

tanulmány

Zsolnai Anikó

Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban 3

Dohány Gabriella

Zenei műveltség értékelése a középiskolás fiatalok körében 13

Fényes Hajnalka

Horizontális és vertikális szegregáció az oktatásban nemek szerint 24

Hamar Pál – Huszár Ágnes

A közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek tantervelméleti vonatkozásai 39

Lovorka Zergollern-Miletic – Horváth József

Eredetiség zágrábi és pécsi egyetemisták angol nyelvű írásaiban 50

Tóth Edit – Regényi Enikő – Takács István Károly – Kasik László

A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai 58

konferencia

Péntek János

A Grammatika pillanata 76

Szabó T. Attila

Az első magyar „doktori iskola” és munkásai Sárváron 80

Bartók István

A Grammatica Hungarolatina (1539) szaknyelvi jelentősége 96

Bagladi Orsolya

A Codex Clusii és az etnomikológia 101

szemle

Pintér Henriett

Erkölcsei gondolkodás 9–10 évesek írásbeli szövegalkotásában 109

Ujlaky István

Felvett nevek 117

Kamarás István

Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél 125

Lengyel András

A barkochba játék eredetéhez 132

Koltai Zsuzsa

Trendek és tendenciák a múzeumi kultúrárközvetítés történetében 137

Trencsényi László

Mi is az a „Bihari-iskola”? 144

kritika

Donáth Péter

Nemzeti tematika a magyarországi szocializációban 147
Szabó Ildikó (2009): Nemzet és szocializáció

melléklet

Gaskó Krisztina

A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben 3

Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban

Az iskola egyik alapvető feladata az értékközvetítés. Viszont felmerül a kérdés, hogy egy adott ország vagy térség iskolarendszerének működését mennyire befolyásolja az aktuális politikai és társadalmi helyzet. Milyen hatást gyakorol mindez a közvetítendő értékek körére? Vannak-e olyan, minden korban érvényes fundamentális értékek, amelyek a fennálló politikai és társadalmi rendszerektől függetlenül léteznek? (1)

Pedagógiai pluralizmus Európa különböző országaiban

A pluralista társadalmak egyik fő jellemzője, hogy iskolarendszerükben különböző, sokszor egymással ellentétes nevelési célokat és elveket valló iskolák és pedagógiai programok működnek. A pedagógiai pluralizmus azonban nemcsak az egyes társadalmakra jellemző. Európa különböző régióinak pedagógiai kultúrájában szintén jelentős különbségek mutathatók ki.

Az angolszász pedagógiai kultúrában (például Egyesült Királyság, USA, Kanada) szakmai kérdésekben a tanárok és a tanári testületek nagy döntési autonómiával rendelkeznek, ami nagyfokú adaptivitást biztosít az intézményeknek mind tantervi, mind tanulásszervezési kérdésekben. Ezekben az országokban a tantervekre vonatkozó oktatáspolitikai flexibilis, centrális és decentralizációra utaló jegyeket egyaránt tartalmaz.

Az „angolszász” iskolákat a lokalitásba vetett bizalom és az állami beavatkozás iránti ellenszenv jellemzi.

Az észak-európai országok (például Svédország, Norvégia, Finnország) kultúrájára a liberális angolszász és a német pedagógiai hagyományok kereszteződése jellemző. Az iskolai hatékonyság iránti elkötelezettség, a gyermekbarát szemlélet, valamint a központi és a helyi irányítás kiegyensúlyozottsága jellemző ezen országok pedagógiai rendszerére.

Az angolszász és az észak-európai pedagógiai kultúra közös vonása, hogy az oktatásügyi irányítás kiegyensúlyozott, centralizációra és decentralizációra utaló jegyeket egyaránt tartalmaz, de tendenciájában a decentralizáció és a helyi autonómia iránti igény a meghatározó (Báthory, 2002).

A mediterrán országokban (például Olaszország, Spanyolország) az oktatásirányításra és a tantervi szabályozásra egyaránt az erős etatista beavatkozás jellemző. Ezekben az oktatási rendszerekben ugyan már megjelent a decentralizáció iránti igény, de még mindig a centralizáció határozza meg működésüket. A pedagógiai, tanári autonómia ennek következtében korlátozott. A központosító-etatista hagyomány változása jellemzi a mediterrán térséget, főként a francia oktatásügyet, amely az utóbbi években erősen nyitott a decentralizáció felé (Báthory, 2002; Halász, 2001).

A posztoszocialista országokban a tantervi szabályozás terén az elmúlt években jóval nagyobb volt az etatista beavatkozás mértéke a mediterrán országokéhoz képest, s így, bár a decentralizáció iránti igény megvan, ez nem teljesen ment végbe. Ezek az országok egyrészt saját, régi tradícióik, másrészt a modern kor kihívásai között vergődnek. Az aktuális politikai hatások nyomása alatt hol a múlt, hol pedig a jövő felé fordulva alakítják oktatási rendszerüket és az ehhez kapcsolódó értékpreferenciákat (Báthory, 2002).

Értékdimenziók az európai iskolarendszerben

Ma az európai iskolarendszerben három fő értékdimenzió hatása mutatható ki. Az első a konzervatív-keresztény hagyományokon nyugszik, amelynek három alapelve az emberi méltóság abszolút tisztelete, a szolidaritás és a szubszidiaritás. Az egyházi iskolák, valamint a világi iskolák nagy része e szellemiségben működik.

A liberális értékrendet képviselő mozgalmak abból indulnak ki, hogy az emberek természetükénél fogva szabadok és egyenlők. Az általuk képviselt alapértékek az egyén szabadsága és önkiteljesedése, a világnézetek és társadalmi csoportok sokszínűsége, a teljesítmény és a verseny.

A harmadik értékdimenzió a szociáldemokrata-szocialista hagyományokra épül. Az ide tartozó csoportok és pártok a demokratikus legitimitációra ügyelve a társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetésére töreksenek. Az általuk vallott alapértékek a szolidaritás és az egyenlőség (*Németh, 1997*).

Arra, hogy egy adott iskola milyen értékdimenzió mellett kötelezi el magát, manifeszt és látens ágensei mutatnak rá. A manifeszt ágensek közül a pedagógiai program az, amely egyértelműen meghatározza, hogy milyen alapértékek közvetítését vállalja fel az adott intézmény. E dokumentumban pontosan megfogalmazódik, hogy milyen szakmai értékeket kíván hangsúlyozni az iskola, valamint kiderül belőle az is, hogy milyen gyermek-felfogásban gondolkodik az intézmény. Ezekből fakadnak ugyanis az általa megvalósítandó pedagógiai célok és feladatok.

Fontos következtetések vonhatók le abból is, hogy van-e az iskolának névadója, s ha igen, akkor milyen értékek kapcsolódnak a személyéhez. Az is lényeges, hogy az intézmény rendelkezik-e jelmonddal, emblémával s azoknak mi a tartalmi üzenete a külvilág számára.

E dokumentumokon kívül vannak latens ágensek is, amelyekből szintén következtetni lehet a különböző intézmények értékpreferenciáira. Ilyen az iskola tanárainak nevelésről vallott felfogása, a tanár-diák viszony definiálása és megvalósulása, valamint az oktatás, nevelés folyamatában használt pedagógiai módszerek és eszközök köre.

Európai értékrend-kutatások

Az iskola egyik alapvető feladata az érték közvetítés. Viszont felmerül a kérdés, hogy egy adott ország vagy térség iskolarendszerének működését mennyire befolyásolja az aktuális politikai és társadalmi helyzet. Milyen hatást gyakorol mindez a közvetítendő értékek körére? Vannak-e olyan, minden korban érvényes fundamentális értékek, amelyek függetlenül léteznek a fennálló politikai és társadalmi rendszerektől?

Ezekre a kérdésekre próbálnak választ adni azok a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek számos európai országra terjednek ki (például *Flanagen és mtsai, 1999; 2003*). A vizsgálatok közül az egyik legismertebb a European Value System Study. A méréseket 1981–1982-ben 24 országban azonos kérdőívvel, 1990–1991-ben pedig már World Values Study néven a világ 43 országában végezték el (*H. Farkas, 2006*).

Az alapkérdés az volt, hogy van-e az európai országoknak közös értékrendje, illetve hogy mi jelenti Európa sajátosságát a globalizálódott világban. Az eredmények azt mutatják, hogy különböző civilizációs szférák léteznek, amelyeknek legfontosabb jellemzői három pontban foglalhatók össze:

Fokozódó individualizmus, ami azt jelenti, hogy az európai emberek számára a szabadság, a célok, a társas környezet egyéni megválasztása központi kérdés.

Nagyfokú tradícióvesztés, amely mögött a pluralizáció folyamata húzódik meg.

A keresztény értékrend és hagyomány még napjainkban is meghatározó, nincs igazi vetélytársa (*H. Farkas, 2006*).

Ugyancsak fontos összefüggésekre mutatnak rá a különböző éveken (2000, 2003, 2006) végzett PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatok. Ezeknek az volt a fő céljuk, hogy felmérjék a modern életvitelhez szükséges ismeretek, képességek és készségek alkalmazási szintjét különböző nemzetiségű tanulók körében. A fontosnak ítélt értékeket ezeknél a méréseknél nem egy akadémikus értékhalmból, hanem a mai, mindennapi élet szükségleteiből vezették le.

A kapott adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok számára nagy autonómiát biztosító, nem szelektív iskolarendszerekben (például Finnország) jobbak a tanulók teljesítményei, mint a centralizált, rövid alapozó szakaszt megengedő szelektív iskolarendszerű országokban (Báthory, 2002).

Értékpreferenciák hasonlósága és különbözősége az európai iskolarendszerben

Az 1990-es évek elején lezajlott politikai és társadalmi változások a kelet-európai országok többségében a demokrácia értékrendjének megerősödését eredményezték, amely hatással volt az iskolarendszerek működésére is. A demokratizálódás jelei megjelennek a törvényi szabályozás – alkotmány, oktatási törvények, tanterv – minden szintjén.

A különböző országok oktatási dokumentumait vizsgálva jól látszik e változás. Az 1989-es szlovákiai oktatási reform nyomán az országban megnőtt az iskolák autonómiája, a gyermeki és a szülői jogok köre, a tanárok felelősségre vonhatósága, az általános emberi jogok betartásának ellenőrzése. Litvániában a *General Curricula of Lithuanian Schools of General Education* (1997) kimondja, hogy a felelős állampolgár eszménye az alapvető demokratikus erkölcsi és értékdimenziókon nyugszik. A Cseh Köztársaság alkotmánya olyan demokratikus értékeket hangsúlyoz, mint az emberi méltóság, szabadság, igazságosság, az emberi jogok tisztelete, jogbiztonság. (2) A *Magyar Nemzeti alaptanterv* (1995) az általánosan elfogadott európai értékek – például emberi méltóság, szabadság, jogbiztonság – és a nemzeti értékek – például nemzeti hagyományok, nemzeti identitás – együttes fejlesztését jelöli meg elsődleges célként.

Néhány európai országban az oktatás és a vallás kapcsolata egyértelmű és nyílt. Németországban az *Ertes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens of the Land of North Rhine-Westphalia* Isten tiszteletét az egyik alapvető oktatási és nevelési célként határozza meg. Az izlandi oktatási törvény szintén a keresztény etikai normák és elvek megvalósítását hangsúlyozza a közoktatás minden szintjén.

A megkérdezettek életfelfogása leszorosabban a barátok, valamint a házastársak/élettársak felfogásával harmonizál. Ennél kisebb hasonlóság mutatható ki az iskolatársakéval és a munkatársakéval. A fiatalok életfelfogása legkevésbé a társadalmi hierarchiában felettük álló feletteiseik és tanáraik vélekedésével egyezik meg. Viszont a megkérdezett fiatalok valamennyi rétegében erősen preferált érték a tanulás, a továbbtanulás és az átképzés. Komoly ellentmondás van tehát a tekintetben, hogy míg az intézményes képzést végző tanárok nem jelentenek tanítványaik számára referenciacsoportot, addig az intézmények által kínált fő érték, a szervezett tanulás lehetősége a kifejezetten preferált értékek csoportjába tartozik a fiatalok körében.

Az északi országok (például Norvégia, Finnország) oktatási dokumentumai különleges figyelmet szentelnek a természet tisztületének. Finnországban az Oktatási Minisztérium által 2001-ben kiadott rendelet különös hangsúlyt fektet arra, hogy az iskolai nevelés és oktatás által a gyerekek a társadalom számára hasznos és harmonikus személyiségekké váljanak, akik tisztületben tartják az emberi és más élőlények alapvető jogait, valamint elismerik és megbecsülik saját és mások tanulását és munkáját. Az 1999-es norvég oktatási törvény ehhez hasonlóan az általános és középfokú oktatás kiemelt céljaként fogalmazza meg a keresztény nevelés fontosságát, a keresztény értékrend és az alapvető emberi jogok tisztületét és követését.(3)

Az iskolarendszer átalakulása Kelet- és Közép-Európa országaiban

Kelet- és Közép-Európa oktatási rendszereiben évszázados hagyományai voltak az úgynevezett poroszos szemléletnek, amely szerint a tanár a hatalom kizárólagos birtokosa, a diákok legfőbb dolga pedig az engedelmesség. Ennek fennmaradását elősegítette, hogy az 1980-as évek végén bekövetkezett rendszerváltás előtti időszakban a közoktatás közvetlen állami irányítás alatt állt.

Az 1950-es és '60-as években a kelet-európai iskolarendszer a mindenoldalúan fejlett kommunista, majd a sokoldalúan fejlett szocialista ember eszményének megfelelően próbálta formálni a tanulókat, bár a kettős szocializációs hatás miatt ez igen eredménytelen volt.

Az 1960-as évek végétől a közoktatás fokozatos átalakulása figyelhető meg ezekben az országokban. Ugyan továbbra is megmaradt az oktatási rendszer poroszos jellege, de a korábbinál jóval nagyobb önállóságot kaptak az iskolák és csökkent a tananyag ideológiai tartalma is.

A rendszerváltás nyomán a 20. század utolsó két évtizedében megváltozott társadalmi környezet új kihívásokat jelentett ezen országok iskolarendszerei számára, ugyanis a rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az állampolgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. Összefoglalva a következő lényeges változások következtek be Kelet-Európa közoktatási rendszereiben:

- a kommunista ideológiai kontroll megszűnése az oktatási rendszer felett,
- az állami monopólium meggyengülése,
- egyházi, valamint alapítványi és magániskolák alapításának engedélyezése,
- a szabad iskolaválasztási jog bevezetése,
- az iskolai vezetés és irányítás decentralizációja, az iskolák autonómiájának biztosítása,
- a tantervek, tankönyvek és egyéb taneszközök megreformálása,
- a magánkiadók megjelenése a tankönyvpiacra,
- a tanárképzés megújítása.

Értékközvetítés a magyar iskolarendszerben

A 20. században bekövetkezett politikai és társadalmi változások meghatározóak voltak a magyar iskolarendszer által közvetített értékek körére. Az 1945 előtti hagyományos keresztény értékek mesterséges szétzúzása a kommunista hatalomátvétel idején komoly értékvesztést eredményezett a családok és az iskolák esetében.

Az államszocialista korszakban az értékszocializáció megkettőződött (Szabó, 2000). A felnövekvő nemzedékek az intézményes szocializációban megtanulták azokat a normákat, eszméket, értékeket és viselkedési mintákat, amelyeket a hatalom elvárt tőlük. A szocializáló intézmények által preferált értékek azonban sokkal inkább egy elvont fikcióra vonatkoztak, mint a tényleges társadalmi gyakorlatra. Így az egyének a családban, a

megtapasztalt valóságban, az iskola tényleges gyakorlatában szembesültek azzal, hogy a társadalom nem olyan és nem úgy működik, mint ahogy azt az intézményes szocializáció láttatni kívánta velük. Az emberek kettős szocializációban éltek, ami legtöbbször értékzavart és értékválságot idézett elő bennük (*Szabó és Falus, 2000*).

A rendszerváltást követően a központosított irányításból decentralizáltba váltó hazai iskolaügyben az iskolák zöme helyi fenntartásúvá vált. Ez együtt járt az intézmény egyéni, helyi sajátosságainak erőteljes megjelenésével, ami nagy különbségek kialakulásához vezetett az egyes iskolák között. Eközben az iskolák társadalmi rétegek szerinti elkülönülése is erősödött (*Szabó, 2001*).

Változások történtek az intézmények légkörében, a tantestületen belüli viszonyokban, az igazgatók és a pedagógusok kapcsolatában, a pedagógusok és a tanulók közti viszonyban, valamint a tanulók viselkedésében és az iskolához, a tanuláshoz való hozzáállásában (*Halász és Lannert, 1998*).

Az iskola tágabb környezetében bekövetkezett változások közül a magántulajdonra épülő piacgazdaság megjelenése és az iskolázásban érdekelt társadalmi csoportok értékpluralizmusa a legjelentősebb. Ez utóbbinak az iskola világába történő transzformálásában az egyházak és a nemzeti értékek iránt elkötelezett társadalmi és szakmai csoportok jártak elől. Ennek eredményeként természetessé vált a magyar iskolákban a világnézetek sokfélesége.

A vallási értékek rehabilitációját követően nyílt ismét lehetőség az iskolai vallás- és hittanoktatásra. Megerősödött a civil szféra is, aminek jele, hogy több, mint százötven bejegyzett országos gyermek- és ifjúsági szervezet létezik, amelyek értékirányultsága és tevékenységi formái a civil szféra térnyerését mutatják (*Szabó, 2001*).

Értékek és ifjúság

Az iskolai értékközvetítés szempontjából nagyon fontos kérdés annak ismerete, hogy melyek a meghatározó vonásai a mai magyar ifjúság (15–29 évesek) értékprofiljának. A vonatkozó szakirodalomból (például *Laki, Szabó és Bauer, 2001; Szabó, 2001*) kiderül, hogy a fiatalok által elsősorban preferált értékek a harmonikus, boldog élethez kapcsolódnak – igaz barátság, családi biztonság, szerelem, békés világ, belső harmónia – s nem anyagi természetűek. A másodsorban választott értékek körébe a következők tartoznak: gazdagság, rend, érdekes és változatos élet, kreativitás. Harmadsorban következnek a társadalmi tudat körébe tartozó értékek, a tradíciók, a nemzeti identitás. Fontos, hogy a politika és a hatalom a legkevésbé kedvelt értékek között szerepel.

Az Ifjúság 2000 vizsgálat (*Laki, Szabó és Bauer, 2001*) kimutatta, hogy a magyar fiatalok értékítéletei az elmúlt évtizedben részben átalakultak, részben pedig hasonlóak szüleik értékválasztásaihoz. Szülei értékrendjét a felmérésben részt vevők 33 százaléka teljesen, 40 százaléka pedig csak részben fogadja el.

A megkérdezettek életfelfogása legszorosabban a barátok, valamint a házastársak/élettársak felfogásával harmonizál. Ennél kisebb hasonlóság mutatható ki az iskolatársakéval és a munkatársakéval. A fiatalok életfelfogása legkevésbé a társadalmi hierarchiában felettük álló feletteseik és tanáraik vélekedésével egyezik meg. Viszont a megkérdezett fiatalok valamennyi rétegében erősen preferált érték a tanulás, a továbbtanulás és az átképzés. Komoly ellentmondás van tehát a tekintetben, hogy míg az intézményes képzést végző tanárok nem jelentenek tanítványaik számára referenciacsoportot, addig az intézmények által kínált fő érték, a szervezett tanulás lehetősége a kifejezetten preferált értékek csoportjába tartozik a fiatalok körében.

Összefoglalva az derül ki a vizsgálatból, hogy a magyar fiatalok értékprofiljának meghatározó vonása az instrumentális viszonyulás az intézményekhez. Az össz-emberi lét szempontjából fontos értékek megítélésében pedig nem az intézmények és nem a tanárok a meghatá-

rozóák számukra. A fiatal generáció viszont egyértelműen tudatában van az iskolázottság, a képzés értékének az életpálya sikerében, ezért tanulni, szakmát szerezni akarnak.

Egy másik, 2000–2001-ben középiskolásokkal végzett vizsgálat (*Balázs és Paksi, 2002*) adatai szerint az értékek elfogadását tekintve a magyar fiatalok körében kialakul egy hierarchia, amelynek élén a család áll, majd ezt szorosan az iskola és a kortárs csoport követi. Míg a kívánatosnak tartott értékorientációkban az individuális és autonómia-értékek (például az egyéniség fejlesztése, önállóság) vezetnek, addig a ténylegesen érvényesülőnek tekintett értékorientációk síkján a tradicionális szemlélet (például fegyelem, közösségi magatartás) dominanciája figyelhető meg. A kutatók ebből azt a következtetést vonták le, hogy a magyar iskolarendszerben alacsony hatékonysággal működik az érték közvetítés funkciója (*H. Farkas, 2006*).

Egy harmadik vizsgálatból (*Hunyady, 1999*), amely általános és középiskolás tanulók körében az individuális és kollektív értékekhez fűződő viszonyukra kérdezett rá, az derül ki, hogy a gyerekek válaszáiban egyszerre jelenik meg az összetartozás és az együttműködés kollektív értéke, valamint a kihangsúlyozott magánéleti autonómia fontossága.

A magyar iskolarendszer érték közvetítő szerepe

Nemzeti alaptanterv

A rendszerváltást követően megszűnt az iskola hagyományos beszabályozása, amely lehetővé tette, hogy az állam központilag egyetlen tudás- és érték közvetítő programot kényszerítsen a közoktatásra. A demokrácia követelményeinek megfelelően az iskolák működésének meghatározásában egyre nagyobb hatalmat kaptak az önkormányzatok, a pedagógusok, illetve a szülők és a tanulók. Ezek a tendenciák tükröződnek az 1993. évi és 1996-ban módosított közoktatási törvényben, valamint a tartalmi szabályozás alapdokumentumát jelentő *Nemzeti alaptanterv*ben (*Mihály, 1998*).

A *NAT* mint core curriculum (magtanterv) típusú országos tanterv az érték közvetítés és a személyiségfejlesztés területén a kötelező iskolázás idején elsajátítandó, a pluralista társadalomban mindenki által elfogadandó értékeket rögzíti. A *NAT* a magyar társadalom valamennyi tagja számára követendőnek és elfogadandónak tekinti a demokrácia és a nemzeti értékek körét (*Mihály, 1998*).

A *NAT* a kötelező iskolázás időszakára fogalmaz meg érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést. Bevezetőjében leszögezi, hogy „A *NAT* követelményeit a demokrácia értékei hatják át. Egyrészt, mert a demokrácia értékrendjére, olyan demokratikus magatartásra kíván felkészíteni, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak. Másrészt, mert a minden ember számára nélkülözhetetlen általános műveltségnek azokat a továbbbepíthető alapjait tartalmazza, amelyeket valamennyi magyarországi iskolában figyelembe kell venni, amelyek elsajátítására minden tanuló jogosult.” (*NAT, 2003*).

A *NAT* nemzeti, mert a közös nemzeti értékeket preferálja. Fontos szerepet szán az ország és tágabb környezete megismerésének, a nemzeti hagyományoknak és a nemzeti identitás fejlesztésének. Ugyanakkor fontos feladatként jelöli meg az európai, humanista értékrendhez, valamint az Európához tartozás érzésének megerősítését.

A *NAT* mint alaptanterv minden magyar iskola számára kötelező feladattá teszi a demokráciára és a hazafiságra, patriotizmusra nevelést. Azonban némiképp eltérően kezeli e két kiemelt feladat megvalósítását.

A *Nemzeti alaptanterv* az egyes műveltségi területek (például anyanyelv és irodalom, ember és társadalom) követelményei mellett úgynevezett kereszt-tantervi követelményeket is megfogalmaz. Ezek a műveltségi területek oktatásának közös követelményei (például kommunikációs kultúra, testi és lelki egészség), amelyek közül elsőként emeli ki a hon- és népismeret követelményét. Ez a követelmény a *NAT* logikája szerint át kell hassa

valamennyi műveltségi terület oktatását, az egész iskolai tanítási-tanulási folyamatot. „Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit.” (NAT, 2003)

A hon- és népismerettől eltérően a demokráciára nevelés feladatát a NAT másként jelöli meg. Az ezzel összefüggő követelményeket nem rendezi, fogalmazza cross curricularis, azaz a műveltségi területeket átszelő közös követelménnyé. A demokráciára, a demokratizmusra vonatkozó ismereteket döntően az ember és társadalom műveltségi területre koncentráltan tartalmazza. Ezen belül a demokrácia tanulásához szükséges alapvető ismereteket a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek stúdium, az emberismeret és a történelem tantárgy tartalmazza (Mihály, 1998).

A demokráciára nevelés mellett a *Nemzeti alaptanterv* kiemelt fejlesztési feladatként kezeli az aktív állampolgárrá válást is. Az aktív állampolgári létezéshez szükséges ismeretek az ember és társadalom műveltségi területre koncentrálnak, az aktív állampolgári magatartáshoz szükséges képességek (például a konfliktuskezelés, a humanitárius segítségnyújtás, az együttműködés képessége), értékorientációk, beállítódások (például felelősség, megbízhatóság, társadalmilag elfogadott viselkedés) elsajátítását pedig a tanulók aktív részvételére építő tanítás- és tanulás-szervezési eljárások, módszerek, valamint az iskolai élet demokratikus gyakorlata biztosíthatja.

Helyi tantervek és pedagógiai programok

A közoktatási törvény szoros összefüggést teremt a *Nemzeti alaptanterv* és a helyi, iskolai szintű szabályozás között. A helyi pedagógiai programok, tantervek akkor töltik be a törvény által meghatározott szerepüket, ha megfelelnek a *Nemzeti alaptanterv*ben megfogalmazott értékeknek, célkitűzéseknek és kiemelt fejlesztési feladatoknak.

A NAT meghatározza az iskolai nevelés-oktatás közös értékeit. Az iskola fenntartójától függetlenül minden intézménynek biztosítania kell, hogy az oda járó tanulók elsajátítsák az alapvető erkölcsi normákat, értékeket és kompetenciákat. „Az állami és az önkormányzati iskolák sajátossága, hogy nem lehetnek elkötelezettek egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem. Az iskoláknak pedagógiai programjaikban biztosítaniuk kell a vallási, illetve világnézeti ismeretek, tudás tárgyilagos és többoldalú átadását, anélkül azonban, hogy állást foglaljanak, vagy a tanulókat állásfoglalásra kényszerítsék ezek igazságtartalmát illetően. A pedagógus kifejezheti saját meggyőződését, de semmilyen formában nem készítheti a tanulókat arra, hogy véleményével azonosuljanak” (*Nemzeti alaptanterv*, 2003).

A pedagógiai tevékenység fontos velejárói a különböző konfliktusok. A témával foglalkozó szakirodalom által ajánlott konfliktusmegoldási módokra az erőszakmentesség és a kreativitás jellemző. Gordon (1989) nyomán három konfliktusmegoldási módszert szoktak megkülönböztetni a tanár-diák kapcsolatban. Az első esetben a tanár kerül ki győztesként a kialakult konfliktusból, a második esetben viszont elfogadja, hogy az legyen, amit a gyerekek akarnak, tehát vesztesként kerül ki a konfliktusból. A konfliktusmegoldás vereség nélküli módszere a harmadik lehetőség, amikor nincsen vesztes: olyan megoldás keresése a cél, ami mindkét félnek megfelelő, elfogadható.

A nyilvánosság számára is hozzáférhető pedagógiai programban az alapelvek kiemelkedően fontos részt alkotnak, mert egyrészt ezekben fogalmazódik meg az iskola öndefiníciója, másrészt itt rögzítik az intézmény által választott és preferált értékek körét.

Az alapelvek fejezet határozza meg az iskola általános funkcióinak prioritási rendjét: például nyitott iskola, zárt iskola, alternatív, hagyományos, gyermekközpontú, teljesítményközpontú stb.

A pedagógiai programban fogalmazódik meg az iskola által preferált ember- és gyermekkép. Az értékközpontú pedagógiának ugyanis lényeges eleme, hogy az univerzális, átfogó jellegű értékeket a helyi specialitásoknak megfelelően jeleníti meg (H. Farkas, 2006).

A pedagógiai programokban megfogalmazott sajátosságokat jól mintázza, ha különböző típusú iskolák dokumentumait vetjük össze.

H. Farkas Julianna (2006) 23 középiskola pedagógiai programját elemezte, amelyek a fenntartó szerint három csoportba tartoznak: állami-önkormányzati iskolák, egyházi iskolák és alapítványi iskolák. A vizsgálat a deklarált nevelési koncepciók és a különböző értékcsoportok mint az alapértékek, a globális értékek, a társadalmi értékek, az individualista és kollektív értékek, az erkölcsi értékek, a természeti, környezeti értékek, valamint a hazaszeretet, hazafiság értékeinek a megjelenítését kereste a különböző iskolák pedagógiai programjában.

A kutatásban részt vevő iskolák a pedagógiai programjukban megfogalmazott alapelvek és célok alapján dominánsan liberális, hagyományos, valamint konzervatív értékeket közvetítenek. A liberális értékek vállalása főként az alapítványi formában működő alternatív iskolákra (például Rogers), a hagyományos értékek közvetítése (például becsületesség, őszinteség, tolerancia) az állami-önkormányzati iskolákra, a konzervatív értékek átadása pedig az egyházi intézményekre jellemző. Azonban vannak olyan értékek, amelyek mindhárom intézménytípusban egyaránt hangsúlyosak. Ezek közé tartozik a szeretet, az empátia és a tolerancia.

Ugyancsak közös pont a vizsgálatban közreműködő iskolák pedagógiai programjában, hogy kivétel nélkül mindegyik az ember harmonikus fejlesztését tűzi ki célul. A hagyományos koncepciót vállaló iskoláknál ez a célkitűzés a „sokoldalú személyiség”, a „sokoldalúan fejlett individuum”, az egyházi intézményeknél „az egész embert célozza meg a nevelés, annak emocionális, vallásos, közösségi és természethez való viszonyulását”, a „komplex, testi, lelki, szellemi nevelést kell megvalósítani” kifejezésekkel fogalmazódik meg. Az alternatív iskolák esetében a személyiség harmonikus fejlesztése az örömeelv alkalmazásával egészül ki.

A pedagógus

A tanári érték közvetítő szerep és a tanári értékpreferenciák empirikus vizsgálatával több hazai kutatás is foglalkozott. Horváth Szabó Katalin (1999) vizsgálata arra irányult, hogy mit takar a tanári szerep, milyen a tanárok közérzete Magyarországon, illetve melyek a legfontosabb értékpreferenciáik. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok első helyre a morális értékeket (például bölcsesség, tisztelet), második helyre a szociális kapcsolatokhoz szükséges értékeket (például kommunikáció, empátia, türelem), harmadik helyre az éhez kapcsolódó értékeket (például önbizalom, önmegvalósítás), a negyedik helyre pedig az autonómia, a demokratikus polgári öntudat értékeit, a hagyománytiszteletet tették.

Ezekkel az eredményekkel nagyfokú hasonlóságot mutatnak a *Pedagógusok pedagógiája* című kötetben (Gölnhofer és Nahalka, 2001) publikált adatok, amelyek szerint a megkérdezett pedagógusok választásaikban első helyre a morális értékeket, utolsó helyre pedig az individuális jellegű értékeket tették.

Az iskolai értékközvetítés legmeghatározóbb szereplője a pedagógus. Ahhoz azonban, hogy ezt az alapvető nevelési funkciót sikeresen és hatékonyan tudja ellátni, számos képességgel, megfelelő személyiségjegyekkel és attitűddel kell rendelkeznie (Zsolnai, 1995).

A pedagógiai munkában kiemelt jelentősége van a hitelességnek. A kongruencia a tanár személyiségét mélyen érintő követelményeket ír elő, mert azt az önazonosságot jelenti, amelyben az önfogadás és az értékeinkben való bizonyosság fejeződik ki. Az a pedagógus hiteles, akinek a verbális és nem verbális kommunikációja összhangban van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából erre azért van szükség, mert csak a hiteles tanár tudja diákjaival elfogadtatni magát. Sajnos a pedagógusokra gyakran éppen ennek ellenkezője, az inkongruencia jellemző, ami sémák szerinti és sablonszerű viselkedést jelent a különböző interakciós folyamatokban.

Számos más pedagógiai képesség is szükséges az eredményes értékközvetítéshez. Ezek közül legfontosabb a kommunikáció. A kommunikációs ügyesség azt jelenti, hogy a pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni, és meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszert, amiben mód van a sikeres kommunikációra (Sallai, 1996).

A pedagógusnak gazdag viselkedérepertoárra van szüksége a hatékony személyiségfejlesztéshez, a megfelelő kiválasztásának és alkalmazásának pedig a gyors helyzetfelismerés és a konstruktív helyzetalkotás képessége a feltétele. A tanárnak mindig át kell látnia a helyzetet, a lehetséges választási módokat és ezek következményeit.

A pedagógiai tevékenység fontos velejárói a különböző konfliktusok. A témával foglalkozó szakirodalom által ajánlott konfliktusmegoldási módokra az erőszakmentesség és a kreativitás jellemző. Gordon (1989) nyomán három konfliktusmegoldási módszert szoktak megkülönböztetni a tanár-diák kapcsolatban. Az első esetben a tanár kerül ki győztesként a kialakult konfliktusból, a második esetben viszont elfogadja, hogy az legyen, amit a gyerekek akarnak, tehát vesztesként kerül ki a konfliktusból. A konfliktusmegoldás vereség nélküli módszere a harmadik lehetőség, amikor nincsen vesztes: olyan megoldás keresése a cél, ami mindkét félnek megfelelő, elfogadható.

Igen fontos a szülőkkel, a tanulókkal, a kollégákkal való együttműködés képessége is. Ennek fontos összetevője a mások véleményének elfogadása, a kompromisszumra való hajlandóság. Végül meg kell említeni a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képességét. Ennek a képességnek a megléte feltétlenül szükséges a kellő korrekciók megtételéhez, valamint a pedagógus önfejlődéséhez (Zsolnai, 1995).

Záró gondolatok

Bár plurális demokráciában élünk, a magyar gyerekek 90 százaléka a hagyományos iskolarendszerben végzi a tanulmányait. Az iskolarendszert ugyan színesebbé teszik az alternatív és az egyházi iskolák, de ezek aránya még csak közel 10 százalék.

Azonban a hagyományos iskolarendszeren belül is vannak magukat liberálisnak, illetve konzervatívnak valló iskolák, és olyanok is, amelyek ezt deklaráltak, de nem fogalmazzák meg, de inkább egyik vagy másik irányba hajlanak.

Napjainkban a hagyományos iskolarendszer lassú liberalizálódása figyelhető meg Magyarországon. A törvények, a társadalmi kihívások és a megváltozott napi valóság hatására az iskola veszít merevségéből, működésében egyre inkább előtérbe kerül a gyermeki személyiség mint központi érték.

Jegyzet

(1) A tanulmány a REVACERN – Religions and Values – a Central and Eastern European Research Network kutatási program keretében és támogatásával készült.

(2) www.moec.gov.cy/programs/eurodice/publicatin.pdf

(3) www.moec.gov.cy/programs/eurodice/publicatin.pdf

Irodalom

- Balázs János és Paksi Borbála (2002): Iskola, értékek, értékorientációk. In Perjés I. és Kovács Z. (szerk.): *Életvilágok találkozása*. Aula, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9–20.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapó, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social class and adolescents' beliefs about justice in different social orders. *Journal of Social Issues*, 4. 711–732.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapó, B., Bowes, J., Macek, P., Averina, I. és Sheblanova, E. (1999): Adolescents and the „social contract”: Developmental roots of citizenship in seven countries. In Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, Cambridge. 135–153.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordon, T. (1989): *A tanári hatékonyság fejlesztése. T.E.T.-módszer*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. OKI, Budapest.
- Halász Gábor (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In Báthory Z. és Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 155–176.
- H. Farkas Julianna (2006): *Értékek, célok, iskolák*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Horváth Szabó Katalin (1999): Tanárok a tanárszepről. *Felsőoktatás*, 1. 7–23.
- Hunyady György (1999): *Történeti bevezetés a szociálpszichológiába*. Eötvös Kiadó, Budapest.
1993. évi LXXIX. törvény (Közoktatási törvény) (1993). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Laki László, Szabó Andrea és Bauer Béla (2001, szerk.): *Ifjúság 2000: Gyorsjelentés*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Mihály Ottó (1989): A Nemzeti alaptanterv és a demokráciára, patriotizmusra nevelés lehetőségei. *Új Holnap*, 1.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös J. Könyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2003). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Schwartz, S. (2003): *Basic values in Europe*. ESS Launch Conference, Brüsszel, 2003. november 25.
- Szabó László Tamás (2001): Értékek az iskolában. *Educatio*, 3. 461–471.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 383–400.
- Varga Károly (2003): *Értékek fénykörében. 40 év értékutató és jelen országos értékvizsgálat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1995): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest.
- www. moec.gov.cy/programs/eurodice/publication.pdf

Zenei műveltség értékelése a középiskolás fiatalok körében

A mai magyar zenei nevelés szisztémája az elmúlt évtizedek egységes zenepedagógiai törekvésein nyugszik. Elméleti keretei az 1920-as évektől Kodály Zoltán koncepciózus fellépése és életreform-törekvéseinek kibontakozása útján teremtődtek meg. Kodály 1967-ben bekövetkezett halála után tanítványai töretlenül képviselték az énekes alapú, a zenei írás-olvasás tudatosítását kisgyermekkorban megkezdő, közoktatásban végigvitt elgondolás megvalósítását. A hazai sikereket és eredményeket napjainkban is intenzív nemzetközi érdeklődés övezi, miközben a magyar ének-zene oktatás gyakorlata – mindez a '80-as évektől előbb a szűk szakmai nyilvánosság számára, később a zenei körökön túlmutatva is megfogalmazódott – erőteljesen eltérni látszik a koncepció kialakítójának eredeti elképzeléseitől.

A probléma pontos meghatározását a témakör összetettsége bonyolítja, hiszen az iskolai ének-zeneoktatás eredményességére vonatkozó kritikákban megfogalmazott magyarázatok szükségszerűen partikuláris szemléletmódot képviselnek. A tudományos rálátás számos nézőpontot képes egyesíteni, az interdiszciplináris megközelítés ráirányítja a figyelmet a zenei műveltség fogalmának kialakítására. Felvetődik a kérdés az ének-zeneoktatás műveltségteremtő funkciójára vonatkozóan, tisztázandó kérdéssé válik, hogy napjaink közoktatásában mit tekintünk elvárható zenei műveltségnek, azt milyen módon határozzuk meg, és miben állapítsuk meg a mértékét. Ennek érdekében fel kell állítanunk a mérhetőség kialakításának kritériumrendszerét, amire építve olyan mérőeszközt hozhatunk létre, amelynek körültekintő alkalmazása során diagnosztikus megállapításokat tehetünk a kapott eredmények értékelésének ismeretében.

Első lépésként a zenei műveltség fogalmát szükséges kialakítanunk, s a fogalom meghatározásában a 'literacy'-értelmezés definíciójára támaszkodunk, amely hangsúlyozza a nem tantárgyak szerinti, hanem tudásstruktúrák mentén történő ismeretszerzés lehetőségét (Csapó, 2002). Így tehát a zenei műveltség megszerzése az egyéb műveltségterületekhez hasonlóan a képességfejlesztésnek azon módja, ahol az ismeretek és a képességek, azaz kompetenciák természetes közegben zajló tevékenység során megvalósított tanulás által fejlődnek ki. Ez a műveltség-értelmezés olyan hasznosítható készségek, képességek és ismeretek körét jelenti, amelyek egyrészt tantárgyakon átívelők, másrészt az iskola világán túlmutatva társadalmilag értékesek, s a való életben is hatékonyak bizonyulnak. A számunkra kiemelt műveltségterület művelése az iskolában megszerezhető, az esztétikai nevelésben hordozott kompetenciák kibontakoztatását jelenti (Kárpáti, 2002).

Ennek a műveltségnek – esetünkben a zenei műveltségnek – birtoklását, az ismeretszerzés és a képességfejlődés mértékének megismerését empirikus kutatás végrehajtása teszi lehetővé. Tekintve, hogy a hazai ének-zene oktatás egységes elv szerint a Kodály-koncepcióra épülve valósul meg, a vizsgálat során nem alakítható ki kontrollcsoport. Így taxonómiai héttérként olyan kritériumrendszert szükséges létrehozni, amely az említett egységes elveket, azok részterületeit arányosan és valóságosan jeleníti meg, tehát

olyan hiteles szempontrendszer és nevezéktan kialakítására van szükség, amely a kapott eredményt egy adott követelményrendszerrel tudományos érvénnyel veti egybe. Esetünkben az elvárásrendszer, a norma adott, hiszen a Kodály Zoltán által kialakított koncepció minden elemében ismert és alkalmazott szisztéma az egységes hazai tanítási gyakorlatban. Másrészt a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról ennek a praxisnak alapján fogalmazta meg a zenei nevelés követelményeit. A mérőeszköz megalkotása esetében a kritériumrendszer lefektetéséhez hasonló körülménnyel kell eljárnunk, ennek érdekében meg kell ismerünk a korábbi mérések menetét, a lehetséges mérőeszközök típusait és a kapott vizsgálati eredményeket. Végül tisztáznunk kell, hogy a kutatásunk során felállított hipotéziseket milyen kutatási kérdések fejezik ki legpontosabban, hogy ezeknek a kérdésfeltevéseknek melyek a helyes metodikai elvei, valamint ügyelnünk kell arra, hogy az egyes ítemek megoldásaként kapott válaszok értékelése során a nyert eredmény valóban diagnosztikus érvénnyel bírjon a tudományos kutatás számára.

A zenei műveltség mérésének elsődleges célja a közoktatásban elnyerhető műveltség természetének megismerése. Ebből következik, hogy az oktatási folyamat végeredményét kívánjuk mérlegre tenni a középiskolás korosztály körében. Az ének-zene tantárgy tanítását lehetővé tevő utolsó év a *Nemzeti alaptanterv* előírása szerint a 10. évfolyam, amelyet az iskolák helyi tantervei még kiegészíthetnek óraszámuk alakulása szerint. Ebből következik, hogy a végzős évfolyamok nem feltétlenül egységesen azonosak a középiskolák esetében. Így empirikus vizsgálatunk a tantárgyat utolsó évben tanuló középiskolások körére terjed ki, s a kiválasztott alapsokaságra vonatkozó papír–ceruza teszt alapú zenei műveltségmérést jelenti. Ebben az eljárásban a kialakult képességrendszer és megszerzett tudás természetét kívánjuk megismerni, amelynek a diák a magyar zenei közoktatás egymásra épülő rendszerében birtokába kerülhet.

A mérhetőség kialakítása

A teszt alapú elszámoltathatóság kialakulása

A fejlett nyugati társadalmakban a 20. század utolsó harmadában a decentralizációs törekvések hatására kialakult az elszámoltathatóság igénye a hatékonyság ellenőrzése és fenntartása érdekében. Az elszámoltathatósági rendszereket működtető országok elvárása az, hogy az intézmények mérjék és elemezzék eredményeiket, tárják fel a mögöttük rejlő folyamatokat, alakítsák ki felelősségüket, és ennek nyomán javítsák működésük hatékonyságát (*Lessinger, Parnell és Kaufman*, 1971). Az eredményességet abban határozzák meg, hogy az egymást követően mért paraméterek gyarapodást tudnak-e felmutatni, vagy az elvárt követelményeknek, standardoknak milyen mértékben képesek megfelelni. Ennek a szisztémának a szerepe az elmúlt két évtizedben a hazai kutatási gyakorlatban is felértékelődött, s hangsúlyosan jelentkezett az oktatási intézmények működésének hatékonyságát vizsgáló eljárásokban (*Tóth*, 2009).

A magánszféra menedzsment-gyakorlatát és annak tapasztalatait leképező eljárás a teszt alapú elszámoltathatóság lehetőségét teremtette meg az oktatás világában; ez a szemlélet a közoktatás közszolgálati jellegéből fakad. A tanulói teljesítmény középpontba állításának két útja bontakozott ki: a teljesítményorientált elszámoltathatóság lehetősége és a standard alapú elszámoltathatóság verziója. Az előbbi esetében a vizsgálat fókuszában a tanulói eredményesség ('outcomes') áll, ebben a vizsgálati eljárásban a tanulók tudásának növekedését követhetjük nyomon. A standard alapú elszámoltathatóság esetében a hangsúly a tanulói teljesítmény mérésének eszközére tevődik (standardizált teszt). A tartalmi standardokban rögzíthető az adott évfolyamon elvárható ismeretek, képességek és készségek köre. A mérés ebben az esetben arra szolgál, hogy meghatározhatóvá váljon az egyén fejlesztésre szoruló tulajdonságainak elért szintje, ennek ismere-

tében hozhat döntést az oktató arra vonatkozóan, hogy szükség van-e további fejlesztésre (Csapó, 1987). A normaorientált tesztek használatakor valamilyen egység (tanuló, osztály, iskolakörzet, ország) eredményeit egy viszonyítási csoport átlagához mérve állapítjuk meg. Alkalmazása feltételhez kötött, a vizsgált tulajdonság tekintetében a mintákat normális eloszlásúnak tekinti, ez által teremődik meg az esély az átlaghoz való viszonyítás, a kategorizálás formáinak, módszereinek kidolgozására (Vidakovich, 1990; Nagy, 2007). Kritériumorientált teszteléskor a teszteken elért eredményeket valamilyen, a mérést megelőző definiált tudásszinttel hasonlítják össze. A tesztek alkotó zárt vagy nyílt végű kérdéssor kialakításában elemekre bontjuk a feladatot, és ezek értékelése során részletezett diagnosztikus térképet kaphatunk a vizsgált témakör elsajátításának helyzetéről. A diagnosztikus térkép alapján mérhető a pótló, javító tennivaló (Nagy, 2001).

A jelen kutatásban a zenei műveltség mérésére irányuló papír-ceruza alapú teszt létrehozása tartalmi standardra épül. Ennek elvi alapját – a tanulói ismeret, képesség és készség birtoklásának elvárható szintjét – írásos formában egyrészt az összegezett Kodály-koncepció tartalmazza, másrészt a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, azaz a Nemzeti alaptanterv követelmény- és elvárásrendszere. A kodályi zenepedagógia esetében a szerző a zenei nevelés elvi és gyakorlati lépéseit nem foglalta rendszerbe, nézeteit és elképzeléseit az életmű különböző pontjain fogalmazta meg. A mintegy fél évszázadot felölelő szöveges megnyilatkozások számos műfajt érintenek, s ebből következik, hogy a Kodály által kidolgozott koncepció didaktikai értelemben nem tekinthető módszernek. Az összegyűjtött gazdag szövegapparátus (Bónis, 2007) nyilatkozatok, beszédek, elő- és utószók, újságcikkek, tanulmányok soraiban bontakozik ki. Olyan elméleti struktúra ismerhető meg általa, amelynek központi gondolata a reform (Pethő, 2009), a közoktatás átalakítása a zenei nevelés előnyösebb helyzetének kialakítása érdekében. A nemzetközi köztudatban Kodály-koncepcióként ismert és elismert zeneoktatási elképzelés gondolatkörök és kulcsszavak köré építhető. Ennek legfontosabb elemei:

- a zene a belső világ kiteljesítésének legalkalmasabb nevelőeszköze;
- a kisgyermekkor tekinthető a legfogékonyabb periódusnak a fejlesztés számára;
- a zenének a tömegekhez kell eljutnia;
- az óvodákban intézményesen megkezdett fejlesztés csakis művészi érték által valóulhat meg;
 - vezérelv a játékosság és az érték összekapcsolása a népzene iskolai oktatásba emelésével;
 - a magyar népdal („tudat alatti magyarság”) szerepének hangsúlyozása a nemzeti identitás kialakításában;

A folyamat lényege az, hogy az agykéreg szerkezetét kialakító sokmilliárd neuron az iontöltései szerint oszlopokba szerveződik. Ezek a kolumnák a jelentéshordozók. Alul, közepesen vagy túlstimulált töltésűek, emiatt Trion-modellnek nevezzük őket, és ezek a hármas töltetű „tri-ion” cölöpök tüzelnek egymásra. Ezekben a konfigurációkban szinapszisok jönnek létre, ezt az iontüzelési sémát tekintjük a neuronok kommunikációjának. Ekkor „tüzelik el” a magukban hordozott információt, adják át a tudást. Ez a tüzelési séma a klasszikus szimmetrikus zenei szerkesztéssel azonos.

- a zenei anyanyelv kialakításának lehetősége a népzene korai megismertetése által;
- a kóruséneklés iskolai közösségnevelésben betöltött szerepének hangsúlyozása;
- az oktatás elsődleges feladatának megjelölése az egységes magyar alapműveltség kialakításában;
- a zenei írás-olvasás képességének, a jelrendszer birtokba vételének általánossá tétele a zenei analfabétizmus felszámolása érdekében;
- zeneértő közönség kinevelése;
- a relatív szolmizáció, a „mozgó dó” általános alkalmazása;
- a képességfejlesztő gyakorlatok napi rendszerességű elvégzése;
- a hangszeres kíséret nélküli a capella éneklés jelentőségének felismerése az intonáció fejlesztésében;
- a felkészült tanár szerepének hangsúlyozása a képességfejlesztésben;
- a zenével való foglalkozás aktív zenei tevékenységhez rendelése;
- a közfigyelemnek az izlésnevelés fontosságára történő irányítása;
- a középiskolai énekotatás jelentőségének kiemelése a teljes ember képességeinek kibontakoztatásában;
- a transzferjelenség felismerése, a zenei elemek értékes nevelési eszközként való értelmezése.

A *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló hatályos kormányrendelet a kodályi elvek tiszteletben tartásával a 21. század gondolkodásmódját rögzíti követelményrendszerében. Így rendelkezik a helyi tanterv és az iskolai pedagógiai program kialakításáról, összehangolva az egységes központi érettségi követelményekkel. A képesség-kibontakoztató felkészítés keretében a közösségfejlesztés útján megvalósított személyiségfejlesztést állítja a középpontba. Kiemelt kompetenciaként, a kulcskompetenciák körében találkozunk a zenei nevelésre vonatkozó rendelkezésekkel az esztétikai-művészi tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia meghatározása során. Ez olyan képességek együttes jelenlétét mondja ki, amelyek meghatározott rendszert alkotnak, s amelyekkel az egyénnek a társadalmi szerep sikeres betöltéséhez rendelkeznie szükséges. Az egyes műveltségi területek között az ének-zenét „hangzó nyelvnek” tekinti, és a kapcsolat fenntartását várja el más művészeti ágakkal és tudásterületekkel, ezáltal teljes világgép kialakítását teszi lehetővé. A zenei nevelés középpontjába a zenei élményt állítja, melynek célja a zene megszerettetése, a zenei kifejezőeszközök megismertetése és motivációk kialakítása az aktív zenei kommunikációban való részvételre. Kiemelkedően fontos területként nevezi meg az alaptanterv a zenei izlésformálást, a zenei ítéloképesség fejlesztését és a kritikai képesség kialakítását a megértés, a befogadás és a zenei tevékenység egyéb megnyilvánulásai során. A fejlesztési feladatok területén pontosan meghatározza a 9–12. évfolyam számára a legfontosabb területeket és a hozzájuk rendelt követelményeket, így az interpretáció területét, a megismerő- és befogadóképeség elvárt szintjét és a zenei hallás és kottaismeret kérdéskörét. Az oktatás egymásra épülő rendszerében a zenei műveltség kialakításának folyamata különböző szakaszokra tagolódik, melyekben az általános iskolai ének-zene tanítás folyamán a műveltség alapjainak megteremtése történik, a középiskolai oktatás pedig a műveltség megszilárdításának feladatát végzi.

Mindkét kritériumrendszer együttes ismeretében pontosan kialakíthatóvá válik a zenei műveltségméréshez szükséges norma.

Zenei képességek, zenei teljesítmény mérése és mérőeszközei

A zenei képességek vizsgálata a pszichológiai kutatások területén is fontos helyet kapott. Ebben a megközelítésben a pszichofiziológiai jellemzők feltárása mellett annak a környezetnek a hatása is döntő szerephez jutott, amelyben a zenei tevékenység megvaló-

sult, így az első vizsgálatok a tanári megfigyelés tapasztalataira épültek. A korszerű zenei nevelés a tapasztalatokon nyugvó megfigyeléseken túl az egzakt módszereket és méréseket is magába foglalja. Már a 19–20. század fordulóján megkezdődött a zenei tesztek által rögzített, egységes normával összevethető képességmérés folyamata, mely a napjainkban virágzó empirikus kutatások alapját képezi. Az évek során számos tesztváltozat született, melyek által csoportos és egyéni teljesítmény egyaránt mérhetővé vált; a papírceruza tesztek mellett a laboratóriumi kísérletek eljárását is kidolgozták. A mérőeszközök sokrétűsége négy alapvető standard zenei tesztcsoportba sorolható. Így beszélhetünk a zenei képesség/adottság tesztek köréről (Seashore, Drake, Gordon, Gaston, Bentley), a zenei teljesítménytesztek csoportjáról (Beach, Hutchinson, Allen, Knuth, Colwell, Wagner), az énekes és hangszeres tesztek köréről (Hildebrand, Mosher, Watkins-Farnum), valamint a zenei ízlés és beleélési képesség tesztalapú vizsgálatáról (Hevner, Schoen, Kyme) (*Dombiné*, 1992).

A hazai kutatásban a standard zenei tesztek alkalmazása mellett (Révész, Gyulai, Szeghy) a zenei képességek struktúrájának kialakítására helyeződött a hangsúly. Erős Istvánné (1993) összegezte a nemzetközi kutatás eredményeit, és létrehozta a zenei alapképesség modelljét. Ebben a struktúrában zenei dimenzióként különítette el a melódia, a harmónia, a ritmus, a hangszín és a dinamika zenei jelenségeit, melyeknek belső tagolódása további képességek megjelenítését tette lehetővé. Ezeket a dimenziókat a zenei kommunikáció folyamatába illesztve az információ-átadás négy típusát különböztette meg: hallás, közlés, olvasás, írás. Az így létrehozott modellt empirikus vizsgálat keretében vetette össze a gyakorlati tapasztalattal, és megállapította, hogy a zenei képességek kommunikációjuk szerinti rendeződése erősebb, mint a tartalmi dimenziók által létrehozott reláció.

Ezt a kutatói logikát követve a Turmezeyné, Máth és Balogh (2005) kutatócsoport három éven át folytatott longitudinális képességvizsgálatot, amely a zenei dimenziók és kommunikációk kölcsönhatását követi nyomon. Kutatásuk fő célja a hallás utáni megkülönböztetés, az éneklés és a zenei írás-olvasás képességfejlődésének, kölcsönös egymásra hatásának feltárása a 7–10 éves korosztály körében. A kapott eredmények azt támasztják alá, hogy a fejlesztés folyamán lépésről lépésre alakul ki a kottakép és a hangzás közötti asszociációs kapcsolat, amely a kotta utáni éneklés nélkülözhetetlen komponense. A szerzők azt tapasztalták, hogy a zenei írás-olvasás tanítása pozitív hatást gyakorol a zenei kognitív fejlődésre. Ugyanakkor értékelésükben felhívják a figyelmet a vizsgált képességterületek tantervi elvárásainak és a fejlesztésére fordítható – szintén tantervi előírásként meghatározott – időnek az aránytalanságára, alapvető ellentmondásosságára.

A longitudinális vizsgálatok hazai megvalósításának kiemelkedő jelentőségű reprezentánsa a Kodály-koncepció hatásvizsgálata. Az 1970-es években végrehajtott követő vizsgálat eredményei azt a feltételezést bizonyítják, hogy a zenei nevelés a közoktatásban döntő fontossággal bír az egyéb, zenén kívüli területekre gyakorolt hatása következtében. A Barkóczy Ilona – Pléh Csaba (1977) szerzőpáros által elvégzett kutatás a kognitív, intellektuális képességek fejlődésére gyakorolt hatást, a zenei transzfer jelenségét követi nyomon. Kontrollcsoportos kísérletük középpontjában a résztvevők gondolkodásának kreativitására gyakorolt hatás állt. Ebből következően a kreativitás fluenciáját, flexibilitását és originalitását kimutató feladatok segítségével analizálták a gondolkodási műveletek alakulását. Az intellektualitás valamely oktatási szakaszban történő megjelenését, annak mértékét a munka utolsó fázisában mérték meg. A kapott eredmények azt tükrözték, hogy az általános intelligencia-színvonal a zenei nevelés hatására nem változik. Növekszik azonban az intelligencia és a kreativitás korrelációja, valamint, hogy a zenei képzés hatására a szociális helyzet és az intelligencia korrelációja gyengült. A zenei műveltség társadalmilag hasznos voltát, a szociális hátrányok leküzdésének lehetőségét ez az aspektus feltétlenül visszaigazolhatja.

A zene affektív hatását, a zenei élményt a vizsgálat középpontjába állító kutatások napjaink fontos kérdésfeltevéseinek tekinthetők. A Csíkszentmihályi (2001) nevéhez köthető 'flow' áramlatélmény vizsgálatában örömforrásként jelenik meg a végzett tevékenység a teljes átélés következtében. Az ezzel együtt járó boldogságérzet a tudat rendje, a tökéletes élmény állapota autotelikus, az egyén pedig az átélt áramlatélmény során válik komplex személyiséggé. Ennek a tevékenységnek a folyamán a komoly munkavégzés örömforrássá válik, ami a cselekvés megisméltésére készíti az egyént. A belső mozgatóvá vált élmény a motivációkutatásban intrinzik motívumként ismert (Józsa, 2004). A flow-jelenség kutatása a zenei nevelésben kézenfekvő feladat, 2007-ben az öröm, az unalom és a szorongás jelenlétét vetette össze egy kérdőív vizsgálat (Janurik, 2007) három tantárgy, a matematika, az irodalom és az ének-zene esetében. A kapott eredmények egyértelműen jelzik az ének-zene tanítás napjainkra kialakult problematikusságát, egyre mélyülő válságát.

Helyzetismertetésünk utolsó mozzanata a 2005-től bevezetett kétszintű érettségi során kidolgozott írásbeli feladatsor áttekintése. A standard kérdések egymást követő rendje, a rákérdezés szisztematikus változatossága, az érintett témakörök, az elvárt ismeretek, képességek struktúrája arányosan és komplex módon képezi le a középiskola befejezéséig megszerzhető zenei műveltség valamennyi területét. A zenehallgatás, zenefelismerés blokkjával kezdődő tudásszint-mérés magába foglalja a nyílt és zárt végű feladatok változatosságát, így a feleletválasztást, a párosítást, a sorba rendezést, a csoportosítást, a kiegészítést, a megnevezést és az esszéírást. Tematikus szempontból kitér a zenetörténeti, zeneirodalmi tájékozottság bemutatására, a népzenei ismeretek feltárására, valamint a zenei írás-olvasás tartományában bizonyítandó jártasságra. A kialakított struktúra, a szintmérés technikája idomul a többi közismereti tantárgy kérdésfeltevésének módjához, valamint összhangban áll a 10. osztály végén letehető alapvizsga-követelmények kialakításával.

Mérőeszköz készítése zenei műveltség empirikus vizsgálatához

A kutatási területként megjelölt zenei műveltség értelmezését és értékelő vizsgálatát a középiskolások körében papír-ceruza alapú teszt megoldása és feldolgozása útján végezzük el. A rendelkezésünkre álló, az imént összefoglaló módon áttekintett főbb ismeretek és eszközök tükrében olyan kérdőív készült, amelynek feldolgozása nyomán várhatóan választ kaphatunk a kutatás hipotetikus kérdéseire. A teszt két kérdéssort tartalmaz, melyet zenefelismerési feladatsor metsz ketté. A felosztásban elsőként húsz kérdésből álló kérdéssor következik, melynek válaszai alapján háttérváltozók magyarázzák a második feladatsor feleleteiből nyert eredmények természetét. A két kérdőivet előzetes mérés keretében a 2008/2009-es tanév utolsó hetében mintegy kétszáz szegedi középiskolás (szakközépiskolás és gimnazista) diák töltötte ki, melynek eredményei a következő kérdésekre adhatnak választ: mely komponensekből tevődik össze napjaink középiskolás korosztályának zenei műveltsége, milyen színvonalat képvisel, a közoktatásban a zenei nevelésre milyen szerep vár, melyek a zenetanítás célkitűzései és milyen lehetőségekkel bír mindezek megvalósításában.

Az ítemek megfogalmazása során a zenei nevelés alapelveivel összehangoltan kitértünk a zenei élmény, a zenei tevékenység, a zenei ízlés, a tantárgy-szeretet, az értékvalasztás, a családi közeg és a média szerepére; rákérdeztünk a zenei ismeretek főbb forrásaira, a különböző műveltségterületek megjelenítésére, a magas- és a szubkultúrákban való részesülés mértékére. A zenei ismeretek feltárása kapcsán alapvető tájékozódást vártunk el a zenetörténet korszakaiban, zeneirodalmi felkészültséget szerzők, művek, műfajok egymáshoz rendelésében, a zeneelméleti alapfogalmak meghatározásában; ezen felül a zenei írás-olvasás legalapvetőbb tájékozódási pontjait kértük számon. A megbecsült eredmények feltételezhetően visszaigazolják a zenetanárok hosszú évek

során kinyilvánított álláspontját, szakmai természetű aggályait a normaátadó és képesség-kibontakoztató zenei nevelés erőteljes háttérbe szorulására vonatkozóan.

A teszt itemjei meghatározó problémákat érintenek a kutatási kérdésekkel összehangoltan abból a célból, hogy a mérési eredmények mozgatói, ok-okozati összefüggései és azok háttére egyaránt feltárhatóvá váljon. A zenei élmény mint a *Nemzeti alaptanterv* által középpontba állított elvárás a kérdőív számos pontján megjelenik. Elsőként az élmény forrását, az impresszív közeg lehetséges körét kívánjuk feltárni. Az 1. táblázat kitöltéséből nyert adat magyarázó érvénnyel bírhat a tantárgyi attitűd kialakulásában is. (Vesd össze: Kodály-koncepció: a kisgyermekkor tekinthető a legfogékonyabb periódusnak a fejlesztés számára; *Nemzeti alaptanterv*: az általános iskolai ének-zenetanítás folyamán a műveltség alapjainak megteremtése történik.)

1. táblázat. Melyik életrészből, közegből emlékszel szívesen máig maradáno, felidézhető zenei élményre?

	kisgyermekkorból		zeneóráról
	családi körből		társas zenélésből
	óvodából		kóruséneklésből
	iskolából		koncetről, színházból
	baráti körből		nincsen

A várható válaszok az oktatás világán túl a családi háttér, a szülő-gyermek kapcsolat jelentőségére irányíthatják a figyelmet, ahogyan Custodero, Britt és Brooks-Gunn (2003) az USA-ban kétezer család adatai alapján elemezte azt, hogy a gyermekeket hároméves korukig a szülő közvetítésével milyen zenei hatások érik, a szociodemográfia eszközével tárva fel a kialakult kapcsolatrendszer tulajdonságait. A kutatás értékelése szerint inkább az anyák szerepe a meghatározó, mint az apáké; a szülők életkorát tekintve inkább az idősebb szülők gyakorolnak szerepet a zenéhez való viszony kialakításában, mint a fiatalabbak. Az elsőszülött gyermek zenei kötődésének kialakítása sikeresebbnek bizonyult, mint későbbi testvéreié. A nemcsak iskolában zenét tanuló szülők esetében eredményesebbnek mutatkozott a zenei nevelés, mint a közoktatásban részesülők esetében. A befogadóban élő zenei élmény és a zenetanításban rejlő flow-boldogságérzet kialakítása is ellentmondásossá vált az oktatási folyamatban. Míg a vizsgálatok hangsúlyozzák a belső mozgatók örömforrás-jellegét, addig a hazai iskolai felmérések azt bizonyítják, hogy öröm helyett apátia, unalom, olykor szorongás uralja a közoktatásban megvalósított zenetanítás mindennapjait (*Janurik, 2007*). A 2. táblázatban található kérdésfeltevéseink ebben a tárgyban is a napi gyakorlat pontosabb megismerését célozzák. (Vesd össze: a Kodály-koncepció szerint a zene a belső világ kiteljesítésének legalkalmasabb nevelőeszköze; a *Nemzeti alaptanterv* pedig a zenei nevelés középpontjába a zenei élményt állítja.)

2. táblázat. Hogyan ítéled meg részvételedet az órai munkában?

Leköt a feladat, belemerülök a munkába.	1	2	3	4	5
Képes vagyok megfelelni a követelményeknek.	1	2	3	4	5
Könnyedén megoldom a feladatokat, így unatkozom.	1	2	3	4	5
Érdektelen számomra, ami az órán történik.	1	2	3	4	5
Erőfeszítésbe kerül bekapcsolódnom az órai munkába	1	2	3	4	5
Fárasztónak tartom a figyelem fenntartását.	1	2	3	4	5

A zenei tevékenység (vesd össze: Kodály-koncepció: a zenével való foglalkozás aktív zenei tevékenységhez rendelése; *Nemzeti alaptanterv*: motivációk kialakítása az aktív zenei kommunikációban való részvételre) mint legerősebb zenei kommunikációs funkció tanulmányozása a kognitív zenepszichológia teóriájával áll párhuzamban. Deutsch

(1999) tétele szerint a zenei képesség eredendő. A kortikus agyi funkciók működésével, azaz a neurontüzelési sémák kommunikációjával – a zenetanulással – a sémák ismételt felismerésével képesség alakul ki az akusztikus anyag strukturálására abból a célból, hogy mindig felidézhető legyen. A zenei formák tehát globális minták, Gestalt-jellegűek. Az általános kognitív fejlődést tekintve a zenetanulás megkezdésében az életkor perdöntő. Kutatásai szerint a nyolcadik életév a zenei kogníció tonális nyelve. A zenei képesség kortikus, kognitív funkciója szerint a zene mindenkiben szól, mindenki ismeri, mindenki által létrehozható, ez a zenei szintaxis a legfőbb kreatív mozzanat hordozója. Empirikus vizsgálatunk tehát a hangszertanulási kedvet is fel kívánja tární.

Az instrumentális muzsikálás egyéni tevékenységformája mellett a tudományos érdeklődés napjainkban a kollaboratív aktivitás személyiségformáló erejére irányul. Az *International Journal of Educational Research* 2008. évi tematikus száma a csoportos zenei tevékenység során kibontakozó képességeket követte nyomon. Young (2007) három-négyéves gyermekek hangszeres együttműködését figyelte meg. Kapcsolattartásuk legerősebb dimenziójának a nonverbális interperszonalitás, a gesztusok, a szemkontaktus és a mimika üzenetváltását tekintette. Ezek a metakommunikatív gesztusok a gyermeki kreativitás gyökereiként értelmezhetők. Hewitt (2007) cikkében tíz-tizenegy éves gyermekek komputeres komponálását dolgozta fel, kapcsolattartásuk milyenségét transzaktív és non-transzaktív kategóriákba sorolta. Megállapítása szerint a párokat az együttműködésben nem befolyásolta a korábban megszerzett zenei tapasztalat vagy a fennálló barátság. Gall és Breeze (2007) osztálytermi keretek között vizsgálta a zenekari együttműködést tanár irányítása mellett, míg Miell és Littleton (2007) az iskolán kívüli zenei kollaborációt figyelte meg. Analízise során öt fiatal interakciója bontakozott ki, akik rockzenét játszva közösen irányították és értékelték saját fejlődésüket. Sawyer (2007) együttesben megvalósított dzsessz-improvizációt követett nyomon, melyben a csoportos kreativitás modelljét fedezte fel. Kérdőívünk 3. táblázatban összefoglalt, erre vonatkozó itemje a hazai populáció kollaboratív hajlandóságára mutathat rá. (Vesd össze: Kodály-koncepció: a kóruséneklés iskolai közösségnevelésben betöltött szerepének hangsúlyozása; *Nemzeti alaptanterv*: a közösségfejlesztés útján megvalósított személyiségfejlesztés középpontba állítása.)

3. táblázat. Végzel-e zenei tevékenységet közösségben?

Igen, kórusban énekelek.	
Igen, komolyzenei együttesben játszom.	
Igen, népzenei együttesben tevékenykedem.	
Igen, könnyűzenei együttesben játszom.	

A zenei ízlés lenyomata az értékválasztás, melyben a zenetanítás esztétikai szerepe nyilvánul meg. Ezt a problémakört a kérdezett alapsokaság „zenei fogyasztása” válaszolhatja meg. Az iskola által közvetített klasszikus zenei alapértékek választása vagy elutasítása megmutathatja az elitkultúra és szubkultúra komponenseinek különböző arányú jelenlétét az ifjúság életében. Ez a vetület a szociológiai motívumok feltárását teszi lehetővé. A rendszerváltás utáni években átrajzolódott a kulturális térkép, felerősödött a tömegkommunikáció által megjelenített mintakövetés, ezzel párhuzamosan meggyengült a szocializációs intézmények fiatalokra gyakorolt hatása, kiterjedt a szórakozás világa, korábbra tevődött a szubkulturálódás folyamata (Rácz, 1997). A következő item válaszai ezt a szubkulturális térképet rajzolhatják meg. Ebben az esetben a tanulók feladata az volt, hogy ötfokú skálán jelöljék be, hogy milyen mértékben kedvelik a különböző jellegű zenéket. A felsorolás a magyar nóta, a mulatós zene, az operett, a musical, a népzene, az opera, a komolyzenei hangverseny, a retro slágerek, a pop, a dance, a rock, a hip-hop és az r'n'b körére terjedt ki.

A tömegkommunikáció előretörésével, a médiumok információátadó közegéből nyert ismeretszerzés mennyiségével és minőségével számos kutatás foglalkozik. Ebben a kísérletben fel kívánjuk tární a média szerepét, jelenlétének mértékét az ifjúság zenei műveltségének, értékválasztásának, ízlésformálásának szintézisében. Mint tudjuk, napjainkra a média a kultúraátadás egyik fő forrása, háttérbe szorítva ezzel az oktatás értékvilágát (Vajda, 2005). A tömegkommunikáció felelőssége az általa megjelenített üzenetek dekódolása, a közönség folyamatos tájékoztatása, képzése. A magaskultúra értékeivel jellemzően az iskola közegében találkozik a fiatalság, ez alakítja ki olykor erősen oppozíciós magatartását is. A kérdőív ennek feltárása érdekében ötfokú skála alkalmazását kéri a növendéktől arra vonatkozóan, hogy zenei ismereteinek forrását a fontosság mértéke szerint jelölje meg. Választható lehetőségként a baráti kör, a média, az iskola, a családi környezet, a zeneiskolai tanulmányok, a koncertlátogatás élőzenei élménye és az egyéb zenei tevékenység szerepelt. (Vesd össze: Kodály-koncepció: az óvodákban intézményesen megkezdett fejlesztés csakis művészi érték által valósulhat meg; *Nemzeti alaptanterv*: zenei ízlésformálás, a zenei ítélőképesség fejlesztése és a kritikai képesség kialakítása a megértés, a befogadás és a zenei tevékenység egyéb megnyilvánulásai során.)

A válaszok egyben újabb kérdéskör értelmezéséhez vezethetnek el. A zenehallgatás mint zenei tevékenység az aktív muzsikáláshoz képest passzívnak tekintett forma. A kognitív zenepszichológia kutatásai bizonyítják, hogy a kreativitáshoz szükséges agyműködés zajlik a háttérben. Gordon Shaw (2004) kísérlete szerint a zene képes fejleszteni a gondolkodási, következtetési képességeinket, mert az agyszerkezet zenei struktúráként is leírható. W. A. Mozart 448-as K. V. számú kézzongorás D-dúr szonátájának zenehallgatásához kötött kísérlet által mutatta ki a kapcsolatot a tér-idő koordináció agyi funkciói és a szimmetriára építkező zeneművek befogadásának egymásra hatása között. A folyamat lényege az, hogy az agykéreg szerkezetét kialakító sokmilliárd neuron az iontöltései szerint oszlopokba szerveződik. Ezek a kolumnák a jelentéshordozók. Alul-, közepesen vagy túlstimulált töltésűek, emiatt Trion-modellnek nevezzük őket, és ezek a hármas töltetű „tri-ion” cölöpök tüzelnek egymásra. Ezekben a konfigurációkban szinapsziszok jönnek létre, ezt az iontüzelési sémát tekintjük a neuronok kommunikációjának. Ekkor „tüzelik el” a magukban hordozott információt, adják át a tudást. Ez a tüzelési séma a klasszikus szimmetrikus zenei szerkesztéssel azonos. A szerző által elvégzett kísérletben beigazolódott az a feltételezés, hogy az említett zenemű hallgatásának hatására növekszik az eredményesség a tér-idő szerkezetű feladatok megoldásában, a kreativitást igénylő műveletek eredményességében és a következtetési képességek kibontakoztatásában. Ez a jelenség, amelyet a Mozart-zene meghallgatása vált ki, „Mozart-effect” néven ismert. A szerző további következtetései szerint a Mozart-effektus kultúrafüggetlen, és emlőssállatok esetében is érvényesül.

A mérőeszköz kérdőív-itemsorát felismeréshez és megnevezéshez kötött zenehallgatási feladat követi, amely elkülöníti egymástól a háttér-kérdőív és a műveltségmérés elemeit. A literacy-fogalom értelmezése során rámutattunk, hogy a meghatározás centrumában a tudásstruktúrák közötti kapcsolat létesítése áll. Ezt az állítást direkt módon az 4. táblázatban foglalt kérdésfeltevés képviseli. (Vesd össze: Kodály-koncepció: az oktatás elsődleges feladatának megjelölése az egységes magyar alapműveltség kialakításában; *Nemzeti alaptanterv*: kapcsolat fenntartását várja el más művészeti ágakkal és tudásterületekkel, ezáltal teljes világkép kialakítását teszi lehetővé.)

4. táblázat

2. Csoportosítsd az alábbi alkotókat aszerint, hogy közülük kik éltek a 19. században!		
a) Shakespeare b) J. S. Bach c) Bartók Béla d) Liszt Ferenc e) Leonardo da Vinci f) Munkácsy Mihály g) Puskin h) Eiffel i) Voltaire j) Darwin		
A csoportosított betűjelek:.....		

