ildikó által szerkesztett *Meseterápia a gyakorlatban* című kötetben olvasható (Boldizsár, 2014).

A rövid módszertani bemutató zárásaként meg kell említenem, hogy Magyarországon léteznek más kifejezetten terápiás célú mesemondás fókuszú iskolák is, mint például a Kincskereső vagy a Ligetszépe Meseterápiás Módszer. A Metamorphoses Meseterápiás Módszert azért tartottam különösen izgalmasnak a disszertáció kutatásainak szempontjából, mert úgy dolgozik – ahogy a módszer nevezi – kódokkal, melyek bizonyos nyelvi elemekben őrződnek meg, hogy közben a diskurzusban nincs egy egyértelmű megfeleltetése az egyes kódoknak, vagyis a disszertáció terminológiáját követve az egyes metaforáknak az egyes kliensek esetében eltérő interpretációja lehet, attól függően, hogy az egyén számára mi is az optimálisan releváns jelentés az adott beszédhelyzetben. A módszer nevében is őrzött átváltozások (például a személyiségfejlődés egyes fázisai) azáltal valósulnak meg, hogy a terápia során az interakcióknak és a feladatoknak (különös tekintettel az érzékszerv-élesítő gyakorlatoknak) köszönhetően a páciens képessé válik ezen mesei metaforák saját életére vonatkoztatott jelentésének megtalálására, és ezáltal tud kapcsolódni a történethez. Egy másik,

a terápiás munkában gyakran használt metaforával élve: a terápiára érkező megláthatja, hol tart a történetben. Mindez pedig úgy történik, hogy a terápiás beszélgetés egyáltalán nem deduktív. A tanúság levonása nem úgy történik, mint az tanmesék, állatmesék vagy a műmesék egy része esetében. Erre irányítja rá a figyelmet Ivaskó Livia és Komlósi Boglárka is a Helikonban megjelent *Nézőpontok a mesék képességfejlesztő és terápiás alkalmazhatóságáról* című recenziójukban, melyben Boldizsár Ildikó *Meseterápia*, Kádár Annamária *Mesepszichológia* és Nagy József *Fejlesztés mesékkel* című művéről is írnak (Ivaskó és Komlósi, 2013). Ez az a fajta sajátos nyelvi és kognitív aspektus, ami miatt ezt a módszert választottam.

Habár a disszertációt a Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltjeként írom, a módszertani részek ismertetésekor fontosnak tartom megemlíteni, hogy 2016 januárjában én magam is megszereztem a Metamorphoses Meseterápiás Módszer alkotó-fejlesztő meseterapeuta oklevelét. Ezen végzettség birtokában rendszeresen részese lehetek mind gyermekekkel, mind felnőttekkel foglalkozva a doktori munkámban sok fejezetben tematizált terápiás történetmondási helyzeteknek. A gyakorlati terápiás tapasztalataim (Papp, 2020) inspirálóan hatottak kutatómunkámra is, számos új kutatási kérdés merült fel bennem, melyek egy részére igyekszem a következő fejezetekben választ adni.

7.2.2. A meseterapeuta mint történetmondó metapragmatikai tudatosságának vizsgálata kvalitatív interjú formájában

Sólyom Andrea meseterapeutát kértem fel az interjúra, aki 2016-ban szerezte meg a Metamorphoses Meseterápiás Módszer alkotó-fejlesztő meseterapeuta oklevelét, és azóta folyamatosan vezet alkotó-fejlesztő meseterápiás csoportokat óvodákban, és három állandó felnőtt csoportot is működtet. Közel 300 foglalkozást vezetett már. Andrea a felkérésre, mely arról szólt, hogy a meseterápiás történetmondásról mint kommunikációs helyzetről kérdezném a beszélgetés során, igent mondott. Az interjú terjedelme: 43 perc. A feldolgozás módszerül az interjúrészletek tematikus idézését és értelmezését választottam a Kvale által leírtaknak megfelelően (2005, 258–261). Az idézések sorrendje nem az interjú szerinti kronológiai sorrendet tükrözi, a válaszok bemutatása tematikusan történik, a disszertációban vizsgált fő kérdésköröknek megfelelően.

A kérdéssort előre összeállítottam, de az interjú készítése közben a beszélgetés menetének megfelelően bővítettem, illetve amire fontosnak tartottam, ismét rákérdeztem más formában, hogy meggyőződjek róla, jól értettem-e az elhangzottakat. A kérdések két nagy csoportra voltak oszthatóak:

- I. Az egyik kérdéscsoport a történetmondó által alkalmazott osztenzív ingerek, főként a nonverbális jelzések, valamint a történethallgatási transz és a történetmondó metapragmatikai tudatossága köré szerveződött. (Ezekről a témákról a korábbi fejezetekben már bővebben beszámoltam.)
- II. A másik kérdéscsoport pedig a meseterápiában alkalmazott metaforikus nyelvhasználat mint osztenzív ingerrel foglalkozott. Az első kérdéskörre adott válaszokat jelen fejezetben dolgozom fel, a második kérdéscsoport válaszainak kiértékelése a 7.6.2. alfejezetben kap helyet.

7.2.2.1. A gyermekeknek és a felnőtteknek szóló mesemondás osztenzív ingereinek összevetése

A disszertáció korábbi fejezeteiben már vizsgált kérdéskör a gyermekeknek és a felnőtteknek szóló mesemondás során alkalmazott osztenzív ingerek vizsgálata. Az eddigi ismereteink, a bemutatott kísérletek és a kérdőíves vizsgálat eredményei is arra engednek következtetni, hogy más típusú osztenzív ingereket kell alkalmaznia a történetmondónak, ha gyermekközönségnek mond mesét. Súlyom Andrea meseterapeuta tapasztalatai is ezt a felvetést erősítik: szerinte nagy különbség van a felnőtteknek és a gyermekeknek szóló mesemondás között. Az egyik fontos tényező, amit kiemelt a terapeuta: az időtényező. Megfelelő ráhangoló, előkészítő gyakorlatok után felnőtteknek akár egy negyedórás, húszperces mesét is el lehet mondani, a gyerekeknél ennél sokkal rövidebb időt lehet érdemben mesemondással tölteni. Egy háromévesekből álló óvadás csoport esetét mesélte el az interjúbán Andrea, ahol egy nagyon rövid mesével készült a foglalkozásra, és még azt is le kellett rövidítenie a kicsik figyelmének folyamatos megtartása érdekében.

A másik fontos különbség, melyet Andrea említett, a disszertáció szempontjából is releváns ingerekhez kapcsolódik: *„Az egész kicsiknél az volt a tapasztalatom, hogy nagyon jó, ha egész másként mesélek, mint a felnőtteknél. Minden mesemondónak megvan a saját hangja, ezt amikor megtalálja, akkor az onnantól nagyon hiteles és nagyon szép. Ez általában, én azt láttam, ahogy másokat is hallottam mesélni, ez a hang csendes, nyugodt, mint egy folyó, ahogy folyik. A kicsiknél én úgy tapasztaltam, hogy nagyon-nagyon jó, ha ez a hang azért sokkal hangosabb. Változik a hangszín, minden, ami még jobban hozzásegít, hogy az érdeklődésüket fenn tudjuk tartani. A kicsiknél jobban használom a kezemet, az arcomat, a felnőttek nagyon sokszor becsukják a szemüket mesélés közben. Ha biztonságban érzik magukat, becsukják a szemüket. Ez azt jelenti, hogy nincsen szükség arra, hogy még a kezemmel bármit mutassak, vagy az arcomon bármi látszódjék. A gyerekek viszont néznek, a gyerek nem veszi le rólam a*

szemét, és főleg a kicsiknél tapasztalom azt, hogy nagyon ott kell legyek a testemmel is.” A gyermekeknek szóló mesemondói hang a terapeuta szerint sokkal élénkebb, ahhoz jobban társulnak kézmozgások, mimika, jóval erősebbnek érzi az intonációt. A gyerekek szerint sokkal jobban bevonódnak, ha életszerűbb a mesemondás. Az Andrea által elmondottak párhuzamba állíthatóak az óvodapedagógusok által elmondottakkal, vagyis a kisebb gyermekeknek több osztenzív ingerre van szükségük a figyelem fenntartásához, mint a nagyobb gyermekeknek vagy a felnőtteknek. A szemkontaktus fontosságát az óvodapedagógusokhoz hasonló Andrea is kiemelte a kisebb gyermekek esetében. Ebben az életkorban a kiválasztott mese hossza rövidebb kell, hogy legyen, mint a felnőtteknek tervezett csoportok esetében – mondja a terapeuta. Mindez alátámasztja a korábbi fejezetekben elméleti és kísérletes formában igazolt állításokat, miszerint a történetmondás során a figyelem fenntartása érdekében a történetmondónak a hallgatóság igényeire szükségszerűen oda kell figyelnie mind a történet kiválasztását, mind a mesemondás mikéntjét illetően.

Az általános iskolás korcsoportra is kitért a beszélgetés során a terapeuta. Azt a megfigyelését osztotta meg velem, hogy már az alsó tagozatosok is, de a felső tagozatosok még inkább a felnőtteknek szóló mesemondáshoz hasonló technikákat részesítik előnyben. Tudatosan törekedni szokott például 7. és 8. osztályos diákoknál, hogy ezt a mesemondási stratégiát alkalmazza, mert pont ez az a korosztály, amelyik már azt hiszi, hogy kinőtt a mesékből, már nagy hozzá. Az a cél, hogy azt érezzék, hogy már lassan a felnőttek közé sorolják őket, ezért úgy is mesél nekik a terapeuta, mint a felnőtteknek. Ez segíti azt, hogy nyitottak tudjanak lenni a mesemondási szituációra. A felnőttekhez szóló hatékony mesemondói hang interjú során említett sajátosságai megerősítik a 5.2. fejezetben bemutatott kísérlet eredményeit, miszerint a felnőttek esetében már nincs szükség olyan sok és intenzív osztenzív ingerre a figyelem fenntartása és a kulturálisan releváns tudáselemekre irányítása érdekében, mint a gyermekeknél. A terapeuta által elmondottak is igazolják a disszertáció azon felvetését, miszerint a felnőttekhez szóló kulturálisan releváns tudásátadás szempontjából hatékony történet- és mesemondás már közelít a hétköznapi beszédszerű előadásmódhoz.

A saját mesemondói hanggal kapcsolatban az alábbi állításokat teszi a terapeuta: *„Úgy is merem mondani, hogy volt alkalmam más mesemondókat is hallani, hogy ténylegesen megváltozik az embernek a hangja, megváltozik egy kicsit a hangszín is, a mélysége, a ritmusa, és azt gondolom, hogy ennek van egy olyan lelki háttere, hogy akkor van meg a saját hangod, ha olyat mesélsz, amit értesz. Szerintem enélkül nincsen meg az a saját hang, amitől hitelessé válik a hangod mesemondás közben.”* Ezen leírás bizonyos részletei egybecsengenek a korábbiakban bemutatott mesemondói attitűd sajátosságaival. Hasonló ugyan a hétköznapi

beszédhez ez a fajta mesemondói hang, de mégis a fent részletezett nonverbális elemek alkalmazásával némiképp mégis eltér attól. Azzal a példával fűzi tovább Andrea a gondolatmenetét, hogy ha valaki csak úgy felolvas egy mesét, az teljesen másképp szól, mintha azzal a mesével előtte foglalkozott volna, azt behatóan megismerte volna. Azon a mesemondáson látszik, hallatszik, hogy a mesemondó „nincs ott”. Ezek a megállapítások a terápiás történetmondási helyzetre való felkészüléshez is nagymértékben kapcsolódnak, amire az elemzés későbbi pontján még bővebben kitérek.

Az eszközök tekintetében úgy látja a terapeuta, hogy a gyermekek esetében még hasznos lehet bizonyos tárgyak bevonása a mesemondásba, példaként egy óvodáscsoportos foglalkozást idéz fel, ahol *A kisegér nagy utazása* című meséhez kendőket használtak a mesei szereplők és helyszínek megelevenítésére. Ez sokat segített – a tapasztalatok szerint – a gyermeknek a mesére való fókuszálásban. Ugyanarra a megállapításra jutott a terapeuta, mint a kérdőíves vizsgálat alapján az óvodapedagógusok többsége: a kisebb gyermekek esetében hatékony technika lehet az eszközök bevonása a mesemondásba. A felnőttek esetében a terapeuta a mesét megelőzően használ az előkészítő gyakorlatokhoz a történet témájához, motívumaihoz illő képeket, tapintható dolgokat, például kagylókat, pamutgombolyagot, de a mesemondásba már semmilyen külső képet, eszközt nem von be, csak a mesélő hangját hagyja érvényesülni: „*Úgy gondolom, hogy a lehető legjobb, ha a mesemondás közben már nincsen semmi, csak annyi van, hogy ég a gyertya, lekapcsoltuk a villanyt, ha az megoldható, mindenki kényelmesen ül, vagy fekszik, ahogy neki jó, ahogy a testének kényelmes. és akkor már csak hang van.*” Ezek a megállapítások erősítik a disszertáció azon feltevését, hogy a felnőtteknek szóló mesemondás során már nincs szükség olyan sok és intenzív osztenzív ingerre, mint a gyermekeknek szóló mesemondáskor. A belső képalkotó folyamatok ezek nélkül a plusz ingerek (képek, tárgyak) nélkül még hatékonyabban beindulhatnak, ami pedig a mesék mélyebb értelmének megtalálását segíti.

7.2.2.2. A transzállapot létrejötte meseterápiás csoportokon

Ha megfelelően alkalmazza a terapeuta a korábbiakban részletezett módszereket, akkor létrejöhet a történethallgatási transz állapota. Az interjú ezen pontján arra kértem Andrást, hogy számoljon be arról, milyen jelzésekből vehető észre gyermekeknél és a felnőtteknél, hogy elérték a fókuszált figyelem állapotát: „*Az egész kicsiknél... hát az varázslatos volt. A legelső alkalommal, amikor háromévesekkel dolgoztam, amikor elkezdtem nekik mesélni, ténylegesen az történt, hogy kitágult a szemük, így leesett az álluk, kinyílt a szájuk, és néztek. Gyönyörűek*

voltak. A kicsit nagyobbak már mocorognak közben, én úgy látom. Eleinte ezt nem nagyon tudtam elkülöníteni, mert azt hittem az ovisok, ha nem rám néznek, nem figyelnek. De ez nem igaz, akkor van baj, ha beszél közben, akkor nem jön létre a fókuszált figyelem, egyébként pedig ott vannak. Attól, hogy ők mocorognak közben, tesznek-vesznek, annak ellenére, én úgy érzem, hogy akkor is megvan ez az állapot.” Az általános iskolásokkal folytatta a leírást a terapeuta: velük kapcsolatban az volt a tapasztalata, hogy tartják a szemkontaktust mesemondás közben. A felnőttek esetében pedig azt vette észre, hogy amikor először találkoznak élőszavas mesemondással, vagy ez nem megszokott a számukra, akkor erősen tartják a szemkontaktust. Ha viszont egy olyan csoportban vannak, ahol ez megszokott, akkor szinte mindig már a mese elején becsukják a szemüket. „Teljesen el tudnak lazulni, betakaróznak, kérik általában, hogy kapcsoljuk le a villanyt, és általában van a csoportban valaki, aki elalszik. Lehet érezni a légzésükön, például.” A meseterápiás foglalkozásokon kialakuló fókuszált figyelmi állapotra vonatkozó interjúrészletek érzékletesen szemléltetik a Stallings által a történehallgatási transszal kapcsolatban leírtakat (lásd: 4. fejezet). A tekintettartással kapcsolatban pedig a terapeuta által elmondottak új perspektívát jelentenek a szemkontaktus szerepének elemzésében. Eszerint az, ha történehallgatás közben valaki kerüli a szemkontaktust (például máshova néz vagy behunyja a szemét), az nem csak a figyelem elvesztését jelentheti, hanem azt is, hogy biztonságban érzi magát abban a helyzetben, és számára könnyebb a belső képalkotási folyamatoknak teret engedni így, mintha végig tartaná a szemkontaktust a beszélővel.

7.2.2.3. A meseterapeuta mesemondásra mint társas interakcióra való felkészülése

A meseterapeuták esetén is felmerül a kérdés, hogy mennyire ösztönös vagy tanult viselkedésforma maga a mesemondás, illetve mennyire eltervezett az általuk alkalmazott mesemondási stratégia. Erre vonatkozóan az interjú során több irányított kérdést tettem fel. (Például: Hogyan zajlik egy terápiás mesemondásra való felkészülés? Mennyire tervezi el a mesemondás mikéntjét, a mesemondás során alkalmazni kívánt kommunikációs technikákat?) A terapeuta arról a mentális folyamatról számolt be elsőként, amivel a terápiás csoportra való felkészülés jár. Ebben elmondása szerint nagy segítségére voltak a Metamorphoses Meseterápiás Módszer elsajátítása során Boldizsár Ildikótól kapott tanácsok. Olyan mesék esetén, amelyekkel még nem foglalkozott azelőtt, a felkészülés elején képekre bontja a történeteket: „Az írott szöveg előtttem van. Én szeretem, ha ki van nyomtatva, mellé tudok jegyzetelni. Én be szoktam jelölni, hogy hogy jönnek a képek egymás után, és a képek sorrendjét tanulom. Utána én hangosan szoktam. Most már úgy vagyok, hogyha háromszor elmondok,

akár egy háromoldalas mesét is, onnantól el tudom mondani.” Az olyan mesék esetén, amelyeket már használt korábbi csoportokon Andrea, úgy szokott felkészülni, hogy átgondolja a mese képeit, hogyan jönnek egymás után, de már hangosan nem mondja el a csoportot megelőzően a mesét. Itt is megjegyzi a terapeuta, hogy természetesen az sem mindegy, milyen korosztálynak mesél. A terapeuta által említett módszer Richard Noll terminusával élve a mentális képzelőerő kultiválását jelenti, vagyis olyan gyakorlatokat alkalmaz a mesemondó, amelyek képeket, mentális alakzatokat közvetítenek, és a közvetítés által érzelmeket váltanak ki (Keszeg, 2011, 104). Kovács Ágnes a ketesdi Kiskokas meséiből származó példákkal illusztrálja ezt a jelenséget. Írásában megfigyelései nyomán felveti, hogy például a népi kultúrában a mesemondó, úgy tűnik, rá akarja szoktatni a gyermekeket arra, hogy a szavak nyomán képeket lássanak. Nagyon valószínűnek tartja, a mesemondó tisztában van azzal, hogy ha maga is látja mindazt, amit mond, könnyebben el tudja képzelteni azt hallgatóságával, (Kovács I., 1944, 48–49, idézi: Keszeg, 2011, 104), még ha ennek metaszintű tudásával nem is rendelkezik. Hasonlóképpen működik ez a terápiás történetmondás esetében is.

Arra vonatkozóan, hogy mennyire tervezi el az alkalmazni kívánt verbális közlési technikákat, a következő választ kaptam: *„Nyilván eltervezem, elgondolom, hogy lesz, mint lesz, de aztán változtatni is szoktam rajta ott, az adott helyszínen. Most már eljutottam odáig, hogy nem izgulok mesemondás előtt, ami azért nagyon jó, mert hozzá tudok kapcsolódni mesemondás előtt azokhoz, akik hallgatják majd, és így viszont sokkal könnyebben tudom ott a helyszínen alakítani azt, amit kell, tehát hozzájuk igazodva mondani a történetet, de alapvetően a kereteket azt tartom. Pici mozgás van benne, de maga a keret az megvan, és abból nem engedek.”*

A metapragmatikai tudatossághoz hozzátartozhat az is, hogy az adott beszédhelyzetben a beszélő mit gondol arról, hogy milyen az ideális beszélő. Erre a helyzetre adaptálva: mit gondol egy meseterapeuta arról, hogy milyen az ideális mesemondó. Egy hétköznapi kommunikációs helyzetben mindannyian törekszünk arra, hogy a tudásunkhoz és képességeinkhez mérten a lehető leghatékonyabban kommunikáljunk, így egyfajta tudatosságot feltételez az, ha mindezt valaki a saját maga számára is definiálni tudja. *„Arra tudnék úgy válaszolni, hogy milyen ott, amikor mesél... hogy nagyon ott kell lennie, tehát akkor nem lehet más a fejében. Van az a pillanat, amikor elkezdesz mesélni, és hogy ott, akkor nem tűnődhetsz semmi máson, hogy mi van a gyerekekkel vagy bevásároltam-e vacsorára, hanem hogy kizárólag ott lehet lenni, kizárólag azokra figyelve, akiknek mondom a mesét, és még arra is figyelve, hogy úgy meséljem el a mesét, mint ami velem történt. Szerintem csak olyan mesét szabadna mesélnünk, amit átdolgoztunk magunkon (...) enélkül a munka nélkül nem történik meg a mesemondás*

igazándiból. És a mesemondó szerintem az egyszerűen ez... Az egy jelenléte feltételez, egy megdolgozott jelenléte.” A 6.1. fejezetben bemutatott kérdőíves vizsgálat során megkérdezett óvodapedagógusok 10%-a számolt be arról, hogy a mesemondást valamilyen érzelmi, hangulati felkészülés is megelőzi. A terápiás mesemondás esetében mind az idézett szakirodalom, mind pedig az interjú alapján elmondható, hogy ez a lépés szinte elvárás a terapeutával szemben. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy más a célja e két típusú mesemondásnak, ezért az óvodapedagógusoktól napi szinten nem elvárható ilyen szintű ráhangolódást, felkészülést igénylő mesemondás, habár mindenképpen emel az óvodai mesefoglalkozások színvonalán, ha ilyen jellegű hangulati, érzelmi felkészülés is megelőzi azt az óvodapedagógus részéről. Azt, hogy erre egyre több szakembernek mutatkozik igénye, az is jól mutatja, hogy mára számos óvodapedagógus végezte el országsszerte a Metamorphoses Meseterápiás Módszerre épülő képzést is. Ezek a szakemberek hatékonyan be tudják építeni az ott tanultakat a mindennapokba, ezáltal komplexebb mesefoglalkozásokat tudnak az általuk vezetett óvodáscsoportok számára biztosítani.

Az interjúkérdésekre adott válaszokból megállapítható, hogy a terápiás mesemondásra való felkészülés fokozott mentális felkészülést követel meg a terapeutától. Ez már a módszertani leírásokban olvasható szakmai felkészülés (Boldizsár, 2014) lépéseiből is látszik, azonban a korábbiakban bemutatott interjúrészek arra is rávilágítanak, hogy mind a felkészülés során, mind a mesemondás során a meseterapeutáknak a metapragmatikai tudatosság meglehetősen magas fokáról kell újra és újra tanúbizonyságot tenniük.

8. A metaforikus nyelvhasználat mint osztenzív inger szerepe a terápiás történetmondási szituációban¹⁸

A disszertáció korábbi fejezetei a történetmondók által alkalmazott főként nonverbális osztenzív stimulusokkal, az azok által kiváltható hatásokkal és a történetmondók metapragmatikai tudatosságával foglalkoztak. A következő fejezetekben egy olyan jelenséggel foglalkozom, melynek megnevezése óta rendkívül sokféle olvasata, értelmezése született, a disszertáció azonban egy új perspektívából kíván ehhez a nyelvi és fogalmi kategóriához közelíteni. A metaforára a disszertáció kognitív nyelvészeti megközelítésből tekint, vagyis az emberi nyelvhasználat egy sajátos formájának tekinti, melynek interpretálása során több kognitív funkció együttes működésére van szükség. Komoly szakmai viták zajlanak arról is,

¹⁸ A disszertáció 8. fejezete épít korábbi írásainkra (Papp, 2018a; Ivaskó és Papp, 2019, 2020), ezekből szövegszerűen is szerepelnek részletek több alfejezetben is.

hogy a metaforikus nyelvhasználati formákat hogyan dolgozza fel az elménk¹⁹. Ebben a részben ismertetek néhány, a metaforakutatással kapcsolatos, a későbbi empirikus munkák megalapozásához és tudományterületen belüli elhelyezéséhez szükséges elméleti keretet. Mivel a disszertáció központi témája nem a metaforafeldolgozás, ezért eltekintek az egyes elméletek részletesebb bemutatásától, és az összes vonatkozó elmélet ismertetésétől.

Ahogy azt Tolcsvay (2013, 208) a metaforakutatás múltjával és jelenével kapcsolatosan megjegyzi: a metafora státusa alapvető jellemzőjéből, dinamikus műveleti alaptulajdonságából ered, éppen emiatt tartja nehéznek megragadni és leírni, ugyanis a metafora esetében a mentális művelet gyakran valóban jelen van a létrehozó és megértő tudatosság számára. A klasszikus és hagyományos megközelítések művészi jelenségnek tekintették, ezzel szemben a kognitív nyelvészet egyik alapvető felismerése a metafora rendszeres, kreatív, motivált és minden típusú nyelvi tevékenységre kiterjedő voltának megfogalmazása (Tolcsvay, 2013, 208).

8.1. A metafora kognitív nyelvészeti megközelítése Kövecses és Lakoff és Johnson nyomán

Ebben a fejezetben a metafora egyfajta kognitív nyelvészeti megközelítését mutatom be Kövecses (1998, 2005; Kövecses és Benczes, 2010) valamint Lakoff és Johnson (1980, 1999) munkáira támaszkodva. Kövecses és Benczes (2010, 89, 93) a metafora definíciójának meghatározásakor kiemelik, hogy a kognitív nyelvészet egyik fontos állítása a metaforákkal kapcsolatban az, hogy a metafora nem pusztán nyelvi jelenség, hanem számos más területen is felfedezhető, mint például a gondolkodásban, a társadalmi és kulturális jelenségekben, testi

¹⁹ Mivel e kérdéskör megválaszolására nem végeztem saját ellenőrző vizsgálatokat, ezért a téma részletes kifejtését nem tartom szükségesnek, ám néhány kiemelkedő jelentőségű elméletről röviden mégis érdemes szót ejteni ahhoz, hogy pozicionálni tudjuk a relevanciaelmélet metaforafelfogását más irányzatokhoz képest. A standard pragmatikai, vagy másként moduláris nézet képviselői azt vallják, hogy az átvitt jelentéshez való hozzáférés előtt mindig a szó szerinti jelentés aktiválódik először a figuratív nyelv feldolgozása közben. Ezzel a modellel szembehelyezkedik a közvetlen hozzáférés elmélete (Gibbs, 1994), amely azt feltételezi, hogy a szó szerinti kifejezésekhez hasonlóan a metaforikus kifejezéseket is azonnal elérjük. A kontextuális hatásoknak köszönhetően ez az értelmezési folyamat nem kerül többlet feldolgozásbeli költségbe. A harmadik modell, amellyel a metaforikus kifejezések feldolgozását értelmezni tudjuk, a fokozatos kiugróság modellje (graded salience model) (Bencze M., 2014). A Rachel Giora (1997, 2008) által létrehozott elméleti keret központi fogalma a vezérjelentés (most salient meaning). „A mentális lexikonban a konvencionális, a gyakoriság, az ismerősség, a prototipikusság szerint kódolt nyelvi egységek közül a kiugróbbak gyorsabban hozzáférhetőek lesznek a feldolgozás számára” (Benze M., 2014, 849). Ebben az elméleti keretben a szó szerinti és figuratív megkülönböztetés helyett az ingerek kiugró/kevésbé kiugró jellemzője kerül fókuszba. A vezérjelentés ebben az értelmezésben lehet figuratív is. Giora szerint az értelmezés kezdeti stádiumában a kontextus szerepe korlátozott, csak az interpretáció egy későbbi állomásán történik meg a kontextusnak a lexikai modul kimenetével való egyeztetése (Giora, 1997, 2008). Két esetben válhat a kontextus igazán meghatározóvá ebben a modellben: a) amikor több vezérjelentés verseng egymással, vagy b) amikor az adott szövegösszefüggésbe a vezérjelentés nem illeszkedik. A metaforák feldolgozásáról szóló elméletek bemutatásáról egy korábbi írásomban már számot adtam (Papp, 2018a), az összevetés a hivatkozott tanulmányban is szerepelt.

tapasztalatokban és az agy neurális felépítésében. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a kognitív nyelvészet ezen irányzata szerint a metafora egyszerre nyelvi, fogalmi, társadalmi, kulturális, testi és idegi jelenség.

A Lakoff–Johnson nevével fémjelzett fogalmi metaforák elméletét számos kritika érte az elmúlt 30 évben, melyről Kövecses (2006) 5 nagyobb (a módszertant, az elemzési irányt, a sematikusságot, a testesültséget és a metafora - kultúra viszonyt illető) kérdéskörön belül adott számot, mégis ez az elmélet az egyik legmeghatározóbb kognitív nyelvészeti szemléletű metaforafelfogás. Mivel ez a szemlélet nem központi jelentőségű a disszertáció következő fejezeteiben elvégzett vizsgálatokban, ezért jelen fejezetben az elméletnek csak néhány, a mesemondás során alkalmazott metaforikus nyelvhasználati formák szempontjából kifejezetten releváns állítását mutatom be.

Az elmélet egyik alapfogalma a fogalmi metafora, vagyis két fogalmi keret között létrejövő megfelelés. A fogalmi metaforák két tartományból állnak: a konkrétabb forrástartományból és az elvontabb céltartományból. A metaforák alapjául a hasonlóságok felfedezése mellett a testünkkel kapcsolatos tapasztalataink szolgálhatnak, mint a klasszikus A SZERETET MELEGSÉG fogalmi metafora esetén. A metaforikus nyelvi kifejezések a forrás- és a céltartomány közti kapcsolatot tükrözik, mint például a *lángol* a szerelem kifejezését A SZERELEM TÚZ fogalmi metafora motiválja (Lakoff-Johnson, 1980; Kövecses és Benczes, 2010, 81–85). Tolcsvay a 7. táblázatban kiemelt gondolatok, tételek meghatározásával összegzi a Lakoff-Jonhson-féle metaforaelmélet főbb állításait.

A klasszikus kognitív metaforaelmélet (Lakoff-Johnson, 1980, 1999) fő pontjai
a) metaforikus kifejezések visszavezethetők elvontabb összefüggésekre, fogalmi metaforákra, amelyek nyelv előtti konceptuális struktúrák
b) a fogalmi metaforák két ismeret, két konceptus közötti tapasztalati alapú kapcsolatok
c) a metafora mint metaforikus leképezés strukturálja a tudást
d) a fogalmi metafora forrástartománya és céltartománya között részleges megfelelések állnak fenn
e) a fogalmi metaforák metaforikus kifejezések szemantikai szerkezetébe épülnek be
f) a hétköznapi nyelv metaforikus kifejezéseket tartalmaz
g) a hétköznapi metaforák rendszeresen visszatérő fogalmi párosítások, az invarianciaelv alapján nem teljesen szabad motivációjú társítások

*7. táblázat: A Lakoff-Johnson-féle metaforaelmélet néhány fontos állításának összegzése
Tolcsvay (2013, 213) nyomán*

A disszertáció kizárólag a mesékben őrzött metaforikus tartalmakkal foglalkozik, nem elemzi a hétköznapi nyelv metaforikus kifejezéseit. A metaforák e sajátos típusának esetében érdekes aspektust nyújthat a metaforikus implikációk vizsgálata. Amikor egy mesében fellelhető metaforikus nyelvi kifejezéssel találkozunk, gyakran a forrástartományok olyan elemeit is a céltartományra vetítjük, melyek túlmutatnak az alapvető leképezéseken, ilyenkor jönnek létre a metaforikus implikációk. (Ez esetben az implikáció alatt azt értjük, hogy valaminek a velejárója.) (Kövecses és Benczes, 2010, 86). Ezekre a típusú implikációkra rengeteg példát találhatunk a későbbiekben vizsgált meseterápiás diskurzusok során, amikor egy-egy metaforikus nyelvhasználati forma mást jelent minden terápiában résztvevőnek, attól függően, hogy a forrástartományról felhalmozott gazdag tudásnak mely elemeit, részleteit hasznosítja. Hasonlóan fontos szempont lehet a mesei metaforák vizsgálatakor a metaforikus kiemelés és elrejtés folyamatának (Kövecses és Benczes, 2010, 87) vizsgálata, ugyanis a forrástartománynak ezen metaforikus tartalmak esetén sem hasznosítjuk minden elemét. Például egy terápiás célú mesemondás és az azt követő terápiás beszélgetés esetén, amikor a

sárkány metaforikus nyelvhasználati formával foglalkoznak, vélhetően nem a sárkány külső jegyeit emelik ki, amikor a pácienseknek meg kell fogalmazniuk, hogy az ő életükben ki vagy mi testesíti meg a sárkányt, ezek a jegyek rejtve maradnak, és sokkal inkább a „sárkánysághoz” mint belső tulajdonsághoz kapcsolódó aspektus kerül kiemelésre.

