

5

2007 JAN 05.

3F1174

ISKOLA KULTÚRA

VII. évfolyam 2005 május

pedagógusok szakmai tudományos folyóirata

Bak Judit
szociológus, Pszichiátriai
Klinika Magatartástudományi
Csoport, SZTE, Szeged

Bérezes Edit
főiskolai adjunktus,
Zalaegerszegi Intézet, PSZF,
BGF, Zalaegerszeg

Bérezes Emese
egyetemi hallgató, PTE, Pécs

Csáky-Pallavicini Roger
szociálpolitikus, egyetemi
docens, Mentálhigiéné Intézet,
Simmelweis Egyetem, Budapest

Csanády Márton
tudományos munkatárs,
Felsőoktatási Kutatóintézet,
Professzorok Háza, Budapest

Éger Veronika
könyvtáros, középiskolai
magyar- és drámatanár, Magyar
Nemzeti Galéria, Budapest

Fóris Ágota
Békésy György
posztdoktori ösztöndíjas, PTE,
Pécs

Gergely András
pszichológus, Salomvár

Gergely Andrásné Rácz Éva
pedagógus, Salomvár

Ittész András
matematikus, egyetemi docens,
Mentálhigiéné Intézet,
Simmelweis Egyetem, Budapest

K. Nagy Emese
iskolaigazgató, oktatási szakértő,
Közveti Általános Iskola,
Hejőkeresztúr

Kádár Péter
kollégiumigazgató, Vásárhelyi
Cseresnyés Kollégium,
Hódmezővásárhely

Karikó Sándor
főiskolai tanár,
Neveléstudományi Tanszék,
JGYTF, SZTE, Szeged

Kispál Tamás
egyetemi tanársegéd, SZTE,
Szeged

Komlósi Sándor
ny. főiskolai tanár, Pécs

Kövesdi Tibor
középszintű tanár, Deák Ferenc
Szakképző és Művészeti
Szakközépiskola, Kazincbarcika

Kuttor Eszter
egyetemi hallgató, PTE, Pécs

Legáth Zsolt
egyetemi hallgató, BTK, ELTE,
Budapest

Martin Ferenc
filmkritikus, tanár, Lórántffy
Szakközépiskola, Dunaújváros

Mesterházy Andrea
hittanár, India

Papp Eszter
egyetemi hallgató, PTE, Pécs

Petrolay Margit
író, mesekutató

Ostergaard, Anne-Marie
lektor, Dán Kulturális Intézet,
Kecskemét

Pikó Bettina
egyetemi docens, Pszichiátriai
Klinika Magatartástudományi
Csoport, SZTE, Szeged

Pócsik Andrea
filmkritikus, programszervező,
Budapest

Sipos Lajos
egyetemi tanár, Alkalmazott
Irodalomtudományi Szakcsoport,
BTK, ELTE, Budapest

Szabó Tünde
szociológus, Mentálhigiéné
Intézet, Semmelweis Egyetem
Budapest

Szöllősy Éva
munkatárs, Nyelvtudományi
Intézet, MTA, Budapest

Tomcsányi Teodóra
intézetigazgató, Mentálhigiéné
Intézet, Semmelweis Egyetem
Budapest

Tötös Miklós
egyetemi hallgató, PTE, Pécs

Vári Andrea
tanár, tudományos
segédmunkatárs, Mentálhigiéné
Intézet, Semmelweis Egyetem,
Budapest

Veres András
fősztályvezető,
Irodalomtudományi Intézet,
MTA, Budapest,
főszerkesztő, Literatura,
Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: andorm@socia.mta.hu
Csikós Csaba
e-mail: csikosc@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trenyo@cip.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
telefon/fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kft.
valamint egyéb alternatív terjesztők.

Előfizethető a szerkesztőség címén
közvetlenül, illetve az LHI-nél. Előfizetés
díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk
példányai megvásárolhatók az OKI-ban

(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a
Pedagógus Könyvesboltban (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a

Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged,
Du-gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Irok
Könyvesboltjában (Budapest VI., Andrássy
útja u. 45.), a PTE jegyzetboltjában (Pécs,
Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyvesboltban
(Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**

Lapnyírta: 2005. április 15.



iskolákultúra

05/05

Veres András

Mérei Ferenc művészet-lélektani munkássága 3

K. Nagy Emese

A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban 16

Kádár Péter

A lelkiismeret témaköre az Ember- és társadalomismeret oktatásában 26

Kövesdi Tibor

Elrejtett dimenziók 34

Csáky-Pallavicini Roger – Ittész András – Szabó Tünde

– Vári Andrea – Mesterházy Andrea –

Tomcsányi Teodóra

Autoritás és hivatásválasztás 44

Pikó Bettina – Bak Judit

A gyermekek egészség- és környezet-tudatosságának alakítása 54

Csanády Márton

Újhullámok az európai felsőoktatásban 61

Petrolay Margit

Mese a suszter fiáról 79

Anne-Marie Ostergaar

Vágyakozás a szekrény világából 86

Legáth Zsolt

Andersen rivaldafényben 92

Gergely András – Gergely Andrásné Rácz Éva

Kutatás cigányúton 95

Karikó Sándor

Filozófus és pedagógus egy személyben 98

Komlósi Sándor

Hűséges tanítványok, hűséges nevelők 102

Martin Ferenc

Időhiány **105**

(*Koltai Lajos [2005]: Sorstalanság*)

Pócsik Andrea

A film(elmélet)en túl **108**

(*Pethő Ágnes [2003]: Múzsák tükre*)

Éger Veronika

Nem ember szívébe való nagy kínok... **112**

(*Euripidész: Médeia. Budapesti Katona József Színház*)

Sipos Lajos

Akkor is karácsony volt **115**

(*Dobos Mariann [2003]: Akkor is karácsony volt [1944].*

Dobos Mariann [2004]: Akkor is karácsony volt. Bölcsészek 1956-ról)

A frazeológiától a terminológiáig, a menedzsmenttől a nyelvhelyességig **120**

Bérces Edit

Sportmenedzser-szótár **121**

Tötös Miklós

Bibliai lexikon **124**

Papp Eszter

Idegenszó-tár **127**

Kuttor Eszter

Közhelyszótár **130**

Kispál Tamás

Két új frazeológiai szótár **133**

Bérces Emese

Magyar nyelvhelyességi lexikon **136**

Szöllősy Éva

The Oxford Compact English Dictionary **142**

Fóris Ágota

Az Európai Unió hivatalos kifejezéstára **145**

Satöbbi **149**

Contents **151**

Mérei Ferenc művészet-lélektani munkássága ⁽¹⁾

Mérei Ferenc sokszor beszélt arról, hogy milyen sokat köszönhet az irodalomnak és a művészetnek. Ahogy kamasszkorában az iskola „kényszerű kalodájából” az irodalom jelentett szabadulást, szellemi menedéket számára, az érett férfikorában elszenvedett büntetése idején, a börtön elzárt világában is irodalmi olvasmányélményeinek emlékéből, illetve a velük való szellemi foglalkozásból merített erőt helyzetének elviseléséhez, szellemi frissességének fenntartásához. (2)

A börtönben 1961 és 1963 között írt „Lélektani napló” első kötetében, „Az utalás lélektanában”-ban Mérei hangsúlyozza erőteljes kötődését a szimbolista és modernista művészetekhez. (3) Nem kevesebbet állít, mint hogy tudományos meglátásaiban és eredményeiben egyformán segítették őt a lélektani irodalomtól és a szépirodalomtól (illetve művészetektől) kapott impulzusok. Szabolcsi Miklós (akihez több évtizedes barátság fűzte) méltán nevezte őt „igazi irodalmár”-nak művészetpszichológiai írásainak gyűjteményes kötetéhez írt előszavában. Szabolcsi szerint a kortárs magyar írók közül Kassák Lajos és József Attila, Illyés Gyula és Déry Tibor hatott rá legerőteljesebben, valamint – lázadó attitűdjével – a húszas évek avantgárd mozgalma. (4)

A „Lélektani napló” Mérei Ferenc bámulatosan széles irodalmi műveltségéről tanúskodik, a börtön magányában emlékezetből felidézett verssorok, regény- és drámarészletek szerzői között klasszikusok és modernek egyaránt nagy számban találhatók: Szophoklész-től, Platón-tól, Shakespeare-től Rousseau-n, Dickens-en, Dosztojevszkij-en, Tolsztojon, Ibsenen és Baudelaire-en át Proust-ig, Gorkij-ig, Kafkáig, Joyce-ig, Cocteau-ig és Camus-ig, illetve Arany Jánostól Adyn és Radnóti-n át Weöres-ig ível a repertoár. A saját álmait leíró és értelmező harmadik kötetben a kettős determináció jelenségét „Az ember tragédiája”-ból, a déjávú élményét Petőfi egyik Kerényi Frigyeshez írt úti leveléből vett idézettel illusztrálja. (5) Figyelemre méltó, hogy irodalmi és művészeti példatára mennyire független a korabeli hivatalos magyar kánontól; elsősorban ifjúkora Franciaországban szerzett élményei és ismeretei dominálnak. De akad közöttük viszonylag friss felfedezés is: mindenekelőtt (a feltehetően) az 1950-es évek derekán megismert Franz Kafka, akit „a modernista próza klasszikusá”-nak nevez, s akinek művei még álmait is gyakran inspirálják (egy alkalommal álmában egyenesen címet „adományoz” egy nem létező Kafka-elbeszélésnek). (6) A „Lélektani napló” irodalmi kötődései azt mutatják: a dekadens irodalomtól marxistaként elforduló Mérei Ferenc, miután súlyosan csalódott a létező szocializmusban, visszatért hajdani művészeti élményeihez, kulturális gyökereihez.

Fordulatokban gazdag pályáján viszonylag későn kezdett kifejezetten művészet-lélektani tanulmányokat írni. Első írásai e tárgykörben 1970-ben jelentek meg – Mészöly Miklós „Saulus” című regényéről, Krúdy Gyula „Utolsó szivar az Arabs Szürkénél” című novellájáról, valamint Ingmar Bergman filmjéről, a „Ritus”-ról. (7) Valamennyi átváltozás-történet, elhallgatott indíték-háttérrel, melynek felderítése elsőrendű pszichológiai feladatnak tűnhetett. (8) Krúdy-értelmezésének megkülönböztetett jelentőséget adott, hogy egy olyan konferencia számára készült, amely célul tűzte maga elé az irodalmi műelemzés módszer-

tani megújítását, s így az általa bemutatott javaslat közvetlenül részesévé vált egy útkereső-kísérletező diskurzusnak. Bizonyára Mérei Ferenc érdeklődéséből fakadt, hogy szinte kizárólag filmről és irodalmi művekről írt, de az is tény, hogy a Filmtudományi Intézet és az Irodalomtudományi Intézet is rendelt tőle rendszeresen tanulmányokat.

1974-ben alakult meg az Irodalomtudományi Intézetben *Kenyeres Zoltán* vezetésével az az értékorientációs novellaelemző csoport, melynek munkájában kezdettől fogva részt vett, sőt – a próbaelemzések tanulságait figyelembe véve – a kutatás módszerének alapfogalmait végül ő dolgozta ki. Amikor 1976-ban nyugdíjazták, e munkáját tekintette (a pszichodráma aktometriai formalizálása mellett) legfontosabb tudományos feladatának. (9) 1978-ban (Szabolcsi Miklós támogatásával) megszervezte az Akadémia Irodalompszichológiai Munkabizottságát, melynek ő lett az elnöke, s a neves francia szociálpszichológussal, *Serge Moscovicivel*, valamint a CNRS Szociálpszichológiai Laboratóriumával (melyet Moscovici vezetett) együttműködve sikeres szimpóziumokat rendeztek Párizsban és Budapesten. 1981-ben előbb Szabolcsi Miklós meghívásának eleget téve adott elő a budapesti bölcsészkaron *Karinthy Frigyes* és József Attila műveiről (10), majd főkéllégiumot indított az irodalompszichológiáról, de csak néhány előadást tudott megtartani. (11)

Kétségtelen, hogy – mint Szabolcsi megállapítja – viszonylag rövid idő alatt „szinte észrevétlenül, mintegy mellékesen [...] terjedelmes irodalom-lélektani művet alkotott.” (12) Maga Mérei úgy fogta fel, mint egy alkalmoszerűen felmerülő kihívásra adott választ – hasonlóan ahhoz, ahogy a többi szakterületen is eljár. De a „Lélektani napló” gazdag irodalmi és művészeti példatára inkább arról győz meg, hogy nem a semmiből támadt művészet-lélektani munkássága, hanem kellőképpen meg volt alapozva. S hogy ő maga mennyire komolyan számolt irodalom- és filmlelektani teljesítményével, mutatja, hogy összegyűjtötte ilyen tárgyú munkáit, s önálló kötetbe rendezte. Sajnos a „Vett a füvektől édes illatot. Művészetpszichológia” című tanulmánykötet Mérei Ferenc 1986 februárjában bekövetkezett halála miatt csak posztumusz jelenhetett meg. (A könyv címe is tőle származik.) (13)

A „Lélektani napló” pozíciója művészet és pszichológia kapcsolatának értelmezésében

Már csak alapozó jellege miatt is külön kell szólni a „Lélektani napló”-ról, amelynek számos megállapítása visszaköszön művészet-lélektani írásaiban. Mérei Ferenc – és nemzedéke – számára még magától értetődő volt, hogy a művészet és valóság között szoros kapcsolat áll fenn, a kettő ugyanannak a világnak a része, még ha más-más tartománya is. A *Freud* által bevezetett gyakorlatot követve ő is egyformán érvényesnek fogta fel az irodalmi szövegekben megjelenő és a laboratóriumi (vagy a mindennapokbeli) tapasztalatokból merített esetleírásokat. A közös nevezőre hozásnak különösen kedvezett, hogy Mérei a gyermeklélektani kísérletekkel igazolt felfedezését, az ún. „együttes élményt” (14) olyan alapvető pszichikus adottságnak tekintette, amelyből kiindulva a lélektan számos területén kamatoztatható magyarázó elveket és fogalmakat lehet felállítani.

„Az utalás lélektana” bevezetőjében ennek szellemében írja le az utalás jelenségét: „Az utalás [...] az együttes élmény jelrendszere (felidézi az együtt átéltet), éppen úgy, mint a csoport hagyományos cselekvései és verbális formái, amelyek az összetartozást fejezik ki. Az utalás konkrét együttes élményt jelez, a hagyomány az összetartozás tudatát, az együttes élmények halmozódását fejezi ki. Az utalást a konkrét élmény indulati ereje és öröme, a hagyományt az összetartozás öröme kíséri.” (15) Az óvodások körében végzett kísérleteire hivatkozva vezeti be Mérei az utalás fogalmát (mint az óvodások együttes élményének jelzését és csoporthagyományainak elindítóját), de nyomban kiterjeszti érvényét a felnőtt kis csoportokra is („intim élményközösségük, cinkosságuk kifejezője, fenntartója, jelzése”). (16) Részben az e körben (kényszerűség folytán) hiányzó kísérleteket próbálják pótolni az irodalmi-művészeti példák. Mérei mindenekelőtt a saját művé-

szetbefogadó attitűdjének példáján keresztül szemlélteti az irodalom közösségteremtő mechanizmusát, a szimbolizmusból kinövő és azt felváltó modernizmus utalásokkal operáló gyakorlatát. (17)

Egyik legfontosabb feladatának tekinti a szimbólum és az utalás fogalmának megkülönböztetését. Bár mindkettőt olyan különleges jelnek tartja, melynek „önálló dinamikája”, „érzelmi terhelése” van, a jel és jelölt szoros összetartozása a szimbólum esetében hasonlóságon alapul, míg az utalás esetében a résznek egészre reprezentáló képességén. (18) A szimbólum az elfojtottat, a nem érvényesülhetőt jeleníti meg, az utalás a megismételhetőt, újra átélhetőt; az első a tudattalant, a második az együttes élményt szólaltatja meg. (19) Kezdetben Mérei hajlott rá, hogy a két fogalmat szigorúan megfeleltesse a szimbolista és a modernista művészet eltérő beállítottságának, később viszont (a „Lélektani napló” második kötetében) már árnyaltabban fogalmazott, úgy találta: lélektani szempontból igen nagy a különbség közöttük, ám művelődéstörténeti szempontból „nyilvánvaló az egybefolyás”. (20)

Mérei számára azért van megkülönböztetett jelentősége a modern művészetnek, mert az utalás ebben vált általános módszerré. Úgy látja, a modernizmus az újkori lázadások egyik fejezete, amely nem a társadalom átalakításáért, hanem a spontaneitás elismertetéséért folyt. Megkísérli számba venni legfőbb irodalmi alakzatait, ábrázolási formáit (ezek között keverednek a szimbolista és modernista irányzatok technikái): a „korrespondenciát”, az áttételeket, a sűrítést, a látomást és a szóhangulat kiaknázását. (21) Az utalások egyfelől aszerint csoportosíthatók, hogy milyen közösség élményeihez köthetők (kisebb csoporthoz, nemzedékhez, társadalmi réteghez), másfelől hogy milyen funkciót töltenek be a műben, illetve milyen hatást céloznak kelteni a befogadóban (ennek alapján különbözteti meg és mutatja be Mérei a rejtett közlést, a motívumok és a szerkezeti rétegek játékát). A modern művészet egyik legnagyobb teljesítményének tartja, hogy egyszerre képes objektíválni álom és ébrenlét, tudatos és tudattalan kettősségét. Míg

Mérei számára azért van megkülönböztetett jelentősége a modern művészetnek, mert az utalás ebben vált általános módszerré. Úgy látja, a modernizmus az újkori lázadások egyik fejezete, amely nem a társadalom átalakításáért, hanem a spontaneitás elismertetéséért folyt. Megkísérli számba venni legfőbb irodalmi alakzatait, ábrázolási formáit (ezek között keverednek a szimbolista és modernista irányzatok technikái): a „korrespondenciát”, az áttételeket, a sűrítést, a látomást és a szóhangulat kiaknázását.

Joyce „Ulysses”-e a szabad asszociációk megjelenítésével, Proust regényfolyama pedig a lesüllyedt emlékek felidézésével képes megragadni a tudattalant, addig Kafka az álomképeket saját szerűségükben visszaadó ábrázolásával éri el ezt.

Művészi hatóerejét az utalás „annak köszönheti, hogy kettős érzelmi háttere van: az egyik a tényleges élmény indulati színezete, a másik az, hogy együtt éltük át, megértjük egymást, cinkosok vagyunk. S ez a második elmélyíti, megsokszorozza az elsőnek a hatását is.” (22) Például Dalí rémálomszerű képei azért drámai hatásúak, mert „a világtaklizmára utaló tárgyi elemek [bennük] nem jelképek, hanem lidércálmok jellegzetes konkrét részletei”, amelyek a művésznek és a befogadónak egyaránt „az élmény hiteles indulati feszültségét” képviselik. (23)

A „Lélektani napló” első két kötete műfaját tekintve olyan gondolat-kísérlet, amely egy korábban kiaknázatlan lélektani jelenség heurisztikai értékéről próbálja meggyőzni olvasóját. Lehetőségeket, ötleteket villant fel; szükségképpen vázlatosan, a részletes kidolgozást (már csak a szerző sajátos körülményei miatt is) a jövőre bizza. Nem gondolom, hogy számon kellene kérni rajta terminológiai elnagyoltságát, azt, hogy igen különmemű

poétikai jelenségeket és fogalmakat terel egybe. Az viszont kétségtelen, hogy – számos nagyszerű műelemzése ellenére – Mérei könyvében az irodalom és a művészet csak illusztrációs szerepet tölt be, s így szigorúan véve nem tekinthető művészet-lélektani írásnak, magának a szerzőnek későbbi álláspontja szerint sem. (24)

A művészet-lélektani írások pozíciója

Művészet-lélektani írásaiban – legalábbis kifejtett szándéka szerint – a mű kiindulópont, nem eszköz; a pszichológia illetékessége részleges, s igazodik „anyaga” természetéhez. (25) Csaknem valamennyi tanulmánya adott mű (vagy művek) lélektani szempontból érdekes epizódjait vizsgálja. Az irodalompszichológiában egyenesen tévútnak tartja, ha „egy pszichológiai jelenséghez példaként rendel[nek] hozzá valamilyen irodalmi epizódot”, ha az irodalmat „példatár”-ként kezelik. (26)

Mínde nem jelenti azt, hogy ebben a korszakában Mérei ne írt volna olyan szakpszichológiai tanulmányt is, amelyben a szépirodalmi példa illusztrációként szerepel. S bár beválogatta gyűjteményes kötetébe, de a „Lélektani napló” modernizmusról szóló fejtegetéseihez áll közel a „Szürrealizmus és mélylélektan” című tanulmánya, amelyben a művészet (közelebbről az irodalom és a film) nem önmagában, hanem a lélektannal együtt alkotja a vizsgálódás tárgyát. (27) Következésképp a pszichológiai értelmezés „igazodása” a művészethez nem értelmezhető (és nem teljesülhet) úgy, mint Mérei kifejezetten művészet-lélektani írásaiban. A tanulmány igen alaposan és érdekesen mutatja be a művészeti mozgalom és a pszichológiai irányzat kölcsönhatását, bár a „kölcsönhatás” ezúttal nem egészen pontos, mert a kapcsolat meglehetősen egyoldalú volt: a szürrealisták vettek át ötleteket és fogalmakat a pszichoanalitikus tanítástól.

A művészetlélektan pozíciójáról, céljairól Mérei Ferenc sokszor írt, de talán a „Bevezetés az irodalompszichológiába” című egyetemi előadásorozatában a legrészletesebben. Abból indul ki, hogy az irodalmi művet másképp olvassa a pszichológus, mint az (elfogulatlan) olvasó, aki számára „azonosítás és katarzis forrása, érzelmek és indulatok megindulása, vágyak elvezetése a fantáziában s mindenkifölött örömszerzés [...] a kaland és a fantázia öröme.” (28) A pszichológusnak viszont – e mellett még – „roppant dokumentumgyűjtemény is az emberi dolgokról”, „kitüntetett érvényű megfigyelések [tárháza] a valóságról”. (29) Az „irodalompszichológia anyaga az irodalom, az irodalmi mű, az irodalmi hős, esetleg maga az író. A pszichológia mint módszer, mint fogalomrendszer szerepel a játékban, de ennek a stúdiumnak az anyagát nem a pszichológia adja, hanem az irodalom. Mégpedig az irodalom mint az emberi lét dokumentuma, mint a viselkedés leírása, a cselekvés epizódyszerű körüljárása és a műnek mint a dokumentum egészének az értelmezése.” (30)

Nagyon fontos, hogy a művészet-lélektanban nemcsak az érdeklődés kötődik a pszichológiához, hanem a módszer is. A „Vett a füvektől édes illatot. Művészetpszichológia” című kötetről megjelent egyetlen jelentős írás, Balassa Péter esszéje e tekintetben kissé elveti a súlykot. „Mérei Ferenc műelemzése – írja Balassa – maguk is a katartikus indulatvezetés szép, olykor ragyogó példái, olyan »rejtett határátlépések«, amelyek saját, módszer nélküli módszerükkel mutatják be, miről is van szó; nem kevesebbről, mint az élet megváltoztatásáról. [...] A műelemző helyzete sok tekintetben hasonlít – persze komoly megszorításokkal és különbségekkel – a terapeutáéhoz, ám nem az erőszaktevő, nem az agyonértelmező, nem az ítélkező, belemagyarázó, hanem a feltáró, megértő és megérintő terapeutáéhoz. [...] Mérei számára a műelemzés nem módszertani, nem szigorúan vett tudományos probléma, nem szöveg- és formaelemzés, hanem magatartás-elemzés. [...] Műelemzéseinek módja, attitűdje maga is dolog- és idegenség-ellenes; módszeren túli határesetek ezek, kívülállóhoz méltóan maguk is az akadémikus tudománnyal szembeni lázadás formáját öltik fel. Nemcsak az elemzett művekben, de az elemzések-

ben is bekövetkezik az önmagára kérdező emberi lény katartikus aktusa. Ez az elemző művész-fajta ember, vagyis hát az élet embere elsőrendűen, aki a műalkotást is mindekfelett élettörténésnént kezeli, nem holt tárgyként.” (31)

Az a benyomásom, hogy ebben az értelmezésben a tudományos megközelítésnek valamifajta heideggerianus lebecsülése érvényesül. (32) Mintha csak az emelhetné meg Mérei Ferenc műelemzéseinek súlyát, hogy a „feltáró, megértő és megérintő terapeuta”, illetve az életet mintegy újraélve értelmező „művész-fajta” szerepét osztjuk rá. Azt gondolom, csupán annyi igazolható ebből a szép konstrukcióból, hogy Mérei valóban az életre kérdezett rá a műalkotásokban, elsősorban a szereplők és a narrátor magatartását, viselkedését elemezte (éppen azért, mert erre különösen alkalmasnak találta a pszichológiát), s értelmezéseibe sokat átmentet a maga eredendő olvasói érdeklődéséből és szenvedélyéből (már azzal is, hogy többnyire a neki kedves irodalmi műveket és filmeket választotta vizsgálódása tárgyának).

Mérei művészet-lélektani írásaiban sehol nem esik szó az irodalompszichológia terapeuta voltáról, ez valójában a művészet és a pszichológia (pontosabban egyes művek és lélektani irányzatok) előjoga. Ugyanakkor mindig hangsúlyozta, hogy pszichológusként közelíti meg tárgyát, sőt a „Szürrealizmus és mélylélektan” című tanulmányában kifejezetten szembeállította ezzel a művészi beállítottságot. A művészetnek „mágikus erőt” tulajdonított, s optimális hatását a katarzissal azonosította, de a művészet-lélektani értelmezés feladatát és beállítottságát merőben másként gondolta el: tudományos, illetve racionális megközelítésmódként határozta meg. Mérei nem volt széplélek, sőt igen pragmatikusan közelített az életben és a tudományban fölmerülő problémákhoz. Határozott különbséget tett az esztétikai és pszichológiai értelmezés között: az első „a mű befogadásával, hatásával, megítélésével foglalkozik”, míg a második „a műben implikált lélektani mechanizmusokkal”. (33) Az esztétikai értelmezés illetékessége szerinte kiterjed minden műalkotásra, a pszichológiai viszont csak azokra, amelyeknek a lélektani mechanizmusok alkotják a meghatározó rétegét. (34)

Az illetékesség/illetéktelenség kérdése különösen foglalkoztatta Méreit. El akarta kerülni az illetéktelen határátlépést, irodalom és pszichológia egymásba olvasztását. Az irodalomnak más valóság szintet tulajdonított, mint a köznapi életanyag. (35) Tudatosan, sőt programszerűen támaszkodott a tudományos igényű és presztízű pszichológiai irányzatok magyarázó elveire és fogalmaira (36) – és kizárólag ezekre. Mindenekelőtt a pszichoanalízissel, Freud nézeteivel számolt; úgy vélte (vitathatóan), hogy a mélylélektani elemzés melléktermékeként jött létre az irodalompszichológia. (37) Ha nem kerülhette el, Jung archetípus-elméletét is bevonta az elemzésbe, bár figyelmeztetett vitatható voltára. (38) Egy-egy alkalommal hivatkozott *Alfred Adlerre* (39) és *Jacques Lacamra*. (40) Felvetette, méghozzá igen gyakran, a szociálpszichológiai értelmezés lehetőségét is (név szerint hivatkozott *Morenóra*, illetve – az értékorientációs elemzés előzményeként – *Kurt Lewinre*). (41) Ezzel szemben sehol sem említette a beleélés elméleteket vagy a *Dilthey*-féle szellemtudományos lélektant, holott ezek művészet-lélektani hozadéka is jelentős s egyidős Freud fellépésével. Mérei elemzéseiben is kimutatható hatásuk, s rá éppen az eklektikát is vállaló sokirányú kapcsolódás volt jellemző.

Gyakran és szívesen példálózott Freud klasszikus írásaival, de azokat emelte ki közülük, amelyek – az ő érdeklődésének megfelelően – a művekbe belefoglalt lélektani feszültségeket kívánták megfejteni, szemben azokkal, amelyek a szerző indítékait kutatták. A műben megjelenő lélektani összefüggések feltárásával elsősorban az olvasók értését kívánta gazdagítani. Mérei érdeklődése és értelmező technikája meglepően egységes: filmelemzéseai módszertani szempontból nem igazán különböznek az irodalmi műveket értelmező szövegeitől. (42) Tehát szigorúan véve nem tesznek eleget az anyaghoz (ebben az esetben a film természetéhez) igazodás követelményének. Elképzelhető, úgy fogta fel (bár tételesen nem fejtette ki), hogy pszichológiai szempontból a művészet közös eszköztárral rendelkezik.

Az irodalom-lélektani elemzés irányai

Mérei Ferenc gyűjteményes kötete is azt bizonyítja, hogy elsősorban az irodalompszichológiában volt érdekelt. Az viszont különös, hogy mégsem válogatta be legjelentősebb összegező tanulmányát, az „Irodalompszichológiai novellaelemzés” című előadászöveget (melyet 1979 januárjában írt), holott ebben foglalta össze legteljesebben a saját eredményeit is. Az irodalom pszichológiai elemzésének négy lehetséges útját vetette fel és demonstrálta példák segítségével. (43)

Az első a mélylélektani elemzés: azokat az ösztönös indítékokat próbálja feltárni, amelyek az író az ábrázolásban vezették. Mérei úgy számol vele, mint az irodalom pszichológiai megközelítésének legkorábbi (úttörő) és egyben legismertebb válfajával. Freud 1917-es, „Egy gyermekkori emlék a Költészet és valóságból” című kis írására (44) hivatkozik, amely *Goethe* életrajzi regényének egyik epizódját elemzi. Ebben a regényrészletben arról a kisgyermekként elkövetett csínyről esik szó, hogy előbb a maga szórakoztatására, majd a szomszédban lakó Ochsenstein urak biztatásától kísérvé sorra dobja ki az utcára a cserépedényeket, s gyönyörködik pusztulásukban. (45)

Freud abból indul ki, hogy a felejtésnek ellenálló gyermekkori emlék(töredék) eleve jelentőségteljes, mélyebb lelki tartalom jelképes kifejeződése. Az edénytörés mögöttes élményének megfejtéséhez a maga pszichiátriai tapasztalatai segítik: több betege számolt be arról, hogy hasonló módon viselkedett gyermekkorában, amikor testvére született. Freud analógiát feltételez közöttük és a regényben elbeszélte epizód között, s *Goethe* életrajzát is megvizsgálva (öt testvére született, négy korán meghalt) arra következtet: a gyermek Goethének azt a vágyát fejezi ki, hogy az anyjával való idillt megzavaró betolakodót, a kistestvért kihajítsa az ablakon.

A bemutatott példa a mélylélektani elemzés modelljének tekinthető: a történet szimbolikus magyarázata, gyermekkori emlékek alapján. A gyermekkorban megélt feszültség, a kiskorig visszanyúló elhárított vágy különleges erőt, dinamikát ad az emlékezetben fennmaradt történetnek. Amikor a pszichoanalitikus megközelítés feltárja az összefüggések rejtett értelmét, az író belső világát segít megérteni, azokat az áttételes, jelképes fordulatokat próbálja megmutatni az író életében, amelyek az irodalmi mű létrehozását táplálták, esetleg vezérelték. A mélylélektani elemzés voltaképpen a mű indulati hitelességének alapjaira kérdez rá. Ilyen indulati hitelesség *Goethe* elemzett szövegében a gyermekorból fennmaradt, tudattalanul őrzött, csak áttételesen, szimbolikusan kifejezhető testvérgyilkossági nosztalgia.

A második út a tranzakcionális elemzés, (46) amely megmutat valamit az író „sűrített mottójából, serdülőkorában kialakult scriptjéből”, és ezáltal lehetővé válik, hogy az író munkásságát, tevékenységét „az ifjúkorából kiinduló ívben” lássuk. Ez a megközelítésmód is jelképes, rejtett tartalmak felfedésére szolgál. De míg a mélylélektani irodalom-elemzés alapanyaga az egyén belső világa, asszociációinak sora, addig a tranzakcionális elemzés alapja a viselkedés, a kommunikáció és azok a viselkedési egységek, amelyek kedvező helyzetet, előnyt nyújthatnak.

Mérei Ferenc ezúttal egy irodalmi példán keresztül maga vállalkozik rá, hogy bemutassa a tranzakcionális eljárás logikáját és eredményét. Itt is dobálásról esik szó – Kassák Lajos önéletrajzi regényfolyamának, az „Egy ember életé”-nek második könyvéből, a „Kamaszévék”-ből idéz fel egy epizódot. (47) Az elbeszélő éppen hazakerül Budapestről Érsekújvárra, s családja a 15-16 év körüli fiút rábeszéli, hogy vállaljon munkát a vasútnál a fűtőházban, ahol a szerelvényeket pucolják. Úgy érzi, kelepcebe csalták, mocskosan és lealjasodottan él, s mivel „embertelen fűtőházi töltelemké” vált, régi ismerőseit, a „valamire való embereket” ösztönösen kerüli, gyalázatos kedvét kocsmázással, részegeskedéssel próbálja feledtetni. Egyik este gonosz, buta ötlete támad a kocsmában: félhavi fizetéséért megveszi az elkészült huszonöt tál kocsonyát, s egyenként odavágja őket a

tisztaszoba falához. „Ziháltam és ordítottam, mint valami indián harcos. Mert most jött ki belőlem az indulat, a vad elkeseredés, harc volt ez az apám ellen, a vasút ellen, az egész meggyűlött világ ellen.” Az emberek csodálkozva, komoran állnak, bámulják a pusztítást. „Az egész szoba olyan lett, mint egy nagy seb, mint egy összeroncsolt hulla.” Az egyik cserépdarab felsebzi a kamasz kezét, csurog belőle a vér. Hirtelen kijózanodik. „Elvégeztetett – mondja. – Most bejöhettek ide az urak.”

Mérei a következőképpen értelmezi a Kassák-szöveget: a kamasz hős nem tudja elfogadni önmagát, olyannak hiszi magát, akit nem képesek szeretni. A frusztráció által keletkezett indulat könnyen tolódik át más helyzetre, s haragként, dühként robban ki más és inadekvát feltételek mellett. Azt mondja magáról: „az élet szépségétől elütött s önmagával is meghasonlott kamasz voltam”. Megéli bezártságát, az élet szépségétől való megfosztottságát. S tanúi leszünk annak, amit a pszichológia acting out-nak nevez: olyan dühödt cselekvésnek, amelyben a frusztráció indulata más helyzetben, inadekvát módon nyilvánul meg.

A tranzakcionális felfogás szerint az emberi élet voltaképpen javak cseréje; az emberek gyengédséget várnak és gyengédséget adnak. De az óvatosság és egyéb okok miatt a legtöbben kevesebb gyengédséghez jutnak, mint amennyit kívánnak, s gyengédségi deficitjüket sokféleképpen próbálják kompenzálni. A kapott üzenetek és a rájuk adott válaszok, viszontválaszok alakítják ki a kamaszban azt a lényegében tudattalan, de viszonylag könnyen megfogalmazható mottót, életpcriptet, amit megvalósítani igyekszik. Ilyen öntudatlan életvezetési forgatókönyv érvényesül Kassák ifjúkori alteregójának dühödt cselekvésében is: az élet szépségétől elütött kamasz kezd harcot apja, a vasút, az egész meggyűlött világ ellen – egyelőre inadekvát módon, úgy, hogy „kipingálja az urak szobáját”. (48) Mérei egyenesen Kassák Lajos későbbi életútjának, művészi-emberi lázadásának, sőt az általa létrehívott magyar avantgárd mozgalomnak indítékát, scriptjét, mottóját véli megjeleníteni az értelmezett epizódban. „Én ma is úgy látom Kassákot – fűzi hozzá, mintegy személyes vallomásként –, hogy vagdalja a kocsonyás tálakat a tiszta szobában, és minden tál után mintha robbanás következne be, mintha valami új születne a világban. S ezzel egyenlítené ki kamaszkorának deficitjét.”

Az irodalom lélektani elemzésének harmadik lehetősége az „utalásos, konkrét értelmezés”, a szó szoros értelmében vett „pszichológiai szövegelemzés”, amely az író lélektani felfogását, emberismeretének hálóját mutatja meg. Másképp fogalmazva: ilyenkor a vizsgálódás arra irányul, hogy milyen implikált lélektani mechanizmusok világítják meg az irodalmi mű szereplőinek indítékait.

A pszichológiai motivációs színpék elemzésének bemutatására Mérei az „Utolsó szivar az Arabs Szürkénél” című Krúdy-novellát választja példának. (49) A történet főszereplője egy ezredes, az ország legjobb céllövője, akinek az úri Kaszinó megbízásából meg kell ölnie párbajban egy újságíró, mert az sértő dolgot mert írni a Kaszinóról. Civilbe öltözve, esőköpenyben (amit úgy visel, mint valami áruhát) kóborol a városban a párbaj előtt. Fölkeresi leendő áldozatának törzshelyét, az Arabs Szürkéhez címzett külvárosi kiskocsmát, ahol különös, érthetetlen falánkság tör ki rajta, s végigeszti az ismeretlen, lenézett új-

A művészetnek „mágikus erőt” tulajdonított, s optimális hatását a katarzissal azonosította, de a művészet-lélektani értelmezés feladatát és beállítottságát merőben másként gondolta el: tudományos, illetve racionális megközelítésmódként határozta meg. Mérei nem volt széplélek, sőt igen pragmatikusan közelített az életben és a tudományban fölmerülő problémákhoz. Határozott különbséget tett az esztétikai és pszichológiai értelmezés között: az első „a mű befogadásával, hatásával, megítélésével foglalkozik”, míg a második „a műben implikált lélektani mechanizmusokkal”.

ságíró feltételezett nyomorúságos étrendjét. Sőt, ételmaradékokat kér és ócska pálinkát iszik – mintegy gasztronómiai sikon züllve a társadalomnak ahhoz az alantas szintjéhez, melyen az újságíró áll. Végül olyan jól sikerül az ezredes önkéntes azonosulása, hogy a párbajban alulmarad a civillel szemben.

Milyen pszichológiai mechanizmus játszhatott bele abba – teszi fel a kérdést Mérei –, hogy a kiegyenlíthetetlennek látszó státuskülönbséget az élet és halál porondján sikerül megfordítani? Az ezredes ki akarja próbálni ellenfelének számára ismeretlen, márcsak ezért is vonzó életmódját, megvalósítani igyekszik elképzelt szokásait. Empátiával, utánzással, azonosítással néhány óra alatt megjárja a státuskülönbség útját: a kaszinói pincérhad osztrigás, rákos, pezsgós tálalásától az ingujjas csaposlegényig, a tíz ujjal szedegetett tőporlyúig és retékig. Analógiaként Kafka „Átváltozás” című novellája kínálkozik, amelyben Gregor Samsa óriási féreggé változik, s újfajta létmódjában kifejezetten jól érzi magát. Korántsem ismeretlen jelenség az alantas élet örömei iránt érzett nosztalgia, a züllésvágy, amely mindkét műben fontos indítékként szerepel. (50) Krúdy elbeszélésében a leereszkedő azonosítási folyamat valójában egy szerepcsere kezdete. Az ezredes végül szivarra gyújt: ki akar lépni a szerepcsere révén szerzett játékos státusból. Ez nem sikerül, az „utolsó szivar” mintegy utolsó vacsorává emelkedik. A szerepcsere visszafordíthatatlannak mutatkozik. Homályban marad, hogy miért; mintha az átváltozás mese-szerű modellje érvényesülne. A meghökkenítő és talányos folyamat magyarázatára számos hipotézis állítható (például a „fertelmes éhség” úgy marja az ezredes gyomrát, mint egy ballada hőst a lelkiismeretfurdalás), miközben maga a folyamat a lehető legárnyaltabb lélektani pontossággal van megrajzolva.

A negyedik megközelítésmód, az értékorientációs (novella)elemzés feltár valamit azokból az értékekből, amelyekkel az író „a társadalmi tudatot szövi, s amelyekkel a társadalmi állásponthoz hozzájárul: amelyekkel erősíti vagy gyengíti az olvasó társadalmi álláspontját”. Az értékorientációs elemzés nem annyira pszichológiai, mint inkább szociálpszichológiai érdeklődést érvényesít; s már nem az író indítékait vagy emberismeretét kutatja, hanem az irodalmi műben rejlő értékszemponatok kimutatásával a társadalmi tudatot. Abból a közhelynek számító gondolatból indul ki, hogy az irodalom rögzíti a kor arculatát, az adott korban érvényes életmódot, szokásokat, véleményeket, még akkor is, ha ez nem tartozik az író célkitűzései közé, sőt kifejezetten ellenére van. A novellákban megjelenő értékek alapján megrajzolható egy-egy író, irodalmi fórum vagy irányzat értékszemlélete, illetve az idő függvényében az értékek társadalmi emelkedése és hanyatlása, sűrűsödése és ritkulása, az új értékek születése, differenciálódása. (51)

Mérei egy 1967-es *Örkény*-„egypercest” választ példának, a „Magyar Panteon”-t. (52) Az értelmezőnek adottságként kell figyelembe vennie s kiindulnia abból, hogy a szöveg groteszk, következésképp „fején állva [látatja] a világot, s negatívra kell fordítanunk azt, amit a novella pozitívként tartalmaz”. *Örkény* novellája egy különleges múzeumi kiállításra invitálja az olvasót. A vidéki iskolai lányosztály Pestre jön tanulmányi kirándulásra, megnézi az országzászlót is, főként múzeumokat látogat. A tanárnő könyörgésének eleget téve az egyik, különben zárva tartó múzeum portása „összekapar” egy kis kiállítást, méghozzá saját életének tárgyaiból, ereklyéiből. A „Hubauer Sándor Emlékkiállítás” a lányok megtekinthetik tejfogát, nyolc hónapos kori fényképét, egykori játékait, apja első világháborús bajonettjét, anyja imakönyvét. A jószívű portás személyes kalauzolása nyomán kiderül, hogy nagy tudományos gondolkodó volt (megfordult fejében a napenergia hasznosítása, óriási méretű sztaniolzacskókban tárolva), bátor békeharcos (egy alkalommal hangosan kimondta – szerencsére baráti társaságban –, hogy *Hitler* napjai meg vannak számlálva) és így tovább. Látható a kiállításon *Gagarin* őrnagy színes fényképe is, a találkozás *Gagarin* és *Hubauer* között sajnos nem jött létre, már nem tudni, kinek a hibájából. Kiderül, hogy egyetlen terve sem valósult meg, magányosan, meg nem értve öregedett meg „ebben az országban”, ahol „így múlik el egy emberi élet”.

Mérei elsőként a portás értékrendjét értelmezi. Hubauer Sándor a „magyar sors” mostoha körülményeit kárhóztatja azért, hogy nem jutott neki a képességeihez méltó hely a magyar glóbuszon. Egyértelműen negatív érték vezérli: az irreális önismeret. A reális önismeret megszerzése ellen hat a gyerekeket kísérő tanárnő értékrendje is: sablonokban gondolkodik, az életet úgy fogja fel, mint amiből mindig tanulságot lehet levonni. Külön értelmezést kap a novella zárlata, melyben az áll, hogy a lányok egy hét múlva dolgozatot írtak a budapesti kirándulásról, s a sok élmény közt megfélemedtek a Hubauer Sándor Emlékiállításáról. „Az ifjúságot csak látványos dolgok lelkesítik – mondja az elbeszélő –, de nem baj. Majd egyszer. Majd húsz, harminc év múlva. [...] Akkor majd eszükbe jut Hubauer!” Mérei úgy látja, hogy a fiatalok reálisak, a tanári útmutatás ellenére fel tudják mérni a különbséget a Mátyás-templom és az emlékiállítás között. A felnőtt sztereotípek azonban félre fogják vezetni őket, „húsz-harminc év múlva ők is hubauernek lesznek, énközpontúnak fogják majd fel a valóságot, illetve elfogadják a hubauerizmust mint személyes és nemzeti önismeretet”. A vezető értékdimenzió, az irreális önismeret magába foglalja az eltorzult nemzeti önismeretet is (ezt emeli ki a novella címe).

A négy megközelítésben csak az a közös, hogy a vizsgálódás tárgya irodalmi, illetve irodalommal kapcsolatos, az érdeklődés és a módszer pedig lélektani. Az első esetben valószínűleg nem a mű, hanem a szerző személye a fontos; igaz, a mű összefüggéseiből következtet a rejtett indítékokra. A másik három megközelítés több joggal tekinthető az irodalompszichológia körébe tartozónak. Mindegyik a szereplők szándékainak és cselekedeteinek értelmezésére épít, s valamifajta célszerűséget, átfogó életelvet igyekszik kiolvasni-kimutatni, amely a – döntően elbeszélő – művek jelentésének releváns (olykor egyenesen meghatározó) eleme. A lélektani nézőpont csaknem mindig kiegészülhet más természetű nézőponttal; az értékorientációs elemzés esetében különösen nehéz eldönteni, hogy melyikre választható el egymástól a szociálpszichológiai és a szociológiai kompetencia.

Az értékorientációs novellaelemzés

Talán nem egészen önkényes az értékorientációs vizsgálat kiemelése, részletesebb bemutatása. A gyűjteményes kötetben viszonylag kevés szöveggel szerepel, holott (mint arról már írtam) Mérei Ferenc pályájának egyik szakaszában a legfontosabb tudományos feladatának tekintette e kutatást.

Az Irodalomtudományi Intézetben 1974-ben alakult kutatócsoport arra vállalkozott, hogy értékorientációs szövegelemzések segítségével földerítse a magyar széppróza legfontosabb szemléleti változásait 1945-től a kutatás időpontjáig. Elsőként Kenyeres Zoltán programtanulmánya fogalmazta meg a célokat s vezette be a vizsgálat néhány alapfogalmát (értékrend, értékalakzat, művek manifeszt és látens tartalma). (53) A kutatás eleve nem a művek esztétikai értékességére kívánt rákérdezni; a szövegek tematikus rétegében szereplő és a jelentéssel összefüggő értékeket akarta kimutatni: a megjelenő értékeket, nem a megjelenítés (esztétikai) értékét. A mintaválasztás további kritériuma volt, hogy a novella saját (történelmi) jelenéről szóljon (illetve legalább részben arról is), Magyarországon legyen publikálva, s hogy a minta egésze lehetőleg arányosan reprezentálja a különböző alkotói műhelyeket, irányzatokat, életműveket. Az elemzési eljárás és módszer részben induktív módon született: próbaelemzések sorozatában alakították ki és módosították a szempontokat és a kategóriákat.

Az első elemzéssorozat tapasztalatai alapján dolgozta ki Mérei Ferenc a módszertani útmutatót a második sorozat elemzői számára. (54) Ebben leszögezte: az értékorientációs elemzés szociálpszichológiai hozzáállást kíván. A felszólító jelleg Kurt Lewin által bevezetett fogalmára hivatkozott, arra, hogy a viselkedésnek belső indítékrendszere van, amely a helyzeti egyensúly felbomlásából fakad, és az így keletkező feszültség csökkentésére törekszik. A pszichikus mezőben hatásuk csak azoknak a dolgoknak van, amelyek

pozitív vagy negatív valenciát kapnak aszerint, hogy elősegítik vagy hátráltatják egy feszült helyzet (például éhség, akadályoztatás, kudarc) feloldását. (55) Ebből kiindulva határozta meg Mérei a kutatás értékfogalmát: „Pszichológiai és szociálpszichológiai értelemben az érték a dolgok (tárgyak, személyek, jelenségek, történések, aktusok stb.) olyan tulajdonított minősége, amely az adott társadalomban (illetve társadalmi rétegben, csoportban) pozitív többletet képvisel. Az érték szociálpszichológiai értelemben társas projekció, a viszonyítási csoportnak a minősítése.” (56) Az érték nem egyféleképpen létezik, hanem különféle változatokban jelenik meg, következésképp a vizsgálat nem „magányos” értékeket próbál azonosítani és kimutatni a novellák szövegében, hanem az értékek pozitív, negatív és ambivalens változatokból álló együttesét, az úgynevezett értékdimenziót, amely maga is kapcsolatban áll vagy kapcsolatba kerülhet más értékdimenziókkal, s együtt csoportot alkotnak. Az értékek művenként eltérő hierarchikus rendjét mint a művek értékalakzatát kell számba venni.

Az elemzés menetét Mérei a következőképpen jelölte ki. Az első lépés a novella „valóságsszintjének” megállapítása (amely lehet realista, szatirikus, nonszensz). A következő a szegmentálás, az epizódokra bontás, annak megfelelően, hogy a szövegben hol és mikor található fordulatok az értékelés módjában és (vagy) körülményeiben. Nemcsak a szereplők képviselhetnek értéket, hanem a színhely, az időpont, a cím vagy akár az események sorrendje is. Ezek megállapításával kezdődik a tulajdonképpeni értékorientációs elemzés: az értékek elhatárolása az indítékövezetben, az összefüggő értékek alapján az értékdimenziók megállapítása, végül az értékalakzat meghatározása. Az érték kategóriák kimutatását (azonosítását) segítő Mérei (az első elemzéssorozat eredményeit figyelembe véve) felsorolta és csoportokba rendezte a fontosabb értékeket. Ez volt a kutatásban használt első értékkatalógus; nyolc értékcsoporthoz különböztetett meg (vitális értékek, testi adottságok, világnézeti beállítottság, az életmód értékdimenziói, gazdasági értékek, személyiségvonások, társas-közösségi értékek, a munka). Mérei tisztában volt az értékazonosítás számos buktatójával. Figyelmeztetett rá, hogy az értékdimenziók nem egyenértékűek; a szereplők, sőt a művek egymástól élesen eltérő módon minősíthetik az értékfogalmakat (például a „szabadság” szó mást jelent *Szabó Pál* és mást *Cseres Tibor* novellájában); így hát az értékek meghatározása nem korlátozódhat megnevezésükre. (57) A második próbasorozat nyomán (melynek eredményeiről szemléletes képet ad a „Térkép, repedésekkel. A társadalmi értéktudat változásai novellaelemzések tükrében” című kötet) (58) sok kritika érte Mérei javaslatait. Magam is vitáztam vele, mindenekelőtt az értékazonosítás nehézségeit tettem szóvá. Bár elfogadtam, hogy az irodalmi művek tartalom-elemzése kevésbé lehet egzakt, úgy találtam, a Mérei-féle útmutatóban sok a tisztázatlanság, s így túl nagy teret enged az elemzői önkénynek. Mérei Ferenc egyetértett legtöbb észrevételünkkel. Az értékkatalógus átalakult, s az elemzők lehetőséget kaptak arra, hogy ha új, ott nem található értékfajttal találkozhatnak, azt is fölvegyék a többi közé. Az önkényesség elkerülése érdekében az eljárás meglehetősen körülményes procedúrává vált. Minden novellát többen elemeztek, az elemzéseket más munkatársak össze-síttették, akik nemcsak az értékkimutásokat ellenőrizték (visszakeresve a szövegben), hanem az elemzések egyező és eltérő, illetve ellentmondó megállapításait is regisztrálták. A szignifikáns eltérések okait pótelemezésekkel próbáltuk meg kideríteni. Az alapelemzések összesítése alapján készültek a korszak (egy-egy négyéves periódus) (59) értékszemléletét összegező tanulmányok. A kísérletezések és viták eredményeként készült el az az útmutató, (60) amely alapján megkezdődhetett a tömeges vizsgálat. Ezzel a kutatás első szakasza lezárult, a további munkában Mérei Ferenc már nem vett részt.

Sajnos e vizsgálatnak vagy inkább vizsgálatsorozatnak eredményeiből viszonylag kevés vált ismertté. (61) Így is számos fontos fejleményre elsőként hívtuk fel a figyelmet. Például arra, hogy – a közhiedelemmel ellentétben – a hetvenes évek irodalmának érték-szemlélete nagyobb fordulatot hozott, mint a hatvanas éveké. Igaz, az ötvenes években

csak elvétele fordult elő, hogy hatalom és erkölcs szembekerüljön egymással, az pedig egyáltalán nem, hogy e konfliktus kimenetele tragikus legyen, míg a hatvanas évek egyik kedvelt témája éppen hatalom és erkölcs tragikus ellentéte. De a számon kérő gesztus indítéka éppen az volt, hogy az írók ekkor is hittek abban: az egyéni és társadalmi boldogulás csak együtt lehetséges, az emberhez méltó élet megteremtéséhez előbb az intézményes feltételeket kell biztosítani. Voltaképp ennek elmulasztását kérték számon az ötvenes évek politikai vezetésén. Ám a hetvenes években már a korábbi kiindulás is kétségessé vált; egyre többen tagadták a boldogulás intézményes (állami) biztosításának lehetőségét. Ezzel függött össze a moralizáló-didaktikus hangnemet kiszorító ironikus-groteszk hangvétel látványos térnyerése is. (62)

Rezigált zárszó

Áttekintésem távolról sem teljes. De Mérei Ferenc művészet-lélektani munkásságának előzményeit, legfontosabb elveit és területeit talán sikerült bemutatnom. Mai horizontunkból visszatekintve teljesítményére, mindenekelőtt műelemzéseinek bámulatos elevensége és értelmező szenvedélye válthatja ki elismerésünket. Érdeklődésének tágassága, tájékozottságának lenyűgöző gazdagsága is egy letűnt nemzedék ma már csak irigyelhető adománya volt. Tagadhatatlan, hogy az a magától értetődő természetesség, amellyel a legbonyolultabb jelenségek magyarázatába is belevágott, annak tudatában vagy hitében, hogy az élet és a művészet kölcsönösen értelmezi-értelmezheti egymást, napjainkban meglehetősen merésznek tűnik, a kiinduló feltételezése pedig (pozitivistá) ábrándnak. A különböző területek közt húzódo határra ma gondosan vigyáznak, az illetékesség megvonása hovatovább fontosabbnak számít, mint a gondolatiság vagy az eredetiség. Nem hiszem, hogy korunk szelleme kedvezne Mérei tanár úrnak. Végére is ő elsősorban értelmezni akart, és csak másodsorban mérlegelte azt, hogy eleget tesz-e szakmai szabályoknak.

Jegyzet

(1) Az eredeti tanulmány rövidített változata.

(2) Vö. Bagdy Emőke: „Elmondani a világot, amelyben élek...”. Sorskérdések tudós válasza: Mérei Ferenc munkássága. In: Bagdy Emőke (1989, szerk.): *Mérei Ferenc. A pszichológiai labirintus. Fondorlatok és kerülő utak a lelki életben*. Pszichoteam, Budapest. 242. Lásd még Gerő Zsuzsa: Az együttes élmény kísérlettől az utalásos jelentéstöbbletig. In: Mérei Ferenc (1989): *Emlékkönyv születésének 80. évfordulója alkalmából*. [a továbbiakban: EK] Magyar Pszichológiai Társaság – Animula Egyesület, Budapest. 61–66.

(3) Mérei Ferenc (1998): *Lélektani napló*. [a továbbiakban: LN] Osiris Kiadó, Budapest. 22.

(4) Szabolcsi Miklós (1986): *Előszó*. In: Mérei Ferenc: „*Vett a fűvektől édes illatot*”. *Művészetpszichológia* [a továbbiakban: MP]. Szerk.: Forgács Péter, Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest., é.n. 3–4.

(5) Mérei Ferenc: Az implikált tudás az álomban. In: uő. LN, 340., 29., illetve 350., 90. jegyzet.

(6) Uo. 70., illetve 191. *A barlang* című Kafka-elbeszélést tartalmazó álomhoz a következő jegyzetet fűzi Mérei: „Kafkának nincs ilyen című munkája. Pedig lehetne!” Uo. 338. 16. jegyzet

(7) Mérei Ferenc (1970): Elkötelezettség és ambivalencia. Mészöly Miklós Saulusának lélektani implikációi. *Kritika*, 8. 1. 23–26. Mérei Ferenc: Azonosítás és szerepcsere az Arabs Szürkében. Implikált pszichológiai mechanizmusok az irodalmi műben. In: Hankiss Elemér (1970, szerk.): *A novellaelemzés új módszerei. A szege-di novellaelemző konferencia anyaga*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 11–18. Mérei Ferenc (1970): Nyomozás vagy azonosulás? Ritus, *Filmkultúra*, 6. 4. 29–37.

(8) Egyik összefoglaló tanulmányában egyenesen azt állítja, hogy a pszichológiai értelmezés az olyan művek esetében illetékes és eredményes, amelyeket „valamilyen pszichológiai átváltozás, átlényegülés jellemez”. Mérei Ferenc, Bevezetés az irodalompszichológiába. In: MP, 68. Mérei vonzalmát az alakváltoztatás és az átváltozás motívuma iránt kiemeli és értelmezi: Balassa Péter: Mérei Ferenc műelemzései, avagy a dramma giocoso. In: EK, 92–97.

(9) Az 1978. december 9-i keltezésű önéletrajza alapján. (Kéziratban).

(10) Lásd erről Szabolcsi Miklós, i. m. 5. és uő: Mérei Ferenc József Attila elemzései (szubjektív emlékezés). In: EK, 89–91.

(11) Mérei Ferenc: Bevezetés az irodalompszichológiába. In: MP, 53–70. Ezen kívül még Franz Kafkáról is tartott előadást a bölcsészkaron, szövegét lásd In: MP, 98–116. Nem kis elégtételt jelentett számára, hogy – a

hosszú, több évtizedes politikai-hatalmi tiltás után – végre előadhatott az egyetemen. Főkéllégiuma betegsége miatt szakadt meg.

(12) Szabolcsi Miklós: Előszó. In: *MP* 5.

(13) Mérei Ferenc (é. n. [1986]): „*Vett a füvektől édes illatot*”. *Művészpszichológia*. Szerk.: Forgács Péter. Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.

(14) Mérei Ferenc (1947): *Az együttes élmény*. Officina, Budapest.

(15) Mérei Ferenc, *LN*, 17–18. Kiemelések az eredetiben.

(16) Uo. 21.

(17) Erről már volt szó az előző fejezetben.

(18) Uo. 38.

(19) Uo. 41–43.

(20) Mérei Ferenc: Az élménygondolkodás. In: *LN*, 136. Mérei a holt-tengeri tekercek Habakkuk-kommentárjának példáján mutatja be (Dupont-Sommer értelmezését felhasználva), hogy amit jelképnek hiszünk, gyakran nem más, mint feledésbe merült utalás. Uo. 137.

(21) A korrespondencia (egybevágás, egybecsengés) jellegzetes szimbolista eljárás, az áttétel viszont rejtett utalás, a szóhanglattal való játék és a sűrítés mindkettőhöz köthető (érzelmi-hangulati érvényességet képvisel a tárgyi-logikai érvényességgel szemben), míg a látomás elsősorban az utalás eszköze – vö. uo. 58–60. A második kötetben fölmerül még az elliptikus (kihagyásos) alakzat is.

(22) Uo. 142.

(23) Uo. 140.

(24) Érdekes módon ezzel a *Lélektani napló* is számot vet. Az első kötet végén három utószó található, melyek közül a második radikális bíráló a könyvről, a harmadik pedig kevésbé radikális válasz e bírálatra. A kritikus elfogadja ugyan az utalás jelenségét és fogalmát, de sokkal szélesebb körűnek gondolja: nemcsak a részlet képviselheti az egészet, hanem az egész is a részletet, a hasonló a hasonlót, a magasabb fogalomkör az alacsonyabbat és így tovább. „Az utalás tehát egyszerű asszociatív kapcsolat. A szerző átkeresztelte az asszociációt utalásra.” Létezik élményközösségen alapuló utalás, mint ahogy ismeretközösségen vagy ízlésközösségen alapuló is. Főként az irodalmi utalások lehetnek igen sokfélék. A kritikus szerint a szerzőnek le kellene mondania „a gyermeklélektani irodalomértelmezésről”. Válaszában Mérei elismeri, hogy az utalás egyik típusát, az átélésen alapuló utalást azonosította a fogalommal. De ez nem kérdőjelezi meg magának a problémának fennállását és fontosságát. Ha azt tette volna is, amit a hozzáértő kifogásol, tehát hogy a gyermeklélektanból visz át magyarázó elveket az irodalomelméletbe, jogosan járt volna el. Hiszen „a gyermeki éppen úgy forrása a szépek, mint a természeti. [...] Ami a gyermekire jellemző, az jellemző lehetne a szép sokféle művészi megvalósítására is.” Csakhogy nem ezt tette. „Nem vittük át a gyermekit az irodalomra, hanem az irodalomból merítettünk támpontot és inspirációt a gyermeklélektani magyarázathoz. Kalandunk csak annyi volt, hogy »Kalmár szellő járt a szomszéd mezőkön / S vett a füvektől édes illatot.« Ettől az illattól nem tudunk és nem akarunk szabadulni.” De ez a dacos kiállítás nem több önkompenzáló gesztusnál. Mérei gyakorlatilag arra a következtetésre jut, hogy le kell mondania az irodalmi utalások beépítéséről a rendszerbe. „Belátjuk azt, hogy az irodalmi anyag elemzésében – amint a hozzáértő mondta – túlmertünk az érvényesség határán.” Uo. 76–80.

(25) Mérei Ferenc: Bevezetés az irodalompszichológiába. In: *MP*, 67.

(26) Uo. 70.

(27) Mérei Ferenc: Szürrealizmus és mélylélektan. In: *MP*, 9–32.

(28) Mérei Ferenc: Bevezetés az irodalompszichológiába. i. m. 53.

(29) Uo. 54.

(30) Uo. 67. A kiemelés tőlem – V. A.

(31) Balassa Péter, i. m. In: *MP*, 92, 94.

(32) Az esszében maga Heidegger is szerepel mint legfőbb tekintély, vö. uo. 95.

(33) Mérei Ferenc: Bevezetés az irodalompszichológiába. i. m. 67.

(34) Uo.

(35) Uo. 68.

(36) A töredékben maradt *Bevezetés az irodalompszichológiába* mellett leginkább az *Irodalompszichológiai novellaelemzés* című kéziratos tanulmánya foglalja össze Mérei Ferenc művészet-lélektani krédóját.

(37) Mérei Ferenc: Bevezetés az irodalompszichológiába. i. m. 61.

(38) Mérei Ferenc: Nyomozás vagy azonosulás? Rítus. In: *MP*, 195–196, 199.

(39) Mérei Ferenc: Expresszivitás és lélektan. In: *MP*, 39, 44.

(40) Mérei Ferenc: Filmszemiotikai jelenségek pszichológiai elemzése. In: *MP*, 164–166. Frank Wedekind expresszionista drámája, *A tavasz ébredése* kapcsán is megemlíti Jacques Lacant, aki ismét elővette e művet és értelmezte. (Magáról az interpretációról nem esik szó.) Vö. Mérei Ferenc: Expresszivitás és lélektan. In: *MP*, 39.

(41) Mérei Ferenc: Bevezetés az irodalompszichológiába. i. m. 65., illetve Mérei Ferenc: Az értékorientációs elemzés néhány szociálpszichológiai premisszája. In: *MP*, 123–126.

(42) Jancsó Miklós *Égi bárány* című alkotását elemezve a film tematikáját és képrendszerét közvetlenül megfélelteti Kassák Lajos *Máglyák énekelnek* című prózaversével, illetve annak soraival. Vö. Mérei Ferenc: Szimbólumok – idézőjelben. Az Égi bárány jelentésrendszere. In: *MP*, 215–217.

(43) Mivel e szöveg egyelőre nincs publikálva, részletesebben ismertetem gondolatmenetét (természetesen lap-

számra való hivatkozás nélkül), s innen kiindulva próbálom áttekinteni Mérei irodalom-pszichológiai munkásságát.

(44) Freud, Sigmund: Eine Kindheitserinnerung aus Dichtung und Wahrheit. In: *Studienausgabe*, Bd. 10. Tudomásom szerint még nem fordították le magyarra.

(45) Lásd Goethe, Johann Wolfgang (1982): *Életemből. Költészet és valóság*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 11.

(46) E megközelítésmód elnevezése Eric Berne amerikai pszichológustól származik: Berne, Eric (1961): *Transactional Analysis on Psychotherapy*. Grove Press, New York. Azon az elképzelésen alapul, hogy az emberi viselkedés előnyökért folyó cselekvésekből tevődik össze, tehát olyan, mintha tranzakciók sorozata lenne, melyek során az ember a hiányokat, a gyengédségi deficitet akár kerülő úton is kiegyenlíteni, kompenzálni próbálja.

(47) Lásd Kassák Lajos (1983): *Egy ember élete*. Magvető Kiadó, Budapest. Első kötet, 176–180.

(48) Mérei részletesen ismerteti és elemzi a Kassák-önéletrajznak ezt az epizódját a *Deviancia és reményesség. Irodalom-szociálpszichológiai elemzés* című tanulmányában. In: *MP*, 73–78.

(49) Lásd In: Krúdy Gyula (1972): *Az ördög alszik*. Vál. Ferenczi László. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 275–303. A novellát Mérei Ferenc már korábban elemezte, vö. Azonosítás és szerepcserre az Arabs Szürkében. Implikált pszichológiai mechanizmusok az irodalmi műben. In: *MP*, 82–90.

(50) Részletesebben ír Mérei Ferenc az Átváltozásról a *Franz Kafka* című, töredékben maradt előadásszövevében. In: *MP*, 109–114.

(51) Mérei értékfogalmát és a vizsgálat módszerét a következő fejezetben ismertetem, ahol részletesebben kitérek az Irodalomtudományi Intézetben folytatott értékorientációs kutatásra.

(52) Lásd Örkény István (1984): *Egyperces novellák*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 280–284. Mérei Ferenc egyik első próbaelemzését az Irodalomtudományi Intézetben folyó kutatásban éppen erről az Örkény-szövegről írta, vö. In: *MP*, 160–162. A későbbiekben még lesz róla szó.

(53) Kenyeres Zoltán (1975): Irodalom és értékorientáció. Programvázlat. *Literatura*, 2. 88–93.

(54) Mérei Ferenc (1976): Módszertani útmutatás az értékorientációs novellaelemzés 2. sorozatához (1973–74-es művek) az első sorozat eredményeinek felhasználásával [a továbbiakban: Módszertani útmutatás]. *Literatura*, 3. 3–4. 186–199. Ugyanitt jelent meg Erdődy Edit hasonlóképp összegező tanulmánya, vö. Erdődy Edit, az *Értékek és eszmények a felszabadulás utáni magyar irodalomban* című témához készült próbaelemzésekről, uo. 200–216.

(55) Mérei Ferenc (1976): Módszertani útmutatás. *Literatura*, 3. 3–4. 191. Később részletesebben kifejtette az általa javasolt eljárás elméleti hátterét: Mérei Ferenc (1978): Az értékorientációs elemzés néhány pszichológiai premisszája. *Helikon*, 24. 3. 264–275, illetve In: *MP*, 117–144.

(56) Mérei Ferenc: Módszertani útmutatás. i.m. 188.

(57) I.m. 193.

(58) Erdődy Edit – Karafiáth Judit – Veres András (1982, szerk.): *Térkép, repedésekkel. A társadalmi értéktudat változásai novellaelemzések tükrében*. Művelődéskutató Intézet, Budapest. A második elemzősorozat készítésekor kapcsolódtam be a kutatásba.

(59) Mivel az elbeszélések évenkénti megoszlása nem egyenletes, célszerűnek látszott nagyobb, négyéves periódusokat választani önálló egységeknek, s hogy mindegyiket negyven novella képviselje. A négyéves szakaszokat nemcsak technikai megfontolások indokolták. A magyar politikatörténet nagyobb fordulatai többékevésbé éppen négyévenként (illetve nyolcévenként) következtek be. Évszámokkal jelölve: 1945, 1949, 1953, 1956–57, 1963–64, 1968, 1972–73. Emlékeztetőül: 1953: szovjet nyomásra Nagy Imre lesz miniszterelnök, aki reformpolitikát hirdet meg. 1956–57: forradalom és brutális elfojtása. 1963–64: a Kádár-kormány lezárja a megtorlást és a reformok útjára lép. 1968: új gazdasági mechanizmus bevezetése, amit a csehszlovákiai beavatkozás érvénytelenít. 1972–73: a reform ellenfeleinek átmeneti diadala.

(60) Kenyeres Zoltán és mások (1979): Irodalom és társadalmi érték. Bevezetés az értékorientációs novellaelemzés módszertanába. *Literatura*, 64. 421–453.

(61) Abbéli terveink, hogy kutatásunkról könyvet, illetve könyveket jelentessünk meg, rendre megghiúsultak.

(62) Az értékorientációs kutatásunk iránt érdeklődők figyelmébe ajánlok néhány további tanulmányt: Veres András (1983): Új törekvések a mai magyar irodalomszociológiában. *Valóság*, 26. 9. 79–92. Erdődy Edit (1983): Változatok egy Déry-novellára. *Literatura*, 10 3–4. 343–352. Veres András (1987): Társadalmi értékek az irodalomban. Egy értékszociológiai vizsgálatról. In: Hoppál Mihály – Szecskő Tamás (szerk.): *Értékek és változások*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest. 2. kötet. 209–219. Erdődy Edit – Veres András (1988): Kétélyek és kényszerek szorításában. Ember- és éleleteszmény alakulása az 1945 és 1956 közötti novellairódmunkban. *Forrás*, 20. 2. 70–80. Veres András (1991): *Value Perception in Hungarian Prose, 1969–1980*. (A Research Project and Some Conclusions). In: *Values, networks and cultural reproduction in Hungary*. Budapest. 3. 93–106. Veres András: A központosított értékrend érvényesítésének kísérlete és kudarca a negyvenes–ötvenes években. Schulcz Katalin: A kiegyezéskeresés esélyei a hatvanas években. Varga László: A többértékűség bizonytalansága a hetvenes években. Mindhárom tanulmány In: Hegedűs Rita – Kőrösi Zoltánné – Tarnói László (1994, szerk.) *Érték és értékrend az egyetemes magyar irodalomban. Az 1992-es kolozsvári konferencia előadásai*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.

A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban

A tanítás-tanulás folyamatának a gyakorlatban három fajtája alakult ki: a frontális osztálytanítás, a kiscsoportos oktatás és az egyéni, individualizált munka. Annak érdekében, hogy a társadalmi fejlődésben az iskolai nevelés is szervesen részt tudjon venni, a hagyományos frontális és az egyéni oktatási forma mellett egyre inkább helyet kap a csoportos munkaforma. Az alábbi írás a csoportmunka társas interakció-fejlesztő hatását mutatja be az elméleti háttér és a témára vonatkozó külföldi kísérletek összegzésével.

A csoportmunka a tanulók kollektív foglalkozásának sajátos formája, ahol a munkában részt vevők tevékenységét a csoportdinamika hatja át. Ezt a körülményt jól ki lehet használni a tanulók társas, közösségi magatartásának nevelésére és szellemi teljesítményének fokozására. A csoportmunka jellemzője, hogy a tanulók aktív részesei a munkának, a csoportokat és a csoporttagokat az osztály egésze iránt érzett felelősség hatja át. A nevelés szempontjából a csoportmunkában sok lehetőség rejlik.

Heterogenitás és tanulás

Manapság a tanulói populációban nagyfokú heterogenitás figyelhető meg az eltérő kulturális és szociális háttérből adódó eltérések miatt a tanítás minden szintjén, az óvodától az egyetemig. Ez a különbség a gyerekek tudásbeli szintjére is jellemző. A kérdés az, hogyan lehet erre a sokszínűsége, kihívásra magas szintű oktatással válaszolni. Az iskoláztatás általánossá válása nem jelenti azt, hogy a felkínált esélyekkel egyenlő módon élhetnek a tanulók. Mindaddig, amíg hierarchikusan rétegzett a társadalom, az iskolaügy nem képes felkínálni minden gyermeknek azokat a lehetőségeket, esélyeket, amelyek kibontakozásukhoz szükségesek. Egy rétegzett társadalomban van legelső társadalmi csoport és van olyan iskola, ahová ennek a csoportnak a gyerekei járnak. Liskó (2001) szerint a társadalom nyitottságának a legérzékenyebb mérőeszköze az, hogy milyen lehetőségeket képes biztosítani az ilyen gyerekek számára. Magyarországon a hátrányos helyzetű, a tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémája, lemaradásuk kompenzálása csak az oktatás gyökeres megváltoztatásával, reformjával érhető el. (Liskó, 2001; Németh és Ehrenhard, 1999; Német, 2001) Ezért keresni kell azokat a tanítási módszereket, melyek minden társadalmi csoport gyermekei számára megfelelnek.

Néhányan attól tartanak, hogy hathatósan reagálni erre a kihívásra képtelenség. Aggodalmuk részben abból a feltevésből ered, hogy minőségi oktatást heterogén osztályban elérni szinte lehetetlen, annak ellenére, hogy a tanárok mindent megtesznek a siker érdekében. A nehézséget a tanulók tudás- és képességbeli eltérése, valamint a tudás megszerzése iránti attitűd okozza. Mindennapok jelensége, hogy a pedagógus képtelen megelé-

gedésre alkalmat adó munkát végezni az osztályban, megfelelően haladni a tananyaggal a tanulók eltérő tudásszintje miatt. *Van Fossen* (1987) kísérletei szerint azoknak a gyerekeknek, akik olyan osztályba kerülnek, ahol főleg az alsóbb társadalmi rétegből járnak tanulók, a teljesítménye alacsonyabb, mint ott, ahol az osztályon belüli heterogenitás nagyobb. Úgy véli, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, mely, ha felismerik és kihasználják, minden tanuló előrehaladását szolgálja, a gyengéket éppen úgy, mint a jó képességűeket. A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása természetesen nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő eljárások alkalmazása és feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésekből olyan pedagógiai előnyt kövacsoljanak, mely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. A szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a feltételeket a fejlődéshez, vagyis teret kell adni a közös- és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának megvalósulásához.

Társas interakció és tanulás

A múlt század kezdetétől, a kutatók sokat foglalkoznak a tanulási folyamat és a szociális interakció összefüggésével. *Mead* (1934) volt az első, aki felismerte a gyerekek társas kapcsolatában a tanulás lehetőségét. Azt állapította meg, hogy mielőtt a gyerek eljut a szimbolikus fogalmak elsajátításának szintjére, jelbeszéddel tart kapcsolatot az anyjával vagy gondozójával. Később több tudós is kutatása tárgyának választotta a szociális interakció vizsgálatát. A három fő elmélet, mely a társas interakció és a tanulás kapcsolatára épül, kiemelve a heterogén csoportösszetétel fontosságát: *Vigotszkij* önszabályozás (selfregulation), *Piaget* szocio-kognitív és *Bandura* társas tanulás (social learning) elmélete.

Önszabályozás, egyéni fejlődés – self regulation

Vigotszkij (1987) számára a magasabb pszichikus funkciók társadalmi-történelmi determináltsága nem egyszerűen a biológiai determinizmus tagadását, hanem a bonyolult struktúráként és dinamikus változásában értelmezett gyermeki személyiség és a környezet kölcsönhatásának dialektikus folyamatát jelenti. Rámutat arra, hogy e fejlődést a biológiai és szociális tényezők egysége határozza meg, de ez az egység nem e két tényezőrendszer valamilyen mechanikus és statikus összegeződése, hanem bonyolult, differenciált, dinamikus változó folyamat. Úgy véli, hogy a magasabb pszichikus funkciók (tudatos és értelmes bevésés, a logikai elemzés, az aktív figyelem, az elvont gondolkodás magasabb formái stb.), a viselkedés és a karakter (jellem) fejlődése, egyfelől sokkal jobban függ a környezettől, a közvetítés-közvetítettség minőségétől (a gyermek nevelésének jellemzői; a felnőtt-gyermek kapcsolatok jellege, módja, tartalma; a folyamatban szerepet játszó kulturtechnikai eszközök; a nyelv), mint az öröklött adottságoktól. Másfelől hangsúlyozza, hogy e fejlődés igen jellegzetes eltéréseket mutat az egyes életkorokban.

Vigotszkij (1978) a tanulást a szociális interakcióval (társas kapcsolattal) hozta összefüggésbe. Azt állapította meg, hogy a tanulás a felnőttel vagy tudásban magasabb szinten álló, érettebb társal történő együttműködés közben jön létre. Amikor a létrejött kapcsolatban a gyerekek megfigyelik a felnőttet vagy érettebb társaikat, és tevékenyen vesznek részt a feladatok megoldásában, gyakorlottakká válnak a folyamat során. Ez a haladás segíti elő az egyén fejlődését és ekkor történik meg a külső szabályozottságból az önszabályozásra való áttérés. *Vigotszkij* szerint a kommunikáció, a beszéd a kognitív fejlődés legfontosabb közvetítője. Miközben a gyerek megtanul utasításokat adni és fokozatosan elsajátítja az önszabályozást, belső beszéde, gondolatai fejlődnek, melynek következtében alkalmassá válik a különböző tevékenységek elvégzésére. Gondolkodása egyre magasabb szintre emelkedik a szociális üzenetek feldolgozása következtében, miközben az egyén fejlődése szinte észrevétlenül következik be. Ezt az elméletét a gyerekek önálló

problémamegoldó képessége és a felnőttnek vagy a tudás magasabb fokán álló társnak a potenciális tudása közötti különbséggel magyarázza.

Ebből a szemszögből az ideális tanulási körülmény egy teljesen kezdő, problémamegoldásban gyakorlatlan alanyt és egy felnőttet vagy tudásban magasabb szinten lévő társat feltételező állapot. Az utóbbi problémamegoldásra ösztönző viselkedést és a feladatmegoldás terén gyakorlottságot mutat, amivel arra ösztönzi a gyermeket, hogy fejlessze saját tudását. Amikor a felnőtt vagy tapasztaltabb társ segíti a tanulást, akkor a tanulás mozzanatainak fokozatos egymásra épüléséről van szó. A felnőtt vagy a tapasztaltabb társ a probléma megoldásának a kulcsa. Miközben a tanuló viselkedését figyelemmel kíséri, segíti, azt vizsgálja, hogy vajon a feladat végrehajtása megfelelő-e, vagyis metakognitív kontrollal bír. Ezen a metakognitív kontrollon keresztül a tanuló fokozatosan tudatában lesz annak a követelménynek, amit a feladat megoldása igényel. Az irányító személy tehát ösztönözi és segíteni tud, ha szükséges. Amint a kezdő egyre magasabb szintre jut a tanulásban, egyre kevesebb segítségre lesz szüksége és egyre inkább képes

Miközben a gyerek megtanul utasításokat adni és fokozatosan elsajátítja az önszabályozást, belső beszéde, gondolatai fejlődnek, melynek következtében alkalmassá válik a különböző tevékenységek elvégzésére. Gondolkodása egyre magasabb szintre emelkedik a szociális üzenetek feldolgozása következtében, miközben az egyén fejlődése szinte észrevétlenül következik be. Ezt az elméletét a gyerekek önálló problémamegoldó képessége és a felnőttnek vagy a tudás magasabb fokán álló társnak a potenciális tudása közötti különbséggel magyarázza.