Ebben az esetben az kívánjuk, hogy a válaszadó a megoldás során egész eddigi, akár tízéves zenei tanulmányait gondolja végig, valamint, hogy minden tantárgy és műveltségterület ide vonatkozó információját fogja össze, lássa egységben. A teljes műveltségmérő feladatsor tizennégy kérdésből áll, kialakításakor a pedagógiai gyakorlatban alkalmazott felmérő, tudásszintmérő feladatlapon szerkezetét, kérdésfeltevését és logikáját követtük. Így tájékozódást vártunk el a zenetörténet jelentős korszakaiban, a magyar népzene és a zeneirodalom ismert műveinek világában. A legalapvetőbb fogalom- és szimbólumértelmezés kapcsán az ének-zenei tudásban megtestesülő szakértelmet keressük csakúgy, mint az eszközhasználat kérdésében, a zenei írás-olvasás szintjének megállapítása esetében. Az elvégzett mérés értékelése során választ kívánunk találni a zenepedagógia problémafelvetéseire, számokban kifejezhető információk birtokába jutva értelmezni azokat a jelenségeket és folyamatokat, amelyek a közoktatás intézményrendszerében megvalósított zenei nevelést meghatározzák.

Összegzés

A hazai közoktatás rendszerében az ének-zene tantárgy oktatása a *Nemzeti alaptanterv* előírása szerint a középiskola 10. évfolyamának befejezéséig tart. Ennek a tízéves periódusnak a végén időszerű egy műveltségmérő kutatás végrehajtása annak érdekében, hogy a kapott vizsgálati eredmény a kodályi és a tantervi előírások elveivel összevethető legyen. Az empirikus vizsgálat nyomán felszínre kerülhetnek azok a tényezők, amelyek a zenei nevelés eredményességét nagymértékben befolyásolják. A szakmai közösségek véleményét hitelesítheti, tudományos érvénnyel támaszthatja alá a kapott eredmények statisztikai analízise. A kísérlet körülmények előkészítése és végrehajtása érdekében jelen tanulmányunkban meg kívántuk határozni a zenei műveltség fogalmát, melyet beillesztettünk az iskolai műveltség kontextusába. A tantárgystruktúrákon átívelő, társadalmilag hasznos tudást a zenei nevelés területén az egyén képességeinek teljes kibontakoztatásaként értelmeztük. Ennek a megszerzett és birtokolt műveltségnek az értékelő vizsgálata indikációként szolgálhat a neveléstudomány és az oktatáspolitikai számára egyaránt. Ehhez meg kell teremtenünk az elszámoltathatóságot, a tesztalapú mérhetőség feltételeit, ki kell alakítanunk a norma- és kritériumrendszert, kellő mélységben megismernünk az előzetes időszak kutatásait, mérőeszközöket, végső eredményeit. Mindezek után létrehozható egy olyan mérőeszköz, amely a kutatás hipotéziseit feldolgozhatóvá teszi, és diagnosztikus térképet rajzol a kodályi elveken nyugvó magyar zenei közoktatás napjainkra kibontakozó ellentmondásos helyzetéről.

Irodalom

243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
Barkóczy Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
Bónis Ferenc (2007, szerk.): *Kodály Zoltán: Visszatekintés. I–II–III. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Argumentum Kiadó, Budapest.
Custodero, L. A., Britto, P. R. és Brooks-Gunn, J. (2003): *Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children*. *Applied Developmental Psychology*, 553–572.
Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (1987): A kritérium-orientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, 3. 247–265.
Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Deutsch, D. (1999): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego.
Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In Czeizel és Batta (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Arktisz Kiadó, Budapest.
Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség. A zenei alapképesség fejlődése 3–23 éves korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Gall, M. és Breeze, N. (2008): Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 41–49.
- Hewitt, A. (2008): Children's creative collaboration during a computer-based music task. *International Journal of Educational Research*, 11–26.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 4. 295–320.
- Józsa Krisztián (2004): Az elsajátítási motiváció. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lessinger, L. M., Parnell, D. és Kaufman R. (1971): *Accountability: Policies and procedures (Vol. I.: Learning; Vol. II.: Students; Vol. III.: Personnel; Vol. IV.: Management)*. Croft Educational Services, New London.
- Miell, D. és Littleton, K. (2008): Musical collaboration outside school: process of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 41–49.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritérium-orientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2001): Mi lesz veled, oktatási rendszer? *Educatio*, 4. 625–636.
- Pethő Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, 1–2. 3–19.
- Rácz József (1998): Ifjúsági marginalizáció, ifjúsági szubkultúrák. In Rácz József (szerk.): *Ifjúsági (szub) kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest. 131–166.
- Sawyer, R. K. (2008): Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47. 50–59.
- Shaw, G. L. (2004): *Keeping Mozart in Mind*. Elsevier Ltd., Amsterdam.
- Tóth Edit (é. n.): *A teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban*. Kézirat.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 2. 207.
- Young, S. (2008): Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47. 3–10.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Horizontális és vertikális szegregáció az oktatásban nemek szerint

Bár a nők sok tekintetben elérték az egyenlőséget az oktatásban, a horizontális és vertikális szegregáció még mindig hátrányos helyzetbe hozza őket. A horizontális szegregáció szerint a nők eltérő képzési területeken tanulnak, amit a munkaerőpiac kevésbé értékel, a vertikális szegregáció szerint pedig arányuk kisebb az oktatás legfelsőbb szintjein (PhD képzés, egyetemi oktatók), ami szintén az alacsonyabb keresetek egyik forrása. A tanulmány a „Regionális egyetem” kutatás adatai segítségével vizsgálja a felsőoktatásban nemek szerint jelen lévő horizontális és vertikális szegregáció egy-egy szeletét, emellett megnézzük azt is, hogy a „nőies” és „férfias”, illetve az egyetemi és főiskolai karokon milyen a fiúk és lányok társadalmi háttere.

A horizontális és vertikális szegregáció jelensége megfigyelhető a munkaerőpiacon is (a horizontális szegregáció szerint a foglalkozások egyre inkább az „elnőiesedés” és „elférfiasodás” felé haladnak, a vertikális szegregáció szerint pedig a nők kevésbé töltenek be vezető pozíciókat), de ennek hátterében állhat az, hogy már a képzésben megjelenik a szegregáció. Az oktatási utak eltérnek a nők és férfiak esetén, az oktatásban is vannak tipikus női (például pedagógusképzés) és férfi (mérnöki, informatikai, fizikusi képzés) területek.

A horizontális és vertikális szegregáció okainál az eltérő szocializációra gyanakodhatunk. Mind a szülőknek, mind a tanároknak más elvárásaik vannak a lányokkal, mint a fiúkkal, és ez önbeteljesítő jóslattá válik. Lányoktól jobb olvasási, a fiúktól jobb matematikai készségeket várnak el. A tanárok, ha egy lány jó matematikában, ezt a szorgalommal magyarázzák, míg ha egy fiú jó, ott a jó képességeket hangsúlyozzák. Ez okozhatja később egyes pályák feminizálódását. A fiúk a sikert saját képességeiknek, a kudarcot külső okoknak, a lányok viszont a sikert váratlan eredménynek, a kudarcot saját belső okoknak tulajdonítják. A lányok kisebb önbizalmuk miatt is kevésbé mennek magas presztízsű állásokba (Kovács, 2007).

Nemcsak az eltérő szocializáció okozza az eltérő tanulási utakat. A lányokra jellemző az erősebb verbalizáltság, logikai memória és a kreativitás bizonyos fajtái, a fiúkra pedig a jobb analitikus, aritmetikai, matematikai kézség, és a kreativitás analitikus gondolkodást követő ágaiban jobb teljesítmény. Mindezek a készségek másra használhatóak, de egyik nem sem jobb az intellektuális teljesítményekben, mint a másik, csak az intellektuális teljesítmény iránya más (H. Sas, 1984).

Összességében a nők a tudományos életben a szegregáció három formájával találják szemben magukat: a nők csak néhány területen vannak jelentős arányban, a nők kevésbé jutnak el magasabb pozícióig, és végül kedvezőtlenebb foglalkoztatási formákban dolgoznak (szerződéses állás, rövid időtartamú munkaszerződés, félállású foglalkoztatás). Emiatt a kereseteik is alacsonyabbak (Haraszthy és Hrubos, 2002).

Fontos hangsúlyozni, hogy a szegregáció összességében negatív hatással van a nők érvényesülésére, mivel a lányok alacsonyabb presztízsű szakokon tanulnak, és kevésbé elismert pályákra készülnek, ahol kisebb a várható jövedelem (*Jacobs, 1996*).

A nemek szerinti horizontális szegregáció az oktatásban

A horizontális szegregáció a felsőoktatásban a fejlett országokban időben nagyjából állandó, annak ellenére, hogy a nők aránya folyamatosan nőtt a felsőoktatásban. Ez összhangban van a munkaerőpiaci trendekkel. A foglalkozásbeli szegregáció ott is alig változik, annak ellenére, hogy összességében nőtt a nők foglalkoztatottsága (*Bradley, 2000*). A szegregáció kicsit csökkent 1960 és 1980 között, de azóta stagnál (*Jacobs, 1996*). A lányok aránya magas a pedagógus-, az egészségügyi szakember- és a pszichológiaképzésben, fiúk aránya pedig magas a mérnöki, fizikusi és informatikus területeken (*Freeman, 2004, Bae és mtsai, 2000*).

Az USA-ban az 1990-es években kb. 30 százalékban tért el a fiúk és lányok felsőoktatási tanulmányainak jellege. Az 1960-as években a nők aránya 70 százalék feletti volt az oktatás, képzőművészet, ápolás, történelem és háztartástan területén, az 1990-es években pedig már a természettudományban (főleg a kémia és biológia területén, és nem a fizikusi képzésben) is 50 százalék feletti az arányuk. A mérnöki képzésekben azonban arányuk csak 14 százalék (*Jacobs, 1996*).

Matematikus, fizikus, mérnök és informatikus pályákra kevesebb lány készül, Spelke szerint azonban a jogi és közgazdasági képzésekben régen a fiúk voltak többségben, míg ma már a lányok túlsúlya jellemző, tehát a szakválasztási tendenciák még változhatnak. Nincs biológiai alapja a lányok más irányú pályaválasztásának (*Spelke, 2005*). Annak hátterében, hogy ma kevés a nő a műszaki és tudományos pályákon, az eltérő karrierorientáció, a szülői hatások, a pszichológiai akadályok, a társadalmi támogatás hiánya és az összességében kevés férőhely a tudományos pályákon állhatnak (*Jacobs, 1996*). Megfigyelhető az is, hogy a horizontális szegregáció nemeként nagyobb az alacsony státúszú diákok körében (*Bourdieu és Passeron, 1977*).

Érdekes kérdés, hogy milyen a szülői szerepminták hatása a nemileg nem tipikus oktatási utak választására. Dryler eredményei szerint, ha a szülők gender-atipikus oktatásban (foglalkozásban) vettek részt, a gyerekek is nagyobb arányban választanak ilyen atipikus programot a középfokú képzés felsőbb éveiben, de ez csak a fiúkra jellemző (a lányoknál nincs ilyen összefüggés). Emellett a magasabb iskolai végzettség a nemi egyenlőség nagyobb elfogadásával jár, és így a jobb társadalmi hátterű diákok nagyobb arányban választanak atipikus oktatási utakat (*Dryler, 1998*).

A lányok pályaaorientációja mindazonáltal hagyományos maradt mind a fejlődő, mind a fejlett országokban. A hagyományosan nőies pályák választása magas a lányok körében az olyan országokban is (skandináv országok, Hollandia), ahol erősek a „nem-semleges” oktatáskorszerűsítési törekvések. A középfokú oktatásban a lányok a háztartási, családgondozási feladatokhoz közelálló foglalkozásokat és az egészségügyet választják nagy arányban, míg a fiúk az ipari és mezőgazdasági foglalkozásokat. Felsőfokon pedig a korábban is magas nőarányú szakirányok (tanár és humán szakok) elnöiesedése tovább fokozódik, de napjainkban a művészeti, orvosi és jogi karokon is több a lány (*Koncz, 1996*).

A horizontális szegregáció megfigyelhető a szakmunkásképzésben is. A pénzügyi, számviteli, irodai és az egészségügyi-szociális területen szinte kizárólag nők tanulnak, de a kereskedelmi területen is 60 százalék feletti az arányuk, míg az ipari, mezőgazdasági, közlekedési területeken csak 25 százalék körüli (*Hrubos, 1996*). Az érettségit adó középfokú képzésben megfigyelhető a gimnáziumok lánytöbblete, a sakközépiszólak esetén pedig szintén a fenti szakmákra felkészítő képzések közti egyenlőtlen megoszlás (*Hrubos, 1996*).

Magyarországon a lányok iskolázottságban utolérték, sőt túlszámnyalták a fiúkat, de eltérő irányú tanulási utakat jártak be. Felsőfokon a természettudományos, a műszaki, illetve az agrárvégzettség inkább a fiúkra, míg a tanár, a bölcsész és társadalomtudományos végzettség inkább a lányokra jellemző. A nők a felsőfokon összességében többségben vannak, de kevésbé orientálódnak a középiskolában a természettudományok és a matematika felé, ezért kevesebbnek lesz ilyen diplomája is. Megfigyelhető az is, hogy a lányok a fiúknál kevesebben törekednek tudományos pályára (Keller és Mártonfi, 2006; Oktatási körkép, 2005).

Felsőfokon hazánkban az átlagosnál kevesebb nőt találunk a műszaki főiskolai és egyetemi szakokon, az alapítványi főiskolákon, a testnevelési, katonai, nemzetvédelmi, rendőrtisztai képzéseken, de megfigyelhető, hogy már a nagy presztízsű egyetemi karokon (például jogi, orvosi, közgazdasági) is a lányok vannak többségben, és a tudományegyetemen is 60 százalék körüli a lányok aránya. A tanár-, tanító- és óvónőképzőkben továbbra is jellemző a lányok túlsúlya, itt 70 százalék feletti az arányuk. A mérnöki tudományok területén azonban továbbra is kiugróan alacsony a nők aránya. Érdekes jelenség, hogy a matematika és statisztika területén a nők aránya 2005-ben megközelítette a 40 százalékot, és ez az arány feltehetőleg tovább emelkedik (Palasik, 2006).

A Budapesti Műszaki Egyetemen az 1970-es évek közepétől – kisebb ingadozásoktól eltekintve – emelkedik a lányok aránya, de 2004-ben is csak 23,2 százalék (Palasik, 2006). A műszaki pályát választó nőknél megfigyelhető, hogy a szülőknél, de különösen az anyáknak nagy arányban volt mérnöki diplomája, tehát a családi tradíciók közrejátszanak az ilyen pályán tanuló lányok továbbtanulási döntésében. A műszaki területen dolgozó nők jó részének a férje is műszaki pályán van. A műszaki egyetemi képzésben fokozatosan nő a női oktatók száma, és felsőbb beosztásban is egyre több nőt találunk (Rajkó, 2002).

Magyarországon a felsőoktatásban a tanulmányi ágak szerinti szegregáció jelen van napjainkban, de korábban is megfigyelhető volt (Tornyai, 2008, Hrubos, 2001a; 2001c). Azonban az 1990-es években nőtt a nők aránya a műszaki, természettudományi, jogi, mezőgazdasági és állatorvosi területeken, és kissé csökkent a bölcsész-, tanár-, tanító- és óvónőképzésben, tehát a horizontális szegregáció időben csökken (Hrubos, 2001b).

1. táblázat. Nappali tagozatos egyetemi, főiskolai hallgatók nemek szerinti megoszlása képzési területenként (%), 1990, 2004

Szakcsoport	1990, férfi	1990, nő	2004, férfi	2004, nő
Műszaki	84,3	15,7	76,7	23,3
Informatikai	n.a.	n.a.	86,6	13,4
Mezőgazdasági	68,4	31,6	49,0	51,0
Egészségügyi	40,3	59,7	31,4	68,6
Közgazdasági	41,0	59,0	37,2	62,8
Jogi és szociális-igazgatási	46,2	53,8	39,3	60,7
Bölcsészeti	30,0	70,0	28,6	71,4
Természettudományi	58,6	41,4	49,0	51,0
Gyógyypedagógiai	8,6	91,4	2,5	97,5
Testkulturális	55,9	44,1	59,0	41,0
Tanító- és óvónőképzés	9	91,0	10,4	89,6
Művészeti	46,2	53,8	43,3	56,7
Szociális	n.a.	n.a.	21,9	78,1
Rendvédelmi	79,0	21,0	68,3	31,7
Katonai	100	0	82,8	17,2
Hitéleti	79,4	20,6	52,1	47,9
Összesen	51,2	48,8	45,8	54,2

Forrás: Bukodi és mtsai, 2005 (szerkesztett)

Az 1. táblázat szerint is 1990 és 2004 között kissé csökkent a horizontális szegregáció a felsőoktatásban, nőtt a nők aránya a műszaki, mezőgazdasági, természettudományi, rendvédelmi, katonai, hitéleti szakcsoportban, tehát a nők beáramlása figyelhető meg a férfiak által eddig uralt területekre is. Ezzel párhuzamosan egy kicsit csökkent az arányuk a tanító és óvónőképzésben, de folytatódik az elnőiesedés az egészségügyi, jogi, szociális-igazgatási és közgazdasági területen.

2. táblázat. A nappali tagozatos egyetemi doktori (PhD) képzés és a mesterképzés (DLA) hallgatói nemek és képzési terület szerinti megoszlásba, 2004 (%)

Képzési terület	Férfi	Nő
Tanárképzés, oktatástudomány	47,3	52,7
Művészetek	42,9	57,1
Humán tudományok	39,6	60,4
Társadalomtudományok	49,2	50,8
Gazdaság és irányítás	47,4	52,6
Jog	56,7	43,3
Természettudományok	59,6	40,4
Informatika	90,9	9,1
Műszaki tudományok	72,6	27,4
Mezőgazdaság, állategészségügy	51,4	48,6
Egészségügy, szociális gondoskodás	49,5	50,5
Szolgáltatás	37,4	62,6
Összesen	54,2	45,8

Forrás: Bukodi és mtsai, 2005 (szerkesztett)

Ahogy azt a 2. táblázat alapján látjuk, a PhD és DLA képzésben is jelen van a horizontális szegregáció. Adataink szerint a képzésben a nők jelentős többségben vannak a művészetek, a humántudományok és a szolgáltatások, és kisebbségben vannak a jog, a természettudományok, az informatika és a műszaki tudományok terén (ez utóbbi kettőben arányuk csak 9–27 százalék).

Hrubos (2001c) adatai szerint az is megfigyelhető, hogy az 1990-es években nőtt a lányok aránya a PhD képzésben a bölcsészettudományi, a közgazdaságtudományi és az agrártudományi programokban. Eszerint tehát a bölcsész- és közgazdász-képzés elnőiesedése a PhD képzésben tovább folytatódott, mivel azonban az agrárképzésben is nőtt a lányok aránya, ez kissé csökkentette a horizontális szegregációt.

Horizontális szegregáció megfigyelhető a felsőoktatásban az oktatók között is: vannak nőies és férfias tudományágak. Az ezredfordulón a Szegedi Tudományegyetemen legkevesebb női oktató a jogi karon (27 százalék) és a természettudományi karon (22 százalék) volt. Megfigyelhető azonban, hogy a mezőgazdasági és élelmiszeripari főiskolai karokon viszonylag magas a nők aránya. A tanárképzés volt az egyetlen terület, ahol 50 százalék feletti arányban szerepeltek női oktatók (51,4 százalékkal), az orvosi- és bölcsészkarokon pedig 40 százalék körüli az arányuk (Kissné, 2005).

A kutató és fejlesztő nők és férfiak körében is jelen van a horizontális szegregáció. Műszaki pályán csak 20 százalék, míg egészségügyi és pedagógiai területen 43–45 százalék a nők aránya. Az MTA doktorok és kandidátusok között a nők a legkisebb arányban a műszaki tudományokban, és legnagyobb arányban a társadalomtudományokban vannak jelen, de az orvostudományi területen is viszonylag magas az arányuk (Haraszthy és Hrubos, 2002).

A nemek szerinti vertikális szegregáció az oktatásban

A vertikális szegregáció jelensége az oktatásban nemenként három formában is jelen van: egyrészt az oktatási szinteken felfelé haladva csökken a lányok aránya (bár ez napjainkban Magyarországon a nappali PhD képzésben is már körülbelül 50 százalék a), emellett arányuk kisebb az elitintézményekben, és nagyobb az alacsonyabb szintet képviselő esti és levelező képzésben, valamint az 1990-as évekig Magyarországon nagyobb arányban tanultak főiskolán, mint egyetemen. A vertikális szegregáció harmadik jele, hogy a nők aránya csökken a felsőoktatásban az oktatók és kutatók között, ha egyre magasabb szintet (beosztást) tekintünk.

A fejlett országokban a felsőoktatásban a lányok vannak többségben, a doktori képzésben kiegyenlítettek a nemi arányok, a felsőoktatási oktatók között már a férfiak vannak többségben, és a ranglétrán felfelé haladva az oktatók között egyre csökken a nők aránya. Emellett az elit iskolákban kevesebb a lány, az esti és levelező képzésben pedig több (Jacobs, 1996; 1999).

Hazánkban középfokon a szakmunkásképzésben férfituólsúly van, míg a szakközépiskolákban hasonló a fiúk és lányok aránya. A gimnáziumokban a lányok vannak többségben, de a nagy presztízsű intézményekbe nagyobb eséllyel kerülnek be a fiúk, mint a lányok. Az 1990-es években még megfigyelhető volt a vertikális szegregáció is nemek szerint abban a vonatkozásban, hogy az átlaghoz képest a fiúk nagyobb arányban jutottak be az állami egyetemekre, míg állami főiskolákba és a levelező képzésbe a lányok kerültek be nagyobb arányban (Liskó, 2003).

Magyarországon az 1990-s években a lányok és fiúk eltérő arányban iratkoztak be a különböző státuszú felsőfokú intézményekbe, tehát a vertikális szegregáció jelen volt (Hrubos, 2001a). Megfigyelhető volt azonban, hogy míg a nők aránya a felsőoktatásban folyamatosan emelkedett, beáramlásuk az egyetemi szintű programokba erősebb volt, mint a főiskolákra, tehát a vertikális szegregáció időben csökkent (Hrubos, 2001b).

Amerikai eredmények (Jacobs, 1999) szerint a nők aránya az elitiskolákban alacsonyabb, mint a férfiaké, és a különbség időben nem sokat változott (az 1970-es években csökkent a különbség, de az 1980-as évek óta egy szinten áll). (1) Az eredmények szerint a jelenség hátterében az áll, hogy műszaki pályára kevesebb nő készül, ezek általában elit intézmények, míg a tanári pályán több a nő, és ezek alacsonyabb státuszú intézmények. A másik ok, hogy a levelező és esti képzésben nagyobb a lányok aránya, és ahol van ilyen képzés, azok általában alacsonyabb presztízsű intézmények. A szerző vizsgálatában többváltozós módszerekkel kimutatta, hogy a két magyarázó tényező (mérnöki vs. tanári diploma, levelező vs. nappali képzés) bevonása után már nem szignifikáns a nem hatása az elit iskola választására.

A nők aránya az oktatók között az oktatás szintjein felfelé haladva csökken. Mind a fejlődő, mind a fejlett országokban jellemző a pedagógus pálya elnöiesedése, de az egyetemi oktatók között továbbra is kevesebb a nő, bár arányuk növekvő trendet mutat. Az 1990-es években az egyetemi oktatók között különösen a docensek és egyetemi tanárok között találunk kevesebb nőt (Koncz, 1996).

Tornyai adatai szerint az 1990-es évek végén az EU tagállamaiban, illetve 2001 és 2005 között Magyarországon a férfiak és nők megoszlása az egyetemi ranglétrán tipikusan egy „olló” diagram szerint alakult (lásd: Tornyai, 2008; 2009). A diákok között még több volt a lány, a PhD hallgatók között kiegyenlítettek voltak a nemi arányok, az egyetemi oktatókon belül a tanársegédek és adjunktusok körében már kisebb (30–40 százalék) volt a nők aránya, és végül a docensek és egyetemi tanárok körében a nők már nagy kisebbségben voltak (Tornyai, 2008; 2009). Ezt a jelenséget „női oktatási piramis”-ként is jellemezhetjük (Kissné, 2002; 2005; Koncz, 1985).

3. táblázat. Az egyetemi és főiskolai oktatók beosztás szerint, 2007

Beosztás	Nők aránya (%)
Egyetemi tanár	8,3
Docens	26,0
Adjunktus	28,1
Tanársegéd	24,1

Forrás: *Nők és férfiak Magyarországon, 2007*

A 2007-es adatok (3. táblázat) szerint azonban az egyetemi ranglétrán az alsó három beosztásban (tanársegéd, adjunktus, docens) hasonló (bár a férfiakhoz képest jóval alacsonyabb) a nők aránya, és csak az egyetemi tanároknál csökken le drasztikusan. Érdekes jelenség az is, hogy az adjunktusok és tanársegédek között Tornyai 2005-ös adataihoz képest 30 százalékkal alá csökkent a nők aránya, pedig a PhD képzésben emelkedő arányban vannak a nők. (2) Az azonban, hogy a docensek között is már 26 százalékkal a nők aránya, előrevetíti, hogy a ranglétra legfelsőbb fokára (egyetemi tanár) is feltehetőleg több nő fog eljutni a következő években.

Figyelemre méltó jelenség, hogy Magyarországon az állami és magán felsőoktatási intézmények élén 70 rektor dolgozik, akik közül csak 7 nő, és ők sem a frekvencián, nagy presztízsű egyetemeken élnek (Női rektorok Európában, 2008).

A két világháború között Magyarországon a *Magyar Tudóslexikon* csupán 10 nőt tartott számon, és érdekes jelenség, hogy ezek a tudós asszonyok inkább a „férfias tudományokban” (matematikus, építész, fizikus, biofizikus, vegyész, filozófus) jeleskedtek. A nők aránya a felsőoktatási oktatók között ekkor még elenyésző, például a Szegedi Tudományegyetemen 1921 és 1945 között összesen 23 nő dolgozott tanársegédi vagy ennél rangosabb munkakörökben (Kissné, 2002).

Az 1970-es években a kutatók 22 százaléka, 1980-ban pedig 27 százaléka nő volt. A kutatónők nagyobb arányban származtak értelmiségi apától, mint a férfiak, és a gyermekszám az értelmiségi nőknél tradicionálisan alacsony. Az 1990-es években a kutatás és fejlesztés területén a nők aránya 28 százalékkal körüli, ezen belül a társadalomtudományokban 40 százalékkal, az orvoslásban 34 százalékkal, a mérnöki tudományokban 23 százalékkal. A tudományos fokozattal rendelkező nők aránya 1997-ben 18,3 százalékkal volt (Faragó, 2000).

4. táblázat. A nők aránya a kutatók és fejlesztők között, 1980–2007

Év	Nők aránya (%)
1980	27,0
1990	28,1
2000	34,2
2003	35,1
2007	33,5

Forrás: *Nők és férfiak Magyarországon, 2007*

4. táblázat adatai szerint hazánkban a kutató nők aránya az 1990-es évek elején markánsan megnőtt, de azóta egy szinten áll, arányuk körülbelül egy harmad. (Ezt más elemzések is kimutatták, lásd például: Tornyai, 2009; Haraszthy és Hrubos, 2002). Napjainkban a kutatók 34 százaléka nő, de inkább az alacsony presztízsű, kisebb fizetéssel járó kutatói állásokat töltik be (Női rektorok Európában, 2008).

A nők a tudományos képzésben és kutatásban lemaradásban vannak, a ranglétrán felfelé haladva egyre kevesebb a nő, a tudományos pályát napjainkban is viszonylag kevés

nő választja. Ennek egyik oka a tradicionális munkamegosztás és a nők által betöltött klasszikus anya- és feleség-szerep (a nők feladata a gyerekeknvelés, a háztartási munka, a nő alárendeli szakmai előmenetelét a férfinak). A nők előmenetelét gátló további tényező a hatalom maskulin jellege (a férfiak a vezető beosztásúak, még akkor is, ha a nőkkel azonos végzettségük, képesítésük, szaktudásuk van). Jelen vannak emellett belső akadályok is: a nőknek kisebb az önbizalmuk, elfogadják a tradicionális szerepeket, a nők a családi feladatoknak alárendelik a munkahelyi karriert, és a nőkre jellemző a konfliktuskerülő magatartás. Végül számítanak az anyagi tényezők is (a háztartási-családi feladatokat segítő infrastruktúra fejletlensége) (Kissné, 2002; 2005; Tornyai, 2009).

Az MTA doktorok között az 1990-es években 8–15 százalék közötti a nők aránya (az arányok időben ingadoznak), a kandidátusoknak pedig mintegy 25–30 százaléka nő (Haraszthy és Hrubos, 2002). 2005-ben a Magyar Tudományos Akadémia rendes vagy levelező tagjainak csak 3,5 százaléka volt nő (11 fő), később 18-ra emelkedett a számuk, de az arányuk így is csak 5,5 százalék (Női rektorok Európában, 2008). Tudományos minősítésben tehát lemaradásban vannak a nők, és tudományterületenként is különbségek vannak, a bölcsészet- és társadalomtudományokban magas a tudományos fokozatot szerző nők aránya, míg a természettudományi és műszaki területen alacsony (Bolyán, 2001; Kissné, 2002). Az 1990-es évek végére a minősített kutatóknak csak 20 százaléka nő (Haraszthy és Hrubos, 2002).

A vertikális és horizontális szegregációt a felsőoktatásban több országban együttesen vizsgálták amerikai kutatók (Charles és Bradley, 2002). Országoként létrehoztak szegregációs indexeket, és három makrotényező hatását vizsgálták a szegregáció alakulására. Az első a nemi egyenlőség eszméjének elterjedtsége országoként (illetve ennek ellentettje: a hagyományos nemi szerepekkel való azonosulás), a második az oktatási rendszer jellege (strukturális különbözőségek az országok között: a nem egyetemi felsőfokú képzések elterjedtsége, a felsőfokú képzés kiterjedtsége, a nők aránya a képzésben), a harmadik faktor pedig a női foglalkoztatás szintje országoként. Eredményeik szerint a nemi egyenlőség eszméjének terjedése pozitívan hatott a nők arányára az elitképzésben, illetve ahol kiterjedtebb volt a nem egyetemi felsőfokú képzés, ott több nő volt a nem elit szektorban. Kimutatták azt is, hogy a nemi egyenlőség normájának terjedésével a nők jobban csoportosultak a felsőoktatás bizonyos szakjain (erősebb a horizontális szegregáció), emellett az is fennállt, hogy ahol kiterjedtebb volt a nem egyetemi felsőfokú képzés, ott is nagyobb volt a horizontális szegregáció. Utolsó eredményük, hogy országoként a vertikális és horizontális szegregáció pozitív kapcsolatban volt egymással, más tényezők hatásának kiszűrése után is, de a nemi egyenlőség eszméjének elterjedtsége erősebben hatott a vertikális egyenlőtlenségekre, mint a horizontálisakra.

Az empirikus vizsgálat hipotézisei és eredményei

A tanulmány empirikus felében vizsgálni fogjuk a nemek szerinti horizontális és vertikális szegregáció egyes megnyilvánulásait a felsőoktatásban, megnézzük a „nőies” és „férfias” karok presztízsét, illetve az egyetemi és főiskolai karokon tanuló lányok arányát. Emellett vizsgálni fogjuk a „férfias” és „nőies”, illetve az egyetemi és főiskolai karokon a fiúk és lányok társadalmi háttérének különbségeit is.

Első hipotézisünk szerint – mely a horizontális szegregációra vonatkozik, és az előbbieken ismertetett szakirodalom eredményeire épül – a természettudományos és mérnöki képzésben a fiúk, míg a többi karon, de különösen a humán, tanári, tanító szakokon (karokon) a lányok lesznek nagy többségben. Azonban a két világháború közti bölcsészkarokon (Bíró és Nagy, 2007) a humánbölcsészek 46,3 százaléka, a természettudományt hallgatók 46,4 százaléka volt nő, azaz nem váltak el élesen az utak nemek szerint tudományterületenként, tehát a mi adataink is hozhatnak meglepő eredményeket. Megfigyel-

hető volt, hogy a második világháború előtti bölcsészkarokon (ahol természettudományos szakok is szerepeltek) az átlagosnál több férfi tanult a görög, fizika és latin szakokon, alig volt különbség a nemek arányában a magyar, természettan, történelem, földrajz és matematika szakokon, és a nők aránya átlag feletti volt a francia, német, angol, kémia és olasz szakokon (*Bíró és Nagy, 2007*).

A vertikális szegregációt tekintve, hipotézisünk szerint (a feldolgozott szakirodalomra támaszkodva) a lányok a felsőoktatásban nagyobb arányban tanulnak majd főiskolai karokon, mint egyetemeken, és kevesebben terveznek PhD tanulmányokat, mint a fiúk.

A diákok társadalmi háttérével kapcsolatban vizsgálni fogjuk a „nőies” és „férfias”, illetve az egyetemi és főiskolai karokon a „férfihátrány-hipotézis” fennállását, miszerint a felsőoktatásban tanuló fiúk társadalmi mobilitása kisebb, mint a lányoké, csak jobb kulturális és anyagi háttérrel próbálják meg a továbbtanulást. Hipotézisünk szerint mivel a „nőies” és a főiskolai karok presztízse valamivel alacsonyabb, itt nem fog fennállni a férfihátrány-hipotézis, ide a rosszabb háttérű fiúk is bekerülnek, míg a „férfias” és az egyetemi karokon már kimutatható, hogy a fiúk csak jobb társadalmi háttérrel képviselik magukat. (3)

Az elemzésben a „Regionális Egyetem” kutatás két adatbázisát használtuk fel (kutatásvezető: Kozma Tamás): az első az elsőéves főiskolások és egyetemisták mintája (N=1587 fő, a továbbiakban ISCED51-el jelöljük), a második pedig a negyedéves főiskolások és egyetemisták mintája (N=940 fő, a továbbiakban ISCED54-el jelöljük). Mindkét minta regionális, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye oktatási intézményei, illetve a három – a „partiumi” térségben levő – határon túli intézmény diákjai szerepelnek benne. Az adatfelvétel 2003 és 2005 között zajlott. Tudatában vagyunk annak, hogy eredményeink nem feltétlenül általánosíthatók majd Magyarország egészére, bár a minták elemszáma (1587 és 940 fő) megfelel a módszertani követelményeknek. (A minta regionális jellegének hatására még később, az összegzésben kitérünk.)

Elsőként a horizontális szegregációt vizsgáljuk az elsőéves egyetemista és főiskolai hallgatók körében. Ehhez karonként képeztünk egy női arány indexet (NAI) (4): a női arány index nagyobb egynél, ha a lányok aránya az átlagos 67,44 százalék feletti, és kisebb egynél, ha az alatti.

Az ötödik táblázat szerint, hipotézisünkkel összhangban a fiúk csak a Debreceni Egyetem Műszaki Főiskolai Karán vannak többségben, illetve megfigyelhető, hogy a Debreceni Egyetem Természettudományi Karán a fiúk egyenlő arányban vannak a lányokkal. A többi karon (intézményben) a nők vannak többségben, és a két határon túli főiskolán/egyetemen (Partium Keresztény Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) is hasonlóak az arányok a magyarországiakéhoz. Az is látható, hogy nemcsak az alacsonyabb presztízszű főiskolai karokon vannak többségben a lányok, hanem egyes nagy presztízszű egyetemi karokon is.

A női arány index (NAI) szerint ezután megkülönböztetjük a „férfias” (a lányok aránya átlag alatti), a „nőies” (a lányok aránya átlag feletti), és végül az „uniszex” karokat (a lányok aránya átlag körüli), (lásd a hatodik táblázatot).

Ahhoz, hogy megállapíthassuk a „férfias” és „nőies” karok, illetve a hozzájuk kapcsolódó szakmák presztízst, az értelmiségi foglalkozások társadalmi megítélésével kapcsolatos korábbi vizsgálatokat vehetjük alapul (*Szabó, 1997; Marián, 1997*). A két vizsgálatban a szakmák iránti rokonszenv és a szakmák társadalmi megbecsültsége jelentős eltéréseket mutatott. Míg a pedagógus pálya és a segítő szakmák iránti rokonszenv magas a lakosság körében, a szakmák társadalmi megbecsültsége és kereseti rangsora szerint a jogi, informatikai, menedzseri és politikusi pályák vannak a lista élén. A lakosság véleménye szerint legjobban lehet keresni a jogi, orvosi, közgazdász és gépészmérnök szakmákkal, és legkevésbé a tanári, óvónői és könyvtárosi pályákkal. A jogászokat, lelkészeket, újságírókat, közgazdászokat és gépészmérnököket túlfizetett pályáknak tartják az

emberek (a társadalmi és anyagi megbecsültség közötti rés alapján), míg a pedagógusokat és óvónőket alulfizetettnek tartják.

5. táblázat. *Férfiak és nők aránya karonként egy regionális mintában (ISCED51)*

<i>Kar</i>		<i>Férfiak</i>	<i>Nők</i>	<i>Női arány index (NAI)</i>
DE Agrártudományi Kar	N	36	65	0,95
	%	35,64	64,36	
DE Bölcsészettudományi Kar	N	29	175	1,27
	%	14,22	85,78	
DE Természettudományi Kar	N	55	55	0,74
	%	50,00	50,00	
DE Közgazdaságtudományi Kar	N	36	54	0,89
	%	40,00	60,00	
DE Orvostudományi Kar	N	16	34	1,01
	%	32,00	68,00	
DE Műszaki Kar	N	108	37	0,38
	%	74,48	25,52	
Hajdúböszörményi Főiskolai Kar	N	2	95	1,45
	%	2,06	97,94	
Nyíregyházi Egészségügyi Főiskola	N	13	41	1,13
	%	24,07	75,93	
DE Jogi és Államtudományi Kar	N	36	86	1,05
	%	29,51	70,49	
Partium Keresztény Egyetem	N	60	112	0,96
	%	34,88	65,12	
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	N	53	68	0,83
	%	43,80	56,20	
Nyíregyházi Tanárképző Főiskola	N	23	88	1,18
	%	20,72	79,28	
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (KFRTF)	N	13	84	1,28
	%	13,40	86,60	
Összesen	N	480	994	67,44=100%
	%	32,56	67,44	

Jelen táblázatunkban a Chi-négyzet statisztika *** szinten ($p < 0,001$) szignifikáns.

6. táblázat. *A „nőies” és „férfias” karok. Összegző táblázat a női arány index (NAI) alapján. (ISCED51)*

<i>„Nőies” karok (NAI: 1,05 felett)</i>	<i>„Férfias” karok (NAI: 0,95 alatt)</i>	<i>Uniszex karok (NAI: 0,95-1,05)</i>
Hajdúböszörményi Főiskola (1,45)	DE-Műszaki (0,38)	DE-Agrár
KFRTF (1,28)	DE-TTK (0,74)	PKE
DE-BTK (1,27)	Kárpátaljai Főisk. (0,83)	DE-Jog
Nyíregyháza, tanár (1,18)	DE-Közigazdasági (0,89)	DE-Orvosi
Nyíregyháza, egészségügyi (1,13)		

A dőlten szedett két intézményben a nők aránya 50 százalék vagy az alatti.

Egy másik vizsgálatban (Fónai, 2009) a Debreceni Egyetem Tehetségdonozó Programjában részt vevő diákok értékelték a Debreceni Egyetem karainak presztízsét. (5) A diákok véleménye alapján az orvosi, jogi, közigazdasági és műszaki kar szerepelt a karok

presztízslistájának élén, a klasszikus egyetemi karok (BTK, TTK) esetén azonban státuszvesztést figyelhetünk meg. Az agrárképzést sem sorolták előre a hallgatók, és az egészségügyi kar szintén a lista végén helyezkedett el.

A mi vizsgálatunkban a karok presztízst tekintve tehát megállapítható, hogy a „nőies” karok a DE-BTK kivételével főiskolai karok, és általában a segítő szakmák tartoznak ide (óvónő, szociálpedagógus, tanár, egészségügyi pálya), melyek társadalmi és anyagi megbecsültsége kicsi. A pedagógus pálya elnőiesedésének hátterében állhat azonban az is, hogy más foglalkozásokkal összehasonlítva kisebb a kötött munkaidő aránya (kevesebb a tanítási napok száma), és jellemző a védett közalkalmazotti státusz, ami a kevesebb jövedelem ellenére mégis vonzóvá teszi a pályát a lányok számára.

Az uniszex karok között már találunk magas presztízszű pályákra felkészítő képzéseket (jogi, orvosi), bár a kezdő fizetéseket tekintve ez a két szakma sem tartozik a legelismerettebb szakmák közé (később azonban a fizetések meredeken emelkednek). Itt találjuk a Partiumi Keresztény Egyetemet is, melynek vegyes a profilja (Bölcsészettudományi, Közgazdaságtudományi és Művészeti Kar van itt, szakok szerint turisztikát, filozófiát, képzőművészetet, vallástant, szociális munkát, szociológiát, angolt, románt, reklám szakmát és menedzsmentet tanulhatnak itt a diákok). A magasabb presztízszű közigazgatási pályára a lányok az átlagos arányuk alatt készülnek, a „férfias” karok közt találjuk emellett a Kárpátaljai Főiskolát, valamint várakozásainknak megfelelően a Debreceni Egyetem Természettudományi Karát és a Műszaki Főiskolai Kart, ahol ténylegesen 50 százalékos vagy az alatti a lányok aránya.

Nézzük most a „nőies”, „férfias” és „uniszex” karokon tanuló lányok és fiúk kulturális és anyagi háttérének különbségeit. Kutatási kérdésünk, hogy a karok három csoportjánál fennáll-e a férfihátrány-hipotézis (azaz, hogy a felsőoktatásban tanuló fiúk társadalmi mobilitása kisebb). Hipotézisünk szerint mivel a „nőies” karok presztízse valamivel alacsonyabb, itt nem fog fennállni a férfihátrány-hipotézis, ide a rosszabb háttérű fiúk is bekerülnek. A „férfias” és „uniszex” karokon azonban a fiúk csak jobb háttérrel képviseltetik magukat, anyagi és kulturális háttérük kedvezőbb lesz, mint a lányoké.

7. táblázat. A „nőies”, férfias és uniszex karok diákjainak társadalmi háttere nemek szerint (ISCED51)

Háttérváltozók	„Nőies” karok N=615	„Férfias” karok N=506	„Uniszex” karok N=466
Szülők kulturális tőkéje			
Apa iskolázottsága	NS	NS	NS
Anya iskolázottsága	NS	NS	NS
Apa olvas-e	NS	NS	NS
Anya olvas-e	Fiúk anyja többet	NS	NS
Apa olvas-e szépirodalmat	NS	NS	NS
Anya olvas-e szépirodalmat	NS	NS	NS
Gazdasági tőke			
Testvérek száma	NS	NS	NS
Egy háztartásban élők száma	NS	NS	NS
Tartós fogyasztási cikkekkkel való ellátottság	NS	Fiúknak jobb	Fiúknak jobb
Jobban él-e, mint 10 éve	NS	NS	NS
Előfordulnak-e anyagi gondok	NS	NS	NS
Lakóhely településtípusa	NS	Fiúknak jobb	NS

A táblázat az SPSS program kereszt táblás és „compare means” futásain alapul. NS jelöli a Chi-négyzet próba és az ANOVA teszt szerint nemenként nem szignifikáns kapcsolatokat.

Látható, hogy hipotézisünkkel szemben a férfihátrány-hipotézis (a fiúk kisebb társadalmi mobilitása) a karok nemi megoszlásának jellegétől függetlenül fennáll, a lányok háttere egyik mutatóban sem kedvezőbb. (Látható az is, hogy a bontott adatok miatti kisebb elemszámok következtében csak kevés a nemenként szignifikánsan különböző mutató.)

A „nőies” karokon a fiúk kulturális háttere a kedvezőbb, a „férfias” és „uniszex” karokon pedig az anyagi hátterük jobb. A „nőies” karokon a fiúk anyja többet olvas, mint a lányoké, az anyagi háttért tekintve azonban nincs különbség nemenként. Eszerint a „nőies” karokon nagy kisebbségben levő fiúkat feltehetőleg a sokat olvasó anyák biztatják ilyen „lányos” szakok, karok választására.

A „férfias” és „uniszex” karokon viszont a fiúknak jobb az anyagi háttere (a tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezést tekintve), és a „férfias” karokon a fiúk lakóhelyének településtípusa kedvezőbb, a kulturális háttérben azonban nincs különbség a fiúk és lányok között. Az „uniszex” és „férfias” karokon tanuló fiúk (akik ha nincsenek is minden esetben többségben, de átlagos nagyságuk körül, vagy a felett képviseltetik magukat) csak jobb anyagi háttérrel és kedvezőbb állandó lakhellyel próbálják meg a továbbtanulást, míg a lányok – akik viszonylag kis arányban képviseltetik magukat ezeken a karokon – rosszabb anyagi hátterük ellenére is itt tanulnak.

Úgy tűnik tehát, hogy a karok presztízse és „nőies” vagy inkább „férfias” jellege nem befolyásolja érdemben, hogy milyen a fiúk és lányok társadalmi háttérének különbsége. A férfihátrány-hipotézis, tehát hogy a fiúknak kisebb a társadalmi mobilitása, mindhárom típusú karon kimutatható, különbség csak abban van, hogy inkább a kulturális, vagy inkább az anyagi hátterük a kedvezőbb.

Nézzük most a vertikális szegregáció egyik formáját, azaz, hogy milyen a fiúk és lányok aránya az egyetemi és főiskolai karokon.

8. táblázat. A fiúk és lányok aránya az egyetemi és főiskolai karokon (%) (ISCED51)

	Egyetemi karok	Főiskolai karok
Fiú	31,6%	33,9%
Lány	68,4%	66,1%
N	849 (100%)	625 (100%)

A Chi-négyzet statisztika nem szignifikáns.

Látható, hogy hipotézisünkkel szemben a fiúk és lányok nagyjából ugyanolyan arányban tanulnak egyetemi, illetve főiskolai karokon a térségben. (6) Megjegyezzük azonban, hogy a vertikális szegregáció olyan formában mégis jelen van a képzésben, hogy PhD képzéssel kapcsolatos terveik fiúknak nagyobb arányban vannak, mint a lányoknak (lásd: *Fényes*, 2009).

Bár kimutattuk, hogy a fiúk és lányok aránya hasonlóan alakul a főiskolai és egyetemi karokon, de most vizsgálni tudjuk azt is, hogy az alacsonyabb presztízsi főiskolai és a magasabb presztízsi egyetemi képzésben milyen a fiúk és lányok társadalmi háttérének különbsége. Hipotézisünk szerint a főiskolai képzésben nem fog fennállni a férfihátrány-hipotézis (a lányok társadalmi mobilitása itt nem lesz kedvezőbb), a rosszabb társadalmi hátterű fiúk inkább megjelennek a főiskolai képzésben, mint az egyetemiben.

Az egyetemi és főiskolai karok összevont adatai szerint az ISCED51 adatbázisban a férfihátrány-hipotézis összességében fennállt (lásd: *Fényes és Pusztai*, 2006). Mind a kulturális, mind az anyagi háttere jobb volt a fiúknak, de a bontott adatok szerint a főiskolásoknál inkább a fiúk kulturális háttere jobb (a magasabban iskolázott és többet olvasó szülők ösztönözték fiaikat a főiskolai tanulmányokra), az egyetemistáknál pedig inkább a fiúk anyagi háttere és lakóhelyüknek a településtípusa a kedvezőbb (a fiúk csak kedvezőbb anyagi háttérrel tanulnak tovább az egyetemi képzésben).

9. táblázat. Az egyetemista és főiskolás fiúk és lányok társadalmi háttérének különbségei

Háttérváltozók	ISCED51 egyete- misták	ISCED51 főiskolások	ISCED54 egyete- misták	ISCED54 főiskolások
Szülők kulturális tőkéje				
Apa iskolázottsága	Fiúknak jobb	Fiúknak jobb	NS	NS
Anya iskolázottsága	NS	Fiúknak jobb	NS	NS
Apa olvas-e	NS	Fiúk apja többet	NS	NS
Anya olvas-e	NS	NS	NS	NS
Apa olvas-e szépirodalmat	NS	NS	Nincs adat	Nincs adat
Anya olvas-e szépirodalmat	NS	NS	Nincs adat	Nincs adat
Gazdasági tőke				
Testvérek száma	NS	NS	NS	NS
Egy háztartásban élők száma	NS	NS	Nincs adat	Nincs adat
Tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság	Fiúknak jobb	NS	NS	Fiúknak jobb
Jobban él-e, mint 10 éve	NS	NS	Fiúk inkább	Fiúk inkább
Előfordulnak-e anyagi gondok	NS	NS	NS	Fiúk kevés- bé
Lakóhely településtípusa	Fiúknak jobb	NS	NS	NS

A táblázat az SPSS program keresztábrák és „compare means” futásain alapul. NS jelöli a Chi-négyzet próba és az ANOVA teszt szerint nemenként nem szignifikáns kapcsolatokat.

Az ISCED54 adatbázisban a férfihátrány-hipotézis csak az anyagi háttér vonatkozásában teljesült az összevont adatoknál (lásd: Fényes, 2006). Az intézménytípusonként bontott adatok szerint viszont az egyetemista fiúknak az anyagi háttére sem kedvezőbb, csupán egy mutatóban, míg a főiskolás fiúk anyagi háttére több mutató szerint jobb, mint a lányoké. A kulturális háttér és a lakóhely vonatkozásában az eredmények szerint (összhangban a korábbi összevont eredményekkel) nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok között. Tehát, hipotézisünkkel szemben, a fiúk főiskolai (alacsonyabb presztízsű) továbbtanulásánál hangsúlyosabban számítottak az anyagi szempontok, mint az egyetemi tanulmányoknál.

Összességében, hipotézisünkkel szemben – mindkét adatbázisban – a főiskolások körében is fennáll a férfihátrány-hipotézis: nemcsak az egyetemista, hanem a főiskolás fiúk társadalmi háttére is valamivel kedvezőbb, a fiúk itt is kevésbé voltak mobilak, mint a lányok.

Összegzés

A nemek szerinti horizontális és vertikális szegregáció jelensége nem tűnt el az oktatásban, annak ellenére, hogy napjainkban, a felsőoktatásban a lányok vannak többségben, és sok szempontból előnyös helyzetben vannak az oktatás más szintjein is. Jellemző, hogy egyes karok (szakok) elnöiesedése tovább folytatódik, miközben egyes, férfiak által uralt képzési területeken is folyamatosan emelkedik a nők aránya. A horizontális szegre-

gáció ugyan kissé csökken a képzésben, de még mindig hátrányos helyzetbe hozza a lányokat, a „nőies” szakmák választása csökkenti a későbbi munkaerőpiaci érvényesülését, a lányok által uralt foglalkozások megbecsültsége jóval alatta marad a férfiak által uralt területeknek.

A vertikális szegregáció szerint a nők aránya csökken az oktatás felsőbb szintjein (főleg a PhD képzésben és a felsőoktatási oktatók között kisebb az arányuk). Jellemző emellett, hogy az oktatás és kutatás területén a nők alacsonyabb beosztásokban, kisebb presztízsű állásokban vannak jelen nagyobb arányban, és emiatt keresetük is alacsonyabb.

Empirikus kutatásunkban a felsőoktatásban nemek szerint meglévő horizontális és vertikális szegregáció egy-egy szeletét vizsgáltuk egy regionális mintában. Elkülönítettünk „nőies” és „férfias” karokat (ahol a nők aránya átlag alatti, illetve afeletti volt), és kimutattuk, hogy a vizsgált térségben – összhangban a szakirodalom eredményeivel – a feminizált karok presztízse kisebb, mint ahol a férfiak aránya átlagos, vagy afeletti. A vertikális szegregációt vizsgálva azonban, hipotézisünkkel szemben, nem volt kimutatható, hogy az alacsonyabb presztízsű főiskolai karokon nagyobb arányban képviseltetik magukat a lányok, mint az egyetemi karokon. A hipotézisünknek ellentmondó eredmény hátterében az állhat, hogy a vizsgált térségben (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, valamint Erdély és Kárpátalja határhoz közeli részei) nem volt műszaki egyetem, csak műszaki főiskolai kar, és így a főiskolákon több fiú tanult, mint ha lenne műszaki egyetem. Azonban a szakirodalom szerint (Hrubos, 2001b) az is kimutatható, hogy a lányok erősebb beáramlása figyelhető meg az 1990-es években az egyetemi képzésbe, mint a főiskolaiban, tehát lehet, hogy napjainkban általában sem jellemző, hogy az egyetemi karokon kisebb a lányok aránya, mint a főiskolai karokon. (7)

A diákok társadalmi háttérét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy akár a „nőies” és „férfias” karokat, akár az egyetemi és főiskolai képzést tekintjük, a vizsgálati térségben fennállt a férfihátrány-hipotézis (8), a felsőoktatásban tanuló fiúk társadalmi mobilitása kisebb, mint a lányoké, függetlenül attól, hogy milyen típusú karról van szó. Hipotézisünkkel szemben az alacsonyabb presztízsű „nőies” karokon és a főiskolai képzésben is a fiúk csak kedvezőbb társadalmi háttérrel próbálták meg a továbbtanulást.

Jegyzet

(1) A vizsgálat elit intézménynek tekintette azokat az iskolákat, ahol az átlagnál magasabbak a teszt eredmények, kisebbek a felvételi arányok, és végül kisebb a végzettség aránya is.

(2) Míg 2001-ben csak 42,4 százalék volt a nők aránya a nappali PhD képzésben Magyarországon, a 2007-es adatok szerint arányuk már 50 százalék (*Nők és férfiak Magyarországon*, 2007). A Debreceni Egyetemen ennél nagyobb arányban vannak jelen, ennek hátterében a műszaki doktori képzés hiánya áll a térségben. A Debreceni Egyetem doktori képzésében a nők speciális helyzetével foglalkozott munkáiban Fináncz (2009) és Tornyai (2006) is.

(3) A két világháború közti bölcsészkarokon belül a feminin, maszkulin és uniszex szakok közt csupán kis különbség volt a diákok társadalmi háttéré és a születési hely településtípusa vonatkozásában, viszont kimutatható volt, hogy a feminin szakokon felülreprezentáltak voltak a zsidó hallgatók (főleg a zsidó lányok nagy aránya miatt, bár a zsidó fiúk is felülreprezentáltak voltak ezeken a szakokon). Emellett kimutatható volt, hogy a leány hallgatók szüleinek iskolázottsága a feminin szakok esetén magasabb volt, mint a maszkulin szakoknál, ami szemben áll

azzal a feltételezéssel, hogy a maszkulin szakok elvégzése nagyobb erőfeszítést és jobb családi háttért követel meg a nők részéről (Bíró és Nagy, 2007).

(4) Az index hasonló Bíró és Nagy (2007) reprezentációs értékéhez, de mi nem szakonként a bölcsészkaron belül, hanem karonként nézzük meg a nemi arányokat. Ennek hátterében az áll, hogy bár szakokra lebontva is rendelkezünk adatokkal, de szakokra nem volt reprezentatív a minta, illetve a túl kicsi elemszámok is gondot okozhattak volna az eredmények értelmezésénél.

(5) A karok presztízsét a szakok keresettsége, ismertsége, nehézsége és az elérhető keresetek alapján határozták meg elsősorban a diákok, a „Miért sorolja ide?” nyitott kérdésre adott válaszok szerint.

(6) A lányok aránya még kicsit magasabb is az egyetemi, mint a főiskolai karokon, bár a különbség nem szignifikáns. Itt azonban torzító tényező lehet, hogy Debrecenben nem volt műszaki egyetem, csak műszaki főiskolai kar, és így a főiskolákon több fiú tanult, mintha lenne műszaki egyetem.

(7) Megjegyezzük, hogy az adatfelvétel (melyre empirikus vizsgálatunkban támaszkodtunk) idején még nem indult meg tömegesen az új típusú (bolo-

gnai) képzés, így annak vizsgálata, hogy az alap- és mesterképzésben milyen lesz a lányok és fiúk aránya, majd a későbbi vizsgálatok tárgya lehet.

(8) A fiúk kisebb társadalmi mobilitását a felsőoktatásban nemzetközi és más hazai vizsgálatok is kimu-

tatták (erről részletesen lásd: Fényes, 2009; Fényes és Pusztai, 2006).

Irodalom

- Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J. és Snyder, T. (2000): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman*. Natl. Cent. Educ. Stat., Washington, D.C.
- Bíró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*, 4. 564–590.
- Bolyán Anita (2001). Nők a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. 29–31.
- Bourdieu, P. és Passeron, J. C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London.
- Bradley, K. (2000): The Incorporation of Woman into Higher Education: Paradoxical Outcomes? *Sociology of Education*, 1. 1–18.
- Bukodi Erzsébet, Mészárosné Halász Judit, Polónyi Katalin és Tallér András (2005, szerk.): *Nők és férfiak Magyarországon 2004*. Központi Statisztikai Hivatal, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest.
- Charles, M. és Bradley, K. (2002): Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 4. 573–599.
- Dryler, H. (1998): Parental Role Models, Gender and Educational Choice. *The British Journal of Sociology*, 3. 375–398.
- Faragó Péter (2000): Nők a tudományban. A tudós nők helyzete Magyarországon a 20. században. In Balogh Margit és S. Nagy Katalin (szerk.): *Asszonyországok a 20. században*. BME Szociológia és Kommunikáció Tanszék, Budapest. 25–33.
- Fényes Hajnalka (2006): Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és túl. In Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 115–128.
- Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, 1. 40–59.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány-hipotézis. *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt).
- Fináncz Judit (2009): *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete*. PhD disszertáció. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program.
- Fónai Mihály (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése (megjelenés alatt).
- Freeman, C. E. (2004): Trends in Educational Equity of Girls and Woman 2004. National Center for Education Statistics U.S. Department of Education.
- Haraszthy Ágnes és Hrubos Ildikó (2002): A nők és a tudomány – európai dimenzióban. *Magyar Tudomány*, 3. 333–339.
- Hrubos Ildikó (1996): A nők iskolai végzettsége és szakképzettsége Magyarországon. *Társadalmi Szemle*, 7. 55–57.
- Hrubos Ildikó (2001a): A nők esélyei a felsőoktatásban I. *Magyar Felsőoktatás*, 8. 37–38.
- Hrubos Ildikó (2001b): A nők esélyei a felsőoktatásban II. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 37–38.
- Hrubos Ildikó (2001c): A nők esélyei a felsőoktatásban III. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 39–40.
- H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jacobs, J. A. (1996): Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22. 153–185.
- Jacobs, J. A. (1999): Gender and the Stratification of Colleges. *The Journal of Higher Education*, 2. 161–187.
- Keller J. és Mártonfi Gy. (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19_egyenloseg
- Kissné Novák Éva (2002): Nők a magyar tudományban. *Magyar Tudomány*, március 340–348.
- Kissné Novák Éva (2005): Nők felsőfokon. In Palasik Mária és Sipos Balázs (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Napvilág Kiadó, Budapest. 141–149.
- Koncz Katalin (1985): A nők bővülő foglalkoztatását kísérő feminizálódás jelensége és történelmi folyamata. In Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak – hiedelmek, tények*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 151–165.
- Koncz Katalin (1996): Nőszemközt. A nők iskolázottsága – nemzetközi összehasonlásban. *Társadalmi Szemle*, 7. sz. 46–54.
- Kovács M. (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*, tavasz 99–114.
- Liskó Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 2. 222–235.
- Marián Béla (1997): *Mérlegen a középiskola. Közvélemény-kutatás a középiskola feladatairól és a tanárok megbecsüléséről*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-hatter-Marian-Merlegen>
- Női rektorok Európában (2008). *Egyetemi Élet*, március, 35.
- Nők és férfiak Magyarországon 2007*. (2008) Központi Statisztikai Hivatal – Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Oktatási körkép* (2005). OECD mutatók – 2005 évi kiadás: Összefoglalás magyarul. <http://www.oecd.org/dataoecd/49/17/35311939.pdf>

Palasik Mária (2006): *Részvételi arány és szakválasztás*. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=13985>

Rajkó Andrea (2002): Nők a műszaki pályán a 20. században. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. 45–46.

Spelke, E. S. (2005): Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science? *A Critical Review. American Psychologist*, 9. 950–958.

Szabó Ildikó (1997): *A szakma hangja. Iskolaigazgatók elképzelései az oktatás emberi tényezőiről*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Iskolavezetok-05-Szabo>

Tornyai Zsuzsa (2006): Női tudósjelöltek a Debreceni Egyetemen. In Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferen-*

ciájának tanulmánykötete. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 301–317.

Tornyai Zsuzsa (2008): Nők a katedrán – a nők lehetőségei a tudományos életben. In Kiss Endre és Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 598–607.

Tornyai Zsuzsa (2009): Nők az egyetemeken: a padtól a katedráig. In Bajusz Bernadett és mtsai (szerk.): *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 89–102.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek tantervelméleti vonatkozásai

A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete részeként kihirdetésre kerülő Nemzeti alaptanterv 2007. évi változatának egyik pozitív eleme a közoktatási típusú sportiskolai nevelés és oktatás megjelenése volt. A rendelet értelmében számos iskola láthat el sportiskolai feladatot meghatározott sportágak körében, a helyi közoktatási típusú sportiskolai kerettanterve alapján. Ezeknek az iskoláknak biztosítaniuk kell a testnevelés tantárgy emelt szintű oktatását az elsőtől a tizenkettedik osztályig. A tanintézetek több sportág közül választhatnak a helyi sajátosságaiknak, létesítményeiknek, igényeiknek megfelelően. Az iskolák órarendbe iktatva, egy vagy több kiválasztott sportágra szakosodva, sportági képzést végezhetnek az alkalmazásukban lévő szakedzőkkel.

A sportági képzéshez szükséges sportági tanterv részét képezi a közoktatási típusú sportiskolai kerettantervnek. Ez a pedagógiai tevékenység a rendszeres testmozgás, a sportolás, a mindennapi testedzés biztosításával lehetőséget nyújt az interkulturális nevelési célok megvalósításához (Forray R., 2003) és a testnevelés megváltozott feladatainak ellátásához (Hamar, 2008). Az interkulturális nevelés célja a hátrányos helyzet kiküszöbölése, a felzárkóztatás, a tanulmányi sikeresség mellett a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai közötti szociális kapcsolatok kiépítése, azaz a csoportközi viszonyok javítása, az együttműködés. A rendszerváltozást követő megváltozott szemléletű testnevelés – többek között – hatékony választ adhat a társadalom számos káros jelenségére s a felnövekvő gyermekek testi és lelki egészségét veszélyeztető tényezőkre. A sportiskolai nevelés és oktatás tudásrendszere nemcsak az élsportolóvá válás rögzös útján játszhat kulcsszerepet, hanem a (test)kulturális sokszínűség megtanításában, megtanulásában, a kommunikatív kompetencia fejlesztésében, a testedzés, a mozgásos aktivitás szokásrendszerre alakításában is.

Szakirodalmi áttekintés

Az 1990-es rendszerváltozást követően erőteljes paradigmaváltás következett be az oktatáspolitikában és az oktatás-irányításban, amit a megjelent tantervek (alternatív tantervek; *Nemzeti alaptanterv*, 1995; tantárgyi kerettantervek; *Nemzeti alaptanterv*, 2003; *Nemzeti alaptanterv*, 2007) is hűen tükrözik. A tantervelméletben és tantervfejlesztésben bekövetkezett fordulatról Ballér Endre formált véleményt. Meglátása szerint a fejlődés iránya a tanterv „pedagogizálása” és „szubjektívizálása”, s egyre kevésbé az oktatás felülről, kívülről jövő, politikailag legitimált, kötelező tartalmi szabályozása felé tolódik el. A tantervek belső funkciójának lényege az objektív tartalmak művelődési, pedagógiai

folyamattá alakításának, belsővé válásának megalapozása. Külső funkciója pedig a kommunikáció, a koordinálás a tényleges nevelési, tanítási, tanulási tartalom kiválasztását, elrendezését és közvetítési folyamatait meghatározó tényezők között (Ballér, 2001).

A változások szele a Testnevelés és sport műveltségi területet is elérte, melynek egyik hatásaként e területen is előtérbe kerültek az affektív tényezők. Szakmai körökben polémia alakult ki a tantárgy örömszerző és teljesítményelváró funkciója között. Egyes szakírók szerint az iskolai testnevelésben a mozgásos szórakozás, az örömszerzés, a „jól érzet” (‘well-being’) az elsődleges szempont. Ezen elgondolás azonban semmi esetre sem nevezhető progresszívnek akkor, ha a testnevelés és a sporttevékenység sajátját jelentő teljesítményelvárás háttérbe szorulását hozza magával. A kettő egyébiránt – mármint öröm és teljesítmény – nem zárja ki egymást. Kellő pedagógiai érzékkel és szakmaisággal kezelve az egyik jelenség akár fel is erősítheti a másikat (Hamar és Karsai, 2008).

A 2007. február 27-én kiadott, 9/2007. (II. 27.) számú OKM rendelet értelmében egyes iskolák csak akkor láthatják el a sportiskola feladatait, ha a pedagógiai programjuk elkészítésénél figyelembe veszik az adott sportág utánpótlás-nevelésével összefüggő elvárásokat, s ennek érdekében helyi tantervüket a közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv alapján készítik el. Emellett a sportiskolának biztosítani kell a testnevelés tantárgy emelt szintű oktatását, illetve megállapodást kell kötni sportegyesületekkel és sportági szakszövetségekkel.

A testnevelés a rendszerváltozást követően új, az addigiaknál összetettebb kihívások elé került. A tartalmi kiszélesedés jegyében a tantárgy értelmezése kiszélesedett, így magába foglalja a testkultúrát, a mozgásműveltséget, az egészségkultúrát és egyebek mellett az iskolai mentálhigiéniét, valamint a szexuális nevelés feladatait is (Hamar, 2001). A testkultúrába tartozó elméleti és gyakorlati ismeretek, a hagyományokon is alapuló általános és speciális mozgáskultúra iskolában feldolgozható mozgásformáinak, elemeinek a megismerésén és elsajátításán keresztül valósul meg a jellemtulajdonságok, a képességek fejlesztése, a készségek kialakítása, az erkölcsi normarendszer, valamint a szabálykövető magatartás megalapozása. A testnevelés és sport transzferráló hatásaival lehetőséget biztosít a kapcsolatteremtő képesség fejlesztésére, a szolidaritás, a tolerancia kialakítására, a fair play megismertetésére (Gergely, 2007).

Az 1990-es évet követő tantervi változások nem minden előzmény nélkül következtek be. A nyolcvanas években készült tantervek ugyanis már csírájukban magukban hordozták a gyökeres változás, változtatás lehetőségét. Ezen dokumentumok között

találhatók az 1981-ben kiadott, a testnevelési osztályok számára íródott tantervek, amelyekben egy átfogó, az általános iskola első osztályától a gimnázium negyedik osztályáig terjedő, heti 4-5-6 testnevelésórát tartalmazó pedagógiai rendszer rajzolódott ki. A testnevelési osztályok tantervei tekinthetők a közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek előfutárainak, mivel olyan célokat, feladatokat, tananyagokat és követelményeket fogalmaztak meg, amelyek – időnként teljes metamorfózison átmenve – a 21. századi dokumentumokban is megjelennek. Példaként említhető, hogy az általános iskolák számára kiadott nevelési és oktatási terv címszavai között olyanok tűnnek fel, mint: az egészséges életmód kialakítása, a mozgásos aktivitás és sportolás jelentős szerepe a szabadidő eltöltésében, a tanulók képességeit sokoldalúan fejlesztő tevékenységek, sportágválasztás és versenysport-utánpótlás. A tananyagokban megtalálhatók a gimnasztika-gyakorlatok, a képességfejlesztő

gyakorlatok és játékos feladatmegoldások, a játékok és versenyek, az atlétika, a torna, a sportjátékok, az úszás, a téli foglalkozások szabadban. A testnevelésre fordítható évi órakeret folyamatosan növekszik: amíg az első osztályban 87, addig az 5–8. osztályban már 160 tanítási óra (*Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*, 1981).

Törvényi háttér

A rendszerváltozást követő társadalmi, gazdasági, kulturális, oktatás- és sportirányítási változások hatására fokozatosan megszűntek a testnevelés tagozatos osztályok. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény a tagozat fogalmát megváltoztatta, helyette az emelt szintű képzést törvényesítette. Ezzel a klasszikus – és széles körben is jól működő – testnevelés tagozatos iskolarendszer elkezdett leépülni. Az oktatás és a sport ügyét jellemző bizonytalanság hatására, valamint egyéb társadalmi (elsősorban szülői és iskolafenntartói) nyomásra az iskolák és sportegyesületek közötti együttműködési szerződések folyamatosan megszűntek, s ennek hozadékaként tartalmi munka is visszafejldött. A testnevelés és sport irányultságú iskolák jelentős része profilt váltott, és idegen nyelvekkel, informatikával kezdett el foglalkozni (*Lehmann*, 2003).

Ennek az űrnek a betöltésére (is) szolgált a közoktatási típusú sportiskolai kerettanternv, valamint a sportiskolai nevelés és oktatás legitimálása. A 2007. február 27-én kiadott, 9/2007. (II. 27.) számú OKM rendelet értelmében egyes iskolák csak akkor láthatják el a sportiskola feladatait, ha a pedagógiai programjuk elkészítésénél figyelembe veszik az adott sportág utánpótlás-nevelésével összefüggő elvárásokat, s ennek érdekében helyi tantervüket a közoktatási típusú sportiskolai kerettanternv alapján készítik el. Emellett a sportiskolának biztosítani kell a testnevelés tantárgy emelt szintű oktatását, illetve megállapodást kell kötni sportegyesületekkel és sportági szakszövetségekkel. Fontos körülmény, hogy a sportiskolának lehetővé kell tenni a tanulmányok folytatását azok számára is, akik a sportiskolai kerettanternv tekintetében a nem megfelelő sporttevékenység, illetve sportbéli fejlődés miatt a sportiskolai kerettanternv alapján végzett oktatásban nem vehetnek részt (9/2007. [II. 27.] OKM rendelet, 2007).

A 2007. esztendő másik, témánk szempontjából releváns jogszabályi változása a 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendeletben jelent meg, amely a *Nemzeti alaptanternv* módosításáról szól. A rendelet 3. §-a az iskolai oktatásszervezés lehetséges feladatait – az angol nyelvre történő felkészülés, a kiegészítő kisebbségi oktatás, az iskolaotthonos nevelés és oktatás, a képesség-kibontakoztató felkészítés, az alapfokú művészetoktatást folytató egységes iskola, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Programja mellett – a közoktatási típusú sportiskolai nevelés és oktatással is kiegészítette, amennyiben: „A közoktatási típusú sportiskola pedagógiai tevékenysége biztosítja a rendszeres mozgás, sportolás, a mindennapi testedzés igényének kialakítását olyan tudásrendszer közvetítésével, amely segíti a sportoló tanulókat a természetben, a társadalomban és a sport világában való eligazodásban, önmaguk megismerésében, sportspecifikus tudáselemek közvetítésével pedig megteremti a lehetőséget ahhoz, hogy a tanuló élsportolóvá váljon.” (202/2007. [VII. 31.] Kormányrendelet, 2007, 7641.)

A közoktatási típusú sportiskolai nevelés és oktatás a testnevelést és sportot állítja a tartalmi fejlesztés középpontjába, miközben biztosítja a *Nemzeti alaptanternv* által előírt optimális tartalmakat minden műveltségterület (tantárgy) tanítása-tanulása során. A cél egy olyan központi dokumentum, sportiskolai kerettanternv kidolgozása, amely alapján az egyes intézmények elkészíthetik helyi pedagógiai programjukat. Ezek az elkészített programok tartalmazzák az adott közoktatási intézmény közismereti és testnevelés-sport tartalmait, illetve követelményeit.

A műveltségi területek és tantárgyak rendszere, időkerete

A közoktatási típusú sportiskolai kerettanterveket a Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiszkola és Pedagógiai Intézet közoktatási típusú sportiskolai kerettanterve alapján mutatjuk be. Tesszük mindezt azért, mert ebben az iskolában már 1987 óta zajlik sportoló fiatalok nevelése, oktatása, így az itteni tapasztalatok, a tantervkészítői és szakértői munkák minden pedagógus és sportszakember számára példát adhatnak.

A kerettanterv egy nyolc évfolyamos általános iskola és egy négy, illetve nyelvi előkészítő évfolyammal induló öt évfolyamos gimnázium tanterve. A tanterv műveltségi területenként (Testnevelés és sport, Magyar nyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Ember a természetben, Földünk és környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Tanulásmódszertan) épül fel, amelyek közül a Testnevelés és sport került az első helyre. Az egyes műveltségi területeken belül először a terület egészére fogalmazódtak meg alapelvek és célok. A műveltségi területekhez tartozó tantárgyak képzési szakaszonként és ezen belül évfolyamonként tartalmaznak ajánlást a nevelés és oktatás céljára, a tantárgyak témaköreire, tananyagára, a fejlesztési feladatokra és az ajánlott tanulói tevékenységekre, a tantárgyak követelményeire. A kerettantervben olyan elemek is megjelennek, amelyek közvetlenül nem köthetők egy adott műveltségterülethez. Erre példa az ötödik és a kilencedik évfolyamon a Tanulásmódszertan, illetve a nyelvi előkészítő évfolyamon az Önismeret tantárgy.

A sportiskolai kerettanterv a *Nemzeti alaptanterv*ben megfogalmazott fejlesztési feladatokat túlnyomórészt a hagyományos tantárgyi keretek közé helyezi. Néhány műveltségi terület bizonyos fejlesztési feladatait más tantárgyba integrálták. Példaként említhető, hogy az Ember és társadalom 1–4. évfolyamra vonatkozó fejlesztési feladatai az 1–4. évfolyamon tanított tantárgyakba építve jelennek meg. Egy másik példa: az Ének-zene-ritmus – a *Nemzeti alaptanterv* ének-zene és tánc alterületeinek integrációjában – a Művészetek műveltségi terület tantárgyi rendszerébe került. Ugyancsak itt található a Rajz-vizuális kultúra, valamint a Küzdelem és játék tantárgy. A Rajz-vizuális kultúra tárgya a *Nemzeti alaptanterv* vizuális kultúra, média és mozgókép alterületeinek integrációjában jelenik meg. A tantervalkotók célként az anyagokkal, eszközökkel történő beható ismeretség megkötését és a vizuális kommunikáció alapjainak lefektetését jelölték meg. A tárgykultúrával összefüggő feladatok szükségszerűen tartalmazzák a fogyasztóvédelemmel, az egészségvédelemmel és a munkavédelemmel kapcsolatos program elemeit. A Küzdelem és játék a *Nemzeti alaptanterv* dráma alterülete alapján létrehozott tantárgy, amelynek célja: a közösség előtti szerepvállalás ártalmatlanságának és szükségszerűségének ösztönzése, az emberitársadalmi megfigyelőképesség fejlesztése, a tárgyi tudás növelése. Emellett cél még a tanulók figyelmének felhívása a műveltségi részterület elemeinek fontosságára és szépségére (*Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv*, 2006).

