

Településbarát iskolák — iskolabarát települések

A rádiós beszélgetés résztvevői: Eszik Zoltán, Fóti Péter, Pócze Gábor, Somorjai Ildikó és Trencsényi László*

T. L.: A 70-es évek elején a feltételrendszer gondjai és egy reményteli jövő ígretében új intézménytípus jelent meg Magyarországon. *Általános művelődési központnak* nevezte el később a legalizáló miniszteri rendelet. Nem érdektelen, hogy a rendelet kb. 10 évvel azután jelent meg, hogy az első ilyen „összevont”, „komplex”, „integrált” intézmény létrejött. Lényegében arról volt szó, hogy egy település, egy helyi társadalom művelődési intézményei, az óvoda, az iskola, a művelődési ház, helyenként a kollégium, múzeum, bölcsőde és sportlétesítmények, egyesítették erőiket, gondolkodásukat. Megpróbálták közös választ adni azokra a kihívásokra, amelyek a helyi társadalom felől érkeztek. Valóságos mozgalom bontakozott ki az általános művelődési központok körül. Gombamód szaporodtak, s ma 250—300 köré becsüljük számukat. Az általános művelődési központok léte, jelene és jövője tény a magyar művelődésben.

Ezt mondom akkor is, ha a hőskorszak fénye, bizonyos mozgalmi romantikája mintha egy kicsit kopott volna. Ezt mondom akkor is, ha új, a szép elgondoláshoz illő, korszerű épületet ebből a 250—ből csak 15—20 tudott teremteni művelődési tevékenységei köré. Ezt mondom akkor is, amikor ma, a művelődési ágazatban még a központi irányítás szintjén is huzavonaharc folyik minden forintért, és ez természetesen az intézményhálózat frontvonalában is érződik, és az együttműködés szépreménye időnként és intézményeként a forrásokért való ádáz küzdelemmé változott.

Ennek ellenére azt mondom, hogy az általános művelődési központok léte a megújulást ígérő jelenségek közül az egyik legfontosabb, az elmúlt időszak magyar művelődésügyében. Ez fordította az OPI Iskolakutatási Osztályának figyelmét is erre a jelentőségre. 1984-ben megbízást kaptunk egy hosszabb távú kutatásra. Ebből a 250-ből kiválasztottunk 15, a mozgalom, a jelenség érdekes jegyeit mutató intézményt, és egy-egy hétre az intézmény körül szerveződő művelődési folyamatok részeseivé váltunk magunk is.

P. G.: Az ÁMK-k megalapításában, az eszme elterjesztésében az építészeknek jelentős szerepe volt — döntően külföldi minták Magyarországra importálásával.

E. Z.: ... abból a megfontolásból, hogy a nagyon drága iskolai infrastruktúrát lehetőleg minél több célra használják.

P. G.: Igen, gazdaságossági megfontolások is szerepet játszottak az ÁMK-k elterjesztésében. Megindult bizonyos pezsgés, majd felkapta a dolgot az adminisztráció, és érdekes módon egy szájból fújta egyszerre a hideget és meleget, nyomatékkal kiállt a jelenség mellett, miközben nyomatékkal visszautasította a jelenség önérdékből származó különböző törekvéseket.

A szakmai részét illetően? Egyszeriben komoly fejlődést jelentett különböző szakterületen dolgozó kollégák számára, hogy az ő kapcsolatuk a „klientúrával” egy olyan kapcsolat, amelynek korábban csak egy nagyon behatárolt aspektusát ismerték: a tanárok a gyerekeket tanulószerepben, a népművelők a felnőtteket közönségként, a könyvtárosok a gyerekeket csak mint kölcsönzőket. Rá kellett iönniük, hogy minden egyes intézménylátogató tulajdonképpen egy szociális rendszer része, családban, kortárskapcsolatban, meghatározott viszonyok között él, ismeri a települést, viszonyul a településhez, hogy sajátos életet él intézményen kívül.