önállóan megoldani a problémát. (Newman, Griffin és Cole, 1981)

Vigotszkij (1987) úgy véli, hogy a magasabb szint, a pszichológiai funkció a szociális interakción keresztül fejlődik, melyen a csoporttagok kölcsönös egymásrahatását, egymás kölcsönös befolyásolását értjük. A csoportban történő tanulás egyik jellemzője, hogy a tapasztalatokat, a tevékenységet és a normákat minden csoporttag elsajátítja. A felnőttek és a társak segítik az előrelépést a tanulásban. Ők mutatják meg a viselkedés szabályait, magyarázzák meg a műveletek lényegét és a tanulási folyamatot, és hívják fel a figyelmet a helyes eljárásokra, viselkedésre. Az új jártasság elsajátítása nem csak tudásbeli gyarapodáshoz vezet, hanem a külvilággal is kapcsolatot teremt, vagyis az új jártasság a környezete kezelésében is segíti az egyént. A csoportban végbement tanulás segítségével tehát formálódik az egyén, a személyiség.

Szocio-kognitív elmélet

A korszerű pedagógia jellemzője, hogy tekintettel van a gyerekek életkori, ismeretszerző és feldolgozó sajátosságaira, fejlettségi szintjére, alkalmazkodóképességére, a kollektív tevékenységben megmutakozó együttműködési képességeire és készségeire. Piaget (1973) „Merre tart a pedagógia?” („Où va l'éducation?") című művében azt írja: „Csak olyan közösségben, társadalmi milióban alakítható ki az autonóm erkölcsi személyiség, amelyben érvényesülhet a spontán és szabad tevékenység, ahol megvan az együttműködés lehetősége”.

A nevelés és oktatás hatékony módszereinek keresésében Piaget munkái jelentős szerepet játszanak. A tudós bírálja a hagyományos oktatást, mely kész ismereteken, ténymegállapításokon, verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásán és megőrzésén alapszik. Úgy véli, hogy a tanulóknak aktívan kell részt venniük a tanulás folyamatában, vagyis a jelenségek elemzésében, sajátos jegyek feltárásában, működési elvek felismerésében, tények megállapításában, törvényszerűségek felfedezésében. Fontos didaktikai elvnek tekinti a hatékony gyermeknevelésben a tanulás megfelelő módját. Az értelmi fej-

lődés a gyermek megismerő, alkalmazkodó, feladatmegoldó tevékenységei – megismerés, vizsgálódás, problémamegoldás, kísérletezés, tanulás, cselekvés és ellenőrzés, megfontolás és következtetés – folyamán megy végbe. Ez a folyamat a szocializáció, a természeti és a társadalmi környezethez alkalmazkodás megtanulása, a közösségbe való beilleszkedés.

A szociális érzelmek és a szociális magatartás kialakításának, a tanulásnak fontos színtere a csoport. Piaget (1957) a társas interakciót a kognitív fejlődés, a tanulás központi és kritikus tényezőjének tartja. Azt állítja, hogy a kapcsolat alapvető eleme a tanulásnak, a megismerő szakasztól kezdve egészen a konkrét alkalmazásig. Mivel a gyerekek a preoperációs időszakban egyre inkább elvesztik egocentrikus beállítottságukat, felismerik a különbséget és a másságot a saját és társaik gondolatai között. A tanulás folyamatában kibontakozó vita, konfliktus állandóan formálja, alakítja gondolataikat és ötleteiket, miközben a megismerés egy magasabb fokára jutnak.

A társas kapcsolat, a közös munka lehetőséget ad az eltérő vélemények kibontakoztatására és ütköztetésére. Ennek a konfliktusnak külső, társas és belső, megismerő aspektusa létezik. A kognitív konfliktus intellektuális egyensúlyfelboruláshoz és az egyensúly visszaállításának a kereséséhez vezet. Az ilyen konfliktus nem feltétlenül jelent ütközést vagy ellenállást, hanem inkább egy olyan helyzetet, melyben a gyerek nyitottá válik és kész megváltoztatni véleményét és nézetét, miközben elfogadja másokét. (*Perret, Clermont és Schubauer-Leoni*, 1981) Szocio-kognitív konfliktus akkor fordul elő, amikor azok a gyerekek, akik egy probléma megoldásán közösen dolgoznak, a tudás és az ismeretek eltérő szintjén állnak. A probléma megoldásához különböző megközelítési módok, eltérő stratégiák alkalmazásán keresztül jutnak el. Miközben a gyerekek vitatkoznak, eltérő véleményen vannak, magyaráznak és megpróbálják meggyőzni egymást, új helyzetek, ötletek és az egész folyamat során fejlettebb gondolkodás jön létre. A csoportos döntéshozatalt vizsgáló szerzők a csoportpolarizáció jelenségét figyelemreméltónak tartják. *Stoner (Avermaet, 1995)* kísérlettel bizonyította, hogy a közös vita után az egyéni vélemények a kockázatosabb döntés irányába megváltoztathatók. Olykor azonban éppen az ellenkezőjével találkozunk. *Moskovici és Zavalloni (Avermaet, 1995)* arra a következtetésre jutottak, hogy a csoportvitát követő eltolódás a döntésben fennálló, teljesen eltérő véleményi dimenziók esetében is megfigyelhető. A csoport véleménye bármilyen dimenzió mentén hajlamos arra felé eltolódnia, amelyet eleve előnyben részesítenek, így csoportpolarizáció következik be, vagyis a vita eredményeként a már eredetileg is uralkodó álláspont erősödik.

A kutatók összefüggést mutattak ki a megoldást eredményező vita és az okos érvelés, valamint a tanulás között. *Light és Glachan (1985)* azt állapította meg, hogy azok a gyerekek akik együttműködéssel, a feladatok megvitatásán keresztül keresték az utat a megoldáshoz, érvelési szintjük többet fejlődött, mint azoknak a gyerekeknek, akik nem vitatkoztak, vagy akik erejüknél vagy hatalmuknál fogva érvényesítették akaratukat a vitában. *Bearison, Magzaman és Filardo (Rogoff, 1990)* 5–7 éves kor között lévő olyan gyerek-párokat vizsgáltak, akik együtt dolgoztak és oldottak meg feladatokat. Ebben az életkorban a szocializáció, a kapcsolatok nagy száma ellenére is alacsony szintű, mert ezek a kapcsolatok még nem tagoltak. A vizsgálatban arra az eredményre jutottak, hogy a szocio-kognitív konfliktus és a tanulásban bekövetkezett változás között kapcsolat van. Hét éves kor után a szocializációs szint magasabb, mert a társas kapcsolatok egyre jobban tagoltak, az alá-fölrendelési szerepek körülhatároltabbak, és ami a legfontosabb, az együttműködés kidolgozottabb.

A szocializáció az emberré válás folyamata, egy változási sor, melyben kibontakozik az „érzékenység” a társaktól érkező üzenetre. Piaget munkásságában nem foglal el központi helyet a szocializáció vizsgálata, de gondolatai meghatározók a későbbi kutatások számára. Három időszakra bontható a szocializáció jelenségével foglalkozó kutatási pe-

riódusa. Először az 1930-as években, az „Erkölcsi élet a gyermekkorban” című munkájában, majd a Francia Enciklopédia „Nevelés és oktatás” című fejezetében foglalkozott a témával. Ez utóbbi egyik alfejezete a szocializáció azon folyamatával foglalkozik, melyben nagy jelentőséget tulajdonít az együttműködésnek és a kooperációnak. Legmélyrehatóbban azonban a *Gurvitch* szerkesztette „Szociológiai kézikönyv”-ben találkozunk elméletével. Bár a szociálpszichológia ismérveit elemzi, nagy hangsúlyt fektet a szocializáció folyamatában a gyermek-felnőtt (társadalmi transzmisszió), gyermek-gyermek (a gyermeki egocentrizmus fokozatos megszűnése) kapcsolatra. *Inhelder*rel közösen szerkesztett munkájában kiemelt részt szán a szocializációnak. (*Piaget – Inhelder*, 2000) Ennek a munkának a tanulmányozása után válik világossá számunkra, hogy Piaget szocializáción a gyermeki egocentrizmus felbomlását érti, a decentralálás megjelenését és készség szintű kibontakozását. Szerinte az egocentrizmus az egyik olyan tényező, amely a gyerek intelligenciáját korlátozza. Az ilyen gyerekek csak fokozatosan kezdi felismerni a különbséget más emberekben, a viselkedésükben, a hangulataikban, szándékaikban. Az interperszonális intelligencia ebből az alapvető képességből alakul ki, és a társas képességek fejlődésében, valamint a mások iránti empátia és a másoktól való tanulás képességében mutatkozik meg. Minden gyerek számára hasznos, ha együtt tanul a többiekkel, párban vagy kiscsoportban, vagy ha tanítja társait. A sikeres élethez szükséges interperszonális készségek részben annak segítségével alakulnak ki, amit a gyerek másokkal együtt dolgozva tanul meg. Megtanulja, hogyan kooperáljon a többiekkel, hogyan tanuljon tőlük és hogyan irányítsa őket.

Piaget a fejlődés fogalma helyett gyakran használja a szocializáció kifejezést. A két fogalom egymás mellett használata azt fejezi ki, hogy a felnőtté válás folyamatának két oldalról történő megközelítéséről beszélünk. Az egyik felfogás szerint a belső változást a fejlődés belső törvényei vezérlik, míg a másik szerint társadalmi környezetünk tanít meg az élet dolgaira. Piaget (1960) gondolatmenetét követve két értelemben használhatjuk a szocializáció szót. Tágabb értelemben az örökletességnek megfelelő nevelést értjük alatta, a pszichés fejlődés minden vonatkozását: az értelmi, érzelmi és társas jellegek mindenfajta strukturálódását. Piaget gyakran hangsúlyozza, hogy a fejlődés három fontos feltétele – a megismerő, az érzelmi és a társas – szétválaszthatatlan, illetve csak elemzéssel választható szét. Szűkebb értelemben (*Piaget és Inhelder*, 2000) mint társas viselkedést, mint az értelmi fejlődés mindenkor függvényét használják a fogalmat, mely a társas viselkedés, különösen a decentralizálásnak és a kooperációnak az alakulását jelenti. A gyerekek nem születnek társas lénynek, hanem fokozatosan lesznek azzá. Nem tartjuk feladatunknak Piaget ezen állítását *Wallon* (1954) azon nézetével ütköztetni, miszerint a szociális effektus közvetlenül, a születés pillanatától érvényesül. Piaget szerint a gyermek okosodik és ezért szocializálódik, *Wallon* szerint azonban szocializálódik, tehát okosodik. Ehhez csatlakozik *Freud* gondolata, mely szerint a gyermek érzelmileg érik, tehát szocializálódik és okosabb lesz közben. A fenti gondolatokat úgy ötvözhethetjük, hogy a kognitív, szociális és az emocionális fonal adja a széles értelemben vett szocializációt.

A felnőtt-gyermek kapcsolatban a felnőtt intellektuális, érzelmi és morális hatása érvényesül. Ebben a kapcsolatban fontos szerepet tölt be a jelrendszer, a nyelv és a fogalmi rendszer átadása. Az átvételhez azonban aktivitás, tevékenység szükséges. A befogadás ne receptív, hanem aktív vagy kreatív legyen, különben nem éri el célját. A gyermek-gyermek kapcsolatban az egyén kortárs-csoportban, együttműködés közben tanul meg tevékenykedni.

A kommunikáció elengedhetetlen eszköze a nyelv. Piaget a nyelvet „az érzékszervi-mozgásos intelligencia utolsó stádiumában – annak szükségszerű derivátumaként – megjelenő szimbolikus funkció” egyik formájának tartja. (*Piattelli és Palmarini*, 1980) Szerinte az értelmi műveletek segítik elő a nyelvi haladást. Piaget úgy véli, hogy a tanítás a megismerés mechanizmusán alapszik. A hagyományos tanítás a tanulást mechanikus fo-

lyamatnak tekinti, ahol az ismeretszerzésben a verbalitásnak jelentős szerepe van. Azt is gondolja azonban, hogy a tanítás nem lehetséges a gyerekek aktív (a teljes személyiséget mozgósító) részvétele nélkül, vagyis a szemléltetés nem elég, hanem a tanulók aktív cselekvésére is szükség van.

A szocializáció magasabb szintje, az együttműködés, kooperáció akkor következik be, amikor a gyermek eljut a reverzibilitás, tehát a folyamat gondolatban történő megfordításának szintjére, vagyis társa szemszögéből is képes mérlegelni (szabályokhoz igazítani) cselekedetét. A társas együttélés feltétele a szabályokhoz való igazodás. A fejlődés ebben a szakaszában a reverzibilitással együtt megjelenik a reciprocitás, mely lehetővé teszi a konfliktushelyzetben az ellentmondások feltárását. Ez pedig már az értelmi fejlődés egyik láncszeme.

Az értelemmel együtt fejlődik az érzelem is, vagyis az intelligencia és az effektus fejlődése együtt jár. Piaget szerint a magatartást az intelligenciának az adott fejlődési szintje határozza meg. A legfontosabb változás pedig az intelligencia szocializálása. Piaget szinte azonos értelmet tulajdonít a szocializáció és a nevelés fogalmaknak, és az intelligencia fejlesztését, a kognitív alapú kreativitás kibontakoztatását jelöli meg a nevelés feladataként. A gyermek, fejlődése során egyre inkább elfogadja és betartja a szabályokat. Ennek magyarázata a gyermek egocentrizmusa és a felnőtt hatalma, kényszere között meglévő ellentmondás. A gyermek a felnőtt felé egyoldalú tiszteletet, engedelmességet tanúsít. A szabály követése kényszerűségből fakad, sokszor csak látszat-szocializáltsághoz vezet, miközben a gyermek konformista lesz.

Az együttműködés sok olyan magatartásforma kiindulásánál megtalálható, melyek a logika fejlesztésére szolgálnak. Az együttműködés lépésről lépésre szocializál. „Az intelligencia rendszerében az együttműködés objektív módon lejátszódó beszélgetés, a munkában való együttműködés, a gondolatok cseréje, a kölcsönös ellenőrzés”. (Piaget, 1997) Először cselekvésben, majd gondolkodásban mutatkozik meg, később a gyermek már maga is képes szabályok felállítására, ami később erkölcsi normává válik. A gyerek tehát ráébred arra, hogy a szabály az egyenlő esélyek és az egyetértés létrejöttének egyik feltétele. A szocializáció folyamatában az egocentrizmus kooperációba, az önközpontúság kölcsönösségbe csap át. A morális és a logikai fejlődés találkozik.

Piaget munkáiban sokat foglalkozik a tanár szerepével is. Úgy véli, hogy az órai munka során a tanárnak új szerepet kell vállalnia, mert a gyakorlat azt mutatja, hogy a tanár legtöbbször gátja a kreatív gondolkodásnak. Az utasító-követő-korrigáló helyzetből a tanárnak szervező szerepbe kell átmennie, melyben a tanulók munkájának előkészítése, szervezése lesz a központi feladata. Szerinte olyan iskolákat kell létrehozni, amelyek alkalmat nyújtanak a gyerekek önálló, tanártól független, aktív tevékenységére. *Freinet* (1969) mutat rá arra, hogy a tanár irányító szerepének átruházása, a diákok tanártól független, együttes munkavégzése a tananyagnak a diákok által történő újrafelépítését eredményezi. Az érdeklődés felkeltése elősegítheti a folyamatot. Engedni kell a gyerekeknek az önálló munkát, a kísérletet, próbálgatást, az önálló gondolatmenet követését. Olyan gyerekek nevelése a cél, akik nem automatikus másolói környezetüknek, hanem kreatív formálói. Piaget személyiségfejlődési elmélete és a nyelvi fejlődésemélet szerint azonban csak akkor tanul a gyerek, ha akitől tanul, az a fejlődés magasabb fokán áll.

Szociális tanulás-elmélet

A szocializáció során a közösség tagjai átadják és elsajátítják az adott közösség kultúráját. Ebben a folyamatban az egyén a közösségben való hatékony részvétele érdekében szerepet sajátít el. A szereptanulás a szereptanítás fogalmával szorosan összefüggő olyan folyamat, amelyben mindenki lehet tanító és tanuló egyaránt. *Brim* (1966) úgy véli, hogy a szocializáció folyamán az egyének szert tesznek egy bizonyos tudásra, melynek eredményeként olyan képességeket és készségeket sajátítanak el, melyek birtokában a cso-

portok a társadalom eredményes tagjaivá válhatnak és amelyek a társadalmi viselkedéshez szükséges feltételeket biztosítják.

A 20. század elején *Tarde* és *McDougall* voltak az elsők, akik az utánzási hajlamot velünk született, ösztönös megnyilvánulásnak tekintették, majd 1941-ben *Miller* és *Dollard* a fogalmat a viselkedésemlethez kapcsolta és ekkor fogalmazódott meg annak tanulási jellege is. (*Bandura*, 1976)

A szociális tanulás elmélete újradefiniálta az ismeretelsajátítás, tanulás folyamatát. Az elmélet szerint a gyerekek készségeket sajátítanak el a megfigyelés és az utánzás alkalmával, vagyis egymást figyelve tanulnak, miközben a megfigyelt lehet, hogy nem is tud arról, hogy viselkedésével befolyásolja társa tanulását. Az utánzáselmélet szerint a „vikariáló” (behelyettesítéses) megerősítés lappangó instrumentális tanulási folyamat, mely esetben az utánzó az utánzott megfigyelésének lappangó gyakorlása révén sajátítja el az utánzásos válaszokat. Az előző fejezetben ismertetett tanulási eljárással ellentétben, a társas tanulás nem az interakción vagy a résztvevők kölcsönös kapcsolatán alapszik. *Bandura* (1969) szerint tanítani annyit jelent, mint mutatni, megmutatni.

A gyerekek között szabad vita alakult ki, mely fontos tényezője a gyerekek tudását gyarapító társas kapcsolatok létrejöttének. Ilyen körülmények között a gyerekek képesek egymás véleményét meghallgatni, figyelembe venni, közösen dolgozni, szerepet játszani, mely felsorolt tevékenységek mind a problémamegoldás feltételei. A folyamat eredményeként amikor a gyerekek kikerülnek a felnőtt közvetlen irányítása alól, hajlamosak lesznek maguk is szabályokat felállítani, alternatív megoldásokat keresni, és vizsgálatokba kezdeni.

arra készíti a tanulókat, hogy elfogadják az utánzást. Úgy gondolja, hogy az interakció közben kölcsönös befolyásolási folyamat zajlik. Elméletének felhasználásával *Morrison* és *Kuhn* (1983) arra a megállapításra jutott, hogy három éves kortól a gyerekek már rendelkeznek azzal a képességgel, hogy társaikat utánazzák és ez a hajlam az életkor növekedésével, erősödik. Az önszabályozás és az önmege erősítés mechanizmusa elősegíti az utánzást, mihelyt a gyerekek elérnek egy bizonyos fokú alkalmasságot. A szociális tanulás ezért relatíve kis kölcsönösséget feltételez. Ez a magyarázata annak, hogy a kisgyermekkor miért különösen fontos, amikor a gyerekek még nem rendelkeznek szociális és kognitív jártassággal a közös munkához és az együttműködéshez. A gyerekek hajlamosak a társas tanulás eredményeként létrejött viselkedés utánzására, még külső megerősítés nélkül is, de *Hill* és *Mowrer* szerint a pozitív megerősítés mindenképpen kiváltja azt. (*Bandura*, 1976)

A szociális tanulás – mely nem csak a gyermekkorban, hanem egész életünk alatt végigkísér bennünket – abban a társadalmi környezetben megy végbe, aminek a gyerek szerves része, amely a mások felől érkező, az ő szocializációját befolyásoló ingerek for-

májában válaszokat hív elő. Ezek a válaszok fontos ingerek a gyerek szocializációjáért felelős emberek számára. (Goslin, 1976) Bandura etnikai, kulturális különbségeket is figyelembe vevő szociális tanulás elmélete, a megerősítésnek tulajdonít nagy jelentőséget a szociális viselkedés terén bekövetkező változások esetében. A megerősítés gyakorisága és intenzitása azonban jelentős egyéni eltéréseket indukálhat.

Csoportfolyamatok, társas kölcsönhatás

A csoportmunka során a hátrányos helyzetű gyerekek közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket lehet elérni az előnyösebb helyzetű gyerekekhez történő felzárkózás tekintetében. A hagyományos tanítás a hátrányos helyzetet konzerválja, míg a közös munkára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. A társas interakció bizonyos formái, melyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek összehangolják tevékenységüket, jobban strukturált kognitív teljesítményt eredményeznek, mint azok a helyzetek, melyekben a gyermek egyedül hajtja végre a feladatokat. Mugny (*Bulletin...*, 1976) ilyen irányú kísérleteivel arra a megállapításra jut, hogy az interakció hatására bekövetkezett kognitív változásokat a gyerekek internalizálják, vagyis elraktározzák, magukévá teszik, amit aztán a későbbiekben olyan helyzetekben is képesek aktivizálni, amikor a felek között nincs kölcsönhatás. Vizsgálati eredményeiből arra következtethetünk, hogy a társ nélküli és a csoportos munkavégzés között teljesítményben az utóbbi javára eltérés mutatkozik.

Perret-Clermont és Schubauer-Leoni (1981) a társas interakciónak a műveleti összehangolás egyéni szerveződésére kifejtett hatását vizsgálta. Arra keresték a választ, hogy a csoportos cselekvés folyamán ható internalizálás milyen mértékben emeli az alkalmazott fogalmak megértését. Arra a megállapításra jutott hogy a társas helyzetben átélt interakció pozitívan hat a gyerekek műveleti struktúrájának kidolgozására. Az eredmények azt mutatják, hogy a műveleti gondolkodást elősegíti a csoport tagjainak összehangolt tevékenysége, míg az egyedül tevékenykedő gyermek egocentrizmusa azonban tovább maradhat fenn.

Függetlenség és önállóság mint a tanulás feltételei

A közös munkavégzés a gyerekek tudásának gyarapodását segíti elő, mely felszínre hozza az eltérő képességeket, konfliktusokat idéz elő és vitákat generál. Ez a konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának elősegítésében, a tanárnak pedig meg kell ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, melyek a képességek kibontakoztatását akadályozzák, korlátozzák vagy gátat szabnak a tanulók vitájának, el kell távolítani. A felnőtt irányítása, felügyelete (ebben az esetben a tanár) akadályozó tényező lehet.

Ezzel a feltételezéssel egyetértve Rogoff (1990) úgy véli, hogy a gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja. A tanár irányító munkájának csökkenésével, illetve megszűnésével a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsiabbak és gondolkodóbbak lesznek, miközben a feladat végrehajtására kevésbé ügyelnek. Ez a játékos kíváncsiság az előmozdítója az újfajta, kreatív problémamegoldásnak.

A kutatók (Perret-Clermont és Schubauer-Leoni, 1981; Rogoff, 1990) arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulótársak elősegítik a tanulást. A barátok, osztálytársak közötti együttműködés serkentőleg hat a felfedező, kutatómunkára és az ötletek megfogalmazására, miközben egymás felé észrevétlen tisztelet alakul ki. Kruger és Tomasello (Rogoff, 1990) arra az eredményre jutottak, hogy a gyerekek hajlamosabbak az egymás között folytatott érvelésre és igazuk érvényre juttatására, mint a tanárral folytatott vitákra. A tanulók egymás között logikai érveket alkalmaznak, fejtegetésekbe bocsátkoznak,

és latba vetik problémamegoldó képességüket is. (*Light és Glachan*, 1985; *Kruger és Rogoff*, 1990). Azt állapították meg, hogy azok a gyerekek, akik erkölcsi dilemmákba, vitákba bocsátkoznak egymás között, fejlettebb erkölcsi magatartást mutatnak azokkal szemben, akik ezt az eszmecserét anyjukkal folytatják. Ezt a feltevést egy francia kutató szintén alátámasztja (*Rogoff*, 1990) azzal, hogy mérései szerint a gyerekek és anyjuk közt lévő párbeszédben az édesanyjának jut a domináló szerep, a gyerekek kevesebb lehetősége van elképzelési kifejtésére, viszont a gyerekek között végbemenő párbeszéd, interakció nagyobb lehetőséget ad a fejlődésre, a kölcsönös fejlesztésre.

Subbotskij (1987) óvodában végzett kísérletet, ahol megkérte a felnőtteket, hogy irányító és parancsoló szerepüket félretéve a gyermekekhez hasonlóan viselkedjenek: tevékenységük során játsszanak el egy bizonyos fokú bizonytalanságot és ejtsenek tudásbeli hibákat. Ebben a szituációban a gyerekek sokkal aktívabban, kreatívabban tevékenykedtek, valamint szabadabban és függetlenebbül viselkedtek. Ez és más (*Rogoff*, 1990) kutatás azt az eredményt mutatja, hogy a gyerekek között szabad vita alakult ki, mely fontos tényezője a gyerekek tudását gyarapító társas kapcsolatok létrejöttének. Ilyen körülmények között a gyerekek képesek egymás véleményét meghallgatni, figyelembe venni, közösen dolgozni, szerepet játszani, mely felsorolt tevékenységek mind a problémamegoldás feltételei. A folyamat eredményeként amikor a gyerekek kikerülnek a felnőtt közvetlen irányítása alól, hajlamosak lesznek maguk is szabályokat felállítani, alternatív megoldásokat keresni és vizsgálatokba kezdeni.

A társaktól történő tanulás, tehát a „mindent tudó felnőtt” irányítása és felügyelete nélkül teremti meg a lehetőséget a tanuláshoz. A vita, a megértés, a magyarázat, a biztonság és az együttműködés azokkal, akik szintén választ keresnek a kérdésekre, feléleszti a már kicsi korban meglévő érdeklődést, tudásvágyat a gyerekekben. Tanulás akkor jön létre, amikor a tanulóknak lehetőségük nyílik viszonylag független, felnőtt által nem befolyásolt munkára, problémamegoldásra. Ebben az esetben aktív tanulás megy végbe a gyerekek problémamegoldó gondolkodásával, eszközök használatával, kérdések feltevésével, válaszkérésessel egy időben. Ahhoz, hogy ez a fejlődés végbemenjen, a felnőttnek lehetővé kell tenni a gyermek számára az önálló gondolkodást és munkavégzést. A tanár nem csak azzal járul hozzá a tanuláshoz, hogy irányítói tevékenységét, beavatkozását minimális szintre csökkenti és növeli a gyerekek függetlenségét, hanem azzal is, hogy tervezetten irányítja a munkát. A tanárnak kérdéseket kell feltennie, problémákat kell felkínálnia ahhoz, hogy elősegítse a gondolkodást és az együttműködést. Ez a stimulálás idézi elő az együttműködést és tanulást, miközben a tanár közvetlen irányító szerepe teljesen megszűnik.

Összegzés

Az egyén a közösséggel való együttélés során válik értékes, alkotó munkát végző személyiséggé. Míg a frontális tanítási órán a nevelő a központi szerep, addig a csoportmunka a tanulóknak nyújt lehetőséget az aktív munkavégzésre, a tanulási folyamatba történő tevékeny bekapcsolódásra, az együttműködési normák elsajátítására. A csoportmunka alkalmazásán keresztül az iskola közelít azokhoz a munkaformákhoz, amelyek minden gyermek számára lehetővé teszik fejlődésük biztosításához a legmegfelelőbb tevékenység megválasztását. A jól szervezett kollektíva lehetőséget ad a személyes és az általános érdekek ütköztetésére és egyidejűleg felszámolja az egoista hajlamokat, valamint olyan célrendszert alakít ki, amelyben a személyes és társadalmi érdek között harmónia van. A kollektív munka egyrészt élményben részesíti a tanulókat, másrészt módot nyújt olyan tapasztalatok szerzésére, ami megkönnyíti a társadalomba való majdani beilleszkedést.

Irodalom

- Avermaet, E. V. (1995): Társas befolyás kiscsoportokban. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. P. Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*, Közgazdasági és jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1998): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York.
- Bandura, A. (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1969): Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In: Goslin, D. A. (szerk.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally and Company, Chicago.
- Brim, O. G. (1994): Socialisation nach Abschluss d. Kindheit. Stanton, Wh. *Bulletin de psychologie*. (1976) Groupe d'étude de psychologie de l'Université de Paris. 29. kötet 325. 928–998.
- Freinet, E. (1969): *Naissance d'une pédagogie populaire*. Maspero, Paris.
- Goslin, D. A. (1995): Bevezetés a szocializáció kutatásába. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Gurvitch, G. (1945): *Twentieth Century Sociology*. (S.l.) (S.n.) Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.
- Light, P. – Glacham, M. (1985): Facilitation of individual problem solving through peer interaction. *Educational Psychology*, 5. 217–225.
- Liskó Ilona (2001): Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Mead, G. H. (1934): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Morrison, H. – Kuhn, D. (1983): Cognitive aspects of preschoolers' imitation in a play situation. *Child Development*.
- Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Newman, D. – Griffin, P. – Cole, M. (1981): The construction zone: Working for cognitive change in school. *Cambridge University Press*.
- Perret-Clermont, A. N. (1980): Social interaction and cognitive development in children. European Association of Experimental Social Psychology by *Academic Press*, London – New York.
- Perret-Clermont, A. N. – Schubauer-Leoni, M. L. (1981): Conflict and Cooperation as Opportunities for Learning. In: Robinson, P. (szerk.): *Communication in development*. Academic Press, London. 203–233.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2000): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1997): *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1957): *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, Párizs.
- Piaget, J. Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. Examen des méthodes nouvelles. In *Encyclopédie Française*. In Bouglé, C. (szerk.) Éducation et Instruction. 15. kötet. Párizs.
- Piaget, J. (1973): Ou va l'éducation? Denoel – Gonthier, Párizs. 73.
- Piaget, J. (1960): Problemes de la psycho-sociologie de l'enfant. In: Gurvitch, G. (szerk.) *Traité de Sociologie*. Tome Second, 229–254.
- Piattelli-Palmarini, M. (1980): *Language and Learning: the Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Routledge & K. Paul, London.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, New York.
- Subbotskij, E. V. (1987): Communicative style and the genesis of personality in preschoolers. *Szovjet Pszichologia*, 25. 38–58.
- Van Fossen (1987): Curricular Teaching and Status Maintenance. *Sociology of Education*, 60. 104–122.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1978): Mind in society: The development of higher psychological process. *Harvard University Press*, Cambridge.
- Wallon, H. (1954): *Les origines du caractere chez l'enfant*. Boivin, Paris.
- Wallon, H. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.

A lelkiismeret témaköre az Ember- és társadalomismeret oktatásában

Elméleti alapok és didaktikai segédlet

A lelkiismeret kérdésköre széles sávban érintkezik a filozófiai antropológia, az etika, a (morál)teológia, a pszichológia és a jog területeivel. Eltekintve e tudományok gazdag anyagától e tanulmány mindössze a téma neveléslelektani és tantárgy-pedagógiai szempontjaival foglalkozik.

Lelkiismeret szavunk tartalmát lexikailag (1) is meghatározhatjuk, ám az etimológiai vizsgálat messzebb vezet a fogalmi tisztázódásban. A lelkiismeret szavunk kimutathatóan nyelvújítás előtti. (2) Tartalomhűségben precíz fordítása a görög syneidésisnek és a latin conscientia-nak. Sőt, némi honfíúi büszkeséggel elmondhatjuk: többet ad, mint az eredeti, vagy akár a német Gewissen.

A 16. századtól egészen a 20. századig megtartja külön írt formáját, ebben még hangsúlyosabb a két összetevő jelenléte: olyan ismeretet jelöl, amely lelki. Ebből a jelzőből még sok minden következhet: a lélekben van jelen, a lélekre vonatkozik, a lélekkel megszerezhető vagy a lélektől származik. (3)

A fogalom értelmezése hosszú eszmetörténetre tekint vissza. *Platón* a jó ideájának felidézésében (anamnésis), *Arisztotelész* az erkölcsi okosság és az erények (areté) gyakorlásában látja az erkölcsi érzék szerepét. Nála fő etikai cél az eudaimonia érvényesülése. *Démokritosz* már tud jó és rossz lelkiismeretről (agathé-orthé, poneira-deiné syneidésis). A hellénista történetírók (*Plutarkhosz*, *Sztrabón*) aszerint ítélik meg a história szereplőit, hogy melyik volt jellemző rájuk. A rómaiak átveszik és mind inkább jogi minőséggel töltik meg a bona / mala conscientia kategóriáit. *Cicero* az optima conscientia-t teszi meg az erkölcsi döntések végső mércéjévé, egyben visszajelzésévé. *Seneca* örszemet (testis) lát benne, amely, ha hagyják, megelőzi a bajt.

A lelkiismeret megelőző és reagáló funkcióját a keresztény morálfilozófia foglalja rendszerbe. *Szent Ágoston* – *Origenész* és *Tertullianus* nyomán – az embert szabad akaratú, Istennek és a lelkiismeretének felelős, erkölcsileg cselekvőképes lénynek tekinti. *Aquinói Szent Tamás* szerint mindkétféle lelkiismeret (conscientia antecedens, conscientia subsequens) ellenőrző szerepet tölt be, tévedhetetlen csupán az az erkölcsi érzék (synderesis), amely isteni sugallatra szólal meg bennünk.

A protestantizmusban *Luther* az üdvözítő hit mellett az erkölcsi döntésekben a lelkiismeretre mint legfelső fórumra apellál. *Kálvin* kettősen viszonyul ehhez: részint az általános kegyelem jelének tartja, hogy a belső törvény (lex interna) minden emberben működik, másrészt szerinte a lelkiismeret sem mentesül az ember általános esendőségétől (conscientia per exa), ezért csak a Szentlélek által megújított ember képes arra, hogy elnyerje a jó lelkiismeret (pura conscientia) adományát.

Az újkorban *Kant* az erkölcsi cselekvés forrását a kategorikus imperatívusszal, *Schleiermacher* a feltétlen függés vallásos érzületével azonosítja. *Hegelnél* a jót előíró normákat a kollektív erkölcsi érzék (nemes tudat) alkotja meg. *Nietzsche* és *Feuerbach* már leválasztja a moralitást a transzcendens értékekről, *Marx* pedig egyenesen a társadal-

mi igazságosság kibontakozásának egyik fő akadályát látja az elbódított tömegek vallásos moráljában.

A 20. században a mélylélektan antropológiai alapokon, a protestáns teológia hitelvi nézőpontból vonja kétségbe, hogy ha létezik is belső morális érzék, az orientációs ponttá válhatna az erkölcsi cselekvésben. *Freud* a természetes ösztönkésztetéseket elnyomó Felettes Ént teszi felelőssé a neurozisz kialakulásáért. Viszont, tanítványai közül *Jung* és *Frankl* – újra – azt is természet szerinti adottságnak tekintik, hogy az ember az élet felőbb értelmét és etikai minőségét keresi.

A filozófiában *Plessner* és *Scheler*, a teológiában *Chardin* és *Tillich* állítja helyre a transzcendenciának és a morális irányultságnak azt az egységét, amelyet a redukcionista emberszemléletek korábban felbontottak. Az excentricitás, a végtelenre irányultság és a teleologikus evilági jelenlét érvényesebben hatnak a szabad és felelős lelkiismeret kialakulására, mint a kötelességtudat és a kategórikus parancs.

Rövid eszmetörténeti áttekintésünket összegezve elmondhatjuk, hogy a lelkiismeretünk olyan képességünk, amely belső motívumként mozgat. Kifejlődésében a feltétlenség (veleszületés) és a feltételeesség (környezet, tanulás) ugyanúgy aránylik egymáshoz, mint bármely más kompetencia vonatkozásában. Egyszerre keres, rekonstruál, alkot és alkalmaz valamilyen koherens erkölcsi normarendszert.

A minimumkonszenzus etikája arról tanúskodik, hogy létezik olyan egyetemes erkölcsi tudás, amelynek alapján a transzcendensre nyitott ember a legkülönbébb kulturális környezetben élve hasonló lelkiismereti döntésekig jut el. (4)

Megelőzően és követőleg, vádlóan – korrekcióra vezetve – és buzdítóan – megerősítő módon – fejti ki hatását. A pedagógia és a pszichológia 20. századi eredményei arról tanúskodnak, hogy e két lelkiismereti funkció együttes működésére szüksége van az embernek lelki egészsége, valamint morális integritásának megőrzése és kibontakozása érdekében.

A normakövető, felelős döntés és az ember akarati szabadsága tehát egymással korreláló fogalmak. A szabad lelkiismeret mentes minden külső kényszertől, csak benső vagy interiorizált parancsokat hajtja végre az akarati mechanizmus által. Választások elé állít, amelyekben az ittlét töredékességével szembesülünk: nem birtokolhatjuk a teljességet, valamiről le kell mondanunk a továbblépésért.

Az ember ittlétének eme töredékességét az örökkévalóság tudata és a jelenlét totalitása (5) a lelkiismeret önkéntes igen-je és nem-je által oldhatja fel. Más szóval, az itt és most szűkös tereit sub speciae aeternitatis igyekszem a legjobb tudásom szerint, létfeladatomra nézve teljesen kitölteni. Cor accusator, Deus defensor: még ha vádol is a szív, az Isten hatalmasabb, mint a szívünk. Ez a tájékozódásában és transzcendens kötődésében theonóm, szabad döntésére és felelősségére nézve autonóm ember erkölcsi hivatása, amelybe a tévedés kockázatának vállalása éppúgy beletartozik, mint a bátor szembenézés a tévedés lehetséges következményeivel.

A lelkiismeret témaköre az általános és középiskolai etikaoktatásban

A Nemzeti Alaptanterv a felső-alapfokú és középfokú tanulási szakaszba illesztette az embertudományi ismereteket (ember és társadalom műveltségi terület). A kerettanterv bevezetésével pedig az etika általános oktatása a 7. és 11. évfolyamon foglalta ezeket magába, igaz, tantárgyi modulként, csökkentett óraszámban. Egy 2002-ben kiadott miniszteri rendelet Ember- és társadalom(ismeret) elnevezéssel, lényegében érintetlenül hagyta a tantárgy korábbi pozícióját.

Az embertudományi stúdiumok tehát tanévenként 37 (heti 1) óraszámban, a 13–14 éves, valamint a 17–18 éves korcsoportokban folynak. Az életkor kiválasztásában nyilvánvalóan a fejlődési szakaszváltások és a különböző iskolatípusokban biztosítandó előmeneteli szempontok játszottak szerepet az óraszámcsökkentés „pragmatikus” fűnyíróel-

ve mellett. A tudománycsalád maradék képviselője a tantárgyi szerkezetben jóformán továbbra is csak az irodalom és a történelem tantárgy maradt.

Nem az én feladatom, hogy mindennek a tanulási-nevelési folyamatra gyakorolt hatását értékeljem. Csupán azt a véleményt fogalmazom meg itt, hogy a magyar közoktatás – struktúra-konzervatizmusára jellemzően – mind a mai napig figyelmen kívül hagyja az embertudományok óriás léptékű, 20. századi fellendülését. Nem csoda hát, ha diákjaink tudásanyagának jelentős része hasznavehetetlen adathalmaz marad.

Az ember husserli életvilága és az elméleti ismeretek közötti szakadékot az értelmező megértés alapattitűdjé és a kompetenciák megszerzése hidalhatja át. Ennek hiánya a humán tudásterületeken egyet jelent azzal, hogy olyan fiatalokat képezünk, akik két dolog

A nevelőnek figyelembe kell vennie, hogy a prepubertásból kilépő ifjúnak az ősbizalmatlanság (Erikson), a „nem létezésből való félelem, az ontológiai szorongás” görcseivel kell megküzdnie. Ennek a félelemnek nincsen konkrét tárgya; háttérben az erkölcsi megsemmisüléstől, a kirekesztődéstől, az egzisztenciális és nemi kudarctól való rettegés húzódik meg, amely a váratlan vagy stresszhelyzetekben könnyen tárgyiasul. Ez a nemi identitáskeresés kritikus folyamatában elégtelenségérzéssel, ingerlékenységgel, büntudattal (a fiúknál az éjszakai ejakuláció miatt) és az ezt kompenzáló, fokozott szexuális érdeklődéssel, harsány, olykor drasztikus (obszcén) megnyilvánulásokkal ad jelet magáról. A pedagógusnak ezzel szemben semmi esetre sem szabad megszegyenítő, megtorló módon fellépnie, hiszen ezzel csak megerősíti az ilyen jelenségek kiváltó okait.

között választhatnak: vagy kiszolgáltatottak és versenyre képtelenek maradnak, mert nem tudnak eligazodni önmagukon és társadalmukon, vagy a „véletlenbe vetett bizalom” (Oser) ingoványos terepén, az értelem nélküli lét szubkultúráiba süllyedve akarnak sikeres emberekké válni. Csak a körülmények különösen kedvező összejátszása esetén tévednek rá a harmadik útra: hogy egyszerre folytonosan önképző, morálisan szemlélődő és öntevékenyen cselekvő emberré legyenek, s ha ez a kegyelem folytán mégis így alakul, abban vajmi csekély része van az iskola által közvetített tudás szerkezetének.

A fejlődési szakaszok követése a lélektanban és a pedagógiában – Piaget kognitív fokozatai nyomán – Erikson és Kohlberg munkásságával széleskörűen alkalmazott módszerre vált. Erikson a fejlődés nyolc pszichoszociális stádiumát különbözteti meg, a változás-ingadozás pólusait bemutatva. Ezek között a serdülőkort, amely az 5. szakasz, az identitás vagy szerepkonfúzió alternatívája jellemzi. Ez úgy értendő, hogy hol az egyik, hol a másik tendenciái hatják át a tudattartalmakat, mígnem az egyik rögzül, a másik visszaszorul. A fejlődés kedvező kimenetele esetén egységes és egyedi önkép alakul ki a fiatalban, sikertelen kimeneti eredményként az identitás- és szerepszavar állandósulása terheli a személyiséget. (6)

Kohlberg az erkölcsi gondolkodás előre haladásában három szintet és hat fő szakaszt

jelöl meg a fejlődési pályán. Ebben az ifjúkor kezdetét a konvencionális szint elérése, a környezet tetszésének elnyerése határozza meg, míg az ifjúkor későbbi szakaszán fixálódik a konvencionális szint, miközben a tekintélyválasztás és -követés, a társas szabályok megválasztásával és követésével társul. (7)

A fenti megállapítások az ifjúkor erkölcsi fejlődésére nézve is megvilágító erejűek, és jól hasznosíthatók az etikaoktatásban.

Az életszakasz-kutatások pedagógiai alkalmazása – amint ezt már említette – Piaget nevéhez fűződik. (8) Az ifjúkorban nyílik meg a formális operatív, elvonatkoztató, de-

duktív és hipotetikus gondolkodás lehetősége. Ennek megfelelően a serdülőkorú tanuló már képes olyan fogalomkonstanciák elsajátítására (formális: fogalmi gondolkodás), mint erkölcsi norma, erény, bűn, igaz, hamis, látszólagos, valós stb. Emellett nemcsak megfeleltetni képes a fogalmat az állandó tartalommal, hanem alkalmazni is (operativitás) tudja azt konkrét példával. Az absztrakciós képesség kialakulása pedig – főként a felsőbb, 11. évfolyamosok körében – az önálló gondolkodás és értékrend-kialakítás kezdeti megalapozását teszi lehetővé.

Itt a fejlődés szempontjából ellentétesen hat az a pszichológiai motívum, hogy az ifjú – fokozott létbizonytalansága miatt – emocionális végletességre és azon belül gyors elköteleződésre hajlamos. Azonban a nevelőmunka sokat segíthet neki abban, hogy szubjektív értékválasztásában mértéktartóbb legyen, az örökérvényű közösségi értékek (például család, nemzet, emberség, becsület, klasszikus szellemi-művészeti alkotások) iránt pedig jusson el a bátor odaadásra és elkötelezettségre. (9)

Piaget fejlődéslelektani alapokról kiindulva fontosnak tartja a kognitív, organikus és emocionális elemek komplexitásának figyelembe vételét a fejlődésben (10), a durkheimi morális tekintélynek (11), a referenciacsoport értékvilágának és az ideális énképnek a közelítését egymáshoz és a serdülő reális személyiségjegyeihez (12), a kölcsönös alkalmazkodást (a nevelő és a nevelt között) és a szabad együttműködés elvének követését. (13) A nevelőnek figyelembe kell vennie, hogy a prepubertásból kilépő ifjúnak az ösbizalmatlanság (Erikson), a „nem létezésből való félelem, az ontológiai szorongás” (14) görcsei-vel kell megküzdenie. Ennek a félelemnek nincsen konkrét tárgya; háttérben az erkölcsi megsemmisüléstől, a kirekesztődéstől, az egzisztenciális és nemi kudarcból való rettegés húzódik meg, amely a váratlan vagy stresszhelyzetekben könnyen tárgyiasul. Ez a nemi identitáskeresés kritikus folyamatában elégtelenségérzéssel, ingerlékenységgel, büntudattal (a fiúknál az éjszakai ejakuláció miatt) (15) és az ezt kompenzáló, fokozott szexuális érdeklődéssel, harsány, olykor drasztikus (obszcén) megnyilvánulásokkal ad jelet magáról. A pedagógusnak ezzel szemben semmi esetre sem szabad megszegyenítő, megtorló módon fellépnie, hiszen ezzel csak megerősíti az ilyen jelenségek kiváltó okait. Ugyanakkor azt is jeleznie kell, hogy az efféle feloldási kísérlet nem szalonképes, és nem is old fel (meg) semmit. A nevelő-nevelt közötti meghitt, nagyobb testvér-kisebb testvér jellegű viszony (16) lehet alkalmas az intim szféra kérdéseinek nyílt, egyszerre komoly és felszabadító tisztázására.

Az etikaoktatás megfelelő szellemi municiót szolgáltat ennek a kialakításához, hiszen a biológiaóra lehetőségeihez képest szélesebb teret nyit az életkori gondok embertani, pszichológiai, társaslelektani és etikai rendszerezettséggel megbeszéléséhez. A foglalkozások megtervezését, a tanórák vezetését és végső soron a tantárgyi célok elérését nagy mértékben segítheti egy alaposan átgondolt és módszertanilag is hasznosítható tankönyv.

A lelkiismeret témakörének egy lehetséges feldolgozása a 7. és a 11. évfolyam számára

A témavázlat közös elemei a 7. és a 11. évfolyamon

Téma: a lelkiismeret

Időkeret: 2–3 tanóra

Elérendő célok:

- az alapfogalom és a társfogalmak megértése;
- a kapcsolódó ismeretanyag elsajátítása;
- példákön történő alkalmazás (kognitív fejlesztési célok);
- a tanulók erkölcsi érzékének és tudatának fejlesztése meglévő ilyen adottságaik tudatosítása és erősítése által (erkölszpedagógiai cél);
- a fiatalok szorongásos büntudatának és az intra-pszichikus konfliktusnak a szétválasztása, a két-
tő megkülönböztetése képességének erősítése (mentálhigiéniai cél);
- az ember transzcendens lényegéről és létfeladatáról kialakult kép továbbélesítése, az egyéni ide-
ális énkép közelítése ehhez (általános személyiségfejlesztési cél).

Lépések:

- bevezető gondolatok és kérdések;
- a lelkiismeret születése, szerepei, fejlesztése, hatása;
- illusztrációs anyag bemutatása;
- összefoglalás;
- feladatkielölés.

Tartalmi vázlat, a kulcsfogalmak megjelölésével

1. Már este hét felé jár az idő, te pedig belemártóztál a plázában a CD-hallgatásba. Látod, hogy egy csákö új iskolatáskát visz a pénztárok felé. Bevillan, hogy még nincs kész a matek házid, pedig holnap biztosan feleltetés lesz. Lekapod a füledről a fejhallgatót és tépsz a kijárat felé.

Hétfő reggel a suliban kagylózod, hogy a padszomszédod szövegel, meddig lógott náluk az unokatesója tegnap. Bevillan: a múlt héten megígérted a nagynénédnek, hogy a hétvégén elkavarsz hozzá a kórházba, de közben elszállt az agyad, a hétvége meg elmúlt. A szüleidnek lövésük sincs róla, hogy mit ígértél neki, ő pedig soha nem borítaná rád, hogy elfeledkeztél róla. Mégis, alig várod, hogy vége legyen a gályázásnak és máris felcuppanj a 34-esre, amelyik megáll a kórház előtt.

Két hétköznapi esetet olvastál magadról. Mi az, ami közös bennük? Miben volt más az esti és a délelőtti? Próbáld megfogalmazni, mi a különbség a kötelességtudat és a lelkiismeret között!

2. Azt pontosan tudod, hogy mikor és hol születtél. A benned megszólaló „erkölcsi hangról”, amelyik a beteg nagynénédhez indított, azonban ezt nehéz megmondani. Vajon veled született, vagy később alakult ki benned a szüleid, a tanáraid hatására? Erről már sokan nagyon sokfélét leirtak. Az álláspontok két pólusa: a természetfilozófiai (vagy naturalista) és a szokáselvű (vagy konvencionalista) felfogás. (Hogy melyik micsoda, megtudod a tanárodtól.) Az újkortól egyre inkább ez utóbbi felé hajlottak. Ma már más, öröklődéstani és tanuláseméleti vizsgálatok alapján is – a legvalószínűbb válasz az, hogy is-is: van egy veleszületett adottságod, az erkölcsi érzék. Ez azonban veled együtt fejlődik azáltal, hogy nevelést kapsz, megismeresz embereket, olvasol egy jó regényt és magadban is elgondolkodsz a dolgokról. Sőt, az, hogy most etikaóráról tanulsz, szintén erősítheti ezt a képességedet. A tanulással, neveléssel és önképzéssel fejlesztett etikai érzék az erkölcsi tudat. Ennek a hangját hallod úgy, hogy megszólalt a lelkiismereted.

3. Egy színész többféle szerepet alakíthat, néha még ugyanabban a darabban is. A lelkiismeretnek szintén különféle szerepei, funkciói vannak. Ezek a következők:

– őrszem; a vár fokán strázsál, hogy időben figyelmeztessen a közelgő veszélyre, az ellenséges csapatmozgásokra. Ilyen az, amikor a belső hang előre szól: 'vigyázz, bele ne menj ebbe a csapdába!' Ezt hívjuk megelőző lelkiismeretnek;

– ügyész; az ő dolga az, hogy ismertesse a vádat egy bűntény kivizsgálása után. A belső hang korhol: 'látod, pedig megígérted, hogy meglátogatod...' Ez az utólagos lelkiismeret, a vádja miatti kínzó érzés pedig a lelkiismeret-furdalás; ez más, mint az az általános szégyenérzet, amit akkor érzel, ha nem talárod elég menőnek magad; ez utóbbitől jobb mielőbb megszabadulnod. A lelkiismeret-furdalás viszont hasznos, tekintsd a barátodnak és figyelj rá!

– bíró; ő dönt a vitás kérdésekben, a perekben. Olykor nem egyszerű eldönteni, mi a helyes, mi a helytelen. Van, amikor csak a rossz és a még rosszabb között lehet választani. A döntési helyzetet erkölcsi dilemmának, a meghozott ítéletet erkölcsi döntésnek nevezzük. Ha valaminek az eldöntését elhalasztod, térj vissza rá addig, amíg szabadon dönthetsz benne! Ennek a felelősségét akkor is vállalnod kell, ha tévedsz;

– páciens; elmegy az orvoshoz, hogy vizsgálja meg, mert sosem árt egy alapos kivizsgálás. A lelkiismeretünk is akkor marad ép, ha őszinte vizsgálat alá vetjük. Orvosa az az erkölcsi normarendszer, amit elfogadunk. Javadra válik, ha rendszeresen szánsz rá néhány percet, hogy átgondold, mit tétél helyesen, mit helytelenül; milyen feladatok, döntési helyzetek előtt állsz, mit kellene ezekben követned.

Ennek a negyedik szerepnek az „előadása”, a lelkiismeret-vizsgálat az erkölcsi tudat ébren tartásának legfontosabb eszköze. Ez mindig „kéznél van”, bármikor elvégezheted. Ezen kívül tanulj meg másokat meghallgatni!

4. Az előadóművészek, politikusok, üzletemberek rendszeresen igénybe veszik tanácsadóik segítségét. Szerinted neked nem volna rá szükséged időnként, hogy valamiben kikérd másnak a véleményét? Milyen tanácsadóid lehetnek lelkiismereted fejlesztésében?

Egy igazi jóbarát is lehet az. Ha veled egykorú, akkor számolnod kell azzal, hogy ő is körülbelül annyi élettapasztalattal rendelkezik, mint te. Egy idősebb jóbarát vagy testvér viszont már többet élt meg, mint te. Több tapasztalata lehet nálad. Szüleid és nevelőid tanácsára is érdemes odafigyelned. Gondold meg, mennyit jelent tíz-húsz év előny a tanulás és élettapasztalat terén?!

Azután ott a temérdek érték a kultúránk kincseskamrájában: a Biblia, a szépirodalom, az erkölcsfilozófusok művei sokat segíthetnek. Ezeken nemzedékek nőttek föl és kipróbálták őket. Az erkölcsi tanácsokat normaként alkalmazták. A norma azt a mértéket jelenti, amihez mérem magam és mások dolgait.

Fontos, hogy ezeket a tanácsokat mindig szűrj át a lelkiismereted szűrőjén, hogy amit döntesz, az a te döntésed legyen!

5. A fejlesztés következő eszköze: a gyakorlás. Egy profi focistának naponta több órán át edzenie kell. Enélkül elsatnyulnának az izmai, megkopnának a reflexei. A lelkiismeret egészséges fejlődéséhez is hozzátartozik a mindennapi gyakorlás.

Törekedj arra, hogy gondolkodó ember légy! Emellett az is fontos, hogy hallgass a lelkiismeretedre! Azok, akik elnyomják az erkölcsi érzéküket vagy hagyják eltorzulni a gondolkodásukat, később már aligha tudnak visszatérni a helyes, egészséges gondolkodáshoz. Így alakulhat ki az erkölcsi tudat hiánya, deficitje. A lelkiismeret is elsatnyulhat bennünk, ha elhanyagoljuk.

6. Az erkölcsi gondolkodás fejlesztése erős jellemet formál. A jellem pedig súlyt, erkölcsi tekintélyt vív ki magának.

„Jaj annak, aki nem hasonlít olykor Don Quijotéra, és sohasem nézi óriásoknak a szélmalmost! Ez a Don Quijote önnönmaga megígézője volt. A maga lelkéhez idomította a természetet” – írja Anatole France. Mondd el más szavakkal, mit jelent az utolsó mondat! Miért sajnálkozik az író azon, aki soha nem küzd szélmalomokkal?

Akik jelentős eredményeket értek el életükben, erős jellemük volt. Ford, a nagy amerikai autógyáros végigjáratta a fiait a szakma minden lépcsőfokán, mert egykor maga is kétkezi munkából lett sikeres mérnök és üzletember. Miért ezt az utat szánta nekik?

Az erős lelkiismeret a jellem kisugárzásán át meggyőző erővel bír. Luther korának egyházi és világi tekintélyeivel szemben bátran képviselte meggyőződését. A wormszi birodalmi gyűlésen arra kényszerítették, vonja vissza tanait, de ő inkább – az életét is kockáztatva – a lelkiismeretére hallgatott. Ezzel aztán még több hívet szerzett újító mozgalmának, a reformációnak.

Ez a példa is megerősíti Henri-Frédéric Amiel francia-svájci filozófus meggyőződését, aki szerint a lelkiismeret történelmet formál:

„Nem a történelem tanítja a lelkiismeretet tisztességre, hanem a lelkiismeret tanítja rá a történelmet. A tények megrontók, s mi vagyunk azok, akik megjavítjuk őket azzal, hogy állhatatosan kitarunk eszményeink mellett.”

Illusztrációk a 7. évfolyam anyagához

Az 1. ponthoz: Romulus és Remus az anyafarkassal, szoborcsoport (fekete-fehér fotó);

a 2. ponthoz: Iustitia istennő szobra (fekete-fehér fotó);

a 3. ponthoz: felvétel a Manchester United labdarúgó-mérkőzéséről (színes fotó);

a 4. ponthoz: Prométheusz Zeusszal és a saskeselyűvel (mázás kerámiatál, színes fotó);

Házi olvasmány: Péter megtagadja Jézust (Márk evangéliuma 14, 26–31; 66–72.).

Feladat: fogalmazást írni 15–20 mondatban Péter lelkiismeretéről.

Illusztrációk a 11. évfolyam anyagához:

Az 1. ponthoz: egyiptei ikerpár (fekete-fehér fotó);

a 2. ponthoz: FBI-mesterlövész egy épület tetején (zoom-felvétel);

a 3. ponthoz: Celine Dion énekesnő koncertje (színes magazinfotó);

a 4. ponthoz: fegyvertelen civil vonul tankokkal szemben a Tien-anmen téren (fekete-fehér dokumentumfotó);

Házi olvasmány: József Egyiptomban fölfedi kilétét testvéreinek – részletek Thomas Mann 'József és testvérei' című regényéből (József, a kenyéradó – VI. fejezet, Én vagyok az! és Ne háborogjatok! Című epizódokból)

Feladat: esszéírás 2–3 gépelt oldalon 'Lelkiismereti motívumok a regényrészletben' címmel.

Jegyzet

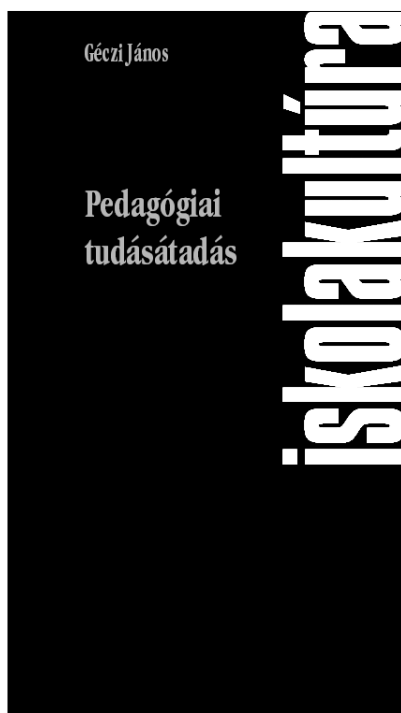
(1) „A lelkiismeret... az az erkölcsi érzék, amellyel valaki saját tetteit és gondolatait megítéli.” *Magyar Értelmező Kéziszótár*. (1992) Akadémiai Kiadó, Budapest. 841., c.I. „a nevelés és a szocializáció folyamán belsővé vált erkölcsi érték- és normarendszer, az adott személy ezzel azonosul és erkölcsi önértékelésének alapjává válik; intuitíve, többé-kevésbé öntudatlanul jelzi, hogy egy cselekedet erkölcsi szempontból megengedhető (lett volna vagy sem). Ez utóbbi esetben büntudatot ébreszt.” *Egyetemes Lexikon*. (1994) Officina Nova, Budapest. 534., cc. II–III.

- (2) Fontos nyelvelmünk, a Károli Biblia igazolja, hogy a XVI. század embere jól ismeri a kifejezést: „Vgy mint kic meg ielentic, hogy az törüennec tselekedeti az ő szüekbe be iratott, kiknec lelkek esmérési és az ő gondolatyc, mellyec egy mast vadollyac vagy mentic, egyetembe bizonságot tézen.” In: *Róm 2, 15, Szent Biblia*. (1590) Vizsoly. Facsimile. A lelkek esmérési az eredeti syneidaeseós konjugált forma (genitivus Plur.3.), tehát a syneidaesis megfelelője Károli fordításában!
- (3) A magyar birtokoset mind a lokális, mind a respektív, mind a mediális-instrumentális, mind pedig a generatív értelmet megengedi.
- (4) Lásd Küng, H. (1995): *Világvallások etikája*. Egyházfórum, Budapest.
- (5) A fenomenológiában Husserl, a teológiában Ellul alkalmazzák ezeket a fogalmakat.
- (6) Atkinson et al.: i. m. 98. kk.
- (7) Uo. 81–82.
- (8) Lásd n. 77.
- (9) Lásd Erikson moratóriumát; hiv.: Fodorné Nagy S. (1996): *A katechézis kommunikációs problémái*. (disszertáció) Kálvin, Budapest. 49.
- (10) Az értelem és az érzelem összefüggése a gyermek mentális fejlődésében. (1989) Ford. Kiss T. In: *Fejlődépszichológia I. Szöveggyűjtemény*. ELTE Tankönyvkiadó, Budapest. .
- (11) Az erkölcsi tekintély Durkheim tana szerint. In: Kiss Á. (1948, szerk.): *Nevelés és neveléstudomány*. 219–246.
- (12) Kiss, 2000, 133.
- (13) In: *A gyermek kétféle erkölce. Válogatott tanulmányok*. (1970) Gondolat, Budapest. 407–439.
- (14) Tillich, P.: 1996, 41.; hiv.: Fodorné, 1996.
- (15) Kiss, i.m. 135.
- (16) Karácsony Sándor által használt fordulat a nevelés (növelés) szabad, bensőséges, evangéliumi légkörének a meghatározására

Irodalom

- Anzenbacher, Arno (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.
- Anzenbacher, Arno (2001): *Keresztény társadalometika*. Szent István Társulat, Budapest.
- Arisztotelész (1971): *Nikomakhoszi etika*. Magyar Helikon.
- Atkinson, Rita L., et al. (2001): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Augustinus, aurelius (1982): *Vallomások*. Gondolat, Budapest.
- Az egyház társadalmi tanítása. Dokumentumok*. Szent István Társulat, Budapest.
- Biblia* (1590): Károli Gáspár fordítása szerint, Vizsoly. Facsimile.
- Bóna Gézáné Maksay Mária (2002): *Ember- és társadalomismeret, etika – Tankönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Okker, Budapest.
- Bóna Gézáné Maksay Mária (2003): *Emberismeret és etika. Tankönyv a gimnáziumok 11. évfolyama számára*. Okker, Budapest.
- Bóna Gézáné Maksay Mária (2002): *Kézikönyv (a kerettanterv alapján) az általános iskolák 7. osztálya számára készült Ember- és társadalomismeret, etika tankönyvhöz*. Okker, Budapest.
- Bonhoeffer, Dietrich (1949): *Ethik*. Kaiser Verlag, München.
- Boross Géza (1996): *Bevezetés a valláspedagógiába*. Ráday, Budapest.
- Bölcskei Gusztáv – Lenkey István (2001): *Idegen eredetű vallási szavak és fogalmak szótára*. Ethnica, Debrecen.
- Csepeli György: *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Egyetemes Lexikon*. (1994) Officina Nova, Budapest.
- Etikai Kislexikon*. (1984) Kossuth, Budapest.
- Fodorné Nagy Sarolta (1996): *A katechézis kommunikációs problémái*. (disszertáció), Kálvin, Budapest.
- Gehlen, Arnold (1976): *Az ember, természete és helye a világban*. Gondolat, Budapest.
- Hahn, Hans-Christoph (1974): *Gewissen – syneidesis*. Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament, Brockhaus, Wuppertal. 555. kk.
- Hársing László (2001): *Az európai etikai gondolkodás*. Bíbor, Miskolc.
- Heeger, Robert – van Willigenburg, Theo (1993): *The Turn to Applied Ethics. Practical Consequences for Research, Education, and the Role of Ethicists in Public Debate*. Societas Ethica, Kok Pharos, Kampen.
- Hézszer Gábor (2001): A betegség és büntudat történelmi gyökerei és pszichodinamikus összefüggései. In: *Miért? Rendszerelmélet és lelkigondozói gyakorlat*. Pasztorálpszichológiai tanulmányok. Kálvin, Budapest.
- Kamarás István – Vörös Klára (1998): *Embertan III*. Nodus, Veszprém.
- Kamarás István (1990): *Íme, az ember! OKI*, Edukáció, Budapest.
- Kamarás István (2001): *Embertan*. Pedagógus Szakma Megújítása Munkaközösség, Budapest.
- Kamarás István (2001): *Erkölcstan*. Krónika Nova, Budapest. A 8. fejezetet írta: Gáspár Csaba László; lektorálta: Lányi András.
- Kant, Immanuel (1980): *A vallás a pusztá ész határain belül és más írások*. Gondolat, Budapest.

- Kiss Tihamér (2000): *A gyermek erkölcsi fejlődése*. Református pedagógiai és katechetikai füzetek 1. RPI, Budapest.
- Küng, Hans (1995): *A világvallások etikája*. Egyházfórum, Budapest.
- Lane, Tony (2001): *A keresztyén gondolkodás rövid története*. Harmat – Kálvin, Budapest.
- Magyar Értelmező Kéziszótár*. (1992): Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros András (2000): *Gondolkodás és viselkedés – Etika 13–14 éveseknek*. Flaccus.
- Németh Dávid (1993): *Isten munkája és az ember lehetőségei a lelkigondozásban*. (disszertáció) Kálvin, Budapest.
- Németh Dávid – Kaszó Gyula (2001): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*. Ráday, Budapest.
- Pais István (1995): *Antik bölcsek, gondolatok, aforizmák*. A szerző kiadása, Budapest.
- Pannenberg, Wolfhart (1998): *Mi az ember?* Egyházfórum, Budapest.
- Sawyer, Frank (1998): *Jó és rossz. Felfedezések a szociáletikában*. Sárospatak.
- Schweitzer, Friedrich (1999): *Vallás és életút. Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban*. Kálvin, Budapest.
- Sebestyén Jenő (1993): *Református etika*. Iránytű, Budapest – Gödöllő.
- Steiger Kornél (2003): *Filozófia*. Holnap, Budapest.
- Szűcs Ferenc (1993): *Teológiai etika*. Ref. Zsin. Iroda, Budapest.
- Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. (1974): Brockhaus, Wuppertal.
- Tillich, Paul (1996): *Rendszeres teológia*. Osiris.
- Tóth László: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus, Debrecen.
- Török István (1988): *Etika*. Free University Press, Amszterdam.
- Varga Zsigmond József (1991): *Újszövetségi görög-magyar szótár*. Ref. Zsin. Iroda, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

Elrejtett dimenziók

Rekonstrukció a vizuális nevelésben

A konstrukció határait az alkotó, a megrendelő és a mű belső rendje (funkció, technika, anyag stb.) szabhatja meg, a rekonstrukció ennél mindig kötöttebb, mivel minél közelebb kell jutni az eredeti objektumhoz.

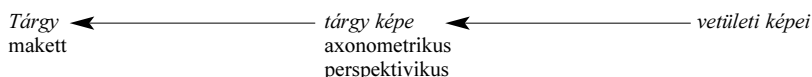
Többféle értelemben is használjuk a rekonstrukció kifejezést. Eredeti jelentései közül a következő meghatározások kapcsolódnak e tanulmányhoz: helyreállítás, kiegészítés, az ábrázolt alakzat eredeti méreteinek és arányainak megállapítása vetületek alapján. A rekonstruál pedig az eredeti állapotába helyreállít, például a múltbeli esetet vagy eseményt hiányos adatokból következtetve összefüggő egészszé kerekítő műveleteket jelenti. Meg kell különböztetni a köznapi beszédben, ugyanabban az értelemben használatos konstruálástól. Konstruálni, azaz építeni, szerkeszteni, összeállítani, alkotni, megtervezni, elképzelni valami újat, addig nem létezőt lehet. Rekonstruálni viszont csak az egyszer már meglévőt tudjuk. Legegyszerűbben felosztani a visszaállítás módszere és célja alapján lehet: művészi és tudományos. Éles határvonalat a kettő közé nehéz húzni. A különbség az, hogy a tudományos helyreállítási folyamat eredménye olykor részleges lehet, a módszer mindig kötött (az adott diszciplína bevált metódusai és a logikai műveletek). A művészi rekonstrukció megengedi a többféle és általában megköveteli a teljes rekonstruálást, módszerében szabadabb, a képzelet kiegészítheti a hiányos részeket.

A tudományos módszert jól szemlélteti például egy bűncselekmény helyszínének vizsgálata, a nyomok összegyűjtése, az időrend, a szereplők, az eszközök megállapítása. A képekből (nyomokból) keletkezett objektumot (például vádirat) aztán újból szétbontják a bíróságon, azaz ellenőrzik a rekonstruált objektum és a nyomok helyességét, egyértelmű megféleltethetőségét. A krimikben az intuíció kiegészítheti a bizonyítékokat, de a bíróságon az adott bizonyítékokból (képekből) csak egyféle és egyértelmű eredmény jöhet létre (állítható helyre). A rekonstruált képben lehetnek hiányok (nem állapítható meg pl. a bűnrészesség) és ez nem is szüntethető meg a képzelet segítségével.

A kétféle visszaállítás határmezsgyéjén mozog a régészeti-antropológiai rekonstrukció, melyre jellemző példái *László Gyula* illusztrációi a honfoglaló magyarság minden napjairól. (1) Egyértelmű a művészi rekonstrukció szándéka a kis Varsó csoport *Nofertiti* szoborteste esetében (2003. Velencei Biennálé). Jól megkülönböztethető anyagból készült el a kiegészítés (fej = mészkő+gipsz, test = bronz) (2), emiatt akár tudományos helyreállításnak is tekinthetnénk. Teljes mértékben alkotói rekonstrukciónak számít *Gellér B. István* sosemvolt civilizációja („A növekvő város”) (3), amelyet a saját maga által készített nyomokból állított helyre, mintegy a tudomány módszereit használva, évek hosszú során, mint egy igazi régészeti feltárás. A kétféle megközelítés nem zárja ki egymást, léteznek kölcsönhatások vagy határterületek, a tudomány és a művészet nem egymást kizáró szemléleti módszerek.

Geometriai szóhasználatban a rekonstrukció egyik szinonimája a rajzolás, inverze az ábrázolás (4) (párhuzamos vagy középpontos vetítés). Miből és mit állítunk helyre? Kép(ek)ből az eredeti terelemet. Ha nem modellezzük, akkor a visszaállítás eredménye is kép – perspektivikus vagy axonometrikus. A látszati kép alapján rajzolt pontos vetüle-

ti kép, például fotó(k) alapján térkép készítése is rekonstrukció, hiszen ebben az esetben a méreteket rekonstruáljuk – az alak, a térbeli helyzet a fénykép alapján ismert (ezt nevezzük centrális rekonstrukciónak, amelynek műveletei az ábrázoló geometria tudományos alkalmazásának területeihez – régészet, geodézia – tartoznak). (5) Ebből következik, hogy bármilyen visszaállítás, amelynek kiindulása kép vagy képek – az eredménytől teljesen függetlenül (modell, vetületi vagy látszati kép) – rekonstrukciónak nevezhető. Belátható, hogy egy perspektivikus kép – például festmény – alapján készített vetületi ábra, alaprajz vagy felülnézeti kép szintűgy visszaállítás, mint a fordítottja. Az alábbi ábrán a nyíllal ellentétes irány az ábrázolás vagy vetítés folyamatát jelzi.



A fentieket egészítsük ki azzal, hogy a geometriai visszaállítás általában tudományos: ellenőrizhető – bizonyítható – az ábrázolás segítségével. Bizonyos esetekben viszont szükség van a képzelet segítségére a teljes rekonstrukcióhoz (kép alapján makett), ilyenkor a művészi rekonstrukcióhoz áll közelebb.

A rekonstrukció minden válfaja a keresés, kiegészítés, kitalálás hatásos motiváló erejét biztosítja a vizuális nevelés számára. Olyan diákok is, akik kevésbé szeretnek rajzolni, képesek hosszú időn keresztül egy-egy geometriai feladvánnyal foglalkozni, akár több napon keresztül is visszatérni a problémához. A térbeli forgatás, a takarás és metszés variációi hatalmas intellektuális energiákat képesek megmozgatni. A geometriai rekonstrukciónak magyar szakirodalmában nincs, az ábrázoló geometriai tankönyvekben csak rövid fejezeteket szentelnek a témának. (6) Pedig a „száraz” geometriai feladatok között ez a legkalandosabb, mert rejtélyes és a megoldása a diák által is ellenőrizhető – az ábrázolás segítségével. Nem szükséges a szerkesztés, de a szerkezetet fel kell ismerni, a formakapcsolatokat megjeleníteni. A számtalan testháló összehajtogatása, az egyre tagoltabb formák rekonstruálása – ami egyben a megrajzolást is igényli – a vizuális memóriába bevéselt paneleket jelent, amelyek egy konstruáló képességeket igénylő feladat esetében megkönnyítik az egyéni, funkcionális stb. új forma létrehozását. Minél gazdagabb ez a tárolt – interiorizálódott – készlet, annál inkább lehet eredetit, újat létrehozni, konstruálni. Újat nem a semmiből teremtünk, hanem a létezőből, ahhoz képest számít valami újnak. Ezt az evidenciát leginkább az idegen nyelv tanulásának analógiájával lehet bizonyítani: a számtalan begyakorolt példamondat teszi lehetővé, hogy beszédhelyzetben megfelelő és egyéni kombinációt alkalmazzunk. Ha nincs ilyen készletünk, akkor nem tudunk kreatívan, az új helyzetnek megfelelően reagálni.

A vizuális nevelés mindhárom témaköréhez (képzőművészet, vizuális kommunikáció, tárgykultúra) rendelhetőek rekonstrukciós feladatok. Többé-kevésbé a geometriai visszaállítás, a vizuális kommunikáció, a rekonstrukció egyéb változatai mindhárom témakör részei lehetnek. Nem csak az adott korosztály képességén és érdeklődésén múlik az, hogy milyen típusú problémák és témák kerülhetnek terítékre a rajzórakon. A tanár személyisége is hozzájárul az árucikk – a feladat – eladhatóságához, mert meggyőzően csak az általa jónak (hasznosnak, érdekesnek) tartott teendőket tudja tálni.

Rekonstrukciós feladatok – építészet

Olyan jellegű gyakorlatok szerepelnek ebben a fejezetben, amelyek témája mesterséges környezetünk. Fontos az építészettel való foglalatosságot, mert mindennapi komfortérzetünk egyik pillére a kellemes, ingergazdag és funkcionális tér. Ehhez értő, a teret elemezni tudó és érzékeny „felhasználókra” van szükség. Természetesen minden geometriai – mértani testekből kiinduló – feladat tekinthető építészeti rekonstrukciónak.

Kapcsolódik a műalkotás-elemzéshez az első feladat, bár megoldható művészettörténeti ismeretek nélkül is. Rajzoljuk fel a terem padlójára egy tipikus épület alaprajzát (például háromhajós román bazilika) olyan méretben, hogy a hozzáképzelt magasság – például a toronyé – a szemsík közelébe, esetleg fölé érjen. Erre a nagy kiterjedésre azért van szükség, hogy a távlat törvényei erőteljesen érvényesüljenek. Az alaprajz egyértelmű és ne bonyolult legyen, s adjuk feladatként az „eredeti” épület megrajzolását, mintha előttünk feküdne makettként. Érdemes az alaprajzon tudatunkban többször leképzett arányú síkformákat – kör, félkör, négyzet – megadni, mert ezekből az arányokból tudatosabb méretviszonyokat képes felépíteni a diák. Mivel csak egy képet adtunk meg – igaz, a szigorú rekonstrukció benne van a feladatban, a nézőpont mindenkinek adott, a sajátja – végtelen számú megoldás születhet. A feladat megfogalmazása lehet extrém is: a megadott alaprajzra építsünk romot vagy olyan épületet tervezzünk, amely biztosan nem állna meg saját lábán, csak a rajzon legyen megvalósítható. (Lásd Melléklet, 1. ábra)

Egy szobabelső fotója vagy perspektív képe alapján és mérés nélkül, megfigyelés után elő kell állítani a szoba alaprajzát. Ez felvételi feladatként szerepel építőmérnöki karon, az arányérzékletet fejleszti s ha létező térről készül, akkor összevethető az eredeti alaprajzzal. Több szinten alkalmazható, még 7–8. osztályban is.

Több korosztályban is ki lehet próbálni, hogy egy romépület fotóját lefénymásolva ki-
osztjuk és megrajzoltatjuk az „eredeti” épületet. A 11–12 éveseknél meg lehet határozni

A számtalan testháló összehajtogatása, az egyre tagoltabb formák rekonstruálása – ami egyben a megrajzolást is igényli – a vizuális memóriába bevéselt paneleket jelent, amelyek egy konstruáló képességeket igénylő feladat esetében megkönnyítik az egyéni, funkcionális stb. forma létrehozását.

az épület – volt – lakóját (mesehős), a 13–14 éveseknél a funkciót, esetleg egy tárgyi lelettel (például bútor, fegyver, ruha) a kort, az arányokat felidézni. A fénymásolat („előrajzolás”) hihetetlenül inspiratív és bátrabbá teszi a diákokat, mert pont abban a korban vannak amikor ráébrednek ábrázolóképeségeik „korlátaira” és önkritikájuk gátolja munkájukat. (7) Külön örömet jelent a gyerekeknek a legális rombolás, mert általában tabunak számít képre rajzolni (gondoljunk a tankönyvek félszemű, pipás és mindig bajszos arcképeire).

A középiskolások számára, például az ábrázolási módszereket (a dokumentáció mikéntjét) lehet segítségként-nehezítésként megszabni: alaprajz, színes homlokzat, madártávlati tömegvázlat, térbeli metszet-robbantott ábra. Ez a korosztály éppen a technikai kísérletezéssel, a többféle vizuális nyelv kipróbálásával jellemezhető.

Verbalitás és vizualitás

A vizuális kommunikáció alapja, hogy verbális üzeneteket hogyan tudunk látvánnyá alakítani. Fordítva: képeket, jeleket stb. hogyan fordítunk át szavakká. A két jelrendszer nem mindig konvertibilis egymással. Mindennapjainkban arra törekszünk, hogy közölnivalónkhoz a legmegfelelőbb nyelvet válasszuk („egy jó vázlat többet ér, mint tíz perc magyarázat!” – stb.). Hasonlít ez a kapcsolat a rajzolvasás és a térbeli visszaállítás viszonyához? Abban mindenképp, hogy oda-vissza működtethető, képet leírhatunk szavakkal és ellenőrzésképp a leírás alapján készíthetünk ábrázolást. Szabályait megismerhetjük, függ a kulturális környezettől, tehát tanulható és gyakorolandó. Kipróbálhatjuk művészi és tudományos változatát is: ha a közléskor szándékosan hiányosan adjuk meg az adatokat és a fordításkor a képzelet segítségét kell igénybe venni a dekódoláshoz. „Tudományos” változata az, amikor a képies üzenetnek egy, csakis egy verbális fordítása van és fordítva.