Kiemelt műveltségterület a Testnevelés és sport, amely a hagyományos testnevelés tantárgyon túl sokkal komplexebb módon közvetíti a terület feladatait. Ehhez a primátushoz igazodnak a műveltségterület időkeretének százalékos arányai is (1. táblázat).

1. táblázat. A Testnevelés és sport műveltségterület időkeretének százalékos arányai

Testnevelés és sport műveltségterület	Évfolyamok											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
NAT ajánlás minimuma (%)	15				11		10		9		8	
NAT ajánlás maximuma (%)	20				15		15		15		8	
Sportiskolai kerettanterv (%)	25		22		22		20		30		28	

(*Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv*, 2006)

A műveltségterület időkeretének a *Nemzeti alaptanterv* ajánlásának maximumát meghaladó, magas százalékos arányát az alábbiak indokolják:

– az 1–4. évfolyamon a mindennapos testnevelés megvalósítása és a sportági választások segítése;

– az 5–8. évfolyamon a délelőtti, órarendbe iktatott sportági képzések;

– a 9–12. évfolyamon az ezeket kiegészítő elméleti órák.

A többi műveltségi terület időkeretének százalékos aránya a tanított évfolyamok összességét tekintve – a kerettanterv alapelveivel és céljaival összhangban – a *Nemzeti alaptanterv* ajánlásának minimuma és maximuma közé esik.

A *Nemzeti alaptanterv* százalékos arányaival történő összehasonlítás a teljes tanórai testnevelési órákat, a sportági edzéseket és elméleti ismereteket is magában foglalja. Mindezek figyelembe vételével a 2. táblázatban bemutatjuk egy sportoló, élsportoló tanuló heti „testkulturális” óraterhelését.

2. táblázat. A sportiskolai kerettanterv Testnevelés és sport műveltségterületének heti kötelező és ajánlott óraszámjai

Tantárgy/évfolyam	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Testnevelés	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ajánlott testnevelésórák	2	2	2	2	2	2	1	1					
Elméleti ismeretek									1	1,5	1,5	1	
Edzésidők délelőtt					2	2	2	2	6	6	6	6	6
Délutáni sportági edzések	2	2	2	2	4	4	6	6	10	10	10	10	10

(Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv, 2006)

A Testnevelés és sport műveltségterület szerkezete és tartalma

A kerettantervet készítők elsőként a Testnevelés és sport műveltségi terület „ars poeti-cáját” fogalmazták meg. Ebben a részben egyebek mellett kinyilvánították, hogy: „Az iskolai testi (szomatikus) nevelésnek – a tudatos sportolói személyiség fejlesztése érdekében, a ’Kalokagathia’ szellemiségében – nem csak gyakorlati, hanem elméleti ismereteket is tartalmaznia kell. Éppen ezért a test nevelése (az egészséges testi fejlődés elősegítése, a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése, a mozgásigény fenntartása) mellett az elméleti ismereteknek is tanórai – tantermi – kereteket kell biztosítani.” (Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv, 2006, 12.) Ebből kifolyólag a műveltségi területet – a testnevelés-elmélet által elfogadott diszciplínáknak megfelelően – két művelődési területre osztották fel, nevezetesen:

- mozgásos cselekvések – testnevelésórák, órarendi sportági edzések,
- elméleti ismeretek – tanórák.

Mozgásos cselekvések

A testnevelés tárgyalásánál először az 1–12. évfolyamra megfogalmazott alapelvek és célok jelennek meg. Az alapelvek, az iskolai testneveléssel szemben támasztott általános társadalmi elvárások között olyanokkal találkozhatunk, mint: az egészség megőrzése és megszilárdítása, az egészséges életmódra nevelés; a sokoldalú mozgásműveltség kialakítása; a mozgás, a játék, a verseny és a sportolási igények felkeltése, illetve kielégítése; a tanulók közötti hátrányok kompenzálása, az esélyegyenlőség megteremtése stb. A tantárgy alapvető céljaként fogalmazódik meg, hogy a tanulók a klasszikus értelemben vett sportemberré váljanak. Ezen nemes célok eléréséhez elengedhetetlen egy egész életen át tartó, testkulturális tevékenységprofil kialakítása; a tudatos pszichomotoros cselekvőké-

pesség kompetenciájának megalapozása; ismeretek, meggyőződések, értékítéletek kialakítása az ember biológiai létéről és pszichikai természetéről; az iskolai testnevelés aktívabb szerepvállalása az önkifejezésben, az önmegvalósításban stb.

A tantervben a testnevelés tantárgy követelményei – a többi tantárgytól eltérően – nem évfolyamos bontásban, hanem az adekvát tananyag mellett jelennek meg. Ezt egészíti ki még a *Megjegyzés* rovat.

Az 1–3. évfolyam tananyagai a következők: képességfejlesztés – futások, ugrások, dobások, ügyességfejlesztés; gimnasztika; torna – talaj, szekrényugrás, gerenda; testnevelési és sportjátékok; úszás. A követelmények között található: érezzék meg, és tudatosuljon a különbség a gyors és közepes iramú futások között; legyenek képesek saját testsúlyukkal koordinált mozgásra; tudjanak a hallott zene ütemére gimnasztikai gyakorlatot végezni; tudjanak stabil egyensúlyi helyzetet kialakítani. Megjegyzésként szerepel, hogy a motoros képességfejlesztés ebben a korosztályban az atlétika mozgás- és gyakorlatanyagával történik.

A mozgásos cselekvések a negyedik évfolyamtól kiegészülnek még az atlétika (futások, ugrások, dobások) és a sportjátékok (kézilabda, kosárlabda) tananyaggal. Ehhez kapcsolódóan olyan követelmények jelennek meg, mint például: legyen tisztában a lendítő és az elugró láb szerepével; ismerje a dobások ívhelyzetét; legyenek képesek tanári segítség nélkül folyamatos játékra; sajátítsa el a kosárlabdázás alapelemeit. Az életkori és alkati sajátosságok figyelembe vételével ebben a korosztályban a sportjátékok tanítása, tanulása során szivacskezilabda, illetve minilabda használata ajánlott. Az 1–4. évfolyam éves időkerete 180 óra, ami heti öt tanítási órát jelent.

Az ötödik évfolyamtól tovább bővül a tananyag a következő módon: szertornában megjelennek a gyűrűgyakorlatok és úszásban a pillangóúszás; a hatodik évfolyamtól belép a labdarúgás és a téli foglalkozások; a hetedik évfolyamtól további szabadidősportok (korcsolyázás, asztalitenisz, tollaslabda...); a tizedik évfolyamtól plusz röplabda és újabb szabadidősportok (floorball, ultimate frisbee, baseball, sízés...); a 11–13. évfolyamtól pedig még több szabadidősport mozgásforma (görkorcsolyázás, kerékpározás, teke, úszás és vízi játékok, bowling, tenisz...). A követelmények a tananyagokkal együtt „színesednek”: legyenek képesek egymásnak segítséget nyújtani a tornagyakorlatok közben; legyen képes a négy úszásnem, illetve a vegyes úszás versenyszabályoknak megfelelő végrehajtására; legyen jártas a téli sportokban; ismerjék és alkalmazzák a rekreációs tevékenységeket életvitelükben. A *Megjegyzés* rovat kulcsszavai: versenyek, teljesítmény, házibajnokságok, táborok és túrák, csapatszellem, stb. Az 5–6. évfolyam éves időkerete 140 óra, ami heti négy tanítási órát jelent. A felsőbb évfolyamokban ez az időkeret a következőképpen alakul: 7–8. évfolyam – 110 óra/év, azaz három óra/hét, 9–12. (13.) évfolyam – 72 óra/év, két óra/hét.

A kerettanterv következő fejezete az órarendi sportági edzések céljait ismerteti. A képzés ezen formájának legfőbb célja a minél eredményesebb élsportolóvá válás. Kissé konkrétabb megfogalmazásban: „Az adott sportág terhelésének megfelelően az izom, ín, szalag és csontrendszer, valamint a légző- és keringési rendszer teherbíró képességének fokozása, a sportági alkalmazkodó képesség fejlesztése intenzív terhelés hatására. [...] A sportági fejlődés ütemét befolyásoló élettani tényezők egyénspecifikus feltérképezése, melyek elsősorban az idegrendszer fejlettségétől és a környezeti tényezők befolyásoló szerepétől függenek. A mozgástanulás azon törvényszerűségének figyelembevétele, hogy az élsportra történő felkészítés legszenzibilisebb szakasza a 10–14 életév közötti időszak. A sportolók edzőmunkáját ebben a szemléletben kell megtervezni, figyelembe véve a nemi különbségekből fakadó terhelhetőséget is.” (*Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv*, 2006, 47.)

Az órarendi sportági edzések fejezet csak a képzési célokat ismerteti, mivel az 1–12. évfolyam tantervét egy másik dokumentum tartalmazza. Ezt a tantervi dokumentumot a Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet (NUPI) adja ki.

Elméleti ismeretek

A Testnevelés és sport műveltségterület ars poeticájának megfogalmazásakor a tanterv-alkotók kinyilvánították, hogy az elméleti ismereteknek is tanórai – tantermi – kereteket kell biztosítani. Ennek jegyében kerültek be a kerettantervbe az elméleti ismeretek, mégpedig a következő struktúrában: Sportismeretek I. Testnevelés-elmélet, Sportismeretek II. Sportegészségtan, Sportismeretek III. Edzéselmélet, Sportismeretek IV. Sport és szervezetei, Sportági ismeretek, Sportpszichológia és Sporttörténet. Az elméleti ismeretek egységes szerkezetben jelennek meg, ugyanis mindegyik tartalmazza a tantárgyankénti időkeretet, az oktatási célokat, a témaköröket, a tananyagokat, a fejlesztési feladatokat/ajánlott tanulói tevékenységeket, és követelményként az „A” és „B” érettségi tételeket.

A műveltségterület elméleti ismereteinek 9–12. évfolyamra vonatkozó céljai az alábbiakban fogalmazódnak meg:

„– Elhelyezni a Testnevelés és sport műveltségi területet a társadalom szegmensei között.

– Tudatosítani az egyes mozgásos cselekvések élettani és pedagógiai hatásait.

– Megtanítani a sportolót önmaga megismerésére, e tudás birtokában pedig az eredménycentrikus versenyzésre és edzéstevékenységre.

– Megtanítani a sportolót a sportpályán és az életben a helyes interperszonális kapcsolatok kialakítására.

A diák ismerje fel, hogy sportteljesítménye hatékonyabbá válik a megszerzett elméleti tudás felhasználásával.

– Belső motivációvá tenni az egészséges életvitelt és a fair-play szellemiségét.

– A sporttörténet – és az olimpiai játékok történetének – tanításán, tanulásán keresztül fejleszteni a sportolói és magyar identitástudatot.” (*Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv*, 2006, 47–48.)

Az elméleti ismeretek tantárgyainak tananyaga teljes egészében lefedi a testnevelés érettségi szóbeli követelményeit. Ennek megfelelően az egyes tantárgyak követelményei megegyeznek a kapcsolódó érettségi témakörök feldolgozásával és elsajátításával.

A Sportismeretek I. Testnevelés-elmélet a 9. évfolyamban szerepel, 18 óra/év, 0,5 óra/hét időkerettel. Az oktatás céljaként fogalmazódik meg: a sporttal és a testneveléssel kapcsolatos fogalmak tisztázása; a testi nevelés, az iskolai testnevelés és a sport társadalmi funkcióinak tudatosítása; a különböző testmozgások társadalmi, szociális és pedagógiai feltételeinek, következményeinek értelmezése. A témakörök és tananyagok között szerepel más egyebek mellett: a testkultúrával kapcsolatos alapfogalmak, a testnevelés rendszere, a testnevelés és sport célja és tartalma, a sport és egészségvédelem problematikája, a testnevelés személyiségfejlesztő funkciói, a testnevelés művelődési anyaga, valamint a mozgáskészség és sporttechnika fogalmának tisztázása.

A Sportismeretek II. Sportegészségtan a 9. évfolyam tárgya, az évi órakerete 18 óra, 0,5 óra/hét. Az oktatás céljai címszavakban: a biológiai változások megismerése, a higiéniai szokások és elvárások tudatosítása, a sporttáplálkozás törvényszerűségeinek megismerése, a táplálék-kiegészítők helyes alkalmazása, a dopping káros hatásainak tisztázása, a sportsérülések elkerülésének lehetőségei, a sérülések utáni rehabilitáció módjait, a sportegészségügyi szolgáltatások megismerése. A témakörök és tananyagok között található például: az egészség- és sportegészségtan alapfogalmai, az edzés és versenyzés (sport)egészségtani vonatkozásai; a sport és táplálkozás élettani és egészségügyi kérdései; a dopping egészségromboló hatásai és etikai problémái; a sportsérülések,

betegségek és fertőzések ellátása, rehabilitációja, kontraindukciói; a magyar sportegészségügy szervezeti felépítése, a sportorvosi szakszolgálatok.

A Sportismeretek III. Edzéselmélet a 10. évfolyamban szerepel, 18 óra/év, 0,5 óra/hét időkerettel. Az oktatás céljaként fogalmazódik meg többek között, hogy: a tanulók legyenek tisztában az edzéselmélet tudományának területével, céljaival; a tanulók ismerjék a kondicionális és a koordinációs képességek fogalmát, megjelenési formáit, fejlesztési lehetőségeit; a tanulóknak tudatosodjon a bemelegítés fontossága, önállóan is legyenek képesek bemelegítést tartani. A témakörök és tananyagok között szerepel más egyebek

A tananyag kiválasztásának és elrendezésének „üzenete”, hogy az életkori és sportszakmai szempontok mentén először az alapsportágak (atlétika, úszás, torna) mozgásformáit kell tanítani. Ezt követhetik a labdajátékok, az elsajátítási folyamatot figyelembe vevő nehézségi sorrendben (kézilabda, kosárlabda, labdarúgás, röplabda).

Ezután következhet az egyre szélesedő szabadidősport-kínálat. Nagyon fontos megerősítenünk, hogy a szabadidősportok (floorball, ultimate frisbee, baseball, sízés, görkorcsolyázás, kerékpározás, teke, vízi játékok, bowling, tenisz) nem megelőzik, hanem kiegészítik az alapmozgásformákat. Ez a tanítási, tanulási folyamat – még ha egyes „divattörekvéseknek” ellentis mond – pszichomotoros, kognitív és affektív szempontból egyaránt kívánatos.

mellett: az edzéselmélet története és alapfogalmai; a teljesítmény és az edzés összetevői; a terhelés és elfáradás problematikája; a kondicionális és koordinációs képességek osztályozása, megnyilvánulási formái, fajtái; a mozgástanulás szakaszai; az edzés és versenyzés összefüggései.

A Sportismeretek IV. Sport és szervezetei a 10. évfolyam tárgya, az évi órakerete 18 óra, 0,5 óra/hét. Az oktatás céljai: a magyar sport szervezeti felépítésének áttekintő ismerete; a legfontosabb sportszervezetek és sportvezetők megismerése; a hazai és a nemzetközi sportdiplomácia működési mechanizmusának alapszintű értelmezése; a sportprotokoll ismeretek elsajátítása; az alapvető sportszervezési ismeretek közvetítése; egy sportverseny, illetve sportrendezvény menetrendjét önállóan legyen képes megtervezni. A témakörök és tananyagok között található például: a sport helye a magyar társadalomban, a magyar sporttörvények áttekintése, a magyar sport hierarchikus felépítése, a magyar sport aktuális helyzete, az utánpótlás-nevelés szervezeti felépítése, a sportszervezés kérdésköre.

A Sportági ismeretek egy két évfolyamos tárgy (10–11. évfolyam), 2x18 óra/év, 0,5 óra/hét időkerettel. Az oktatás céljaként jelenik meg, hogy: a tanulók ismerjék a sportágak csoportosítási lehetőségeit; legyenek tisztában a sportágak szaknyelvével, szakirodalmával, ismerjék a kiemelt sportágak szakágait, versenyszámainak, versenyszabályait; ismerjék a sportágak kialakulásának történetét, a múlt és jelen legendás sportolóit, a

kiemelkedő eredményeket. A témakörök és tananyagok között szerepel más egyebek mellett: a sportágak csoportosításának szempontjai; az alapsportágak (atlétika, úszás, torna), a labdajátékok (labdarúgás, vízilabda, kézilabda, kosárlabda, tenisz), a tradicionális magyar sportágak (vívás, kajak-kenu, öttusa, sportlövészet, ökölvívás, birkózás, cselgáncs), az egyéb olimpiai sportágak (súlyemelés, asztalitenisz, evezés, kerékpár, ritmikus gimnasztika, vitorlázás), a téli (havon és jégen üzőtt) és nem olimpiai sportágak

(floorball, ultimate frisbee, rögbi, amerikai futball, szabadidő-, extrém és technikai sportok) története, leghíresebb sportolói, csapatai, legnagyobb magyar sikerei, szabályai.

A Sportpszichológia a 11. évfolyamban szerepel, az évi órakerete 36 óra/év, 1 óra/hét. Az oktatás céljai címszavakban: a pszichológiai és sportpszichológiai alapfogalmak rendszere, a sportteljesítményeket befolyásoló legfontosabb pszichológiai tényezők és törvényszerűségek, sport- és mentális képességek, sportteljesítmény-fokozás és harmonikus személyiségfejlődés, nyitottság pszichológiai ismeretek megszerzésére. A témakörök és tananyagok között található, például: bevezetés a pszichológiába és sportpszichológiába; a megismerés folyamatának pszichikai funkciói, szerepük a sporttevékenységben; a tevékenység, sporttevékenység pszichikus energiái; a környezet, személyiség, tevékenység, valamint kölcsönhatásuk a sportban; társas jelenségek a sportban; az edzés és versenyzés pszichológiája.

A sporttörténet a 12. évfolyam tárgya, az évi órakerete 36 óra/év, 1 óra/hét. Az oktatás céljaként fogalmazódik meg többek között: a sport és az emberiség egyidejűségének hangsúlyozása; legyenek képesek a diákok a sportot társadalom- és politikatörténeti szempontból vizsgálni; a modern sport fejlődésének bemutatása; a magyar sport kiemelkedő szerepének hangsúlyozása a világ sportjában; a fair-play szellemiség kialakítása a legnagyobb sportemberek életpályájának bemutatásával. A témakörök és tananyagok között szerepelnek más egyebek mellett: a sporttörténeti alapfogalmak, a sport eredete, az ókor és a középkor testkultúrája, a modern sport kialakulása, az újkori olimpiai játékok története, az olimpiai játékok legnagyobb alakjai.

Az elméleti ismeretek kapcsán feltétlenül említést érdemel a fejlesztési feladatok/ajánlott tanulói tevékenységek rovat, ahol a tantervalkotók módszertani ajánlásokat tettek. Az elméleti tananyag feldolgozásához ajánlják a vitát, a példák keresését, az ötletromot és ötletbörzét, a forráselemzést, a tanulói gyűjtőmunkát, a saját sportbéli tapasztalatok gyűjtését, a külső szakértővel történő konzultációt, az összehasonlítást, a táblázatba rendezést és tablókészítést, a projekt-készítést, az archív felvételek meghallgatását és megtekintését, a videózást, a versenylátogatást, a példaértékű sportszemélyiségek meghívását, valamint a kiselőadást. A sportpszichológiában ajánlott fejlesztési feladatok, illetve tanulói tevékenységek: a tapasztalatok, megfigyelések összegyűjtése, az emlékezet torzításai (Bartlet-kísérlet), a koncentrációs gyakorlatok, a figyelemvizsgálat, az igény szint-játék, a sportolói személyiségteszt kitöltése, a társas serkentés és gátlás (kísérlet), a csapatértékelő eljárás (sportcsoportok vizsgálata), a versenyszorongás-skála, a sportolói megküzdés kérdőív, valamint a relaxációs gyakorlat.

Összegző gondolatok

A bemutatott közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv egyik legjelentősebb újítása, hogy a Testnevelés és sport a műveltségi területek tárgyalása során az első helyre került. Ezt az újítást akár tantervtörténetinek is minősíthetjük, mivel erre ez idáig a magyarországi tantervek sorában még nem volt példa. A látszólag formai változtatás tartalmi jegyeket is hordoz, mert más egyebek mellett azt is közvetíti, hogy abban az iskolában, ahol az oktató-nevelő munkához ezt a tantervi dokumentumot használják, a testnevelés áll a pedagógiai tevékenység fókuszában. Természetesen ez semmi esetre sem jelenti, jelentheti azt, hogy mindez más tantárgyak rovására megy.

A tananyag kiválasztásának és elrendezésének „üzenete”, hogy az életkori és sportszakmai szempontok mentén először az alapsportágak (atlétika, úszás, torna) mozgásformáit kell tanítani. Ezt követhetik a labdjátékok, az elsajátítási folyamatot figyelembe vevő nehézségi sorrendben (kézilabda, kosárlabda, labdarúgás, röplabda). Ezután következhet az egyre szélesedő szabadidősport-kínálat. Nagyon fontos megerősítenünk, hogy a szabadidősportok (floorball, ultimate frisbee, baseball, sízés, görkorcsolyázás, kerékpá-

rozás, teke, vízi játékok, bowling, tenisz) nem megelőzik, hanem kiegészítik az alapmozgásformákat. Ez a tanítási, tanulási folyamat – még ha egyes „divattörekvéseknek” ellent is mond – pszichomotoros, kognitív és affektív szempontból egyaránt kívánatos.

A kerettanterv – annak ellenére, hogy komoly teljesítményelvárásokat támaszt – kulcsmozzanata a játék, a játékoság. Ennek tanúbizonyságára szolgál a *Testnevelési és sportjátékok* fejezet, amely mozgásos játékok százait tartalmazza. A tanterv emellett is jó ötvözetét adja a rigorózus versenysport-orientált, illetve a rekreációs célokat preferáló felkészítésnek, felkészülésnek. Az edzés jellegű tanítási órákat jól oldják a csapatépítő tréningek, a táborok, a túrák és a házibajnokságok. Ez a tantervi dokumentum is megerősíti azt a szakirodalmi áttekintésnél már kifejtett álláspontunkat, hogy a testnevelésben öröm és teljesítmény nem egymást kizáró, hanem éppenséggel megerősítő kategóriák.

A közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv úgy készült, hogy magában hordozza a helyi tantervvé történő adaptálás lehetőségét. Az oktatási intézmény körülményeitől és lehetőségeitől függ, hogy az úgynevezett közoktatási típusú sportiskolai modellek közül melyiket vállalja fel, azaz a tanórák szervezésekor kell-e számolni a délelőtti sportági edzésekre fordítható időkerettel, vagy pedig nem. Amennyiben lehetőség nyílik délelőtti edzésre, úgy ez elsődleges szempontként jelenik meg az osztályok, csoportok kialakításában. Az óratervben szereplő szabad órakeret felhasználása a helyi adottságok, az iskolába járó tanulók felkészültségének és szociokulturális hátterének, az iskolában megfogalmazott nevelési céloknak a figyelembevételével tervezhető meg.

A Testnevelés és sport műveltségterület mozgásos cselekvéseinek és elméleti ismereteinek tanítását, tanulását segítik elő a közoktatási típusú sportiskolai kerettantervvel szerves egészet alkotó munkatankönyvek (*Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv munkatankönyvei*, 2008–2009). Munkatankönyvek, mert nem csak ismereteket közvetítenek, hanem olyan módszertani „fogásokat” is kínálnak – lásd dőlt és kis betűs részek a szövegben, érettségi feladatok (kérdések), ajánlott feladatok a felkészüléshez, „Nézz utána!” –, amelyek jó adalékul szolgálnak a tanári és tanulói tevékenységhez, így téve eleget a pedagógiai és sportszakmai elvárásoknak. A tankönyvfejezetek a tanulást segítő szigorúan a kerettanterv logikája mentén haladva (lásd témakörök, tananyag) íródtak, ezzel mozdítva elő az érettségi felkészülést. A kerettanterv és a munkatankönyvek együtt egy olyan „oktatási csomagot” adnak, amelyek a hazai vagy külföldi testkulturális felsőoktatási intézményekbe történő sikeres felvételt is jelentősen elősegíthetik.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők tanulmányuk megírásakor a Csanádi Árpád Általános Iskola, Középsiskola és Pedagógiai Intézet közoktatási típusú sportiskolai kerettantervére támaszkodtak. Szakértőként a kerettantervi munkálatok részese volt e cikk első szerzője, aki ezúton mond köszönetet az iskola pedagógusainak azért, hogy együtt dolgozhatott velük. Külön köszönet illeti Vargáné Hajdú Mária iskolaigazgató kolléganőt, aki a magyarországi sportiskolai rendszer egyik „motorja”, s aki így tevékeny részt vállalt e szellemi termék létrejöttében.

Irodalom

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Testnevelés a testnevelési osztályok számára. (1981) Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Ballér Endre (2001): Új tendenciák a tantervelméletben és a tantervfejlesztésben. *Iskolakultúra*, 9. 67–72.

Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 6–7. 18–26.

Gergely Gyula (2007): Kórdokumentum – Testnevelés és sport műveltségterület a NAT 2003-ban. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 39–42.

Hamar Pál (2001): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 48–56.

Hamar Pál (2008): Egy kifejejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. 87–95.

Hamar Pál és Karsai István (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia*, 2. 135–147.

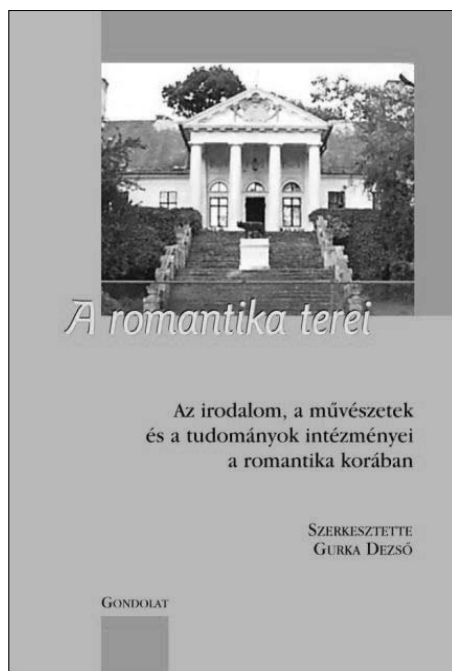
Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv. (2006) Csanádi Árpád Általános Iskola és Gimnázium, Budapest.

Közoktatási típusú sportiskolai kerettanterv munkatankönyvei. (2008–2009) Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiskola és Pedagógiai Intézet, Budapest. 2009.07.26-i megtekintés, www.csanadiiskola.hu/docs/Sportiskolakolamenu/modszertanianyagok

Lehmann László (2003): *Sportiskolai rendszer szakmai koncepciója.* Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet, Budapest.

9/2007. (II. 27.) OKM rendelet (2007): A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet, továbbá a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 22. 1018–1019.

202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet (2007): A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 102. 7640–7795.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Eredetiség zágrábi és pécsi egyetemisták angol nyelvű írásaiban

A zágrábi és pécsi egyetemeken tanulmányaik megkezdésekor az angol szakra jelentkezett diákoknak már alkalmuk nyílt megismerni az idegen nyelvű írás különféle jellemzőit. Többek között olvasókként élményeket gyűjtöttek tankönyvi tartalmak, prózai szövegek és versek révén, megtanulták használni a nyelvi kódot grammatikailag helyes közlések alkotására, előrehaladtak szókincsük folyamatos kiterjesztésében és használatában, az összefüggő szövegekben megtanultak alkalmazni különböző kohéziós eszközöket, és kísérleteztek az álláspontoknak megfelelő más és más megközelítésekkel is. Az, hogy beléphetnek az egyetemre, részben annak köszönhető, hogy szintfelmérő vizsgákon formálisan is igazolták, elérték az európai skálán B2-nek nevezett szintet az íráskészségek komplex rendszerében.

Vannak köztük olyan hallgatók, akik ezen felül azt is felismerték, hogyan kamatoztathatják szóbeli készségeikből eredő erőnyeiket az írás során. Egyesek behatóan tanulmányozták az íráskészségekkel és azok mérésével kapcsolatos elméleti jellegű szempontokat. Többségükről elmondható, hogy részben a középiskolai gyakorlatot is felhasználva, tudatos tanulói stratégiákat és technikákat fejlesztettek ki s használnak annak érdekében, hogy megfeleljenek az angol nyelvi vizsgák íráskomponensei által támasztott követelményeknek, és így azokat megfelelő módon képesek reprezentálni szövegalkotásukban. Nyelvtanilag helyes, széles skálán mozgó struktúrákat és idiómákat alkalmaznak, mindent megtesznek azért, hogy megfeleljenek a feladatban előírt célnak, és ellenőrizni, javítani is képesek az elkészült szöveget.

Ebben a tanulmányban ilyen diákokról lesz szó: a zágrábi és pécsi egyetem angol szakos hallgatóiról és angol nyelvű írásaikról. Mindketten hosszabb ideje foglalkozunk az angol nyelvű íráskészség-fejlesztéssel (*Zergollern-Miletić, 1996; Horváth, 2001*). Ez idő alatt, egymástól függetlenül, számos olyan szempont is felmerült oktatói gyakorlatunkban, melyek valamelyest túlmutatnak azokon az igényeken és elvárásokon, melyeket a hallgatók rendszerint az ilyen kurzusokkal szemben támasztanak. A zágrábi és pécsi oktatási gyakorlat során megerősödött az a meggyőződésünk, hogy a diákok írásaival való foglalatosságnak van egy olyan területe, amely különösen nagy körültekintést és figyelmet igényel, ha a cél a diákok motivációjának megtartása és emelése. Ez a terület az eredetiség kérdése. (A projektumban ezenkívül a koherencia kérdését is megvizsgáltuk, de ebben a cikkben csak az eredetiséggel kapcsolatos eredményeket ismertetjük.)

Az eredetiséget a felsőoktatásban és az akadémia világában leginkább akkor érdemessítik figyelemre, ha felmerül a gyanú, hogy megsértették a források használatának szabályait – tehát amikor plágiummal gyanúsítják a szerzőt. Feltáró és kvalitatív tanulmányunkban mi pozitívan igyekszünk megközelíteni a kiválasztott hallgatók szövegeinek (történeteinek, esszéinek, blogbejegyzéseinek) eredetével és eredetiségével összefüggő

kérdéseket. A szövegek a szerzők világáról számolnak be, az ő felfogásukról, a velük történt eseményekről, az eseményekre, valamint a bennük szereplőkre vonatkozó reflexiókról kapunk bennük közelképet. (Ez erre a tanulmányra is igaz, melynek természetesen a hazai szakirodalomban, és azon belül az *Iskolakultúrában* is vannak előzményei, vesd össze: *Géczy*, 2006).

Az eredetiség elmélete

A kommunikációban, különösen pedig az idegen nyelvi kommunikációban megvalósuló eredetiség foka eltérő. Az íráskészségek bő szakirodalma, kivált az európai és amerikai, a hatásos, jó írásművek fontos elemének tételezi az originalitást. Nemritkán abban a vonatkozásban tárgyalják a témát, hogy mik azok a jelenségek és okok, melyek kiváltják egyes szerzőkben a plágiummal való operálást és erre milyen válaszokat ad az akadémikus közösség (például *Pecorari*, 2003). Abasi, Akbari és Graves (2006) vizsgálódásai a tudományos írásra jellemző eredetiség-vonásokat tárják fel, és a tanulmányokon kívül más műfajokat is elemeznek. Értelmezésük szerint az írás szorosan kötődik az identitáshoz, és arra a következtetésre jutnak, hogy az íróknak önmagukat is reprezentálniuk kell a szövegekben, identitásukat megteremtendő. Ramanathan és Atkinson (1999) a kérdéskör kulturálisan meghatározott aspektusait tárja fel.

Egyetértünk ezekkel a nézetekkel: a személyes jellegű esszék írásakor különösen fontos, hogy a szerző kialakítsa vagy megkísérelje kialakítani az olvasó számára is kommunikálható identitását, de igaz ez talán egyéb műfajokra is, amelyekben a konkrét helyekről vagy emberektől eredő állításoknak, jelenségeknek, tartalmaknak tulajdonít szerepet olvasó és író egyaránt. Ilyen, az egyetemi közösségen belül gyakran alkalmazott műfaj például a véleményeket ütköztető argumentatív írás. A vélemények, gondolatok, nézetek megosztása természetesen akkor válhat valóban értelmes feladattá, ha egyértelmű a diákok számára egyénenként és közösségként is, hogy mindenki véleményére kíváncsiak, nyitottak vagyunk, hogy ezek kifejtése nemcsak önmagáért való gyakorlat, de valódi érték-kommunikáció.

A mi meghatározásunkban akkor eredeti egy szöveg, ha abban fellelhetőek a szerző saját témamegformálásának vagy újraformálásának a jegyei, bármilyen szűk legyen is ez a téma. Számunkra, oktatók és kutatók számára éppen e sajátosság fokának, az eredetiség origójának, középpontjának megismerése és feltárása a cél. Az írásos kifejezőmódban tetten érhető ilyen jellegű tartalmak teszik ki oktatási gyakorlatunknak egyik területét, és ennek a tanulmánynak a fókuszát.

De mi is az, ami a sajátunk, amikor eredetiek vagyunk? Hiszen valamennyiünkre hatással van, amit olvastunk, hallottunk, láttunk. A közmegállapodás szerint nincs semmi új a nap alatt: nívumnak tartható gondolatokra nem érdemes időt fecsérelni. Ez azonban nem ilyen egyszerű. A diákok írásainak eredetiségével kapcsolatban például elmondható, hogy ezt találjuk, valahányszor megformálják valamely központi vagy akár periférikus kulturális, társadalmi vagy történelmi témával összefüggő látásmódjukat – amikor látszólag valóban reménytelen a „hatás”-sal hadakozni. Képeletbeli hallgatónk azonban (és mint majd látni fogjuk, a valóságosak közül is sokan) rálelhet ennek az élménynek a lényegére és annak feltárását megoszthatja olvasójával: az élmény eredetét tehát, valamint annak feldolgozásának folyamatát. Hogy mennyire tudatos ez a hozzáállás a diák részéről? Ez egyénenként változhat – és nemcsak a szerző, hanem az olvasó szempontjából is, hiszen a befogadói oldal eredetiségre való fogékonysága sem azonos. Prior (2001, 79.) felveti, hogy az íráspedagógia szerepe részben az, hogy ezt a folyamatot tudatossá tegye. Kifejti, hogy az irodalmi formákkal való értelmes tevékenység hozzásegít a szövegekről való beszéd, a szöveghasználat, valamint a konkrét olvasói és írói történetek átéléséhez. A szövegalkotás során pedig nemcsak készségeket sajátíthatunk el,

hanem tudást is teremtünk, amint ez a hagyományos, egy író-egy olvasó modellben történik, de ugyanúgy az új technológiák, mint például a blogok alkalmazásakor. Többek közt Bloch (2007) és Leja (2007) is kiemelte, hogy a diákok blogok létrehozásával saját műveik kiadóivá válnak, tehát olyan dialógust tesznek lehetővé, melyben tetten érhető a gondolatok eredeztetése.

Vizsgálatunkat az eredetiség három (részben egymást átfedő) aspektusára irányítottuk. Az első az egyéni hang, az a személyes karakter, amely által a téma kifejtése megvalósul, mintha megszűnne a határ a közvetett írásbeliség és a közvetlen szóbeliség között (vesd össze: Hirvela és Belcher, 2002; Ivanic és Camps, 2001; Matsuda, 2001). Ehhez az aspektushoz olyan tartalmak társulnak, mint a szerzői jelenlét és a kifejezések kreatív használata.

A második aspektus látszólag az eredetiségnek éppen az ellentéte: a szerepjáték. Az

De mi is az, ami a sajátunk, amikor eredetiek vagyunk? Hiszen valamennyiünkre hatással van, amit olvastunk, hallottunk, láttunk. A közmegállapodás szerint nincs semmi új a nap alatt: nívumnak tartható gondolatokra nem érdemes időt fecsérelni. Ez azonban nem ilyen egyszerű. A diákok írásainak eredetiségével kapcsolatban például elmondható, hogy ezt találjuk, valahányszor megformálják valamely központi vagy akár periférikus kulturális, társadalmi vagy történelmi témával összefüggő látásmódjukat – amikor látszólag valóban reménytelen a „hatás”-sal hadakozni.

ezzel jellemezhető szövegekben azonban mégis eredetiséget lehet felfedezni, mivel ezek szerzői a Prior (2001) által megfogalmazott konkrét olvasói és írói történeteket élik át, és teszik ezt, talán nem meglepő módon, úgy, hogy valaki másnak a szerepét próbálják eljátszani. Ebben a formában tehát a szerep és a játék egyaránt lényeges mozzanat – hiszen éppen e kettő által válik lehetővé, hogy jobban megismerjük személyiségünket és írói mivoltunkat.

Végül a harmadik szempontot a személyes történetek alkotják. Ebben a tematikus csoportban egy vagy több konkrét narratív elemet tartalmazó szövegeket találunk, mely elemek egyúttal a fő szövegszervező erőt is jelentik – más szavakkal, a szöveg eredetét mutatják meg, az inspirációt. Az ide tartozó szövegekre fikció helyett a konkrét események és helyek realista igényű, gyakran reflektív leírása jellemző (Strunk és White, 2000; Zinsser, 1998). Valamennyi egy jól meghatározható helyről és időből származik.

A zágrábi és pécsi egyetemi kontextus

A horvátországi diákok a zágrábi egyetemen a 2007–2008-as tanévben Írásgyakorlat kurzusra járó hallgatók voltak. Az egy szemeszteres kurzust a Bologna-rendszer bevezetése előtti angol szakos hallgatók vehették fel. Elsődleges célja a diákok személyes és érvelő esszéik írásához szükséges készségeinek fejlesztése volt. Emellett bevezette őket az angol nyelvű tanulmányok írásának különböző szerkezeti kérdéseibe, formáiba, megközelítéseibe is.

A magyarországi diákok a pécsi egyetem angol szakos BA programján belül vették fel az Olvasás- és Íráskészségek három kreditű kurzusát, mely fő- és mellékszakon is kötelező. A folyamat-orientált kurzus céljaként azt fogalmazta meg, hogy fenntartsa és növelje a diákok érdeklődését az írott kifejezés iránt olvasóként és íróként egyaránt. Ezt szolgálta többek közt olyan olvasási és írásfeladatok alkalmazása, melyek megfelelően látszottak a korcsoport számára, és amelyek figyelembe vették az egyéni különbségeket (Nagy és Nikolov, 2007). A folyamat lényegéhez tartozott a hallgatói szövegek extenzív

alkalmazása: olyan blogbejegyzéseké, melyeket a hallgatók rendszeresen tettek közzé az interneten. (1) A szemináriumokon és a bejegyzésekre tett hallgatói és tanári megjegyzésekben a hangsúlyt a pozitívra, az üzenet lényegére helyeztük (Horváth, 2009).

A kutatás módszere

Kutatásunk feltáró utat járt be annak érdekében, hogy megragadhatjuk a diákok személyes írásaira jellemző minőségeket. Kvalitatív vizsgáldást folytattunk tehát, melyet a ciklikusság hatott át (Grabe és Kaplan, 1996): a szomszédos országokból és kultúrákból származó hallgatók írásműveinek értelmezése volt a célunk, egyben olyan tanulmány véghezvitele, mely a lehető legszorosabban illeszkedik tanítási gyakorlatunkhoz. Ily módon olyan lépéseket tettünk, melyeket mindennapos gyakorlatunkban rendszeresen alkalmazunk. Húsz szöveget választottunk ki: tízet a horvát, tízet a magyar egyetemistáktól. Miután többször újra elolvastuk, az eredetiség szempontjából elemeztük őket, melynek során igyekeztünk a diákok kurzusokra beadott írásainak értékelésekor alkalmazott gyakorlatot követni, mindketten a saját egyéni megközelítésünknek megfelelően. Ennek elvégzése után a tartalmi elemzésre fordítottuk a figyelmet, annak érdekében, hogy fel tudjuk tární a zágrábi és pécsi gyűjtemény közti tematikus hasonlóságokat és különbségeket. Mindezek után került sor az eredetiség szempontjából történő csoportosításra.

Az első három lépés után megosztottuk egymással a tapasztalatainkat és reflektáltunk azokra. Ennek a folyamatnak köszönhető, hogy kiviláglott, mennyiben tér el a két értelmezés, ami további megfigyelésekhez vezetett, egyben hozzájárult a kutatás belső és külső érvényességéhez. A csoportosítás végső ellenőrzése szolgálta a projektum megbízhatóságának erősítését. Ugyanakkor nem kívánjuk tagadni, hogy az értelmezés egyéb formái is éppoly lehetségesek, mint a miénk. A jövőben szeretnénk is triangulációs eljárásokkal kiterjeszteni a kutatás érvényét, többek között a diákok értelmezésének bevonásával.

A diákok és írásaik

Mindkét egyetemről tíz-tíz szöveget választottunk ki a 2007–2008-as tanév tavaszi félévében. A zágrábi gyűjteményt személyes esszék alkotják, melyeket a diákok elektronikusan juttattak el az októnak. A pécsi oktató választotta ki a gyűjtemény számára a tíz szöveget, melyeket a legeredetibbnek (és legkoherensebbnek) tartott. A zágrábi kolléga a Pécsen abban a félévben a BA-program keretében zajló Olvasás- és íráskészség kurzusra írt hallgatói blogokon megjelent bejegyzések közül választotta ki az általa legeredetibbnek (és legkoherensebbnek) ítélt tízet. Minden diák egy szöveggel szerepel a gyűjteményben. Ebben a tanulmányban tizenegy diák írását mutatjuk be: hét horvát és négy magyar egyetemistáét. Keresztnevüket engedélyükkel használjuk.

A kutatás eredményei

Lássuk most az eredetiség három aspektusa (egyéni hang, szerepjáték és személyes történet) szerint rendszerezett diákszövegeket. Igyekszünk kitérni a legjellemzőbb jegyekre és az olvasó számára is élményszerűvé tenni a hallgatók írásait, melyek közül néhány részletet eredeti változatban, angolul teszünk közzé. Ismertetjük a szövegek tartalmi vonatkozásait, és azt reméljük, közelebb sikerül hozni valamennyi itt bemutatott diák egyéni hangját, játékos szerepeit és személyes történetét. Nekünk nagy élményt jelentett a korábban már ismert és az újonnan megismert írások olvasása, elemzése: felkeltették érdeklődésünket, kíváncsivá tettek, elgondolkodtattak, egyetértésre vagy vitára készítettek.

Személyes hang

Két horvátországi egyetemista is foglalkozik esszéjében a horvát függetlenségi háborúval. Iva az egyik ilyen szerző. *Kölcsönvett emlékek* című írásában a szerző-narrátor egy kisleány szemszögéből mondja el, az ő városukban nem folytak harcok. Látszólag maguk az emlékek tehát nem eredetiek – a címben ő maga határozza meg őket kölcsönvettként. Elmondja, csak a szirénázást tudja felidézni gyerekkorából, és a család könyörgését, hogy maradjon otthon az édesapa. Iva most a saját és más családok korabeli fotóinak a szemlélése alapján gondolkodik el gyermekkoráról és a háborúról, arról, hogyan veszi kölcsön mások emlékeit a sajátja újratereztésekor. (2)

Egészen más témával, más hanggal találkozunk a magyar Balázs blogján az egyik bejegyzésben. A szerző beszámol arról, milyen élmények érték, amikor meglátogatta „rég” középiskoláját, és hogyan szembesült azzal, milyen kis ügyekben is mennyire erősen érezteti erejét a hatalom. Szórakozató módon kritizálja ezt a hozzáállást, mely zavar kelt a környezetben. (3)

Tímea (Pécsről) egy teljes blogbejegyzést szentelt egyik kedvenc szerzőjének, a regényíró Paulo Coelho-nak. Elmagyarazza, miért szereti Coelho műveit – és megosztja az olvasóval eredeti értelmezését, mely szerint a novellista saját filozófiáját fejt ki a lélekről és önnön spirituális világáról.

Szerepjátékok

Két olyan szöveget találtunk, melyet leginkább ebbe a csoportba tudunk besorolni. A horvát és a magyar diák is egyfajta szerepjátékot vesz fel, kipróbálva, kísérletezve, játszadoxva a kifejezés különféle elemeivel. Andrija szerepe az, hogy ő most képtelen a szövegalkotásra: írói zárlatot el át. A játék már a címben megjelenik, mely eltűzött hosszával és a benne foglalt rövidítéssel felkészíti az olvasót az együtt játszásra. Közli az olvasóval (eredetileg a tanárral), hogy nem talált megfelelő, eléggé érdekfeszítő témát a személyes esszé feladathoz, de aztán a szöveg folytatódik, és már el is készült az esszé. (4)

A magyar diák, Keve szerepe más jellegű. Ő J. D. Salinger magyarra *Zabhegyező* címmel fordított (az angol eredetiben *The Catcher in the Rye* című) regényét írja tovább blogján, három folytatásban. Holden Caulfield szerepét játssza el, aki most angol szakos diák a pécsi egyetemen. Sziporkázóan ötletes szövege remekül ötvözi Holden hangját a sajátjával, a mester, Salinger stílusát Kevéével. A *Jegyzetekben* bemutatott részlet az egyik legjátékosabbra sikerült epizódból való. (5)

Saját történetek

Nem meglepő a számunkra, hogy a saját történetek köré csoportosítottuk a legtöbb diákszöveget. Horvátországban és Magyarországon is kitüntetett szerepet kap a diákok saját élete, a velük történeten való elgondolkodás, a családjukkal, születésnapjukkal, tanulmányaikkal kapcsolatos események. Az iskolával több esszé és blogbejegyzés is foglalkozik. Matija írásában (Zágrábból), melynek címe *Hogyan kötöttem itt ki*, a szerző először a középiskola utolsó időszakát idézi meg, mikor, mint mondja, a továbbtanulás kérdése lengte a feje fölött fejszeként. Nem igazán kívánt rögtön továbbtanulni, de mivel igen eszesnek tartotta mindenki, mégis jelentkezett és felvették. Most viszont egyedül, sötétségben érzi magát. Azon mereng, miért nem érzi magát idevalónak és hogy jobb lett volna röntgenteknikusi pályára lépnie.

Stela és Andrea szintén Zágrábban tanul. Stela írásában egy óvodai foglalkozásról számol be, Andrea pedig arról, milyen érzés távol lenni az otthonától. Mindkét szövegre a reflexió, a leírás konkrétsága jellemző. Stela arra a következtetésre jut, nem volt elég

gyakorlott még a foglalkozás megtartásához, és emiatt megcsappant a lelkesedése. A történet bővelkedik a specifikus (és időnként eltúlzottnak is tűnő) megfigyelésekben és képekben. (6) Andrea esszéjének címe (*Mindenhol jó, de legjobb otthon*) akár közhelyesnek is tűnhet, de az esszé maga egyáltalán nem az. Azért nem, mert megismerteti azokat a nehézségeket, melyekkel a horvát fővárosban nap mint nap szembe kell néznie, azok után, hogy egész gyermekkorát Poreč-ben, a csodás tengerparti kisvárosban töltötte. Mindenki hiányzik neki: a telefon sem hozza igazán közel azokat, akiket szeret.

A pécsi egyetemre járó Adrienn is elkerült otthonról, és most kollégiumban lakik. Blogján számol be arról az esetről, amikor a szomszéd szoba lakóinál rabló járt: elvitt egy laptopot. A szerző elmondja, ő közben rájött, látta is az illetőt a lappal, és érzéketlenül írja le, mi játszódott le benne, mikor rájött, valójában minek is volt szemtanúja. Majd levonja saját következtetését arról, mennyire fontos, hogy megbízható emberekkel éljünk együtt – és mit jelent, ha valakiről kiderül, eljátszotta a bizalmat. Saját tanulságot fogalmaz meg Adrienn, a saját élménye és felfogása alapján, egy olyan történet kapcsán, mely életének jelenlegi szakaszában kitüntetett jelentőséggel bír.

Boris-t, a horvátországi egyetemistát másfajta aggodalmak gyötrik esszéje tanúsága szerint: az, hogy miképp is lehet elkerülni az elhízást. Meg is határozza, mit tart annak: körülbelül tizenöt kilóval nagyobb súlyt, mint a test paraméterei alapján egészségesnek tartottat. Kifejti, a nőknél kifejezetten előnyös ennél kisebb, 5–7 kilónyi többlet, hiszen az a jó egészség jele lehet. Ugyanakkor arról sem feledkezik meg, hogy elmondja, az éhes emberekben ő nem is tud igazán megbízni.

Iva mellett, aki a kölcsönbe kapott fényképek és emlékek alapján írt személyes hangú esszét, Ana a másik zágrábi diák, aki a háborús történelmet tárgyalja esszéjében. Neki a történet is a sajátja: annak emléke, hogyan élte át a háborút hétévesen. (7) Az esszé címe alapján (*A háború felidézése*) lehet fogalmunk a tartalomról, de a szövegben csak az ötödik mondatból tudjuk meg, mi a konkrét fókusz. Olyan egyszerű szavakkal vezet be a háborús emlékekkel kapcsolatos gondolatait, mint „téma” és „ez”, és részben ezzel a kissé késleltetett, merengő, lassú bevezetéssel éri el az olvasóban, hogy az felkészüljön a bemutatott érzések befogadására, pedig azok megidézésének igénye nem is a szerzőtől ered ebben a narrációban, hanem egy társától, aki megkéri, meséljen neki a háborúról. A talán fikatív, talán valós narratív keret mindenestre remekül tölti be a szerepét azzal, hogy megduplázza a történetet, és így még későbbre tolhatja ki a háború felidézésének megkezdését: tehát egyszerre akar is és nem is beszélni valami nagyon fájó, még most, évek múltán is felkavaró időről. Ana egyszerre képes a gyermek szemével láttatni a történeteket és érzéseket, de a felnőtt hangján és értelmezésében.

A vizsgálat felhasználása

Íráspedagógiánkban és ebben a tanulmányban is a pozitív üzenetek kommunikálására igyekszünk helyezni a hangsúlyt: arra, hogy mit tartunk gondolatébresztőnek és relevánsnak, hasznosnak és folyékonyak, koherensnek és eredetinek. Írásunkban arra törekedtünk, hogy bemutassuk horvát és magyar egyetemisták közelmúltban írt, általunk eredetinek vélt angol nyelvű munkájának értelmezését. Megítélésünk szerint az eredetiség olyan lényegi mozzanata az idegen nyelvű írásnak is, mely nélkül sem a szerző, sem az olvasó nem lehet valóban motivált résztvevője a kommunikációnak. Igaz ez a legtöbb nyelvi szintre, de különösen az egyetemi, az anyanyelvi szintű kommunikációs készségeket célba vevő, azok elérésére felkészíteni szándékozó gyakorlat számára. A területet a jövőben is szeretnénk tovább kutatni, részben azzal a kiegészítéssel, hogy immár nemcsak a hallgatók írásait, de magukat a szerzőket is bevonnánk a kutatásba, hogy reprezentációjuk még erőteljesebb legyen: hogy eredetiségük a saját nézőpontjukból is megvilágíthatóvá váljék. Ennek egyik formája a horvátországi és magyarországi diákokkal végzett esettanulmány lehetne, mely-

nek révén többek között az esszék és blogbejegyzések alkotása során alkalmazott tanulói stratégiákat és az írásokkal kapcsolatos célkitűzéseket vizsgálhatnánk meg. A diákok által a saját munkájukról és társaikéről alkotott kép megismerése lehetne a másik út: ha ők mutatnák meg nekünk és egymásnak, mit látnak eredetinek ezekben a szövegekben. Az itt közölt és a gyűjteményben szereplő többi írás valószínűleg jó például szolgál majd későbbi kurzusainkon is, akár mint illusztratív szemelvények, akár mint a tudatosságot erősítő gyakorlatok alapjai, mind Zágrábban, mind Pécsen.

Jegyzet

(1) Valamennyi pécsi diák blogja teljes terjedelmében megtalálható a <http://take-o-f-f.blogspot.com> blogon.

(2) Részlet Iva esszéből: „Almost every memory or feeling that I have about the war is borrowed from somebody else. The few memories that are my own are more like pictures frozen in time. The news, the basement in my building, my father trying to act like everything was normal. And it was in a way. At least for me.

The war stopped 21 kilometers from my town. In Varaždin. Not even one bullet was fired in Ivanec. There were no soldiers, no shots, no war. Nobody from my family was recruited. I remember a period when my mother and father were unusually silent. I asked her why, she only said to me to be quiet and pray to God that my father stays with us. That was the only time in my life that I didn't ask more questions. The war came, and the war was over.”

(3) Részlet Balázs blogjából: „A boy stabbed two forks and two knives into his apple while having lunch, and a woman who works there warned the headmaster, who decided to speak with the parents in connection with this fatal crime and started an official punishing procedure against this student, who was called in the office and was told that they let him go only if he told some names. Names, in connection with what? What was it, an interrogation? And anyway, imagine that your parents are called in the headmaster's office, and, as evidence they're shown an apple with forks and knives in it and are told that you get a hard punishment because of it. The thing I'm most afraid of is that our old head master now really thinks that he saved the world again.”

(4) Részlet Andrija *What Leads to the Frustration of Not Being Able to Think of a Good Subject for a Personal Essay, or Most Commonly Known as the F. N. B. A. T. G. S. P. E. Syndrome* című esszéből: „One truly asks oneself what good are all of one's education and knowledge if one cannot even think of a subject and write a simple personal essay. I hope you will read my second essay on How to avoid the F. N. B. A. T. G. S. P. E. syndrome, and live to tell the tale.”

(5) Részlet Keve blogjából: „After we drank our coffee, we went for a taxi because no more buses were running that late and she told me that she lives quite

close to the hostel. She did too. I sort of went with her to the door. 'Well, that was one helluva good time we had. Thanks!' 'Thank you for the coffee.' – she said smiling, but her smile was a bit different now. She had this sort of an embarrassed smile. I was also a bit nervous I have to admit. 'So good night then! Will see you at the university, right?' 'Sure! Good night to you too' – she answered and slowly went inside. I sort of stood there for a while, just couldn't start my legs which were still shaking if you want to know. God, I like that girl! Now I like her even more!”

(6) Részlet Stela esszéből: „I decided that it would not be such a bad idea if I entered the teaching arena in order to get a general feeling of my future profession. In a very Mary Poppins kind of mood, as a freshman in college, I found employment in a kindergarten, teaching English to five-year-olds. My month-long training gave me some general guidelines, but nothing could prepare me for the horror of dealing with little five-year-old fallen angels with an attitude.”

(7) Részlet Ana esszéből: „A colleague of mine reminded me recently of a topic I had not thought about for a long time. I was just that age that I can remember what was happening, but did not quite understand it at the time. Sometimes it feels as if it was all a dream from which I awoke to find myself in a new country. I was luckier than most because my part of the country wasn't really affected and I was too young to fully comprehend the circumstances. Personally, I didn't know anyone who was killed or had even spent time in the army. I was in a shelter with my family for a few weeks I think, but I don't remember being scared. My seven-year-old self didn't really understand what was going on, or why exactly somebody was attacking us, and I would even go so far as to say that I thought it was fun hiding in the shelter with all my neighbours, playing cards and listening to songs on the radio. My parents assured me that it was all pretend, and that nobody would get hurt. When the news came on, my mother covered my eyes so that I couldn't see the bloody corpses splattered across the road, and when I did get a peak, she comforted me by saying they were just actors, that it wasn't real.”

Irodalom

- Ali R. Abasi, A. R., Akbari, N. és Graves, B. (2006): Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, 15. sz. 102–117.
- Bloch, J. (2007): Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 2. 128–141.
- Géczi J. (2006): *Az iskola kultúrája: Nevelés és tudomány*. Iskolakultúra, Pécs.
- Grabe, W. és Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing*. Longman, London.
- Hirvela, A. és Belcher, D. (2001): Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10. 83–106.
- Horváth J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth J. (2009): Hungarian university students' blogs in EFL: Shaping language and social connections. *TESL-EJ*, 4. 1–9.
- Ivanic, R. és Camps, D. (2001): I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10. 3–33.
- Kang, J. Y. (2005): Written narratives as an index of L2 competence in Korean EFL learners. *Journal of Second Language Writing*, 14. 259–279.
- Leja, H. (2007): Improving writing skills in foreign language classes. In *Blogs: Web journals in language education*. European Centre for Modern Languages / Council of Europe, Graz.
- Matsuda, P. K. (2001): Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10. sz. 35–53.
- Nagy B. és Nikolov M. (2007): A qualitative inquiry into Hungarian English majors' willingness to communicate in English: Classroom perspectives. In Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Pecorari, D. (2003): Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12. 317–345.
- Prior, P. (2001): Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10. 55–81.
- Ramanathan, V. és Atkinson, D. (1999): Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8. 45–75.
- Strunk, W. és White, E. B. (2000): *Elements of style*. (4. kiadás). Allyn & Bacon, Boston.
- Zergollern-Miletić, L. (1996): A short error analysis in essays by university students of English. In Andrijašević, M. és Zergollern-Miletić, L. (szerk.): *Proceedings of the annual conference of the Croatian Applied Linguistics Society: Language and communication*. Croatian Applied Linguistics Society, Zagreb. 165–168.
- Zinsser, W. (1998): *On writing well*. Harper, New York.

Tóth Edit* – Regényi Enikő –
Takács István Károly*** –
Kasik László******

*SZTE, BTK Neveléstudományi Doktori Iskola,
SZTE, Szociális Kompetencia Kutatócsoport – **ELTE,
GYFK Tanulásban Akadályozottak és Értelmileg
Akadályozottak Pedagógiája Tanszék, SZTE, BTK,
Neveléstudományi Doktori Iskola – ***SZTE, TTIK,
Biológiai Szakmódszertani Csoport, SZTE, BTK,
Neveléstudományi Doktori Iskola – ****SZTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, SZTE, Szociális
Kompetencia Kutatócsoport

A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai

Az anya-gyermek kötődés és zavarai

Napjainkban egyre nagyobb azoknak a gyerekeknek az aránya, akik különböző interperszonális problémákkal küzdenek. E problémák hátterében gyakran kötődési zavarok húzódnak meg, amelyek ismerete mindenképpen szükséges a nem megfelelő viselkedés intézményes keretek között történő hatékony kezeléséhez. A tanulmány első részében összefoglaljuk az anya-gyermek közötti kötődés kutatásának főbb elméleti kereteit, legfontosabb mérőeszközzeit és vizsgálati eljárásait, majd ismertetjük a kötődési zavarok néhány sajátosságát.

A különböző személyekhez, csoportokhoz, más élőlényekhez, valamint tárgyakhoz, eszmékhez és értékekhez való kötődési kapcsolataink nagymértékben meghatározzák személyiségünk alakulását, a kapcsolatok gazdagsága jelentősen befolyásolja szociális, érzelmi, erkölcsi és kognitív fejlődésünket. A személyekhez fűződő kötődések közül a szülő-gyermek, elsősorban az anya és gyermeke közötti kapcsolat játsza a legfontosabb szerepet (*Mérei és V. Binét, 2006; Zsolnai, 2001*).

Az első kötődéskutatások az anya-gyermek közötti érzelmi ragaszkodás természetének leírására, valamint a stabil érzelmi háttér hiánya okozta traumatikus esetek megfigyelésére irányultak. Az 1950-es évek közepétől megkezdett – a korábbi kutatásoktól elméleti alapjukat és módszertani eljárásait tekintve egyaránt eltérő – vizsgálatok célja főként a nem patológiás gyermekek viselkedésének elemzése volt, azonban már a kezdeti vizsgálatok azt mutatták, e csoport kötődési mintázata sem egységes. Az 1980-as évektől napjainkig egyre több tudományterületnek vált érdeklődési területévé a kötődés természete. A különböző elméleti modellek alapján és eltérő módszertani eljárásokkal végzett vizsgálatok főként a kapcsolatok életkori változását, a változásban szerepet játszó személyiségbeli és környezeti tényezők alakulását, valamint a kötődési zavarok sajátosságait vizsgálják, jelentős hatást gyakorolva nemcsak a fejlődéslélektani, hanem a pedagógiai kutatásokra.

Az anya-gyermek közötti kapcsolat természete a pszichoanalitikus és a tanuláseméleti irányzat szerint

Az 1950-es évek közepéig az anya-gyermek közötti érzelmi kapcsolatot mind a pszichoanalitikus, mind a tanuláseméleti fejlődépszichológiai irányzat a gyermek ragaszkodásaként értelmezte. Az első irányzat képviselői (például *Freud*, 1982; *Dollard* és *Miller*, 1950) úgy vélték, a csecsemő azért ragaszkodik édesanyjához, mert az kielégíti legalapvetőbb szükségletét, táplálja őt. *Freud* (1982) érdekszeretet-elmélete ('cupboard love theory') szerint az éhség kielégítése mögött húzódik meg a szeretet mint másodlagos motivációs tényező, vagyis a szeretet a táplálkozás kielégített szükségletéhez való kötődésből ered (*Cole* és *Cole*, 1998).

A tanuláseméleti megközelítés a szociális kapcsolatok kialakulását és fejlődését kizárólag az egyén és a környezete közötti kölcsönhatás eredményének tekintette. A ragaszkodás jelenségét leíró másodlagos késztetés elmélete ('theory of secondary drive') szintén ezt a tanulási módot állította a középpontba: az éhség elsődleges drive-ként jelenik meg, és a klasszikus kondicionálás során másodlagos drive-ként függőség alakul ki a táplálékot biztosító felnőtt, legtöbbször az anya iránt (*Péley*, 2002). Mindkét pszichológiai irányzat úgy vélte, az alapvető biológiai szükségletet az anyát helyettesítő személy (például gondozó, testvér, más rokon) is kielégítheti, ezért a csecsemők más személyekhez is ragaszkodhatnak oly módon, mint édesanyjukhoz.

Főként *Harlow* (1964) majmokkal végzett drótanya-szöranya kísérlete, *Prescott* (1975) eltérő szociális környezetben nevelkedett majmokkal folytatott kísérlete, valamint az árvaházakban nevelkedett gyermekek interperszonális kapcsolatainak megfigyelései (például *Spitz*, 1945) hívták fel a figyelmet arra, hogy a meleg, bensőséges, biztonságot nyújtó kapcsolat kialakulásában nemcsak a táplálás, hanem a testi kontaktus, a törődés és más ingerek döntő jelentőséggel bírhatnak az ember esetében is. *Hermann* (1984) szerint a majmoknál tapasztalható megkapaszkodás az anya szőrzetében a csecsemő esetében a fogó- és az átkarolási reflexben érhető tetten, valamint az átkarolásnak, az ölelésnek – kultúránként kisebb-nagyobb különbséggel – egész életünk során alapvető szerepe van az érzelmeik kifejezésében. *Spitz* (1945) megfigyelései rámutattak arra, hogy a tartós érzelmi biztonságot nyújtó, állandó gondozó nélkül nevelkedett gyermekek viselkedése jelentősen különbözik a családban élő gyerekek viselkedésétől, a stabil érzelmi háttér hiánya a gyermek hosszú távú alkalmazkodását hátráltató érzelmi válaszokat és viselkedésformákat eredményez (*Molnár* és *Nagy*, 1997).

A korai kötődés elmélete és empirikus igazolása – Bowlby és Ainsworth munkássága

Bowlby elmélete

Az 1950-es évek közepétől meginduló etológiai kutatások számos olyan információval szolgáltak a csecsemő és az anya kapcsolatáról, amelyek ellentmondtak a pszichoanalitikus és a tanuláseméleti irányzat alapján megfogalmazott kötődési (ragaszkodási) elméleteknek. Ugyancsak ebben az időszakban váltak ismertté azok a kognitív pszichológiai kutatási adatok, amelyek szerint különböző kognitív folyamatok fontos szerepet játszanak a társas viselkedés alakulásában.

Bowlby (1980) a pszichoanalitikus megközelítés mellett főként e két tudományterület elméleti modelljeinek és kutatási eredményeinek felhasználásával, valamint az 1940-es években anya nélkül nevelkedő gyermekek szociális viselkedésének megfigyelései alapján dolgozta ki a korai kötődés elméletét ('attachment theory'). Az elmélet egyik legfontosabb alapja, hogy az emberi viselkedésben az evolúció során olyan kötődési mechanizmusok adaptálódtak, amelyek elősegítik a csecsemő túlélését, növelve az emberi populáció szaporodási sikerét. A kötődés önálló motivációs bázissal rendelkező elsődleges

szükségletként való értelmezése nemcsak megkérdőjelezte az érdekszeretet-elméletet, hanem teljes mértékben szemben állt a tanuláseméleti irányzat drive-hipotézisével. Bowlby úgy vélte, hogy a csecsemő – hasonlóan az állatvilágban megfigyelhető imprintinghez (például Lorenz, 1937; Bateson, 1964) – egy olyan ösztönsoporttal születik, amely biztosítja számára a kapcsolatot anyjával, ezek a veleszületett viselkedésminták készítetik arra az anyát, hogy felvegye gyermekét és fenntartsa vele a kapcsolatot. Ennek a reakciókészletnek egyrészt jelző (például mosoly, gögicselés, sírás, hívás), másrészt végrehajtó (például átölelés, megkapaszkodás, közelítés-követés) funkciója van (Zsolnai, 2001).

Bowlby (1980) szerint a kötődés nemcsak ragaszkodás valamely szükséglet kielégítése miatt, hanem a kötődési hajlam alapján a közelség keresése és fenntartása egy másik személlyel, aki nem feltétlenül – bár leggyakrabban – az anya (Bartholomew és Horowitz, 1991). A kötődést mint az anya és gyermeke viselkedésének szabályozórendszerét értelmezte, amely az első év folyamán fejlődik ki, amikor már képes a csecsemő megkülönböztetni anyját más személyektől, valamint kialakul idegentől való félelme és szeparációs szorongása, létrehozva egy olyan, jól összehangolt tranzakció-sorozatot, amelyben anya és gyermeke kölcsönösen megerősítik egymást.

Bowlby (1973) szerint a kötődés szempontjából is elsődleges fontosságú, hogy a szervezet képes legyen környezetéről és cselekvéseiről reprezentációkat létrehozni. A gyermek esetében ezek a valós eseményekből kialakított reprezentációk a fejlődés során egyre inkább elvárásokká alakulnak, amelyeknek legfontosabb biológiai célja a korai életkorban a kötődési személy elérhetőségének előrejelzése. A folyamatos anya-gyermek interakciók (jelzések és végrehajtások sorozata, például sírással a testi közelség szükségének kifejezése) belső munkamodelleket ('internal working model') alakítanak ki (Carver és Scheier, 1998), amelyekben egyrészt az anya vagy az elsődleges gondozó hozzáférhetősége, válaszkészsége reprezentálódik, másrészt maga az egyén (például mennyire méltó gondozásra, figyelemre). A munkamodell a későbbiekben automatikusan és tudattalanul ellenállnak minden nagyobb mértékű változásnak, a kötődési viselkedés situációkon keresztül stabilitásának alapját képezik, valamint a személyiség olyan lényegi részévé válnak, amelyek folyamatosan befolyásolják szociális tapasztalatainkat és viselkedésünket (Zsolnai és Kasik, 2007; Collins és Read, 1994). A kognitív pszichológiai nézőpont igen jelentős előrelépést jelentett a ragaszkodás mint a közelség keresése (különböző intenzitású ragaszkodás tanúsítása valaki iránt) és a kötődés mint biztonságot nyújtó jelenség (mennyire bízhat valaki abban, hogy az a személy, akihez ragaszkodik, a rendelkezésére áll, ha szüksége van rá) elkülönítésében.

Ainsworth vizsgálatai – az Idegen Helyzet Teszt

A korai kötődés elméleti modelljét Ainsworth (1982) Afrikában és az Amerikai Egyesült Államokban elvégzett megfigyelései is bizonyították (Bretherton és Main, 2000). Longitudinális vizsgálatainak – születéstől egyéves korig figyelték az anya-gyermek kapcsolatok jellemzőit – eredményei mutattak rá arra, hogy jelentős minőségbeli különbségek azonosíthatók a kötődési mintázatokban. Ez a megfigyelés is segítette az Idegen Helyzet Teszt (IHT – Ainsworth, Blehar, Waters és Wall, 1978) kidolgozását, amely a mai napig a legelterjedtebb vizsgálati eljárás a korai kötődési mintázatok azonosítására. A kísérlet menetét – Cassidy és Shaver (1999), valamint Cole és Cole (1998) összefoglalása alapján – az 1. táblázat tartalmazza.

A laboratóriumi vizsgálat során azt figyelik meg, hogyan reagál az egy-másfél éves gyermek különböző stresszhelyzetekben: ha az édesanyja elhagyja őt játék közben; ha egy idegen érkezik és ott marad mellette; ha az anyja újból megjelenik. A vizsgálat során a közelség keresése és az exploráció egyensúlya figyelhető meg, hiszen az egyre erősebb

stresszhelyzet miatt aktiválódik a gyermek kötődési viselkedési rendszere, s elemezhető, milyen szerepe van az anyának a stresszhelyzet feloldásában. A gyermek viselkedéses válaszait az epizódok során részletesen kódolják, amelyek közül az anya-gyermek kapcsolatban meglévő biztonságos bázis erősségére vonatkozóan a legfontosabb a két közelségkeresés epizódja (a táblázatban az 5. és a 8. szakasz), hiszen ennek az anya visszatérésekor mutatott mértéke és módja tükrözi leginkább az anya-gyermek kötődés természetét.

1. táblázat. Az Idegen Helyzet Teszt (Cassidy és Shaver, 1996; Cole és Cole, 1998 alapján)

Szakasz	Átlag-idő (perc)	Résztevők (gyerek: GY; anya: A; idegen: I)	Epizódok	Szeperáció (SZ), közelségkeresés (K)
1.	1	GY, A	Az anyát és gyermekét egy megfigyelő bevezeti egy játékokkal teli szobába.	–
2.	3	GY, A	Az anya és gyermeke kettesben marad, az anya csak akkor reagál, ha a gyermek igényli.	–
3.	3	GY, A, I	Bejön egy idegen nő, beszélget az anyával és próbál bekapcsolódni a gyermek játékába.	–
4.	3	GY, I	Az anya kimegy a szobából. Ha a gyermek nyugodt, az idegen nem tesz semmit, amennyiben nyugós, megpróbálja megvizsgálni.	1. SZ
5.	3	GY, A	Az anya visszatér, megnyugtatta gyermekét, az idegen pedig távozik.	1. K
6.	3	GY	Az anya távozik a szobából, a gyerek egyedül marad.	2. SZ
7.	3	GY, I	Az idegen nő visszatér a szobába. Ha szükséges, megpróbálja megvizsgálni a gyermeket.	–
8.	3	GY, A	Az anya visszatér a szobába, az idegen észrevétlenül távozik.	2. K

A kísérletek alapján Ainsworth és munkatársai (1978) három különböző kötődési mintázatot mutató csoportot különböztettek meg: (A) bizonytalan-rezisztens, (B) biztosan kötődő és (C) bizonytalan-ambivalens/ellenálló. A biztosan kötődő csoportba (B) tartozó gyerekek anyjuk jelenlétében biztonságban érzik magukat, a szeperáció ideje alatt nyugtalanná válnak, explorációjuk csökken, az idegen nem tudja megnyugtadni őket. Anyjuk visszatérésének örülnek, keresik a vele való közelséget, majd újra játszanak és folytatják az exploratív tevékenységet. A bizonytalan-elkerülő (A) gyerekek anyjuk társaságára kevés figyelmet fordítanak, közömbösek. Szeperációkor nem tűnnek nagyon levertnek, az idegen is meg tudja őket nyugtatni. Anyjuk visszatérésére közömbösséggel vagy ellenállással válaszolnak, figyelmüket inkább a játék köti le. A bizonytalan-ambivalens/rezisztens (C) csoportba sorolt gyerekek már a szeperációt megelőző szakaszban nyugtalanok, anyjuk közelében maradnak, szeperációkor kétségbeesnek, nem lehet őket megnyugtanni. Édesanyjuk visszatérésekor ellenállást mutatnak, ugyanakkor keresik is anyjuk közelségét, ám nem nyugszanak meg az ő társaságában sem.

A vizsgálatok alapján Ainsworth bizonyítottan látta Bowlby elképzelését, miszerint az anya csecsemőkkel szembeni válaszkészsége jelentős mértékben befolyásolja a kötődés alakulását, ezáltal a személyiség fejlődését. Más kutatások (például *Sroufe*, 1983) eredményei is azt mutatták, hogy az egyéves korra kialakuló kötődési mintázat mintául szolgál a későbbi társas kapcsolatok alakításában, valamint összefüggésben áll azzal az attitűddel, amelynek segítségével a gyermekek ismeretlen helyzetekkel és feladatokkal küzdenek meg (*Pulay*, 1997). Mindezek ellenére az 1980-as években egyre növekedett

azon gyermekek száma, akiknél nem lehetett koherens válaszmintázatot azonosítani, a három kategória egyikébe sem tudták besorolni őket. Ez a probléma eredményezte a negyedik kötődési kategória, a dezorganizáltak (D) csoportjának meghatározását (Main és Solomon, 1986). A D-csoportba tartozó gyerekek viselkedése a kísérlet alatt általában mindvégig zavart, ellentmondásos, egyszerre keresik és kerülnek anyjuk közelségét.