Az is világhosszá vált a könyvtáros számára, hogy mit csinál az óvónő; a pedagógus számára, hogy hogyan dolgozik a népművelő.

Azokon a helyeken tehát, ahol a „bürokratikus innováció” szándéka találkozott az organikus megújulási folyamatokkal, sok „AHA” élmény keletkezett magában a szakmában. Másrészt a településen élő emberek egyszerűen korábban megvolt és gyakran meg sem fogalmazott igényeket, vágyakat, törekvéseket az intézményre tudták bízni. Kiderült, nem véletlenül mondták az építézők, hogy a dolog gazdaságosabb is, számos olyan dolgot meg lehet valósítani, melyre korábban nem volt lehetőség, mert mindegyik intézmény önmagában túlszűfolt, önmagában a saját bajaival elfoglalt intézmény volt. A szervezeti összevonások után számos műfaji mivoltában is új dolog jött létre, melyre korábban nem volt példa. Sármelléken ilyen a gyerekek egész napos nevelésének programja, ahol például a könyvtáros kilépett könyvtárosi szerepköréből, és úgy jelent meg, mint a gyerekeket animáló, szabad idejükben könyvek nélkül is foglalkoztató ember, akinek egyébként van sajátos — civil —

* A szöveg ennek a beszélgetésnek némileg rövidített változata.

viszonyrendszer is a gyerekekkel. A pedagógus úgy jelent meg, mint aki levette magáról a pedagógusszerep előírásainak összes nyűgét, és le tudott a gyerekekkel ülni sakkozni.

S. I.: Egy hagyományos hierarchiában működő mechanizmus átrendeződött. Az „oldalirányú” működések kaptak inkább szerepet, a környezet igényeinek megfelelően.

T. L.: A mindennapi működés „atomjaiban” hol mutatható ki az a koncepció, hogy „pedagógus népművelő-könyvtáros, hallgass a környezetedre, légy dialógusban a környezeteddel! Mindenn gesztusaidban, mindenáron?”

Egy példám van, amiről jót lehet vitatkozni. Az ifjúsági klub az ÁMK videokészüléken pornófilmet szeretne nézni. Ha a „környezetfüggőséget” mint a környezettel való függelmi viszonyt fogadjuk el, akkor az ÁMK videofelelőse azt mondja: „én kiszolgálom a környezetemet, beteszem a pornófilmet, nézzétek, hiszen a környezet ezt kívánja tőlem”. Jogos-e ez a válasza, vagy mit kell tenni ebben az esetben?

P. G.: Ez a példa úgy tünteti fel intézmény és környezet viszonyát, hogy a környezet aktív, és a nevelési-művelődési testület, az ÁMK házigazdái, passzívak. Ők mintha teljesítenék a környezet különböző csoportjainak kívánságait, és más dolguk nem is volna. Semmiképpen nem szeretném ezt a látszatot keltetni, hiszen az ÁMK-ban éppen hogy a szakmai tudás, a szakmai teljesítőképesség elmélyítésére, egy intenzívebb szakmai létnek a gyakorlására látok lehetőséget, melynek egyik sajátossága, hogy a nevelési testület dolgozója, a könyvtáros és mindenki más együttesen nemcsak elszenvédi vagy elviseli a környezetnek felé is érkező utasításait, igényeit, hanem igyekszik azokat formálni is! ÁMK-igazgatók, munkaközösség-vezetők között komolyan felvetődött a kérdés, hogy szabad-e függeniük a környezettől. Szabad-e és kell-e? Szerintünk a jó viszony a környezettel: dialógus, oda-vissza párbeszéd. A függőség a katonaviselt emberek számára mást jelent, mint a tudomány nyelvében, én úgy határozám meg röviden a *környezetfüggőséget*, hogy a szervezet meghatározó impulzusait, a szakmai programját a környezet adja. A környezetből vett jelzések alapján fogalmazza meg egy szakmai testület. Itt nem arról van szó, hogy jön a környezet és elsöpri a népművelőt, a pedagógust, vagyis: még mielőtt a pornókazetta egyáltalán szóba kerülne, idejekorán szóba kerül magának a műfajnak a mirevalósága.