A Lakoff–Johnson-féle (1980) metaforaelmélet állításai alapján arra lehetne következtetni, hogy a metaforák univerzálisak, azonban ahogy azt az elmélet kritikusai is kiemelik, ez nincs így, ugyanis jelentős eltérésekről számolhatunk be a metaforákat illetően mind kultúrán belül, mind a kultúrák között, és ezeket ez a kognitív nyelvészeti irányzat nem tárgyalja kielégítően (Kövecses és Benczes, 2010, 96). Tolcsvay szerint (2013, 215) a fogalmi metaforák egyetemes és kultúraspecifikus jellege nyitott kérdés.²⁰

8.2. A metaforikus nyelvhasználati formák helye a relevanciaelméletben

8.2.1. A relevanciaelmélet Grice-i előzményei

Mielőtt bemutatnám azt, hogy a Sperbertől és Wilsontól származó relevanciaelmélet (1995) hogyan tekint a metaforikus nyelvhasználati formák feldolgozására, fontosnak tartom bemutatni Grice elméletének legfontosabb, vonatkozó állításait, ugyanis a relevanciaelméletet mint poszt-grice-i irányzatot ezekhez képest tudjuk pontosan definiálni.²¹

Herbert Paul Grice (1957, 1975) a természetes és nem természetes jelentés dichotómiájának megalkotásával, az együttműködési alapelv, az implikaturák, valamint a társalgási maximák meghatározásával létrehozta azt az elméleti háttérrel, amelyhez képest a későbbi pragmaták megfogalmazhatták állításaikat a megnyilatkozások jelentéseinek vizsgálatával kapcsolatban. Grice a nem természetes jelentés fogalmán a következőt értette: „A az x megnyilatkozással valamilyen hatást szándékolt kiváltani egy hallgatóságban ezen szándék felismerése révén” (Grice, 1957, 220). Ebben az értelmezésben tehát a hatás kiváltásában kiemelt szerephez jut a szándék felismertetése. Grice racionális ágensként értelmezi egy társalgás résztvevőit, így feltételezi, hogy létezik egy olyan kölcsönösen elfogadott és elvárt viselkedési minta, amit a kommunikációs partnerek követnek. Ezt nevezte együttműködési alapelvnek (Cooperative Principle):

²⁰ A disszertáció nem vizsgálja a kultúraspecifikusságot, habár meggyőződésem szerint izgalmas távlatokat nyitna a kutatásban, ha kognitív nyelvészeti szempontból megvizsgálnánk különböző népek mesékben őrzött metaforáit más népek értelmezésében, különös tekintettel a keleti és a nyugati mesék metaforakincsének összevetésére.

²¹ A 7.1. fejezetben bemutatott elméleti összefoglaló egy részét korábbi munkámban már közöltem, a jelen alfejezet jelentős mértékben szövegszerűen tartalmazza a már megjelent tanulmányban foglaltakat (Papp, 2018a).

Hozzájárulásod a társalgáshoz legyen olyan, amelyet az adott pillanatban a társalgás elfogadott célja vagy iránya megkíván! (Grice, 1975, 45, 1989, 26; Nemesi, 2009, 56)

Az együttműködési alapelv önmagában túl általános, ezért Grice létrehozott négy kategóriát és ezekhez kapcsolódóan négy társalgási maximát, amelyek segítségével körülhatárolhatóvá, kifejezhetővé és tagolhatóvá válhattak a társalgásokat szervező alapelvek. A kanti rendszerből származtatott kategóriákat és a hozzájuk tartozó maximákat röviden, felsorolásszerűen mutatom be Nemesi (2009, 57) nyomán a 8. táblázatban (Papp, 2018a).

A kanti kategóriák	Szupermaxima	(Al)maximák
MENNYISÉG (Quantity)		1. Hozzájárulásod legyen a kívánt mértékben informatív! 2. Hozzájárulásod ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges!
MINŐSÉG (Quality)	Próbáld hozzájárulásodat olyanná tenni, hogy igaz legyen!	1. Ne mondj olyasmit, amit hamisnak hiszel! 2. Ne mondj olyasmit, amire nincs kellő bizonyítékod!
VISZONY (Relevancia)		Légy releváns!
MÓD (Manner)	Légy érthető!	1. Kerüld a kifejezés homályosságát! 2. Kerüld a kétértelműséget! 3. Légy tömör (kerüld a szükségtelen bőbeszédűséget)! 4. Tartsd be a sorrendet!

8. táblázat A kanti kategóriák és Grice maximái (Nemesi, 2009, 57; idézi: Papp, 2018a)

A maximák bemutatására az egyes maximasértések elemzését választottam módszerül különböző mesékből származó nyelvi példákon keresztül. A *Lotilko szárnyai* című mesében Lotilkónak, a repülő embernek a gonosz Teventej elvette és elrejtette a szárnyait. Lotilko a szárnyak keresésére indult és segítséget kért Teventej feleségétől.

- *Áruld el, hová rejtette a férjed a szárnyamat?*
- *Igazán nem tudom – felelte az asszony. – De ha tudnám, sem mondanám meg!*

Az asszony megnyilatkozása egyértelműen sérti a MENNYISÉG maximáját, ugyanis a beszélő hozzájárulása nem volt a kívánt mértékben informatív. Ezután Lotilko megkérdezte a környéken repkedő madarakat is, hogy hol találhatja meg a szárnyait.

- *Keresd először a folyó egyik partján, aztán a másikon!*

A madarak tanácsa a MÓD maximáját sértette meg, ugyanis kétértelmű információkat tartalmazott. A homályos válasszal pedig Lotilko nem került közelebb a probléma megoldásához.

A következő példában, amely *Az átkozott pipőretyúk* című meséből származik, a MENNYISÉG és a RELEVANCIA maximájának megsértésére is sor kerül. Az alábbi szituációban a gazda és a felesége beszélgetnek:

- *Ó, asszony! Máskor, hogyha megtértem, mindig volt itthon meleg cipó. Ma miért nem sütöttél?*
- *Ne is kérdezd, én édes uram! Volt a világon egy átkozott pipőretyúk, a kerítés alatt kapargatott, a kerítés megdőlt bánatában, a varjú kitepte a farkát bánatában, a fűzfa levetette ágát bánatában, a kecske világgá űzte a két kicsi gidáját bánatában, a patak ecetté változott bánatában, a nagylány földhöz teremtette a korsót bánatában, én falhoz csaptam a tésztát bánatomban.*

Az asszony hozzájárulása jóval informatívabb volt, mint amennyire szükséges lett volna, és az általa elmondott eseménysorozat sem tartozott szervesen a tárgyhoz. A MINŐSÉG maxima megsértésére az ördögös mesékben számos példát találhatunk, ugyanis a karakter megnyilatkozásainak sajátossága, hogy nem mond igazat. *Az ördög meg a lány* című mesében az ördög a következő hamis állításokkal próbálta kicsalni a lányt a házból, hogy elvihesse magával:

- *Gyere ki, lelkem, gyere ki, gyöngyöm, ideki harmat csillog a földön!*
- *Nem megyek.*
- *Gyere ki, galambom, gyere ki, virágom, ideki rózsá nyílik minden ágon!*

- *Nem megyek.*

Grice *Meaning* (Grice, 1957) című korszakalkotó írásában arra hívta fel a figyelmet, hogy egy kommunikációs helyzetben elhangzott megnyilatkozás értelmezésekor ne arra helyezzük a hangsúlyt, hogy a megnyilatkozás mit jelent, hanem arra, hogy a használat közben mit értünk alatta. Implikátúraelméletében a megnyilatkozás teljes jelentése a mondott jelentésből (what is said) és az implikált jelentésből (what is implicated) tevődik össze. Az implikátúrákat további két csoportra osztja: konvencionális és társalgási implikátúrákra. A konvencionális implikátúrák azok, amelyekben a kifejezés konvencionális jelentése határozza meg, hogy mit implikálunk azzal, amit mondunk (Grice, 1975). A társalgási implikátúra esetében a beszélő szándékosan megszegi az egyik maximát és az általa sugalmazott gondolat felismeréséhez következtetési műveletre van szükség. Az a gondolat, amit a beszélő fel akar ismertetni a hallgatóval nincs benne a kiejtett mondat konvencionális jelentésében (Grice, 1975). Társalgási implikátúrára találhatunk példát *A boldog ember inge* című mesében, amelyben a király betegsége csak akkor múlik el, amikor egy boldog ember ingét magára veheti. Hosszas keresgélés után a király rátalál egy favágóra, akivel szóba elegyedik.

- *Látom, van munkád is, meg jó feleséged, a mindennapra valótok is biztosan megvan. Boldogok vagytok, ugye?*

Ebben az esetben a király többet közöl, mint amennyit mond. Az uralkodó által mondottakban kétféle implikátúra típusra is találhatunk példát. Az elhangzottakból kikövetkeztethető, hogy a király szerint a favágónak megvan mindene, ezért boldog lehet. Sőt, a király felsorolásából arról is információt kaphatunk, hogy vélhetően a király szerint boldog ember az, akinek van munkája, jó felesége és megvan a mindennapra valója is. Ezt az implikátúrát nem valamilyen szó jelentése hívja konvencionálisan életre, ugyanis nem azt mondja a király, hogy mindenetek megvan, „tehát” boldogok vagytok. A példa ezen részében a társalgási maximák kihasználásában keresendő a jelenség magyarázata. A példa végén található *ugye* partikula egy másik implikátúra használatára (vö. Kiefer, 2007) is utal, ennek jelenlétéből ugyanis arra következtethetünk, hogy a beszélő, vagyis a király igenlő választ vár kérdésére. Ha önmagában a *Boldogok vagytok, ugye?* részt elemezzük, akkor egy konvencionális implikátúrát találunk, ami azt jelenti, hogy a király hisz abban, hogy igaza van, és ezt egy nyelvi elem segítségével közli.

A társalgási implikátúráknak azt a típusát, amelyben a sugallt jelentést a megnyilatkozás valamely nyelvi eleme generálja, általánosított (generalized) társalgási implikátúrának

nevezzük. Az alkalmi (particularized) implikaturáknál „a beszélői jelentés (azaz a megnyilatkozáspéldány) szintjén nincs lehetőség az absztrakcióra; nem tekinthetünk el a kontextus releváns jegyeitől, hiszen az ezekre való hivatkozás nélkül semmit sem mondhatnánk a pragmatikai tartalomról” (Nemesi, 2009, 60).

A Grice utáni pragmatika két fő irányvonala a neo-grice-i és a poszt-grice-i elméletekre bontható. A poszt-grice-i irányzathoz tartozik a relevanciaelmélet, a neo-grice-i irányzathoz pedig Kent Bach (2012) *Saying, meaning and implicating* című munkájában megfogalmazott elmélete. Bach megőrzi a Grice által bevezetett főbb fogalmi keretet, de bírálja a társalgási implikaturákkal kapcsolatos elméletének részleteit. Az implicitúra fogalmának bevezetésével létrehoz egy köztes kategóriát, mely az implicit és explicit tartalmak közötti esetek definiálására szolgál.

Bach foglalkozik a kétértelműség és az indexikalitás kérdésével is a nyelvi és a beszélői jelentés viszonylatában. A beszélői jelentés a nyelvi jelentésnek, a mondat szemantikai tartalmának kontextusfüggő, a beszélő által szándékolt jelentése. Bach munkájában finomítja a Grice által javasolt terminológiát is: a maximák helyett a feltételezések (presumptions) terminust, míg az együttműködési alapelv (Cooperative Principle) helyett a kommunikatív feltételezések (Communicative Presumption) kifejezést javasolja (Bach, 2012, 57).

8.2.2. A szó szerinti – laza – metaforikus kontinuum elv a relevanciaelméletben

A poszt-grice-i irányzat egyik legelterjedtebb és egyre szélesebb körben alkalmazott kognitív elmélete a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson, 1995), melynek több részletét a disszertáció korábbi fejezetei már ismertették. Grice-hoz hasonlóan a relevanciaelmélet követői is arra az álláspontra helyezkednek, hogy a megnyilatkozások interpretációja során következtetéseket végzünk, azonban ebben az elméleti keretben a fókusz a megnyilatkozások interpretációjának az emberi megismerés felőli megközelítésén van. A relevanciaelmélet szerint ahogy arról a 1. fejezetben már bővebben számot adtam, a kommunikátor célja a partner figyelmének felhívása a közlés szándékára – ezt nevezik az elmélet megalkotói osztenzív viselkedésnek. A relevanciaelméletben használatos két nem normatív, gazdaságossági elv: a kommunikatív relevancia elve és a kognitív relevancia elve. A kommunikatív relevancia elve szerint az osztenzív-következtetési kommunikáció minden egyes aktusa saját optimális relevanciáját garantálja, a kognitív relevancia elve pedig azt mondja ki, hogy az emberi megismerés a relevancia maximalizálására törekszik (Sperber és Wilson, 1995, 260). Az optimális relevancia fogalma a következőkben olvasható meseterápiás helyzetekből származó

nyelvi példák elemzése szempontjából rendkívül fontos lesz, ezért érdemes a disszertáció ezen pontján újra felidézni: az optimális relevancia azt jelenti, hogy egy stimulus elég releváns ahhoz, hogy a partnernek megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni. Az optimális relevancia másik aspektusa pedig az, hogy a kommunikátor képességei alapján az osztenzív stimulus az elvárható legrelevánsabb stimulus legyen. Az optimális relevancia bemutatására jó példát találhatunk *A fehér sólyom* című mesében, amelyben Bolotbek kán azt a leányt kívánta feleségül venni, aki helyesen válaszol a kérdéseire. Az egyik feladvány így hangzott: milyen messze van az igazság a hazugságtól? Sokan megpróbálkoztak a válaszadással, de egyik feleletet sem tartotta megfelelőnek, „optimálisan relevánsnak” a kán. Nagysokára megjelent egy Daanisnam nevű leány, aki így felelt a kérdésre:

- *Az igazság a hazugságtól négy ujjnyi távolságra van. Ekkora a távolság a szemtől a fülig, mert míg a fül gyakran hazugságot hall, a szem mindig látja az igazságot!*

A kán meghallgatva a választ, elégedetten bólintott, majd feleségül vette a leányt, igazolva ezzel, hogy megkapta a kommunikátor képességei alapján elvárható valóban releváns információt, se többet se kevesebbet. Lényeges az is, hogy a leány olyan módon kellett, hogy megfogalmazza válaszát, hogy az a kán számára egyértelműen feldolgozható legyen.

Sperber és Wilson elkülöníti egymástól a megnyilatkozások interpretációjában a logikai forma és a propozíciós forma fogalmát. „A logikai forma a megnyilatkozás alapinterpretációja; az összetevői által kódolt fogalmak rendezett sorából áll” (Nemesi, 2009, 91). A logikai formát a nyelvi modulban működő interpretáció eredményeként kapjuk, a propozíciós formához pedig a logikai formát kiegészítő pragmatikai folyamatok révén juthatunk hozzá. Ebben az értelmezésben a következtetési művelet egyik premisszáját a logikai forma adja meg. A logikai formából szerzett információkat a többi premissza együttese, a kontextus egészíti ki (Sperber és Wilson, 1995, 38-39). Ehhez hozzátartoznak a már elhangzott megnyilatkozások, valamint a szövegelőzmény tárolt reprezentációja, ami erős predikciókat visz bele a megértési folyamatba (Nemesi, 2009, 92).

A relevanciaelméletben a szószerintiség és nem szó szerintiség (Sperber és Wilson, 1995, 233–234) elkülönítésekor a megnyilatkozás propozíciós formája és a kifejezett gondolat közti hasonlóság adja meg a kiindulópontot, azaz a megnyilatkozás szó szerintiségét a beszélő által közölni kívánt gondolathoz képest definiálhatjuk. A kommunikatív relevancia elve minden megnyilatkozás interpretációjára érvényes, így a nem szó szerinti megnyilatkozások esetén is

ez érvényesül. A hallgató célja itt is az, hogy egy olyan értelmezést hozzon létre a beszélő által közölt alapján, amely megfelel a relevanciaelvárásainak még akkor is, ha ez nagy műveleti erőfeszítést igényel (Wilson, 2018). Ezek az interpretációs folyamatok több, egymással párhuzamban működő részfolyamatra oszthatók (Wilson és Sperber, 2004, 6).

1. Explikátúra: megfelelő vélekedés (hipotézis) kialakítása az explicit tartalomról (pl. nyelvi dekódolás, kétértelműségek kiküszöbölése, szabad jelentésgazdagítás)
2. Implikált premissza: megfelelő vélekedés a szándékolt, kontextuális feltevésekről
3. Implikált konklúzió: a szándékolt kontextuális implikációkról való vélekedések, hipotézisek felállítása

A szószerintiség – nem szó szerintiség problémakörének lényegi kérdése a jelentés egyes rétegeinek megkülönböztetése mellett a kontextuális tényezők hatása az egyes kifejezések feldolgozására nézve. Ez a metaforikus kifejezések értelmezése esetén kiemelt fontosságú szempont. Wilson és Sperber szerint a metafora is az optimális relevancia elérésének egyik alternatív lehetősége (Wilson és Sperber, 2004). A metaforikus megnyilatkozások célja az, hogy a hallgató egy általában szó szerint nem optimálisan releváns állításból egy sor igaz kontextuális implikációt vonjon le. Ebben a felfogásban megkülönböztethetünk konvencionalizált és kreatív metaforákat (Sperber és Wilson, 1995). A mesék terápiás alkalmazásában a kreatív metaforák értelmezésének döntő jelentősége van, erről a 8.5. fejezetben olvasható részletes összefoglaló. Ezeket a metaforákat nem lehet úgy helyettesíteni egyetlen szó szerinti mondattal, hogy közben ne vesszenek el fontos kontextuális implikációk. A kreatív metaforák megértésekor nem feltétlenül határozható meg egy vagy több erős implikáció, mint a konvencionális metaforák esetében, ebben az esetben egy sor gyengébb implikáció levonására van lehetőség. Azonban nincs éles határ az erős és gyenge implikációk között, tehát a relevanciaelmélet szerint a kontextuális implikációk egy folytonos átmenetet alkotnak, erejük alapján pedig skálába rendezhetők (Sperber és Wilson, 1995). A kontinuum tézise már a relevanciaelmélet eredeti megfogalmazásában is szerepelt:

Megközelítésünkben a metafora és a többi trópus (például a hiperbola, a metonímia vagy a szinekdoché) egyaránt a nyelvhasználat általános lehetőségeinek kreatív kihasználásáról tanúskodik. Az optimális relevanciára való törekvés a beszélőt arra készíti, hogy a különböző alkalmakkor a saját gondolatainak hol többé, hol kevésbé hűséges értelmezéseivel dolgozzon. Bizonyos esetekben ez szó szerinti, más esetekben pedig metaforikus megnyilatkozásokhoz vezet. (Sperber és Wilson, 1995, 237, kiemelés tőlük: Zvolenszky és Bárány, 2015, 26.)

A relevanciaelmélet megkérdőjelezi a szavak kommunikatív céloktól és az aktuális környezettől független jelentését, a tág és szűk jelentésadás kontinuumára révén. A szó szerinti – laza – metaforikus kontinuum elv rámutat arra, hogy a szó szerinti, a laza használat és a metaforikus megnyilatkozások kategóriái között pszicholingvisztikai és pragmatikai szempontból sem húzhatunk éles határokat. Pete (2015, 31) felveti és egyben meg is válaszolja azt a kérdést, hogy ha feltételezzük, hogy valóban ugyanazokat az interpretációs stratégiákat használjuk minden megnyilatkozás (beleértve a szó szerinti megnyilatkozásokat, a laza használatokat és a metaforákat is) megértése esetén, akkor találunk-e mégis valami különlegeset a metaforikus megnyilatkozásokban? A válasz a gyenge és az erős implikátúrák számában keresendő. Erős implikátúrák esetén a beszélőnek egyértelmű szándéka az, hogy a hallgató levezesse ezeket, míg a gyenge implikátúrákat a hallgatónak nem kell feltétlenül levezetnie, hogy a megnyilatkozás relevanciáját megerősítse. A relevanciaelmélet alapján azt mondhatjuk, hogy a metaforikusság mértéke függ a gyenge implikátúrák számától. A nagyon kreatív, költői és – kiegészítve a sort hozzátenném, hogy a – mesei metaforák sok esetben nem kommunikálnak erős implikátúrákat, csak gyengéket, de azokból többet (Pete, 2015, 31–32).

A legkreatívabb metaforák nagyobb erőfeszítést igényelnek a hallgatótól annak érdekében, hogy felépítsenek egy megfelelő kontextust és implikációk tágabb köréhez jussanak. Általánosságban minél nagyobb a lehetséges implikációk köre és minél nagyobb a hallgató felelőssége az előállításukban, annál kreatívabb a metafora (Sperber és Wilson, 1995, 548; Eszes és Tőzsér, 2007, 41).

A kreatív metaforák használatával a beszélő valamilyen többletjelentést szeretne kifejezni az erős implikátúrák alkalmazásához képest, hiszen azt szó szerint is kifejezhette volna. Az extra hatás, amely további kognitív erőfeszítéseket igényel, a gyenge implikátúráknak köszönhető, amelyek levezethetőek a megnyilatkozásból. Ezen megnyilatkozások relevanciáját az garantálja, hogy a hallgató több gyenge implikátúrát kezd keresni, a beszélő pedig erre is bátorítja a hallgatót (Pete, 2015, 33; Sperber és Wilson, 1995). Ennek különösen nagy jelentősége lesz a mesékben őrzött kreatív metaforikus megnyilatkozások terápiás felhasználása során.

8.2.3. A relevanciaelmélet metaforafelfogásának alakulása

A relevanciaelmélet alapvető felvetéseit, valamint metaforafelfogását is számos kritika érte az elmúlt évtizedekben, melynek hatására maguk a szerzők – többek között Robyn Carston (2002) javaslatait figyelembe véve – is finomították elméletüket, de az alapvető felvetéseiket továbbra is fenntartják (Sperber és Wilson, 2008/2013; Wilson és Carston 2008; Wilson, 2018). Jelen fejezetben nem mutatom be az összes módosítást, csak a következőkben ismertetett terápiás történetmondási szituációkban alkalmazott metaforikus megnyilatkozások vizsgálatának vonatkozásában legrelevánsabb tételeket. A szerzők pontosították a laza használat fogalmát és azoknak a lehetséges következtetési folyamatoknak a bemutatását is, melyekkel elérhetjük a releváns értelmezést. Sperber és Wilson írásukban már említik az ad hoc kategória fogalmát is (Barsalou, 1983), mely nem elsősorban a metaforakutatás hozadékaként bukkant fel, de meglehetősen fontossá vált több típusú metaforafelfogás vonatkozásában is (Pete, 2015, 38).

Carston (2002) többek között egy olyan javaslattal él az eredeti relevanciaelméleti felfogással szemben, miszerint a metaforikus megnyilatkozás csak bővítést tartalmaz, szűkítést nem. Pete (2015, 42) összevető elemzésében rámutat arra, hogy „a módosított relevanciaelmélet egyik fő tétele: a bővítés és a szűkítés egymást kiegészítő folyamatok, és mindkét fajta kognitív erőfeszítés hatásai hozzájárulnak a kifejezett propozíció tartalmának meghatározásához.”

A relevanciaelmélettel szemben felmerülő másik kritikát a klasszikussá váló *Muki egy buldózer* példához kötve szokás bemutatni (Pete, 2015, 44–45). Kérdésként merül fel, hogyan jutunk el a megértési folyamat során abból a premisszából, hogy „Muki egy BULDÓZER”, arra a konklúzióra, hogy „Muki egy buldózer*”, amely esetben az ad hoc fogalomalkotás során létrejön egy olyan tulajdonságosztály, melynek Muki egyáltalán az eleme lehet. Vagyis a kérdés az, hogy miként jönnek létre azok a tulajdonságok a megértési folyamat során, miközben a BULDÓZER fogalom szó szerint véve nem alkalmazható Mukira, hiszen ő nem egy gép. Az ennek a személynek tulajdonított sajátosságok, mint például az ellenállhatatlanság, a makacsság vagy az érzéketlenség, nincsenek benne a BULDÓZER enciklopédikus tételében (Pete, 2015, 44–45). Mindezek után a fő kérdés az, hogy ha ezek az enciklopédikus feltevések nem kapcsolódnak a kódolt fogalomhoz, akkor a beszélő mégis hogyan férhet hozzá ezekhez az információkhoz, és miként hozza létre a beszélő által szándékolt BULDÓZER fogalmat? (Carston, 2002, 350; Pete, 2015, 45). A módosított relevanciaelmélet válasza ezekre a felvetésekre az, hogy a megértési folyamat során létrejövő tulajdonságokat kontextuális implikációkként kell kezelnünk, így problémamentesen előállhatnak a megnyilatkozásnak a

feldolgozása során, nem kell őket lexikálisan kódolt elemekként kezelnünk. Vega Moreno (2007) is egyetért a gondolatmenet ezen részletével, szerinte ugyanis a létrejövő tulajdonságok olyan feltevэшalmazok, melyeket implikációkként vezetünk le következtetési úton a megnyilatkozások interpretálásakor.

A feldolgozás minőségére vonatkozóan is finomodott a relevanciaelmélet szemlélete az idők folyamán. Az eredeti relevanciaelmélet szerint a megnyilatkozások feldolgozása szinte automatikusan történik, míg a módosított elmélet már kitér rá, hogy ez a folyamat, a kölcsönös kiigazítás elképzelése egy viszonylag hosszú és sok erőfeszítésbe kerülő következtetési folyamatként írja le a megértést (Pete, 2015, 50–51).

A következő ellenvetés a relevanciaelmélettel kapcsolatban elemi jelentőségű lesz a későbbiekben bemutatott meseterápiás diskurzusokban elhangzó metaforikus megnyilatkozások vizsgálata során is. A relevanciaelmélet szerint is létezik különbség a költői és a konvencionális metaforák közt, mégis az elmélet metaforamegértésről szóló nézetei a konvencionális vagy erősen sztereotipikus metaforák megértését sokkal adekvátabban írják le, mint a költői metaforákét. A kreatív, költői metaforák esetén ugyanis felvetődik a kérdés, hogy van-e egyáltalán egyetlen konkrét proposíció, amelyet a metafora kifejez? Sok esetben nincs, ugyanis nem tudnánk kialakítani egyetlen olyan ad hoc fogalmat, melyet minden szempontból relevánsnak tekinthetnénk (Pete, 2015, 54). Ugyanez lesz érvényes a terápiás céllal alkalmazott mesékben fellelhető metaforikus megnyilatkozások megértési folyamataira is. Pilkington (2010, 164) felhívja arra is a figyelmet, hogy a költői metaforák meghatározhatatlanságának és nyíltvégűségének nemcsak a nagy elemszámú gyenge implikatívák lehetnek az okai, hanem az is, hogy a metaforákba (vagyis az enciklopédikus tételekbe) képzeleti reprezentációkat, mentális képeket és egyéb fenomenális állapotokat is belekódolunk (Pete, 2015, 55). A mesék mint metaforikus tartalmakban gazdag narratívák megértése során a mentális képek fontosságára utaló bizonyítékokat a terápiás mesemondással kapcsolatban készített interjúban is olvashatunk (lásd: 8.5.2. fejezet).

Azt, hogy az eredeti relevanciaelmélet (Sperber és Wilson, 1995) nem foglalkozott kellő mértékben a metaforák két típusa közti különbségekkel, azzal Carston (2010) is egyetért. Habár Carston szerint sem lehet éles határvonalat húzni a közönséges és irodalmi metaforák között, a megértésük az ő értelmezése szerint két külön úton történik. A költői metaforák esetén kiemeli azt, ami a meseterápia során használt metaforikus megnyilatkozások esetén is észrevehető: ezeknek a metaforáknak, bármilyen explikatívát határoznánk is meg, az „egyszerűen nem fejezheti ki szó szerint a metafora tartalmát (Carston, 2010, 303, idézi Pete, 2015, 56).” Carston vonatkozó okfejtése végén javasol egy másik lehetőséget is a propozicionális feldolgozáson

kívül a metaforák megértésére vonatkozóan. Ennél a megértési módnál, ami főként a hosszabb, irodalmibb metaforák esetén figyelhető meg, azt állítja, nincs semmiféle expliciten kommunikált proposíció a szó szerintin kívül, és a feldolgozás alapját a szó szerinti jelentés és a hozzá kapcsolódó mentális képek adják. A szó szerinti jelentés ez esetben „megmarad, átformálódik vagy metareprezentálódik, és ennek alapján elvégezzük egy lassabb, reflektáltabb értelmezési következtetést” (Carston, 2010, 308). A fő kritikai megállapítás tehát az, hogy habár a módosított relevanciaelmélet a konvencionalizált, hétköznapi, hagyományos metaforák megértésére elfogadható értelmezési és elemzési keretet biztosít, a költői, kreatív, irodalmi metaforák esetében nem bizonyul teljesen adekvátnak.

8.3. A metaforikus nyelvhasználat szerepe a terápiás történetmondásban mint osztenzív viselkedési formában

A disszertáció jelen fejezetének relevanciaelméleti (Sperber és Wilson, 1995) alapokon nyugvó megközelítése a metaforikus nyelvhasználati formákra mint verbális osztenzív ingerekre tekint a mesemondás során, melyek segítenek megmutatni a mesemondó által átadni kívánt kulturálisan releváns tudás legfontosabb elemeit. Megvizsgálva a korábbiakban bemutatott elméleti keretek állításait, a mesék terápiás diskurzusokban való alkalmazásának elemzéséhez a relevanciaelmélet perspektíváját választottam. Ez a felfogás érvelt amellett ugyanis, hogy a szó szerinti és a nem szó szerinti megnyilatkozások interpretálási folyamatait nem lehet élesen elhatárolni egymástól, ami összhangba hozható azzal, hogy a mesék terápiás célú felhasználása során sincs szükség a szó szerinti és a nem szó szerinti szint közti éles különbségtételre. Ez is igazolhatja a relevanciaelmélet alkalmazhatóságát e területen. A terápiás beszélgetések során tapasztalható, hogy az elhangzottak értelmezésekor az interakciós partner nem hagyatkozhat csupán a nyelvi interpretációra, a teljes interpretációhoz szükség van a fentiekben részletezett pragmatikai folyamatokra is. A mesei metaforák lehetőséget adnak egy sor gyenge implikátúra levezetésére, amivel alátámasztható az, hogy egy mesei kreatív metafora hogyan jelenthet egy terápiás csoport minden résztvevője számára mást, és hogyan lehet mégis alkalmas arra, hogy minden csoportagnál beindítson bizonyos terápiás hatásokat. Habár Sperber és Wilson egyáltalán nem a metafora jelenségének magyarázatára hozták létre elméletüket, mégis ezt a keretet alkalmasnak tartom az ismertett terápiás történetmondással kapcsolatos vizsgálatok kiindulópontjaként meghatározni, mert a figyelem osztenzív ingerek által történő irányításának kiemelésével és az optimális relevancia fogalmának bevezetésével egy olyan adekvát elméletet ad, melyben a mesemondás mint sajátos emberi viselkedésforma

számos aspektusa megfelelően értelmezhető, elemezhető. A történetmondási szituációban alkalmazott, korábbiakban részletesen ismertetett nonverbális ingerek éppúgy a figyelem irányításának és a meg-, illetve rámutatásnak az eszközei, mint a metaforikus nyelvhasználati formák mint verbális osztenziók. A gondolatmenet azon pontjain, ahol problematikusnak vélem ezen elméleti keret alkalmazhatóságát a terápiás történetmondási helyzetre, illetve az ebben a beszédhelyzetben megfigyelhető metaforikus megnyilatkozások értelmezésére nézve, vagy esetleges hiányosságokat észlelek, a későbbiekben jelezni fogom.