Nézzünk meg ehhez feladatot is. A telefonos gyakorlatnak nevezhető játék lényege, hogy egyszerű ábrákat (pont, vonal – függőleges, vízszintes, ferde, háromszög, négy-szög, kör stb.) szóban – vagy írásban – ismertetünk a diákokkal, s ők ez alapján megrajzolják azokat. Utána összevetjük az eredményeket és következtetéseket vonunk le az eltérésekből: pl. az egyéni eltérés oka inkább figyelmetlenség lehet, ha egységes a „hiba”, lehet, hogy a tanári leírás nem volt precíz. A bizonyítékot a kódolás-dekódolás pontosságára a saját rajzunk adja meg, amivel a leírást és a diákok rajzát össze lehet vetni. Érdeemes megfordítani a szerepeket és mindegyik diákot rábírní egy rajz és egy leírás elkészítésére, amelyet a többieknek és a tanárnak kell dekódolnia. Hihetetlenül jól feloldja a kommunikációs problémákat és jól mérhető is, akár tanári beavatkozás nélkül. Kiderül, ki fordít pontosan és ki „beszél mellé”. Hogy, melyik átírást tekintjük ábrázolásnak és melyiket rekonstrukciónak, szinte mindegy.

Rekonstrukció tárgyakkal és művekkel

Kipróbált, hasznos és szellemileg izgalmas feladatsor, amikor talált és csinált nyomokból egy létező, esetleg fiktív objektumot állítunk vissza. Például a fentebb említett bűncselekményt lehet tárgyi bizonyítékokból mesterségesen „előállítani”.

A feladatot így fogalmazzuk meg: Készíts leírást egy megtörtént vagy elképzelt eseményről – például bűncselekmény –, és hozz magaddal 4–6 olyan tárgyat, amely alapján mások ki tudják találni, el tudják képzelni az eseményt. Nagyon fontos a leírás, mert ez alapján tudják a többiek utólag ellenőrizni, hogy a kitalált eseményhez valóban a legmegfelelőbb tárgyat hozta-e magával társuk. Arra is jó a leírás, hogy miközben a többiek hangosan találgatják a történetet és fontolgatják a tárgyak jelentését, ne lehessen az eseményt megváltoztatni. Másik változat, amikor egy kitalált személyiséget (tulajdonságok, szakma, érdeklődés, társadalmi helyzet stb.) kell objektumokkal (tárgy, hangfelvétel, lenyomat stb.) jellemezni. Azért nem létező személyt, mert így a sértődés elkerülhető. Nagyon jó feladat arra, hogy a szellemi igényességet lemérhessük azon, mennyi időt és ötletet használ föl a tárgyak kitalálására vagy elkészítésére a diák: a felületes gondolkodás egyik jellemzője, hogy jónéhányan a mobiltelefont használták az elfoglalt, a trendi, a fontos ember jellemzésére. Itt is fontos a rövid „személyleírás” a feladat közös értékelhetősége miatt. Ha a geometria nyelvére fordítjuk le a folyamatot, akkor a leírás készítője képeket alkot az objektumról, a többiek a képek (nyomok) alapján rekonstruálják az objektumot. *(Lásd Melléklet, 2. ábra)*

Az empátia – a másik ember fejével gondolkodni –, a mindennapi tapasztalatok és élmények tárgyba és szövegbe öltöztetése révén szellemileg is izgalmas. Életszerű válaszokra (kitalált objektumot mivel tudjuk jól megjeleníteni?), alapos kombinálásra (van kéznél néhány tárgy – milyen sztorit gyártunk hozzá? – gondolkodik a „lusta” gyerek) készíti a diákokat. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy a legobjektívebben éppen az ilyen feladatokat lehet értékelni. A feladat kiírása rövid és egyértelműen számonkérhető (mennyiségi kritérium), az osztálytársak pedig nem ismerve az eredeti szöveget, bizonyosan saját gondolkodásmódjuk szerint értékelik a nyomokat (minőségi kritérium), és a sokféle szubjektív rekonstrukció objektívizálódik. Ezt lehet összevetni az eredeti leírással. A tanár itt szinte csak jegyzőkönyv-vezető.

A másik lehetőség, hogy ezt a játékot úgy prezentáljuk, ha a végkifejletet nem zárttá, hanem nyitottá tesszük. Azaz általunk megnevezett vagy hozott tárgyakkal – nyomokból – maximum hármat választunk ki, és arra kérjük a diákokat, hogy pontosan rekonstruálják ezekből egy eseményt, egy helyszínt vagy egy személyiséget. A rekonstrukció eredményét leírhatjuk vagy lerajzolhatjuk s értékelés nélkül hallgatjuk-nézzük meg. A többféle megoldás arra lesz jó, hogy a különböző gondolkodásmódokat összevessük, természetesen anélkül, hogy rangsort állítsunk fel közöttük. Ez a feladat inkább a kreativitás fel-

mérésére szolgál (milyen egyéni utat találunk a megoldáshoz), a főttebb említettek pedig a gondolkodás mélységét és a megfejtők intelligenciáját (melyik a legegyszerűsebb út a megoldáshoz) szondázzák.

Rekonstrukciónak számít, ha egy síkkép alapján egy teret, például egy enteriört próbálunk kitalálni, megrajzolni vagy megépíteni. A perspektivikus kép valamely geometriai szabályos eleméből – „kockás” padló – visszaállítható szerkesztéssel vagy az arányok (figura – környezet) segítségével tapasztalati úton. Így lehetséges *Vermeer van Delft* „Festőművészet” című képének helyszínét szinte centiméter pontossággal rekonstruálni. (8) Ugyanerre a műveletre nagyon alkalmas minden architektonikus háttérű kép, például *Piero della Francesca* Krisztus megkorbácsolását ábrázoló festménye. Ha képesek vagyunk a teret – akár számítógépen (9) – modellezni, akkor lehetséges egyéni nézőpontokat rekonstruálni – ábrázolni? –, azaz a kép szereplőjeként nézni az „eseményeket”, újabb (elrejtett) dimenziókat felfedezni.

Általános iskolában, 6. osztályban (reneszánsz művészet) megépítettük az említett Francesca kép makettjét, csoportmunkában. Az ábrázolt tér méretét becsléssel állapítottuk meg. Ez a kép – a főttebb említett okok miatt – nagyon jó alapanyag a modellezésre, s az előtérben álló figurák pedig modulnak alkalmasak (vízszintesen, a kép vízszintes szélével párhuzamosan, tehát nem térben eldöntve a figurát, megbecsülhetjük a padló nagy négyzetének méretét). Ennek segítségével az oszlopcsarnok mélységét és magasságát is ki tudjuk számolni. A padlón lévő mintázat pedig pontosan kijelöli a távoli csoport helyét. Így haladva teljesen feltérképezhető a síkon megjelenített tér és elemei, az idő, igényesség, korosztály kérdése és a pontosság és a részletgazdagság foka. Középiskolásoknál is csoportmunkában érdemes feladni ezt a rekonstrukciót, mert a precíz és látványos kivitelezés rengeteg munkát igényel. Ha kész a mű, kiváló kiállítási tárgy vagy szemléltető eszköz is lehet belőle. Ha csak ennyi lenne az eredménye, akkor is érdemes volt sok időt szánni rá. A készítés közben rengeteg anyaghasználati kérdés merül föl, az imitáció és a funkcionalitás (például tartósság) dialektikája teszi igazi problémává az elkészítést. Másik eredménye az eltöltött időnek, hogy a perspektivikus ábrázolás titkait felfedeztetve, műveltetve és indirekt módon taníthatjuk meg diákjainknak. Az alapjait természetesen már általános iskolából ismerni kell, mert a távlat törvényeinek olyan finom szövete jelenik meg Piero della Francesca képén, melyet egy lendületre nem lehet befogadni. Hogy előtte segítségként vagy utána viszonyítási pontként mutassuk be *Kapitány András* számítógépes rekonstrukcióját (10), módszer vagy tanári mentalitás kérdése.

Valódi rekonstrukció lehet egy hiányos vagy sérült műalkotás kiegészítése. Legismertebb példája a Laokoön-csoport, melyet háromféle változatban ismerünk: „eredeti”, torzó (11) reneszánsz és a tudományosnak nevezhető kiegészítéssel. (12) Művészettörténet órán elemezhető a különbség, annak oka és hatása. Kereshetünk olyan műveket – inkább sík, mind téralkotásokat – amelyek sérültek, vagy szándékosan kitarthatunk belőlük részleteket. Utóbbi esetben rögtön ki kell jelenteni, hogy nem lehet szempont az, hogy mennyire hasonlít a rekonstrukció az eredeti műre. Egyszerűen azért, mert aki találkozott már a teljes alkotással, csak másolásra kényszerülne.

Olyan osztályokban is, amelyek alapóraszámában tanulnak rajzot, meg lehet próbálkozni figurális mű rekonstrukciójával. Azért hangsúlyozzuk ezt, mert az emberábrázolásra nem jut idő az iskolában. Viszont létezik egykönnyen fellelhető képregény, amelynek figurái egyediek, de utánozhatóak: ez a bayeaux-i falikárpit. E folyamatos képregényből fénymásoljunk úgy, hogy részleteket takarunk ki, s a feladat az, hogy a diákok pótolják a hiányokat. Mivel a mi, reneszánszon nevelkedett szemünk és agyunk szerint a kárpit figurái elrajzoltak, nagyon jól lehet imitálni a képi világát. Keveset esik róla szó, de a humor egyik forrása lehet a nagyvonalú és könnyed ábrázolásmód. Mivel a feladat érdekesege azonnal érvényesül, igyekezzünk időben nem elnyújtani a megoldást (mivel kevés vizuális problémát kell megoldani, a lendületre és a kifejezésre fektessük a hangsúlyt).

Csak az érdekesség kedvéért vessük össze a munka végén az eredeti képet és a fantázia-rekonstrukciókat.

Hatodik osztálytól használható feladat a kép a képben. Indítása avval a gondolattal célszerű, hogy minden (színes) fénykép úgy készült, hogy a fotós a masinája keresőjén keresztül kivágott egy szeletet a látványból és azt örökítette meg. Vajon miért azt a részletet választotta és mit hagyott le a képről? Helyezzük el a képet (például képeslapot) a rajzlapon – hogy hol, azt a gyerek döntse el és indokolja meg – és folytassuk kedvenc színes technikánkkal úgy, hogy az általunk festett és az eredeti kép között ne érződjön a határ! Érdemes segíteni a kép kiválasztását: ne legyen tele apró részletekkel, ne rajzolt képeslap legyen (ez tényleg probléma szokott lenni) és valódi feladatot jelentsen a színnek és a felületek imitálása. A képeslapról „lehagyott” részletek ábrázolásánál az eredeti ötlet fontosabb, mint a tökéletes és unalmas befejezés: az imitáció minősége inkább csak a fénykép és a saját felület határvonalán fontos.

Válasszunk ki egy reneszánsz vagy barokk festményt, olyat, amelyen gazdagon mintázott, hímzett ruha szerepel. A feladat az, hogy a térbe csavarodó drapériát a rajta lévő motívumokkal együtt síkba terítsék – természetesen egy jellemző részlet elegendő. Elemző és pontos munkát igényel – leginkább tizenkettedik évfolyamon, fakultációs feladatként lehet eredményesen megoldani.

A képzőművészet témakört alapvetően eddig az alkotói attitűd szempontjából mutatuk be. A másik lehetőség az, hogy a befogadó, a néző rekonstruál, a művész által ábrázolt képekből. A visszaállítás menete pedig csak annak a kérdésnek a megválaszolása, hogyan készült, miből jött létre az adott mű. A befogadói rekonstrukció példája az anamorfikus (= átalakulás, gör.) ábrázolás. Ennek ismert példája *iff. Hans Holbein* „Követek” című képén látható torzított koponya, amelyet csak ferde szögből, a kép síkját elfeledve láthatunk annak. Kortárs alkalmazóként *Orosz István* számtalan, csak henger-, gúla- és kúptükörben azonosítható amorf grafikáit említhetjük (*Verne* anamorfózisa, „Dionüoszosz-színház”, „A Minótaurusz labirintusa” stb.). Mivel itt a torzult felületen megjelenik a felismerhető forma, a helyes nézőpont könnyen megtalálható, a nézői helyreállítás mechanikus. Ám ha elveszük a tükröző felületet, az anamorfózis szerkesztési szabályainak ismerete nélkül szinte lehetetlen.

A feladatot 11–12. évfolyamosoknak így lehet megfogalmazni: „Készíts szobád falára anamorfikus képet (lásd *Holbein* festménye), amely választott nézőpontból – például az ajtón belépve – a torzítatlan állapotát mutatja. Dokumentáld fotón vagy videón mindkét nézőpontból! Ha nincs üres falfelületed, papíron is megoldhatod, csak ugyanúgy dokumentáld.” Természetesen a *Holbein* kép titkát és a négyzethálós átírási módszert előtte meg kell mutatni. (13) A trükk, a varázslat hihetetlen intellektuális és kreatív energiákat szabadít fel.

Geometriai rekonstrukció

A geometriai rekonstrukció az a művelet, amely taníthatóságát ez a dolgozat hivatott bizonyítani. Fontos, mert a tér elképzelésének alapjait veti meg.

Lényeges jellemzője, hogy a rekonstruálandó térelemet mindig tökéletesen vissza lehet állítani, hiszen legalább a feladat kitalálója ismer egy teljes – nem az összes! – megoldást. Másrészt minden elem rendelkezésre áll (általában három kép alapján rekonstruálunk), kivéve, ha csak két képet adunk meg. Ilyenkor mindig több megoldás van. (14) Az egyetlen vetületi kép pedig a végtelen számú megoldást és az egyik legkreatívabb lehetőséget kínálja. A szigorú rekonstrukció geometriai értelemben azt jelenti, hogy a képeivel megadott test(ek)et adott nézőpontból (szemmagasság és nézési irány) (15) generáljuk – az eddigi rajzerettségű feladatok a fény irányát adták meg, hiszen a másik két felület valóban megnehezítette volna a rekonstrukciót

Geometriai rekonstrukció – geometria nélkül

Mint sok geometriai feladat, ez is a kockából indul ki. Hatodik évfolyamtól kezdve használható.

Tervezz egy darabból összehajtogatható kockát! A közismert latinkereszt hálón kívül milyen más variációt tudsz elképzelni a szabásmintájára (összesen 11 féle széthajtogatási módja létezik)! A félresikerülteket is kivágyjuk papírból és megpróbálunk belőle kockát hajtogatni. Nagyon alkalmas ez a kísérletezgető feladat a differenciálásra, mert 3–6 változatot szinte mindenki, 7–9 változatot (darabonként!) ötösért néhányan, a 10–11-et a legelzsántabbak szokták csak megkeresni. A tervezési és térbeli gondolkodás képességeket fejleszt, előbbit a több változat elkészítésével (nem nyugszom bele, van még több megoldás is!), utóbbit a testhálók ellenőrzésével (valóban kockát lehet-e belőle hajtogatni?).

A következő lépés, hogy megjelöljük a kocka alaplapját (például A, mint alap) és a megadott szabásminta alapján úgy kell összehajtogatni, hogy a jel a kocka alján és rálátásból legyen felismerhető (ehhez átlátszó, például fóliából készített kockát kell feltételeznünk). Az összehajtogatás módja az, hogy a kész kockában megjelöljük a ragasztandó éleket. Ügyeljünk arra, hogy a kockát mindig kedvező helyzetben (kis elfordulás, kis rálátás) ábrázoljuk, részben a javítást meggyorsítandó – gondoljunk a versenyfeladatokra, amelyeket érdemes azonnal értékelni –, részben pedig a későbbi 3 vetületi kép azonosítását megkönnyítendő. Ez utóbbit segíti, hogy a balos oldalnézet használata miatt mindig a kocka bal oldalát érdemes rajzoltatni erős rövidülésben. A feladat megfordítása, ha a kész kockába a felvágandó éleket jelöljük be, és a feladat a széthajtogatás, figyelembe véve az alapnégyzetet (A).

Izgalmasabbá teszi a feladványt, ha az alapon kívül még egy négyzetet átlóval vagy felezővel jelölünk, és összehajtogatás után a vonal helyzetét is ábrázolni kell. Természetezen itt már elhagyható a ragasztandó él jelölése, mert aki jól megrajzolta a vonal (átló) helyzetét, biztos tudná az illesztések helyét bejelölni. Ha több átló vagy egyéb aszimmetrikus, mértani forma szerepel a testhálón, akkor még összetettebb ez a feladat. Ezt a műveletet nem érdemes megfordítani (széthajtogatás, síkba terítés), mert sok időbe kerülne a téries változat mint feladvány megrajzolása, és a megoldás (a széthajtogatott szabásminta) kevesebb rajzi igényességet kívánna.

A kocka szabásmintájába beírható egy 6 betűs szó, például név vagy A betűt tartalmazó fogalom stb.. A szimmetrikus betűket szükséges egyszerű tipográfiai eszközökkel – talp, vonalvastagság – „hajtogathatóvá” tenni, azaz meg kell szüntetni a tengelyes szimmetriát, mert összehajtogatáskor az oldalak felcserélődhetnek. A fentiekből kiténik, hogy ezt a hatodikos szintű feladatot (kocka szabásmintái) sokféle hangszerelésben és nehézségi fokon lehet művelni. Lehet kis modellel szemléltetni és csak rajzolni, össze- és széthajtogatni, ugyanazon testhálón máshol az alapot (A) felvenni és a 11-féle variációt felhasználni. Mindig kéznél van a tenyerünk, ami a hajtogatás irányát és a jelek (átlók, betűk) forgatását kiválóan modellezi. (Lásd Melléklet, 3. ábra)

Magasabb szinten – például fakultációs csoportokban – akár folyamatábrán is lehet az összehajtogatást rajzoltatni (testháló síkban, félig összehajtott állapotban, a rekonstruált mértani forma).

Rekonstrukció vetületi képek alapján

Nem tartozik a dolgozat témájához az egyik legelvontabb ábrázolási rendszer, a *Monge*-féle tanításának tapasztalatait bemutatni, de röviden a lényegi vonásokat a szemlélet miatt meg kell említeni, mert e rendszerben történő ábrázolás a rekonstrukció fordítottja. A rendezett képekkel (balos oldalnézet jobbra fent, előlnézet balra fent, felülnézet balra lent) történő ábrázolás 6. évfolyamon kezdődik és végigkíséri a vizuális nevelést. A fokozatosság elve mellett tapasztalatként megjegyezhető, hogy az ábrázolási rendszer

tanítását – hogyan vetítünk? – elkezdni nem egy geometrikus formával, hanem egy személys tárggyal, például egy matchboxszal érdemes-érdekes. Rekonstruálni viszont általános iskola 7–8. osztályban csak szabályos mértani formákból álló testcsoportot érdemes, csonkolt formát csak egyéni feladatként. A lentebb végigvezetett módszer pedig középiskolásoknál, bevezetőként, szintrehozáskor alkalmazható.

A kályhánk itt is a kocka, egybevágó és a 3 dimenziót (képsíkot) jelölő lapjai és azonos méretű (tehát a rövidülést jól szemléltető) élei miatt. A száraz és a középiskolások egy részének evidens kiindulási pont, hogy megszámozzuk a nyolc csúcsát és vetületi képeivel ábrázoljuk. Mindhárom képen más-más számpárokat fogunk találni és így a vetítés logikája is megszilárdul a diákok fejében. Nagyon fontos, hogy a téri irányokat mindegyik képen (négyzetben) biztonságosan meg tudjuk mutatni: az egyes (felülnézeti) képen a jobbra-balra és az előre-háttra, a második képen (előlnézet) a jobbra-balra és a le-fel, a harmadik (megegyezéssel balos oldalnézeti) képen pedig le-fel és az előre-háttra.

Egyszerű feladat, ha a lapátlókat ábrázoltatjuk. Fontos kikötés, hogy ilyenkor eltérünk az általános szabálytól: minden esetben, ha külön nem említjük, akkor az ábrázolt, tehát rekonstruálandó forma mindig tömör test és nincs benne önálló sík vagy egyenes, minden vetületen szereplő vonal él vagy szél, tehát síkok metszészvonala (ha a megoldás hajtogatott síklap, akkor ezt ki kell kötni a feladat ismertetésekor). Tehát itt egy vázzerkezetről van szó – eltérünk a megszokottól, hogy a kocka belsejében lévő testátlókat is ábrázolni tudjuk. Négy ilyen testátló van (1–7, 2–8, 3–5 és a 4–6 csúcsokat összekötő) három vetületi képükből mindig legalább kettő különbözik a másiktól. Azért ilyen jelentősek a testátlók, mert általuk lehet lépésről lépésre megtanítani a csonkolt testek helyreállításának lépéseit és szemléletét. (Lásd Melléklet, 4. ábra)

Legelőször egy ilyen feladatot vizsgáljunk meg: adott egy csonkolt kocka három képe, itt viszont kikötjük, hogy (ismét) testről van szó. Hogy kockából indulunk ki, azt a három négyzet alapján jelenthetjük ki (ezt már nem bizonyítjuk, mert evidenciának tartjuk). Kiválasztjuk bármelyik nézetét és a vetületi képen látható alakzatot – most egy átlót – rárajzoljuk a kocka megfelelő oldalára. Hangsúlyozzuk, hogy ez még nem él (síkok metszészvonala), csak az elinduláshoz kell. Értelmezve, hogy térben mit jelenthet a vonal, oda jutunk, hogy végtelen számú megoldás lehetséges, ha az oldalnézetből indulunk ki, akkor a 2–3–7–8 pontok által meghatározott síkban lévő bármely szakasról lehet szó, csak a végpontjainak a 2–3 és 7–8 szakaszokat is érintenie kell. Kiválasztjuk a nevezetesebbeket, azaz a két lap- és a két testátlót. Újra megrajzoljuk a kockát és megfelelő oldalára újból rárajzoljuk a vetületi képen lévő alakzatot – itt egy lapátlót. Végignézzve a lehetőségeket, a végtelen számú megoldásból 4 olyan marad, ahol az élek végpontjai csúcsok – a többi nézetből kiderül, hogy csak ezek között lehet a jó megoldás. Megrajzoljuk a négyféle megoldást és összevetjük az előző rajzokkal, és már végre tudjuk hajtani a művészi rekonstrukciót, azaz képzeletünk segítségével kiegészítjük a hiányokat és látjuk a csonkolt testet. A rend és a pontosság kedvéért a harmadik képből következő lehetőségeket is megvizsgáljuk és arra az eredményre jutunk, hogy itt is négyféle megoldási lehetőség jön ki egy vetületi képből. Ha a mindhárom nézetből származó lehetőségeket összevetjük, kiderül, hogy csak egy testátló és két lapátló lehet a három vetületi képnek megfelelő metszészvonal (= síklapok törése). A végeredmény tehát egy csonkolt kocka lesz, amelyből egy olyan csúcsára fordított gúlát metszettek ki, melynek csúcsa a négyzetalap sarka fölött – helyesebben alatt – helyezkedik el és magassága a kocka élével azonos (méretű). Igazi alapfeladat, mert a testátló még háromféle térbeli helyzetbe forgatható. Alkalmas arra, hogy a térbeni gondolkodást elemekre, műveletekre bontva gyakoroltassuk.

Konstruktív reakció – verseny, feladatok

A vizuális nevelés témái közül a geometriai rekonstrukcióból lehet objektív, mérhető versenyt szervezni. Ismeretként szükségeltetik minimális tanulmányrajzi képzettség

(„kockológia”) és a Monge-féle ábrázolási rendszer készségszintű tudása (elvileg ez sem kell, csak enélkül a feladatok megoldási ideje nagyon megnyúlna).

Kiknek szól az ilyen verseny? Olyanoknak is sikerélményt adhat, akik egyéb művészeti területen nem jeleskednek. Kifejezetten hasznos az építészet és társterületein továbbtanulóknak. A rászoktatást érdemes korán (6-7. évfolyam – testháló) elkezdni, mert a téri szemlélet a középiskolásoknál ilyen alacsony óraszám és zsúfolt tematika mellett nagyon nehezen alakítható ki. A versenyfeladatok összeállításánál a többszintűsége és a változatosságra kell törekednünk – ne csak gondolkodtató, érdekes is legyen a verseny. Egy bonyolult csonkolt test vetületi képei is rejthetnek olyan megoldásokat, melyekre a feladat kitalálója nem is gondolt. A következtetés pedig az, hogy érdemes eleve olyan feladványokat is kitalálni, melyeknek biztosan több megoldása van. Legegyszerűbb módja az, ha csak két képevel adjuk meg a testet, így a bonyolultságtól függően két vagy nagyon sok megoldás lehetséges.

Másik feladat egy rendkívül összetett, de egyes elemeiben könnyen kitalálható testcsoport lehet, mert rekonstruálása szisztematikus, elemző és szintetizáló gondolkodást követel: gondoljunk a több takarásban lévő élre vagy a legkifejezőbb – a legtöbbet mutató – nézőpont megválasztására. Ebből következik, hogy a szigorú rekonstrukció (nézési irány és szemmagasság = nézőpont) vagy feleslegesen nehezíti meg a feladatot, vagy a vetületi képeken olyan pontosan kell megadni, hogy a tökéletes megoldás egyben szemléletes is legyen.

A harmadik feladat oldó, játékosabb jellegű: a főtebb már ismertetett átlátszó kocka szabásmintájára írunk egy hatbetűs szót, kijelöljük az alapot s a versenyző képzeletére (no és tenyerére) bízzuk a megoldást. Ha a javítást akarjuk megkönnyíteni, az alapnézvet térbeli helyzetét is előrajzoljuk.

Engedjük-e a szerkesztést? Ha saját tanítványainkról van szó és nincs más pedagógiai célunk, koncentrálnunk a rajzolás képességének és a térbeliség grafikai kifejezésének fejlesztésére, a szerkesztés ettől veszi el az energiát. Ha nyílt a verseny és mások tanítványairól (például műszaki középiskola) van szó, nem érdemes ilyen megkötést tenni. Ha igény van rá, engedjük, csak hívjuk fel a figyelmet a feladat lényegére és az értékelési szempontokra.

Ha a helyszínen, előtte készítjük el a rejtvényt, nagy az esélye, hogy sablonos, nem eredeti feladványt készítünk, bár a titkosság itt garantált. Ilyenkor az ellenőrzésre (ábrázolás) nagy gondot kell fordítani. Ezután kell foglalkozni a fénymásolással, erre nem mindig jut elegendő idő (a táblára felrajzolt feladat nem jó, mert az elmélyült munkához a versenyzőnek át kell másolnia és közben hibázhat). Érdemes az objektivitás érdekében többletmunkát vállalni és két-három feladatsort elkészíteni, előre lefénymásolni, borítékolni s a verseny kezdetekor választani.

Egy rekonstrukciós verseny nemcsak a diákoknak, hanem tanáraiknak is remek agytornát jelenthet, hiszen a feladatok száma végtelen s mindenki találkozhat számára új formavariációval.

Jegyzet

- (1) László Gyula (1982): *50 rajz a honfoglalókról*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- (2) Bordács Andrea: Nézőpontváltások. *Új Művészet*, XIV. évf. 10. 5.
- (3) Gellér B. István (2001): *A növekvő város*. Jelenkor, Budapest. Fekete Vali (2000): A lelet-tét és teremtés avagy fejezetek a növekvő városból. *Balkon*, 1–3.
- (4) Katona Zoltán (1973): *Ábrázoló geometria*, Tankönyvkiadó, Budapest. 72.
- (5) Lőrincz Pál – Petrich Géza (1998): *Ábrázoló geometria*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 245. és Kárteszi Ferenc (1966): *Ábrázoló geometria*. Tankönyvkiadó, Budapest. 5. Utóbbi fogalmazza meg röviden, hogy két centrális kép segítségével – ismert a centrum és a képsík téri helyzete – rekonstruálhatóak a méretek. Ez a fotogrammetria alapja.
- (6) Katona, 1973, 72. – itt található meg egy rekonstrukciós feladat mintaszerű leírása – „megoldó képlete”.
- (7) Kárpáti Andrea (1995, szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 14–15.
- (8) Fogarassy Miklós (1987): *Vermeer: A festőművészet*. Corvina, Budapest. 56.
- (9) Kollár József: Az ezredvég virtuálfényei és -árnyai – Kapitány András számítógépes műveiről. *Új Művészet*, XII. évf. 1. 8–11.

(10) Uo.

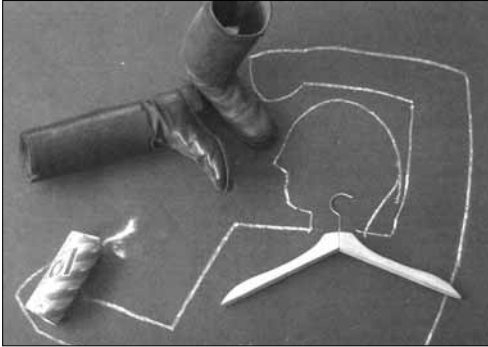
(11) Róma, Vatikáni Múzeum. Közli többek között Gombrich, E. H. (1983): *A művészet története*. Gondolat Kiadó, Budapest. 79.

(12) A két változatot közli Castiglione László (1961): *Görög művészet*. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest. 246., 247.

(13) Cole, Alison (1996): *Perspektíva – Szemtanú. Művészet*. Park Kiadó, Budapest. 32–33.

(14) A 2001. évi (Borsod-Abaúj-Zemplén) megyei versenyen két képével megadott testet több mint 60 féle módon – s helyesen – rekonstruáltak a diákok.

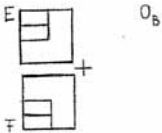
(15) A nézési irányt az első (felülnézeti) képen, a szemmagasságot a második és/vagy a harmadik képen adhatjuk meg. A fénysugarak irányát pontosan csak két képpel lehet megadni. Egy képpel akkor adjuk meg, ha a feladat része a vetett árnyék helyes komponálása, vagy előre kikötjük, hogy a második képsíkon mindig 45 fokosnak képzeljük a fénysugarak képeit.



1. ábra

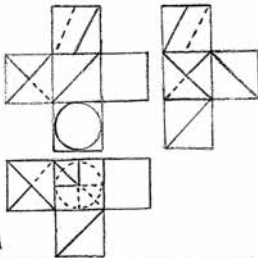
Rekonstrukció – megyei verseny
2001.

1. Adott egy test első és második képe. Rajzold meg balos oldalnézeti képét!

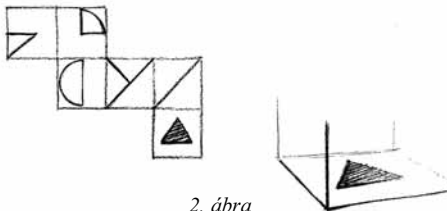


Az első négy oldalnézeti kép 1-1 pont, a többi jó megoldás 2-2 pont.

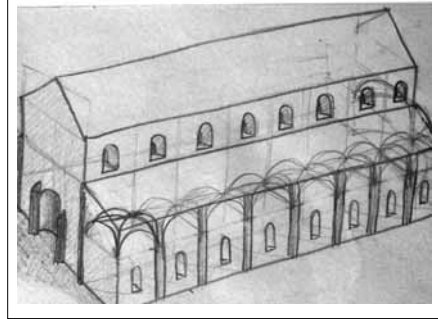
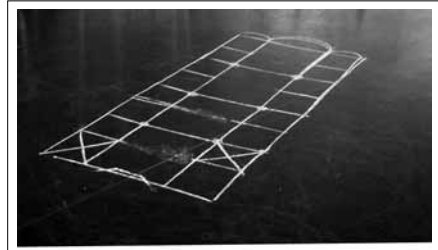
2. Rajzold meg adott nézési irányból a testszempontot! Jó megoldás 9 pont, több változat 1-2 pont, rajz /árnyék, irányok/ 5 pont.



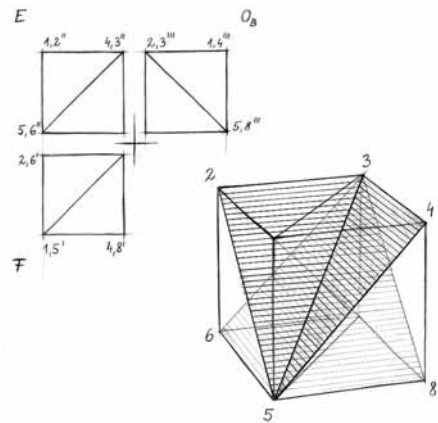
3. Hajtogasd össze kockává a négyzetlapokat! Adott az alsó lap helyzete. 6 pont



2. ábra



3. ábra



4. ábra

Autoritás és hivatásválasztás

Az autoriter beállítódás vizsgálata egyetemisták között

Az autoritás (1) kérdése átszövi lelki, kapcsolati (szociális) életünk egészét, és viselkedésünk egyik irányítója. (2) Az autoritásra való igény elemi. A gyermekeknek szükségük van autoritásokra, akik vezetik őket és biztonságot nyújtanak nekik. A felnőttek a felnőtt-szerep jelentős kívánalmának tesznek eleget, amikor autoritásként lépnek föl; ez valójában egyik formája lehet a másik iránti érdeklődés kifejezésének.

Az autoritás utáni igény olyan méreteket ölthet, hogy inkább feladjuk szabadságunkat, mert annyira vágyunk arra, hogy valaki törődjön velünk és védjen minket. Azt hisszük, egyéni és társadalmi életünk stabilitását egy tekintéllyel rendelkező személy vagy rendszer biztosíthatja számunkra leginkább. Az autoritás főképp a függőségre hajló személyiség számára szolgálhat támaszul. Átveheti például az alárendelt személy felelősségének egy részét, vagy vigasztalhatja olyan veszteségben, melynek feldolgozására az ehhez fel nem nőtt személyiség nem vállalkozik. Ez a működésmód azonban nemcsak támaszt ad, hanem újra és újra csalódásba is torkollik, mivel nem tudja a függőségben élő személy minden elvárását kielégíteni., ezért is olyan nehéz tetten érni és definiálni mindazt, ami az autoritás lényege. Az már egy újabb fejezet, hogy maga a csalódás megóvhat minket attól, hogy ne váljunk az elkápráztató trükkök áldozatává, és megőrizzük szabadságunkat.

Az autoritáshoz való szoros kötődés félelmet is kiválthat, hiszen egyrészt ez a forma megszűnhet, a támasz elveszhet, másrészt maga az autoritás is befolyásolhatja, fenyegetheti szabadságunkat. A tekintéllyel szemben érzett félelmet az is kiválthatja, hogy az autoritást birtokló személy nem az alárendelt javára fordítja energiáját, mely autoritást kölcsönöz neki, hanem pusztán arra, hogy másokon uralkodjon és korlátozza őket. Főképp az olyan autoritás kelt félelmet, aki teljes egészében a destruktív cselekvés szolgálatába állítja az emberek feletti hatalmát. Milyen erő az, amelyet egy demagóg ember, egy destruktív szülő vagy egy destruktív pedagógus, pap esetében érzünk? Az ilyen emberben szembeötlő a magabiztosság és a fölényes ítélőképesség, melyet a fegyelmezés és félelemkeltés eszközeül használ fel.

Az autoritás és az agresszió, düh összefüggése

Ahhoz, hogy világosabban lássunk az autoritással összefüggő kérdésekben, differenciáltan kell újragondolni a düh, a harag, az agresszió, az önérvényesítés, a gyűlölet, az ellenségesség, az erőszak fogalmait anélkül, hogy automatikusan hozzájuk kapcsolnánk a destrukció, a harc vagy a pusztítás fogalmait is. A pontos megkülönböztetés különösen a düh és agresszió tekintetében fontos: a düh ugyanis egy érzést, az agresszió ellenben egy viselkedést jelöl, mely a düh érzésével együtt, de nélküle is felléphet.

Ritkán gondolunk arra, hogy az agresszió összekapcsolódhat valamely pozitív szándékkal is, hogy saját erőnk és hatalmunk bevetésével állítsunk helyre egy kapcsolatot, kifejezzünk vagy esetleg jóvá tegyünk egy sérülést, elhárítsunk egy támadást. Inkább az a fajta agresszió áll figyelmünk középpontjában, melynek célja a másiknak ártás, a másik megsértése, kínzása, esetleg megsemmisítése. Ez a fajta agresszió valóban az erőszakkal és a destruktivitással hozható kapcsolatba, csökkentése és elkerülése az együttélés minden formája szempontjából fontos. Ez utóbbi értelmezéssel gyakran találkozunk a tudományos szakirodalomban, de a keresztény nevelési felfogásban is. Ilyenkor arra kell felhívni a figyelmet, hogy az agresszió-kerülés és annak elfojtása helyett alternatívaként a düh és agresszió pozitív hatású formáit állítsuk, melyek az egyén kibontakozását, a konfliktusmegoldást és a továbblépést segítik elő.

A pszichológiai elméletek már *Freud* óta jelentős figyelmet szenteltek az agresszióknak, eredetén kívül a személyiség alakításában betöltött pozitív szerepét is vizsgálták. Először a szexuális ösztön részeként vagy azzal keveredve bukkant fel az agresszió, majd ezt pontosítva (*Spitz*, 1953) arra a következtetésre jutott, hogy az agresszív ösztön a libidinózus ösztönnek kölcsönöz energiát. Az agresszió így annak feltételévé válik, hogy képesek legyünk szeretetre, odafordulásra és közelségre, és nagy jelentősége van a tárgykapcsolatok létrehozására irányuló képesség kialakulásában is.

Az agresszió fejlődéslelektani jelentősége a leválás és az individuáció (3) magyarázatakor is megmutatkozik. A függőség és az autonómiára törekvés tartós feszültségében az agresszió olyan impulzus, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek ne rekedjen meg a függőség állapotában. A düh az elválásért való érzését reprezentálja és hozzájárul az ennek a nem-éntől történő megkülönböztetéséhez.

Bowlby (1973) a „remény dühét” és a „kétségbeesés dühét” különbözteti meg főképp az elválás, valamint a szorongás és a düh összefüggésében. Mindkettőnek megvan a saját szerepe. Az első a kapcsolat megszilárdítását szolgálja, a második azonban bosszúvágy, mely a tartós vagy többszöri elválás miatt átértelmezett kiszolgáltatottság érzésén nő fel, melyből destruktív gyűlölet fejlődik ki.

A segítő hivatásúak autoritáskapcsolatai

A segítő hivatásúak (szociális munkás, tanár, lelkész, orvos) aszimmetrikus kapcsolatokban végzik munkájukat és fejtik ki hatásukat. Ahhoz, hogy egyre jobban kiküszöbölhessük – *Bálint Mihály* kifejezésével élve – a „segítő személyisége mint gyógyszer” káros mellékhatásait, egyre tudatosabbá szükséges tenni a hatalomhoz, autoritáshoz való viszonyulást.

Vizsgálódásunk célja nem – mintegy hátsó szándéktól vezettetve – a segítés esetleges neurotikus motivációjának leleplezése. Arra törekszünk, hogy tisztábban lássuk a veszélyezettett segítőik terheit és segítő szándékkal eloszlássuk a működésükkel kapcsolatos kártékony mítoszokat.

A segítőik egyik ismert lelki zavara a segítő szindróma. (*Schmidbauer*, 1977) Ez személyiségrésszé vált képtelenség arra, hogy saját érzéseiket, szükségleteiket kifejezzék, hogy kölcsönösséget éljenek meg kapcsolataikban, hogy bevallják gyengeségüket, segítségre szorulásukat, érzelmi problémáikat. (4) Létrejöttében a korai gyerekkor nem tudatos narcisztikus sérülései játszanak szerepet. Ilyenek azok az erős szülői elutasítások, melyeknél a gyermeket nem meglevő személyes érzései és tulajdonságai, hanem azon viselkedése miatt szeretik, mellyel a vonatkoztatási személy idealizált elképzeléseihez alkalmazkodott. (5) Ezt a negatív megtapasztalást az önértékelésnek a mindenhatóság- és a tehetetlenségérzés közötti állandó ingadozása kíséri.

A gyermek egyik korai élménye a találkozás az autoritással és a hatalommal. Normális esetben ez a szülővel fennálló kiegyensúlyozott kapcsolat része, melyben a szülői pozícióból következő formális autoritás és a gyermek által elismert, szülői képességeken

alapuló informális autoritás integrálódik (nevezhető érett autoritásnak – *Popitz*, 1981). Nem ritka azonban, hogy a formális autoritás jut túlsúlyra, és a kapcsolatban a szülő autoriter személyiségvonásai kapnak meghatározó szerepet. Az ilyen felnőtt a neki alárendeltekkel keményen, olykor kegyetlenül bánik (miközben előljáróinak kívánságait készségesen teljesíti). A nevelés az utasítás, bosszúság, pesszimizmus, domináló büntetésosztás negatív érzelmi légkörében zajlik, ahol a gyerek nem spontán módon igazodik a szülők kéréseihez, hanem kényszerűen teszi meg azt, amit a tekintélyszemélyek követelnek tőle.

A gyermeki vágy és az autoritás összeütközése kiszolgáltatott helyzetbe hozza a gyengébbet, mivel a korai fejlődés idején a gyermek még kevésbé képes semlegesíteni ezt a hatalmi túlsúlyt. Konfliktust okoz, ha önmaga és egy „jelentős másik” (a szülő) vágyai állnak szemben egymással. (*Kernberg*, 1988) Ennek kínján a gyermek sokféle módon megkísérelhet úrrá lenni. Egyik lehetőség, hogy mereven azonosul a szülő szigorú felettes-énjével és elhárítja, elzárja saját segítségre szorulásának érzéseit. (6) Felnőttként aztán sokszor saját rovására is másoknak segít, egészen az önkárosításig. A másik védekezési mód, hogy lehasított, izolált vágyait önálló életre kényszeríti, a személyiségfejlődésből is kirekeszti. Ennek az elhárításnak a nyomát a felnőtt segítő személy kettős magatartásának egymás mellett élése jelzi: az egyik viszonyulás egy vágynak (a kliens vágyának) megmutatkozását segíti, a másik pedig éppen a vágyak (tudniillik a segítő vágyainak) legitimitását kérdőjelezi meg, sőt egy azokkal ellentétes, kompromisszum nélküli tendenciát fejez ki. (*Freud*, 1941) A kétféle tendencia, miközben keresztezi egymást, szinte érintetlenül hagyja egymást.

Így amíg a klienssel kapcsolatos magatartása odaforduló, elfogadó és toleráns, önmagánál nem fogadja el, hogy segítségre szorul, nem fordít időt önmagára. Megfigyelésen alapuló hipotézisünk, hogy ez a szigorú elvárásrendszer nem csupán magára a segítőre terjed ki, hanem a vele szoros érzelmi kapcsolatban élőkre is. A családon belüli kommunikáció visszatérő motívuma: „ne kérj tőlem semmit, mert másoknak kell segítenem”.

Az egyetemisták körében végzett kutatás

A függőségi viszony és a hatalomgyakorlás, autoritás mértékének megfigyelése és összevetése egy korábbi vizsgálatunkban a mentálhigiénés képzést végzetteknel és önszegtő csoportoknál, illetve sportolóknál történt meg. Egy évvel ezelőtt kiterjesztettük ezt a vizsgálódást főiskolás és egyetemista fiatalok szélesebb körére, szándékolatlan a szakok változatosabb palettájával. Előzetes feltételezésünk szerint a vizsgálni kívánt réteg életkoránál és társadalmi helyzeténél fogva kevésbé mutat autoriter jegyeket, mint a „nagy átlag”, ezért különösen érdekes, hogy egyáltalán ki lehet-e mutatni a válaszaikból valamiféle tendenciákat.

A felmérés háttere

A kérdőív kiinduló pontja az *Adorno* által alkalmazott F-skála 50. sz. állítására épül: „A legfontosabb, amit egy gyereknek meg kell tanulnia, az az engedelmesség.” (*Adorno*, 1999) (7) *Adorno* és munkatársai sok egyéb kérdéssel együtt ezt a kérdést is az emberekben rejtőző, feltételezett „antidemokratikus potenciál” felderítése érdekében tették fel. Ez az irányultság okozója a viselkedésmódra jellemző autoriter, azaz tekintélyelvű személyiségvonásoknak. Ez olyan jellemszerkezetre utal, „amely a saját intencióit, elképzeléseit, vágyait, akaratát mindig a feljebbvalókhöz próbálja igazítani”. (*Weiss*, 2000)

Az *adorno*i kutatási céltól eltérően a kérdést – és több hasonló kérdést is – azért tettük fel egyetemistáknak, hogy következtetéseket vonhassunk le főképp a segítő foglalkozásúak működésmódjáról. Feltételezésünk szerint ugyanis a vizsgált személyekben létezik

egy olyan pszichológiai szükségletekre épülő „potenciál”, mely következménye és egyben mozgatója is viselkedésmódjuknak. (Erős, 2001)

Korábbi vizsgálataink arra mutattak rá, hogy különböző hivatásúak és más-más célból szerveződött csoportok szignifikánsan különböznek egymástól tekintélyelvűségük mértékében. Az önsegítő csoportok tagjai vagy a sportolók például autoriterek, mint a segítő foglalkozásúak. (Csáky-Pallavicini – Tomcsányi – Mesterházy. – Bucholczné Szombathy, 2000) Ez a tény további kérdéseket vet fel, melyekre még csupán hipotéziseink lehetnek:

- a személyiségstruktúra játszik-e szerepet a hivatás megválasztásában, vagy
- a hivatás tanulása, gyakorlása változtatja-e meg az autoriter személyiséget?

Az adorno elképzelés ezt a struktúrát felvilágosítással, neveléssel vélte megváltoztathatónak. Tudatában kell azonban lenni annak, hogy az autoritás kétféleképpen jelenhet meg: racionálisan, egyfelől az alárendelt ember támogatásaképpen, amikor alá- és fölérendeltnél egy közös cél van, másfelől irracionálisan, ahol a fölérendelt célját az erőszak segítségével lehet megvalósítani. (8)

A kérdőív és a felmérés

A kérdőív kitöltőinek 23 megállapítással való azonosulásuk mértékét kellett egy-egy ötfokú skálán bejelölniük. (9) Kérdőívünkön a már említett adorno „alapkérdést” (A legfontosabb, amit egy gyereknek meg kell tanulnia, az az engedelmesség) további három, hasonló szellemben megfogalmazott állítással egészítettük ki, majd később azt tudakoltuk, hogy a válaszadó véleménye szerint mi volt a véleménye édesapjának (apai nevelőjének), illetve édesanyjának (anyai nevelőjének) ugyanezekről a megállapításokról abban az időben, amikor maga a kérdezett még kisgyerek volt.

Arra vonatkozó kérdések is szerepeltek, hogy önmagával, illetve a hozzá érzelmileg közel állókkal szemben szigorúbbak-e a megkérdezett elvárásai, mint másokkal szemben? Végül több kérdést tettünk fel egyrészt arról, hogy szigorítaná-e a társadalmi együttélési szabályokat, másrészt mennyire azonosul néhány autoriter hangvételű megállapítással a vezetésre vagy a nevelésre vonatkozóan.

Az autoritásvizsgálati kérdőívet – több más teszttel együtt – 349 nappali tagozatos egyetemista és főiskolás töltötte ki 2002 elején. Anonimitást biztosítva több szociológiai jellemzőt is megkérdeztünk a válaszadóktól, akiknek valamivel több mint egyharmada járt vidéki felsőoktatási intézménybe. Ha a tanulmányi terület szempontjából nem is volt teljesen reprezentatív a mintavételezés, de törekedtünk a széleskörűsége, illetve igyekeztünk a segítő foglalkozású hivatásra készülöket nagyobb számban bevonni a felmérésbe. Szakterület szerint csoportosítva a válaszadókat 6 olyan csoportunk volt, amelybe harmincnál több válaszadó tartozott: bölcsész (79), egészségügyi (33), műszaki (53), szociális munkás (44), teológus (52) és testnevelő (40).

Elemzéseinkhez a kérdőíven megadott állításokat csoportosítottuk, és a továbbiakban „saját vélemény”-en az Adornótól átvett és hozzácsatolt 3 állítással való egyetértés kifejezésére adott pontszámok összegét, a vélelmezett „apai/anyai (illetve összevontan: szülői) vélemény”-en a párhuzamos 4-4 (illetve összevontan 8) pontszám összegét, „társadalmi helyzetek megítélésé”-n az ebben a témában megfogalmazott 8 állítás pontszámának összegét értjük. A bennünket elsősorban érdeklő kérdésekkel való foglalkozás előtt megvizsgáltuk az állításcsoportok belső konzisztenciáját. Ha az erre vonatkozó vizsgálat eredményei nem is mutattak tökéletes összhangot a válaszokban, de nem utaltak olyan divergenciára sem, ami megkérdőjelezné az eredményeknek az említett állításcsoportok szerinti értelmezhetőségét. A válaszadók a szülei feltételezett véleményéről adták a legkövetkezetesebb véleményt. (10)

A vizsgálat eredményeiből

A különféle csoportok autoritásának összehasonlítása

Varianciaanalízist végeztünk annak megvizsgálására, hogy az állításokból kialakított autoritás-pontszámokra („saját vélemény”, „társadalmi helyzetek megítélése”, illetve „vélelmezett szülői vélemény”) hatással van-e a nem, a szak, az állandó lakóhely, a tényleges lakóhely, az apa végzettsége, az anya végzettsége, valamint a vallásosság mint független változó. Az eredmények azt mutatták, hogy a szak, az állandó lakóhely és a vallásosság befolyásolja szignifikánsan a saját autoritás-pontszámokat (a „saját vélemény”-t és a „társadalmi helyzetek megítélése”-t), vagyis e szempontok szerint valamely csoportok átlagpontszámai szignifikánsan eltérnek. (11) A szülőknek tulajdonított vélemény pontszáma a vizsgált tényezők közül csak a vallásosságtól (tehát a válaszadó vallásosságától!) függött szignifikánsan ($p=0.034$).

A „saját vélemény”-t leíró autoritás-pontszámok alapstatisztikáit tartalmazza a három kiemelt szempont szerinti csoportokban az 1–3. táblázat.

1. táblázat. A saját vélemény pontszámának alapstatisztikái a szakok szerinti csoportokban

	Saját vélemény (1–4. pontszám összege)		
	Elemzés	Átlag	Szórás
Egészségügyi	31	12,27	3,22
Műszaki	53	12,32	2,91
Bölcsész	79	10,27	2,97
Szociális Munkás	44	10,84	2,84
Teológus	52	12,73	3,05
Testnevelő	40	12,79	3,21

Az 1. táblázatból kiolvasható, hogy a szakok esetében a testnevelők és a teológusok adták a legmagasabb átlagpontszámokat, vagyis ők a leginkább autoriterek. Nem sokkal maradtak el mögöttük a műszakosok és az egészségügyiek, viszont lényegesen alacsonyabb a szociális munkások és a bölcsészek pontszáma. A páronkénti összehasonlítás azt mutatja, hogy e két utóbbi szakra járók térnek el szignifikánsan a másik négytől; e kettő között nincs, illetve a másik négy között sincs szignifikáns különbség. (12)

2. táblázat. A saját vélemény pontszámának alapstatisztikái az állandó lakóhely szerinti csoportokban

	Saját vélemény (1–4. pontszám összege)		
	Elemzés	Átlag	Szórás
Budapest	104	10,78	3,19
Város	161	12,15	3,09
Község	83	11,68	3,04

3. táblázat. A saját vélemény pontszámának alapstatisztikái a vallásosság szerinti csoportokban

	Saját vélemény (1–4. pontszám összege)		
	Elemzés	Átlag	Szórás
„Az egyház tanítását követem”	111	12,36	3,01
„Vallásos vagyok a magam módján”	129	11,43	3,04
„Nem tudom megmondani”	24	12,04	3,36
„Nem vagyok vallásos”	60	10,57	2,91
„A vallásnak nincs igaza”	17	10,88	3,84

Az állandó lakóhely csoportjai közül Budapest adja a legalacsonyabb pontszámot, de számunkra meglepő módon az egyéb városok – és nem a községek – adják a legmagasabbat, bár a városok és a községek között nincs szignifikáns különbség. Budapest és a városok között szignifikáns az eltérés, Budapest és a községek között majdnem szignifikáns.

A vallásosság szerinti csoportok közül a nem vallásosok adják a legalacsonyabb és az egyházián vallásosak a legmagasabb pontszámokat. A páronkénti összehasonlítás ezt a legnagyobb különbséget mutatta egyértelműen szignifikánsnak ($p=0.000$). A többi közül 0.05-os szinten csak az egyházián és a maguk módján vallásosok közötti különbség szignifikáns! (13)

A fenti szignifikanciaszintek a szempontok külön vizsgálatából, úgynevezett egyszempontos varianciaanalízisekből adódnak. Ha a szakot, az állandó lakóhelyet és a vallásosságot egy úgynevezett többszempontos modellbe építjük be, ahol megengedett a kölcsönhatás is, akkor csak a szak és a vallásosság ad szignifikáns eredményt! A modell alapján számolt korrigált középértékekből a szakok közötti különbségek közül ugyanazok lesznek szignifikánsak itt is, mint a fentiekben, de a vallásosság esetén mást kapunk: az egyházián vallásosak eltérnek az összes többitől, akik között viszont nincs szignifikáns különbség!

4. táblázat. A vélelmezett szülői vélemény pontszámának alapstatisztikái a válaszolók vallásosság szerinti csoportjaiban

	Szülői vélemény (8–15. pontszám összege)		
	Elemszám	Átlag	Szórás
„Az egyház tanítását követem”	111	26,44	6,59
„Vallásos vagyok a magam módján”	129	25,59	6,48
„Nem tudom megmondani”	24	24,00	5,34
„Nem vagyok vallásos”	60	23,32	6,25
„A vallásnak nincs igaza”	17	26,00	6,16

A vélelmezett szülői pontszámoknak a válaszadó vallásosságával való összefüggését vizsgálva azt kapjuk, hogy az „egyházián vallásos”-akat kis különbséggel – némi meglepetésre – az „ateista nem vallásos”-ak követik, a legalacsonyabb átlagpontszámot pedig a nem vallásosok adják. (4. táblázat) Szignifikáns eltérés ez utóbbi csoport és az egyházián, illetve a maguk módján vallásosak között van.

Összefüggések a kérdéscsoportokra adott válaszok között

Az 5. táblázat mutatja, hogy a saját vélemény szignifikáns összefüggésben van a szülőknek tulajdonított véleményekkel ($p = 0,000$). (14) A kapcsolat minden esetben pozitív, vagyis a szüleiknek magas pontszámot adó gyerekek is várhatóan inkább magas pontszámúak lesznek.

5. táblázat. Korrelációs együtthatók a szülőknek tulajdonított vélemény és a saját vélemény között

	Minta-elemszám	Korrelációs együttható
Szülő-gyerek	339	0,530
Szülő-fiú	165	0,517
Szülő-lány	172	0,544

A szülői pontszám helyett külön-külön a vélelmezett apai és az anyai pontszámmal is kiszámítottuk a fenti korrelációkat, és a táblázatban megadottnál valamivel alacsonyabb, 0.433 és 0.520 közötti értékeket kaptunk. A legmagasabb értéket az „anya-lány” relációban kaptuk, mint ahogy az 5. táblázatban is a „szülő-lány” kapcsolatnál, de az együtthatók között nincs lényeges különbség, a kis eltérések miatt ezekből mély következtetéseket levonni nem lehet.

6. táblázat. Korrelációs együtthatók a szülőknek tulajdonított vélemény és a saját vélemény között a szakok szerinti csoportokban

	Minta-elemszám	Korrelációs együttható
Bölcsész	78	0,532
Egészségügyi	29	0,566
Műszaki	53	0,375
Szociális munkás	43	0,440
Teológus	50	0,623
Testnevelő	39	0,595

Amennyiben a tanulmányi terület szerinti csoportokban vizsgáljuk a vélelmezett szülői és saját vélemény közötti kapcsolat szorosságát, akkor a 6. táblázatban megadott korrelációs együtthatókat kapjuk. Ezek azt mutatják, hogy a két legmagasabb pontszámot adó csoport, a teológusok és a testnevelők esetén a legszorosabb a kapcsolat a szülői pontszámmal, de a többi csoportnál már változik a helyzet. A legkisebb átlagos saját pontszámot adó bölcsészeknél például viszonylag szoros a szülői pontszámmal az összefüggés, de ez inkább az „együttesen alacsony” saját és vélelmezett szülői pontszámoknak köszönhető.

A saját vélemény pontszámát tételesen is összehasonlítottuk az apának és az anyának tulajdonított vélemények pontszámával is. Mint már említettük, ugyanarról a négy-négy állításról kellett a válaszadónak véleményt mondania először a saját nevében, majd arról kellett nyilatkoznia, hogy vajon az apja, anyja hogyan vélekedett ugyanerről. Az apai és az anyai pontszám is kb. a válaszadók felénél volt magasabb a saját pontszámnál, de az egyetemista korosztálytól vártakkal ellentétben meglepően nagy arányban fordult elő a fordított eset is: a válaszadók 31 százalékánál haladta meg a saját pontszám az apait és 34 százalékánál az anyait.

A társadalmi helyzetek megítélése és a saját vélemény között 0.530, a társadalmi helyzetek megítélése és a szülői vélemény között 0.400 a korreláció. Ha egyesével vizsgáljuk a társadalmi helyzetekre vonatkozó állítások pontszámait a saját vélemény függvényében, akkor a legszorosabb összefüggést az „Ahol nincs szigorú elvárás, ott nincs fejlődés.” állítás esetén kapjuk ($r=0.493$), ami nem meglepő, hiszen a saját véleményben is (gyermeki) fejlődéssel kapcsolatos állítások szerepelnek.

A saját, illetve a vélelmezett szülői pontszám alapján kialakított csoportok vizsgálata

A saját és a szülői pontszámok alapján a válaszadókat csoportokba soroltuk. A csoportok képzésénél kihagytuk azokat, akiknek akár a saját, akár a szülei nevében adott pontszáma nagyon átlagos volt (kb. a nagyság szerint rendezett adatok „középső negyedét” mindkét esetben – ezek között persze átfedés van, ezért megmaradt a válaszadók több mint fele). A négy kialakított csoport:

- alacsony-alacsony = a saját és a vélelmezett szülői pontszám is alacsony;
- alacsony-magas = a saját pontszám alacsony, a vélelmezett szülői pontszám magas;
- magas-alacsony = a saját pontszám magas, a vélelmezett szülői pontszám alacsony;
- magas-magas = a saját és a vélelmezett szülői pontszám is magas.

Az így kapott csoportokban markánsabb az „alacsony”, illetve „magas” pontszám jelentése, mint az átlag körülükénél.

Az elvárásokkal kapcsolatos mindhárom kérdésnél („Magammal szemben ... / A hozám érzelmileg közelebb állókkal szemben ... / A családom úgy látja, hogy velük szemben általában szigorúbbak az elvárásaim, mint másokkal szemben.”) az „alacsony-alacsony” csoport adta a legkisebb átlagértéket. Tehát ahol a saját és a szülői pontszámok is alacsonyak, ott áll fenn legkevésbé, hogy a válaszadó elvárásai saját magával, illetve a hozzá érzelmileg közelállókkal szemben szigorúbbak lennének, mint másokkal szemben. A saját magukkal szembeni elvárások esetén a „magas-alacsony” csoport adta a legma-

gasabb átlagot, ami nem meglepő: ha a szüleik alacsony pontszámával szemben magas pontszámokat adtak az autoritást mérő, neveléshez kapcsolódó állításokra, akkor természetes, hogy magukkal szemben is magasak az elvárásaik. E két csoport eltérése szignifikáns. (15)

A családdal szembeni elvárásokhoz tartozó két állítás esetén az „alacsony-magas” csoportnál volt a legnagyobb átlagérték. Ez az eredmény az előzőnél kevésbé egyértelműen magyarázható, különösen ott, ahol a család véleményéről van szó. Az „alacsony-alacsony” csoport mindenestre mindkét esetben szignifikánsan eltért az „alacsony-magas”, illetve a „magas-magas”, vagyis mindkét „magas” vélelmezett szülői pontszámot adó csoporttól.

Ha az összeállított csoportokat összevetjük a szakokkal, illetve a vallásossággal, akkor a kereszt táblázatokból azt kapjuk, hogy a vizsgált csoportokon belül a bölcsészek, illetve a nem vallásosak több mint a fele tartozik az „alacsony-alacsony” csoportba. Az egészségügyiek, a teológusok és a testnevelők több mint fele, illetve az egyházasan és a maguk módján vallásosak fele tartozik a „magas-magas” csoportba.

Az elemzések során külön kívántuk vizsgálni azokat a csoportokat, amelyek a szülő-kétől eltérő autoritásértékeket adó válaszadók közül álltak. Az „alacsony-magas”, illetve a „magas-alacsony” csoportban azonban elég kevés elemünk volt érdemi következtetések levonásához, ezért kibővítettük a mintát az egész adathalmazra, kihagyás nélkül. Ekkor a „magas” autoritás-érték „átlag feletti”, az alacsony „átlag alatti” értéket jelöl. A szakok esetében ekkor szignifikáns az eredmény (16), méghozzá úgy, hogy a szociális munkásoknál és az egészségügyiekénél lényegesen több az „alacsony-magas” pontszámú, míg a teológusoknál, a műszakisoknál és a testnevelőkénél a „magas-alacsony”.

A hallgatók vallásossága szempontjából az eredmény nem szignifikáns, csak tendenciák látszanak. A nem vallásosak között kicsit több az „alacsony-magas”, a vallásosak között a „magas-alacsony”. Mindezek azt a nem meglepő eredményt jelentik, hogy az általában alacsonyabb saját pontszámot adó csoportokban van több olyan, aki a „magas” vélelmezett szülői pontszám ellenére adott alacsony pontszámot a saját véleményénél, míg az általában magasabb saját pontszámot adók között található több „fordítottan váltó”.

Összefoglalás

A különböző hivatású csoportok autoritására vonatkozó vizsgálatok előtt tanulmányunkban áttekintettünk néhány szakmai szempontot. A szakirodalmi szempontok alapján felhívtuk a figyelmet arra, hogy az autoritás és a humán segítő hivatás között kapcsolat van, majd erre vonatkozó eddigi empirikus vizsgálati eredményeinket közöltük. A vizsgálati eszköz Adorno F-skálájának egy kérdésére épülő kérdőív, mellyel különböző csoportok autoritáshoz fűződő viszonyát mérhettük le. Az eredmények alapján megállapítható volt, hogy a különböző hivatású csoportjai, illetve a más-más célból szerveződött csoportok tekintélyelvűsége eltér egymástól: a testnevelők és a teológusok magasabb pontszámokat adtak (autoriterebbek), a szociális munkás és bölcsész hallgatók alacsonyabbat (kevésbé autoriterek). Vallásosság tekintetében is elkülönültek a válaszadók: a magukat egyházasan vallásosnak tartók mutatkoztak a leginkább autoriternek.

A mérések azt is alátámasztották, hogy az autoritással kapcsolatos saját vélemény összefügg a szülők nevében adott, vélelmezett véleménnyel. A vizsgálati személyek alacsony autoritásértékei gyakran alacsony vélelmezett szülői autoritásértékekkel párosultak (leginkább a bölcsész hallgatóknál és a nem vallásosak csoportjában), illetve a magas saját autoritásérték többnyire együtt jelentkezett a magas vélelmezett szülői autoritásértékekkel (mint például az egészségügyiek, a teológusok vagy a testnevelők csoportja, illetve az egyházasan-vallásosak csoportja esetén).

Az elvárásokkal kapcsolatos vizsgálatok alátámasztják, hogy azokra jellemző a legkevésbé, hogy magukkal és környezetükkel szemben szigorúbbak lennének, mint másokkal szemben, akik sem maguk nem mutatnak autoriter jegyeket, sem szüleikről nem állítják ezt.

Vizsgálatunkban az egyetemisták között is – annak ellenére, hogy egy részük még tanulmányainak kezdeti szakaszában járt – kimutathatóak voltak az eltérések, ami a személyiségstruktúra és a hivatásválasztás összefüggésére utal. Az ok-okozati tényezők határozottabb kirajzolódása, valamint a szülőkével megegyező, illetve attól eltérő beállítottságok elemzése érdekében azonban a vizsgálódás folytatását, valamint annak kiterjesztését is tervezzük.

Jegyzet

(1) Autoritás az, akinek személyes tekintélye és befolyása mint hatalom érvényesül a rábizott emberekkel való viselkedésében. (Autoritás lehet például a gyermek számára a szülő, a tanuló számára a tanár, a vallásos ember számára a püspök.) Autoriter személyiség, vagy autoriter módon nevelő, vezető személy az, aki nevelői, vezetői cselekedeteit vagy véleményét a tekintélyéből származó hatalommal magyarázza, indokolja. („Azért van igazam, mert én vagyok a tanárod.”)

(2) Az autoritás néhány összefüggéséről lásd még: Tomcsányi T. – Csáky-Pallavicini R. – Feser, H. (2000): A mentálhigiénés képzés eredményességvizsgálata. *Pszichoterápia*, dec., 445–455.

(3) C. G. Jung azt a folyamatot nevezte individuációnak, melynek során a személyiség kibontakozik, differenciálódik, személyiségének területeit egységes egésszé integrálja, miközben egyedi sajátosságait is kialakítja.

(4) Schmidbauer, 1977, 12.

(5) Uo. 57.

(6) Uo. 14.

(7) Adorno, Th. W. (1999): *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp, Frankfurt/M. 43. (Fordítás a *Studies in Prejudice* kötetből; ©: Jewish Committee, 1950). Adorno F-skálája a személyiség autoriter beállítódását méri. Ennek jellemzői a rigiditás, a hatalomorientált és előítéletes gondolkodás, valamint a konvenciókba való erős kapaszkodás. A kérdőívben magas pontszámokat adó egyénekre volt jellemző az autoriter személyiségstruktúra. Az eredeti állítást („Gehorsam und Respekt gegenüber der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.” azaz „Az autoritással szembeni engedelmesség és tisztelet azok a legfontosabb erények, melyeket a gyermekeknek meg kell tanulniuk.”) egyszerűbb formában fogalmaztuk meg.

(8) Lásd Weiss, 2000, 36.

(9) Az adornoí F-skála tapasztalatait is figyelembe véve feltételeztük, hogy az „egyáltalán nem”, illetve „inkább nem értek vele egyet” választ adók kevésbé autoriterek, az „inkább” vagy „teljesen egyetértek az állítással” vélemény pedig az autoriterebb személyiségvonásokra utal.

(10) A Cronbach-féle α érték mindegyik csoportban 0.6 fölött volt, a vélelmezett szülői vélemények állításcsoportjában $\alpha=0.8117$. A statisztikai vizsgálatokat az SPSS for Windows 9.0 szoftverrel végeztük el.

(11) A szignifikanciaszint a három szempontnál a saját vélemény elemzésekor rendre 0.000, 0.003 és 0.011 volt, míg a társadalmi kérdésekből képzett pontszámnál, ha mind a nyolc állítást figyelembe vettük, 0.000, 0.001 és 0.000. A varianciaanalízis szóráshomogenitási feltételét a Levene-próba alapján sehol sem kellett megkérdőjelezni. (A szignifikanciaszintek 0.184 és 0.961 közé estek.)

(12) A páronkénti összehasonlításra a Fisher-féle LSD-módszert alkalmaztuk, szignifikánsnak a 0.05-nál kisebb p-értékű eredményeket vettük.

(13) Az elemzésekben és a szórásokban mutatkozó különbség okozza azt az elsőre meglepő tény, hogy az egyházasan vallásosak és az „ateista nem vallásosak” átlagpontszáma közötti eltérés nem szignifikáns, noha az egyházasan vallásosak és a maguk módján vallásosak közötti különbségnél nagyobb. Azokat neveztük röviden „ateista nem vallásosaknak”, akik azt a választ fogadták el magukra nézve, hogy „nem vagyok vallásos, mert meggyőződésem szerint a vallásnak nincs igaza”.

(14) Az 5. és 6. táblázat a Pearson-féle korrelációs együtthatókat mutatja, de ha kategóriákba soroljuk a saját, illetve a vélelmezett szülői pontszámokat, és ordinális skálán megadott változóknak tekintve őket rangkorrelációt számítunk, akkor is hasonló eredményeket kapunk.

(15) Itt is varianciaanalízist és Fisher-féle páronkénti összehasonlítást végeztünk.

(16) χ^2 -próbat végeztünk, és a szignifikanciát 0.05-os szinten értjük.

Irodalom

Adorno, Th. W. (1999): *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp, Frankfurt/M.

Bowlby, J. (1973): *Separation. Anxiety and Anger. Attachment and Loss*, Vol. II, New York.

Csáky-Pallavicini Roger – Tomcsányi Teodóra – Mesterházy Andrea – Bucholczné Szombathy Mária (2000): *The Training Model in Mental Health Developed at the University of Physical Education, Hungary*. Monitor-

ing the effects of dependencies and authority to serve the evaluation of the training programme and the development of society. In: Mészáros János. (szerk.): *Kalokagathia*. Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.

Erős Ferenc (2001): *Analitikus szociálpszichológia*. Új Mandátum Kiadó.

Freud, S. (1941): Die Ichspaltung im Abwehrvorgang. In: Freud, S.: *Gesammelte Werke*, XVII., Fischer Vlg., Frankfurt/M.

Kernberg, O. F. (1988): *Innere Welt und äussere Realität. Anwendungen der Objektbeziehungstheorie*. Verlag Internationale Psychoanalyse, München–Wien.

Popitz, H. (1981): Zum Verständnis von Autorität. In: Matthes, J. (szerk.): *Lebenswelt und soziale Probleme*. Campus, Frankfurt/M. 78–87.

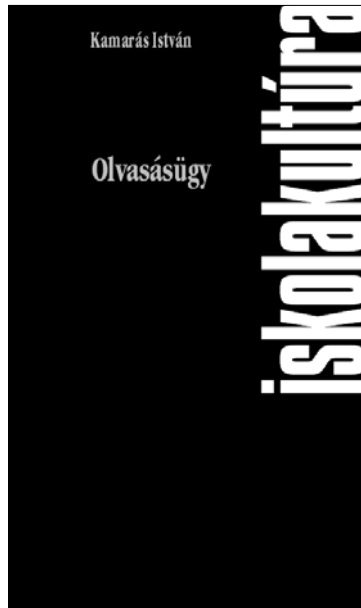
Schmidbauer, W. (1977): *Die hilflosen Helfer*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg.

Spitz, R. (1953): Aggression: Its Role in the Establishment of Object Relations. In: Loewenstein, R. M. (szerk.): *Drives, Affects, Behavior*. New York.

Tomcsányi Teodóra – Csáky-Pallavicini Roger – Feser, H. (2000): A mentálhigiénés képzés eredményességvizsgálata. *Pszichoterápia*, IX. évf.

Tomcsányi Teodóra – Fodor László. (1990): Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In: Jelenits István – Tomcsányi Teodóra (szerk.): *Egymás közt – egymásért*. R. K. Egyházi Szeretetszolgálat és a Budapest XIII. ker. Tanács HÍD Családsegítő Központja, valamint a Szeged-Csanádi Püspökség kiadása.

Weiss, J. (2000): *Tizenkét előadás a frankfurti iskoláról és a diákmozgalmakról*. Áron Kiadó, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

A gyermekek egészség- és környezet-tudatosságának alakítása

Az egészség-tudatosság szoros kapcsolatban áll a környezet megóvásával és a természet szeretetével. A környezeti nevelésnek az egészség- és a környezet-tudatosság fejlesztésével egyaránt foglalkoznia kell. Vizsgálatunkban 8–11 éves gyerekek véleményét ismertük meg egészségről, betegségről, betegségek okozó tényezőkről, valamint a megelőzésről.

A gyermekek egészség-konceptióiban a környezetnek fontos szerepe van mind az egészség meghatározásában, mind pedig a betegség megelőzésében. Számukra a kockázati elemek gyakran összefüggésben állnak egymással, de ugyanígy az egészség-tudatos elemek is összekapcsolódnak, mint amilyen a mozgás, a sport öröme, a friss levegő, a kellemes és tiszta természeti környezet.

A modernizáció olyan mértékben átalakította a természeti és a társadalmi környezetet, hogy az az ember és környezete között egyensúlyzavarhoz vezetett. (Irwin, 2001) Ennek következtében előtérbe került a környezet-egészségtan, amely az egyensúlyzavar okozta egészségügyi hatásokkal és a megelőzés lehetőségeivel foglalkozik. A globális környezeti változások iránti érdeklődés különösen az utóbbi két évtizedben nőtt meg. Számos emberi tevékenység veszélyezteti a környezetünket, amelyek súlyos következményekkel járhatnak az egészségünkre. (Böhm, 2003) Az egészséget befolyásoló tényezők között örökletes adottságok és külső környezeti hatások egyaránt szerepelnek, az előbbiek felszínre jutását gyakran éppen a külső környezeti tényezők befolyásolják. A környezet fogalmához egyaránt hozzátartozik a természeti, valamint a szociális környezet. (Barabás, 1992) Azért is indokolt a két jelenséget együtt tárgyalni, mert hatásuk gyakran együttesen mutatkozik meg, mint például a gyermekeket érintő passzív dohányzás esetében. A kisgyermek számára a szülők és a környezetükben lévő más felnőttek dohányzása nagyrészt környezeti tényező, később azonban a társas hatások megnövelik a saját dohányzás valószínűségét is. (Bak és Pikó, 2004) A környezeti nevelésnek is figyelembe kell vennie a természeti és a társadalmi környezet kölcsönhatását. (Füzné Kószó, 2002; Takács, 2003)

A környezet fontosságát alátámasztja az egészség ökológiai meghatározása is, amelyben az egészség nem más, mint az egyén, valamint a fizikai, biológiai és társadalmi környezet közötti relatív és dinamikus egyensúlyi állapot eredménye. (Pikó, 2004) Az egészségi állapotot leginkább életmódunk és annak elemei, az egészségmagatartási formák alakítják. Az egyének és közösségek egészségmagatartása alapján jön létre az egészségkultúra, amelynek alakításában fontosak a demográfiai, társadalmi-gazdasági, szociokulturális és csoportlélektani tényezők. (Aszmann, 1989)

Az egészség-magatartás szorosan összefügg az egészség-tudatossággal, amelynek egyik fontos eleme a környezet-tudatosság. Az egészségtudatosság aktív hozzáállást jelent, amely tükrözi az egyén belső kontrollját, azt, hogy képesnek hiszik magukat saját egészségük megőrzésére és környezetük állapotának javítására. (Joireman, Lasane és mstai., 2001) Az egészségmagatartás fontos része a környezet megóvása, a környezetet sértő magatartás viszont egészségkockázati tényező. Sok esetben a passzív hozzáállás is

kockázati magatartást idéz elő, amikor nem kellő figyelemmel járunk el a természeti környezetünk érdekében, vagy nem avatkozunk be kellő időben, mert nem bízunk eléggé a döntésünk megvalósíthatóságában. (*Reifman, Barnes, Dintcheff, Dintcheff, Uhteg és Farrell, 2001*)

Az egészség-magatartás megismerése, az egészség- és környezet-tudatosság fejlesztése fiatal korban kitüntetett figyelmet kap. Gyermekek és serdülőkorban jelentős biológiai és pszichoszociális változások mennek végbe, kibontakoznak azok az attitűdök és magatartásmódok, amelyek a jövőben jótékony vagy éppen káros hatással lesznek az egészségi állapotukra. (*Pikó, 2002a*) A fiatalok egészségmagatartását több tényező befolyásolja, a társas hatások közül ki kell emelni a család és az iskolai környezet szerepét. A gyermekek legtöbb idejüket az iskolában töltik, ezért a pedagógusnak, az iskolának mint intézménynek kiváltképp formálnia kell az egészséghez és környezethez való hozzáállásukat. Serdülőkorban jelentős változás történik az egészség-magatartásban, amennyiben az eddig fontos családi környezet, a szülői kontroll helyett nagyobb szerepet kapnak a gyermek életében a barátok, a kortárs csoportok. Ebben az életkorban az eddig kedvező egészség-magatartást olyan feszültségoldó szerek kipróbálása követi, mint a cigaretta, a drog és az alkohol.

A káros magatartási minták megváltoztatása nehéz és hosszadalmas folyamat. Ennek oka abban rejlik, hogy a magatartás egy komplex jelenség, amelynek alakulásában a biológiai és pszichikai tényezők mellett a társadalom szociokulturális mintái is megjelennek. A kockázati magatartást a saját tapasztalat mellett érzelmi, néha tudattalan motivációk befolyásolják (*Halpern-Felsher, Millstein és mtsai., 2001*). Az egyén vélekedését a betegségeket okozó kockázati tényezőkről jól jelzi a rizikópercepció fogalma. Ez azt mutatja, hogyan vélekedik az egyén és a társadalom bizonyos kockázati tényezőkről, például az adott társadalom elfogadja-e a gyermekek vagy nők dohányzását, vagy mennyire tolerálja egy közösség a környezetszennyezést. (*Pikó, 2002b*) Az erre irányuló kutatások azt bizonyították, hogy különbség van az emberek által megítélt kockázatok és a valós statisztikai adatok által kimutatott veszélyek között, ennek egyik oka lehet, hogy a laikus embereknek hiányzik a rizikóészleléshez szükséges tudásuk. (*Schütz és Wiedemann, 2003*)

A rizikópercepció jelentős változásokon ment keresztül. Kezdetben az egyénre mint a betegségkeltő tényezők passzív befogadjára tekintettek, és a betegségek kialakulását külső okokkal magyarázták. Ma az életmód, a stresszkezelési technikák jelentik az egészségmegőrzéshez a legfontosabb kulcsot. (*Pikó, 2002c*) A kockázateszlelés az egészség-magatartás része, és nagymértékben meghatározza azt, hogy milyen veszélyeket ismerünk fel. (*Halpern-Felsher és mtsai., 2001*) A fiatalok kockázati magatartásának vizsgálatakor fontos megismerni azokat a rizikótényezőket, kockázatokot, amelyeket ők maguk észlelnek veszélyként. Az egészséget jelentős mértékben befolyásolja a környezet, a betegségek hátterében sokszor a környezeti problémák állnak. Kiemelt kutatási kérdésként jelenhet meg ezért annak vizsgálata, hogy miként mutatkoznak meg a gyermekek egészségtudatában a környezettel kapcsolatos kérdések, a környezeti problémák, veszélyek.