E. Z.: Én a környezetfüggőséget szeretném ettől a pornófilmtől kicsit távolabbra helyezni, mert nem hiszem, hogy a mai magyar művelődési intézményrendszernek egyik alapkérdése az, hogy hol engedjük fel a határokat a videokultúrában.

Két alföldi falu példája van előttünk. Ahol az intézmények történetén, működésén jól tetten érhető az, hogy hol vannak ezek az intézmények. Mezőhegyest és Zsombót szeretném összehasonlítani. Mezőhegyes egy országos híru mezőgazdasági kombinát székhelye. Ez egy 200 éves múltra visszatekintő, II. József óta prosperáló gazdaság (aminek ugyan most egy kissé megtépettek a szárnyai, de végül is nagyon jól működik). Cselédeket alkalmazott hosszú időn keresztül a munka dandárjában, és ott a munka szervezésében döntő súlya a parancsnak volt. Ebben a faluban majdnem 10 éve megfogalmazódott az igény, hogy a termelési kultúra magas színvonalához illő művelődési igényt kell teremteni, és megvalósították! Az országban talán legteljesebb módon. Olyan infrastruktúrát hoztak létre, amellyel hasonló létszámú település nemigen rendelkezik Magyarországon.

A másik példa az a szegedi tanyavilág, századforduló táján községgé szerveződött tanyabokra, Zsombó, ahol mindig is „magaura” parasztnak gazdálkodtak, nagyon nehéz körülmények között, önálló családi szervezésű gazdálkodásban saját felelős döntéseik során oldották meg a problémáikat. Itt is felmerült néhány évvel ezelőtt, hogy ÁMK-t kellene létrehozni, és ez az ÁMK működési módját, szolgáltatásait tekintve valahogy egészen másképp működik, mint a mezőhegyesi. A mezőhegyesieknek az az alapkérdése, hogy azt az eszközparkot a lehető leggazdaságosabban és leghatékonyabban használni, s Mezőhegyesen az a fontos, hogy ki-ki a saját dolgát tegye jól, mert ha a saját dolgát jól teszi, akkor ez az egész rendszer környezetfüggő értelemben jól fog működni, de semmifajta „kalózkodásra” nincs szükség. Nem azt kell elvárni a népművelőtől, hogy jó biológia órát tudjon tartani, mert erre nincs szükség. Zsombón ezzel szemben az a helyzet, hogy most jön létre az infrastruktúra, most zárkózik fel az oktatásügy a település egyéb szolgáltató hálózataihoz, és ott igen fontos az, hogy ki-ki a település egészében gondolkodva vállaljon programot a szakmai kérdések megoldásában. Nagyon érdekes módon folyik itt a tervezés. A település kulturális életét, gondolkodását összefoglaló — a helyi „világegészt” tükröző — elemzés kapcsán vállalhatnak a munkatársak funkciókat.

Elmondhatják, hogy nekik ez a feladat izgalmas, ezzel szeretnének foglalkozni, s ezt a vállalt és megoldott, vagy a megoldás valamilyen csiráját mutató munkát úgy honorálják, mint amikor órákat helyettesít valaki egy normál iskolában. Én azt gondolom, hogy sokkal izgalmasabb dolog egy ilyen programot dotálni és ebben az értelemben teljesítményképessé tenni a pedagógust és a művelődésügyet azzal szemben, ahogy mi most gondolkodunk az iskolában a munkáról.