Már Bowlby (1969) is feltételezte, hogy a gyerekek nagy része nem egy, hanem több személy esetében mutat kötődési viselkedést. Stewart és Marvin (1984) megfigyelései igazolták, hogy az anyán kívül az apa, az idősebb testvér vagy a nagyszülők is lehetnek lehetséges fontos kötődési személyek, akik száma gyerekenként változó, ám sohasem korlátlan. Bowlby (1980) monotrópiának nevezte a gyermeknek azt az erős késztetését, hogy a nyugalom és a biztonság elérése érdekében előnyben részesítsen egy kötődési személyt, aki a legtöbb kultúrában általában az anya. Feltehetően minden egyénnél kialakul a kötődési személyek hierarchiája, amennyiben a gyerek több ember felé is mutat kötődési tendenciát, ám a hierarchiában a személyek nem cserélhetők fel. Az elsődleges kötődési személlyel való szeparációkor a gyermek általában nagyobb stresszt él meg, mint a nem elsődleges személytől való elválásztás során (Ainsworth, 1982), ugyanakkor olyan stresszhelyzetben, amikor az apa és az anya személye is jelen van, a legtöbb gyermek az anyját választja, de az anya hiánya esetén más kötődési személyeknél ugyanúgy keresi a biztonságot (Lamb, 1978).

A kötődési mintázatokkal kapcsolatos kompetencia-hipotézis (Schaffer, 2000) szerint a kötődés egyéni különbségei jósló erővel bírnak a későbbi alkalmazkodás egyéni eltéréseinek alakulására. Azok a gyerekek, akik egyéves korukban biztonságosan kötődnek, feltehetően érettebbek és kompetensebbek lesznek más kötődési mintázatot mutató társaiknál számos szociális és kognitív funkció terén. Lamb (1978) elemzései ugyanakkor arra hívták fel a figyelmet, hogy a korai életkorból történő jóslás gyakran téves, a későbbi vizsgálatok ellenkező eredményt mutatnak, valamint az előrejelzés a fejlődés változékonyosságának a problémáját is érinti. Az egyéves korban végzett IHT-vizsgálatokból megfogalmazott előrejelzések akkor a legbiztosabbak, amikor a család és a gyermek gondozásának körülményei a vizsgált időszak alatt nagyjából azonosak. Azonban ekkor a mért változók stabilitása a gondozó és a körülmények állandóságán alapszik, amelynek igen fontos, de csak egyik kimenete a gyermeki kötődés minőségét érintő hatása.

Waters, Merrick, Albersheim és Treboux (1995) longitudinális vizsgálatot végeztek olyan emberekkel, akik kötődési mintázatát egyéves korukban vizsgálták először. Az első kötődési mintázat és a húszéves korukban elvégzett vizsgálat eredményei között nagymértékű folytonosságot találtak, a legerősebbet a biztonságosan kötődő és az elkerülő típus esetében. A vizsgálat arra is felhívta a figyelmet, hogy a státusváltásban, az eltérő vizsgálati eredmények hátterében főként az általános szülői (főként az anyai) érzékenység és a szülői modellnyújtás áll. Ugyanakkor fontos az is, hogy bár a munkamodellék lényegesek lehetnek a folytonosság megmaradása szempontjából, arról azonban nincs szó, hogy ezek mereven szabályozzák a társas viselkedést, hiszen a környezet, a szülők viselkedésének változása számos összefüggést mutat a kötődési viselkedés változásával (Oatley és Jenkins, 2001). Feeney, Cassidy és Ramos-Marcuse (2008) szerint a biztonságosan kötődők több törődést kérnek – ami megerősíti a pozitív belső reprezentációt – és ennek következtében általában többet is kapnak, mint a nem biztonságosan kötődők.

A kötődéskutatás újabb módszerei és más tudományterületek vizsgálatai

Az IHT másfél évtizeden át a korai kötődés mérésének csaknem kizárólagos módszerre volt. Az 1980-as évektől új mérőeszközök kidolgozását tették szükségessé az IHT életkori korlátai, a korai és a későbbi kötődési mintázat összehasonlításának igénye, valamint az IHT-val megismételt kísérletek gyakran eltérő eredményei. Az újabb mód-

szerek és eljárások kidolgozását befolyásolta az is, hogy ugyanebben az időben számos más tudományterület (például biológia, orvostudomány) is foglalkozni kezdett a kötődés egy-egy aspektusával. E vizsgálatok közül igen jelentősek a kötődés biológiai alapjait elemző kutatások.

Módszerek és eljárások

Az Ainsworth-féle otthoni megfigyelésekhez nyújt értelmezési keretet a Waters és Deane (1985) által kifejlesztett AQS (Attachment Q-Sort) standardizált mérőeszköz. A 90 itemet tartalmazó kérdőívvel – amit a szülők vagy a megfigyelők töltenek ki – az egyéves és az ötéves kor közötti gyerekek kötődési viselkedése értékelhető. A kérdőív egyrészt a közelségkeresés és az exploráció kiegyensúlyozottságát, másrészt a kötődés biztonságának fokát méri a biztonságostól a bizonytalanig terjedő kontinuum mentén (Cassidy és Shaver, 1999).

Cassidy és Marvin (1989) dolgozta ki az IHT változatát három- és négyévesek anyjukkal való kötődési kapcsolatának mérésére. A gyerekek egyórás szeparációt élnek meg, és szintén kiemelten fontos része a kísérletnek az anyával való közelségkeresés. Hétpontos elkerülési és kilencpontos biztonságskála alapján értékeli a kötődési viselkedést. A mérőeszköz a gyerekeket kötődési mintázatuk alapján ugyanabba a négy kategóriába sorolja, mint az IHT, ugyanakkor a dezorganizált kötődésnek két típusát különbözteti meg: az ellenséges/büntető vagy gondoskodó típust.

Cassidy és Shaver (1999) szerint a megismételt vizsgálatok eredményeiben mutatkozó eltéréseknek feltehetően az az oka, hogy az eredeti kategóriák sematikusak, elhatárolóak, nincs átmenet közöttük, nem lehet variálni őket, ugyanakkor a valóságban átfedések mutatkoznak. Például a goromba vagy az elhanyagoló anyák gyermekei minden bizonynyal bizonytalanul kötődők lesznek, azonban a túlságosan készséges szülők tolaakodóak is lehetnek, és a gyermek szintén a bizonytalanul kötődés jeleit fogja mutatni. Main és Cassidy (1988) – jelentős folyamatosságot feltételezve a csecsemőkorban és a későbbi kötődési viselkedésben – hatéves korú gyermekek kötődési jellemzőinek feltárására dolgozott ki osztályozási rendszert, amit az IHT-hoz hasonló kísérlet egészít ki. A kísérlet olyan gyerekek kötődésének vizsgálatára alkalmas, akiknek csecsemőkori kötődése ismert. A gyerekek szintén egyórányi szeparációt élnek át, s ugyancsak fontos pontja a kísérletnek az anyával való újraegyesülés. Az elkerülést és a biztonságot hétpontos skálán mérik, a kötődési kategóriák pedig megegyeznek az IHT alapján megkülönböztetett kategóriákkal.

Bretherton, Ridgeway és Cassidy (1990) hároméves gyermekek kötődési kapcsolatainak feltárására, ezen belül a belső munkamodellek értékelésére hozták létre az ASCT-t (Attachment Story Completion Task). A mérés egy bevezető (születésnapról szóló) és öt befejezetlen történetből (kiömlött üdítő, fájó térd, szörny a szobában, búcsúzás, kibékülés) áll. A történetek alapján azonosítani lehet a hatalommal rendelkező személyhez való kötődést, a fájdalom és a félelem megjelenése lehetőséget teremt a kötődés és a védelmező viselkedés kapcsolatának kiderítésére, feltárható az elválás, a szeparációs szorongás és a megküzdés viszonya, valamint a kibékülés módja a kötődési mintázatokat tükrözi. A gyermek az öt történet befejezéséhez bábokat (anya, apa, nagymama és gyerek), valamint különböző tárgyakat is használhat. A vizsgálatot rögzítik és a videofelvétel alapján kódolják a viselkedést.

Hansburg (1972) szeparációs szorongás tesztjét adaptálta 4–7 éves korúakra Bowlby és Klagsbrun (*Klagsbrun–Bowlby Adaptation of the Hansburg Separation Anxiety Test*, 1976), majd Main, Kaplan és Cassidy (1985) elkészítette ennek a hatéveseket mérő változatát. A projektív teszt a szülő-gyermek szeparáció kezelésének stratégiáit méri, amely stratégiák a kötődési kapcsolatokat reprezentáló belső munkamodellekre utalnak. A vizs-

gálat során hat fényképet mutatnak a gyerekeknek (fiúknak és lányoknak különbözőt), amely képek szülőltől való szeparációt fejeznek ki (például megkérik a gyermeket, játszon, amíg ők beszélgetnek; jó éjszakát kívánnak a szülők a gyermeknek). A gyerekek verbális és affektív válaszait az érzelmi nyitottság dimenziója mentén pontozzák, amely dimenzió a kötődés biztonságára utal. A magas pontszám azt fejezi ki, a gyermek el tudta képzelni, mit érezhet a képen látható gyermek (magány, szomorúság, félelem, düh stb.) és érvelni tudott, hogy miért érezheti azt. Az alacsony pontszámok a gyerekek bizonytalan vagy irracionális válaszaikra utalnak.

A serdülőkorúak (16 évesek és idősebbek) mérésére alkalmas egyik legmegbízhatóbb eszköz a Parker, Tupling és Brown (1979) által kifejlesztett Szülői Bánásmód Kérdőív (Parental Bonding Instrument), amely a szülőkre való önéletrajzi visszaemlékezések alapján tárja fel a kötődés jellemzőit a szülői gondoskodás és szülői ellenőrzés fődimenziók mentén. A gondoskodást a szülői melegség és szeretet/a szülői közöny és elhanyagolás; a szülői kontrollt a túlvédés és birtoklás/az autonómia bátorítása aldimenziók alapján értékeli. A válaszolónak négyfokú Likert-skálán kell ítéletet alkotnia mindkét szülő viselkedéséről (mennyire felel meg a szülői viselkedés a 25 állításnak).

Armsden és Greenberg (1987) 12–18 évesek számára kidolgozott kérdőíve, az IPPA (Inventory of Parent and Peer Attachment) a szülői és a baráti kapcsolatok észlelt minőségét vizsgálja. A kérdőív a kötődés belső munkamodelljét két dimenzió mentén értékeli: (1) a kötődő személy iránt érzett bizalom pozitív tapasztalata, valamint (2) a személy tartózkodó és/vagy következtelen viselkedéséből eredő düh és/vagy reménytelenség negatív tapasztalata (Cassidy és Shaver, 1996). Az eddigi mérőeszközökkel ellentétben az IPPA nem az Ainsworth-féle kategóriákat alkalmazza, hanem három faktor mentén jellemzi az egyéneket: (1) a kölcsönös bizalom és (2) az elhidegülés/eltávolodás mértéke, valamint (3) a kommunikáció minősége (Garbarino, 1996).

A Kenny (1987) által serdülők és fiatal felnőttek számára kidolgozott PAQ (Parental Attachment Questionnaire) 55 item segítségével tárja fel a szülő (együtt az anya és az apa) iránti kötődés jellemzőit ötfokú Likert-skálán. A kérdőív három dimenzió, (1) a kapcsolatok affektív minősége, (2) a szülők autonómiára való támogatása és (3) a szülők szerepe az érzelmi támogatásban (Garbarino, 1996) mentén vizsgálja a kötődést. Szintén serdülőkorúak mérésére alkalmas kérdőív a Security Scale (Kerns, Klepac és Cole, 1996), amely a szülő-gyermek kapcsolatban a gyermekek biztonságészlelését méri, valamint a CSQ (Coping Strategies Questionnaire – Finnegan, Hodges és Perry, 1996), amely a szülő-gyermek kapcsolatban alkalmazott megküzdési stratégiák értékelésére szolgál.

Zsolnai (1989) Kötődés kérdőíve a családi és az iskolai kötődési kapcsolatok feltérképezését teszi lehetővé általános és középiskolai tanulók körében. A kérdőív két részből áll. Először az életükben fontos szerepet játszó hat személy nevét és a hozzájuk fűződő kapcsolatok okait kell felsorolni, majd a második részben a kötődéseket jellemző megadott szempontok (tartalom, irány, erő, hatás) alapján.

A kérdőívek mellett projektív módszerrel és interjúval is vizsgálják a szülő-gyermek közötti kötődés jellemzőit. Granot és Mayselless (2001) eredetileg óvodások mérésére dolgozta ki a Modified Doll Story Completion Task projektív tesztet, majd Cassidy (1988) hozta létre ennek a hatéves gyerekek mérésére alkalmas változatát. A mérőeszközzel a kötődéssel kapcsolatos érzések aktivációjának valószínűsége állapítható meg különböző jelenetek alapján (például a család az asztalnál ül, egyszer csak a gyermek kiönti az üdítőt a földre). A 11–14 éves korú gyermekek vizsgálatára kidolgozott interjú, a Separation Anxiety Test Resnick System (Resnick, 1993) alapja a Main, Cassidy és Kaplan (1985), valamint a Hansburg által kifejlesztett mérőeszköz. Az AICA (Attachment Interview for Childhood and Adolescence – Ammaniti, van IJzendoorn, Speranza és Tambelli, 2000) az Adult Attachment Interview (AAI) módosított változata, amely serdülőkor előtt álló gyerekek és serdülőkorúak mérésére készült, s a szülőkkel való kapcsol-

latot, a kötődéssel kapcsolatos események jellemzőit tárja fel. A CAI (Children Attachment Interview – *Target, Fonagy és Shmueli-Goetz, 2003*) szintén az AAI adaptációja 7–12 éves korú gyermekek mérésére, azonban ez az eszköz új kérdéseket is tartalmaz, amelyek aktiválják a gyermek kötődési rendszereit, valamint kéri a kötődési kapcsolatokkal összefüggő információkat is. Míg az AAI a kora gyermekkori kötődési kapcsolatokra fókuszál, ez a kérdéssor a jelenlegi szülő-gyermek kötődéssel kapcsolatos eseményeket és reprezentációkat vizsgálja.

A kötődéssel kapcsolatos biológiai, idegéletani és genetikai kutatások

Az anya-gyermek közötti kötődés alapjainak meghatározásakor már az 1970-es években hangsúlyozták, hogy a kötődési viselkedésnek nem kizárólagos meghatározója a szülő válaszkészsége, vagyis a kötődés nem csak környezeti tényezők függvénye. Bowlby (1973) és Kagan (1984) szerint a kapcsolat kialakulásában igen jelentős szerepet játszik a gyermek temperamentuma is, hiszen az egyéni különbségek számos viselkedésszerű jellemzőben már a születés utáni korai időszakban megnyilvánulnak (például aktivitási szint, válaszkészség, sírás időtartama), amely eltérések a gondozói viselkedés, a szülői gyermeknevelési módszerek alakulását különbözőképpen befolyásolhatják (például *Maccoby és Martin, 1983*).

A szociális kapcsolatokkal összefüggő orvosi, biológiai kutatások során azokat az anyagokat és folyamatokat, idegrendszeri struktúrákat és géneket vizsgálják, amelyekről feltételezik, hogy kapcsolatban állnak az érzelmekkel és a tanulással. Mivel a kötődéskutatás első időszakában kitüntetett figyelmet szenteltek a szeparáció okozta viselkedésbeli változásoknak, ezért az e tudományterületeken végzett vizsgálatok közül napjainkban is több a szeparáció kiváltotta viselkedés biológiai jellemzőit elemzi (például *Chugani, Behen, Muzik, Juhász, Nagy és Chugani, 2001*).

Temperamentum és kötődés

Thomas és Chess (1977) vizsgálatai szerint a nehéz temperamentumú gyerekek intenzíven reagálnak a környezet ingereire, sokat sírnak, nehezen nyugszanak meg, alvásuk szabálytalan, gyakran felébrednek és a táplálékot váltakozva fogadják el. Ezzel szemben a könnyű temperamentumúak derűsek, élvezik a testi közelséget, hamarabb megnyugszanak és könnyebben alkalmazkodnak.

A temperamentum és a kötődés közötti összefüggés egyik legfontosabb problémája a temperamentum életkori stabilitása. A stabilitással kapcsolatos, az első és a második életévre vonatkozó adatok igen eltérőek, a korrelációs értékek gyakran nagyon különbözőek (például *Asendorpf, 1992; Rothbart, 1989*). A temperamentum fontosságát megkérdőjelezi az is, hogy a gyermek több szignifikáns személyhez is kötődhet, és ezekben az esetekben gyakran a különböző kötődési személyek felé eltérő biztonságú kötődést alakítanak ki (*Grossmann és Grossmann, 1991*). Belsky és Rovine (1988) kutatásai nem erősítették meg azt a feltételezést, miszerint a gyermek temperamentuma alapvetően befolyásolná a kötődés mintázatát. Szerintük az csak azt befolyásolja, hogyan fejezik ki a gyerekek biztonságérzetüket vagy érzelmi bizonytalanságukat. Tóth, Lakatos és Gervai (2007) a korábbi nemzetközi kutatások eredményei alapján úgy vélik, kimutatható kapcsolat a kötődés és a temperamentum között. Például az ellenálló kötődés kialakulásában a nehéz, irritábilis temperamentum hatása számottevő, valamint a dezorganizált kötődés hátterében is biológiai jellemzők állnak.

Idegrendszer, hormonok és gének

Az ember központi idegrendszere születésekor éretlen, az érésben és a kifejlett idegrendszer mintázatainak végső kialakításában a külvilág ingerei kulcsfontosságúak. A

megfelelő ingerlés elmaradása a kritikus periódusban a szociális kognícióért felelős agyterületek alulműködését, alulfejlettségét eredményezi (Braunitzer, 2008). Prescott (1975) szomatoszenzoros kisagyi hipotézise alapján amennyiben a születéskor még éretlen kisagyi struktúrák a szociális izoláció miatt nem kapják meg a szükséges mennyiségű szomatoszenzoros ingerlést, sorvadási túlérzékenység, a kisagy kóros túlizgalma jön létre. Braunitzer (2008) szerint a kritikus perióduson túl az egyén szubjektív ingerküszöbe határozza meg a szociális stimuláció számára ideális mértékét. Az ettől időben és mennyiségben is elmaradó stimuláció pszichoszomatikus következményekkel jár. Mindebből következik, hogy a kisgyermekkel való bánásmódra, az anyával, gondozóval való testi kapcsolat minőségére és mennyiségére vonatkozó társadalmi szokások, szabályok nagymértékben befolyásolják a későbbi társas kapcsolatok alakulását. Számos kísérlet bizonyította (például Bowlby, 1969; Kaufman és Rosenblum, 1967), hogy az állatoknál megjelenő szeparációs distressz vokalizáció (sajátos hangadás) idegi mechanizmusa hasonló az emberi sírás kialakulásához és lezajlásához (Frecska, Csökli, Nagy és Kulcsár, 2004). Például a magányos kispatkányok szívfrekvenciája nő, a növekedési hormon, illetve a nukleinsav-szintézis csökken, így igyekeznek növekedési folyamataikat csökkenteni, ezáltal növelni a túlélés esélyét (Lakatos és Gervai, 2003).

A kutatások eredményei alapján több hormon (például az oxitocin, noradrenalin, a szerotonin) is szerepet játszik a kötődési kapcsolatok kialakulásában és változásában (Hart, 2008; Oatley és Jenkins, 2001). Az oxitocin jelentős hatással van az anyai viselkedés kialakulására és fenntartására (Berezkei, 2003), adagolására a patkányok esetében megnő a pozitív, nem szexuális interakciók gyakorisága, s csökken a szeparációs szorongás. Számos patkánykísérlet során noradrenalin adagolásakor (Karr-Morse és Wiley, 1997) azt tapasztalták, hogy részt vesz a tapintási és szaglási ingerek asszociációjának kiépülésében, azokban a tanulási folyamatokban, amelyek révén a társas interakciókban fontos viselkedési mechanizmusok szilárdulnak meg. Mindez feltételezhető az ember esetében is, hiszen a patkány idegrendszerének felépítése hasonlít a magasabb rendű emlősökéhez, így az emberéhez is. A szerotonin, központi idegrendszeri ingerületátvivő anyag szintén rendkívül fontos szerepet játszik a különböző vegetatív életfunkciókban. Meghatározó az ember aktuális hangulatának kialakításában, szabályozza a szexuális aktivitást, szerepet játszik az éhség kialakulásában, de szintjének drasztikus csökkenése depresszióhoz is vezethet. Hatására a kísérleti állatoknál a szeparációs szorongás csökken, az affiliatív (ölelés, csók stb.) kommunikáció növekedését ember esetében is kimutatták (Hart, 2008).

A genetikai és a molekuláris biológiai vizsgálatok alapja az a feltételezés, miszerint amíg nem bizonyítható az egyéni különbségek kötődésben játszott meghatározó jellege, a gyermek egyéni tulajdonságai, genetikai jellemzői nem zárhatók ki a kötődési mintázatot, a kapcsolat kialakítás és -fenntartás folyamatát, valamint változását magyarázó tényezők sorából. Az ilyen, nehezen vizsgálható esetekben az egyik legalkalmasabb kutatási módszer az ikervizsgálat, amely során feltételezhető, hogy a testvérek ugyanolyan nevelésben részesültek, hiszen környezetük azonos volt (Berezkei, 2003). Ha különbség tapasztalható a szociális viselkedésükben, akkor az valószínűleg egyéni különbségekkel magyarázható. Néhány vizsgálatból kiderült, hogy az egyetértő ikrek kötődési viselkedése jobban hasonlít egymásra, mint a kétperetjűeké, ami jelentős genetikai hatásra utal. Más kutatások viszont nem erősítették meg ezeket az eredményeket (Tóth, Lakatos és Gervai, 2007).

Az anya-gyermek közötti kötődés zavarai

Pedagógiai szempontból igen fontosak azok a vizsgálatok, amelyek célja a kötődési zavarok ('attachment disorder') természetének meghatározása, valamint a zavarok és a környezethez való hosszú távú alkalmazkodás kapcsolatának feltárása. A nemzetközi szociáliskompetencia-vizsgálatok (például Chen, 2006) eredményei szerint a nem meg-

felelő – a személyközi viselkedés hatékonyságát és a tanulmányi sikerességet egyaránt gátló – társas viselkedés kialakulásának alapvető forrása az elégtelen családi szocializáció (*Csomortáni és Kasik, 2007*). Tunstall (1994) és Schneider (1993) vizsgálatai alapján a szocializációs tényezők közül az anyához (gondozóhoz) való kötődés minősége az egyik legfontosabb meghatározója a szociális kompetencia alakulásának, így annak nem megfelelő működése alapvetően befolyásolhatja a szociális képességek, készségek, motívumok változását, valamint számos emocionális és kognitív pszichikus összetevő (például az érzelemszabályozás képességének vagy a problémamegoldó gondolkodás képességének) működését. A kötődési zavar kialakulása számos tényező következménye lehet, összefüggésben állhat a kötődési mintázattal, az anyai szenzitivitással, más személyek viselkedésével, számos környezeti tényezővel (például a szülők anyagi helyzetével, a lakóhely jellemzőivel), valamint lehet organikus eredetű is.

A nemzetközi klasszifikációs segédletek által meghatározott csoportok

A nemzetközi klasszifikációs segédletek (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV) a kötődési zavar két alapvető formáját, a reaktív ('reactive attachment disorder') és a korlátlan ('uninhibited attachment disorder') kötődési zavart különböztetik meg. Ugyanakkor számos kutató (például *Brisch, 1999*) szerint a két kategória nem elégséges a kötődési zavar differenciált leírására.

A reaktív kötődési zavar patológiás állapotból ered, a szociális kapcsolatok és az érzelmi kötődés alakításának nehézsége jellemzi, amelyek nemcsak viselkedésbeli, hanem más területeken (például a kommunikációs készségek esetében) is problémákat eredményezhetnek. A 2. táblázat tartalmazza a – DSM-IV által meghatározott – reaktív kötődési zavar diagnosztikus kritériumait, amely tünetek más viselkedési problémáknál is előfordulhatnak.

2. táblázat. A reaktív kötődési zavar diagnosztikus kritériumai a DSM-IV alapján

Kritérium	Jellemző	
A	Kiemelkedő zavar, amely a legtöbb kontextusban helytelen szociális kötődésként értelmezhető. Az ötödik életév előtt kezdődik.	
	Gátolt	Gátolatlan
	Állandó képtelenség a szociális interakciók helyes kezdeményezésére, illetve reakciókra. A zavar túlságosan gátolt vagy túl élénk, esetenként ambivalens és ellentmondásos reakciókban manifesztálódik.	Diffúz kötődés, diszkriminátlan szociális aktivitás. Az egyén észrevehetően alkalmatlan rá, hogy megfelelő szelektív kötődést mutasson.
B	Az A kritériumban leírt zavarokat nem a megkésett fejlődés okozza (mint az értelmi fogyatékoság esetében), illetve ezek nem felelnek meg a pervazív fejlődési zavar kritériumainak.	
C	Patogén gondozás, amelyet a következők közül minimum egy tényező bizonyít: (1) a gyermek érzelmi, komfort-, stimulálási és affektív szükségleteinek állandó figyelmen kívül hagyása; (2) a gyermek alapvető fizikai igényeinek állandó figyelmen kívül hagyása; (3) a stabil kötődés kialakulását akadályozó folyamatos váltások az elsődleges gondozó személyében.	
D	Feltehetően a C kritériumnál előforduló patogén gondozás okozza az A kritériumban leírt viselkedést.	

A reaktív kötődési zavar csecsemő- vagy kisgyermekkorban, főként a súlyosan elhanyagoló szülői (gondozói) magatartás következményeként alakul ki, a legtöbb esetben jellemző a szülői (gondozói) gondoskodás hiánya, valamint a gyermekbántalmazás is (bántalmazott gyermek szindróma). Előfordulása nagyon gyakori alkoholistá, mentálisan retardált, valamint rossz szociális viszonyok között élő szülők gyermekeinek köré-

ben, akik a negatív hatások eredményeképpen a környezettel való interakciót elutasítják, s a családon kívüli gondoskodásra agresszióval válaszolnak. A zavar első tünete többnyire a testi gyarapodás lassulása, késése, majd egyre ritkábban jelenik meg az öröm, a kíváncsiság, a félelem és a harag, egyre kevesebbet sírnak, mozgásaktivitásuk csökken, fokozatosan elutasítják a kontaktust, környezetükkel kapcsolatban érdeklenné válnak és alvási igényük fokozatosan nő. A legtöbb esetben a gyermek a kortársak iránt érdeklődést mutat, ugyanakkor a társakkal való játékra negatív érzelmekkel reagál (DSM-IV; ICD-10).

A korlátlan kötődési zavar elsősorban olyan gyermekek körében jelentkezik, akiknek nincs módjuk tartós kapcsolatok kialakítására, így igen veszélyeztetettek az elvált szülők gyermekei és az állami gondozottak. A zavar e típusa az első öt évben jelenik meg, legtöbbször a gyermek kétéves kora körül. Fokozott kötődési igénye és válogatás nélküli kapcsolatteremtése – amely a tapadás érzetét kelti – hamar látható, később a figyelemfelkeltés és a különbségtétel nélküli barátságos viselkedés jellemzi a gyermeket, amelynek következményeként kapcsolatai felszínesek lesznek. A korlátlan kötődés gyakran párosul hiperaktivitással, csökkent figyelemmel, érzelmi labilitással, valamint alacsony frusztrációs tolerancia, agresszív viselkedés és iskolai teljesítménybeli problémák is megjelenhetnek. A feltűnő megnyilvánulások elmúltával is megmaradhat a tartós, mély kötődésekre való képtelenség, ami a felnőttkori párkapcsolatok kialakítását és ápolását nehezíti (DSM-IV; ICD-10).

Napjainkban egyre több vizsgálat foglalkozik a nem biztonságos kötődés, a patológias gondozás és főként a reaktív kötődési zavar diagnosztikájának összefüggéseivel, amelyek főként a komorbiditásra (betegségtársulás) és a differenciál-diagnosztikára (a diagnózisok elkülöníthetőségére) irányulnak (Floyd, Hester, Griffin, Golden és Smith Canter, 2008).

A komorbiditással kapcsolatos kutatások jelentős hányada azt vizsgálja (például Richters és Volkmar, 1994; Cicchetti és Tóth, 1995; Hanson és Spratt, 2000), hogy a szocio-ökonomiai státusz mennyiben hat a reaktív kötődési zavar megjelenésére. Az adatok alapján a rossz gondozás jobban befolyásolja a gyermeket a későbbi szociális interakciókban, mint a szegénység. Rosenstein és Horowitz (1996) szerint a szocioökonomiai státusz mellett a traumás családi háttér, valamint más rendellenességek (például a hiperaktivitás, a depresszió, az autizmus) is fontos faktorok lehetnek. Richters és Volkmar (1994) vizsgálatai alapján a reaktív kötődési zavar viselkedési tüneteit tekintve hasonlít az autisztikus spektrumzavarra, azonban a reaktív kötődési zavaros gyermekek kötődése megfelelőbb.

Mukkades, Bilge, Alyanak és Kora (2000) szerint a reaktív kötődési zavaros gyermekek – szemben az autista gyerekekkel – normális szociálisképesség-működést mutatnak, hiányzik a legtöbb autisztikus szimptóma (még akkor is, ha nyelvi hiányok jelentkeznek), nem azonosíthatók beszűkült érdeklődési területek, valamint nincsenek nehezen változtatható, súlyos kognitív hiányok. A reaktív kötődési zavarral küzdő iskolás korú gyermekekkel kapcsolatban a kutatók egyetértenek abban, hogy viselkedésükre általánosan jellemző a pedagógus figyelmének folyamatos keresése, túlzottan függenek tőle, társaiktól jelentősen nagyobb érzelmi függést mutatnak, valamint nagyobb valószínűséggel kezdenek közelséget kereső viselkedésbe (Kobak, Lipsitz és Feiger, 2003).

Hanson és Spratt (2000) a differenciál-diagnosztikán belül hívta fel a figyelmet arra, hogy a 'bonding' és az 'attachment' kifejezések önmagukban is diagnosztikai félreértést eredményezhetnek. Hall és Geher (2003) szerint a reaktív kötődési zavar olyan pszichoszomatikus tüneteket is tartalmazhat, amelyek összekeverhetők a depresszióval. A 3. táblázat azokat a diagnózisokat mutatja be a DSM-IV osztályozási rendszere alapján, amelyek átfedést és közös jellemzőket mutatnak a reaktív kötődési zavarral.

3. táblázat. A reaktív kötődési zavar és más diagnózisok közös jellemzői (DSM-IV)

<i>A zavar típusa</i>	<i>Kulcsösszetevők a diagnózisban</i>	<i>Differenciál-diagnosztikai faktorok</i>
Reaktív kötődés (Reactive Attachment Disorder Infancy or Early Childhood)	A tünetek patogén gondozásból fakadnak. Gátolt típus (állandó kezdeményezési és válaszképtelenség a szociális kapcsolatokban). Gátolatlan típus (kevés vagy hiányzó diszkrimináció a kötődési személy kiválasztásában).	Tüneti hasonlóság több felsorolt rendellenességgel (a patogén gondozás eredményeként). Szociális és kötődési problémák. Lehetséges nyelvi, kommunikációs és viselkedésbeli hiányosságok, amelyek nem megkésett fejlődésből erednek.
Viselkedészavar (Conduct Disorder)	Tartós, súlyos viselkedési minta, amely sérti mások alapvető jogait.	Lehetséges restriktív érzelmi környezet. Antiszociális és agresszív viselkedés vezet ahhoz a csökkent képességhez, hogy megfelelő szociális kapcsolatot tudjon létesíteni.
Ellenálló-kihívó, dacos viselkedés (Oppositional Defiant Disorder)	Kihívó, dacos viselkedés a tekintély ellenében. A viselkedés az önhibáztatás elkerülését, elhárítását szolgálja.	A viselkedés általában nem mások bántására irányul. A szociális problémák a kihívó viselkedésből fakadnak.
Figyelemhiány/hiperaktivitás (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder)	Impulzív és hiperaktív viselkedési minták, amelyek zavarokat okoznak az iskolai és az otthoni életben egyaránt. A felmerülő szociális deficitiek az impulzív viselkedésből fakadnak.	A gátolatlan szociális viselkedés az impulzivitásból fakad, nem a kötődési személy nyújtotta megnyugvás kereséséből. A viselkedés nem szándékosan irányul más személy zavarására.
Autisztikus viselkedés (Autistic Disorder)	Korlátozott, beszűkült érdeklődés és aktivitási szintek. Együtt jelentkezik látványos kommunikációs zavarokkal és repetitív, sztereotip viselkedéssel.	A szociális hátrány a beszűkült érdeklődésből és a kommunikációs hiányokból fakad.

A jelentős számú kutatás ellenére jelenleg nincs általánosan elfogadott elemzési eszköz a kötődési zavar azonosítására, szűrésére, ami nagymértékben megnehezíti a pontos diagnosztizálást (*Crittende, Claussen és Kozłowska, 2007*). Bár a mai napig a Bowlby- és az Ainsworth-féle kötődésmélelet az irányadó, a kutatások alapja más-más értékelési szempont. Sheperis, Doggett, Hoda, Blanchard, Renfro-Michel, Holdiness és Schlagheck (2003) a reaktív kötődési zavar diagnosztizálására szolgáló mérési eljárások sztenderdizálását célzó vizsgálata alapján a következő kulcsösszetevőket javasolták: (1) kognitív és nyelvi jellemzők szétválasztása más rendellenességektől; (2) viselkedésminták feljegyzése, abban az esetben is, ha átfedést mutat más viselkedési rendellenességekkel; (3) a rendellenesség eredetének specifikus feldolgozása.

Brisch tipológiája

Brisch (1999) szerint hét típust szükséges megkülönböztetni a rendellenes kötődési viselkedésen belül, így lehetővé válik az egyes zavarok nemcsak pontosabb vizsgálata, hanem hatékonyabb kezelése is. Sponzel (2000) szerint azonban ez a csoportosítás sem megfelelő, hiszen túlságosan a megfigyelt viselkedésre fókuszál, és alig veszi figyelembe a kötődés affektív-kognitív jellegét, a belső munkamodellt.

A hét kategória számos más csoportosítással vagy annak részével (például *Zsolnai, 2001*) mutat egyezést. Jól elkülöníthető csoportot alkotnak azok, akiknek (1) egyáltalán nincs kötődési viselkedésük, esetükben semmilyen kötődési megnyilvánulás nem tapasztalható a kötődési személy iránt. *Zsolnai (2001)* szerint az elkülönülés ('detachment') a kötődési viselkedés legteljesebb hiánya, kialakulása szorosan összefügg a referenciasze-

mélytől távol töltött idő mennyiségével. A (2) differenciálatlan kötődési viselkedés legfőbb jellemzője, hogy a gyermek mindenkivel szemben barátságos kötődési viselkedést mutat, függetlenül attól, hogy mennyi ideje ismeri. (3) Túlzott kötődés esetében a gyermek szorosan kapaszkodik a kötődési személybe, csak teljes közelségében nyugodt és nyugtatható meg. Ez azoknál a gyermekeknél figyelhető meg, ahol az anya nagyon erős félelmi reakciót mutat és a gyermekekre mint érzelmi stabilizáló bázisra tekint. Zsolnai (2001) szerint túlzott függőség ('overdependency') az anyán kívüli személlyel vagy személyekkel is kialakulhat, főként akkor, ha sorozatos szeparáció éri a gyermeket vagy ahhoz hasonló élményben részesül.

A túlzott kötődésű gyerekekkel ellentétben a (4) titkolt, gátolt kötődési viselkedés esetében a gyermek alig vagy egyáltalán nem tiltakozik az elválás ellen, feltűnően alkalmazkodik a kötődési személyhez, kívánságait, parancsait ellenkezés nélkül teljesíti. Pozitív érzelmi reakciói a kötődési személyhez korlátozottak, noha annak távollétében mások felé nyitottan és szabadon fejezi ki érzelmeit. Ez a viselkedés azokban a családokban fordul elő gyakrabban, ahol a nevelés főként kényszeren és testi fenytésen alapul. Az (5) agresszív kötődési viselkedéskor a gyermek testi és/vagy szóbeli agresszióval fejezi ki közelségigényét, amelynek kialakulásában szintén a családi környezet játsza a döntő szerepet. (6) Szerepcsérés kötődési viselkedés alakul ki, amennyiben a gyermek átveszi a kötődési személy szerepét, viselkedésében túlzóan gondoskodó és felelősséget átvállaló a kötődési személlyel kapcsolatban. Ebben az esetben a gyermekek félnek a kötődési személy elvesztésétől, főként a fenyegető válás esetében vagy a szülő öngyilkossági kísérlete után.

A (7) pszichoszomatikus szindrómák esetében a kötődés zavarai pszichoszomatikus szindrómákban fejeződnek ki. Zsolnai (2001, 40. o.) szerint ezzel a kategóriával mutat szoros kapcsolatot a szorongásos kötődés ('anxious attachment'), ami „Abból a félelemből táplálkozik, hogy a szeretett személy hozzáférhetetlenné válik, és/vagy nem reagál a gyermek ragaszkodására”. Kialakulásában több élmény játszhat szerepet, például az állandó anyai gondozás hiánya (Tizard és Tizard, 1971), az anyától való elszakítás (Fagin, 1966), a szülők elhagyással való fenyegetései (Newson és Newson, 1968), s mindezek egyben erősíthetik is a gyermek ilyen irányú félelmeit. Bowlby (1973) jelentős összefüggést mutatott ki a szorongásos kötődés és a félelmek – például az iskolaiszony, a tériszony – között.

Az anyai szenzitivitás és a kötődési zavar kapcsolata

Számos vizsgálat bizonyította, hogy az anyai szenzitivitás kiemelten fontos a kötődési zavarok kialakulásában. Jarvis és Creasey (1991) vizsgálatai alapján a szülői stressz és a depresszió esetében jóval gyakoribb a bizonytalan kötődés és gyakrabban fordulnak elő kötődési zavarok a gyerekek viselkedésében. Ugyanakkor a kutatók szerint az is elképzelhető, hogy a gyermek olyan viselkedésbeli problémákkal rendelkezik, amelyek kezelése az anya számára megterhelő, ezáltal az anya nem vagy alig képes biztonságos háttérrel nyújtani gyermekének. A kutatási adatok alapján az elhanyagoló, veszélyeztetett környezetben élő gyerekek 80 százaléka a D-típusú (dezorganizált) kötődési kategóriába tartozik. Harmincnégy klinikai tanulmány szerint vagy a szülő küzdött rendellenességgel (mentális betegség, depresszió), vagy a gyermek rendelkezett fejlődési problémával – az anyai problémák esetében azonban a bizonytalan kötődés formálódása sokkal valószínűbb volt, mint amikor a gyermek küzdött problémákkal. Ez utóbbi esetben a kötődési mintázatok megoszlása a normál populáció megoszlásával közel azonos volt.

Isabella és Belsky (1991) szerint az anyai szenzitivitás hatását annak függvényében szükséges elemezni, hogy az milyen hatással van az anya-csecsemő közötti összhangra. Az anyai szenzitivitásának negatív hatásai is lehetnek, amennyiben az anya például erő-

szakos, toladó és túlstimulálja gyermekét. Ilyenkor a csecsemők a bizonytalan kötődés jeleit mutathatják és kialakulhatnak különböző kötődési zavarok.

A nem biztonságosan kötődő és a kötődési zavarral rendelkező gyerekek segítésének néhány pedagógiai lehetősége

A különböző kötődési zavarok meglétének megállapítása és vizsgálata auto- vagy heteroanamnézis alapján teljes történeti feltárással, fizikai vizsgálatokkal és pszichiátriai értékeléssel történik – a kötődési zavarok diagnosztizálására leggyakrabban a Randolph Attachment Disorder Questionnaire (RADQ) eszközt alkalmazzák (Floyd és *mtsai*, 2008). Fontos kritériuma a diagnózisnak, hogy a tünetek és a társas viselkedés problémái az ötödik életév előtt már jelentkezzenek. A kötődési zavar súlyosan kóros formái kizárólag pszichiátriai módszerekkel, enyhébb formái megfelelő pszichológiai eszközökkel és pedagógiai stratégiák alkalmazásával is kezelhetők.

A legtöbb vizsgálat során megfigyelik a gyermek viselkedési mintáit, különböző helyzetekben mutatott viselkedését; feltárják, milyen a gyermek kapcsolata és viselkedése a szülőkkel, más családtagokkal (családi és nem családi környezetben egyaránt), valamint a kortársakkal, a pedagógusokkal és idegen személyekkel. Mindemellett megvizsgálják a nevelők és a szülők nevelési stílusát is, az érzelmi reakciók kölcsönösségét és a gyermek frusztrációtűrését (DSM-IV; ICD-10).

A korai anya-gyermek kötődési mintázat és a későbbi kötődési viselkedés közötti folytonosság a kötődéskutatás egyik legvitatottabb területe. Számos kutató (például *Julius*, 2002; *Waters*, *Merrick*, *Albersheim* és *Treboux*, 1995) véli úgy, hogy a korán azonosítható, egyénre jellemző (és az IHT alapján alkotott kategóriák valamelyikébe besorolható) mintázat s az ennek megfelelő kötődési viselkedés a környezet hatására megváltozhat, ezért meg is változtatható. Bowlby (1980) két lehetőséget emel ki a nem biztonságosan kötődő gyerekek viselkedésének segítésére, személyközi kapcsolataik pozitív irányú befolyásolására: (1) a belső munkamodell megközelítése reflexiókon keresztül és (2) új kötődési élmények nyújtása. Az első főként pszichoterápiás módszerekkel, a második pedagógiai környezetben és eszközökkel is kivitelezhető.

A pedagógus segítővé csak abban az esetben válhat, ha kialakul iránta – mint referenciaszemély iránt – kötődés (*Sroufe* és *Fleeson*, 1986), amelynek formálódásában szintén igen fontos a belső munkamodell. A kapcsolat hiányát mutatják azok az adatok, amelyek *Zsolnai* (2001) 14 és 16 évesekkel végzett vizsgálatának eredményei. A kutatás szerint a tanulók 98,9 százaléka egyetlen tanárt sem jelöl meg mint kötődő felet, ami az iskolai személyközi (pedagógus-gyermek) kapcsolatok jelentős problémáira hívja fel a figyelmet. A kötődési mintázatokat elemző kutatások (például *Brisch*, 1999; *Bowlby*, 1980) alapján a bizonytalan, elkerülő kötődésű gyermekek a pedagógus érzelmi közeledését és segítőkészségét elutasítják, nem veszik figyelembe, hiszen ezt a stratégiát tanulták meg például a bántalmazás és az ellenségesség elkerülésére. *Julius* (2002) szerint több stratégia alkalmazható arra, hogy a bizonytalan kötődésű gyermekek új kötődési élményekhez jussanak, ezáltal új, belső munkamodell alakíthassanak ki arról, hogy a másik gondoskodó, kialakíthat vele kapcsolatot, ők pedig értékesek és szerethetők. Az új munkamodell kialakításával megelőzhető a viselkedészavarok és a kóros kötődési zavarok.

Ambivalensen kötődő gyermekek esetén a gyermek belső munkamodelljében a kötődési személyek megbízhatatlanok és kiszámíthatatlanok, nem tudható, hogy az egyes helyzetekben támogatóak, elfogadóak vagy sem, ezért a pedagógusi munka során fontos a rendszeresség és következetesség, valamint a rituálék, egyértelmű időkeretek kialakítása és betartása. Átvivőtárgyakat (*Winnicott*, 1999) és emlékeztetőket (*Brisch*, 1999) alkalmaznak annak jelzésére, hogy a kötődési személy nem tűnt el az elválással, valamint folyamatosan verbalizálják az érzelmeket, hangulatokat. Fontos, hogy világos határokat

jelöljenek ki a nem elfogadott viselkedés megjelenésekor, amelyek csökkentik a pedagógus reakciójától való félelmet és új utakat nyitnak a düh levezetésére (Pearce és Pearce, 1994). Az elkerülő kötődésű gyermekek esetében fontos az elkerülő viselkedés elfogadása, a választási szabadság biztosítása, valamint nyílt tanítási formák alkalmazása. A gyermeket lépésről lépésre kell bevonni a tárgyorientált kapcsolat kialakításakor, melyben a figyelem a közös tárgyra és a közös tevékenységre irányul (Stephan, 1997).

King és Newnham (2008) szerint a kötődési zavar értelmezhető az eriksoni alpbizalom ('basic trust') kialakulatlanságaként és elszegényesedéseként is. Ebben az esetben az osztálytermi, iskolai terápia célja az alpbizalom folyamatos fejlesztése, ugyanakkor nem az anya vagy a gondozó személy pótlásával, hanem a társak érzelmeinek felismeretetésével, megítélésének segítségével, mások nézőpontjainak alkalmaztatásával. A kötődési zavaros gyermekek számára nyújtott iskolai programok hatékonyságát napjainkig kevés kutatás elemezte. A programok jelentős része tartalmi és módszertani egyezést mutat a rossz bánásmódban részesülő gyermekek számára nyújtott fejlesztő programokkal (Perry, 2001). E programok főként a gyermekek folyamatos és egészséges táplálását tűzik ki célul, a gyakorlatok során pedig a következőkre helyezik a hangsúlyt: (1) megértsék a viselkedés jellemzőit a büntetés előtt; (2) tudjanak beszélgetni érzelmeikről, megértsék azokat; (3) viselkedésük következetes és kiszámítható legyen; (4) megfelelő módon, a szabályokat betartva játsszanak.

Záró gondolatok

Napjainkig számos tudományterület különböző elméleti modellek és módszertani eljárások alapján bizonyította, hogy a személyiség társas viselkedését alapvetően meghatározzák a gyermekkorban létrejövő kötődési kapcsolatok, elsősorban az anyával (gondozóval) kialakult érzelmi viszonyulás. A gyerekek főként ebben a kapcsolatban tapasztalják meg, mit várhatnak el másoktól, hogyan tudják mások viselkedését befolyásolni, és ezek a tapasztalatok döntő hatással vannak későbbi társas viszonyaikra, mentális és fiziológiai egészségük minőségére.

E kapcsolat természetének jellemzésére, változásának elemzésére számos mérőszközt dolgoztak ki, amelyek közül a legismertebb és a legelterjedtebb az Ainsworth-féle Idegen Helyzet Teszt. A kísérlet, majd annak továbbfejlesztett változatai alapján és egyéb mérőszközökkel jól elkülöníthetők a különböző kötődési mintázatú gyerekek, ami segíti a szociális viselkedés problémáinak megelőzését és a már kialakult problémák kezelését. Ugyancsak több vizsgálat irányul a kötődési zavarok azonosítására.

Mivel napjainkban egyre több gyermek küzd interperszonális problémákkal, amelyek háttérben kötődési nehézségek is állhatnak, ezért mind az óvodában, mind az iskolában dolgozó pedagógusoknak megfelelő ismerettel kell rendelkezniük a kötődés természetéről, ismerniük kell a problémák intézményes keretek között történő kezelésének lehetőségeit, illetve a nehézségek azon jellemzőit, amelyek már mindenképpen szakember (például pszichológus, pszichiáter) bevonását teszik szükségessé.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük Zsolnai Anikónak a tanulmány írása közben nyújtott szakmai támogatását.

Irodalom

- Ainsworth, M. D. S. (1982): Attachment: Retrospect and prospect. In Parkes, C. M. és Stevenson-Hinde, J. (szerk.): *The place of attachment in human behavior*. Basic Books, New York. 3–30.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. és Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum, Hillsdale.
- American Psychiatric Association (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4)*. Author, Washington.
- Ammaniti, M., van IJzendoorn, M. H., Speranza, A. M. és Tambelli, R. (2000): Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change. *Attachment and Human Development*, 2. 328–346.
- Armsden, G. C. és Greenberg, M. T. (1987): The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationships to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16. 427–454.
- Asendorpf, J. B. (1992): A Brunswikean approach to trait continuity: Application to shyness. *Journal of Personality*, 60. 53–77.
- Bartholomew, K. és Horowitz, L. M. (1991): Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2. 226–244.
- Bateson, P. G. (1964): An effect of imprinting on the perceptual development of domestic chicks. *Nature*, 202. 421–422.
- Belsky, J. és Rovine, M. J. (1988): Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59. 157–167.
- Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss. Attachment*. I. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss. Separation*. II. Basic Book, New York.
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and loss. Loss: sadness and depression*. III. Hegarth Press, London.
- Braunitzer Gábor (2008): Az elégtelen szociális kötődés pszicho-neuro-immunológiai hatásai. Előadás. VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2008. április 11–12.
- Bretherton, I. és Main, M. (2000): Mary Ainsworth, 1913–1999 (APA Obituary). *American Psychologist*.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. és Cassidy, J. (1990): Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In Greenberg, M. T., Cicchetti, D. és Cummings, E. M. (szerk.): *Attachment in the preschool years*. University of Chicago Press, Chicago. 273–308.
- Brisch, K. H. (1999): *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Klett–Cotta, Stuttgart.
- Carver, Ch. S. és Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Cassidy, J. (1988): Child-mother attachment and the self in the six-years-olds. *Child Development*, 59. 121–134.
- Cassidy, J. és Marvin, R. S. (1989): *Attachment organization in three and four year olds: Coding manual*. Kézirat.
- Cassidy, J. és Shaver, P. R. (1999): *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Guilford Press, New York.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhász, C., Nagy, F. és Chugani, D. C. (2001): Local brain functional activity following early deprivation: a study of post-institutionalized Romanian orphans. *Neuroimage*, 14. 1290–1301.
- Cicchetti, D. és Toth, S. (1995): A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34. 541–565.
- Cole, M. és Cole, S. R. (1998): *Fejlesztélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Collins, N. és Read, S. (1994): Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In Bartholomew, K. és Perlman, D. (szerk.): *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships*. Kingsley, London. 53–90.
- Crittenden, P. M., Claussen, A. H. és Kozłowska, A. (2007): Choosing a valid assessment of attachment for clinical use: A comparative study. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28. 78–87.
- Csomortáni D. Zoltán és Kasik László (2008): *Összefüggések a szülői túlélés, a szorongás és a szociális készségek működése között*. Előadás. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. november 13–15.
- Dollard, J. és Miller, N. (1950): *Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking and culture*. McGraw-Hill, New York.
- Fagin, C. M. R. N. (1966): *The effect of maternal attendance during hospitalization on the posthospital behavior of young children: A comparative study*. F. A. Davis, Philadelphia.
- Feeney, B. C., Cassidy, J. és Ramos-Marcuse, F. (2008): The generalization of attachment representations to new social situations: Predicting behavior during initial interactions with strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87. 631–648.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. és Perry, D. G. (1996): Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67. 1318–1328.
- Floyd, K. K., Hester, H. C., Griffin, J., Golden, B. és Smith Canter, L. L. (2008): Reactive Attachment Disorder: Challenges for early Identification and Intervention within the Schools. *International Journal of Special Education*, 23. 47–55.
- Frecska Ede, Csöklé Zsolt, Nagy Alexandra és Kulcsár Zsuzsanna (2004): A terápiás kapcsolat neurofenomenológiai elemzése a rituális gyógyítá-

- ban. *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, 3. 133–143.
- Freud, S. (1982): *A pszichoanalízis foglalatosa*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Garbarino, J. J. (1996): A Review of the Psychometric Properties of Selected Attachment Instruments. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (19th, New Orleans, LA, January 26, 1996).
- Granot, D. és Mayseless, O. (2001): Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25. 530–541.
- Grossmann, K. E. és Grossmann, K. (1991): Attachment quality as an organizer of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective. In Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J. és Morris, P. (szerk.): *Attachment across the life cycle*. Tavistock/Routledge, London.
- Hall, S. E. és Geher, G. (2003): Behavioral and personality characteristics of children with reactive attachment disorder. *The Journal of Psychology*, 137. 145–163.
- Hansburg, H. G. (1972): An experimental study of the effect of the use of the print shop in the improvement of spelling, reading, and visual perception. AMS Press, New York.
- Hanson, R. F. és Spratt, E. G. (2000): Reactive attachment disorder: What we need to know about the disorder and implications for treatment. *Child Maltreatment*, 5. 137–145.
- Harlow, H. F. (1964): Early social deprivation and later behavior in the monkey. In Abrams, A., Gurner, H. H. és Tomal, J. R. P. (szerk.): *Unfinished tasks in the behavioral sciences*. Williams and Wilkins Press, Baltimore. 154–173.
- Hart, S. (2008): *Brain, Attachment, Personality: An Introduction to Neuroaffective Development*. Karnac Books, UK.
- Hermann Imre (1984): *Az ember ősi ösztönei*. Magvető Kiadó, Budapest.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10). (1995) WHO.
- Isabell, R. és Belsky, J. (1991): Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62. 373–384.
- Jarvis, P. A. és Creasey, G. L. (1991): Parental stress, coping, and attachment in families with an 18-month-old infant. *Infant Behavior and Development*, 14. 383–395.
- Julius, H. (2002): Beziehungsorientierte Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. *Erziehung und Unterricht Heft*, 6.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. Basic Books, New York.
- Karr-Morse, R. és Wiley, M. S. (1997): *Ghosts from the nursery: Tracing the roots of violence*. The Atlantic Monthly Press, New York.
- Kaufman, C. és Rosenblum, L. A. (1967): Depression in Infant Monkeys Separated from Their Mothers. *Science*, 24. 1030–1031.
- Kenny, L. (1987): The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16. 17–27.
- Kerns, K. A., Klepac, L. és Cole, A. (1996): Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32. 457–466.
- King M. G. és Newnham, K. (2008): Attachment Disorder, Basic Trust and Educational Psychology. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8. 27–35.
- Klagsbrun–Bowlby *Adaptation of the Hansburg Separation Anxiety Test*. (1976)
- Kobak, K. A., Lipsitz, J. D. és Feiger, A. D. (2003): Development of a standardized training program for the Hamilton Depression Scale using Internet-based technologies: results from a pilot study. *Journal of Psychiatry Results*, 37. 509–515.
- Lakatos Krisztina és Gervai Judit (2003): A korai kötődés neurobiológiai háttere. In Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 326–342.
- Lamb, M. E. (1978): Qualitative aspects of mother- and father-infant attachments. *Infant Behavior and Development*, 1. 1–10.
- Lorenz, K. (1937): The companion in the bird's world. *Journal of Ornithology*, 83. 137–213.
- Maccoby, E. E., és Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Mussen, P. H. és Hetherington, E. M. (szerk.): *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. Wiley, New York.
- Main, M. és Cassidy, J. (1988): Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24. 415–426.
- Main, M. és Solomon, J. (1986): Discovery of an insecure-disorganized/disoriented pattern. In Brazelton, T. B. és Yogman, M. (szerk.): *Affective Development in Infancy*. Norwood, New York.
- Main, M., Kaplan, N. és Cassidy, J. (1985): Security in infancy, childhood, and adulthood: Move to the level of representations. *Monographs of Social Research in Child Development*, 50. 66–104.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár Péter és Nagy Emese (1997): A veleszületett szocialitás jelenségéről. In Hidas György (szerk.): *A megtermékenyítéstől a társadalomig*. Dinasztia Kiadó, Budapest. 23–29.
- Mukaddes, N. M., Bilge, S., Alyanak, B. és Kora, M. M. (2000): Clinical characteristics and treatment responses in cases diagnosed as reactive attachment disorder. *Child Psychiatry and Human Development*, 30. 273–287.
- Newson, J. és Newson, E. (1968): *Four years old in an urban community*. Allen and Unwin, London.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Parker, G., Tupling, H. és Brown, L. B. (1979): A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52. 1–10.
- Pearce, J. W. és Pearce, T. D. (1994): Attachment theory and its implications for psychotherapy with maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 18. 425–438.
- Péley Bernadette (2002): Az elbeszélés szerepe az én (self) kibontakozásában. *Magyar Tudomány*, 1. 2009. július 30-i megtekintés, <http://www.matud.iif.hu/02jan/peley.html>
- Prescott, J. W. (1975): Body pleasure and the origins of violence. *The Futurist*, 9.64–74.
- Pulay Klára (1997): A kötődésről és az anya hiányáról. In Bernáth László és Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlesztélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest.
- Resnick, G. (1993): Measuring attachment in early adolescence: A manual for the administration, coding and interpretation of the Separation Anxiety Test.
- Richters, M. M. és Volkmar, F. R. (1994): Reactive attachment disorder of infancy or early childhood. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 33. 328–332.
- Rosenstein, D. S. és Horowitz, H. A. (1996): Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64. 244–253.
- Rothbart, M. K. (1989): Temperament and development. In Kohnstamm, G., Bates, J. és Rothbart, M. K. (szerk.): *Temperament in childhood*. Wiley, New York. 187–248.
- Schaffer, H. R. (2000): The early experience assumption: past, present and future. *International Journal of Behavioral Development*, 24. 5–14.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Sheperis, C. J., Doggett, R. A., Hoda, N. E., Blanchard, T., Renfro-Michel, E. L., Holdiness, S. H. és Schlagheck, R. (2003): The development of an assessment protocol for Reactive attachment disorder. *Journal of Mental Health Counseling*, 25. 291–310.
- Spitz, R. A. (1945): Anaclitic depression. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2. 313–342.
- Sponzel, R. (2000): Engagierte Rezension zu Brisch, K. H. (1999): *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie*.
- Sroufe, L. A. (1983): Infant–caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In Perlmutter, M. (szerk.): *Minnesota Symposia in Child Psychology*. 16. 41–83. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 41–83.
- Sroufe, L. és Fleeson, J. (1986): Attachment and construction of relationships. In Hartup, W. és Rubin, Z. (szerk.): *Relationships and development*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 51–71.
- Stephan, C. (1997): Bindungsbeziehung – Spielbeziehung – Kompetenzentwicklung. In Spangler, G. és Zimmermann, P. (szerk.): *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Klett–Cotta, Stuttgart. 265–281.
- Stewart, R. B. és Marvin, R. S. (1984): Sibling relations: The role of conceptual perspectivetaking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55. 1322–1332.
- Target, M., Fonagy, P. és Shmueli-Goetz, Y. (2003): Attachment representations in school-age children: The development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29. 171–186.
- Thomas, A. és Chess, S. (1977): *Temperament and development*. Brunner/Mazel, New York.
- Tizard, J. és Tizard, B. (1971): The social development of two-year-old children in residential nurseries. In Schaffer, H. R. (szerk.): *The origins of human social relations*. Academic Press, New York. 147–160.
- Tóth Ildikó, Lakatos Krisztina és Gervai Judit (2007): Az anyai viselkedés és a genetikai változatosság szerepe az első érzelmi kapcsolatok kialakulásában, In Cziegler István és Oláh Attila (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Waters, E. és Deane, K. E. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In Bretherton I. és Waters, E. (szerk.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50. 41–65.
- Waters, E., Merrick, S. K., Albersheim, L. J. és Treboux, D. (1995): *Attachment security from infancy to early adulthood: A 20-year longitudinal study*. Paper presented at the biennial conference of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Winnicott, D.W. (1999): *Játszás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5. 430–437.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 3–15.

A Grammatika pillanata

Üdvözet Kolozsvárról Sylvester János Grammatikájának 470. évfordulóján

Az MTA Kolozsvári Akadémiai Bizottsága és az erdélyi Szabó T. Attila Nyelvi Intézet nevében köszöntöm a Beythe Társaság – a Beythe István Pannon Történeti Természetismereti Társaság – megalakulását, annak tagságát, első rendezvényének előadóit és közönségét, a sárvári házigazdákat, a Nádasdy Ferenc Múzeumot. A Magyar Tudományos Akadémia 6. területi bizottsága, a kolozsvári, 2007-ben jött létre, Románia európai uniós tagságával egy időben, és az a feladata, hogy összefogja azokat a szellemi erőket, személyeket és szakmai műhelyeket, amelyek romániai szétszórtságukban is a magyar tudományossághoz, 16 akadémiai külső taggal és hozzávetőleg 500 köztisztületi taggal pedig a magyar Akadémiához tartoznak.

Méltó az alkalom, az idő és a helyszín az emlékezésre és az ünneplésre: Sylvester János révén ez a nap, 2009. június 14-e jelentős évfordulója a magyar könyvnyomtatásnak, a magyar nyelv leírásának és az írás szabályozásának, az oktatásnak, a természetismeret megjelölő szaknyelveknek. Mindez Sárvárhoz fűződik, de 1539. június 14. nem múltó pillanata, elszigetelt jelensége volt a magyar művelődéstörténetnek. Generációkon, évszázadokon átívelő, a Pannon- és a Kárpát-medencei térséget átfogó szerves folyamatokat indított el, olyan folyamatokat, amelyek előzményeikben és kapcsolataikban európaiak is. Jellemző egyébként az is, hogy Sylvester életének legfontosabb adatait, születésének és halálának évét nem ismerjük, de napra pontosan tudjuk, mikor és hol jelent meg a *Grammatica Hungarolatina*, hisz ott olvasható a mű címlapján.

A magyar történelem talán legreménytelenebb időszakához tartozik ez a pillanat: Mohács után vagyunk és két évvel Buda eleste előtt, Európa pedig a nagy vallási és gondolkodásbeli átalakulás idején, amelyhez hozzátartozik a nemzeti nyelvek kialakításának bátorítása is Erasmus, Melanchton és Luther részéről, hogy csak a legnevesebbeket említsük azok közül, akik Sylvesternek is közvetlen példái és mintái voltak. A korabeli egyetemek pedig, amelyeket szorosabb szálak fűztek egymáshoz, mint a maiakat, kovászlai voltak ennek a szellemi erjedésnek, és noha a szellemi közösséget a latin biztosította, a héber, a görög és a latin által képviselt szellemi hagyomány, a továbblépést már a nemzeti nyelvekben látták Krakkóban és Wittenbergben is, ahol Sylvester tanulmányait folytatta.

A magyar kultúra szerves összetartozását a magyar nyelv biztosítja. A szakterminológiák története is azt bizonyítja Sylvester nyelvtani leckéiben és később Apáczai *Enciklopédiájában*, hogy azok a szakterületek voltak előnyben, amelyeknek terminológiailag megvolt a szerves kapcsolatuk a korabeli beszélt nyelvvel, a népnyelvvel (erről részletesebben lásd: *Gráfik*, 2004; *Juhász*, 2004; *Péntek*, 2004). Föltétlenül ilyen volt a természetismeret. A közös természetismereti tudás Sylvester korában jóval szélesebb volt, mint

a későbbiekben vagy napjainkban. Ezért is üdvözlendő a Beythe Társaság vállalt küldetése: ennek a múltbeli szerves tudásnak a feltárása és közkinccsé tétele.

Dunántúl a magyar szállásterület nyugati nagy régiója, Erdély a keleti. Ötödfél évszázaddal ezelőtt és a későbbiekben éppen a Sylvester Jánosok, az Apáczaiak, a Kazinczyk munkásságában, illetve az ő munkásságuk nyomán valósult meg a magyarok szellemi összetartozása. A botanikusok és a botanika szép példáját nyújtják ezeknek a továbbélő, folyamatosan meg-megújuló kapcsolatoknak. Remélhetőleg ez a mai alkalom is egy ilyen megújulásnak a pillanata. Erdélyről és csak a legnagyobbakról szólva: a magyar nyelvű tudományosságunk és az oktatástörténetnek Apáczai Csere János az emblematisz alakja, a magyar tudományé Bolyai János. Mindketten erdélyiek, sőt belső-erdélyiek. A tágabb értelemben vett Erdélynek mindig jelentős szellemi és nyelvi tartalékai voltak: volt, amikor ezek felszínre kerülhettek, közös kinccsé válhattak, volt, amikor elkallódásra ítéltettek. Közös feladat a korábbi szervezés és egység helyreállítása éppen a szaknyelvek vonatkozásában.

Sylvester Jánosról és koráról, amit lehetett, mindent felderített és leírt fél századdal ezelőtt megjelent munkájában Balázs János (1958). Más szerzőkkel együtt azon a véleményen van, hogy neve az *Erdős* (kevésbé valószínűen az *Erdélyi*) latinosítása, humanista szokás szerinti névváltoztatása, születési helye pedig, amelyhez erőteljesen í-ző nyelvjárása is köti, a partiumi Szinérváralja. A városnevekről szólva, *Grammatikájában* Sylvester maga is megemlékezik szülőföldjéről: „Szülőhazánknak azon vidékén, amelyet Meggyesaljának hívnak, van egy, nagyságos Perényi Jánosnak, kedves uramnak birtokához tartozó, hét kies, szőlőtermő dombbal ékes városka, melynek termékeny földjét kővér legelők, virágos mezők és rétek ékesítik, források és folyóvizek öntözik, irtott és szűz erdők teszik kellemetessé, s mely mindennemű gyümölcsöt megterem, és aranyban, ezüstben, sóban gazdag. Itt pillantottam meg a napvilágot, s mindenemet neki köszönöm. A mi nyelvünkön Szinérváralja a neve.” (Balázs, 1958, 6.). Itthoni, nagybányai tanulmányait minden bizonnyal Perényi János édesapja, a mohácsi csatában elesett Perényi Gábor segethette (Balázs, 1958, 15.).

Sylvester életében és munkásságában szorosan összefonódik természetismereti alapú nyelvtanirói, bibliafordítói és nyomdászti tevékenysége. Az 1534-ben őt fogadó Nádasdi Tamás, Sárvár gazdája, két évvel korábban erősítette meg a várat, és az ellen is állt a török ostromnak. „A Nádasdi leveleiben emlegetett almáskert meg a körtvélyes (körtéskert) mellett virágoskertek is díszítették a várost. Ezekben gyakran török rabok munkálkodtak. Gyűjtötték és természetették a gyógyfüveket is.” (Balázs, 1958, 154.). Sylvester megérkezése után új iskola létesült, a várúr téglából építtette. Ebben lett iskolarektor Sylvester, az itt tanulóknak (is) kellett a nyelvtan mint a legfontosabb alapozó tankönyv, és szüksége volt rá a szerzőnek is, mintegy előmunkálatként az *Újtestamentum* fordításához.

A grammatikát tudvalévőleg nem a grammatikusok csinálják, az benne van a nyelvben, a grammatikusok kihámozzák belőle, és leírják. Ennek mintáit nyújtották az európai, vulgáris nyelvek számára a klasszikus nyelvek, mindenekelőtt a latin. A nemzeti nyelvek nyelvtanainak sora a 13. században indult el két provanszál nyelvtannal (Balázs, 1958, 39.), Közép-Európában Husz János *Orthographia Bohemicája* az első ilyen mű (ennek közvetlen hatása volt Sylvesterre és más, korabeli magyar grammatikusokra is).

Sylvester nyelvtana, amelynek kiadására emlékezünk, Kelet-Közép-Európában első kísérlete egy nemzeti nyelv leírásának (vesd össze: *Korompay*, 2003, 584.). A vulgáris nyelvek fokozatos kibontakozása, kiszabadulása a latin kereteiből versengést is elindít közöttük: Sylvester is büszke önérzettel állapítja meg Grammatikájában, hogy a ragozás gazdagságát tekintve a magyar minden más nyelvet felülmúl. Az *Új Testamentum*hoz disztichonokban írt ajánlása pedig, az irodalmi antológiákban is gyakran idézett *Az magyar népnek, ki ezt olvassa*, azt a közös örömet fejezi ki, hogy magyarul szól népünk-

höz az isten igéje, azon a magyar nyelven, amely – íme, itt van rá a bizonyíték – időmértekes verselésre is alkalmas:

„Az ki zsidóul és görögül és vígre diákul
Szól vala rígnen, szól néked az itt magyarul.
Minden nípnek az ű nyelvinn, hogy minden az isten
Törvényinn ilyen, minden imággya neví.”

Bizonyára a magyar nyelvben felfedezett értékek, a jövőendő századokra kiható szellemi lehetőségek felismerése tette, tehette büszke, humanista patriótává Sylvestert. Nyelvtanában és a török elleni harcra buzdító költeményében vallotta meg, hogy „...nincs szebb és édesebb, mint szeretni a’ Hazát” (idézi: *Balázs*, 1958, 378.).

A grammatikát a leírásban és az oktatásban is nélkülözhetetlennek tartották, ezt tekintették alapozásnak, ez volt az igazolója, a kifejezője és a rögzítője a nyelv szabályozottságának. A magyarban Sylvester munkája volt egyik első mozzanata az irodalmi nyelv

Dunántúl a magyar szállásterület nyugati nagy régiója, Erdély a keleti. Ötödfél évszázaddal ezelőtt és a későbbiekben éppen a Sylvester Jánosok, az Apáczaiak, a Kazinczyk munkásságában, illetve az ő munkásságuk nyomán valósult meg a magyarok szellemi összetartozása. A botanikusok és a botanika szép példáját nyújtják ezeknek a továbbélő, folyamatosan megújuló kapcsolatoknak. Remélhetőleg ez a mai alkalom is egy ilyen megújulásnak a pilanata.

szabványosításának. Szintén ebben a közös egyetemi környezetben alakult ki a többnyelvű szójegyzékek és szótárak műfaja, amelyek a latinhoz való viszonyítással jelentős mértékben közelítették is egymáshoz az európai nyelveket. A magyar nyelv, annak korabeli beszélt nyelvi, nyelvjárási változata elsősorban Sylvester révén került be ebbe a szellemi és nyelvi áramlatba 1527-ben Krakóban, 1539-ben Sárovaron. Sylvester latin nyelvű ajánlóverset is írt ahhoz az 1527-ben megjelent latin, német, lengyel és magyar beszélgetésgyűjteményhez, amely így az első magyar nyelvű nyomtatványnak tekinthető. Ennek utolsó disztichonját ma is idézhetjük (Berczeli A. Károly fordításában):

„Gyűjtsd a tudást, mert látod, pusztul minden e földön,
És csak a szellemi kincs élheti túl a halált.”

Grammatikájában Sylvester külön fejezetben foglalkozik a helyesírással. Ebben először jelenik meg a kétféle elv dilemmája: csak a kiejtést kell-e követnie az írásnak, vagy az értelmet is tükröztetnie kell-e?

Sylvester fogalmazza meg elsőként az utóbbi igényét, ahogy ma nevezzük: a szóelemzés elvét. Ez az elv a 17. században válik tudatossá, határozottá az erdélyi Geleji Katona István és Misztótfalusi Kis Miklós munkásságában: annak felismerése, hogy ez az alapja nemcsak az írás „értelmességének” és érthetőségének, de az írott nyelv viszonylagos egységének is (*Balázs*, 1958, 215–217.; *Korompay*, 2003, *Szathmári*, 1968, 86–136.).

A magyar kiejtés ma is színes, változatos, éppen a dunántúli pedig gyakran ismerősen hangzik az erdélyiek, különösen a székelyek fülének. A regionális színességet, sokféleséget és változatosságot – akárcsak a természeti környezetben – lehetőleg a nyelvi környezetben is meg kell őrizni. Az egységet, a közösséget pedig nekünk kell megkeresnünk és megtalálnunk – elsősorban az értelemben, az értelmességben.

És természetesen nem csupán írásunk értelmességében és helyességében!

Ehhez kívánok eredményes munkálkodást, baráti együttműködést.

Irodalom

Balázs János (1958): *Sylvester János és kora*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Gráfik Imre (2004) A tárgyi világ Apáczai Csere János *Magyar Encyclopaediájában*. In Péntek János (szerk.): *Magyarul megszólaló tudomány. Apáczai Enciklopédiájának ösztönzése és példája a magyar tudományos nyelv és stílus megteremtésében*. Lucidus Kiadó, Budapest. 156–75.

Juhász Dezső (2004): Apáczai Enciklopédiájának élnyelvi, nyelvjárási gyökerei. In Péntek János (szerk.): *Magyarul megszólaló tudomány. Apáczai Enciklopédiájának ösztönzése és példája a magyar tudományos nyelv és stílus megteremtésében*. Lucidus Kiadó, Budapest. 56–66.

Kiss Jenő és Pusztai Ferenc (2003, szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Korompay Klára (2003): A középmagyar kor. Helyesírás-történet. In Kiss Jenő és Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest. 577–95.

Péntek János (2004): Magyar nyelvű tudományosság – kezdet és vég? In uő (szerk.): *Magyarul megszólaló tudomány. Apáczai Enciklopédiájának ösztönzése és példája a magyar tudományos nyelv és stílus megteremtésében*. Lucidus Kiadó, Budapest. 233–42.

Péntek János (2004, szerk.): *Magyarul megszólaló tudomány. Apáczai Enciklopédiájának ösztönzése és példája a magyar tudományos nyelv és stílus megteremtésében*. Lucidus Kiadó, Budapest.

Szathmári István (1968): *Régi nyelvtanaink és egységestülő irodalmi nyelvünk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az első magyar „doktori iskola” és munkásai Sárváron

Tények és talányok a magyar herbalizmus, etnobotanika és orvosi nyelv születésének korából (1)

„Gyűjtsd a tudást, mert látod, pusztul minden e Földön,
és csak a szellemi kincs élheti túl a halált.”
Erdősi Sylvester János, Krakkó, 1527
(Fordította: Berczeli Károly)

Milyen kapcsolatban van Sylvester János szellemisége azzal a sárvári és németújvári körrel, melyben az első magyar nyelvű Herbáriumok (természettudományi kézikönyvek), (etno)botanikai és orvosi monográfiák születtek? Indokolt-e ezt a szellemi közösséget úgy tekinteni, mint az első magyar „doktori iskolát”? Ezeket a kérdéseket járja körül jelen tanulmány.

Captatio (2)

A 2009. év a magyar nyelvű tudományosság különleges esztendeje, mert:
– jó 500 éve született Szinérváralján (Seini, Románia) Sylvester János (1504 körül–1552 körül), aki
– 470 éve, 1539. június 14-én kiadta Sárvárújszigeten (ma Sárvár, Vas megye) az első botanikai, földrajzi, matematikai, honismereti magyar szaknyelvet is oktató tankönyvet, a *Grammatica hungarolatínát* (3), mely utat mutatott a magyar szaknyelv kibontakozásához (4);
– 450 éve, 1559. október 15-én Sárvárról indulhatott Nyugat-Európába Lencsés György (1530–1593), az első magyar természettudományi nagymonográfia, az *Egész orvosságról való könyv, azaz Ars medica* hat könyvének szerzője (5);
– 445 éve Sárváron született Beythe András (1564–1599) magyar herbalista, a *Fíves könyv* (1595) összeállítója (6);
– jó 440 éve Sárvárról ment Németújvárra Beythe András apja, István (1532 körül–1612 körül), Clusius munkatársa, az első önálló nyomtatott etnobotanikai könyv (*Stirpium nomenclator pannonicus*, 1583) társszerzője (7);
– 431 éve jelent meg Kolozsvárott a sárvári Sylvester-tanítvány, Melius Péter (8) *Herbárium*a (9);
– 410 éve halt meg Németújvárott Beythe András (10);
– 400 éve halt meg Leidenben Carolus Clusius (1528–1609), aki 1583-84-ben Beythe István közreműködésével megírta az első és azóta is egyetlen pannon etnobotanikát, az első pannon flórát, és kiadta a *Fungorum in Pannoniis observatarum brevis historiát*, az első (etno)mikológiai monográfiát (1602) (11).