Mielőtt a metaforikus nyelvhasználat terápiás történetmondási szituációban betöltött szerepével kapcsolatos kutatási eredmények ismertetésére sor kerülne, egy fontos különbségre kell rávilágítanom a különböző mesemondási helyzetekkel kapcsolatban. A mesemondási szituációkat, ahogy az a 2. fejezetben is olvasható, két fő csoportra osztottam: a terápiás és a nem terápiás célú mesemondásra. Mind a 6. fejezetben bemutatott kísérletekkel, mind a 7. fejezetben olvasható kérdőíves kutatással alapvetően a nem terápiás célú mesemondás vizsgálatát tűztem ki célul. Ez nem azt jelenti, hogy a kapott eredmények ne lennének igazolhatóak terápiás mesemondási szituációban is, ezek bemérésére azonban etikai okok miatt nincs lehetőség. A 8. fejezetben bemutatott kvalitatív interjú és a fejezetben szereplő meseterápiás esettanulmányokból származó nyelvi példák elemzésekor ezzel szemben a terápiás célú történetmondásra fókuszáltam. A következőkben arra szeretnék rávilágítani, hogy nyelvhasználati szempontból milyen különbségeket látok e két típusú történetmondás között. Az összevetés során fontos arra is kitérni, hogy milyen különbségek és hasonlóságok fedezhetőek fel a verbális információközlés és a verbális kommunikáció között, hiszen ennek tisztázása segít rávilágítani a terápiás és a nem terápiás történetmondás közti nyelvhasználati különbségekre.

A nem terápiás célú mesemondást a relevanciaelmélet terminológiájával élve osztenzív-következtetési kommunikációnak tekintem, ugyanis a kommunikátor, vagyis a mesemondó létrehoz egy természetes nyelvi stimulust, amelynek segítségével mind a maga, mind a kommunikációs partnere, vagyis a mesét hallgató számára nyilvánvalóvá válik azon szándéka, hogy a létrehozott stimulussal nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá akar tenni a mesét hallgató számára egy {I} feltevэшalmazt. Ebben a beszédhelyzetben a mesemondó tehát kommunikatív és informatív szándékkal egyaránt rendelkezik. A mesemondó a megfelelő ingerekkel, például bizonyos nonverbális elemek használatával ráirányítja a mesehallgató figyelmét arra az információhalmazra, amit átadni kíván, ami nem más, mint a mese konkrét tartalma.

A kognitív megközelítések az információközlést a hatékonyság szempontjából szokták vizsgálni, ez esetben például a mese tartalmának a hallgató általi felidézésével ellenőrizhető az, hogy sikeres volt-e az információközlés. Németh T. Enikő (2006, 239–244) arra az eredményre jut a kommunikatív nyelvhasználat tanulmányozása során, hogy a kommunikatív relevancia elvét (Sperber és Wilson, 1986/1995) és a kommunikatív szándék elvét (Németh T., 2003) kivéve a pragmatikai irodalom által a kommunikatív nyelvhasználatra alkalmazott elvek valójában a hatékony információközlés elvei, tehát nemcsak a kommunikációban működnek, hanem a kommunikatív szándék nélküli információközlésben is. Az informatív és a kommunikatív nyelvhasználat közötti különbségek abból adódnak, hogy a kommunikációban a beszélő, vagyis jelen esetben a mesemondó nemcsak az {I} feltevészhalmazt, hanem informatív szándékát is kölcsönösen nyilvánvalóvá szeretné tenni. Ez például egy hagyományos, tehát nem terápiás célú óvodai mesemondás során azt jelenti, hogy az óvónő osztenzív viselkedésével, például a szemkontaktus tartásával, tipikus mesekezdő és mesezáró formulák alkalmazásával egyértelművé teszi a gyermekek számára is, hogy az adott osztenziók a közölni kívánt információra, az {I} feltevészhalmazra vagyis a mesére irányulnak.

Ha összevetjük a verbális kommunikációt és a verbális információközlést, arra juthatunk (Németh T., 2006, 242–244), hogy a verbális kommunikáció adaptívabb viselkedés, növeli az információközlés hatékonyságát, valamint evolúciós előnyökkel is jár. A verbális kommunikáció során a kommunikációs partner figyelmét a beszélő magára akarja irányítani, mindezt gyakran nyelvi eszközök segítségével teszi. „Az informatív szándék nyilvánvalóvá tételével – vagyis a kommunikatív szándék megjelenésével – dinamikussá és kétoldalúvá válik az információközlés, továbbá mind a kommunikátornak, mind a partnernek módjában áll ellenőrizni az információ feldolgozásának sikerességét, mégpedig konvencionális nyelvhasználati eszközök segítségével: tipikus válaszok, visszakérdezések, pontosító beszédaktusok, diskurzusjelölők” (Németh T., 2006, 243–244).

A terápiás célú történetmondás (Boldizsár, 2010, 2014) mint sajátos nyelvhasználati forma számos hasonlóságot mutat a nem terápiás célú mesemondással. Hasonlóságnak tekinthetjük az osztenzív ingerek használatát, ugyanis mindkét esetben a történetmondó különböző osztenzió típusokat alkalmaz a mesehallgató figyelmének irányítása érdekében. A kérdés az, hogy az adott osztenzív viselkedéssel a történetmondó mit akar megmutatni, vagy éppen mire akar rámutatni egyik, illetve másik esetben.

„A kommunikációban az osztenzió egy olyan viselkedési forma, amely magára irányítja a partner figyelmét és feltárja a kommunikátor szándékait. Az osztenzív viselkedés észrevétele és feldolgozása révén a partner következtet a kommunikátor szándékaira” (Németh T., 2003,

73). Ezen a ponton azt vehetjük észre, hogy habár a terápiás történetmondás is osztenzív viselkedés, az osztenziók itt valami másra akarnak rámutatni, nem a kommunikátor szándékaira, mint a nem terápiás célú történetmondás esetében, ahol a kommunikátor, vagyis a mesemondó célja az, hogy a mese tartalmát, mint {I} feltevészhalmazt kölcsönösen nyilvánvalóvá tegye a kommunikációs folyamat minden résztvevője számára. Ha az eredeti relevanciaelméleti értelemben kommunikációként tekintenénk a terápiás célú mesemondásra, akkor azt mondhatnánk, hogy a kommunikátor, vagyis a mesemondó létrehoz egy fizikai változást, amelynek segítségével nyilvánvalóvá válik azon szándéka, hogy nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá akar tenni a kommunikációs partner számára egy információhalmazt. Egy információ akkor tekinthető nyilvánvalónak valaki számára egy t időpontban, ha azt képes mentálisan reprezentálni, és a reprezentációt igaznak vagy valószínűleg igaznak elfogadni (Németh T., 2003, 74). Ez azonban nem érvényes a terápiás célú mesemondásra, ugyanis a nyilvánvalóvá tétellel éppen a terápia egyik lényeges eleme veszne el. Ebben a típusú terápiás eljárásban nem olyan mesékkel dolgoznak a terapeuták, melyek egyfajta tantörténetként, tanmeseként nyilvánvalóan magukban hordozzák az üzenetet, a mese végén egyfajta konklúzióként, tanulságként nem mondatik ki a mese lényege. Olyan mesék hangzanak el a terápiás üléseken, csoportokon, melyekkel a mesehallgatónak komoly belső munkát kell elvégeznie, hogy saját fejlesztése, gyógyulása, célja érdekében fel tudja használni a bennük rejlő kulturálisan releváns tudáselemeket, vagy ahogy a terápiás módszertan nevezi: ki tudja nyitni a kódokat. (A továbbiakban a kód szó használatától igyekszem eltekinteni, ugyanis a kódolás a kognitív nyelvészetben más jelentéssel bír.) A terápiában használnak olyan történeteket is, melyek előkerülhetnek nem terápiás célú történetmondáskor is, de teljesen más kontextusban, mint a terápiás célú mesemondási szituációkban. Erre jó példát találhatunk Boldizsár Ildikó eseteleírásokat tartalmazó kötetében *A három kismalac* című mese kamasz korcsoportban történő felhasználására vonatkozó összefoglalóban (Boldizsár, 2018, 189–203). Egy végzős gimnáziumi fiúosztályban tartott csoportfoglalkozással a terapeuta célja az volt, hogy segítsen a fiúknak az érettségire és a felvételire való felkészülésben, a diákok ugyanis nem vették elég komolyan a tanulást, sokan azt sem tudták, hogy milyen hivatást válasszanak. Boldizsár Ildikó is megemlíti az eseteleírásban, hogy *A három kismalac* című mese önmagában túl didaktikus lenne, ha a foglalkozás során nem alakítanák belső történetté. Azt a módszert választva azonban, hogy a házakat belső házként értelmezik, ez a történet alkalmassá válik arra, hogy az egymás után következő képek a felnőtté válás rögzös útját jelenítsék meg a szülőkről való leválástól kezdve az önálló személyiség kialakításáig. Ahhoz, hogy ezt elérje a terapeuta, különösen fontosnak tartotta kiemelni, hogy ne – ahogyan ő fogalmaz – „óvó nénissen” meséljen

a kamaszoknak, hanem „objektívebben, szárazabban” adja át a mesét. (Ezek a megállapítások illeszkednek a korábbiakban a kvalitatív interjú kapcsán (lásd: 7.2.2.1. fejezet) bemutatott, a hallgatóság életkorához illesztett osztenzív ingerek használatáról leírtakhoz.) A szalma-, a fa- és a kőház építésével, mint metaforikus megnyilatkozásokkal ²² dolgoztak a terápiás diskurzus során a résztvevők. Amikor meg kellett nevezni, hogy a szalmából épült összedőlt ház kinek mit jelent, sokféle válasz érkezett. Egy tulajdonság azonban közös volt bennük: mind olyan tervek voltak, melyekből nem lett semmi, mert egy idő után alábbhagyott a fiatalok lendülete. Volt, aki a nyelvtanulást említette, mások a sport- és tanulmányi versenyekre való felkészülést hozták példaként.

A szalmaházaz nyelvi példából is látható, hogy a terapeuta célja nem egy általa előre meghatározott jelentés átadása volt, tehát nem akarta nyilvánvalóvá tenni, hogy mi az a szalmaház, rábízta ennek értelmezését a fiatalokra. A terápiás diskurzus során a kamaszokat rá akarta vezetni a terapeuta egy olyan olvasat alkalmazására, ahol a szalmaház nem egy fizikai értelemben véve szalmából készült ház, mint ahogyan azt egy hagyományos óvodai mesélés esetén értelmeznénk. Egy óvodai mesemondást követően más kérdéseket kellene feltenni, más irányba terelni a beszélgetést, ami sokkal jobban kapcsolódik a mese nyelvi elemeinek szó szerinti jelentéséhez. Erre a terapeuta is utal a meseválasztás leírásakor: „Első olvasásra ugyanis az üzenet túl egyszerűnek tűnik: csak kellő szorgalommal és odafigyeléssel, valamint megfelelő építőanyagokból tudunk olyan házat építeni, ami megvéd a külső veszélyektől” (Boldizsár, 2018, 200). Az óvodai mesemondáskor a mesélő például azt a feltevэшalmazt akarja kölcsönösen nyilvánvalóvá tenni, hogy kőből sokkal jobban megéri házat építenie a malacoknak, mint szalmából vagy fából, mert az jobban megvédi őket a farkastól. A terapeutának ilyen szándéka egyáltalán nincs. Sőt elhatárolódik attól, hogy ezt a történetet didaktikus meseként használja. A metaforikus nyelvhasználati formákat ez esetben osztenzív ingerekként használja a történetmondó, amelyek segítségével (a metaforikus tartalomtól függően) rá akar mutatni valamire. Ezután felmerül a kérdés, hogy ha nem egy {I} feltevэшalmaz kölcsönösen nyilvánvalóvá tététele a terapeuta célja a diskurzus során, akkor vajon mi? Illetve ha nem rendelkezik ilyen típusú szándékkal a meseterapeuta, akkor vajon a terápiás történetmondás tekinthető-e egyáltalán a hagyományos relevanciaelméleti értelemben véve kommunikációnak? Ezen kérdésekre adott válaszaimra a disszertáció egy későbbi pontján térünk vissza.

²² Meg kell említenem, hogy a módszer nem nevezi ezeket metaforikus megnyilatkozásoknak, a korábbiakban ismertett elméletek alapján én tekintem ezeket a nyelvi szerkezeteket e kategória elemeinek.

Az empirikus kutatási eredmények ismertetése előtt fontosnak tartom kiemelni, hogy az elméletalkotók elsősorban az osztenzív-következtetési kommunikáció megvalósulásának mikéntjére helyezték a hangsúlyt (Sperber és Wilson, 1995), de nem zárták ki az emberi kommunikáció más megnyilvánulási lehetőségeit, ezeket azonban nem nevezték meg. A szerzők is elismerték, hogy a relevanciaelmélet nem alkalmas arra, hogy a kommunikáció egységes, annak minden aspektusát hiánytalanul magyarázó teóriája legyen (Győri, Csépe és Ragó, 2008, 219.)

A nyelvi és olykor a nem nyelvi kommunikációhoz is szükség van kódhasználatra, viszont a dekódolt nyelvi jelentés általában csak a kiindulópontja a következtetés folyamatának. Ezen következtetési folyamat eredménye pedig a beszélőnek tulajdonított szándékolt jelentés. A terápiás történetmondás mint speciális nyelvhasználati forma ezen a ponton eltér sok, más interakciós helyzettől, abban a tekintetben, hogy itt valójában nem a beszélőnek tulajdonított szándékolt jelentés lesz a végpontja az értelmezés folyamatának, hanem a jelentéstalálás azon fázisa, amikor a kommunikációs partner a beszélő által elmondottak alapján létrehoz egy saját maga számára optimálisan releváns jelentést, ami megalapozza a történetek terápiás célú felhasználását. Ennek a sajátos beszédhelyzetnek az elemzésére a relevanciaelmélet nem ad megfelelő elméleti fogódzókat, azonban terminológiáját, illetve szemléletmódját alkalmazhatónak tartom a téma továbbgondolásához. A terápiás történetmondás is egyike azoknak a humán kommunikációs jelenségeknek, amelyekre a relevanciaelmélet nem kínál kielégítő magyarázatot. Ez a sajátos nyelvi viselkedésforma is egyike azon eseteknek, amikor a befogadó feldolgozási folyamatai nem a klasszikus értelemben vett szándéktulajdonításon alapulnak. A relevanciaelmélet és általánosságban a kommunikáció szándékközpontú megközelítései az olyan jelenségek magyarázatára bizonyulnak a legalkalmasabbnak, amikor a kommunikáció szándékos és egyben szándékközpontú is. A terápiás történetmondás szándékos viselkedési forma, azonban a szándékfelismerés és a szándéktulajdonítás másként alakul mint ahogyan azt az osztenzív-következtetési kommunikáció modellje meghatározza.

8.4. A fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet metaforikus tartalomra vonatkozó szubtesztje

Ebben a részben a 6.2. fejezetben ismertetett fiatal felnőttekkel végzett kísérlet egyik szubtesztjének módszertanát, a kísérlet során kapott adatokat és eredményeket ismertetem. A

kísérlet körülményeinek leírását és a kísérleti személyekre vonatkozó fontosabb adatokat a követhetőség kedvéért jelen fejezetben is felidézem.

A vizsgálatban összesen 20 személy vett részt. Nemi megoszlás szerint 5 férfi (25%) és 15 nő (75%). A vizsgálati személyek átlagéletkora $M = 22,85$ év ($SD = 1,5$) volt. Minden vizsgálati személy a vizsgálat időpontjában egyetemi tanulmányait végző hallgató. A kísérletben résztvevő személyeknek egy neutrális környezetet biztosító, csendes teremben kellett meghallgatniuk 8 történetet felvételtől egy fülhallgató segítségével, majd minden történet után egy hat kérdésből álló rövid tesztet kellett kitölteniük. A történetekhez nem kapcsolódott vizuális elem, vagyis sem a történetmondót, sem más képi ingert nem láttak a történet hallgatása közben.

A mesemondói attitűddel átadott *A két fivér és a nagy kígyó* című mesét követően a tartalmi kérdések megválaszolása után a kísérleti személyeknek egy metaforikus nyelvhasználati formára vonatkozó kérdésre is választ kellett adniuk. Arra a kérdésre kellett válaszolniuk a résztvevőknek, hogy: „Mi a nagy kígyó?” Ez egy úgynevezett kakukktojás kérdés volt a tesztben, ugyanis ennek megválaszolására más típusú kognitív készségekre volt szüksége a kísérleti személyeknek, mint a tartalmi elemek előhívására vonatkozó kérdéseknél. *A két fivér és a nagy kígyó* című mesében szereplő kígyó metaforikus tartalom, valójában nem szerepel kígyó a mesében, és nem is nevesítik a mesében, hogy mi is a nagy kígyó. A szövegben két helyen szerepel a „nagy kígyó” kifejezés:

- a) Ezen az úton ne menjetek, ezen az úton egy nagy kígyó van.
- b) Így ölte meg a nagy kígyó a fivéreket.

A teszt ezen kérdésével kapcsolatosan a következőkben ismertetett hipotéziseket fogalmaztam meg.²³

H10: Hipotézisem szerint a válaszok heterogén mintát fognak mutatni, ami jól példázza azt, hogy egy metaforikus megnyilatkozás hányféle interpretációt aktivál, ami a későbbiekben bemutatott terápiás folyamatok alapjául is szolgál majd. (Mivel terápiás diskurzusra etikai okok miatt nem lehetett kísérletes munkát építeni, így ezen a szubteszten keresztül szeretném bemutatni, hogy ugyanannak a történetnek, ugyanolyan ingerekkel közvetített változatánál milyen sokféle értelmezéssel találkozhatunk a történetet hallgatók válaszai alapján.)

²³ A hipotézisek számozását a kísérletes munkáknál megkezdett arab számozással történő jelöléssel folytatom. A kérdőíves vizsgálat hipotéziseit az elkülöníthetőség kedvéért római számokkal jelöltem.

H11: Előzetes várakozásaim szerint a válaszok illeszkedni fognak egyfajta skálába, ami alátámasztja a relevanciaelmélet metaforafelfogásának kontinuum jellegét.

A válaszok feldolgozása során összesítettem, hogy hány fajta választípus jött létre a vizsgált mintán, és az egyes válaszfajtaikat hányan nevezték meg. A kísérleti személyek válaszait a 38. ábra összesíti.

38. ábra: A nagy kígyó metafora értelmezési lehetőségeit mutatja az ábra a vizsgált minta alapján. A vízszintes tengely a kísérleti személyek által leírt értelmezési lehetőségeket mutatja. A függőleges tengelyen látható értékek azon személyek számát mutatják, akik az adott értelmezést feltüntették válaszádkor. Ha egy személy több választ is megemlített, minden válasz bekerült az összesítésbe. Az azonos gyakorisággal előforduló válaszok egyforma színekben kaptak az ábrán.

Legtöbbször, a kísérleti személyek 45%-a kapzsiságként értelmezte a nagy kígyót a mesében. A második leggyakrabban előkerülő értelmezés pedig az irigység volt, a kísérleti személyek 25%-a értelmezte így a vizsgált metaforát. Egy esetben fordult elő, hogy a kísérleti személy nem adott választ. Két esetben fogalmazott egész mondatban a válaszadó:

- A) A nagy kígyó a kapzsiság, ami a fivéreket arra készítette, hogy megöljék egymást.
- B) Megmérgezte őket a kapzsiság, csak maguknak akarták az aranyat. Maga a kapzsiság/önzőség/irigység?

A válaszokat két csoportra osztottam, annak megfelelően, hogy a válaszadó a történetben szereplő tárgyat, fogalmat nevezte meg, mint nagy kígyót, vagy továbbgondolva a történetet a

valamilyen elvontabb fogalomra fókuszált a válaszadás során. A kapott válaszok közül kettő feleltethető meg a történetben fellelhető tartalmi elemeknek: az arany és a kincs. Az ismeretlen ember a történet elején óva intette a két fivért az egyik úttól, amin állítása szerint egy nagy kígyó van. Azon az úton pedig egy nagy halom aranyat találtak később a fivérek. (Az elemzés során a „nincs válasz” kategóriával nem számolok, ugyanis a vizsgálat fókuszának szempontjából irrelevánsnak tekintem.) A többi válaszkategória esetében azt vehetjük észre, hogy értelmezve a mese mondanivalóját, üzenetét a válaszadók igyekeztek megtalálni a lehető legrelevánsabb értelmezést a nagy kígyó metafora számára. Ahogy a 39. ábrán is látható, a válaszadók 13%-a azonosította a nagy kígyót a mesében konkrétan szereplő tárggyal, fogalommal, 87%-uk pedig elvonatkoztatott a konkrét tartalmi elemektől.

39. ábra: A nagy kígyó metafora értelmezése a kapott válaszok alapján annak függvényében, hogy a válaszadó a történet valamely elemét nevezte meg, vagy saját interpretációját fogalmazta meg „nagy kígyóként”

A kérdés megfogalmazása során szándékosan nem zártam ki egyik olvasat lehetőségét sem. A 20 kreatív metaforikus értelmezést tükröző válasz 6 kategóriába sorolható, ebből is látszik, hogy a mesékben őrzött metaforikus nyelvhasználati formák értelmezése milyen sokrétű lehet. Ennél a kérdésnél azért nem kaptak pontot a résztvevők, mert ebben az esetben nem volt elvárt jó válasz. E kérdés kiértékelésekor a kvalitatív elemzés volt hangsúlyos.

A két fivér és a nagy kígyó című történetet mesemondói attitűddel adta át a mesélő a kísérleti személyeknek. A mesemondó előadásmódjának hatékonysága, (mely kapcsolódik a

kísérlet korábbiakban ismertetett szubtesztjének eredményeihez) abban is megmutatkozik, hogy a válaszadók 87%-a a mese értelmezésekor nem állt meg annál a szintnél, hogy keresett egy konkrét tartalmi elemet a mesében, és annak megfeleltette a nagy kígyó metaforát, hanem igyekezett a szó szerinti – laza – metaforikus kontinuumon (Sperber és Wilson, 1995) minél messzebb jutni, és a számára legrelevánsabb választ megtalálni a „Mi nagy kígyó?” kérdésre. A 40. ábra azt mutatja, hogyan fedezhetjük fel a kísérleti személyek válaszaiban a fentiekben bemutatott skálaszerűséget:

40. ábra: A vizsgálati személyek által A két fivér és a nagy kígyó című mese meghallgatását követően a „Mi a nagy kígyó?” kérdésre adott jellemző válaszok láthatóak az ábrán. (Az ábra az átláthatóság kedvéért nem tartalmazza az összes választípust). A vizsgálatban nem szereplő, ezért zárójellel jelölt kígyó jelentéstől eltekintve minden jelentés metaforikus, viszont magának a metaforikusságnak a szintje balról jobbra emelkedik. A kapott válaszok megerősítik a relevanciaelmélet metafora felfogásának skála jellegét, ugyanis a különböző értelmezések sorba rendezhetőek a metaforikusság szintje szerint, de nem húzhatunk köztük éles határvonalakat az elmélet által definiált kontinuumon. A bal oldalon látható kiindulási pont a teljesen szó szerinti értelmezés, vagyis ez esetben a „Mi a kígyó?” kérdésre a kígyó vagy az állat lett volna ilyen típusú reakció, de ehhez hasonló válasz a vizsgált mintán nem volt. Megállapíthatjuk, hogy a nyelvi elem szótári jelentése szóba sem került a vizsgálati személyek értelmezéseiben, mindenki a saját interpretációjáról adott számot, ami figyelembe véve, hogy egy mesei metafora értelmezése a cél, teljesen helyénvaló.

Habár a hétköznapi nyelvhasználatban a kígyó nehezen lehetne megfeleltethető az aranyaknak, a mesei kontextus azonban lehetővé teszi azt: hogyha rákérdezzünk a mese végén, hogy „Mi a nagy kígyó?”, akkor az arany a mese kontextusában releváns válasznak tekinthető, ugyanis az úton valóban egy halom arany volt. Ez a választípus igényli a legkevesebb

erőfeszítést, ugyanis ez a többi értelmezéshez képest egy viszonylag egyszerű megfeleltetési művelettel elvégezhető volt. (Olyan válasz egyáltalán nem érkezett, amely a kígyót mint állatot definiálta volna mesében, úgyhogy ebből arra következtetek, hogy mindenki számára egyértelmű volt, hogy egy metaforikus nyelvhasználati forma értelmezése a feladat. Felnőttek esetében, ha ilyen típusú válasz született volna e történet kapcsán, akkor az okot adhatna bizonyos kognitív képességek további, alaposabb vizsgálatára, hiszen anyanyelvi felnőtt nyelvhasználó számára egy megfelelően átadott történetben egyértelműnek kell lennie, hogy nem a szótári jelentésre kérdezett rá a feladat.)

A kapzsiság már a laza használat irányába mutató értelmezés. A bűnbeesés mint a kísérleti személyek által adott legkreatívabb metaforaértelmezés nagyobb erőfeszítést igényelt a mesét hallgatótól és értelmezőtől annak érdekében, hogy felépítsen egy megfelelő kontextust és az implikációk tágabb köréhez eljusson. A bűnbeesés mint válasz sugallja azt, hogy a kísérleti személy az optimálisan releváns értelmezés kialakítása során felhasználta a kígyó egyik konvencionizált jelentését is, mely a bűnbeesés ismert bibliai történetéig nyúlik vissza, és üzenete bizonyos szempontból egybecseng a vizsgálatba bevont történet üzenetével, melyben egy ismeretlen óva intette a rossz útra lépéstől a testvéreket, ők mégis rátértek az ellenjavalt útra, és így bajba kerültek..²⁴

A vizsgált mintán tehát azon hipotézisem (H10), miszerint a válaszok heterogén mintát fognak mutatni, beigazolódott. A kapott válaszok esetében valóban felfedezhető egyfajta skálajelleg a metaforikusság szintjének emelkedésének tekintetében, ami egybecseng a relevanciaelmélet metaforafelfogásának vonatkozó állításaival. Ennek értelmében a H11-gyel jelölt előzetes várakozásom is megerősítést nyert.

A fiatal felnőttekkel végzett kutatás módszertanának továbbfejlesztése és nagyobb mintán történő felvétele további új eredményeket hozhat mind a nonverbális osztenzív stimulusokra, mind pedig a metaforikus nyelvhasználat mesei kontextusban történő alkalmazására nézve. Érdekes lehet minden mese esetében egy-egy mesei metafora értelmezését kérni a résztvevőktől, így több narratíva esetén is elemezhetővé válnának a különböző jelentésváltozatok. Egy későbbi elemzéshez célszerű kidolgozni egy olyan típusú kiértékelési rendszert, amelyben egzaktabbá és mérhetőbbé válhatna a metaforikusság szintjének emelkedése.

²⁴ Izgalmas perspektívát jelenthet a későbbi kutatásokban, ha a kígyó vagy más, egy-egy történet narratívája szempontjából központi mesei metafora értelmezésekor számba vesszük az allegorizáló jelentésalkotás lehetőségét is. Ezt a javaslatot ezúton is köszönöm a disszertáció műhelyvitára szánt változatának egyik előopponensének, Simon Gábornak.

A korábbi fejezetek gondolatmenetére visszautalva szót kell ejtenünk a vizsgált mese esetében alkalmazott osztenzív ingerekről is. A mesemondói attitűdhöz kapcsolható, korábbiakban ismertetett osztenzív ingerek szerepe azért rendkívül fontos az ilyen típusú, kulturálisan releváns tudást közvetíteni szándékozó történetek átadásakor, mert ezekkel az ingerekkel segíti a történetmondó, hogy a hallgatóságban az egyes metaforikus tartalmak a megfelelő absztrakciós szintre juthassanak. Egy nem megfelelően elmondott, vagyis nem megfelelő osztenzív stimulusokkal átadott mese esetén sokkal nehezebb az egyén számára a legrelevánsabb értelmezés megtalálása, ugyanis nincs olyan segítő inger, amire támaszkodhatna a történet feldolgozása során, ha egyáltalán a figyelem megtartott marad a történet végéig. A bűnbeeséshez hasonló mélységű értelmezések eléréséhez nemcsak egy erős tartalmi bázisra van szüksége a mesemondónak, hanem az osztenzió azon fajtáira is, amelyekkel a leghatékonyabban rámutathat a történetben elrejtett tartalmakra, melyeket aztán mindenkinek egyénileg kell feldolgoznia. Ez a felnőttek esetében jobban hasonlít a hétköznapi történetmondási stratégiákhoz, mint a gyerekeknél, ahol még több osztenzív ingerre van szükség ahhoz, hogy a figyelmüket a mesére, mint közölni kívánt tartalomra irányítsák. Jelen fejezetben tágabban értelmezve vizsgáltam a mesékben szereplő metaforikus nyelvhasználati formák értelmezését, a következőkben bemutatott esettanulmány- és interjúelemzésekben már kifejezetten a terápiás célú mesemondási szituációkra fókuszálok.

8.5. A metaforikus nyelvhasználat szerepe a Metamorphoses Meseterápiás Módszer alkalmazása során

Miként értjük meg a nekünk mondott, metaforikus elemeket tartalmazó terápiás célú történeteket? Milyen szempontok alapján figyelünk, vagy nem figyelünk ezen történetek egyes részleteire? Ahogy azt a disszertáció elején is felvetettem, úgy tűnik, a történetek megértéséhez nem elegendő mindössze annak a nyelvnek az ismerete, melyen a történet elhangzik, ennél sokkal komplexebb kognitív folyamatok összjátéka szükséges ahhoz, hogy a nekünk szóló történetekre figyeljünk, és meg is értsük a számunkra releváns részleteket (László, 2005; László et al., 2002). Korábbi munkáink (Papp, 2018a; Ivaskó és Papp, 2019) alapján azt mondhatjuk, hogy a metaforikus kifejezés, mint nyelvi megformált jelentésképző elem a meseterápiás szituációkban a résztvevők számára különösen fontos jelentéstartalommal bíró egység (Ivaskó és Papp, 2020).

Az a kérdés, hogy mire használhatóak, milyen funkciókat töltenek be a történetek az életünkben, évezredek óta foglalkoztatja a filozófusokat, költőket, több tudományterület

kutatóit, a különféle terápiás módszerekkel dolgozó szakembereket és a narratív pszichológusokat is. A történetek egy sajátos alcsoportjának, a terápiás célokra (is) alkalmazható narratíváknak a funkcióit gyűjtötte össze Nossrat Peseschkian (1991, 7–19) perzsa származású pszichológus, aki keleti történeteket alkalmazott terápiájában. Az általa lejegyzett 9 funkció közül a disszertáció szempontjából legrelevánsabbnak tekinthetőket ismertetem a 9. táblázatban. Peseschkian funkció-tipológiáját Boldizsár (2010, 45–52) is bemutatja alapművének *Hogyan dolgozunk a mesékkel* című fejezetében.²⁵

Funkció elnevezése	Az adott funkció szerepe a történet feldolgozásában
Tükörfunkció	az egyes élethelyzetekről és konfliktusokról kialakított vélemények könnyebben megfogalmazhatóvá válnak
Modellfunkció	a történetek bizonyos konfliktushelyzeteket örökítenek meg, és lehetőséget biztosítanak a próbacselekvésekre
Közvetítő funkció	a történet egy szűrő, amely közvetít a terapeuta és páciens között
Hagyományközvetítés	a felhalmozódott kulturális, családi, életközösségi és egyéni tapasztalatok továbbadását szolgálja

9. táblázat: A terápiás történetek funkciói Peseschkian (1991, 7–19),
Boldizsár (2010, 45–52) és (Ivaskó és Papp, 2019, 88) nyomán

A következőkben arra szeretnék rámutatni, hogy e 4 funkció tekintetében milyen jelentősége van a mesékben használt metaforikus kifejezéseknek. A történetek tükörfunkciója abban érhető tetten, hogy az egyén, miközben egy történet asszociációkat vált ki belőle, tulajdonképpen magáról, konfliktusairól, vágyairól vall. Például, arról a személyről, aki megfogalmazza, hogy milyen igazságtalannak tartja, hogy a legkisebb fiú győzedelmeskedik a legtöbb mesében, könnyen kiderülhet, hogy saját életének valamely területén hasonló

²⁵ A terápiás történetek funkcióinak leírásáról korábbi írásunkban már számot adtunk (Ivaskó és Papp, 2019). Ezen leírások bizonyos részletei szövegszerűen szerepelnek a 7.2. fejezetben, az egyes funkcióknak a mesei metaforákkal való kapcsolódása azonban új perspektívát jelent kutatásaimban.

látszólagos igazságtalanságot él meg. Könnyebben vallanak a terápiában résztvevő személyek saját élethelyzetükről egy-egy mesei metafora mögé rejtőzve, mint közvetlen módon. Ilyenkor a történetek segítenek távolságot teremteni saját konfliktusaiktól, így képesek lehetnek más megoldási alternatívákat is számba venni. A történetet tehát elképzelhetjük egy tükörként, azaz az egyén megláthatja benne magát, és a tükör ezzel egy időben segít láttatni az egyénből az általa kiváltott reflexiókat is. (E funkció leírásának zárásaként érdemes megjegyeznünk, hogy már önmagában a funkció elnevezése is metaforikus értelemben használt nyelvhasználati forma.)