T. L.: Zsombóról nekem is van két szép példám, amely igazolja a környezetre figyelő szakemberi munkavállalás szükségét (és győzelmét, ha úgy tetszik). Amikor az igazgató és az igazgatóhelyettes körbevezetett a frissen épült épületen, minden helyiséghez volt története. Amikor a tornatermet mutatta, és feltűntek a roppant magas falak, akkor elmondta: „nálunk itt a körzeti orvos vezetésével egy nagyon jól menő tollaslabdacapat működik, megnéztük a termeket, azt mondtuk, hogy

hóhó, hát a plafonba fog ütközni a tollaslabda, szabvány ide, szabvány oda, itt muszáj még egy sort magasztani.

Es el is ment az egész falu Szegedre téglát bontani, pucolni, és úgy vitte haza, jóformán a hátán azt a téglát, amellyikkel még egy sort fel lehetett húzni."

A másik példám: az iskolaépületben van egy tankonyha, amire azt mondta az igazgató, hogy iggól is nézzem volna ki a szülők előtt, ha én úgy csesztem ki a 8.-os fiukat és lányokat, hogy nem tanulnak meg főzni!" Mert noha az általános iskola tanterve nem várja el a 8. osztályt végzett tanulóktól, hogy tudjanak főzni, de a „zsombói tanterv”, amit a zsombói szülők fogalmaztak meg, az elvárja a zsombói iskolától, hogy ilyen gyerekeket bocsásson ki.

E. Z.: Hát itt persze azokba a kérdésekbe ütközünk bele, amit bárkinek, aki iskolával, művelődésszűgygel foglalkozik, végig kell gondolnia, hisz ti. mivégre vannak ezek az intézmények. Tehát, hogy az, amit ott csinálnak, elszámolható, mérhető teljesítmény-e, az máshogy jelenik meg a tanügy-igazgatás számára, máshogy az iskola végzett diákjai számára (akik leginkább azt várják, hogy konvertálható tudás legyen, hogy mehesse nek tovább jó csélyel szakmát tanulni, vagy magasabb iskolába), s máshogy a szakmai közvéleményen belül . . .

S. I.: A konvertálható tudás többféleségéről van itt szó. „Melyik” tudás melyik társadalmi környezetben hogyan, mi módon használható.

P. G.: Ez egy nagyon régi elméleti dilemmája az egész magyar oktatásügynek. Meddig okoz problémát, hogy egy intézmény olyan tudású gyerekeket bocsát ki, mint amilyet sehol másutt? Addig, amíg egyedülvaló intézmény! A szentlőrincről kikerült diákokat (ez a Gáspár László kitalálta híres kísérleti iskola) nem sokkal végzsal történik, mint amire a középiskolában ma várnak alapintézménynek, hogy mit várnak majd tőlük a középiskolában.

No, de most képzelnék el, hogy nem egy Szentlőrinc van, hanem a maga módján minden iskola „Szentlőrinc”, és ezek egymástól is eltérnek. Ekkor miből indulhat ki a középiskola?

Ahelyett, hogy a tantervet és a tananyagot próbálná meg végrehajtani, már nincs más választása, mint azokból a gyerekekből kiindulni, akik bekerültek a középiskolába. Vagyis milyenné válik? Környezetfüggővé! Attól válik függővé a programja, hogy abban az évjáratban milyen gyerekeket kapott. Ez tulajdonképpen egy minőség változás, amelyben már a konvertálható tudás nem annyira a tudás tárgyát tekintve konvertálható, hanem a tudás minőségét, módját tekintve. Az a konvertálható, *ahogyan* a gyerek tud reagálni környezetére, az válik konvertálhatóvá, ahogyan a gyerek tud adaptálódni az új és új helyzetekhez, feladatokhoz.

S. I.: No most, itt szólnék én közbe, hogy ne csak középiskolában, és ne csak gimnáziumban, ne csak ilyen típusú továbbtanulásban gondolkodjunk, hanem egészen egyszerűen abban, amit most végszónak mondtál, hogy a saját környezetében hogy tudja megállni helyét. Ami könnyen előfordulhat, hogy egy más típusú tudással történik, mint amire a középiskolában ma várnak alapintézménynek; pontosan erre kell felkészíteni és ettől környezetfüggő, hogy ezt a tudást is meg tudja adni: hogy a gyerek törés nélkül tudjon továbbélni a saját környezetében.