Bevezetés

A kérdések, amelyek foglalkoztatnak, valójában nagyon egyszerűek: Miért beszélünk egyáltalán magyar szaknyelvet – ha már a tudomány nemzetközi? Kik, mikor és hol teremtettek ennek a népnek a tudásából magyarul (is) szóló tudományt? Hogyan született az első magyar Doktori Iskola és ennek máig rejtélyes és jelképes legfontosabb terméke, a magyar élettudományi (botanikai, orvosi stb.) szaknyelv első nagymonográfiája, Váradi Lencsés György *Egész orvosságról való könyv azaz Ars Medica* című munkája?

A feltett egyszerű kérdésekre viszonylag egyszerű válaszok is adhatók:

Miért beszélünk még magyarul (is)? Talán elsősorban azért, mert 907 júniusában a dinasztia-alapító Árpád-család (apa és/vagy fiai) Németóvár közelében, a mai Hainburg an der Donau-nál logisztikában, stratégiában és taktikában is jobbak voltak, mint a magyarok megsemmisítésére érkező egyesült európai seregek. Az ottani megsemmisítő győzelem teremtette meg a magyar államszervezésnek és közvetve nyelvünk túlélésének feltételeit. (12) A hainburgi győzelemre következő 1100 esztendő első fele egyrészt a pogány tudásréteg felszámolásával, másrészt – a magas műveltség szintjén – a magyarságnak a latin kultúrába való betagozódásával telt. A második fele – a magyar nyelv értékeinek felfedezése – ugyancsak európai folyamatok, a reneszánsz és a reformáció hatására az 1530-as években kezdődött és napra pontosan datálható: 1536. november 18-án (más értelmezés szerint október 15-én (13)) a Vas megyei Sár község vára körül, bizonyára a Rába egyik kanyarulatának, holtágának átvágásával és a Gyöngyös-patakkal való egyesítésével létesített új szigeten szignálta Sylvester János első (szak)nyelvi tankönyvünk, a *Grammatica hungarolatina* előszavát. A megjelenés helyét és napját is tudjuk: Sárvárújsziget, 1539. június 14.

2009-ben tehát éppen 470 esztendeje, hogy nemcsak nyelvünk törvényei, de szakszavai is átkerültek a népi tudás köréből egy nyomtatott könyvbe – a rendszerezett tudomány körébe – öt nyelven: magyarul, görögül, latinul, esetenként pedig németül, sőt héberül is. Ennek a teljesítménynek filológiai értékelését a nyelvészek évszázados munkával, alaposan elvégezték (Bartók, 2006), szaknyelvi következményei pedig részei mindennapjainknak (lásd például: Kurtán, 2003; 2006; 2008; Hortobágyi, 2008; Mihalovicsné, 2008; Mihalovics és Révay, 2002; Ortutay, 2008 stb). A természettudományok terén azonban Sylvester szándékait és teljesítményét még nem tartja számon érdeme szerint a magyar tudomány (Szabó, 2001a).

Kik voltak, mikor és hol éltek, mit tettek azok, akik a tudásunkat először írták nyomtatott magyar könyvekbe? Erre a kérdésre a választ részleteiben sejtjük ugyan, de egészében még nem igazán tudjuk. A tudományos válaszokat sokan keresték, közülük talán a legeredményesebb Balázs János (1958) volt. A jelen tanulmány is részben erre a kérdésre választ kereső kísérlet. Abból az egyre nagyobb teret nyerő megközelítésből indul ki, hogy ha keveset tudunk az egyénről, próbáljuk azt a közösséget megérteni, amelyben bizonyíthatóan dolgozott, amelyre igazolhatóan hatott. Esetünkben az a különösen figyelemre méltó, hogy a 16. századi magyar élettudományok szinte valamennyi jelentős szerzője kapcsolatba hozható (közvetlenül vagy közvetve) a Sylvester János szellemével fémjelzett Sárvári Iskolával: Beythe István (Beythe és Chusius, 1583; Chusius, 1583; 1584; 1601 stb.) itt volt lelkipásztor, itt született fia, Beythe András (Beythe, 1595) (14), itt tanult Somogyi (Melius) Péter (Melius, 1578), és alapos a gyanúnk, hogy innen indult nyugat felé – talán éppen Jean Fernelhez, a Párizsi Egyetemre – 1559 októberében Váradi Lencsés György is (Lencsés, 1577 körül).

Hogyan született az első magyar nyelvű természettudományi nagymonográfia, Váradi Lencsés György *Egész orvosságról való könyv azaz Ars Medica* című munkája? Ez a tanulmány ennek a rejtélynek egy részletéhez próbál csak közelebb kerülni az utolsó kérdés körbejárásával. Magával a kézirattal itt nem foglalkozunk; az érdeklődőt korábbi munkák-

ra, illetve világhálós forrásokra utaljuk (Varjas, 1943; Farczády és Szabó, 1961; Spielmann és mtsai, 1976; Jakab és Bölskei, 1988; Szabó, 1996; Szabó és Biró, 2000). (15)

A felsoroltak önmagukban is érdekes szakmai kérdések. De hogy ezek számomra éppen most, a nemzeti értékválság, pénzügyi válság, gazdasági válság és erkölcsi válság idején merültek fel hangsúlyosan és ilyen általános formában, annak talán az is az oka, hogy 2008-ban idóm jelentős részét egy „határtalan hazánkról” szóló kötetbe írott, emberségünk és magyarságunk viszonyának biológiai gyökereit kereső tanulmány (Szabó, 2008a) foglalta le.

Tanulmányom elsődleges célja az előbbieken felvetett általános kérdések sajátos, egyedi megközelítése egy esettanulmány révén: közelebb kerülni annak megértéséhez, hogyan hatott Jean François Fernel (1497–1558) francia humanista tudós és orvos-tanár, a tudását és egyéniségét vélhetően Nyugat-Magyarországon, illetve Nyugat-Európában kialakító erdélyi magyar udvari emberre, az első magyar nyelvű orvosi nagymonográfia írójára, Váradi Lencsés Györgyre.

Miért beszélünk még magyarul (is)? Talán elsősorban azért, mert 907 júniusában a dinasztia-alapító Árpád-család (apa és/vagy fiai) Németóvár közelében, a mai Hainburg an der Donaunál logisztikában, stratégiában és taktikában is jobbak voltak, mint a magyarok megsemmisítésére érkező egyesült európai seregek. Az ottani megsemmisítő győzelem teremtette meg a magyar államszervezésnek és közvetve nyelvünk túlélésének feltételeit.

További cél volt folytatni az 1970-es években Kolozsvárott megkezdett munkát Lencsés könyvével, kihasználva immár a világháló nyújtotta lehetőségeket is (Schiller, 1997; Palkó, 2009; Szabó, 2003; 2007b; 2008a).

Munka közben jelentkeztek további, járulékos célok és szándékok is. Ezek többségét az idő és más témák szorításában ki kellett kerülni. De a kerülgetés nagyon „rázós”: ha egy témát kikerül az ember, belezökken másik kettőbe. Ezek közül az egyik egy növénynemzetség – a Csaba-íre vagy Sangui-sorba-fajok – körül felbukkanó tények és talányok köre volt. A „Csaba-íre esettanulmány” végül kinőtte ennek az írásnak a kereteit, de kinőtt belőle a Beythe István Pannon Történeti Természetismereti Társaság megalapításának (Sárvár, 2009 június 14.) ötlete is, valamint a megemlékezés az 1989-es alapítású szombathelyi Beythe István Etnobotanikai és Génökölógiai Kísérleti Kert újraindulásáról, illetve a 2000 és 2005 között a Veszprémi Egyetem Biológiai Inté-

zete és Botanikai Tanszéke mellett működő Beythe András Környezetbotanikai Kísérleti Kertéről, ahol annak idején csodálatos Csaba-íre tövek is éltek.

Váradi Lencsés György

Családja a Felső-Tisza vidékéről, a mai Kárpátalja (Ukrajna) területéről származott – szülei, vagy még a nagyszülei innen kerülhettek Nagyváradra, Vitéz János humanista főpap udvarába. Zrednai Vitéz János 1445–1465 között volt Várad püspöke, a várost a magyar humanizmus egyik központjává fejlesztette (például a káptalan tagjai között ott volt Janus Pannonius is). Miután Vitéz Esztergomba került érseknek, illetve kegyvesztett lett, Várad fénye hanyatlásnak indult. A teljes összeomlás 1560-ban következett be, amikor a török seregek elfoglalták a várat és a várost.

Előneve után ítélve Lencsés György is Váradon vagy vidékén születhetett 1530-ban. Fiatal koráról, tanulóéveiről semmi biztosat nem tudunk. Emberi tulajdonságai és szakmai fejlődése, karrierje azonban valószínűsíthető, hogy az a titkolódzó természetű György úr, akit Körösi Fraxinus Gáspár egyik, 1554-ben Sárvárról Nádasdy Tamásnak küldött levelében úgy emleget, mint akivel megosztotta véleményét Kanizsai Orsolya méhdaganatának kérdésében (bár óvatosságra inti vele kapcsolatban Nádasdyt), illetve még inkább az a Lencsés, akit 1559-ben Sárvárról Bécs felé, Kanizsai Orsolya engedett útnak Nádasdy Tamáshoz (ahova Lencsés akkor nem érkezett meg), azonos lehetett a mi Lencsés Györgyünkkel (*Vida*, 1988, főképp: 237.). Ameddig ezt a feltevést valakinek nem sikerül egyértelműen megcáfolni, ennél jobb munkahipotézist alkotni az első magyar orvosi nagymonográfia keletkezéstörténetének körülményeiről, addig ezek az adatok nagyon hasznosnak látszanak.

Veress Endre (1944) tárta fel, hogy Lencsés Báthory István erdélyi fejedelem és későbbi lengyel király szolgálatában állt mint a fejedelmi udvar egészségéért felelős „főszakácsmester”, azaz – mai fogalmakkal élve – a szakácsmesterek „közegészségügyi-toxicológiai felügyelője”. Idősb Szabó T. Attila (1974.; 1974b) találta meg azokat az okleveleket, melyek igazolják, hogy 1574-ben Báthory Kristóf feleségének volt az udvarmestere, valamint hogy élete végén fejedelmi főszámvevői (mai fogalmaink szerint amolyan „gazdasági miniszteri”) rangban gyakran utazott Gyulafehérvár és Várad között – Kolozsváron pedig tisztének megfelelően, rendszeresen ellátták mint a város vendégét (*Szabó*, 2008c). Életrajzi adatait – időközben eltűnt – sírköve őrizte meg (*Entz*, 1958). Diplomáciai feladatai is voltak Lengyelországban, Olaszországban és bizonyára más országokban is.

Rejtőzködő természetű ember lévén jó diplomata lehetett: sosem keveredett olyan intrikákba, melyekért a Báthoryak udvarában magas rangú embereket is könnyen megkurtítottak egy fejjel. Még vallásáról sincsenek biztos adataink. Erről és kínzó veseköveiről olasz orvos-diplomata társától, Marcello Squarzialupustól is tudunk, de egy ilyen természetű György urat említ korábban Körös Gáspár is Sárvárról. Alighanem ő is Dudith András – ma is érvényes – jelmondatát tartotta irányadónak: „Bene qui latuit, bene vixit”, azaz magyarul, és egy kis memotechnikai ferdítéssel: „Jól él, ki jól lapit”.

Nem lehetett diplomás orvos (erre írásaiban és a róla szóló iratokban nincs utalás), de az nem zárható ki, hogy európai vándorlása idején képezte magát a gyógyításban (is). Családja későbbi sorsáról is keveset tudunk. Fiai kereskedők és diplomaták voltak, de már nem nyugat, hanem kelet – a román fejedelemségek és talán a Török Birodalom – felé utazhattak inkább. A gyulafehérvári Lencséseknek a 17. században nyomuk veszett, de ez korántsem rendkívüli, hiszen nevük nem bukkan fel lakóhelyük, Gyulafehérvár városi jegyzőkönyveiben sem (*Kovács*, 1998, 353., 369.).

Két évszázaddal később Zalában jelenik meg egy szakirodalomban nagyon tevékeny Lencsés Antal nevű gazdász szakíró és tanár. Mivel a Lencsés nem gyakori név (az Erdélyi Magyar Szótörténeti Tárbán a négy évszázados írásbeliségből csak erre az egy családra vonatkozóan kerültek elő adatok), és mivel az íráskészséget öröklődő tulajdonságnak tekinthetjük, nem volna érdektelen utánanézni a nyugat-magyarországi Lencsések esetleges erdélyi gyökereinek sem (*Szabó és mtsai*, 1995, 118.; *Szabó és Almási*, 1999).

Lencsés György „szakmai” környezete: a magyar reneszánsz és humanizmus orvosai

A 2008-as év Magyarországon is a reneszánsz éve volt, sok szép eredménnyel és még több tanulsággal. Ebből az alkalomból kerültek például kiállításra az első magyar irodalmi és tudományos társaság, a Sodalitas Litteraria Danubiana több, mint 500 esztendő tárgyi emlékei a budapesti Petőfi Irodalmi Múzeumban – olyan emlékek, melyeket Akadémiánk több, mint 100 esztendeje feldolgozott ugyan, de a köztudatba mégsem kerültek be (*Ábel*,

1880). Ugyanakkor a reneszánsz év kiállításainak szervezői sem itt, de másutt sem igen vettek tudomást például a gyulafehérvári erdélyi fejedelmi udvar reneszánsz és humanista orvosairól, akik között a legjobbak – mint például Hunyadi Ferenc – jó költők is voltak.

Erről a Lencsés Györgyöt egykor körülvevő világról Tóth István (2001) emlékezett meg egy csodálatos kötettel – és benne egy szép saját verssel is. (16) Fél évezreddel ezelőtti európai tudományos beilleszkedésünk értékes bizonyítékai ezek a szellemi, költői dokumentumok. A 15–16. századok erdélyi magyar szellemiségének egy ismeretlen szeletét bemutató kötet – „...tornyok, bástyák, mik mélybe hulltak / [...] homokszemcsénél könnyebb múltak / a fejünk felett még hadba mennek: / köszönjük meg e hulló köveknek.” (Tóth, 2001) – jól érzékelteti, hogy milyen lehetett az a szellemi légkör és színvonal, melyben ennek a tanulmánynak magyar címszereplője – az éppen ekkortájt széteső Magyar Királyságból európai peregrinációra induló fiatal Váradi Lencsés György – élt. Témánknál maradva, a Franciaországban a 16. század derekán még tanárként is tevékeny Jean Fernel jelentőségét Lencsés is erről a magas szellemi szintről közelíthette meg.

Feltételezésünk szerint Lencsés akkor indult Sárvárról nyugat felé, amikor Fernel már nincs az élők sorában, így aligha találkozhattak személyesen. De az idősb Kovács Ferenc tüdőgyógyász szakorvos által igazolt Fernel-hatás szempontjából talán nem véletlen, hogy éppen abban az időben (1557–1558-ban) jelent meg Fernel főműve: az *Universa Medicina*. Sajnos, egyelőre semmit sem tudunk arról, kitől, hogyan szerezte meg Lencsés György ezt a könyvet. Egyáltalán: semmit sem tudunk könyveiről, könyvtáráról.

Lencsés feltételezett ifjúkori környezete, a „Sárvári Iskola”

Feltételezésünk szerint Váradi Lencsés György Kanizsai Orsolya és Nádasdy Tamás sárvári udvarában került szorosabb kapcsolatba a gyógyítás – és ezen belül is az őt különösen érdeklő nőgyógyászat – tudományával. Ez a feltételezésünk meglehetősen gyenge lábakon áll ugyan és alig több, mint egy önkényesen összeillesztett kirakójáték egyik darabja, de jó munkahipotézist jelent mindaddig, amíg valakinek nem sikerül meggyőző módon cáfolni, vagy egy ennél jobban összeillő módon kirakni a talányos darabokat.

Ez a feltételezés abból az újabban egyre jobban terjedő és meglehetősen fura nevű „társ(adalom)történetani” (proszopográfiai, proszopológiai) módszer példájából indul ki, miszerint ha az egyénre vonatkozó adatok hiányosak, akkor próbáljuk a jelenséget az adott szakmai vagy más természetű közösség egésze felől közelíteni (Keats-Rohan, 2007; Szabó, 2007a). Nos, ha így járunk el, akkor Sárvárral szinte mindenki kapcsolatba hozható, aki magyar nyelven az elsők között tett le valamilyen írott vagy nyomtatott orvosi vagy orvosbotanikai munkát a magyar tudománytörténet asztalára. Sőt, úgy tűnik, hogy a legkorábbi nyomtatott (vagy nyomtatásra szánt) magyar orvosi és botanikai nyelvi emlékek sajátos módon fogják egységbe a magyar nyelvterület nyugati és keleti végeit. Ugyanakkor ebben a történetben csodálatosan ötvöződik a hit és a tudás, a tudomány és a vallás megújulásának nagy – de a modern világban mindkét oldalról elhanyagolt – folyamata is, hiszen a Biblia-fordítók és hitújítók között sok természettudományosan is jól képzett ember volt.

Sylvester János

Ha eltekintünk a cseh huszitizmus 1466-ban Moldvába menekült magyar híveinek munkájától, a Münchener-kódexben fennmaradt első magyar Biblia-fordítástól (Szabó, 1985), akkor – hat évtizeddel később ugyan – mindenképpen egy Partiumból (a tágabb értelemben vett Erdélyből, Szinerváraljáról) származó humanista tudós, Sylvester János kerül elsőként történetünk reflektorfényébe. Sylvester János nevét 1526. október 26-án jegyezték be a Krakkói Egyetem anyakönyvébe (vesd össze: Balázs, 1958, 21.). Copernicus kortársaként és Copernicus városában tanulta a tudományokat – és nem utolsósorban a könyvszerkesz-

1. Időszámítási kérdések, azaz a hónapok latin ismertetése és – lapszélén – azok korabeli magyar nevei: Mensium: Ianuarius, Februarius, Martius, Aprilis, Maius, Iunius, Iulius, Augustus, September, October, November, December (vesd össze: *Bartók*, 2006).

2. Meteorológiai kérdések: Ventorum, vagyis az időjárásunkat alapvetően befolyásoló szelek (részletesen lásd: *Bartók*, 2006).

3. Földrajzi kérdések, mint

3.1. Hazai nagy folyók nevei: Fluviorum: Danubius Duna; Savus Szaua; Dravus Draua; Chrysius Kereft (részletesen lásd: *Bartók*, 2006).

3.2. Hazai nagy városok nevei: Urbium: Buda, Székesfehérvár, Kassa, Pest (németül Ofen), Esztergom, Várad, Szeged, Szeben, a szövegben megemlíti még sok más hazai és külföldi várost is, lábjegyzetben például Sárvárújszigetet stb. (lélektani magyarázata lehet, hogy sem Kolozsvárt, sem Brassót nem említi; részletesen lásd: *Bartók*, 2006). (17)

4. Matematikával kapcsolatos kérdések (részletesen lásd: *Bartók*, 2006).

Választott témánk szempontjából kiemelten fontos még:

5. A hazai növényvilág ismeretére való tanítás, illetőleg a hazai botanikai kutatások igényének megfogalmazása az *ARBORUM*, azaz *A fákról* címszó alatt, táblázatba foglalva külön a „Pyrus (körtvély fa)”, „Pomus (alma fa)”, „Prunus (szilva fa)” és „Ficus (füge fa)” neveit – ez utóbbi a faj Sárvár környéki közismertségére is utal. Ezt a részt a következőkben teljes terjedelmében is idézzük, mert jól példázza, mennyire nem csak nyelvtankönyvet, de szaktankönyvet is írt Sylvester János tizenéves kisdíákjainak. Némi időtorzító, anakronisztikus – de a mai szakmai tudás-egységesítő, kulturális integrációs törekvések ismeretében mégis időszerű – túlzással szólva a humán és a természettudományos oktatás egységét megvalósító tankönyv ez.

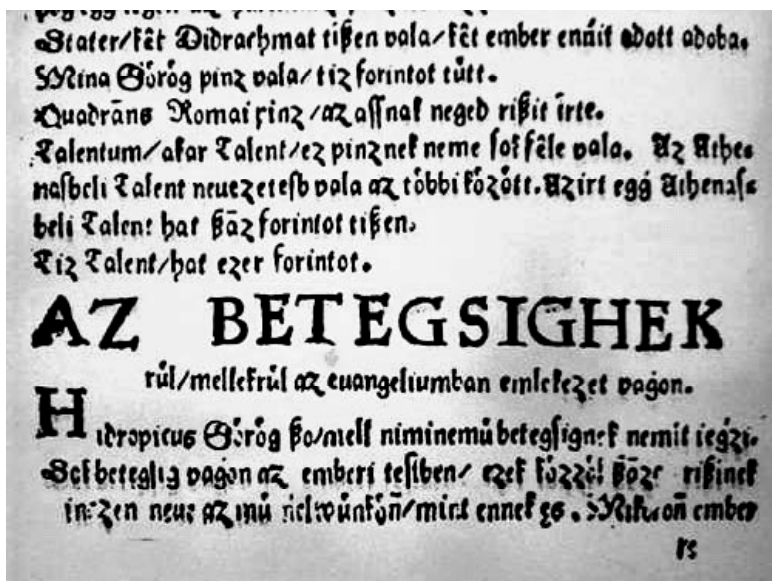
A bibliafordító „természettudós”

Sylvester János *Grammaticája* csak mellékterméke volt a nagy műnek, az egész *Új-Testamentum* magyar nyelvre való lefordításának, illetve az ehhez készített előszónak és jegyzetanyagának. Az 1541-ben Sárvárrott megjelent vaskos kötet nem csak egy tudományos (ezen belül természettudományos) igényességű Biblia-fordítás – benne például az első nyomtatott magyar orvosi szöveggel: *Az betegséghekről, melyekről az Evangéliumban emlékezet vagyon* –, de ez az első magyar időmértékes vers őrzője is. És korántsem lényegtelen itt most az sem, hogy ebben a versben – sok örök értékű részlet mellett – először szerepel egy mondatban az „élet és tudomány”, pontosabban „az tudomány, mely örök életet ad” – annak a vezérgondolatnak a folytatása, melyet Sylvester Jánostól a jelen tanulmány mottójaként idéztünk. Az a tudomány, mely a Sylvester szövege és a kor egyéb dokumentumai alapján korántsem csak teológiát jelentett, hanem (példának okáért az *Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár* adatai alapján) harmadrészt mesterségbeli tudást, harmadrészt orvoslást és csak egyharmadrészt a hitbéli dolgok felső szintű ismeretét (teológia).

Fernel → Vesalius → Kőrösi → Lencsés → Fernel?

Ebben az időben, az 1540-es években a kor legnagyobb anatómusa, Andreas Vesalius (1514–1564) iskolájában, Padovában tanul egy másik – vizsgált témánk szempontjából jelentős – személyiség: Kőrösi Fraxinus Gáspár. Vesalius viszont 1533 és 1536 között a Párizsi Egyetemen többek között a jelen tanulmány címében is szereplő Jean Ferneltől tanulhatta az orvoslást. Vesalius később Velencében tanult, végül Padovában doktorált 1537-ben a nagyhatású arab orvosról, Rhazesről írott kommentárokkal. Rhazes a mi Lencsés Györgyünk számára is fontos ember: azon kevesek között van, akiket név szerint említ munkájában. (Vesalius 1541-ben már jobbnak látta az inkvizíció elől Padovából

Bolognába távozni, sőt az orvoslásban korszakhatárt jelentő alapművét, a *De humani corporis fabricát* sem szülőföldjén, hanem Bazelben jelentette meg 1543-ban.) (Szabó és Tóth, 1993; Schultheisz, é. n.; Waczulik, 1984)



2. ábra. Az Új-Testamentum jegyzeteinek egy lapja, az első magyar nyomtatott „közgazdasági” (pénzügyi) szövegrész végsőoraival és a hasonlóan első magyar nyomtatott orvosi szöveg kezdőoraival

Körösi Fraxinus Gáspárra Padova humanista szelleme, az ott látott Vesalius-művek kétségtelenül nagy hatást gyakoroltak. Ez természetes, hiszen Vesalius szelleme erősen hat még korunkban is. (18)

Ebből a padovai környezetből kerül a Nádasdy-udvarba 1553-ban Körösi; első Nádasdynak írott levele (Vida, 1988) Okicsról kelt 1553. szeptember 1-én. Sárvárról utolsó levelét 1557 szeptemberében írta, de egy év múltán is írt még levelet Nádasdynak (Bencze, 1963; Bencze, 1964; Urbán, 1988; Szabó, 1993, 53–62.; valamint: <http://www.kkkm.hu/onszolg/eletrajz/?lap=Sz>).

Nádasdy Tamás (1498–1562), Magyarország és Erdély egyik legnagyobb főura ebben az időben már túl volt élete egyik legjelentősebb, de meglehetősen dicstelen történelmi küldetésén: Erdélyben 1551-ben megszerezte a magyar koronát az utolsó koronázott magyar király, János Zsigmond özvegyétől, Izabellától I. Ferdinánd Habsburg császárnak. Ez – ismerve Fráter György ellenkezését – nem kis diplomáciai teljesítmény lehetett. Témánk szempontjából ez a részlet azért érdemel említést, mert jelzi, hogy a tudománytörténeti jelentőségű események körül a magyar történelem sorsdöntő szereplői forgolódnak.

Azt, hogy a mi Váradi Lencsés Györgyünk járt Sárváron, egyelőre nem tudjuk minden kétséget kizáróan bizonyítani, csak jó okkal valószínűsíteni. Lencsés 24 éves volt, amikor 1554. március 6-án Körösi Sárvárról írott levélben beszél egy „György úrról”, akit Nádasdyval mindketten ismerhetnek, és akivel Körösi megbeszélte Kanizsai Orsolya meddőségének kezelését. Erre a „György úrra” vesekövei, német ugrással járt táncái és bizonytalan vallási identitása miatt illenek a Váradi Lencsés Györgyre vonatkozó későbbi leírások. Az is figyelmet érdemel, hogy Lencsés számára későbbi egész karrierjében – és ennek megfelelően könyvében is – kiemelten fontos volt a nőgyógyászat. Élete a

Báthoryak asszonyainak árnyékában alakult, s így az asszonyok ügyes-bajos dolgainak intézésével is telt. Feltevésünk csábító ugyan, de bizonyítéknak természetesen nem elegendő. Az viszont nem valószínű, hogy az említett „György úr” a sárvári udvarban élő Perneszi Györggyel volna azonos, hiszen őt 1557-ben Somogyi (Melius) Péter egy levelében „reverende senex”-nek, tiszteletreméltó öregnek nevezte, akinek ebben a korban – a 60. életéve körül – már aligha illett volna ugrálva táncolni. No és vallását is ismerhette mindenki (*Vida*, 1998).

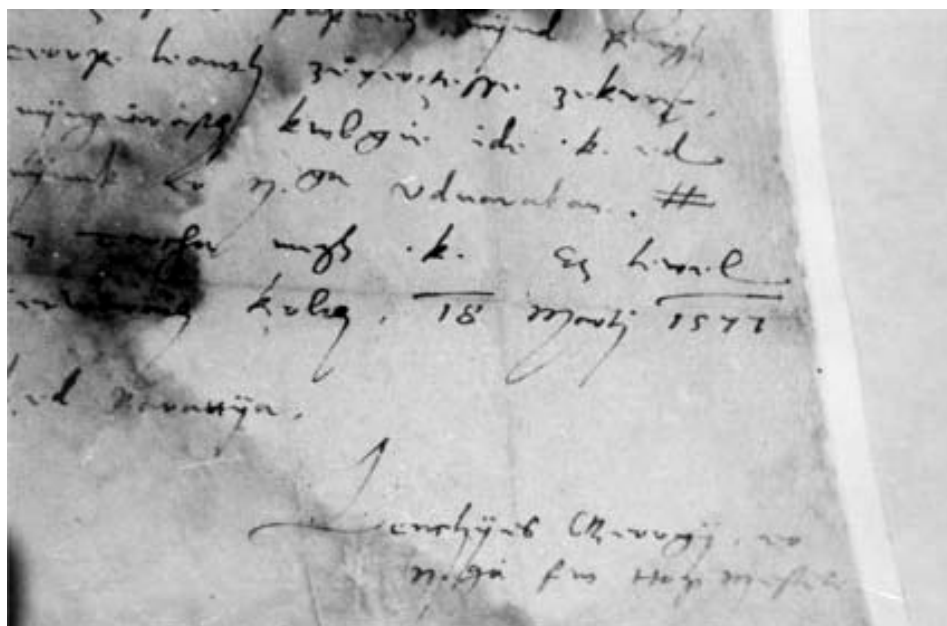
Ennél sokkal érdekesebb Nádasdy Tamásnak 1559. október 15-én Bécsből Kanizsay Orsolyához Sárvárra írott levele: „Továbbá hol azt írod, hogy immár heti vagy, hogy Lencsést hozzám bocsátád, én Lencsést nem láttam, nem is tudom, ki légyen az.” Ebből az idézetből egy dolog biztosan kiderül: 1559. október elején Kanizsay Orsolya egy Lencsés nevű udvari emberét elengedte, hogy Bécsbe utazzon és oda nem érkezett meg. Az is kiderül, hogy Kanizsay levelében úgy emlegeti, mint egy férje számára ismert személyt, Nádasdy viszont nem ismer semmilyen Lencsés nevű embert. Honnan a félreértés? Nem tudjuk. Hacsak nem onnan, hogy Nádasdy a nevezett Lencsést egy másik névén, például Váradiként ismerte. Ha Kanizsay Orsolya kiírta volna a keresztnévet is, akkor egy lépéssel közelebb (vagy éppen távolabb) lehetnénk a rejtvény megfejtéséhez.

Tény viszont az is, hogy ha valóban Váradiként Lencsés Györgyről van szó a levélben, az ő kora (29 év) még beillik a kor vándorló diákjainak, peregrinusainak életkorába. Az is tény, hogy ebből az időszakból az *Egész orvosságról való könyv* kötetét később leíró és összeszerkesztő Lencsés Györgyről nincsen semmilyen más adatunk. Azt tudjuk, hogy azok, akikkel később Lencsés akár könyvének témája (Melius Péter), akár könyvének kiadása (Heltai Gáspár) kapcsán szorosabb kapcsolatba került, ebben az időben Wittenbergben (is) jártak – de Wittenbergben Lencsésnek nincs nyoma.

Hol járhatott ebben az időben az a Lencsés György, aki (tegyük fel) elindult ugyan nyugat felé Sárvárról, de Bécsbe már nem érkezett meg? Vagy később érkezett meg (de erről már nincs dokumentum)? Hiszen – ha ez az 1559-es adat valóban rá vonatkozik – csak egy jó évtizeddel később van róla bizonyosság: egy levél, melyet Báthory Kristóf feleségének a megbízásából írt (női dolgokról) a beszercei bírónak mint fejedelmi főszakcsmester – azaz Báthoryné háztartásának (gazdasági és egészségügyi) főfelügyelője.

Az is talányos egyelőre, hogy hol szerezte orvosi és botanikai ismereteit. Az viszont tény, hogy hatalmas gyakorlati növényismerete volt – ennek részletes (bár csak részleges) feldolgozása (*Szabó*, 2005) a Géczi János szerkesztette Iskolakultúra-könyvek 27. kötetében jelent meg, majd két év múltán ezt az elemzést folytatta tovább ugyancsak Veszprémben Pelczéder Katalin (2007).

Az áttekintett anyagok közül a legértékesebb – és egyben a leghatalmasabb és legtitokzatosabb is – Lencsés Györgynek az 1570-es években kiadásra előkészített orvosi nagymonográfiája, az *Egész orvosságról való könyv azaz Ars medica*. Ez a munka akkor kéziratban maradt; másolták ugyan, de közben csonkult (illetőleg bejegyzésekkel gyarapodott is). A csonka példányt 1943-ban Varjas Béla Kolozsvárott kiadta, de ez a kiadás is jórészt elpusztult (Bombázások, illetve később a proletárdiktatúra papírmalom-mániájának áldozata lett Romániában). Teljes terjedelmében mindeddig nyomtatásban csak néhány „rekonstruált mesterpéldányban” létezik, illetőleg CD-n szöveges és adatbázisformában is hozzáférhető a munka mai helyesíráshoz közelített, természettudományi szempontú rekonstrukciója (*Szabó*, ; 2000; *Szabó és Biró*, 2000). A hat kötetes mű újjáépítése Lencsés György saját kezeírásával készült nyomdai kézirata, az ennek alapján készült hiányos betűhű kiadás (*Varjas*, 1943), valamint ennek utóbb előkerült másolatai alapján készült. Két másolat ismert, de még továbbiak is lappanghatnak: Pataj(i) Máthé 1611 körül készített – ugyancsak hiányos – nagyváradai másolata, valamint az a kézirat 18. századi másolat, mely Bethlen Zsuzsanna könyvtárában található, és Rhédei Zsigmondné készítette magának Erdőszentgyörgyön (*Deé Nagy*, 2008).



3. ábra. Részlet Váradi Lencsés Györgynek a beszercei bíróhoz írott leveléből, Lencsés aláírásával. Ez az idős Szabó T. Attila által a kolozsvári Akadémiai Levéltárban megtalált levél bizonyítja többek között azt is, hogy Lencsés sajátkezűleg írta és szerkesztette „nyomdai példánnyá” 1577 táján özvegy Heltai Gáspárné nyomdájába eljuttatott (de végül kéziratban maradt) orvosi monográfiáját, az Egész orvosságról való könyv azaz *Ars Medica* című munkát, melynek eredeti, nyomdai kéziratát ma a marosvásárhelyi Teleki Téka őrzi.

A fent már idézett munkák mellett eredetileg szándékunkban volt a saját építésű nyelvtörténeti és tudománytörténeti (orvosbotanikai) adatbázisok (*E-EMSTár*, 1990; *AMED-1577k*, 1992; *E-Melius*, 1578/2005; *E-CLUSIUS*, 1583; *E-Stirpium nomenclator pannonicus*, 1584; *E-Stirpium per Pannoniam*, 1583/84; *E-Beythe*, 1995; *E-Bornemissza*, *E-Ezerjófű*, 2005) adatainak áttekintése is, például a Csaba-íre téma alaposabb körülményekhez. Ez utóbbi el is készült, de terjedelmi okokból külön tanulmányban közöljük majd; itt csak néhány érdekességre utalunk a következőkben.

A pannon „Csaba-íre Legenda”

Az egyik legérdekesebb botanikai természetű hun-magyar rokonság-legendát, a „Csaba-íre legendát” egy franciaországi születésű és a Sárvári Iskola egyik magyar tagjához, Beythe Istvánhoz szorosan kötődő tudós, Charles d'É[s]cluse, azaz Carolus Clusius gyűjtötte, tudomásunk szerint elsőként, magyar barátaitól. Erről az elsőbbségről eddig is tudunk ugyan, de mögöttes tartalmára nem nagyon gondoltunk. Annak, hogy erről a köztudott tényről másként is elgondoljunk, az ad 2009-ben különös időszerűséget, hogy éppen az idén ünnepeljük Clusius halálának 400. évfordulóját.

A francia műveltségű és születésű Carolus Clusius a franciaországi Arras-ban született 1526. február 19-én és a hollandiai Leidenben halt meg 1609. április 4-én. (19) Az 1570-es években Bécsben került szorosabb kapcsolatba a Batthányi családdal, és végül a protestánsokkal szemben mind türelmetlenebbé váló császárváros, Bécs helyett egyre többet tartózkodott Németújváron (ma: Güssing, Ausztria). Itt ismerkedhetett meg a Sárvárról az 1500-as évek második felében Németújvárra költözött protestáns prédikátor Beythe Istvánnal (született 1532-ben a baranyai Kő községben, mások szerint Németújváron, az

egykori Vas megyében, és ott halt meg 1612. május 5-én). Ők ketten közölték Németújváron, 1583-ban alighanem a világ legelső, nyomtatásban kiadott etnobotanikai „terepi beszámolóját”: a *Stirpium nomenclator pannonicus*, a *Pannon növények nevei* című kis könyvecskét, melynek sokáig csak egyetlen példánya volt ismert.

Ebben közölték nyomtatásban először azt az 1500-as években még élénken élő magyar hagyományt, mely szerint Attila hunjainak Csaba királyfi által vezetett csapata – 15.000 ember – a testvérharcban szerzett súlyos sebeikből a Csaba-íre (*Sanguisorba* sp.) nevű rózsaféle növényből készült orvossággal gyógyultak fel.

A Sárvári Iskolával kapcsolatban álló valamennyi munkában, illetőleg a kor szinte minden orvosi kéziratában (*Lencsés*, 1577 körül; *Melius*, 1578; *Clusius* és *Beythe*, 1583; 1584; *Beythe*, 1595, és további, a következőkben hivatkozott munkákban is) élő ez a hagyomány, de legalábbis a növény ismerete és sebgyógyításra való használata. A közölt receptek összehasonlítása a néprajzosok, irodalmárok, de a (művelődés)történészek, gyógyszerészek, orvosok, sőt a hadtörténészek számára is megfontolandó tanulságokkal szolgálhat – hiszen egy hadjáratban nemcsak az ellenfél gyilkolása, de a saját harcosok gyógyítása is (a szó legszorosabb értelmében) életbevágóan fontos. A legendás történetben egyenesen egy nép(rész) túlélését jelentette a Csaba-íre ismerete.

A kis és a nagy Csaba-íre között igen jelentős termőhelyi és méretbeli eltérések lehetnek. A nagy Csaba-íre (*Sanguisorba officinalis* L., mai hivatalos magyar neve vérfű) nedvesebb réteken nő, és nyár elején vérvörös virágzataival különösen feltűnő, embermagasságú növény – méreteit az itt közölt képen mellette álló kétéves gyermek jól érzékelteti. A teljes növény képe melletti részletkép az alvadó vér színét idéző virágzatot mutatja, mely méltán keltette fel a „hasznolt hasznolóval” gyógyítók figyelmét a középkorban. Ez a virágzat a 21. század botanikája számára is érdekes, és a rózsafélék között különlegesnek számít – bizonyára okoz még evolúciós rendszertani meglepetéseket.

Hogy a Csaba-írét (is) használó gyógymódok keletről terjedtek nyugat felé, vagy fordítva, lehet ugyan vitatni, de tény, hogy a korabeli alkalmazások angol nyelvterületen sokkal szegényesebbek, mint a magyarok (*Vickery*, 1995; *Allen* és *Hatfield*, 2004). Az is tény, hogy a régi és a mai magyar etnobotanika is sokféle módon és hatékonyan alkalmazta és alkalmazza a rózsaféléket (csipkerózsát, szedret, pimpót stb.) gyógyításra (*Szabó*, 1990).

A Csaba-íre legenda egyébként akár egészen időszámításunk 5. századáig tágíthatja a pannon-gall kapcsolatokat: az 1055-ben I. András által alapított Tihanyi Apátság egyik védőszentje ugyanis az a Szent Ányos (született 358 táján Galliában, Vienne közelében, meghalt 453. november 17-én Orléans-ban), aki Orléans püspökeként okos tanácsaival és imáival védte meg a hunok ellen városát. A legenda szerint Ányos püspök vette rá Csaba királyfi apját, Attilát, hogy ostrom nélkül vonuljon el a város alól 451 júniusában – tehát ott egyik fél sem kellett ápolgassa magát Sangisorbával (*Érszegi*, 2004).

Kérdések és következtetések

A korai magyar természetismeret és kapcsolatai a környező, valamint az európai népek természetismeretével elégtelenül ismert.

A meglévő ismeretek sem épültek be még megfelelően a magyar általános és/vagy akadémiai műveltségbe – hogy a nemzetközi tudományról ne is beszéljünk.

Beythe István és Carolus Clusius etnobotanikai és etnomikológiai terepkutatásai Pannóniában és az ezen kutatások eredményeként született monográfiák máig példaértékűek.

Szükséges volna a kérdés európai léptékű, alapos feldolgozása, az ebben az irányban kirajzolódó nyomvonalat követve (*Ubrizsy Savoya*, 2002; *Bobory*, 2009).



4. ábra. A „nagy Csaba-íre” – *Sanguisorba officinalis* L., mai hivatalos magyar nevén: (orvosi) vérfű – magasra nyúló vékony szárai a Veszprémi (ma Pannon) Egyetem Beythe András Környezetbotanikai Kísérleti Kertjének Hagyományos Növényi Környezetünk etnobotanikai részlegében, 2004 augusztusában. Ezzel a képpel a Sárvári Doktori Iskola utolsó magyar herbalistájáról, Beythe Andrásról elnevezett, 2000 és 2005 között Veszprémben, a Hóvirág u. 2-2a számok alatt működő kísérleti és oktatókertre is emlékezünk.

A magyarországi egyetemeken, így Keszthelyen Szabó István professzor, Pécsen Borhidi Attila és Szabó László Gyula, Sopronban Bartha Dénes professzor urak, Mosonmagyaróváron a körükből nemrég távozott Czimer Gyula professzor tanítványai, Szombathelyen Vig Károly és Balogh Lajos, Veszprémben elsősorban Gécz János tanár úr révén fenntartott, illetve erősödő tudománytörténeti érdeklődés az Amerikai Egyesült Államokban is erősödő irányzatot követi.

Ezek az irányzatok csak látszólag fordulnak a múltba: valójában a jövőbe tekintenek. A fenntartható fejlődés gondolatának ugyanis csak akkor van esélye, ha elfogadjuk, hogy az idő bizonyos értelemben szimmetrikus: 1500-tól 2000-ig ugyanannyi idő telt el biológiai és nemzeti-kulturális értelemben is fenntartható módon, mint amennyi 2000-től 2500-ig eltelik. Lehet ugyan, hogy ez így nem hasonlítható össze – de erről az 1500-as évek magyar íróinak is hasonló lett volna a véleménye, ha képesek lettek volna félezer évet előre gondolkodni. Mint ahogy – vélhetőleg – ilyesmire ma mi sem vagyunk képesek.

A magyar természettudományos könyvnyomtatás születésének 470. évfordulóját taglaló előadások (Bartók, 2009; Szabó I., 2009; Balogh, 2009; Szabó L., 2009) ennek a jövőbe tartó folyamatosságnak szép példáira, fontos szakaszaira vonatkoznak.

A Beythe István Pannon Történeti Természetismereti Társaság alapító tagsága éppen ennek a szellemi és biológiai fenntarthatóságnak a magyát kívánja elvetni, illetve szeretné ápolni, reményeink szerint, nemzedékről nemzedékre. Úgy, ahogy ma itt, közel félezer esztendő múltán Nadasdy Tamás, Sylvester János, Fraxinus Gáspár, Melius Péter, Lencsés György, Beythe András és az európai tudományos természetismeretre legnagyobb hatást gyakorló Batthyány Boldizsár, Beythe István, valamint az első páneurópai orvos- és etnobotanikus, Carolus Clusius által elvetett eszméket, tudást ápoljuk.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszöni Balogh Lajosnak, Bartók Istvánnak, Géczy Jánosnak, Mayer Zoltánnak, Szabó Istvánnak és a Mihalovics Árpád 60. születésnapját köszöntő kötet szerkesztőinek a kézirat szerkesztése és véglegesítése során nyújtott segítségét, valamint a Beythe István Magyar Történeti Természetismereti Társaság minden tagjának a bátorító érdeklődést.

Jegyzet

(1) Előadás a magyar természettudományos szaknyelvet is oktató tankönyv kiadása 470. évfordulójának napján, 2009. június 14-én a sárvári Nádasdy-várban, a Beythe István Pannon Történeti Természetismereti Társaság megalakulása alkalmából. Az előadás a szerző – elsőként nyilvánosan a sárvári Beythe Előadásokon bemutatásra szánt, de ott időhiány miatt be nem mutatott – *Jean Fernel (1497–1558) és Lencsés György (1530–1593). Tények és talányok a magyar orvosi nyelv születésének korából* című tanulmányának (Szabó, 2009) az *Iskolakultúra* számára átdolgozott, rövidített változata. A tanulmány egyben az 1989-as alapítású, 1995–2000 között Szombathelyen Beythe István Etnobotanikai és Génökológiai Kísérleti Kert néven működő, valamint a 2000 és 2005 között a Veszprémi Egyetem Biológiai Intézete és Botanikai Tanszéke mellett Beythe András Környezetbotanikai Kísérleti Kert néven működő oktató- és kutatóhelyeknek is emléket kíván állítani.

(2) Világhálós hivatkozások idézésével egyrészt tudatosan törekedtünk arra, hogy érzékeltessük a kiberkorszak új tájékozódási lehetőségeit, másrészt a digitális közlés esetében kihasználjuk a hiperhivatkozások lehetőségeit. Ugyanakkor (kimondva-kimondatlanul) szerettük volna felhívni a figyelmet a jelzett lehetőségekből fakadó korlátokra és veszélyekre: a világhálóra került információk tartalmi/szemléleti torzításaira és főként – a medium korszerűségét tekintve meglepő módon – a talált információk avultságára. Valamennyi URL-cím utolsó megtekintésének időpontja: 2009. augusztus 9.

(3) <http://mek.niif.hu/03400/03466/03466.pdf> 11–20.

(4) <http://typographia.oszk.hu/html/hun/nyomdak/sylvester.htm>

(5) <http://mek.niif.hu/01100/01159/01159.pdf>

(6) http://jelesnapok.oszk.hu/prod/unnep/beythe_andras_szuletesnapja_1564; http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=10337

(7) <http://www.lutheran.hu/z/honlapok/protestans/felvidek/szakolca/beytheistvan?detail=1>; <http://www.kertpont.hu/cikknyomtathato.php3?cikkid=621>

(8) Melius sárvári éveit sokan vitatják ugyan, de e sorok írója („prosopographiai megfontolásból”, botanikai alapon is) éppen a magyar herbalizmus kialakulása szempontjából meggyőzőnek tartja és elfogadja Botta István (1978) idevágó érvelését.

(9) http://konyves.blog.hu/2008/10/13/vigyazat_életveszelyes_gyogymodok_bibliofil_csemegek#trackbacks

(10) http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=10337

(11) <http://www.bibl.u-szeged.hu/oldbook/clusius1.html>; http://en.wikipedia.org/wiki/Carolus_Clusius

(12) Ezt a gondolatmenetet – ad absurdum és keserű öngúnnal, de nem teljesen alaptalanul – a végletekig folytatva akár azt is mondhatnók: azért nincs 2008-ban még európai pénz Magyarországon, mert 907-ben Árpád népe nyerte a pozsonyi csatát – hiszen az akkori vesztesek ma már mind euróval fizetnek.

Hogy az abszurd gondolatmenet mennyire indokolt, arra csak röviden utalok egy személyes élmény kapcsán: a szövegben leírt felismerést nyelvünk sorsfordító eseményéről 2007-ben szereztem a magyarok által 907-ben legyőzött népek összefogásával Hainburgban megrendezett *Schicksalsjahr 907 (A sorsfordító 907. év)* nagy kiállításra – jóval túl életem delén. Ráadásul nem Magyarországon, Romániában, Szlovákiában vagy Szerbiában, hanem ott, ahol nyelvterületünkön a legkevesebb a magyar – Ausztriában.

(13) Ezzel kapcsolatban a hivatalos tudományos álláspontot lásd Bartók (2006) idevágó lábjegyzetében: „Sárvár has been a settlement in West Hungary since medieval times. It was also mentioned as Újsziget, Naenesus is its Hellenistic name. It lies next to the river Rába and the Gyöngyös stream. Indeed, in the 16th century it was an island still surrounded by wild waters. The Kanizsai family's territory, it came under Nádasdy's authority in 1532 as part of Orsolya's dowry.” Bartók István személyesen hívta fel a figyelmemet a következőkre: igaz ugyan, hogy a *Grammatica* „előszavának” (amely valójában Sylvester János kisfiának címzett ajánlása) végén a „Neanesi, 18. Kalendae Novembris Anno M. D. XXXVI.” dátum áll, de Balázs (1958, 187. o.) ezt az időpontot helyesen október 15-ben jelöli meg. Bartók ezt írja: „Azt is meg tudom mondani, hogy Balázs János hogyan juthatott erre az eredményre. A rómaiak a dátumot három határnaphoz (Kalendae, Idus, Nonae) viszonyítva adták meg, mégpedig a következő határnapi tartó napok számának megjelölésével. Az a. d. (ante diem) rövidítést a humanisták már nem használták. Így az adott esetben a dátum azt jelenti, hogy 18 nappal november kalendája előtt. Kalendae a hónap első napja. Képlet az átszámításhoz: a megelőző hónap napjainak számát kettővel növeljük (mert mind a megjelölendő napot, mind a határnapot beszámították), és az így kapott összegből levonjuk a dátum számát. Esetünkben ez bizony október 15-e!” Köszönet a kettős pontosításért.

(14) Lásd még az alábbi munkákat: Kováts, 1891; a Beythe András halálának 400. évfordulója alkalmából rendezett emléklés előadásai: Jeanplong József:

Kiegészítő adatok Stephan Aumüller életrajzához és munkásságához; Papp Vilmos: *Beythe és a Baththyanyak*; Priszter, 2001; Szabó, 2001.

(15) Varjas (1943) hiányos és cím nélküli kiadásának első számítógépes feldolgozását (*Jakab és Bölskei*, 1988) követően a teljes munka természettudományi szempontokat követő szövegrekonstrukciója: Szabó, 1996.

Itt szükséges felhívni a figyelmet arra, hogy Varjas-féle kiadást az NDA/SZTAKI Open Archive Initiative szolgáltatást adó honlapján olvasható alábbi leírás nem az 1943-as kolozsvári hiányos példányra, hanem a rekonstruált elektronikus változatra (Szabó, 1996) vonatkozik:

„Kivonat: Nagyvárad Várad Lencsés György 1570 és 1593 között Gyulafehérváron készült EGÉSZ ORVOSSÁGRÓL VALÓ KÖNYVÉT, megírásának idején, az ezeröttszázas évek végén, Erdély nagy romlásában már ki nem nyomtathatták. Ám Lencsés György kézirata szerencsére nem pusztult el és 1610 és 1612 között a munkát egy tanult orvos, feltehetőleg Patai Máté, Nagyváradon újra lemásolta, majd 1757-ben Rhédei Zsigmondné báró Wesselényi Kata asszony Erdőszentgyörgyön istenes szándékból Z.J.S. által ARS MEDICA címmel újjólag lemásoltatta. 1940 és 1943 között Varjas Béla a marosvásárhelyi Teleki Tékában hiányosan fennmaradt eredeti Lencsés-féle kézirat alapján betűről-betűre lemásolta és XVI. SZÁZADI MAGYAR ORVOSI KÖNYV címmel betűhíven, de hiányosan Kolozsvárott az Erdélyi Tudományos Intézet kiadásában a világháborús bombák áldozatává váló könyvvé nyomatta.

Forrás: <http://web.axelero.hu/birozs/Present/lencses/fatua%20libell...>”

Féltrevezetők az NDA feldolgozásához csatolt megjegyzések is: itt nem „javított formátum”-ról, hanem

rekonstruált kéziratról van szó, a világhálón <http://mek.oszk.hu/01100/01159> cím alatt hivatkozott munka nem Lencsés György 1570 és 1593 között Gyulafehérváron készült *Egész orvosságról való könyve azaz Ars medica* című, kéziratban fennmaradt művének elektronikus változata (ez 2009-ben is csak CD-ROM kiadásban van meg az OSZK-ban), hanem a hiányos Varjas-féle kiadásnak PFD-formátumú reprodukciója.

Ezek a megjegyzések azért fontosak, mert arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar orvosi nyelv és tudás félezer évvel ezelőtti állapotát tükröző munka körüli évszázados félreértések és bonyodalmak az elektronikus korszak beköszöntével sem múltak el, sőt új tévedési lehetőségekkel gyarapodtak, gyarapodnak. Lásd: <http://nda.sztaki.hu/kereso/index.php?a=get&id=14067&pattern=>

(16) Bartók (2006) is kiemeli, hogy Sylvester munkája nem csupán grammatikai szempontból jelentős, például a kis kötet 47. oldalához írott jegyzetében: „Having mentioned the better known cities of Hungary and the world, Sylvester here shifts to the important places in his life. Meggyesalja is a settlement in East Hungary, in Szatmár county. Sylvester calls the whole area Meggyesalja. The territory was the property of the Perényi family. Other names of Meggyesalja: Aranyosmeggyes, Meggyes (Mediaș, Rumania).” Hasonló értelemben idézhetők volnának a 2006-os kiadás más jegyzetei is. Lásd még: *Bartók*, 2009.

(17) <http://archive.nlm.nih.gov/proj/ttp/flash/vesalius/vesalius.html>; <http://en.wikipedia.org/wiki/InVesalius>; <http://www.pytheas.hu/reszletes43.htm>

(18) http://en.wikipedia.org/wiki/Carolus_Clusius

Irodalom

Allen, D. E. és Hatfield, G. (2004): *Medicinal Plants in Folk Tradition. An Ethnobotany of Britain & Ireland*. Timber Press, Portland–Cambridge.

Ábel J. (1880): *Magyarországi humanisták és a Dunai Tudós Társaság*. Akadémiai Értekezések, Budapest.

Balázs J. (1958): *Sylvester János és kora*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh L. (é. n.): *A szombathelyi Savaria Múzeum herbáriumának történeti értékű gyűjteményei*. Kézirat.

Bartók I. (2006). <http://mek.oszk.hu/05700/05725/>
Bartók I. (2009): A Grammatica Hungarolatina (1539) szaknyelvi jelentősége. *Iskolakultúra*, 10.

Bencez J. (1963): Szegedi Kőrös Gáspár. *Orvosi Hetilap*, 40. 1902–1905.

Bencez J. (1964): Szegedi Kőrös Gáspár. *Vasi Szemle*, 1. 69–74.

Beythe A. (1595): *Fives könyv*. Manlius, Németújvár.

Bobory D. (2009): *The Sword and the Crucible. Count Boldizsár Baththyány and Natural Philosophy*

in Sixteenth-Century Hungary. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Botta István (1978): *Mélius Péter ifjúsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Clusius, C. és Beythe I. (1583): *Stirpium nomenclator pannonicus*. Manlius, Németújvár.

Deé Nagy Anikó (2008): *A könyvtár-alapító Teleki Sámuel*. <http://www2.bjmmures.ro/publicatii/carti/Konyvtaralapito/tkDee202.htm>

Entz G. (1958): *A gyulafehérvári székesegyház*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Érszegi G. (2004): *A Tihanyi Alapítólevél – 1055*. Tihanyi Benczés Apátság, Tihany – Stúdió Nyomda, Budapest.

Farczády E. és Szabó T. A., id. (1961): Újabb adalékok a XVI. századi orvosi könyv kérdéseihöz. *Magyar Nyelv*, 2. 173–183.

Garami Márta (é. n., szerk.): *Magyar fűveskönyvek, fűvészkönyvek*. <http://www.kertpont.hu/cikknymomtathato.php?cikkid=621>

Hortobágyi I. (2008): A közös európai referenciakeret szerepe a szaknyelvi politikák átalakításában. In Garaczi I. és Szilágyi I. (szerk.): *Társadalmak, nyelv-*

vek, civilizációk. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 12–15.

Jakab L. és Bölskei A. (1988): *A XVI. századi orvosi könyv szóalak-mutatója*. Számítógépes nyelvtörténeti adattár 4. Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék és Számítástechnikai Központ, Debrecen. <http://mek.oszk.hu/01100/01159/01159.pdf>

Jeanplong J. (2001): *Kiegészítő adatok Stephan Aumüller életrajzához és munkásságához*. Előadás a Beythe András halálának 400. évfordulója alkalmából rendezett emlékülésen. Vö. Szabó T. A. (2001b)

Keats-Rohan, K. S. B. (szerk.): *Prosopography Approaches and Applications: A Handbook*. Oxford. Kováts S. J. (1891): A könyvnyomtatás története Vas megyében. Bertalanffy József Könyvnyomda, Szombathely. IX. Beythe István. – Beythe András. – Frankovith Gergely. – Magyar István. http://www.vasidigitkonyvtar.hu/vdkweb/vm_konyvnyomtatasa/beythe.html

Kovács A. (1998): *Gyulafehérvár városi jegyzőkönyvei. Gyulafehérvár városkönyve 1588–1674. Gyulafehérvár városi törvénykezési jegyzőkönyvei 1603–1616*. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár.

Kurtán Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kurtán Zs. (2006): *Szaknyelv*. In Kiefer F. (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kurtán Zs. (2008): Szaknyelvi terminusok szövegek környezetében és a nyelvtervezés. In Garaczi I. és Szilágyi I. (szerk.): *Társadalmak, nyelvek, civilizációk*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 7–11.

Melius P. (1578): *Herbárium. Az fáknak, füveknek nevekről, természetekről és hasznairól*. Heltai Gáspárné, Kolozsvár. Modern feldolgozása: Szabó T. A. (1978–1979, szerk.): *Melius Péter: Herbárium*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. Hasonmás kiadás: Horhi Melius Péter: *Herbarium*. Kolozsvár, 1578. In Kőszeghy P. (szerk.): *Bibliotheca Hungarica Antiqua*.

Mihalovics Á. és Révay V. (2002): *Hémszöveg politikai és diplomáciai glosszárium*. Aula, Budapest.

Mihalovicsné Lengyel A. (2008): *Nyelvek és kultúrák közvetítése Klébelsberg Kuno oktatáspolitikai koncepciójában (1924–1934)*.

Ortutay K. (2008): Nyelv és hatalom Franciaországban. In Garaczi I. és Szilágyi I. (szerk.): *Társadalmak, nyelvek, civilizációk*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 26–30.

Palkó M. (2009): Tudományos kutatás az akadémiai láthatatlan webben. Útmutató. *Korunk*, új folyam, 1. 79–86.

Papp Vilmos (2001): *Beythe és a Batthyanyak*. Előadás a Beythe András halálának 400. évfordulója alkalmából rendezett emlékülésen. Vö. Szabó T. A. (2001b)

Pelczéder K. (2007): Lencsés György „Orvosi könyv (Ars medica)” című munkája növényneveinek a vizsgálata. In Hoffmann I. és Juhász D. (szerk.): *Nyelvi identitás és a nyelv dimenziói*. Nyelv, nemzet, identitás III. Az VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus nyelvészeti előadásai (Debrecen, 2006. augusztus

22–26.). Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék – Alföldi Nyomda, Debrecen, 279–288.

Priszter (2001): *Beythe András Fíveskönyvének botanikai és nyelvészeti vonatkozásai*. Előadás a Beythe András halálának 400. évfordulója alkalmából rendezett emlékülésen. Vö. Szabó T. A. (2001b)

Schiller R. (1997): *Hálótársaim*. <http://www.c3.hu/collection/mt/schiller.html>

Schultheisz E. (é. n., szerk.): *Olasz orvosok Magyarországon 1512-től a XVI. század végéig*. Magyar Tudomány-történeti Intézet. http://mek.oszk.hu/05400/05425/pdf/Schultheisz_Olasz.pdf

Spielmann J., Trócsányi Zs. és Szini L. K. (1976): *The First Scholarly Medical Book in Hungarian*. Almárium, Budapest.

Szabó I. (2002): Botanikai-művelődéstörténeti vázlatok a Dunántúlról. In S. Albert É. (szerk.): *Magyar botanikai kutatások az ezredfordulón. Tanulmányok Borhidi Attila 70. születésnapja tiszteletére*. JPTE Növénytan Tanszék, Pécs. 109–127.

Szabó I. és Almádi L. (1999): *A növénytan és növényéletlen története Keszthelyen*. Keszthely.

Szabó I. (é. n.): *Batthyanyak és Festicsek a korai magyar természettudományi szolgálatában – tekintéssel az Internationale Clusius-Forschungsgesellschaft eddigi működésére*. Kézirat.

Szabó L. Gy. (é. n.): „Magyarország Kultúrflórája” *akadémiai sorozat 50 éves*. Kézirat.

Szabó T. (1993): Körös Gáspár a padovai egyetemen. *Orvostörténeti Közlemények*, 141–144. 53–62. <http://www.kkmk.hu/onszol/eletrajz/?lap=Sz>

Szabó T. A., id. (1974a): Lencsés György „Ars Medica”-ja kéziratának kérdéséhez. *Magyar Nyelv*, 2. 144–157.

Szabó T. A., id. (1974b): Jegyzetek a XVI. századi „Ars Medica” kérdéseire. *Orv. Szemle*, 2. 224–229.

Szabó T. A., id. és mtsai (1995): *Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár*. Akadémiai Kiadó, Budapest – Kriterion Kiadó, Bukarest.

Szabó T. A. (1990): A szeder ürügyén. A magyar természettudományok gyökereiről. *Természet Világa*, 5. 217–219.

Szabó T. A. (1996): *Tudomány, mely örök életet ad*. CD-ROM. BioTár, Gramma-1539. MintaSzTár II. (Honfoglalás 1100) G & G, Szombathely.

Szabó T. A. (2000): *Váradai Lencsés György (1530–1593) Egész orvosságról való könyve, azaz Ars Medica I–VI. 1. Alapszöveg és szótutató*. A 21. század magyar helyesírásához közelített szöveg kéziratként nyomtatott változata. BioDat Lab, Szombathely.

Budapest–Kolozsvár–Szombathely–Veszprém. Elektronikus változata (e-módban kereshető adatbázissal): Szabó T. A. és Biró Zs. (2000): *Ars Medica Electronica: Váradai Lencsés György (1530–1593)*. CD-ROM. BioTár Electronic, Gramma 3.1. & 3.2. BioTár Electronic – Gramma-1539. MTA – EME – BDF – VE, Budapest–Kolozsvár–Szombathely–Veszprém.

Szabó T. A. (2001a): *Magyar botanika a 16. és 17. században. Az orvosbotanika és a magyar tudományos nyelv kialakulása*. Millennium az Akadémián.

- Akadémiai Műhely – Közgyűlési előadások. 2000. május. MTA, Budapest. III. 1205–1225.
- Szabó T. A. (2001b): Beythe András (1564–1599?) emlékezete és helye a magyar élettudomány történetében. In *Praenorica – Folia Historico-naturalia*. Savaria Múzeum, Szombathely. IV. 11–44. http://www.matarika.hu/cikk_list.php?fusz=10337
- Szabó T. A. (2003): Electronic botany in research and teaching (Case studies). In Kónya és Pénzesné (szerk.): *Honor to Professor Pócs Tamás on his 70th Birthday*. Acta Acad. Ped. Agriense, Sect. Biol. 26. 291–313.
- Szabó T. A. (2005): 16. századi magyar növénynevek és növényismeret Váradí Lencsés György (1530–1593) „Egész orvosságról való könyv, azaz Ars Medica” című munkája tükrében. In Révay V. (2005): *Nyelvészeti tanulmányok – Simonyi-Emlékkülés, 2003*. Iskolakultúra, Pécs. 143–202.
- Szabó T. A. (2007a): Magyar tudománytörténeti kiber-körkép 2007 októberéből – különös tekintettel a biológiára. Előadás az MTA Művelődéstörténeti Bizottságának október 30-i ülésén. Digitális kézirat.
- Szabó T. A. (2007b): The Binet – BioTár Modell in Szombathely and Veszprém between 1988–2004. Science Education on the Borderline of a Digital World. In Kiss É. (szerk.): *From the Both Sides of Pedagogy. Honor to Professor Zsolnai József on his 70th Birthday*. Pannon University Veszprém – Keszthely – Pápa – The University of Pécs. 662–671.
- Szabó T. A. (2008a): Carolus Linnaeus (1707–1778), a Linné-émlékév (2007) és a „bioinformatika” kezdetei. *Magyar Tudomány*, 8. 952–967.
- Szabó T. A. (2008b): Azonosság, változatosság, sokféleség (identitás, variabilitás, diverzitás). A kulturális evolúció biológiai megértéséről. In Dávid Gy. és Veress Z. (szerk.): *Kik vagyunk és miért. Írások az identitásról*. Föreningen Transsylvanska Bokvänner Stockholm – Cerberus Kft., Budapest. 15–49. <http://www.transsylvanska.org>
- Szabó T. A. (2008c): Spielmann József és az „Egész orvosságról való könyv azaz Ars medica” (emlékekkel a 16. Nemzetközi Tudománytörténeti Kongresszusról, Bukarest 1981). In *A gyógyítás múltjából. Emlékkönyv Spielmann József orvostörténetész születésének 90-ik évfordulójára*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely. 227–247. http://webshop.animare.hu/a_gyogyitas_multjabol_spielmann_jozsef_emlekkonyv+92470.html
- Szabó T. A. (2009): Jean Fernel (1497–1558) és Lencsés György (1530–1593). Tények és talányok a magyar orvosi nyelv születésének korából. In *Tanulmányok a 60 éves Mihalovics Árpád tiszteletére*. Pannon Egyetem, Veszprém.
- Szabó [T.] A. és Tóth M. (1993): Adalékok a XVI. századi magyar természettudomány születéséhez: Erdősi Sylvester János, Szegedi Körös Gáspár, Váradí Lencsés György, Somogyi Melius Péter és a Sárvári Orvosbotanikai Iskola (1536–1555). *Comm. Hist. Art. Med.*, 141–144. 107–126.
- Szabó T. A., Wolkinger F. és Szabó I. (1992): *The Beginnings of the Pannonian Ethnobotany...* Collecta Clusiana 2. BioTár sorozat. Graz–Németújvár–Szombathely.
- Szabó T. A. és Bíró Zs. (2000): *Ars Medica Electronica: Váradí Lencsés György (1530–1593)*. CD-ROM. BioTár Electronic, Gramma 3.1. & 3.2. BioTár Electronic – Gramma-1539. MTA – EME – BDF – VE, Budapest–Kolozsvár–Szombathely–Veszprém.
- Szabó T. Á. (1958, szerk.): *Müncheni Kódex [1466]. A négy evangélium szövege és szótára*. Európa Kiadó, Budapest.
- Tóth I. (2001): *A gyulafehérvári humanista költészet antológiája*. Accordia Kiadó, Budapest.
- Tóza Rigó A. (2004): Ubrizsy Savoia Andrea: Olasz-magyar botanikai kapcsolatok a Nagyszombati Egyetem megalapításáig (1635). *Irodalomtörténeti Közlemények*, 1. 110–116. <http://www.itk.iti.mta.hu/megjelent/2004-1/szemle.pdf>
- Ubrizsy Savoia, A. (2002): *Rapporti italo-ungheresi nella nascita della botanica in Ungheria*. Università degli studi di Roma „La Sapienza”, Roma.
- Urbán L. (1988): Szegedi Körös Gáspár orvosdoktor munkásságáról. *Vasi Szemle*, 42. 3. 367–376.
- Varjas B. (1943): *XVI. századi magyar orvosi könyv*. Erdélyi Tudományos Intézet, Kolozsvár.
- Veress E. (1944): *Báthory István erdélyi fejedelem és lengyel király levelezése, 1556–1580*. I–II. Kolozsvár. <http://www.fsz.bme.hu/mtsz/mhk/csarnok/v/veressen.htm>
- Vickery, R. (1995): *A Dictionary of Plant Lore*. Oxford University Press, Oxford–New York.
- Vida T. (1988, szerk.): „Szerelmes Orsikám...” *A Nádasdyak és Szegedi Körös Gáspár levelezése*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Waczulik M. (1984): *A táguló világ magyarországi hírmondói XV–XVII. század*. Gondolat Kiadó, Budapest. <http://www.historiaantik.hu/index.php?p=rezletek&konyv=17011>

A *Grammatica Hungarolatina* (1539) szaknyelvi jelentősége

A magyar nyelvszemlélet és grammatikai irodalom fejlődésében úttörő jelentőségű Sylvester János (1504 körül–1552 előtt) munkássága. Jelenlegi ismereteink szerint ő szerkesztette az első rendszeres magyar nyelvtant, a Sárvár melletti Újszigeten 470 évvel ezelőtt, 1539-ben megjelent Grammatica Hungarolatínát. E munkájában a latin grammatika tárgyalásával párhuzamosan kísérletet tett anyanyelve szabályszerűségeinek módszeres feldolgozására. Különösen érdekesek magyar szakkifejezései, amelyek nemcsak a nyelvészetet érintik, hanem más szakterületeket is.

Sylvester János nyelvművelő törekvései a legjobb humanista hagyományokhoz kapcsolódnak. A 15–16. század során a latinitás humanista kultuszával egyidejűleg a figyelem Európa-szerte egyre inkább az élő nyelvek felé fordult. Egyes humanisták ugyan arisztokratikus fensőbbiséggel tekintettek a barbárnak tartott népnyelvre, mások azonban elfogadták az anyanyelvű kommunikáció létjogosultságát, és használatát megpróbálták összeegyeztetni az új képzési törekvésekkel. Ezt a gyakorlati igények is indokolták: a tudósok latinja nem felelt meg a mindennapi élet feladatainak. A beszélt élő nyelv az államigazgatás, az irodalom, a tudomány, a politikai és a vallási propaganda területén is mind nagyobb szerepet kapott – gondoljunk csak a reformáció anyanyelvi programjára! Így a né nyelv megítélése a politikai és nemzeti identitás kifejezőjévé vált. A folyamatot úgy is jellemzik, mint a né nyelv nemzeti nyelvvé válását. Ezért tartották fontosnak a vulgáris nyelvek kiművelését.

Mentegetőzés és dicsekvés

A né nyelvek szabályainak rendszerezése a neolatin régiókban, Itáliában és Spanyolországban kezdődött. Az itáliai humanisták példáját követték az Alpoktól északra fekvő területeken is. Sokáig mentegetni igyekeztek a vulgáris nyelvek csiszolatlanágát, majd egyre inkább felismerték szépségüket, büszkén hangsúlyozták értékeiket. A nyelvtudomány-történetben úgy is szoktak fogalmazni: az apologetikus hangvétel fokozatosan átváltott panegirikusra. Egy ideig azt is kérdésesnek tartották, hogy a né nyelveknek van-e egyáltalán nyelvtanuk. Amikor rájöttek, hogy ez megalkotható, a nyelvek értékmerőjévé a grammatikabilitás vált: az a tulajdonság, hogy szabályaikat le lehessen írni. A vulgáris nyelvek szabályszerűségeinek rögzítése szorosan összefügg a latin grammatikákkal, ugyanis ez volt a rendszerezés alapja. A két nyelvet – a latin mellett az olaszt, németet, angolt, franciát, Sylvester esetében a magyart – próbálták párhuzamba állítani. Ennek eredményeként elkerülhetetlen volt a felismerés: az egyes nemzeti nyelvek nem minden tekintetben feleltethetők meg a latinnak. Az egyedi sajátosságok szabályszerűségeinek megfogalmazásával kezdődött az élő európai nyelvek grammatikáinak kialakulása, egyszersmind a nyelvi normák rögzítése.

Világosan nyomon követhető, hogyan vezetett az út a latin grammatikai kommentároktól a vulgáris nyelvek nemzeti nyelvű rendszerezéséig. A latin anyagot a középkorban

sokáig kizárólag latin magyarázatok kísérték. A megvilágítandó részlet körülírásához idővel nemcsak latin szinonimákat használtak, hanem megjelenhetett egy-egy nemzeti nyelvű kifejezés is. Ez a tendencia egyre erősödött. Az egyes nyelvtani fogalmak elnevezését, a meghatározásokat, szabályokat vulgáris nyelvre fordították, ugyanígy magyarázták a kapcsolódó tudnivalókat. A mértékadónak tekintett latin ragozási példák mellett közölték a megfelelő nemzeti nyelvű paradigmásorokat. Mindez már nemcsak a latin jobb megértését szolgálta, hanem annak grammatikájával párhuzamba állítva az egyes nemzeti nyelvek rendszerének, szabályainak rögzítését és elsajátítását is.

Hangsúlyoznunk kell, hogy Sylvester János tevékenysége pontosan megfelel a korabeli Európa nyelvvelő törekvéseinek. A *Grammatica Hungarolatina*ban a magyar nyelv is abba a folyamatba illeszkedik, amelynek során a latin grammatikára támaszkodva, de attól egyre jobban elszakadva megszületnek az élő európai nyelvek tudományos igényű rendszerezései. A nemzetközi és a magyar nyelvtudomány-történet kapcsolódó legfontosabb szakirodalmának áttekintése megtalálható a témáról szóló monográfiám forrásjegyzékében (Bartók, 2007, 317–334.).

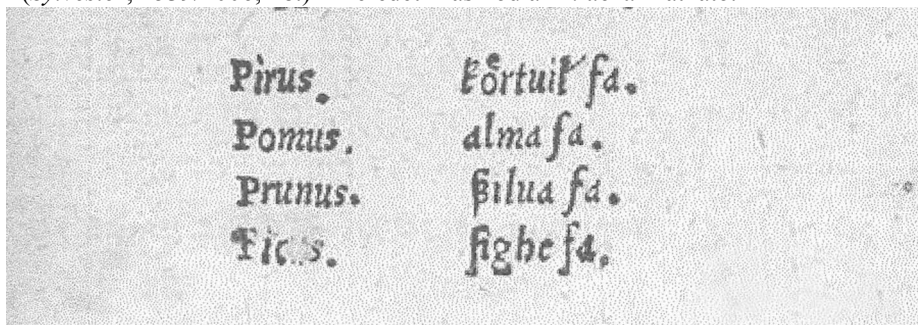
Sylvester jelentőségét a magyar szaknyelv kialakulását illetően – érthető módon – a legtöbbet a nyelvtani szakkifejezésekkel összefüggésben méltatták. A nyelvtudomány történetének kutatói bőségesen foglalkoztak Sylvester magyar terminusainak, definícióinak, anyanyelvű példáinak jelentőségével. Hogy csak a legújabb irodalomból hozzak egy példát: Lőrinczi Réka (2008) mintaszerű alaposággal elemzi „az közbe uetis”, azaz az interiectio tágabb összefüggéseit, Sylvester magyarázataát összevetve a régiség grammatikai szakmunkáival és a modern nyelvtudomány eredményeivel. Érdemes kitérni a magyar szaknyelv természettudományos vonatkozásaira is, mivel a *Grammatica Hungarolatina* erre is szolgál példával.