A modellfunkció értelmében a történetek megoldási lehetőségeket javasolnak, azaz a történet modell, ami többféleképpen értelmezhető és vonatkoztatható az egyén saját helyzetére. Továbbgondolva a legkisebb fiú esetét, ha a terápiában résztvevő személy ráébred arra, hogy a legkisebb fiú nem azért nyer mindig, mert ő a legkisebb, hanem azért, mert tud valamit, amit a fivérei nem, akkor az egyénnek lehetősége lesz, mint egy lehetséges viselkedési modellt, kipróbálni a történet keretein belül, hogy milyen lenne a legkisebb fiú bőrébe bújni. Itt is a legkisebb fiú, mint metaforikus nyelvhasználati forma osztenzív ingerként való használatával irányíthatja rá a terapeuta a páciens figyelmét arra, hogy mely tulajdonságai alapján választhatjuk ki a próbacselekvés modelljének a legkisebb fiút. Ezeket a terapeuta nem nevesíti, csak lehetőséget biztosít a megnevezésre, a jelentés megtalálására, ami más és más lehet az egyes élethelyzetekben. Mindezt végiggondolhatnánk a látszólag negatív szereplők szemszögéből is, lásd az események értelmezése a sárkány szemszögéből (Boldizsár, 2010,47).

A terapeuta és a terápiában résztvevő közé belép a történet, mint közvetítő közeg. Ez a közvetítő funkció segíti azoktól a korábbi saját mintáktól, egyéni mítoszoktól való megválást, melyek akadályozhatnák a terápiás munkát. A történetek hagyományközvetítő funkciója pedig azt biztosítja, hogy az ezekben a narratívákban esszenciálisan megőrzött kulturális, családi és életközösségi tapasztalatok, tudáselemek továbbadódhassanak, ezáltal megteremtve a kontinuitást a generációk között. Ez utóbbi két funkció esetében is nagy szerepe van a mesei metaforáknak. A metaforikus megnyilatkozási formák segítenek „kíméletes formában” (Boldizsár, 2010,47) átadni bizonyos tudáselemeket, ugyanis a páciens maga dönti el, hogy mennyit fogad be a történetből, vagyis meddig jut el a metaforák megértése kapcsán a szó szerinti – metaforikus kontinuumon. Ha valaki úgy érzi, hogy ő nem akar több kognitív erőfeszítést befektetni egy-egy mesei metafora megértésébe, akkor lehet, hogy megáll egy olyan ponton, ahonnan még a későbbiekben érdemes lehet továbbgondolnia az értelmezést. Ez azonban akkor is előállhat, ha valaki még jelenlegi élethelyzetében nem áll készen arra, hogy olyan felismeréseket tegyen meg, melyek egy még elvontabb értelmezésnek köszönhetően

jöhetnének létre. A legkisebb fiú példájánál maradva, lehet, hogy a terápiában résztvevő még nem áll készen arra, hogy saját élethelyzetére vonatkoztatva belássa, hogy bizonyos szituációkban ő is képes lenne aktivizálni magában a legkisebb fiú azon tulajdonságait, melyek segíthetnék őt aktuális problémáinak megoldásában. Itt a legkisebb fiú már egyáltalán nem a legfiatalabb testvért jelenti, hanem egy olyan, számos pozitív tulajdonsággal rendelkező fiktív személyt, akinek az erősségeire felhívva a páciens figyelmét, az egyén képes lehet saját életében is felhasználni a legkisebb fiútól elsajátított tudást. Mindezt a mesei metaforák magukba sűrítve őrzik az egyes narratívákban. A hagyományközvetítésre pedig nagyon jó példákat találhatunk a hétköznapi beszélgetésekben is, amikor egy-egy mesei metaforára utalunk, miközben az általa előhívható kulturális, családi és életközösségi tapasztalatok, tudáselemek idéződnek fel.

8.5.1. Esettanulmányokból idézett metaforikus nyelvhasználati példák elemzése

Ebben a részben a korábbiakban már röviden bemutatott Metamorphoses Meseterápiás Módszeren alapuló történetmondási szituációkból származó nyelvi példákon keresztül vezetem be a metaforikus nyelvhasználat azon felfogását, mely a terápiás történetmondásra mint speciális osztenzív viselkedésre tekint, a metaforikus nyelvhasználatra pedig úgy, mint a verbális osztenzió egy sajátos formájára. Amellett érvelek, hogy ezek az osztenzív viselkedésként jellemezhető szituációk lehetőséget biztosítanak arra, hogy a kulturálisan releváns reprezentációk megoszthatóak lehessenek a kliensekkel annak érdekében, hogy általuk olyan információkhoz juthassanak, melyek a segítségükre lehetnek. A metaforikus nyelvhasználat ebben a felfogásban úgy értelmezhető, mint a történetmondáson alapuló terápiás diskurzus funkcióinak egy sajátos eszköze.²⁶

8.5.1.1. Almák és kenyerek a Holle asszony című mesében

A meseterapeuta a terápiás céllal történő mesemondással felkelti és szándékaira irányítja a terápiában részt vevő figyelmét. A terapeuta szándéka ebben a terápiás módszerben sosem az egyes metaforikus nyelvhasználati formák lefordítása, konkrét megfeleltetése más nyelvi elemeknek, hanem annak a gondolkodási folyamatnak az elősegítése, amellyel az egyén a saját életére vonatkoztatva tudja elérni az optimálisan releváns értelmezést. Egy későbbi példát előrevetítve: az alma a *Holle asszony* című mesében nem feleltethető meg a kísértés és a csábítás

²⁶ Jelen fejezet kutatási anyagának több részlete korábbi munkáinkban már megjelent (Ivaskó és Papp, 2019, 2020; Papp, 2018a), ezeket a fejezet több helyen szövegszerűen tartalmazza.

gyümölcsének (hogy az alma egyik konvencionalizált, mégis metaforikus jelentését idézzük), hanem a lehetőségek számbavételére alkalmas eszközként értelmezhető, mint metaforikus nyelvhasználati forma. Ahhoz azonban, hogy a történethallgató eljusson ehhez a jelentéshez, szükségesek bizonyos kontextuális információk. A megvizsgált terápiás diskurzusokban az egyes metaforikus nyelvhasználati formáknak tulajdonított jelentéselemek közti váltások a terápia eredményessége szempontjából kulcsfontosságúak. A terápiás céllal alkalmazott mesei metaforákat a módszer kódoknak nevezi, viszont a relevanciaelmélet terminológiájában a kód teljesen más jelentéssel bír, ezért alkalmazom inkább az elemzések során a nyelvészeti szempontból erre a jelenségre adekvátabb metafora/metaforikus megnyilatkozás/metaforikus nyelvhasználati forma kifejezéseket. A következőkben megfogalmazott állításaim a terápiás történetmondás mint sajátos osztrénv viselkedés eszközeként előforduló metaforákra vonatkoznak, ami nem zárja ki, hogy az általam bemutatott értelmezés más beszédhelyzetre ne lenne alkalmazható.

Ahhoz, hogy a metaforikus megnyilatkozások terápiás folyamatban betöltött szerepét és megértésük folyamatát elemezni lehessen, szükséges magában a módszerben is fellelhető többszintűséget megismernünk. A meseterápiás ülések, csoportok menetét az egyének kapcsolata határozza meg a mese egyes motívumaival. A meseterapeuta a mese objektivitása, vagyis a mesék igazságai vezetik, ami azt jelenti, hogy a kérdéseket a mesékhez igazítottan szükséges feltenni, figyelembe véve az egyén személyes élettörténetét (Boldizsár, 2018, 43). A terápia lényege, hogy a mesékből nyert felismeréseket az egyén fokozatosan fel tudja használni a mindennapjaiban, vagyis a hétköznapiakban is megvalósíthatja mindazt, amire a mese rávilágított. A mesékhez lehet objektív és szubjektív módon is közelíteni. Az objektív mesemátrix tartalmazza azokat a válaszokat, melyek mentén a terapeuta vezeti a beszélgetést. A Metamorphoses Meseterápiás Módszerben alkalmazott objektív mesemátrix kérdéseit a 10. táblázatban mutatom be Boldizsár (2018, 22) nyomán.

Ki a mese hőse?	Mi a mese konfliktusa?	Ki/mi a hős ellenfele?	Ki/mi a hős segítője?	Mi a megoldás az adott konfliktusra?

10. táblázat: Az objektív mesemátrix (Boldizsár, 2018, 22) elemei (Ivaskó és Papp, 2020)

Ezekből az objektív válaszokból kiindulva lehet a személyes problémákra választ kapni a szubjektív megközelítés alkalmazásával. Ennek áttekintéséhez a személyes mesemátrix

kérdéssora nyújt segítséget. Ilyen kérdések például: Hol látjuk magunkat a mesében? Milyen ellenféllel kell szembenéznünk? Hova megyünk, merre tartunk? (Boldizsár, 2018, 23)

A kontextuális információk a terápia során segítik az egyént a számára az adott szituációban optimálisan releváns jelentés elérésében, aminek megtalálása és megfelelő alkalmazása a terápia mozgatórugója. Arra, hogy bemutassam, miként zajlik a terápiás diskurzus során a metaforikus nyelvi elemek értelmezése, Boldizsár Ildikó a *Metamorphoses Meseterápiás Módszert* konkrét esettanulmányokon keresztül bemutató kötetéből (2018) választottam nyelvi példáimat. A forrásként használt kötetben a módszer megalkotója olyan terápiás eseteket válogatott össze, melyekkel szemléletesen rávilágít a terápia valamely lényeges elemére. Tudatosan csak a kötet összefoglalójában szerepelnek név szerint a különböző módszertani elemek, melyek „többszörre úgy voltak jelen az esettanulmányokban, mint a mesék objektív igazságai: láthatatlanul (Boldizsár, 2018, 264).” A nem szó szerinti jelentések megtalálása is hasonlóképpen láthatatlanul zajlik, miközben komplex mentális folyamatok játszódnak le a terápián részt vevő elméjében.

Az egyik esettanulmányban egy életközépválságban lévő nő kért segítséget. A terapeuta a *Holle asszony* című mesét választotta a terápiás folyamathoz. Ebben a mesében a kút alján a leányoknak egy kemencéből ki kellett venni a kenyereket, a fáról pedig lerázni az almákat, mielőtt Holle asszony házához értek. A mesében és a terápiában ez egy olyan helyszín, ami alkalmat ad a rendrakásra az élet különböző eseményei, lehetőségei között. A terápiás történetmondással mint osztenzív viselkedéssel a terapeuta megmutatni szándékozik valamit a terápiában résztvevőnek. A mesei metaforák egy komplex rendszert alkotnak a történetben, melyeket az egyénnek kell értelmezni. A terapeuta csak rávezeti a mesehallgatót arra, hogy az objektív megközelítésben mit jelent a mesében a kenyér és az alma, de nem didaktikusan teszi mindezt, nem mondja ki helyette, ahogyan azt sem mondja meg a terápia későbbi pontján, hogy az egyén számára mit is jelentenek ezek a metaforikus nyelvhasználati formák valójában. A metaforikus nyelvhasználat a terápiában osztenzív viselkedésnek tekinthető, ugyanis elsődleges intenciókat fejezünk ki. A megmutatás szándéka abban jelenik meg, hogy a terapeuta felkínál egy történetet, mely lehetőséget biztosít a terápiában résztvevőnek, hogy kapcsolódási pontokat találjon a mese és saját életeseményei között. A terápiában résztvevő annak tudatában van, hogy nem véletlenszerű a terapeuta részéről a történet kiválasztása, tehát annak tudatát is vélelmezhetjük, hogy az egyén tudja, hogy a terapeuta osztenzív viselkedésével valamire rá akar mutatni. A terapeuta szándéka az, hogy az aktuálisan a helyzetnek megfelelően kiválasztott mesei tartalom, és az abban előforduló metaforikus tartalmak rámutassanak azokra az összefüggésekre, amely pontokon az egyén élete és a mese összekapcsolódhat. A terapeutának

nem célja ezeket a tartalmakat expliciten megmagyarázni, hiszen a terápia ebben az esetben elvesztené egyik lényeges elemét. A terapeuta szándékának közvetítése a terápiában résztvevő felé osztrén viselkedés formájában (metaforikus elemekkel kapcsolatos megnyilatkozásokban) nyilvánul meg. Ebben a feldolgozási folyamatban is az optimálisan releváns jelentés elérése a cél. Ebben a módszerben többek között a terapeuta segítő kérdéseinek segítségével juthat el ezekhez az egyén. Például a *Holle asszony* című mese fent bemutatott jeleneténél a következő kérdésekkel támogatja a feldolgozási folyamatot a terapeuta: Megsültek-e már a kenyerek? vagy Vannak-e félig nyers kenyerek? A 11. táblázatban azt mutatom be, hogy a kérdések megválaszolása során a terápiás folyamatban résztvevő személy milyen, számára optimálisan releváns jelentéseket ér el az egyes mesei metaforák értelmezése során.

Mesei metafora	A személy számára optimális releváns jelentés
szénné égett kenyér	párkapcsolat, munkahely
éppen megsült kenyér	nincs
félig sült, félig nyers kenyér	édesanyjával való kapcsolat

11. táblázat: A *Holle asszony* című meséből származó mesei metaforákhoz tartozó, az adott személy számára optimálisan releváns jelentések (Boldizsár, 2018, 55–71; Ivaskó és Papp, 2020)

A szénné égett kenyerek és a félig nyers kenyerek nevesítése megmutatta a terapeuta számára, hogy az egyén életének mely pontjait látja problémásnak, az éppen megsült kenyerek megnevezése pedig rávilágított arra, hogy a terápiára érkező hölgy mélyen alulértékeli magát, ugyanis nem talált semmi értékeset sem abban, amit eddig csinált.

Hasonló analógiával folytatódott a terápiás diskurzus az érett és a fonnyadt almák elemzésével. Itt alkalom adódott a beszélgetés során arra is, hogy megvizsgálják közelebbről a félig megsült kenyereket és az éretlen almákat. Miután az egyén beazonosította, hogy melyek az ő életében azok a képességei és vágyai, amelyekre építve továbblendülhet jelenlegi problémáin, a felismerések nagyon fellelkesítették. Többek között megemlítette azt, hogy régen nagyon motivált volt a munkájában, szeretett volna megtanulni spanyolul, lovagolni és

segítőként dolgozni egy karitatív szervezetben. Ezek felsorolását követően ébredt rá, hogy mitől kell megszabadulnia, hogy újra a saját útját járassa: „Elég volt már mások akaratom ellenére történő kiszolgálásából és a nekik való megfelelésből” (Boldizsár, 2018, 67). A 41. ábrán látható folyamattal arra igyekszem rávilágítani, hogy a korábbiakban idézett példában a jelentés hogyan érte el az egyén számára optimálisan releváns szintet.

41. ábra: A terápiás diskurzus során az optimálisan releváns jelentés megtalálásának folyamata az éretlen alma példáján keresztül (Ivaskó és Papp, 2020)

A terápiás esettanulmánynak ez csak egy részlete, de a különböző típusú almák és kenyerek mint metaforikus nyelvhasználati formák esete megfelelő alkalmas lehet arra, hogy rámutassak: mindenki életében mást jelenthetnek ezek a – jelen kontextusban – metaforikus kifejezések, melyek a terápiás diskurzusban elhangzanak, nincs egyetlen közös elvárt értelmezés, jelentés, melyet meg kell találnia az ezzel a mesével foglalkozó klienseknek. Egy másik terápiás folyamat során egy más típusú problémákkal küzdő személy számára, jelen példától eltérő továbblépési lehetőségek, megvalósítatlan vágyak kerülhetnek megnevezésre, amikor az éretlen almák metaforikus nyelvhasználati forma jelentését keresi.

8.5.1.2. Hol jársz erre, ahol a madár se jár? – Metaforák a mesekezdő formulákban

A mesékben őrzött metaforikus nyelvhasználati formák értelmezésének vizsgálatához megfelelő módszer lehet a terápiában résztvevők leírása a terápiás diskurzus során megvalósult beszédhelyzetekről. Arra ugyanis sem etikai, sem módszertani okok (a megfigyelői paradoxon elkerülése) miatt sincs lehetőség, hogy a kutató személyes megfigyeléssel rögzítsen ilyen nyelvi példákat. A korábbiakban bemutatott példák az adott terápiás folyamatot vezető meseterapeuta által lejegyzett esettanulmányokból származtak, míg a következőkben ismertetett eseteket a terápiás folyamatban résztvevők jegyezték le (Boldizsár, 2014). Fontosnak tartom bemutatni mindkét perspektívából (mind a terapeuta, mind a kliens oldaláról) az egyes metaforikus nyelvhasználati formák értelmezésének menetét, ugyanis a 9. fejezetben éppen ennek a

folyamatnak a dinamikusságára igyekszem rámutatni. Emellett a terápiában résztvevők leírásaiból az is kiolvasható, hogy sok esetben egy olyan személy számára, aki nem találkozik nap mint nap a mesei metaforáknak ezzel a több jelentésréteget is megengedő, tágabb, illetve szűkebb jelentés megtalálását segítő használatával, annak az ezekkel való kognitív műveletek komoly mentális erőfeszítést jelenthetnek. Továbbá az is kiderül a beszámolókból, hogy minél többet foglalkozik a terápiában résztvevő személy ezen mesei metaforák értelmezésével annál közelebb kerül a számára optimálisan releváns jelentéshez.

Az egyik beszámoló alapján a terapeuta – a terápiás protokollnak megfelelően – a mesehallgatást megelőzően különböző gyakorlatokkal segítette a mesecsoportra érkezőket a ráhangolódásban. Ezek a gyakorlatok arra is alkalmasak lehetnek, hogy általuk a nem szó szerinti jelentések könnyebben aktiválódhassanak a történet hallgatása közben, és az azt követő diskurzusban is hatékonyabban lehessen ezekkel dolgozni. Már a csoportba való beléptetéskor olyan mesei fordulatokkal találkoztak a résztvevők, amelyeket a mesékből ismert szöveggörnyezetben természetesnek találnának, de másként értelmezik abban a beszédhelyzetben, amikor a terapeuta a foglalkozás elején nekik szegezi a kérdést: Hol jársz erre, ahol a madár se jár? Az egyik résztvevő a következőképpen fogalmazta meg benyomásait a beszédhelyzetről:

Szürreális volt az egész helyzet: Budapest forgalmából épphogy kilépve egy gyönyörű kertbe érkeztem, és egy ilyen kérdéssel szembesülök. A nevemet is elfelejtettem ijedtemben, nem is beszélve az asszonyt – kétségtelenül a mesebeli boszorkányt – megillető, tiszteletteljes köszönésmódról, és a józan válaszról. Mit is keresek én itt valójában, egy meseterápiás hétvégén? (Illés, 2014, 25)

Ez a szokásos mesekezdő formula egyben egy szokatlan diskurzuskezdő formula a hétköznapi nyelvhasználatban. Ez a népmesei szólás egy olyan állandósult szókapcsolat, amely ebben a kontextusban alkalmas volt arra, hogy a hallgatóban a nem szó szerinti jelentés hívódjon elő. Ezzel a hamis állítást (is) tartalmazó kérdéssel (hiszen egy fővárosi kertben is „járnak” madarak), vagyis egy olyan megnyilatkozással, amelynek szó szerinti használata nem optimálisan releváns, a hallgatót arra ösztönözte a terapeuta, hogy megtalálja a számára az adott pillanatban legrelevánsabb értelmezést, és ehhez mérten releváns választ tudjon adni a kérdésre.

A mesecsoportra érkező személy tehát a kontextusból és előismereteiből kikövetkeztette, hogy a terapeuta nem egy valóságos helyről beszél, ahol valóban nincsenek madarak, hanem egy népmesei fordulattal élve érdeklődik az ő motivációi iránt. Ez a kérdés egyrészt a terápiás foglalkozásra, másrészt a saját élethelyzetére is vonatkoztatható, attól függően, hogy a

megszólított fél milyen implikált premisszát és implikált konklúziókat hoz létre. Ez azonban nagy mentális erőfeszítést igényelt a fent említett példában, ugyanis nehézséget jelentett adekvát választ adni egy olyan interakciós partnernek, aki egy szokatlan beszédhelyzetbe hozta őt. A legtöbb résztvevőnek a terápiás ülés során folyamatosan változik a kognitív tere (Sperber és Wilson, 1995, 38–39, 151). Ennek a megállapításnak egy hétköznapiabb megfogalmazását olvashatjuk abban a beszámolóban, melyből az előző példánk is származott. Terápiás élményeinek hosszabb leírásában hivatkozik rá, hogy a játékok a hétköznapi szürke gondolkodását áthangolták egy sokkal nyitottabb, képekben látó szemléletmódra, amit ő a népmesék nyelvének nevez. A belső képek felhasználása az értelmezés során egybecseng a korábbiakban Carston (2010) által a hosszabb, irodalmibb metaforákról szóló megállapítással, miszerint ezek megértésekor a mentális képek nagy jelentőséggel bírnak.

8.5.1.3. Mesei metaforák értelmezése saját élményű mesecsoportokon

A terápiás diskurzusban számos példát találunk olyan megnyilatkozásokra, amelyek esetében a kontextus elősegíti a tárgyak vagy szereplők nevéhez társított jelentések közti választást. Az egyik saját élményű mesecsoporton előkerült egy szita a mesében, ami szó szerinti értelmezésben egy tárgy, azonban a résztvevő leírásából látható, hogy ebben a beszédhelyzetben egyértelműen a nem szó szerinti olvasat volt a domináns:

A szitára pedig azért van szükségem, mert sokszor okozott már gondot, hogy nem mérlegeltem, hanem csípőből válaszoltam egy helyzetre. A „szitát” a mesecsoport óta mindig magamnál tartom, és próbálom az apró lyukak méreteit beállítani, nehogy valami túl gyorsan, vagy éppen egyáltalán ne folyjék át rajta. „Rostálok” szorgalmasan (Botáné Nagy, 2014, 33).

Mind a főnévi, mind az igei kifejezés, ami a meséből származik, túlmutat a szó szerinti értelmezésen és mindkettő egy-egy olyan érzést, célt, gondolatot, folyamatot fogalmaz meg, amit ennyire sűrítetten csak ezekkel a mesékben őrzött metaforikus nyelvhasználati formákkal lehet megfogalmazni. A belső képekben való gondolkodás a szitával kapcsolatos tevékenységek esetén a megfogalmazás módját megfigyelve ebben a résztvevői leírásban is tetten érhető.

Egy másik mese feldolgozásáról beszámolva ugyanez a résztvevő a következőképpen fogalmazott: „Nem szeretném, ha férjem válna >>okos lánnyá<< (Botáné Nagy, 2014, 34)”. Ebből a nyelvi példából is kitűnik, hogy az *okos lány* jelzős szerkezetet nem szó szerinti

értelmezésben használta a terápiás folyamatban résztvevő hölgy. A mesebeli szereplő tulajdonságai, személyisége bele van sűrítve ebbe a szóösszetételbe, amire igaz Carston azon állítása, melyet a költői metaforákra vonatkozóan tett: bármilyen explikatúrát adnánk is meg metaforikus tartalomként, az egyszerűen nem fejezheti ki szó szerint a metafora tartalmát (Carston, 2010, 303, idézi Pete, 2015, 55–56). Az általa használt írásjelekkel is érzékelteti a terápián résztvevő személy, hogy nem a szó szerinti jelentését alkalmazza az adott kifejezésnek, és ezt jelezni is szándékozik az olvasóknak terápiás beszámolójában.

A következő példa szintén egy saját élményű mesecsoportból származik, ahol a *Világszép Nádszál kisasszony* című magyar népmesével foglalkozott az egyik résztvevő. A következő mesében elhangzó mondat értelmezésével jól illusztrálható az optimális jelentés keresésének több fázisa is: „Vala ottan egy talpig tükör, odaállott és nézegette magát a tükörben.” Ahogy a következő belső monológból is kiderül, a csoporton résztvevő személy az önelégültség fogalomköréhez kapcsolta a tükör nézegetését, és ebben a jelentésben használta tovább ezt a metaforikus nyelvhasználati formát saját beszámolójában is. A reflexiókból kiolvasható, hogy e metaforikus nyelvhasználati forma értelmezése során a beszámoló írója már eljutott odáig, hogy elkezdje a saját maga számára optimálisan releváns jelentés megtalálását, tehát – a módszer megfogalmazásmódjával élve – már saját belső tájain jár:

Dühös vagyok és sértett. Tényleg ekkora büntetés jár azért, hogy egy kicsit „nézegetem magam a tükörben?” Aztán elcsendesedik a düh, a harag, és egyre kevésbé tetszik, amit a tükörben látok (Standovár, 2014, 36).

Ugyanez a személy vallott a terápiás folyamat egy következő állomásáról is, amikor egy számára kevésbé egyértelmű, több kognitív erőfeszítést igénylő kreatív metafora, a furulya értelmezéséről számolt be:

„Nagy bújában, bánatában, belefűjt a furulyába.” Furulya. A csoportvezető azt mondja, a mesebeli furulyaszó olyan, mint az ima. Mit jelent ma az ima? Térdeljek le és imádkozzak? Kérjek bölcsességet a döntéseimhez? (Standovár, 2014, 39)

A terapeuta egy hasonlattal igyekszik segíteni a résztvevőt abban az értelmezési folyamatban, ahol a leírtak alapján az látszik, hogy a terápiás csoporton résztvevő személy többféle gyenge implikációt is megfogalmazott. A furulyaszó a résztvevő számára nehezebben feldolgozható kreatív metafora, tetten érhető tehát az a folyamat, melynek célja az optimálisan releváns értelmezés megtalálása. Egy ilyen terhes és költséges értelmezési folyamat csak úgy érheti el a célját, hogy a terápiában résztvevő személy bízik abban, hogy a várható mentális hatás

érdekében megéri további erőfeszítést a megértésbe fektetni. A várható mentális hatás pedig ez esetben az öngyógyító folyamatok beindításában lesz tetten érhető. Az ilyen típusú elakadások terápiás perspektívából rendkívül fontosak, ugyanis ezekből az értelmezés szempontjából nehézséget jelentő képekből kiindulva lehet továbbhaladni az önismereti munkában. Segítő kérdésekkel lehet támogatni az elakadt csoporttagokat, klienseket, akiknek a mesei metaforák értelmezése során tapasztalható elakadásaik tükrözhetik hétköznapi életük problémáit. A terapeuták számára ezek diagnosztikus értékű információk. Ezeknek a nehezen kibontható metaforikus megnyilatkozásoknak a megértése egy újabb lépést jelent a terápiában.

8.5.2. A metaforikus nyelvhasználat mint osztenzív inger szerepének vizsgálata terápiás történetmondási szituációban kvalitatív interjú formájában

A metaforikus nyelvhasználatot mint a terápiás történetmondási szituációban alkalmazott osztenzív ingert a 8.5.1. alfejezetben esettanulmányokból idézett nyelvi példák segítségével vizsgáltam meg. Mind a meseterapeuta, mind a meseterápiás csoporton résztvevő személy (vagy egyéni terápia esetén a páciens) perspektívájából idéztem példákat, rávilágítva ezáltal mindkét fél szándékaira a metaforikus megnyilatkozásokra vonatkozóan, melyek láthatóan nem bizonyos információk nyilvánvalóvá tétele köré csoportosultak. A 8.5.2. alfejezetben a metaforikus nyelvhasználati formák szerepét vizsgálom a Metamorphoses Meseterápiás Módszer alkalmazása során, a Sólyom Andrea meseterapeutával készített kvalitatív interjú vonatkozó részleteinek ismertetésével és elemzésével. A Sólyom Andrea meseterapeutával készített interjúm a terápiás történetmondás során használt nonverbális jelzésekre, a történethallgatási transzra és a történetmondó metapragmatikai tudatosságára vonatkozó részleteit már a 7.2.2. fejezetben bemutatottam. Jelen fejezetben tematikusan azokat a részleteket gyűjtöttem össze, és elemeztem, melyek kifejezetten a metaforikus nyelvhasználat mint osztenzív inger szerepére vonatkoznak meseterápiás történetmondási helyzetben.

Ahogy arra már a korábbi fejezetek során utaltam, a Metamorphoses Meseterápiás Módszer fontos része, mondhatni egyik alapja a mesei kódok megnyitásának folyamata. A módszerben a kódokat nem nyelvészeti értelemben vett kódokként kezelik. A fejezet szóhasználatában igyekszem elkülöníteni, illetve ahol szükséges, szerepeltetni mindkét kifejezést, ugyanis az idézett interjúrészletekben a módszertan terminológiája érvényesül, míg az elemzés során a metaforák értelmezésére helyezem a hangsúlyt. A két fogalom közti hasonlóságok és különbségek bemutatására e fejezet nem tér ki, a gondolatmenet ezen pontján azonban fontosnak tartom azt, hogy egy idézettel bepillantást nyújtsak abba, hogy a meseterápia

hogyan alkalmazza a kód kifejezést: „A mese nemcsak segédeszköz, hanem konkrét léttapasztalásra lehetőséget nyújtó viszonyítási alap is, a mesék kódjai ugyanis viselkedésmintákat tartalmaznak. A mesék komplex módon kapcsolják az embert önmaga nemesebb részéhez és a világ gazdagságához” (Boldizsár, 2010, 2014). A terapeuták éppen ezért nagy hangsúlyt fektetnek a mesemondást megelőző bevezető gyakorlatokra, ezeknek ugyanis fontos szerepe van a kódok megnyitásában. Súlyom Andrea szerint a terápiás csoportmunka *„eleje arra szolgál, hogy mindazokkal a helyszínekkel, tárgyakkal, amik az adott mesében majd megjelennek, megismerkedjenek, ahhoz legyen valami külső érzékszervi tapasztalásuk. Rózsát tapintunk, szagolunk mondjuk a Csipkerózsika történetnél. Beszélgetünk arról már a mesemondás előtt, hogy milyen, amikor egy rózsa nyílik, meg a színeiről. Csomó ilyen tapasztalás, akkor jön a mese, és utána a mesefeldolgozásnál már van, mire támaszkodnunk olyan értelemben, hogy az általánostól az elvontig el tudunk jutni. (...) Még a mesefeldolgozás elején is maradunk az általánosnál. Én mindig ilyen irányított kérdésekkel dolgozom, először mindig a történetet járjuk egy kicsit körbe, meghozzá úgy, hogy jól értsük, hogy mi is történik. Pláne ez akkor nagyon fontos, mikor olyan mesével találkozunk felnőttek, amit gyerekkoruk óta ismernek. Például épp a Csipkerózsika, amit mindenki betéve tud, éppen ezért egyáltalán nem tudja.”* A terapeuta által elmondottak erősítik azt az elgondolást a metaforikus megnyilatkozásokkal kapcsolatban, amire Carston (2010) is felhívta az olvasók figyelmét: érdemes lehet a költői, irodalmi (jelenesetben mesei) metaforák esetén a mentális képeknek, érzeteknek, propozicionálisan nem megragadható elemeknek a metaforák megértése során nagyobb jelentőséget tulajdonítani, mint ahogyan azt az eredeti relevanciaelmélet vallja. Úgy látszik, a terápiás mesemondás során kulcsfontosságú szerep jut ezeknek a mentális képeknek abban a folyamatban, amely során az egyén eljut az számára optimálisan releváns értelmezésig.