P. G.: Ha lehetséges, én még egy pillanatra visszatérnék a környezetfüggés problémájához. Valójában mit jelent a környezetet egy általános művelődési központ számára? A mi kutatásunk alapkérdése ez volt: milyenek a művelődési folyamatok azokon a településeken, amelyekben a közoktatási-közművelődési alapellátó intézményeket ÁMK-nak nevezik? Vagyis a hangsúlyt a *művelődési folyamatokra* helyeztük.

Hagyományosan a művelődési folyamatnak az ember szimbolikus javakat termelő és fogyasztó tevékenységét szokás nevezni, vagyis azt, hogy könyvet olvas, könyvet ír, megtanulja a betűvetést, számolni tud, „kultúrálódik”, olyan dolgokkal foglalkozik, „amik fejben” zajlanak. A mi felfogásunkban a művelődési folyamat az emberek egész élettevékenységének egy meghatározott aspektusa. Vagyis a mindennapi életük a termelésük, gondolkodásuk, a hétköznapijuk, családi életük, lakás-körülményeik, a viszonyok, melyek között élnek, mindez által meghatározott mindennapi életüknek egy meghatározott része, vagyis nagyon karakterisztikus művelődési kérdések tekintjük adott esetben a tisztálkodást, az elhelyezkedési lehetőségeket, nagyon konkrét művelődési aspektusa létezik a családok belső konfliktusfeldolgozó képességének. Szándékosan mondtam olyan dolgokat, melyeket a hétköznapi szóhasználat nem sorol a művelődési területhez. Éppen ezért az élettevékenység áll igazából az ÁMK-k működésének a homlokerében. Ezért van, hogy bár művelődési intézményekről van szó, nagyon gyakran ütközünk szociálpolitikai problémákba. Gyakran láttuk azt, hogy a művelődés szűkebb, hagyományos értelemben vett területein való előrehaladásnak, pl. a betűvetésben, versolvasásban való előrehaladásnak előfeltétele az intézmény szociálpolitikai teljesítőképessége. Számos olyan dolgot a saját települése érdekében — meg kell tennie, amit más intézmények hiányában nem végez el senki. Példaként két dunántúli település jut eszembe.

Az egyik a *dobszali ÁMK*, amely 11 kisebb-nagyobb, inkább kisebb település közoktatási-közművelődési alapellátására jött létre. Ma már valójában ennek a „11 kis bolygó által alkotott csillagképnek” — ki merem mondani — a mindennapi fönmaradásáért, egyáltalán a létezéséért vívott harcának a középpontjában áll. Mit jelent ez?

Olyan nagyszágrendű településekről van szó, melyek intézmény nélkül maradtak. A közigazgatási

centralizációs hullám eredményeképpen megszűnt a helyi társadalmat elvben képviselő községi tanács, megszűnt a helyi közoktatás, megszűnt a helyi egészségügy, megszűnt minden olyan ellátó tevékenység, mely korábban jellemezte ezeket a falvakat. Helyette egy valami maradt: az általános művelődési központ, amelynek azonban elsődleges feladata elvileg a közoktatási-közművelődési alapellátás. De azt nem tudja megvalósítani mindaddig, amíg nem gondoskodik a „bolygókhöz, bolygó-csoporthoz” tartozó távoli települések közlekedési infrastruktúrájának a megteremtéséről. Nota bene, vásárol egy autóbust, amit ő üzemeltet, ő maga javíttat, művelődési létesítmény létre. Nem várhatja addig a pettendi polgároktól, hogy a gyerekeiket bizalommal, a védelem és gondolkodás reményével adják oda az intézménynek, ameddig az intézménytől az ezen a településen élő emberek meg nem kapják azt a lehetőséget, azt a jogot, hogy eljussanak ebbe az intézménybe.