A körtviltől a figéig

A névszók tárgyalásánál Sylvester sorra veszi a nyelvtani nemekhez kapcsolódó szabályokat. A második regulában leszögezi: a nők, a női foglalkozások, a városok és a fák neve nőnemű: „Mulierum ac officium muliebrium, urbium arborumque nomina generis sunt feminini.” (Sylvester, 1539/2006, 45.). Az utóbbiakra hozott latin példák magyar jelentését is megadja, a következőképpen:

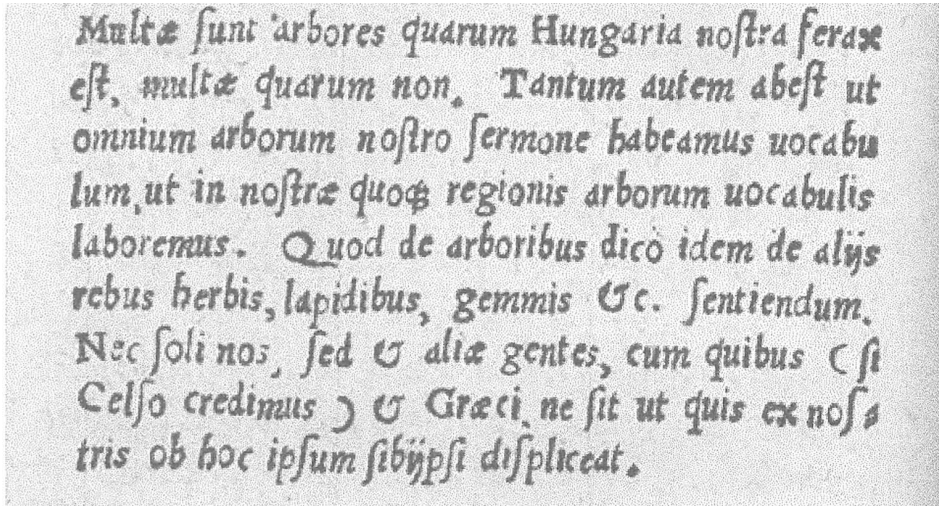
pirus	körtvily fa
pomus	alma fa
prunus	szilva fa
ficus	fighe fa

(Sylvester, 1539/2006, 48.) Az eredeti írásmód az 1. ábrán látható.



1. ábra. Néhány fa latin és magyar elnevezése a *Grammatica Hungarolatina*ban

Később Sylvester megjegyzi: „Sok olyan fa van, amelyik a mi Magyarországonkon bőséggel előfordul, és sok olyan is, amelyik nem. Am nemcsak, hogy minden fát nem tudunk megnevezni a nyelvünkön; de még a mi vidékünk fáinak a nevével is bajban vagyunk. Ugyanaz vonatkozik más dolgokra, a füvekre, az ásványokra, a drágakövekre és egyebekre is, amit a fákról mondok. Nem egyedül mi vagyunk ezzel így, hanem más népek is, (ha hiszünk Celsusnak) még a görögök is; jó lenne, ha emiatt közülünk senkinek sem kellene szemrehányást tennie magának.” Az idézett szöveg latin eredetije a nyomtatványban a 2. ábrán látható.



2. ábra. Sylvester megjegyzése a magyar elnevezésekről a *Grammatica Hungarolatina*ban

A latin szöveg mai átírásban: „Multae sunt arbores, quarum Hungaria nostra ferax est, multae, quarum non. Tantum autem abest, ut omnium arborum nostro sermone habeamus vocabulum, ut in nostrae quoque regionis arborum vocabulis laboremus. Quod de arboribus dico, idem de aliis rebus, herbis, lapidibus, gemmis etc. sentiendum. Nec soli nos, sed et aliae gentes, cum quibus (si Celso credimus) et Graeci, ne sit, ut quis ex nostris ob hoc ipsum sibi ipsi displiceat.” (Sylvester, 1539/2006, 48.). Ez többféleképpen is értelmezhető. Sylvester monográfusa, Balázs János (1958, 413.) az utolsó mondatot másképp fordítja: „Ezért hát senki hazánkfia ne méltatlankodjék emiatt.” Nyelvtanilag mindkét lehetőség megengedhető; én azonban fentebb közölt saját változatomat közelebbinek érzem a *Grammatica Hungarolatina* szellemiségéhez. Úgy vélem, Sylvester nem annyira a magyar elnevezések hiányát mentegeti, mint inkább kidolgozásukat sürgeti.

A fák, füvek, ásványok görög elnevezésével kapcsolatban két Celsus nevű szerzőre is gondolhatunk. Arruntius Celsus római grammatikus a Krisztus utáni 1–2. században élt, egy műve a latin és a görög elnevezések összefüggéseit is érinti (Celsus, 1600). Aurelius Cornelius Celsus az egyik legismertebb ókori orvosi szakíró. Időszámításunk kezdete előtt született, az 1. század közepe táján halt meg. Nagy összefoglalójának ötödik könyve a betegségek kezeléséről szól, többek között a gyógyhatású növényekről, ásványi anyagokról és egyéb szerekről. A szerző a latin elnevezések mellett feltünteti a görögöt is, ha van, „quod Graeci [...] appellant”; „quod a Graecis [...] nominatur”; „quod Graeci [...] vocant” és hasonló fordulatokkal (Celsus, 1516).

Ákarmelyik Celsusra hivatkozik Sylvester, számunkra a forrás pontos meghatározásánál is fontosabb, hogy a fák, füvek, ásványok és drágakövek magyar elnevezésének hiányát és – ha értelmezésem helyes – szükségszerűségét teszi szavá.

Milyen fára mászott fel Zakeus?

Érdeemes volna megvizsgálni, hogy Újszövetség-fordításában Sylvester milyen magyar neveket használt a fák és más növények megnevezésére. Lukács evangéliumából hozok példát egy-egy fa előfordulására. Az egyik különösen erős gyökere miatt szerepel a mustármagról és a hit erejéről szóló tanításban (Lk 17,6). A másikra Zakeus kapaszkodik fel, hogy az összesereglett tömeg fölött átnézve láthassa a közeledő Jézust (Lk 19, 4). A különböző fordítások, kommentárok, bibliai lexikonok eltérnek a tekintetben, hogy a két esetben vajon ugyanarról vagy két különböző fajtáról van-e szó, amint azt az 1. számú táblázat szemlélteti.

1. táblázat. *A szederfa és a vadfügefű elnevezései különböző forrásokban*

<i>forrás</i>	<i>Lk 17,6</i>	<i>Lk 19,4</i>
görög Újszövetség	szükaminea, 'szederfa'	szükomorea, 'szikomorfügefű'
latin (Vulgata)	arbor morus, 'eperfa, szederfa'	arbor sycomorus, 'vadfügefű, eperfügefű'
Müncheni Kódex	szederih fa	szederihfa
Pesti Gábor	szeder fa	szederfa
Sylvester János	sikamin fa	vadfügfű fa
Károlyi Gáspár	eperfa	eperfügefű fa
modern református fordítás	vadfügefű	vadfügefű
modern katolikus fordítás	szederfa	vadfügefű
Herbert Haag (Haag, 1989)	vadfügefű, szikomorfa, szederfa	vadfügefű, szikomorfa, szederfa
Surányi Dezső (Surányi, 1973/2006)	eper- vagy szederfa (Morus nigra, toot vagy shikmah vagy bakah)	vadfügefű (Ficus sycamorus, shikmoth)

Nem áll módomban a bibliai növénytan rejtelmeiben elmélyedni; mindössze annyit állapíthatok meg, hogy Sylvester az egyik esetben átveszi a görög nevet, és a fordításhoz csatolt függelékben magyarázza jelentését (*Sylvester*, 1541/1960, 168r.). A második alkalommal viszont magyarra fordítja az ott előforduló növényt. A két szöveg a következő.

„És mondának az apostolok az vr istennek. Öregbicz meg münekünk az mü hütünket. Monda kediglen az vr isten. Ha ann'e hütötök volna / mint ez az egg' mustár mag / montátok volna imez sikamin fának. Szakagg' ki tüstül / és innen menn' az tengherbe / és verij ott g'ükeret / és enghedett volna tünektek.” (*Sylvester*, 1541/1960, 110r.).

„És imé egg' firfiu / kinek Zacheus vala neue / és ki az fukaroknak feiedelme vala / és ug'an ezen kazdag ember vala / és azonn ügyekezik vala / hog' az Jesust meg láthatná ki volna / és nem láthatta vala az sereg niptül / hog' miuel ember kor beli állapot'ában kiczin' ember vala. És elől el sietuinn fel hága egg' vadfügfű fára hog' üt meg láthatná / mert azonn vala uta.” (*Sylvester*, 1541/1960, 113r.)

Az utóbbi idézet első mondatának egy szakkifejezése újabb érdekes fordítási problémát vet fel, egyúttal értékes adalék a 16. századi kritikátörténethez. Zakeus foglalkozása a görög Újszövetségben „arkhitélónész”. A latin fordítások révén „publicanus”-ként terjedt el, az idézett helyen: „et ecce vir nomine Zaccheus et hic erat princeps publicanorum”

(Lk 19,2). Sylvester több helyen is „fukar”-nak fordítja. Megoldását már a 16. században bírálták. A híres kolozsvári író, fordító, nyomdász és könyvkiadó, Heltai Gáspár néhány társával magyar Biblia-kiadáson dolgozott, több kötet meg is jelent. Az újszövetségi könyveket tartalmazó kötet első, 1561. évi kiadásából nem maradt fenn példány, tartalmát a következő, 1562. évi redakcióból ismerjük. A végén tanulmányozható a szövegben előforduló „néminemű Igéknek magyarázattya és rövideden való értelme”. Itt a „publicanus” szó értelmezésénél Heltaiék helytelenítik Sylvester eljárását. Szerintük a „sarcoltató” a helyes magyar kifejezés. Véleményüket meg is indokolják: „Publicanus, Eszt Silvester Iános fukarnak magyaraszta: De minekünc nem tetic. Mert a fuckaroc kereskedő népec, ieles áros emberec, és jámbor tisztességes nemzetec német országban. Minec magyaraszta vólna Silvester Iános a publicanust, minc előtte nem támattac a fukaroc? Mert nem igen soc ideie annac, hogy támadánac. Mi a publicanust Sarzoltattónak magyaráztuc: Mert olyanoc vóltanac, kic a Romaiaktól a rouast, a vámokat, a harmintzadokat sommán meg vóttéc, Annac vtánna kemény sarzoltatással nyomorgattác a köz-népet, hogy az sommát három képpen meg vehetnéc.” (Heltai, 1562, Vu7r). Érdekességként említem, hogy idővel mind a „fukar”, mind a „sarcoltató” feledésbe merült. A vitatott értelmű foglalkozás Károlyi Gáspárnál és a modern református fordításban „fővámszedő”, a modern katolikus fordításban „a vámokok feje”.

A hasonló eseteket sorra véve lehetne kimutatni, hogyan került Sylvesternek saját magyar szövegében kiküszöbölnie „a fák, füvek, ásványok drágakövek és egyebek” magyar elnevezésének hiányosságait, amit a *Grammatica Hungarolatina*ban tett szövé. Egy ilyen vizsgálat eredménye bizonyosan hasznos adalék lehetne – többek között – a magyar természettudományos szaknyelv kialakulásához is.

Irodalom

Balázs János (1958): *Sylvester János és kora*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Bartók István (2007): „*Nem egyéb, hanem magyar poézis*”. *Sylvester János nyelv- és irodalomszemlélete európai és magyar összefüggésekben*. Akadémiai Kiadó – Universitas Kiadó, Budapest.

Celsus, Arruntius (1600): *De proprietate et differentiis Latini sermonis*. In Bonaventura, Vulcanius: *Thesaurus utriusque linguae [...] Veteres Grammatici Latini et Graeci qui de proprietate et differentiis vocabulorum utriusque linguae scripserunt*. Lugduni Batavorum.

Celsus, Aurelius Cornelius (1516): *Medicinae libri octo*. In Bevilacqua, Simone: *Noviter emendati et impressi: cum tabula repertoria cuiuslibet libri et capituli*. Lugduni.

Haag, Herbert (1989): *Bibliai Lexikon*. Apostoli Szentsek Könyvkiadója, Budapest.

Heltai Gáspár (1562): *A JESVS Christvsnac Wy Testamentoma Magyar nyelvre fordítatot igaz és szent könyuekből*. Kolozsvár.

Lőrinczi Réka (2008): *Quid est interiectio? Metanyelvi tallózás antik, középkori s reneszánsz grammatikákban*. In Balázs Géza (szerk.): *A magyar reneszánsz stylus*. Inter-Magyar Szemiotikai Társaság – PRAE. HU, Budapest. 72–86.

Surányi Dezső (1973): *A Biblia növényei. Vigilia*, 5. 306–316. Elektronikus változata: Surányi Dezső (2006): *A Biblia növényei. Ponticulus Hungaricus*, 11. 2009. 07. 29-i megtekintés, http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/suranyi_biblia.html

Sylvester, Ioannes (1539/2006): *Grammatica Hungarolatina*. Akadémiai Kiadó – Argumentum Kiadó, Budapest.

Sylvester János (1541/1960): *Uy Testamentum Mag'ar n'elvenn, mell'et az Görög és Diák n'elvből uijonnan fordíjtánk, a Mag'ar n'ipnek Kereft'en hütben valo ippülfire*. Újsziget. Hasonmás kiadás: *Új Testamentum*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 110r.

A Codex Clusii és az etnomikológia

Az etnomikológia fogalma Magyarországon annyira újszerűen hangzik, hogy az 1998-ban kiadott Magyar Nagylexikon sem tárgyalja a maga 150–160.000 címszava között. Mindössze a rokon etnobiológiáról találunk jegyzeteket, amely „az amerikai kulturális antropológiában annak a vizsgálata, ahogyan egy nép a biológia tárgykörébe tartozó jelenségeket nyelviileg kifejezi, osztályozza a maga kulturális rendszerében” (Magyar Nagylexikon, 1998, 556. o.).

Az etnomikológia tárgyát hasonlóképpen definiálhatjuk: olyan interdiszciplináris terület, amely a kalaposgombáknak egy nép által való megnevezését, valamint a népnek a gombákhoz fűződő hiedelmeit, babonáit kutatja, és a gombareceptjeiket összegyűjti.

A gombaismeret és -felhasználás évezredek óta az ember sajátja. Még sokan őrzik emlékezetükben, hogy a háborús időkben több családot a gombagyűjtés mentett meg az éhhaláltól. Az erdőt-mezőt járó embereknek ma is természetes a gombák ismerete, habár felhasználásuk már nem olyan széles körű, mint korábban volt. Ezzel párhuzamosan – sajnálatos módon – pontos meghatározásukra is egyre kevesebben képesek. Hiába foglalkoznak a gombákkal külön is már az általános iskolában, ezzel legfeljebb csak a (mérgező) gombáktól való félelmet, velük kapcsolatos rossz érzéseket ültetik el, biztos tudást nem kapnak a gyerekek. Eközben előfordulhat, hogy otthon megismerkednek valótlan népi hiedelmekkel, amely felbátorítja őket abban, hogy olyan gombát is begyűjtsenek, amelynek elfogyasztása akár halállal is végződhet. Félrevezető például az a népi hiedelem, hogy „az a gomba, amelyet a csiga megrágott, biztosan ehető”, mivel a csigák képesek olyan anyagokat is feldolgozni, amelyek az emberekre ártalmasak. Fontos lenne tehát, hogy körültekintőbben foglalkozzanak a témával azokban az iskolákban, amelyekbe olyan gyerekek járnak, akik valószínűsíthetően az élőhelyükön is találkoznak a gombákkal.

Természetesen a népi gombaismeret inkább épít az évszázadok során felhalmozott bölcsességre, mint tévhitekre. Már a gombaelnevezések is kifejezik sokszínűségükkel azt az elhivatottságot, amellyel a természetszerető emberek ezek felé a kis élőlények felé fordultak. Egy-egy név – például esernyőgomba, lóposszantó gomba – rámutat a gombák különböző tulajdonságaira, ezek elemzése bárki számára élvezetes lehet, alkalmat adnak anyanyelvünk szépségének felfedezésére.

Habár a gombaismeretnek tekintélyes múltja van, maga az etnomikológia új tudomány, a múlt század ötvenes éveiben jött létre. Az amerikai G. R. Wassont tekintik az alapítójának, aki elsősorban a hallucinogén anyagokat tartalmazó gombák mitológiában betöltött szerepét vizsgálta. A mikológusok közül pedig Roger Heim kezdett először komolyabban foglalkozni a népi gombaismerettel.

Ahogy Zsigmond Győző (2003), etnomikológus fogalmaz, „etnomikológiai tanulmány, közlés magyar viszonylatban alig jelent meg”. Gregor Ferenc 1973-ban kiadott monográfiája és Kicsi Sándor András 1993-as *Néhány gombanevünkről* című munkája enyhíti a hiányt, azonban ezek is elsősorban névtani, etimológiai feldolgozások, és csak a magyar nyelvterület egy részét fedik le. Az első átfogó munka az idei év elején megje-

lent *Gomba és hagyomány* című kötet (Zsigmond, 2009), amely Zsigmond Győző kutatásainak eddigi eredményeit összegzi. Zsigmond a Kárpát-medence minden magyar néprajzi tájegységében gyűjtött népi gombaneveket, gombákhoz fűződő hiedelmeket, recepteket és gyógymódokat. Könyve tudományos igényességgel íródott, mégis olvasmányos, és bárkinek, aki a gombák iránt érdeklődik, tanulságos lehet.

Dialektológiai szempontból mi sem bizonyítja jobban a téma elhanyagoltságát, mint az, hogy a *Magyar Nyelvjárások Atlasza* egy gombanevet sem tartalmaz, holott a magyar nyelvterületen sokszínűen nevezik meg a gombákat. Ez a gyér érdeklődés kevésbé indokolt, főleg, ha tekintetbe vesszük, hogy gombákról szóló tudományos munka a világon először Pannóniában készült: a Carolus Clusius által írt *Fungorum in Pannoniis observatorum brevis historia* az 1580-as években. Már ez a monográfia több magyar népi gombanevet tartalmaz, de nyelvészeti szempontból még értékeesebb az ehhez kapcsolódó, 85 akvarelltáblából álló kódex, amelyben a 221 ábrázolt gomba képe mellett magyar, latin és német feljegyzés található. Ez az úgynevezett *Codex Clusii*, amelyet a hollandiai Leiden város egyetemi könyvtárában *Codex BPL 303*-as jelzettel ellátva őrznek. A monográfia és a kódex együttesen több, mint félszáz magyar népi gombanevet tartalmaz, amelyek a 16. század végének szórványemlékei.

Carolus Clusius, eredeti nevén Charles de l'Ecluse a nyugat-pannon gombákkal Batthyány Boldizsár udvarában kezdett el foglalkozni, akinél Némétújvárott és Körmenten 1573-tól 1587-ig vendégeskedett (Ubrizsy, 1975, 92–93.). A környékről begyűjtött és gondosan rendszerezett gombák meghatározását hárman végezték: Clusius, Batthyány és Beythe István. A legtöbb akvarell-lapra saját kezűleg vészték rá a gombák rendszertani helyét latinul, illetve magyar és/vagy német népi nevüket. A rendszertani hely és a gombanevek mellett magyar nyelvű feljegyzések is olvashatók a *Codex Clusii* tábláin, amelyek főként a gombák fogyaszthatóságára (például 'nem io enny') vagy élőhelyére (például 'ganeion terem') utalnak. Hozzávetőleg 260–270 magyar szó adatolható a kódexből és a monográfiából együttesen, ha a külön írt, de összetett szavakat egy szóznak tekintjük. Ezek között körülbelül 40 lexéma főnév, 14 lexéma melléknév és 2 lexéma ige. A szórványok között mintegy 56 népi gombanév található.

Jelen munka célja a fent említett magyar elemek rövid, a teljesség igénye nélküli bemutatása színkrón és diakrón nyelvészeti megközelítéssel egyaránt. Az olvasóközönségre való tekintettel elsősorban helyesírási, etimológiai és nyelvjárási-etnolingvistikai szempontból tekintjük át a kódex magyar nyelvű adatait, egyéb aspektusokból csak egy-egy érdekesebb példát tárgyalunk.

Már általános iskolában, de főleg a gimnáziumokban hasznos lehet a helyesírás hagyomány szerinti elvét a helyesírás-történetből vett elemekkel illusztrálni. A *Codex Clusii* adatai a 16. századi nyelvallapotot tükrözik. A magyar szavak helyesírását vizsgálva a magánhangzókészlet legszembetűnőbb jellemzője, hogy írásban nem jelölik a hosszúságot. Ez alól mindössze két példa kivétel: az egyik a finn helyesírásban ma is használt betűkettőzés a 'keek galambicza' névben, a másik a monográfia szövegében fellelhető 'fenyő' szó, amelynek helyesírása nem következetes, 'fenyő', 'fenyő' és 'fenyő' formában is előfordul.

Az, hogy nem jelölik a magánhangzók mennyiségi jellemzőit, a helyesírás pontos értelmezését is lehetetlenné teszi, mivel a nyelvjárási sajátosságok a mai köznyelvtől eltérő kiejtést is okozhatnak: például az 'ewz' szóban az 'ew' betűjelölés utalhat ö-re, ahogy a köznyelvben találkozunk vele, illetve ö-re, mint a 'gyewrgi' szóban.

A hangjelölések között átfedések vannak, így nem mondhatjuk, hogy bármelyik magánhangzónak egy betű felel meg írásban. Öt hangot – ě, e: 'Keske', 'herincz', 'fekete'; á: 'gambaia', 'varganya'; o: 'tinor', 'gomba'; a: 'gomba', 'tuuisalya' (tövisalja) – mindössze egy-egy betű jelöl. De olyan betű nincs, amely csak egy hangot jelölne.

1. táblázat. A kódex magyar magánhangzói és mássalhangzói

Hangok	Betűk	Hangok	Betűk	Hangok	Betűk
i, í	i, y, ŷ, ý	p	p	r	r
ë, e	E	b	b	s	s, ſ
é	e, ee	m	m	cs	ch, c, ċ
ü, ú	ü, u, w	f	f	ty	thy, thý
ö	ö, ew	v	v, u, w	gy	gy, gi
ő	ö, ő, o, ew	t	t	ny	ny, ný, ni, n
u, ú	u, v, w	d	d	j	j, i, y, ý
o	O	n	n	ly {?}	ly
ó	o, ow	sz	sz, z	k	k
a	a	z	z	g	g, gh
á	a	c	cz	h	h
		l	l		

A mássalhangzók jelölése közel az esetek felében egyezik meg a mai magyar helyesírással; az esetek többségében a betűhasználat logikus, így bizonyos jelölések a hang bizonyos környezetben használatosak. Például az sz-t kétféleképpen írják: 'szilw', 'szarwas' és z: 'peztricz', 'dizno', de megfigyelhető, hogy szókezdőként sz-t, míg szóközépen z-t használnak. A szibillánsok közül az s is kétféleképpen jelölt, és ennek jelölésében is van bizonyos szabályszerűség. Az ſ: 'Borſos', 'larga' ugyanis szóvégén nem jelenhet meg, így akkor csak s: 'vörös', 'rewes' jelölheti az s hangot. Az affrikáták közül a cs-t háromféleképpen jelölik. Leggyakoribb a katolikusok által használt ch: 'herenchý', 'szemerchýek' jelölésmód, ami azért meglepő, mert mindhárom szerző – Clusius, Bathány és Beythe is – protestáns volt. De szókezdőként találunk c: 'ceresnye' jelölést, valamint szóközépen ſ: 'keſke' betűt is. A palatális gy szókezdőként gy: 'gyerthyan', 'gyewrgi'; szóvégén, szóközépen gi: 'gyewrgi', 'kygio gomba'. A g-t pedig kétféleképpen jelölik aszerint, hogy szóvégén vagy egyéb helyen jelenik-e meg. Általában g: 'gomba'; 'varganya'; szó végén gh: 'pöffetegh' vagy g: 'pöffeteg'.

Korompay Klára (2003, 589.) szerint „a magyar helyesírás-történetben a szóelemző elv fontossága a 17. században válik tudatossá”. A *Codex Clusii*-ben a kiejtés elve és a szóelemző elv felváltva érvényesül. Míg az -lj- egymás mellé kerülve a szóelemzés elve alapján íródik, s lesz 'alja', 'alya' vagy 'ali', addig az -nyj- már a kiejtés elve alapján 'annya' lesz, a j írásban jelölve hasonul a nazális hanghoz.

A hagyomány elve működik a 'Batthyan' személynév és a 'Nemeth-Wywar' településnév helyesírásában, amely adatok a monográfia latin szövegében olvashatók.

A morfémaak helyesírásának vizsgálatára kevés adat áll rendelkezésre, de néhány mai-tól eltérő jelenség megfigyelhető. Az igekötőket különírják az igétől, például 'megh enny', csakúgy, mint a felsőfok leg- prefixumát: 'ez az leg jobbik'. A múlt idő, illetve a befejezett melléknévi igenév jele szóvégén egy -t, függetlenül attól, hogy magánhangzó vagy mássalhangzó után következik, például: 'gilua gýerthyan fan termet', 'szilfa termewt alya'; intervokális helyzetben viszont -tt-, például 'lattam'.

Némely mondat végén fellelhető a kijelentő mondat végi pont: például 'varga annya io megh enny'.

Ha a kódexből nyert magyar adatokat hangtanilag vizsgáljuk, több, a mai köznyelvitől eltérő példát találunk, gyakran a hangváltozás közties állapotában lévő elemeket. Ezek közül két szót emelnénk ki, amely a mássalhangzó minőségi jellemzőiben tér el a mai alaktól: ilyen például a kódexben található 'boza', amely a mai köznyelvben 'bodza'. A középmagyar korban ritka volt a dz hang, a kor folyamán kezdett erősödni használata. A szláv 'buzja' szót vettük át, amely később lett csak 'bodza' elhasonulással (Benkő, 1984, l. 320.). Ez a változás a kódex idejére még nem történt meg.

Másik figyelemre méltó szó a 'feyer', amely a kódex szórványai között a 16. századi j-s alakváltozata a mai köznyelvi fehér szónak. Ezt a változatot egyik megyénk (Fejér megye) ma is őrzi nevében. Az, hogy a j és a h is gyakori hiátustöltő nyelvünkben, közrejátszott abban, hogy egymás mellett éljen a két forma.

A *Codex Clusii* magyar nyelvű adatainak morfológiai jellemzői közül szintén két példát emelnénk ki: a magyar nyelvtörténetben az egyik legjellemzőbb változás a tövég-hangzók lekopása, eltűnése. A kódexben található 'herenchy~' 'herench' gombanév pár példa a tövég-hangzós és a már nélküli változatra.

A másik példa a középmagyar korban megjelent -atag/ -eteg deverbális nomenképző, amely a kódexből az első megjelenések között datálható a 'pöffetegh' gombanévben. A szó belső keletkezésű, hangutánzó-hangfestő eredetű. A puffed, puffad stb. szavak családjába tartozik (*Benkő*, 1984, 3. 274.).

Népi gombaneveink nagy része idegen eredetű, és a kódex egyéb szórányaiban is sok a jövevényszó. A 'vargánya' is szláv eredetű átvétel (*Benkő*, 1984, 3.), Clusiusék viszont a 'varga annya' összetételt olvasták ki belőle. Ez téves népetimologizálás.

A kódexben található gombanevek szerkezetük alapján két nagy csoportra oszthatók: vannak egytagú, önállóan vagy önállóan is használatos elnevezések (például 'szemerchek'); illetve két- vagy többtagú összetételek. Mindkét csoporton belül további alcsoportok állapíthatók meg aszerint, hogy mi lehetett a névadás indítéka. Mivel a gombaneveknek csak egy része magyar, a másik része szláv eredetű, ezért csak az előbbi csoportnál lehet magyar nyelven belüli motiváltságról beszélni a névadás indítékaként. Érdemes viszont megfigyelni az átadó nyelveken belül is a gombanevek kialakulásának indítékait, különösképpen azon okból, hogy azok a magyar emberek, akik először kezdték használni a délszláv gombaneveket, két- vagy többnyelvű környezetben élve még érezhették e nevek eredetének motiváltságát.

A 'bik alya', 'szilfa termewt alya' és a 'szilw alya' gombanevek arra a fára utalnak, amelyik alól gyűjtötték őket, s amely fával társközösséget, szimbiózist alkotnak.

A 'bagoly fő' az egyetlen gombanév a kódexből, amelyre eddig nem találtam utalást a szakirodalomban. Arról nevezhették el, hogy formájában hasonlít a bagoly fejéhez. Az 'ewz lab' gomba nevével hosszú, keccses tönkjéről kaphatta. A 'nyul file' gombanév hasonló szerkezetében az 'ewz lab'-hoz: összetétellel keletkezett szó, viszont a 'nyul file' eredeti birtokos jelzős szerkezete a kódexben jelölt. Nevét arról kapta, hogy nyúlfülle hasonlító, tölcseres gomba.

A 'tino or' gombanév etimológiáját maga Clusius is kiemelte. Maga a szó, 'tinóru', elhomályosult összetétel; nevét feltehetőleg onnan kapta, hogy „húsos, gömbölyded alakja hasonlított a fiatal tinók, borjak orrához” (*Benkő*, 1984, 3. 921.).

A 'boza fa gomba', a 'fenyo alya gomba', a 'fiz fa gomba', a 'monyaro alya gomba', a 'nyr ali gomba', a 'nyrfa gombaya', a 'rewes cerasne fa gomba', a 'szilfa gilwa' és a 'tuuis alya gomba' nevének előtagja arra a fára utal, amelynek közelében legtöbbször előfordulnak. Ezek az elnevezések általában nyelvjárási szinten megragadnak, a hivatalos név ritkán tükrözi a népi gombanevet.

Vidékenként változó, hogy megkülönböztetik-e az egy családba tartozó gombákat színük alapján. Sokszor a színnevek is eltérnek a szóhasználatól függően: így például mai adatközlőktől jegyeztem le a 'piros', 'piroshátú' és 'vörös' jelzőket ugyanazon galambgombára. A kódexben gyakori a színek megnevezése: 'feyer herench', 'feyer szarwas gomba', 'feyer varganya', 'fekete tinor', 'keek galambicza', 'sarga varganya', 'werews galambicza', 'vörös herench', 'vörös herincz', 'vörös keserő gomba'.

Első ránézésre nem szembetűnő, de szintén a szín volt a névadás oka a 'bagoly gomba' összetétel létrejötténél. A bagoly szürke tollazata ihlethette meg a gombászokat, akik különböző vidékeken különböző gombákat (lehet piruló galóca, pisztricgomba, kénvirággomba, nagy özlábgomba, csiperke, tintagomba) neveztek ezen a néven.

Gregor (1973, 32.) kutatásai szerint a 'bagolygomba' magyarban keletkezett gombanév-szerkezet.

A 'niwl gomba' nevének eredete elsősorban a gomba sárgás-barnás színében keresendő (Gregor, 1973: 41–42). A 'niwl gomba' tölcéses formájú, így nem kizárt, hogy a gomba formája is motivációként hatott a névadáskor. Gyakori, hogy azért találunk állatnévi előtagot a gombanevekben, mert az egyszerű emberek az állatok formájához hasonlították a talált gombákat. Így a 'szarwas gomba' elnevezés is abból ered, hogy a gomba ágas-bogas felépítése hasonlít a szarvas agancsához.

A kódex egyetlen gombácskája, a párducpereszke utal népi nevében nagyságára: 'aprow varganya'. Szintén külső jellemző alapján kapta nevét a 'bokros gomba', amelynek új nemzedékei egymás közvetlen közelében bújnak ki, bokroszerű tömegben. A 'varas galambicza' nevét arról kapta, hogy varratszerű csík jelenik meg öregedésével a kalapján.

A 'Szent Gyewrgi gambaya' az egyedüli gombanév, amely személynevet hordoz magában. Az előtag a termőidőre utal, mivel ez a gomba Szent György napja környékén gyűjthető.

A fogyasztójára utal nevében az 'vr gomba'. Clusius szerint arról nevezték el a magyarok, hogy „jóságos” gomba, az urak gombája, valószínű, hogy az 1580-as évek végén hasonló indítékok alapján nevezték így. Azonban valójában a gomba neve a rómaiaktól eredeztethető: a „német *Kaiserling* elnevezés ugyanis Claudius római császár esetére utal, akinek kedvelt csemegéje volt, s akit Plinius leírása szerint mérgezett úrgombával öltek meg” (Gregor, 1973, 46–47.).

Az „igazi” gombászok elsősorban a szaguk és az ízük alapján határozzák meg a gombákat. A nyersen rossz ízű gomba általában mérgező. A 'borsos gomba' is annak bélyegét viseli magán, hogy nyersen megízelve kellemetlen ízű: nem is ajánlatos főzve sem fogyasztani. A 'kinyr gomba' az előbbi gombával ellentétben arról híres, hogy még nyers állapotban is fogyasztható. A szűkös időkben megfelelő kenyérpótléknak szedték e gombát. Bár a 'keserew gomba', 'vörös keserő gomba' nevében is rámutat kesernyész ízére, mégis közkedvelt a magyarok körében. Igaz, egyedül a magyar ajkú területeken fogyasztják, más népek a mérgező gombák között tartják számon.

Szláv nyelveken belüli motíváltság útján jött létre a 'chöpörke' szavunk, amely valószínűleg a '*peko' ~ 'pekti' 'süt' igéből származik (Benkő, 1984, 1. 536.). Bár eredeztetése bizonytalan, de feltehető, hogy az elkészítés módjára utal a név.

A 'gilua', 'gilwa' név több gombánál is olvasható a kódexben, ezek általában fán növények. A 'gilva' szó szerb-horvát, szlovén és szlovák átvétel lehet. Etimológiailag azonos a külön átvételből származó 'golyvák'-val (Benkő, 1984, 1. 1061.), ami arra utal, hogy a golyvához hasonló kidudorodásokról kapta a gomba a nevét.

A 'herenchy' szó gondot okozhat eredetét tekintve. Valószínű, hogy horvát eredetű. Talán a horvát 'hrčak' 'höröcsög' szóval rokon gombanév. Gregor (1973, 9–10.) szerint feltehetőleg „a mozdulatlan merevedő höröcsög alakja és fejformája, továbbá (világos) barna színe okozta, hogy róla nevezték el a Morchella és a Helvella egyes fajtáit”.

A 'varganya' szó vagy a szlovénból, vagy a szerb-horvátból került át hozzánk. Az átadó nyelvek megfelelő szavai a 'görcs, bütyök, dudor, daganat' jelentésű szláv szavakkal függenek össze etimológiailag (Benkő, 1984, 3. 1092.).

A 'galambicza' gombanév szláv eredetű szó, etimológiailag nem származtatható a 'galamb' szavunkból, viszont analógiájával segíthette a végleges név kialakulását. „A névadásnak az az alapja, hogy e gombák némelyik fajtája galambszínű” (Benkő, 1984, 1. 1016. o.). 'Peztricz' gombanevünk szintén szláv átvétel és a gomba színére utal. Alapszava a 'tarka' jelentésű '*ръстръ' melléknév lehetett (Benkő, 1984, 3. 173.).

A 'szemerchyek' szó korai átvétel, forrása a szláv 'смърчѣкъ'. Gregor (1973, 17.) szerint „az egykori *смърчъ, *смърѣъ 'Morchella' talán a kalapján húzódo barázdáktól, ráncoktól kapta a nevét”.

2. táblázat. A Codex Clusii és a Fungorum in Pannoniis gombaneveinek összevetése mai adatokkal

Hivatalos elnevezés	Clusiusék által lejegyzett név	Mai adatközlők által használt gombanevek				
		Vas megye	Zala megye			Szlovénia
		Körmend	Csernec	Dobri	Zalaistvánd	Völgyifalu
hegyes kucsragomba	szemerchýek	jó bűdös gomba		szömöröcsög, szömöröcsök kucsragomba	kumagomba	szömöröcsök
redős papsapragomba		papsapragomba				
erestönkü laskagomba	szilw alya	taplógomba toplógomba géva laskagomba szenyörgygomba	szivaalla	szivaalla toplu géva tuskógomba (bükkfágéva, diófágéva tölgyfágéva)	tusagomba	szivaalla
	gilua gyérthyan fan termet				sampijon	géva (bükkfágéva diufágéva szifágéva gyertyánfágéva)
	szilfan termewt gyilva				tusagomba tuskógomba laskagomba	
	szilfa gilwa					
gyenge áltintagomba	gameion terem nem jo	tyukombához hason., trágyag.	esűgomba	trágyagomba esűgomba	csirkeg.	csirkegomba
kerti csiperke	chöpörkegomba	csepörke	csepörke	cseperke, csepörke		cseperke, csepörke
bűdös galambgomba	borfós gomba	galambica	galambica	galambica, bolond galambica bolondgomba		bolondosgomba
	vörös herench feyer herench			piros galambica		piros galambica pirosható gal.
piruló galóca	bagoly gomba	bagojgomba		bagojgomba, bagugomba		bagugomba
párducgalóca		bolondgomba		galóca, erdő széli cseperke	gyilkosgalóca	
fehér csegettűgomba	nyrfa gombaya uörös herinez	csegettűgomba		torugomba, eső- gomba taplógombához hasonló		
szenes galambgomba	herenchý dizno gomba	galambica	torpancs	galambica, bolondgomba torpancs, keserű- gomba mérgező gomba	keserűg.	herincs
sárga rókagomba	niwl gomba	nyulica	nyugomba	nyugomba, nyűgomba	bolondg.	nyugomba
fehér porhanyógomba	bagoly fő nem io megh enny			csirkegomba	sejmgomba	csirkegomba
kétspórás csiperke	szent gyewrgi gambaia	kucsragomba 'szilvagomba'		szömöröcsög kucsragomba	kucsrag.	szömöröcsök
pisztrigomba	peztricz	tapló, pizstriciag. taplógomba		pesztricz., peszterceg. beszterice, toplu		pesztrice
fehértéjű rizike	monyaro alya gomba			mogyoróajja	mogyoróajja	magyarualla mogyorualla
sárga gévagomba	rewes cerejne fa g. fiz fa gomba			fűzfágéva géva, topló	géva	
fehértéjű keserűgomba	kejerew gomba	keserűgomba keserőgomba	keserűg.	keserűgomba keserűgomba	keserűg.	küserűgomba
[...] keserűgomba	vörös kejerő g. bik alya kinyr gomba			kenyér gomba		küserűgomba
májgomba	fekete tinor			vargánya, máj- gomba, toplu		
bunkóslábú fülőke	kefke gomba					
varas zöld galamb- gomba	galambicza	galambica		vékonykalapu galambica galambica nyárajja	zöld galambica	zöld galambica zöld galóca magyar gal.
kékhátú galambgomba	keek galambicza	galambica		galambica, szelíd galambica	galambica	szelíd galambica
barnulóhúsú galamb- gomba	werews galambicza	piros galambica	piros galambica	piros galambica	piros galambica	piros galambica pirosható gal.

napbarnította galambgomba	galambicza waras galambicza			bolondgomba bolond galambica galambica		barnahátú gal. piros galambica pirohátú gal.
[...] özlábgomba		tintagomba özláb		kis özláb bolondgomba	bolondg.	esernyűgomba
?	kiyo gomba kigyogomba kiyo gomba kygio gomba			esügomba, esögomba susujka, tinta- gomba csirkegomba, szekfűgomba	sejmgomba	csirkegomba bolondosgomba
[...]érdestinóru	feier vargánya	vargánya bolondvargánya	vargánya	csikuláb horvád vargánya vargánya hajdinavargánya	vargánya	hajdinyavorg. vargánya
bronzos vargánya	feyer vargánya				vetővarg. kirárvarg.	
ízletes vargánya	varga annya	hajdinyavargánya				
vörösbarna vargánya	vargánya	klasszikus vargánya	vargánya	pünkösdi vargánya ízletezs vargánya	vargánya vajvargánya	hajdinyavorg. vetővargánya kukoricavorg.
párdüpereszke	aprow vargánya			tinóru		vorgánya
változékony tinóru	baba vargánya	bolondvargánya	torpancsszerű	mojhos tinóru, csikulábszerű kemény géva	csikóvarg.	nem a csikuláb
császárgomba	vr gomba	urigomba tojásgomba		szekfűgomba bolondgomba		pirohátú galambica
nagy özlábgomba	ewz lab	özláb	bagugomba	bagugomba özlábgomba	sejmvarg. lábszárg. özlábgomba	esernyűgomba
vörös érdestinóru	vargánya	vargánya		csikuláb		vargánya bolondosgomba
ízletes tőkegomba	tuufalya goba	tuskógomba törzsógomba	törzsökg.	törzsögg., törzsökomba tuskógomba, gyűrűgomba nyári törzsök- gomba	törzsökg. tusagomba	törzsökomba tuku[gomba]
rózsáságú korallgomba	szarwas gomba	szarvasgomba disznógomba kecskegomba	szarvaszg.	káposztagomba szarvasgomba	szarvaszg.	szarvasgomba
szörgomba						
[...] szörgomba	fenyo alya gomba	fenyőajja	fenyőajja	fenyőalla, fenyőajja	fenyőajja	fenyőalla
sárga érdestinóru	varga annya farga vargánya	vargánya		csikuláb nyírfatinóru		csikuláb
tönköstapló	bokrof gomba		toplu	toplu		gévaszerű
vöröstejű rizike	fenyoalyagomba	fenyőajja		fenyőajja		
barna porhanyógomba	tuufalya gomba tino or, nyúl file nyír ali gomba tüvis alya g.	törzsógomba törzsökomba	törzsökg.	törzsöggomba fülöke tuskógomba törzsökomba		törzsökomba
[kis] pöfeteg		pöfeteg	pöfeteg	lőposzszantu, lőposzszantó poszszantu puffancs	pöfeteg	puffancs, posztu lőposzszantu lőposzszantó
óriás pöfeteg	pöfetegh	ludposz				
vöröses kénvirággomba	tuuisalya goba	törzsógomba		mérges törzsöggomba fülöke		törzsökomba magyarualla mogorualla
Dryodon coralloides	feyer szarwas g.			szarvaszgomba		
sárga kénvirággomba	tuufalya gomba	törzsógomba		mérges törzsögg., törzsökg.		törzsökomba

Nehéz a 16. századi nyelvjárási adatokat vizsgálni. Segítségenkre lehet az olyan írástudó emberek levelezésének, műveinek nyelvjárástani vizsgálata, akik bizonyíthatóan egy adott területen éltek és alkottak. Hasonló módszerek segítségével kutatta Abaffy Erzsébet is a *Codex Clusii* egyik társszerzőjének, Beythe Istvánnak a nyelvét, amelyről bebizonyította, hogy baranyai jellemzőkkel bír. (A baranyai Beche István és a vasi Nádasdy Márton nyelvéhez viszonyította.) Megállapításait elsősorban az erős baranyai ö-zéssel indokolta (Abaffy, 1954, 254.).

Nehéz a 16. századi nyelvjárási adatokat vizsgálni. Segítségünkre lehet az olyan írástudó emberek levelezésének, műveinek nyelvjárástani vizsgálata, akik bizonyíthatóan egy adott területen éltek és alkottak. Hasonló módszerek segítségével kutatta Abaffy Erzsébet is a *Codex Clusii* egyik társszerzőjének, Beythe Istvánnak a nyelvét, amelyről bebizonyította, hogy baranyai jellemzőkkel bír. (A baranyai Beche István és a vasi Nádasdy Márton nyelvéhez viszonyította.) Megállapításait elsősorban az erős baranyai ö-zéssel indokolta (Abaffy, 1954, 254.).

Vannak olyan hasonlóságok és különbségek, amelyekre érdemes felhívni a figyelmet. Többször igazolódni látszik, hogy a nyelvjárási jellemzők megőrződnek egy adott területen az évszázadok során is: így a körmendi adatközlők több esetben használtak a kódexben találhatóéhoz hasonló alakokat, mint a többi megkérdezett. Egyes – Clusiusék által is használt – tájszavak pedig kizárólag itt fordultak elő.

A 16. század végi és a 21. század eleji adatok áttekintését megkönnyíti a 2. táblázat. Ezek közül a legértékesebbek talán a kódexben többször előforduló, egyes galambgombákra utaló 'herench' ~ 'herincz' ~ 'herenchy' gombanevek. Ezeket ma már nem lehet megtalálni Magyarországon (Gregor, 1973, 9.), a szlovéniai Völgyifaluban azonban máig ismerik és használják 'herincs' alakban. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy Burgenlandban szintén megtalálható-e. Kérdés, hogy az idegen nyelvű – azon belül szláv – környezet miatt őrződött-e meg szlovén területen ez a név, vagy azért, mert a 'herincs' szláv jövevényszó a magyarban.

A fentebbi összehasonlításból látható, hogy a népi gombanévhasználat viszonylag védettebb a köznyelvi hatásoktól, mint a nyelv sok más területe, azaz lassabban szorítják ki a hivatalos szavak a népnyelvieket, mint például az a háztartás szókinésében is megfigyelhető. Ennek egyik oka az lehet, hogy a népnyelvi gombanevek egyszerűbbek, mint a hivatalos elnevezések, népi etimológiájukkal érdekesek is; másrésztől, minthogy nem használja őket a teljes közösség, a változásokra kevésbé fogékony ez a szókinés. Azonban éppen ez utóbbi jellemző vezet a népi gombanevek kiveszéséhez: ma már egyre kevesebb olyan adatközlőt találni, aki maga jár ki gombát gyűjteni, így kialakulóban van egy olyan réteg, akik csak a 'vargánya', 'sampijon', 'galóca' és 'bolondgomba' neveket ismerik, s talán azokat se tudják megfelelően meghatározni. Az etimológia feladata lenne ennek a folyamatnak a lassítása, a kutatási eredmények ismertetése és népszerűsítése, hogy nyelvünk e kincei és tudásanyaga megőrződhessen az utóknak.

Irodalom

- E. Abaffy Erzsébet (1954): Beythe István nyelvéről. *Magyar Nyelv*, 3–4. 246–254.
- E. Abaffy Erzsébet (2003): Hangtörténet. In Kiss Jenő és Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Aumüller, Stephan (1983): *Fungorum in Pannoniis observatorum brevis historia et Codex Clusii*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bagladi Orsolya (2007): A Codex Clusii magyar nyelvű gombanevei és egyéb szórványai. Diplomadolgozat. Pannon Egyetem, Veszprém.
- Csaba József és Horváth Ernő (1973): Carolus Clusius az irodalomban. *Vasi Szemle*, 4. 609–621.
- Gregor Ferenc (1973): Magyar népi gombanevek. *Nyelvtudományi Értekezések*, 80.
- Kicsi Sándor András (2005): Néhány népi gombanevünkről. *Magyar Nyelv*, 3. 336–351.
- Kiss Jenő (2001, szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Korompay Klára (2003): Helyesírás-történet. In Kiss Jenő és Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest. 579–595.
- Benkő Loránd (1984, főszerk.): A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. 1–3. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ubrizsy, Andrea (1975): Les aquarelles mycologiques de Charles de l'Écluse. *Histoire et Nature*, 7. sz. 89–94.
- Zsigmond Győző (2008): Gomba és hagyomány. LKG-Pont Kiadó, Sepsiszentgyörgy–Budapest
- Zsigmond Győző (2003): Domus-ösztöndíj kutatási beszámoló. 2009.07.15-i megtekintés, http://www.domus.mtaki.hu/kutatasi_beszamolok_pdf/zsigmond_gyozo_2.pdf
- A cikkben a nyelvi adatok, hivatkozások és hangok jelölése a folyóirat egységes megjelenése érdekében eltér a nyelvészeti, illetve az egyezményes jelöléstől.*

Erkölcsei gondolkodás 9–10 évesek írásbeli szövegalkotásában

Az anyanyelvi nevelésben a fogalmazás tanítása összetett tevékenység, mert az iskolába lépéstől egészen a fogalmazás konkrét tanításáig sokféle nyelvhasználati mód gyakorlásának eredménye a fogalmazás tanításában szintetizálódik. A fogalmazás-tanítás hagyományos stratégiája a tanulói fogalmazás alapos előkészítésén (szerkezeti, tartalmi és stilisztikai szinten) alapul. Felvetődik azonban a kérdés, hogy különösebb előkészítés nélkül képesek-e a tanulók a fogalmazás elején szöveget létrehozni önállóan, illetve egy általuk ismert történetet továbbgondolni, netán erkölcsi gondolatokat írásban megfogalmazni.

Erkölcsei kérdések megfogalmazása: különbségek a szóbeli és az írásbeli nyelvhasználatban

A nyelv fejlettségi szintje és a kognitív funkciók fejlődése mellett a fogalmazási képesség fejlődésének további két fontos tényezője a szociális és a morális fejlődés, amelyek a fogalmazási képesség minőségi színvonalában integrációs szerepet töltenek be (Bereiter, 1980; idézi Molnár, 2000). A gyerekek morális fejlődését a konkrét erkölcsi példák mellett indirekt módon az olvasókönyvi szövegek is fejlesztik. Annak ellenére, hogy a gyerekek ebben az életszakaszban is még általában a külső elvárásoknak és a felnőtteknek próbálnak megfelelni, mégis megfogalmazódhatnak bennük olyan erkölcsi kérdésekre adott válaszok, amelyek egy-egy morális tartalmú szövegben rejlenek. Általában az ilyen erkölcsi tartalmú kérdések egy-egy olvasmány megbeszélésekor fél is merülnek az anyanyelvi órákon, mint például: „Te mit tettél volna...?” „Képzeld magad a ... szereplő helyébe/helyzetébe!”, de a legtöbb esetben a tanulói vélemények szóban fogalmazódnak meg, és gyakran a felnőtt erkölcsi elvárásának megfelelően. Az olvasókönyvek történetei között találkozhatnak a tanulók önzetlen magatartással, a jóra való törekvéssel, együttérzéssel, empátiával, de vannak olyan helyzetek, jellembeli tulajdonságok, amikor a segítség elmulasztásával, a szolidaritás hiányával, irigységgel, a másik fél kihasználásával, uralkodási hajlammal vagy éppen a tekintély hajszolásával szembesülnek. Az erkölcsi fejlődésnek ebben a szakaszában feltehetően rejtve maradnak a gyerekek előtt ezek a szövegben megbúvó gondolatok, de ha olyan szereplő helyébe élük bele magukat, aki éppen a másik szereplő igazságát képviseli vagy a „rossz oldalon” áll, akkor arra készíthetnénk a tanulókat, hogy másként ítéljék meg ugyanazt a helyzetet, azaz próbáljanak gondolkodni a másik szereplő fejével, mert számára is létezik igazság, és a saját igazsága mellett ki kell állnia.

A jó és a rossz megfogalmazását sokoldalú mérlegeléssel és árnyalt erkölcsi ítéletalkotással már 3. osztályban is érdemes fejleszteni (Demeter, 2000). Erkölcsi kérdések felvetődhetnek egy-egy szépirodalmi szöveg kapcsán a tanulóknál, nem biztos azonban, hogy a szóbeli kifejezés eszközeivel ugyanúgy ragadnak meg az erkölcsi problémát, mint azt írásban tennék. A fogalmazás-tanítás kezdetén a 3. osztályos tanulók új anyanyelvi tárgyként a szöveg néhány jellemzőjével találkoznak (lényeges és lényegtelen jegyek kiszűrése, a cím és a tartalom viszonya, bekezdések), de a legtöbb esetben kevesebbszer írnak önállóan, tanári előkészítés nélkül spontán szöveget. Pedig a szabadon írt fogalmazás alkalmas terepe lehet az önálló véleményalkotásnak. A 12–14 éves tanulók érettek már arra, hogy bizonyos erkölcsi kérdések megítélésében írásban fogalmazzák meg a

véleményüket, egyrészt azért, mert erkölcsi gondolkodásuk fejlettsége képessé teszi őket önálló véleményük megfogalmazására, másrészt fogalmazási képességük is általában elég fejlett ahhoz, hogy ezt írásban is kifejezzék. A pedagógus így osztályfőnöki óra keretében élhet a fogalmazás adta lehetőségekkel bizonyos etikai témák megvitatásakor (Szekszárdiné, 1992). Itt azonban felvetődik az a kérdés, hogy vajon a 9–10 éves gyerekek képesek-e erre a feladatra, ha számolunk a fogalmazási képesség fejlődésének egyik meghatározó tényezőjével, a korlátozott információ-kapacitással, ami jelen esetben azt jelenti, hogy egyszerre képes legyen írásbeli eszközökkel kifejezni az önállóan létrehozott gondolatait.

A tanítási tapasztalatokból kiindulva megfigyelhető, hogy a tanulóknak szokás olyan fogalmazás-feladatot adni, amelyben egy olvasott történet szereplőjének a helyzetébe kell beleélniük magukat. A tanulók a pozitív szereplő helyébe könnyebben beleélik magukat, mert az erkölcsi fejlődésükre ebben az életszakaszban még a felnőtteknek való megfelelni akarás, a pozitív gondolkodás, a mások iránti segítségadás jellemző, sőt maga az író is segít a véleményformálásban, mert általában befolyásolja az olvasó értékítéletét. A negatív szereplő helyzetébe feltehetően kevesebbszer van lehetőség beleélniük magukat, vagy – egy-két sajátos és ritka eset kivételével – valószínű, hogy nem szívesen választják.

A vizsgálat

Két 3. osztályban (A és B) kaptak a tanulók olyan beleéléssel kapcsolatos feladatot, ahol a negatív szereplő helyzetébe kellett beleképzelnük magukat. A két osztályban végzett akciókutatás azt vizsgálta, hogy ebben a beleéléssel kapcsolatos fogalmazás-feladatban a tanulók fogalmazásában mennyire van jelen az erkölcsi gondolkodás.

A vizsgálat három kérdésre kereste a választ: (1) Hogyan értelmezték a feladatot a tanulók? (2) Hogyan oldották meg a komplex, beleéléssel kapcsolatos feladatot? és (3) Milyen eszközökkel jelenítik meg a tanulók fogalmazásai a beleélést?

Az adatokat Budapesten, egy belvárosi elitiskolában vettük fel két 3. osztályban (n=24; 24). A téma ugyanaz volt, de két külön tanító (A és B) irányításával zajlott az óra. A tanulók fogalmazás-feladata az volt, hogy képzeljék bele magukat Benedek Elek *A kolozsvári bíró* című mondájában szereplő bíró helyébe. Mivel a tanítók a fogalmazás-feladat módszereire, a feladat kivitelezésére instrukciót nem kaptak, az általuk alkalmazott stratégiával irányíthaták az órát, így a két tanár eltérően készítette elő a fogalmazás-feladatot. A fogalmazásokat egy tanítási órában írták a tanulók.

Az adatok elemzése az elkészült fogalmazásokon keresztül történt. Az erkölcsi gondolkodás 9–10 éves korban megnyilvánuló jegeit (Kohlberg, idézi: Cole és Cole, 2006) erkölcsi

A tanítási tapasztalatokból kiindulva megfigyelhető, hogy a tanulóknak szokás olyan fogalmazás-feladatot adni, amelyben egy olvasott történet szereplőjének a helyzetébe kell beleélniük magukat. A tanulók a pozitív szereplő helyébe könnyebben beleélik magukat, mert az erkölcsi fejlődésükre ebben az életszakaszban még a felnőtteknek való megfelelni akarás, a pozitív gondolkodás, a mások iránti segítségadás jellemző, sőt maga az író is segít a véleményformálásban, mert általában befolyásolja az olvasó értékítéletét. A negatív szereplő helyzetébe feltehetően kevesebbszer van lehetőség beleélniük magukat, vagy – egy-két sajátos és ritka eset kivételével – valószínű, hogy nem szívesen választják.

kategóriáját (az erkölcsi relativitás és a pozitív erkölcsi gondolkodás) figyelembe véve a tanulók szövegeiben az alábbiak szerint van jelen: (1) az igazságérzet megjelenése érveléssel, érzelmekkel, illetve (2) kompenzálásra törekvés a büntetés elfogadásával, a karakter megváltozásával. Ezeket a szempontokat hozzárendeltük a fogalmazásokhoz, és az erkölcsi gondolkodás megnyilvánulási jegyeit a szempontoknak megfelelően elemeztük.

A fogalmazásokban az igazságérzetet úgy értelmeztük, hogy a fogalmazásban megjelenik annak tudata, hogy más – a negatív szereplő helyében – az ő igaza, mint a „jó oldalon” álló szereplőé, és képes a saját álláspontja mellett érvelni, ráadásul az érvelését érzelmekkel is fokozza. Az A osztályban jóval kevésbé van jelen az érvelés, ami magyarázható azzal, hogy a tanulókat a szöveg „kerek egésze” alakítása kötötte le, és nem pedig a saját igaza melletti kiállás megfogalmazása. A B osztályban az igazságérzet magasabb százalékban van jelen; valószínű, hogy a tanulók inkább az igazuk melletti gondolatok kifejtésére törekedtek.

A fogalmazásokban az erkölcsi relativitás jegyei a karakter jó irányú változásával mutatkoznak meg, ami úgy értelmezhető, hogy a karakter az „ezentúl jó leszek” irányban változik meg. Ez kétféle módon jelentkezik a szövegekben: a büntetés elfogadása-ként, illetve pozitív változásként, jellemfejlődésként. A kompenzálásban leginkább a büntetés elfogadása volt a jellemző megoldás, a B osztályban az osztály felénél jelent meg. Valószínű, hogy a két osztályban a tanulók a feladatot másféleképpen értelmezték, így itt a különbség ebből adódhatott. Mivel a fogalmazások a B osztályban többségükben monológok formájában születtek, így volt közöttük néhány olyan is, ahol a tanulók csak érveltek az igazuk mellett, de tovább nem jutottak el. Az A osztályban pedig azzal magyarázható az alacsony arány, hogy történetet írtak, ahol háttérbe szorult annak kifejtése, hogy elfogadja-e a büntetést vagy sem, illetve belátja-e, hogy jogos volt a rá kiszabott büntetés vagy sem (1. táblázat).

1. táblázat: Az erkölcsi gondolkodás megnyilvánulásai a fogalmazásokban (n=24, 24)

Osztály	Igazságérzet			Kompenzálás				Mindkettő
	Csak érvelés	Csak érzelem	Mindkettő	A büntetés tudomásul vétele		A karakter változása		
				Elfogadja	Nem fogadja el	Megszégyenülés	Lefokozás	
A	3	12	9	4	3	5	10	2
B	2	2	20	3	11	2	4	4

A karakter változását tovább lehet árnyalni, mivel kevés fogalmazásban ugyan, de megjelenik a megszégyenülés érzete is („Szégyenemben elmenekültem...”), amely „lepleződési” helyzetben” mutatkozik meg, illetve a lefokozás, amelyben a morális tartalom a rang csökkenéseként vagy a presztízs elvesztéseként („...helyezzenek le a rangról és dolgozni fogok...”) van jelen a fogalmazásokban. Az A osztályban valószínű, hogy a megszégyenülés azért elenyésző, mert az eredeti történet a negatív szereplő helyzetére ilyen módon nem utal, a lefokozás viszont megjelenik a szereplőre kiszabott büntetéssel, tehát sugallhatta a lefokozás érzetét is.

A vizsgálat fontosabb eredményei

Hogyan értelmezték a tanulók a feladatot?

Valószínű, hogy más megközelítésben történt a fogalmazás-feladat tanítói irányítása, ezért befolyásolta a tanulókat abban, hogyan értelmezzék a feladatot. Lényeges eltérés mutatkozott abban is, hogy az eredeti szövegre támaszkodtak-e a tanulók, illetve használták-e a szöveg szavait, kifejezéseit fogalmazásukban. A két osztályban a tanulók kétféle módon értelmezték a feladatot: az A osztályban az eredeti szöveg vezette a gondolatmenetüket, így teljes fogalmazás megírásaként fogták fel a feladatot, míg a B osztályban az eredeti szövegtől elszakadva spontán gondolatok, inkább érzések, néhányuknál érveléshez hasonló mondatok születtek. A fogalmazások lazább gondolatmenetet követtek. Az A osztály tanulói történetet, a B osztály tanulói monológot írtak.

Hogyan oldották meg a komplex, beleélés-sel kapcsolatos feladatot?

A beleélés folyamatának lezajlására utal a nézőpontváltás és az egyes szám első személy megtartása. A tanulók képesek a fogalmazásban az átalakítás műveletére: a szövegben az egyes szám harmadik személyű elbeszélői álláspontról következetesen átváltottak egyes szám első személyre. Ennek a beleélés-feladatnak a specialitásához hozzátartozik, hogy a negatív szereplővel úgy tudjon azonosulni a tanuló, hogy az álláspontját képviselje, a saját igazát bizonyítsa, illetve érveljen a saját cselekedete mellett. Ebben az esetben a szöveg alkotásának folyamata úgy halad előre, hogy az eredetileg kialakított véleményt (az író és az olvasó álláspontja) elhagyja, létrehoz egy új nézőpontot, és ezáltal egy új álláspontot is, ami a gondolatmenetben a „Szerintem így történt...” alapjául szolgál. Fontos, hogy az új nézőpont kialakításával érzelmi töltés jelenjen meg a fogalmazó szövegében.

Mindkét osztály fogalmazásában jelen van a korosztályuknak megfelelő erkölcsi gondolkodás. A 9–10 évesekre jellemző az erkölcsi relativitás, tehát már képesek arra, hogy belássák, mások másféleképpen értelmezik ugyanazt a helyzetet, másféle lehet az igazságérzetük. Továbbá jelen van a fejlődésnek erre a szakaszára jellemző pozitív erkölcsi gondolkodás is, amelyben a gyermek inkább hajlamos a jót elfogadni, sőt törekszik arra, hogy az erkölcsileg elfogadott, jó irányt kövesse és ennek az elvárásnak igyekezzen megfelelni. A B osztályban fogalmazó tanulók szövegeiben megjelenik az önmagával való vitázás is, néhány szövegben pedig mintha a kételkedés csirái is felbukkannának a monológokban. Az A osztály szö-

A fogalmazásokban a szegény-érzet és a bűntudat is jelen volt, amelyet lefokozással is keverték, például: „szegénybe hozott”, „Eléggé félek, hogy lefokoznak”, „Azt hittem, ott azonnal meghalok a szegénytől.”, „Hú, úgy éreztem, nem élem túl.”, „...egész életben csúfolni fognak.”, „...nem fogom leégetni magam.”, „Ha a nép úgy dönt, hogy engem leváltanak, akkor váltsanak.”.

A szövegekben nem tükröződött a szövegalkotás koruknak megfelelő szintje, ugyanis a gyerekek elsősorban erkölcsi dilemmákat fogalmaztak meg, amely monológok formájában születtek meg. A tanulók elsősorban az erkölcsi kérdéseket, a negatív szereplő vívódásait fejezték ki, és nem koncentráltak a teljes történetre. Ezért születtek meg a szabad fogalmazások.

vegeiben inkább egy cselekvéssor idéződik fel: mintha a kellemetlen situációt újraélnék a fogalmazásban.

Milyen eszközökkel jelenítik meg a beleélést?

Az A osztályban az eredeti szöveg szókincsét építették be a szövegükbe, és ezáltal újraélték az egész történetet. Feltehetőleg inkább a szöveg teljességére és nem kifejezetten az álláspontjuk kifejtésére, illetve a saját igazuk melletti kiállás megfogalmazására koncentráltak a tanulók. A szövegek többsége befejezettnek és teljesnek tekinthető. A fogalmazásokban markánsan négyféle eszköz jelent meg (1. ábra), de néhány érdekesnek tűnő egyéb jellemző eszközt is használtak. Ezeket a fogalmazások néhány mondatával illusztráljuk.

Az érzelmeket kifejező szavakban szintén az eredeti szöveg szavait, kifejezéseit használták: „Ült a tornácon...”, „Jó, jó, de mit fizet kend?”, „sanyargatják”, „Kegyelem árva fejemenek...”, „...ingyen, szeretetből tették...”, „hosszú orrú paraszt”, „Mit fizet ezért kend?”.

A beleélés élményét néhány fogalmazásban párbeszéddek segítették, amelyek dinamikussá és lendületessé tették a történetet, de kevésbé voltak jelen az erkölcsi kérdések. A teljes szöveg létrehozásával az eredeti történet újra-generálása következett be, s csupán néhányan érveltek a szereplő álláspontja mellett.



1. ábra. A beleélés nyelvi eszközeinek számszerű megoszlása (A osztály)

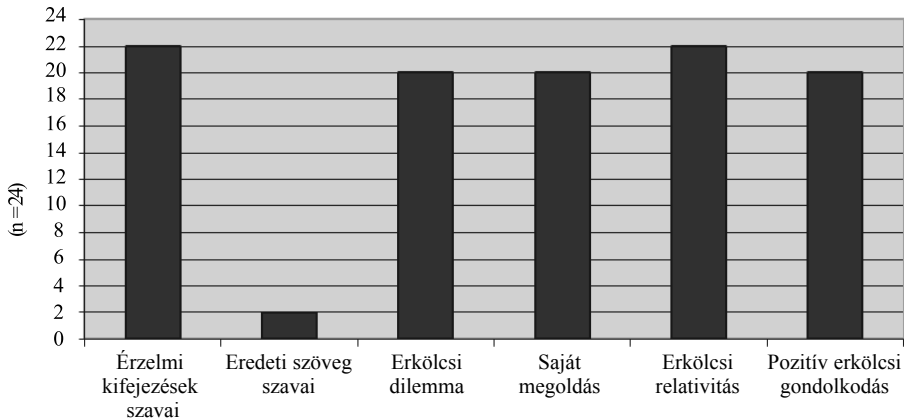
Eredeti befejezéssel egy tanuló készítette el a fogalmazását: „Én reméltem, hogy a szolnoki »Lukszustömlöc« nevezetű fogságba megyek, de helyett a fejemet üttették.”

Néhány tanulónál megjelenik a lefokozás érzése is, például: „...helyezzenek le a rangról és dolgozni fogok.”, „...mindenki annyit húzhat rám, amennyit akar.”, „Szerencse, csak lefokozott.”, „Nem lett nagy baj, lefokoztak csak parasztnak.”, „A büntetésem pedig az volt, hogy megfosztottak rangomtól.”

Egy tanulónál beépült aktuális, mai situáció is a fogalmazásba: „Le is buktam, könyörögtem, így, meg úgy, végül is jött a nyilvános megszégyenítés. [...] ...lefogtak, és almával, narancssal dobáltak. Végül is száműztek a tengerpartra, sok könyvet írok az életemről. Ui.: sós a tenger! 1478. márc. 17.”

A szövegalkotásban a tanulók koruknak megfelelő szinten állnak, képesek teljes fogalmazást írni, csupán egy-két szövegbe keveredett bele az eredeti szöveg álláspontja, például „utasítgattam”, „elégedett voltam magammal” (ezt általában nem tudja valaki állítani önmagáról, amikor védeni kellene a saját igazát).

A B osztályban az eredeti szöveg szavait minimálisan vették át a fogalmazásukban a tanulók. Számszerűleg többféle eszköz egy fogalmazáson belül is megjelent (2. ábra). Többen használtak az eredeti szövegen kívüli szavakat az érzelmek kifejezésére. Ezekben a szövegekben az erkölcsi dilemma is tükröződik. Az érvelésre saját megoldások születtek. Sok fogalmazásban a pozitív erkölcsi gondolkodás is jelen van. A tanulók fogalmazásai egészében nem felelnek meg a szöveg kritériumainak, inkább tekinthetők gondolathalmaznak, mint szövegnek, amelyekben mégiscsak megfogalmazódnak ösztönösen bizonyos erkölcsi dilemmák, úgymint a büntetés jogossága vagy a becsületesség.



2. ábra. A beleélés nyelvi eszközeinek számszerű előfordulása (B osztály)

A szavak használatában változatosabban használták a saját szókincsüket, például „atya-gatya”, alig használták az eredeti szöveg szavait, kifejezéseit.

Érzelmeket kifejező szavak keveredtek a tanulók szavaival, például: „...kínos volt ott állni”, „...azt hittem, meghalok a szegyéntől...”, „...ha tudtam volna, hogy ennyire fölkarvarják az ügyet...”, „...a király meghagyta az életem Kedves tőle!”, „Azért a királynak nem kellett volna ennyire leégetni.”

Jó néhány fogalmazásban tükröződött a szereplő erkölcsi dilemmája, például: „Csak azt nem értem, mi a baja a királynak. De hát egy paraszttal nem így kell bánni?”, „Nekem is dolgoznom kell majd?”, „Miért ne dolgoztatnám a parasztot. Ez a dolgom.”, „Azt hittem, hogy egy paraszt, én nem akartam... Azért leckéztettem meg”, „...nem tehetek erről a dolgról. Hát honnan tudhattam volna, hogy ő Mátyás király.”, „Ezt az esetet nem értem! Mit rontottam el?”

Eredeti megoldások születtek az érvelésre, ez azt bizonyítja, hogy az erkölcsi dilemmák valóban foglalkoztatták a tanulókat a szövegalkotás közben, ami önálló gondolkodásra is serkentette a tanulókat, például: „Én? A hajdú verte meg kendet, akkor ne én legyek a hibás.”, „Én is egy szegény ember leszek, mint a parasztok, mi lesz a gyönyörű házammal, vagy a szolgálommal?”

Megjelentek olyan érvelések is, amelyek nem értenek egyet a büntetéssel, például: „Biztos, most nekem kell dolgoznom a parasztoknak. De akkor is nekem van igazam. [...] „A király nem igazságos, mert én vagyok a bíró.”, „Én azt csinálom, amit a király mond.”, „Jó, jó, de azért nem kellett volna ennyire megbüntetni.”

A fogalmazások jelentős részében a pozitív gondolkodás volt jelen, például: „Ezentúl jó leszek...”, „Ezentúl minden paraszttal jól fogok bánni.”, „De ha mégis felakasztanak, megpróbálom visszaszerezni a nép szeretetét.”, „...örökkön örökké tisztelném a királyt.”

Erkölcsi relativitás a fogalmazások jelentős részében jelen volt, például: „Jó, jó, beismerem...”, „Én nem tudtam, hogy a király beöltözik”, „De ha a király nem öltözött volna be parasztnak, akkor nem kerülnek ilyen rossz helyzetbe.”

A vizsgálat eredményei azt is bizonyítják, hogy valóban fontos az erkölcsi fejlődés segítése fogalmazás-feladatokon keresztül 9–10 éves korban is, noha az írásbeli szövegalkotás folyamatában a tanulóknak ezt kifejezési írásbeli nyelvi eszközökkel még nehéz. Az eredmények mutatják, hogy a tanulók egy része „jó szöveget” alkot, másik része pedig, elhagyva a „jó szöveg” kritériumait, erkölcsi gondolatokat próbál alkotni. A tanári irányítás tehát ebben az életkorban erősen befolyásolja a szöveg megszületését is: ha a pedagógus elvárása teljes szöveg létrehozása, akkor a tanulók a szöveg tartalmi, szerkezeti és stilisztikai kritériumait igyekeznek szem előtt tartani, ha viszont a gondolatok kifejtését várja el, akkor a gyerekek megfogalmazzák a gondolataikat úgy, hogy a saját korosztályuknak megfelelő szintű morális dilemmák is megjelenjenek, viszont a szöveg szerkezeti kritériumai háttérbe szorulnak.

A fogalmazásokban a szégyenérzet és a bűntudat is jelen volt, amelyet lefokozással is keverték, például: „szégyenbe hozott”, „Eléggé félek, hogy lefokoznak”, „Azt hittem, ott azonnal meghalok a szégyentől”, „Hú, úgy éreztem, nem életem túl”, „...egész életemben csúfolni fognak”, „...nem fogom leégetni magam”, „Ha a nép úgy dönt, hogy engem leváltanak, akkor váltsanak.”

A szövegekben nem tükröződött a szövegalkotás koruknak megfelelő szintje, ugyanis a gyerekek elsősorban erkölcsi dilemmákat fogalmaztak meg, amely monológok formájában születtek meg. A tanulók elsősorban az erkölcsi kérdéseket, a negatív szereplő vívódásait fejezték ki, és nem koncentráltak a teljes történetre. Ezért születtek meg a szabad fogalmazások.

Következtetések

A vizsgálatban arra voltunk kíváncsiak, hogy 9–10 éves gyermekek hogyan értelmezik egy olyan fogalmazás-feladatot, amelyben a negatív szereplő helyzetébe kell beleélniük magukat. A kis minta esetében olyan következtetéseket tudunk levonni, amely egy gyakorló pedagógus számára vizsgálást adhat bizonyos feladatok hatékonyságára vonatkozóan, hogy az valóban eredményesen szolgálja a fejlesztést, vagy éppen a gyakori alkalmazás ellenére a fejlesztés szempontjából alacsony hatékonyságú, illetve a tanulókról is adhat egy keresztmetszeti képet a képességük fejlettségi szintjéről. Ebben a fogalmazás-feladatban két tényező volt jelen: (1) a negatív szereplőbe való beleélés és (2) az erkölcsi gondolkodás. A fogalmazásokban a 9–10 éves korosztály erkölcsi fejlődése belesik a koruknak megfelelő fejlődési zónába, de mindez szövegben megfogalmazva nehéz feladat.

A tanári stratégiák is befolyásolhatják a tanulók szövegalkotását és szövegét: egyrészt segíthetik a szöveg teljes történetét

alakítását, másrészt a beleélési élmény folyékony szöveggé alakítását. A vizsgálat eredményei azt is bizonyítják, hogy valóban fontos az erkölcsi fejlődés segítése fogalmazás-feladatokon keresztül 9–10 éves korban is, noha az írásbeli szövegalkotás folyamatában

a tanulóknak ezt kifejezni írásbeli nyelvi eszközökkel még nehéz. Az eredmények mutatják, hogy a tanulók egy része „jó szöveget” alkot, másik része pedig, elhagyva a „jó szöveg” kritériumait, erkölcsi gondolatokat próbál alkotni. A tanári irányítás tehát ebben az életkorban erősen befolyásolja a szöveg megszületését is: ha a pedagógus elvárása teljes szöveg létrehozása, akkor a tanulók a szöveg tartalmi, szerkezeti és stilisztikai kritériumait igyekeznek szem előtt tartani, ha viszont a gondolatok kifejtését várja el, akkor a gyerekek megfogalmazzák a gondolataikat úgy, hogy a saját korosztályuknak megfelelő szintű morális dilemmák is megjelenjenek, viszont a szöveg szerkezeti kritériumai háttérbe szorulnak. A tanulók ugyanis egyszerre két alfeladatra, a szöveg teljességére, illetve az erkölcsi gondolatok kifejtésére figyelnek, ami ebben az életkorban még nehéz feladatnak bizonyul.