A pubertáskor előtt, 8–11 éves korban a gyermekek jelentős mértékű egészség-tudatosságról számolnak be, egészség-képükben a fertőző ágensek vagy a környezeti tényezők elsődlegessége jelenik meg. (*Pikó és Bak, 2004*) Egy norvég tanulmány a gyermekek és serdülők környezettudatosságát vizsgálta, az eredmény azt mutatja, hogy a gyermekek a környezeti fenyegetettséget súlyosabb veszélyként értékelik, mint például a háborút vagy a munkanélküliséget. A közeli jövőben több környezeti problémára számítanak, a természetről és más környezeti tényezőkről való tudásukat elsősorban a saját környezetükre figyelve szerzik be. (*Sorgaard és Lyngstad, 1994*) A természettel való törődés jelentős szerepet kap a fiatalok életében. Egy orvostanhallgatók körében készült tanulmány eredménye azt tükrözi, hogy a fiatalokat nagyon foglalkoztatják az olyan környezeti problémák,

mint a levegőszennyezés vagy az erdők kiirtása. (*Kasma-Ronkainen és Virokannas*, 1996) A környezet-tudatosságban az életkor szerint különbség figyelhető meg, a fiatalabbak jobban törődnek a környezetükkel, mint az idősebbek. A lakóhely és a nemi hovatartozás viszont nem mutat szignifikáns kapcsolatot e tekintetben. (*Lakhan és Lavallo*, 2002)

A környezeti nevelés során a gyermekek egészségmagatartása is befolyásolható. Ezért a pedagógiai nevelésnek elengedhetetlen részét kell képeznie a környezeti nevelésnek, amelynek háttérében a pozitív egészségmagatartási minták is szerepet kapnak. A környezeti neveléssel a gyermekeket motiválni lehet olyan pozitív magatartásmódok választására, amely későbbi életükre, egészségükre is jelentős befolyással lesznek.

A gyermekek egészség-magatartását befolyásoló programok legfontosabb kritériuma, hogy kutatási eredményeken alapuljanak. (*Hansen*, 2001) Tanulmányunk célja ezért az volt, hogy megismerjük a 8–11 éves gyermekek laikus elképzeléseit az egészségről és egészség-kockázatokról. Kíváncsiak voltunk, hogy az egészség-meghatározásukban milyen szerepet játszik a környezet-tudatosság. A vizsgálat eredményei segítségül szolgálhatnak a pedagógiai munkában, az egészség-, illetve a környezeti nevelés során, hiszen a gyermekek laikus elképzeléseire alapozhatjuk a nevelési stratégiákat.

Minta és módszer

A kutatás célja az volt, hogy speciális „draw and write” technikával feltárjuk, hogy a gyermekek egészség-meghatározásában milyen szerepet kap a környezeti kockázat. Ehhez megvizsgáltuk, hogy a gyermekek a betegségek háttérében milyen okokat vélnek azonosítani. Ez a kvalitatív vizsgálat gyakran alkalmazott módszer az egészségfejlesztést szolgáló programok kifejlesztését megelőző tervezési fázisban, amelynek során a gyermekek az írásos válasz mellett rajzokkal egészíthetik ki a véleményüket. A mintában szereplő gyermekek életkorára tekintettel megállapítható, hogy a kisebb gyermekek jobban kifejezhetik ezzel a módszerrel a véleményüket. Ez a technika gyakori asszociációk útján segíti elő a gyermekek önkifejeződését. (*Pridmore és Bendelow*, 1995)

A felmérést 2003 decemberében végeztük, általános iskolák harmadik, negyedik és ötödik osztályában (N = 128). A kutatás két Békés megyei településen történt, Békésen és Köröstarcsán. A mintában szereplő gyermekek 57 százaléka volt fiú. A mintaválasztás tekintetében a külföldi, hasonló célú vizsgálatok adatait vettük mérvadónak, ahol 9–11 éves gyermekeket tekintettek ideálisnak az úgynevezett „írd és rajzold le!”-módszerhez. (*Oakley, Bendelow és mtsai.*, 1995)

Eredmények

A gyermekek laikus véleménye az egészségről és egészségmegőrzésről

A gyermekek többségének határozott véleménye van az egészségről, amelyben megjelenik a klasszikus biomedikális modell, melyet a betegség hiányaként lehet értelmezni.

„Nem beteg senki.” (8 éves lány)

„Nem kell menni a doktorhoz.” (10 éves fiú)

„Jól érzem magam, nem fáj a fejem.” (8 éves lány)

A WHO egészségdefiníciója szerint az egészség a teljes testi, lelki és szociális jóllét, nemcsak a betegség hiánya. (*Pikó és Bak*, 2004) Ez a megközelítés is megjelenik a mintában szereplő gyermekek válaszában, amely tehát túlmegy a biomedikális meghatározáson. Az egészséges életmód elemei – egészséges táplálkozás, sport stb. – fontos tényezők a gyermekek egészség-definíciójában. Az egészséges táplálkozáson a gyermekek első sorban a vitamin, zöldség- és gyümölcsfogyasztást értik. Több gyermek szerint a helyes életmód vezetéséhez hozzátartozik a cigaretta és alkohol fogyasztásának mellőzése. Az

említett tényezők mellett a tisztálkodást is leírják a gyermekek válaszaikban. A tisztálkodás azért is kap kiemelt szerepet a gyermekek laikus egészség-definíciójában, mert a vizsgált életkorban az egészség szorosan kötődik a tisztasághoz, a betegségeredet pedig a fertőzéshez, fertőző ágensekhez. A fogmosás, a testápolás olvasható több tanuló válaszában. A gyermekek az írásos válaszok mellett a rajzok szerint is az egészséges táplálkozáshoz, sportoláshoz kötik az egészség fogalmát. Néhány példa:

„A testi és lelki jólét, jókedv, vidámság.” (11 éves fiú)

„Egészséges életmód, étrend, tisztálkodás.” (11 éves fiú)

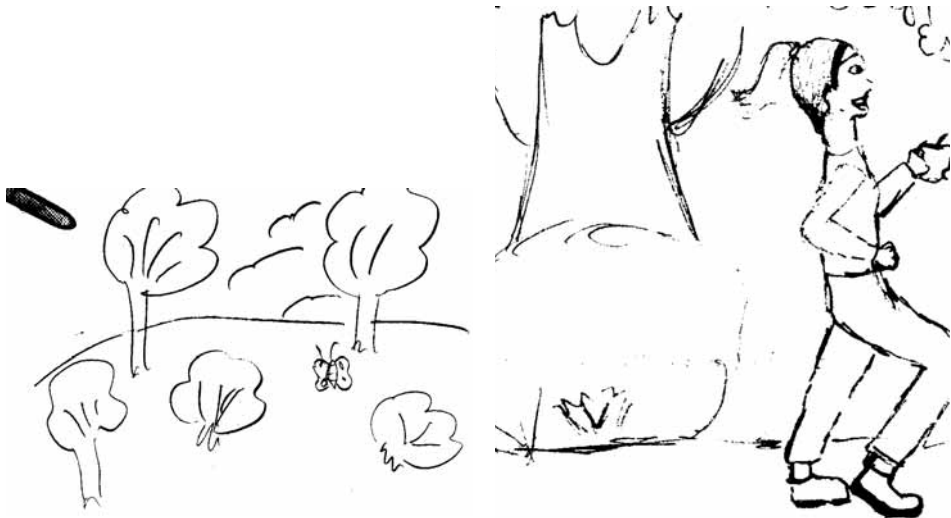
„Sok zöldség, gyümölcs, pihenés, sportolás, tisztálkodás.” (9 éves lány)

„Egészségesen eszem, mozgás, 8-kor lefekszem, vidám vagyok.” (10 éves lány)

„Az egészség kincs.” (10 éves fiú)

„Az egészség nagyon fontos, mert ezen múlhat az életünk.” (11 éves fiú)

Az egészség-definíciókban jelen van az ökológiai modell is, a környezettel, természettel való egyensúly, harmónia. A tanulók közül néhány gyermekrajzon megjelenik a természeti környezet mint az egészség szimbóluma. (1. ábra)



1. ábra. Fák, bokrok és pillangó mint a természet összekapcsolódása az egészségkonceptiókban

2. ábra. A friss levegő, a természeti környezet és a sport szimbólumai az egészségdefiníciókban

Az egészségfejlesztésről alkotott véleményekben szintén előfordul a környezet, a természet. A véleményekben gyakran összekapcsolódik a sport, a mozgás és a friss levegő:

„Sokat vagyok friss levegőn.” (10 éves lány)

„Sokat mozgok, ha lehet, friss levegőn.” (11 éves lány)

A 2. ábrán jól látható a friss levegő, a természeti környezet fontossága és a sport összekapcsolása.

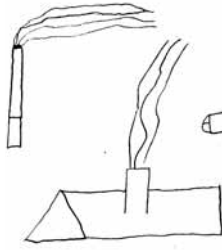
A gyermekek laikus véleménye a betegségről és a betegségek okairól

A felmérés következő kérdése („Tudod-e mitől lesz beteg?”) arra kereste a választ, hogy milyen laikus elképzelései vannak az adott korosztálynak arról, mi okozza a betegséget. A gyermekek által felvázolt tényezők között sok esetben szerepelnek a meghűlés-

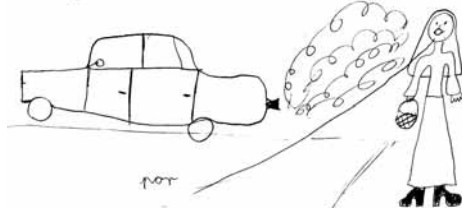
sel, megfázással, fertőző betegségekkel kapcsolatos okok. Ezek mellett olvashatunk válszaikban olyan környezeti tényezőkről, mint a levegőszennyezés, a füst.

- „Sokat vagyok hidegen, hideget eszek, füst.” (9 éves fiú)
„A hirtelen időváltozás.” (11 éves fiú)
„Gáz és a rossz levegő.” (8 éves fiú)
„Ha nagyvárosban vagyunk és sok kocsinak a gőzét, füstjét belélegezzük, a szervezetre ártalmas. Nem szabad cigarettázni, sőt alkoholt sem szabad inni.” (10 éves lány)
„A szennyezett környezettől és a baktériumoktól. Beteg lehetek még a tisztátalanságtól is, vagy ha kiirtják a növényzetet.” (11 éves lány)

Több gyermek megemlíti a betegség kialakulásának okaként a helytelen táplálkozást, dohányzást, alkoholfogyasztást, kábítószer használatát. Szerepet játszanak a laikus betegség-prezentációkban a saját élmények, tapasztalatok is, akár konkrét betegséggel kapcsolatban. A betegség-prezentációk illusztrálására a gyerekek legtöbbször esőben álló embert rajzoltak, illetve megjelent a cigaretta és a drog is. Emellett a környezetszennyezéshez kapcsolódó ábrázolásokon gyakran füstölő kéményeket, kocsikat láthatunk. (3., 4. ábra)



3. ábra. A füst különböző megjelenési formái mint a betegségkonceptió szimbólumai



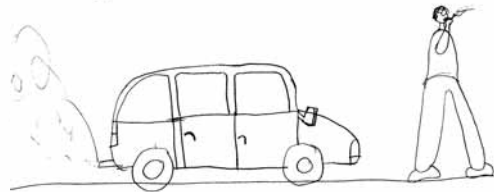
4. ábra. A füst és a por mint a betegségkonceptió szimbólumai

Szintén megjelennek a szemeteskukák, ami jól jelzi, hogy számukra a szemetelés kockázati magatartást jelent, azaz szerepet játszhat a betegségek megjelenésében. (5. ábra)

Érdeemes megfigyelni, hogy a gyerekek gyakran összekötik a környezetszennyezést a dohányzással mint a környezetet is szennyező magatartással. A 6. ábrán erre láthatunk példát.



5. ábra. A szemetelés mint kockázati magatartás ábrázolása



6. ábra. A környezetszennyezés és a dohányzás összekapcsolása, mint a kockázati magatartás formái

A gyermekek laikus véleménye a betegségmegelőzésről

A felmérésben arra is kerestük a választ, hogy mit tesznek a gyermekek a betegség elkerülése érdekében. A válaszok legnagyobb részében olyan tényezők szerepelnek, mint a hideg, a megfázás elkerülése. Vannak diákok, akik arra vigyáznak, hogy a gyümölcsöt megmossák az étkezés előtt, illetve kerülik a találkozást a betegekkel. Néhány tanuló vá-

laszában olvashatunk a környezet-tudatossághoz kapcsolódó tényezőkről, mint például arról, hogy a szemetet a kukába kell dobni. A dohányzás is nemegyszer megjelenik környezetszennyező ágensként. A betegségmegelőzésben a környezet- és levegőszennyezés kivédése fontos szerepet kap. Néhány példa:

- „Egészségesen élek, nem szennyezem a környezetet, és védem.” (11 éves lány)
 „Amikor csak tehetem, a szabad levegőn vagyok, biciklivel járok pld. iskolába vagy a nagyszüleimhez, és így nem szennyezem magamat és a környezetemet sem.” (11 éves lány)
 „Nem szennyezem a környezetemet, sokat mozgok, és rendszeresen tisztálkodom.” (11 éves lány)
 „Amikor apu és anyu cigiznek a kocsiban, alig kapok levegőt.” (10 éves lány)
 „Eltakarítom a szemetet.” (9 éves fiú)
 „Nem járok olyan helyre, ahol rossz a levegő.” (8 éves fiú)
 „Nem szemetelek, és nem szedek össze az utcáról felesleges szemetet anélkül, hogy nem mosok kezet.” (11 éves lány)

Megbeszélés

Vizsgálatunk eredménye alátámasztja az angol kutatás eredményeit (*Oakley és mtsai*, 1995), amennyiben a mintában szereplő gyermekek átfogó ismeretekről számoltak be, beállítódásukra pedig jelentős mértékű egészség- és környezettudatosság jellemző. A tanulók közül sokan megemlítették válaszaikban – és a rajzokon is jól megfigyelhetők – az életmódbeli elemek, az egészséges táplálkozás, fizikai aktivitás fontosságát, mindez pedig szorosan kapcsolódik a természeti környezethez.

Az eredményeink azt tükrözik, hogy a 8–11 éves gyermekek pontos ismeretekkel rendelkeznek az egészséggel kapcsolatban, és a betegség okaként főként környezeti tényezőket neveznek meg, elsősorban a levegőszennyezést. Ugyanakkor az egészségfejlesztéshez is jelentős mértékben hozzátartozik számukra az egészséges, nem szennyezett környezet. A levegőszennyezés mint betegséget okozó tényező jelenik meg a legtöbb gyermek válaszában. Emellett olyan környezeti problémákat is megemlítenek, mint a személtelés vagy a kémények, gépkocsik füstje. Sok esetben a magatartási elemek halmozódására figyelhetünk fel, s ennek alapján arra következtethetünk, hogy bizonyos egyének egészséggel kapcsolatos általános attitűdje nem megfelelő. Az autóval közlekedő egyén dohányzik, tehát többszörösen szennyezi környezetét számos gyermekrajzban. Ugyanakkor az egészségtudatos formák is halmozódnak, a mozgás, a sport öröme gyakran kapcsolódik a friss levegőhöz, a kellemes és tiszta természeti környezethez.

Az egészség- és környezet-tudatosság tehát ebben az életkorban szorosan összefügg egymással, és közös alapú koncepciót jelent. A laikus vélemények feltárása azért fontos, mert az egészségfejlesztési programok számára hasznos tudásalapot nyújthatnak, amelyre építeni lehet. Megfelelő prevenció motiváció kialakításával tehát a fiatalok tudatos egészség- és környezetvédő magatartása segíthető elő. (*Sturges és Rogers*, 1996)

A egészséggel és környezettel kapcsolatos információ forrása a család mellett az iskola és a pedagógusok, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai felelősség kiterjed a gyermek egészség-magatartására és környezettudatosságára is. A pedagógusoknak így nagy felelősségük van a család mellett a gyermekek egészség- és környezet-tudatosságának formálásában.

A környezeti nevelésnek figyelembe kell vennie a természeti és a társadalmi környezet kölcsönhatását. (*Fűzné*, 2002; *Takács*, 2003) Célszerű olyan integrált oktatási programokat is kialakítani, amelyek egyaránt koncentrálnak a környezeti és az egészség-tudatosság fejlesztésére. Egészségünk kulcsa ugyanis az egyén és a környezet harmonikus egysége. A természet megóvása szorosan összefügg a társadalomban uralkodó mentalitással, egészséges emberek csak egészséges környezetben létezhetnek, ugyanakkor ez fordítva is igaz, egészséges mentalitású és egészségtudatos társadalom képes csak megővni a természeti környezet értékeit. A kisiskolás korosztály (azaz a preadolescens kor)

lehet a legfogékonyabb célcsoport az ilyen integrált nevelési módszer befogadására, hiszen ezek a gyermekek még nincsenek kitéve a kortárshatásnak, amely később megnöveli a káros életmódbeli magatartási elemek (mint például a dohányzás vagy a drogfügyasztás) kockázatát. Sajnos, serdülőkorban a káros kockázati magatartás megjelenése gyakran együtt jár más magatartási zavarral, az egészség-tudatosság háttérbe szorulásával pedig együtt jár a környezeti tudatosság csökkenése. A környezeti nevelés viszont még időben megakadályozhatja ezt, és elősegítheti a folyamatos fejlesztést.

Irodalom

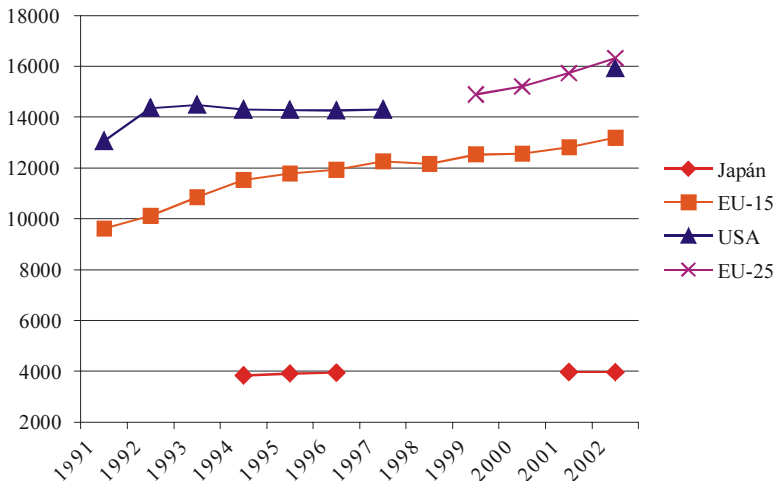
- Aszmann Anna (1989): Magyar serdülők önmaguk által minősített egészségi állapota, néhány pszichés, pszichoszociális tünet előfordulásának gyakorisága. *Egészségnevelés*, 30. 104–110.
- Bak Judit – Pikó Bettina (2004): Gyermekek dohányzással kapcsolatos vélekedéseinek orvosi antropológiai megközelítése. *Leg Artis Medicinae*, 14. 433–438.
- Barabás Katalin (1992): Az egészség pszichoszomatikus összetevői, a megelőzés súlypontjai. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Egészségfejlesztés, környezetvédelem és egészségnevelés*. JGYTF, Szeged.
- Böhm, G. (2003): Emotional reactions to environmental risks. *Journal of Environmental Psychology*, 23. 199–212.
- Fűzné Kószó Mária (2002): A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, 1. 40–50.
- Halpern-Felsher, B. L. – Millstein, S. G. – Ellen, J. M. – Adler, N. E. – Tschann, J. M. – Biehl, M. (2001): The role of behavioral experience in judging risks. *Health Psychology*, 20. 120–126.
- Hansen, W. B. (2001): The future of health behavior and prevention research: What will change in the next 25 years? *American Journal of Health Behavior*, 25, 228–233.
- Helman, C. G. (1991): Limits of biomedical explanation. *Lancet*, 337. 1080–1083.
- Irwin, A. (2001): *Sociology and the environment*. Polity Press, Cambridge.
- Joireman, J. A. – Lasane, T. P. – Bennett, J. – Richards, D. – Solaimani, S. (2001): Integrating social value orientation and the consideration of future consequences within the extended norm activation model of proenvironmental behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 40. 133–155.
- Kalish, C. W. (1996): Preschooler's understanding of germs as invisible mechanisms. *Cognitive Development*, 11. 83–106.
- Kasma-Ronkainen, L. – Virokannas, H. (1996): Concern about the environment among medical students. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 24. 121–123.
- Lakhan, V. C. – Lavallo, P. D. (2002): Use of loglinear models to assess factors influencing concern for the natural environment. *Environmental Management*, 30. 77–87.
- Oakley, A. – Bendelow, G. – Barnes, J. – Buchanan, M. – Husain, O. A. N. (1995): Health and cancer prevention: knowledge and beliefs of children and young people. *British Medical Journal*, 310. 1029–1033.
- Pikó B. (szerk.) (2004): *Introduction to medicine. Basic principles of behavioral sciences and preventive medicine*. University of Szeged, Faculty of Medicine, Szeged.
- Pikó Bettina (2002a): *Fiatalkor pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2002b): *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2002c): *Egészségtudatosság serdülőkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina – Bak Judit (2004): A laikus egészségkép orvosi jelentősége: Gyermekek véleménye egészségről és betegségről. *Orvosi Hetilap*, 145. 1997–2002.
- Pridmore, P. – Bendelow, G. (1995): Images of health: exploring beliefs of children using the 'draw and write' technique. *Health Education Journal*, 54. 473–488.
- Reifman, A. – Barnes, G. M. – Dintcheff, B. A. – Dintcheff, B. A. – Uhteg, L. – Farrell, M. P. (2001): Health values buffer social-environmental risks for adolescent alcohol misuse. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15. 249–251.
- Schütz, H. – Wiedemann, P. M. (2003): Risikowahrnehmung in der Gesellschaft. *Bundesgesundheitsbl.-Gesundheitsforsch.-Gesundheitsschutz*, 46. 549–554.
- Sorgaard K.W. – Lyngstad, A. M. (1994): Interviews with children and young people about nature, environment and the future. *Arctic Medical Research*, 53. 1. 12–19.
- Sturges, J. W. – Rogers, R.W. (1996): Preventive health psychology from a developmental perspective: An extension of protection motivation theory. *Health Psychology*, 15. 158–166.
- Takács Gábor (2003): Tantárgyi ismeretek integrálása, avagy új feltételrendszer. Természetismeret a felső tagozaton. *Iskolakultúra*, 4. 67–72.

Újhullámok az európai felsőoktatásban

Az Európai Unió új tagországainak és tagjelöltjeinek felsőoktatási folyamatai

A kelet-közép-európai országok Unió-s – nemcsak politikai, jogi, hanem gazdasági, társadalmi – csatlakozásának feltétele, hogy a nagy alrendszerek és intézményrendszerek területén is sikerüljön a felzárkózás. Az egyik ilyen kulcsterület a felsőoktatás. Statisztikai adatok segítségével azt vizsgáljuk, hogy ezen a területen mennyire sikerült az elmúlt 15 évben a csatlakozó és csatlakozásra váró országoknak a nyugat-európai trendekhez illeszkedni.

A kilencvenes években a fejlett világban tovább folytatódott a felsőoktatási hallgatók számának növekedése. (1) Az expanzióban leginkább Európa járt az élen. Japánban igen kis méretű volt az expanzió, nem érte el az öt százalékot, szinte a hallgatói létszám stagnálásáról lehet beszélni. Az Egyesült Államokban csaknem hárommillió fővel nőtt a hallgatói létszám 1991 és 2002 között. Ez az 1991-es – 13 millió 65 ezer fős – kezdeti létszámhoz képest valamivel több mint 20 százalék.



1. ábra. A felsőoktatási hallgatók számának (ezer főben) alakulása a világ három központi régiójában 1991–2002 (Eurostat alapján)

Bár hivatalosan Kína nem tartozik még a világ fejlett részéhez, az elmúlt másfél évtizedben végrehajtott sikeres gazdaságátalakítását és páratlan dinamikájú gazdasági növekedését ismerve elkerülhetetlen, hogy ne vegyük számításba a világgazdaság negyedik pólusaként.

(Berend, 2004) Az elmúlt időszak gazdasági folyamataitól nem függetlenül az elmúlt években indult meg a felsőoktatás legnagyobb expanziója a Kínai Népköztársaság történetében. Míg 1977-ben, a kulturális forradalmat követően Kínában összesen 856 ezer felsőoktatási hallgató volt, addig 1998-ban 3 409 000, ami a korosztály 9 százaléka. A Kínai Népköztársaság Oktatási Minisztériuma ezt az arányt 2010-re 15 százalékra kívánja növelni. (2)

A fejlett régiók közül az Európai Unió felsőoktatása mutatta a leglátványosabb létszámnövekedést. Bár az egyes uniós országok igen eltérő változást produkáltak, összességében a 15 tagállam csaknem 40 százalékkal növelte a felsőoktatási hallgatói létszámát; 9 millió 614 ezerről 13 millió 191 ezerre. Tekintettel arra, hogy az Egyesült Államok népessége 289 millió, az európai tizenötöke pedig 379,5 millió, ez a hallgatói létszám még mindig messze elmarad az USA-belitől. A tizenöt tagú Európai Unió életkori összetétele fokozatosan romlik a fiatalok tekintetében. 1980-ban a 15 tagállam területén a 15–24 éves korcsoport az 1980-as 56 millióról, kezdeti emelkedés után, 2000-re 46,8 millióra csökkent. (3)

Az EU felsőoktatási hallgatói létszám növekedésének értelmezéséhez még fontos megemlíteni, hogy a 15 uniós tagállam országaiban, átlagban már a hetvenes években elérte a 70 százalékot azoknak az aránya, akik befejezett középfokú végzettséggel rendelkeztek. Ehhez képest lényeges elmozdulás az elmúlt évtizedekben csak annyi történt, hogy a hetvenes években még valamelyest – másfél százalékkal – kevésbé képzett nők az utóbbi évtizedben több mint két százalékkal megelőzték a férfiakat.

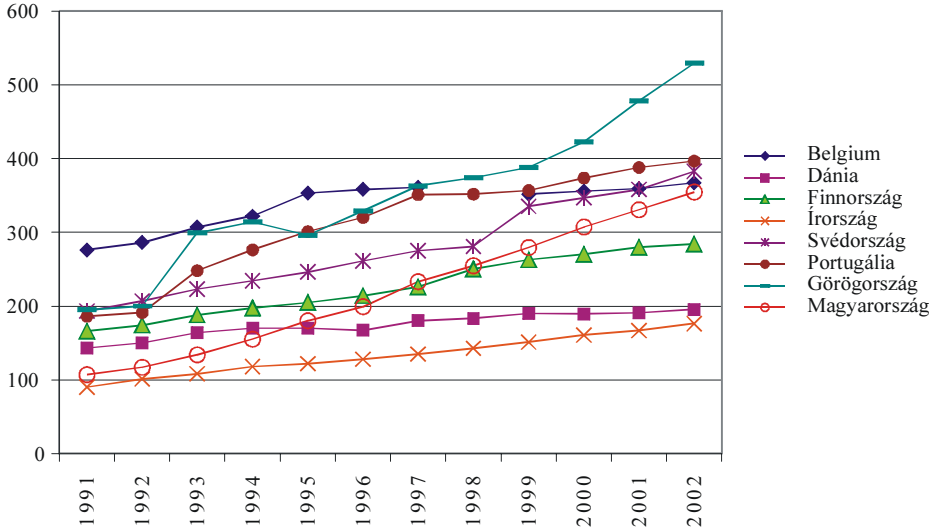
A felsőoktatási hallgatói létszám növekedése mögött elsődlegesen az 1974 után a világgazdaságban lezajlott nagy átrendeződési folyamatok húzódnak. Miközben a mezőgazdasági szektorban dolgozók száma az EU-ban minimálisra csökkent és az ipari szektor alkalmazottainak száma változatlan több mint egy évtizede, addig jelentősen megnőtt a szolgáltatási szektorban dolgozók létszáma. Ez erőteljesen összefügg a fejlett országokban, de különösen Európában lezajló másik folyamattal, a női munkavállalók létszámának nagyfokú emelkedésével. A felsőoktatás iránti kereslet növekedésére különösen erősen hat az a tény, hogy az EU-15 tagországaiban a felsőfokú végzettségűek munkanélküliségi mutatói jóval alacsonyabbak, mint az alapfokú és középfokú végzettséggel rendelkezőké.

Felsőoktatási trendek a 2004-es csatlakozás előtti EU-ban és az EGT-ben

A régi tagállamok közül nem meglepő módon a látványos felsőoktatási növekedést elsődlegesen a déli államok produkálják, melyek a volt szocialista országokkal egy szinten voltak a nyolcvanas évek elején. A kilencvenes évek során Görögországban több mint két és félszeresére nőtt a hallgatók létszáma, Portugáliában több mint kétszeresére, de még Spanyolországban is másfélszeresére nőtt a számuk.

Az EU-n belüli növekedés másik régióját az északi államok alkották, ideértve Svédországon, Finnországon és – a nem tagország, de az Európai Gazdasági Térséghez tartozó – Norvégián kívül Írországot is. Svédországban és Írországon megduplázódott az időszak folyamán a hallgatói létszám. Finnországban valamivel több mint másfélszeresével nőtt, míg Norvégiában megközelítette ezt a növekedést. A két növekedési folyamat mögött vélhetően eltérő okok húzódnak meg. Feltételezhető, hogy míg a déli államok esetében, hasonlóan térségünkhöz, a gazdasági és társadalmi szerkezeti felzárkózással összefüggő folyamatok eredményezik a növekedést, addig az északi államokban már nem a gazdasági felzárkózással összefüggésben nő a felsőoktatási hallgatók létszáma, hanem az élethossziglan való tanulás jegyében.

A két említett régió mellett még az Egyesült Királyság felsőoktatása mutatott jelentős létszámbővülést. Ennek egy része az angol felsőoktatás sajátosságaiból fakadóan, hasonlóan az Egyesült Államokhoz, a tagállamokon kívülről érkezett hallgatóknak köszönhető, részben az angol felsőoktatási expanzió fáziskésésének (4) következménye.



2. ábra. A felsőoktatási hallgatók számának növekedése hét EU-s államban és Magyarországon ezer főben 1991–2002 (Forrás: Eustat és OM)

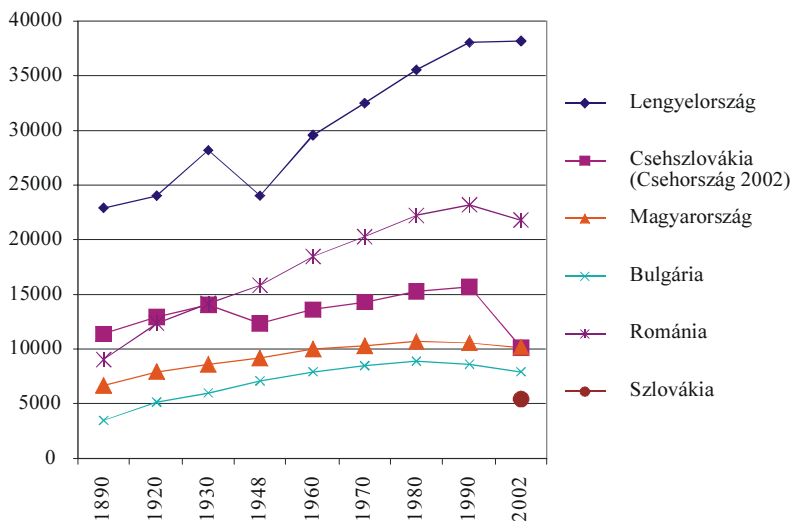
A tagországok közül a stagnáláshoz közeli minimális létszámnövekedést a német, osztrák, holland régió mutatta. Ami azért figyelemreméltó, mert a százezer főre vetített hallgatók számát nézve Németország nemcsak az EU-15 sereghajtója, de az EU-25-ben is a leghátsó, nem számítva Ciprust és Luxemburgot. Ausztria és Hollandia valamint előrébb, de a százezer lakosra vetített mutató szempontjából az utolsó harmadba tartoznak.

Demográfiai folyamatok

A felsőoktatási folyamatok vizsgálatakor nem elhanyagolható tényező egyes kelet-közép-európai államok esetében a második világháború és a rendszerváltás között lejátszó nagymértékű demográfiai növekedés. Lengyelország az 1946-os 24 millió lakosról 1990-re több mint 38 millióra növelte népességét. Romániát nézve azt láthatjuk, hogy az 1945-ös, nem egészen 16 milliós lélekszámról 1990-re több mint 23 millióra nőtt a lakosság. Csehszlovákia esetében az államot alkotó két országrész között a kilencvenes évekre kialakult feszültség forrása éppen abban rejlik, hogy míg a cseh terület népessége jelentéktelen mértékben növekedett a háborút követő évtizedekben, addig a szlovák országrész népessége csaknem megduplázódott. Ily módon az 1946-ban 13 milliós Csehszlovákiából 1993-ban egy tízmilliós Csehország és egy több mint ötmilliós Szlovákia született. (3. ábra)

Az egykori Jugoszlávia esetében pedig az egyes köztársaságok és etnikumok a második világháború és a délszláv háború kitörése között eltelt időszakban egészen eltérő népességnövekedési dinamikát mutattak.

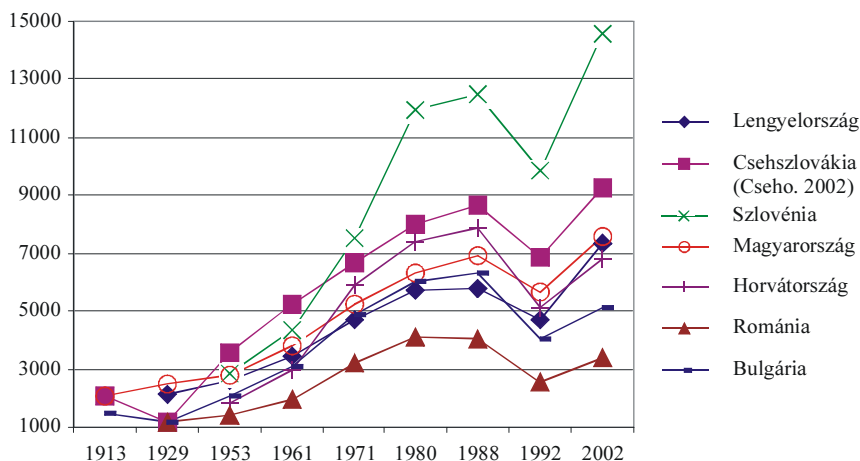
Az Európai Unió bővítésének egyik el nem hanyagolható döntéshozatali kérdése éppen abból fakad, hogy az új csatlakozókkal tovább mélyült az államok népességi nagyságából eredő különbség. Az államok méretbeli különbsége természetesen hat a gazdaságra is, de éppen azért is jött létre az unió, az egységes piac, hogy áthidalja ezt a problémát. A felsőoktatás esetében már nem ilyen egyszerű a helyzet, teljes vertikumú, magas színvonalú és gazdaságos felsőoktatást már csak egy bizonyos lélekszám felett lehet működtetni.



3. ábra. Népesedési trendek a 20. században. (Maddison, A. (1995) és KSH Statisztikai Évkönyv 2003. alapján)

Gazdasági folyamatok

Talán nem túlzás azt mondani, hogy az 1990-es évek elején szinte kivétel nélkül összeomlottak Kelet-Közép-Európa országainak gazdaságai. Miközben a világ összes többi régiójában – Afrikát leszámítva, ahol stagnált – dinamikusan nőtt a gazdasági teljesítmény, különösen Európa nyugati felében, Kínában és az USA-ban, addig a vizsgált térségben erőteljesen csökkent. Ennél rosszabb helyzetbe csak a volt szovjet tagállamok kerültek, ahol napjainkig az 1989-es teljesítmény 40–60 százalékát produkálja a gazdaság. (5) Nemcsak a GDP-k estek zuhanásszerűen – egyes államokban, például Bulgáriában és Romániában két év alatt csaknem 30 százalékkal –, hanem a gazdasági átalakulás következtében a munkaerő egy jelentős része is feleslegessé vált.



4. ábra. Az egy főre vetített GDP alakulása a térség országaiban a 20. században ((1990-es Geary-Khamis dollárban) Saját számítás Maddison, A. (1995) és az Economic Survey of Europe, 2003 No. 1. alapján.)

A felsőoktatás helyzete a „volt szocialista” országokban 1989 előtt

Közép- és Kelet-Európa felsőoktatásában az elmúlt tizenöt évben lezajlott átalakulás nem előzmények nélkül való. Az EU-hoz most csatlakozó országokban már a szocialista rendszerek is az oktatás és a felsőoktatás ugrásszerű létszámemelkedését hozták. Ahogy *Berend T. Iván* ezt megállapítja (6): „A második világháborút követően tehát sok helyütt a 19. századi oktatási forradalom megkésett pótlására, az analfabétizmus felszámolására volt mindenekelőtt szükség. [...] A modernizáló államszocialista kormányzatok a felsőoktatásban is követni igyekeztek a Nyugat útját, ahol – a legélenjáróbb országok esetében – a megfelelő generációknak már 50–60 százaléka tanult valamelyik felsőoktatási intézményben. A térség országaiban a 18–24 éves generációknak korábban csak elenyésző töredéke járt egyetemre, a háborút követő évtizedekben azonban létszámuk tíz-tizenötszörösére nőtt. Romániában és Albániában a korosztály 10, illetve 8 százaléka járt felsőoktatási intézményekbe, a térség többi országában ez az arány megközelítette a 15, egyes esetekben a 19 százalékot is az 1980-as évek végére.” (*Berend T.*, 1999, 247–248.)

A folyamat érdekessége, hogy a második világháborút követő első felsőoktatási expanzió hatására egyes volt szocialista országok az ötvenes évek végére megelőzték hallgató létszám tekintetében Nyugat-Európa zömét. 1960-ban csak Hollandiában volt több (923 fő) a százezer lakosra jutó hallgatók száma, mint Csehszlovákiában (767 fő) és Jugoszláviában (675 fő). A hatvanas években nyugaton beinduló expanzió hatására, annak ellenére, hogy a szocialista országokban is nő a hallgatói létszám, a szocialista országok egy része fokozatosan lemarad, 1970-ben Jugoszlávia és Lengyelország már csak a kilencedik és tizedik helyen van az európai rangsorban. (7) A hetvenes években a balti államok és Lengyelország felsőoktatási expanziója tart lépést a nyugat-európaival: Litvánia ekkor az ötödik helyen van a rangsorban, és a lettek (11.), észtek (14.), lengyelek (15.) is a középmezőnyben vannak. A nyolcvanas években általában nemcsak stagnál a volt szocialista országok 100 ezer főre vetített felsőoktatási hallgatói létszáma, de Bulgáriát kivéve, mely ekkor megduplázza hallgatói létszámát, visszaesés következik be. (8) (5. ábra)

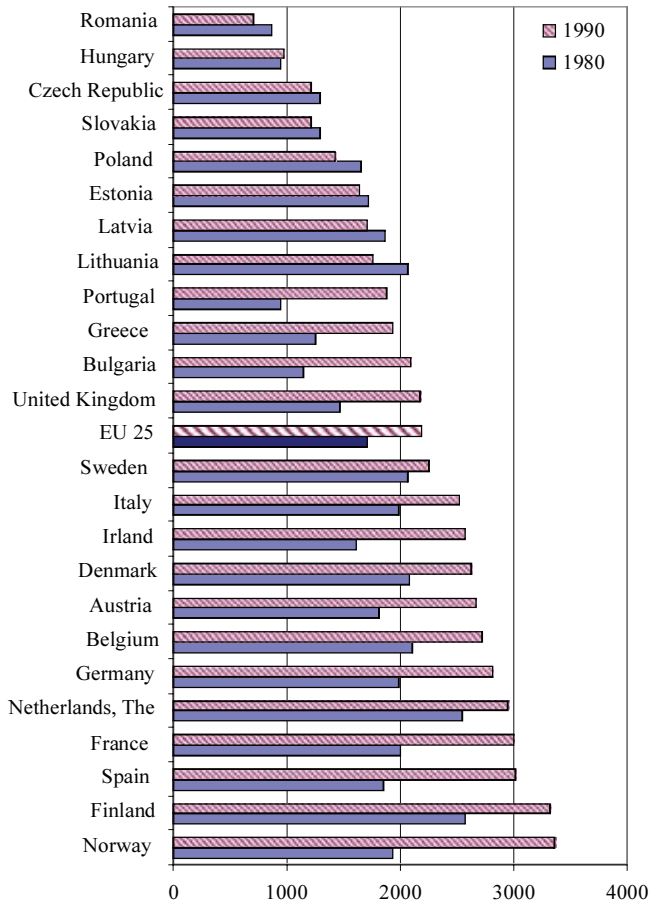
A balti államokban

A balti államok felsőoktatásának vizsgálatakor szem előtt kell tartani, hogy eltérően a vizsgált térség többi államától, nem csupán szovjet megszállás alatt voltak, de beolvasztották őket a szovjet birodalomba, ami azzal járt, hogy felsőoktatásuk a Szovjetunió felsőoktatási struktúrája részeként működött. Ez jó néhány tudományterületen nemcsak erős intézményi fejletlenséget eredményezett, hanem azt is, hogy a függetlenné válást követően nem voltak vagy alig voltak olyan minősített fokozattal rendelkező szakemberek, akik az adott szakterület képzését meg tudták szervezni.

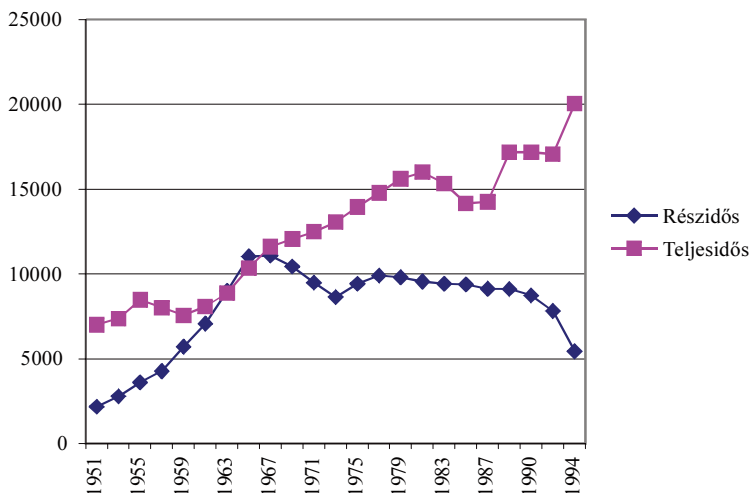
A balti államokban a felsőoktatás ennek ellenére igencsak dinamikus fejlődött a második világháború után. 1951-ben, Észtországban összesen 9168 felsőfokú hallgató volt. 1965-re már 21 ezer hallgatója volt az észt felsőoktatási tanintézeteknek, ami a másfélmillió lakossághoz viszonyítva nem csekély létszám. Igaz, e hallgatók több mint fele esti és levelező tagozatos. (6. ábra)

Ezt követően, egészen a szovjet csapatok kivonásáig, 1994-ig a felsőfokú hallgatók száma gyakorlatilag alig emelkedett. Az egyetlen változás a teljes idő (nappali) és részidős hallgatók arányában fokozatosan következett be, oly módon, hogy 1994-ben 25 483 hallgató négyötöde ekkor már teljes idő, nappali képzésben vett részt.

Az 1990-es évek közepétől kezdve mindhárom országban nagymértékű expanzió indult meg a felsőoktatásban. Litvániában és Lettországból 1995-től kezdve képest 2003-ra megháromszorozódott a felsőfokú hallgatók létszáma, míg Észtországban valamivel több mint kétszeresére nőtt. Ez, tekintettel arra, hogy a rendszerváltást megelőzően a balti ál-

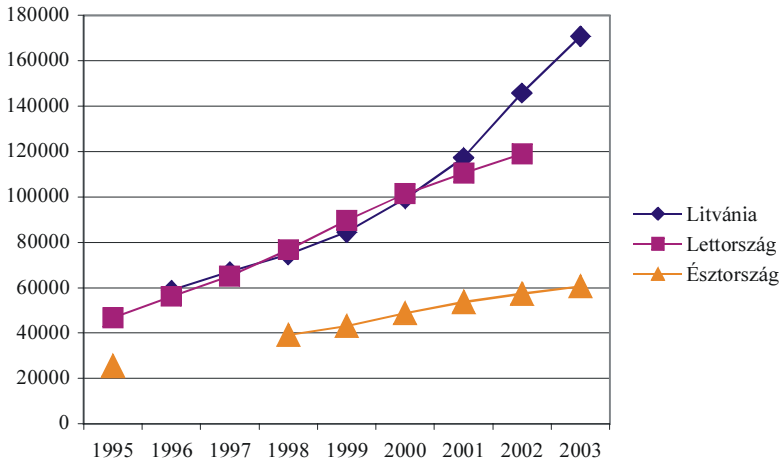


5. ábra. A 100 ezer főre vetített felsőoktatási hallgatók száma 1980-ban és 1990-ben Európában (UNESCO 1993 és saját számítás)



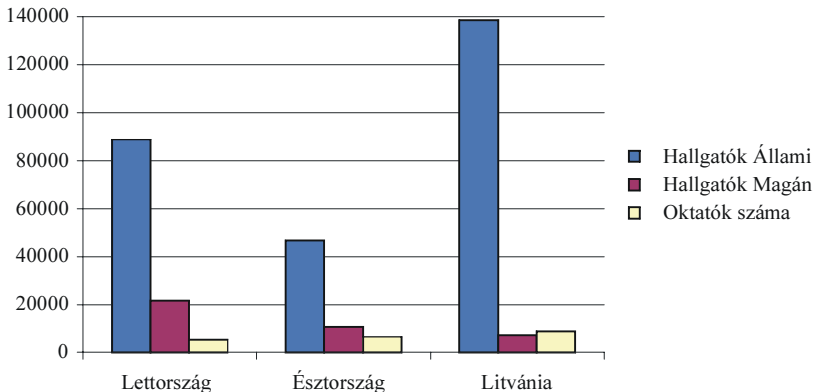
6. ábra. A teljes és részidős hallgatók számának alakulása az észak felsőoktatásban 1951–1994 (Rajangu, 1997)

lamok rendelkeztek az EU átlaghoz képest a legkisebb elmaradással Bulgária után, hamarosan az élbolyba vitte őket.



7. ábra. A felsőoktatási hallgatók számának alakulása a balti államokban (Eustat, Encyclopaedia Britannica 2001, Lett Statisztikai Hivatal, Litván Statisztikai Hivatal)

A felsőoktatás fejlődésében új elem a magánintézmények megjelenése, melyek Lettországból és Észtországból a hallgatók csaknem 20 százalékát képezik. A felsőoktatás fejlődése során új tanintézetek alakultak. Lettországból 1995-ben 28 felsőoktatási intézmény működött, míg 2002-ben már 37, Litvániában ugyanezen időszak alatt fokozatosan nőtt az intézmények száma, majd 2002–2003-ban az állami felsőoktatásban lezajlott egy integráció. Ugyanebben az időszakban jelentősen megnőtt a magán felsőoktatási intézmények száma, amelyek 1999-től már nemcsak főiskolai szinten képeztek hallgatókat, hanem egyetemi szinten is, olyannyira, hogy 2003-ban már hat magánegyetem működött.



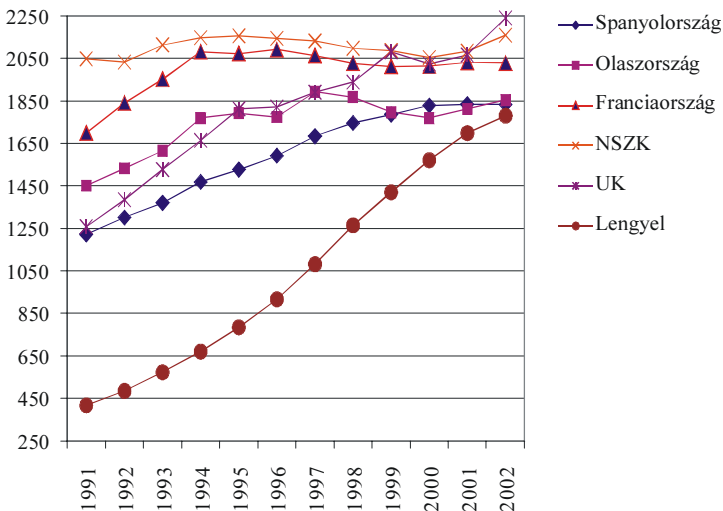
8. ábra. Állami és magán felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma a balti államokban 2002-ben (Eurydice, Lett Statisztikai Hivatal, Litván Statisztikai Hivatal)

Litvánia esetében még külön szót kell ejtenünk a nagy létszámú lengyel kisebbség felsőoktatási törekvéseiről, tekintettel arra, hogy az ország lakosságán belül mintegy hét százalékot tesznek ki, és erőteljesen koncentrálnak Vilnius környékére. Ezért érthető azon törekvésük, hogy önálló felsőoktatási intézményt működtessenek.

A kilencvenes évek elején a balti államok területe az egykori Szovjetunió iparilag legfejlettebb térsége volt. A Szovjetunióval történő szakítás és megromlott viszony súlyos gazdasági nehézségekkel járt, Litvániában és Észtországban kiugróan magas, 14–16 százalékos munkanélküliséget és a foglalkoztatottak számának nagyfokú visszaesését. Szlovákia mellett ebben a három országban a legalacsonyabb a minimál- és az átlagbér a nyolc kelet-közép-európai új EU-tagállam közül. A kilencvenes évek közepétől kezdve a térségbe egyre nagyobb mértékben fektettek be, különösen a skandináv multinacionális vállalatok, aminek következtében az ezredfordulót követően az egy főre jutó működő tőkeberuházás tekintetében Észtország, valamint Lettország a kelet-közép-európai államok rangsorában a harmadik, negyedik helyre zárkozott fel, Csehország és Magyarország mögé.

A lengyel felsőoktatás

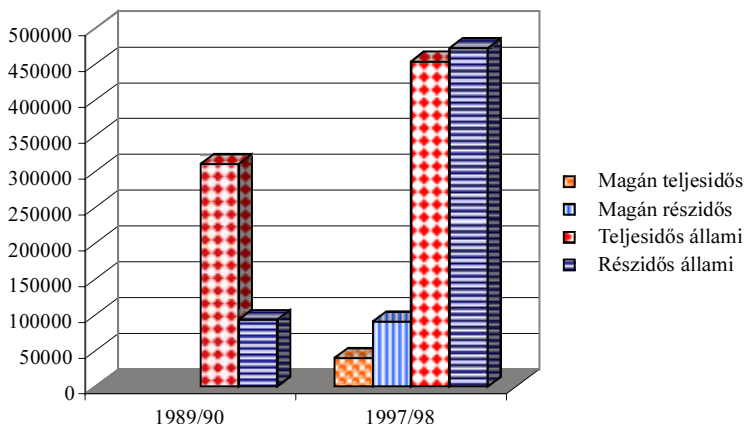
Lengyelország a rendszerváltáshoz más feltételekkel érkezett el, mint a térség államaik többsége. Eltérően Bulgáriától, Csehszlovákiától, Magyarországtól, a volt jugoszláv tagállamoktól, de még Romániától is, gazdasági fejlődése nem a nyolcvanas évek közepén vagy végén torpant meg, hanem már 1978-ban. Felsőoktatása is sokáig lépést tartott a nyugat-európai trendekkel, de a gazdasági összeomlás ezt is visszavetette. A nyolcvanas évek hullámzó gazdasági teljesítményei már fokozatos lecsúszással jártak, így a rendszerváltást követően a térség többi országaihoz hasonló visszaesés még súlyosabb gazdasági és társadalmi következményeket vont maga után. A helyzetet különösen nehezítette, hogy a nyolcvanas évek megrekedt gazdasági teljesítménye ellenére a népesség növekedése a rendszerváltásig töretlenül folytatódott. Ennek következtében a lengyel gazdaságnak kellett a legnagyobb kihívásokkal szembenéznie a kilencvenes években. Ami egyszerre eredményezte a kilencvenes szinthez képest a foglalkoztatottak számának nagymértékű csökkenését és a munkaerőpiacon az álláskeresők számának növekedését. Ezért már 1990-ben a térségben egyedülálló módon hat százalék fölött volt a munkanélküliek száma (ekkor még sehol máshol nem haladta meg a két százalékot), és fokozatosan növekedett, olyannyira, hogy napjainkban az Európai Unió huszonöt tagállama és a két csatlakozásra váró állam (Románia és Bulgária) közül, 2003-ban már Szlovákiát is megelőzve, a legnagyobb munkanélküliséggel küszködik (19,3 százalék). (9)



9. ábra. Az európai nagy államok felsőoktatási trendjei a kilencvenes években, ezer főben. (Forrás: Eurostat, Eurydice és Lengyel Statisztikai Hivatal)

Egyetlen térségbeli országban sem zajlott le olyan fokú expanzió a felsőoktatásban, mint Lengyelországban. Míg 1989-ben alig haladta meg a hallgatók létszáma a 400 ezret, addigra a 2002/2003-as tanévben ez a szám elérte az 1 millió 781 ezret.

A lengyel felsőoktatás folyamatainak egészen egyedülálló jelensége, hogy a kilencvenes évek közepén a nem teljes idős képzések száma nemcsak utolérte, de le is hagyta a teljes idős, nappali képzéseket. Ez a folyamat napjainkra azt eredményezte, hogy az 1 millió 781 ezer hallgató közül mindössze 824 ezren vesznek részt nappali képzésben. Egy másik figyelemreméltó vonása az új lengyel felsőoktatási helyzetnek, hogy a 30 százalékát jelenti. A külső szemlélők számára talán meglepő módon a legvallásosabb európai országban az egyházi felsőoktatás részaránya elenyésző, sőt mondhatni jelentéktelen, a maga 28 ezer hallgatójával.



10. ábra. A teljes idős és részidős képzésekben résztvevők arányának változása 1989–1997 között Lengyelországban (Eurydice és Lengyel Statisztikai Hivatal)

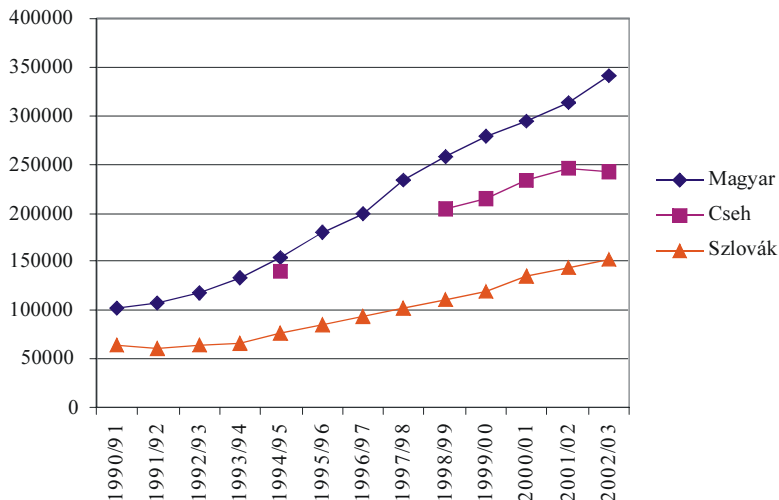
Az elmúlt 15 évben lezajlott felsőoktatási expanzió hatására ma Lengyelországban az EU tagállamai közül, Finnországot és Szlovéniát követően a legmagasabb a lakosságon belül a felsőoktatási hallgatók aránya. Minden 21. lengyel állampolgár valamelyik felsőoktatási intézmény hallgatója.

Csehország, Szlovákia és Magyarország

Csehszlovákia a hatvanas évek elején még a legnagyobb létszámú felsőoktatások egyikevel rendelkezett Európában. Az elkövetkező évtizedekben fokozatosan szakadt le és került egyre hátrébb. A magyarországi létszám a szocializmus évtizedeiben mindvégig a legkisebbek közé tartozott a lakosság számához viszonyítva, de Bulgária mellett az egyetlen volt, ahol a nyolcvanas években nem következett be visszaesés.

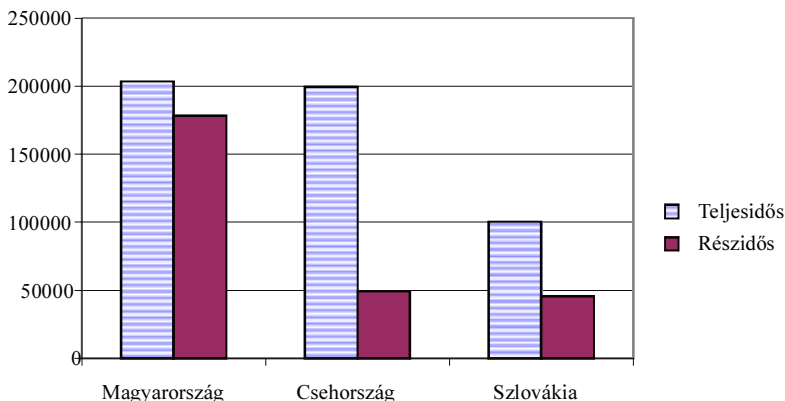
Csehországban és Szlovákiában a térség országai közül az elmúlt másfél évtizedben a legkisebb mértékben növekedett a felsőoktatás. Csehországnak, melynek lakossága szinte teljesen azonos nagyságú, 1994-ben közel azonos számú, mintegy 150 ezer felsőoktatási hallgatója volt. 2002-re a felsőoktatási hallgatók száma mindössze 248 ezerre nőtt. Magyarországon 2002-ben 341 ezer főre növekedett a hallgatói létszám. A cseh és a szlovákiai hallgatók zöme, mintegy 80 és 70 százaléka teljes idős nappali hallgató volt, míg Magyarországon csak 56 százalék volt a nappalis hallgatók aránya. Bár Csehországban is megjelentek a magán felsőoktatási intézmények, a képzésen belüli arányuk elenyésző; 2002-ben nem egészen nyolcezer fő tanult ezekben. Igaz, a hallgatók száma itt igen dinamikus emelkedik, az előző évhez képest majdnem meg-

duplázódott a magánintézmények hallgatóinak száma, ami más adatokkal együtt arra utal, hogy a kilencvenes évek során igen nagy akadályokba ütközött ezen intézmények alapítása. Ezt jelezi az a tény is, hogy az eredetileg döntően Prágába tervezett Közép Európai (Soros) Egyetem végül is Budapesten talált otthonra, tekintettel a cseh hatóságok barátságatlan hozzáállására.



11. ábra. Magyar, cseh és szlovák felsőoktatási hallgatói létszámok változása 1990–2002 között (OM, Eustat, Szlovák Statisztikai Hivatal, Cseh Statisztikai Hivatal)

A cseh és szlovák felsőoktatás leginkább a német-svájci trendekhez illeszkedik, amennyiben a lakosságon belül mindkét országban a – két utóbbival nagyjából azonos módon – minden 40. állampolgár jár valamelyik felsőoktatási intézménybe. Ezekben a kelet-közép-európai országokban volt az elmúlt másfél évtizedben a legvisszafogottabb a felsőoktatás expanziója és privatizációja.



12. ábra. Teljes- és részidős hallgatók számának aránya a három országban 2002-ben (Eurydice, OM, Cseh Statisztikai Hivatal)

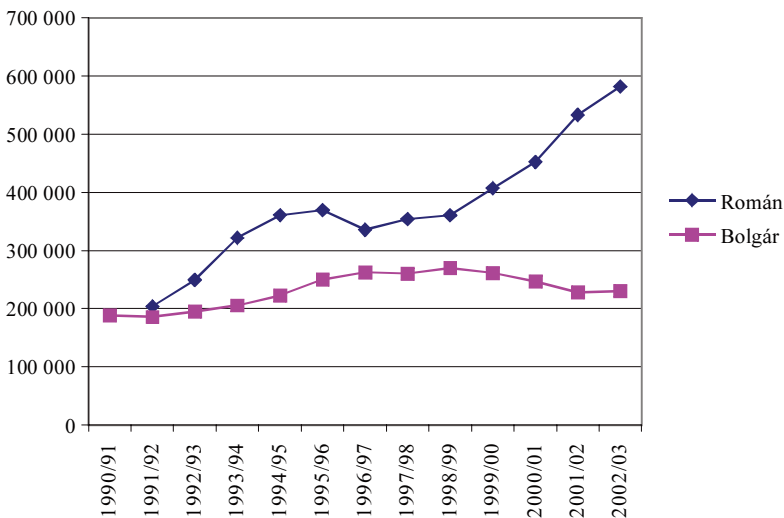
Románia és Bulgária

Ez a két állam nemcsak csatlakozási tárgyalásokat folytat az Európai Unióval, és várhatóan az évtized második felében tagjává is válik, de részt vesz az Európai Oktatási Tér-

ség (bolognai folyamat) megvalósításában is. Bulgária a térségen belül, sőt Európában egyedülálló módon az 1989-es kilencmilliós lakosságához képest 2002-ben mindössze alig több mint hét és fél millió lakossal bírt. Ez a közel 18 százalékos népességcsökkenés a második világháború által különösen sújtott országokban is igen ritka volt.

Mindkét ország esetében fennáll egy, a harmadik világban megfigyelhető jelenség. Közben a kommunista kormányzatok a második világháborút követően részben gazdasági, részben ideológiai és presztízs szempontokból ösztönözték a felsőoktatás fejlesztését, nem fordítottak kellő figyelmet a közoktatás fejlesztésére. Ennek természetesen olyan objektív társadalmi és gazdasági okai is voltak, mint egyes területek infrastruktúrájának és társadalmi-kulturális szerkezetének nagyfokú elmaradottsága. Ezen folyamatok eredményeként a kényszerűen egymásra épülő oktatási rendszer elemei között súlyos aránytalanság keletkezett. A presztízs szempontokból is a kelet-közép-európai országokkal azonos méretűvé fejlesztett felsőoktatás jóval elmaradottabb közoktatáshoz kapcsolódott. Ennek a folyamatnak az eredményeként a kilencvenes években mind a két országban súlyos zavarok keletkeztek.

A bolgár felsőoktatás a térségben kivételesen nagy létszámú volt a nyolcvanas végén. A kilencmilliós Bulgáriában 1990-ben közel 200 ezer felsőoktatási hallgató volt, kétszer annyi, mint Magyarországon, továbbá közel azonos számú, mint a 23 milliós Romániában. Ezután a kilencvenes években tovább folyt a felsőoktatás bővülése, de ez a bővülés már csak igen kis arányú volt. Olyannyira, hogy 1999-től a hallgatói létszám kismértékű, de fokozatos csökkenése következett be.



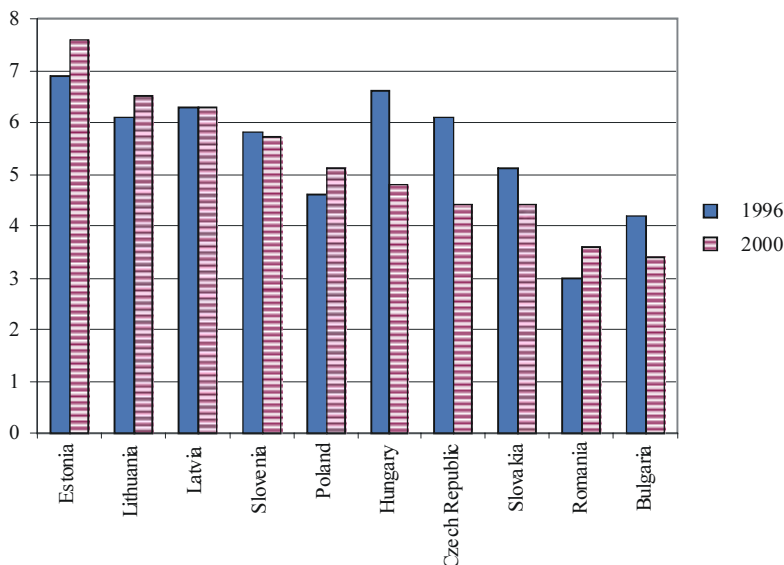
13. ábra. Román és bolgár felsőoktatási hallgatói létszámok változása 1990–2002 között (Eurydice, Bolgár Statisztikai Hivatal és Román Statisztikai Hivatal)

Románia és annak elsősorban a Kárpátokon túli területe, Európa déli, délkeleti területeinek Albánia mellett gazdasági értelemben legfejletlenebb vidéke. Gazdasági teljesítménye a kilencvenes évek elején kisebb volt, mint Indonéziáé és közel azonos, mint a Fülöp-szigeteké, valamint Marokkóé. Habár nem azonos mértékben, mint Bulgáriának, de Romániának is több mint egymillióval csökkent a népessége az elmúlt tizenöt évben.

A román felsőoktatási hallgatók száma arányaiban korábban is a legalacsonyabb volt, bár a lakosság számához viszonyítva alig maradt el a magyarországitól a hetvenes években. A hallgatói létszám ugyan nem csökkent, de nem tudta követni az erőltetett népességnövekedést a nyolcvanas években. A kilencvenes évek elején a többi országhoz ké-

pest nagymértékű expanzió indult meg: míg mindenhol máshol 1994-re csak másfélszeresére nőtt a hallgatói létszám, addig Romániában csaknem megduplázódott. Ezért aztán a kilencvenes évek közepén visszaesés, majd egy stagnálás következett be, mígnem 1998-ban ismét megindult a fokozatos expanzió, melynek eredményeként 2002-re közel háromszorosára nőtt a hallgatói létszám 1991-hez képest. Ennek ellenére még mindig a legalacsonyabb a százezer lakosra vetített hallgatói létszám az uniós tagok és tagjelöltek viszonylatában. 2001-re a román felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók egynegyede tanult magánintézményben, közel hasonló számban voltak a nem nappali képzésben résztvevő hallgatók is.

Mind a két ország esetében nehezíti a helyzetet, hogy a gazdaság nagyon gyenge teljesítménye miatt az oktatásra fordított összegek nagyon alacsonyak, a magyarországgal összehasonlítva annak harmada-negyede.

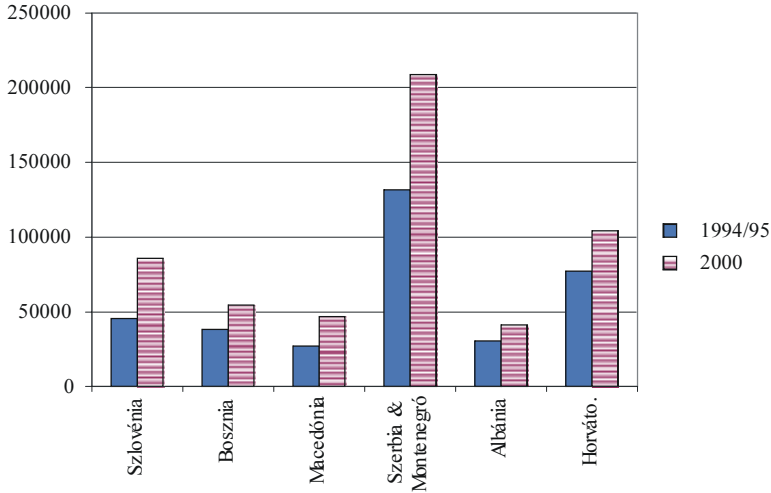


14. ábra. Oktatási kiadások a GNI százalékában (Encyclopaedia Britannica 2001 és Microsoft Encarta 2004)

A volt Jugoszlávia és Albánia

A volt Jugoszlávia felsőoktatási hallgatóinak létszáma a délszláv háború kirobbanása idején nem egészen háromszázezer fő volt, mely a 22 milliós ország egészét tekintve megfelelt a térségben jellemző arányoknak. Az ezt követő expanzió az újonnan létrejött államokban igen eltérő volt. A háború által leginkább érintett Boszniában és Horvátországban volt a legkisebb mértékű. Ebben a két államban 1994 és 2002 között mintegy 25 százalékkal nőtt a hallgatók létszáma. Ennél valamivel jelentősebb expanzió volt Macedóniában és Szerbia és Montenegró területén. A legjelentősebb expanzió Szlovéniában következett be, ahol az 1994-es 45 ezer főről 2002-re 86 ezer főre nőtt a hallgatók száma. (15. ábra)

Az egész kelet-közép-európai térség gazdaságilag legfejlettebb államában a délszláv válság átmeneti visszaesést okozott ugyan, de 2003-ra Szlovénia GDP mutatóját tekintve ismét megelőzött olyan régebbi uniós tagállamokat is, mint Görögország és Portugália. A szlovén hallgatók nem egészen egynegyede vesz részt részidős képzésben. Itt a legmagasabb arányú a PhD hallgatók képzése. Szlovéniában az EU 25 tagállama közül Finnországot követően a lakosságon belül a legmagasabb a felsőoktatási hallgatók aránya.



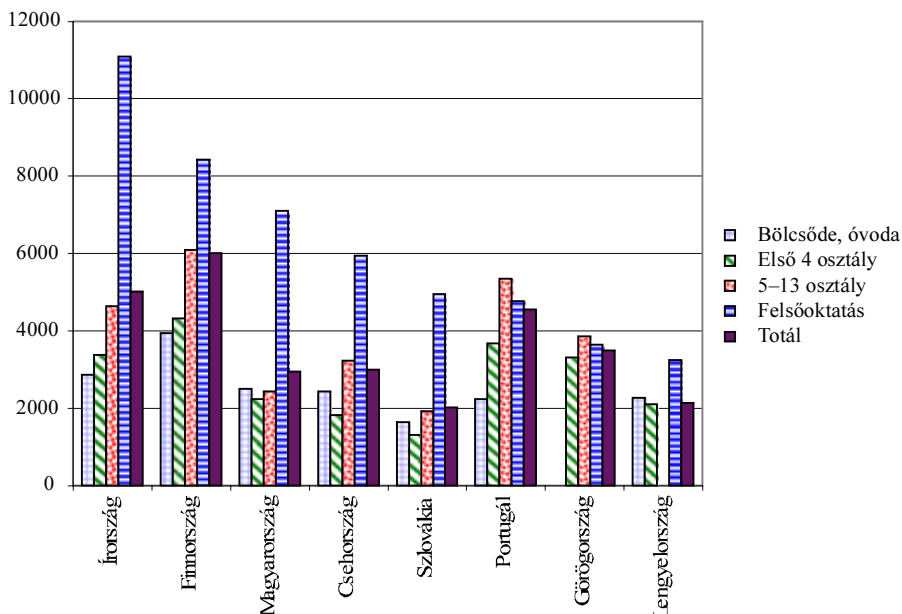
15. ábra. A volt jugoszláv tagállamok és Albánia felsőoktatási hallgatói létszámnövekedése 1994–2000 között (Encyclopaedia Britannica 2001 és Microsoft Encarta 2004)

A felsőoktatás finanszírozottsága

Az oktatás finanszírozásának területén az újonnan csatlakozó államok közül a vásárlóerőben számított egy főre eső oktatási kiadásokban az 1999–2001-es adatok szerint Magyarország költi a legtöbbet. Ez különösen igaz a felsőoktatás területén, ahol nemcsak az újonnan csatlakozó országokat előzi meg, hanem olyan régebbi tagállamokat is, mint Portugália és Görögország. Magyarország majdnem annyit költ felsőoktatásra, mint a 25 tagú Európai Unió átlaga. Bár a régi és új tagok között sokkal nagyobb a különbség a közép-, illetve alapfok esetében, az újonnan csatlakozó és a csatlakozásra várók között Magyarország ezekben a kategóriákban is igen előkelő helyet foglal el: az alapfok esetében szintén első, míg a középfok esetében egyedül Csehország előzi meg. Ugyan nem lehet közvetlen összefüggést kimutatni az oktatás minősége és annak finanszírozottsága között, az mégis megállapítható, hogy a rendszerváltó országok közül az uniós csatlakozás előtt legsikeresebbnek számító Magyarország, Csehország és Észtország az oktatási kiadások tekintetében is az élbolyhoz tartoznak. Ez Észtország esetében különösen feltűnő, tekintettel a jóval alacsonyabb hazai össztermékre és a kis lakosságszámra. Azok a jelentős erőfeszítések, melyek arra irányulnak, hogy ennek ellenére jól finanszírozott és magas szintű oktatási rendszert építsenek ki, nyilvánvalóan nem választható el az elmúlt évek látványos gazdasági sikereitől. Ahogy a csatlakozásra váró Románia és Bulgária esetében, a jelenlegi gazdasági problémák és a jövőbeni felzárkózás üteme is erősen függ attól, hogy mindkét ország oktatása az újonnan csatlakozó államok élbolyához képest fele, harmada arányban finanszírozott. Ami ugyan érthető a két ország jelenlegi gazdasági helyzetéből, de előre vetíti olyan hátrányok hosszú távú fennmaradását, mint a 18 éves korosztály beiskolázottságának az uniós régi és új tagjaihoz képest is nagymértékű elmaradottságát, valamint a felsőoktatás fejlődésének nemcsak létszámbeli, de minőségbeli leszakadását is. (16. ábra)

A magán felsőoktatás

A felsőoktatás privatizálása tekintetében három jól elkülöníthető csoportot találunk az újonnan csatlakozó és a csatlakozásra váró államokban. Az első csoportot Románia és Lengyelország alkotják, mindkettőben a felsőoktatási hallgatók 30 százaléka magánintézményekben folytatja tanulmányait. Románia az egyetlen ország a térségben, ahol ma-

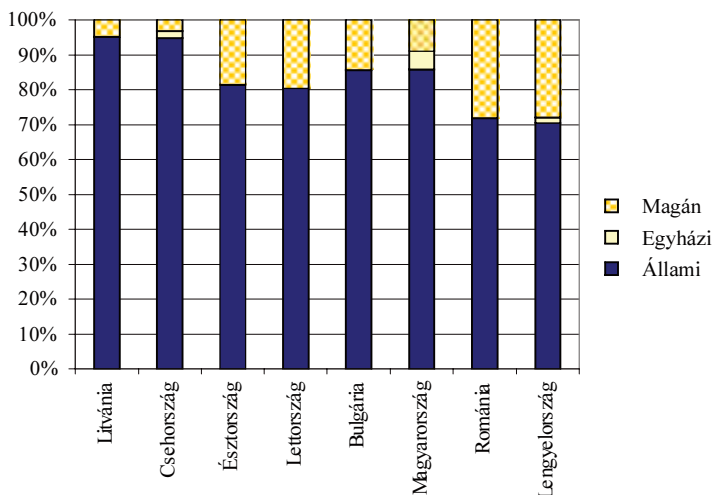


16. ábra. Az oktatási intézmények egy teljes idős hallgatóra vetített kiadásai oktatási típusonként vásárlóerő-paritáson számolva USA dollárban 2000-ben (OECD 2003)

gánegyvetemi keretek között még orvosi képzési is indult, ami példátlan Európában, tekintettel arra, hogy az állam is csak nagyon nehezen képes a megfelelő és szükséges felteteleket biztosítani, nemhogy egy tökeszegény országban a magántőke.

A második csoportot Észtország, Lettország és Bulgária alkotják, ahol a magán felsőoktatás aránya 15–20 százalékos.

A harmadik kategóriába tartozik Magyarország, Csehország, Litvánia és Szlovákia, melyekben a magán felsőoktatás aránya nem éri el a teljes hallgatói létszám tíz százalékát, és elsődlegesen a BA-képzések területén folyik.



17. ábra. Magán, egyházi és állami felsőoktatási intézmények hallgatóinak aránya nyolc országban 2002-ben (Eurydice, OM, nemzeti statisztikai hivatalok)

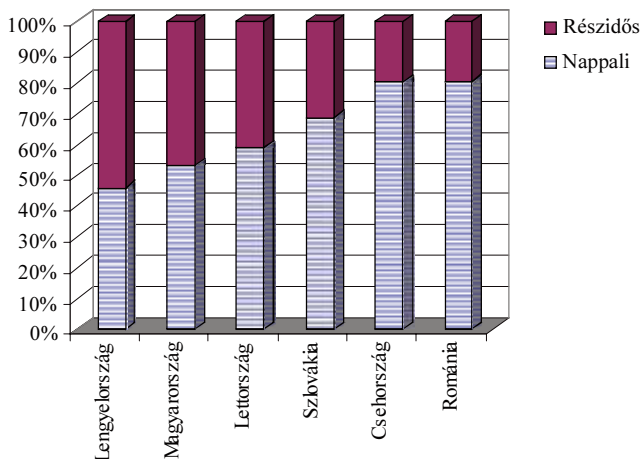
Az egyházi felsőoktatás, mely – tekintettel a teológiai és a sajátos egyházi képzésekre – gyakorlatilag minden országban minimális mértékben van jelen, Nyugat-Európához hasonlóan arányát tekintve sehol sem különösebben magas. A térség országai közül a legnagyobb mértékben Magyarországon vesz részt a világi jellegű képzésekben, hiszen a négy nagy felekezet közül háromnak (a katolikusnak, a reformátusnak és az izraelitának), valamint a metodistáknak világi felsőfokú képzése is van. Ennek ellenére a felsőoktatási rendszer egészen belül az öt százalékos arány elenyészőnek tekinthető.

Nappali és részdíjs

A részdíjs képzések a második világháború után jelennek meg a térségben. Eredeti céljuk a 40–50-es évek fordulóján nyíltan politikai, az új uralkodó osztálynak a hagyományos társadalmi értékrend mentén történő felértékelése. Az ötvenes évek második felétől egyre inkább a gazdaság szükségleteinek kielégítése vezérli a részdíjs képzések növekedését. A volt szocialista országokban arányuk a 60–80-as évek között átlagban eléri az egyharmadot. A nyolcvanas évektől a megváltozott gazdasági és társadalmi viszonyok közepette egyre inkább visszaszorulnak a nem teljes idős képzések.

A rendszerváltást követő években tovább csökkent a részdíjs képzésekben résztvevő hallgatók száma. A kilencvenes évek közepétől azonban új tendenciák jelentkeztek. A 25–45 év közötti korosztály tagjai között, másodsorban a 18–25 éves korosztály között egyre nagyobb igény jelentkezett a munka mellett történő részdíjs felsőoktatási képzésekben való részvételre. Az érem másik oldalán találjuk az újonnan alakuló magán felsőoktatási intézmények törekvéseit minél több hallgató megszerzésére, valamint az állami intézmények igyekezetét többletforrások bevonására. A fentiek következtében az egyes országokban, a felsőoktatás minősége felett örködő intézmények szigorától és a potenciális hallgatók fizetési képességeitől függően, eltérő mértékben ismét elkezdett növekedni a részdíjs képzések aránya.