Vagyis a dobszai ÁMK ma már nem azt mondja, hogy nem tehetek róla, így alakult a helyzet, oldjátok meg, ahogy tudjátok, „engedjétek hozzám a kisdedeket”, hanem azt mondja, hogy „ha én valamifajta aktív művelődéspolitikai tevékenységet akarok kifejteni, valamilyen módon alakítani akarom környezetemet, ahhoz elemi feltétel, hogy a környezetem adottságait elfogadva minden olyan lépést megtegyek, amelynek a megtételére más ebben a körzetben nem képes, amelyet más nem tesz meg”.

Tehát a gyerekeket szállítom, üzemeltetem az elhagyott strandfürdőt, kiépítek egy védőnőhálózatot, „szervizeket” viszek ki, működtetek egy olyan idősgondozói hálózatot, amely párját ritkítja a környéken, fölveszem a cigánygyerekeket az óvodába, ezzel előnyt adva nekik, az egyébként hátrányos helyzetűeknek, és megteszek további lépéseket, amelyek nélkül elképzelhetetlen, hogy aktív tevékenységet fejtsék ki, mondjuk, az ügyben, hogy Arany Jánost olvassanak a környéken.

Másik példám Sármellék. Egy szociálpolitikailag mindig is valamelyest aktív helyi közigazgatási rendszerrel és a kultúra általános művelődési központ által biztosított lehetőségeivel. Ez az intézmény úgy gondolja, hogy nagyon pontosan el tudja választani egymástól a lakóterületen élők egészségügyi, szociálpolitikai és kulturális-közoktatási ellátással kapcsolatos problémáit, olyan módon igyekszik művelődési természetű válaszokat adni, a minden szempontból fölmerülő lakossági problémákra, hogy az segítse hozzá az embereket ahhoz, hogy megoldják a szegénységgel, a munkanélküliséggel kapcsolatos bajukat. Itt tehát megfordítják a dolgot. Azt mondják, hogy a művelődési intézménynek mindent meg kell tenni azért, hogy olyan „világértelmezési” készségeket biztosítson, amelyek visszahatnak a család életmódját meghatározó jelentős változásokig.

Két nagyon eltérő stratégia, két nagyon eltérő gondolkodásmód, tehát jól megkülönböztethető felfogása annak, hogy mi végre vannak ezek az intézmények. Hozzá kell tennem, hogy tapasztalataim szerint mindkettő rendkívül eredményes munkát végez.

T. L.: Ezek az „eredményes intézmények” végül is a 70-es években felhalmozott energiákból élő, elszigetelt partizáncsoportok egy ellenmozgás árjában?

F. P.: Van bennünk egy olyan elképzelés, hogy ez a válság, amiről nálunk most egyre többet beszélünk — ez univerzális, holott a helyi társadalmak szintjén ez a válság nem feltétlenül így jelenik meg. Vannak olyan helyi társadalmak, amelyek ebben a válságban prosperálnak, mert úgyesen „lobbiznak”, helyi lehetőségeiket kihasználják. Ők azok, pl. Zsombón, ahol ugye 2000 lakosú ma a település, de az iskola úgy épült, hogy tudja majd követni, ha majd 3000 lelkes lesz a falu.

Másrészt jártunk olyan településeken is, ahol ez a válság mély, ahol erre egy művelődési központ csak úgy tud válaszolni, hogy az „emberek sokat énekelnek”.