Irodalom

Bereiter, C. (1980): Development in writing. In: Gregg, L. W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.

Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Demeter Katalin (2000): Kisiskolások erkölcsi neveléséről. *Iskolakultúra*, 1. 55–62.

Kohlberg, L. (1984): *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper and Row, New York.

Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség mérése. *Iskolakultúra*, 8. 49–59.

Szekszárdi Ferencné (1992): *Az osztálytükörtől a falfirkáig*. IFA – OKI IFK, Budapest. www.osztalyfonok.hu

Pintér Henriett

Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete



A Gondolat Kiadó könyveiből

Felvett nevek

*Dollák Barbarának, kedves tanítványomnak,
aki nélkül ez az írás nem születhetett volna meg.*

Vajon mi az, ami Asszurbanapliban és Sztálinban, Irányi Dánielben és Cassius Clay-ben, II. János Pálban és Kádár Jánosban közös? Nos, valamennyien felvett nevet használtak, vagyis karrierjük során nem a szülőktől örökölt, hanem maguk választotta néven szerepeltek.

Aminek nevet adunk, attól már nem is félünk igazán – szokás mondani. Néha mint-ha a fordítottja lenne igaz: aminek/akinek már neve is van, attól lehet csak félni igazán. A névadás az emberi absztrakció és sűrítés remeke – még ha el is marad a tudományos, vallási vagy filozófiai absztrakció mögött. Legtöbbször a névvel éljük le életünket, amelyet szüleinktől kaptunk. A sorsformáló „nagy emberek” azok, akik saját maguknak nevet választanak. (Vagy karikatúráik – de a kettő olykor szét sem választható.)

Az alábbi tanulmányban a felvett nevek történetét tekintjük át az ókortól napjainkig. A tisztelt Olvasó számára, de önnön önző érdeklődésünkben is jeleznünk kell: írásunk ókori keleti fejezete a legnehezebben olvasható, ha ezt átvészeli a kedves Olvasó, könnyebb részekre bukkanhat.

Bármely nép korai történetében a nevek: beszélő nevek. Az óhéber Éva: élet, életet adó. Hágár: menekült, idegen. Tamara: datolyapálma. A perzsa Gáspár: kincset megőrző, Eszter: csillag. Hasonló a föníciai (karthágói) Hannibal: nevében Baal istennel. A görög Barbara jelentése: nem görög, idegen (nő). A magyarban hasonló a Bátor és a Bódog (= boldog) név. Ezek a nevek a szülők reményeit, vágyait, ambícióit fejezik ki (*Kálmán*, 1989). A nevek divatja (külföldi nevek átvétele) és a nyelv változása miatt a nevek nagyobb részének beszélő jellege feledésbe ment. A magyar nyelvbe a törökből került Vajk eredetileg hőst, vezért jelent – de ki ismeri ezt a jelentést ma már, noha tudjuk, hogy első királyunk pogány neve Vajk volt?

Az uralkodók az ókori Keleten rendre választott, felvett névvel léptek hatalomra. Ramszesz jelentése: a Napisten fia, Tuthmószisz neve pedig a Holdisten fiát jelenti. A legismertebb talán (mert Thomas Mann és Mika Waltari révén a szépirodalomba is bekerült) Ehnaton esete. Az ókori egyiptomi történelem talán legjelentősebb reformere (IV.) Amenhotep néven került trónra. Nevében a napistenek egyikének, Ámonnak a neve rejlik. Ámon a sokistenhitű Egyiptomban az újbirodalom korának talán legjelentősebb istene, mindamellett a thébai Ámon-papság hatalmas vallási és politikai befolyással, anyagi-gazdasági hatalommal rendelkezett. Ezt a hatalmat akarta megtörni a „reformfáraó”, amikor a kultusz középpontjába a napkorong, Atón alakját állította, a vallást szinte monoteista irányba fordítva. Ezért nevét is megváltoztatta: az Ehnaton nevet vette fel. Az általunk ismert, jobbra ókori görög átírású névalakok azonban rendre rövidítettek. Egy tipikus egyiptomi király hivatalos neve öt fő elemből állt: a személynév mellett utalt Hórusz istenre, a két úrnőre, az Alsó- és Felső-Egyiptom fölötti uralomra, az arany Hóruszra, és arra, hogy a fáraó a Nap fia. (1)

Kákósy László monográfiájában (1979, 224.) közöl egy levelet, melyet az új király, Thotmesz intézett Turi nevű kormányzójához. „Megalkottatott királyi nevem: Hórusz, az erős bika, Maat kedveltje, a két úrnő, aki felragyogott, mint a tűzkigyó, a nagyerejű, az arany Hórusz, akinek szépek [lesznek] az évei, aki élteti a szíveket, Felső- és Alsó-Egyiptom királya, Aaheperkaré, a Nap fia, Thotmesz, aki mindörökkön örökké éljen”.

Hasonló a helyzet Mezopotámiában is. Narám-Szin, Szin-Muballit, Szin-ahhé-eriba királyok nevében Szin holdisten, a jóslatokat adó neve rejlik. Samsi-Adad vagy Adad-

Nirári nevében Adad, a viharisten, (együttal más természeti erők istene és hadisten is) nevét hordozza. Nabu-kudurri-usur (a Bibliából ismertebb alak: Nabukodonozor) vagy Nabu-apla-uszur nevében Nabu pártfogó isten neve lappang (Nabu a bölcsesség, ékes-szólás, írás istene, később kozmikus tulajdonságokkal is felruházták). Más királyok Ninurta (a Saturnus bolygóval azonosított, sárkányölő hadisten) vagy Istár, az Esthajnalcsillag istene, vagy épp Asszur nevét viselik. Ez az utóbbi azért is érdekes, mert egybeesik az asszír birodalmat megalapító Asszur várossal, annak védelmező istene, és kultusza az első államvallás (Oppenheim, 1982).

Az ókori keleti királynevek a politikai propaganda és program szerepét töltik be, amikor a király hatalmát egy (vagy több) isten nevéhez kapcsolják, hangsúlyozzák a király isteni eredetét, az istenséggel való különleges kapcsolatát. A vallási és a politikai a Keleten még nem válik szét a királynevekben sem.

Viszont tisztán politikai névválasztással találkozhatni Kínában, ahol Jing Csen, Csin királya először egyesítette a történelemben Kínát. A Csin Si Huang-ti nevet vette fel – jelentése: „Csin első császára”. (No persze a kínai császárok sem maradtak azért vallási szentesítés nélkül: a legfőbb istennel, a Sarkcsillaggal azonosították őket, s így a mennyei hatalom földi megtestesítői voltak.)

Az antik görög név rendre egyetlen alakból áll: Platón, Euripidész, Pheidiasz, Szolón. Olykor – a megkülönböztethetőség kedvéért – a fiú neve mellé az apa nevét tették: Miltiádész fia Kimón, Xanthipposz fia Periklész. Athénben a hivatalos névhez Kleiszthenész reformja után az adott démosz (városállamon belüli, kisebb körzet) nevét illesztették. Felvett neveket a klasszikus görögség nem alkalmazott. A felnőttkori, politikai névválasztás III. Alexandrosz (Nagy Sándor) után, a hellenisztikus királyoknál jelent meg. A makedón királyokat korábban úgy említették: „Philipposz, a makedónok királya”. Alexandrosz volt az első, aki egyszerűen „Sándor király”, neve tehát nem utal „nemzeti” királyságra, ehelyett kifejezetten személyes hatalmat fejez ki. A karizmatikus személyi hatalom logikájához jól illett a felvett nevek gyakorlata. Démétriosz Poliorkétész mellékneve városostromlót jelent. Ez még nem felvett, inkább ragadványnév.

Az utódok azonban szívesen vettek fel neveket, mint Szótér (megmentő, megváltó), Euergetész (jótevő), Epiphanész (földön megtestesült isten), Neosz Dionüszosz (új Dionüszosz) vagy Kallinikosz (szép győzelmet arató), illetve Hierax (karvaly). Ezekben a hellenizmus kori makedón-görög királynevekben még keveredhet a vallási és politikai, mint az Epiphanész, a Neosz Dionüszosz vagy Szótér esetében, de lehetnek tisztán politikai-katonai jellegűek, vallástól függetlenek is, mint a „győzelmet arató” vagy „városostromló”. A makedón és görög lakosság számára a királyok isteni szférába helyezése inkább afféle protokoll lehetett, az alattvalói lojalitás kifejezése, semmint őszinte vallásos hit. A keleti alattvalók azonban évezredes beidegződéseik alapján valószínűleg fogékonyak voltak a király (névében is megjelenő) szakrális szférába emelése iránt.

Hogy a makedón-görög királyok milyen céltudatosan támaszkodtak ezekre a keleti hagyományokra, jól mutatja Antiokhosz esete, aki Mezopotámiában – és csak ott – az alábbi néven szerepelt: „Én vagyok Antiokhosz, a Nagy Király, minden országok királya, Eszagila és Eszida templomának védelmezője, Szeleukosz király elsőszülött fia, makedón férfi, Babilón királya”. A két mezopotámiai isten említése a görög alattvalóknak nem sokat mondott, s a görögök földrajzi ismeretei elegendőek ahhoz, hogy a „minden országok királya” formulát se vegyék szó szerint. A mezopotámiai lakosságra azonban bizonyos hatással volt (Swiderkowna, 1981; Kertész, 2000).

A programszerű névválasztást nem csak a királyok alkalmazták, hanem az ellenzékük is. Két, a görög-makedón uralom ellen lázadó egyiptomi felkelő a Herwennefer, illetve az Anchwennefer nevet választotta – mindkettő Osiris mint Wennefer mitikus királyságára utalt.

A köztársaság kori Róma férfi nevei rendre három tagból álltak, melyekhez olykor negyedik is járult. Vegyük például Publius Cornelius Scipio Africanus esetét. A Publius a mai keresztnevek megfelelője. A Cornelius nemzetségnév. A Scipio a családnév (a mi vezetéknevünk megfelelője). Az Africanus ragadványnév, Scipio Karthágó elleni döntő győzelmére utal, melyet Afrikában, Zama mellett ért el. A felvett név gyakorlatát Róma sokáig nem ismerte.

Publius Cornelius Sulla volt az első, aki politikai propagandát hordozó nevet választott. Diktátorként Sulla Felix Imperator néven szerepelt. Az imperátor eredendően nem

személynév, hanem megtisztelő cím, mellyel a győztes hadvezért ruházták fel katonái. A szakrális tartalmú címet a dicsőséges hadvezér nem is viselhette. A Felix jelentése: szerencsés, boldog. Ez is vallási tartalmú: a sikeres politikus különleges képességeinek (virtusának) elengedhetetlen része a szerencse. (Jellemző a szerencse fontosságára, hogy Iulius Caesar, pályájának egyetlen vesztes csatája után, nem győzte hangsúlyozni katonáinak, hogy nem hagyta el a szerencséje, a vereség csupán hibák és körülmények eredője.)

A felvett nevek gyakorlata a császárságban vált általánossá. Octavianus, a principatus (a korai császárság) megalapítója uralkodóként „Imperator Caesar Augustus divi filius” néven szerepelt.

Caesar nevét azért vette fel, mert Iulius Caesar fogadott fiaként élvezni kívánta a meggyilkolt diktátor halála után fellángolt népszerűségét, illetve ami ebből a népszerűségből ráháramolhatott. Az Augustus vallásos kifejezés. Jelent magasztost, fenségest, de növelőt is – értsd: aki megnöveli a termést, aki a termékenységért felelős, akitől a jólét függ. Korábban az augustus szót élő emberre sosem alkalmazták. A „divi filius” jelentése: isten fia. Ezzel ismét a (halála után a senatus által istenné nyilvánított, és mint istenséget, templommal és papi collegiummal ellátott) Iulius Caesarral való kapcsolatára utalt. De újítás az imperátor alkalmazása is: Sulla és Caesar még csak melléknévként, Augustus azonban már neve előtt, így annak szerves részeként alkalmazta.

Jól látható, hogy a politikai és a vallási összefonódása a római császárok névválasztásának is döntő eleme: a felvett név propaganda és program, mely a hagyományos római-itáliai gondolkodás elemeire építve legitimál. A római lakosság valószínűleg éppúgy nem vette szó szerint uralkodójának isteni jellegét, mint korábban a görög-makedón népesség, hanem azt a maga részéről az alattvalói lojalitás megnyilvánulásának, a császár részéről hatalmát kifejező protokollnak tekintette. Egyértelmű az is, hogy a görög-római antikvitás arisztokratikus vagy demokratikus korszakai nem ismerik a felvett neveket – azok akkor és ott jelennek meg, ahol egyén és közösség egyensúlyja az egyén javára billen fel, ahol egyes politikusok nagy hatalmat összpontosítanak a kezükben.

Octavianus gyakorlatát folytatta a legtöbb

utód, akik közül csak néhány érdekesebb esetet említek.

A Kosztolányi, Sienkiewicz vagy Waltari regényeiből is ismert Nero eredeti neve Tiberius Claudius Nero. Császárként azonban hivatalosan Tiberius Iulius Caesar néven szerepelt. A lovagrendi származású Vespasianus, aki tehát a korábbi császári családdal, de a senatusi arisztokráciával sem állt rokonságban, bár eredetileg a Titus Flavius Vespasianus nevet viselte, uralkodóként Imperator Caesar Vespasianus Augustus néven

szerepelt. Ettől kezdve az imperator szót minden római császár felvette a nevébe, sőt az újkorban orosz uralkodók is. Az utolsó személy, akit levélben imperátor felségnek szólítottak, II. Miklós, 1917 elején. A Caesar és az Augustus pedig személynévből fokozatosan címmé vált.

Az örült Marcus Aurelius Antoninus (nem azonos a filozófus császár Marcus Aureliussal) uralkodóként az Elegabalus (görögösen Heliogabalus) nevet vette fel, mert saját magát a napistennel azonosította: a sémi Él Gabal jelentése „a magaslat istene”, a görög Hélioszé napisten. A politikai ellenfelek is követték a római császári gyakorlatot. A Római Birodalomtól hosszabb időre önállósuló gazdag kereskedőváros, Palmyra Vaballathus nevű királya egy időben jelentős, Rómától elszakított területek felett uralkodott, kihasználva Róma válságát. Mégis, római mintára a Vaballathus Felix Augustus Pius nevet vette fel. A Pius szó jelentése jámbor, vallásos, kegyes, (vallási és társadalmi) kötelességeit teljesítő. Érdekes, hogy egy keleten uralkodó király egy kifejezetten római-italiai szakrális fogalmat is beemelt nevébe, mintegy legitimitását hangsúlyozandó. (Egyébként római császár, később pedig több pápa is viselte nevében a Pius szót.)

Jól látható, hogy a politikai és a vallási összefonódása a római császárok névválasztásának is döntő eleme: a felvett név propaganda és program, mely a hagyományos római-italiai gondolkodás elemeire építve legitimál. A római lakosság valószínűleg éppúgy nem vette szó szerint uralkodójának isteni jellegét, mint korábban a görög-makedón népesség, hanem azt a maga részéről az alattvalói lojalitás megnyilvánulásának, a császár részéről hatalmát kifejező protokollnak tekintette. Egyértelmű az is, hogy a görög-római antikvitás arisztokratikus vagy demokratikus korszakai nem ismerik a felvett neveket – azok akkor és ott jelennek meg, ahol egyén és közösség egyensúlya az egyén javára billen fel, ahol egyes politikusok nagy hatalmat összpontosítanak a kezükben.

Köztudott, hogy a római pápák nevet választanak, felvett néven szerepelnek. Ez azonban korántsem volt mindig így. A római püspökök ötszáz éven át saját névvel működtek. Az első, aki megtörte ezt a gyakorlatot, Mercurius. Eredeti nevét pogányos hangzásúnak tartva (Mercurius egy pogány római isten neve) döntött a névválasztás mellett, és – a vértanú iránti tisztelgésül – a (II.) János nevet választotta. A legtöbb szentatyva azonban továbbra is saját névén szerepelt, mígnem évszázadok múlva Oktávián megválasztásakor a (XII.) János nevet vette fel. Néhány évtized múlva Péter itáliai főkancellár szintén a (XIV.) János nevet használta mint egyházfő. A karinthiai Brúnó az első, aki pápaként nem a János nevet választotta – ő V. Gergely. A kereszténység első évezredében mindössze öt római püspök viselt felvett nevet. A hatalomra kerülő pápa névválasztása 1012 óta mondható általánosnak. Kivétel azonban később is akadt: Marcello Cervini pápaként II. Marcell, Giuliani della Rovere pápaként II. Gyula névvel töltötte be hivatalát.

Van-e valami szabály a pápák névválasztásában? Nincs; illetve több „szabály” változik. Egyes szentatyákat a személyes lekötöttség, a hála és tisztelet motivált. Emilio Alieri azért döntött a (X.) Kelemen név mellett, mert IX. Kelemen alatt lett bíboros. Lorenzo Corsini patrónusa XI. Kelemen, ezért ő is (XII.) Kelemen pápa lett. Tomasso Parentucelli régi mentora tiszteletére döntött az V. Miklós név mellett. Néhány névválasztást családi hagyomány motivált. Alessandro Ottaviano Medici pápaként azért döntött a (XI.) Leó név mellett, mert a Medici család egyik tagja korábban X. Leó néven már pápa volt. Angelo Guiseppe Roncalli édesapja tiszteletére vette fel a (XXIII.) János nevet. Michelangelo del Contiból azért lett (XIII.) Ince, mert a nagy pápa, III. Ince leszármazottja volt.

Egyes pápák névválasztását véletlenszerű tényezők befolyásolták. Oddo Colonna azért döntött a (V.) Márton név mellett, mert pápává választása napjának Márton a védőszentje – azaz mert Márton-napon választották meg. Felice Peretti Montalto szentatyaként (V.) Szixtus néven tevékenykedett, mert megválasztása előtt éppúgy ferences szerzetes volt, mint korábban IV. Szixtus. IX. Piusz (eredeti nevén Mastai-Ferretti)

VI. Piusz pápasága idején született és VII. Piusz uralma alatt szentelték fel, ezért döntött a Piusz név mellett.

Számos pápa döntését a történelmi múltból választott vallási példakép vagy a vallási-egyházi program alapján hozta meg. Giovanni Battista Montini Pál apostol emlékére lett VI. Pál. Ugo Boncompagni azért döntött a (XIII.) Gergely név mellett, mert Niziani Szent Gergelyt tekintette példaképének. Az öskereszténységet idéző név választása mellett döntött Brúnó, amikor (IX.) Leó néven, és Suidgert, amikor II. Kelemen néven lett római püspök. Egy másik Brúnó Nagy Szent Gergely tiszteletére döntött az (V.) Gergely név mellett.

Egyes pápák névválasztása politikai programra utal. Gerbert, korábban III. Ottó német-római császár tanácsadója, azért döntött pápaként a (II.) Szilveszter név mellett, mert példaeértékűnek tartotta Nagy Konstantin császár és Szilveszter pápa kapcsolatát. (Egyébként ő küldte majd koronát a mi István királyunknak 1000-ban.) Giacomo Vincenzo Pecci a korábbi „diplomata pápa” XII. Leó tiszteletére vette fel a (XIII.) Leó nevet, és uralmát valóban jelentős világi diplomáciai tevékenység jellemezte. Több szigorú, nepotizmustól mentes Ince nevű pápa nyomába akart lépni XI. Ince, aki meg is felelt a maga elé tűzött célnak. A kibontakozó szekularizáció közepette, a 20. század elején Guiseppe Melchior Salto azért döntött a (X.) Piusz név mellett, mert tudatosan utalni akart az üldöztetésnek bátran ellenálló VI., VII. és IX. Piuszra. (Habár 1903 és 1914 között a pápákat, avagy általában inkább a keresztényeket sehol sem üldözték, de például a világi esküvő vagy a vallástalanság elterjedése ezt a rémképet villanthatta fel a háttérbe szoruló, az olasz nemzetállamban ekkor területiális hatalommal sem rendelkező Szentatya előtt.)

Ratzinger német bíboros, amikor Rómában felszállt a füst, azért döntött a (XVI.) Benedek név mellett, mert Nursiai Benedek Európa védőszentje, XV. Benedek pedig „a béke pápája” volt.

Összefoglalóan azt mondhatjuk: a pápák névválasztásában nem mutatható ki az ókori uralkodók tudatos vagy ösztönös követése. A pápák névválasztása spontán, fokozatosan, véletlenül keresztül, több évszázad alatt alakult ki, és ma sem követ egyetlen, „kötelező” hagyományt.

A szentatyák mellett olykor más főpapok is nevet választanak. Így lett Szapucsek Györgyből Serédi Jusztinián, Pehm Józsefből Mindszenty József, Lung Lászlóból Lékai László. Szapucsek egy nacionalista korszakban vélhetőleg nem szívesen viselte magas pozíciójában szláv hangzású nevét. A jellegtelen és kevéssé magyaros Pehm helyett választott Mindszenty nemcsak magyar hangzású, de beszélő név is. A németes hangzású név magyarosra cserélése lehetett Lung/Lékai esztergomi érsek motivációja is. (2)

A felvett nevek gyakorlata jellegzetesnek mondható a reneszánsz korában. Ekkor és így lesz Mikolaj Kopernik, ez az ízig-vérig reneszánsz ember: orvos, festőművész, pap, katona és csillagász az általunk ismert Kopernikusszá. Az olasz származása, portugáliai és spanyolországi lakóhelyei miatt több néven is szereplő Christoforo Colombo számkra Kolumbusz Kristóf. (Újabban Kolumbusz skót származásáról is olvashatni, az azonban a latinos hangzású felvett név gyakorlata szempontjából mindegy.) Jan Amos Komenský, a cseh teológus, filozófus és pedagógus eredetileg, mint végrendeletéből kiderült, a Szeges vezetéknevet viselte, kutatóként pedig Comenius néven vált ismertté. Gabriele Rangoni olasz főpap, aki részt vett a nándorfehérvári csatában, majd Mátyás uralkodása idején évekig élt és viselt papi és politikai tisztségeket Magyarországon, Veronai Gábor néven szerepelt hazánkban – Csehországban és Itáliában Gabriele Veronese. A fenti felvett nevek közös jellemzője, hogy viselőjük a humanista divat hatására választott latin nevet, és a latin névnek magyarosított alakja (például Columbus helyett Kolumbusz) vált általánossá hazánkban. A reneszánsz és humanizmus névlatinositási kedvének példája a holland Gheert Cremer, aki vezetéknevének latinra fordított alakjával, Mercator néven lett jeles alakja a térképészet történetének. A humanista kordivat nyomán használta Csezmiczei János költő, politikus és püspök a Janus

Pannonius nevet. A Janus Pannoniushoz (és a későbbi Zrínyiekhez, Battyhányakhoz) hasonlóan kétnyelvű, horvát-magyar nemesi családból való Vitéz János, aki az ifjú Hunyadi Mátyás nevelője, később Mátyás király híve, majd politikai ellenfele volt. Már az apját is Vitéz Jánosnak hívták. Valószínűleg mégis felvett névvel van dolgunk, az eredeti név Joannes de Zredna (Zrednai János).

A 19. és 20. századi névmagyarosítás mint tömegjelenség (mely a 19. század második felében érte el csúcspontját) kívül esik érdeklődési körünkön, néhány jellegzetes és érdekes esetét azonban bemutatjuk.

A tudatos névváltoztatás első példája az újkori Magyarországon Sárpataki Mártoné a 18. század elejéről: a gróf királyi engedéllyel a Keresztes vezetéknevet vette fel (*Kálmán*, 1989). A legismertebb eset bizonyosan Petőfié. Jeles költőnket 1822. december 31-én vagy 1823. január 1-én még Petrovics Alexander néven anyakönyvezték. Apja szlovák származású, bár magyar identitású, édesanyja is szlovák. 1842. május 21-én írta (egyik költeménye) alá először a Petőfi Sándor nevet. Halbschuch Dániel, a felvidéki német családból való politikus és publicista, 1848/1849 szereplője és a dualizmus korának országgyűlési képviselője – csak mi Irányi Dániel néven ismerjük, mert húszévesen, 1842-ben e nevet választotta. A Rákosi fivérek, Viktor és Jenő, mindketten írók és publicisták, eredetileg a Kremsner családnevet viselték. Gottesmann Ervin író és orientalista 1925-től használja a számunkra ismertebb Baktay Ervin nevet. Ezek a példák – több tízezer vagy százezer hasonló esettel együtt – a német, zsidó vagy szláv hangzású névtől való szabadulás, a tudatosan magyar név választásának jellegzetes példái.

Fordított irányú névváltoztatásra is akadt példa. Országgh Pál (Pavol Országgh), Arany, Petőfi és Madách rajongója, a kétnyelvű, de szlovák identitású költő felnőtt emberként választotta a Hviezdoslav vezetéknevet. A politikai jelentésű, céltudatosan felvett név klasszikus esete ez. Hviezda = csillag, slav = dicsőség (*Kálmán*, 1989), hangzása egyértelműen szláv. A költő magyar neve helyett beszélő szlovák nevet választott.

Tudatos névválasztásra a 20. század is számos példát mutat. Musztafa Kemal Atatürk, a modern török állam megalapítója, Musztafa néven született. Az 1890-es évektől használta a Kemal nevet. 1920 és 1934 között a Gazi (=győzedelmes) szót vette fel nevébe. Egyik reformja – a latin abc bevezetése, az állam és egyház szétválasztása, a köztársasági államforma és az új főváros, Ankara mellett – a kötelező családnév bevezetése: korábban a török birodalomban mindenkinek csak egy elemből álló neve volt. Ő maga ekkor választotta az Atatürk (= törökök atyja) nevet. („A történelemben minden kétszer történik meg: egyszer mint tragédia, másodszer mint komédia” – írja Marx. A 21. század egyik „csekély jelentőségű” diktátora, Szaparmurat Atajevics Nizajov, Türkmenisztán elnöke, akiről életében várost, iskolát, repülőteret, sőt meteoritot neveztek el, s akiről több arany-szobor is készült, a Türkmenbashi – türkmének atyja – nevet vette fel. (3))

A „másodlagos frissességű” felvett név példája Hitleré, merthogy nem ő maga, hanem nagyapja döntött a névváltoztatás mellett. Az apai nagyapa Alois Schicklgruber volt, aki vezetéknevét anyja után kapta. A zavaros és bizonytalan történet lényege, hogy Adolf Hitler nagyapja, talán hogy törvénytelen (házasságon kívüli) vagy éppen zsidó származását elfedje, valódi apja vagy nagybátyja után a Hiedler nevet vette fel, melyet anyakönyvvezetési hiba, félreértés miatt írtak Hitlernek. Itt a névváltoztatásnak nincs direkt politikai jellege, de lehet közvetetten politikai, amennyiben a már akkor is felbukkanó antiszemitizmus szerepet játszott a névváltoztatásban. A nagyapa homályos története okozott némi gondot a politikus Hitlernek is (*Ormos*, 1997, 17–19.).

Az Egyesült Államok legismertebb felvett neve talán Martin Luther Kingé. A jeles afroamerikai polgárjogi harcos édesapja még a Michael King nevet viselte. Az apa, maga is lelkes, németországi útja után vette fel maga és fia számára is a Martin Luther nevet, megtartva a Kinget is. A felvett nevek érdekes 20. századi, afrikai példája az utolsó négu-sé. Tafari Makonnen négusként (császárként) a Hailé Szelasszié nevet vette fel, így is vált

hiressé. Neve a vallási-politikai névválasztás klasszikus példája. Jelentése: „A szentháromság hatalma”. Sportolók névválasztásaival – ez leginkább a brazil labdarúgásban divatos – nem foglalkozunk; egyetlen kivételt azonban teszünk, mert vallási és politikai üzenete van. Cassius Clay fekete amerikai ökölvívó a Mohammed Ali nevet vette fel. Az eredeti Mohammed Ali reformer egyiptomi uralkodó volt a 19. században, aki függetleníteni kívánta hazáját az Oszmán-Török Birodalomtól, és tanulni akart az európai hatalmaktól, hogy országát modern és erős állammá tegye. Clay névválasztása hasonló politikai üzenetet hordoz, mint Martin Luther Kingé: a „történelem nélküli” afroamerikaiak történelmi jellegű példakép-választását.

A „másodlagos frissességű” felvett név példája Hitleré, mert hogy nem ő maga, hanem nagyapja döntött a névváltoztatás mellett. Az apai nagyapa Alois Schicklgruber volt, aki vezetéknévét anyja után kapta. A zavaros és bizonytalan történet lényege, hogy Adolf Hitler nagyapja, talán hogy törvénytelen (házasságon kívüli) vagy éppen zsidó származását elfedje, valódi apja vagy nagybátyja után a Hiedler nevet vette fel, melyet anyakönyvvezetési hiba, félreértés miatt írtak Hitlernek. Itt a névváltoztatásnak nincs direkt politikai jellege, de lehet közvetetten politikai, amennyiben a már akkor is felbukkanó antiszemitizmus szerepet játszott a névváltoztatásban. A nagyapa homályos története okozott némi gondot a politikus Hitlernek is.

Az írói álnevek tömege is kívül esik érdeklődési körünkön. Egyetlen esetet azért említünk, mert politikai vonatkozása is lehet. Ugyanis Alekszej Maximovics Peskov, a szegénység és nyomorúság társadalmá ellen lázadó szocialista író a beszélő Gorkij nevet vette fel (Gorkij = keserű).

A politikai névválasztás a modern magyar politikai szélsőjobboldalon sem ismeretlen. Szaloszjan Ferenc ereiben örmény vér is csörgedezett. Magyar anyanyelvű és magyar identitású volt, és úgy vélte, magyar nacionalistaként nem szerencsés örmény nevet használnia. Ezért vette fel a magyaros hangzású Szalasi nevet. Jellemző, hogy Sulyok Dezső – aki 1947-ben a demokratikus jobboldali Magyar Szabadság Párt alapítója lesz – 1938-ban azzal akarta lejártni Szalásit, hogy dokumentumokkal alátámasztva nyilvánosságra hozta annak örmény származását. Magyarországon ekkor izzik az antiszemitizmus, létezett román-, szerb- vagy szlovákellenes nacionalizmus, de örményellenesség nem volt. Ha örmény (nem magyar) származásával lejártni valakit mégis jó politikai üzletnek tűnt – jól mutatja egy kor szellemét. Módosított nevén a fajvédő, később nyilas államtitkár Borcsa Mihály is, amikor felvette a Kolosváry előnevet. Zsilinszky Endre, a kezdetben fajvédő radikális jobboldali, a világháború alatt azonban már inkább németellenes, antifasiszta kisgazdapárti politikus 1925-ben, vitézzé avatásakor vette fel – édesanyja családnevét megőrizve – a Bajcsy-Zsilinszky nevet.

E sorok írója már az általános iskolában megtanulta, hogy Vlagyimir Iljics Uljanov azonos Leninnel. Uljanov pályája során több, mint 150 álnevet használt (Krausz, 2008, 59.), s ezek közül a Lenin név maradt fenn. Eredete vitatott. Többek szerint Lenin álnevét a Léna folyóból alkotta meg. Krausz Tamás állítja, a Lenin névválasztásra meggyőző magyarázatot még senki sem adott. Jozsif Viszarionovics Dzsugasvili fiatal politikusként 1905–1907-ben Ivanov álnéven lépett színre. Később Gajoz Nisaradze, illetve Zahar Gregorian Melikjanc néven is szerepelt. Egy alkalommal a történelmi ihletésű Cato álne-

vet is használta. Szentpéterváron Czizikov névvel mutatkozott. Végül felvett nevei közül a Sztálin vált maradandóvá és közismertté. 1902-ben tanulmányát aláírva használta először. Beszélő név is, az acélra, acélemberre utal (*Deutscher*, 1990). Felvett nevet használta Lev Davidovics Bronstein, vagyis Trockij, aki talán (Szibériából menekülve) az első nevet írta útlevelére, ami épp eszébe jutott, de lehet, hogy a német „engedetlenség” szóra gondolt (Potulska, 2006), vagy esetleg épp börtönőre nevét vette fel (Krausz, 2008). Molotov (eredetileg Szkryabin – rokona a hasonló nevű zeneszerzőnek) neve is felvett név, kalapácshoz hasonló hangzású, tehát beszélő név is. De felvett néven szerepelt Kirov (eredetileg Kosztrikov) vagy Kamenyev (eredetileg ugyancsak Rosenfeld) is (Kameny = kö).

A felvett nevek gyakorlata a munkásmozgalomban több követelménynek felelt meg. A rendőrség, határőrség megtévesztését, a nem orosz (zsidó vagy más) származás elleplezését egyaránt szolgálhatta, emellett, a beszélő nevek esetében, üzenete is lehetett. Érdekes, hogy az egyik felvett név aztán egyszer csak megragadt, s a forradalmár akkor is ezen a néven szerepelt, amikor hatalomra jutván nem kellett már rendőrségtől tartania, nyilván mert így vált ismertté – a „bevezetett márkanév” nem hagyható el. Az antiszemitizmus egyáltalán nem jellemezte a korai munkásmozgalmat, de (véltetőleg a szélesebb tömegekre tekintettel) a zsidó név elleplezése a hatalom birtokában is célszerűnek tűnt.

A felvett nevek gyakorlata alól a magyar munkásmozgalom sem kivétel. A Rákosi-diktatúra hatalmi négyesfogatában Rákosi Mátyás (Rosenfeld), Révai József (Lederer), Gerő Ernő (Singer) és Farkas Mihály (Löwy Hermann) egyként felvett nevek. Gerő egyébként Erdélyben a Gergely rövidített alakja. Mindegyik név magyaros hangzású, könnyen megjegyezhető, miközben ritka. Felvett név Kádár Jánosé (Csermanek) és Aczél Györgyé (Appel) is. Mindkettőnek van üzenete is. Kádár a szláv Csermanek helyett olyan vezetéknevet talált, amely egyúttal egy (rég, patinás) szakmunkás foglalkozás neve is, Aczél neve pedig önmagáért beszél. A felvett nevek logikája Magyarországon sem tér el a másutt tapasztalttól – legfeljebb arra a mozzanatra figyelhetünk fel, hogy ezek ugyan közönséges nevek, de mégsem tömegnevek: a Tóth, Szabó vagy Kovács épp gyakorisága miatt nem olyan célszerű, mint a Rákosi vagy Kádár.

Úgy tűnik, a felvett nevek gyakorlata végigkíséri a történelmet.

Legvégül egy dilemmát szeretném megosztani az olvasóval. Sir Willard White-ről, a jamaikai születésű, fekete bőrű jeles basszbariton operaénekesről pár hete olvashattunk az *Élet és Irodalomban*. Jómagam Ferdinándy György egyik írásából tudom, hogy – ellentétben a „faji” kérdésben toleráns Dél-Amerikával – a Karib-térségben meglehetősen számon tartják a rasszjegyeket, azoknak igen nagy jelentőséget tulajdonítanak: a keskenyebb orr, a világosabb bőr határozottan előnyös. Vajon az ebben a környezetben született White neve nem (derűs fricskaként, vagy épp a helyi rasszista logikának engedve) felvett név-e? Sajnos nekem nem sikerült utánajárnom. Ha a válasz igen lenne, az egyúttal érdekes példája lehetne a felvett nevek máig élő gyakorlatának.

Jegyzet

(1) Hórusz, a sólyom, sólyomfejű ember vagy szárnyas napkorong alakjában ábrázolt fiúisten; a két úrnő – Kákósy magyarázata szerint – talán Alsó- és Felső-Egyiptom szakrális egységére utal, az arany Hórusz pedig helyi istenség lehetett (*Kákósy*, 1979, 221.).

(2) A pápák névválasztásához legfőbb forrásunk *Hangay*, 1991.

Néhány információ ellenőrzésére vagy pontosítására a Wikipédia on-line szótárt is igénybe vettük.

(3) Lásd: www.posztinfo.hu/hir.phd.?id=1079, valamint az új Magyar Nagylexikon.

Irodalom

Deutscher, I. (1990): *Sztálin*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
 Hangay Zoltán (1991): *A pápák könyve*. Trezor Kiadó, Budapest.
 Kákósy László (1979): *Ré fiai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 Kálmán Béla (1989): *A nevek világa*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
 Kertész István (2000): *Hellénisztikus történelem*. MTA História Könyvtár, Budapest.
 Krausz Tamás (2008): *Lenin. Társadalomelméleti rekonstrukció*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Oppenheim, L. (1982): *Az ókori Mezopotámia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 Ormos Mária (1997): *Hitler*. Polgár Kiadó, Budapest.
 Potulska, H. (2006): *A szó és a rendszer*. <http://szkholion.unideb.hu/skhmap/sub/ptlsk/doc>
 Swiderkowna, A. (1981): *A hellenizmus kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Ujlaky István

Kecskemét, Bányai Júlia Gimnázium

Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél

Mennyire fontos tényező az ember, az erkölcs és a társadalom az európai országok tanterveiben, iskolaügyében, oktatási-nevelési koncepcióiban és gyakorlatában? Amennyiben a pénzügyi-gazdasági válság mellett társadalmi, habitusbeli, netán erkölcsi válságról is beszélhetünk, akkor ennek orvoslásához kínál-e, s ha igen, milyen gyógyírt az európai oktatás? Nos, ebben a tekintetben rendkívül tarka kép tárul elénk. Olybá tűnhet, mintha eléggé különböző történelmi korszakokat és kultúrákat képviselnének akár csak az Európai Unió országai.

Egy biztos: ebben a tekintetben a pedagógiai praxisból – legalábbis elsősorban – eléggé nehéz uniós alapelveket kiolvasni. (1) Ráadásul jó néhány országon belül sem egyetemes a gyakorlat; nemcsak az állami, a különböző vallású és felekezeti egyházi, az alapítványi és magániskolákban eltérő a helyzet, hanem eltérőek az elvek és gyakorlatok az adott ország különböző tartományában, de sok helyütt még az azonos iskolatípus egyes iskoláiban is. (2)

A hittan szemszögéből nézve

Az emberismeret és etika helyzete nagyon különbözik a vallásos nevelés (nevezetesen a hittan) erősebb vagy gyengébb, monopol, hegemón, egyenlő vagy félreszorított pozíciója tekintetében. Ebben a vonatkozásban jelentős változások történtek a legutóbbi negyedszázadban is. Ma már csak néhány országban (Görögországban, Írországban, Máltán, Horvátországban) van alternatíva nélküli kötelező hittan. Egy évtizede még a már akkor is leginkább elvilágiasodott Skandináviában is kötelező volt az akkor még a lutheránus államegyház szelleméhez igazodó vallásoktatás. Igaz, itt is lehetőség volt arra, hogy a hittan alól lelkiismereti alapon felmentést kérők (és ide tartozott már akkor is több országban a tanulók nagyobb része) ugyancsak mint kötelező tárgyat más vallású hittant vagy nem vallási alapon álló, „semleges” Humanista etikát, Világi etikát tanuljanak. Hasonló volt (és részben ma is ilyen) a helyzet például Ausztriában, Németországban, Írországban, Görögországban és Törökországban.

Természetesen elsősorban olyan országokban működik még az alternatíva nélkül kötelező hittan, ahol a lakosság túlnyomó vagy jelentős többsége vallásos, ahol az egyházak kezén van az iskolák jelentős része (mint például Írországban), de ezeken kívül ott is,

ahol ugyan már komolyabb mértékben megindult az elvilágiasodás, de vagy a kulturális szokások, vagy az éppen hatalmon lévő (elsősorban kereszténydemokrata színezetű vagy nacionalista) politikai erők hatalma védi még a hittan monopol vagy hegemón helyzetét. Az is fontos szempont, hogy a nyugati demokráciákban – Berger (2008) terminológiájával – a hívőkkel szemben közömbös szekulárisok vagy a vallási tanokhoz polemikusan, a polgári demokráciához nehezen alkalmazkodó vallási fundamentalizmushoz kritikusan viszonyuló szekularisták befolyása erősebb-e. Mindezek a tényezők arra is befolyással vannak, hogy a társadalom mekkora része él a kötelezően választható hittan lehetőségével. Így például a legerősebben szekularizálódott országok közé tartozó Dániában a hét-éveseknek 10, a tízéveseknek 4 százaléka vesz részt hit- és erkölcstan-oktatásban (Kosová, 2005). Lettországbán már a diákoknak több, mint fele kíván világi nevelést olyan tárgyak keretében, mint a nemzeti kultúra, etika és pszichológia (Hanesová, 2006, 72–74.). Luxemburgban viszont az általános iskolában a diákok 85, középiskolában 65 százaléka jár hittanra (Hanesová, 2006, 75.), Lengyelországban (Európa egyik legvallásosabb országában) pedig még a tanulók döntő többsége a hittant választja. Néhány országban, így például Ausztriában is nagyobb arányban választják a felkínált kötelezők közül a hittant, mint ahányan az érintett korosztályból vallásgyakorlók. Így volt ez hazánkban is a rendszerváltozást követő néhány évben.

A hittan alternatíváját (ekvivalensét) képező tárgyakat választani óhajtó tanulókra több helyen (például Ausztriában és Szlovákiában az Etikát választókra) ilyen-olyan, világnézet- és/vagy politikai indítékú nyomást közvetít az iskolai vezetés. A különböző európai országokban nagyon eltérő módon viszonyulnak az egyházak és a hívők a hittan alternatíváihoz, melyeket olykor ellenségnek, másutt csak ellenfélnek, legyőzendő versenytársnak tekintenek, ám ma már akadnak egészen más álláspontok is egyházi berkekben. Egy hitoktatásért felelős osztrák evangélikus egyházi vezető azzal érvel, hogy „a kötelező etikaórák azért lennének jók, mert így azok a tanulók is párbeszédet tudnának folytatni különböző etikai kérdésekről, akik nem járnak hittanra” (Ausztriában..., 2008). A berlini lakosság körében végzett felmérés szerint a város lakosainak nagy többsége (84 százaléka) véli úgy, hogy a különböző felekezetekhez tartozó gyerekek közös etikaoktatáson vegyenek részt, szemben a hittan-pártiakkal. Az egyik svájci kantonban pedig az egyházak felajánlották a heti két hittanóra egyikét az államnak etikaoktatás céljára (Holloni, 2008).

A hittan alternatívái között három tantárgy szerepel leggyakrabban, ezek közül is kiemelkedik a tucatnyi országban (3) előforduló Etika. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy ezek között van erőteljesen szekularizált ország (Norvégia), van túlnyomórészt katolikus ország (Ausztria, Litvánia, Luxemburg), protestáns állam (Anglia, Németország), és ide sorolható Lengyelország is mint Európa legvallásosabb országa. A másik gyakoribb alternatíva (Észországbán, Finnországbán, Lettországbán és Svédországbán) a világnézetileg semleges Vallásismeret, Vallástan, melyben Biblia-ismerettől vallástörténetig több minden benne foglaltatik. Ezekben az országokban a kormányok és az oktatási hatóságok úgy gondolják, hogy lakosaiknak állampolgári jogon jár valamiféle vallásismeret, akár hittan, akár „semleges” vallástan formájában. A harmadik gyakori kötelezően választható ekvivalens tantárgytypus a Társadalomismeret és/vagy a Polgári ismeretek (Olaszországbán, Spanyolországbán, Szlovéniában (4)). Ezeken kívül még alternatív tárgyként szerepel például Németországban a Filozófia gyermekeknek, Szlovéniában (5) a Polgári ismeretek és etika.

A hittan számára (légyen az kötelező, kötelezően választható vagy nem kötelezően választható (6)) természetesen a nem ekvivalens tantárgyak is komoly kihívást jelenthetnek, különösképpen a világnézetileg semleges Vallástan, mely Cipruson, Dániában, Szlovéniában és Nagy-Britanniában kötelező tárgy. Az adott társadalmi-kulturális struktúrán és az általa fomált iskolaügyön kívül természetesen mind a katekézis alternatíváiként kínált tárgyak, mind pedig az egyéb világnézet- jellegű tárgyak hatással vannak a

hittanra, és helyenként komoly változásokat eredményeznek a tárgy struktúrájában, tartalmában, célkitűzéseiben és módszereiben. Az utóbbi évtizedben erősödött fel az a folyamat, melynek keretében a különböző vallású és felekezetű hittanokban megjelenik a többi vallás és felekezet történetének és tanításának bemutatása a dialogikus szemlélet jegyében. Így például 2003-tól az olaszországi katolikus hittan célkitűzései között szerepelnek (általános és középiskolában egyaránt) az élet alapvető kérdései, a nem-keresztény vallások és az ökumenikus mozgalmak, más vallási nézetek és etikájuk teológiai megértése, valamint a velük való párbeszéd (Hanesová, 2006, 99.). A görögországi ortodox hittan keretében is tanulnak más vallásokról és világnézetekről, valamint a tematikában szerepel még a kölcsönös tolerancia, a vallásszabadság, etikai kérdések, valamint a görög társadalmi élet néhány vonatkozásának vallási reflexiója is.

Az utóbbi évtizedben erősödött fel az a folyamat, melynek keretében a különböző vallású és felekezetű hittanokban megjelenik a többi vallás és felekezet történetének és tanításának bemutatása a dialogikus szemlélet jegyében. Így például 2003-tól az olaszországi katolikus hittan célkitűzései között szerepelnek (általános és középiskolában egyaránt) az élet alapvető kérdései, a nem-keresztény vallások és az ökumenikus mozgalmak, más vallási nézetek és etikájuk teológiai megértése, valamint a velük való párbeszéd. A görögországi ortodox hittan keretében is tanulnak más vallásokról és világnézetekről, valamint a tematikában szerepel még a kölcsönös tolerancia, a vallásszabadság, etikai kérdések, valamint a görög társadalmi élet néhány vonatkozásának vallási reflexiója is.

A vallási, emberi, erkölcsi, társadalmi és állampolgári tematikák tantárgyi megjelenésének főbb típusai

Ezek a tematikák, mint az előző fejezetből már érzékelt lehetett, meglehetősen eltérő struktúrákat alkotnak Európa különböző államaiban. Az alábbiakban a négy blokkot alkotó tizenegy csoportot tekintem át.

A típus: fontos jegye a kötelező hittan.

A1 típus: a kötelező és domináns hittannak egyfelől nincs alternatívája, másfelől az egyéb tematikák csak másodlagosan, gyengén (7) jelennek meg (Málta és Horvátország).

A2 típus: a kötelező hittannak nincs alternatívája, de erőteljesen képviselve van a társadalmi és a polgári tematika (Görögország, Írország, Olaszország, Spanyolország). Tipikus formáció jelentős mértékben vallásos és katolikus országokban.

B típus: jellemző jegye a kötelezően választható hittan és alternatívája. Természetesen nagy különbségek tapasztalhatók abban a tekintetben, hogy a tanulók mekkora hányada választja a kötelezően választható egyikét-másikát.

B1 típus (ez a leggyakoribb): a kötelezően választható hittan alternatívája az Etika, a többi tematika másodlagosan, gyengén jelenik meg (Belgium, Csehország, Litvánia, Lengyelország, Németország (8), Szlovákia). Tipikus formáció Közép- és Kelet-Közép-Európában.

B2 típus: a kötelezően választható hittan alternatívája az Etika, de ezenkívül erőteljesen megjelenik a társadalmi és a polgári tematika is (Ausztria, Luxemburg, Románia, Szlovénia).

B3 típus: a kötelezően választható hittan alternatívája az Etika, de ezenkívül erőteljesen megjelenik a társadalmi és a polgári, valamint vallási tematika (9) (Anglia, Finnország, Portugália).

B4 típus: a kötelezően választható hittan alternatívája a semleges Vallásismeret (Észtország, Lettország).

C típus: jellegzetessége a társadalmi és a polgári tematika erőteljes megjelenése.

C1 típus (szintén eléggé gyakori): a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik az erkölcsi és a vallási tematika is (Dánia, Franciaország, Hollandia, Norvégia, Svájc). Tipikus formáció Nyugat- és Észak-Európában és protestáns országokban.

C2 típus: a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik a vallási tematika (Ciprus és Svédország).

C3 típus: a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik az etikai tematika (Bulgária).

C4 típus: a társadalmi és polgári tematika domináns (Oroszország, Románia (10)).

D-típus: mind a hittan, mint különböző alternatívái szabadon választhatók (11) (Szerbia).

A mindenki számára kötelező tárgyak között az erkölcsi és a társadalomismereti témakörhöz tartozó tárgyak a leggyakoribbak, de akadnak szép számmal olyan „több dimenziós” (multidiszciplináris) tantárgyak, mint az Etika és vallás (Svájc és Portugália), Morális és polgári nevelés (Franciaország), Életfilozófia és etika (Finnország), Lelki jelenségek (Hollandia), Személyiségi, társadalmi és egészségnevelés (Nagy-Britannia, Írország), Személyes és társadalmi fejlődés, Élet és munka (Észak-Írország), Jogi és vallási nevelés (Észtország). Jól érzékelhetően tipikus nyugat-európai jelenségről van szó.

Természetesen ez a tipológia meglehetősen formális, jócskán finomítja a tantárgyközi „keresztmetszet-tárgyak” különböző mértékű és súlyú megjelenése a különböző nemzeti, regionális és helyi tantarvekben, melyek között rendre megjelenik az etikai tematika is. Még tovább árnyalja a képet az, hogy a különböző státusú tárgyak mely évfolyamokon és mekkora terjedelemben (óraszámban) vannak képviselve.

Ebbe a tipológiába meglehetősen nehezen illeszhető be a magyarországi koncepció és gyakorlat. Akár a NAT1-ben (*Nemzeti alaptanterv*, 1998, 32–36.) szereplő Emberismeret nevű műveltségi terület, akár a NAT2-ben (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 62.) megjelenő Ember és társadalom elnevezésű műveltségi terület, akár pedig a központi kerettanterv (*Az alapfokú nevelés*, 2000) alapján kialakított, különböző neven (Embertan, Emberismeret, Emberismeret és etika, Ember- és erkölcsismeret, Ember-, erkölcs- és társadalomismeret, Ember- és társadalomismeret, etika) előforduló, de nagyjából azonos tartalmú tantárgyak eléggé sajtóságosnak bizonyulnak. A magyarországi modell lényege a leíró embertudományok (lélektan, szociológia, kulturális antropológia, politológia, ökológia) és a normatív embertudományok (etika, filozófiai antropológia) egymásra épülése, ötvözete, szerves egysége. Másféleképpen fogalmazva: az ember és társadalom működése a magyarországi modellben nem marad leíró, pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektált (12). Mindennek eredményeképpen elkerülhetők mind a pszichologizálás, mind a szociologizálás, mind a moralizálás rövidre záró redukciói. Azért is nehéz tipológia-rendszerünkben ezt a sajátosan magyar pedagógiai innovációt elhelyezni, mert (a) ez a tárgy hazánkban kötelező, (b) erőteljesebben megjelenik benne a lélektani és filozófiai dimenzió, mint a legtöbb európai országban, (c) a hazai Ember és társadalom műveltségi területen és az ide tartozó tantárgyakban sem a társadalmi-polgári, sem az erkölcsi tematika nem olyan erős, mint a legtöbb helyen másutt. Találmányunk legközelebbi európai rokonait a „több-dimenziós” tárgyak között találhatjuk meg. (13)

Az európai elképzelések erősségei és gyengéi

Kontinensünk ember-, erkölcs-, társadalom- és vallásismeret-kínálatának komoly erőssége a sokáig monopol vagy hegemón helyzetben lévő hittan alternatíváinak kidolgozása, különös tekintettel a „világi” etikára és a „semleges” vallástanra. Másik nagy erőssége a demokratikus beállítódású, más kultúrák és nézetek iránt érdeklődő, nemcsak toleráns, hanem elismerő, megértő (14) polgár nevelése. A harmadik a komplexitásra törekvés, amely nemcsak a „többdimenziós tárgyakban”, hanem a keresztmetszeti témákban is megmutatkozik. A negyedik pedig az olyanfajta gyakorlatközeliség, ami például a norvég modellben mutatkozik meg, ahol az etikai és a „semleges” vallási nevelés keretében a diákok nemcsak különböző vallási és filozófiai rendszerek életfelfogásával ismerkednek meg, hanem ezek gyakorlatával is, amikor különböző szociális és egyházi intézményeket látogatnak meg (Walterová, 1994). A finnországi Etikai nevelésben egyaránt fontos – az individuális és a közösségi szempontok finom egyensúlyára ügyelve – a kritikus gondolkodás formálása, a kommunikációs tréning, a konkrét szituációk elemzése és a szociális együttműködés gyakorlása. Az etikai témák magukba foglalják az egészséges életstílust, az etikettet, a természeti környezetért való felelősséget, az önmaunkert és az élővilágot viselt felelősséget (Fridrichová, 2008).

Nyilvánvaló azoknak az európai elképzeléseknek a gyengéje, melyek valamely témakör monopol- vagy hegemón helyzetével és fontos tematikák feltűnő hiányával jellemezhetők. Túl elvont vagy éppen életidegen elképzelés alig akad, gyakoribb a gyakorlatközeliség erényét túlzásba vivő pragmatizmus. Olyan oktatási programokban, amelyekben nem jelennek meg a „többdimenziós” tárgyak, gyakran reflektálatlan marad erkölcsi és/vagy filozófiai szempontból az ember és a társadalom működésének bemutatása.

Meglehetősen problematikusnak vélem az elsöre roppant demokratikusnak tűnő választhatóságot. Először is azért, mert több helyen nem is annyira a diák vagy a szülő választ, hanem az erőteljes ideológiai és politikai hatásoktól befolyásolt iskola, vagy pedig a „többség dönt” elve alapján a hittan alternatíváját választó kisebbség valamiféle hátrányt szenved. Emellett nézetem szerint akár az egyik, akár a másik alternatívát választják is a tanulók, a legtöbb esetben a nyereségek mellett veszteségekkel is számolniuk kell. Kissé leegyszerűsítve: a hittanos gyerekek kimarad az emberi és társadalmi jelenségek szélesebb és alaposabb megismeréséből, valamint a másféle vallási és erkölcsi rendszerek megismeréséből; a hittan alternatíváját választók pedig – hacsak nem éppen a „semleges” vallástan az alternatíva – a vallásismeretből. A nagyobb veszteség rendre a hittan választókat éri. (Természetesen csak akkor, ha nincs az alternatívákat kínáló rendszerben mindenki számára kötelező önálló Etika; márpedig ez eléggé ritka. Nemrégén egy nemzetközi konferencián (15) cseh, szlovák és osztrák kollégák csodálkozva és irigykedve hallgatták előadásomat, legalább annyira irigyelve a mi Ember- és erkölcsismeretünk kötelező voltát, mint „többdimenziós” gazdagságát.

A hazai Emberismeret és etika erősségei és gyengéi

Megjelenésekor a magyar innováció szinte egyedülálló volt Európában kötelező jelle gével, komplexitásával, a leíró és a normatív embertudományok összehangolásával. Abban az időben még sokkal inkább jellemző volt a hittan uralkodó helyzete, s jóval kisebb arányban jelent meg mind az Etika, mind a „semleges” Vallástan, mind pedig a „többdimenziós tárgyak”. Míg azonban Európában az utóbbi tíz évben erősödött az ember-, erkölcs- társadalom- és vallásismeret jelenléte az oktatásügyben, hazánkban jelentősen gyengült, annak ellenére, hogy ebben az időszakban kezdődött el az egyetemi szintű tanárképzés. Mára – e jobb sorsra érdemes magyar találmány helyzetének fokozatos rosszabbodása következtében (16) – ebben a tekintetben Európa perifériájára kerül

tünk. Ennek oka elsősorban a tantárgy óraszámának minimálisra csökkenése, más tárgyakkal való összeolvashatósága (és ennek általánossá váló gyakorlata), jó néhány esetben a tárgy teljes mértékű – ami természetesen törvényellenes szabotázsnak tekinthető – kiiktatása. (Géczi és Kamarás, 2009) Másképpen: az innováció mára jobbra csak papíron él, a gyakorlatban csak vegetál (Géczi és Kamarás, 2007).

Ahol szabályosan (tehát betartva a minimálisan előírt, neveléségen alacsony óraszámot) működik a tantárgy (tehát hetedik és tizenegyedik évfolyamon heti egy órában), ott sem tudja rendesen befutni pályáját, hiszen például a nemiség, szerelem, házasság, család témakörre fél év helyett csak három óra jut, és az egyes témák alapos átbeszélésére, kikutatására, szerepjátékban való átélésére és „gyakorlására” sem igen jut idő. Ennek a visszafejlődésnek az okát elsősorban a magyarországi felemás modernizációnak a rendszerváltás utáni folytatódásában látom, nevezetesen abban, hogy a rendszerváltás előtti pszeudo-szocializmus után egy pszeudo-kapitalizmus következett, miközben a még gyenge minőségű kereszténydemokrácia, szociáldemokrácia és liberalizmus nem tudta megfelelőképpen elűzni a feudáliszmus vissza-visszatérő kísérteteit, nem tudtak megfelelő érték-alternatívát állítani a biztonságelvű fogyasztói pragmatizmusnak.

A „magyar modell” másik gyengesége a „semleges” vallásismeret hiánya. Bármily hihetetlen, egy évvel a rendszerváltás előtt, a nemzeti alaptanterv munkálatainak legelső szakaszában az Ember és társadalom egyik alkotóeleme – a történelem, az erkölcsstan, a filozófia, az önismeret, a társadalomismeret és a háztartástan mellett – még a „semleges” vallástan volt, ami aztán a rendszerváltozás után egyszer s mindenkorra lekerült a napirendről. Csökkentendő valamelyest hiányát, a NAT1 Emberismeretébe egyetlen fejezetként bekerült a Hit, meggyőződés, vallás, a tantárgy tanítására felkészítő egyetemi szakok tantervében pedig fontos helyet kapott (több tantárggyal is képviseltetve) a vallástudomány.

Ha nemcsak papíron maradt volna meg a magyar találmány, hanem a magyar oktatásügy élne is ezzel a lehetőséggel, természetesen akkor is szükség lenne a tárgy állandó „karbantartására”, javítására. Akadna bőven átvennivaló az európai (és természetesen az amerikai (17) és más) oktatási gyakorlatból, amire elsősorban a „többdimenziós” tárgyak kínálnak jó lehetőséget. Olyan új tematikákkal is bővíülhetne a mi ember-, erkölcs- és társadalomismeretünk, mint például: multikulturális ismeretek, civil ismeretek, a kritikus gondolkodás jártasságának fejlesztése, az egészséges életmódra nevelés, csakhogy ez ebben a minimálisnál is kisebb óraszámokban egyszerűen lehetetlen.

Négyféle utópia

Kisebb-nagyobb valószínűséggel reális lehetőségek ezek, rettegetve vagy bizakodva számolni lehet velük.

Bármily hihetetlen, egy évvel a rendszerváltás előtt, a nemzeti alaptanterv munkálatainak legelső szakaszában az Ember és társadalom egyik alkotóeleme – a történelem, az erkölcsstan, a filozófia, az önismeret, a társadalomismeret és a háztartástan mellett – még a „semleges” vallástan volt, ami aztán a rendszerváltozás után egyszer s mindenkorra lekerült a napirendről. Csökkentendő valamelyest hiányát, a NAT1 Emberismeretébe egyetlen fejezetként bekerült a Hit, meggyőződés, vallás, a tantárgy tanítására felkészítő egyetemi szakok tantervében pedig fontos helyet kapott (több tantárggyal is képviseltetve) a vallástudomány.

Az egyik: innovációnk gyors vagy lassú, de észrevétlen eltűnése, akár a meggyászolása vagy mellette való tüntetés nélkül. Nemrégén közoktatásunk egyik felelős vezetője vázolta fel (korántsem megrendülten, hanem tiszta fejjel, tárgyilagosan) ezt a szerinte igencsak lehetséges kimenetelt, éppen akkor, amikor mint az Emberismeret egyik feltalálójaként, a Pannon Egyetem Atropológia és Etika Tanszékének alapítójaként és az Emberismeret és Etika Tanárok Egyesülete nevében segítségét kértem.

A másik: ugyanez és mégsem. Ebben a változatban az Emberismeret és etika egy maroknyi lelkes ellálló (köztük diákok, szülők és tanárok) kezdeményezéseként egy kívülről eléggé reménytelennek látszó, mégis sokakat éltető fellelő/illegális (partizán-) mozgalom formájában él tovább, melyet jobb esetben üldöznek, rosszabb esetben észre sem vesznek.

A harmadik: egy erőteljesen populistá ökonzervatív fordulat után visszaállítják a kötelező hittant, de uniós nyomásra és nyitott egyháziak közbenjárására (akik azzal érvelnek, hogy a Jöistent nem lehet kötelezővé tenni) lehetővé teszik a hittant nem választóknak, hogy az Emberismeret és etikát válasszák. Ez esetben a nem hittanosok számára (akik pedig feltehetően a tanulók felét-kétharmadát tennék ki) a tantárgy jelenlegi óraszámát közel tízszeresére növekedne.

A negyedik: egyszerre csoda és reális utópia. Eszerint talán a világválság sokkhatására, talán uniós készítésre, talán valamelyik hazai vallási vagy politikai ágens „észbekapása” (esetleg megtérése, megvilágosodása) nyomán olyan helyzet alakul ki, hogy ismét napirendre kerül a magyar iskolákügyben az ember és az erkölcs, és megvalósul a következő – szerintem optimális – többlépcsős modell: (1) mindenkinek adassék állampolgári jogon járó, minden évfolyamon megjelenő, megfelelő óraszámú, a civil, a polgári, a demokratikus és a multikulturális ismereteket és jártasságokat, az egészséges életmódra nevelést, az ökológiai gondolkodást, a kritikus gondolkodás jártasságának fejlesztését is magába foglaló Emberismeret és etika, (2) erre épüljön az ugyancsak mindenki számára, ugyancsak állampolgári jogon járó, legalább egy évfolyamon heti egy órában oktatott vallásismeret, (3) ezekre épüljön – a „gratia supponit naturam” (18) elv alapján – a különböző vallások és felekezetek hittanja, amely (a különböző keresztény felekezetek együttműködése esetén) megalapozható egy ökumenikus Biblia-ismerettel.

A helyzet eléggé reménytelen ahhoz, hogy „csak” reményekedjünk.

Jegyzet

(1) Igaz, az 1992-es maastrichti szerződés szerint a tagállamok feladata az oktatási rendszerek tartalmáról és megszervezéséről gondoskodni. Az 1993-as *Zöld könyv* már három fő területet jelöl ki: állampolgári nevelés, az oktatás minőségi fejlesztése és a felnőttkorra és munkába állásra való felkészítés. Kétségtelenül mindháromnak vannak nevelési, szociális és erkölcsi vonatkozásai. Nem tartalmaz konkrétumokat az 1995-ös *Fehér Könyv* sem, az EU Oktatási Tanácsának 2000-ben megfogalmazott javaslatában viszont már szerepel a fejlesztendő egyéni kompetenciák között a tolerancia, az alkalmazkodó-, együttműködési, problémamegoldó és kockázatvállaló képesség (*Komeneci*, 2001).

(2) A helyzet áttekintéséhez az Eurybase (The Information Database on Education Systems in Europe) adatain kívül nagy segítségemre voltak a besztecebányai Bél Mátyás Egyetem (Univerzita Matej Bela) Etikai és polgári nevelés tanszéke (Katedra etickej a občianskej výchovy) munkatársainak kitűnő áttekintő szemléi (*Kosová*, 2005; *Hanesová*, 2006; *Korim és mtsai*, 2008; *Fridrichová*, 2008).

(3) Anglia, Ausztria, Belgium, Luxemburg, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Lettország, Németország, Norvégia, Szlovákia, Wales.

(4) Középkorban.

(5) Általános iskolában.

(6) Ilyen a státusa a hittannak Cipruson, Észtországban, Franciaországban, Magyarországon, Nagy-Britanniában, Olaszországban, Oroszországban, Romániában és Szerbiában.

(7) Csak egy-két évfolyamon, kis órászámú, nem kötelezően.

(8) Ez a fő tendencia, de egyes tartományokban és iskolatípusokban a Filozófia gyermekeknek az ekvilans tárgy, néhol pedig ezeken kívül más tárgyak is megjelennek.

(9) Semleges vallástan formájában.

(10) A Polgári kultúra mellett 2008-tól kötelező tárgy. A kommunizmus története, melynek keretében etikai és társadalmi problémák is sorra kerülnek.

(11) Választható bármelyik a választékból, mindegyik vagy egyik sem.

(12) Egy nem semleges, de nem is irányzatos, nagyon sokak számára elfogadható konszenzusos etika alapján.

(13) A magyar innovációt a tantervi szabályozás tükrében Homor Tivadar (2008) mutatja be.

(14) „Toleranciára csak olyan világnézetekkel szemben van szükségünk, amelyeket hamisnak tartunk, és olyan életmódbeli szokásokkal szemben, amelyeket nem helyeslünk. Az elismerés alapja nem az, hogy becsüljük ennek vagy annak a tulajdonságnak, teljesítménynek az értékeit, hanem az a tudat, hogy egyenjogú polgárok befogadó közösségéhez tartozunk”, írja J. Habermas (2008)

(15) A besztzercebányai Bél Mátyás Egyetemen (Matej Bel Univerzity).

(16) A műveltségi terület és a tantárgy részletes története Géczy János és Kamarás István (2007) *Emberismeret útvesztőben* című írásából ismerhető meg.

(17) Az amerikai helyzetre egyfelől az igen nagy mértékű, szinte az egyes iskolákig érvényesülő decentralizáltság, másfelől az egyházaknak az etika-oktatással szembeni erős ellenállása jellemző (Poliach, 2008).

(18) A kegyelem a természetre épül.

Irodalom

Ausztriában kötelező etikaórákat szeretnének. (é. n.) www.evangelikus.hu/nagyvilag/ausztriaban

Az alapfokú nevelés-oktatás kerettervei. (2008) Oktatási Minisztérium, Budapest.

Eurybase – The Information Database on Education Systems in Europe. (é. n.) <http://eacea.ec.europa.eu/Eurydice/ressources/eurydice/eurybase.pdf>

Etikatanítás inkognitóban. (2009) Géczy Jánossal és Kamarás Istvánnal Gáspár Kinga beszélget. *Mentor*, 5–7. Falus Katalin (2002): Az emberismeret és etika tantárgy hazai helyzetéről a nemzetközi tapasztalatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Fridrichová, P. (2008): *Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Dizertačná práca. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica. Géczy János és Kamarás István (2007): Emberismeret útvesztőben. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 69–106. Habermas, J. (2008): A szekularizáció dialektikája. 2000, 11. sz. 3–12.

Hanesová, D. (2006): *Náboženská výchova v Európskej únii*. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.

Holloni Emma (2008): Etikaóra és hittan a német iskolákban. *Világi Figyelő*, www.vifi.hu/hir/2008_0609

Homor Tivadar (2008): Az embertan- és etikatanítás helyzete a tantervi szabályozás tükrében. *Iskolakultúra*, 3–4. 137–147.

Komenczi Bertalan (2001): Közös európai oktatás-fejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.

Korim, V. és mtsai (2008, szerk.): *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica. 9–59.

Kosová, B. (2005): *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní*. Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica.

Nemzeti alaptanterv. Ember és társadalom. (1998) Budapest, Korona.

Nemzeti alaptanterv 2003. (2004) Oktatási Minisztérium, Budapest.

Poliach, V. (2008): Mravná edukácia za hranicami európskeho kontextu – diskurz v USA v rokoch 1921–2006. In Korim, V. és mtsai (szerk.): *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica. Walterová, E. (1994): *Kurikulum. Proměny a trendy v medzinárodni perspektívě*. Masarykova Univerzita, Centrum pro další vzdelávání učitelů, Brno.

Kamarás István

Pannon Egyetem,

Antropológia és Etika Tanszék

A barkochba játék eredetéhez

Scheiber Sándor emlékének

A barkochba, ez az igen-nem feleletekre épülő elmeélesítő játék jó ideje a magyar kultúra része már. Jelenlétét mi sem mutatja jobban, mint hogy a nevéből képzett ige – kibarkochbázza – immár maga is nyelvünk állandósult eleme. Azok is, akik nem játsszák ezt a játékot, ha hallják a nevet, tudják, miről van szó, s a játék logikája, nyugodtan mondhatjuk, a maga nemében paradigmatis.

A játék három eleme történeti távlatból is fölöttébb érdekes: a neve, a születési „helye” s a benne érvényesülő logika. A név, mint Scheiber Sándor (1977a) tisztázta, a rómaiakkal vívott utolsó zsidó szabadságharc vezetőjének, Bár Kochbának (‘Csillag fia’) a nevéből származik, a játék „föltalálójának” (vagy legalábbis elterjesztőjének) tehát alighanem közük volt a zsidó hagyományhoz. A születési hely viszont – ugyancsak Scheiber kutatásai szerint – valószínűleg Magyarország volt: a játék tehát

„magyar” találmány. A benne érvényesülő logika pedig, bár ezt a játék-jelleg némileg elfedi, az informatika egyik alapelve. E vonatkozásban jellemző, amit e játék kapcsán a matematikus Rényi Alfréd (1970, 167.) fogalmazott meg: „Elgondolkoztam azon, hogy ha igaz volna a Bar-Kochbáról szóló történet, akkor ő tulajdonképpen az információelmélet előfutára lett volna. A Bar Kochba-legendának azonban, úgy látszik, nincsen semmi történeti alapja. Érdekes volna viszont megállapítani, mióta ismeretes, hogy *igen-nem válaszokkal, tehát két jeltől álló jelsorozatokkal minden információ kifejezhető (kódolható)*”. Majd leszögezi: „az információelmélet előzményei mindenképpen nagyon messzire nyúlnak vissza, annak ellenére, hogy igen fiatal tudomány”

A legenda, amelyre itt Rényi utal, Arthur Koestlertől származik, s a lényege az, hogy „Bár Kochba kémét a rómaiak elfogták, kivágták a nyelvét, s úgy küldték vissza megbízójához. A kém Bár Kochba kérdésére szemével tudott csak igent vagy nemet jelezni” (Scheiber, 1977b, 248. o.). Nem tudható, Koestler honnan, milyen forrásból vette ezt az eredetmagyarázó történetet, de az bizonyosnak látszik, hogy a történeti Bár Kochbával mindez nem hozható összefüggésbe: a történeti források ilyen esetről vele kapcsolatban nem tudnak. A játék logikájának és nevének kialakulása tehát nem a rómaiakkal vívott zsidó szabadságharc valós eseményeihez kötődik. Valószínűleg, ahogy Scheiber is föltételezi, jóval későbbi fejlemény.

A kérdés csak az, mikori? S miért kapcsolódott össze a játék logikája a történeti szereplő nevével?

A lehetséges válasz megtalálása szempontjából nagy kár, hogy Koestler nem adott számot arról, honnan vette a maga eredetmagyarázó történetét. Fölvilágosítása híján csak gyaníthatjuk, hogy fiatalsága pesti zsidó „folklórjának” része lehetett ez a magyarázat: a fiatal fiúnak valaki valamikor így magyarázhatta el a név eredetét. Ha igaz ez a föltételezésünk, a játék elnevezése a 20. század eleji asszimilálódo pesti zsidó polgársághoz köthető. (Ezt megerősíti Scheiber Sándor egyik adata: 1900-ban Budapesten bemutattak egy színdarabot, amelynek címe *Bár Kochba* volt. S bár ebben a darabban nincs olyan mozzanat, mely a legendával akár csak halványan is összefüggésbe hozható volna, alighanem jogos Scheiber föltételezése: Bár Kochba neve ekkor, e mű révén lett ismert Pesten, s az új játékot – önkényesen ugyan, de – az e színdarab fölkinálta egzotikus névhez kapcsolták.)

Maga a játék keletkezéstörténete azonban minden eddigi eredmény ellenére továbbra is homályos és bizonytalan. Scheiber Sándor (1977a; 1977b), akinek ide vonatkozó ismereteinket köszönhetjük, csak két, viszonylag kései, időrendileg releváns adatot hoz föl.

Az egyik adata nyilvánvalóan csak az előtörténet része: a Harsányi Pál által 1833-ban (!) lejegyzett játékleírás, bár kérdés-felelet típusú játékról tudósít, s a válaszok már itt is megerősítő jellegűek, még nem az igen-nem szigorú logikáját érvényesítik, s Bár Kochba neve sem kapcsolódik össze vele (Scheiber, 1977b, 251–253.). Ez az 1833-as adat tehát csak igen halvány előképnek tekinthető. A másik, már valóban a játékot nevével nevező, s bizonyosan a mi játékunkat leíró adatsor az 1920-as, illetve az 1930-as évekből való. Először, 1927-ben Karinthy Frigyes említi a játékot, majd 1932-ben, immár definíciót is adva, Stella Adorján: „*Bar Kochba*. A zsidó nép utolsó, szerencsétlen véget ért szabadságharcosáról (a. m. Csillag fia) elnevezett divatos elmeélesítő játék, amelyben a kérdésekre csak igennel vagy nemmel szabad felelni” (idézi Scheiber, 1977a, 245.). Ezek az adatok bármily becsesek is, nem túl régiek; nyilvánvaló, hogy a játék már jóval az első említés (1927) előtt megszületett, maga Karinthy (1927) például az első világháborút emlegeti, mint amikor ez a játék már „divatban” volt.

A keletkezéstörténet lehetséges időhatárait most valamivel korábbra vezethetjük vissza. Egyéb kutatásaim során ugyanis előkerült néhány olyan szövegforrás, amely a keletkezéstörténetet időben korábbra helyezi, s mellékesen egy-két összefüggés fölismerését is lehetővé teszi.

A játékot 1925-ben, tehát Karinthy előtt, már Krúdy Gyula is említi, jól behatárolható időbeli visszaulásokkal. *A kakasos ház és vendégei* című, a Nyugatban megjelent, realitás-fragmentumokban különösen gazdag elbeszélésében (Krúdy, 1925, 55–71.) egybeközt így ír: „A Királynő azt mondja, hogy az Esperesnek megtiltották a doktorok a kártyázást. – Helyes, – játszunk tehát *Barkochbát*. Az éjjel a New-Yorkban Szomaházy egy afrikai néptörzsnek a nevét találta ki” (Krúdy, 1925, 69.). A földézet epizód megértéséhez tudni kell, hogy a történet egy bordélyházban („kakasos ház”) játszódik, valamikor a 20. század első évtizedében (de bizonyosan 1912 előtt!), a Királynő a „madám”, Esperes a műintézetben vendégeskedő újságíró, a New York pedig, amelyben az író és újságíró Szomaházy István e játékkal kitalálta az afrikai néptörzs nevét, a nevezetes kávéház volt. S hogy a játék nevének fölemlgetése már nem valami másra vonatkozik, hanem a bennünket érdeklő játékra, Krúdy (1925, 69.) egy zárójeles megjegyzése félreérthetlenné teszi: „Barkochba! Fialat és öreg hírlapírók játéka, mely főként az éjszakázók között volt divatban, – mondaná a Barkochbáról a lexikon.”