A terapeuta nagyon fontosnak tartja, hogy a foglalkozásokon, miután megtalálták a mese konfliktusát közösen, megismerték a történetet kívülről, akkor hangozzék el az a kérdés, hogy ez az adott személy életében hogyan van. Andrea az interjú során a Csipkerózsika történetből meríti példáit: *„Kik azok a segítők, akik melletted vannak külsőleg, belsőleg? Kik azok, akik nincsenek meghívva? Ki az, akinek nincs helye nálad? Ki az, akit nem táplálsz, mert nincsen egy tányérod?”* A kérdés módszertana is a metaforikus nyelvhasználatra épül. Egy terápiás diskurzus során egyértelművé válik, hogy például a tányér mint nyelvi elem nem lexikalizált formájában használatos, hanem szükség van egyéni interpretációkra, ahhoz hogy a történetben használt metaforikus nyelvhasználati formák betölthessék a terápiás folyamatban szerepüket. A megértési folyamatban egy kettősséget is észrevehetünk: miközben a mentális képek a szó

szerinti jelentésekre épülnek, addig a teljes folyamat során egyértelmű a terápiában résztvevő számára, hogy a mesékben tulajdonképpen semmi sem az, aminek „látszik”. Tehát mindenkinek szükségszerűen a nem szó szerinti jelentésekkel kell dolgoznia, hogy az egyes metaforák értelmezése beindíthassa az öngyógyító folyamatokat. Az Andrea által elmondottakból kiderül, hogy a terápiás folyamat során a foglalkozások elejének azért is van fontos szerepe az értelmezési folyamatban, mert úgy nyitogatják ebben a részben a terápiás terminológia szerinti kódokat, hogy közben ezt a résztvevők még nem veszik észre. Például hegyekről vagy hidakról beszélgetnek a mese előtt, megállapításokat tesznek ezekről a tárgyakról, helyekről még mielőtt tudnák, hogy mi lesz az a mese, amivel dolgozni fognak, és ott milyen jelentősége lesz a csoportmunka elején már említett hegyeknek, hidaknak.

Andrea munkamódszere az, hogy egy foglalkozáson egy kódot járnak körül. Egy-egy kód – vagy a disszertáció terminológiáját követve – metaforikus nyelvhasználati forma értelmezése során pedig az általános értelmezéstől haladnak a specifikus felé a csoporttagok, vagyis a mesei metaforákkal kapcsolatos beszélgetések során törekszenek arra, hogy megtalálják az optimálisan releváns értelmezést a csoport tagjai számára: *„Azzal a hasonlattal tudnám szemléltetni, hogy olyan ez, mint mikor van egy nagy táj, és akkor először egészen magasról nézünk rá, és egyre lentebb, egyre lentebb és a végén már csak egy virágot nézünk, vagy egy fűszálat nézünk.”*

Andrea a híd példáját választja a feldolgozási és értelmezési folyamat illusztrálására. A hídra ebben a példában, mint mesei metaforikus nyelvhasználati formára tekintünk, mely túlmutat a híd szó szerinti jelentésén. Tehát itt a kezdeti vizualizációs, érzékszervek bevonására szolgáló gyakorlatok után már senki nem azzal az építménnyel foglalkozik, amely kapcsolatot teremt valamely hegyszoros, völgy, út, vasút, folyó vagy más fizikai akadály két oldalán elhelyezkedő területek között, hanem mindenki a szó szerinti metaforikus kontinuumon előrehaladva találja meg a számára aktuálisan legrelevánsabb olvasatot. A híd a mesei kontextusban már mindenki számára nyilvánvalóan metaforikus tartalomnak minősül, még ha ezt nem is nevesítik a résztvevők saját maguk számára.

Az Andrea által példaként említett csoportfoglalkozás elején mindenkinek választania kellett egyet a hidat ábrázoló képek közül, és el kellett mondania, hogy mi a köze a képhez. Ezek után következett a hídról szóló történet és a terápiás diskurzus, melynek során megbeszélték, hogy ebben a történetben milyen szerepe volt a hídnak. A különböző szereplők szemszögében is megnézték a híd szerepét: kinek segített, kit hátráltatott? Miután mindenki megosztotta az ezzel kapcsolatos gondolatait, és feldolgozták az egymás által mondottakat, csak ezután hangzott el, hogy lehetséges úgy is nézni a mesékre, hogy minden mesei táj belső táj,

minden mesei szereplő belső szereplő. Ezt követően tette fel az értelmezés szempontjából kulcsfontosságú kérdéseket a terapeuta: „*Hol van benned most híd, ami nagyon jó, hogy van? Mit köt össze a híd mivel?*” A terapeuta lényegesnek tartja, hogy mindig a pozitív aspektusát világítsák meg először a témának, és csak utána hangozzanak el a hiányra utaló kérdések: „*Van-e, ahol hiányzik a híd? Ahol hidat kellene építeni?*” Ehhez a technikához hozzáfűzi a következő megjegyzést is a terapeuta: „*Itt már lehet a visszajelzésekből látni, hogy mindenki belül van.*”

Azzal kapcsolatban, hogy milyen kérdezési stratégiával segíti a terapeuta a beszélgetés során ezeknek a metaforáknak (kódoknak) a megfejtését, azt válaszolta Andrea, hogy irányított kérdések segítségével vezeti a beszélgetés fonalát, amikor pedig szükségesnek érzi, felteszi ugyanazokat a kérdéseket más megfogalmazásban. Ez át szokta segíteni azokat is, akik esetleg megakadtak a számukra releváns jelentés megtalálásának folyamatában. A korábbi esettanulmányokból (lásd 8.5.1. fejezet) és az interjúban idézett kérdések kapcsán is észrevehetjük, hogy a kérdezési technika is a nem szó szerinti jelentések aktiválására épül, ami segít elkerülni azt, hogy a terapeuta saját olvasatát adja át a mese kapcsán a terápiában résztvevőknek, és segíti azt is, hogy mindenki egyénileg, egyéni ütemben haladhasson tovább az interpretációs folyamatban.

Arra a kérdésre, hogy miből veszi észre, ha egy mesei metafora már mást jelent a mesecsoporton résztvevőknek, mint a terápia elején, azt a választ adta a terapeuta, hogy ő nagyon fontosnak tartja, hogy verbálisan is megfogalmazzák a válaszaikat, ezért mindig kimondatja velük az aktuális gondolataikat a feltett irányított kérdések kapcsán. Nemcsak a hosszabb távra szerveződő csoportok esetében tartja fontosnak az aktuális gondolatok, érzések kimondását, hanem az egy-egy alkalomra/napra/hétvégére létrejövő csoportok esetében is. Ez utóbbi kategóriába tartozhatnak például az egy vagy kétnapos mesecsoportok, vagy a párórás önismereti foglalkozások is. Ezekben az esetekben, ha úgy érzi a terapeuta, hogy a csoporttagoknak még nem lenne szerencsés megosztani egymással a személyesebb kérdésekre adott konkrét válaszaikat, akkor arra kéri őket, hogy írják le maguknak, és társítsanak hozzá egy színt, hangulatot, képet és csak azt mondják ki, de ahogy a terapeuta fogalmazott: „*valami mindig kimondatik.*” Ez azt jelenti, hogy az adott metaforikus nyelvhasználati forma értelmezésének aktuális állapotáról verbális visszajelzést kap a terapeuta, ami alapján tudja továbbszervezni elméjében a terápiás diskurzus további menetét. Ezért van szükség a meseterapeuták részéről nagyfokú felkészültségre minden mesecsoport alkalmával, ugyanis azonnali, adekvát válaszokat kell adniuk egy-egy felmerülő gondolatra, érzésre, kérdésre úgy, hogy közben ne irányítsák direkt módon a terápiában résztvevő gondolatmenetét egy előre

meghatározott cél irányába, ugyanis azáltal pont a terápia egy nagyon lényeges eleme vesz el. Boldizsár Ildikó, a módszer megalkotója is úgy tartja, hogy a mesék esetében nem létezik egyetlen „helyes” értelmezés sem, a hangsúly itt azon van, hogy mesehősöktől megszerzett tudást az adott mesével megismerkedő személyek használják és az elméjükben a történet nyomán megszülető gondolatokat meg is valósíták (Boldizsár, 2010, 26–27). Mind a verbális, mind a nonverbális osztenzív ingerek szempontjából hatékonyan kiválasztott, elmondott és feldolgozott mese alkalmas arra, hogy az egyének a saját maguk számára legrelevánsabb jelentést megtalálják és azt a mindennapi életük során, mint újonnan megszerzett kulturálisan releváns tudáselemet felhasználják. Erre utalnak az Andrea által a terápiás történetmondás során elhangzó mesei metaforák (megjelenő kódok) jelentésének heterogenitását mutató példái is: *„Bármelyik kódot vesszük, mindenkinek mást jelent. Akár a mostoha, akár egy mesei gombolyag, akár az, hogy Baba Jaga házában mit kell csinálni. Elképesztően mást jelent mindenki számára. Vagy nézzük a táltost! Amikor már ugye megneveződik, hogy mi az a táltos, azt is szoktuk mondani, hogy a táltos az a belső erőforrás, de hogy aztán ezt ki hogyan nevesíti, hogy a gyerekei iránt érzett szeretete, az édesanyjától kapott örökség, a hit abban, hogy meg tudom csinálni – ezerféle válasz születik. Pont ezért fontos, hogy a terapeuta is képlékenyen hagyja a gondolkozását, mert az, hogy számomra mit jelent a sárkány... Nagy valószínűséggel a csoportban senki más nem lesz, aki ugyanezt gondolja.”* A terápiás gyakorlatból származó példák is megerősítik azt a felvetésemet, miszerint akkor tekinthető a terápiás célú mesemondás sikeres és hatékony osztenzív viselkedésnek, ha a mesemondó által alkalmazott metaforikus nyelvhasználati formák mint osztenzív ingerek által a mesét hallgató személy megtalálja az egyes mesei metaforák saját maga számára *t* időpontban legrelevánsabb értelmezését, melyet az önismereti munkában vagy a terápiás céljainak megvalósítása érdekében fel tud használni.

A legtöbb említett példa meseterápiás csoportokból származik, ezért lényegesnek tartottam feltenni a következő kérdést: „Egy mesecsoport esetében hogyan tapasztalja, mennyire vannak hatással a csoporttagok által adott válaszok egymás értelmezéseire?” Az előzetes feltételezéseimet, miszerint nagy hatással vannak egymásra a csoporttagok válaszai, a terapeuta teljes mértékben megerősítette: *„Nagyon-nagyon jó az, hogyha egy csoportban hatan, heten, nyolcan vannak, és ismerik is egymást nagyon tudják egymást segíteni. (...) Óriási arányban segítik egymást. Amit nem engedek, hogy egymás dolgait felülbírálják. Mindig nagyon világosan lezárom azt az utat, hogy valaki remekül tudja, hogy pont az mit jelent. Mindenki mindig csak magáról beszélhet. A visszajelzések azt mutatják, hogy rendkívül sokat segít ez a fajta feldolgozás, habár mindenki saját magával van elfoglalva, mégis azáltal hogy kimondja, ezáltal aktivizálja a többieket.”*

Az interjúból kiemelt részletek bemutatásával és elemzésével arra igyekeztem rámutatni, hogy a metaforikus nyelvhasználati formák hogyan használhatóak osztenzív ingereként terápiás történetmondási szituációban. A terápiás diskurzusokból idézett nyelvi példák és a kvalitatív interjú egyes részei azt is igazolni látszanak, hogy a kreatív metaforák terápiás beszédhelyzetben történő alkalmazása és értelmezése nem írható le hiánytalanul relevanciaelméleti keretek között. A korábbiakban idézett módon a relevanciaelmélet nem számol azzal a jelenséggel, hogy a nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő metaforaértelmezések kapcsán milyen nagy szerepe van a metafora feldolgozását végző személy elméjében létrejövő mentális képeknek. Nem magyarázható meg az osztenzív-következtetési kommunikáció definíciójával az a szándék sem, amellyel a terápiás céllal mesét mondó személy az adott történetet közvetíti a mesét hallgató személy(ek)nek. Illetve a relevanciaelméletből hiányzik az a fajta dinamikus jelleg is, amivel egy-egy kreatív, mesei metafora megértése jár. A következőkben az empirikus kutatások eredményeit is felhasználva kitérek arra, hogy milyen elméleti modellt tartok alkalmasnak a terápiás mesemondási és feldolgozási szituációban megjelenő metaforikus nyelvhasználati formák értelmezésének leírására.

8.6. Kommunikáció-e a terápiás célú mesemondás?

Eleinte a különböző osztenzív ingerek, főként a metaforikus nyelvhasználati formák vizsgálatát tűztam ki célul terápiás történetmondásra vonatkozó kutatásaim során, azonban a példaelemzések során egy újabb, izgalmas elméleti kérdésbe ütköztem. Ahogyan arra a korábbi alfejezetekben is kitértem, felmerült bennem a kérdés, vajon kommunikációnak tekinthetjük-e a terápiás célú mesemondást? Ahhoz, hogy erre a kérdésre pontos választ adhassunk, meg kell vizsgálnunk, milyen szándékokkal rendelkezik a terapeuta ebben a különleges beszédhelyzetben, illetve hogy definiálni tudjuk azt, hogyha nem kommunikációként tekintünk a terápiás történetmondásra, akkor miként fogalmazhatnánk meg ennek a sajátos nyelvhasználati formának az ismérveit.

8.6.1. Milyen szándékkal mond mesét egy terapeuta?

Az egyén számára a terapeuta a történetet magát mint kulturálisan nyilvánvaló információt kölcsönösen nyilvánvalóvá teszi ugyan, illetve azon szándékát is, hogy ezt a történetet kölcsönösen nyilvánvalóvá kívánta tenni, de azt hogy pontosan mi a szándéka az adott történet átadásával, azt már nem teszi kölcsönösen nyilvánvalóvá, ahogyan azt az {I}

feltevéshalmazt sem, ami a történetválasztás mögött rejlik. Nem fejezi ki expliciten, hogy a terápiás diskurzusban, miért éppen azt a mesét választotta, ahogyan azt sem, mely mesei metaforával mire szándékozik rámutatni. A kölcsönösen nyilvánvalóvá tétellel megfosztaná azokat a kognitív erőfeszítésektől a terápiában résztvevőt, ami az alapja lehet egy gyógyulási folyamatnak. Boldizsár Ildikó az egyik esettanulmányban így fogalmaz: „... a Metamorphoses-terápiában ezt a >>tanító-nevelő<< munkát mindenki önfejlesztő/öngyógyító módon végzi el” (2018, 200).

A terapeuta azt a szándékát is kölcsönösen nyilvánvalóvá teszi mind a maga, mind az egyén számára, hogy a kiválasztott történetet terápiás céllal osztja meg a klienssel. (Itt azokra az esetekre érdemes gondolni, amelyekben valaki konkrét problémával fordul egy terapeutához, és jelenlegi élethelyzetéhez illesztetten választ egy mesecsoportot, vagy jelentkezik egyéni terápiára. Például egy óvodai alkotó-fejlesztő foglalkozás során egy terápiás végzettséggel is rendelkező óvodapedagógus nem fogja ezt a szándékát nyilvánvalóvá tenni a gyermekek számára.)

Azzal a nyelvi példával szeretném ezt bemutatni, amely abból az esettanulmányból származik, melynek segítségével a 9.2. fejezetben a terápiás célú mesemondási szituációkban megjelenő metaforikus elemek értelmezésének dinamikus modelljét fogom bemutatni. Egy olyan férfi esetét választottam ehhez, akinek az érett férfikorba való átlépéssel akadtak problémái. Mielőtt jelentkezett a terápiára, tájékozódott a módszerről, és a következőt kérte a terapeutától:

- Arra szeretném kérni, találjon nekem is egy mesét, hogy normális lehessenek! (Boldizsár, 2018, 73)

Ezt követően a terapeuta igyekezett jobban megismerni a férfi élethelyzetét, problémáját, majd ezt mondta:

- Eszembe jutott önről valaki. Elmondhatom a történetét? Kíváncsi vagyok, hogy maga szerint normális-e vagy sem? (Boldizsár, 2018, 75)

A párbeszédből egyértelműen látszik, hogy mindkét fél számára nyilvánvaló az, hogy a terapeuta egyénre szabottan választ mesét, de az az {I} feltevéshalmaz már nem válik nyilvánvalóvá, hogy miért éppen ezt a mesét választotta az adott személynek. A terapeutának nem az a célja, hogy az egyén rájöjjön, hogy az adott személyről alkotott mentális

reprezentációi hogyan hívták elő elméjéből éppen azt a történetet. A terápia is akkor válik sikeressé, ha az egyén nem a terapeuta szándékait igyekszik felderíteni, hanem arra a kérdésre keresi a választ, hogy neki mi köze van a történethez? Tehát a terápiás diskurzus nem akkor lesz sikeres, ha az információátadás sikeres lesz, hiszen az még kevés, hogy az egyén megismerkedik egy terápiás mesével. Az {I} feltevés halmazt, ami a közlés, vagyis a mesemondás mögött rejlik, a mesehallgató egy t időpontban nem képes mentálisan reprezentálni, hiszen a történetmondónak nem is célja saját feltevéseinek, saját szándékainak felismertetése. Mivel pedig a mesehallgatónak ez nem is feladata, emellett pedig a mese meghallgatása közben nem is tudja ezeket a szándékokat pontosan reprezentálni saját elméjében, ezeket nincs is lehetősége igaznak vagy valószínűleg igaznak elfogadni. Emellett pedig, ha még létre is jön egyfajta reprezentáció a szándéktulajdonításra vonatkozóan, annak sem kell szükségszerűen igaznak lennie. Ezt egy példával szeretném szemléltetni.

Klasszikus meseterápiás történet a korábbiakban is idézett *Lotilko szárnyai* című mese, melyet gyakran alkalmaznak veszteségfeldolgozás, gyászmunka során. Ebben a történetben Teventej alakjában ismerhetjük fel azt a szereplőt, aki megfosztja Lotilkot szeretett szárnyaitól, így a repülés és a hazajutás lehetőségétől is. A mesehallgató, mikor először találkozik ezzel a történettel, általában Teventejt egy negatív karakterként aposztrofálja, párhuzamot von saját élethelyzetével, és Lotilkóval azonosulva úgy gondolja, Teventej az, aki elvett tőle valamit. Sokan első hallásra nem értenek egyet Teventejjel, miért is nem adja vissza Lotilko szárnyait. A terápiában résztvevők vélelmezhetik, hogy a történetmondó azzal a szándékkal mondja el a mesét, hogy ők is érezzenek együtt Lotilkóval szárnyainak elvesztése miatt, hiszen őket is érte már hasonló trauma. E terápiás módszerben azonban minden szereplő belső szereplő és minden táj belső táj, így a feladat a mesében rejlő metaforikus nyelvhasználati formák értelmezése során az, hogy Teventej alakjában felismerjék saját önkorlátozó szokásaikat, saját gátjaikat, korlátjaikat. Ezt pedig a terapeuta a történetmondás során és a történetet követő beszélgetésben sem teszi kölcsönösen nyilvánvalóvá.

8.6.2. A terápiás célú mesemondás kognitív nyelvészeti megközelítése

Mind a módszertani bevezetővel, mind a megvalósult terápiás diskurzusokból származó nyelvi példák bemutatásával, mind az interjúelemzés során tett észrevételeimmel arra szerettem volna rámutatni, hogy a terápiás történetmondás nem tekinthető a Sperber és Wilson (1995) által megfogalmazott relevanciaelmélet értelmében véve osztenzív-következtetési kommunikációnak. Ehhez a megállapításhoz a kreatív, mesei metaforák értelmezésének

sokszínűsége, valamint a terapeuta és a páciensek szándékainak alaposabb vizsgálata vezetett el. Egy meseterápiára épülő beszédhelyzetben ugyains a hétköznapi szituációktól (Wilson, 2011) eltérő módon valósul meg a metaforikus nyelvhasználat alkalmazása abból a szempontból, hogy itt a terapeuta nem önnön individuális, mentális reprezentációját kívánja kölcsönösen nyilvánvalóvá tenni az adott metaforikus kifejezés értelmezésére vonatkozóan, hanem meghagyja a partnere számára azt a lehetőséget, hogy olyan mentális kontextust építsen, mely lehetővé tudja tenni, hogy az adott élethelyzetben a partner megtalálja a kulturálisan nyilvánvaló információnak az individuális, számára releváns interpretációját.

Miközben a disszertáció utolsó fejezetein dolgoztam, megjelent a *Metamorphoses Meseterápiás Módszer* legfrissebb módszertani kötete (Boldizsár 2019), melyben a szerző a csoportos terápiákra helyezi a hangsúlyt. A meseterápiás csoportok jellemzőinek leírásakor külön részt szentel magának az információátadás leírásának, és a benne foglaltak megerősítik állításaimat. A korábbiakban részletesen kifejtett megállapításaimat röviden összegezve azt mondhatjuk, hogy ezekben a sajátos beszédhelyzetekben a meseterapeuta a történetet magát mint kulturálisan nyilvánvaló információt kölcsönösen nyilvánvalóvá teszi ugyan, illetve azon szándékát is, hogy ezt a történetet kölcsönösen nyilvánvalóvá kívánta tenni, de azt, hogy pontosan mi volt a szándéka az adott mese elmondásával, azt már nem teszi kölcsönösen nyilvánvalóvá. Ennek felfedésével magának a terápiás folyamatnak a sikerét is kockáztatná.

Boldizsár (2019) Yalom (2001) nyomán információátadásnak tekinti a terapeuta instrukcióit és a csoporttagok egymástól származó tanácsait, javaslatait is, majd felhívja rá a figyelmet, hogy a meseterápiás csoportokon az ilyen típusú információátadás kizárólag és szigorúan csak a meséken keresztül történik, „csak a mese motívumainak felhasználásával, azaz kvázi metaforikus nyelven adhatnak egymásnak tanácsot” (2019, 22). Ezt a módszert sokkal hatékonyabbnak tartja, mint a direkt tanácsadást. Két példát is hoz erre a típusú, mesei metaforák bevonásával megvalósuló tanácsadásra:

- 1.) „Neked is el kéne menni a Nap pitvarába azért az égő fénysugárért.”
- 2.) „Itt lenne az ideje, hogy kiásd azt a rozzant gebét a szemétdombról.”

A meseterápiás helyzetek különlegessé az is, hogy magának a kontextusépítési folyamatnak az eredményeképpen létrejövő interpretáció a történet elmondásához viszonyítva csak egy későbbi időpillanatban realizálódjon. Egy egyéni terápiás folyamat több ülésből áll, és az ülések között az otthoni átgondolás során is formálódik egy-egy metaforikus kifejezés jelentése, értelmezése. A meseterápiás csoportok esetében is gyakran előfordul, hogy egy történettel foglalkoznak több

egymást követő alkalmon is, ami lehetőséget biztosít az egyén számára arra, hogy egy-egy metaforikus nyelvhasználati forma jelentése az egyes csoportok alkalmával, és a csoportok közti időintervallumban is formálódjon. A terápiás történetmondás során elhangzó metaforikus nyelvhasználati formák feldolgozása során az egyén annak érdekében tesz műveleti erőfeszítéseket, hogy megtalálja a számára optimálisan releváns interpretációt. A terápiás folyamat akkor éri el a célját, mikor az egyén az adott meséből a számára fontos elemek, szereplők, helyszínek szerepét a saját életére vonatkoztatva a saját céljai elérésére tudja fordítani.

Hogyan definiálhatnánk tehát a terápiás célú mesemondást? A relevanciaelméleti (Sperber és Wilson, 1995) fogalmakat segítségül hívva, de azokat továbbgondolva azt mondhatjuk:

A terápiás célú mesemondás egy olyan sajátos nyelvhasználati forma, melynek során a terapeuta az általa létrehozott stimulusokkal mind a maga, mind a kliens számára nyilvánvaló teszi azon szándékát, hogy a létrehozott stimulusokkal kölcsönösen nyilvánvalóvá kívánja tenni a történetet magát mint kulturálisan nyilvánvaló információt, illetve azon szándékát is, hogy ezt a történetet kölcsönösen nyilvánvalóvá kívánta tenni, de azt hogy pontosan mi a szándéka az adott történet elmondásával, már nem teszi kölcsönösen nyilvánvalóvá. A terapeuta osztenzív viselkedésével magára a történetre, annak bizonyos elemeire mutat rá, azonban azok interpretációját a kliensre bízta.

Azoknak az elemeknek az értelmezése, melyekre a történetmondó osztenzív viselkedésével rámutat, állításom szerint egy több jelentésréteget megengedő, dinamikus modellben írható le, melyet a következő fejezetben részletesen bemutatok. Ez a fajta dinamikusság szintén nem írható le pusztán a klasszikus értelemben vett relevanciaelméleti kommunikációs modellel.

9. Terápiás célú mesemondási szituációkban megjelenő metaforikus elemek értelmezésének dinamikus modellje

9.1. A modell bemutatása

Ebben a részben egy olyan dinamikus modellt szeretnék bemutatni, melyet alkalmasnak tartok a terápiás célú mesemondási szituációkban megjelenő metaforikus elemek

értelmezésének leírására.²⁷ Attól függetlenül, hogy a következőkben bemutatott modell a terápiás történetmondásra mint sajátos beszédhelyzetre vonatkoztatva jött létre, felhasználható lehet más komplex metaforikus nyelvhasználati formákra épülő társas interakciókban is. Meseterápiás helyzetben az emberi nyelvhasználat egy sajátos formája a metafora, melynek interpretálása során több kognitív funkció együttes működésére van szükség. Jelen fejezetben nem célom állást foglalni abban a kérdésben, hogy melyik kognitív szemléletű értelmezési keret miért lehet vagy éppen miért nem lehet alkalmas a terápiás célokra használt mesei metaforikus kifejezések leírására. Elsősorban arra törekszem, hogy egy lehetséges megoldást mutassak arra, hogy a terápiás történetmondás adta helyzetek miként értelmezhetőek a Sperber és Wilson által definiált relevanciaelmélet (1995) metaforákra vonatkozó felfogásának figyelembevételével, annak továbbgondolásával.²⁸ A korábbi fejezetekben foglaltaknak megfelelően a terápiás történetmondásra mint speciális osztenzív viselkedésre tekintek. A metaforikus nyelvhasználat ebben a felfogásban úgy értelmezhető, mint a történetmondáson alapuló terápiás diskurzus funkcióinak egy sajátos eszköze (Ivaskó és Papp, 2019, 2020).

A relevanciaelmélet korábban is idézett állítása szerint a metafora interpretációja lényegileg nem tér el más szavak interpretációjától. A metaforikus kifejezések aktuális jelentésének kikövetkeztetése tehát az elmélet szerint nem különbözik más szavak jelentésének megtalálásától abban az értelemben, ami a megvalósulás következtetési módját jelenti. Viszont a meseterápiás helyzetek eleve olyan verbális stimulusokkal dolgoznak, melyek nyitva szeretnék hagyni az interpretálók számára azt a lehetőséget, hogy saját mentális kontextusuk alapján fejtsék meg a metaforikus kifejezéseknek a számukra az adott időpontban való relevanciáját egy adott élethelyzetre vonatkozóan, így a metaforikus kifejezések interpretálása során az egyének eltérően motivált individuális erőfeszítései határozzák majd meg, hogy az adott kifejezést mikor mekkora erőfeszítés árán dolgozzák fel (Ivaskó és Papp, 2020).

A terápiás történetek feldolgozása során a korábbi alfejezetekben taglalt módon olyan kontextuális információk befolyásolhatják az adott metaforikus nyelvi elemek jelentésének alakulását, melyek egy többféle jelentést is megengedő, tágabb, illetve szűkebb jelentés

²⁷ Jelen fejezet korábbi írásaink (Papp, 2018; Ivaskó és Papp, 2019, 2020) továbbgondolásával jött létre, bizonyos szövegrészeket ezért szövegszerűen is szerepelnek korábbi tanulmányainkból.

²⁸ A disszertáció műhelyvitára szánt változatához írt véleményében Simon Gábor ahhoz a szemléletmódhoz, melyben a metaforát mint osztenzív stimulust értelmeztem egy olyan pontosító jellegű megközelítést javasolt, mely „a metaforát nem tekinti a priori osztenzív stimulusnak, de felismeri, hogy a terápia diskurzusában, a befogadó értelemképzési folyamatában osztenzív funkcióval ruházódhat fel, amennyiben fokról fokra optimálisan releváns értelmezései alakulnak ki. Ez mentesít attól, hogy olyan informatív szándékot tulajdonítsunk a terapeutának, amellyel nem rendelkezik, vagy amely {I}-t tekintve „üres”, és további előnye, hogy az osztenzió skalarításáról is számot tud adni, dinamizálva a modellt.” Ezen gondolatok inspirálóan hatnak az értekezés elméleti háttérének továbbgondolására.

megtalálását a relevanciaszinttől függővé tevő dinamikus modellben írhatóak le attól függően, hogy a szituációban mire irányulnak a résztvevők szándékai és befogadói attitűdjei. A metaforafeldolgozás több viszonyban jelenik meg az adott szituációban. A mesei metaforák terápiás diskurzusok során megfigyelhető értelmezési folyamatának egyes részegységeit a 12. táblázatban mutatom be. Ebben a felfogásban szeretném röviden megmutatni, hogy a terápiás célú történetmondásban megjelenő nyelvi jelek jelentésének dinamikus változásait milyen tényezők befolyásolhatják egy adott történet és a befogadói attitűd által meghatározott kontextuson belül.

a) Metafora-feldolgozás a terapeuta és a kliens között
b) Metafora-feldolgozás a kliens és a választott történet közti kapcsolatban
c) Metafora-feldolgozás a kliens saját interpretációi közti változásokban
d) Metafora-feldolgozás csoportos terápia esetén a csoporttagok verbális és nonverbális reakcióinak függvényében

12. táblázat: A terápiás történetmondás során alkalmazott mesei metaforák feldolgozását bemutató dinamikus modell részei. A d) részfolyamattól egyéni terápia során feldolgozásra kerülő metaforikus megnyilatkozások esetén eltekintünk.

Ebben a speciális beszédhelyzetben a metaforák értelmezésének leírásához indokoltnak látom a dinamikusság bevezetését magába a modellbe, ugyanis ezt a feldolgozási folyamatot nem lehetséges egy egysíkú, egyenesági következtetéseket tartalmazó rendszerben lejegyezni, megmutatni. A dinamikusság egyik oka, hogy a jelentés megtalálásának a következőkben bemutatott részfolyamatai nem mutatnak szükségszerűen kronologikus sorrendet a teljes terápiás diskurzus során, ugyanis lehetséges, hogy egy később felsorolt jelentésfeldolgozási részegység után egy korábban bemutatott részegységgel folytatódik a megkezdett feldolgozási folyamat. Erre az egyes részfolyamatok bemutatását követően példát is hozok. A dinamikusság másik oka, hogy a feldolgozás egyrészt egy valós beszédhelyzetben zajlik (terapeuta és a kliens közti interakcióban), másrészt egy objektív kiindulási pont (a mese szövege) és a kliens közt, harmadrészt pedig a kliens saját interpretációi közt. (Az utolsó szint csak csoport-, család- vagy párterápiában értelmezendő, egyéni terápia esetén értelemszerűen ez a szint nem releváns.)