A legnagyobb mértékben, a nappali képzést is meghaladó mértékűvé nöttek a részdíjs képzések Lengyelországban. Magyarországon az elmúlt pár év robbanásszerű növekedése nyomán a teljes hallgatói létszám közel ötven százaléka ilyen képzésekben vesz részt. Szlovákiában ez az arány már csak 35 százalék, Csehországban és Romániában pedig 20 százalék körül mozog.



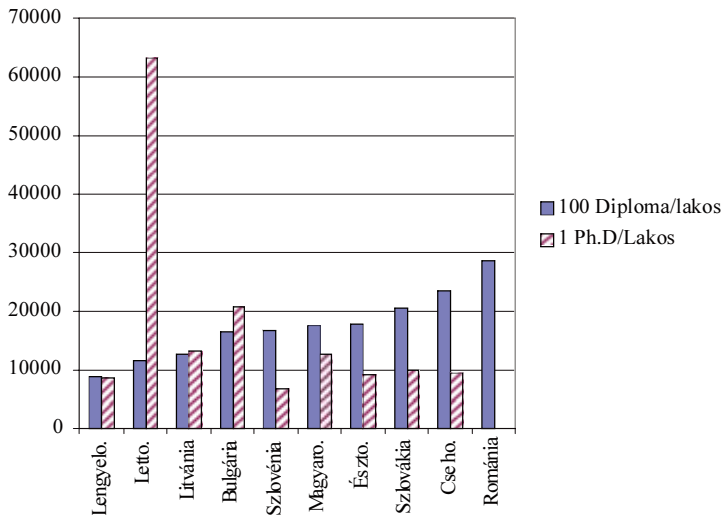
18. ábra. Nappali és részdíjs képzések aránya 2002-ben hat országban (Eurydice, OM, nemzeti statisztikai hivatalok)

Eltérő modellek a kelet-közép-európai felsőoktatásban

A felsőoktatási hallgatói létszámok mellett a kilencvenes években expanzióban lévő kelet-közép-európai felsőoktatás összehasonlítására igen jó mérőszám a kiadott diplomák és a kiadott Ph.D fokozatok mennyisége. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy Lengyelország, ahol a hallgatók összlétszáma és lakosságon belüli aránya szinte a legmagasabb, a diplomakiadások tekintetében a legengedékenyebb. 2001-ben minden 89. lengyel állampolgár kapott felsőfokú diplomát. Ezzel szemben a másik végponton, Romániában csak minden 286.

Hasonlóan és a létszámadatokhoz jól illeszkedő módon Romániát Csehország követi és Szlovákia, ahol minden 234., illetve 205. állampolgár szerzett a tárgyévben diplomát. Bár Észtországban a hallgatói létszámnövekedés igencsak nagymértékű volt, az elmúlt másfél évtizedben a diplomák megszerzése az adatok szerint nem túl könnyű, tekintettel arra, hogy minden 179-ből egy állampolgár szerzett diplomát, amely szám majdnem azonos a Magyarországon kibocsátott diplomák arányszámával, annak ellenére, hogy hazánkban jóval kevesebb a lakosságon belül a felsőfokú tanulmányokat végzők aránya. Lengyelországhoz közelítően könnyen szerezhető diploma Lettországbán és Litvániában.

A másik érdekes mutató a Ph.D fokozatok kiadására vonatkozik. A lakosság számához viszonyítva a legtöbbet Szlovéniában doktoráltak 2001-ben, többen, mint a majdnem kétszer akkora Litvániában. Érdekes módon, Lengyelországot nem számítva, Szlovéniát Észtország és Csehország követi a Ph.D fokozatok területén, majd közvetlenül ezután jön Szlovákia. A középmezőnyt alkotják Magyarország és Litvánia, a legkevesebb doktori fokozatot pedig Bulgáriában, illetve elenyésző számban Lettországbán szerzik.



19. ábra. 2001-ben kiadott diplomák és Ph.D fokozatok országokként (Eurostat alapján saját számítás)

*

A közép-európai csatlakozó országok többsége a felsőoktatás létszámadatait tekintve az európai uniós csatlakozás előestéjére utolérték a hasonló népességű régi uniós tagországok felsőoktatását. A felsőoktatási létszámadatok már nem egy kettészakadt Európát ábrázolnak. Lengyelország felsőoktatási hallgatóinak száma Spanyolországéval és Olaszországgal vetekszik. Magyarország utolérte Belgiumot, Svédországot és Portugáliát.

Az első tizenben öt újonnan csatlakozott ország található. A felsőoktatás fejlesztésének feltételét jelentő megfelelő közoktatási mutatók valamennyi 2004-ben csatlakozó ország-

nak megvannak, hiszen az EU-15-ök országaiban a 18 éves korosztály 75 százaléka vesz részt oktatásban, míg Szlovéniában és Lengyelországban ennél valamivel több, Magyarországon éppen ennyi, és a balti államokban, valamint Csehországban egy-két százalékkal kevesebb.

A két csatlakozásra váró ország, Románia és Bulgária esetében viszont jelentős a lemaradás, hiszen Romániában csak 49, míg Bulgáriában a 18 évesek 46 százaléka vesz részt oktatásban.

Jegyzet

(1) Ladányi Andor 2003-ban és azt megelőzően 1992-ben a Statisztikai Szemlében megjelent írásaiban részletesen tárgyalja a felsőoktatási adatok komparatív statisztikai elemzésének nehézségeit, mely megállapításokat osztja Szilágyi György is. A felsőoktatási adatok összefoglaló statisztikai kiadványai évek óta nem jelentek meg sem az UNESCO, sem az OECD, sem az Eurostat gondozásában. A hiányt nem pótolják az olyan kiadványok, mint az OECD *Education at a Glance* és az Eurostat *Focus* c. tematikus füzetei, melyek az adatok és mutatók egy részét és az OECD esetében azokat is csak a jelen cikkben vizsgált országok egy töredéke esetében adják közre. Az adatok összegyűjtése ilyen módon nagy nehézségekbe ütközik, ami fokozottan igaz az 1989 után „született” államok és különösen a balti államok esetében. 2003-as cikkében Ladányi a három balti állam közül csak Észtország adatait vonta be a vizsgálatba. Jelen írás talán az első, mely mind a nyolc 2004-ben csatlakozott új EU-s tagállam és a csatlakozásra várók adatait is számba veszi. Külön nehézséget okozott a nemzeti statisztikák és a nemzetközi statisztikák közötti eltérés. Az eltérés egyik forrása, hogy az akadémia-egyetemi év és a naptári év nem azonos, melynek következtében hol az egyik, hol a másik naptári évhez számolják az adatokat, amennyiben azokat nem az akadémiai évek szerint közlik.

(2) Xiaohao, Ding (2004): *The Challenges Faced by Chinese Higher Education as It Expands in Scale. Chinese Education and Society*, vol. 37. 1. 36–53. és Postiglione, Gerard A. (2004): *Editor's Introduction. Chinese Education and Society*, vol. 37. 1. 3–11.

(3) A 15 évnél fiatalabbak lélekszáma 77,4 millió volt, addig 2000-ben ugyanezen korcsoport már csak 63,4 millió főből állt. A népesedési előrejelzések szerint, ha nem következik be változás a jelenlegi trendekben, ez a szám 2020-ban akár 50 millió alá is eshet. (Eurostat)

(4) Hrubos, Szentannai és Veroszta, 2003, 17.

(5) Berend T. Iván (2004) www.mindentudas.hu

(6) Berend T., 1999, 247–248.

(7) Horváth, 1998.

(8) Unesco World Education Riport, 1993.

(9) Economic Survey of Europe, 2003.

Irodalom

Berend T. Iván (1996): *Central and Eastern Europe, 1944–1993. Detour from the periphery to the periphery.* Cambridge University Press, Cambridge.

Bogaj, A. – Kwiatkowski, S. M. – Szymański, M. J. (1999): *Education in Poland in the Process of Social Changes.* Institute for Educational Research, Warsaw.

Dincu, V., S. (2002): *Romania 2002.* Ministry of Public Information, Bucharest.

Economic Survey of Europe. (2003) No. 1. United Nations Economic Commission for Europe (<http://www.un-ecce.org>).

Education at a Glance. (2003): OECD, Paris.

Focus on the Structure of Higher Education in Europe. (2003): 4. National Trends in the Bologna Process. *The Information Network on Education in Europe.* Bruxelles. (<http://www.eurydice.org>).

Horváth Gyula (1998): *Az Európai Unió regionális politikái.* Dialog Campus Könyvkiadó, Budapest-Pécs.

Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna (2003): *A „bolognai” folyamat.* Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Janos, Andrew, C. (2000): *East Central Europe in the Modern World: the Politics of Borderlands from Pre- to Postcommunism.* Stanford University Press.

Juszczyk, S. (2000, szerk.): *Transforming Educational Reality in Poland at the Threshold of the 21st Century.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Karsten, S. – Majoor, D. (1994, szerk.): *Education in East Central Europe – Educational Changes after the Fall of Communism.* Waxmann Münster, New York.

Kozma Tamás (2002): *Határonkon innen, határonkon túl.* Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

- Ladányi Andor (1992): *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés.* Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Ladányi Andor (1993): A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlítása. *Statisztikai Szemle*, 7. 553–561.
- Ladányi Andor (1996): A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlítása. *Kutatás Közben*, No. 214. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Ladányi Andor (2003): Az európai felsőoktatás az 1990-es években. *Statisztikai Szemle*, 1. 28–37.
- Lukács Péter (1996): Iskolarendszerek a fejlett országokban. *Educatio*, 2. 203–214.
- Lukács Péter (2001): Tömeges felsőoktatás – globális versenyben, I. *Magyar Felsőoktatás*, 10.
- Lukács Péter (2002): Tömeges felsőoktatás – globális versenyben, II. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2.
- Maddison, A. (1995): *Monitoring the World Economy 1820-1992.* OECD, Paris.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Postiglione, Gerard A. (2004): Editor's Introduction. *Chinese Education and Society*, vol. 37, no. 1. 3–11.
- Rajangu, V. (1997): *Higher Education in Estonia.* UNESCO Office in Bucharest (CEPES), Bucharest.
- Szilágyi György – Ladányi A. (1992): A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. *Statisztikai Szemle*, 11. 983–984.
- Xiaohao, Ding (2004): The Challenges Faced by Chinese Higher Education as It Expands in Scale. *Chinese Education and Society*, vol. 37, no. 1. 36–53.
- THE DEVELOPMENT OF EDUCATION. National Report of Estonia Ministry of Education (2001) Tallin.
- Statisztikai tájékoztató (2003) www.om.hu
- EDUCATION. No. 8. Rapid Reports No 132/2004 <http://www.stat.si>.
- Eurostat: <http://www.europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat>
- OECD: <http://www.oecd.org/>
- Valamint az egyes országok statisztikai hivatalainak, Oktatási Minisztériumainak honlapjai.



Az Iskolakultúra könyveiből

Mese a suszter fiáról

Kétszáz éve született Hans Christian Andersen, a meseíró, nemzedékek hosszú sorának „nevelője”.

A baromfiudvar, ahol egyszer egy hatyúfióka kelt ki a kacsatojásból, Dániának egy kis szigetén volt, Odense városkában.

„Szép mese az én életem, gazdag és boldog mese.” Ezekkel a szavakkal indítja el Andersen *‘Életem meséje’* című önéletrajzát, mely valóban úgy kezdődik, mint egy mese. Volt egyszer egy szegény suszter, annak volt egy fia. Egy napon meghalt a szegény suszter, s a fiú elindult világgá – azaz a fővárosba, Koppenhágába –, hogy hírt, dicsőséget szerezzen. Akkor még nem tudta, színész lesz-e belőle, táncos vagy énekes. Amikor megkérdezték tőle, mi szeretne lenni, csak azt felelte rá: „híres ember”.

A hírnév felé vezető út azonban elég nehéz volt, elég göröngyös, megaláztatásokkal szegett, kudarcokkal kikövezett. Ám – csakúgy, mint a mesében – akadtak jótét lelkek, jóakarók, akik segítették a szegény árvát, hogy megtalálja a maga királyságát. Elvégezte a gimnáziumot – ha nem is könnyen – *Collin* úrnak, a királyi színház direktorának atyai segítségével, s közben felismerte, hogy az irodalom lesz a járható út számára. Verseket, regényeket kezdett írni, színdarabokat nyújtott be a színháznak – váltakozó sikerrel.

Az erős fantáziával és írói készséggel, de kevés tapasztalattal rendelkező fiatal ember egyelőre egyetlen témát variálgatott: saját életét. Írásai részben nem is jutottak a nyilvánosság elé, s amelyek eljutottak, nem hozták meg írójuk számára azt a sikert, amelyről álmódott. Még nem jött el a dicsőség ideje. Hol tárgyvilágos, hol rosszindulatú kritika fogadta a kezdő író műveit, míg végül – pártfogói segítségével – sikerült elnyernie egy németországi utazásra szóló királyi ösztöndíjat.

Németországi tartózkodása alatt felkereste a tudós *Grimm-testvéreket*. Jakob, akivel sikerült találkoznia, közömbösen

fogadta őt: nem ismerte a nevét. Ezt nagyon a szívére vette az ifjú író, s évek múlva is emlegette, bár második berlini találkozásukkor kölcsönösen megkedvelték egymást. A költő önéretén esett csorbát kiköszörűli a másik testvér, Wilhelm Grimm, miután kiderül, hogy évek óta figyelemmel kíséri a dán író munkásságát, akinek közben nagy sikert ért el egy saját költségén kiadott humoros elbeszélése, majd két verseskötete is megjelent.

Mint beérkezett író tér haza szülővárosába, hogy meglátogassa anyját a szegényházban... Ez volt utolsó találkozásuk.

Ezután Párizsba utazik, Svájcban keresztül Itáliába, majd ismételen Németországba, ahol megismerkedik a német romantikával s annak jeles képviselőivel. Érdeklődését fölkelte a romantika által fölfedezett, új irodalmi műfaj, a mese, és bekövetkezik a döntő fordulat a különféle műfajok között botladozó író pályáján, megnyitva előtte az elismerés és hírnév kapuit.

*

A mesével nem ekkor találkozott először Andersen. A kis Hans Christiant születésétől kezdve a mese világa vette körül. Az odensei bábszínház előadásai már kisfiú korában erős hatással voltak képzeletére. Hazatérve az előadásokról maga is bábokat fabrikált, rongyokból kiszabott ruhákba öltöztette őket, és eljátszotta velük a látottakat, majd ő maga talált ki cselekményt kis bábtársulata számára.

Témáért nem kellett messzire mennie. Apja, az irodalom, a költészet iránt fogékony *Hans Andersen*, szívesen olvasott fel kisfiának a keze ügyébe került könyvekből: az *‘Ezeregy éjszaka’*-ból, *Walter Scott* regényes elbeszéléseiből, sőt *Shakespeare* drámáiból is. Nagyanyjától, a szegényház takarítónőjétől gyakran hallott régi meséket, öreg, félkegyelmű nagyapja fából fa-

ragott, furcsa figurái is megmozgathatták képzeletét. S maga a táj, tengerparti dűnéivel, lidércek lakta ingoványaival, romba dőlt, régi udvarházaival telides-teli volt mesékkel, kísérteties történetekkel, hajdani földesurakról s szegény cseléd lányokról szóló mendemondákkal.

És közben megismerkedett a Grimm testvérek híres népmesegyűjteményével.

Későbbi éveiben a német romantikusok, *E. T. A. Hoffmann, Brentano, Tieck*, a francia emigráns *Chamisso*, nem utolsósorban honfitársa, *Oehlenschläger* ugyancsak inspiráló hatással voltak költészetére, melynek gazdag táplálékkal szolgált az élő természet, a városi élet, a tarkabarka tárgyak, gözölgő teáskannák, ólomkatonák, szobadíszek, konyhaedények, eldobott palackok és haszontalan cserepek sora – melyek mind életre keltek, megszólaltak, kényszerítették a költőt, hogy írja meg a meséjüket.

Hans Christian Andersen első meséskönyve 1835-ben – harmincéves korában – jelent meg, és hamarosan megszerzte írója számára a türelmetlenül áhított sikert. Ettől kezdve évről évre újabb mesekönyveket bocsátott a nyilvánosság elé, negyven év alatt százötvenhat mesét, pontosabban olyan rövidebb-hosszabb elbeszélést, melyben a mesének olykor lényeges, tartalmi elemeit használta fel mondánivalói közlésére, máskor csupán a mese egyes járulékos vonásait alkalmazta mint sajátos kifejezési formát – felnőtt olvasóknak szánt írásaiban.

A rút kis kacska tehát kibontotta hattyúszárnyait és felemelkedett a költészet magaslataira, hol végre elfoglalhatta az őt megillető helyet. A szegény ember fia király lett a mesék gyönyörűségei birodalmában.

Ha közelebről szemügyre vesszük Andersen „meséit”, azt észlelhetjük, hogy ezeknek csak egy – nem is túlságosan nagy – része felel meg a mai tudományos meghatározás által kijelölt feltételeknek. A Koppenhágában megjelenő „Anderseniana” című évkönyv 1966-ban megjelent számában az „Idée et forme des contes d'Andersen” című dolgozat írója – *Paul V. Rubov* – a következő műfajokba sorolja Andersen „meséit”: mesék, történetek, novellák, kisregények, mondák, mítoszok, fabulák, parabolák és költemények prózában. A témákban való változatosság tehát együtt jár a műfaji változatossággal.

Ő maga „Gyermekmesék” címen adja ki első meséskönyvét.

Néhány évvel később önéletrajzában így ír meseírói pályájának kezdeteiről:

„Az elsőnek megjelent füzetben... a magam egyéni módján régi meséket meséltem el, melyeket gyerekkoromban hallottam. A füzet egy eredeti darabban zárult, amely – úgy látszik – legnagyobb sikert ért el, bár elég közeli rokonságban állt Hoffmann-nak egy meséjével.” Fel-

E sajátos, anderseni hangulatú mesék, melyeknek típusát ő teremtette meg, új, odáig nem ismert színekkel frissítették fel a mesék hagyományos világát. Ennek a világnak hősei a fák, a virágok, csigabigák s a tárgyak, melyeknek a hangját őelőtte senki sem hallotta meg. Ide tartoznak a kis Ida virágai, akik éjszaka bált rendeznek a gyerekszobában, és másnap reggelre elhervadnak. Mesei cselekménye nincs, mesei szerkezetnek semmi nyomát nem mutatja. Szentimentalizmusba hajló, kis lírai elbeszélés.

tehetően „A kis Ida virágai” lehetett ez a mese, melynek mintáját *E. Nielsson* Hoffmann „Diótörő”-jében véli fölismerni.

„Növekvő vonzalmam a meséhez arra ösztönzött, hogy meséimet többnyire magam gondoljam ki, s a következő esztendőben újabb füzetet adtam közzé, majd kevéssel ezután egy harmadikat, melyben legnagyobb mesém, „A habléány”, saját kitalálásom volt. Ez a mese nagy érdeklődést keltett, mely csak fokozódott a további füzeteknél.”

Itt meg kell jegyeznünk, hogy ami „A habléány” című mesét illeti, az idősebb kortársnak, *de la Motte Fouqué* bárónak a romantikus irodalom divatos olvasmányai

közt igen népszerű, 'Undine' című mesereményében ugyancsak egy vízi sellő a főszereplő, aki földi szerelme kedvéért feláldozza életét és boldogságát. A motívumot egyébként már korábban Hoffmann is feldolgozta drámának.

A továbbiakban ezeket írja meséiről a költő:

„Elbeszéléseimet azon a nyelven, azokkal a kifejezésekkel vetettem papírra, melyekkel először mondtam el a gyerekeknek, s ezenközben megfigyelhettem, hogyan fogadták a különböző életkorok. A gyerekek főleg azon mulattak, amit én staffázsnak neveznék, az idősebbeket a mélyebb gondolatok érdekelték. A mese olvasmányává vált felnőttek és gyerekek, és bizony nehéz feladat eléállította azt, aki mesét akart írni. Meséim Dániában nyitott szívekre találtak. Mindenki olvasta őket. Ekkor kihúztam a 'Gyermeknek'-et a mesék elől, és a következő három füzetet 'Új mesék' címen adtam ki. ('A szerencse sárcipői', 'A pipitér', 'A rendíthetetlen ólomkatona'.) Ezt valamennyit magam találtam ki, s hazámban a legnagyobb elismeréssel fogadták őket... Üdítő derű áradt a szívembe, örömet éreztem, és felbátorodtam, hogy tovább fejlesszem magamat ebben az irányban, hogy behatoljak a mesék természetébe, és a gazdag forrást, a természetet, melyből merítettem, még gondosabban figyeljem.”

Az idézett vallomásokból kitetszik, hogy a költő lassan eltávolodik kezdeti ihletőjétől, a népmesétől; új mondanivalóhoz új formákat keres, és 1855-ben kiadott kötetének már nem 'Gyermekmesék' a címe, hanem 'Mesék és elbeszélések'.

Futólag már szóltam azokról a momentumokról, melyek hatással voltak Andersen „meséinek” tematikájára. (Maradjunk ennél a műfaji megjelölésnél, hiszen a témákban oly változatos életművet mégiscsak a mesei hangvétel jellemzi és különbözteti meg korának egyéb prózai alkotásaitól!)

Meséirői pályája kezdetén, mint ő maga is említette, gyermekkori élményei, a népmesék voltak rá hatással. Ekkor keletkezett néhány kis remekmű, mint a magyar mesekincsben is ismeretes 'Kanász'

(1842), mely utánozhatatlan humorral, vagy még inkább iróniával ábrázolja a királyi udvartartás sznob viselkedését, a foggyatékos nyelvtudású udvarhölgyek francia csevegését, a butuska királykisasszonyt, akit szigorú atyja elkerget a háztól, s aki még most is ott zokog a kapu előtt, a szakadó esőben. Népmesei fogantatású 'Az útitárs' című mese is, melyet a mesekatalógus „a hálás halott” címszó alatt tart számon, s amely többek között a Füne szigetén gyűjtött népmesék között is előfordul. 'A vadhatyúk' című mese nálunk 'A hét holló' címmel ismeretes. A vaskos humorú 'Tűzszerszám'-ban nem nehéz felismerni az 'Ezeregy éjszaka' Aladdinjának bűvös lámpását parasztibb realitású kivitelben. Erről ő maga is megemlíti, hogy gyermekéveinek kedves meséje volt. S a legnépszerűbb Andersen-mese, 'A király új ruhája' modelljét is egy spanyol gyűjteményben föllelt népmese szolgáltatta – ki tudja, milyen közvetítéssel. A népmesei ihletésű Andersen-mesék között említhetjük még a 'Fajankó'-t, az 'Amit apjuk tesz, mindig jó' című mesét, valamint a Grimm-féle gyűjteményből is ismeretes 'Kis Kolozs és Nagy Kolozs' címűt.

Andersen meséinek ehhez a vonulathoz sorolhatjuk még azokat a meséket, melyeknek szemlélete, szerkezete, miliője, formai sajátosságai ugyancsak a népmese ihlető hatásáról tanúskodnak. Ezek közül hadd említsem meg 'A borsóhercegnő'-t, valamint a költő legszebb meséjét, 'A fülemüle'-t, melyben költői hitvallását foglalja össze egy gyönyörű mese cselekményébe ágyazva.

Meséinek forrásai között a népköltészet mellett a népi ponyvát is érdemes megemlíteni, melynek egyik-másik népszerű darabja több évszázados múlta tekint vissza, többek között középkori jámbor példabeszédekre. Így például 'A Paradicsom kertje', mely a túlvilágot megjárt ifjúról szól, aki mindössze néhány percet töltött a Paradicsom kertjében, s miután hazatért városába, megtudta, hogy száz esztendeig volt távol, és senkit sem talált már életben rokonai, barátai, ismerősei közül. A mintául szolgáló épületes történet tartalmi és for-

mai meghatározói szerint nem mese. Keresztény mítosz a mese fénylő színeivel kiszíneze.

Hasonló hátteret sejtet a 'Történet egy anyáról, ki halott gyermekét akarja visszaszerezni a Haláltól'. Épületes ponyva lehetett a forrása 'A lány, aki a kenyérré hágott' című történetnek, melyről ezeket írja a költő: „Megírták, ki is nyomtatták, dalt is költöttek róla.” Oktató célzatú, jámbor történet volt forrása a 'Piros cipők' című balladás történetnek. Az ajándékba kapott piros cipellők táncba kényszerítik a hiú kis Karint, és megrontják ártatlan életét. Kegyetlenül kell bűnhődnie gyerekes vétkéért: le kell vágni a táncos lábakat, hogy megszabadulhasson a bűnre csábító cipőktől. Azok közé a mesék közé tartozik, amelyeket semmiképpen nem ajánlanánk mai gyerekeknek olvasmányul.

A szelíd lelkű, humánus érzésű költőtől egyébként nem idegenek az efféle kegyetlen megoldások. Példa erre 'A gyufaárus kisleány', mely a mai olvasót inkább taszítja, mint gyönyörködteti.

Néhány hosszabb elbeszélésének témáját a régi világ mondáiból kölcsönzi Andersen. „Hazám, Dánia, a költészet országa tele népmesékkel” – írja önéletrajzának első lapjain. Ezek közé az elbeszélések közé olyan darabok tartoznak, amelyeket már nem minősített meséknek, hanem „történetek”-nek nevezett. Ilyenek a 'Hattyúfészek', 'A harang-ágy', 'Történet a dúnékból' stb. Ezek nem tartoznak Andersen legismertebb írásai közé: a romantikus irodalom termékei, írjuk legragyogóbb kvalitásait, köztük a humort s az íróniát hiába keressük bennük. Ezek a művek már nem gyerekekhez, hanem felnőtt olvasókhoz szólnak: rövidebb-hosszabb elbeszélések, köztük lírai szövegek, önéletrajzi feljegyzések, úti élmények, szatirikus írások. Ezeknek már csak egy-két darabja őrzi a mesével való rokonság vonásait, mint 'A szerencse sárcipői' című fantasztikus elbeszélés, vagy 'Az árnyék' című szürrealista elemekkel merészen operáló, szatirikus novella a fiatal tudósról, aki fellett zsarnoki módon uralkodik a tulajdon árnyéka. Ezt a novellát olvasva elkerülhe-

tetlenül Gogol 'Orr' című elbeszélésére kell gondolnunk.

Andersen életművének azokról a darabjairól kell még szólnunk, melyeket a költő kifejezetten gyerekeknek szánt. E sajátos, anderseni hangulatú mesék, melyeknek típusát ő teremtette meg, új, odáig nem ismert színekkel frissítették fel a mesék hagyományos világát. Ennek a világnak hősei a fák, a virágok, csigabigák s a tárgyak, melyeknek a hangját öelötte senki sem hallotta meg. Ide tartoznak a kis Ida virágai, akik éjszaka bált rendeznek a gyermekszobában és másnap reggelre elhervadnak. Mesei cselekménye nincs, mesei szerkezetnek semmi nyomát nem mutatja. Szentimentalizmusba hajló, kis lírai elbeszélés. Hasonló hangulatú 'A pipitér' című mese. A kis virágról szól és a madárról, akik együtt pusztulnak el a kalitkában. Ide sorolhatjuk 'A rendíthetetlen ólomkatoná'-t is, mely írójának líráját foglalja meseszerű keretbe. Mesei cselekménye voltaképpen ennek sincs. Két szerelmesről szól, akiket a sors elválasztott egymástól. Nem gyerekeknek szóló mondanivaló, lírája mégis erőteljesen hat a gyermek olvasókra, akik pedig a két játékgéppel csendes szerelmi tragédiáját aligha élhetik át.

Közelebb áll a gyermek képzeletvilágához az 'Ole Lukóje' című kis mesefüzér. Ole Lukóje álom tündér sokszínű selyemfrakkban, két esernyővel a hóna alatt járja a falvakat, városokat, igazi mesefigura. Éjszakánként tarkabarka álomképekkel szórakoztatja az alvó gyermekeket. A hét minden egyes napjára más-más mesét talál ki nekik. Hétfőn rendre tanítja a rendetlenkedő betűket a kis Hjalmar palatábláján, kedden bepermetezi a tárgyakat, amittől a tárgyak megelevenednek – még a tájkép is a falon –, majd a kisfiúval együtt hajóra száll. Útközben egy gólya Afrikáról mesél a hajó utasainak, ámde a baromfiketrec lakói, ugyancsak a hajó utasai, nem értik a mesét, és ostobának tartják a gólyát. (Könnyű felismerni az író személyes élményeit az elbeszélésben.) Következő éjszaka egérlakodalomba kalauzolja el Hjalmar a tündér, majd egy multságos baba-lakodalomban vesznek részt, melynek le-

írásában remekül érvényesül a költő sajátos iróniája. Szombaton a tündér elbúcsúzik Hjalmartól, mert elő kell készítenie a világot a Vasárnap fogadására: kifényesíteni a csillagokat, lefűjni a port a füvekről. Miközben ezekről a dolgokról mesél az álomtündér a kisfiúnak, a falon függő képről egy haragos öregúr beleszól a mesébe, helytelenítve az elhangzott hazugságokat. Ole Lukóje ekkor sértődötten eltűnik.

Következik ezután a vasárnap éjszaka, amitől valami különösen szép mesét várna az olvasó. Ekkor azonban ezüstsújtásos fekete öltözetben az álomtündér helyett testvéröccse, a Halál jelenik meg, aki a jól tanuló, szorgalmas gyerekeknek szép mesét, a lustáknak, hanyagoknak pedig csúnyát mesél. „De hiszen itt Halál a legszebb! – kiált fel erre Hjalmar. – Én bizony nem félek a Haláltól!” – Az öregúr a falon elégedetten bólogat. „Ez már tanulságos mese!” jelenti ki. . . És ezzel vége Ole Lukóje meséjének, mely aligha nyeri el a mai gyerekek (és felnőttek) tetszését, bármily helyeslően bólogat a falon a kritikus öregúr.

A halál motívuma még több helyen is előfordul Andersen meséiben, hogy elfogadhatóvá tegye, megszépítse azt, ami ellen emberi természetünk mindvégig tiltakozik, amit – sajnos – a legszebb mese sem tud megszépíteni (hacsak nem a kegyetlennek minősített népmese). Bizonyára ez az oka, hogy ez a máskülönben bájos mese nem is válhatott népszerűvé a gyerekek körében. A gyermekek számára készült válogatásokból többnyire kihagyják a szerkesztők, válogatók.

Amint az elmondottakból kitűnik, nem adhatunk hiteles képet Andersen meseköltészetéről a meséiben megmutatkozó problémák elhallgatásával. Ezeknek a problémáknak forrása részben a kor volt, melyben a költő élt és alkotott, részben saját személyisége.

Költészetének előzményeit figyelemmel kísérhettük abban a rövid áttekintésben, melyben egyes meséinek forrását, mintáját ismertettük. Láthattuk, hogy motívumai olykor évszázadok, sőt évezredek mélységeiből, a mítoszok, legendák, mondák világából merülnek fel, az emberiség

gyermekkorának homályos messzeségéből, hogy gyönyörűségül és vidám vagy szomorú okulásul szolgáljanak a költő korának és az utána következő koroknak.

Am nem minősíthetjük merő véletlennek, hogy a dán költő éppen azokban az évtizedekben virágoztatta ki műfaját, melyet a romantika korszakának nevez az irodalom története.

Ez a korszak a népek nemzetivé válásának forrongó időszaka, melyben a költészet mohón kezdi kutatni előzményeit a népköltészetben, tanulmányozni saját múltját, hogy abból merítsen ihletet és erőt a tartalmi és formai megújuláshoz.

A Grimm-testvérek munkálkodásával egy időben a romantikus irodalom is felfedezi magának a mesét mint a romantikus mondanivalóknak adekvát műfajt. E. T. A. Hoffmann és a német romantika más jeles képviselői irodalmi rangra emelik, és az olvasóközönség ízlését már előkészítik a dán költő meséinek befogadására.

Nem kisebbítem Andersen költészetének a jelentőségét, mikor azt állítom, költőnk részben ennek a divatos áramlatnak köszönhette nagy népszerűségét. De tudnunk kell azt is, hogy nem emelkedhetett volna ilyen magaslataira műfajának, ha szülőhelye történetesen nem a mesékben, hagyományokban gazdag skandináv ország, ahol Hamlet királyfi s a trónbitorló Claudius élt (legalábbis a nép ajkán), ahol a tenger réges-régi kalandokról, hajótörésekről, vízi tündérekéről mesélt, s a lápok mélyén rút boszorkányok kavargatták mérgeiket az emberek megromlására.

De Andersen nem elégedett meg a szülőföld kínálta mesékkal. Alkotó éveinek négy évtizede alatt beutazta Európa országait postakocsin, vasúton és gőzhajón, megismerkedett a mesés Kelettel, Homérosz földjével, végighajózott a Dunán, megtekintette a viruló Pestet, hová éppen a Márk-napi országos vásár idején érkezett, láthatta a méltóságteljes Budát, a visegrádi romokat, és Vác városában lejegyzett egy mondát Szápári grófról, akit a török basa igába fogott. Járt többször Rómában, Firenzében, Párizsban; Weimarban hosszabb időt töltött az uralkodó herceg vendégeként. Megis-

merkedett költőkkel, muzsikussal (*Liszt, Schumann, Wagner*), Rómában találkozott híres-neves honfitársával *Thorvaldsemmel*, a szobrászzal, királyokkal és más előkelőségekkel. És mindenről feljegyzéseket készített. Élményeit színes és izgalmas útleírásban örökítette meg – „Költői bazár” címen, feldolgozta meséiben, novelláiban, valamint önéletrajzában.

És elégtételt vett magának azokon, akik nem értették meg őt, amikor még áruhában járt, s kíméletlen szatírákban pellengérezte ki a hazai „baromfiudvar” locsogó-fecsegő lakóit, akik nem ismerték fel a rút kis kacsában a majdani hatyút. Élete alkonyán szülővárosa díszkivilágítással és fáklyásmenettel ünnepelte immár világhírű szülöttjét.

Egyik művében – gyermekkoráról emlékezve – mesél egy kedves játékaról, egy ládikáról, melyben nagyító üveg mögött tájak, városok képeiben gyönyörködhetett. „Sokszor néztem én ezeket a képeket, és gondolatban besurrantam az épületekbe, de azt sohasem sikerült megtudnom, vajon a sarkon túl mit lehet látni.”

Andersen meséit olvasva úgy érezzük, mintha ezeknek a régi képeknek a régi utcáin vezetne bennünket kézenfogva, és megmutogatná nekünk mindazt, „amit a sarkon túl lehet látni”, ami mellett hiába megyünk el napról napra, csodáit csak akkor vesszük észre, amikor a meseköltő kalauzol bennünket ezekben a girbegurba utcácskába, szűk udvarokba, fagerendázatú, ódon házacskába, elmúlt századok titkait tárja fel előttünk, régvolt kisfiúk, kis lányok játékait mutogatja meg, életre kelti a tárgyak világát, mely az ő szavára megtelik szeretettel, gyűlölettel, irigy acsarkodással, leheletfinom érzelmekkel, megnevetteti vagy megrikatja az olvasókat.

Bár a költő vallomásaiból az tűnik ki, hogy a gyermekkorában hallott meséket csak előgyakorlatokként értékeli, melye-

ket magasan túlszárnyalnak „eredeti”-nek minősített későbbi meséi, mihozzánk mégis közelebb állnak Andersennek azok a művei, melyek a népköltészet „tisztá forrás”-ából táplálkoznak.

Érdeemes meghallgatnunk Andersen összes meséi magyar fordítójának, *Hevesi Sándornak* ezzel kapcsolatos észrevételét:

„A tündérmesével szemben Andersennek van egy előnye és egy hátránya. Előnye az, hogy olyan finom lelki árnyalatokat, olyan aprólékos megfigyeléseket, olyan költői különösségeket visz bele a tündérmesébe, amely a nép kincseiből hiányzik. Viszont hátránya az, hogy az Andersen-féle mese egy költő egyén munkája, nem ment keresztül az idők retortáján, nemzedékek simító kezén, s így nem mindenütt mentes bizonyos irodalmi túltengéstől, bőbeszédűség-

tól, szószaporitástól, melyeket a népmesékről oly gyönyörűen lefaragott a idő.”

Hadd egészítsük ki ezeket a megjegyzéseket *Babits Mihály* szavaival, melyekkel Andersen meséit értékeli költészetének lényeges vonásait megvilágító módon!

„Az ő, erős, vaskos népmesével kevés rokonságot mutat Andersen, azt inkább csak artisztikus mutatóanyagként utánozza néha. Igazi gyökerei a német romantikához vonják, például Hoffmannhoz. De költészetének csúcspontját azok a mesék jelentik, melyek a modern városi élet intimitásait emelik valami finom és különös fantasztikum régióiba. Ez a modern, realiztikus kor meséje. Örökös veszedelme az allegória, mely a hitetlen idők legszegényesebb csodapótléka.” (Az európai irodalom története).

A két véleményt kiegészíti *Viktor János* szellemes tanulmánya, mely *Rab Zsuzsa* Andersen-fordításainak előszavaként jelent meg 1959-ben.

„Andersen fantáziája szinte kizárólag műveinek formális kidolgozásában érvé-

Mint csúffá tett, kikoszarozott királyfi a kanász ócska gúnyájában, ő jelenik meg az olvasók előtt, a furfangos Kis Kolozs az ő nevében áll bosszút a kapzsi szomszédon. „A tűzszerszám” obitos katonája az ő számára szerzi meg a föld alatti kincseket s a féltve őrzött királykisasszonyt a népi tündérmesék plebejus morálja szerint.

nyesült, abban a képességében, hogy megfigyeléseit mesteri módon tudta átültetni fikatív személyek, vagy akár megszemélyesített állatok és tárgyak életébe. Ami azonban elbeszélései tartalmát, mondanivalóját illeti, semmi sincs bennük, ami kitalálás, megkonstruált elem lenne... Mint egy lírikus, szüntelenül önmagát, saját élményeit tárja elé. Regényeiben éppúgy, mint meséiben, történeteiben... Életműve tulajdonképpen alig más, mint egy darabokra törtelt, rendezetlenül reánk maradt, lírikus önéletrajz.”

Ezt az életrajzot a rút kis kacsaról szóló meséjében önti klasszikus mese formájába. Ezzel a meséjével adja kezünkbe a kulcsot, mely költészetének megfejtését és összefoglalását teszi lehetővé az irodalmi elemzés számára, és megmagyarázza világraszóló sikerének titkát. Gyermekkorának nyomorúságáért, ifjúkora megaláztatásaiért, be nem teljesült szerelmeiért a mesék világában vesz magának elégtételt, hol szelíd humorral, hol fájdalmas iróniával, hol kíméletlen szarkazmussal jelenítve meg a „baromfiudvar” alantas világát, ahol csak fújolódo lenezésben volt része, míg egy szép napon a magasba emelkedve, ő maga teszi neveltség tárgyává a hápogó, gágogó, kotkodácsoló népséget.

Ez a gondolat foglalja össze Andersen egész költészetét. Mint csúffá tett, kikoszorozott királyfi a kanász ócska gúnyájában, ő jelenik meg az olvasók előtt, a furfangos Kis Kolozs az ő nevében áll bosszút a kapzsi szomszédon. „A tűzszerszám” obsitos katonája az ő számára szerzi meg a föld alatti kincseket s a féltve őrzött királykisasszonyt a népi tündérmesék plebejus morálja szerint. Ő kacagja ki a meztelen királyt a füttyögető utcagyerekekkel, a kínai császár szép hangú fülemüléjében a maga költészetének egyszerű igazságát juttatja megillető helyére a kicicomázott mesterséges madár divatos dalocskájával szemben.

Ime, ez a titka Andersen világsikerének.

*

Andersen példátlan népszerűsége a szecesszió évtizedeiben érte el tetőfokát. Gyermekek nőttek fel meséin, s a felnőtt

olvasók rajongva olvasták pompás humorú, olykor azonban érzélgősségbe tévedő novelláit, – azaz, ahogy ő nevezte – történeteit. Operát, filmet készítettek meséiből és lefordították körülbelül száz nyelvre. Népszerűségét az évtizedek nem törték meg: 1955-ben, születésének százötvenedik évfordulója alkalmából az egész világon ünnepeket rendeztek tiszteletére, és nemzetközi díjat alapítottak a meseirodalom kiváló alkotásainak jutalmazására.

A 20. század második felének ízlése már másképpen reagált Andersen meséire. A gyufaárus kisleány érzelmes történetét korunk már nem tartja a meseköltészet vitathatatlan remekének. Fenntartásait kifejezésre is juttatja többek között abban, hogy szövegét módosításokkal adta ki bizonyos, gyerekeknek szánt mesekönyvekben. Példa erre egy New York-i kiadás, mely megváltoztatta az elbeszélés tragikus végét: a kislány – miután megfagyott az utcán – másnap reggel egy meleg lakásban, kedves családi körben ébred fel. Egy francia kiadásban az angyalok énekszóval viszik fel a kislányt az Úr színe elé, ahol viszontláthatja szeretett nagyanyját. Egy másik amerikai kiadásban az átdolgozó jóvoltából a rendíthetetlen ólomkatona nem semmisül meg a kandalló tűzében. Az ólomszívet, valamint a papírtáncosnő csillogását a madarak és a pillangók felviszik az erdő legmagasabb fájának a csúcsára; ott ragyognak azóta is a gyermekek örömeire.

Erik Dal tanulmányában („Anderseni-ana” 1966.) olvashatjuk, hogy egy francia mesekönyv a Kis Kolozs és Nagy Kolozs meséjében a két agyonütött nagyanyát két agyonütött dajkával helyettesíti, hogy ezáltal enyhítse a mese durvaságát. Egyes fordítók ugyanebben a mesében a kikapós menyecskének udvarló egyházfit más személyekkel helyettesítik – kímélendő az olvasók vallásos érzületét. Más fordítások a költő természeti leírásait hagyják ki vagy rövidítik meg a meseszövegekben. A magyar fordítókat jó ízlésük megóvta az effajta hamisításoktól. A gyermekeknek készült kiadásokból inkább mellőzik azokat a meséket, melyeket nem tartanak alkalmasnak.

Mint már említettük, Andersen meséit mintegy száz nyelven olvassák a gyerekek, „miután Andersent a köztudat gyermekíróvá degradálta”, amint Hevesi Sándor idézett tanulmányában olvashatjuk.

Magyarországról több mint 50 kiadást tartott számon az Anderseniana 1966-os évkönyve. Azóta feltehetően újabb kötetekkel (ifjúsági válogatásokkal) szaporodott a kiadványok száma. Egyes meséit már a múlt század közepe táján olvashatták a magyar olvasók különböző fordítókól különböző folyóiratokban. Az első magyar Andersen mesekönyvet *Szendrey Júlia* válogatta és fordította. Ez a válogatás 1858-ban jelent meg nyomtatásban. Tizenhat mesét tartalmazott, köztük ‚A kanász’, ‚A királyleány és a borsószem’, ‚A szilárd cinkatona’, ‚A császár új ruhája’, ‚A kis gyufaárus lányka’ című meséket, melyek a költő 1835–1848 között kiadott kötetekben jelentek meg.

Andersen meséinek teljes anyagát Hevesi Sándor fordította le és adta ki 1923-ban Andersen költői munkásságát ismertető előszavával. 1959-ben Rab Zsuzsa fordításában jelent meg egy 71 mesét tartal-

mazó mesekönyv Viktor János előszavával. 1955-ben *Vas István* adott ki nyolc mesét tartalmazó válogatást ‚A rút kis kacska’ címmel, *Szántó Piroska* rajzaival – gyerekek számára. 1954-ben *Károlyi Amy* és *Ránki György* operának dolgozta fel egyik legnépszerűbb meséjét, ‚A király új ruhája’-t. Az Állami Operaház mutatta be ‚Pomádé király’ címen.

A dán költő legnagyobb dicsősége mégis az, hogy az egyszerű nép is befogadta meséinek néhány darabját saját ízléséhez és hagyományaihoz asszimilálva. Erről tanúskodik a ‚Kis Kolozs és Nagy Kolozs’ folklorizált változata, melyet *Kálmány Lajos*, a jeles mesegyűjtő jegyezte le Egyházaskéren, és adott közzé 1914-ben ‚Hagyományok’ című magyar népmese-gyűjteményében. Későbbi gyűjteményekben más Andersen-mesék folklorizálódott változatával is találkoztunk.

Habent sua fata libelli. – Így élük a maguk életét a könyvek.

Petrolay Margit
titulus, munkahely

Vágyakozás a szekrény világából

Andersen a romantika korának szülötte, mely korban elfogadott volt, hogy a művészeknek különleges belelátásuk van a dolgok rendjébe, vagyis hogy a művészek fantáziájuk által képesek átlátni a világot és magasabb szintre eljutni a megismerés terén, mint arra az átlagember képes lett volna.

Andersen két város, két különböző szociális szféra, két világ és két külön korszak gyermeke. Mint ember, mint író a változások és a fejlődés különleges jelensége, s ugyanígy az önmaga értelmezésének, az önmagával meghasonult létforma megtestesülése is egyben.

Vegyük csak például szociális felemelkedését: ennek az útnak közvetlen motívumai fellelhetőek sok meséjében, regényeiben és szindarabjaiban. Ezek mind gazdag forrásai az új bonyolult identitásnak, feloldatlan, megoldatlan traumáknak. Ander-

sen egész élete során az elismertséget áhította, miközben önmagát kiválasztottnak tekintette. Mindenekelőtt úgy tartotta, ő a sors fia. Erősen hitt istenben, s úgy gondolta, ő az életének, sorsának irányítója.

A két város, melyek a legnagyobb szerepet játszották életében, szülővárosa, Odense és Koppenhága, ahol élt és alkotott felnőtt életének nagy részében. Odenst 14 évesen, 1819-ben hagyja el, hogy szerencsét próbáljon a fővárosban, Koppenhágában. Egy pár évig énekesként és színészként próbált érvényesülni, írt szín-

darabokat is – de egyik sem igazán sikerült neki. Nem volt ő tanult ember, mint a polgárság fiai, a társadalom alján élt, azt a nyelvjárási kultúrát szívta magába gyermekként. Azonban semmi kétség nem merült fel afelől, hogy ne lett volna művészi tehetsége – fantasztikus kézügyességgel is rendelkezett, erről tanúskodnak utazása során készített kéziratai és papírkivágásai.

Akkoriban elfogadott gyakorlat volt, hogy a felsőbb polgárság támogatta a tehetséges, de szegény fiatalokat. Volt, aki felfigyelt az ifjú tehetségre, többek között *Jonas Collin*, a király tanácsosa, aki biztosított számára anyagi támogatási forrásokat. Ő küldte a különleges fiatalembert gimnáziumba, ahol 1827-ben érettségizett.

Ez a korszak volt életének legszörnyűbb időszaka – így írja mindenesetre naplójában. Ő volt a Rút Kiskacsa a többi gyerek között. Ő idősebb is volt náluk, egészen más volt, egyrészt nyelvjárása miatt, másrészt azért, mert ő mások támogatottja, kitartottja volt.

Nyilvánvalónak bizonyult, hogy nem tudta hasznosítani klasszikus tanulmányait: különösképpen ami a görög és latin grammatikát illeti... Andersen a nyelvet teljesen saját kénye-kedve szerint használta. Viszont ezért olyan olvasható, ezért szeretjük őt olvasni újra és újra. Nyelvezete színes és beszédközelí, meséit elmesélésre írta. Ez is kiválóan mutatja szándékát, származásának hagyományait, a mese beszédbeli továbbadásának hagyományát: vagyis a népmesei alapokat.

A különféle kutatók életrajzi írásaikban arról adnak hírt, hogy Andersen sérülékeny ember volt, ezzel én azonban nem értek teljesen egyet. Ő valószínűleg nagyon is erős lehetett fizikailag és szellemileg is, ha képes volt kibírni mindazt, amiben csak a felsőbb polgársággal való kapcsolatát illetően része volt.

Koppenhága azért pozitívan is hatott rá: a proletárfiú Andersen elsajátította a késő abszolutizmus felsőbb polgárságának ismereti kultúráját. Meséi e két meghatározó pólus – a szív vágyakozása és a tudás, az érzelmek és az ironia, a természetes természet és a polgári kultúra – között feszülnek.

Utazásai menekvések a gyermekkor szegénysége elől Odenséből, későbbi utazásai Koppenhágából pedig egy életen át tartó ingázás Európa és Dánia között. Különösen Németországot tekintette második hazájának. Ott indult el a nemzetközi irodalmi elismertség útján, de Itália is közel állt szívéhez, otthon érezte magát a temperamentumos érzelmek és a művészetek hazájában, ott, ahol megélhette az igazi természetet és a népi életet.

Andersent mély, kettős érzelmi viszony fűzte szülőhazájához. A haza, amelyet nem volt képes elhagyni, s amelyet ugyanakkor gyűlölt is az emberek kicsinyessége miatt. Ő tekinthető első áldozatának a „ne hidd azt, hogy több vagy másoknál” törvényének, amit később a szerénység törvényeként fogalmaztak meg a dán alkotmányban. E törvény szellemi áldozata a filozófus *Sören Kirkegaard* is.

Kirkegaarddal ellentétben, aki sose jutott messzebbre Berlinnél, Andersen a leg-többet utazott költőnek számított korában. Összesen 29 külföldi utazáson vett részt, így összességében 9 évet töltött Dánia határain kívül.

Sokat írtak Andersen szexualitásáról is. Nem ő volt az egyetlen kortársai közül, aki szenvedett a testi és a szellemi lét szétválasztásától. Itt megint csak eszünkbe juthat Kirkegaard. Andersennek e problémája leginkább regényeiben lát napvilágot. Többször volt szerelmes, azonban sok szerelmében egy közös volt: már amikor csírájukban megfogantak, lehetetlennek és megvalósíthatatlannak bizonyultak. Az első hölgy, akibe beleszeretett, *Rigmor Voigt* volt, egy felsőbb osztályba tartozó faaborgi nő, aki már megismerkedésükkor el volt jegyezve. Andersen a hölgyet bátyján keresztül ismerte meg. Naplórészletek viszont arról tanúskodnak, hogy Andersent sokkal jobban izgatta a bátytal, mint a hölgygel való barátsága.

Akkoriban sokat filozofál Andersen arról, hogy kortársai mind szerelmesek, és hogy ezt az érzést neki is illene kipróbálnia – talán ebből is látható, hogy talán annyira még sem volt olyan mélyen átértett az a szerelem. A kutatók egyáltalán nin-

csenek azonos véleményen abban a tekintetben, hogy mennyire volt Andersen homoszexuális és mennyire nem – de a legtöbben meg merik kockáztatni az a kijelentést, mely szerint valószínűleg „szűzként” halt meg.

Andersen nagyon összetett személyiség volt. Előszóval töltötte a nyarakat a nemesség köreiből, azok kastélyaiban, ugyanakkor tudatosan folyton azon fáradozott, hogy valahog viszonyozza nagylelkűségüket, például úgy, hogy szórakoztatta őket. Tisztában volt alacsony származásával is, a felsőbb osztályok életminőségét többnyire felületesnek és tartalmatlannak tartotta. Andersen szociális kitörésével a legalacsonyabb társadalmi rétegből mintegy példát statuált a szociális mobilitásra, mely legkorábban a formális demokrácia bevezetésével, az 1849-es alkotmány megalkotásával vált realizálhatóvá sokak számára.

Habár élete erős gyökerekkel kötődik az abszolutizmus korához, mint szociális úttörő és kívülálló, aki kénytelen volt alkalmazkodni a kor viselkedéskultúrájához, sokkal modernebbnek és útmutatóbbnak bizonyult művészi ábrázolásmódjában, mint számos író kortársa. Alkotói pályájának alkonyán abban bízik, hogy a fejlődés növekvő humanitást és felvilágosodást von majd maga után, valamint nagy lelkesedéssel fogadja a korszak új találmányait, a vasutat és a telegráfot, amikről úgy gondolta, a világot „a szellemi kommunikáció világává” fogják tenni, pontosan úgy, ahogy mi gondoljuk ezt ma az internetről.

Andersen irodalmi ismertsége az 1830-as évektől indult meg, amikor első regényeit kiadták Németországban. 1839-től meséi megjelenésének köszönheti inkább ismertségének növekedését. Az 1840-es évek közepe pedig angliai és amerikai átöröszésének számít, mind regényeinek, mind meséinek köszönhetően. Andersen összesen 156 mesét és történetet írt. (A mesék egy részét történeteknek hívta, talán ezzel kívánta hangsúlyozni azok realitását.)

Egész életében szegény származása és a gazdagság, az elismertség felé törekvés között vívódott. Saját élete is egy tulajdonképpen mese a szegény fiúról, aki meg-

kapta ugyan a fele királyságot, de sosem nyerte el a hercegkisasszony kezét.

*

Az indiai filozófus, *Tagore* azt mondta egyszer, hogy a dán iskolákban tulajdonképpen nem is a biblia tanításai szerint kellene a gyermekeket nevelni, hiszen Andersen meséi tökéletesen alkalmasak erre a célra. Bennük megvan mind az a bölcsesség, amire az embereknek életük során szükségük van.

Ez a kijelentés természetesen nagyon hízelgő nekünk, dánoknak, és magának a meseírónak. Ám nagyon sokan csodálkoznak eme végtelen elismerésen. Talán ez azzal magyarázható, hogy mi egészen fiatal gyerekként a vidám és gyakran éles meglátású mesékben és történetekben az emberek viselkedésének kifigurázását láttuk és nem is gondoltunk a bennük rejlő életfilozófiára.

Ma sem tekintjük Andersent meghatározó világnézettel rendelkező filozófusnak, hanem inkább tekintjük őt egy olyan költőnek, aki együtt élt környezetével, és aki nem elégedett meg annak szimpla megvizsgálásával. Andersen nagyon sokat látott a világból, rengeteget utazott, szinte minden társadalmi rétegben megfordult élete során. Mivel nagyon érzékeny megfigyelő volt, el is gondolkodott azon, amit látott és tapasztalt. Ezek azok a tapasztalatok, amiket részben meséiben dolgoz fel. Éppen ezért fontos Andersen nem csak a gyerekek, hanem a felnőttek számára is! Sokat vitatott kérdés, mennyire szánta Andersen meséit gyerekeknek. Mindenki tudja, hogy a 156 mese nagy része gyerekeknek íródott. Viszont sokak számára az is bizonyos, hogy egyes komplexebb tartalmú mesék a legkevésbé szólhattak éppen gyerekeknek.

Az első, 1835-ben napvilágot látott mesekötetnek Andersen a „Mesék gyerekeknek elbeszélve” címet adta. 1843 után eltűnik a gyermekekre való utalás, 1852-től pedig már a történet megjelölést használja. Az „Életem meséjé”-ben meg is adja a történetek meghatározását: „Történetek, az a kifejezés, mely nyelvünkben a legjobban

hivatott kifejezni az én meséim műfaját, mind kiterjedésükben, mind természeti jellemzőiben.”

Mint korábban említettem, Andersen a felső polgárság műveltségi kultúrájába kívülrőlként kapcsolódott be, sokszor elutasították a jó ízlés bírái, mint faragatlan, tanulatlan gyermeket (aki dialektusban beszélt és iskolái is hiányoztak). Andersennek a tanulást tanácsolták (iskolák elvégzését), hogy elsajátítsa, hogyan viselkedjen illően gyerekként a polgárság köreiből, hogy azoknál ingyen ebédhez jusson, akik ilyen módon is támogatták őt élete során. Az előkelő családok gyermekei kaptak saját szobát játékokkal és mütyürkével – minden bizonnyal ennek is megvolt a maga nevelő funkciója. A feudális körülmények között felcseperedő gyerekek azonban úgy tanulták meg a felnőtt élet szabályait, hogy kivették részüket a mindennapi munkában, részesei voltak a közösségi kultúrának, míg a nagypolgárság gyermekei sokkal inkább elszigetelten nevelődtek. Ők ahelyett, hogy részt vettek volna a nagybetűs életben,

eljárászták a valóság jeleneit a való életben és az otthon falai között. A fiúcskáknak hintalovuk és ólomkatonájuk volt, a kislánykák pedig babáztak.

A legfontosabb nevelési eszköz a polgári családokban mégis az irodalom volt. Számos dán költő kezdett el eredeti gyermekirodalmat írni az 1830-as évek táján. Az első gyermekírók között volt *Ingemann* és *Oehlenschläger*. A világirodalom legremekesebb gyermekirodalmi írásai ebben az időszakban születtek. Andersen így egy színes mozgalomba kapcsolódott be, melynek több költő és képzőművész már a tagja volt. Ez a mozgalom újítást hozott a gyermeknevelésben, amely addig a papok, kántorok, nevelőnők hatáskörébe tartozott.

Andersen meséi a beszédnyelvi hagyományokat követik. A népmese a felvilágosodás korában a cselédség tartozékának számított, ám Andersen értette a módját annak, hogyan lágyítsa a vaskos népmesék történeteit, és nem esett abba a hibába, hogy a vulgáris beszélt nyelvet átvette volna a népi elbeszélőktől. Példa erre a *„Tűzszerszám”* és a *„Fajankó”*, avagy *„Az okos meg a bolondos”* című mese.

A vaskos népi nyelvezet helyett a tanult ember beszélt nyelvén írt, meséinek nagy részét felolvasásra szánta, sokakban látványosan elkülönül a keretkommentár – mely a szalonok hallgatóságának szólt – a mese történetétől. Ilyen bevezető kommentárt halhattunk a *„Pásztorlányka meg a kéményseprő”* bevezetőjében: Láttatok-e valaha időtől megfeketedett, öreg-öreg almáriumot, faragott cirádákkal, levélfüzérekkel díszített ódon szekrényt?

Sok példa található arra, hogyan érzékelte Andersen, mely részeket szánta egyidejűleg gyerekeknek, melyeket pedig csak felnőtteknek. Ezt a kettősséget szeretném bemutatni az 1845-ös *„A pásztrolányka meg a kéményseprő”* című mese közelebbi megfigyelésével. *„A pásztrolányka meg a kéményseprő”* tárgymese, mely a címszereplőkről, a pásztrolánykáról, a kéményseprőről, az öreg kínairól és a faragott faemberről szól. A tárgyak kettős létformával bírnak: emberként viselkednek, mégis élettelen anyagból faragták őket. Ez hangsúlyozódik a mese zárógondolatában is: „Együtt maradtak, amíg össze nem törtek.”

A bevezetőben már ott feszül az ellentét a két fiatal eljegyzésében, melyben a kor szerelemfelfogása fejeződik ki: a romantikus (az érzelmi szerelem) és a feudális patriarkális (az értelmi) szempont, mely arról győzi meg a kínait, hogy a faragott ember

A kéményseprő a városba, az életbe való, egzotikus módon az alacsonyabb rétegből származik. A pásztrolányka ezzel szemben az 1700-as évek arisztokratikus kultúrájának szülötte, mely kultúrában ő a természetellenestől való ábrándozásnak, elvágyódásnak a megtestesítője volt. Habár a címben egyenrangúak, nem egyenrangúak a szövegben, mely a pásztrolányka identitás-kereséséről szól: választania kell a két férfi között.

házassági ajánlatát fogadja el. A pásztorlányka először elutasítja a társadalmi konvenciókat, és a kéményseprőtől várja a segítséget. Meseszerűen ez három feladat megoldásában nyilvánul meg, de hasonlóképpen lehetne ez a történet egy fejlődésregényben is – visszajutnak végül a kiindulóponthoz, már egy másfajta hozzáállással, de még mindig reális megoldás nélkül.

A kéményseprő első feladata, hogy megszabadítsa a pásztorlánykát kérésétől, aki oda van faragva a szekrényhez, és feudális felfogásában röghöz kötött. A feladat megoldásaként a pár a fiókban landol, ahol végignéznek egy színdarabot a boldogtalan szerelemről. A pásztorlányka a darabban saját sorsát véli felfedezni, ezért elkötelezi magát a szerelem mellett. Beleegyeznek, hogy kivezessék a tág világba. A kéményseprő hiába próbálja meg rávenni, maradjanak a virágcserepben. Itt a második feladat, amelyet a kéményseprő meg is old: kivezeti a világba a pásztorlánykát. Ez viszont túl soknak bizonyul a lánynak, aki vissza akar térni. A kéményseprő ismét az értelmes rábeszéléssel próbálkozik – a lány a fiú érzelmeire hat: csókokkal és könnyekkel. Ez a harmadik feladat. Itt azonban véget ér a fejlődéstörténet – nem minden a régi, mikor visszatérnek: az öreg kínai összetört, a lány hibásnak érzi magát. Elismeri az összetört kínait nagyapjának, és követeli, ragasszák össze.

A mese végső harmadában látszólagos rend uralkodik a mesevilágban. A két porcelánfigura állva marad, ott, ahol eredetileg is álltak és „együtt maradtak, amíg össze nem törtek.”, mely kijelentéssel az író ismételten hangsúlyozza a szereplők tárgyi mivoltát.

Am ezzel még sincs minden a legnagyobb rendben. Az öreg kínai feudális-patriarkális felfogását kirekesztették a játékból, a faember újabb feleség nélkül maradt, a fiatal pár boldogsága pedig igencsak lehűtött ügy a szabadság perspektívájából figyelve. A mesélő azt sugallja nekünk, hogy nem volt jó döntés visszatérni, hiszen a kéményseprő nemcsak a szobát ismeri, hanem a kinti világot is, amelyről most le kellett mondania. A kéményseprő a városba,

az életbe való, egzotikus módon az alacsonyabb rétegből származik. A pásztorlányka ezzel szemben az 1700-as évek arisztokratikus kultúrájának szülötte, mely kultúrában ő a természetellenestől való ábrándozásnak, elvágyódásnak a megtestesítője volt. Habár a címben egyenrangúak, nem egyenrangúak a szövegben, mely a pásztorlányka identitáskereséséről szól: választania kell a két férfi között. Amíg ő az 1700-as években szabadon élhetett, most szociális státuszt a másik nemhez valóződása által kaphat. Amikor elutasítja a faember sötét szekrényéletét, tulajdonképpen nem a kínai patriarchátusa ellen lázad. Nem is a kéményseprővel kötött eljegyzésének tudható be, akinek az arca „olyan fehér és rózsaszín volt, mint egy lányé”, és aki a maga értelmességével messze áll a pásztorlányka szellemétől.

Az elutasítás inkább a félelemben keresendő. Az attól való félelemben, hogy ki kell lépnie az esztétikus pásztorlányka-életből, a flörtölő pásztori világból a realizálódó szexualitásba, ami a sötét szekrényben folyik, ahol a faember a többi feleségét tartja.

A félelmetes mindenképpen a gyerekeknek szól, úgy, mint a faember „bakkecskelába, homlokán ülő rövid szarvai és hosszú szakállá”. Valószínűleg a gyermeki félelem adja neki furcsa rangjelzését: Bakkecskelábú Fő- és Altábornoki Örmesterekapitány. Rangjelzésének kiejtése külön feladat a mese felolvasójának, és különös szótestként felrúgja a nyelvi logikát. A felnőtteknek valószínűleg minden kétséget kizáróan a faember az ördög vagy a sátán személyének megtestesüléseként jelenik meg. A faember jó példája annak, hogy egyes figurák másként jelennek meg a felnőttek és a gyerekek számára a felolvasás ideje alatt. A pásztorlányka szemében mind a „kinti tág világ”, mind a „szekrény világa” tele van rejtéllyel, ám egyik férfi sem képes elcsábítani őt. A pásztorlányka éppen ezért félelemből, a szexuális felnevelés helyett a helyhez kötött porcelánfigura életmódját választja.

A mese megkérdőjelezi a polgári házasság intézményének és az otthonkultúra tör-

vényszerűségeinek helyességét is, melyek az ösztönökkel való flörtölést játékokba zárják. A polgári család is beskatulyazza a természetet, a természetes ösztönöket tárgyainak megformálásába zárja be.

*

Andersen leginkább a következő jelmondatáról ismert: „Utazás az egész élet”. Az ő passziószerű turizmusa egyfajta kifejeződése a tipikus kispolgári váagnak, a messihi paradicsom felfedezésének a nagyvilágban: „Arra ítéltetem, hogy egy kicsiny országnak írjak, és hányan fognak így vajon megismerni? Olyan ez, mint narancsfaként élni egy mocsárban! ... Oh, dio! Vágyakozásom dél felé napról napra nő!”

A fikatív és non-fikatív művek között (melyek az életmű több mint felét teszik ki) az útirajzok jelentős helyet foglalnak el, s bizonyosságát adják a látni szerető megfigyelő valóságéhségének, valamint újságírói vénájának. 1840–42-ben tette Andersen leghosszabb ideig tartó utazását Dániától távol. Németországon keresztül, Ausztrián át Itáliába, Máltára, Görögországba, Törökországig (Isztambul és Konstantinápoly) utazott, majd a visszafele, a Dunán hajózva pihenőt tartott Baján és Budapesten.

Idézet a naplójából, 1841. május 29.: „Igen jól aludtam; amikor felébredtem, Bajára érkeztünk meg, mely városnak hercegi luxuskastélya van. A magyaroknak olyan bajszuk van, mint az egyszarvú szarva, csak mindkét oldalon szakállszörből fonva.”

Hosszú utazása az 1842-ben megjelent „A költő bazárja” című művében köszön vissza. A könyv a dán útirajzok között kiemelkedő jelentőségű helyet foglal el.

Andersen rendkívül olvasott ember volt, aki sokra értékelte a történelmet. Mindig alaposan felkészült utazásaira, éppen ezért sokan a legjobb idegenvezetőként emlegették. Mindamellet, hogy felkészült turista volt, költő is volt egy személyben, aki élményeit nem úgy írta le, mint ahogy azokat az általános turista dokumentálná. Andersen történetet kerekít saját élményei köré.

Útirajzaival párhuzamos önéletrajzi aktivitása is, egész életén keresztül. Az első a

27 éves Andersen írománya, az 1832-es „Levnedsbog” (Életkönyv), a legutolsó az 1855/77-es „Életem regénye”. Mind a dán, mind az európai irodalomban fő műnek számítanak „H. C. Andersen Naplói 1825–75”, amelyeket 100 évvel a költő halála után (1971–77) adtak ki 10 kötetben. Ez éppen akkor történt, amikor én egyetemista voltam. Andersen azóta is olyan forrás számomra, ahonnan sokat tudok meríteni, és érdeklődésem egyik középpontja. Andersen naplói jelentős forrás jelentenek az európai társadalom és kultúra fél évszázados történelméről. A megélt valóság kifogyhatatlan tárháza, melyből sok-sok ötletet lehetett meríteni a fikatív írói munkásság számára.

A naplók fényt derítenek a költő szociális traumáira, dokumentálják a lélek és a test között feszülő szakadást: az erotikus, szexuális vágyakozást, a hipochondriát, a sérülékenységet és a hiúságot – és mindezeket az egyedüllétet a sodródó életben.

1850-ben írta be magát Andersen a dánok szívébe a „Dániában születtem, itt érzem magam csak otthon” című költeményével. Andersen azonban sosem szenvedett a honvágytól. Amit érzett, az nem is inkább honvágy volt, hanem egy otthon utáni mélyebb vágy, egy romantikus idealista vágy a mindennel harmóniában élés után, ahogyan azt megfogalmazza a „Szerencsés Péter” című regényében, amely a zseni szegénygyerek művészi álmairól szól.

Az idealista gondolkodásmód céljaul tűzte ki, hogy mindent egyesítsen magában, és majd csak 1870 körül jelent meg a valódi alternatívája a romantikus létértelmezésnek, vagyis a tisztán természettudományos gondolkodásmód, mely elutasította a romantika felfogását az isteni, ideális összefüggésekről. Az egyén önmagára maradt, és a pszichikailag sokrétű ember nem tudta többé előre meghatározottnak és harmonikusnak felfogni létét.

De ez már nem befolyásolta Andersent!

*Anne-Marie Ostergaard
Dán Kulturális Intézet
Fordította: Tóth Zsófia*

Andersen rivaldafényben

Az Andersen-évforduló a színházakra is megtermékenyítően hatott, egymást érik a Andersen nevével fémjelzett bemutatók. Az előadások között szemezgetve arra a kérdésre kerestem a választ, lehet-e érvényes mondanivalója 2005-ben Andersen meséinek.

Ahárom előadás, amelyekről a továbbiakban szó lesz a Kolibri Színház „SÓW KIRÁLYNŐ” című előadása, amely merész húzással mai, média uralta világunkba helyezi a klasszikus történetet; az Artus-Goda Gábor Társulat „Hókirálynő” című produkciója, amelyben egyformán hangsúlyos a szöveg, a mozgás és a zene; valamint a Magyar Színház „Andersen, avagy a mesék meséje” című családi zenés darabja, melyben összefonódik a meseíró élete meséinek alakjaival.

Az előadások a budapesti színházi élet három különböző műhelyét reprezentálják. A Magyar Színház a magyar prózai színjátszás hagyományaira épít, elsősorban a felnőtt közönséget keresi. Az „Andersen...” így üde színnek hat a repertoáron. A Kolibri Színház ezzel szemben a hazai gyerekelőadások egyik legfontosabb műhelye, műsorát szinte kizárólag gyerekeknek készült előadások alkotják. Ez a gyerekeknek szóló színház fellekvára, amennyiben kísérletet tesz egy, a nyugati, elsősorban skandináv gyerekshínház tapasztalatait, illetve a modern gyermekpszichológia eredményeit felhasználó, valóban gyermekközpontú színház megvalósítására. Goda Gábor társulata, az Artus struktúráján kívüli, független együttes. Előszeretettel kísérletezik alternatív színházi kifejezőmódokkal, újszerű formanyelvi megoldásokkal, a próza, a kortárs tánc és a zenés színház elemeinek ötvözésével. Gyerekelőadás létrehozása, amivel a „Hókirálynő” esetében először próbálkozott a társulat, ugyancsak a kísérletező szellem jele. Mindennek azért van jelentősége, mert a „hely szelleme” érződik az előadásokon is.

Műfaji megjelölése szerint mindhárom – gyerekelőadás. A műfaját tekintve a vegy-

tiszta gyerekelőadás kritériumait nehéz lenne hiánytalanul megadni, de minden, gyermekeket megcélzó előadással szemben vélhetően jogosan állítjuk fel azt a követelményt, hogy a gyerekek életkori sajátosságait mind a téma, mind a kifejezőeszközök megválasztásánál vegye figyelembe. A téma érintse a gyermek saját életét közvetlenül vagy közvetett módon. A megfogalmazás legyen érthető, de ne didaktikus. E megközelítés alapján az önmagát családi színházként definiáló Kolibri előadása szól elsősorban gyerekeknek. Itt a kiindulópontot a gyerekek életkori sajátosságaiból fakadó és az őket körülvevő média uralta világ okozta problémák jelentik (hogyan viszonyuljon egy gyerek a médiához?). Az Artus stúdió alkotói – a szórólapon „gyerekeknek és felnőtteknek” ajánlva produkciójukat – explicit módon hangot adnak azon igényüknek, hogy előadásaikat a gyerekek mellett felnőttek is látogassák. Az előadás aktualizáló elemektől mentes, a gyerekelőadások megszokott – egyébként itt remekül működő – kliséit a stilizáció irányába mutató megoldásokkal elegyítő elbeszélésmódja nem csak gyermekek számára átlátható, univerzális emberi értékeket fogalmaz meg. Az elsősorban a felnőtt közönségre koncentráló Magyar Színház épp fordítva, a gyermek és felnőtt sorrendjét a szórólapon felcserélve határozza meg előadását: „zenés játék felnőtteknek és gyerekeknek”. Az előadás alapja nem is mese, hanem *Balázs Ágnes* színműve. Az alkotók a felnőttek felől indulva igyekeznek a gyermekeket is bevonni a játékba, Andersen élettörténetébe mesei elemeket keverve.

Két előadás vállalkozik egy Andersen-mese, a „Hókirálynő” elmesélésére, a harmadik magát Andersent teszi meg főhősének. A kis

Gerda és Kay történetét feldolgozó két előadás közül az Artus megelégszik a mese – az ésszerű húzásoktól eltekintve – csorbítatlan színre vitelével, azt nem teszi reflexió tárgyává. Nem így a Kolibri alkotói. Vízijükban a média uralta világunk kulisszái között elevenedik meg a két jóbarát története. Kayt a média csillogó világának csábítása és a Show-Women-médiasztár alakját öltött Hókirálynő ragadja magával. Az előadás dramaturgiai szervező elve az eredeti mese és a modern környezetbe helyezett történet folyamatos szembeállítás. Szembeállítás annak, ami a mese egykor volt, s amivé a megváltozott körülmények mellett vált, válnia kellett. A konfrontáció szülte feszültség az előadás igazi tétje, nem Andersen meséjének szövegű visszaadása.

A Magyar Színház szerzője, Balázs Ágnes népszerű, már-már unásig körüljárt témát választott: művészet és élet, mű és életanyag viszonyát. A színdarab azt az álláspontot képviseli, hogy a mű és szerzője életének mozzanatai összefonódnak, szabad átjárás nyílik egyikből a másikba:

a mesékben Andersen élettapasztalatai csapódnak le, a mesealakoknak élő személyek szolgáltak mintával. A témából következik az is, hogy mikor játszódnak az előadások. Az aktualizált „Hókirálynő” természetesen a mában, az Andersen ifjúkori éveit elmesélő mű a 19. század első harmadában játszódik. Az Artus produkciójának ideje, mivel semmilyen közvetlen vonatkozása nincs a valóságra, a mesék időtlensége folytán meghatározatlan.

Az eddig elmondottakkal szorosan összefügg az, hogy a három előadás milyen utakon indul el a közönség felé. Milyen eszközöket választanak ahhoz, hogy hidat verjenek színpad és nézőtér közé? A kapcsolat létrejötté befogadó és mű között

mindenfajta színmű vagy tágabb értelemben véve minden műalkotás érvényességének feltétele. A mű érvényes, ha meg tudja szólítani közönségét. E dialógus-viszony megteremtése nem könnyű feladat, esetünkben azonban több egyedi vonás is nehezíti a kapcsolat létrejöttét. A legfontosabb ilyen vonás a célközönség, a gyerekek. Adódik a kérdés, hogy milyen témával és milyen eszközökkel lehet felkelteni a gyerekek érdeklődését egy színházi előadás iránt. Tovább árnyalja a képet az, hogy a feltételezett gyerekek, aki majd beül a közönség soraiba nem független annak a világnak a hatásaitól, amelyben nap mint

nap létezik. Nem csupán életkorára kell tekintettel lenni, arra, hogy gyerek, hanem arra is, hogy korának gyermeke. A ma gyermekének figyelmét kell felkeltenünk. Esetünkben nem csak a célközönség speciális, hanem az is, hogy ezt a speciális célközönséget Andersen művein keresztül kell elérnünk. A kérdés lényegében tehát az: Képesek-e Andersen meséi 200 év múltán

is érvénnyel szólni a gyerekekhez? A válasz persze egyszerű: akkor lehetnek érvényesek a mesék még ma is, ha érvénnyel szólaltatják meg őket. A három előadás három válasz.

A „SHÓWKIRÁLYNŐ” alkotói a mese aktualizálásában látják Andersen érvényességét. Gerda és Kay meséje náluk két mai srác története. Olyanok, mint a nézőtérben ülő gyerekek. Az előadás minden eszközt felhasznál annak érdekében, hogy létrejöjjön a szereplőkkel való azonosulás. A színpadi játékot figyelemmel követő gyermeket úgy igyekszik a színpadi történelem világába bevonni, hogy életkorához és életkori sajátosságaiból fakadó problémáihoz hasonló életkorú, hasonló élet-

Vízijükban a média uralta világunk kulisszái között elevenedik meg a két jóbarát története. Kayt a média csillogó világának csábítása és a Show-Women-médiasztár alakját öltött Hókirálynő ragadja magával. Az előadás dramaturgiai szervező elve az eredeti mese és a modern környezetbe helyezett történet folyamatos szembeállítás annak, ami a mese egykor volt, s amivé a megváltozott körülmények mellett vált, válnia kellett. A konfrontáció szülte feszültség az előadás igazi tétje.

helyzetben lévő, hasonló problémákkal küzdő alakot rendel. Így kívánja elérni, hogy a gyermek néző a saját életére reflektáljon, a színpadi alakokban és helyzetekben saját magát ismerje fel. A gyermek jelentős intellektuális erőfeszítésére építő előadás filozófiája mögött az a modern gyermekszínházi szemlélet áll, amelyik az 5–6 éves, illetve kisiskolás gyermeket gondolkodásra érett, saját életét reflexió tárgyává tenni képes, autonóm, állásfoglalásra kész személyiségnek tekinti. Akit komolyan kell venni, s akivel nem csak gügyögve, féligazságokra szorítkozva lehet beszélni. Az identifikációt segíti a realista színházi nyelv, amit az előadás az alakok megteremtésére és viszonyaik kibontásához használ.

Gerda, Kay és a nagymama teljesen hétköznapi figurák, egymáshoz való viszonyuk, konfliktusaik mindennapiak: Kay olyan fiú, aki szívesebben néz tévét olvasás vagy tanulás helyett. Kora pubertás korban lévén egyre idegesítőbbnek, gyerekesebbnek érzi barátja, Gerda kislányos játékait. Egyre kevesebb türelemmel viseli, ha előírják neki mit s hogyan tegyen. Függetlenedési törekvései egyre gyakoribb összetűzésekhez vezetnek nagymamájával. Autonómatörekvéseinek vélt kudarca indítja arra, hogy engedve a Showkirálynő csábításának a könnyű sikert, hírnevet ígérő tehetségkutató versenyben keressen öngazolást. A nézőtérén ülők számára a saját életükből is ismerős helyzetet jelenít meg a haramia bandavezér kislánya is. A kislány már egy, a családnál tágabb (iskolai vagy óvodai) gyermekközösség gyakori konfliktusos szituációjával szembesíti a gyerekeket: A modernül „dark”-osra (fekete öltözet, fekete haj, smink és körömlakk) vett vadóc kislány első látásra zord külseje érző szívet takar (az ő rénszarvasán bukkanhat Gerda Kay nyomára). A figura a gyerekeket nap mint nap érintő elfogadási, illetve beilleszkedési nehézségek színpadi megjelenítése a mese köntösében.