E. Z.: Borzasztóan izgalmas az egyik, közöttünk csak „ösbölnénynek” nevezett intézmény története. Egy olyan Tisza-parti faluról van szó, ahol az elszegényedés időszaka volt az elmúlt 10 év, és ezzel a pauperizálódással megpróbálta az intézmény felvenni a küzdelmet, és a gyerekekkel való foglalkozásban rendszeresen jó mutatókat tudtak hozni. Az az izgalmas a sarudi példában, hogy mindazok, akik „gazdagodtak” az elmúlt 10 évben az ottani jó működésből, azok ma már nem is az intézmény környezetét jelentik. És most, amikor 10 év után bizony mintha más történelmi idők irnának Sarudon, mint amikor ez az egész elkezdődött, az a nagy kérdés Sarudnak, hogy észreveszi-e a környezetében időközben lezajlott változásokat, és ma már nehézségek hasonló bátorságú, hasonló felelősségű vállalására készül-e.

Elmondhatjuk, hogy igen. Látják azt, hogy ma mi a helyzet, és vannak terveik arra, hogy mi lesz 5—10 év múlva.

P. G.: Hajlamosak voltunk és talán még vagyunk arra, hogy egy-egy intézményről, mint egy sor problémát feloldó újtársról, innovációról gondolkodjunk. Másrészt valóban egy olyan történelmi periódus szülte jelenlegi formájában ez a kb. 200—250 elemes intézményhálózat, amely menet közben — ezt muszáj kimondanunk, még ha vannak is prosperáló települések, súlyos és alapjait érintő válságon megy keresztül, amennyiben nem nagyon tartható fönna gazdaságilag a korábbi állapot. Egy intézménynek, melyet azzal a szlogenel alapítottak meg, hogy a „jövő közintézménye” legyen, sőt a „jövő diadalmas közintézménye”, keserű szembenéznie azzal, hogy fiatal élete, induló pályafutása első néhány évében a feltételek, amelyek életben tartják, rendkívüli mértékben leromlanak. Ha azonban igaz az, és ez a fontos a számukra (nem az, hogy a jövő diadalmas közintézménye), hogy egy olyan intézménytípus, amely a településen működve aktív és eredményes *diálogo*st alakít ki a kör-

nyezetével, ha ez a fontos, akkor nem kell eltemetnünk az ÁMK-t, márcsak azért sem, mert a környezettel folytatott párbeszéd tárgyává tehető fönnmaradása.

Egy településbarát intézmény, másképpen tudja megkérdezni a szülőket a saját fönn tartását érintő kérdésekről, mint egy, a környezettől egyáltalán nem, de az őt érintő bürokratikus szabályozó rendszertől maximálisan függő intézmény. Egészen más a viszonya a szülőknek egy olyan intézmény-nyel, amelyben nemcsak azt kéri, hogy vigye be a kultúráját, hogy jöjjön, alkalmasint „házigazdai” szerepében is, hogy ő maga is csináljon valamit a gyerekekkel, hogy maga is lépjen fel mint aktív „kultúr szolgáltató” és közvetítő, kultúrát cserélő ember.

(Elhangzott 1987. október 12-én 17.30 órakor a Bartók rádióban.)

Dr. Földes Csaba:

MAGYAR—NÉMET—ORSZ BESZÉDFORDULATOK

A Tankönyvkiadónak köszönhetően hézagpótló munkával gazdagodott az idegennyelv oktatását szolgáló hazai frazeológiai szótár-irodalom. A frazeológia iránt érdeklődő nyelvészek éppúgy, mint az orosz és a német nyelvet oktató tanárok érdeklődéssel vették kezükbe *dr. Földes Csaba: Magyar—német—orsz beszédfordulatok* c. gyűjteményét. A maga nemében ritkaságszámba menő háromnyelvű frazeológiai gyűjtemény legfigyelemreméltóbb pozitívumának azt tekinthetjük, hogy a gyűjtemény egyike az első magyar—idegen nyelvű, hazánkban kellő példányszámban megjelent, oktatási célokat szolgáló frazeológiai gyűjteményeknek. [1]