A kliens első találkozása a történetben szereplő metaforikus nyelvhasználati formákkal egy elsődleges olvasatot ad, amely még meglehetősen messze van attól a jelentéstől, amelyet a terápia végén elér az adott személy. Az egyén a terapeuta által választott történet motívumaival először a terapeuta és a kliens közti interakciós folyamatban találkozik. Fontos megjegyezni, hogy a terapeuta igyekszik történetmondásával magára a történetre mint kulturálisan releváns információk gyűjteményére ráirányítani a figyelmet, de nem akarja saját érzelmeivel befolyásolni a terápiában részt vevő személyt. A terapeuta célja ugyanis, hogy a terápia végére a mesék objektív igazságainak megismerését követően a lehető legszubjektívebb módon kapcsolódjanak a történethez a páciensek. Az első találkozás alkalmával a terapeuta nonverbális kommunikációja segítheti a kliens figyelmének metaforikus elemekre történő irányítását, de egy hatékony terápiás folyamat érdekében nem befolyásolhatja az adott személyt a jelentés megtalálásában. A terapeuták magához a történet alapstruktúrájához mindig hűek maradnak, bizonyos tételmondatokat szó szerint mondanak, de (a meseválasztástól függően) a szöveg bizonyos részletei másként és másként hangozhatnak el különböző helyzetekben, így a metaforikus elemek feldolgozását verbális szinten is segítheti a történetmondó. Példaként hoznám a következő esetet: egy gyászfeldolgozó folyamat során a terapeuta a *Lotilko szárnyai* című mese végéhez hozzátett még pár mondatot a terápiás cél elérése érdekében: „Úgy éreztem, mondanom kell valamit a férfinak arról, mi lett a repülő emberrel... Vajon hazatért? Tudta használni az új szárnyait? Mit csinált utána? Úgy éreztem, nem hagyhatom bizonytalanságban ezeket a kérdéseket illetően, ugyanakkor azt sem várhatom még tőle, hogy ő válaszoljon rájuk. Minden jel arra mutatott, hogy erre nagyon sokat kell várni” (Boldizsár, 2018, 174).

A metafora-feldolgozás terapeuta és kliens közti szintjét a 42. ábrával mutatom be, amelyen a kétirányú nyilak azt a folyamatot jelzik, melynek során a kliens verbális és non-verbális reakciói támpontot adnak a terapeuta számára arról, hogy a kliens aktuálisan mit ért egy-egy mesei metafora alatt, és a terapeuta ezen jelzésekre adott válaszai segítik a klienst a mesei metafora feldolgozási folyamatában.

42. ábra: Dinamikus metafora-feldolgozás a terapeuta és a kliens között. A mesékben szereplő metaforikus nyelvhasználati formák kliens által létrehozott értelmezésére hatással vannak a terapeuta által mondott információk, a terapeuta által feltett kérdések. A terapeuta pedig a terápiás diskurzus adott részében a kliens által létrehozott értelmezés aktuális állapotáról a kliens által verbalizált válaszokból tud következtetni, majd azokra reagálni. Ezen részfolyamat esetében így érhető tetten a dinamikusság (Ivaskó és Papp, 2020 alapján).

A teljes metaforafeldolgozási folyamat részét képezik azok a részfolyamatok is, amikor a kliens saját elméjében magával a történettel foglalkozik, és az egyes mesei metaforákat a narratívához illesztetten értelmezi. Ezek a részfolyamatok egy adott ülésen belül és az ülések közt is zajlanak, ugyanis egy terápiás célhoz illesztetten jól kiválasztott történet esetén a kliens a későbbiekben is vissza-visszatér egy részlethez és azt elemzi a szövegen, a történeten belül. Az egyéni terápiában résztvevők bizonyos esetekben otthoni feladatként megkapják, hogy olvassák el a mesét, sőt ehhez gyakran kapcsolódik valamilyen továbbgondolást segítő gyakorlat is, például válasszanak ki egy olyan mondatot, ami a legpontosabban fejezi ki a jelenlegi helyzetét a kliensnek. A metafora-feldolgozásnak a kliens és a választott történet közti kapcsolatban értelmezhető részfolyamatát a 43. ábra mutatja be.

43. ábra: Dinamikus metafora-feldolgozás a kliens és a választott történet közti kapcsolatban. A történetben szereplő metaforikus nyelvhasználati formákból indul ki a kliens az értelmezési folyamat során. Ilyenkor létrejön egy interpretáció, ami általános esetben nem a számára optimálisan releváns értelmezés, ezért a kliens a metafora-feldolgozás többi részfolyamatának segítségével keresi tovább a számára legrelevánsabb jelentést. Ilyenkor a terapeuta és/vagy a csoporttagok által mondottak felhasználásával alakítja át saját interpretációit. Eközben pedig a kliens vissza-visszatér az eredeti szöveghez és azzal is összeveti saját interpretációt, ezen összevetések közben pedig újabb felismerésekre tesz szert, melyek segítik őt az optimálisan releváns jelentés megtalálásában. Ennél a részfolyamatnál másként ugyan, mint a terapeuta és a kliens kapcsolatának esetében, de szintén tetten érhető a dinamikusság (Ivaskó és Papp, 2020 alapján).

A dinamikusság itt abban nyilvánul meg, hogy a meseterápia terminológiájával élve bizonyos kódok csak idővel nyílnak meg a kliens előtt. Lehetséges, hogy egy értelmezési szinten a kliensnek még egy komplex metaforikus kép bizonyos elemei elkerülik a figyelmét, és csak a terápiás diskurzus során lesz figyelmes újabb részletekre, amelyek az eredeti történetben szerepeltek ugyan, de valamiért a jelentésmegtalálás egy korábbi szintjén még nem bírtak tartalommal, és csak azután nyertek értelmet, hogy egy másik elem szűkebb jelentésére rálelt.

A dinamikus metafora-feldolgozás részét képezik a kliens saját maga által létrehozott interpretációi közti változások is. A páciens a saját maga által létrehozott interpretációkat továbbgondolva az optimálisan releváns jelentés megtalálásához vezető folyamat során, az

aktuális helyzetnek megfelelően tágítja vagy szűkíti az értelmezést. Ezt a részfolyamatot mutatja be a 44. ábra.

44. ábra: Dinamikus metafora-feldolgozás a kliens saját interpretációi közti változásokban.

A mesékben szereplő metaforikus nyelvhasználati formák a kliens szempontjából nézve legrelevánsabb értelmezéséig vezető folyamat során a kliens interpretációi közt is folyamatos változást figyelhetünk meg. Ezek az interpretációk is hatnak egymásra. Lehet, hogy a terápiás diskurzus egy későbbi pontján a kliensnek eszébe jut egy korábbi gondolata, melyet akkor még nem tudott saját terápiás céljainak megvalósítására fordítani, de egy későbbi időpillanatban már létrejön egy olyan mentális kontextus, amelyben tovább tud lépni az értelmezésben. A metaforafeldolgozás ezen részfolyamatában így jelenik meg a dinamikusság (Ivaskó és Papp, 2020 alapján).

Ezen részfolyamat esetén csak az interpretációk szintjén történik váltás. Amint a kliens verbálisan is megfogalmaz egy interpretációt, majd arra visszajelzést kap a terapeutától, ami változtat az értelmezésen, újra a terapeuta és a kliens közti interakciós folyamatok játszanak szerepet a jelentéstalálás során. E háromféle feldolgozási részfolyamat összehangolt működése esetén a terápia végén a páciens (feltételezve, hogy a terápia sikeres) eléri az optimálisan releváns értelmezést, majd ezt megfelelően felhasználva eredményesebben tud boldogulni jelen élethelyzetében.

Létezik egy negyedik típusú részfolyamat is, mely csak csoportos terápiák esetén figyelhető meg, amikor a társak egymással megosztott mentális reprezentációi is befolyásolják az egyént a saját maga számára az adott élethelyzetben és időpontban optimálisan releváns jelentés megtalálásában. A terápiás csoportban egymással megosztott interpretációk is

felfoghatóak újabb kontextuális információkként az adott személyek számára. A metaforafeldolgozás azon részfolyamatát mutatja be a 45. ábra, mely a meseterápiás csoport többi tagjának verbális és nonverbális reakcióinak függvényében alakul, változik.

45. ábra: Dinamikus metaforafeldolgozás meseterápiás csoport esetén.

A mesékben szereplő metaforikus nyelvhasználati formák értelmezésére hatással vannak csoportterápia esetén a csoporttagok által megfogalmazott interpretációk is. A metaforafeldolgozás ezen részfolyamata is dinamikus, ugyanis bármely verbálisan is megfogalmazott mentális reprezentáció hatással lehet az egyén által aktuálisan az adott metaforának tulajdonított jelentésre, és erre reagálhat is verbális vagy nonverbális eszközökkel. Az általa megfogalmazott benyomások, gondolatok pedig annak a csoportagnak az értelmezésére is visszahathatnak, aki kinyilatkoztatta, hogy ő éppen hol tart a saját maga számára optimálisan releváns jelentés megtalálásához vezető úton (Ivaskó és Papp, 2020 alapján).

Az egymásra gyakorolt hatás fokozottan érvényesül, ha valamilyen közös problémával keresték fel a terapeutát, amire együtt keresik a megoldást. Azokban az esetekben is hatnak a csoporttagok reakciói egymásra, amikor egy közös tulajdonság, élethelyzet miatt kerültek bizonyos emberek egy csoportba. A terápiás történetmondási szituációban előforduló metaforikus nyelvhasználati formák értelmezése kapcsán megfigyelhető csoporthatásnak a láttatására azt az esettanulmányt elemzem, melyben a terapeuta egy alkalommal *A rettenetes vaskecske* című mesével dolgozott olyan gyermekcsoportban, ahol a kapcsolódási pont a gyermekek közt az volt, hogy az édesanyjuk a börtönbüntetését töltötte (Boldizsár, 2018, 243–251.). A *vaskecske* metafora mint nyelvi elem értelmezését mutatom be a következőkben. Ebben a történetben egy gyermek az anyai figyelmeztetés ellenére nyitva hagyta a ház ajtaját.

A nyitva hagyott ajtón keresztül a vaskecske bement a házba, és nem akart távozni, a gyermek pedig kívül rekedt és sírni kezdett. Sem az arra járó öregember, sem az öregasszony nem tudott segíteni a gyermeknek. A mese végén egy kismadár volt elég bátor ahhoz, hogy szembeszálljon a vaskecskével, s végül ennek a kismadárnak sikerült kiűznie őt a házból.

A terápiás folyamathoz választott mese által egy makacs érzéssel kellett szembenézniük a gyermekeknek, legyen az félelem, szorongás, vagy bármi más, ami gátolhatja őket. Ebben a terápiás diskurzusban a *vaskecske kiűzése* mint mesei metaforikus nyelvhasználati forma került a középpontba. A „Ki mit csinálna a vaskecskével?” kérdés esetén látható az a folyamat, hogy a gyermekek reakciói hogyan hatottak egymásra: „Robbantás, leszúrás, felgyújtás, megverés.” (Boldizsár, 2018, 248) Csak a terapeuta kérdése zökkentette ki őket az egymást túllicítáló agresszív válaszok sorából. Felhívta a figyelmet rá, hogy a kismadár a mese végén ennél egyszerűbben oldotta meg a problémát. Itt került előtérbe a korábbiakban bemutatott kliens-terapeuta közti interakciók szerepe az optimálisan releváns jelentés megtalálása során.

- Mit tud ez a kismadár?

(..)

- Hát nem ijed meg a vaskecskétől. (Boldizsár, 2018, 248)

A terápiás diskurzus végére minden gyermek már magában felismerte a saját vaskecskéjét, végül pedig nevesítették is azt, hogy kinek mi kellene ahhoz, hogy az a vaskecske eltűnhessen. A terápiás folyamat ezen fázisában már mindenki pozitív, és a történetet a saját életére vonatkoztatva releváns válaszokat adott: megbocsátás, bátorság, erő, szeretet. Ebben a csoportmunkában a metaforák értelmezése szempontjából fontos azt is megfigyelni, hogy mind a terápiás diskurzus elején, mind a végén adatolható módon befolyásolták a résztvevők egymás interpretációit. Az elején a negatív, agresszív értelmezések generálták egymást. Nem ugyanazt mondták, de egymás válaszaira is építve mind hasonló dolgokat neveztek meg, melyeknek közös vonása a vaskecske elpusztítása volt. A terápia végén feltett hasonló kérdésre már mindannyian építő jellegű, az erősségekre fókuszáló értelmezéseket fogalmaztak meg a vaskecske eltűntetésével kapcsolatban.

Boldizsár legújabb meseterápiás módszertani kötetében a metaforikus megnyilatkozási formák szerepének fontosságát is kiemeli a mesecsoportokon létrejövő csoportkohéziós jelenséggel kapcsolatban: „A közösen megtett mesei út, a metaforikus nyelv elsajátítása, a mesei igazságok közös felfedezése (...) mind-mind azt szolgálják, hogy megerősítsék a csoport összetartozás tudatát. A csoporttagok a csoportok lezárása után is használják a

>>mesenyelvet<<, találkozásaik alkalmával a mese szimbólumaival és motívumaival is kommunikálnak egymással” (Boldizsár, 2019, 26). A csoporton belül elhangzó metaforikus elemekre vonatkozó interpretációk egymásra gyakorolt hatásáról Sólyom Andrea meseterapeuta is beszámolt a vele készített kvalitatív interjú során, melynek vonatkozó részletei a 8.5.2. fejezetben olvashatók.

9.2. A modell működésének bemutatása *A csillagszemű juhász* példáján keresztül

A 8.1. alfejezetben bemutatott modell részfolyamatainak összehangolt működését egy gyakran használt terápiás történet, az 1870-es évek végén gyűjtött magyar népmese, *A csillagszemű juhász* egyéni terápiában való alkalmazásán keresztül mutatom be. Azon ritka történetek egyike ez, amelyben a hősnek nem kell fejlődnie, hanem számot kell adni mindarról, amit elért, ezért segíthet például az érett férfikorba való átlépésben (Boldizsár, 2018, 81.) Az egyik Boldizsár Ildikó által lejegyzett esettanulmányban éppen ez történik: egy rengeteg tudással, tapasztalattal rendelkező férfinak segít a *csillagszemű juhász* kreatív metaforája, és e különleges mesei szereplő története, hogy megértse, hogyan tudná mindazt a sok jót kamatoztatni, amire már szert tett, és hogy lenne képes rendet tenni az életében. Jelen elemzés a *csillagszemű juhászra* és magára a *csillagszemre* mint metaforikus nyelvhasználati formára fókuszál.

A történettel és a csillagszemű juhással kapcsolatban a kliens egyik verbalizált reakciója az, hogy „halálisan idegesíti ez a pasi” (Boldizsár, 2018, 88). Ez a nyelvi példa a férfi szemszögéből az optimálisan releváns értelmezés megtalálásának azon fázisát mutatja, melyet a modellben a történet és a kliens közti folyamatként azonosítunk. A férfi azt a feladatot kapja a terapeutától, hogy a következő ülésig gyűjtse össze a meséből azokat a tulajdonságokat, amelyek idegesítik ebben a szereplőben. Ez a példa a releváns jelentés megtalálásának azt a részfolyamatát mutatja, mely a terapeuta és a kliens közti interakciónak köszönhetően halad előre. E feladat kapcsán a férfi felismeri a juhász értékeit is, és egyúttal össze is hasonlítja magával. Így döbben rá, hogy melyek azok a fontos értékek, amelyek a *csillagszemben* összpontosulnak: önbizalom, bátorság, leleményesség, önbecsülés, derű, kedvesség (Boldizsár, 2018, 89). Azáltal, hogy verbalizálta, mit jelent számára aktuálisan a csillagszem, a saját interpretációi közti váltásról adott számot. Az idézett nyelvi példában minőségi váltás is történt a csillagszem értelmezése során, ugyanis a negatív érzetek helyét pozitív tulajdonságok vették át. A terápiás diskurzus során a páciens a terapeuta kérdésének köszönhetően még egyel

tovább lépett az értelmezési folyamatban, egyre közelítve a számára optimálisan releváns jelentéshez:

- Szerintem a csillagszemű juhász is meg akar felelni valaminek. Igaz, ez a valami nem rajta kívül van. Mit gondol, őt mi irányítja? (...)
- Hát a csillagszeme. Saját belső parancsai. (Boldizsár, 2018, 89.)

Ezután a terapeuta felelevenítette a klienssel, hogy az első alkalommal pont a szemükben ismerte fel a hasonlóságot saját maga és a juhász közt, semmi másban. Ezután még hosszasan elemzik a mese egyéb metaforikus elemeit, továbbá bevonnak a terápiába más mesebeli érett férfi karaktereket is. Ezek az információk azért lényegesek, mert részei annak a kontextusnak, melyben egy-egy mesei metaforával foglalkozik a páciens és a terapeuta. Gyakran egy olyan értelmezési folyamatban, ahol ideiglenesen megakad a páciens, segíthet egy másik mesei metafora (vagy ahogy a terápiás módszertan fogalmaz: egy másik kód) bevonása. A meseterápia nem a mesék értelmezéséről szól, viszont nyelvészeti szempontból a mesei metaforáknak mégis egy komplex értelmezési folyamaton kell keresztülmenniük, míg eléri a páciens elméjében azt az interpretációt, ami kiváltja a terápiás hatást. Annak a kontextusnak pedig, amiben ez végbemegy, éppúgy részét képezik a terapeuta és a terápiás csoport esetében a csoporttagok verbális és nonverbális reakciói, ahogyan az a kerettörténet is, melyben a mesei metafora először elhangzott, és amihez a diskurzus során vissza-visszatér a páciens egészen addig, míg meg nem találja a számára optimálisan releváns jelentést. Ahogy a csillagszemű juhász meséjében elmélyülő férfi esete is mutatja: a meseterápiás helyzetek azt is megengedik, hogy ennek a kontextusépítési folyamatnak az eredményeképpen létrejövő interpretáció a történet elmondásához viszonyítva csak egy későbbi időpillanatban realizálódjon. Egy egyéni terápiás folyamat általában több ülésből áll, és az ülések között az otthoni átgondolás során formálódhat egy-egy metaforikus kifejezés jelentése, értelmezése, ahogy az ebben az esetben is történt. Ebben az értelemben a terápiás történetmondásból származó metaforikus nyelvhasználati formák feldolgozása során az egyén annak érdekében tesz folyamatosan műveleti erőfeszítéseket, hogy megtalálja a számára optimálisan releváns interpretációt. A terápiás folyamat akkor éri el a célját, mikor az egyén az adott meséből a számára fontos elemek, szereplők, helyszínek szerepét a saját életére vonatkoztatva a saját céljai elérésére tudja fordítani.

Magával a modellel és a fenti példával is azt szerettem volna bemutatni, hogy azokban a speciális helyzetekben, amikor a résztvevők egyéni vagy csoportos meseterápiás üléseken

vesznek részt, miként érvényesül a relevanciaelméletnek az a megállapítása, mely alapvetően meghatározza a metaforikus szóhasználatra vonatkozó hozzáállásomat: „A szavak jelentését rendszeresen tágítjuk és szűkítjük. (...) A relevanciaelmélet... kétségbe vonja a szavak kommunikatív céloktól és az aktuális környezettől független jelentését, a tág és szűk jelentésadás kontinuumára révén” (Sperber és Wilson, 2008, idézi: Forgács, 2013, 401). A korábban megjelent tanulmányokban (Papp, 2018a; Ivaskó és Papp, 2019, 2020) és a disszertáció jelen fejezetében is arra szerettem volna rávilágítani, hogy abban az esetben, ha a Sperber és Wilson által megfogalmazott relevanciaelmélet adta megközelítésben a metaforikus kifejezésekre úgy tekintünk, mint olyan verbális stimulusokra, melyek a környezetük és feldolgozójuk mentális kontextusa függvényében nyerik el aktuális jelentésüket – és ez a jelentéstulajdonítás a jelfeldolgozó személy aktuális mentális erőfeszítéseinek és a várható kontextuális hatásnak függvényében alakul –, akkor azt mondhatjuk, a terápiás mesefeldolgozás során a kliensek számára pont ez a feldolgozási folyamat adhat teret arra, hogy az egyes lehetőségek közül számukra az adott élethelyzet függvényében leginkább releváns értelmet tulajdonítsák az adott metaforikus kifejezés jelentéseként. A leginkább releváns értelmezés megtalálását pedig befolyásolhatják a modellben bemutatott részfolyamatok, tehát a történet narratívájához való visszatérés az értelmezés során, a terapeuta által a páciens verbális reakcióira adott válaszok és feltett kérdések, a mesei metaforikus elemek kapcsán a páciens elméjében létrejövő interpretációk változása, és csoportterápia esetén a csoporttagok interpretációi.

Ezen alfejezet végén még egy gondolat erejéig visszatérünk *A csillagszemű juhász* című mesére épülő terápiás folyamathoz. Az érett férfikorba átlépő páciens a terápia lezárását követően 8 hónappal egy levélben mesei metaforák felhasználásával adott számot a terápia sikerességéről: „Azt hiszem, működni kezdett a csillagszemem, életre kelt bennem a finn kovács, a nyenyec vadász és az indiai király” (Boldizsár, 2018, 92).

10. Kitekintés: A metaforikus nyelvhasználat szerepének vizsgálata terápiás történetmondási szituációban a narratív kategoriális tartalomelemzés perspektívájából

A korábbi alfejezetekben kommunikációs és nyelvészeti fókuszú, terápiás diskurzusokban elhangzó metaforikus nyelvhasználati formákra vonatkozó elemzéseket mutattam be, azonban fontosnak tartom megemlíteni, hogy új kutatási kérdések felvetését szolgálhatja a későbbiekben a témának a narratív pszichológia (László, 1999, 2005; Ehmann,

2002) irányából történő megközelítése is. László János (2005, 10) *A történetek tudománya* című kötetében kiemelte, hogy „a narratív pszichológia révén a személyiség, a társas élet és a kultúra korábban nem, vagy alig vizsgált összefüggéseinek megismerésére nyílik lehetőség.” A narratív pszichológia lényege, hogy „az egyének és a csoportok a történeteiket különböző kompozíciós elvek révén hozzák létre, s e kompozíciós elvek tükrözik az egyének és a csoportok belső, pszichológiai kategóriákkal leírható állapotait” (Ehmann et al., 2014). E tudományterületen bevett módszerre vált a narratív pszichológiai tartalomelemzés, amelynek alkalmazása új távlatokat nyithat a téma kutatásában olyan tekintetben, hogy ezáltal a meseterápiás csoportokon résztvevő személyek elbeszéléseiben, reakcióiban megjelenő metaforikus nyelvhasználati formák pszichológiai szempontból is elemezhetővé válhatnak. E módszer alkalmazása a meseterápiás diskurzusokban nemcsak e diskurzustípusban használt metaforákról szóló ismereteinket gazdagíthatja, hanem általa magára a terápiás célú történetmondásra mint sajátos nyelvhasználati formára is egy új megközelítésből tekinthetünk. Érdekes lehet a meseterápiás folyamatban résztvevő kliensek saját történeteiben a szereplői funkciókat megismerni, megnevezni, valamint az elbeszélői perspektívát pszichológiai szempontból elemezni (László, 2005, 134–140). Továbbá a narratív értékelés bizonyos aspektusait is hasznos megvizsgálni ezekben a diskurzusokban, ugyanis az eseményeknek „az elbeszélésben megjelenő érzelmi és kognitív értékelése az eseménnyel vagy folyamattal összefüggő intrapszichikus történések fontos mutatója lehet (László, 2005, 142). Például amikor a kliens a főhős szerepébe képzelve magát vall az események rá gyakorolt érzelmi hatásáról, valamint áttételesen arról is, hogy neki milyen a viszonya azzal a problémakörrel, amivel a főszereplőnek meg kellett küzdenie.

Az empirikus narratív pszichológiai vizsgálatok végzésére önálló alkalmazást fejlesztettek ki: a NarrCat tartalomelemző algoritmus automatikusan képes a szövegben beazonosítani a pszichológiai korrelátumokkal rendelkező nyelvi strukturális jegyeket, valamint a szemantikai és szintaktikai szerepeket (Ehmann et al., 2014). A NarrCat által végzett narratív kategoriális elemzés során gépi úton végzett, specifikus tematikájú adatredukció történik, ami azt jelenti, hogy az egyéni és csoportnarratívumok meghatározott egységeit a későbbi narratív pszichológiai elemzés alapjául szolgáló kategóriákká transzformálják (Ehmann et al., 2014, 137).

A narratív pszichológiai tartalomelemzés egyik célja a meseterápiás diskurzusokban lehet az, hogy a kliensek által generált szövegtörzsek szövegkompozíciós mintázataiban pszichológiailag releváns markereket keressen. A narratív szövegkompozíciós elvek közül először a perspektíva és a szereplők funkcióinak vizsgálatát helyezném fókuszba. Példaként

említeném Ehmann Bea vonatkozó írását (2003), melyben egy, a svájci emigránsokkal készült mélyinterjúkból álló oral history szövegtörzsemben olyan kódokat²⁹ kerestek, amelyek jól lefednek bizonyos élményuniverzumokat. Többek között ilyen típusú kódokat és munkadefiníciókat nevesítettek a kutatás során:

ÁTVÁLTOZÁS ÉLMÉNYVILÁG: A személyiség megváltozásával kapcsolatos vágy, igény, kényszer vagy tény tematizálása, függetlenül attól, hogy a beszélő ezt kedvezőnek, semlegesnek, fenyegetőnek érzi vagy tagadja.

ÖNMAGAM MARADÁS ÉLMÉNYVILÁG: Annak tematizálása, hogy a beszélő a változások közepette megőrizte önmagát, ellenállt a változásnak, illetve megváltozott állapotát beépítette identitásába. (Ehmann, 2003).

A különböző meseterápiás csoportokon alapuló szövegtörzsekben tematikájuktól függően szintén többféle élményvilágot azonosíthatunk és írhatunk le. Ezekben a diskurzusokban vagy elbeszélésekben az egyes élményvilágok gyakran metaforikus nyelvhasználati formákon keresztül jutnak kifejezésre. Elképzelhetőnek tartok egy olyan típusú elemzést a saját témám kapcsán, amelyben egy specifikus csoportterápia esetén az adott problémával kapcsolatos szemléletmódbeli változást nyelvi markerek segítségével detektáljuk és adathozhatjuk, majd további pszichológiai és nyelvészeti elemzéseknek vethetjük alá. Ilyen típusú elemzést a dolgozat nem foglal magában, hiszen ezen kérdések boncolgatása nem tartozik a disszertáció fő célkitűzései közé, azonban lényegesnek tartottam megemlíteni a különböző tudományterületek határmezsgyéjén mozgó téma egy más fókuszú elemzési lehetőségét is.

11. Kitekintés: Az embodiment jelentősége terápiás célú mesemondási szituációkban

A terápiás történetmondással kapcsolatos kutatások során egyértelművé vált, hogy a relevanciaelméleti keret, habár jó alapot adott a témával kapcsolatos vizsgálódásaimhoz, nem nyújt minden nyelvhasználati kérdésre megnyugtató választ. Ahogyan az a korábbi fejezetekben leírtakból is egyértelműen látszik, a terápiás célú mesemondás során alkalmazott

²⁹ A kód szó a korábbiakhoz képest látható módon ismét más terminológiában szerepel itt. A lehetséges kódok száma mindazonáltal nem végtelen. Ehmann (2003) megjegyzi, hogy a maga a szövegtörzs is sugallja a kódokat, de közben ellenáll az erőltetett belemagyarázásoknak. Működőképesnek akkor tekinthetünk egy kódot, ha az egyes mondatokról egyértelműen eldönthető, beletartoznak-e a kódba vagy sem, illetve hogy a kódra találhatóak-e tényleges előfordulások. A kódok kétpólusú dimenziókat jelölnek ki (Ehmann, 2003).

metaforikus megnyilatkozások értelmezéséhez szükségszerű bizonyos kiegészítéseket tenni a relevanciaelméleti alapokon nyugvó megállapításokhoz. A terápiás történetmondás mint különleges nyelvhasználati forma megértésében egy új perspektívát jelenthet az embodiment elmélete.

11.1. Az embodiment-elmélet rövid bemutatása

A példaelemzésekben és magából a módszer leírásából is egyértelműen kitűnik, hogy milyen nagy jelentősége van a meseterápiás diskurzusokban a képiségnek és a testben létezésnek. A Lakoff (1987) nevéhez fűződő a „forma tériesítése” hipotézis szerint a képi sémák strukturálják fogalmi rendszerünket (Kövecses és Benczes, 2010, 136). Ez azt jelenti tehát, hogy fogalmi rendszerünk felépítését testi tapasztalataink segítségével értelmezzük. Kövecses és Benczes a következőképpen definiálja a kognitív nyelvészeti előzményeket figyelembe véve a testesültséget:

Embodiment (testesültség): Az az elképzelés, miszerint fogalmi rendszerünk – gondolkodásunk igen nagy része olyan képi sémákra épül, amelyek a fizikai világgal való egyszerű interakcióink sorozatából alakulnak ki. Gondolkodásunk struktúrája is jelentős részben fizikai tapasztalatainkra vezethető vissza. (Kövecses és Benczes, 2010, 231)

Tolcsvay Nagy Gábor a kognitív nyelvészet elméleti keretéről írt összefoglalójában egy másik magyar terminussal is találkozhatunk e jelenség kapcsán: „A jelentés fogalmi természetű és tapasztalati alapú. (...) A tapasztalatot az ember testben létezése (embodiment) nagymértékben meghatározza. A jelentés megosztott, mindig társas, interszubjektív nyelvhasználati eseményben konstruálódik meg” (Tolcsvay, 2013, 55). A szóhasználat indoklásaképpen azt szokás említeni, hogy ezzel a fordítással fontosnak tartják a biológiai test és a kogníció viszonyát hangsúlyozni. Lakoff-Johnson (1980), Lakoff (1987) és Johnson (1987) a testben létezést mint a tapasztalatok kiindulási tartományát és konceptuális modalitásuk meghatározóját nevezi meg. Folytatva ezt a gondolatmenetet, azt mondhatjuk, hogy a nyelvi tudás is a tapasztalatból ered, egyfajta tanulás eredménye és az elmeműködés általános kogníciós elveinek megfelelően működik és strukturálódik. Az ebben az elméleti keretben gondolkodó nyelvészek szerint az elme működését a képiség és a testben létezés is befolyásolja (Tolcsvay, 2013, 59.) Langacker kognitív grammatikája (1987) is a tapasztalat egyik kiindulópontjaként tekint a testben létezésre, azonban „kevésbé terhel erre mindent, amennyiben nem vezeti vissza a szemantikai szerkezeteket közvetlenül és föltétlenül a testi

alapú tapasztalatokra” (Tolcsvay, 2013, 81). A Langacker-i elméletben is előkerül a képiség (imagery) kérdésköre. Langacker ezt általános szemantikai elvként érvényesíti és mivel a grammatikai szerkezetek meghatározó összetevői a szemantikai szerkezetek, a képiséget a grammatika egyik alapjának tekinti, és egyik fontos funkciójaként a konstruálás variabilitását nevezi meg. A képiség és annak levezetett változatai: „azt a képességünket írják le, amely egy megértett helyzet megkonstruálását alternatív módokon lehetővé teszi, alternatív képekkel (images)” (Langacker, 1987, 110; idézi: Tolcsvay 2013, 80).

Az elmúlt évtizedekben az embodiment-nek többféle értelmezését dolgozták ki a különböző tudományterületek kutatói, amelyek között mindmáig nem alakult ki teljes konszenzus a jelenség lényegét tekintve. A különböző megközelítésmódok részletes ismertetésétől eltekintek, de zárásképpen ha szeretnénk megfogalmazni egy általános megállapítást, akkor a következőt mondhatjuk: a megismerést abban a tekintetben értelmezhetjük a testesültség/ a testben létezés által meghatározottnak, hogy a megismerést a test, a szenzomotoros mozgás interakcióba hozza a környezettel (Tolcsvay, 2013, 82).

11.2. Az embodiment jelenség a meseterápiás nyelvhasználati formák értelmezésében

A testben létezés elmélete új perspektívát jelenthet a meseterápiás diskurzusok elemzésében. Ahogy a terápiás folyamat szerveződéséről írt részeknél is kiemeltem, a terápia legelejétől fogva nagy hangsúlyt fektetnek a terapeuták arra, hogy minél több érzékszerv-élesítő gyakorlatot bevonjanak a folyamatba és minél inkább a belső képalkotási folyamatokra sarkallják a pácienseket. Azáltal, hogy a terápia legelején a kliens színekkel, hangokkal, szagokkal, érzetekkel dolgozik, sokkal nyitottabbá válik a történet befogadására, és ezáltal egy másik absztrakciós szintre tud jutni, például az egyes metaforikus megnyilatkozási formák értelmezése, mintha a terápiás folyamat közvetlenül a történetmondással kezdődne vagy olyan kérdések megválaszolásával, amelyek nem kapcsolódnak testi érzetekhez, tapasztalatokhoz. A történet feldolgozása folyamán is számos olyan kérdés kerül elő, amely a testben létezésre épít: hol látja magát a kliens a mesében? Azon a helyszínen mit csinál? Milyen illatokat érez? Milyen színeket lát? Ezen kérdések megválaszolásával a kliensnek lehetősége nyílik egy teljesen más aspektusból rátekinteni jelenlegi élethelyzetére, és mindennek a verbalizálása már önmagában terápiás erővel bír.