És legfőképp ismerős elem a gyerekek számára a média. Valószínűleg ők is szívesebben ülnek a tévé előtt, mint egy könyv

fő előtt. A reklámok, videoklipek, showműsorok a mai gyerekek életének szerves részét képezik. Ezen lehet sajnálkozni, de tényét tagadni nem. A Hókirálynő ezért jelenhet meg az egyik kereskedelmi csatornán futó, népszerű tehetségkutató versenyhez hasonló sztárcsináló háziasszonyaként. Birodalma a soha fel nem olvadó jég helyett a média steril, neoncsöves látszátvilága. Kay szívét, aki a játék és a tanulás helyett inkább a csatornák között szörföl, a média által generált modern fantáziavilág csábítása ejti rabul, a médiagépezet „Te is lehetsz most sztár” gyors sikert, hírnevet ígérő szlogenjének lesz áldozata. Szeme a sok tévézéstől fáj és nem a gonosz manó széttöredezett tükrének egy szilánkjá fúródott bele, mint Andersennél. A manó tükrének nagyobb darabjai itt a tévé képernyőjének üvegjeként szolgálnak, s ezért a tévé szuggerálta valóság, mint minden, amit a tükrön keresztül látunk, torz és hamis. Így ér tehát össze Andersen meséje és a média világának kritikája.

Az előadás elsősorban reflexióra készíti a gyerekeket. Az intellektuális erőfeszítés absztraktságát viszont jól mérsékli a színpadi történések, szituációk ismerőssége, ami érzelmi élményt is nyújt a gyerekeknek. Mindemellett én mégis hiányoltam az erősebb érzelmi töltést és az olyan (fizikai) akciókat, amelyek nem csak szellemileg mozgatják meg a gyerekeket. Ezirányú hiányérzetemet az Artus előadása tökéletesen feledtette. A produkcióban nincsen aktualizálás. Az előadás, a tánc eleve elvontabb nyelvének is köszönhetően, stilizáltabb, hangvétele poétikusabb. A konkrét, mai élethelyzetekkel való megfelelés keresése helyett az általános felé elmozduló fogalmazásmód jellemzi. Inkább örök, emberi helyzeteket ábrázol, barátságot, elutasítást és magányt, elszakítottaságot és egymásra találást. A mesélő az egyetlen, aki szavakkal kommunikál, a szereplők a tánc nyelvét használják. A narrátor az eredeti mese részleteinek felolvasásával biztosít formavázlat az előadásnak, a táncos jelenetek önérvényűek, nem csupán illusztrációi az elhangzott szövegnek. A mozdulatok nyelve a gyere-

kekre tekintettel kevésbé absztrakt, egyszerű, hétköznapi gesztusokra redukált. A jól dekódolható elemi gesztusnyelv magas hőfokú, kitüntetett pillanatokot szül. Ilyen momentum a két jóbarát bájos lépegetős tánca, a gyerekjátékot idéző tapsikolás, az elutasító kézmozdulat, az összeölelkező karok a viszontlátáskor. Az előadás a gyerekeket fizikálisan vonja bele a játékba, saját élethelyzetükről való elgondolkodásra csak közvetettebben készíti őket: a gonosz manó romlást hozó tükrének szilánkjait megjelenítő száz meg száz fénynyaláb a gyermekek szemébe és szívére is vetül és nem csak Kayra. Sőt a gonosz manó a gyerekek közé lépve egy civilnek maszkírozott színészt magával is ragad. „Ti sem vagytok biztonságban, becsüljétek meg jól a barátságot.” – súgja az előadás játékos formában. A nézők között játszódó jelenetek (például Gerda és a haramiák a széksorok között kergetőznek) magukkal ragadják a gyerekeket. Az ő segítségükre van szükség akkor is, amikor Gerda fogásba esik az öregasszony virágoskertjében vagy amikor Kay szívét kell megolvasztani. A fiú szívét itt nem Gerda állhatatos jósága, és nem is a isteni gondviselést megidéző „Rózsza nyílik...” kezdetű versike olvasztja föl, mint Andersennél, hanem a cselekvő szeretet. Gerda Kay mellkasát dörzsölve próbálja meg felolvasztani a fiú szívét, a gyerekek a mesélő vezényletével két tenyerüket összedörzsölve sokszorozzák meg a kislány erejét. A tanulság egyértelmű: az Andersennél mintegy váratlanul bekövetkező pozitív

fordulat az előadásban csak aktív cselekedettel lehetséges. A Kolibri előadásával szemben kevésbé kézzelfogható, mégis megszívlelendő konklúzió.

A Magyar Színház előadása tart legkevésbé kapcsolatot a gyermek közönséggel. A játék, amely Andersen életének eseményeit és meséinek figuráit felelteti meg egymásnak, inkább felnőtteknek kínál intellektuális kalandot. Jómagam izgalommal bogoztam Balázs Ágnes finom szövegének szálait: azt, hogy az Andersen mellé keveredő árva lány a mesebeli gyufaárus lány, hogy Andersen színésznői ambíciókat dédelgető menyasszonya, aki céljai eléréséért elárulja vőlegénye szerelmét, a mesék jeges szívé Hókirálynője is egyben. És meg sorolhatnám az ügyes dramaturgiai fogásokat, amelyek végig gördülékenyen játszóak egybe az élet és a mese alakjait. Csak azt nem tudom, hogy mindennek a gyerekek számára mi a jelentősége. A végkifejlet azonban figyelemreméltóan egybecseng a Kolibri előadásának tanulságával. Ott a tévé bővületével szemben olvasásra buzdít a záró dal. Itt az árva lány meghal, Andersen feladja sikertelen drámaírói próbálkozásait, szerelme elhagyja, de meséivel sikert arat, azokra van igény.

A mesék, a könyvek, az olvasás olyan értékek, amiket óvni kell. Ha csak ennyit üzen a mának Andersen, már az sem kevés.

Legáth Zsolt

Német-Esztétika Szak, BTK, ELTE

Kutatás cigányúton

Neményi Mária „A fogyatékosághoz vezető út” című cikkében (*Iskolakultúra*, 2004, 5.) azt a kérdést teszi fel, hogy az iskolaérettségi vizsgákat végző „szakértők szerint létezik-e olyan fogyatékoság, ami a cigányságból fakad?”. Eredményeken alapuló választ a cikk végül is nem ad. Vizsgáljuk meg, miért nem. Ehhez meg kell nézni, hogy a

szerző mit mér, mivel mér, milyen eredményeket kap, és ezeket hogyan interpretálja.

Mit mér?

A vizsgálati mintát három régió Nevelési Tanácsadóinak (a továbbiakban NT) és Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságainak (a további-

akban bizottság vagy SzRB) munkatársainak véleményei alkotják. A szakemberek végzik a munkájukat, és mellette minden vizsgált és elmaradottnak vélt gyermekről kitöltenek egy kérdőívet. A kérdőív a gyermek tényszerű személyes adatait, teszteredményeit, a szakértőknek az elmaradás okaival kapcsolatos vélekedését és végső javaslataikat tartalmazza.

Komoly gondot okoz az NT és az SzRB vizsgálatainak együttes kezelése. Abban valóban közösek voltak, hogy gyermekeket vizsgáltak, lévén mindkettő pedagógiai szakszolgálat. Ezen túl azonban a vizsgálat létrejöttében, kérdésfelvetésében, céljában, módszerében valamint tétjében és következményében különböznek.

(Egyebekben az SzRB és NT munkájának megismeréséhez a Közoktatási törvény elfogadható kiindulópont.) Ez már önmagában elegendő akkora zűrzavarra, hogy a szerző maga sem mindig tudja értelmezni adatait. Egy példa: a 7. táblázat, amely a teljesítmény (1 normál, 2 gyenge, 3 erősen alulteljesítő) és a beiskolázási javaslat (1 általános iskola, 2 óvoda, 3 kijelölt általános iskola vagy szakértői bizottság – így!) összefüggéseit mutatja. A két konkrét kérdés, amire a szerző nem talál magyarázatot, a következő: (1) nem tudhatjuk, hogy „a szélsőségesen alulteljesítők 8 százaléka miért jut mégis normál általános iskolába”; (2) azt „sem tudhatjuk pontosan, miért javasoltak 14 százalék normál szinten teljesítő gyermeket kijelölt általános iskolába, vagy éppen az ezt a javaslatot megtenni hivatott (kiemelés tőlünk – G. A.) bizottság elé.”

Nos, azért nem, mert az SzRB nem áthelyez, hanem tanulási képességet vizsgál és rehabilitál, és mert gyakori, hogy az alulteljesítés vélt okaként az iskolai képességek kevert zavarának gyanúja merül fel,

és ezért kerül sor a kérdést eldönteni hivatott bizottsági vizsgálatra. Szakmailag indokolt lehet egy normál teljesítményt követő bizottsági vizsgálat, és lehet masszív dys-szel gyengén teljesítve általánosba kerülni. Vagy, ami szintén gyakorlat: az NT végzi a vizsgálatot, a gyermek nagyon rosszul teljesít, de alig járt óvodába, a többségitől eltérő szocializáció, kultúra jellemzi (jó, legyen roma) stb., és ezeket detektálják az elmaradás okaiként. A fogyatékoság még csak fel se merül, és bár szélsőségesen alulteljesít, mivel túlkoros, az iskolába javasolják.

Még számos problémát látunk (kódolás, 15 százalék teljesítmény-adat hiánya stb.), de ezeket most, a mihamarabbi továbblépés érdekében mellőzzük.

Mivel mér?

A szakembereknek az elmaradás okaival kapcsolatban megfogalmazott vélekedései a harmadik, „háttér-ok” táblázatban jelennek meg. A gond itt a táblázat utolsó három elemével (ame-

lyeknek „egyenletes a szórásuk” – az mi?) kapcsolatos. Először is elméleti problémát jelent, hogy a figyelem- és magatartászavar, a pszichés problémák, az érzelmi labilitás, az infantilitás és a verbális készségek általános fejletlensége valóban csak következményei lehetnek-e egy eltérő fejlődésmenetnek – ahogy a szerző állítja. A szakirodalom bőségesen tárgyalja az ezzel elentétes álláspontot, azaz a fenti jelenségek oki szerepét, vagyis primér megjelenését is, sőt ez a jelenlegi tudományos álláspont. De talán mindennél beszédesebb a BNO F kódjai közül néhány, amelyek a pszichés fejlődés zavaraihoz foglalkoznak: F 80. 0 az artikuláció jellegzetes zavara, dyslalia; F90. 0 az aktivitás és figyelem zavarai; F 91. 1 kortárs csoportba sem beilleszkedettek magatartás-zavara; F 93 jel-

Veszélyes egy komplex összetársadalmi problémát tisztán etnikai-csúsztatva oktatásügyivé, sőt az oktatás ügyévé karcsúsítani, különösen, ha a bajokat és a ten-nivalókat csak az egyik oldalra testálják. Bár közismert, hogy „nem baj, ha tévedsz a diagnózisban, csak téveszd hozzá a terápiát is”, a pontos diagnózis és adekvát terápia nemcsak közkezdveltebb, de igazságosabb is.

legzetesen gyermekkorban kezdődő emocionális zavarok stb.

Praktikusan ez azért okoz gondot, mert az elemzések különböző szintjein mégis megjelenik „pszichés” komponens. A faktoranalízisben is (önálló) faktorként mutatkozik meg, a klaszteranalízisnek pedig a legnépesebb tiszta klaszterét is ez képezte. Mégsem kell, azaz az elemzésekből kimarad. Az indok pedig az, hogy „a kutatás elvei alapján kezelhetetlen”. Ezt hogy értjük?

Eredmények

Ezekből van bőven. Érvényességük erőteljesen korlátozott, ami részint a felmérés parciális voltából, részint a hibás adat-rendezésből adódik (statisztikus alapvetés: garbage in, garbage out). A sok „eredmény” közül azonban két dolog mindenképpen kiemelendő.

Az egyik a „roma”/„nem-roma” csoportképzés. Itt ugyanis nem etnikumról van szó, hanem a szerző vélekedéséről, amelynek a személypercepción alapuló szakértői vélekedés a kiinduló pontja – ezért az idézőjel. E két bizonytalanul képzett csoport teljesítményét hasonlítja össze szerző. Erre azért van szüksége, hogy teljesítse a kutatás célját: „megtudjuk, a szakértők szerint létezik-e olyan fogyatékoság, amely a cigányságból fakad, és ha igen, milyen megoldásokat találnak lehetségesnek ezen gyerekek iskolai képzésében.” Felfogásunktól függően megkönynyebbülten felsőhajthatunk vagy összehasonthatjuk szemöldökünket, mert kiderül, hogy „nincs jelentős különbség abban, hogy a „nem-romákat”, illetve a „romákat” hova irányítják az iskolaérettségi vizsgálat után.” Történik ez annak ellenére, hogy a „romák” valamennyi terület faktor score-jaiban kimutathatóan rosszabb teljesítményt mutatnak, mint a „nem-romák”. Ez azt jelenti, hogy a vizsgáloknál valóban számíthat az, hogy valaki „roma”-e, de pozitív előjellel, azaz annak, akit romának vél az illető szakember, kevesebbet kell teljesítenie ugyanolyan cél eléréséhez, mint annak, akit nem tekintenek romának. Vagyis a szerző kimutatja az

etnikai alapú diszkriminációt, csak éppen pozitív formájában.

A másik az összegző elemzés az útelemzés (amiben az összes változó szerepel: független változó a beiskolázási javaslat: vissza óvodába, általános iskolába, kiségitőbe; függő változó pedig az összes többi ami azt kutatja, hogyan határozza meg az előbbit az utóbbi) a maga 30 százalékos előrejelzési pontosságával semmit sem mutat a gyermek sorsáról, „a fogyatékosághoz vezető útról”. Annál többet másról. Valószínű, hogy ez a számolgatás szabadságának az ára, hogy „igazolódjon” a szerző által már többször bizonyítottnak beállított és trivialitásként említett tétel, miszerint a NT és az SzRB szakemberei diszkriminatívak. Ez abban nyilvánul meg, hogy „a szakértők az azonos teljesítmény mögött más okokra következtetnek, és más megoldást javasolnak annak ismeretében, hogy a gyermek milyen etnikai csoporthoz tartozik” és ennek következtében felülreprezentált a cigányság a speciális képzési formákban. Magyarán a NT és a SzRB etnikai alapon hátrányt okozva kezeli klienseit, mégpedig úgy, hogy a rejtett feltétel, a romaság, attribúciós folyamatokat indít el a vizsgálatokat végzőkben, amelyek úgy befolyásolják a kapott teszteredmények interpretálását, hogy a gyermek kiségitőbe kerül. Az írást végigolvasva, adatait vizsgálva is az látszik, hogy a fenti tétel – nagyon szelíd eufemizmussal kifejezve – nem állja meg a helyét. Sapienti sat!

Interpretálás

A kusza adatok – nevezzük konvencionálisan „eredményeknek” – valóban keveset mutatnak, ezért szükséges a tudományos munkában szokatlan mennyiségű fel-tételezés. *Cloninger* mester biztosan csetintene (a cloningeri pszichobiológiai személyiség-modell temperamentum részének egyik dimenziója a kitartás) annak látán, hogy amikor már az olvasó előtt is nyilvánvaló, hogy az egész nem jó arra, amire szánták, akkor az elmélet – de minimum a metodika revíziója helyett – megint csak víziókkal találkozunk, a szerző saját

szavaival: csak találgatni tudunk. A találgatásokban, feltételezésekben gyakori az analitikus megközelítés. Részint ezért, részben pedig azért, mert valóban hiszünk a visszajelzés szükségességében, ez egyszer magunk is ehhez fordulunk. Úgy látom, hogy a szerző sajátosan viszonyul vizsgálata tárgyához. Számtalan, ez nem igaz, számos példát mutat az írás arra, amikor a szerző a tények dacára, sőt ellentény esetén is fenntartja véleményét. Ez előítéletes, sztereotip gondolkodásmódra utal; ennek pedig másra történő átruházása a projekció is lehet. Alig hisszük persze, hogy ez mindenki számára elfogadható, hiszen tudjuk jól, minél tökéletesebb egy elhárítás, annál kevésbé tudatos.

Összegezve: nem azt állítjuk, hogy nem létezik a szerző által említett jelenség, csak

azt, hogy írásával ezt nem bizonyítja, illetve írásával nem ezt bizonyítja. Veszélyes egy komplex ösztársadalmi problémát tisztán etnikaivá csúsztatva oktatásügyivé, sőt az oktatás ügyévé karcsúsítani, különösen, ha a bajokat és a tennivalókat csak az egyik oldalra testálják. Bár közismert, hogy „nem baj, ha tévedsz a diagnózisban, csak tévedsz hozzá a terápiát is”, mégis a pontos diagnózis és adekvát terápia nemcsak közkedveltebb, de igazságosabb is.

**Gergely András –
Gergely Andrásné Rácz Éva
Salomvár**

Filozófus és pedagógus egy személyben

Somogyi Józsefről

Ismét egy feledésbe merült, mellőzött magyar kutató-gondolkodó és kivételes tanáregyéniség, akinek teljes életmű-feldolgozásával mindmáig adós a filozófia, a pedagógia és a neveléstörténet.

Somogyi József (1898–1948) azon kevesek egyike volt, aki egyszerre művelte a filozófiát és a pedagógiát, s mindkét területen számottevő eredményt ért el. Mégis bántóan keveset tudunk róla, sem a filozófia, sem a pedagógia nem tárta fel az örökség valódi tudománytörténeti helyét s jelentőségét. Somogyi emberi nagysága, pedagógus-egyéniisége pedig teljességgel ismeretlen maradt számunkra.

Gondoljunk bele: a viszonylag rövid (kerek ötven esztendőnyi) életkor, ami megadatott neki, milyen gazdag életművet takar! A természettudományos indíttatású fiatal Somogyi fokozatosan fordul a filozófia és a pedagógia felé: itthon *Prohászka* és *Pauler Ákos*, külföldön *Husserl* (neki is tanítványa volt) tette rá a legnagyobb szellemi hatást. Az I. világháborúban frontszol-

gálatot teljesített (megsebesült), azután Budapesten tanított különböző középiskolákban, majd 1930-ban Szegedre került, s tizennyolc esztendőn át a filozófia-pedagógia tanszék vezetői funkcióját látta el a Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán (a SZTE JGYTFK jogelődje). Évfolyam előadásokat tart filozófiából, pedagógiából és pszichológiából. Közben az Akadémia Filozófiai Bizottságának, a Magyar Filozófiai Társaságnak, a Magyar Pedagógiai Társaságnak, a Magyar Pszichológiai Társaságnak, az Aquinói Szent Tamás Társaságnak, a Szent István Akadémiának és a szegedi Dugonics Társaságnak lesz tagja. Öt nyelvet beszél, csaknem húsz könyvet ír (német nyelvűt is), fordít, a kisebb-nagyobb tanulmányainak száma pedig több száz. Külföldi konferenciák rend-

szeres meghívott előadója (Németország, Ausztria, Svájc, Olaszország, Franciaország, Hollandia). Ámulatba ejtő munkabírása mellett nem mellékesen öt gyermekes családapa. A II. világháborúban budapesti ingósága (sok kéziratával együtt) odaveszett. 1948-ban hunyt el Szegeden, villamosbalesetben.

Sajnálatosan az örökség méltatlan fogadtatásban részesült, mind Somogyi életében, mind halála után. Somogyit kétszer (1937-ben és 1942-ben) is jelölték a Magyar Tudományos Akadémia tagjává, ám mindkétszer elutasították. Valószínűleg politikai-ideológiai okok miatt. Somogyi független gondolkodónak tartotta magát, távol maradt az uralkodó politikai és szellemi irányzatoktól. Amikor pedig megüresedett a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem filozófiai tanszékvezetői állása, pályázata negatív bírálatot kapott. Holott Pauler Ákos korábban úgy nyilatkozott, Somogyi lehet majd az utódja a tanszékvezetésben. Halála után sem változott sokáig a helyzet: évtizedekig hallgattak róla s életművéről a filozófiában éppúgy, mint a pedagógiában. Jellemző például, az 1979-es kiadású Pedagógiai Lexikon meg sem említi a nevét, filozófiából pedig *Hanák Tibor* az első szakember, aki megemlékezik munkásságáról. (1) Valójában a kilencvenes évek végén történtek az első komolyabb szakmai lépések, éppen szegedi kutatók egy csoportja részéről. (2) Azóta viszont újból csend honol a Somogyi-örökség körül. Ezért félok, hogy csupán évfordulós megemlékezés volt 1998-ban, s a rendszeres, átfogó feltáró munka még mindig várat magára.

*

Az imponálóan gazdag filozófiai és pedagógiai munkásságából csak felidéznek egy általános módszertani elvet, melyhez élete végéig tartotta magát. 1940-ben, amikor tombol a fajelmélet s grasszálnak Európában a fasiszta seregek, Somogyinak volt szellemi-erkölcsi bátorsága azt írni, hogy a „történelem nem a fajok, hanem a népek, nemzetek története, (...) a fajiság nem önérték, (...) s az egész német nép

csupán szégyenpírral fog gondolni arra, hogy olyan könyvek, amilyen Rosenberg Mythusa egy Albertus Magnus, egy Kant, egy Goethe hazájában megjelenhettek.” (3) Nem egyszeri s véletlen fogalmazásról van itt szó, ezt bizonyítandó, figyeljünk egy további, általánosabb szintre emelt gondolatára, melyet általános kutatói vezérelvnek is tekinthetünk. Hangsúlyozza: „meg kell őriznünk az értelem elfogulatlan tisztázását, éles kritikai érzékét és a közhangulat, a divatjelszavak, a tömegizlés felett állva, sub specie aeternitatis kell kutatnunk a problémák mélyén rejlő igazságot. Az önálló gondolkodási képességet és kritikai tisztánlátást pedig legjobban éppen az jellemzi, hogy milyen divatot – nem követünk.” (4)

Somogyi, aki következetes gondolkodó, természetesen ellenáll az úgynevezett kollektivisták „közhangulatnak” is. „Ma a hatalmas tömegmozgalmak korát éljük – írja. – Százezres és milliós megszervezett tömegek ellenállhatatlan áradata sodorja magával az egyeseket, dübörgő szavalókórusuk elnyom minden egyéni hangot.” (5) Ekkor az egyén az uniformizált közösség játékszerévé degradálódik, s ennek a korcs mozgalomnak s eszmének lesz a fő képviselője az orosz bolsevizmus. Az orosz bolsevizmus, amelyről Somogyi már igen korán, 1931-ben megfogalmazza nagyon is lesújtó véleményét: az tudniillik a „világtörténelem legvakmerőbb és legkegyetlenebb kísérlete” (6) lesz.

Talán a fenti rövid idézetekből is kitűnik, miért nem szerette Somogyit a Németország felé hajló hivatalosság, illetőleg a későbbi, a Szovjetuniónak hajbókoló politikai-ideológiai irányvonal. Somogyi életműve töretlen, amennyiben mindvégig eltökélt s elkötelezett az igazság makacs keresésében, az olcsó divatoktól, tömeghangulatoktól, végtelen politikai indulatoktól független, autonóm gondolkodásmódban és állásfoglalásban. Végig hű maradt ahhoz a józan, ám sokszor kockázatokkal, veszélyekkel járó elvhez, mely szerint „annyit érnek a tekintélyek, amennyit érveik.” (7)

*

Sokirányú vizsgálódásából hadd emeljek itt ki (éppen csak érintőlegesen) két olyan példát, amely közvetlenül s erőteljesen beleszól a pedagógusok mindennapi munkájába: az egyik a tehetség fontosságára, a másik a közoktatási rendszerre vonatkozó elképzelése.

Somogyi igen korán, harminchat évesen adta közre a 'Tehetség és eugenika' című művét. Benne felismerte, hogy az emberi tehetség a legnagyobb természeti kincs, amely azonban megkülönböztetett etikai kihívást jelent mind a pedagógus, mind a tanuló számára. A tehetség nem előjoggal, hanem fokozott kötelességgel, több felelősséggel jár. E kiindulópont igazságát ne-

hezen vitathatnánk el. S bár az eugenika szakirodalmában azóta lényegesen kibővült s differenciálódott, joggal mutat rá Czeizel Endre, hogy Somogyi alaptörekvése ma sem érvült el. Különösen fontosnak tartja Czeizel Somogyi azon kritikáját, amely az eugenika – mint a fajnak az átöröklés alapján történő nemesítése – káros, tudománytalan felfogására (s gyakorlatára) vonatkozik. Somogyi „felhívta a figyelmet a rasszizmus (az akkor kialakult hibás szóhasználatnak megfelelően: fajelmélet) veszélyeire, megmagyarázva, hogy „a fajelmélet feladata inkább a szomszédos népek testvériségének előmozdítása, nem pedig az ellentétek fokozása”. A Harmadik Birodalom Vezérének téveszméjével szemben bemutatta a fajtisztaság = fajegészség fogalom-pár tarthatatlanságát, hiszen a különböző származású emberek keveredése tekinthető genetikailag előnyösnek. Sajnos az eugenikával kapcsolatos társadalmi vitát könyvének megjelenése után a fasiszta Németországban hatalmi szóval eldöntötték. Az eugenika megvaló-

„Hősi halálért csak hasonló hősiesség lehet a méltó viszonyulás, ha nem is feltétlen hősi halál, de mindenesetre hősi élet (...) elszánt, áldozatkész lendülettel, nagy, szent, nemes eszméért, feladatokért (...) önzetlenül, önfeledten élni, dolgozni, küzdeni, szenvedni (...) – ez is igazi hősiesség! Ilyen hős pedig mindegyikünk lehet, férfi és nő, fiatal és öreg, az élet minden frontján, minden posztján, minden hivatásban (...), jaj annak a nemzetnek, amelynek csak hősi halottjai vannak, de nincsenek élő hősei!”

sítására politikai kalandorok vállalkoztak aljas céljaik leleplezése érdekében, kompromittálva nemcsak az eugenikát, hanem az egész humánogenetikát, sőt – nem kis mértékben – a humánumot. Mindezek következtében még maga az eugenika szó is jó időre – a trágár szavakhoz hasonlóan – a ki nem ejthető szavak közé került.” (8)

Hasonlóképp értékes a tankönyvíró Somogyi munkássága is. Tizenkét év előadásainak anyagát összefoglalva s rendszerezve, 1942-ben publikálta a 'Hazánk közoktatásügye a második világháborúig' című monográfiáját. A közoktatásügy rendszerének grandiózus áttekintéséből (amely egyébiránt a csecsemővédelemtől és kisd

dedóvodától a polgári iskolákon át a főiskolákig, egyetemekig, tudományos kutatóintézetekig fogja át a közoktatást) csupán egyetlen gondolatára hívnám fel a figyelmet. „A főiskola hallgatói, a tanárképző tanulmányi rendjében kiszabott előadásokon kívül, választott szakcsoportjuk egyik szakköréből, illetve annak egyik szaktárgyából vagy filozófia- és pedagógiából

a szegedi tudományegyetem bölcsészeti nyelv és történettudományi, illetve menynyiségtan-természettudományi karán is kötelesek előadást hallgatni s e célból az egyetemre rendkívüli hallgatókul beiratkozni.” (9) Joggal jegyzi meg ezzel kapcsolatban Pukánszky Béla, hogy „az 'universitas'-eszmé szép megvalósulása lehetett ez a két intézmény (tudniillik az akkor még különálló Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, a mai Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar jogelődje, valamint a Szegedre költözött kolozsvári egyetem, később M. Kir. Horthy Miklós Tudományegyetem – K. S.) tartalmaz együtmükö-

désének keretei között. (...) Egyéni életutak ismerete alapján állíthatom, hogy ez az „áthallgatás”, ez a kooperáció a főiskola és az egyetem között sikeres volt, elősegítette a hallgatók szakmai-pedagógiai fejlődését, jótékonyan befolyásolta későbbi életútjuk alakulását.” (10)

*

Nem tanulság nélküli Somogyi emberitanári arculata sem. A közelmúltban elhunyt kiváló Somogyi-tanítvány, *Kóbor Jenő* így emlékezik rá: „Annak idején egyéniségek voltak a tanárok, sugározták a szellemi munkás életfelfogást. Dr. Somogyi József példaképe volt a szellemi pályára készülő fiataloknak. Szilárd jellemű ember volt. (...) Előadásai rendkívül racionálisak voltak. (...) Gondolatainak mindig súlya volt.” (11) Más tanítványok is megerősítik Kóbor Jenő véleményét: Somogyi igazi tanáregyéniség volt, nagy tiszteletnek örvendett, nála jelest kapni a legtekintélyesebb jegynek számított az egész főiskolán. S még egy megszívlelendő tanítványi vélemény: az élők sorából már ugyancsak eltávozott *Kövesdi Pál*, a főiskola fizika tanszékének volt vezetője arra hívta fel figyelmünket, hogy „vallásos előadást nem tartott a katedrán, de mindenki tudta, hogy erősen vallásos, katolikus ember.” (12) Igen, a korrekt s meggyőző tanárság ott kezdődik, hogy az oktatásban a szakmai alaposság s igazság, a nevelőmunkában pedig a méltóság s az igazságosság elve érvényesül. Azaz sem a politikai, sem a vallási (világnézeti) erőszakosság nem kaphat szót. (Zárójelben jegyzem meg: Somogyi utolsó írásainak egyike éppen az emberi méltóságról szólt, sajnos kiadatlan maradt a kézirat.) Azt gondolom, ezen a ponton ér össze Somogyi tudományos (gondolkodói) és emberi (tanári) mentalitása. Kutatómunkájában és magatartásában egyaránt alapértékké vált a tisztánlátás készsége s a kritikai hozzáállás. Ez a követelmény mozgatta valamilyeni megnyilvánulását. Somogyi Józsefre, a század egyik jeles magyar gondolkodójára s tanítójára is áll az a mondás, amely igaz volt a klasszikus görög filozófia első

nagy képviselőjére, *Szókratészre*: hogy tudniillik „gondolkodás és jellem egy személyben”.

Végezetül hadd idézzek (ezúttal némiképp hosszabban) egyik híres beszédéből, amely módfelett jellemzi gondolkodásmódját s erkölcsi felfogását. Az 1942/43-as év tanévzáró, ünnepélyes tanácskozásán megemlékeznek a világháborús magyar vérvettség fájó eseményéről. A hősi halottak az élőkhez szólnak. Somogyi szívéhez szóló, nagy hatású beszédet tart: „Hősi halálért csak hasonló hősiesség lehet a méltó viszonyulás, ha nem is feltétlen hősi halál, de mindenesetre hősi élet. (...) elszánt, áldozatkész lendülettel, nagy, szent, nemes eszméért, feladatokért (...) önzetlenül, önfeledten élni, dolgozni, küzdeni, szenvedni (...) – ez is igazi hősiesség! Ilyen hős pedig mindegyikünk lehet, férfi és nő, fiatal és öreg, az élet minden frontján, minden posztján, minden hivatásban (...), jaj annak a nemzetnek, amelynek csak hősi halottjai vannak, de nincsenek élő hősei!” (13)

Mindehhez csupán annyit fűznék, de jó lenne, ha manapság körünkben lennének élő hősök, példaképek! S ha nem tudnánk élő hősöket választani, forduljunk akár Somogyi Józsefhez. Méltó elégtételként, kívánatos gyógyírként mindazért az igaztalan háttérbe szorításért, közvetett és/vagy közvetlen mellőzöttségért, amely – sajnos – osztályrészsül jutott neki.

Jegyzet

- (1) Hanák Tibor (1993): *Az elfelejtett reneszánsz*. Göncöl Kiadó, Budapest. 236.
- (2) Karikó Sándor (1998, szerk.): *A fenomenológiától a nemzeteszmeig. Somogyi József életművéről*. Gondolat Kiadó, Budapest. 249. Továbbá Laczó Katalin – Galgóczi Anna (1998): *Somogyi József emlékkönyv*. Kiadta a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Társadalomelméleti Tanszék, Szeged. 183.
- (3) Somogyi József (1940): *A faj*. Athenaeum Kiadó. 36., 85., 73.
- (4) Uo. 9–10.
- (5) Somogyi József (1939): *Az egyén viszonya a községhez*. *Magyar Kultúra*, jun. 5. XXVI. évf. 11. 330.
- (6) Somogyi József (1931): *A kultúrfelény problémája*. *Magyar Paedagogia*. Különnyomat, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 9–10.

- (7) Somogyi József (1933): *A modern filozófia válsága*. Stephaneum Nyomda RT., Budapest. 25.
 (8) Czeizel Endre: Somogyi József munkássága a ma orvosgenetikusanak a szemével. In: *A fenomenológiától a nemzeteszméig*. I.m. 116–117.
 (9) Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Eggenberger-féle könyvkereskedés kiadása, Budapest.
 (10) Pukánszky Béla: Somogyi József, a tankönyvíró. In: *A fenomenológiától a nemzeteszméig*. I.m. 198., 200.

- (11) Laczó – Galgóczi, i.m. 12.
 (12) Uo. 13.
 (13) *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola évkönyve az 1942/43. tanévről*. (1944) Szeged. 52.

Karikó Sándor

*Neveléstudományi Tanszék,
 JGYTF, SZTE*

Hűséges tanítványok, hűséges nevelők

A szerzők életútját megbecsülő települések önkormányzatainak és a Karácsony Sándor örökségét őrző civileknek a támogatásával jelent meg Dobronay Vilma, gyógypedagógus és Pataki Gyula, tanár újabb kötete.

Működésüket csavargó fiúk nevelésével kezdték a 2. világháború alatt és után, és erről a tevékenységről beszámoltak *„Nem erővel, sem hatalommal... Nevelés Fiúkfalván”* című, 1995-ben megjelent könyvükben. Ugyanerről a nagy pedagógiai vállalkozásról szól *Varga Domokos*nak 1973-ban a Móra Kiadónál megjelent könyve, a *„Fiúkfalva”*.

Az új írás (Dobronay Vilma – Pataki Gyula [2005]: *„A tanári asztal két oldala. Pedagógiai történetek”*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadása, Budapest.) az államosítások során védtelenné vált Fiúkfalva felbomlasztása utáni pedagógiai munka egyes kiragadott eseményeiről számol be. A szerzők nem szoros időrendben fűzik élményeiket, bár az egymás utáni sok áthelyezés is érződik a szövegben, hanem inkább tematikusan csoportosítják az annak idején kis cédulákra, papíros lapokra feljegyzett, a feledéstől megmentendő eseteket.

Az első és második fejezet Pataki Gyula falusi gyermekkoráról, elemi iskolai életéről szól, amikor ő már „tanítóként” is működött: olvastatta az osztályt, amíg a tanító megjött. Ugyanebben az időben egy nagy üres tereben gyerekpajtásaival „iskolát” játszottak, ahol ismét ő volt a „tani-

tó”. Városba kerülve csakhamar cserkész, majd őrsvezető, cserkésztsízt, a KIE tagja, majd serdülőtitkár lesz. Ekkor találkozik a pedagógiával, s nem is akármilyenel: Karácsony Sándor tanításaival. Ilyen előzmények után, tehát gyermekekkel, inas és segéd ifjakkal, továbbá munkanélküli fiatalokkal való foglalkozás után kerül a KIE-nek a lézengő, csavargó fiúkkal törődő munkaközösségébe, majd az ebből kinövő Fiúkfalvába.

Ez a bevezetés szükséges ahhoz, hogy az olvasó megérthesse és elhitesse, hogy mindaz, amit a szerzők leírnak, annak minden eredményével és problémájával valóban úgy történt. Mert megjelennek a tablókon másfajta felnőttek is az iskolában, azok a „hivatalnokok”, akiknek pedagógiai feladatokat kellene ellátniuk, azaz nevelniük kellene tanítványaikat, azaz együtt kellene növekedniük a növendékekkel. Ők azonban csak oklevelük szerint tanítók, tanárok, nem pedig igazi nevelők. Ezek a kis történetek azt sugalmazzák, hogy az lenne a legjobb, ha az lenne pedagógusi pályára, aki már gyermek-, serdülő- vagy ifjú korában a gyakorlatban tanújelét adta annak – a nála fiatalabbakkal, vagy vele egykorúakkal való sikeres foglalkozás által –, hogy „született pedagóg-

gus”. Ilyen „pedagógus natus” ezeknek az eseteknek a főszereplője.

Ez a hányatott sorsú, ide-oda helyezett, különböző feladatokkal megbízott, nehéz helyzetekbe került egyén újra és újra az a valaki lett, aki megoldotta a rábizott problémát, de lehet, hogy nem úgy, ahogy megbízói elképzelték. Megtalálta a hangot a legrakoncátlanabb gyerekekkel is, megértő kapcsolatot teremtett a szülőkkel, a legszegényebb, legelhagyatottabb családokkal is. Hiszen már korábbi működéséből ismerős volt ez a közeg. És hitt abban, hogy ezeket a gyerekeket is lehet, tehát kell is nevelni, növelni, hogy ebben az erőfeszítésben a családjukat is lehet segíteni.

Ezekből a kis történetekből olyan igazi pedagógusházaspár élete jelenik meg előttünk, amelyik a növendékeket okosan szereti, őket a nevelési

közösségben mint munkaközösségben társnak, partnernek tekinti, ezt a közösséget meg tudja szervezni, létre tudja hozni a közösségi légkört, megmozgatja a tevőleges munkában a gyerekeket, a tanulásban motiválja, segíti őket. Persze, nem

volt könnyű ez a fajta munka. Írják is egy helyen: „egy ideig irigykedtem azokra a kartársakra, kartársnőkre, akik nagyon tudatosan és határozottan kézben tudták tartani a tanulókat. Én magam azonban nem voltam hajlandó ilyen utakon járni, hittem abban, hogy a nevelés eredménye azon a légkörön múlik, melyben a nevelés végbemegy, és ezt a légkört meg kell teremteni”. Ezt Pataki Gyula már meg is tapasztalta korábban a csellengő ifjakkal foglalkozva. De ehhez Karácsonyi Sándor tanításai tudományos alapot adtak: „A gyermekek birodalmának szabadság helyett önkormányzatot kell adni. Ez a nagylelkű gesztus közelíti meg leginkább a lehetőségek ideális mértékét. Előnye, hogy a gyermekek felügyelet alatt, sőt irányítás mellett,

de mégis egymás közt könnyebben élhetik a maguk életét.” Az ilyen szépen gyümölcsöző nevelési légkört dúlta szét például az az új igazgató, aki a gyermekek által készített „Dolgozni csak szépen...” pálcikákból összerakozott feliratot szó nélkül a szemébe dobta; meg az az osztályfőnöknő, aki a saját osztályának ócska katedrája helyett tanulóival egyszerűen áthozta a szomszéd osztályból az ottani, annak az osztálynak tanulóit által szépen rendbe hozott, polituzozott katedrát. Az ilyen „hivatalnoki” szemlélet nem tiszteli a gyermeket, a gyermek munkáját. Nem szereti a gyermeket, csak uralkodik rajta. Ilyen esetek miatt a szerzőknek komoly összeütközései voltak kollégáikkal, feletteseikkel, de – hál’ Istennek – olyanok is voltak, kik jobb belátásra tértek a fent jel-

lemzettek közül. És voltak olyan kollégák, akik egyetértettek, támogatták az ilyen törekvéseket.

Az esetek leírása nem azt mutatja, hogy a szerzők mindig biztosak voltak abban, hogy ők cselekedtek helyesen. Nemegyszer szorongva várták a fejleményeket, töprengő, gon-

dolkodó, az egyes eseteket utólag is elemző, átgondoló pedagógusokként jelennek meg előttünk. Valóban úgy jártak el, ahogy írják: „Munkánk során minden problémás esetet alaposan átgondoltunk, mi és hogyan történt, mennyi pozitív és negatív szerepünk volt benne.” Ebben az „önkritikai” szakaszban a gyógypedagógus feleség sok segítséget nyújtott férjének, és mint részben külső szemlélő, igen fontos szempontokra hívta fel a figyelmét. Úgy gondolom, hogy igen tanulságos lehet az olvasó számára is az, hogy újragondolhatja az egyes eseteknek a könyvben adott megoldását, újra elemezheti a saját szempontjai szerint, és elképzeli, ő maga hogyan oldotta volna meg az adott helyzetet, végiggondolva azt is, annak mi lett volna a következménye, eredménye.

„Egy ideig irigykedtem azokra a kartársakra, kartársnőkre, akik nagyon tudatosan és határozottan kézben tudták tartani a tanulókat. Én magam azonban nem voltam hajlandó ilyen utakon járni, hittem abban, hogy a nevelés eredménye azon a légkörön múlik, melyben a nevelés végbemegy, és ezt a légkört meg kell teremteni.”

A gyermekek nevelését igyekeztek a szerzők szolgálni, foglalkozásukat szolgáltnak tekintették. Igyekeztek megismerni a gyermek személyiségét, tudni bajaikról, gondjaikról, észrevenni a gyerek pozitívumait, meglátni, ha változás állt be a gyerek viselkedésében, munkájában, érzéklni a családi környezetet, annak erőviszonyait, gyengeségeit, s mindezek birtokában naponta személyes kapcsolatot tartani a növendékkel, újra és újra erősíteni, állandósítani a már kialakult kapcsolatot.

Azt a pedagógust, aki így él tanítványai között, azt az iskola elvégzése után is megkeresik a volt tanítványok, személye-

sen vagy írásban, és beszámolnak életük további alakulásáról. Ez az igazi pedagógusnak a „fizetsége”! A Pataki-házaspár ilyen „fizetséget” sokszor és sokat kapott.

Szomorú tény, hogy a kötethez ugyan a Karácsony-i örökség hűséges sáfára, *Kontra György* készült előszót írni, de ezt betegsége már nem engedte. Láthatjuk: mennyire fontos a nagy idők tanúinak vallomásait még időben csokorba gyűjteni!

Komlósi Sándor
ny. főiskolai tanár, Pécs



Az Iskolakultúra könyveiből

Időhiány

Koltai Lajos: 'Sorstalanság'

Elkészült Koltai Lajos rendezésében Kertész Imre 'Sorstalanság' című regényének filmváltozata. Együtt volt hozzá minden, ami egy színvonalas filmalkotáshoz kell, a végeredmény ennek ellenére: kudarc.

Nagy volt a felhajtás már a forgatás megkezdése előtt, ami betudható egyrészt Kertész Nobel-díjának, másrészt annak, hogy ez lett az eddigi legdrágább magyar film. Költségvetése többszöröse egy átlagos hazai produkciónak. Azért firtatom a finanszírozást, mert úgy érzem, a film megkapott minden anyagi támogatást egy rendkívülinek ígérkező alkotómunkához. Művészi szempontból ugyancsak ideális feltételekről beszélhetünk. Adott Kertész Imre immár világhírű remekműve irodalmi alapanyagának. Koltai Lajos operatőr gazdag filmes tapasztalatait, sokféle filmben és műfajban kipróbált vizuális érzékenységét rendezőként akarta kamatoztatni. Elképzeléseinek megvalósításához sikerült megnyernie kitűnő magyar színészeket. És mégis...

Ha az ember egy irodalmi műből készült filmet néz, ott munkál benne az összehasonlítás kényszere. Különösen akkor érez így, ha a film haloványabbra sikerült az eredeténél. Nem áll szándékomban Koltai Lajos művét és a regényt összevetni, az irodalom és a film kifejezőkészségének különbségéről pedig végképp nem akarok értekezni. Elsősorban azokra a dramaturgiai és formanyelvi eszközökre koncentrálok, amelyek használatával Koltai elhibázza egy esztétikai értelemben vett sikeres film megvalósítását. A regényre helyenként csak azért hivatkozom, hogy érthetőbbek legyenek a film kivitelezésének művészi problémái.

Mielőtt a 'Sorstalanság' filmváltozatának részletesebb recenziójába kezdenék, szót kell ejtenem Kertész művéről is. A regény nagyszerűségét a bravúros nyelvi megformálásnak is köszönheti. Köves Gyuri egyes szám első személyben beszél el szenvedéstörténetét a koncentrációs táborokban. Noha első pillanatra személyesnek hat az élmények felidézése, a Kertész által következetesen alkalmazott függőbeszéd azt érzékelteti, hogy a fiú egyéni nyelvi megnyilatkozásaiba hogyan türemkednek be a külvilág mondatai, szavai, s ezzel megfosztják az önkifejezés lehetőségétől. Az író ezzel nemcsak azt a folyamatot ábrázolja, hogy miként lesz Gyuriból elszemélytelenített lény, hanem azt is megmutatja, hogy a láger, a holokauszt világa mindenhatóvá nő az egyén belső világában, és az áldozat szerepére redukálva felelőssé, partnerré teszi az egyetemes bűn elkövetésében. Erről árulkodnak Gyuri lágerbeli élményei és a regény végén lázadása a szenvedés mint általános zsidó sors, valamint az áldozat szerepe ellen. Ismétlem, Kertész remeklése ennek a felismerésnek – a függőbeszéd technikáján keresztül – nyelvi tapasztalatként való megragadásából fakad. A film képtelen a függőbeszéd ábrázolására vizuális eszközeivel. A Sorstalanság alkotói tehát kénytelenek voltak erről lemondani, mert lehetetlen kihívás elé állítja a rendezőt.

Ugyanakkor kínálkozott egy másik lehetőség is, amivel a film éppúgy élhet, mint a regény: az idő élményének tudatosítása. Koltai Lajos nyilatkozta a forgatás előtt, hogy a lágerjeleneteknél Kertész Imrével együtt fontosnak tartják az idő megragadását. „Egy olyan történet, amelyben nem az a lényeg – ezt tanultam meg Kertész Imrétől –, hogy jönnek a farkaskutyák. És nem az a lényeg, hogy megütik az embert. Hanem hogy ott kell lenni, ki kell bírni a rabságot az összes unalmával együtt. Szerintem még nemigen mondták el, hogy az egyik legszörnyűbb dolog az otl létben az unalom volt.” (1) A rendező is

világosan látta az időábrázolás fontosságát, de a megfilmesítés során az olcsóbb megoldást választotta. Persze Koltai sem téveszti szem elől a lelassuló időt, csak olyan módszerrel és eszközökkel közelít az élményhez, amelynek végeredménye a megalkuvás a hollywoodi „ízléssel” és a fogyaszthatósággal.

A jelenetek felépítését és időkezelését a kihagyásos dramaturgia jellemzi. Nézzük meg részletesen az auschwitzi kivagonírozás eseményeit! A rámpán kinyitják a vagonajtót. Az elhurcolt zsidók döbbenet, némán merednek kifelé. Kikre, mire, nem látjuk. A kép első-tétül. A következő totálképen foglyok sorakoznak, örök intézkednek vagy figyelnek nyugodtan. Egy másik beállításban azt látjuk, hogy egy anyától elveszik a gyermekét, és beállítják a többi nő közé a sorba. Ezután a szelektáló orvos előtt sorakoznak a fiúk, egy régi fogoly sűg, hazudják magukat tizenhatévesnek. Gyuri szemszögéből nézzük, amint az orvos a Szakértőt a gázkamrába küldi. Utána Moskovics következik, neki is balra kell menni, majd Gyuri van soron. Az orvos meg szemléli, és jobbra küldi. A társai örülnek. A jelenet az üres vagonok és az előttük árválkodó csomagok látványával zárul. Ebből a jelenetből sajnálatosan kimarad a fiú magatartásának egyik legdöbbenetesebb epizódja, mikor is a rend, a szervezetség és a német katonák nyugalma szimpatikussá teszi számára a lágert. Nem beszélve arról, hogy átveszi az SS orvos logikáját, és ez alapján magában ő is osztályozni kezdi rabtársait. Ez nyilván az ábrázolás idejének a megnyújtásával, aprólékosabb, körültekintőbb rendezői munkával járt volna, viszont egy gazdagabb jellemrajz és talán egy érdekfeszítőbb, drámaibb atmoszférájú film képeit nézhetnénk.

Azzal, hogy Koltai Lajos kerüli a koncentrációs táborok működésének, a foglyokkal való bánásmód folyamatának a bemutatását, és csak az embertelenség megnyilvánulásának jeleire utal, szemelvénygyűjteménnyé teszi a filmet. A felsorakoztatott részletek némelyikéről nem mindig tudjuk, miért éppen az a hangsúlyos. A filmben egyszer sem látjuk a zuhanyrózsákból szivárgó gázt, nem is említik a megsemmisítésnek ezt a formáját.

A visszatéréskor a buchenwaldi táborba Gyuri félve nézi a plafonról rámeredő zuhanyrózsát, végül rázúdul a víz. Tudjuk a történelemből, hogyan végeztek a náciak áldozataikkal. Ha ez filmben a hős szempontjából nincs motiválva, és nem lesz megelevenedő esztétikai mozzanattá, akkor drámai epizód helyett pusztán funkciótlan érdekesség marad, mint ebben a jelenetben.

A nélkülözés lélektani következményeinek ábrázolása sem szerencsés. Gyuri kínzó éhségét úgy nyomatékosítja a rendező, hogy szenvedő arca után egy gőzölgő levesestálat mutat. Nemcsak egy elkoptatott, banális eszközzel van itt szó a pszichológiai állapot érzékeltetésére, hanem alkotói fantáziátlanságról és tehetetlenségről. Koltai az asszociációs módszert egyszer sem alkalmazza a jellemrajzban, így ez a megoldás stílustörést is okoz a „Sorstalanság” látványvilágában.

Nem igazán meggyőzőek az idő tagolásának képi eszközei. A zeitzi lágerben felsorakoztatják a rabokat. Több áttűnést is láthatunk a sorakozókról különböző napszakokban

Koltai Lajos feláldozta a vizuális olcsóság oltárán Kertész Imre remekművét. A filmművészet nem, csak a lágerfilm műfaja gyarapodott egy újabb produkcióval. Valószínű a bemutató után számos iskola elviszi tanulóit a vetítésekre. Nem biztos, hogy jót tesz a regénnyel való ismerkedésnek, ha előbb látják a filmet a diákok. A filmbeli fiúnak és a regény főhősének csak a neve azonos, a sorsa nem. A regény nyelvi leleményével, az ártatlan kamasz nézőpontjának következetes alkalmazásával eredeti megközelítést nyújtja a holokauszt témának, a film pedig saját kifejezési lehetőségei alatt marad. Kertész művének szellemisége elszikkad a megformálás buktatóin.

és évszakokban. Évek telnek el így – sugallják a képsorok. Egy nyári szemlénél azonban elidőz a kamera. A kápo és az örök nem találhatnak valakit. Amíg keresik, a napon várakoztatják a meggyötört foglyokat. A felvevő végigpásztázik alakjukon. Elgyengülten inognak, dülöngélnék hőseink, olyan látványosan, néhányan erőlködve, mintha egy színtársulat mozgásgyakorlat óráján lennének. A szenvedés felnagyított, látványosra hangolt pillanata hiteltelen, mert hiányzik belőle az egyéni dráma és az addig megélt kín ábrázolása. Amit látunk: statiszták és színészek fájdalom-imitációja. A takarékoskodás az ábrázolás idejével a drámai hatásnak pont az ellenkezőjét érte el: elfedte a kiszolgáltatottak tragédiájának valódi súlyát és természetét, annak csak felszíni tüneteit halmozta.

Kevésbé sikeresek azok a képsorok is, ahol látszólag érzékenyebb megoldással, nevezetesen a kameramozgással él a rendező az eseménytelenül múlt idő érzékeltetésére. A hasmenéssel kínlódó fiút hosszan kíséri a kamera az esőáztatta udvaron. Itt lenne lehetőség a szenvedés részletezésére, megmutatására, de az ilyen jellegű képsoroknak nincs mit megeleveníteniük. A korábbi és a későbbi jelenetekből is hiányzik Gyuri sorsának ábrázolásából a szenvedéssel való lelki és fizikai szembesülés megmutatása. Hiába nézzük, amint a főhős görcsösen vonszolja magát a sárban, idegen marad számunkra, mivel nem tudjuk meg, milyen sorozatos megaláztatásokon, embertelen stációkon keresztül jut el idáig, aminek a magatehetetlen test elviselhetetlensége a végső stádiuma. Hogyan lesz „emberből testté” – írja *Földényi F. László* a regény fiújáról frappáns tömörséggel briliáns esszéjében. (2) Az emberi megtörésének, elidegenítésének és elidegenedésének drámája maradt ki a filmváltozatból.

A filmidővel való spórolásnak a főhős karaktere látja igazán kárát. A Gyurit megelevenítő *Nagy Marcell* ártatlan, nagy szemekkel néz a világba. Nincs mit játszania, mert karaktere megreked a szemlélődésnél. Kertész mondatai, a fiú felismerései idegenül hatnak szájából. Az pedig a film legszánalmasabb hatásvadász részlete, mikor a kamera felé fordul kétségbeesett arcával. Gondolom, ezeket a közeliakat a rendező a reménytelen és végletes kiszolgáltatottság jelképének szánta. Csakhogy autentikus szerep híján csupán a művészi érzelgősség példája lett.

Alkotói ballépés *Ennio Morricone* zeneszerző szerződtetése is. Az olasz mester túlcordulóan érzelmes dallamai szentimentálisra hangolják a helyzeteket, tompítva az amúgy sem túl radikális adaptáció élet.

Koltai Lajos feláldozta a vizuális olcsóság oltárán Kertész Imre remekművét. A filmművészet nem, csak a lágerfilm műfaja gyarapodott egy újabb produkcióval. Valószínűleg, a bemutató után számos iskola elviszi tanulóit a vetítésekre. Nem biztos, hogy jót tesz a regénnyel való ismerkedésnek, ha előbb látják a filmet a diákok. A filmbeli fiúnak és a regény főhősének csak a neve azonos, a sorsa nem. A regény nyelvi leleményével, az ártatlan kamasz nézőpontjának következetes alkalmazásával eredeti megközelítést nyújtja a holokauszt témának, a film pedig saját kifejezési lehetőségei alatt marad. Kertész művének szellemisége elsikkad a megformálás buktatóin.

Jegyzet

(1) Muhi Klára (2003): A forgatókönyv biankó csekk – Beszélgetés a Sorstalanságról Kertész Imrével és Koltai Lajossal. *Filmvilág*, 6. 6.

(2) Földényi F. László (1995): A „magasabb hűség”. In: Földényi: *Egy fénykép Berlinből*. Liget, Budapest. 167.

A film(elmélet)en túl

Mit is takar az intermedialitás fogalma, és miért vált önálló (és meglehetősen fontos) kutatási területté a kortárs filmelméletben? A kommunikációkutatásnak arról az ágáról van szó, amely a szövegek egymáshoz való viszonyát, „egymásra és egymásba való íródását” vizsgálja, az átjárásokat egyes szövegfajták, művészeti ágak és médiumok között.

A filmművészetnek nincs többé saját helye, ha volt ugyan egyáltalán. (...) A hozzá intézett kérdések gyakran rajta kívül érkeznak és rajta túl igyekeznek: hisz maga is mindenféle terek felé nyújtózik, szóródik szét. A filmelmélet nem adhat többé egyértelmű, egyszerű és határozott válaszokat: egyetlen lehetősége, hogy a kutatás hálóját kínálja föl, amely követi és lefedi tárgyát. Tehát az elmélet mint fragmentált és disszeminált tudás: tudás a filmen innen és túl. Hogy megtárgyaljuk egymás közt, legalább egy kicsit.” (1) *Francesco Casetti* ezekkel a mondatokkal zárja azt az 1994-ben kiadott munkáját, amelyben bemutatja, rendszerezi az 1945 utáni filmelméleti irányzatokat, és ezzel mintha ki is jelölné azokat az ösvényeket, amelyekben már bizonyos elméletírók elindultak. Hiszen ugyanebben az évben jelent meg egy német szerző, *Joachim Paech* műve Stuttgartban: ‚Film, Fernsehen, Video und die Künste. Strategien der Intermedialität’ címmel, amely egy egészen fiatal kutatási terület, az intermedialitás egyik alapművévé vált.

Magyarországra egészen a közelmúltig nem volt jellemző a komoly filmelméleti kutatás, a külföldi szakirodalom fordításokkal, recenziókkal, konferenciákkal történő nyomon követése. A kilencvenes évek közepétől azonban számos értékes kezdeményezés indult el ebbe az irányba: óriási hiányt pótolta a *Metropolis* című folyóirat, amely jókora lépésekkel igyekezett behozni a lemaradást, a különböző filmes tanszékek alapítása (ELTE BTK, PTE BTK) és az ott folyó munka (fordítások, tanulmánykötetek megjelentetése, konferenciák szervezése).

Olyan szellemi műhely azonban, amely egy bizonyos tudományos megközelítéssel szemlél, elemez kortárs és klasszikus műalkotásokat, és a legkülönfélébb érdeklődésű egyetemi vagy doktorandus hallgatókat, illetve oktatókat vonzza magához, Magyarországon a mai napig nem létezik. Ilyen közeggé vált a határon túl, de (szerencsénkre) magyar nyelvterületen működő kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke, valamint a Sapiientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete. Szellemi vezetőjük és munkájuk irányítója, *Pethő Ágnes*, egy évtizede, tehát a filmes intermedialitás területén végzett kutatások elindulásával egy időben kezdett foglalkozni a témával. Vizsgálódásaik első gyümölcse 2002-ben jelent meg egy tanulmánykötet formájában ‚Képvitelek’ címmel. (2) Ez a gazdag gyűjtemény a műhely tagjainak írásait tartalmazza a filmművészet, a kortárs és klasszikus irodalom, a reklám és a képzőművészet bizonyos alkotásainak intermedialis kapcsolatairól, valamint kiváló, az adott területen való tájékozódást segítő irodalomjegyzékkel is rendelkezik.

Pethő Ágnes találó című kötete (‚Múzsák tükre. Az intermedialitás és az önreflexió poétikája a filmben’ egy évvel követte az említett tanulmánygyűjteményt, és egy időben jelent meg az újabb, ugyancsak kiváló elemzéseket tartalmazó *Sapiientia*-kiadvánnyal.) (3)

A kötet két nagyobb részre tagolódik: az első (mintegy a szöveg kétharmadát kitevő) ‚A film mint médium’ című részben a kutatások alapját képező elméleti háttér bemutatását, majd ‚Az adalékok a mozgóképi intermedialitás ikonográfiájához’ című részben egyes szerzők életművének vagy filmjének elemzését találjuk. Az első fejezet (‚A köztes-

lét metaforái a filmelméletben) bár szerkezetileg nem különül el, olyan bevezető tanulmány, amely az intermedialitásnak a filmművészetben betöltött szerepét hivatott igazolni: legelőször sorba veszi és elemzi azokat a metaforákat, amelyekkel a filmtörténet legkülönbözőbb korszakaiban vissza-visszatértek a mozi szintetikus jellegének hangsúlyozásához: a film hogyan építi be magába a különböző művészeti ágakat, médiumokat. A szerző itt a különféle filmelméletek metafora-használatának jellegét elemzi, amelyből arra vonatkozóan von le következtetéseket, hogy a normatív esztétikai elemzések milyen szempontból közelítenek a filmhez. Azáltal, hogy az intermedialitás (irodalomelméletből kölcsönzött) fogalma teret nyer a filmelemzésekben, nem a kutatási módszer megváltozására, jóval inkább tárgyának kijelölésére kerül a hangsúly, a szemléletbeli váltás tehát a fent említett, újfajta álláspont kialakításából ered – mutat rá Pethő Ágnes. Jól érzékelteti mindezt az elméleti irányok által használt két (egymást nem kizáró, csak felváltó) metaforakör: a műalkotás-szemlélet számára a film a „látványzene architektúrája”, tehát egy adott konstrukció, míg az intermedialitás a mozi „megfoghatatlan térbeliségét” szem előtt tartva a filmet alapvetően mediális folyamatok összességének tekinti. A szerző szavaival: „A médiumköziség elméletei és szövegelemzései a (mediális) különbségeket jelentéssé tevő, állandóan újraképződő-variálódó (a nyílt és virtuálisan végtelen, imaginárius térben elképzelt) kapcsolatokat modellálják.”

A bevezető tanulmányt három nagyobb fejezet követi, amelyek közül az első („A filmvásznon mint palimpszeszt”) az intermedialitás, a második pedig („Film a tükörben”) az önreflexivitás poétikáját alkotja meg. A harmadik egy rövid fejezet „A festészet filmszerződése” címmel.

A szerző az első fejezetet olyan „szellemi útkeresés lenyomataként” jellemzi, amely során „bizonyos csapások mentén tesz felderítő portyákat”, ahol a tét „a film medialitásának szintjén érvényesülő kapcsolatok dinamikájának érzékeltetése, és az, hogy valamilyen mértékben láthatóvá/megfogalmazhatóvá váljanak azok a vetületek, amelyeken a filmnek más szövegek, médiumok irányában való nyitottsága, palimpszeszt-szerű ‘átteresztő’ képessége megnyilvánulhat.” A „portyázás” során olyan területek feltérképezésére vállalkozik, amelyeknek bemutatása a különböző filmelméletekben változó hangsúllyal szerepel, így maguk az alfejezetek által tárgyalt jelenségek elemzése (a film „kvázi-linearítása” a filmkép szegmentálhatóságától a narrativitásig, a filmezett/filmbeli viszonyának a filmstílusban betöltött szerepe, az idézet jelentősége stb.) hol enciklopédikus, hol kissé ad hoc jellegűnek tűnik. Ilyen különbség válik érzékelhetővé az adaptáció formáinak kimerítő bemutatása és a szinkron és feliratozás mediális játékainak kissé túlzó jelentőséget tulajdonító elemzései között. A fejezet azonban összességében színes és helyenként lenyűgöző képet ad a szerzőnek abbéli törekvéséről is, hogy az intermedialitás jelenségeinek elemzését ne egy hermetikusan zárt tudományos kutatás eredményeiből összeállított adathalmazként formázza meg, hanem „mozgásban lévő”, párbeszédet generáló, állandó „főlé- és melléírásokkal” élő gondolkodásra ösztönözzön.

Ennek a hozzáállásnak a jelentősége még nyilvánvalóbb az önreflexió poétikáját megalkotó, a kötet súlypontját képező fejezetben. Pethő Ágnes miután áttekinti a reflexivitás más művészeti ágakban létező hagyományait, a filmes önreflexió szűkebb és tágabb értelmezési lehetőségeire is felhívja a figyelmet. Az előbbi szerint ez bizonyos filmtípusra jellemző poétikai eljárás, míg a másik felfogásban a jelenség a film általános szemantikájához tartozik, tehát mindenhol fellelhető. A médiumelmélet nem egy harmadik szempontot érvényesít, hanem a kettő keresztmetszeteként azt vallja, hogy „(...) kitéüntetett fontosságúaknak számítanak mindazok az esetek, amikor a film mint médium ‘láthatóvá válik’ annak nyomán, hogy mintegy szimbolikusan ‘visszaíródik’ a szövegbe, az önreflexió technikái révén önmagát tükrözi: a filmvásznon filmvásznonként, filmlátványként mutatja meg önmagát, és a többi jelrendszerre is öntudatos módon (tehát a mediális különbségeket kihasználva és nem pusztán technikai lehetőségek kínálta automatizmus-

ként) apellál.” Ezután a filmes reflexivitásnak valóban gazdag tipológiájával szolgál a szerző, sorba veszi, példákkal szemlélteti és röviden jellemzi az általános narratív és sajátosan mozgóképi reflexív technikákat.

Az intermedializálódás jelenségének egyre népszerűbb módozatairól értekezve Pethő Ágnes röviden idéz az önreflexivitás negatív kritikái visszhangjából. Szerinte mindazok a bírálók, akik a „szerzői önfeladást” homogén stílusirányzatnak tekintik, tévednek, ezért a fejezet utolsó részében az intermedialitást is célba vevő filmes önreflexió stilisztikai eljárásait foglalja össze.

Első pillantásra érthetetlen, miért nem tagolódott be az első rész utolsó, a festészet és film kapcsolatát tárgyaló fejezete az előző részek által felvetett kérdések boncolgatásába. Hiszen – gondolhatnánk – a mozgókép számára – a társművészet legalább annyi mediális átjárást biztosít, mint az irodalom, mindemellett a kettő közötti viszonyok számos átfedést mutatnak mind az intermedialitás, mind az önreflexivitás jelenségei során felbukkanó eljárásokkal. A fejezet olvasása után azonban épp ez az elképzelés igazolódik: az itt elemzett két témakör az előzőek ismeretében válik igazán lényegessé, egyszerűsmind követhetővé, egyfajta összegzéssé. A „festményt reprezentáló” („Kép a képben”) és „festményszerű kinematográfia” („Kép a képen”) kérdéseinek boncolgatása, valamint ismert filmidézetekkel történő illusztrálása tömören és lényegre törően rendszerezi az előzőekben elmondottakat.

A kötet második felét, amely életmű-részletek, konkrét művek elemzéseit tartalmazza, egy igen találó *Wim Wenders*-idézet nyitja: „Olyan korszakban élünk, amikor a dolgok látható oldalai annyira hangsúlyossá váltak, hogy a képek gyakran csak a szavak, a hangok, a zene segítségével kerülnek vissza a helyükre.” Az intermedialitás jelenségének, egyszerűsmind a kortárs filmművészetben betöltött fontos szerepének ezt a tömör megfogalmazását bontja ki egyfajta „önigazolásként” az első, legkimerítőbb elemzés. „A köztes-lét alakzatai Jean-Luc Godard-tól Peter Greenawayig”. Pethő Ágnes (érthető módon) leggyakrabban e két filmrendező műveire hivatkozik: „A mozi létjogosultsága számukra abban van, hogy a film eredendően egy képmás, képes valóban mássá (is) lényegülni, képes a kamera-töltőtoll és a kamera-ecset eszményeit a végsőig beteljesíteni, versenyre kelni az irodalommal és a festészetrel, vagy akár filozófiai tételeket megfogalmazni.” Az elemzés a szerzők életművének ismert vagy kevésbé ismert mozzanatait helyezi új megvilágításba, elemeire bontja az egyes filmkészítési eljárásoknak az adott életműben, de leginkább a kortárs filmművészetben betöltött szerepét. Érdemes kicsit talán elidőznünk egy olyan Godard-motívum elemzésénél, amelyet ezerszer lerágott csontnak gondolnánk: az „Éli az életét” egyik képsoráról van szó, amelyen Nanát látjuk a háttérben egy sztárfotóval, miközben a rendező szavait hallgatjuk. Az elemzés konklúzióját idézzük: „A mozgókép palimpszeszként való fölülírtságának funkciója ebben az esetben talán épp abban mutatkozik meg, hogy tematizálni tudja a mozgó fotográfiának a *Bazin* által leírt ‘bebalzsamozó’ jellegét, azt, hogy lényegében a film nem tud maradéktalanul elszakadni a valóságosság illúziójától, sőt abban rejlik minden varázslatossága, hogy amit zárványként keretbe foglal, az ‘maga az élet’, a bebalzsamozott idő: Nana tehát voltaképpen a filmképnek az életet és halált egyesítő állapotában ‘éli az életét’. Ezt a zárványt viszont jelölőrétegek fődik el és keretezik a végtelenségig, és így egészében véve ez a típusú reflexivitás a reprezentáció eltárgyisaitó-eltávolító jellegét hangsúlyozza, a művészi alkotást – akárcsak *Antonioni* ‘Nagyítás’-a – a Pygmalion-mítosz fordítottjának értelmében szemlélve (a teremtett mű nem megelevenedik, hanem az élet az, ami tárgyá merevedik), de egyben e mítoszt többszörösen is felforgatva: az ‘élet képeit’, ami az elbeszélés ‘töréseiben’, a fikció mellett/mögött föl villan és a ‘képmás’ alakzatait egymásba visszatiűkröztetve.”

Hasonlóképpen értékes gondolatokat olvashatunk *Greenaway*, majd a következő fejezetekben *M. Danelinc*, *Lars von Trier* és *Wim Wenders* egyes műveiről. A befejező ta-

nulmányok (mint a fentebb említett Sapiaentia-kötetek írásai) bizonyítják, hogyan használható egy adott filmelméleti gondolatkör „fegyvertára” filmek történeti, poétikai elemzéseinél. Bár a könyv első részében elhelyezett részletes tipológiák, enciklopédikus igényű rendszerezések (amelyek megértését gyakran nehezíti a más, főképp irodalomelméleti művekben használatos terminológia alkalmazása) bizonyos pillanatokban túlzónak és feleslegesnek hatnak, épp alkalmazásuk során győznek meg létjogosultságukról.

Pethő Ágnes könyve nemcsak kiváló szellemi kaland, de bizonyos helyzetekben kézikönyvként is forgatható. Ebbéli funkcióját ugyan megnehezítik szerkesztési hiányosságai (hiszen bár kiváló irodalomjegyzék, részletes, pontos hivatkozási rendszer található benne, nélkülözi a filmindexet és a terminológia elsajátításához hasznos fogalomjegyzéket). Tartalmi vonatkozásban talán abból eredhet némi hiányérzetünk, hogy a filmes utalások, példák között méltánytalanul ritkán hangzanak el „kísérleti filmként” címkézett alkotások. (Bár épp az intermedialitás és az önreflexivitás vonatkozásában *Bódy, Godard, Tarkovszkij* és még számos művész „kísérleti filmesnek” tekinthető.) Azok az alkotások,

Pethő Ágnes könyve nemcsak kiváló szellemi kaland, de bizonyos helyzetekben kézikönyvként is forgatható. Ebbéli funkcióját ugyan megnehezítik szerkesztési hiányosságai (hiszen bár kiváló irodalomjegyzék, részletes, pontos hivatkozási rendszer található benne, nélkülözi a filmindexet és a terminológia elsajátításához hasznos fogalomjegyzéket). Tartalmi vonatkozásban talán abból eredhet némi hiányérzetünk, hogy a filmes utalások, példák között méltánytalanul ritkán hangzanak el „kísérleti filmként” címkézett alkotások.

amelyek bár tagadhatatlanul megtermékenyítően hatottak számos filmes irányzatra, szerzői életműre, Pethő Ágnes szerint „elszigetelt jelenségek maradtak a filmtörténetben”), valóban háttérbe szorulnak az elemzésekben, filmtörténeti korszakokat leíró művekben. (Gondoljunk csak a magyar filmtörténet hetvenes éveire, a Balázs Béla Stúdióban készült kísérleti filmekre...) (4) De talán épp az intermedialitás területén végzett kutatások, elemzések során válik majd még inkább világossá, milyen nagy szerepet töltenek be a filmi önkifejezés megújításában. (Erre épp jó példa a ‚Képtávitel’ című kötet egyik kiváló elemzése: *Pieldner Judit* írása, a ‚Nyomvétel és halotti maszk. A filmkép önreflexív alakzatai Bódy Gábor A kutya éji dala c. filmjében’.)

„A legtöbb filmelméleti mű abban a szelvényben íródik, mintha más megközelítés nem is létezne, illetve mintha az elődöknek

pontosan azt nem sikerült volna megragadniuk, amelynek megfogalmazására kizárólag az illető elmélet hivatott. Továbbá a legtöbb elméleti fejtegetés merész magabiztossága azt sejteti, hogy itt a láthatáron a soron következő Egyetemés Nagy Elmélet” – írja *David Bordwell* a kognitív filmelmélet „atyja” egyik írásában. (5) Gondolatát épp azért idézem, hogy Pethő Ágnes könyve révén – legalábbis részben – megcáfoljam. Hiszen mint minden új megközelítési mód, természetesen ez is abban a hitben íródott, hogy eddig feltáratlan területekre képes csábítani az érdeklődőt. Szerénysége és az egyéb irányzatok képviselői iránt kifejeződő tisztelete azonban éppen mindennek az ellenkezőjéről győzi meg az olvasót. Pethő Ágnes ezzel kapcsolatban Joachim Paechet idézi, aki a kognitív filmelmélet ismeretelméleti optimizmusával szemben „(...) az intermedialitás filmelméleti álláspontját meglehetősen szkeptikusan fogalmazza meg. Lehetséges, hogy be kell érünk annak a megragadhatóságával, ami egyik szöveget megkülönbözteti a másiktól, vagyis (tehetjük hozzá) a filmek összehasonlító és történeti poétikai elemzésével, amelyek eddig is legeredményesebben képviselték ezt a gondolkodásmódot. Ez viszont – mint mondja – ‘nem is kevés’.”

Jegyzet

- (1) Casetti, Francesco (1998): *Filmelméletek 1945–1990*. Osiris, Budapest.
 (2) Pethő Ágnes (2002, szerk.): *Képátvitelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
 (3) Pethő Ágnes (2003, szerk.): *Köztes képek. A filmelbeszélés szinterei*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
 (4) A közelmúltban megjelent elemzésekben már ezek a művek is kellő hangsúllyal szerepelnek, mint pl. Ge-lencsér Gábor (2002): *A Titanic zenekara* c. művében (Osiris Kiadó, Budapest).
 (5) Bordwell, David (2004): „Érvelés a kognitívizmus mellett”. In: *A kortárs filmelmélet útjai*. Palatinus, Bu-dapest. 400.

Pethő Ágnes (2003): *Múzsák tükre. Az intermedialitás és az önreflexió poétikája a filmben*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

Pócsik Andrea
 programszervező, Budapest

Nem ember szívébe való nagy kínok...

Euripidész és József Attila a Katona József Színházban

Jóllehet Euripidész Médeiója Kr. előtt 431-ben, az „ősbemutatónak” tekinthető drámai versenyen megbukott – azaz a bukással egyenértékű harmadik helyet szerezte meg –, a tragédia már a 4. századtól a világ színházi repertoárjának egyik leggyakrabban játszott darabja lett.

Talán nem érthetetlen – írja elemzésében *Ritoók Zsigmond* –, ha ez a pozitív hősök, példaképszerűségek nélküli dráma a maga korában, az athéni hatalom és nagyság rendíthetlenségének hitében élő közönség körében oly kevés sikert aratott.” S talán az sem véletlen, hogy – az első előadás fiaskója után – még az ókorban „felfedezték”, és azóta minden kor minden embere érezheti, tapasztalhatja Euripidész remekművének töretlen időszzerűségét.

A budapesti Katona József Színház puritánul modernné alakított játékkerében is a legtermészetesebben hat „a szenvedély és értelem összeütközésének nagy drámája” (Ritoók). A színpad középső szelétől vékony, fémrácsokból összeillesztett palló ível egészen a nézőtér végéig. *Khell Csörsz* (díszlet) e megoldása már önmagában, a többi díszlet- és térforgalmi elem nélkül is többféle jelentést sugall. A külső és belső világ – és benne mi magunk is – végletesen megosztott, amelyben egyik részizagság sem tölt be nagyobb teret. Ugyanakkor a geometriai egyenlőség, szabályosság csak látszólagos: a mértanilag precíz „kétoldalúság” az ellentétek vulkánikus erejétől bármelyik pillanatban összeomolhat.

A külvilág felé nyíló keskeny út egy másik olvasat szerint akár a szabadság vagy szabadulás ösvénye is lehet(ne). A dráma szereplői közül többen rálépnek, de a legszabadabban talán csak a „kintről jövő” három korinthuszi nő közlekedik rajta. *Zsámbéki Gábor* rendező *Bodnár Erika*, *Pelsőczy Réka* és *Tóth Anita* szerepeltetésével leleményesen oldja meg az ókori tragédiákból elmaradhatatlan kar szerves és csaknem tevőlegesnek tűnő jelenlétét: Bodnár Erika – kezében nélkülözhetetlen termoszával – úgy vezeti társait Médeia elvadult, farönkökből, kötörmelékből összetákolat lakóhelyéhez, mintha nem pusztán híreket hozni és vinni, tanácsokat adni, bölcselkedni és olykor vigasztalni, hanem kirándulni és „nevezetességet nézni” is jöttek volna a híres-hírhedt, „bárbar” földről származó félistennőhöz.

Szintén „kintről” – azaz a Médeiat nyomasztó, fojtogató fájdalom, lelki teher hatókörén túlról – érkezik haza a nevelő (*Szacsvey László*) is Médeia két fiával, akik gyermek-voltuk folytán szükségképpen bizonyos fokig „kívülállók”. Ezért a tragédiák sorozatának betetőzése a két gyermek halála, hiszen önhibájukon kívül válnak saját szüleik bűnös szenvedélyeinek áldozataivá.

Minden szabadság relatív, így Aigeuszé (*Elek Ferenc*) is, aki Delphoiból érkezik Korinthoszbá. Athén gyermektelenséggel sújtott királya azért zarándokolt Apollón jóshelyére, hogy választ kapjon kínzó kérdésére: miképpen lehetne gyermeke. Az utód után epekedő király gondja – mely úgy húzza a vállát, nyomja a lelkét, mint a magával cipelt hatalmas bőrbatyu – még jobban fokozza, nyomatékosítja Médeia kettős gyermekgyilkosságának fölfoghatatlan tragikumát.

Médeia legelső köréhez tartozik a dajka (*Szirtes Ági*), aki nemcsak a gyermekek gondozója, hanem Médeia bizalmasa is. Vele kezdődik az előadás: „balsorsú, sértett asszonyának” fájdalmas dühe elől kimenekül a házból, és az „úton” kuporogva várja Médeia háborgó indulatainak, (ön)pusztító szenvedéseinek-szenvedélyeinek csillapultát. Szirtes Ági visszafogottságában is átélt, szinte eszköztelenül is mélyen hiteles alakítása maradéktalanul meggyőz arról, hogy a dajka számára a „kilépés” csak átmeneti lélegzethez jutás. Rabszolgaként sem érzelmileg, sem egzisztenciálisan nem szabadulhat úrnője mágikus hatalmából.