Krúdy idézett írása, mint oly sokszor máskor is, nagy művelődéstörténeti anyagot mozgat, célszerű tehát hinni neki: a 20. század első évtizedében, elhihetjük, ez a játék már divatozott bizonyos körökben, sőt hozzátartozott az újságírók életéhez.

Sőt, Krúdy szavait egy 1911-es adat teljességgel megerősíti. *A Hét* egyik alkalmi írása (Bródy, 1911, 548–549.), amely a folyó eseményekről szól, e játékot mutatja be, sőt demonstrálja, címe pedig a játék neve: *Bar-Kochba*. A Maitre Jacques álnévvel jegyzett írás szerzője Bródy Miksa (1875–1924), a jónevű újságíró s népszerű operettszerző, s írása mindjárt a minket érdeklő összefüggések közéjébe vág: „A krónikairó, amikor az idej nyárról, sorvasztó forróságról, taksaméterről és péksztrájról fog megemlékezni, nyilván a Bar-Kochba-játékot sem fogja kifelejteni a fentiekhez hasonló mulatságok sorrendjéből. Meg fogja írni, hogy az Úr 1911-ik esztendejében az emberek kávéházakban, utcán, nyilvános tereken szalonokban, vacsora előtt és vacsora után, hajnalban és a késő éjjeli órákban azzal gyötörték egymást, hogy kigondoltak egy vagy több szót, amelyet felebarátjuknak ki kellett találnia. A felebarát induktív módon, logikusan megszerkesztett kérdések kapcsán, mind szűkebbre szorította azt a fogalomkört, melyen belül a feladott kérdés megközelíthető volt, mindaddig, amíg a feladott szó vagy mondat mindentől meg tisztulva, környezetéből kihámozva állt előtte” (Bródy, 1911, 548.). Bródy, aki ironizál e játékon, a játékosok gyarlóságait demonstrálandó, bemutat két megfejtési kísérletet is: a „szerelem”, illetve a „modern alanyi költő” kitalálásának processzusát. Demonstrációjából kiderül, a játék akkor már csakugyan az igen-nem válaszokkal operál: a játék tehát 1911-ben már „kész”, gyakorlata is, neve is kialakult. Igaz, Bródy szerint a játékosok csalnak, a barkochbázás adott pontján egyik-másik kibic például megsúgja a kérdezőnek a földadványt, a válaszoló pedig „elfelejti”, hogy mit is akart kitaláltatni, s rossz választ ad:

„Asszonyom: Nem.
(Ebben a pillanatban valaki – az a valaki, aki minden játékot elront – megsúgja nekem, hogy a szerelemről van szó.)
Én (diadalmasan): Szerelem!
Asszonyom (aki közben elfelejtette, hogy milyen kérdést adott fel, diadalmasan): Nem igaz!
Én: Hát mi?
Asszonyom: Katiczabogár...”

Bródy demonstrációja nyilvánvalóan a divatnak szól, megfricskázza a játékosokat, s kicsit magát az immár divatszerűen művelt játékot is. De ez a reakciója – paradox módon – éppen a játék már létező vonzerejére mutat rá: újságíróként ugyanis neki csak azt volt érdemes megfricskáznia, ami valóban elevenen élt a divatolók körében.

Érdekes az írás zárata is: „Nos, kérem, ez az a híres Bar-Kochba. És hogy mit jelent maga a »Bar-Kochba« szó, azt tessék ezzel a játékkal kitalálni!” (Bródy, 1911, 549.).

Nagy kár, hogy saját „föladványára” Bródy a magyarázatot nem adja meg, a kínálkozó poén kedvéért homályban hagyja a kérdést. De talán az is elárul valamit a névadásról, hogy ekkor – úgy látszik – egy ilyen kérdést már föl lehetett adni. Azaz: a névadás s a névmagyarázat ekkor még nem volt széles körben ismert, még érdekelhette az olvasókat a probléma. De maga a névmagyarázat – legalább egy szűk, bennfentes körben – már forgalomban volt.

Bizonyos, hogy *A Hét* elterjedtsége és népszerűsége révén Bródy Miksa cikke nagymértékben hozzájárult a játék ismeretéhez, további terjedéséhez. Érdeklődést keltett és mintát adott. S e cikk számunkra is fölvet egy-két tisztázandó kérdést és összefüggést.

Mindenekelőtt: ha igaza van Scheiber Sándornak, s Bár Kochba neve csakugyan az ilyen című színmű budapesti bemutatója, azaz 1900 után lett ismert Budapesten, arra kell következtetnünk: maga a barkochba játék is – korábbi kezdemények racionalizálásaként, s nevet kapva – mai formájában csak valamikor 1900 és 1911 között született meg. Erre vonatkozó, e föltételezést megerősítő adalék a későbbiekben alighanem elő is bukkan majd.

A pontos időpont meghatározásánál azonban, úgy hiszem, egyelőre fontosabb annak tisztázása, milyen is volt az a közeg, amely kitermelte magából ezt a játékot. Ha hiszünk Krúdy jellemzésének, s elfogadjuk Bródy szituálój leírását (márpedig, úgy vélem, mindkettőt nyugodtan megtehetjük), ez a közeg a budapesti hírlapíró-társadalommal azonosítható. Ez a sok szempontból önálló törvényszerűségeket mutató réteg pedig, munkájából fakadóan, koncentráltan mutatta föl a modernizálódó nagyvárosi társadalom új vonásait. Jellemző, amit róluk 1911-ben az újságíró almanach ír: ekkor már „[h]uszonöt-harminc fővárosi redakcióban egész hadserege dolgozik nap-nap után az újságíróknak” (*Bányai*, 1911, 277.). E réteg társadalomtörténete ma még nem tisztázott, de különféle források (önéletrajzok, emlékezések, biobibliográfiai lexikonok szócikkei stb.) nyomán viszonylag jó kép alkotható róluk. Mindenekelőtt: az újságíró-pályák ismeretében kijelenthető, valóságos nagyvárosi olvasztótégelyként működött ez a pálya, nagyon különböző eredetű, műveltségű s ambíciójú embereket fogva ugyanazon feladatok hámjába. S az újságírók – Krúdy szavával: a lapírók – igen nagy százalékban a félbemaradt egzisztenciák jellegzetességeit mutatják. Bár még voltak közöttük nagy műveltségű és nagy tekintélyű politikai véleményirányítók, azaz hagyományos értelemben vett publicisták, az újságírók zöme már hiányos „igazolt tudású” (félbemaradt egyetemi tanulmányok, le sem tett érettségi stb.) bizonytalan egzisztencia volt. Magát a réteget, szociokulturális eredet szempontjából, deklasszált nemesi származékok (például Ady, Cholnoky Viktor, Krúdy) és mellettük egyre több föltörekvő, jelentős részben asszimiláns zsidó fiatal együtt alkotta. Utóbbiakra, érdekes módon, egyszerre volt jellemző az intézményes iskolázottság hiánya (jesivákban való tanulás, félbehagyott gimnáziumi vagy polgári iskolai tanulmány stb.), valamint, másik végletként, a túlképzettség: jogi és orvosdoktorok például egyaránt voltak közöttük. (Décsi Imre vagy maga Bródy Miksa is például eredetileg orvos volt, ám karrierjüket nem orvosként, hanem újságíróként igyekeztek fölépíteni.) Ha pedig azt a tudást igyekszünk körülhatárolni, amelyet ezek a „lapírók” képviseltek, igen nagy kiterjedésű, de meglehetősen amorf és heterogén ismerettartomány keríthető körül. S ami különösen fontos: ez az ismerettartomány már nem annyira mélységével és kidolgozottságával jellemezhető, hanem inkább fölszínességével, szerteágazó természetével. A napi munka ugyanis ezekkel a rosszul fizetett, szabad idejükben bohém értelmiségi bérmunkásokkal szemben immár nem az elmélyülést támasztotta követelményként, hanem – ellenkezőleg – a fölszíni, gyors tájékozódóképességet, a mozgékonyt, az önállóságot. A legfőbb tudásnak – a megírás képességén túl – az információszerzésben való jártasság számított. A század első évtizede már a „reporterek” mindenütt való jelenlétének időszakaként jellemezhető.

Hogy a kvalitás, amelyet megkövetelt tőlük a napi munka, immár nem az előre rögzített klasszikus műveltség volt, hanem legfőljebb csak annak fölhígított változata, a döntő

kívánalom pedig az önálló, gyors tájékozódóképesség, mi sem mutatja jobban, mint az a történet, amelyet újságíróvá válásáról 1911-ben Ujvári Péter mesélt el. Ujvári, aki szokványos középiskolai és egyetemi tanulmányokat nem folytatott, „csak” jesivákban tanult, még a 19. század végén lett újságíró, Szegeden. „Az öreg Híradót [*Szegedi Híradó*] tiszteltem meg látogatással, ahhoz volt legtöbb bizalmam, hogy mennyire vakmerő voltam, azt csak később tudtam meg, Milyen iskolát járt, kérdezte tőlem Palócz László [a *Híradó* szerkesztője]. Semmilyen – feleltem elpirulva, de dacosan. Bócher voltam. Palócz csaknem a szívére ölelt. Ha bócher voltam, akkor felfogad, mert bizonyos, hogy nagyszerű újságíró lesz belőlem” (Ujvári, 1911, 370.). S Palócz jóslata be is vált, Ujvári csakugyan kitűnő újságíró lett. Az a talmud-olvasás ugyanis, amelyet a jesivákban a bóchernek magas szinten gyakoroltak, elsőrendű hermeneutikai bevezetésként funkcionált számukra. S éppen azokat a képességeket fejlesztette (Ujváriban is), amelyek az újságíró-szakmához, azaz a folyamatosan jelentkező új s új fejlemények önálló, gyors értelmezéséhez, a tájékozódáshoz szükségesek voltak.

S ha jól belegondolunk, magától adódik a számunkra most fontos összefüggés is: a barkochba – a játék keretei közt, tehát az éles helyzetek felelőssége nélkül – éppen azokat a követelményeket modellálta, amelyek – a hétköznapi, nyers körülmények között – a „modern”, bulvárosodó újságírásához is szükségesek voltak: éles ész, logikus gondolkodás, következetesség és nem utolsósorban gyors „kapcsolás”. Ezek a tulajdonságok, könnyű belátni, az önálló tájékozódásnak is megannyi elengedhetetlen föltételeként írhatók le. Igazi riporterri erényekként. A „csak” saját logikus kérdésére utalt barkochbázó s a csak „kérdézősködéssel” információhoz jutó újságíró ugyanazt a beállítódást képviseli a „játék”, illetve az „élet” díszletei közt.

Azt, hogy a mindennapi életüket a szerkesztőségek, nyomdák és kávéházak háromszögében leélő újságírók közül pontosan ki, mikor s hogyan kapcsolta össze a régi, 1833-ban már lejegyzett magyar elmejátékot és a modern élet mindennap megtapasztalt követelményeit, hogy megszülessen a barkochba, persze nehéz lesz tisztázni – ha egyáltalán tisztázható e kérdés.

De az a szociokulturális helyzet, amely megszülte, s amelyben e játék elnyerte mai formáját, immár látható. S történetileg ez a lényeges.

Irodalom

Bányay Elemér (1900, szerk.): *Budapesti Újságírók Egyesülete Almanachja*. Budapest.
 [Bródy Miksa] Maitre Jacques (1900): Bar-Kochba. *A Hét*, 548–549.
 Goldfáder, Abraham (1900): *Bar Kochba. (A Csillagok fia.) Bibliai opera*. Budapest.
 Karinthy Frigyes (1927): Tíz elmúlt év híres pesti társasjátékai. In *Az Est Hármaskönyve 1927*. Budapest. 265–267.
 Krúdy Gyula (1925): A kakasos ház és vendégei. *Nyugat*, 55–71.
 Rényi Alfréd (1970): Napló az információelméletéről. *Fizikai Szemle*, 6. sz. 161–172.

Scheiber Sándor (1977a): A Bár Kochba-játék nevének eredete. In uő: *Folklór és tárgytörténet. I.* Budapest. 245–250.

Scheiber Sándor (1977b): Még egyszer a Bár Kochba-játékról. In uő: *Folklór és tárgytörténet. I.* Budapest. 251–256.

Ujvári Péter (1911): [Önéletrajz] In Bányay Elemér (1911, szerk.): 369–370.

Lengyel András

Szeged, Móra Ferenc Múzeum

Trendek és tendenciák a múzeumi kultúráközvetítés történetében

A gyűjtemények történeti fejlődését vizsgálhatjuk funkcióváltásaik történeteként is, hiszen az egyes történeti korokban a múzeumok más és más szerepet töltöttek be a különböző társadalmak életében. A középkori kincstárak és főúri gyűjtemények zárt világtól hosszú út vezetett el napjaink interaktív, látogatóbarát múzeumáig. A 21. századra a múzeumok az élethosszig tartó tanulás meghatározó intézményeivé váltak, jelentőségük egyre nagyobb a formális, nonformális és az informális tanulás területén egyaránt. A tanulmány e fejlődési folyamatot vizsgálja az egyes történeti korokban meghatározó legfontosabb múzeumi funkciók felvázolásán keresztül.

Gyűjtemények a kezdetektől 1900-ig

A mai múzeumok elődeinek a középkori egyházi, uralkodói és főúri kincstárakat tekinthetjük, melyek feladata a kincsek felhalmozása és a hatalmi reprezentáció volt. A középkorban csak egy rendkívül szűk kör, a társadalom legmagasabb státuszú személyei nyerhettek bebocsátást a kincstárakba. A 16. század közepétől jelent meg a gyűjtemények egy speciális csoportja, mely a „ritkaságok tárháza” (‘cabinet of curiosity’, ‘Wunderkammer’) nevet viselte. Legismertebb példái: II. Rudolf német-római császár (1576–1612) prágai Hradzsiban létrehozott gyűjteménye, a toszkánai Medici nagyherceg, I. Ferenc studiolója, Ole Worm ritkaságyűjteménye, Athanasius Kircher kabinetje. (1) A ritkaságok tárházának érdekessége az volt, hogy a modern kiállítási kategorizálással szemben egyfajta mikrokozmoszként, az ismert világ lekicsinyített másaként funkcionált. A világ komplexitása érvényesült ezekben a gyűjteményekben, hiszen a különböző művészeti alkotásokat a legkülönbözőbb természeti képződményekkel váltakozva rendezték el és mutatták be. A mai értelemben használt kabinet csak később, a 17. században jelent meg, igaz, előzményei a ritkaságok tárházához, a korábbi kabinethez kötődnek, mivel az ezzel a névvel illetett helyiség tárolásra és interpretálásra szolgáló tárolószekrényekből fejlődött ki. Így a kabinet olyan drága és különleges anyagokból kidolgozott bútordarab lett, melynek legfőbb funkciója az volt, hogy a benne kiállított tárgyakkal a világ komplexitásának kicsinyített mása legyen. Csak a leggazdagabb társadalmi rétegek engedhették meg maguknak az ilyen típusú gyűjtemények beszerzését és fenntartását. Mindazonáltal sok mai múzeum gyökere a ritkaságok tárházához nyúlik vissza, mint például a British Museum vagy az oxfordi Ashmolean Museum.

A múzeumok funkcióváltásának történetében kiemelkedő cezúrát jelent a felvilágosodás kora, amikor megjelent a múzeumok nyilvánosságának követelménye és ismeretterjesztő, felvilágosító tevékenységük és funkciójuk felismerése. Neves felvilágosodás korabeli filozófusok és tudósok emelték fel hangjukat a gyűjtemények szélesebb társadalmi csoportok számára való megnyitása érdekében. Franciaországban különösen Diderot hangsúlyozta sokszor a Louvre nyilvánossá tételének szükségességét. A törekvések realizálásának első kísérlete Abel-François Poisson de Vandières, Marigny márkijának, Madame Pompadour bátyjának, a francia uralkodói épületek felügyelőjének nevéhez kötődik, aki 1768-ban, a francia felvilágosodás írói és filozófusai támogatásával javaslatot terjesztett elő XV. Lajos számára a Louvre Nagy Galériájának (Grande Galerie) nyilvános kiállítássá való átalakításával kapcsolatban. Bár a javaslatot elutasították, a terve-

ket magáévá tette és továbbfejlesztette d' Angiviller grófja, a királyi épületek soron következő felügyelője, aki a Louvre-ban őrzött királyi gyűjtemény leltározásával, további műalkotások vásárlásával, valamint a festmények restaurálásával jelentős mértékben járult hozzá a Louvre nyilvános múzeummá való átalakításáért folytatott törekvésekhez (*Geoffroy-Schneite, Jover és Sefrioui*, 2005). Egyre hangsúlyosabban fogalmazódott meg az a gondolat, hogy a gyűjteményekben őrzött tárgyak az önmagunkkal, történelemmel, a világgal kapcsolatos tudás egyik legkiválóbb forrását képezik. A felvilágosodás korának a világ megismerhetőségébe vetett optimista hite, valamint az a gondolat, hogy a tudás elterjesztésével, oktatással a létező világok javíthatóak, a gyűjteményekről való gondolkodás egészen újfajta csíráit indította el.

A nagy európai gyűjteményeket kialakulásuk szerint két nagy csoportba sorolhatjuk. Az egyik csoportot azok a múzeumok képezik, melyek alapja uralkodói gyűjtemény volt, mint például a Louvre, az Ermitázs vagy az Uffizi. A másik csoportot a magánszemélyek felajánlásai vagy egyéb módon létrejött gyűjtemények képezik, mint például a British Museum vagy a Széchényi Ferenc által 1802-ben megalapított Magyar Nemzeti Múzeum. Az utóbbi azonban az aktuális történeti-politikai viszonyoknak megfelelően más, jelentős funkcióval is bírt, ez pedig a nemzeti önreprezentáció. A múzeumok által közvetített nemzeti, kulturális önreprezentáció minden olyan régióban kiemelt jelentőséget nyert a 19. században, ahol a nemzeti identitás és államirányítás valamilyen szempontból problematikus volt. Így különösen hangsúlyosan jelentkezett e funkció a skandináv területeken, az újonnan létrejött Amerikai Egyesült Államokban és hazánkban is.

Magyarországon a nemzeti önreprezentáció kérdése két szempontból is figyelemre méltó. Egyrészt a magyar felvilágosodás és a magyar nemzeti ügy előtérbe kerülésével szembenállást jelentett a Habsburg-hatalommal szemben, másrészt pedig az ugyanebben az időben Magyarország területén meginduló többi nemzetiség nemzeti öntudatra ébredésével szemben is jelzésértékű volt, amennyiben a magyarság kulturális szerepének jelentőségét, a „saját kultúra meglétét” hangsúlyozta. A magyar szellemi elit és a reformkori gondolkodók számára a herderi jóslat réme – miszerint a magyarság jó eséllyel eltűnik majd a szláv nyelvek tengerében – különösen fontosá tette a nemzeti kultúra erejének és fontosságának hangsúlyozását és reprezentálását.

Az USA-ban az első nagy múzeum megnyitása Charles Wilson Peale nevéhez fűződik, aki előbb 1782-ben a függetlenségi háború hőseinek portréiból egy galériát, majd erre alapozva 1786-ban önálló múzeumot nyitott meg. A Peale Museum kezdetől fogva a szélesebb körű ismeretterjesztés célját szolgálta, hiszen az alapító saját festményei mellett érdekes tárgyakat, kitömött állatokat és különböző gépeket is bemutatott az érdeklődők számára (*Széky*, 1998).

A gyűjtemények nyilvánossá válása fokozatosan és régióként eltérő ütemben valósult meg. Néhány korai előfutártól eltekintve a gyűjtemények közönség előtti megnyitása széles körben a 18. századtól indult meg. Kivételesnek számít az oxfordi Ashmolean Museum. A gyűjtemény alapítója, John Tradescant a 17. század első felében, belépődíj fizetésének ellenében nyitotta meg a nyilvánosság számára a köznyelvben hamarosan „Bárka” néven elhíresült házában kiállított kollekciját. A gyűjteményt a későbbiekben Elias Ashmole adományozta az Oxfordi Egyetemnek, mely 1683-ban kémiai laboratóriummal és előadótérrel kiegészítve, egyetemi gyűjteményként nyílt meg nyilvánosság számára. A múzeumi nyilvánosság e korai megjelenését több kritika is érte a korszakban. 1710-ben például egy német látogató a gyűjtemények biztonsága miatti aggodalmának adott hangot, amikor az egyszerűbb emberek és a nők gyűjteményekhez való hozzáférését kifogásolta: „még a nőket is beengedik ide fillérékért, akik az örök megrovása nélkül mindent megfogdosva, össze-vissza szaladgálnak.” (*Ashmolean Museum*, é. n.)

A British Múzeumot 1759. január 15-én nyitották meg a nyilvánosság számára, azonban ekkoriban még csak állami tisztviselő jelenlétében lehetett megtekinteni a gyűjte-

ményt. Bár a múzeumot kezdettől fogva ingyenesen lehetett látogatni, a belépőjegyekhez való hozzájutás az első időszakban meglehetősen nehézkes és bonyolult volt. A múzeum – írásban is megfogalmazott missziója szerint – a tanulmányokat folytató és kíváncsi látogatók érdeklődését kívánta kielégíteni (Norwich, 2003).

A francia forradalom teremtette meg a legelső, teljes mértékben nyilvános múzeumot (Muséum Central des Arts), az Ancien Régime törekvéseinek realizálása által. A francia, múzeumok nyilvánossá tételével kapcsolatos felvilágosult gondolkodás Napóleon európai

expanziója által más országokban is teret nyert. A francia példát követve alapították meg 1798-ban a Rijksmuseumot, melyet 1800-ban nyitottak meg a szélesebb közönség előtt. (2)

A londoni National Gallery a legszélesebben értelmezett társadalmi nyilvánosságot szolgáló intézményként jött létre 1824-ben. Annak érdekében, hogy a fizetett gyermekfelügyeletet anyagilag vállalni nem képes szegényebb társadalmi csoportok is megismerkedhessenek a múzeumban őrzött kulturális örökséggel, az angol parlament kifejezett óhaja volt, hogy a National Gallery a gyermekek számára is szabadon látogatható intézményként működjön. Amikor az angol parlament 1831-ben, hosszú vita után végül döntést hozott arról, hogy a National Gallery a Trafalgar téren kapjon önálló épületet, a helyszín kiválasztásában az egyik döntő érv az volt, hogy a múzeum így az East End gyalogosan közlekedő, szegényebb társadalmi rétegei számára is könnyedén megközelíthetővé vált.

A londoni National Gallery a legszélesebben értelmezett társadalmi nyilvánosságot szolgáló intézményként jött létre 1824-ben. Annak érdekében, hogy a fizetett gyermekfelügyeletet anyagilag vállalni nem képes szegényebb társadalmi csoportok is megismerkedhessenek a múzeumban őrzött kulturális örökséggel, az angol parlament kifejezett óhaja volt, hogy a National Gallery a gyermekek számára is szabadon látogatható intézményként működjön (Langmuir, 2005). Amikor az angol parlament 1831-ben, hosszú vita után végül döntést hozott arról, hogy a National Gallery a Trafalgar téren kapjon önálló épületet, a helyszín kiválasztásában az egyik döntő érv az volt, hogy a múzeum így az East End gyalogosan közlekedő, szegényebb társadalmi rétegei számára is könnyedén megközelíthetővé vált. (National Gallery, é. n.) Amikor a 19. század közepén felmerült a gyűjtemény egy kevésbé szennyezett környékre való áttelepítésének gondolata, az ezzel kapcsolatos vitákat az alábbi, a témával foglalkozó parlamenti bizottságnak megküldött indoklással zárták le 1857-ben: „A gyűjtemény Londonnak ezen a forgalmas pontján tudja leginkább kielégíteni a saját, értékes képek gyűjtésének privilégiumával nem rendelkező emberek azon szükségleteit, melyek a művészettel való megismerkedésre, [...] és a tudás gyarapításának vágyára irányulnak.” (Langmuir, 2005, 11.) Az indoklás hangsúlyozza, hogy mivel a munkások ritkán fordít-

hatnak egy egész napot pihenésre, az alkalmyszerűen rendelkezésükre álló fél-egy órás pihenőidő szempontjából a Trafalgar tér különösen megfelelő helyszín.

A firenzei Uffizi 1765-ben nyílt meg hivatalosan a szélesebb nyilvánosság számára, azonban már a 16. század vége óta speciális kérelem alapján a társadalom felsőbb rétegei számára lehetséges volt a gyűjtemény megtekintése. Az Uffizi az egyik legelső olyan európai gyűjtemény volt, amelyet a múzeum fogalmának modern értelmezése alapján, a

nyilvánosság számára létrehozott, szisztematikusan rendszerezett kiállítási térként alakítottak ki (*Fossi*, 1998).

A 19. században a múzeumok ismeretterjesztő funkciója mellett kiemelt jelentőséget nyert a munkásosztály kulturális színvonalának múzeumi élmény általi fejlesztése. A 19. századi múzeumok mint új típusú szociális terek kialakítására alapvető jelentőséggel bírt az a széles körben elterjedt gondolat, miszerint a középosztállyal való szociális interakció, valamint a magas kultúrával való találkozás pozitív irányban mozdítja el a munkásosztály ízlésvilágát, esztétikai érzékét, világszemléletét és gondolkodását. A múzeumot mint a szociális problémák megoldásának egy lehetséges intézményét definiáló álláspont elsősorban a brit kulturális reformerek gondolatvilágában kristályosodott ki a 19. század közepén. Sir Henry Cole, a 19. századi brit oktatási és kereskedelmi innováció egyik legnagyobb alakja a múzeumokban a munkásosztály morális problémáinak egy lehetséges megoldási módját látta. Cole meglátása szerint a múzeum hozzásegítheti a munkás férfiakat ahhoz, hogy a kocsmázás és a prostituáltak társasága helyett inkább egy visszafogottabb és morálisan fejlettebb életvitelt válasszanak. „... engedjétek, hogy [a múzeumban] a munkásember a felesége és gyermekei társaságában frissüljön fel ahelyett, hogy nélkülük piálna a nyilvánosházakban vagy a Gin Palotában. A múzeum egyértelműen a bölcsesség és finom viselkedés elérésének irányába, és majdan a mennyekbe tereli a munkásembert, míg az utóbbi lehetőség a brutalitáshoz és elkárhozáshoz vezet.” (*Cole*, 1884, 368.) A viktoriánus Anglia morális rendszerében e gondolatmenet továbbgyűrűzött és egészen odáig terjedt, hogy a múzeumokat a társadalmi feszültségek, a lázadások és zendülések megelőzésében jól használható intézményekként definiálták a kor kulturális reformerei.

Linda Mahood, a nőtörténelem kiváló kutatója rámutatott arra, hogy a múzeumok fontos szerepet játszottak a nők társadalmi nyilvánosságba való bekapcsolódásában a 19. század elején. Míg az akadémiák, kávéházak és különböző irodalmi és tudományos társaságok ekkoriban még szinte kizárólagosan a férfiak felségterületének számítottak, a múzeumok, a parkok és a vásárlási helyszínek mellett, a nők – természetesen ekkoriban még csak férjük vagy gárdémák kíséretében megvalósuló – társadalmi nyilvánosságba való bekapcsolódásának potenciális színterévé váltak (*Mahood*, 1990).

A kiállítások fejlődésének történetében kiemelkedő jelentőségű epizódként határozható meg a világkiállítások megjelenése. Az 1851-es londoni (The Great Exhibition), az 1867-es és az 1889-es párizsi (Exposition Universelle), az 1893-as chicagói (World's Columbian Exposition) és az 1904-es st. lousi (Louisiana Purchase Exposition) kiállítások fontos lépcsőfokát jelentették ennek a folyamatnak. A világkiállítások szimbolikus jelentőséggel is bírtak, hiszen ahogy a londoni világkiállítás az angol viktoriánus kor szimbólumává vált, úgy jelképezte a chicagói világkiállítás a dinamikusan fejlődő Amerikai Egyesült Államok különlegességébe vetett hitet. A Londoni Világkiállítás, mely az első volt a 19. századi, a kulturális és ipari, technikai fejlődést ünneplő világkiállítások sorában, különleges jelentőséggel bírt az angol múzeumügy fejlődése szempontjából is. Albert herceg javaslatára, az „ipari oktatás jelentőségének növelése, valamint a tudományok és a művészetek produktív iparra gyakorolt hatásának kiterjesztése érdekében” a királynő oklevélben utasította a világkiállítás szervezési feladatait lebonyolító Királyi Bizottságot (Royal Commission for the Exhibition of 1851) a kiállítás 6 hónapos fennállása alatt képződött 186 000 fontnyi profit jótékony célra való fordítására, valamint az ezzel kapcsolatos igazgatási teendők ellátására. Az utasítás nyomán a Bizottság South Kensingtonban megvásárolt egy 86 acre (mintegy 348 037m²) területű földdarabot, ahol a későbbiekben kiépítették a Viktoria és Albert Múzeumból, a Natural History Museumból és a Science Museumból álló múzeumi negyedet (*Royal Commission...*, é. n.). Az 1893-as, Kolumbusz Újvilágba érkezésének négyszázadik évfordulóját ünneplő Chicagói Világkiállítást fennállásának 6 hónapja alatt több, mint 27 millió látogató tekintette meg.

Ez a létszám körülbelül megegyezik az USA akkori népességének felével. A chicagói volt az első olyan világiállítás, ahol a kiállítási csarnokoktól élesen elkülönítették a könnyed szórakozást kínáló területet.

A 19. század második felének világiállításait tekinthetjük a szabadtéri néprajzi múzeumok gyökereinek, hiszen először ezeken a kiállításokon mutattak be áttelepített építménycsoportokat. Különösen az 1867-es párizsi és az 1873-as bécsi kiállítás adott nagy lendületet a népi épületek és tárgyi kultúra egy helyen való megőrzésére és bemutatására irányuló törekvéseknek (*Kurucz, Balassa és Kecskés, 1987*). Az 1896-os, a budapesti Városligetben felépült Ezredéves Kiállítást pedig a mai magyar szabadtéri néprajzi múzeumok közvetlen előzményének tekinthetjük, hiszen a Jankó János tervei alapján, 24 lakóházból felépült Milleniumi Falu, bár épületeit a kiállítás bezárása után lebontották, az első hazai „skanzen-kísérletnek” tekinthető.

A kiállítások felépítése és a kiállítási design a 19. század folyamán egyre professzionálisabbá vált, egyre inkább elterjedt a meghatározott szempontok szerint strukturált és tagolt kiállítások egységes rendszerére épülő múzeum. A folyamattal párhuzamosan fejlődött a múzeumi közművelődés is, mely kezdetben leginkább az angolszász múzeumokban vált alapvető múzeumi funkcióvá. 1808-ban a British Museumban megnyílt az első, kifejezetten oktatási célokat szolgáló, diákok számára létrehozott terem, valamint ugyanabban az évben adták ki a múzeum első nyomtatott, látogatók számára elkészített kiállítás-vezetőjét. Az 1881-ben megnyitott londoni Natural History Museumot (Természet-történeti Múzeum) kezdettől fogva tudományos és oktatási intézményként definiálták. 1912-től a múzeum külön tárlatvezetővel is rendelkezett, aki a munkanapokon két 1 órás túra keretében mutatta be a múzeumot az érdeklődőknek. A Magyar Nemzeti Múzeumban is már a 19. században kiemelt jelentőséget kapott az ismeretterjesztés. Kubinyi Ágoston, az intézmény igazgatója a század közepén hangsúlyozta, hogy a tudományos feladatokon túlmenően a Nemzeti Múzeumnak népnevelő jellegűnek is kell lennie (*Féjős és Korek, 1982*).

A 19. század második felétől kezdve – növekvő közművelődési szerepvállalásával párhuzamosan – a múzeumok gyűjtő és tudományos tevékenysége jelentős lökést adott a tudományos ismeretek fejlődésének is. Szakmai körökben felmerült a kiállítások tudományos és közművelődési funkció szerinti megosztása: elsőként Edward Gray, a British Múzeum Állattani Osztályának felügyelője ajánlotta 1858-ban a „tudományos szériák” „kiállítási szériáktól” való megkülönböztetését (*Benett, 1995*).

A gyűjtemények funkcióinak bővülése a 20. században

A 20. század a múzeumok közönségkapcsolati, közművelődési tevékenységében alapvető változásokat hozott. A múzeumok közművelődési szerepét, kultúrákövetítői funkcióját erősíteni kívánó, a felvilágosodás korától megjelenő, majd a 19. század folyamán egyre erőteljesebbé váló törekvés a 20. században bontakozott ki. E tekintetben elsősorban a század második fele hozott robbanásszerű változásokat, azonban, különösen az angolszász területeken, fontos előzményei voltak e jelenségnek. A British Museumban 1911-ben kinevezték az első „hivatalos” tárlatvezetőt. 1904-ben a londoni Victoria és Albert Múzeumban elkészítették az úgynevezett vörös vonal térképet (‘Red Line Guide’), mely a múzeumi kurátorok által meghatározott kiállítási útvonalat kínált a látogatóknak a strukturált ismeretszerzés érdekében.

Az európai múzeumi kultúrákövetítés történetében kiemelkedő jelentőségű a müncheni Deutsches Museum 1903-as megalapítása. Oskar von Miller múzeumalapító a 20. század legelején korát jóval megelőzve fogalmazta meg a tudományos ismeretterjesztés, oktatás és a múzeumi szórakoztatás kombinációján alapuló múzeumpedagógiai koncepciót. A tudomány, a technika és a technológia történeti fejlődésének ábrázolásán túlme-

nően az intézmény legfőbb célját e tudományos területek minél szélesebb társadalmi kör számára való érthetővé tételében határozta meg. A 20. század elejére a második ipari forradalomnak köszönhetően egy sor olyan találmány és technikai eszköz vált a mindennapok részévé, melyek működése az átlagemberek döntő többsége számára érthetetlennek bizonyult. Miller koncepciójának lényege a tudomány közérthetővé tétele volt. A 20. század későbbi periódusaiban létrehozott sikeres technikai és tudományos múzeumok ugyanezen koncepció alapján alakították ki interaktív, 'hands-on', a látogatók aktivitására építő kiállításait.

Az USA-ban több mint egy évszázada megjelent múzeumi berkekben az a törekvés, hogy a múzeumok elsősorban mint oktatási intézmények funkcionáljanak a társadalomban. Ez a törekvés vezetett ahhoz, hogy az 1950-es évektől kezdve kifejezetten oktatással foglalkozó részlegeket alakítottak ki a múzeumokban, ahol tudatosan kiképzett docensek foglalkoztak az iskolai osztályokkal. A kultúráközvetítési feladatok ellátása érdekében a múzeumok elsősorban pedagógiai végzettséggel rendelkező, gyermekorientált munkavállalókat alkalmaztak (*Burcaw, 1997*).

A múzeumi funkciók változásának történetében a 20. században a legfontosabb változás a múzeumok szórakoztató funkciójának megjelenése volt. A múzeumi kultúráközvetítés kapcsán a 20. század végén teret nyert a szórakoztatás és oktatás angol kifejezések-ből összevont „edutainment” kifejezés, mely pontosan kifejezi a múzeumok 20. században egyre elterjedtebbé váló új feladatát. Különösen az USA-ban és Nyugat-Európában – azonban hazánkban is egyre nagyobb mértékben – egyfajta elvárássá vált a múzeumok interaktív jellegének kialakítása. A szórakoztató funkciónak jelentős a szerepe a látogatók felhasználható szabadidejéért a múzeum versenytársaival folytatott küzdelemben is. Ez a kihívás már a 20. század második felétől kezdve a közvetítési módok és módszerek újragondolására inspirálta a múzeumok egy jelentős részét.

Új múzeumi funkciók napjainkban

A 21. század elejére a múzeumok hagyományos feladatrendszeréből a közvetítés vált elsődlegessé. A globalizációra adott egyfajta válaszként értelmezhető, hogy a múzeumok szerepet vállalnak a lokális közösség építésében és animálásában, a helyi tradíciók megőrzésében, a lokális identitás erősítésében. A 2004-ben elfogadott új portugál múzeumi törvény például kifejezetten hangsúlyozza a múzeumok közösségépítésben betöltött szerepének fontosságát, sőt, a múzeumokat az egyes közösségekre és azok értékeire reflektáló kulturális identitás alappilléreiként határozza meg (*Pestana, Joyeux és Rekola, 2005*). A lokális közösséggel való párbeszéd a múzeumi foglalkozások, programok szervezésén túl az olyan, folyamatosan ápolts kapcsolati hálók, múzeum-baráti körök létrejöttében ölt testet, melyek adott esetben a múzeumi programkínálat alakulására is befolyással bírnak, illetve melynek tagjai mint önkéntesek nyújtanak segítséget a múzeum közművelődési tevékenységének fejlesztéséhez. A múzeumok másik fontos 21. századi funkciója az etnikai, kulturális identitás megőrzésében ragadható meg. Az USA-ban és Nyugat-Európában, ahol az elmúlt évszázadokban etnikailag rendkívül heterogén társadalmak alakultak ki, a múzeumok egy része ezt a feladatot tudatosan felvállalta. E folyamattal párhuzamosan a múzeumok megjelennek úgy is, mint a másság elfogadását elősegítő, az egymással szembeni tolerancia növelését elősegítő intézmények.

A múzeumok oktatási tevékenysége ma már nem csak potenciális múzeumi funkcióként, hanem határozott elvárásként jelenik meg több európai országban is. Franciaországban például a 2002-ben elfogadott új múzeumi törvény újradefiniálta a múzeumokat azzal, hogy a múzeumpedagógia/oktatási osztályok működtetését a múzeumi státusz alapvető feltételeként határozta meg (*Pestana és mtsai, 2005*). Európa-szerte egyre elterjedtebb gyakorlat, hogy a múzeumok oktatási tevékenységüket az adott ország nemzeti

(alap)tantervében életkori sajátosságok alapján meghatározott fejlesztendő kompetencia-rendszerekhez igazítják.

A múzeumok 21. századi szerepével, társadalomban betöltött funkcióival kapcsolatosan David Carr (2001, 30.) az értékközvetítés fontosságát és a múzeumok ezzel kapcsolatos autoritását hangsúlyozza. A múzeumok új társadalmi funkcióinak vizsgálatához érdekes adalékként járul hozzá John Walsh, a Los Angeles-i J. Paul Getty Múzeum nyugalmazott igazgatójának 2004-es publikációja, aki rámutatott arra, hogy a 2001. szeptember 11-i eseményeket követően az USA-ban a művészeti múzeumok látogatása mint szabadidő-eltöltési alternatíva felértékelődött. Ennek legfőbb indokaként azt határozta meg, hogy a művészeti múzeumok egyfajta „menedékként és a megnyugvás lehetséges helyszínéeként szolgálnak a brutális, érthetetlen események következtében megzavarodott emberek számára”. (Walsh, 2004, 78.)

A múzeumi kultúrák közvetítés történetében tehát trendeket és tendenciákat határozhatunk meg a múzeumok különböző történeti korokban és különféle társadalmakban megjelenő funkciói alapján. A múzeumok által ellátott feladatok egyre szélesebb körűvé váltak a történeti fejlődés során. Az egyes korszakokban meghatározó funkciók és hangsúlyok változásai mellett ugyanakkor a múzeumi kultúrák közvetítés egy szempontból állandó: értéket képvisel. Olyan értéket, melynek létjogosultsága nem kérdőjelezhető meg.

Jegyzet

(1) A kabinet kifejezés időben előbb jelölt gyűjteményt, mint bútoradarabot.

(2) A múzeumot eredetileg Hágában, a mai Erzsébet Királynő Palotában nyitották meg, csak 1808-ban,

Bonaparte Lajos utasítására költözött a gyűjtemény Amszterdamba.

Irodalom

Ashmolean Museum. (é. n.) 2009. 02. 11-i megtekintés, <http://www.ashmus.ox.ac.uk/about/historyandfuture>
Benett, T. (1995): *The Birth of the Museum. History, theory, politics.* Routledge, New York.

Bodó Sándor és Viga Gyula (2002, főszerk.): *Magyar múzeumi arcképcsarnok.* Pulszky Társaság – Tarsoly Kiadó, Budapest.

Burcaw, E. (1997): *Introduction to Museum Work.* Altamira Press, Walnut Creek.

Carr, D. (2001): Balancing Act: Ethics, Mission, and the Public Trust. *Museum News*, szeptember-október. 25–33.

Cole, Sir H. (1884): *Fifty Years of Public Work of Sir Henry Cole, K. C. B., Accounted for in his Deeds. Speeches and Writings.* I–II. George Bell & Sons, London.

Fejős Imre és Korek József (1982): *A Magyar Nemzeti Múzeum története.* Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Fossi, G. (1998): *The Uffizi.* Giunti Gruppo Editoriale, Florence.

Kurucz Albert, Balassa M. Iván és Kecskés Péter (1987, szerk.): *Szabadtéri Néprajzi Múzeumok Magyarországon.* Corvina Kiadó, Budapest.

Langmuir, E. (2005): *The National Gallery. Companion Guide.* National Gallery Company, London.

Mahood, L. (1990): *The Magdalenen: Prostitutes in the Nineteenth Century.* Routledge, London.

National Gallery. (é. n.) 2009. 01. 11-i megtekintés, <http://www.nationalgallery.org.uk/about/history/building/1831.htm>

Norwich, J. J. (2003): *The British Museum Souvenir Guide.* The British Museum Press, London.

Pestana, C., Joyeux, C. és Rekola, S. (2005): Perspectives from Finland, France and Portugal: Lifelong Learning and the Role of Museums and Galleries. In *Collecting & Sharing Good Practice for Lifelong Learners in Art Museums and Galleries in Europe.* Collect & Share Project kiadványa. A kiadó és a kiadás helyének feltüntetése hiányzik a kiadványon.

Royal Commission for the Exhibition of 1851. (é. n.) 2009. 01. 12-i megtekintés, <http://www.royalcommission1851.org.uk/about.html>

Széky János (1998, főszerk.): *Britannica Hungarica 14.* Encyclopaedia Britannica Inc. – Magyar Világ Kiadó, Budapest.

Walsh, J. (2004): Pictures, Tears, Lights, and Seats. In Cuno, J. (szerk.): *Whose Muse? Art Museums and the Public Trust.* Princeton University Press, Princeton–Oxford.

Wilson, D. M. (1976, szerk.): *The British Museum and its Collections.* British Museum Publications Ltd., London.

1997. évi CXL. törvény. A kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. 42. §/2.

Koltai Zsuzsa

PTE, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Kultúratudományi Intézet

Mi is az a „Bihari-iskola”?

Az évszakok minden évben különböznek. Van, amikor gazdag, bőséges a tavasz, a virágok kiemelkedő termést ígérnek, van, amikor aggodalmak közt várjuk az „aranyat érő” esőt. Az évszakok mégiscsak rendre megérkeznek – ahogyan Foltin Jolán koreográfijában a Bihari Aprók mondják mondókáikat az évkör rendjéről (Évszakok gyerekekre). A „Bihari” is minden évben bemutatja Képeskönyvét; a néptáncos szakma érdeklődéssel várt eseménye ez mindig.

Vagyis – komolyra fordítva a szót – 2009-ben is jól megrajzolhatók, leírhatók a „Bihari-iskola” sajátosságai, immár hagyományosnak nevezhető értékei (bár éppen a hagyomány szó jelentése különleges, gazdagabb a megszokottnál, a közhely felnyadtnál ebben az iskolában, Foltin Jolán és Neuwirth Panni műhelyében).

Ez az állítás akkor és úgy igaz, ahogyan a finálé tapsrendjében láthatuk megindítóan. A zárószámot, Ertl Péter fergeteges *Felcsiki bálját* követően a színpad hátsó díszletéhez húzódó „nagyok” közül rendre előbbre lépett egy-egy ifjú, lány vagy fiú, vagy éppen pár, s besorakozott kedves növendékeihez, a színpadra vonuló valamelyik ifjabb évjáráthoz, évfolyamhoz (valójában mindkét kifejezés helyes, hiszen a „Bihari” neve ma már egyszerre jelent táncgyűttest s művészeti iskolát is – így van ez rendjén).

Szóval mit is jelent esztétikailag és pedagógiailag a „Bihari-iskola”?

A meghatározó koreográfusok szándékai szerint s a *Képeskönyvhöz* csatlakozó fiatalabb-fiatal koreográfus-nemzedék számára is jól azonosíthatóan a következőket állapíthatjuk meg:

A „biharis” koreográfiák mindegyike magas szintű, egyénileg kimunkált, kidolgozott anyanyelvi szintű, nyelvként használt táncstudást igényel – ez jellemzi a „beérett” nagyokat, az „utánpótlást”, s az igény felismerszik a kisebbek színpadi mozgásán is. Nem lehet elbújni a hátsó sorban, eltűnni a kórusban, a térformában: itt bizony „ki kell jámni”, ki kell mozogni a táncot annak szabályai szerint, s ennek megfelelően mindig helye, értelme van az adott táncos frázis vagy hosszabb „szöveg” egyéni, karakteres megoldásának (nem mint különlegeskedő, nézőre kacsintó „produkció”, „magánszám” – éppen ellenkezőleg: az „egészt” megformáló organikus részként).

A „biharis” koreográfiák, főként, de nemcsak a gyerektáncok esetében, lényegében követik a kialakult klasszikus szerkezetet: színre lép az egyik nem, majd valamilyen dramaturgiai fordulattal, olykor szolid szüzsét követve belép a másik, hogy aztán gyors tempójú közös táncsal – sokszor a zenekar erősítő hangzásával – kerüljön sor a fináléra.

Meg kell azonban jegyezni, hogy ezen alapstruktúra nem válik sémává, mindig van valami meglepő fordulat, „csavar”, mely gyakran – nem egyszer bőséges iróniával, humorral – újraértelmezi ezt a struktúrát.

A nyersanyag a játékhagyomány és a táncagyomány, közte az új néptáncos korszak megannyi „kánonná” vált darabja is (a *Szatmári táncok* – Zsuráfszky Zoltán koreográfiája –, akár az *Ócsényi lányok* karikázói (Neuwirth Anna darabja). Am – különösen a játékananyagban – érezhető élvezettel válogatnak a szerzők, hogy gondolataikhoz új, kevésbé ismert, szinte meglepő, a szokásostól hangvételeiben, stílusában elütő játékok, játékfűzést találjanak.

S az alapstruktúra lényegéhez tartozik a törekvés a zenei és mozgásos többszólamúságra. Ritkán szimmetrikus a színpadkép: hol kánonszerűen mutatkoznak meg a mozgásfolyamat elemei, hol valósággal koncertálva egymással, hol egészen rafináltan bonyolult

elágazásokkal és összekapcsolódásokkal. Mondhatnánk azt is, hogy a hagyomány természetes, burjánzó organizmusát ismétlik a jelenetek, de ennél többről van szó: tudatos sokszínűségről. Mert ez már a táncos üzenet része!

Ugyanis a „biharis koreográfiák” (méltóan az alapító „anyak” táncfelfogásához) rendre valamilyen színpadi üzenetet, mondhatnám: drámai „mondanivalót” is érvényesítenek. 2009-ben – mint ahogy többnyire korábban sem – ez semmiképp nem táncszínház, színházzá alakuló tánc, de sosem mentes (a hagyomány tiszteltével együtt járóan) a mai előadónak és mai nézőnek szóló, értelmezhető gondolatától.

Melyek voltak 2009 fő gondolati csomópontjai a június elején a Művészetek Palotájában nagy sikerrel lezajlott koncert alapján? Egyén és közösség, a csoportidentitás problematikája. (Bizony fontos kérdés ez – nem véletlenül cikkez róla makacsul a maga tudományos nyelvén Csányi Vilmos.) Nyilvánvalóan ez volt a fentebb már hivatkozott „tapsrend” gondolata is.

De beszéljünk a koreográfiákról! Vegyük a nyitószámot. Csonka Boglárka és Vojtek Attila *Csúfolódójában* (az „Aprók” előadásában) maga a szocializációs folyamat játszó-

dik-táncolódik el. Az egymással szembemozgó fiúcskák és leányok nevek szerint csúfolódnak, a fiú-lány rivalizálás „örök” szabályai szerint – ez a vezető koreográfusoknak is „örök” témája –, de mire a játékosok összeérnek, észrevétlenül válnak csoporttá, s immár az „osztálycsúfolókat” mondják – a játékban megteremtett közös identitásuk. A műsorrendnek szinte szimmetrikus oldalán a szünet után az ifjak táncai közé ékelődve egy újabb gyerekdarab, Hortobágyi Gyöngyvér és Végső Miklós darabjában (*Huzavona*) erre rímelve a kórusban bemutatott játékok végén a leguggoló gyerekek közül emelkedik ki a „kupa” két szélén egy fiúcska és egy lányka. A csoportidentitásból kiemelkedve-megte-remtve egyéni önmagukat, a hamvas párkapcsolat pillanataiban. Táncba szólító rigmust váltanak. S egymást választják.

Melyek voltak 2009 fő gondolati csomópontjai a június elején a Művészetek Palotájában nagy sikerrel lezajlott koncert alapján? Egyén és közösség, a csoportidentitás problematikája. (Bizony fontos kérdés ez – nem véletlenül cikkez róla makacsul a maga tudományos nyelvén Csányi Vilmos.) Nyilvánvalóan ez volt a fentebb már hivatkozott „tapsrend” gondolata is.

A „Bihari cseppek” láthatólag első színpadra lépésükben *Húzzál, húzzál engemet* motívumra játszanak. „Tanuláselméletileg” a „horizontális tanulás” mintáját üzenik a gyerekek: egymástól tanulják a játékot, a mozgást – ezt fejezi ki a játékfűzés választott címe (szóltam erről fentebb, hogy a „Bihari” hagyományfelfogása „konstruktívabb” – a szó tanuláslélektani értelmében –, mint a szóhoz tapadó általános konvenció). Neuwirth *Őcsényi lányai*, ahogy Foltin *Karikatánca* is – gyakori motívum ez náluk! – a kamaszlányok női eszmélésének ihletett, költői kifejezése.

Makovinyi Tibor *Galgai csárdása*, látszatra ellentmondva a fenti „törvényszerűségeknek”: „csak” tánc. De azért nem ilyen egyszerű a dolog: láthatóan a táncnyelvi kommunikáció örömről szól a darab! (Ebben látom Lengyel Szabolcs a program végéhez közelítően bemutatott *Szilágysági mulatságának* jelentőségét is.) Hogy aztán a következő, a cigánymotívumokból építkező fergeteges *Amari lulu győri* – *A mi virágocskánk* (Horváth Zsófia a szerző) e nyelv drámai kifejezésekre való alkalmasságáról mondjon számunkra fontosat. Ez is párválasztási játék: a darab csúcspontján kendő kerül a lányka fejére. Kórus és nem is mindig együtt, nem is mindig egymáshoz közeledő pár különös kavargásban érvényesülő koncertje ez. S csoport és egyén különbözőségét szimboli-

zálja a zárókép: a csoport balra hagyja el a színpadot, a pár jobbra kiszalad. Béres Anikó és Lengyel Szabolcs *Görbeesték Gyimesbenje* pedig a kompozíciójával mond újat, mást. A korábban leírt 3 formai egység helyett 4 „tétel” van – a „tutti” után végül (vagy újra) magukra maradnak indulataikkal, évődő-vetélkedő kedvükkel a fiúk.

Mindent összevéve: a „Bihari” valóban egyszerre művészet és pedagógia. S nem csupán a „művészet pedagógiája”, vagyis a művészet tanításának szép példája. A „Bihari” minden mozdulata arról szól, hogy a tánc nyelvén a gyerek – az apró és az eszmélő egyaránt –, a kamasz, az ifjú – s a világ összefüggéseiről gondolkodó felnőtt is – önmagát, kapcsolatait értheti jobban.

Színpadon és nézőtéren.

Bihari Képeskönyv. A fővárosi Bihari János Művészeti Iskola és a Bihari Táncegyüttes éves gálaműsora a Művészetek Palotájában 2009. június 7-én. Művészeti vezető: Neuwirth Annamária, igazgató: Boross Sándor.

Trencsényi László

Budapest, Academia Ludi et Artis
Művészetpedagógiai Egyesület

ISKOLARENDE

Kiváltság és különbségtétel
a közoktatásban



Berényi Eszter
Berkovits Balázs
Erőss Gábor

Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből

Nemzeti tematika a magyarországi szocializációban

Több évtizedes empirikus és elméleti kutatásai eredményeit összegezte Szabó Ildikó rendkívül aktuális, izgalmas, pedagógusok, ifjúságsegítők, szociológusok, politológusok, történészek, gyakorló politikusok s a civil szerveződések aktorai számára egyaránt komoly tanulságokat tartogató, a témával foglalkozó szakemberek számára a jövőben megkerülhetetlen könyvében.

I nterdiszciplináris megközelítése révén – azon túl, hogy korrektil összegezte a politológia, szociológia, szociálpszichológia, pedagógia és történelemtudomány témája szempontjából releváns eredményeit (beleértve saját korábbi empirikus vizsgálatait, kötetei summázatát is) – ezt az imponálóan gazdag anyagot „a demokratikus alaptematika” deklarált elkötelezettjeként is tárgyyszerűen, eredeti megközelítéssel, a recenzens számára javarészt megvilágító erejű, plauzibilis, máskor diszkutábilis, de mindenképp elgondolkodtató kontextusokba rendezte. Komplex mondanivalójának logikus kifejtése során a szerző (a Debreceni Egyetem nagy tapasztalattal rendelkező professzora) tekintettel volt az olvasókra s a kötetet tankönyvként használó hallgatókra is: munkája egészét s valamennyi fejezetét rövid, lényegre törő bevezetéssel és összeggzéssel zárja.

Már az előszóban értésünkre adja: témájának korántsem csupán tudományos jelentősége van, hiszen „konfliktushelyzetekben, vagy politikai fordulatok nyomán [...] a csoport-hovatartozások jelentősége megnő, és képesek meghatározni a kapcsolatokat, átszöni a magán- és társadalmi élet szinte minden dimenzióját. Ha nincs konszenzus abban, hogy mit jelent a nemzet, ki tartozik hozzá, valamint, hogy a nemzeti identitás milyen szerepet játszhat a társadalom életében, a nagyobb politikai fordulatok nyomán szükségszerűen felértékelődik a nemzeti problematika, mert mind politikai kezelése, mind pedig köznapiságának értelmezése befolyásolhatónak ígérkezik. Ennek veszélye különösen a közép-

kelet-európai térségben nagy. A személyesen átélhető etnikai identitás kérdései társadalmi kérdések is, mivel rendszerint más csoportokhoz képest (például a többség és kisebbség viszonyában) fogalmazódnak meg. Politikai jelentőségük akkor nő meg igazán, amikor az etnikai identitás elemei összefonódnak a státusidentitás (politikai, kulturális vagy gazdasági identitás) elemivel. Ilyenkor a nemzeti, etnikai identitás elemei minden más identitás (például a nemi, társadalmi, családi, lakóhelyi, szakmai identitás stb.) kérdései fölé emelkedhetnek. [...] Könyvem alapproblémája – a nemzeti tematika és a politikai szocializáció viszonya a kiegyezéstől napjainkig tartó időszak politikai korszakaiban – a politikai identitások nemzeti identitáson keresztül történő befolyásolásához és az ilyen törekvések masszív történelmi beágyazottságához kötődik. A különböző korszakokat más-más identitásstratégiák és politikailag intencionalizált identitásminták jellemezték. A rendszer- és kurzusváltásokkal rendre megváltozott a politikai szocializáció modellje is. A változás együtt járt e modell egyik tartalmi tényezőjének, a nemzeti tematikának az újrafogalmazásával. A változó identitásstratégiák, identitásminták és újrafogalmazott nemzeti tematikák kisebb vagy nagyobb mértékben, de rajta hagyták nyomukat a mindenkori társadalom tagjainak identitásán. [...] Az [...], hogy a rendszerváltás után kiszélesedett nyilvánosságban a korábbi korszakokra jellemző identitásminták sok eleme vált láthatóvá és fejeződött ki a politikai magatartásokban, jól mutatja a majdnem másfél évszázadot átölelő változások

mögött megbúvó folyamatosságok fontosságát.” (9–10.)

Számolnunk kell ezzel a politikai szociológia számára nehezen megragadható történelmi meghatározottsággal és a politikatudomány eszközeivel kevésbé felmérhető társadalmi determinációval is, hiszen a politikai szocializáció amellett, hogy a habermasi életvilágban zajlik, ugyanakkor beavatkozás is abba a folyamatba, amelyben ezen életvilág aktorainak s egyben újratermelőinek identitása formálódik. Tartalmi határozzák meg „a közös életvilágot építő személyközi interakciók kereteit, szabályait, gondolkodási és cselekvési mintáit, a kommunikatív cselekvés mozgásterét és lehetséges irányait” (11.), s – a vizsgált rendszerekre jellemző szocializációs modell révén – befolyásolják a kollektív identitások formálódását is.

Szabó Ildikó fontos megfigyelése, hogy az identitások formálódásában bizonyos rendszerhatások érvényesülnek, melyek a folyamat egészéhez köthetők. Az emberi együttműködés közvetlen és közvetett formái között közvetítő szocializációs modellekre jellemzők: a szocializációs intézmények működési módja, a „ráható identitásformáló stratégiák”, s az, hogy bennük „milyen tartalmak elsajátítására, világképek felépítésére és milyen gondolkodási, magatartási és cselekvési minták követésére nyílik lehetőség”. A politikai szocializáció modelljét formális (iskola, szervezetek, egyházak) és nem formális tényezők alkotják. A formális tényezők rendszerintegráló (vagy redukáló, erodáló) hatásukkal általában az állampolgári magatartások kialakításában játszanak döntő szerepet, míg a nem formális tényezők a politikai identitások meghatározásában. A nagy társadalmi változások időszakában (például a posztkommunista országokban) azonban, amikor az iskola nem tudott/tud hatékonyan közreműködni az állampolgári identitások formálásában, ebben is különleges befolyáshoz juthattak a nem formális tényezők. Ezek közé sorolta a szerző a nem intézményesült szemtől szembeni kapcsolatokat (család, kortárs csoportok, média, kapcsolatok hálózata), a kulturális

tényezőket (kulturális minták, világkép-konstrukciók, gondolkozási, magatartási és cselekvési minták), a diszkurzív tényezőket (alaptematikák, különböző tematizációk) és a közvetlen tapasztalatokat, élményeket (24–26.).

A diszkurzív tényezők között említette Szabó Ildikó elemzésének másik (igen termékenynek bizonyult) kulcsfogalmát: az „alaptematikákat”, melyeket politikai szociológiai (nem eszmetörténeti, s nem is ideológiai) kategóriákként értelmezett. Olyan „történelmileg építkező és a nyilvános kommunikációban kidolgozódó, nagy integratív erővel rendelkező témaegyütteseknek” tekintette ezeket, amelyek „folyamatosan értelmezik a makroközösségek tagjainak egymáshoz és a közösségen kívüliekhez való viszonyát, és identitásukon keresztül próbálják őket bevonni a közösségi, illetve a politikai színtérre”. Közös bennük, hogy komoly történelmi múlttal rendelkeznek, s hogy újabb elemek a kultúra és az oktatás révén hagyományozódó, kanonizált mélyrétegekre épülnek. Közösségszervező erejük van: azon túl, hogy kijelölik a makroközösségek kereteit, magatartásmintát nyújtanak a közösségek tagjai számára, s összetartozás-érzésük (és a politikai határvonalak) elmélyítésére szimbolikus és/vagy valóságos kapcsolatot létesítenek tagjaik között. Befolyásolják világképüket, tartósan beépülnek identitástudatukba, sőt: nemzedékek sorában öröklődnek. Diszkurzív megjelenési formájuk van: egyházak, politikai és civil szervezetek, értelmiségiek, médiumok segítenek tematizációik továbbadásában, fennmaradásában, továbbformálásában (31–32.).

Szociológusként a nyugat-európai és magyarországi politikai szocializáció markáns különbségeinek forrását kutatva Szabó Ildikó úgy találta, hogy ezek leírásában segítségünkre lehet a nagy közösségi alaptematikák: a vallási, a nemzeti, a demokratikus és az európai alaptematika szerepének, súlyának megismerése (a különböző korszakokban és régiókban). Az európai kultúrkörben, szekularizálódott világunkban a vallási tematika sokat

vesztett korábbi politikai szocializációt formáló erejéből, s így inkább a többi (különösen a nemzeti, kisebbrészt a demokratikus) alaptermatikákkal társulva játszik szerepet, ezért erről a kötetben keveset olvashatunk. A második világháború után Nyugat-Európában dominánssá vált demokratikus alaptermatika is inkább ideáltipikus alakjában (a „Sollen” szintjén), annyira került bemutatásra, amennyire a Kelet-Közép-Európában – így Magyarországon is – domináns nemzeti (illetve „a kommunista pártállam-nemzeti”) tematikával való összevetéshez ez szükségesnek látszott: „Az intézményes szocializáció konszenzuális alapelveit a demokratikus országokban a demokratikus tematika kanonizálódott mélyrétegei alkotják. A demokratikus állampolgári kultúra kialakításában az iskolarendszernek, mint az állampolgári szocializáció legfontosabb intézményének meghatározó szerepe van, a társadalmi gyakorlat egésze pedig kedvez annak, hogy a közösségek maguk is aktív részesei legyenek a demokráciával és az európaisággal kapcsolatos diskurzusnak. A demokratikus tematika alapszerkezetének kialakítására a demokráciát működtető állami és politikai intézményrendszer (például az alkotmány, a törvényhozási rendszer, a jogrendszer, a választási, a közigazgatási és pártrendszer) mellett kulturális intézmények szolgálnak. Az állami keretek között élő nemzeti közösségek számára az állam intézményrendszere egyúttal nemzeti intézményrendszer is; a nemzeti identitásnak az állampolgári identitással összhangban történő formálódása az állampolgári szocializáció része.” (37.)

A dualizmus korától a harmadik köztársaság első másfél évtizedéig terjedő időszakra vonatkozóan Szabó Ildikó úgy találta, hogy a nemzeti tematizációk lényegében ugyanazokat a kérdéseket vitték be a politikai diskurzusba: Kik tartoznak a (magyar) nemzethez, s kik nem; milyen kritériumai vannak ennek; mi jó és rossz a (magyar) nemzetnek, kik használják és ártanak neki?

Kelet-Közép-Európa történelmileg változó nemzetiségi összetételének és a vizsgált évtizedekben többször lényegesen revideált államhatároknak, valamint radikális rendszerváltozásoknak az ismeretében nyilvánvaló: térségünkben hiányoztak e két tematika egymásba fonódásának s a kívánatos társadalmi konszenzus kialakulásának a feltételei. Ezekben az országokban a vizsgált közel másfél évszázadban nyíltan, hangsúlyozottan (például az irredenta mozgalomban a két világháború között) vagy búvópatakként mindig jelen voltak a nemzeti problémák, melyek a demokrácia-hiányos, autoriter vagy diktatórikus rendszerekben érdemben – kompromisszumos, konszenzuális alapon – megoldhatatlan szociális kérdésekkel kombinálódtak. Ezért e térségben tere volt/van a mindenkori társadalmi problémák nemzeti alaptermatikába rendezésének, s így e tematika beható vizsgálatának. (Ugyanakkor, a folyamat dinamikájának, a kölcsönös kirekesztések kényszerpályájának leírásához talán termékeny lehet a jövőben

a Kende Péter által felvetett, s a szerző által is meggondolandónak ítélt, munkásmozgalmakhoz kötődő szociális alaptermatika nemzetiségi viszonyának beható elemzése, melynek révén talán „a kommunista pártállam-nemzeti” tematika is részben más megvilágításba kerülhet.)

A kötet legfontosabb hozadéka a konkrét történeti-szociológiai-politológiai vizsgálataiban a szerzőt figyelemre méltó megállapításokhoz segítő „nemzeti tematika” fókuszba állítása – egy rövid ismertetésben reprodukálhatatlanul –, árnyalt elemzése, s a szocializáció mikéntjével való összekapcsolása. „A nemzeti problé-

mák létét, megoldatlanságát és társadalmi feldolgozatlanságát a tematika társadalomtörténeti és szociálpszichológiai előfeltételeinek, mindenkori forrásának tekinthetjük. [...] [E]z a tematika az adott kultúrában élő nemzetfelfogások kanonizálódott tudás- és érzelmi rétegeire épül. Tartalma a politikai színtér szereplői és a társadalom közötti, a politikai aktoroktól kiinduló kommunikációban, tematizációk sorában formálódik. Ebben meghatározó szerepet játszanak azok a mértékadó politikai személyiségek, akikre kiemelt figyelem irányul. A nemzeti tematika paradoxona, hogy strukturálisan a politikai vagy egyházi intézményrendszerhez kötődik, de a kulturális felépült nemzeti színterre vonatkozik. [...] A nemzeti intézményeknek (múzeumok, színházak, közgyűjtemények, emlékhelyek, könyvtárak, közszolgálati médiumok, kutatóintézetek stb.) fontos szerepük van ugyan a nemzeti identitás fenntartásában, de nem elsődleges céljuk a nemzettel kapcsolatos kérdések politikai tematizációja és a különböző közösségek politikai megszólítása. [...] Az egyházi intézményrendszer elsődlegesen a vallási tematika közvetítésében működik közre, de az egyházak részt tudnak venni (és gyakran részt is vesznek) a tematika formálásában. [...] A nemzeti tematika a nemzet értelmezésével és újrafogalmazásával, illetve a nemzeti kérdések politikai optikájának közvetítésével járul hozzá az egyének önmeghatározásához. [...] Értékelvű magyarázatokat, értelmezési sémákat kínál a családi szocializációban és a személyes kapcsolatrendszerben megszerezhető tapasztalatok, valamint a médiumok által közvetített, másodlagos tapasztalatok értelmezéséhez. [...] [T]émakonstrukciói a társadalomban érzékelhető problémák sajátos, politikai szempontú megfogalmazásai, értelmezései és észlelésük érzelmi, hitelvű befolyásolásának kísérletei. [...] [G]azdasági, politikai, kulturális tartalmak olvasataként, egyfajta 'olvasórácsként' jelenik meg. [...] A nemzeti tematika önállóságát, egyes elemei tartós fennmaradását és a témakonstrukciókban kifejeződő logikák továbbélését mediaticizációja, politikai

diszkurzivitása és a szocializációban való továbbörökítése biztosítja. [...] [A] politikai szövegek, beszédek, vélekedések, megnyilvánulások szintjén értelmezett nemzet többféle módon konstruálható és rekonstruálható jelentések 'valósága' lett, és összekapcsolódott egy eszmei közösség létrehozásának törekvésével." (37–40.)

A dualizmus korától a harmadik köztársaság első másfél évtizedéig terjedő időszakra vonatkozóan Szabó Ildikó úgy találta, hogy a nemzeti tematizációk lényegében ugyanazokat a kérdéseket vitték be a politikai diskurzusba: Kik tartoznak a (magyar) nemzethez, s kik nem; milyen kritériumai vannak ennek; mi jó és rossz a (magyar) nemzetnek, kik használnak és ártnak neki? Az egyes politikai korszakok ilyen tematizációi abban különböztek egymástól, hogy e kérdések és a rájuk adható válaszok milyen rendszerré álltak össze. Ezek a válaszok a per definitionem nemzeti kérdések mellett a korszakban éppen aktuális gazdasági, szociális, politikai kérdésekhez, aktuálpolitikai törekvésekhez kapcsolódtak, mindazonáltal nem pragmatikus, s nem is elméleti, hanem az éppen domináns szocializációs modellhez kötődő ideológiai konstrukciók voltak.

Szisztematikus, sokoldalú áttekintésükkel a szerző árnyalt, komplex, elsősorban folyamatát tekintve rendkívül izgalmas – a rendszerváltások különbségei mellett bizonyos azonosságait is felvillantó – képét nyújtja a nemzeti tematika szerepének a magyarországi politikai szocializációban. Történeti folyóiratokban elemzik majd az egyes korszakokról adott sokrétű elemzései részleteit, azt, hogy mivel egészítették ki eddigi tudásunkat. Bizonyára vitatni is fogják néhány, a leírásban használt fogalom használatának célszerűségét (például „az osztályharc állandó élesedésével” riogató, a más meggyőződésűeket „a nép ellenségeiként” megbélyegző Rákosi-korszaknak a „dicsőség narratíva” jegyében „konfliktustagadóként” való leírását). Politológusok számára bizonyára igen tanulságos (gondolatébresztő és vitára serkentő) lesz a késő Kádár-korszak, majd a rendszerváltozást követő másfél évtized leírása: előbb az

Antall-kormány, majd az e tekintetben többször is változó Fidesz (és vezetője) ismételt – az utóbbi időben egyre sikeresebb – kísérleteivel a nemzeti tematika középpontba állítására, s a pártállami korszak előtti témakonstrukciók, szimbólumok új kontextusba helyezésére, revitalizálására.

Pedagógusok számára bizonyára az iskola formális és informális szocializációs (és reszocializációs) szerepének, a nemzeti tematikához való változó viszonya alakulásának plasztikus, adatgazdag leírása s a jelenlegi helyzet értékelése tartogat érdekességeket. „Azzal a lehetőséggel, hogy a kollektív identitások formálódásának folyamatába folyamatos diskurzusokban épülő tematikával be lehet avatkozni, a Horthy-korszakban és a pártállami időszakban elsősorban az állam élt, a rendszerváltás után elsősorban a jobboldali politikai pártok. [...] [Előbbiekben] a szocializáció legjelentősebb formális intézményei ennek szolgálatában álltak. A rendszerváltás után a nemzeti tematika az előző korszakoktól eltérően nem hatotta

át a szocializáció formális intézményeit. Elsősorban diskurzusokban érvényesült: a tematikát vezető párt közvetlenül, illetve a médiumokon keresztül törekedett tematizációit eljuttatni a megcélzott csoportokhoz. [...] A politikai identitások a nemzeti tematikával megrajzolt törésvonal mentén fogalmazódtak meg. A Fidesz a

nemzeti szimbólumok világát áttemelte a politikai identitások formálására irányuló törekvések eszköztárába. Nemzeti tematikájában az alapvetően kultúrnemzeti modellnek megfelelő nemzet olyan érzelmi, értékrendbeli és cselekvési közösségként jelent meg, amely előbb csak a párt

mögött állók politikai közösségével volt azonos, majd egy olyan, szélesebb közösséggel, amelynek a párt az egyetlen hiteles képviselője, és amelybe politikai orientációtól függetlenül mindenki beletartozik. [...] [2002-től] már az egész nemzet politikai képviselőjének tekintette magát, a nemzetet pedig a parlamenti legitimáció alternatívájának. [...] [E]llenfeleit a rendszerváltással leváltott kommunista rendszer képviselőiként határozta meg. Diskurzusaiban a szocialista-szabaddemokrata kormánykoalíció a nemzet ellenségeként, a Fidesz nemzetegyesítő küldetésével szemben a nemzet megosztóiként, az idegen pénztöke érdekeinek kiszolgálójaként jelent meg, akik nem rendelkeznek a parla-

menti legitimációnál magasabbra helyezett nemzeti legitimációval. [...] 2004-től, a kettős állampolgársággal kapcsolatos népszavazás közeledtével a nemzeti tematika kétpólusúvá vált. [...] A szocialista és szabaddemokrata párt diskurzusaiban előtérbe került egy alternatív, a republikánus hagyományokhoz kapcsolódó alaptematika is: a

A rendszerváltást követő évtizedekben sem született konszenzus történelmünk nyitott kérdéseiben, a nemzeti és állampolgári identitások mibenlétében s egymáshoz való viszonyuk tekintetében. „Ezek tisztázatlansága gátolja, hogy a formális szocializáció legfontosabb intézménye, a közoktatási rendszer hatékonyan tudjon közreműködni a demokratikus állampolgári kultúra megalapozásában. Az iskola, ha lehet, kitér az állampolgári szocializációban való közreműködés feladatai elől és inkább a konfliktuskerülés mintáit közvetíti. [...] A társadalmi rendszer folyamatos megújulásához szükséges állampolgári ismereteket, értékeket, készségeket, a konfliktusok konszenzushoz vezető kezelését az iskolában csak esetlegesen lehet elsajátítani” – summázza kutatásai eredményét a szerző.

demokratikus alapterematika.” Ez is jelzi, hogy a rendszerváltást követő évtizedekben sem született konszenzus történelmünk nyitott kérdéseiben, a nemzeti és állampolgári identitások mibenlétében s egymáshoz való viszonyuk tekintetében. „Ezek tisztázatlansága gátolja, hogy a formális szocializáció legfontosabb intézménye, a közoktatási rendszer hatékonyan tudjon közreműködni a demokratikus állampolgári kultúra megalapozásában. Az iskola, ha lehet, kitér az állampolgári szocializációban való közreműködés feladatai elől és inkább a konfliktuskerülés mintáit közvetíti. [...] A társadalmi rendszer folyamatos megújulásához szükséges állampolgári ismereteket, értékeket, készségeket, a konfliktusok konszenzushoz vezető kezelését az iskolában csak

esetlegesen lehet elsajátítani” – summázza kutatásai eredményét a szerző (311–315.).

Árnyaltan megfogalmazott, karakteres állásfoglalásaival tartalmi vagy politikai szempontból vitára ösztönözheti olvasóját – ez természetes. Ám a recenziens számára kétségtelen: Szabó Ildikó vállaltan elkötelezett, tárgyyszerűsége törekvő, nagy szakértelemmel megírt, érdekes munkája jelentős hozzájárulás a nemzeti tematika és a politikai szocializáció magyarországi soráról folytatott tudományos diskurzushoz.

Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálásában Magyarországon 1867–2006.* Posztmodern politológiák. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Donáth Péter

ELTE, TÓK, Társadalomtudományi Tanszék



A Gondolat Kiadó könyveiből