Az előző fejezetekhez hasonlóan ez esetben is egy konkrét, megvalósult terápiás munkára szeretnék visszautalni és abból példákat hozni. Korbai Hajnal a Mosoly Alapítvány mese- és

művészetterápiás foglalkozásairól szóló weboldalán írt egy összefoglalót a meseterápia és a testtudat kapcsolatáról (Korbai, 2020). A Mosoly Alapítvány szakemberei a képzőművészet- és zeneterápia, valamint a pszichodráma mellett 2009 óta alkalmazzák a Metamorphoses Meseterápiás Módszert a kórházi foglalkozások alkalmával. A beszámolóból kiderül, hogy azért választották ezt a módszert más meseterápiás eljárásokkal szemben, mert a testi érzetek kiérzékenyítésére nagy hangsúlyt fektet. Ez az ő perspektívájukból azért is volt nagyon fontos, mert sem a mozgás-, sem a táncterápiát nem tudták bevinni a kórházakba a testi mozgás akadályozottsága és a kórházi környezet miatt, így viszont a testtel és a testtudattal nehezített körülmények között is tudnak dolgozni. A kórházi meseterápiás foglalkozásokon gyakran találkoztak olyan esetekkel, amikor egy műtetre váró gyermek nagyon le volt gyengülve, viszont a folyamatos rosszullétek miatt nem tudott enni. A következő részletben (Korbai, 2020) látható, hogyan dolgoztak a terapeuták az embodiment jelenségnek köszönhetően egy történettel, azon belül pedig egy, ebben a narratívában metaforikus értelemben használt megnyilatkozási formával:

Ezekben az esetekben gyakran előkerült a Terülj-terülj asztalkám mese. Az asztalkás jelenettel dolgozva a gyerekek elképzelhették a saját Terülj, terülj asztalkájukat, és hogy mit kívánnának rá. A munka fontos eleme volt, hogy az asztalkáról mesélve az összes érzékszervet bevonták, ezáltal a testi szintet is érzékenyítették olyan kérdésekkel, hogy: milyen ételek vannak rajta? Milyen a színük? Milyen az illatuk? Ha kézbe vennéd, milyen lenne a tapintásuk? Milyen ízeket érzel a szádban? És legyen szó gulyáslevesről vagy mézeskalácsról azon az asztalkán, az ételek testi érzetekkel való ínycsiklandó leírása a végén meghozta a gyerekek hiányzó étvágyát is.

Az iménti terápiás diskurzusból származó példában is láthatóvá válik, hogy ebben a módszerben valóban nem az egyes szimbólumok (mint itt az „étel”) megfejtése a cél, hanem az, hogy minden kis beteg a maga számára meg tudja fogalmazni, hogy őt mi táplálja ebben az élethelyzetben. Ha pedig a gyerekek elméjében megváltozik az étel szó jelentés, és a terápiát követően nem a rosszullétek és az étvágytalanság jutnak eszükbe, hanem sikerül ezáltal újra egy pozitív jelentéstartományba eső jelentést aktiválni, akkor azt mondhatjuk: a terápiás folyamat elérte a célját. Az említett cikkben a szerző is hivatkozik a testesült elme hipotézisre (Varela, Rosch és Thompson, 2013) valamint Lakoff és Johnson metaforaelméletére. A fenti szakirodalmakon alapuló magyarázata szerint „lehetséges, hogy az ételhez kapcsolódó mintázatban szimbolikus és képi reprezentációk mozgattak meg hozzájuk kapcsolódó testi

érzeteket, ezek ingerlése testi folyamatokat változtatott meg, míg az étel jelentésének pozitív átírása meghozta az étvágyat”. (Korbai 2020).

Látható, hogy a terápiás célhoz megfelelően illesztett narratíva választás a megfelelő testtudati előkészítő feladatokkal együtt milyen lenyűgöző eredményeket tud produkálni. Tudományos szempontból hosszú távon izgalmas perspektívát jelentene egy ilyen mentális folyamat vizsgálata, például agyi képalkotó eljárás segítségével, amelynek köszönhetően adatolható lenne, hogy az elme működése tekintetében milyen változások következnek be, például az étel szó ismételt előfordulásának alkalmával a terápiás folyamat előrehaladtával. A terápiás helyzetek ilyen típusú vizsgálatára azonban etikai okok miatt nincs lehetőség, ezért egy, a terápiához hasonló struktúrájú teszteljárás jelenthetne megoldást e kutatómódszertani dilemmára. A munka jelenlegi fázisában azonban az bizonyosan állítható, hogy a terápiás mesemondás közben magára a narratíva feldolgozására, valamint a történetben lévő metaforikus megnyilatkozási formákra a testben létezés jelensége rendkívül nagy hatással van, befolyásolja az értelmezést és az egyén számára optimálisan releváns jelentés megtalálását, ezáltal pedig a terápia sikerességét.

Összefoglalás

„Hogyan értjük meg a nekünk mondott történeteket? Mi alapján figyelünk vagy nem figyelünk a történetek egyes elemeire? Mi segít ebben minket, és mikor alakul ki az erre való képesség a gyermekeknél?” – hangoztak el a fenti kérdések a disszertáció 1. fejezetében. A relevanciaelméleti alapokra épülő dolgozat elméleti és empirikus kutatásokat ötvöző 11 fejezetében többek között ezekre a kérdésekre igyekeztem választ adni. Elsősorban azokat a viselkedési formákat, oszteniőket vizsgáltam meg, melyek segítségével a történetmondás során a beszélő az interakciós partnernek valamit meg akar mutatni. Habár a gondolatmenet kiindulási alapját több vizsgálat esetén is a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson, 1995) szolgáltatta, bizonyos pontokon szükségesnek láttam az elmélet továbbgondolását (erre részletesen kitértem a vonatkozó fejezetekben), illetve egy sajátos nyelvhasználati formára, a terápiás történetmondásra történő specifikus alkalmazását. Mindezek eredményeképpen jött létre magának a terápiás történetmondásnak egy új, kognitív nyelvészeti perspektívából megfogalmazott definíciója, valamint a terápiás célú mesemondási szituációkban megjelenő metaforikus elemek értelmezésének dinamikus modellje.

A történetmondás során a verbális stimulusok megértésében elsőként a nonverbális ingerek szerepét vizsgáltam meg szakirodalmi tételekre hivatkozva, valamint kísérletes és kérdőíves módszertannal. A kísérletes kutatás fókuszában az óvodáskorú gyermekek és a fiatal felnőttek álltak. A kérdőíves kutatás kifejezetten az óvodáskorú gyermekek oszteniív stimulusokra való fogékonyságára fókuszált mesemondási szituációban. A nonverbális stimulusok közül a szemkontaktus és a dallammintázat szerepének vizsgálatára külön figyelmet fordítottam.

A disszertációban az oszteniív stimulusoknak a verbális történetek átadásában és megértésében betöltött szerepét vizsgáló kutatásomat tudatosan vegyes módszertanra építettem. A kutatási téma alaposabb megismeréséhez szükségesnek tartottam mind kvantitatív, mind kvalitatív módszerek bevonását. A disszertáció kutatási tervének megírásakor az volt a szándékom, hogy a kvantitatív kutatás által megvalósítsam a vizsgálat tárgyának statisztikai jellemzését és az azonosított összefüggések számszerűsítését, a kvalitatív kutatásra épülő részletekkel pedig olyan összefüggésekre szerettem volna rámutatni, melyek egy kvalitatív vizsgálat során nem merülnének fel. A vizsgálataim során ennek a vegyes módszertanú kutatásnak a hatékonysága többek között a szemkontaktus mint oszteniív inger szerepével kapcsolatban beigazolódott. (Ennek tárgyalására a hipotézisek igazolhatóságának bemutatását

követően térek ki.) A következőkben 4 táblázatban foglaltam össze a disszertáció kvalitatív módszertannal megvalósuló kutatásainak főbb eredményeit.

Hipotézisek	Hipotézisek igazolhatósága
<i>Az osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett kísérletre vonatkozó hipotézisek</i>	
H1: A dajkanyelv használata segíti az óvodáskorú gyermekeket a meghallgatott mesék feldolgozásában és a mesemondást követően a fontos tartalmi elemek felidézésében. Ebben az életkorban a dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával romlik a meseértési teljesítmény is.	Beigazolódott.
H2: A szemkontaktus a mesemondás során mint osztenzív stimulus segíti az óvodáskorú gyermekeket figyelmük fenntartásában és a mesék tartalmi elemeinek felidézésében.	A vizsgált mintán nem igazolódott be.
H3: Minél több – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kapnak a gyermekek a történehallgatás során, annál jobban teljesítenek a mesét követő meseértési feladatok megoldásakor. Ezek alapján az előzetes várakozások szerint a leghatékonyabbnak az a mesemondási stratégia bizonyul, amelyben mind a szemkontaktus, mind a dajkanyelv használata osztenzív ingerként van jelen.	Beigazolódott.

<p>H4: Minél kevesebb – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kapnak a gyermekek a történehallgatás során, annál rosszabbul teljesítenek a mesét követő meseértési feladatok megoldásakor. Ezek alapján a legkevésbé hatékonyak az a mesemondási stratégia bizonyul, melyre a neutralizált hangsúlyozás alkalmazása és a szemkontaktus kerülése jellemző.</p>	<p>Beigazolódott.</p>
<p>H5: Ha humán ágens közvetíti a mesét, a gyermekek jobban teljesítenek a meseértési teszten, mint amikor egy bábot látnak a képernyőn mesehallgatás közben.</p>	<p>Beigazolódott.</p>
<p>H6: Az életkor előrehaladtával a gyermekek meseértési teljesítménye javul annak ellenére is, hogy nem minden esetben a történet átadása szempontjából leghatékonyabb mesemondási stratégiával találkoznak. A teszteken elért eredmények tehát az életkor előrehaladtával javulnak, vagyis az idősebb gyermekek több pontot érnek el a kérdések megválaszolásakor, mint a fiatalabbak.</p>	<p>Beigazolódott.</p>

13. táblázat: Az osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett kísérletre vonatkozó hipotézisek és azok igazolhatósága

Hipotézisek	Hipotézisek igazolhatósága
<i>Az osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérletre vonatkozó hipotézisek</i>	
H7: A felnőtteknek szóló mesemondás esetében nem mutatkozik nagy különbség a hétköznapi beszédszerűen átadott történet és a mesemondói attitűddel átadott történet között abból a szempontból, hogy a történetmondást követően a történetet hallgató mennyire képes felidézni a hallottakat.	Beigazolódt.
H8: A felnőtteknek szóló mesemondás esetében a történetmondók által használt sajátos mesemondói attitűddel átadott mesék hatékonyan közvetítik a mesében őrzött információkat. A vizsgálat szempontjából ez azt jelenti, hogy az ilyen mesemondási stratégiával átadott történeteket követően érik el a legtöbb pontot a vizsgálati személyek.	Részen igazolódt be. Valóban hatékonyan közvetítették az információkat a mesemondói attitűddel átadott mesék, hiszen az alanyok a mesehallgatást követően képesek voltak a tartalomra vonatkozó kérdések jelentős részének megválaszolására, de az, hogy az ilyen mesemondási stratégiával átadott történeteket követően érik el a legtöbb pontot az alanyok, a vizsgált mintán nem igazolódt be.
H9: Mind a hétköznapi beszédszerűen átadott történetek, mind a mesemondói attitűddel elmondott mesék hatékonyabbnak bizonyulnak a figyelemirányítás és a tudásátadás szempontjából felnőttkorban is, mint a neutralizált hangsúlyozással jellemezhető mesemondás vagy az irreleváns elemeket hangsúlyozó mesemondás, ugyanis ebben az életkorban is szükséges az osztenzív	Beigazolódt.

ingerek hatékony használata. A neutralizált hangsúlyozást alkalmazó mesemondáskor nem egyértelmű, hogy a mesemondó mire akar rámutatni a történetmondás során, az irreleváns elemek hangsúlyozásával pedig akár meg is zavarhatja a történetet hallgatót ahelyett, hogy segítené a figyelem fenntartását.	
---	--

14. táblázat: Az osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérletre vonatkozó hipotézisek és azok igazolhatósága

Hipotézisek	Hipotézisek igazolhatósága
<i>A fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet metaforikus tartalomra vonatkozó szubtesztjének hipotézisei</i>	
H10: Hipotézisem szerint a metaforikus tartalomra („a nagy kígyó” értelmezésére) vonatkozó kérdésre adott válaszok heterogén mintát fognak mutatni, ami jól példázza azt, hogy egy metaforikus megnyilatkozás hányféle interpretációt aktivál.	Beigazolódt.
H11: Előzetes várakozásaim szerint a metaforikus tartalomra („a nagy kígyó” értelmezésére) vonatkozó kérdésre adott válaszok illeszkedni fognak egyfajta skálába, ami alátámasztja a relevanciaelmélet metaforafelfogásának kontinuum jellegét.	Beigazolódt.

15. táblázat: A fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett kísérlet metaforikus tartalomra vonatkozó szubtesztjének hipotézisei és azok igazolhatósága

Hipotézisek	Hipotézisek igazolhatósága
<i>Az óvodapedagógus mint történetmondó által alkalmazott osztenzív stimulusok vizsgálatára kidolgozott kérdőíves kutatás hipotézisei</i>	
H-I: Az óvodapedagógusok mint a kulturálisan releváns tudás átadásában nagy tapasztalattal rendelkező mesemondók olyan releváns válaszokat adnak a kérdőívben szereplő kérdésekre, melyek az óvodáskorú gyermekekhez szóló mesemondás során használt, hatékony kommunikációs módszerekről és eszközökről szólnak. Az, hogy az óvodapedagógus mint mesemondó képes saját kommunikációjához reflexíven állni, és felmérni annak hatékonyságát a történet befogadására nézve, igazolja, hogy a metapragmatikai tudatosság jelen van az általa alkalmazott mesemondási stratégiában.	Beigazolódott.
H-II: Az óvodapedagógusok kommunikációs stratégiája a mesemondás során illeszkedik az adott csoport kognitív és nyelvi érettségéhez, vagyis mutatkoznak eltérések a 3-4 éveseknek és az 5-6 éveseknek szóló mesemondás figyelem fenntartása szempontjából hatékonynak tartott kommunikációs technikái között.	Beigazolódott.
H-III: A 3-4 éves korcsoportnak szóló mesemondás során több olyan típusú segítő ingert neveznek meg, amely nem a közvetlen emberi kommunikációhoz kötődik, mint az 5-6 éves korcsoport esetében, például tárgyak, eszközök használatát.	Beigazolódott.

16. táblázat: Az óvodapedagógus mint történetmondó által alkalmazott osztenzív stimulusok vizsgálatára kidolgozott kérdőíves kutatás hipotézisei és azok igazolhatósága

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján a lassabb beszédtempó alkalmazása, valamint a jellegzetesen gyermekekhez szóló, a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív esetében is kimutatható statisztikai különbséget találtunk a két életkori csoport között: a 3-4

éves gyermekek esetében hatékonyabbnak találták ezeket a technikákat élőszavas mesemondás során, mint az 5-6 éves gyermekeknél. Az óvodapedagógusok a magasabb alaphang használatát és a szemkontaktust mindkét életkori csoportban egyformán fontos, a figyelem fenntartását segítő ingernek tekintették. Az adatok kiértékelését követően megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok válaszaiban nemcsak a történetmondási helyzetben tapasztalható metapragmatikai, hanem a pragmatikai tudatosságukra utaló jelzésekkel is találkozhatunk. (Az ezzel kapcsolatos előzetes feltevéseim is megerősítést nyertek, ezek részletes kifejtése a 7.1.5. fejezetben olvasható.)

A kvalitatív módszertanú vizsgálatok közül kiemelném a Sólyom Andrea meseterapeutával készített kvalitatív interjú fontosságát. Az interjúban érintettünk több, a disszertáció más fejezeteiben is előforduló témát, úgymint a gyermekeknek és a felnőtteknek szóló mesemondás osztenzív ingereinek összevetését, a történehallgatási transz állapotának létrejöttét és a mesemondásra mint társas interakcióra való felkészülést. Mindhárom témában elhangzó állítások megerősítették a korábbiakban elméleti, és empirikus kutatás szintjén már tárgyalt feltevéseket, a szemkontaktus szerepével kapcsolatban pedig kiegészítették a korábbiakban foglaltakat. Az óvodapedagógusok által adott válaszok alapján segítő ingernek tekinthetjük a szemkontaktus fenntartását a gyermekeknek szóló történetmondás közben, a kísérletes eredmények azonban nem igazolták a szemkontaktusnak mint osztenzív stimulusnak a segítő szerepét a mesemondás során az óvodáskorú gyermekek figyelmének fenntartásában és a mesék tartalmi elemeinek felidézésében. Ahogy arra utaltam már a kísérlet összegzésekor is, célszerű egy nagyobb mintán is megismételni a vizsgálatot, de más okai is lehetnek ennek az eredménynek, melyekre az interjú elemzése kapcsán lettem figyelmes. Idézem az Andrea által az óvodáskorúak esetén tapasztalt történehallgatási transzállapotra vonatkozóan mondottakat: *„Eleinte ezt nem nagyon tudtam elkülöníteni, mert azt hittem az ovisok, ha nem rám néznek, nem figyelnek. De ez nem igaz, akkor van baj, ha beszél közben, akkor nem jön létre a fókuszált figyelem, egyébként pedig ott vannak. Attól, hogy ők moccanak közben, tesznek-vesznek, annak ellenére, én úgy érzem, hogy akkor is megvan ez az állapot.”* A terapeuta által tapasztaltak alapján lehetségesnek tartom, hogy egy bizonyos mértékben valóban fontos a szemkontaktus tartása a gyermekeknek szóló mesemondás alatt, de lehetséges, hogy a figyelem fenntartásához, a belső képalkotási folyamatok beindulásához és a transzállapot létrehozásához ennél a populációnál nem ez az egyik leghatékonyabb osztenzív inger típus. Valamint fontos szempont lehet a további vizsgálatokhoz annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy vajon meddig lehet kiemelt jelentősége a szemkontaktusnak? Lehetséges, hogy a szemkontaktus felvétele mint a mesehallgatóhoz való kapcsolódás eszköze jelenik meg egy

ilyen beszédhelyzetben, s a történet előrehaladtával ennek jelentősége csökken. Abban, hogy kísérletes eredményekkel nem volt egyértelműen igazolható a szemkontaktus jelentősége, az is szerepet játszhat, hogy sok gyermek éloszavas mesemondás esetén leggyakrabban felolvasott mesékkel találkozunk, ahol a tekintettartás lehetősége kisebb, mint a fejből mondott mesemondás esetén, illetve (ahogyan az az óvodapedagógusokkal végzett kérdőíves vizsgálat adataiból is kitűnik) gyakran bábokkal illusztrált mesemondásban is részt vesznek a gyermekek, ahol a szemkontaktus szerepe ismét háttérbe szorul. Mindezek alapján izgalmas perspektívát látok a szemkontaktus gyermekeknek szóló történetmondási helyzetben betöltött szerepének tisztázása érdekében további empirikus kutatások tervezésében és megvalósításában.

A disszertáció második felében egy verbális stimulustípussal foglalkoztam, a metaforikus megnyilatkozások szerepével történetmondási szituációban. Főként a mesék mint specifikus történetek megértése során bizonyult nagy jelentőségűnek a kreatív, mesei metaforák használata, melyek segítségével a mesehallgatóban akár terápiás folyamatok is elindulhatnak. Reflektálva az e tárgykörben elvégzett munkára, szeretnék utalni rá, hogy mind a terápiás történetmondással, mind a mesei metaforikus nyelvhasználati formákkal kapcsolatos vizsgálatok egy hosszútávra tervezett kutatómunka első néhány állomásának eredményeit tükrözik. A későbbiekben célszerűnek tartom saját relevanciaelméleti alapokon nyugvó gondolatmenetem további pontosítását, részletezését, valamint az ezzel kapcsolatos empirikus kutatások folytatását. A jövőben megvalósuló kvalitatív vizsgálatok egy lehetséges irányvonala lehet valamilyen tartalomelemzési technika bevezetése a terápiás célú történetmondási szituációkban elhangzó elbeszélések és diskurzusok elemzésébe, ahogyan arra a 10., kitekintésnek szánt fejezetben már utaltam is.

A terápiás célú mesemondási szituációk vizsgálata kapcsán egy fontos, nyelvészeti szempontból is izgalmas, elméleti megállapításra jutottam, mely szerint a meseterápiás történetmondás osztenzív viselkedés ugyan, de nem tekinthető a hagyományos relevanciaelméleti értelemben véve osztenzív-következtetési kommunikációnak. Egy meseterápiára épülő beszédhelyzetben a hétköznapi szituációktól eltérő módon valósul meg a metaforikus nyelvhasználat alkalmazása abból a szempontból, hogy itt a terapeuta nem önnön individuális, mentális reprezentációját kívánja kölcsönösen nyilvánvalóvá tenni az adott metaforikus kifejezés értelmezésére vonatkozóan, hanem meghagyja a partnere számára azt a lehetőséget, hogy olyan mentális kontextust építsen, mely lehetővé tudja tenni, hogy az adott élethelyzetben a partner megtalálja a kulturálisan nyilvánvaló információnak az individuális, számára releváns interpretációját. A terápiás történetmondás során elhangzó metaforikus nyelvhasználati formák feldolgozása során az egyén annak érdekében tesz műveleti

erőfeszítéseket, hogy megtalálja a számára optimálisan releváns interpretációt. A terápiás folyamat akkor éri el a célját, mikor az egyén az adott meséből a számára fontos elemek, szereplők, helyszínek szerepét a saját életére vonatkoztatva a saját céljai elérésére tudja fordítani.

Meseterápiás helyzetben az emberi nyelvhasználat egy sajátos formája a metafora, melynek interpretálása során több kognitív funkció együttes működésére van szükség. Ebben a felfogásban a metaforikus nyelvhasználat tehát úgy értelmezhető, mint a történetmondáson alapuló terápiás diskurzus funkcióinak egy sajátos eszköze. A disszertáció utolsó fejezetében bemutattam egy olyan dinamikusan működő modellt, melyet a terápiás célú mesemondási szituációkban megjelenő metaforikus elemek értelmezésére alkalmasnak találok. A terápiás történetek feldolgozása során olyan kontextuális információk befolyásolhatják az adott metaforikus nyelvi elemek jelentésének alakulását, melyek egy többféle jelentést is megengedő, tágabb, illetve szűkebb jelentés megtalálását a relevanciaszinttől függővé tevő dinamikus modellben írhatóak le attól függően, hogy a szituációban mire irányulnak a résztvevők szándékai és befogadói attitűdjei. A metafora-feldolgozás több viszonyban jelenik meg az adott szituációban: a terapeuta és a kliens közti interakciókban, a kliens és a választott történet közti kapcsolatban, valamint a kliens saját interpretációi közti lehetőségekben, a terápiás alkalmazás miatt bekövetkező változásokban. Csoportterápiás esetekben pedig a metafora-feldolgozás egy újabb dimenzióját határozza meg a csoporttagok közti relációban értelmezhető feldolgozási részfolyamat. Ebben a speciális beszédhelyzetben a metaforák értelmezésének leírásához indokoltnak tartottam a dinamikusság bevezetését magába a modellbe, ugyanis ezt a feldolgozási folyamatot nem lehetséges egy egysíkú, egyenesági következtetéseket tartalmazó rendszerben lejegyezni, megmutatni.

Dolgozatom elméleti és empirikus kutatási eredményeivel igyekeztem a témával kapcsolatos nyelvészeti és terápiás történetmondással foglalkozó kutatásokhoz hozzájárulni. Örömmel tölt el, hogy a mesemondással és a mesebefogadás óvodás gyermekekre gyakorolt hatásaival kapcsolatos tudományos publikációim hatással voltak például olyan gyógypedagógiai vonatkozású munkákra is, mint a halmozottan sérült cerebrális paresis1-es gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásaival foglalkozó kutatásokra (Pintér, 2019). Bízom benne, hogy a tudományos célokon túl munkám bizonyos részletei hasznosak lehetnek a történetmondással foglalkozó szakemberek, terapeuták, óvodapedagógusok vagy akár a mesemondás fontosságára odafigyelő szülők számára is.

Végezetül a disszertáció témájához hűen két külön kultúrkörből származó mesezáró formulával szeretném zárni gondolatmenetemet:

”Ez volt a mesénk.

Az öregek hagyták miránk, mi meg elmondtuk tinéktek, hogy fennmaradjon az emlékezete.”

(perzsa mesezáróformula)

„Aki hosszabb mesét tud,

most a sárkány után fut.

Többet akarsz hallani?

Utána kell szaladni!”

(magyarországi-román mesezáróformula)³⁰

³⁰ Az idézett példák Bajzáth Mária mesepedagógiával foglalkozó weboldaláról származnak: <https://mese.mesepedagogia.hu/2016/02/15/mesekezdó-formulák-mesekezdések-a-világ-minden-tájáról/>

Köszönetnyilvánítás

Mindenekelőtt köszönetemet szeretném kifejezni témavezetőmnek, Dr. Ivaskó Líviának az egész doktori eljárás folyamán nyújtott segítségével, valamint azért a szakmai és emberi támogató háttérért, melyben ez a disszertáció létrejöhetett. Örülök, hogy a mesterképzés végére elkészülő szakdolgozatom ilyen sok évnyi közös munkát és együtt gondolkodást alapozhatott meg.

Köszönöm Prof. Dr. Németh T. Enikőnek, hogy az egyetemi évek alatt és a PhD-képzésen is nagy segítséget nyújtott számomra a pragmatikai tudásom megalapozásában, majd elmélyítésében.

Köszönöm disszertációm előopponenseinek, Dr. Schnell Zsuzsannának és Dr. Simon Gábornak a részletes, ötletadó javaslatokban bővelkedő szakmai véleményt és azt a támogató szellemi légkört, amely disszertációm műhelyvitáját jellemezte.

Köszönettel tartozom Dr. Boldizsár Ildikónak, akitől elsajátíthattam a Metamorphoses Meseterápiás Módszert. A tőle tanultak által a nyelvészeti kutatásaimra egy új perspektívából tekinthettem rá, ami inspirálóan hatott a disszertáció megírására is.

Köszönettel tartozom Kóródi Kittinek és Bársonyné Labancz Ágnesnek a statisztikai elemzésben nyújtott segítségükért.

Köszönöm Nemes Dórának, hogy segített az értekezés nyelvi ellenőrzésében.

Köszönöm Balogh Ramónának, hogy az óvodáskorú gyermekekre vonatkozó teszteljárás kidolgozása során vállalta a történetmondó „szerepét”. Köszönetet mondok Králik Katának is, aki felolvasta a fiatal felnőttek számára összeállított vizsgálati módszerhez gyűjtött mesék szövegét. Köszönöm Kovács Zoltánnak, aki operatőri tudásával járult hozzá a mozgóképes tesztanyag felvételéhez.

Szeretném megköszönni Komlósi Boglárkának, hogy a gyermekek reakcióit tükröző ábrákat segített elkészíteni.

Köszönöm az adatközlőimnek és a kísérletben résztvevőknek, hogy részvételükkel támogatták munkámat. Köszönettel tartozom továbbá mindazoknak, akik segítettek a kísérletek és a kérdőíves adatfelvétel során.

Köszönetet mondok Sólyom Andrea meseterapeutának, hogy elvállalta a terápiás történetmondással kapcsolatos interjúra vonatkozó felkérésemet.

Köszönetet mondok Lengyel Zsuzsannának a disszertáció angol nyelvű téziseinek nyelvi lektorálásáért.

Hálás köszönettel tartozom a családomtól kapott minden segítségért, hogy a most másfél Benedek fiam mellett befejezhettem a doktori disszertációm. Köszönöm a családomnak és a barátaimnak, hogy mindvégig mellettem voltak, támogattak és hittek bennem.

A disszertációhoz kapcsoló kutatómunka egy része az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt támogatásával valósult meg. A disszertáció az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

Függelék I.

Beleegyező nyilatkozat

Alulírott Balogh Ramóna beleegyezésemet és engedélyemet adom, hogy Papp Melinda az osztrénzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett kísérletéhez felvett, engem felismerhetően ábrázoló videókat a kísérlet során a gyermekek megtekinthessék.

Továbbá hozzájárulok ahhoz is, hogy a videókat tudományos és tudományos ismeretterjesztő előadásokon Papp Melinda és társszerzős munka esetén, szerzőtársa Dr. Ivaskó Livia levetítsék.

Beleegyezésemet adom, hogy a videóból kivágott képeket tudományos közleményekben, publikációkban (posztereken, tanulmányokban, konferenciakötetekben), melyek a későbbiekben online és nyomtatásban is elérhetőek lehetnek, a fentiekben nevesített személyek felhasználhassák.

Szeged, 2015. 02.05.

Balogh Ramóna

Függelék II.

Beleegyező nyilatkozat

Alulírott Balogh Ramóna beleegyezésemet és engedélyemet adom, hogy Papp Melinda az oszténzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló, óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett kísérletéhez felvett, engem felismerhetően ábrázoló videókat és a videóból kivágott képeket felhasználhassa a doktori eljárás során készítendő tudományos munkáiban, melyek a későbbiekben online és nyomtatásban is elérhetőek lesznek. Beleegyezésemet és engedélyemet adom, hogy Papp Melinda saját disszertációjába beépíthesse ezen felvételeket, a műhelyvitán, valamint a doktori védésen pedig bemutathassa a kísérlethez használt videókat.

Szeged, 2020. 03.10.

Balogh Ramóna

Függelék III.

Az óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett különböző osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló kísérletben való részvételhez a szülőkkel aláíratandó beleegyező nyilatkozat:

Tisztelt Szülő!

A Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatójaként egy mese- és képfeldolgozással kapcsolatos kutatást végzek óvodáskorú gyermekek körében. Kutatásom eredményét tudományos és oktatási célokra szeretném felhasználni.

Mesehallgatásból, mesékkel kapcsolatos kérdések megválaszolásából és néhány feladat megoldásából áll a kutatás gyakorlati része. A kérdések többsége arra vonatkozik, hogy a gyermekek mennyire emlékeznek a mesebeli elemekre. A feladatok megoldásáról hang- és videofelvétel is készül.

Ezúton kérem az Ön beleegyezését, hogy gyermekével az említett feladatokat elvégezhessem, és az így kapott eredményeket a fent említett célokra felhasználhassam. A kutatáshoz szükségem lenne bizonyos információkra, amelyek nagyban hozzájárulnának munkám sikerességéhez. Kérem, amennyiben engedélyezi a teszt felvételét, válaszoljon a mellékelt adatlapon található kérdésekre is.

Köszönettel és üdvözléssel,

Papp Melinda

PhD-hallgató

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Szegedi Tudományegyetem

Beleegyezésemet adom a gyermekem részvételéhez:

_____, _____ év _____ hónap _____ nap

szülő/gondviselő neve

szülő/gondviselő aláírása

Függelék IV.

A fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett különböző osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló kísérletben való részvételhez szükséges beleegyező nyilatkozat:

Tisztelt Egyetemi Hallgató!

Papp Melinda vagyok, a Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Általános Nyelvészeti Tanszékének tudományos segédmunkatársa. PhD-dolgozatomban a történetmondási szituációban a történetmondó által alkalmazott ingerek hatékonyságát és hatását vizsgálom különböző életkori csoportokban. A vizsgálatban minden résztvevő egy fejhallgatón keresztül hallgatja meg a tesztanyaghoz tartozó történeteket. Az egyes történetek meghallgatása után kérdésekre kell válaszolnia a résztvevőknek a történetek tartalmi elemeivel kapcsolatban. A tesztek eredményeit statisztikai elemzések céljából használok fel PhD-dolgozatomban, valamint tudományos publikációkban (közlemények, előadások). A feladatok teljesítéséről kép- és hangfelvétel készül. A kutatásetikai szabályoknak és személyiségi jogoknak megfelelően az eredményeket kizárólag anonim módon jelenítem meg. A résztvevő a beleegyező nyilatkozat aláírásával hozzájárul az eredmények tudományos célú felhasználásához.