Az óhatatlanul bekövetkező, legfeljebb csak késleltetett tragédia feszültsége elejétől fogva ott izzik a levegőben: ott vibrál *Dargay Marcell* halkán pattogó, pengő – különös zörejekből, elpattanó húrok, egymáshoz ütődő kavicsok hangjából komponált – zenéjében, ott lapul a murvás-köves, kopár görög vidéket (és egyben érzelmi sivatagot) idéző színpadon, a sötét titkokat sejtető, amortizálódott autóröncsban, és kitörni készülő vagy robban is az árnyalatok gazdag tárházát felvonultató színészi gesztusokban és szavakban. *Fullajtár Andrea* (Médeia) jelenléte már tényleges színrelépése előtt – pusztán hangjával, a kétségbeesést, fájdalmat számtalan hangváltoztatban intonálva – betölti a (színi) világot. Az előadás mottójául választott József Attila-idézet pontosan rámutat arra, hogy miben látta és jelölte ki a rendező a címszereplő sokrétű alakjának, sorsának legbensőbb szervezőelvét, súlypontját: „Ha nem ölelsz, falsz, engem vernek / a fák, a hegyek, a habok. / Én úgy szeretlek, mint a gyermek / s épp olyan kegyetlen vagyok: / hol fényben fürdesz, azt a termet / elsötétítem – meghalok.” Valóban: ebből a hiányból, ebből a pusztító erőből építkezik – paradox módon és zseniálisan – *Fullajtár Andrea* Médeiaja. Médeia szerelme férje, Iaszon iránt valaha határtalan volt. Képes volt érte mindent és mindenkit elhagyni, elárulni, rút bűnököt elkövetni. Most pedig Iaszon megcsalta és magára hagyta. Egy új frigyért felrúgta régi esküjét, és „kilépett” (volna) korábbi életéből, családjából. (Milyen ismerős történet!) Iaszon azonban nem számolt azzal, hogy Médeia ebbe sose fog belenyugodni, és nem fogja hagyni őt végleg és visszavonhatatlanul „kilépni”. Azt gondolta, hogy meggyőzi az asszonyt „praktikus” érveivel. *Máté Gábor* könnyű, laza, világos nyári öltönybe, feltűnő, fekete-fehér mintás ingbe öltöztetett Iaszona a könnyeden cinikus, prakticista, haszonelvű gondolkodás megtestesítője, akinek – legalábbis első hallásra – még egyfajta nagyvonalúságot is képesek vagyunk a javára írni. Ezzel a Iaszonnal nap mint nap találkozhatunk. A nyakában csüngő vastag aranylánc is jelzi, hogy kortársunk ő, a „carpe diem!” jól szituált percembere, aki azt hiszi, pénzzel és „kapcsolati tőkével” minden elérhető, elrendezhető, és minden érzelem, érték aprópénzre váltható. Úgy gondolja, hogy Médeia „rendet”, „jogot”, „törvényt” nyert azáltal, hogy ő „barbár földről” Hellászba hozta. Kultúrsovinizmus és férfigőgje természetes: nem érti, hogy Médeia miért nem fogadja el és miért nem látja „pozitívan” életük új realitását. Ez az „értékrend” olyannyira magától értetődő Iaszon számára, hogy amikor Médeia azt színleg, látszólag – épp Iaszon megtévesztésére – elfogadja, a hűtlen férj hisz neki. Olyannyira felületes hőse ő korunknak, hogy még csak nem is gyanakszik.

A (volt) házasfelek azonban valóban „ég és föld”. Ritoók Zsigmond szerint „Médeia nem fogadja el a nőnek szinte semmi jogot nem biztosító görög jogrendet.” Ez igaz, de Zsámbéki és Fullajtár értelmezésében a hangsúly a jogrend hamisságán van. Mert milyen jogállam az, ahol büntetlenül maradhat a másik felet érzelmileg és egzisztenciálisan is megsemmisítő esküszegés? S ha a jog nem büntet – sőt Kreón (*Bezerédi Zoltán*) a helyi hatalom letéteményeseként még pártolja is a házasságtörést –, majd büntet az idegenből jött asszony, aki a bosszú istennőjeként hajtja végre az ítéletet.

Euripidész művének egyik örök aktualitása az önismeret és emberismeret bizonytalansága, képlékenysége. Médeiát elvakította a szenvedély, és csak megcsalátása után ismer-te fel Iaszon középserűségét. Iaszon viszont nem gondolta, hogy Médeiával nem köthet pitiáner, hamisságra épített, ingatag alkukat. S ha olykor sejtette is, mégsem hitte, hogy Médeiában ugyanolyan – nem emberléptékű – hófokon tud lobogni a gyűlölet és a bosszúvágy, mint korábban a szerelem. „Mint gyermek, aki bosszút esküdött / és felgyújtotta az apai házat / s most idegenség lepi, mint a köd...” – ezek a József Attila-sorok épp-úgy ráillenek Médeia végletes indulataira, zaklatott, beteg érzelmvilágára és eltökéltségére, mint a mottóként idézett sorok. Tisztában van vele, hogy – gyermekei meggyilkolásával – szörnyű tettet készül elkövetni. Lelkiismerete, büntudata, anyai érzései és bosszúvágya között vergődve – ismét József Attilát idézve – „nem ember szívébe való nagy kínok késeivel játszik”. Mégis végrehajtja a borzalmas tettet, mert csak ezzel tudja igazán szíven találni férjét, és széttépni a köztük lévő legerősebb köteléket.

A korábban könnyed és magabiztos Iaszon Médeia bosszúhadjáratának csapásai alatt összeroppan. A legjobban valóban gyermekei elvesztése rendíti meg. A felületes „percember” megkövesült álarca mögül előbukkan a fiait keservesen gyászoló, megtört apa.

Fullajtár Andrea és Máté Gábor kettőse – mint két egymást tisztító, mégis egymást feltételező pólus – színészi remeklés. Fullajtár elementáris erővel s ugyanakkor az érzelmek árnyalt, pontos kidolgozásával testesíti meg a női, királynői és anyai mivoltában egyaránt megalázott és ezért démonivá torzuló kolkhiszi királylányt. Máté Gábor fokozatos átlényegülése Iaszon szerepében bizonyára sokáig emlékezetes marad. Alakításának egyik nagy pillanata az, amikor ledönti a hajdani családi lakhely ingatag oszlopaikat, és a romok között fiai holttestét kutatja.

A Katona József Színház előadásán érződik, hogy alaposan átgondolt rendezői koncepció és összehangolt csapatmunka áll mögötte. A szöveget *Rakovszky Zsuzsa* újrafordította, meghamisítás nélkül korszerűsítette, elhagyván belőle a ma már kevésbé érthető mitológiai utalásokat. *Szakács Györgyi* jelmezei vizuálisan is tükrözik a szereplők jellemét, sorsát.

A tragédiát Euripidész deus ex machinával zárja: Médeiáért sárkányfogatot küld nagyapja, Hélios, és az égi járművön kimenekíti Korinthoszból. Úgy tűnik, hogy hozzá kegyesebbek az istenek, mint Iaszónhoz. A záróképben a már üres „sárkányfogat” végigszárgul az „úton”, és hangos csattanással becsapódik a színpadi romok közé. Iaszon számára nincs menekvés. Mostantól fogva a bosszú sárkánya kiírthatatlanul jelen lesz élete minden pillanatában. És vajon Médeia lelkileg tökéletesen megszabadult-e? Vagy talán sokkal inkább elmondhatja (elmondhatná) magáról, hogy „A kínhoz kötnek kemény kötelek, / be vagyok fonva minden oldalon / és nem lelem a csomót, amelyet / egy rántással meg kéne oldanom. / Én szenvedek, de nem lesz kegyelem, / ha megszabadít, aki egy velem, – amazon lesz minden fájdalom.” (József Attila: „A kínhoz...”)?

József Attila megidézése az Euripidész-tragédia szórólapján nem indokolatlan és nem erőltetett. Különös egybeesés, hogy éppen 2005-ben ünnepeljük József Attila születésének centenáriumát. „Nagy szellemek találkozása”? Egy biztos: az ókori görög tragédia-költő és a tragikus sorsú, 20. századi magyar költő egyaránt élő és ható kortársunk.

Akkor is karácsony volt

A Dobos Mariann által nagy gonddal összeállított két interjú-kötet, az 'Akkor is karácsony volt (1944)' és az 'Akkor is karácsony volt. Bölcsészek 1956-ról' című a megélt történelem egyedül példái idézi.

Akinek sorsa megadta, hogy megélje 1944 és 1956 karácsonyát, mindkettőről őriz valamilyen emléket. Én magam 1944 ünnepét, kisgyerekként, Losoncon töltöttem. Nem tudtam, természetesen, hogy ezen a napon végzik ki Sopronkőhidán *Bajcsy Zsilinszky Endrét* (akinek emléktáblája előtt megyek most mindennap haza), meg azt sem, hogy Debrecenben már ülésezik az Ideiglenes Nemzetgyűlés. Csak a félelemre emlékszem. A szétlőtt városra, egy nyomdára, melynek utcai frontja a légnyomástól kidőlt, a szétszórt, felvágatlan kártya-ívekre, a lakásunkra, a Magyar Remekírók köteteire, melyeket az orosz katonák kihajigáltak az utcára, hogy ne kelljen a pocsolyában lépkedniük, meg az apám mozdulatára, amint szó nélkül felvett egyet az átvizeződött-megtaposott könyvek közül, a kuruc költészet gyűjteményét (a könyv ma betűrend szerinti helyén ott van a könyvespolcunkon).

1956 karácsonyáról több emlékem van. Érettségire készülő diákként nem hittem azoknak, akik a fegyveres harc folytatásában bíztak, meg azoknak sem, akik az amerikai elnökválasztás utáni időkre számítottak. Tudtam, hogy október 25-én a Parlament előtti sortűzben több százan haltak meg (patakokban folyt a vér, mondta a barátom, aki véletlenül üszta meg a sortűzet); hallottam a magyaróvári vérengzésről; az unokabátyám századosként nem írta alá a tisztí hűségnyilatkozatot, s decemberben már régi szakmájában dolgozott hentesként; nagybátyám, aki 1945 előtt imádott katonatiszt lenni, ezzel szemben aláírt, s így ismét felvehette az egyenruhát, melyet a Néphadsereg szervezésekor vetettek le vele.

És erősen félttem. Mindenekelőtt a halálos kórban szenvedő anyám miatt (aki egy évvel később meg is halt). Féltettem tizenöt éves öcsémet, aki november 4-én, este indult el gyalog Mátyásföldről, a volt II. Rákóczi Ferenc Katonai Középiskolából, miután a beözönlött szovjet csapatok elkergették a benne lévő diákokat; otthon dekkolt, nem tudtuk mi lesz vele. Meg féltettem kilencéves kisebb testvéretem. De nem sokat tipródhattam. Mivel édesanyám nyugdíjából éltünk négyen, ezért december 20-án öcsémmel együtt beálltunk segédmunkásnak, ahhoz a kőműves mesterhez, aki a tanklövedék-szaggatta leánygimnáziumot igyekezett rendbehozni (miközben a tér másik oldalán lévő fiúgimnázium egyik szárnya földig lerombolt állapotban jelezte, mi is volt itt nem sokkal ezelőtt). Feltehetően még 24-én délelőtt is dolgoztunk. Karácsonyfára nem emlékszem. Ünnepi asztalra sem.

A megélt történelem emlék-morzskáira az elmúlt hatvan évben nálam is, másoknál is rátelepült a családi-baráti történelem, majd a hivatalos köz- és politikai történelem. Az első az emlékfoszlányokat magyarázta, kiegészítette, árnyalta, értelmezte. A második az elsővel élesen ellentétes volt.

A történelemben 1944 először az önzetlen felszabadítás és a magyar partizánharcok korszaka lett (*Nógrádi Sándor* 'Emlékeim' című 1961-es könyvében), az antifasiszta öszszefogás időszaka, a „polgári irodalom [...] mocsári virágzásá”-nak kora, „a nyugati orientációjú nagypolgárság irodalma (*Márai, Zilahi* – így!); az ugyancsak nyugati (francia) orientációjú, munkásságtól való paraszti és értelmiségi elkülönülést hirdető *Illyés, Németh László* stb.” korszaka (*Horváth Márton* 'Lobogónk: Petőfi' című, 1950-ben közreadott cikkgyűjteményében). 1956 karácsonyán – az MSZMP ideiglenes vezető testületének jegyzőkönyvei szerint – a legfontosabb probléma a kormánynyilatkozat megszöve-

gezése volt. Ebben hangsúlyozni kellett (mondta *Kádár János*) „ha a szovjet csapatokról beszélünk, nem egyszerűen katonai hadseregről van szó, hanem a proletárinternacionális szelleméről, segítségéről”. 1956 karácsony később a konszolidáció kezdeteként szerepelt, amikor is a magyar nép rájött, miként akarták horthysta katonatisztek és nyugati imperialisták megfojtani a néphatalmat, kiszakítani Magyarországot a szocialista táborból. Még később, miközben a látványos megbélyegzés a társadalmi előrehaladás alapfeltevéle maradt, a „véres ellenforradalom”-ból „októberi események”, sajnálatos események”, legvégül „népfelkelés” lett.

1944 és 1956 karácsonyára ma sem egyformán emlékeznek az emberek. És még hosszú időnek el kell telni ahhoz, hogy a köz- és politikatörténelem előfeltevések és rejtett indulatok nélkül gondolhasson erre a két korszakra.

Dobos Mariann első gyűjteménye a sorsfordító 1944/45. év históriájához tesz hozzá nem elhanyagolható részleteket.

A sokáig hangoztatott elképzelés szerint a második világháború magyarországi befejeződését a lakosság felszabadulásnak élte meg. Erre azok vártak, akik 1945 előtt nem vagy nem kellő mértékben élhettek a jogkiterjesztés lehetőségeivel: nem szereztek magántulajdont, csupán munkaerejükkel rendelkeztek, nem férhettek hozzá a kulturális-tudományos javakhoz, nem tudták artikulálni politikai vágyaikat, félő gyanakvással vagy a veszély biztos tudatában éltek meg a revízióra épülő magyar kül- és belpolitikát. Ők úgy képzelték, a hatalmat megtestesítő és gyakorló uralkodó réteg helyébe automatikusan az igazság és méltányosság lép, s mindezek révén új távlatokat nyit meg a történelem.

Mások a megszabadulásban reménykedtek. A faji-vallási alapon diszkrimináló hitleri Németország, az úgynevezett „zsidótörvények”-et bevezető Magyarország hivatalos rendelkezéseivel sokan és sokféleképpen nem értettek egyet. Voltak akik elvből ellene voltak mindenfajta diszkriminációnak. Mások, akik átmenetileg hitelt adtak az első világháború és a magyar tanácsköztársaság után felerősödött politikai antiszemitizmusnak, visszarettentek, amikor kiderült, a felvidéki bevonulásban résztvevő századokban, 1938 novemberében már minden esetben volt egy zsidó szakasz, melynek a katonái nem mehetek szabadságra, nem kaphattak csomagot. Az 1939. május 5-én kihirdetett második „zsidótörvény” pedig a régen „kikeresztelkedett” izraelita vallásúakat is érintette (például az itt megszólaltatott *Görög Sándort*, akinek az édesanyja már katolikussá lett családban született, édesapja katolikus hitre tért, őt „buzgó katolikusnak és magyar hazafinak nevelték”). Megszabadulást vártak azok is, akik keresztény mivoltukban nem tudták elfogadni embertársaik üldözését. Így emlékezett például *Ván Zsuzsa*, a legfiatalabb magyar nő szerzetesrend, a Mária Társaság 93 éves tagja (és még sokan mások, köztük például a személyes baráti körünkbe tartozó kedves és szeretetre méltó *Bárdossy Eugénia*, a kaszai Szent Antal árvaház igazgatónője, aki másodunokatestvére, *Bárdossy László* miniszterelnöksége idején a Margit körúti fogházba került a zsidók pártolása miatt).

Ebben a kötetben a felszabadulásra és a megszabadulásra várók az 1944 őszen és telen a politikai terrort megvalósítókkal és a szavaknak naivan hitelt adókkal kerültek szembe. Közülük legtöbbször a kiszolgáltatottságot őrzi egyéni vagy családi emlékeztükben. *Görög Sándor* például, akinek édesanyját, nagyanyját, nővérét Auschwitzba vitték, akit apja, dr. *Görög Dénes*, a szombathelyi kórház köztisztviselőként álló főorvosa, pécsi egyetemi magántanár, nemzetközi híró patológus baráti segítséggel a kőszegi missziós háznál helyezték el, felidéz, miként lakott együtt a páterekkel és a nyilas kormány odatelepített kabinetirodájának munkatársaival. A karácsony neki konkrét történetet is jelent. A városban „kutyakorbácsos nyilasok szedték össze” azokat a röpcédulákat, melyeket az angol-amerikai repülőgépek dobtak le a háború valódi állásáról tudósító hírekkel. Mivel tilos volt ezekhez a röplapokhoz nyúlni, a nyilas tisztviselők a bújtatott kisgyereket kérték, vigye oda nekik a röpcédulát, ugyanis ők is kíváncsiak voltak arra, miként alakul a hadihelyzet. *Ván Zsuzsa* arra emlékszik, miként „lőtkék, tuszkolták” a rendőrök a

zsidókat egy hullaszállító kocsiba, amikor „az már annyira zsúfolt volt, hogy az ajtaját sem lehetett becsukni.” *Mezei András* emlékeztében a Wesselényi utca 44–46-ban lemészárolt pincelakók emléke maradt meg, és a Wesselényi utca 44. pincéjének későbbi képe a pokrócba beburkolózott, megfagyott, ülve meghalt hetven öregasszony „apokaliptikus látvány”-a. A *Pálos Miklóssal* készült beszélgetésben megjelenik a későbbi filmen is feldolgozott lokáltulajdonos, Miss Arizona, aki a gestapósoknak estélyt rendezett, hogy elengedjék a férjét; *Rozsnyai Sándort* egy éjszakára el is bocsátották, hogy azután addig fürdessék a jéghideg vízben, amíg belehalt.

A politikai terrort megvalósítók és a végsőig kitarók itt differenciáltan jelennek meg. Olvashatunk az emlékezőekben, természetesen, üvöltő, kegyetlen, a gépfegyveréhez kapkodó nyilas pártszolgálatosról, az egyetlen „vezért”, *Szálásit* ismerő nyilas parancsnokról, a „feltétel nélküli” ellenállásra készülő budafoki gyárigazgatóról. De megjelenik a „jólélkü rendőr” is, aki *Szilágyi György* bittal is nehezen járó édesanyjának a gyalog-

Az „Akkor is karácsony volt (1944)” és az „Akkor is karácsony volt. Bölcsészek 1956-ról” című kötetek az egymás mellé rakott interjúkkal, az egymást kiegészítő beszélgetésekkel, egy-egy részmozzanat többféle megközelítésével, a párbeszédbe bekapcsolt levelekkel, nyilatkozatokkal, a szöveg keletkezéstörténetének bevonásával és a szövegformálásra utaló reflexiókkal érdekes, műfajt megújító vállalkozások. És igazolják Tacitus gondolatát. „A történetírás legfőbb feladata – olvasható a római történetírónál –, hogy a virtus tettei ne hallgattassanak el, és hogy a hitványnak félnie kelljen az utókor megbélyegzésétől.”

menetben a karját nyújtotta, akit aztán a megmenekedett asszony „évtizedeken át emlegetett és áldott”. Feltűnik egy másik interjúban egy ezredes, aki 1945 februárjában a hozzá vezényelt karpaszományosoktól azt kérdezte, mi a tervük „a győztes háború után” a „hungarista Magyarországon betöltendő pozíciókat” illetően. Olvasható egy (feltételezhetően arisztokrata) hölgyről, „Marie néni”-ről, aki 1944. december 27-én „teljes szívvel rajong[ott] a németekért, de leginkább Hitlerért”. Es *Mezei András* emlékeiben feltűnik az apja is, aki 1944 végén még azt hitte, „nincs mit félni, a németek rendesek, elvisznek Németországba, ott dolgozni kell”.

A kötetben a maga valóságában jelenik meg a gyerekeket nem bántó szovjet katona alakja, a nem „zabráló”, öntudatos tiszt, aki „barátságos volt”, kenyeret adott. A *Kodolányi János* fiával készült interjúban felvillan az esténként *Puskin* verseket szavaló százados, a *Szabó Lőrinc*-versben megöröszött *Temirkul Umetoli* „kirgiz poéta” orosz párja, a „szellemi atyák nevét” idéző „művelt és érdeklődő” ember. A *Szabó Magdával* volt beszélgetésben szó esik Debrecen városparancsnokáról, *Malinovszkij* marsallról, aki kinyitatta a templomot, bántatlanságot biztosított a papoknak, s mentességet adott a későbbi író nő szüleinek a fizikai munka végzése alól. A *Kodolányi*-beszélgetésben azonban megjelenik egy tatár tizedes is, aki beszélgetni járt a családhoz, alkalmanként egy-egy kenyeret vitt magával, s akit az oda beszállásolt ukrán tiszték felelőségre vontak, hogyan merészel oda járni, ahol két feljebbvaló lakik, olyan „egyenlőség” ugyanis, amelyik ezt megengedné, „csak az újságban létezik”.

A visszaemlékezőekben sokszor feltűnik a minden mozdítható értéket elvivő és a nőkel erőszakoskodó szovjet katona képe is. Az utóbbit idézi *Polcz Alaine*, felemlegetve a megerőszakolt kislány és a felesége védelmére szót emelő, pisztolygolyóval azonnal elnémított férj emlékét, megrendítően idézve fel a maga fiatalasszony-tragédiáját: az első esetet, amikor nem tudta pontosan, „hány orosz ment át rajta”, meg a másodikat, amikor 8–10 orosz katona vette birtokba, akik „nézték a karórárt, hogy kinek mennyi idő jut, sür-

gették egymást és kérdezték: dobre robota?” De ez volt a sorsa Mezei András rokonának, „Rózsi néni”-nek is, akit hét orosz erőszakolt meg. És sok asszonynak, akiknek erőszakoskodás közben a gerincét is eltörték. ”Minden nagyobb harc után – összegezte maga és mások tapasztalatait Mészöly Miklós későbbi felesége, Polcz Alaine – szabad rablás és szabad erőszak járt” a katonáknak. Németh Lászlónak, aki megpróbált megakadályozni egy hasonló esetet, a vezénylő tiszt mondta: „[...] olyan szabály nincs, amely alapján az első éjszaka bármelyik katonáját meg tudná állítani.”

Differenciáltan jelennek meg a beszélgetésekben a Wermacht-tisztek is. Köztük is vannak sablonokká merevült erőszakos alakok. És vannak hamis papírokkal bujkáló, a kórházban becsülettel dolgozó zsidó lánnyal udvarias, előzékeny katonák – *Szilárd Klára* emlékezte szerint –, sőt olyan is, éppen annak a kórháznak az igazgatója, aki zsidó- és angolbarátként még támogatja is a Svájcba menekülni szándékozó üldözötteket.

Az „Akkor is karácsony volt. Bölcsészek 1956-ról” című interjúkötetet lapozgatva a politika és az irodalom korszakminősítésének ellentéte tűnik először szembe. A forradalmi megmozdulást az MDP Központi Vezetősége 1956. október 24-én „ellenforradalmi, fasiszta elemek művé”-nek minősítette. Az MSZMP Intézőbizottsága november 1-jén „népünk dicsőséges felkelésé”-ről, december 5-én már „sajnálatos események”-ről szolt. 1957 januárjában mindez „a népi demokratikus rend megdöntésére irányuló szervezkedés”-sé vált. Ez a minősítés a hivatalos politika szférájában nem változott 1989-ig (*Grósz Károly* még 1988 júniusában, a munkásörparancsnokok országos gyűlésén is „ellenforradalom”-ról, néhány hónappal később „ellenforradalmi veszély”-ről szónokolt.) Az irodalomban ugyanakkor a korszak és a rendszer működésének mechanizmusa végig azonos megítélést kapott. *Schéner Mihály* a vele volt beszélgetésben „kozmosz jelenség”-nek, kirekesztésmentes, világméretű csodá”-nak mondta 1956-ot. Szabó Lőrinc (a *Kabdebó Lóránttal* készített interjú szerint) 1956-ról a „Szózat” parafrázisát készítte megírni november végén. *Bibó István* (olvasható *Szigethy Gábor* 2003-ban megjelent gyűjteményében) 1957-ben „a magyar helyzet”-et „a nyugati világ”, a kommunista tábor”, „a világbéke” botrányának nevezte. A magyar irodalomban 1956, az azt megelőző és követő rendszerversekben, prózában, színházi bemutatókban (vagy azok betiltásában, az előadást követő retorziókban) hasonlóképpen jelent meg. Így volt az *Örkény István* „Pisti a vérzivatarban” című 1969-ben betiltott, utóbb engedélyezett) darabjában, *Latinovits Zoltán* 1972-es veszprémi Németh László-rendezésében, *Tolcsvayék* 1973-ban előadott „Nemzeti dalá”-ban, *Háy Gyula* „Isten, császár, paraszt” című színdarabjának 1982-es rep-rízén, *Nádas Péter* „Találkozás”-ának 1983-as stúdió-előadásán. *Nagy Gáspár* 1983-ban írt verse, az „Örök nyár: elmúltam 9 éves” és az 1986-ban megjelent „A fiú naplójából” már áttételek nélkül kapcsolódott 1956-hoz.

Ez a gyűjtemény a korszakot és az eseményeket megélt emlékezése, ugyanakkor néhány új szempontot is megfogalmaz.

Az egyik a forradalom kirobbanásának és meglódulásának okait boncolgatja. A *Szigeti Jenő*vel készült beszélgetésben a történések – melyeknek titkos iratanyaga, részben ma is a volt Szovjetunió irattáraiban lappang – világpolitikai háttérben jelennek meg. Eszerint 1955-ben, amikor az oroszok kivonultak Ausztriából, s nem tartózkodtak katonai erőik Csehszlovákiában és Romániában, megnyílhatott volna a lehetőség Kelet-Közép-Európában az 1949 előtti parlamentáris demokráciához való visszatérésre. Kabdebó Tamás a „kossuthi konföderáció újrakezdésé”-nek az esélyét is elképzelhetőnek gondolja. *Nagy Imre* (olvasható fejtegetéseiben) talán a „korporatív demokrácia”, a „magyarul” megvalósítható „skandináv példa”-követésben bízott, kereste a „módját”, „hogyan lehet egyszerre becsületesnek és kommunistának maradni”. *J. Tóth István*, a bölcsészkar később mártírhalált halt történész-dékánja, „a szociális helyzet” romlása következtében 1957 tavaszára prognosztizálta a társadalmi robbanást. *Szigeti Jenő*, *Kabdebó Tamás*, *Szakács Sándor*, *Kövesdy Pál* nem zárják ki annak a lehetőségét, hogy ebben a világhely-

zetben 1956 „előkészített” fegyveres provokáció volt (Szigeti Jenő), melyet a semlegesé váló Ausztria siettetett (Kabdebó Tamás), s melyben „szervezőként”, benne lehettek „sötét erők”, „ellenünk dolgozó titkosszolgálatok”, esetleg az „oroszok is” (Szakács Sándor), akiknek ezzel az volt a céljuk, hogy „le tudja[k] tiporni az országot” (Kövesdy Pál). Máté Imre szerint, akinek *Benke Valéria* 1956 szeptemberében mondta: „Imre! Vigyázzon, mert magukat figyelik”, a „történészek” ekkortájt arról beszélgettek, „mit tehetnének anélkül, hogy az a nemzeti tragédiává fajuljon”. A provokáció-elméletet erősíti (Szigeti Jenő szerint) a tény, miszerint október 23-án éjjel már Jugoszlávia felől érkeztek be-
vagonírozott tankok Magyarországra, a Makó és Szeged környékiek ugyanakkor szovjet seregtettek határátlépésére és előnyomulására emlékeznek. Az október 25-i, parlament előtti vérengzés is előkészített provokáció volt. Szigeti Jenőt az orosz kiskatonák nem engedték az épület közelébe („ne menj – mondták neki –, itt löni fognak”), tudták, „hogyan az ávosok bent vannak”. Hasonlóan vélekedik *Tóth Zoltán*, *Tóth István* fia is.

A meglóduló események megzavarták az embereket. Azok, akik a korporatív demokráciában bíztak, köztulajdonon alapuló „emberarcú szocializmus”-t akartak, nem akartak „radikális” fordulatot (*Kopácsi Sándor*), ezt kívánta Borsod megye első titkára, *Földvári Rudolf* és a körzet katonai parancsnoka is (a parancsnok lánya, *Zombori Katalin* emlékezete szerint), mások félttek attól, hogy az oroszok majd „azt hiszik, a magyarok ki akarnak szállni” (Kövesdy Pál). Sokan a határozott újat kezdés mellett voltak. Elutasították azokat, akik az 1945 előtti világban katonák voltak, ezt tette a budai vár védelmét szervező pap, *Végyvári Vazul*, amikor elhárította vitéz *Szentkirályi Gusztáv* koronaőr alezre-des szolgálatait, ezt idézte fel *Határ Győző*, akinek a fiatalok nem adtak fegyvert, hiszen „ráverhetik, hogy fasiszta, mert megjárta a világháborút”. Számukra a „forradalom tisztasága” volt a legfontosabb. Ez a törekvés hozta döntéshelyzetbe a budapesti egyetem *Harmatta Jánost*, *Borzák Istvánt* és Ritoók Zsigmondot. Harmatta, Borzák és Ritoók professzorokat, a klasszika-filológia már akkor is jelentős tudósait a bukás után „átszervezték” és középiskolába helyezték. Az ELTE-n hivatalban maradók közül a feltétlen kiszolgálóké lett a vezető szerep. Az egyikük, tudható *Rónay Lászlótól*, az egykori hallgató most megjelent „Legyél önmagad” című könyvéből, tanszékvezetőként az órán a munkásörök egyenruháját viselte, szakálla beleakadt oldalszíjába”, s *Dzsambul Dzsabajev*, úgynevezett népi költőt, aki a 20. században (olvasható az 1972-ben megjelent Világirodalmi lexikonban) „megújította” a kazah népi eposzt, „Homérosz méltó örökösé”-nek nevezte. Egy másik háromnevű, aki a Bölcsész tudományi Kar dékánja volt, *Borzák István* megőrzött dokumentuma szerint 1958 januárjában így szónokolt: „Ha egy marxi felismerés szerint a történelem semmit sem csinál fölöslegesen s mindig célba ér, akkor [...] az értelmetlen ellenforradalmi októbert is csupán azért produkálta, hogy megmutassa: mi-csoda vereség és erkölcsi gyalázat vár azokra, akik felszabadítva a gonoszság és ostoba-ság pokoli erőt s felidézve a hitleri fasizmus minden gyalázatát, összefogtak, hogy meg-döntsék tíz év építő munkájának minden pozitív eredményét”.

A másik új szempont, amelyet a gyűjtemény felkínál, az 1956-os szovjet katonai jelenlétre utal. Az október 23-i tankszállítás és a legelső hadmozdulatok azt jelzik, az események nem érték váratlanul az oroszokat. A *Jelcin*-dosszié anyaga mutatja: a forradalom leverésének részletes terve már október vége előtt elkészült. A parlament előtt a Szigeti Jenőt eltanácsoló kiskatona és társai aktuálisan tudták, mi következik. *Andropov*, a későbbi szovjet pártfőtítká, akkori budapesti nagykövet, az első napokban kevésbé volt tájékozott. És „be volt tojva”, amint Máté Imre mondja. A bejedségét közelről látta a „kurvája”, a Képzőművészeti Főiskola modellje, „Cica” és magyar sofőrje, akiknek aztán el kellett tűnniük, amikor főnöküknek hőssé kellett magasztosulnia. *Artyuk*, a győri városparancsnok (meg a budapestiek oldalára átalált orosz tankosok) nem parancsra, hanem erkölcsi meggyőződésük szerint cselekedtek. Artyuk, idézi Máté Imre, nem volt hajlandó azokra lövetni, „akkikkel tegnap még együtt” teázott és kávézott. *Szigethy Attila* és

Máté Imre jelenlétében felhívta a németországi amerikai katonai parancsnokot, azt ajánlotta, a parancsnoksága alatt álló egységekkel látszatbevonulást rendez Ausztriába, s ez feljogosítja az amerikaiakat a valódi katonai beavatkozásra. Így akart segíteni a Győrben szerveződő ellenálláson. Az amerikai főparancsnok bizonyára azonnal jelentette a szovjet titkosszolgálatnak, akik a lehető leghamarabb likvidálták is a körzet szovjet parancsnokát. Részben hasonlóan jártak el mindazokkal, akiket 1957-ben a politikai hatalom megszilárdulása közben „begyűjtöttek”. A budapesti temetőekben hullahegyek voltak, idézi fel Tóth Zoltán az apja keresésére induló *Hanák Péter* emlékezetét. Tízezreket csuktak börtönbe. Miskolcon például, ahol a köztisztviselőben álló megyei párttitkár és katonai körzetparancsnok részvételének köszönhetően semmiféle atrocitás nem volt, megfélemlítendő a helybelieket, kivégezték a 21 éves *Oláh Miklóst* (idézi fel a történetét, az anya bíró előtti könyörgését és testvére búcsúlevelét *Takácsné Oláh Judit*). Elpusztult életek, kettétört pályák jelzik 1956 következményeit.

Az „Akkor is karácsony volt (1944)” és az „Akkor is karácsony volt. Bölcsészek 1956-ról” című kötetek az egymás mellé rakott interjúkkal, az egymást kiegészítő beszélgetésekkel, egy-egy részmozzanat többféle megközelítésével, a párbeszédbe bekapcsolt levelekkel, nyilatkozatokkal, a szöveg keletkezéstörténetének bevonásával és a szövegformálásra utaló reflexiókkal érdekes, műfajt megújító vállalkozások. És igazolják *Tacitus* gondolatát. „A történetírás legfőbb feladata – olvasható a római történetírónál –, hogy a virtus tettei ne hallgattassanak el, és hogy a hitványnak félnie kelljen az utókor megbélyegzésétől.”

Dobos Mariann (2003): *Akkor is karácsony volt (1944)*.

Bíbor Kiadó, kiadás helye?

Dobos Mariann (2004): *Akkor is karácsony volt*.

Bölcsészek 1956-ról. J és É Bt., Miskolc.

Sipos Lajos
BTK, ELTE

A frazeológiától a terminológiáig, a menedzsmenttől a nyelvhelyességig

Szótárkritikák

Nemcsak a tudományokban, hanem a társadalom működésében, a mindennapokban is új folyamatok, új eszközök és ezekkel együtt új fogalmak jelennek meg, amelyek anyanyelvi értelmezése, idegen nyelvek lexikájával való összevetése sürgősen megoldandó feladat, hiszen az egyértelmű nyelvi kifejezésnek, egymás megértésének záloga a jelentés pontos ismerete.

A sürgető társadalmi igények jól érzékelhetők: egyre több és újabb tartalmú szótárra van szükség. Emellett fontos, hogy a szótárak használói rendelkezzenek azokkal az ismeretekkel, amelyek segítenek kiválasztani a piacon lévő szótárak közül a számukra megfelelő, jó minőségű művet. Az Iskolakultúrában rendszeresen megjelenő szótárkritikák az egyes művek jobb, mélyebb megismerésében, a felhasználók tájékoztatásában, a szótárak iránti széleskörű érdeklődés felkeltésében fontos szerephez jutnak. Az egyes recenziók szerzői objektív szempontok alapján, a művek előnyeit és hátrányait is

kiemelve, mégis személyes hangvételű írásokban értékelik a legkülönbözőbb terjedelmű és témájú szótárakat.

Az itt olvasható kritikák is a szótári típusok széles köréből merítettek: kétnyelvű sport-szótár, bibliai lexikon, idegen szavak szótára, közhelyszótár, két frazeológiai szótár, nyelvművelő lexikon, egy anyanyelvűeknek szánt angol értelmező szótár és egy négy-nyelvű terminológiai szótár értékelését találják a csokorban. A sor elején a hiánypótló, kétnyelvű szakszótár, a ‚Sportmenedzser-szótár’ ismertetője szerepel, ezt egynyelvű kiadványok követik, elsőként a Szentírás-kutatás eredményeit tartalmazó, kiváló ‚Bibliai lexikon’, majd a legújabb ‚Idegenszó-tár’, amely nem csupán az idegen szavak helyes írását, jelentését, de etimológiájukat és esetenként helyes kiejtésüket is tartalmazza. A ‚Közhelyszótár’, a ‚Magyar szólástár’ és a ‚Magyar szólások és közmondások tára’ a frazeológiai szótárak különböző típusait gyűjti egybe. A ‚Magyar nyelvhelyességi lexikon’ a nyelvi norma követését, a helyes beszéd fejlesztését tűzte ki célul. Az ‚OCED’ (The Oxford Compact English Dictionary) angol anyanyelvűeknek szóló korpuszalapú értelmező szótár, amely az angolt idegen nyelvként magas szinten beszélők számára is hasznos műnek bizonyulhat. A sort az előző év végén megjelent terminológiai szótár, ‚Az Európai Unió hivatalos kifejezéstára’ (Official Terminology of the European Union) zárja, amely a közösségi joganyag magyar nyelvre fordítása során keletkezett terminológiai adatbázis anyagából készült, nyomtatott és elektronikus változatban.

Fóris Ágota

Sportmenedzser-szótár

A magyarországi sportszótárak feltérképezése közben bukkantunk rá a hiánypótló angol-magyar, illetve magyar-angol ‚Sportmenedzser-szótár’-ra, mely a szakterületén még fél évtized elteltével is egyedülálló mű. A sport és a gazdaság egyre intenzívebb összefonódása tette szükségessé egy olyan szótár összeállítását, amely a sport és annak gazdasági vonatkozásai, a sportmenedzsment szókincsét foglalja magába.

A Fair Play Sport Kiadó még a múlt évezred végén, 1999-ben jelentette meg hiánypótlónak számító, 177 számozott oldalas, puha kötésű, kis formátumú ‚Sportmenedzser-szótár’-át, melyet a kor új követelményeinek szellemében elsősorban sportmenedzserek, sportvezetők, sportolók, edzők és más szakemberek nemzetközi kommunikációjának megkönnyítésére alkottak.

A szótár szükségességét, hasznát és célját a sportélet megváltozása, a sportszervezés korszerűsödése indokolja, mint azt a szerkesztők az előszóban kifejtik: „A piacgazdasági viszonyok térhódításával és a sport globalizációs fejlődésével hazai sportéletünk is gyökeresen megváltozott. A korábbi, hagyományos sportszervezői tevékenység átformálódott, megnőtt a piackutatásban, az anyagi alapok megteremtésében, a pénzkezelésben, és a nemzetközi kommunikációban való jártasság jelentősége. Nem véletlen, hogy a sportszervező-képzés tartalmi korszerűsödése a terminológiában is kifejeződik: „sportmenedzser” képzés és szak, „sportmenedzsment” tantárgy, „Sportmenedzsment és rekreáció” tanszék stb., egyértelműen jelzi e kifejezések átfogó jellegét is. A sikeres sportmenedzseri tevékenység egyik alapfeltétele – a korszerű szervezési és gazdálkodási ismeretek birtoklása mellett, az idegennyelv-ismeret.”

A szótár megastruktúrája is szinkronban van a fentiekkel. Fedőlapjáról, melyet világterkép illusztrál, megtudjuk, hogy kétnyelvű, mégpedig angol-magyar, magyar-angol gyűjteményről van szó. A sport területén, akárcsak a gazdaságban, jelentős szerepet játszik az angol mint közvetítő nyelv, hiszen az egész világon „lingua franca”-ként működik a sportolók és sportszövetségek közti érintkezésben és kapcsolattartásban.

A belső borítólapon sportolókról készített reklámfotók színesítik. Így a tartalomjegyzék a 7. oldalra került, belőle megismerjük a könyv felépítését. Az előszót a 123. oldalig az angol-magyar (13–71. oldal), majd a magyar-angol szótárrész követi. Ezután következik a függelék, a sportmenedzserek testre szabott kisokosa. Itt található a jelentősebb magyar sportági szakszövetségek és a lényeges magyar sportvonalakhoz tartozó szervezetek és intézmények magyarul és angolul, majd a fontosabb nemzetközi szövetségek, az ugyanilyen nemzetközi sportvonalakhoz tartozó szervezetek angolul és magyarul, valamint a Nemzetközi Olimpiai Bizottság tagországainak hivatalos betűkódjai.

A megjelenés évében és azt követően különösen aktuális volt a 2000-es sydneyi nyári olimpiai sportágak és versenyszámok felsorolása angolul és magyarul. A szerzők nem feledkeztek meg a paralimpiai játékok sportágainak szerepeltetéséről sem, s ez egyaránt tanúsodik társadalmi, valamint sportdiplomáciai érzékenységükről. A laikusok által nem mindig pontosan ismert nyári olimpiai versenysportok és versenyszámok mellett (single sculls / egypárevezős, pair oars without coxwain / kormányos nélküli kettes, double sculls / kétpárevezős, four oars without coxwain / kormány nélküli négyes) foglalkozik a téli olimpiai sportokkal (biathlon / biatlon, luge / szánkózás, short track speed skating / rövidpályás gyorskorcsolyázás), az extrém sportokkal (skateboarding / gördeszkázás, ski-sailing / sívitorlózás, sky-gliding / siklódeszkázás) és a paralimpiai versenyszámokkal (wheelchair basketball / kerekesszékes kosárlabda, wheelchair rugby / kerekesszékes rögbi).

Az angolul egy szót sem értő sportolókra és edzőkre is gondolva, a szótári rész után található a 'Személyi adatok / Personal data' című angol-magyar szólista, mely az űrlapok kitöltését hivatott megkönnyíteni. Szintén a túléléshez szükséges a 'Hasznos információk' kétnyelvű gyűjteménye, mely a tájékozódáshoz, szálláskereséshez nélkülözhetetlen szókincset tartalmazza. Ezt követi a repülővel utazók számára készült 'Légiársaságok kódjai' felsorolás. Az egyik legérdekesebb és legszokatlanabb, ugyanakkor talán a legpraktikusabb rész azonban 'A helyi idők és a budapesti idő közötti eltérés' táblázata. A függelék következő fejezete egynyelvű, méghozzá magyar: néhány ország éghajlati jellemzőit tartalmazza. A tengerentúlra utazók és az onnan érkezők elengedhetetlen mankói a hőmérőrendszerek (Celsius / Fahrenheit), valamint a mértékegységek (mérőföld / kilométer, gallon / liter) átszámítását tartalmazó táblázatok.

Meg kell említeni a dedikációt, mely a Testnevelési Főiskola volt tanárának, a magyar kosárlabda-szaknyelv kialakítójának, *Hepp Ferenc*nek szól, aki a sporttudomány, különösen a kosárlabdázás témakörében alkotott fő művein, valamint kiemelkedő oktatói tevékenységén kívül hétnyelvű (angol, német, francia, spanyol, olasz, magyar, orosz), majd négyenyelvű (angol, német, francia, spanyol) sportszótáraival is jelentőset alkotott.

Az angol-magyar szószedet a függelék listáihoz hasonlóan alfabetikus rendet követ. Az angol ábécé minden érintett betűje új oldalon kezdődik. A lapszámok az oldal alján, középen jelennek meg. A lapok felső, külső sarkában található hárombetűs információ alapján tájékozódhatunk arról, hogy éppen milyen betűnél járunk. A forrásnyelvi részben az angol címszavak félkövér, míg magyar megfelelőik neutrális betűvel szedettek. Ugyanezt a formátumot követi a magyar-angol szószedet, mely a 71–122. oldalakon található.

Az általános kétnyelvű szótárakhoz szokott felhasználó számára meglepő lehet, hogy a 'Sportmenedzser-szótár'-ba lapozva leggyakrabban egysoros szócikkek találhatók, me-

Mónus Andrásék Sportmenedzser-szótára nemcsak leendő és gyakorló sportmenedzsereknek, edzőknek és sportolóknak lehet megbízható útítársa, hanem nyelvtanárok és szótárkészítők tevékenységét és tájékoztatását is szolgálja. Hasznos kiegészítő anyag lehet angolul tanulóknak is, akik a hivatalos tananyagnál több tudásra vágnak ahhoz, hogy a sportról beszélgethessenek, írjanak vagy gondolkozzanak.

lyeknek jelentését a két- és többnyelvű terminológiai szótárakra jellemző módon egy-egy magyar szóval adják meg, például: coach / edző. A szerzők feladata ismertetni a két szakma szókincsét angolul és magyarul, majd fordítva: Achilles tendon / Achilles-ín, bronze medal / bronzérem, market economy / piacgazdaság. Ezért az *Ország*-szótárból is ismert 'kocsi', illetve 'autóbusz' jelentést ebbe a szótárba nem érdemes felvenni. A korpusz sportszavainak vizsgálatából is kiderül, hogy a hármas tagolású sportnyelvi rétegből (tudományos, zsurnalisztikai, szleng) a szerzők elsősorban az elsőt, a tudományos igényű szaknyelvet tartják fontosnak a sportmenedzserek számára, például: asztalitenisz / table tennis, kerékpározás / cycling, iram / pace, erőedzés / strength training, repülőrajt / flying start. További bizonyíték arra, hogy a 'Sportmenedzser-szótár' meglehetősen formális találgatások megkönnyítésére készült, hogy alig találunk példát a sportnyelvre jellemző szlengre, szakzsargonra és bizalmas stílusú nyelvhasználatra, amelyet az azonos anyanyelvű sportolók és sportvezetők használnak egymás között.

A szerzők vállalkoztak az amerikai és a brit angol közötti különbségek bemutatására is egy-egy szó esetében például: athletics (BrE) / track and field (AmE) (atlétika), centre (BrE) / center (AmE) (központ), soccer (BrE) / football (AmE) (labdarúgás), table-tennis bat (BrE) / table-tennis paddle (AmE) (pingpongütő).

Az ilyen többszörösen összetett szakszótárak szerzői általában a szótárírás útvesztőinek is ki vannak téve, különösen innovatív munka esetében. Az angol-magyar sportmenedzser-szótár 1391 szócikket tartalmaz, melyből mindössze hatvanhat(!) nem főnév. Ennél az aránynál is meglepőbb, hogy a magyar-angol részben mindössze 38 nem-főnév található. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a szakmai nyelvhasználatból hiányoznak az igék, ezért a szótárt – esetleges átdolgozása során – hasznos lenne más szófajú szavakkal bővíteni.

Különösen az angol nyelv esetében jellemző, hogy egy szó egyszerre főnévi, igei és akár melléknévi jelentéssel is bírhat. Ezért a szakszótárak esetében is érdemes volna megadni az igei jelentéseket is például: fall / bukás (lóról, kerékpárról) helyett lehetne 1. (noun) bukás, esés <lóról, kerékpárról>, 2. (verb) bukik, esik <lóról, kerékpárról>. Hasonló módon javítandók azok az esetek, melyeknél nem tudni, hogy sporthoz vagy menedzsmenthez fűződő jelentést kell-e keresnünk. Néha a következetlen jelentésmegadás okoz zavart, máskor pedig a szótári hagyományoktól eltérően még egy-egy sportszótól, méghozzá annak melléknévi jelentésétől is csak egy vessző választja el a menedzsmentbeli szó főnévi jelentését, pl.: fair / sportszerű, vásár.

A szótár mikrostruktúrájára pillantva látszik, hogy igazi sporttudományi és gazdaságtudományi szakemberek munkáját tartjuk kézben, de az is tagadhatatlan, hogy sajnos kimaradt a teamből a nyelvész. Ez is okozhatja a fentebb említett meglepetéseket és bizonytalanságokat, elsősorban a jelentésmegadás, illetve szómagyarázat, valamint a bokrosítás területén. A 'Sportmenedzser-szótár' esetleges átdolgozások célszerű volna például a Hungarian (magyaros angol) tükörfordítások kerülése. A 'justification' (igazolás) helyett a 'certificate', a 'prize-giving' (díjkiosztás) helyett az 'award ceremony' vagy 'medal ceremony', esetleg 'victory ceremony', a 'regeneration' (regeneráció) helyett a 'recovery', a 'stock company' (részvénytársaság) helyett inkább 'joint stock company', a 'leisure-time sport' (szabadidősport) helyett pedig a 'recreational sport' volna pontosabb.

Az ömlesztett párosítások helyett érdemes volna a szavak szófaját és szakmai hovatarozását jelölni és külön is sorolni. Például a 'cover / fedőlap, eltakar' jelentései mellett a 'fedez' is fontos lenne, akárcsak a 'spill / esés, bukás (lóról, kerékpárról), kiömlik' esetében, ahol az igei jelentést jelezni kellene, a 'kiömlik' viszont törlendő. A 'uniform / egyforma, egyenruha' esetében szintén jelölni kellene a melléknévi és főnévi jelentést. Néhány esetben érdemes volna kiegészíteni, illetve pontosítani a jelentésmegadást is, mint pl.: a 'dobogó / platform, rostrum, stand' párosításnál a 'pódium', a 'field / terep, pálya, versenypálya' esetében pedig a 'mezőny' jelentés feltüntetése is fontos volna. Mivel sportmenedzser szótárról van szó, a 'set' jelentésmegadásánál kihagyhatatlan a 'játék,

játszma' jelentés, amíg a 'készlet' akár hanyagolható is lehetne. A 'start' szó (indulás, indul) a 'rekord' mellett talán a nemzetközi sportterminológia legaktívabb és legproduktívabb kölcsönzése, melynél a 'rajt' jelentést feltétlenül meg kellene említeni. A magyar 'időhatár' 'time limit' jelentése mellett még fontos a 'cut-off time' felvétele is. Több olyan szócikk található a szótárban, amelyek szerepeltetése megkérdőjelezhető. Ilyenek például: 'environmental damage / környezeti ártalom, környezetkárosítás', 'environmental pollution / környezetszennyezés', 'environmental protection / környezetvédelem', 'European Community (röv.: EC) / Európai Közösség', 'overhead projector / írásvetítő', 'paper / dolgozat', 'private goods / magánjóság', 'proof / korrektúra', 'quarrel / veszekedés', 'sex / nem(iség), szex'. Az utóbbi szó esetében a második jelentés elhanyagolható a téma szempontjából, hiányzik viszont a 'sex test' ('nemiségvizsgálat'). Szintén megkérdőjelezhető a 'sexual abuse / szexuális zaklatás' (pontosabban: nemi erőszak) és a 'sexual harassment / szexuális zaklatás' szócikkek felvétele. Ugyanakkor elengedhetetlen volna néhány olyan sportszó szerepeltetése, mint például bolyozás (drafting), doppingol (dope), hajrá (1. (noun) finish, 2. (int.) Way to go!), kiegészítő edzés (cross training), kiugrás (= érvénytelen rajt) (false start), tömegrajt (mass start), újonc (rookie, novice), végez (finish).

A 'Sportmenedzser-szótár' legfőbb erénye hiánypótló volta, valamint az, hogy tanulságos modellként szolgálhat mindazok számára, akik szakszótárirással szeretnének foglalkozni. A pozitívumok között érdemes kiemelni, hogy a szerzők törekednek a magyarságra. Például a sportágak különböző nevei közül a magyar megnevezést vették fel jelentésként: testépítés (body-building), ökölvívás (bokszt), labdarúgás (futball), cselgáncs (judo). A szótárban történő keresést könnyíti, hogy a sportágak és versenyszámok két módon is fellelhetők: a megastruktúra részét alkotó nyári és téli olimpiai játékok listái tematikusan, a makrostruktúra szöszedetei pedig betűrendben sorolják fel őket. Külön említendő a magyar és nemzetközi sportszövetségek, intézmények és szervezetek nevének kétnyelvű gyűjteménye, mely megkönnyíti a terminológia következetes használatát és elsajátítását.

*Mónus András*ek Sportmenedzser-szótára nemcsak leendő és gyakorló sportmenedzsereknek, edzőknek és sportolóknak lehet megbízható útítársa, hanem nyelvtanárok és szótárkészítők tevékenységét és tájékoztatását is szolgálja. Hasznos kiegészítő anyag lehet angolul tanulóknak is, akik a hivatalos tananyagnál több tudásra vágnak ahhoz, hogy a sportról beszélgethessenek, írjanak vagy gondolkozzanak.

Mónus András – Bendiner Nóra – Borbély László (1999):
Angol-magyar, magyar-angol Sportmenedzser-szótár.
Fair Play Sport, Budapest.

Bérces Edit
PTE

Bibliai lexikon

A második világháború után két bibliai lexikon tette közzé a modern szentíráskutatás eredményeit a tudomány iránt érdeklődők számára: Hollandiában *A. van den Born* 'Bijbels Woordenboek'-ja, német nyelvterületen pedig *H. Haag* 'Bibel-Lexikon'-ja. A két munka szerzőik szoros együttműködése során jött létre. Van den Born fejezte be hamarabb a művét, így Haag több szócikket már készen vett át tőle a saját lexikonjába. A 'Bibel-Lexikon' első kiadása 1951-ben jelent meg. A második kiadásra 1967-ben került sor, de már változtatásokkal, mivel legalább kétszáz, főleg teo-

lógiai tartalmú cikket Haag újraíratott, s a közben eltelt tizenöt év kutatási eredményeit is felhasználta és beépítette a szócikkekbe, valamint felfrissítették az irodalmi hivatkozásokat is. A Van den Borntól átvett anyag is átdolgozásra került, ami a 'Woordenboek' újabb kiadásában már így jelent meg. A mű elkészítése során még további 113 szerző közreműködött, akik a könyv előszavában kétoszlopos névjegyzékben részletesen is fel vannak sorolva. Az e recenzió tárgyát képező magyar fordítás az 1967-es második kiadás alapján készült.

A ma magyar nyelven vagy hazai szerzőktől található azonos témájú munkák a legtöbb esetben mind terjedelem, mind részletesség szempontjából elmaradnak a fenti műhöz képest. Az olyan könyvek, mint amilyen *Gecse Gusztáv*, *Horváth Henrik* 'Bibliai kislexikon'-a (Kossuth Könyvkiadó, 1984) mindössze néhány száz gyakrabban előforduló nevet és fogalmat tartalmaz, s a szócikkek terjedelme ritkán haladja meg a 8–10 sort. Másoknál, mint *ifj. Bartha Tibor*, *Vladár Gábor* 'Bibliai fogalmi szókönyv' címmel a Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya által 1990-ben, Budapesten kiadott műve esetében, a szócikkek mindössze azokat a bibliai idézeteket tartalmazzák, melyekben az adott címszó előfordul. Az újabban megjelentek közül Bartha Tibor 'Keresztyén Bibliai lexikon I.-II.' címmel 1993-ban a Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadójánál, Budapesten megjelent lexikona hasonlítható össze érdemben a Haag-féle lexikkal, ám még ez is jóval kevesebb és rövidebb szócikket tartalmaz Haagenál. E recenzió tárgya tehát a Herbert Haag művéből készült magyar fordítás, mint a témából hazánkban fellelhető valószínűleg legrészletesebb és legigényesebb munka.

A 'Bibliai Lexikon' a Szentírásban előforduló személy- és földrajzi nevek, tárgyi és elvont fogalmak magyarozatát tartalmazza. Használatának megkönnyítése érdekében a könyv szerzői több formai megoldást alkalmaztak. A címszavakat betűrendben helyezték el, a fejezetek elején iniciáléval jelölve az adott fejezetben található címszavak kezdőbetűjének az ábécében elfoglalt helyét. A szócikkek elején vastagon szedve áll a címszó, például: a vallásokban szokásos kultikus étkezésről szóló szócikk elején így:

áldozati lakoma

A szócikkek oldalanként két-két hasábra vannak tördelve, a számozás nem az oldalszám, hanem a hasábok száma alapján történik, melyet a hasábok alján tüntettek fel. Az egyes szócikkek kikeresését segíti az oldalak tetején elhelyezett úgynevezett élőfej, mely mutatja az oldal első és utolsó címszavát. Ezt oly módon teszi, hogy ha az előző oldalon kezdődő szócikk magyarozata áterjed a következő oldalra, akkor ezen az oldalon ennek címszavát tünteti fel az élőfejben az oldal első címszavaként, s a lapon azt a címszót tünteti fel utolsóként, melynek jelentésmegadása az adott oldalon utolsóként elkezdődik, még ha a magyarozat át is terjed a következő oldalra. Például a 927–930. hasábokban: a 928. hasáb utolsó címszava a 'kapzsiság', mert ez az utolsó címszó, mely a 927–928. hasábokat tartalmazó oldalon kezdődik. Mivel azonban a 'kapzsiság' szócikk áterjed a 929–930. hasábokat tartalmazó oldalra, így ezen az oldalon a 'kapzsiság' címszó van feltüntetve elsőként. A két oldal élőfejei tehát: káosz – kapzsiság, kapzsiság – karizmák.

A címszó után első helyen dőlt betűvel következnek a címszó esetleges változatai (a változatok dőlt betűvel). Például a 6. hasáb első címszavában így:

Abigail, Abigal, Abugal

Ezután zárójelben, ' ' jelek közé foglalva következik a címszó jelentése, és az, hogy milyen nyelvből származik. Például: a 878. hasáb utolsó szócikkében így:

Jojakim (héb. 'Jahve felemel')

A héb. rövidítés a héber nyelvre utal (a rövidítések kérdésére később térek ki), vagyis a jelentés magyarázata feloldva: a Jojakim szó héberül annyit jelent, mint „Jahve fel-emel”. Természetesen a fenti formula csak a magyar nyelvben elő nem forduló vagy jelentés és eredet szempontjából magyarázatra szoruló szócikkek esetében szerepel, más esetben el is maradhat, például a 282. hasáb egyik címszavában így:

égtájak

Amennyiben egy magyar nyelvben elő nem forduló vagy jelentés és eredet szempontjából magyarázatra szoruló címszót nem követ a fentiek szerint zárójelben és ’ ’ jelek közé foglalva a jelentése, akkor a szótár megírásának idején az adott címszó jelentése még megfejtethetetlen és ismeretlen volt.

A címszó után minden esetben kettőspont következik, majd ezután áll a címszó definíciója, maga a szócikk. A 198. hasáb egyik címszavában így:

Buzogány: ütésre, sújtásra használt, tömör ércgombban v. szöges, görcsös bunkóban végződő, rövid nyelű fegyver. Az istenek, királyok és hősök ősi fegyvere a bibliai korban a hatalom jelképe lett.

Ha a szócikken belül ismét előfordul a címszó, az úgynevezett tilde jel ~ helyettesíti. A 487. hasáb egyik szócikkében így:

Gerizim: (...) Johannesz Hürkánosz lerombolta, de ~ hegye mindmáig megmaradt a szamariaiak kultikus helyének (...)

A fenti mondat tehát így olvasandó: Johannesz Hürkánosz lerombolta, de Gerizim hegye mindmáig megmaradt a szamariaiak kultikus helyének.

A szótár másik gyakorta alkalmazott jelzése a → jel, az utaló, mely azt jelenti, hogy az utána álló, dőlt betűvel szedett szó címszóként megtalálható a lexikonban. A 651. hasáb ’hozsanna’ szócikkében így:

→ *hallel*

Vagyis a hallel szó egy más helyen (egész pontosan az 542. hasáiban) címszóként van feltüntetve. Helytakarékosság miatt a címszóként is szereplő személy, illetve földrajzi nevek esetében a tilde jel általában elmarad. A 707. hasáb egyik szócikkében így:

Isten Báránya (lat. Agnus Dei): Keresztelő János két ízben így nevezte meg Krisztust (...)

A *Keresztelő János*, illetve a *Krisztus* személynevek a lexikonban önálló címszóként is előfordulnak a 953, illetve az 1058. hasáiban, ám a tilde jel a fentiek értelmében mindkét esetben elmarad.

A szócikkekben a lexikon témáját képező Szentírás könyveire zárójelben, sorrendben a könyv-, fejezet- és versszám megadásával, és dőlt betűvel hivatkoznak. Például a 441. hasáb ’Filológusz’ címszavú szócikkében így: (Róm 16,15), vagyis a szócikkben található információ forrása a Rómaiaknak írt levél 16. fejezetének 15. verse. Ha közvetlenül a könyv megjelölése után újra ugyanarra a könyvre hivatkozunk, a jelölésből a neve elmarad. Például a 486. hasáb egyik szócikkében így:

Gerár: város Palesztina és egyiptom határán (*Ter 10,19*). Amikor Ábrahám itt tartózkodott, Abimelek volt Gerár királya (20).

A fentieknek megfelelően tehát a (20) Szentírásbeli fejezet is a Teremtés könyvéből való (*Ter*).

A lexikon 125 különböző rövidítést alkalmaz, ezek nagy része a Szentírás különböző könyveire vonatkozik (1Kir = Királyok I. könyve), vagy a Szentírás keretén belül nem kanonizált iratokra (Gal = Galatáknak írt levél), de vonatkozhat különböző bibliafordításokra (LXX = Septuaginta, hetvenes fordítás), égtájak megjelölésére (D = dél), vagy gyakorta előforduló szavakra, kifejezésekre (c. = cím, című) is. A rövidítések magyarázata az előszó utáni két oldalon, kéthasábos elrendezésben található.

A lexikon teljes terjedelme 1970 hasáb. Szócikkei eltérő hosszúságúak lehetnek, átlagosan fél hasáb terjedelműek, de elérhetik a 8–12 hasáb hosszúságot is. A szócikkek illusztrációjaként a könyv 203 fekete-fehér képet és ábrát tartalmaz, ezek eltérő méretűek, és az illusztrálandó szócikk közelében vannak elhelyezve, a könnyebb összekapcsolhatóság érdekében címmel, esetleg a szócikkből vett idézettel ellátva. A színes képek és ábrák két helyre, az 592–593. hasáb, illetve az 1264–1265. hasáb közé vannak gyűjtve. A lexikon 28 színes ábrát tartalmaz (római számozással és képaláírással ellátva), valamint 4 színes térképet, melyek az elülső és hátsó borítók belső oldalán vannak elhelyezve. A képek, ábrák és térképek forrásai azonos cím alatt az utolsó oldalon találhatóak. (Például 'Atlas of Bible'. 1983. Reader's digest.)

Összességében tehát Herbert Haag műve mind a tudományos munkát végzők, mind az egyszerű érdeklődők számára a legalkalmasabb, s jóformán az egyetlen hazánkban és magyar nyelven is megjelent lexikon, mely mind tartalmi, mind formai szempontból igényesen, részletekbe menően tárgyalja a Biblia világát.

Herbert Haag (1989): *Bibliai lexikon*. Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.

Tötös Miklós
PTE

Idegenszó-tár

Az 'Idegenszó-tár' címmel megjelent szótár 'A magyar nyelv kézikönyvei' sorozat nyolcadik kötete, a Tinta könyvkiadó gondozásában jelent meg 2004-ben, 'Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára' alcímmel. *Tótfalusi István* munkája, a lexikográfiai munkatárs *Kiss Gábor* volt.

Rohanó világunkban gyakran érezzük szükségesnek, hogy felfrissítsük szókincsünket, hiszen a szemünk előtt játszódik le a folyamat, amelynek során mindennapi használatba kerülnek a korábban kizárólag szakmai kifejezések, és egyre nagyobb mértékben zúdul ránk egy új tudáshalmaz szókincse. Az angol nyelvből átvett kereskedelmi, közgazdasági, műszaki kifejezések elterjedése, valamint az új nyelvhasználati divatirányzatok is szükségessé teszik egy ilyen, értelmező és egyben etimológiai szótár kiadását a nagyközönség számára.

Nagy valószínűséggel e mű Tótfalusi 2002-ben megjelent 'Idegen szavak magyarul' című művének átdolgozott, bővített, frissített változata. A szótár „a művelt és érdeklődő nagyközönségnek” készült, azzal a megjegyzéssel, hogy igazán azok értékelik majd az etimologizáló részeket, akik tanultak néhány évig latinul. A széles olvasóközönségre való tekintettel a szavak eredetét nem találjuk meg egészen az indoeurópai gyökökig, hiszen az csak a nyelvészek számára érdekes vagy érthető.

A munkálatok megkezdése előtt a legfontosabb döntés, hogy mi kerüljön be egy szótárba, a jelen esetben pedig az, hogy mi számít idegen szónak. Ezt nehéz megítélni, hiszen sok olyan idegen eredetű szavunk van, amelyet évszázadok óta ismerünk, használunk, és jelentésük nem igényel magyarázatot. Azokat az idegen eredetű szavakat, amelyek hanga-

lakja már igazodott a magyarhoz, és jelentésük is közismert, például 'kocsma', 'cérna' vagy 'erkély', nem tartalmazza a szótár. Ennek ellenére sok olyan szót találunk, amelyek jelentésével mindenki tisztában van, például: 'keksz', 'glória', 'nokedli', 'spenót', 'virslis', 'villa' vagy 'sláger'. A szerző leszögezi, hogy idegen szó az, amit „a magyar anyanyelvűek nagy többsége annak érez”, tehát a kérdés eldöntése csak szubjektív alapon történhet. Rengeteg tudományos, technikai, orvosi, vegyészeti, filozófiai, zenei stb. szakszót és kifejezést találunk, és a legújabb, elsősorban angol eredetű, a számítástechnika, kereskedelem és mobiltelefonok témakörében használt szavak közül is sok szerepel. Megtalálható például a 'hardver', 'szoftver', 'kurzor', a 'web' vagy a 'cybersex', nem találjuk viszont az utóbbi időben egyre gyakrabban hallott 'headset', 'website' vagy 'rack' szavakat.

Hasonlóan nehéz feladat meghatározni, hogy mely nyelvből került az idegen szó a magyarba, hiszen sok olyan latin eredetű szó van, amely német vagy angol közvetítéssel került hozzánk, és az idők során jelentése nagy változáson ment keresztül. Ilyen például a 'geniális', amelyet a többség valószínűleg a 'zseniális' szinonimájaként ismer, hiszen közös töről erednek, hangzásuk is hasonló. Mégis, az első szó eredeti, ma már nem ismert jelentése 'nyiltszívű', és nem lángelméjű.

Megismerkedhetünk ezen kívül néhány etimológiai, „tökereső” eljárással, illetve téveszmével is. A szótár figyelmünkbe ajánlja, hogy a németből régebben átvett szavakat a magyar ajkúak szívesen 'visszalatinosítják', azaz -um vagy -ia szuffixumot tesznek a szavak végére, mint például: a német Tendenz-ből a magyar tendencia, vagy Referat-ból referátum. Ez könnyen félrevezetheti a laikust, és a latinban sejteti az adott szó eredetét.

A már meghonosodott idegen szavakat magyaros helyesírással kereshetjük (szoftver). Hogy mi számít meghonosodottnak, az valószínűleg egyéni megítélésen múlik, ugyanis hiába kerestem a sztracsatellát az sznél (bár a legtöbb cukrászdában így árulják),

az az eredeti, olasz helyesírással szerepel: stracciatella. Az ilyen, friss átvételű szavaknak még nincs meggyökeresedett helyesírása, ezért ez nagy felelősséggel járó állásfoglalás, hiszen minden szótárnak látens funkciója, hogy a helyesírás kérdésében is eligazítást nyújtson. Ezek szerint ezt az olasz szót így, olaszosan kell írni, és a helyesírására igényes nyelvhasználónak ezt kellene követnie. A nem latin betűs nyelvekből vett szavakat magyaros, kiejtésükhöz leginkább hasonló helyesírással találjuk meg.

A szótár elején a felhasznált szótárak és lexikonok listáját olvashatjuk: számos magyar és idegen nyelvű munkából merítettek a készítők. Bár a források között szerepel, szemmel láthatóan sikeresen elkerülték a Bakos-féle 'Idegen szavak és kifejezések' szótárának legnagyobb terjedelemmel hibáját, azaz kizárólag enciklopédikus és nem nyelvi ismeret tartalmazó szavak (például: Ábel, Westminster) nem kerültek be a Tótfalusi-féle szótárba.

A szótárban alkalmazott jelek a Tinta Kiadóra egyedien jellemzőek, de az előszó részletesen és példákkal illusztráltan bemutatja jelentésüket, valamint a rövidítések feloldását, így minden jel világos értelmet nyer az olvasó számára. A szócikkek jól áttekinthe-

A szótár legeredetibb vonása, hogy bizonyos szócikkek nyelv-helyességi információt is tartalmaznak. A szerző felhívja a figyelmet az elterjedt, de helytelen kiejtésre, latin szó gyakran elvett ragozására, hogy ha valaki az idegen szót részesíti előnyben a magyar megfelelője helyett (már ha létezik ilyen), akkor helyesen tudja azt használni. Például: ez a gyakran hallott latin kifejezés, mivel semleges nemű, helyesen 'opus posthumum' és nem 'opus posthumus', mint ahogy sokszor hallani. Így gyakorlatilag három funkciót is betölt a mű: magyaráz és értelmez, etimologizál, illetve nyelvhasználati tanácsokat ad.

tőek, a vastaggal szedett címszavak egymástól jól elkülönülnek. Könnyen megtaláljuk a keresett szót, ezt a regiszteres kiadás is segíti. A címszavak felépítése a következő:

fregoli ◇ *ölt* visszájára fordítva is viselhető ruha-darab

◇ a mennyezetig felhúzó ruhaszárító szerkezet

◎ Leopoldo *Fregoli* 19. századi olasz átváltozó művész nevéből (a 'szárító' jelentés egy márka-névből ered)

Nem derül ki azonban világosan, hogy a többjelentésű szavaknak mely értelme kerül az első helyre, és miért. A 'fregoli' esetében egyenesen meglepő, amit az első helyen olvashatunk, és gyaníthatóan a legtöbb magyarul beszélő számára ez a szó nem jelent ruhadarabot. Ha viszont a szónak ez volt az eredeti jelentése, majd a 'szárító' kiszorította, akkor ezt jelölni kellett volna. (Mint ahogy nagyon sok szócikkben találunk † jelet, ami azt hozza tudomásunkra, hogy a szó vagy annak valamelyik jelentése elavult, régies.)

A szócikkek tanulmányozása során látható, hogy ez a munka valóban alapos, jól átgondolt szótár, a jelölések érthetőek, az etimológia követhető. A címszavak szófaja csak akkor van feltüntetve, ha arra valóban szükség van, mint például a 'kritikus' esetében, ami lehet melléknév és főnév is. Az 'absztrakt' viszont csak melléknévi jelentésében szerepel, főnévként (előadás kivonata) nem.

Érdekes, hogy a 'spenót' megtalálható a szótárban, megtudjuk róla, hogy a német nyelvből került a magyarba, viszont a 'paraj' nem található meg, pedig legalább annyira idegenül hangzik. Hasonlóképpen a 'nokedli'-ről olvashatjuk, hogy szintén egy német nyelvjárásból került a magyarba, viszont a 'galuska' nem szerepel a szótárban. Ha már a konyhaművészet szavainál tartunk, további érdekesség, hogy a francia eredetű bornevek, mint 'merlot' vagy a 'chardonnay' nem találhatóak meg a szótárban, viszont szerepelnek más italnevek, például a 'furmint', a 'champagne' és a 'sherry'. Van 'burgundi', de nincs 'portói'. Közkedvelt köretünk egyik nevét sem találjuk, sem a 'krumpli'-t, sem a 'burgonya'-t. Valószínűleg azért, mert ezek mindenki számára közismertek. Mégis érdekes volna bővebbet tudni e szavak eredetéről, melyik nyelvből és hogyan kerültek a magyarba, hiszen a 'burgund' szócikk végén a szerző is utal arra, hogy ennek a szónak az etimológiai családjába tartozik a burgonya is, de pontosan nem ismerjük meg, hogy miként alakult sorsa.

A délgyümölcsök témakörében is azt tapasztaljuk, hogy bizonyos, mindenki által ismert gyümölcsök elnevezései nem kerültek bele a szótárba, mint például a citrom, a narancs vagy a banán, megtaláljuk viszont a 'kivi' és a 'grépfrút' szavakat, mindkettőt magyaros írásmóddal. Hazai almafajtáink közül sem találjuk meg az összeset, van például 'jonatán', és megtudjuk róla, hogy egy amerikai almatermelő keresztnéve után kapta fajtája a nevét, nem találtam viszont az 'idared' fajtát.

Néhány szó etimológiája nagyon meglepheti a laikus olvasót. Kiderül, hogy a 'puding' szavunkat az angolban két d-vel írják, és oda a németből került, ahol puddewurst formában, a laikus számára megmagyarázhatatlan módon, véreshurka jelentésben használták (ebből a pudde vagy puddig a tömzsi, és a wurst a hurka). Hasonlóan elcsodálkozhatunk azon, hogy a 'vakáció' és a 'facér' szavaink rokonok, hiszen mindketten a latin 'vacare' azaz 'üresen áll' kifejezésből származnak. Még ennél is meglepőbb, hogy 'rezsó' és 'sofőr' szavaink is rokonok, hiszen mindkettőt a francia 'chauffer', azaz fűt ígére vezethetjük vissza, a villanyfűző még egy re- előtagot is kapott (újra, fel). Ez teljesen érhetetlen lenne, ha a 'sofőr' szócikkben nem olvashatnánk, hogy az autóvezető neve régen, a gőzhajtású autók korában keletkezett, amikor valóban fűtenie kellett.

Talán a stílusminősítéseket lehetett volna gyakrabban alkalmazni, hiszen például a 'kompánia' címszó után ezt olvashatjuk: társaság, baráti kör (ezen kívül két régies jelentése szintársulat, valamint katonai gyalogos század). A szó jelentése azonban ma már inkább pejoratívminőségű, ez azonban nincs feltüntetve.

A szótár legeredetibb vonása, hogy bizonyos szócikkek nyelvhelyességi információt is tartalmaznak. A szerző felhívja a figyelmet az elterjedt, de helytelen kiejtésre, latin szó gyakran elvétett ragozására, hogy ha valaki az idegen szót részesíti előnyben a magyar megfelelője helyett (már ha létezik ilyen), akkor helyesen tudja azt használni. Például: ez a gyakran hallott latin kifejezés, mivel semleges nemű, helyesen 'opus posthumum' és nem 'opus posthumus', mint ahogy sokszor hallani. Így gyakorlatilag három funkciót is betölt a mű: magyaráz és értelmez, etimologizál, illetve nyelvhelyességi tanácsokat ad.

Összességében az 'Idegenszó-tár' egyaránt ajánlható a nagyközönségnek, iskolásoknak, művelődni vágyóknak, érdeklődőknek. Sok hasznos és érdekes információra lelhetnek benne a használók, a „régit” idegen szavainktól a legújabbakig a legfontosabbak megtalálhatók benne, és közben még olvasmányként is szórakoztató.

Tótfalusi István (2004): *Idegenszó-tár. Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Szerk.: Hidalmási Anna, Temesi Viola. Tinta, Budapest.

Papp Eszter
PTE

Közhelyszótár

Minden kezdet nehéz. De egyszer minden véget ér. Az élet pedig nem habostorta. Mindennapi életünkben ezek a mondatok, kifejezések számtalanszor elhangzanak, és néha feltűnik, néha nem, hogy mennyire klisékben, közhelyekben beszélünk és gondolkodunk. 'Közhelyszótár' címmel megjelent művében *Hernádi Miklós* az ilyen kifejezéseket gyűjtötte össze mulattatásunkra és okulásunkra.

Hernádi Miklós 'Közhelyszótár'-a először 1974-ben jelent meg a Gondolat Kiadónál, és immár negyedik kiadását érte meg 2001-ben az Aranyhal Könyvkiadónál. Nem mindennapi, tipikus szótárral állunk szemben; ez inkább egy szógyűjtemény, amelynek elsődleges célja nem az elrettentés, hanem a közhelyek későbbi (az elolvasás utáni) kerülése, az általános kijelentések egyedivé tétele, aktualizálása. A szerző felhívja a figyelmet, hogy mindennapi beszédünk közhelyekkel teletűzdelt, amire a kötetet forgatva mindenki rádöbbenhet. „A minimális cél: közhelyes gondolataink újrafogalmazása. A maximális cél: közhelyes gondolataink újragondolása”, írja a szerző a kötet előszavában.

Mindemellett már a külső borító is figyelemfelkeltő piros-fekete alapszínével és élénk színű felirataival. A borítón felsorolt szavak a szótárban megtalálható vezérszókából adnak ízelítőt és kiválasztásuk azért is remek, mert a legkülönbözőbb témakörökből, illetve szófajok közül kerülnek ki. Maga a szótár egyébként az egynyelvű szótárak közé tartozik: a címszavak, a megadott információk, kifejezések, példák mind magyar nyelvűek.

A szótár megalapozása több részből áll: a szöveget megelőzi a kötet előszava, amelyben a szerző definiálja a közhely fogalmát: „minden megállapítás vagy megnyilvánulás, amelyet helyettem bárki más közreadhatna”, a közhelyeket pedig tematikus csoportokba osztja (mindennapi élet, szerelem, gyerekek, evés, ivás, lakás, munka, művészet stb.). A szerző bevallása szerint nem tematikájuk, hanem inkább olyan gondolkodási sémák alapján csoportosítja a gyakran használt kifejezéseket, „melyek meglévő közhelyeket egy-egy konkrét helyzetre kényszerítenek”. Mivel pedig két azonos szituáció nem létezik, a közhelyek legfőbb jellemzője az „össze-nem-illés”, azaz az általános séma ráhúzása egy egyedi, megismételhetetlen helyzetre. A szerző definiálja a banális fogalmát is az eredetiség fogalmának segítségével; ezeket teljes ellentétbe állítja egymással: egymás nélkül nem léteznek, de ki is zárják egymást.

A szótár felépítésével kapcsolatban is ad információkat az előszó: kétféle címszót különböztet meg: a tematikust, illetve a nyelvit. Az előbbi egy-egy téma, gyűjtőfogalom köré csoportosítható kifejezéseket, elsősorban főneveket takar (szerelem, élet, gazdaság, politika stb.), az utóbbi pedig nyelvtani kifejezőeszközök, toldalékok, kérdőszók, módosítószók stb. közhelyes használatát igyekszik bemutatni. (-lag, -leg, -fele, -ig stb.) A szavak elrendezésére a hagyományosnak nevezhető alfabetikus sorrendet választotta. Normál betűvel jelzettek a példamondatok, amelyek „egyenes idézetek” a mindennapi életből; dőlt betűvel a szerzői kommentárok és értelmezések szerepelnek. A példamondatokhoz gyakran magát a címszót is „hozzá kell gondolni”, ami véleményünk szerint néha kicsit zavaró (főleg, mert nem következetes a használat módja). Nagybetűvel jelöli a legkirívóbb közhelyeket (amelyek úgymond szinte szó szerint „ordítanak”). Csillaggal azokat a közhelyeket jelöli, amelyek szólásokból, közmondásokból alakultak ki (mivel magukat a szólásokat, közmondásokat nem vette be a szótárba, függetlenül attól, hogy a szerző saját bevallása szerint annak tartja őket). Az előszó végén (tehát nem külön jegyzékben) közli a szótárban előforduló rövidítéseket. Ezek főleg stiláris, illetve a felhasználói rétegre vonatkozó információkat hordoznak.

Íme két példa az eddigiekre:

alkalom * Szüli a tolvajt, de azért nem mindenkiből lesz tolvaj, akinek alkalma van rá. Vö.: *mód*. A KÍNÁLKOZÓ ALKALMAT MEG KELL RAGADNI. SOHA VISSZA NEM TÉRŐ ALKALOM! Mindig az alkalomnak megfelelően kell öltözni. Alkalmilag = alkalomadtán.

alma Ez nekem alma. * Néha bizony nagyon messze esik a fájától. (*Férfi és nő viszonyának mélyértelmű magyarázatául*.) Éva leszakította, Ádám meg, amilyen hülye volt, evett belőle. A héjában van a legtöbb vitamin! HERSEG a lány fogai alatt. (*ír.*)

Ami az időbeli határokat illeti, a szerző az 1930-as évekig nyúlt vissza, de említi, hogy találhatók 19. századi kifejezések is a kötetben.