Földes Csaba gyűjteménye ezer olyan állandósult szókapcsolatot tárgyal, amelyek mindhárom nyelvben egymás megfelelőinek tekinthetők. A szerző kiemeli, hogy a szótárban a magyarból, mint alapnyelvből indul ki, s a három nyelv azon beszédfordulatait gyűjtötte össze, „...amelyek a magyar olvasó számára, anyanyelvünk formailag és jelentésánál hasonló fordulatai révén érthetők, és így a nyelvtanulás, — tanítás szempontjából számottevő potenciált jelentenek” (8. o.). A kötet szerzője azt a célt kívánja megvalósítani, hogy a három nyelv fordulatainak szembeállításával megkönnyítse a tanulók számára a nyelvek közötti hasonlóságok és kisebb eltérések felismerését és az utóbból fakadó hibák leküzdését. Annál is inkább fontos ez a cél, mert a nyelvtanításban, különösen annak haladóbb fokán, a nyelvtanulók interferenciális hibái mindenekelőtt a frazeológia, az idiomatika területén találhatók.

A gyűjtemény egy elméleti bevezetőből (7—57. o.), magából a szótári részből (58—164. o.), valamint a felhasznált szakirodalom jegyzékét tartalmazó bibliográfiai függelék-ből áll (165—171. o.).

A szerző a szótár terjedelméhez képest hosszú, 50 oldalas kitévő bevezető részben, főleg a külföldi szakirodalom eredményeire támaszkodva, kifejti a frazeológiával és a frazeológiai

egységekkel (FE) kapcsolatos nézeteit, ismerteti a FE-ek általa legfontosabbnak tartott ismerveit, a három nyelv FE-einek szerkezeti és szemantikai sajátosságait, szól a frazeológiai univerzálék mibenlétéről, valamint a frazeológizmusok szótári megfeleltetésének problémáiról, a FE-ek tanításának módszereiről.

Az elméleti bevezető rész kissé az eklektikuság benyomását kelti: úgy tűnik, hogy a szerző az 50 oldalon el akar mondani mindent a frazeológiáról, amit fontosnak és érdemesnek tart. És mégis, nekünk, akik tudjuk, hogy hazánkban eddig még nincs egy átfogó magyar nyelvű és könnyen hozzáférhető elméleti áttekintés, amely hű képet adna a külföldön és hazánkban folyó frazeológiai kutatások főbb irányzatairól, eredményeiről — *Földes Csaba* dicséretre méltó próbálkozását hézagpótló munkának kell tekintenünk. A szerző elméleti áttekintése eklektikusága ellenére is hasznos ismereteket nyújt a frazeológia iránt érdeklődőknek, s különösen nagy hasznát látjuk majd a felsőoktatásban, ahol a frazeológia speciálkollégiumok, valamint a szókincsfejlesztő tantárgyak keretében hasznos segédanyagként szolgálhat.

Ha vizsgont a gyűjtemény összterjedelmét nézzük, az elméleti bevezető rész csakúgy, mint a 120 egységet számláló, csaknem 6 oldalas kitévő bibliográfia, értékes helyet vesz el a tulajdonképpeni szótári résztől. Különösen vonatkozik ez a bibliográfiára, hiszen a benne feltüntetett munkák megtalálhatók a könyvtárainkban is hozzáférhető nagyszámú frazeológiai szakirodalomban.

A frazeológiai kutatások történetéről szólna a szerző áttekinti a frazeológia mint önálló nyelvészeti diszciplína kialakulását *Charles Bally* munkásságától kezdődően egészen napjainkig (12—22. o.). Röviden ismerteti *V. V. Vinogradov*, *N. N. Amosova*, *M. T. Tagijev*, *V. Z. Arhangelszkij*, *J. J. Cserniseva* frazeológiai nézeteit, az orosz, az angol és a német nyelv frazeológiai rendszerének általuk adott különböző szempontú leírását, rendszerezését. Betekinthetünk az amerikai frazeológiai kutatások egyes elméleti irányzataiba, így néhány mondat erejéig megismerkedhetünk *J. M. Postal*, *J. J. Katz*, *U. Weinreich*, *B. Frazer*,