NÉV:

SZÜLETÉSI ÉV:

ANYANYELV:

Jelenlegi tanulmányok:

INTÉZMÉNY, KAR, SZAK:

.....
(aláírás)

Szeged, 2018.04.12.

Üdvözlettel:

Papp Melinda

tudományos segédmunkatárs

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Általános Nyelvészeti Tanszék

Függelék V.

Az óvodáskorú gyermekekkel történetmondási helyzetben végzett különböző osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló kísérletben használt teszt sor kérdései:

A három kiscica

1. Mit láttak meg a kiscicák először a mesében?
2. Hova ugrottak be az egér után?
3. Milyen színűek lettek, amikor kikászálódtak a lisztesládából?
4. Mit látott meg a három kiscica az udvaron?
5. Hova ugrottak be a béka után?
6. Mit látott meg a három kiscica a tóban?

A kutya, a macska meg az egér

1. Mije volt a kutyának a mese elején?
2. Mitől félt a kutya?
3. Kit kért meg, hogy vigyázzon a könyvére?
4. Ki vállalta el végül, hogy megőrzi a könyvet?
5. Hová tette a könyvet egy idő után a macska?
6. Mi történt a könyvvel a mese végén?

A nagy ravagyó béka

1. Hol találkozott a béka az ökörrrel a mesében?
2. Miért akart olyan lenni, mint az ökör?
3. Mit csinált, hogy olyan nagy legyen, mint az ökör?
4. Mit kérdezett a fiaitól?
5. Mit mondtak neki a fiai?
6. Mi történt a békával?

A nyuszi, az őzike meg a répa

1. Hová indult a nyuszi?
2. Hány répát talált?
3. Kinek akarta adni a másik répát?
4. Hol járt az őzike?
5. Hol hagyta a nyuszi a répát?
6. Mit csinált, miután hazaért?

A róka és a bakkecske

1. Hol bolyongott a róka a mese elején?
2. Mit keresett a róka?
3. Hogyan működött a kút?
4. Mit magyarázott a róka a bakkecskének?
5. Hogyan tudott kijutni a róka a kútból?
6. Mi történt a bakkecskével?

Az oroszlán és az egér

1. Mit csinált az oroszlán a mese elején?
2. Hol szaladt végig a kiséger?
3. Miért könyörgött az oroszlánnak a kiséger?
4. Mit ígért az oroszlánnak a kiséger?
5. Kik fogták el az oroszlánt?
6. Mit csinált a kiséger, amikor meghallotta az oroszlán ordítását?

Ugorjunk árkot!

1. Miben versenyzett egymással a farkas, a róka, meg a nyúl?
2. Ki tudta átugrani az árkot a három állat közül?
3. Mi történt a farkassal?
4. És a rókával?
5. Hogyan próbált kijutni a róka az árokból?
6. Miért járt pórul a farkas?

Függelék VI.

A fiatal felnőttekkel történetmondási helyzetben végzett különböző osztenzív stimulusok hatékonyságát vizsgáló kísérletben használt teszt sor kérdései:

A történet címe: **A férfiak meg a nők**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Mi választotta el a férfiakat és a nőket egymástól a történet kezdetén?

.....

2. Kik rendelkeztek nagyobb hatalommal a történet elején?

3. Hogyan viselkedtek a nők a férfiakkal a történet elején?

.....

.....

4. Miről szólt Sina-Sé álma?

.....

.....

5. Mit raktak ki a férfiak a nőknek a történet végén? (Soroljon fel legalább 3-at!)

.....

.....

6. Mi történt a nőekkel a történet végén?

.....

.....

.....

A következő történet meghallgatása UTÁN lapozzon!

A történet címe: **A világ kezdete**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Miért indult útnak a perzsa birkózó a történet elején?

.....

.....

2. A tó partján mit csavart bele a birkózó a takarójába?

3. Kivel találkozott először az indiai birkózó házában a perzsa?

.....

4. Hol verekedtek meg a birkózók egymással?

.....

5. Mivel etette meg az öregasszony lánya a tevéjét?

.....

6. Hova tette az öregasszony lánya a batyut a történet végén?

.....

A következő történet meghallgatása UTÁN lapozzon!

A történet címe: **A két fivér és a nagy kígyó**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Mit mondott az ismeretlen ember a fivéreknek az útkereszteződésnél?

.....

.....

2. Melyik úton indultak el a fivérek?

.....

.....

3. Miért fordultak meg?

.....

.....

4. Mit találtak az úton?

.....

5. Miért indult és mit hozott a faluból az egyik fivér?

.....

.....

6. Mi lett a történet vége?

.....

.....

+1: Mi a nagy kígyó?

.....

.....

A következő történet meghallgatása UTÁN lapozzon!

A történet címe: **A világ teremtése**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Mi vette körül a történet kezdetén a mindenséget?
2. Hol találkozunk Sájttánnal és Inmarral a történet elején?
3. Mit parancsolt Inmar Sájttánnak a történet elején?
.....
.....
4. Kivel találkozott Sájttán az útja során?
5. Milyen tetteivel szegte meg Sájttán az Inmarnak tett ígéretet?
.....
.....
.....
6. Mik keletkeztek a kiköpött homokból?
.....
.....
.....

A következő történet meghallgatása UTÁN lapozzon!

A történet címe: **A próbálkozás bátorsága**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Milyen posztra keresett embert a király?

2. Mi volt a próba lényege?

.....
.....

3. Mit mondtak a bölcs udvaroncok, mikor szembesültek a próbával?

.....
.....

4. Hogyan oldotta meg a próbát a bátor vezír?

.....
.....

5. Mi volt a király csele a próbával?

.....
.....
.....

6. Milyen készségei, képességei miatt választotta a vezírt?

.....
.....
.....

A következő történet meghallgatása UTÁN lapozzon!

A történet címe: **Legenda a világ kezdetéről**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Mit teremtett meg először Nzamé?.....
2. A többi isten milyen tennivalót javasolt még Nzaménak?.....
.....
3. Kiket jelöltek ki vezetőnek a történet elején?
.....
4. Hogy nevezték el az első embert?
5. Miért fordult rosszra az első ember sorsa? /Miben hibázott?
.....
.....
6. Mit adott a történet végén Isten az első emberpárnak?
.....

A következő történet meghallgatása UTÁN lapozzon!

A történet címe: **A varázsmagok**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Miért ment a Mester a városból vidékre?

.....

2. Kinek a meghívását fogadta el a Mester?

.....

3. Mennyi időt töltött a Mester vidéken?

4. Mit adott a Mester a földművesnek ajándékba?

.....

5. Mit kérdezett a földműves a Mestertől a 10. találkozás alkalmával?

.....

6. Mik voltak tulajdonképpen a „varázsmagok”?

.....

.....

.....

A következő történet meghallgatása UTÁN lapozzon!

A történet címe: **Szent monda a Föld teremtéséről**

Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Törekedjen a pontos válaszadásra!

1. Mi volt a munkamegosztás lényege a történet elején a testvérek között?

.....

.....

.....

2. Mit ejtett el az egyik testvér a történet elején?

3. Mire bukkant a másik testvér a földalatti sötét alagútban?

.....

4. Mit tett az otthon maradt testvér, mielőtt eltévedt testvére keresésére indult volna?

.....

.....

5. Kivel találkoztak a fivérek?

6. Milyen feladatot, titulust kaptak a testvérek a történet végén?

.....

.....

.....

Függelék VII.

Az óvodapedagógus mint történetmondó által alkalmazott osztenzív stimulusok vizsgálatára vonatkozó kérdőív:

Kérdőív óvodapedagógusok számára a mesemondásról mint kommunikációs helyzetről

1. Tapasztalatai szerint a 3-4 éves korosztályban milyen technikákkal lehet a gyermekek figyelmét a szóban elmondott mesére irányítani?
2. A 3-4 éves korosztálynak szóló előszavas mesemondás során milyen kommunikációs eszközök bizonyulnak a leghatékonyabbnak a gyermekek figyelmének irányítása, fenntartása szempontjából?
3. A 3-4 éves korosztályban az Ön tapasztalata szerint mennyire segítik a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását?
4. Ha úgy látja, hogy a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök segítik a 3-4 éves gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását, hozzon rá példákat, milyen eszközök bizonyulnak hatékonyak.
5. Valamilyen módon felkészíti-e saját magát a mesemondásra mint kommunikációs helyzetre? Ha igen, hogyan?
6. Tanulta-e a mesemondást valakitől? Ha igen, kitől?
7. Ön szerint van-e az Ön mesemondásának valamilyen egyéni sajátossága? Különbözik-e a korábbiakban bemutatott tanult mesemondási módszertől?
8. Tapasztalatai szerint az 5-6 éves korosztályban milyen technikákkal lehet a gyermekek figyelmét a szóban elmondott mesére irányítani?
9. Az 5-6 éves korosztálynak szóló előszavas mesemondás során, milyen kommunikációs eszközök bizonyulnak a leghatékonyabbnak a gyermekek figyelmének irányítása, fenntartása szempontjából?
10. A 5-6 éves korosztályban az Ön tapasztalata szerint mennyire segítik a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök a gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását?
11. Ha úgy látja, hogy a mesemondásba bevont tárgyak, eszközök segítséget nyújtanak a 5-6 éves gyermekek figyelmének irányításában, fenntartásában, hozzon rá példákat, milyen eszközök bizonyulnak hatékonyak.

12. MÁTRIX: Milyen mértékben segítik az alábbi kommunikációs technikák az élőszavas mesemondás során a 3-4 éves gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását?

Szemkontaktus a gyermekekkel

Lassabb beszédtempó

Magasabb alaphang

Jellegzetesen gyermekekhez szóló, a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív

Hosszabb szünetek tartása

Válaszlehetőségek:

Nagy mértékben

Kis mértékben

Egyáltalán nem

Nem figyeltem még meg

13. MÁTRIX: Milyen mértékben segítik az alábbi kommunikációs technikák az élőszavas mesemondás során az 5-6 éves gyermekek figyelmének irányítását, fenntartását?

Szemkontaktus a gyermekekkel

Lassabb beszédtempó

Magasabb alaphang

Jellegzetesen gyermekekhez szóló, a szöveg lényeges tartalmi elemeit kiemelő dallamív

Hosszabb szünetek tartása

Válaszlehetőségek:

Nagy mértékben

Kis mértékben

Egyáltalán nem

Nem figyeltem még meg

Felhasznált szakirodalom

- Aczél, P. & Bencze, L. (2007). *Hatékonyág és meggyőzés a kommunikációban*. Budapest: Zsigmond Király Főiskola és L'Harmattan Kiadó.
- Allott, N. (2013). Relevance theory. In A. Capone, F. Lo Piparo and M. Carapezza (eds.): *Perspectives on Linguistic Pragmatics (Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology, Vol. 2)*. Berlin: Springer.
- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bach, K. (2012). Saying, meaning and implicating. In Allan K. & Jaszczolt K. M. (eds.): *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. (47–67). Cambridge: CUP.
- Bajzáth, M. (2015). *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1. Pedagógusoknak*. Budapest: Kolibri Kiadó.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174–183.
- Barra, M. (2014). A beszédjellemzők és a testbeszéd-jellemzők összefüggései a közvetlen emberi kommunikációban. Doktori disszertáció. In *Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program*. Budapest.
- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory and Cognition* 11/3, 211–227.
- Bauer, G. (szerk.) (1988). *Óvodai irodalmi nevelés módszertana*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Beavin-Bavelas, J., Coates, L. & Johnson, T. (2002). Listener Responses as a Collaborative Process: The Role of Gaze. *Journal of Communication*, 52(3), 566–580.
- Bencze M., I. (2014). Kísérleti pragmatika. In Pléh Cs. & Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bíró, Sz. (2002). A „naiv pszichológiai értelmezés” kezdetei: a racionális cselekvés elvének kísérleti vizsgálata csecsemőkorban. Budapest: Osiris Kiadó.
- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Boldizsár, I. (szerk.) (2014). *Meseterápia a gyakorlatban: A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Boldizsár, I. (2018): *Hamupipőke Facebook-profilja: Meseterápiás esetek*. Budapest: Jelenkor Kiadó.
- Boldizsár, I. (2019). *A királyné, aki madárként képzelte magát. Meseterápiás csoporttörténetek*. Budapest: Jelenkor Kiadó.

- Botáné Nagy, I. (2014). Az okos lány találkozása Holle anyóval és A csillagszemű juhással
In Boldizsár I.(szerk.): *Meseterápia a gyakorlatban. A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása.* (32-35). Budapest: Magvető Kiadó.
- Brentano, F. (2004/1874). A pszichikai és fizikai jelenségek közötti különbségről. In Pléh Cs. & Győri M. (szerk.): *Olvasmányok a kísérleti pszichológia történetéhez.* (119–123). Osiris: Budapest.
- Buda, B. (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Budapest: Animula Kiadó.
- Büki, P. (1999). A népmese és a gyermek. *Fordulópont* 4, 12–29.
- Carston, R. (2002). *Thoughts and utterances: the pragmatics of explicit communication.* Oxford: Blackwell.
- Carston, R. (2010). Metaphor: *ad hoc* concepts, literal meaning and mental images. *Proceedings of the Aristotelian Society.* 110(3), 295–321.
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language.* New York: Harcourt.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2013). *Research methods in education.* Abingdon: Routledge.
- Cziegler, I. (2007). Figyelem, információfeldolgozás, teljesítmény. In Csépe V., Győri M. & Ragó A. (szerk.): *Általános pszichológia I.* (511–552). Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe V., Győri M. & Ragó A. (szerk.) (2007). *Általános pszichológia I. Észlelés és figyelem.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe V., Győri M. & Ragó A. (szerk.) (2008). *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Csibra, G. & Gergely, Gy. (2002). A naív tudatelmélet az evolúciós lélektan szempontjából. *Magyar Tudomány,* 47. 1. sz, 56–63.
- Csibra, G., & Gergely, Gy. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy
In Munakata Y. & Johnson M. H. (eds.): *Processes of Change in Brain and Cognitive Development: Attention and Performance.* (249-274). Oxford: Oxford University Press.
- Csibra, G., & Gergely, Gy. (2009). Natural Pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences,* 13, 144–153.
- Csibra, G., & Gergely, Gy. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 366/1567, 1149–1157.
- Csibra, G. (2010). Recognizing communicative intentions in infancy. *Mind and Language,* 25(2), 141–168.

- Dankó Ervinné (2004). *Irodalmi nevelés az óvodában. Szak módszertani kérdések*. Budapest: Okker.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ehmann, B. (2002). *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ehmann, B. (2003). Az egyén a történelem sodrában: a pszichikus időélmény egy típusa mint a kollektív élményuniverzum megteremtője. *Magyar Tudomány* 48 (1), 36–47.
- Ehmann, B., Csertő, I., Ferenczhalmy, R., Fülöp, É., Hargitai, R., Kővágó, P., Pólya, T., Szalai, K., Vincze, O. & László, J. (2014). Narratív kategoriális tartalomelemzés: a NARRCAT. In Takács A., Varga V., & Vincze V. (szerk.): *X. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia* (136–147). Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Tanszékcsoport.
- Eszes, B., & Tőzsér, J. (2007). Átvitt értelem – a metafora szerepe a kommunikációban. *Világosság*, 6, 39–47.
- Fehér, É., & Szatmáriné Márton, T. (2019). *Szerepjáték, mese-játék. A dramatikus interaktív mesélés és történetmondás bemutatása az óvodai irodalmi nevelésben*. Kecskemét: Fehér-Szatmáriné szerzői kiadás.
- Gál, Z. (2015). A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra* 25 (5–6), 59–73.
- Gallo, C. (2016). *Storytelling. A történetmesélés ereje*. Budapest: HVG Kiadó.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences – New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gergely, Gy. (2003). A cselekvő én (szelf mint ágens) fogalmának kialakulása csecsemő- és kisgyermekkorban. In Pléh Cs., Kovács Gy. & Gulyás B. (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó, 285–326.
- Gergely, Gy. & Csibra, G. (2003). Teleological reasoning in infancy: the naïve theory of rational action. *Trends in Cognitive Sciences* 7/7, 287–292. Magyarul: Teleologikus gondolkodás csecsemőkorban. Az egyévesek naivracionális cselekvésemélete (2005). *Magyar Tudomány* 11, 1347–1354.
- Gergely, Gy. & Jeremy, W. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: the development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International Journal of Psycho-Analysis* 77, 1181–1212.
- Gibbs, R. W. Jr. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and*

- understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language. The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8, 183–206.
- Giora, R. (2008). Is metaphor unique? In Gibbs, R. W. Jr.(eds.): *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (143–160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gocsál, Á. (1998). Életkorbecslés a beszélő hangja alapján. *Beszéd kutatás*, 122–134.
- Gocsál, Á., & Huszár, Á. (2003). Csábító hangok. *Beszéd kutatás*, 9–19.
- Gósy, M. (1997). *Beszéd és óvoda*. Budapest: Nikol Gmk.
- Gósy, M. (2001). A testalkat és az életkor becslése a beszéd alapján. *Magyar Nyelvőr*, 125 (4). <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1254/125408.htm> (Utolsó letöltés: 2021.február 23.)
- Grice, H. P. (1957/1989). Meaning. *Philosophical Review* 67, 377–388. [Újraközölve: 1989. Magyarul: Jelentés (1997). In Pléh Cs., Síklaki I. & Terestyéni T. (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. (188–197). Budapest: Osiris.]
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: Peter Cole – Jerry L. Morgan (szerk.): *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts*. New York: Academic. 41–58. [Újraközölve: 1989. Magyarul: A társalgás logikája (1997). In: Pléh Cs., Síklaki I. & Terestyéni T. (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés* (213–227). Budapest: Osiris Kiadó.]
- Györffy, K. (2015). *Add elő magad. A magával ragadó előadás titkai*. Debrecen: Magnólia.
- Honbolygó, F. (2011). *A beszéd prosódiai jellemzőinek észlelése. A hangsúly pszicholingvisztikai és agyi háttere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forgács, B. (2013.) Agy és megismerés a figuratív nyelv megértésében. In Pléh, Cs. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV. A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában* (383–411). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Illés, F. (2014). Áthangolódás. In: Boldizsár I. (szerk.): *Meseterápia a gyakorlatban: A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. (25–31). Budapest: Magvető Kiadó.
- Ivaskó L.(2011). Az osztenzió felismerésének fejlődéses hátteréről a HuComTech-projekt céljainak tükrében. In: Németh T. Enikő (szerk.): *Ember-gép kapcsolat: A multimodális kommunikáció modellezésének alapjai*.(83–100). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Ivaskó, L. (2016). About the role of ostensive communicative context of storytelling. In Horváth M. & Mellmann K. (eds.): *Die Biologisch-kognitiven Grundlagen Narrativer Motivierung* (193–207). Münster: Mentis Verlag.
- Ivaskó, L.,& Komlósi, B. (2013). Nézőpontok a mesék képességfejlesztő és terápiás alkalmazhatóságáról Boldizsár Ildikó Meseterápia, Kádár Annamária Mesepszichológia és Nagy József Fejlesztés mesékkel című kötetei alapján. *Helikon* 59. 2, 257–263.

- Ivaskó, L., Lengyel, Zs., & Komlósi, B. (2014). Humanspezifische Fähigkeiten beim Erzählen and Verstehen von Geschichten. In: Hárs E., Horváth M. & Szabó E. (eds.): *Universalien? Über die Natur der Literatur*. (63–83).Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Ivaskó, L., & Papp, M. (2017). A kulturálisan releváns információk átadása mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos formája. In Szécsényi T. & Németh T. E. (szerk.): *Stratégiák és struktúrák: Tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára* (21–33). Szeged: JATEPress.
- Ivaskó, L., & Papp, M. (2019). A metaforikus nyelvhasználat szerepe a terápiás történetmondásban. *Jelentés és Nyelvhasználat* 6, 85–95.
- Ivaskó, L., & Papp, M. (2020). A metaforák jelentésváltozásának szerepe a terápiás történetmondásban relevanciaelméleti perspektívából. In Simon G. & Tolcsvai Nagy G. (szerk.): *Nyelvtan, diskurzus, megismerés* (289–309). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kádár, A. (2014). *Mesepszichológia 2.: Útavaló kényes nevelési helyzetekhez*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kádár, A., & Kerekes, V. (2017). *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze direction in social interaction. *Acta Psychologica* 26, 22-63.
- Keszeg, V. (2002). *Homo narrans. Emberek, történetek és kontextusok*. Kolozsvár: Komp-Press– Korunk Baráti Társaság.
- Keszeg, V. (2011). *A történetmondás antropológiája*. Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság, BBTE Magyar Néprajz és Antropológiai Tanszék.
- Kiefer, F. (2007). *Jelentéselmélet*. 2. fejezet: Szemantika vagy pragmatika? Budapest: Corvina Kiadó.
- Kiss, Sz. (2005). *Elmeolvasás*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Korbai, H. (2020). *Meseterápia és testtudat I. rész*. A Mosoly Alapítvány weboldalán publikált tanulmány. (Utolsó letöltés: 2021.02.08.)
<https://mosolyalapitvany.hu/hu/blog/meseterapia-es-testtudat/>

- Kovács, Á. (1944). *Kalotaszegi mesék I–II.* (Új Magyar Népköltési Gyűjtemény, V–VI.) Budapest: Budapesti Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Magyarisztantudományi Intézete – Franklin Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda.
- Kövecses, Z. (1998). A metafora a kognitív nyelvészetben. In Pléh Cs. & Györi M. (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása* (50–82). Budapest: Pólya Kiadó.
- Kövecses, Z. (2005). *A Metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Budapest: Typotex.
- Kövecses, Z. (2006). A fogalmi metaforák elmélete és az elmélet kritikája. *Világosság* 8–9–10, 87–97.
- Kövecses, Z., & Benczes, R. (2010). *Kognitív nyelvészet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kvale, S. (2005). *Az interjú: Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba.* Budapest: József Műhely Kiadó.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things.* Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in The Flesh.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar.* Volume I. Theoretical Prerequisites. Stanford, California: Stanford University Press.
- László, J. (1999). *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei.* Budapest: Scientia Humana/Kairosz.
- László, J. (2005). *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- László, J. (2000). A szociális reprezentáció járványtanáról. *Replika* 41–42, 289–300.
- László, J., Ehmann, B., Péley, B. & Pólya, T. (2002). Narrative psychology and narrative psychological content analysis. In László, J. & Rogers W. S. (eds.): *Narrative Approaches in Social Psychology* (9–28). Budapest: New Mandate.
- Lengyel, Zs., Komlósi, B., & Ivaskó, L. (2013). „Now I’ll be the storyteller” – Children’s innate capacity to recognize and produce the pragmatic patterns of storytelling at the *13th International Pragmatics Conference* (Narrative Pragmatics: Culture, cognition, context) in New Delhi in 2013.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Lyons, J. (1986). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, C., & Dunham, P. J. (eds.). (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nádai, P. (1999). A mesélésről. *Fordulópont* 4, 36–45.
- Nagy, J. (1980). *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J., Nyitrai, Á., & Vidákovich, T. (2009). *Fejlesztés mesékkal: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4-8 éves korban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy Jenőné (1997/2002/2016). „Csak tiszta forrásból - óvodai nevelés a művészetek eszközeivel – választható óvodai program. Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet - felújított kiadás.
- Nemesi, A. L. (2009). *Az alakzatok kérdése a pragmatikában*. Budapest: Loisir Könyvkiadó.
- Németh T., E. (1990). Az emberi kommunikáció kutatásának néhány alapkérdése. *Néprajz és Nyelvtudomány* 33, 43–56.
- Németh T., E. (2003). A kommunikatív nyelvhasználat elvei. In Németh T. E. & Bibok K. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. (221–255). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Németh T., E. (2006). Pragmatika In Kiefer F. (szerk.): *Magyar nyelv* (222-266). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Németh T. E. (2013). Intenciók és nézőpontok a nyelvhasználatban. In: Kugler, N., Laczkó K. & Tátrai, Sz. (szerk.): *A megismerés és az értelmezés konstrukciói: Tanulmányok Tolcsvai Nagy Gábor tiszteletére* (112–126). Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Neulinger, Á. (2016). Több-módszertanú és vegyes módszertanú kutatások – Korreferátum Simon Judit „Kutatás-módszertani trendek a marketingben” című tanulmányához. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 47 (4).
- Nyitrai, Á. (2009). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In Nagy J., Nyitrai Á. & Vidákovich T.: *Fejlesztés mesékkal. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4-8 éves korban* (9–29). Szeged: Mozaik Kiadó.
- Papp, M. (2014). *A mágikus gondolkodás kora* (MA szakdolgozat). Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Kézirat.
- Papp, M. (2018a). A nem szó szerinti jelentések szerepe a Metamorphoses Meseterápiás Módszerben pragmatikai perspektívából. *Argumentum*, 14, 327–338.
- Papp, M. (2018b). Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia*, XI. (4), 24–36.

- Papp, M. (2020). A mese mint speciálisan emberi tanulási és tanítási forma különböző képességprofilú óvodáskorú gyermekek esetében. In: Lócsi T. & Pölcz, Á. (szerk.): *Disciplina in fabula: Közelítések a meséhez*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Papp, M. & Ivaskó, L. (2017). Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In Prax L. & Hoss A. (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek* (165–177). Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Film-Virage Kulturális Egyesület.
- Papp, M. & Ivaskó, L. (2018). Functions of ostensive communicative stimuli of storytelling for children. Poszter. X. *Dubrovnik Conference on Cognitive Science: Communication, Pragmatics, and Theory of Mind*. 24 May – 27 May 2018, Dubrovnik, Croatia.
- Peseschkian, N. (1991). *A tudós és a tevehajcsár. Keleti történetek – nyugati lelki bajok*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Pete, K. (2015). A relevanciaelmélet metaforafelfogásának változatai. In: Bárány T., Zvolenszky Zs., & Tőzsér J. (szerk.): *Metafora, relevancia, jelentés* (29–61). Budapest: Loisir Könyvkiadó.
- Pilkington, A. (2010). Metaphor comprehension: some questions for current accounts in relevance theory. In Belén S. & Esther R. (eds.): *Explicit communication: Robyn Carston's pragmatics* (156–172). Houndsmille, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pintér, H. (2019). A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresises gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. *Tudomány és Hivatás 1*, 11–21.
- Pitt, M. A., & Samuel, A. G. (1990). Attentional Allocation during Speech Perception: How fine is the focus? *Journal of Memory and Language*, 29(5), 611–632.
- Pléh, Cs. (2000). A gondolatok terjedési mechanizmusai: mémek vagy fertőzések. *Replika 40*, 98–185.
- Pléh, Cs. (2012). *A társalgás pszichológiája*. Budapest: Libri Kiadó.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a „theory of mind”? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515–526.
- Ranke, K. (1967). Kategorienprobleme der Volksprosa. *Fabula*, 9 (1-3), 4–12.
- Sándor, I. (1964). A mesemondás dramaturgiája. *Ethnographia LXXXV*. (4) 523–556.
- Scalise Sugiyama, M. (2017). Oral Storytelling as Evidence of Pedagogy in Forager Societies. *Front. Psychol.* 8, 471.

- Schnell, Zs. (2016). *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Silberner, J. (1986). Hypnotism Under the Knife. *Science News* 129:186-7 March 22.
- Snow, C. E. (1976). Mothers' speech to children. In von Raffler-Engel, W. & LeBrun, Y. (eds.): *Baby talk and infant speech*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Snow, C. E. & Ferguson, C.A. (eds.) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. (1996). *Explaining Culture: A Naturalistic Approach*. Oxford: Blackwell Publishing. Magyarul: *A kultúra magyarázata* (2001). Osiris Kiadó, Budapest.
- Sperber, D. & Wilson, D.(1995[1986]): *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D. & Wilson, D. (2008/2013). A metafora leleplezése. (Ford. Farkas Judit.) In: Pléh Cs. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV*. (313–338). Budapest: Akadémiai Kiadó. [Sperber, D. & Wilson, D. (2008). A deflationary account of metaphors. In: R. W. Gibbs, Jr. (ed.): *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (84–105). Cambridge: Cambridge University Press - rövidített változata]
- Stallings, F. (1988). The Web of Silence: Storytelling's Power to Hypnotize. *The National Storytelling Journal* Spring/Summer.
- Standovár, Á. (2014). A sötét lyuk, ahol „sem eget, sem földet nem látni”: Belső monológ saját élményű mesecsoporton. In Boldizsár I. (szerk.): *Meseterápia a gyakorlatban. A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. (36–40). Budapest: Magvető Kiadó.
- Szávai, I. (szerk.) (2009). *Mint a mesében? – Tanulmányok a mese fontosságáról*. Budapest: Pont Kiadó.
- Szinger, V. (2009). Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia II*. (3).
<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (Utolsó letöltés: 2021.február 23.)
- Szvetelszky, Zs. (2017). Egy jó történet haszna. Sztorik és tanulságok a történetekről. *HVG Extra Business. I. Storytelling*, 38–39.
- Tancz, T. 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia II*. (2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>
(Utolsó letöltés: 2021.február 23.)
- Tátrai, Sz. (2011). *Bevezetés a pragmatikába: Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai, Sz. (2017). Pragmatika. In Tolcsvai Nagy G. (szerk.): *Nyelvtan* (899–1058). Budapest: Osiris Kiadó.

- Tátrai, Sz. (2019). A kontextualizáció perspektivikussága és metapragmatikai reflektáltsága az elemi és az összetett mondatokban. In Laczkó K. & Tátrai Sz. (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.
- Tolcsvay Nagy, G. (2013). *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press. Magyarul: *Gondolkodás és kultúra* (2002). Budapest: Osiris Kiadó.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge: The MIT Press.
- Topál, J. (2009). Kutya és ember párhuzamok: az emberi kommunikációra való érzékenység evolúciója. *Magyar Tudomány* 170(11), 1395–1404.
- Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts: MIT Press.
- Vega Moreno, R. E. (2007). *Creativity and convention: the pragmatics of everyday figurative speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. London, New York, Sydney Auckland: Arnold.
- Voigt, V. (1999). A mese neve. *Fordulópont* 4, 5–12.
- Wilson, D. (2018). Relevance Theory and Literary Interpretation. In T. Cave & D. Wilson (eds.): *Reading Beyond the Code. Literature and Relevance Theory* (185–205). Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, D. & Carston, R. (2008). Metaphor and the „emergent property” problem: a relevance-theoretic treatment. *The Baltic International Yearbook of Cognition, Logic and Communication*, 3 (3), 1–40.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). Relevance theory. In Laurence R. H. & Ward G. (eds.): *The Handbook of Pragmatics* (1–16). Blackwell Reference Online.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). Relevance theory. In Laurence, R. H. & Ward, G. (eds.): *The Handbook of Pragmatics* (1–16). Blackwell Reference Online.
- Yalom, I. D. (2001). *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Budapest: Animula Kiadó.
- Zalka, Cs. V. (2016). *Mesemondók márpedig vannak. A nemzetközi mesemondás világa*. Budapest: Pont Kiadó.
- Zilahi Józsefné (1998). *Mese-vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Zvolenszky, Zs., & Bárány, T. (2015). Relevanciaelmélet és a szó szerinti – metaforikus kontinuum – a magyar nyelvű szövegek tükrében. In: Bárány T., Zvolenszky Zs., & Tőzsér J. (szerk.): *Metafora, relevancia, jelentés* (11–29). Budapest: Loisir Könyvkiadó.

Források

- Boldizsár, I. (szerk.) (2012). *Mesék testvérekről testvéreknek*. Budapest: Magvető.
- Boldizsár, I. (szerk.) (2016). *Mesék az élet csodáiról*. Budapest: Magvető.
- Boldizsár, I. (2016). *Életválságok meséi. Mesekalauz útkeresőknek*. Budapest: Magvető.
- Boldizsár, I. (szerk.) (2007). *Mesék nőkről férfiaknak*. Budapest: Magvető.
- Nagy, J., Nyitrai, Á. & Vidákovich, T. (2009). *Fejlesztés mesékkal. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4-8 éves korban*. Szeged: Mozaik Kiadó.