Már nem tartozik az előszóhoz, de külön főcímet nem kapott az a rövid szójegyzék, amely a legutóbbi, 1993-as (harmadik) kiadás óta gyűjtött szavakat, kifejezéseket tartalmazza. Ezeknél kis nyilacskaival jelöli szerző a szótárban már korábban szereplő szavakhoz tartozó új információkat. 14 oldalnyi új szót tartalmaz a 2001 áprilisában lezárt gyűjtemény.

Ezután kezdődik maga a szószeret, amely a magyar szótáraknál gyakori betűrendes elrendezést alkalmazza, úgy, hogy az ékezetes magánhangzókat (például a, á) együtt, a kettős mássalhangzókat az egyesektől külön tárgyalja.

A szószeret után találunk egy függeléket, amely falvédőfeliratokat (a régi parasztházakban a mai napig megtalálható házi áldásokat) sorol fel. Kitér a tautológiákra, vagyis az információt duplán megfogalmazó közhelyekre (például: A jó bor sose rossz); a könnyedén összekeverhető, hasonló hangzású, jelentésű vagy asszociációs mezőjű szavakra (Haiti – Tahiti – Hawaii), a direkt és véletlen szórontásokra (aztat én nem szeressem, ingerencia), a sznob módon használt szakértői szavakra (adekvát, mintasokaság), a kiürült képekre – másképpen halott metaforákra –, amelyeket szintén ábécé-sorrendben sorol fel (idő kereke, vasfoga; madártávlatból); valamint megemlíti sziámi szavakat, kifejezéseket (bonyolult, összetett, sokrétű probléma), illetve azokat a szókapcsolatokat, amelyeket gyakran a „jobb hangzás mián” használunk valami egyszerűbb, érthetőbb helyett (a gall legénység = a francia csapat).

A kötet talán legérdekesebb része a közhely-kalendárium hírlapíróknak, amely hónapokra osztva tartalmazza a legszokványosabb kifejezéseket, amelyek elhangzanak a médiában. Például:

Augusztus

A tűzszerészek birtokukba vették a Citadellát: minden eddiginél színpompásabb tűzijátékra számíthatunk.

X. Y. megkezdte rendes évi szabadságát.

Időben szerezz be tanszerszükségletét.

A kötet végén a felhasznált források bőséges jegyzékével találkozunk.

A makrostruktúrát illetően már említettük, hogy a szótár ábécésorrendet követ, viszont sok más szótárral ellentétben nem szótári alakjukban szerepelnek a szócikk elején a címszavak, hanem gyakran ragozott alakban tűnnek fel (add tovább, ahhoz, alapjaiban stb.) Előfordul azonban, hogy egy igei címszó mellett a példamondat az abból képzett főnévre utal:

altat (*Nehéz nap után:*) Hát ma nekem biztos nem kell altató.

Találunk olyan szócikket is, amelynek címszava csupán a felsorolt közhelyek témáját határozza meg, maga a címszó egyáltalán nem szerepel a példamondatokban:

filozófia Hiszem, mert lehetetlen. Gondolkodom, tehát vagyok. Utoléri-e Achilles a teknős-békát? Kétszer nem lehet ugyanabba a folyóba lépni.

A mikrostruktúra, tehát a szócikkek belső szerkezete a következőképpen fest: a címszó után következik egy-egy példamondat (amelybe gyakran bele kell érteni magát a címszót is). Ahogy a fenti példából is kiderült, a stílári jelöléseket mindig az adott példamondat után találjuk, bár az esetek nagy részében egyáltalán nincs ilyen jelölés, a dőltbetűs szerzői hozzáfűzéseket pedig az adott mondat előtt olvashatjuk: ezek magyarázatot fűznek az utánuk álló kifejezéshez, elsősorban a kontextust és a használatot illetően. Mivel a példamondatokból gyakran hiányzik maga a címszó, érdekes lenne megnézni, hogy a címszó ismerete nélkül, csak a példamondatokat hallva felismernénk-e, hogy mi lehetett a címszó (például „Mindent megold. Nem jó semmire. Nem az számít, hogy ki írta, hanem hogy ki adja át.” – ajánlólevél.). Találkozunk szinonimákkal is, amelyeket a címszó után egy egyenlőségjel jelöl (például: ajánlás = javaslat). Ezzel arra is utal a szerző, hogy a címszót milyen értelemben használja. Ha egy szó más szócikkben is előfordul, azt a szócikk végén „L. még *dőlt betű*”-vel jelzi a szerző. Gyakran találunk olyan példamondatokat is, amelyek érzésem szerint nem tartoznak szorosan az adott címszóhoz, bár kétségtelen, hogy azzal kapcsolatban is elhangozhatnak:

íróasztal Bele is örülnék. [mármint abba, ha egész nap az íróasztal mellett kellene ülnöm.]

A szócikkek választott szerkezetének nagy hátránya, hogy az egyes példamondatokat csak a központozás, a mondat végi írásjel választja el egymástól, ami áttekinthetlenné teszi a szócikket, mert előfordul, hogy a példamondat több mondatból áll, viszont ezeket nehéz ebben a formában elkülöníteni egymástól.

Következetlenségnek érezzük, hogy egyes helyeken, mint már említettük, egyenlőségjellel jelzi a szerző, hogy az adott szót milyen értelemben használja, viszont ez a jelölés néhol hiányzik:

kilép *Kizárólag „elsejével”*. L. még: *Burda*

Burda Úgy nézett ki a nő, mintha most lépett volna ki a Burdából.

A kiemelések végtelenül szubjektívek, ami önmagában nem gond, csupán érdemes lett volna erre is utalni az előszóban. Sok közhely pedig nem is tűnik annyira közhelynek, hiszen ritkán használt (sosem hallott) példamondatokat használ:

norvég kabát Már kétszer volt kifordítva, és *oszló*ban van.

A szótár célja a szerző bevallása szerint nem egy tudományos mű létrehozása, hanem tulajdonképpen a szórakoztatás és az okulás, az agyművelés volt. Előszavában jegyzi meg, hogy reméli, az olvasó jókat mulat majd a könyvön (ezt a célt elérte), és mire a szótár végére ér, talán le is szokik a közhelyek használatáról. A néhol ironikus hangnemnek köszönhetően hasonló hatást ér el, mint a sikeres vígjátékszerzők: az ember magára ismer és önmagát nevet.

Hernádi Miklós (2001): *Közhelyszótár*. Aranyhal Könyvkiadó, Budapest. Negyedik, bővített kiadás.

Kuttor Eszter
PTE

Két új frazeológiai szótár

2003 a magyar frazeológiai szótáriróladom területén kiemelkedő év volt. A Tinta Könyvkiadó két szólásszótárat is megjelentetett. Ezzel *O. Nagy Gábor* majd negyven évvel ezelőtt megjelent *Magyar szólások és közmondások* című gyűjteményének egyeduralma a magyar nyelvű általános frazeológiai szótárak piacán megszűnt. Az egyéb létező nagyobb szólásszótárak (például *Csefkó Gyula*, *Kertész Manó*, *Margalits Ede* művei) régebbi gyűjtemények reprint kiadásai, amelyek inkább csak a gyűjtők és a történeti kutatók számára jelentősek, a mai magyar nyelv állandósult szókapcsolatai iránt érdeklődőknek nem nyújthatnak aktuális információt. Ezért is bírnak nagy jelentőséggel és számíthatnak nagy érdeklődésre a tavaly megjelent szótárak. Míg *Forgács Tamás*, a magyar és német nyelvű frazeológiával foglalkozó szerző egyedül szerkesztette művét, a *Bárdosi Vilmos*-féle szótár négy ismert nyelvész (*Balázs Géza*, *Balogh Péter*, *Hessky Regina*, *Kiss Gábor*) szerkesztői munkája eredményeképpen, Bárdosi főszerkesztésével született meg. Mindkét szótár megjelenését több éves kutatómunka előzte meg. Bárdosi a hátsó borítón fel is tünteti, hogy a kötet „egyetemi oktatók tízéves gyűjtőmunkája eredményeképpen” készült el.

Mindkét kötetet előszó vezet be, amelyet a szótár felépítésének és használatának a leírása követ, majd a szótárak bevezető részét szakirodalmi bibliográfia zárja. Mindezek elé Bárdosi egy tartalomjegyzéket is illesztett, amely jól szemlélteti az egész könyv felépítését. A bibliográfia mindkét műben először szótárakat, majd válogatott szakirodalmi munkákat tartalmaz. Bárdosi Forgácsnál másfélszer több szótárat, míg Forgács kétszer annyi szakirodalmi munkát sorol fel. Az utóbbi különbség abból adódik, hogy Bárdosi csupán magyar nyelvű szakirodalmat, Forgács pedig nagy számú német nyelvű szakirodalmat is megad.

Az állandósult szókapcsolatok terminológiai elnevezésére az előszóban Bárdosi és Forgács is az utóbbi időben elfogadott frazéma szót használja. Mindkét szótár anyagválogatásában a tágabb értelmű frazéma-fogalom volt az irányadó. Helyeselhető az is, hogy tudományos értelemben nem csupán szólásszótárakról van szó, ugyanis a szólásokon kívül közmondások is helyet kaptak a két gyűjteményben. A szólásokon és a közmondásokon kívül mindkét szótárban található még helyzetmondatok, szállóigék és kollokációk, terpeszkedő kifejezések is. Bárdosi a helyzetmondatok jelentőségét hangsúlyozta azzal, hogy ezt a kifejezést a szótár alcímében is feltüntette a szólások, közmondások szavak mellett. E típus kiemelése mellett szól az is, hogy a szótárban feltűnően nagy arányban (17 százalék) szerepelnek helyzetmondatok, ahogy ez a szótár elején található

statisztikai adatból is kitűnik (XI. o.). A szótárban szereplő frazematípusok számérték és százalékérték szerinti megoszlásának ez a szemléltetése nagy érdeme Bárdosi bevezető részének. Ebből az is kiolvasható, hogy a szótár nagy részben (78 százalék) szólásokat tartalmaz, míg a közmondások csupán a gyűjtemény 5 százalékát teszik ki. Forgács művéről feltételezhető, hogy az előzőhöz hasonló arányok jellemzik. A frazémaanyagot illetően Bárdosi szótára mennyiségileg gazdagabb: több mint 13000 kifejezést tartalmaz. Forgács ugyan ennek mintegy csak a felét, 7500 frazémát vett fel, azonban ezt a két szótár eltérő felépítése első látásra is indokolja: Forgács gyűjteménye egy frazeológiai értelmező szótár „példákkal szemléltetve”, Bárdosié pedig „értelmező és fogalomköri szótár”, amely a frazémáknak nem csak a jelentését adja meg, hanem az egyes fogalomkörhöz tartozó kifejezések célirányos keresését is lehetővé teszi.

A két szótár tehát részben különböző funkciójú gyűjtemény. Annyiban hasonlóak, hogy tartalmazzák a frazémák szótári formáját, esetleges variánsaikkal, vonzataikkal és stílusminősítéseikkel együtt, valamint a kifejezések jelentéseit adják meg. Mivel Bárdosi szótárának a (második) fele egy fogalomköri mutatót és egy szómutatót is tartalmaz, a majd ezer oldalas kötet értelmező szótári része a frazémák említett jelölésén túl csupán azok rövid magyarázatára szorítkozik. Az egyes szócikkek alatti információ Forgács szótárában ennél lényegesen tartalmasabb. Forgács címszóanyagát az is csökkentette, hogy többnyire csak azokat a frazémákat kodifikálta, amelyek szerepelnek a mai nyelvet tükröző, elsősorban sajtónyelvi korpuszában. Amiben Bárdosi itt felülmúlja Forgácsot, az a szótári anyag frazematípusok szerinti jelölése. Az egyes kifejezéseket Bárdosi az értelmező szótári részben tipográfiai segédjelekkel is besorolta a három frazematípus egyikébe. Ennek megfelelően a címszó alatt először a hozzá tartozó szólások, majd a helyzetmondatok, végül a közmondások találhatóak. A helyzetmondatokat és a közmondásokat ezen felül rövidítés is jelöli: HM, KM. Ennek a dupla kiemeléssel is jelölt információnak a feltüntetése a laikus olvasó számára talán kevésbé lényeges, azonban mindenképpen a szótár tudományos igényű szerkesztéséről tanúskodik és a lexikográfusok és értő szótárhasználók igényét is kielégíti.

Szemléltetésképpen megvizsgálva a két szótárban a K betűnél szereplő frazeologizmusokat, Bárdosinál 1175, Forgácsnál 632 szócikket, azaz ennyi értelmező információkkal is ellátott kifejezést találtam. Forgács frazémáinak túlnyomó része megtalálható Bárdosinál is (például „a kákán is csomót keres”; „kapóra jön”; „kenyértörésre viszi a dolgot”), azonban a legtöbb kifejezés más-más változatban szerepel a két szótárban (például „Mégmérttél és könnyűnek találtattál” (Bárdosi) – „(megméretik és) könnyűnek találta-tik” (Forgács); „vmilyen köntösbe [vminek a köntösébe] bújtat” (Bárdosi) – „új köntösbe öltöztet/bújtat” (Forgács), amelyek közül Forgács változatait alátámasztják a feltüntetett példaadatok is. Bárdosi gazdagabb anyagát például az is mutatja, hogy népies frazémákat is felvett („fürge, mint a karika NÉP”; „olyan hülye, mint ide Lacháza NÉP”;

Bárdosi és Forgács szótára öszszességében egymástól függetlenül és egymást kiegészítve is jól használható, mind az átlagos szótárhasználó, mind a szakértő szemmel olvasó nyelvészek, lexicográfusok számára. Röviden összefoglalva: Forgács szótárából több információ megtudható egy-egy állandósult szókapcsolatról, ezáltal olvasmányosabb, Bárdosi szótárában viszont több kifejezés található, nemcsak ábécé szerint, hanem fogalomköri elrendezés szerint is. A használat során valószínűleg inkább a szótáraknak az említettekén túlmutató előnyei, mint azok apróbb hibái fognak feltűnni az olvasónak. Méltó helyük lehet minden, a nyelvet igényesen művelő olvasó könyvespolcán.

„többször [többet] (csinál vmit), mint csöves kukoricán a szem NÉP”). Forgácsé nem tartalmaz ilyen kifejezéseket, ahogy ezt le is írja (IX. o.). Bárdosinál azonban található olyan jelöletlen frazémák, amiket Forgács nem vett fel, pedig ma is használatos kifejezések: „rájön a kangörccs”; „gyáva kukac”; „(Egy) költő veszett el benne”. Más, Bárdosinál kodifikált kifejezések esetében viszont nincs feltétlenül hiányérzete a recenzensnek amiatt, hogy Forgács azokat kihagyta a szótárából, bár tény, hogy humoros voltuk miatt szórakoztatóak: „Kevés (vagy), mint a kvarcórában a ketyegés”; „fenn hordja a krumpliját”; „küllözavara van”. Forgácsnál viszont ritkán található olyan frazéma (korpuszadatokkal), ami Bárdosiból hiányolható, például „keblére borul”; „krisztusi korban van”. Néha az értelmezés is különbözik a két szótárban, például „kapuzárás előtt”: ’BIZ. A klimax kora előtt, a nemi kiöregedés előtt’ (Bárdosi) – ’az utolsó pillanatban’ (Forgács). A stílusminősítések jelzése is régi lexikográfiai probléma. Ezt igazolják a két szótár különböző jelölései is. Például Bárdosi régiesnek tünteti fel a „kardéltre hány” frazémát, amit Forgács jelöletlenül hagy. Vitatott kérdés az is, hogy mi számít durvának (Forgács), illetve vulgárisnak (Bárdosi). Forgács szerint a következő frazémák nem durva, de szleng kifejezések, mint például a „(Csak) semmi lacafaca!”: „fosik vki, mint a murányi kutya” (szleng); „(fut(kos)/rohangál vki.) mint a töketlen kutya” (szleng); „kiöltözik vki, mint szaros Pistta Krisztus nevenapján” (szleng). Az utóbbi kettő frazéma Bárdosinál is szerepel, vulgáris jelöléssel. Forgács szerint „A kutya is oda szarik, ahol nagyobb a rakás” csak „kissé durva”, Bárdosinál vulgáris.

Forgács nagy érdeme a kifejezések példákkal való szemléltetése. A mai használatról tanúskodnak a napilapokból, hetilapokból (főleg Népszabadság, Magyar Hírlap, HVG) származó példák. Ezekben a példákban napjaink aktuális problémái is feltűnnek, például „Clinton és Lewinsky egyaránt eskü alatt tagadta, hogy közöttük szexuális kapcsolat volt” (159. o.); „Claudia Schiffennél is vannak már szebb lányok, ám kutyába se veszik őket, mert a reklámszakma úgy döntött, hogy ő a sztár”. (414. o.)

Bárdosi egy válogatást is ad az olyan „névfelidéző szókapcsolatokból”, mint a „Krisztina királynő” (Egerszegi Krisztina, olimpiai bajnok úszónő) vagy „a legnagyobb magyar” (Széchenyi István, gróf, író, politikus). Ez a lista (kétféle csoportosításban: a metaforikus szókapcsolatok, illetve a tulajdonnevek szerint) a két fő szótárrész között található. A szótár második főrészt, a fogalomköri mutatót úgy jellemzi a szerkesztő, hogy az „egy szólásokból kiinduló önálló fogalomköri szinonima- vagy még inkább képzettársító szótár”. (409. o.) Ez a rész megmutatja például az „Értékmérés, értékrend helyreállítása” fogalomkör alá besorolt összes frazémát, például „Nehogy már a befőtt rakja [tegye] el a nagymamát! | Nehogy már a bogó egye meg a madarat! | Nehogy már a cigi szívja az embert!” és további tizenhárom szinonim helyzetmondatot. Kérdés, hogy a szótárhasználó számára kiderül-e az, hogy ezek a kifejezések ez alá a fogalomkör alá kerültek a szótárban. Kérdés továbbá, hogy hogyan jut el az olvasó ide, ha például a „kakukk” vezérszó alatt található „Nehogy már a kakukkból jöjjön ki az óra!” mondathoz keres szinonimákat. Igaz, hogy mindazoknak a frazémáknak a magyarázata az értelmező szótári részben, amelyek ehhez a fogalomkörhöz tartoznak, tartalmazza a fogalomkör elnevezését is: „{indulatos kifakadás, figyelmeztetés az értékrend helyreállítására}”. Az értelmezés és a használat szempontjából praktikusabb megoldásnak tűnik Forgács módszere, aki a frazémákat magyarázó szócikkek végén utalószavakat ad meg, hivatkozással az adott frazémával hasonló jelentésű kifejezésekre. A „befőtt” címszónál található „Nehogy már a befőtt tegye el a nagymamát!” mondattal kezdődő szócikk végén például a következő utalások olvashatók: „Vö. még → farok, → nyúl”. A „farok” címszó alatt ott van a „Nehogy már a farok csóválja a kutyát!”, a „nyúl” alatt pedig a „Nehogy már a nyúl vigye a puskát!”, amelyeknek a magyarázata is szerencsésebb Forgácsnál, mert közérthetőbb, világosabb, mint Bárdosi értelmezése: ’(Nehogy már) az alárendelt, beosztott személy vagy szervezet szabja meg, milyen irányban haladjanak a dolgok; (Nehogy már) a gyen-

gébb pozícióban lévő dönt(sön) az erősebb helyett!'. Forgácsnál tehát nem tizenhat, hanem csak három szinonim kifejezést találunk ebben a jelentésben, azaz szegényesebb a választék, de nagyobb segítségnek tűnik az utalási rendszere és érthetőbbnek a jelentésmagyarázata. Ha Bárdosi értelmező szótári részében a szócikkek végén lennének utalások az adott frazémákhoz kapcsolódó fogalomkörökre, biztosan könnyebben használható lenne a szótár és még inkább láthatóvá válna a kétirányú szótári elrendezés alkalmazásának az előnye. Kétségtelen azonban a Bárdosi-féle fogalomköri elrendezés általános haszna. A frazeológiai produktivásáról ismert „halál” fogalomkör alatt felsorolt nagy számú frazéma például nagy segítséget nyújthat a halállal kapcsolatos választékos kifejezőmód elsajátításában. Ebben a szótárban egymás mellett találhatjuk meg többek között az „átszenderül az örökkévalóságba”, az „elköltözik Ábrahám kebelébe [az örök vadászmezőkre]”, vagy a „nem rabolja ki a nyugdíjintézetet” kifejezéseket. Forgácsnál ezzel szemben harminc helyre kell lapozni, hogy az ezzel kapcsolatos szinonimákat megtaláljuk, mert ennyi utalószó található például a „leteszi a kanalat” frazéma szócikkének végén, például „árnyékvilág”, „kulcs”, „vadászmező”. De legalább célirányosan lapozgathatunk a jól megszerkesztett utalórendszernek köszönhetően. Mindezt megspórolhatjuk természetesen, ha rendelkezésünkre fog állni a szótárak CD-változata is. Az elektronikus változatra már utal Forgács a szótára bevezető részében. (XIII. o.)

Bárdosi és Forgács szótára összességében egymástól függetlenül és egymást kiegészítve is jól használható, mind az átlagos szótárhasználó, mind a szakértő szemmel olvasó nyelvészek, lexikográfusok számára. Röviden összefoglalva: Forgács szótárából több információ megtudható egy-egy állandósult szókapcsolatról, ezáltal olvasmányosabb, Bárdosi szótárában viszont több kifejezés található, nemcsak ábécé szerint, hanem fogalomköri elrendezés szerint is. A használat során valószínűleg inkább a szótáraknak az említettek túlmutató előnyei, mint azok apróbb hibái fognak feltűnni az olvasónak. Méltó helyük lehet minden, a nyelvet igényesen művelő olvasó könyvespolcán.

Bárdosi Vilmos (főszerk.) (2003): *Magyar szólástár. Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
 Forgács Tamás (2003): *Magyar szólások és közmondások szótára*. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemléltetve. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Kispál Tamás
SZTE

Magyar nyelvhelyességi lexikon

Ahhoz, hogy valami hiteles legyen, egyszersmind szabályosnak is kell lennie. Ez áll a beszédre és az írásra is. Az, hogy valaki hogyan ír, nem csupán a grafológus számára szolgálhat jelentésül az író személyiségével kapcsolatban, hanem egy átlagembernek is. Nem mindegy tehát, hogy milyen hangnemet ütünk meg, ha egy másik személyhez szólunk, és nem mindegy az sem, milyen kifejezéseket használunk, valamint helyesen írunk-e. Valóban: egy durva helyesírási vagy nyelvhelyességi hiba ronthatja hitelességünket, sőt akár végzetes is lehet, ha például egy állásra jelentkezünk. Segítséget nyújthatnak a – néha persze félrevezető – nyelvi ellenőrző programok, a helyesírási szabályzat vagy egyes nyelvművelő kézikönyvek.

A nyelv fejlődése és fejlesztése évszázadokon keresztül élő probléma, nyelvi, társadalmi, gazdasági és egyben politikai színezetű kérdés volt, érzelmekkel átfűtött, vitákat ge-

neráló problémakör. A polémia mind a mai napig tart, a felek között gyakran ádáz harc dúl. A nyelvművelés területén ma is tart az őrző-újító harc, számtalan tanulmány és újságcikk jelenik meg a témáról. A televízióban és a rádióban többféle nyelvművelő műsor közül választhatunk, amelyeknek az egyik fő célja a nyelvi norma tudatosítása és terjesztése, vagyis a „hogyan helyes írni és mondani” kérdése. Valóban fontos, hogy mit és hogyan mondunk és írunk. Ezért is akadt meg a szemem azon a munkán, amelyet az alábbiakban ismertettünk: a ’Magyar nyelvhelyességi lexikon’-on. Merész és nehéz vállalkozás a szerzőé, így a kezdeti kíváncsiság után érdemes megvizsgálunk közelebről, hogy az olyan sok közkönyvtárban, iskolában, és valószínűleg diákok polcain is megtalálható kötet milyen tanácsokkal járul hozzá nyelvi műveltségünk fejlesztéséhez.

A lexikon egyszerű küllemű, puha fedelű, fényes borítójú könyv, amelyet durva, sárgás, olcsó papírra nyomtattak. A magyarázat talán az, hogy minél több emberhez szeretnék volna eljuttatni. Az elgondolás szép.

A kötet szerkezetéről ejtsünk néhány szót. A belső borító után az első oldalakon a tartalom, majd *Grétsy László* ajánlása, és pár idézet után következnek a lexikon alapelvei. A szótári rész (a lexikon) után a könyv legvégén olvasható „a magyar nyelvművelés történetének fontosabb eseményeinek”-nek felsorolása, megtudhatjuk, hogy melyek „a magyar nyelvművelés intézményei”, illetve melyek „a magyar nyelvművelés főbb rendezvényei”, majd pedig szakirodalmi felsorolást talál az érdeklődő olvasó.

A munka ‚Alapelvek’ című részében ír a szerző arról, miért is fontos szerinte a nyelvművelés, a nyelvhelyesség, illetve egy nyelvhelyességi lexikon létrehozása. Ebben a részben olvashatunk a változó nyelvről, valamint a különféle nyelvi változatokról, azok egymáshoz való viszonyáról. Szó esik az „eszményi nyelvváltozat”-ról, az „eszményi nyelv”-ről (a szabványról), a normáról. Igen szimpatikusak a könyv következő mondatai: „A nyelvművelés nyelvi igényességet hirdet, s egyszerre kíván tenni az igényes normatív köznyelv kialakításáért, valamint a helyi nyelvváltozatok (például nyelvjárások) megbecsüléséért”; „... tudatosítani kell a beszélőkben, hogy minden nyelvváltozat egyenértékű, s ezeket nem elnyomni igyekszik az ún. eszményi, ideálisnak tekintett nyelvváltozat, hanem ezek színeit, elemeit felhasználni, beolvasztani.”

A szerző kifejti, mennyire fontos a nyelvhelyesség oktatása, amely egyébként a gyakorlatban meg is valósul. Ezután következik a nyelvhelyesség alapelveinek leírása: „az eszményi nyelvváltozatra megállapított nyelvhelyességi szabályok három legfontosabb kritérium” – a szerző szerint – a következő: „az adott nyelvi jelenségre legyen szükség”, „lehesen hatékonyan használni” és „illeszkedjék be a nyelvi rendszerbe”. A nyelvhelyességi munka alapelvei között a „széles körű, körültekintő vizsgálat, felmérés”, az „ajánlás”, a „foganatosítás” mellett szerepel alapelveként többek között a „nagy tekintélyű egyének” véleményének fontossága is – bár ezt az alapelvet nem ismerjük meg részletesebben.

A kötet érdekes, de kicsit kiábrándító része ‚A nyelvi babona’ című fejezet. Itt sorolja fel *Balázs Géza* azokat a nyelvi, nyelvművelői babonákat, melyeket *Szepesy Gyula* cáfol meg (25 darab). Nézzünk ezek közül néhány példát:

5. *Ha nem is*

A megengedő mondatokban az is-nek kétféle szórendi helye van:

bármennyire szeretném is

bármennyire is szeretném

Az első változat a régiebb, de mindkét szórendi változat évszázadok óta párhuzamosan fut.

Nem egészen érthető, hogy itt mi „is” a babona, amelyet meg kell cáfolni. Az, hogy az „is”-nek kétféle helye van? Vagy – mivel mindkét forma elterjedt – jó mindkettő? Vagy csak az egyik jó?

Lépjünk tovább.

11. *Lengyelben, Olaszban...*

Bár ezek a formák a modern „sznobéria” jellemző kifejezései, nagyon régi rövidülései formák nyelvünkben.

Tehát ezeket szabad használnunk. Az viszont nem egészen világos, hogy aki ezeket a formákat használja, miért sznob. Egy laza baráti beszélgetésben közvetlenebb és rövidebb azt mondani: „Olaszban voltam.”, mint kimondani: „Olaszországban nyaraltam.”, nem beszélve a következőről: „Az Amerikai Egyesült Államok vendége voltam.”, vagy „Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királyságba vettem repülőjegyet.” Inkább ez utóbbi formák hatnak sznobériaként.

Nézzünk néhány olyan példát, amelyekből világosan kiderül, mi a babona és mi a helyes norma:

21. *Gyerekek, reggelizni!* (felszólítás)

Babona, hogy a főnévi igenevet nem szabad felszólításra használni. Valójában a főnévi igennel tömörebben és erőteljesebben fejezhetjük ki a felszólítást.

23. Kötőszóval nem kezdhetünk mondatot.

A mindennapi beszélgetésekben, de a költészetben is kezdődhet mondat kötőszóval.

Ugyancsak megkérdőjelezhetőnek tetszik ‚A magyarosság kérdései. A magyar nyelv 36 fő jellemzője’ fejezet. Nézzünk néhány példát arra, melyek a magyar nyelv fő jellemzői a könyv alapján:

2. Zenei nyelv. A magán- és mássalhangzó-arány: 41: 59. Van törekvés a hangzósabbá tételre (korábban: bontóhang, ejtéskönnyítő hang, ma például újabb előhangzók: elgondolkodtatók), de a mássalhangzó-torlódások jó részét újabban már nem oldja fel a nyelv.

4. Tipikus szóképlet: TŐ + TOLDALÉK (KÉPZŐ, JEL, RAG). Pl. *ház-as-ok-nak*. A nyelv agglutináló (ragasztó), a toldaléktömbök jellemzően polisintetikussá (egyetlen szóalakba szerkesztővé) teszik a nyelvet. Pl. *Őiünké*.

A szerző a fenti jellemzőt fontosnak tartja, talán ezért írja le ugyanezt (illetve az előzőben már benne foglaltakat) egy újabb pontban, az eddigieknél kicsit pongyolább stílusban:

12. Szó végi szerkesztés: a nyelvtani viszonyítóelemek többsége a szó végéhez van „ragasztva”. Tehát nem NEK EMBER, hanem EMBERNEK, nem BA LONDON, hanem LONDONBA.

Egy másik jellemző:

7. Kiterjedt képzőállomány. A nyelvjárásokat is figyelembe véve több tucat kicsinyítő-becéző képzővel rendelkezik.

Kevésbé érthető, miért éppen a kicsinyítő képzők mennyisége számít, mint nyelvi jellemző. (A szláv nyelveket talán a magyarnál nagyobb mértékben jellemzi a kicsinyítő-képzős alakok használata.)

11. Oda-vissza olvasható szók (*görög, soros*).

Természetes, vannak ilyenek a magyarban, de más nyelvekben is előfordulnak (angol: pop, eve, ewe, eye, Mum, Dad; német: rar). Ettől ez még nem fő jellemzője nyelvünknek. És mi a helyzet azokkal a szavakkal, melyek szintén oda-vissza olvashatók, de más-más akkor a jelentésük: mozi, vas, rák, koros stb.? (Példák más nyelvekből: angol: pool, live; német: Esel.) Vajon a fő jellemzők közé soroljuk ennek alapján a sokszor idézett mondatot is: „indul a görög aludni”?

22. „Egyes szám kedvelő” nyelv. A jelző nem illeszkedik a főnévvel: *szép ház/ házak/ háza-
itok*. A páros testrészek nevét inkább egyes számban említi (*hegyezi a fülét*). A mennyiség-
jelzőt sem egyezteti: *egy, két, száz ember*.

Ez utóbbi „jellemzővel” több probléma is van. Az egyik helyesírási kérdés, „A magyar helyesírás szabályai” 11. kiadása 123. c) és 139. b) pontjai alapján az „egyes szám kedvelő” helyesen írva „egyesszám-kedvelő” volna. Nem csupán a helyesírással akadnak gondok ennél a jellemzőnél, hanem azzal is, hogy nem igaz. Nem az egyes számot kedveli a magyar, hanem csupán nem egyezteti a jelzőt a jelzett szóval. Ettől azért még létezik olyan kategória is, hogy többes szám. Ezen kívül szakmailag kifogásolható az „illeszkedés” terminus. A „Strukturális magyar nyelvtan” II. kötetének, „Fonológia” részében a következőket olvassuk: „A tón belüli harmóniát hagyományosan hangrendnek, a toldalékok ehhez való alkalmazkodását (hangrendi) illeszkedésnek nevezzük”. (Kiefer, 2001, 95.) Ebben az esetben viszont nincs szó semmilyen tő és toldalék közti viszonyról, hanem két szabad morféma, a jelző és a jelzett szó kapcsolatáról beszélünk, tehát a lexikonban (előszőr) használt kifejezés helytelen. Amit a szerző a páros szerveinkről mond, az valóban így van, de ha már szól erről, hozzátehetné, hogy ugyanez vonatkozik a páros testrészekkel kapcsolatos ruhadarabokra is. Egyes számot mondunk, ha például nadrágról vagy zokniról szólunk, az angolok azonban ilyenkor is többes számot használnak (trousers, socks).

A nyelvhelyességi alapelvek ismertetéséről térjünk át a könyv „Lexikon” részére. Nem könnyű feladat egy nyelvhelyességi lexikon elkészítése, a címszavak kiválasztása, a forma meghatározása. Sajnos előszó hiányában a lexikon tartalmi és formai elemeiről, szerkesztéséről, utalórendszeréről, így a címszavak kiválasztásának szempontjairól sem ad tájékoztatást a mű. Az viszont rögtön látszik, hogy a lexikon címszavai a hagyományos beütrendben található. Kezdjük rögtön az első szóval, illetve jellel:

@ → számítástechnika nyelve

Eddigi szótárhasználati tapasztalatunk alapján feltételezzük (előszó és rövidítésjegyzék hiányában), hogy a → jel átirányítja a használót egy másik szócikkhez. Bár a „számítástechnika nyelve” címszó alatt található szöveg elég hosszú, jól szemlélteti a jelentés-meghatározás teljes hiányát, ami egyébként a lexikon többi szócikkét is jellemzi:

számítástechnika nyelve – az @ és az e-mail magyarítása

Amikor több évvel ezelőtt a rádió- és tévéműsorokban feltűnt a számítógépes levelezésnek ez a jele, @, a műsorvezetők kínban voltak, hogy hogyan is ejtsék ki. Ekkoriban jelent meg az éterben az *Apukám világa* című rádióműsor, amelynek fontos eleme volt az e-mail: *apukam-kucac-apukam.hu*. Az angol „at” magyarítását üdvözölhettük, mert spontánul terjedt, s beilleszkedett a nemzetközi és a magyar honosítási gyakorlatba. Időközben egyre több rádió- és tévéműsor átvette a kucac elnevezést.

A legtöbb nyelvben metaforikusan nevezték el az @-et: a cseheknél és a szlovákoknál *savanyított hal*, a lengyeleknél, szerbeknél *majom, majomfarak*. Volt ajánlás a *csiga* szóra is, például az Internetto zsargon című kiadványban: „jel az emilben. Kevésbé elegánsan: kucac, vagy közönségesen: hülye, a műgyetemista körökben: kacsmá... Telefonban ne mondjuk kucacnak, bejglínek, mert viccnek gondolják, hanem angolosan „at”-nek, ahogy azt New Yorkban ejtenék, és közben lelki szemekkel lássuk: csiga@.”

Az ábra alapján született újabb javaslat: „kör a” (kiejtése, olvasata is kör a) nem lenne rossz, de ez már későn érkezett.

„Kucac, csiga, kör a”: mindhárom formát elfogadhatónak és jónak tartom. Talán érdemes még most is mindháromat terjeszteni, de a tömegkommunikációban a kucac eléggé elterjedt, az lenne a furcsa, ha valaki helyette *farkincát*, *csigát* vagy *kör a-t* mondana. De szabad a pálya!

Bánthatja-e a *kucac* a jó ízlésünket? Mert volt, aki ezt kifogásolta. Nos, első jelentése: „az ormányosbogarak lárvája”, „rovaroknak főleg gyümölcsben élő lárvája”, „giliszta”, átvitt

(tréfás) jelentése: „a kisfiú hímvesszője”. De gondoljunk csak arra a kifejezésre: *Gyáva kucac!* Inkább ironikus, mint sértő.

A tanulság az, hogy egy új jelenség (eszköz, fogalom) felbukkanásakor „kapuőr” funkciót kell ellátnunk, azonnal kell magyarítanunk. Ha nem sietünk, az idegen szó marad meg, ha sikeresen magyarítunk, s azt átveszi a média, akkor az első magyar kifejezés rögzül. Ez esetben is ez történt. De vannak további teendők! Ilyen az *e-mail*. Sokféle próbálkozás volt már rá: *villámposta*, *drótposta*, *villámposta* (egy lap impresszumában rendszeresen), *e-level*, *emil*, sőt *imél* (az RTV Részletes című újságban az egyik műsornál a fiataloknak szóló – szabálytalan – felszólítás: *iméljete!*). Bizony itt az idő, hogy magyarítsuk vagy ne magyarítsuk az *e-mail*!

És még több tucatnyi számítástechnikai kifejezés vár magyarításra! Legyünk résen! Írjuk közösen tovább ezt a fejezetet!

A szerző stílusa laza, szinte úgy ír, mintha a barátaihoz, közeli ismerőseihez beszélne, ami persze egy valóban alapos és komoly munkánál nem ítéhető meg pozitívan. Feltételezhetjük, hogy a kötet fiatalokhoz szól, talán ez indokolja az alacsonyabb presztízsu nyelvhasználatot. A számítástechnika nyelvéről azonban – várakozásainkkal ellentétben – nem tudunk meg semmit, annál jobban informáltak lehetünk viszont egyes tévéműsorok szóhasználatáról, és rossz ízlésre valló tanulságokkal lehetünk gazdagabbak.

Nézzünk meg még néhány példát a helyes magyarságra.

felszólító mód kijelentő helyett – -t végű igék kijelentő módja; módváltás

A leggyakoribb formájáról nevezték el ezt a jelenséget suksükölésnek (suksüközésnek) vagy suksük-nyelvnek. A végződéstől függően azonban az hangozhat szuksük-nek vagy csukcsük-nek is: *festjük/fessük*, *felosztjuk/felosszuk*, *kiáltjuk/kiáltjuk*.

L. még: csukcsükölés, ellensuksük, suksük-nyelv, szuksükölés

csukcsükölés

A **csukcsükölés** a -t végű igék közül az -ít végűeket és a mássalhangzó + -t végűek egy részét érinti.

	<i>kijelentő mód</i>	<i>felszólító mód</i>
én	tanítom	tanítsam!
te	tanítod	tanítsad!
ő	tanítja	tanítsa!
mi	tanítjuk	tanítsuk!
ti	tanítjátok	tanítsátok!
ők	tanítják	tanítsák!

További példák: *épitjük – építsük!*, *kiáltjuk – kiáltjuk!*, *nyújtjuk – nyújtsuk!*, *rontjuk – rontjuk!* Ezeket is sokszor *elrontjuk* (nem *elrontjuk!*). Csak néhány példa – természetesen javítással:

<i>helytelen</i>	<i>helyes</i>
Kalákában <i>épitjük</i> a házat.	Kalákában <i>épitjük</i> a házat.
Feléd <i>nyújtjuk</i> a kezünket.	Feléd <i>nyújtsuk</i> a kezünket.

Ez a súlyos nyelvi hiba szerepelt egy felháborodást keltő reklámban:

Te haver, ez az orrodat is *tisztícса*. Te haver, ez az orrodat is *tisztítja*.

L. még: ellensuksük, suksük-nyelv, szuksükölés.

Az utalásban szereplő szócikket elolvasva a 'suksük-nyelv' szócikkben, hűen a bevezetőben leírtakhoz, a dialektusok értékét és másságát elismeri a szerző: „A suksüközés egyes tájnyelvekben elterjedt jelenség, ezért csak köznyelvi használatát kifogásolják.”

A lexikon olvasgatása közben más érdekes dolgokra is rábukkanhatunk, mint például a „félrevezető szórend, mondatrend” szócikkre, amelynek tartalma bizonyosan elnyeri a vaskosabb tréfákhoz szokott olvasók tetszését, de egy nyelvművelő lexikonban inkább döbbenetet kelt:

félrevezető szórend, mondatrend (...)

Vannak szavak, amelyek nem következhetnek egymás után. Klasszikus példája: *De nagy fene köd van!*

nem szerencsés
közös ülés

helyesebb
együttes ülés

Felolvasva még több ilyen eset képzelhető el:

Esztergomba *szombaton*
kórházba *szállították*
tegnapi *nap*

Végül, utolsó példaként nézzük meg, mi az a t-zés.

t-zés

A mássalhangzók közül a *t* teng túl, különösen a befejezett melléknévi igenevek indokolatlan használatában. Ez az ún. **tőtözés** vagy **tőtő-nyelv**. Pl. *Ez a gyerek veszélyeztetett*. Helyesen: *Ez a gyerek veszélyeztetve van*, illetve: *Ez veszélyeztetett gyerek*. A sok *t-t* a következő mondások figurázzák ki: *Te tetted e tetetett tetet!*, *te tetetett tetek tettese, te!*

Érdekes, hogy a szerző egy nyelvi játékot egy nyelvi jelenség kifigurázásának tart. Ha már itt tartunk: nincs cs-zés, ú-zás, gy-zés, sz-ezés is? „Kinn sincs kuncsaft, benn sincs kuncsaft...”, „Meggymag vagy vadmeggymag vagy?” „Szeretnék szeretni, szeretmet szerezni, szerető szívedet szívemhez szegezni, szólj szaporán, szívemnek szerelme: szerető szívedet szeretni szabad-e?” Ezek mondókák, játékok a nyelvvel, nem kellene ironikusnak tartanunk őket.

Különös olvasni, hogy például a 'megszólítás' szócikkben az „úrnő” udvarias formát ajánlja használatra, illetve a megszólítás elhagyását („Tisztelt Kovács József!”), szóban pedig a tetsikezést („Hogy teszik ezt gondolni”) különösebb életkori vagy társadalmi megkötés nélkül. A szerző összekeveri a tudományos fokozatokat és a különböző szakmai elismerésként adományozott címeket ('tudományos fokozatok' szócikke), a 'nevek használat' szócikkből pedig arról az érdekes véleményről értesülünk, hogy a doktori és egyéb címek használata tulajdonképpen illetlenség, „ezekben a kérdésekben végeredményben az illető névvisező igénye dönt”, holott valójában a felsőoktatási törvény szabályozza az egyetemi végzettségek és tudományos fokozatok megszerzésével járó névhasználatot.

Több szócikk bemutatása nem szükséges, bár oldalakon keresztül folytathatnánk a fentiekhez hasonló idézetek felsorolását. Ajánlom, hogy akinek felkeltette az érdeklődését e könyv, lapozzon bele: nem kell sokat keresgélnie, hogy az idézetekhez hasonló „érdekességekre” bukkanjon.

A szerzőnek jobban át kellett volna gondolnia, voltaképp mit is szeretne elérni e könyv létrehozásával, és kiknek szánja művét. A lexikonok objektív tényeket, elfogadott normákat tartalmaznak, használójuk nem szubjektív véleményeket keres, hanem azokat a normákat, amelyek segítik az eligazodást – egy nyelvművelő lexikon esetében a helyes nyelvhasználat területén. Összességében maga az elgondolás: egy nyelvhelyességi lexikon létrehozása nagyon jó ötlet; nemes a cél, csak a kivitelezést kellett volna másképp megoldani.

Balázs Géza (2001): *Magyar nyelvhelyességi lexikon*.
Corvina, Budapest.

Bérces Emese
PTE

The Oxford Compact English Dictionary

2003-ban jelent meg a 'The Oxford Compact English Dictionary' (a továbbiakban OCED) javított, második kiadása *Catherine Soanes* szerkesztésében (rákeresés-kor vigyázzunk: a borítón és a gerincen 'Compact Oxford English Dictionary' címmel). Anyanyelvűeknek szánt egykötetes egynyelvű szótár. A 'New Oxford Dictionary of English' alapjául is szolgáló több százmillió szavas, mai angol szövegekből álló korpusz elemzése nyomán készült. Bár nem tudjuk angol anyanyelvűként vizsgálni, érdemes megnéznünk, mit nyújt az idegen ajkú felhasználók számára.

A szótár mintegy 1500 oldalt tartalmaz, méreteit tekintve ideális kéziszótár. Papírja jó minőségű, fedele és kötése masszív, jól simul az olvasó kezébe. A betűtípusok és betűméretek szintén kellemesek. A keresést élindeks segít.

A szótár legnagyobb értéke a szókincse, de rögtön értelmeznünk kell a borító hátoldalának idevágó megfogalmazását, miszerint a szótár több mint 145 ezer szót, kifejezést és meghatározást közöl. A kötetet forgatva ez a szám túl nagyra tűnt. 30–30 véletlenszerűen kiválasztott oldal tartalma alapján a szócikkek száma valószínűleg 40–45 ezer lehet, ezeken belül a jelentések száma 81 ezer körül van, találunk továbbá 5–6 ezer kifejezést, valamint a szócikkeken belül felhívja a figyelmet a szótár 13–14 ezer képzett szóra. Természetesen a címszavak között is vannak képzett szavak. Az összetételek mind önálló szócikkben találhatóak. Ha a címszavakat és a meghatározásaikat külön-külön számoljuk, akkor a fentiekből valóban 145 ezer körüli összértéket kapunk, de pontosan fogalmazva mintegy 50 ezer szó és kifejezés 80 ezer jelentésével, valamint 13–14 ezer jelentés nélkül feltüntetett képzett szóval állunk szemben. Ez a szóanyag viszont igen hasznos számunkra.

A címszavak között sok az enciklopédikus elem és a nem-angolszász kultúrákból átvett szó. Így megtalálható – találmányra válogatva – az Armageddon, Dalai Lama, D-Day, Gestapo, Leninism, Yom Kippur, bár hiányzik például a Fleet Street; szerepel az olasz a cappella, a latin *in absentia*, a hawaii ukulele, az orosz perestroika stb.

Sok márkanév megtalálható, hol kis-, hol nagybetűvel: például az autocue, Pyrex, Velcro, de hiányzik mondjuk a Babygrow. Címszóként megjelennek a képzők: prefixumok és szuffixumok egyaránt. Az OCED igen bőségesen tartalmaz rövidítéseket is. Földrajzi nevek sajnos nincsenek benne, viszont szerepel az egyes országok lakóinak és pénzeinek megnevezése (tehát nincs Hungary, de van Hungarian, forint és filler). A nem-anyanyelvű szótárhasználónak hiányoznak a férfi és női keresztnévek.

A kifejezések között a keresett közmondásokat mind megtaláltuk a bennük szereplő első főnévnél, vagy ennek híján az első jelentős szónál, de azért akadt kivétel is: az „Every cloud has a silver lining” valamilyen megfontolásból a silver címszó alatt található, tehát a keresést soha nem szabad idő előtt feladni! Nem szerepelnek a szótárban olyan tipikus angol kifejezések mint a „cool as a cucumber”, „drunk as a lord”, „pleased as Punch”, bár szerepel a „fit as a fiddle”, „dead as a doornail”, „bold as brass”: az első kettő a fiddle, illetve doornail címszó alatt, a harmadik viszont a bold alatt, így szabályszerűséget – ha létezik egyáltalán – nem sikerült felderíteni.

A vonzatos igék az alapige szócikkében a kifejezések között szerepelnek, az értelmezéseik nincsenek annyira kidolgozva, mint az a nem angol anyanyelvű szótárhasználó számára kívánatos lenne.

A tanulói szótárakkal ellentétben az anyanyelvűeknek készült szótárban az értelmezések szókincse nincs korlátozva. Ennek ellenére ritkán fordul elő, hogy egy értelmezésben újabb kikeresendő szó szerepeljen, de azért haladó szint alatt nem az OCED az ajánlott

egynyelvű szótár. Az értelmezésekről természetesen lehet vitatkozni. Illusztrációképpen összehasonlítottuk néhány szó OCED-beli és OALD-beli magyarázatát.

dictionary

OCED: 'a book that lists the words of a language and gives their meaning, or their equivalent in a different language'

OALD: '1 a book that gives a list of the words of a language in alphabetical order and explains what they mean, or gives a word for them in a foreign language 2 a book that explains the words that are used in a particular subject ... 3 a list of words in electronic form, for example stored in a computer's SPELLCHECKER'

Az OALD két jelentéssel többet közöl, és felhívja a figyelmet a könyv formájában egyáltalán nem is létező elektronikus szótárakra, amelyekről az OCED tudomást sem vesz!

encyclopedia

OCED: 'a book or set of books giving information on many subjects or on many aspects of one subject, typically arranged alphabetically'

OALD: 'a book or set of books giving information about all areas of knowledge or about different areas of one particular subject, usually arranged in alphabetical order; a similar collection of information on a CD-ROM'

Mivel az – első értelmezés szerinti – enciklopédiák fő jellemzője, hogy nem egyszerűen sok tudományágat, hanem valamennyi tudományág egészét igyekeznek tárgyalni, ismét az OALD magyarázata látszik megfelelőbbnek, csak melleleg megjegyezve, ez utóbbi esetben sem ragad le a könyv formánál.

linguistics

OCED: 'the scientific study of language and its structure'

OALD: 'the scientific study of language or of particular languages'

Az OCED definíciója, nevezetesen „a nyelvnek és a nyelv struktúrájának” az egymás mellé vagy egymással szembe állítása nem meggyőző, ugyanilyen joggal szerepelhetne a meghatározásban mondjuk „a nyelvnek és a nyelv történetének” tanulmányozása is. Megint az OALD magyarázata a megfelelőbb.

computer

OCED: 'an electronic device capable of storing and processing information in accordance with a predetermined set of instructions'

OALD: 'an electronic machine that can store, organize and find information, do calculations and control other machines'

Ebben az esetben vitathatatlanul szakszerűbb az OCED meghatározása, de ezt a szakember tudja igazán értékelni, a számítástechnikában laikus vagy féllaikus szótárhasználónak az OALD „locsogósabb” magyarázata többet nyújt.

Az OCED-ben az értelmezéseket ritkán kísérik példák, ami az angol ajkúaknak nyilván kevésbé jelent gondot, de a magyar szótárhasználónak a példák sokszor nagyon hiányoznak.

A szócikkek szerkezete világos, könnyen érthető, még a bevezetőben található magyarázat elolvasása nélkül is. Az is segíti a megértést, hogy a szótár gyakorlatilag nem használ rövidítéseket. A homonimák önálló szócikket kapnak, a címszó mellett felső indexbe tett sorszám különbözteti meg őket. A kiejtés – a címszó után – csak akkor van jelölve, ha az angol anyanyelvű szótárhasználó számára is gondot okozhat, és az IPA jelei helyett az angol ábécé betűi és ezek kombinációi szerepelnek, néhány diakritikus jellel kiegészítve, a hangsúlyos szótag kövéren szedve. Az átírás az angol olvasó számára teszi könnyen ki-

ejtethetővé a szót. A bevezetés példaszavakkal együtt felsorolja az átírásban használt betűket és betűkombinációkat, meg lehet szokni őket, de az idegen anyanyelvű olvasó számára a kiejtésjelölés megoldása hiányos és elönytelen. A következő adat egy jól szembeszökő fekete pont után a szófaj megnevezése. Ha a szó több szófajhoz is tartozik, mindegyik szófaj új bekezdésbe kerül, és az új bekezdést a fekete pont is igen jól kiemeli. A szófaj megjelölése után következnek az esetleges helyesírási tudnivalók és a minősítések. Ha akár a legkisebb bizonytalanság felmerülhet a toldalékolt alakok írásmódját illetően, a szótár kiírja a helyes alakokat, például egyaránt szerepel a hero után a heroes és az albino után az albinos többes szám. A tökéletesen szabályos tóváltoztató toldalékolások közül is egyedül a szóvégi néma „e” kiesése nincs feltüntetve. Bár a triviális alakok kiírása sokszor feleslegesnek tűnik, ez a megoldás segít a felhasználónak. Természetesen közli a szótár az erős igék múlt idejű alakját és múlt idejű melléknévi igenevét. A minősítések vagy stílusértéket jeleznek, vagy megmondják, hogy a szó milyen szakterület terminológiájához tartozik, vagy felhívják a figyelmet arra, hogy a szót csak bizonyos angolul beszélő régió(k)ban használják. A stílusértéket tizen-négy különböző jelző minősíti, tapasztalataink szerint ennyi szükséges és elegendő, a bevezetés világosan értelmezi őket.

Az idegen ajkú szótárhasználó számára igen fontos tudni azokról a főnevekről, amelyek többes számúak ugyan, de egyes számú igealakot kell használni utánuk, és fordítva. Ez az információ szerepel is az OCED-ben, így például a mathematics és politics szócikkekben.

Egy szófajon belül sorfolytonosan, de kövéren szedett arab számok segítségével mégis világosan elkülönítve következnek a jelentések, általában igen kevés példával. Ha vannak a címszóhoz tartozó kifejezések, kollokációk, ezeket a szócikk következő, ’-phrases’ kezdetű bekezdése sorolja fel, és a kifejezésekhez is tartozhatnak minősítések. A ’usage’ megjegyzések különösen hasznosak az idegen ajkú szótárhasználó számára is.

A szótárhoz több függelék csatlakozik, elsősorban ’Guide to Good English’ címmel rövid és közérthető angol nyelvtani összefoglaló. E két jó tulajdonsága ellenére természetesen nem lehet belőle megtanulni az angol nyelvtant, viszont azzal a megnyugtató érzéssel tölti el a magyar olvasót, hogy néhány számára ingoványos területen az angol anyanyelvűek is bizonytalankodnak. Ezt a függelékét igen jól lehet hasznosítani, ha gondosan elolvassuk és rögzítjük magunkban, milyen kérdésekről szól, és így szükség esetén fel tudjuk ütni a megfelelő helyen.

Külön függelék tartalmazza az elektronikus kommunikáció közben gyakran használt rövidítéseket és feloldásukat, például „IMHO – in my humble opinion”, „OTOH – on the other hand”, „2NITE – tonight”, sőt a gyakori ún. emoticonokat is, vagyis a közlemény írójának érzelmeit kifejező, tipikusan arckifejezést ábrázoló ikonokat; a legközismertebb talán a ’smiley’ azaz :-), de ide tartozik a sírást jelölő :’-(vagy a meglepetést közvetítő :-o karakterkombináció is. Ugyanez a függelék közli az elektronikus kommunikáció har-

Kétségtelen hátránya a szótárnak, hogy a nem angol anyanyelvű olvasó hiányolhatja a kiejtés megszokott jelölését, hiányzik a szavak elválasztási pontjainak megjelölése, és sokszor nagyon hiányoznak az értelmezések mellől a szavak tényleges megértését támogató példák. A szótár beszerzése mellett érvelnek viszont a rendkívül világosan szerkesztett, egyszerű felépítésű szócikkek, a szavak eredetére vonatkozó adatok, a szóhasználati útmutatók, a rövidítések és a nyelvészeti szakzsargon szinte teljes kiküszöbölése, és elsősorban a más szótárakból hiányzó szavak tekintélyes száma, általában a szókincs gazdagsága és változatossága. A szótár számos olyan szót és jelentést tartalmaz, amelyek nincs meg a jelenlegi legteljesebb Angol-magyar nagyszótárban.

mincöt leggyakoribb szakkifejezését, mint például a chat room, netiquette, SMS, URL (és közreadja a kulturált internetezés, emailezés és SMS-ezés nyelvének néhány alapszabályát is). A mértékegységeket tartalmazó függelékéből kiemelendő a 10^5 és 10^{18} , illetve a 10^{-1} és 10^{-18} közötti előtagok listája a deca-tól az exa-ig, illetve a deci-től az atto-ig. Kedves kuriózum az állatcsoportok neveit tartalmazó összeállítás olyan elemekkel mint „a sloth of bears”, „a clowder or glaring of cats”, „a muster, parcel, or rookery of penguins”, „a pack or rout of wolves”, „a zeal of zebras”.

Hasznos függelékek a gyakran eltévesztett helyesírású szavak listája és a gyakran összevetett szavak (például biennial – biennial, councillor – counsellor) listája is, csak persze a megfelelő pillanatokban jó ha eszünkbe jut, hogy szükségünk van rájuk. A többi függelék-ről a szókincs kapcsán már esett szó, csupán a teljesség kedvéért megemlíthetjük még a kémiai elemek jegyzékét, amely a vegyjeleket és az atomszámokat is közli, és a független országokat fővárosukkal, területükkel, népességükkel és pénznemeikkel együtt felsoroló listát.

A szótárhoz tartozik egy zsebben hordható kisokos „A survival guide to everyday English” címen. Kevéske tartalmából a gyakran hibásan írt szavak, az egymással gyakran összetévesztett szavak, az angol-amerikai megfeleltetések és az elektronikus kommunikációban használt rövidítések nyúl farknyi listái mellett az angol, a kontinentális és az amerikai ruha- és cipőméretek összehasonlító táblája nyújtja a leghasznosabb információt.

Kinek érdemes beszereznie az „Oxford Compact English Dictionary”-t? Kétségtelen hátránya a szótárnak, hogy a nem angol anyanyelvű olvasó hiányolhatja a kiejtés megszokott jelölését, hiányzik a szavak elválasztási pontjainak megjelölése, és sokszor nagyon hiányoznak az értelmezések mellől a szavak tényleges megértését támogató példák. A szótár beszerzése mellett érvelnek viszont a rendkívül világosan szerkesztett, egyszerű felépítésű szócikkek, a szavak eredetére vonatkozó adatok, a szóhasználati útmutatók, a rövidítések és a nyelvészeti szakzsargon szinte teljes kiküszöbölése, és elsősorban a más szótárakból hiányzó szavak tekintélyes száma, általában a szókincs gazdagsága és változatossága. A szótár számos olyan szót és jelentést tartalmaz, amelyek nincs meg a jelenlegi legteljesebb Angol-magyar nagyszótárban. Mindennek köszönhetően az OCED nemcsak egy-egy konkrét szó kikeresésére használható, hanem élvezettel böngészhető izgalmas olvasmány is, amelyből rengeteget lehet tanulni, olvasgatása nemcsak a nyelvtudást, hanem az általános műveltséget is fejleszti.

Végeredményben azt mondhatjuk, hogy az OCED-et egyrészt azok számára ajánljuk, akik már jól tudnak angolul, másrészt középfeladói szinttől kezdve jó lelkiismerettel ajánlható egy egynyelvű tanuló szótár kiegészítéseként, például az OALD mellé második szótárként.

Catherine Soanes (szerk.) (2003): *The Oxford Compact English Dictionary (OCED)*. Oxford University Press, Oxford. 2nd ed.

Szöllősy Éva
Nyelvtudományi Intézet, MTA

Az Európai Unió hivatalos kifejezéstára

Az Európai Unióhoz történt csatlakozásunk egyik jelentős hozadéka az Unió-s jogi és közigazgatási terminológia összegyűjtése és megjelentetése. Előzményként az Európai Unió-s jogszabályok hozzávetőlegesen százezer oldalt kitevő szövegének fordítási és lektorálási munkája áll, melyet gyakran neveznek az új évszázad legnagyobb fordítási projektjének.

A magyar nyelv 2004-től, a csatlakozás időpontjától az Európai Unió hivatalos és munkanyelve lett, ezért a csatlakozás időpontjáig a teljes hatályos közösségi joganyagot magyar nyelvre kellett fordítani. A fordítási munkát közbeszerzési eljárással különböző vállalkozások végezték. A fordítási folyamatot az Igazságügyi Minisztérium Fordításkoordináló Egysége fogta össze. A terminológiai egységesítés a terminológiai munkacsoport feladata volt, és a fordított joganyagokból összeállított terminológiai adatbázis alapján készült ez az itt bemutatandó szótár.

E terminológiai adatbázis az Igazságügyi Minisztérium honlapján (<http://www.im.hu>) elérhető, és mind a minisztériumi munkatársak, mind a küldő fordítók, terminológusok, jogászok, nyelvészek számára fontos forrássá vált. (Ne felejtjük azonban, hogy az Európai Unió joganyaga kizárólag az Unió Hivatalos Lapjában kihirdetett nyomtatott változatában tekinthető hitelesnek, tehát a változásokról érdemes folyamatosan tájékozódni.) Az említett adatbázis négynyelvű terminológiai szótár: magyar, angol, német és francia nyelven találhatók meg benne a terminusok. E négynyelvűsítésnek gyakorlati haszna is van: az uniós szövegek fordítása során olyan esetekben bír jelentőséggel, amikor az angol szöveg alapján nem dönthető el egyértelműen az adott szó jelentése, és ilyenkor a francia vagy a német megfelelő segíti a fordítót a pontos magyar jelentés megtalálásában. További segítség, hogy szakterületi besorolásokat is tartalmaz az adatbázis, és azt is, hogy milyen jogszabályokból került az adott terminus az anyagba.

Természetesen a terminusok egy részének már eddig is létezett magyar megfelelője, ezeket egyszerűen össze kellett gyűjteni és szükség esetén állást kellett foglalni az egységesítésükről. Kutatást kellett azonban végezni egyes szakmai kifejezések esetében. A tisztán jogi terminusokról a jogi lektorok határoztak, az uniós terminusokat az addigi használat szabta meg, a további szakmai terminusokról pedig az adott szakmák szakértőinek bevonásával (szakértők, szakmai intézmények, felkért szakértők) a terminológiai csoport döntött. A magyar terminológia megteremtésére mindössze néhány év állt rendelkezésre, hatalmas feladatnak bizonyult, és hosszas egyeztetéseket kívánt, amelyeken elsődlegesen az értelmezés pontosságát és egyértelműségét kellett szem előtt tartani – a szépség csak másodlagos szempont volt.

A legtöbb problémát a közösségi jog különleges terminusai jelentették, mint arról a kifejezéstár előszavában *Várnai Szabó Szilvia* vezető szerkesztő és *Számadó Tamás* tájékoztatója a használókat. Ilyen jellegzetes példa az angol 'directive' terminus, amelynek a helyes magyar fordítása 'irányelv' (és nem direktíva); az 'Advocate-General' jelentése 'főtanácsnok' (és nem főügyész); a 'Rules of Procedure' ekvivalense 'eljárási szabályzat' (és nem házszabály vagy ügyrend). Értelmezési probléma a 'resident' esete, ennek többféle ekvivalensére két szócikket találunk:

resident [JOG] [See also the other "resident" entry.] ◇ **HU** lakó [Magánszemélyek esetében.] ◆ lakóhellyel rendelkező [Magánszemélyek esetében.] ◇ **FR** résident ◇ **DE** Wohnsitz haben ◆ Wohnort haben

resident [JOG] [See also the other "resident" entry.] ◇ letelepedett [A legtöbb esetben így fordítható, elsősorban gazdasági összefüggésben.] ◆ rezidens [Statistikai és pénzügyi statisztikai szövegekben (ESA, EKB-dokumentumok) így fordítandó – természetes és jogi személyekre is vonatkozik.] ◇ **FR** résident ◇ **DE** Gebietsansässiger ◆ gebietsansässig

Az uniós szövegek (és természetesen más jellegű, például jogi, szakmai szövegek) esetében igen fontos a terminusok egységes használata. Mint a szótár előszavában olvasható: „Fontosnak tartjuk, hogy e kifejezések használatához lehetőség szerint mindenki ragaszkodjon, és nemcsak azoktól kérjük ezt, akik a jogszabályszovegeket vagy azok tervezeteit fordítják, hanem igazából mindenkitől, aki uniós szövegeket fordít”.

A szótár nyomtatott és elektronikus verzióban kapható, de aki a nyomtatott változatot – a könyvet – megvásárolja, CD lemezen megkapja vele együtt számítógépen használha-

tó formában is. Ha valaki megelégszik az elektronikus változattal, egy jelszó birtokában egyszerűen letöltheti a MorphoLogic Kft. honlapjáról. (<http://www.morphologic.hu>) Az elektronikus, letölthető szótár óriási előnye a folyamatos frissíthetőség. A szótár ára elég magas, de a fordítóknak, jogászoknak és más szakembereknek fontos és nélkülözhetetlen segédeszköz, így mindenképpen megéri a ráfordítást.

Nem szabad elfeledkeznünk a nyomtatott szótár külsejéről sem: szép kivitelű, tartós kötésű munka, finom bibliapapírra nyomva – ezt a majd 2000 oldalt csak ilyen minőségben volt szabad kiadni. A szócikkek a kis betűméret ellenére könnyen olvashatók – ami a tervezők, *Kis Balázs* és *Kis Ádám*, valamint a nyomda munkáját dicséri.

A nyomtatott változat – a könyv – az előszó és használati útmutató után négy nagy fejezetből áll, amelyekből a szemléletesség kedvéért egy-egy szócikket mutatunk be.

Példa az angol–magyar–francia–német szótári részből:

act intended to produce legal effects vis-a-vis third parties [JOG] ◇ **HU** harmadik személyekre joghatással járó aktus ◇ **FR** acte destiné à produire des effets juridiques vis-à-vis des tiers ◇ **DE** Handlungen mit Rechtswirkung gegenüber Dritten [*Forrás: EK-Szerződés, 230.cikk (Amsterdam)*]

Példa a magyar–angol–francia–német szótári részből:

előfeszítő szerkezet 31000L0003 [KÖZLEKEDÉS, SZÁLLÍTÁS: Közút, gépjárművek] ◇ **EN** pre-loading device ◇ **FR** dispositif de précharge ◇ **DE** Gurtstrammer

A címszó után található szám az úgynevezett „CELEX-szám”. Ez annak az uniós jogszabálynak az azonosítója, amely az adott terminust tartalmazza vagy definiálja. Egyéb esetekben a forrásmegjelölést alkalmazzák.

Példa a francia–angol–magyar mutatóból:

investissement immobilier ◇ **EN** investment in real estate ◇ **HU** ingatlanbefektetés

Példa a német–angol–magyar mutatóból:

Entwurf einer internationalen Norm ◇ **EN** Draft International Standard ◇ **HU** nemzetközi szabványtervezet

Az angol–magyar–francia–német rész és a magyar–angol–francia–német rész teljes szótárak, amelyekben a szócikkek részletesen tartalmazzák a címszavak témabesorolását, a forrásmegjelölést és ahol lehetett, a definíciót is. A szócikkekben ezen kívül a használt rövidítések is megjelennek, sőt az egyes rövidítések utaló címszavakként is megtalálhatók, például az angollal kezdődő részben:

SAP *See* State Audit Office

SB *See* Solomon Islands

SCIC *See* Joint Interpreting and Conference Service

A magyarral kezdődő részben:

BV L.: Bouvet-sziget

BVD L.: Szarvasmarhák vírusos hasmenése

BYR L.: belarusz rubel

A gyűjtemény az egyes kifejezések magyar kiejtését tartalmazza, segítve ezzel nem csak a helyes és egyértelmű írásbeli használatukat, de a helyes kiejtés rögzítését is. A magyar nyelvű terminológia használatát más magyar, egy- vagy kétnyelvű szótárak esetében is elősegítheti, hiszen például számtalan olyan kifejezés szerepel, amelyek a számítástechnika területén vagy a köznyelvben is gyakran használatosak, mint például 'data access control' (adathozzáférés ellenőrzése), 'data collection' (adatgyűjtés), 'data group' (adatsoport), 'data medium' (adathordozó), 'datafile' (adatfájl), 'kit' (készlet), 'laptop computer' (hordozható számítógép).

Az elektronikus szótár telepítésének és használatának módját a nyomtatott változat is tartalmazza. A könyv négy része az elektronikus változatban egyetlen adatbázisban található, ebben mind a négy nyelven lehet keresni. Az elektronikus szótárt működtető program a cég más termékeiből jól ismert fejlesztés, a MoBiMouse Plus, amelyet úgy is használhatunk, ha csak háttérprogramként működtetjük: ilyen esetekben az olvasott szöveg egy szava fölött tartott egérmutató automatikusan megjeleníti az adott szó vagy kifejezés szótárban található jelentését.

„Az Európai Unió hivatalos kifejezéstára”-nak megjelentetése (ráadásul a magyar piacon szokatlanul gyors megjelentetése) fontos esemény nem csak a gyakorlati munka – például jogi és államigazgatási szövegek fogalmazása, megértése és fordítása – szempontjából, de elméleti munkák végzéséhez is nagy segítséget nyújthat, például a lexikográfia, a terminológia, a fordítástudomány területén. Az egységes magyar terminológia meghonosodása, a terminológiai adatbázisok kialakítása első, jelentős lépéseként üdvözölhetjük e kiváló munkát.

Várnai Judit Szilvia (vezető szerk., 2004): *Az Európai Unió hivatalos kifejezéstára. Angol–magyar–francia–német. Official Terminology of the European Union. English–Hungarian–French–German.* MorphoLogic – SZAK Kiadó, Budapest – Bicske.

Fóris Ágota
PTE

Az amatőr művészeti mozgalom eseményei 2005-ben

- XIV. Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Fesztivál gála, Debrecen, június 3–5;
- XIII. Szárnyas Sárkány Hete, Nemzetközi Utcaszínházi Fesztivál, Nyírbátor, július 8–10;
- XI. Keszthelyi Reneszánsz és Barokk napok, Keszthely, július, 18–31;
- III. Kiskőrösi Nemzetközi Fúvószenekari és Mazsorett Verseny, Kiskőrös, augusztus, 4–7;
- 12. Országos Diákkonferencia, Budapest, augusztus 23–28;
- V. Nemzetközi Magyar Fotóművészeti Fesztivál Kiállítás, szeptember 23. – október 6.;
- Trencsényi Imre, a gyermekművelődés krónikása – fotókiállítás – október 20–30., Budapest, Marczibányi téri Művelődési Központ;
- XXXI. Formációs Táncfesztivál, Miskolc, október 22.;
- IX. Országos Falusi Színházi Találkozó, Adács, november 25.

Neurobiológiai Tudásközpont

1,7 milliárd forint támogatást nyert 4 évre elosztva a „Terápiás célú idegrendszeri kutatások, a molekulától az integrált idegrendszeri működésig” című szegedi neurobiológiai kutatási-fejlesztési projekt a „Regionális Egyetemi Tudásközpont” programban. A projekt megvalósítására Neurobiológiai Tudásközpont (DNT) néven konzorcium alakult az Egyetem, valamint több kutatóhely és vállalat részvételével. 2005-ben a konzorcium közel 360 millió forinttal gazdálkodhat. A DNT kutatási és fejlesztési feladatát a következő 4 évben 5 alprogram köré csoportosítja, melyekben 45 munkacsoport vesz részt. A konzorcium célja, hogy

alkalmazott kutatásai eredményeképpen új, hatékony molekulákat, diagnosztikumokat fejlesszen a fenti idegrendszert érintő betegségek gyógyítására, új szabadalmakat jegyezzen be, eredményeit tudományos közleményekben, előadásokban ismertesse. Célok közt szerepel még „spin-off” és „startup” cégek létrehozása a kutatási eredmények hasznosítására, amelyeken keresztül munkahelyteremtéssel a konzorcium növeli a régió foglalkoztatottságát.

Diákköri kiadvány a Vajdaságból

A Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferenciák anyagából lassan kialakul egy TDK Könyvtár. Az I. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia (2002) dolgozataiból a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium „A Tudás Fája” címmel jelentetett meg vastag kötetet (Újvidék, 2003). A sorozat második kiadványa a II. VMTDK természet-, és műszaki tudományokkal foglalkozó munkáiból ad válogatást („Természet és tudomány”, 2004).

Mindkét kötet hatalmas tudásanyagot ölel fel. A második konferencia anyaga két kötetben jelenik meg, így praktikusabb, könnyebben forgatható könyveket vehetünk kézbe (a tanácskozás társadalomtudományokkal foglalkozó, fajsúlyosnak ítélt dolgozatai hamarosan megjelennek).

A 34 tanulmány 36 szerzője kifejezetten szaktudományos dolgozatokat írt. Kutatási eredményeikkel nem a „jámbor olvasót” célozták meg, hanem a szakmai, illetve szűkebb szakmai köröket. A kötet szövegei lakonikusak. Elmondhatjuk, hogy nem csupán diákdolgozatokról van szó, hanem valóban tudományos dolgozatokról, amit a témavezetők is garantálnak. A szerzők javarészt a Belgrád és Budapest közötti térségből valók, noha több szlovákiai, egy temesvári szerző is akad.

A TDK-könyvtár második kötete a Vajdaságban is meglévő, a tervszerű diákköri mozgalommal hathatósan mozgósítható intellektuális erőforrásról tanúskodik.

**HA VAN AZ ISKOLÁBAN
EGY EGÉSZSÉGES
ÖTLET, MOST
ADUNK RÁ
PÉNZT**



www.teszalapitvany.hu/palyazat



IFJÚSÁGI, CSALÁDÜGYI, SZOCIÁLIS
ÉS ESÉLYEGYENLŐSÉGI MINISZTERIUM

TESZ!

Tegyünk Egészségünk
Színvonaláért Alapítvány

Articles*András Veres***The art psychological work of
Ferenc Méri**

Ferenc Méri often discussed how much he owed to literature and the fine arts. As a young adolescent, it was literature that provided him with an escape, a mental refuge from the stocks of school; as an adult, in the isolated world of his prison cell, it was the memory of literary works, the intellectual engagement with them, that gave him the strength to endure the situation and to maintain his analytical vigor.

*Emese K. Nagy***Group interaction as a learning
enhancement factor in heterogeneous
classes**

In everyday practice, there are three forms of the learning-teaching process: frontal whole-class teaching, small group teaching, and individualized work. For school education to perform an organic function in social development, group work tasks have increasingly been applied besides traditional frontal and individual forms of teaching. This study demonstrates the positive effects of group work interaction, together with the theoretical underpinnings and a summary of international experiments in the field.

*Péter Kádár***The theme of conscience in the
teaching of Man and Society**

The concept of conscience overlaps with various aspects of philosophical, anthropological, ethical, moral theological, psychological and legal domains. These disciplines provide a broad perspective, yet in this article the focus is on the education-psychological and didactic aspects of the issue.

*Tibor Kövesdi***Hidden dimensions: Reconstruction
in visual education**

The boundaries of construction are determined by the artist, the sponsor, and the internal structure of the work (such as function, technique, and material). Reconstruction, by contrast, is even more restricted: one has to get as close as possible to the original work.

*R. Csáky-Pallavicini – A. Itzés –
T. Szabó – A. Vári – A. Mesterházy –
T. Tomcsányi*

**Authority and career choice:
A survey of authoritative attitudes
amongst university students**

The issue of authoritativeness is a dominant force in the entirety of social life, and it is one of the powers that determine behavior. The need for authority is primary. Children need authorities that lead them and provide them with safety. Adults meet a basic requirement of the adult role when they appear as authorities – which may also be viewed as a form of expressing an interest in others.

*Bettina Pikó – Judit Bak***Shaping children's health and
environment awareness**

Health awareness is closely related to environment protection and a love of nature. Environment education needs to deal with the development of health and environment awareness at the same time. In our study, we learned about the opinions of eight-to-ten-year-old children about health, illness, factors causing diseases, and prevention.

*Márton Csanády***New waves in European higher
education**

In order for East-Central European countries to join the Union in terms of politics, the judiciary, the economy and soci-

ety, they need to catch up within the domains of the subsystems and institution systems. One such key area is higher education. Using statistical data, this paper investigates to what degree the newly adopted countries and those awaiting accession have been able to adapt themselves to relevant West European trends in the past fifteen years.

Surveys

Margit Petrolay

A tale of the shoemaker's son

Anne-Marie Ostergaar

Aspirations from the world of the closet

Zsolt Legáth

Andersen in the spotlight

András Gergely –

Andrásné Gergely Éva Rác
Prejudice?!

Sándor Karikó

Philosopher and teacher at the same time

Sándor Komlósi

Dedicated students, dedicated educators

Reviews

Ferenc Martin

Lack of time

Andrea Pócsik

Beyond film (theory)

Veronika Éger

Torments too big for one's heart

Lajos Sipos

It was at Christmas time

From phraseology to terminology, from sports management to proper language: Reviews of dictionaries

Edit Bérces

A dictionary for sports managers

Miklós Tötös

A Biblical lexicon

Eszter Papp

A dictionary of foreign words

Eszter Kuttor

A dictionary of commonplaces

Tamás Kispál

Two new phraseology dictionaries

Emese Bérces

A lexicon of proper Hungarian

Éva Szöllősy

The Oxford Compact English Dictionary

Ágota Fóris

The official dictionary of the European Union

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő*: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István*: Olvasásügy (2005)
26. *Géczi János*: Pedagógiai tudásátadás (2005)

Előkészületben:

27. *Révay Valéria* (szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla*: Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *Horváth József*: Helyes írás

Veres András

Mérei Ferenc művészetlélektani munkássága

Mérei Ferenc sokszor beszélt arról, hogy milyen sokat köszönhet az irodalomnak és a művészetnek. Ahogy kamaszkorában az iskola „kényszerű kalodájából” az irodalom jelentett szabadulást, szellemi menedéket számára, az érett férfikorában elszenvedett büntetése idején, a börtön elzárt világában is irodalmi olvasmányélményeinek emlékéből, illetve a velük való szellemi foglalkozásból merített erőt helyzetének elviseléséhez, szellemi frissességének fenntartásához.

Csáky-Pallavicini R. – Ittzés A.

– Szabó T. – Vári A. –

Mesterházy A. – Tomcsányi T.

Autoritás és

hivatásválasztás

Az autoritás kérdése átszövi lelki, kapcsolati (szociális) életünk egészét, és viselkedésünk egyik irányítója. Az autoritásra való igény elemi. A gyermekeknek szükségük van autoritásokra, akik vezetik őket és biztonságot nyújtanak nekik. A felnőttek a felnőtt-szerep jelentős kívánalmának tesznek eleget, amikor autoritásként lépnek föl; ez valójában egyik formája lehet a másik iránti érdeklődés kifejezésének.

Pikó Bettina – Bak Judit

A gyermekek egészség- és környezet-tudatosságának alakítása

Az egészség-tudatosság szoros kapcsolatban áll a környezet megóvásával és a természet szeretetével. A környezeti nevelésnek az egészség- és a környezet-tudatosság fejlesztésével egyaránt foglalkoznia kell. Vizsgálatunkban 8–11 éves gyerekek véleményét ismertük meg egészségről, betegségről, betegségkötő tényezőkről, valamint a megelőzésről.

Fóris Ágota

A frazeológiától a terminológiáig, a menedzsmenttől a nyelvhelyességig

Nemcsak a tudományokban, hanem a társadalom működésében, a mindennapokban is új folyamatok, új eszközök és ezekkel együtt új fogalmak jelennek meg, amelyek anyanyelvi értelmezése, idegen nyelvek lexikájával való összevetése sürgősen megoldandó feladat, hiszen az egyértelmű nyelvi kifejezésnek, egymás megértésének záloga a jelentés pontos ismerete.

300,- Ft (ÁFA-val)



9 781215 523301