

va nem ismeri el a hagyomány létét, egyszerűen nem érzékeli, nincs benne, nem hozzá képest határozza meg magát.” Mindebből „a magyar epika műfaji-poétikai fejlődéstörténetének szerveslensége, örökös »második helye« következik. (...) A magyar irodalom utóbbi kétszáz esztendejének történetét a lírai műfajban bekövetkező nagy forradalmakkal tagoljuk (Csokonai – Petőfi – Ady – József Attila), tehát az ugrópontokat nem a próza, hanem a költészet határozza meg (más irodalmakban ez elképzelhetetlen). A líra-központú műfaji-poétikai hierarchia először a XIX. század 40-es, majd 70-es éveiben rendült meg komolyabban, majd a XX. század 30-as és 40-es éveiben vált több központúvá, végül pedig jelenleg vagyunk hasonló irodalmi átalakulás tanúi.” (I. m. 220–223.) „Az utóbbi tíz-tizenöt esztendőben [tehát a 60-as évek végétől kezdődően] mélyrehatóan átalakult a magyar irodalom hagyományosan líraközpontú és ugyancsak hagyományosan egy központú műfaji-poétikai értékhierarchiája. A zárt, egyszólamú, profetikus lírai-költői nyelv pátozát, a »legyen« és a »ne legyen« erkölcsi attitűdjét fokozatosan a modern [mármint a posztmodern] prózaepika nyitott, több szólamú, rezignált-ironikus nyelve váltotta fel. Ez nem azt jelenti, hogy ezt megelőzően nem volt magyar epika, nem voltak jelentős prózai művek irodalmunkban, s hogy ezt követően nem lesz líra, meghal a költészet, csupa fércmű lát napvilágot. Csupán arról van szó, hogy ezt megelőzően olyan epikánk volt, amely egy líraközpontú irodalmi értékhierarchiának felelt meg (vagyis még a jelentős epikai alkotások is »másodlagosak«, »periferikusak« maradtak, vagy nem sajátosan epikus természetűek miatt kerültek az érdeklődés homlokterébe), csupán arról van szó, hogy ezt követően olyan líra indulhat felvirágzásnak, amely egy epikaközpontú és egyre inkább több központú értékhierarchiával összhangban áll. Nem »a« líra hal meg, csak a régi líra, és új líra születik helyette. Nem »a« prózaepika diadalmaskodik, hanem az új

prózaepika, amely a műfaji hagyomány perifériáját az új irodalmi értékhierarchia középpontjaként határozza meg.” Ennek „az új hierarchiának a főszerplője – a prózaepika.” (I. m. 200–201. és 289.)

Irodalom

Balassa Péter (1982): *A színéváltozás (Esszék)*. Szépirodalmi, Budapest.

Balassa Péter (1985): *Észjárások és formák (Elemzések és kritikák újabb prózájáról 1978–1984)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Balassa Péter (1987): *A látvány és a szavak (Esszék, tanulmányok 1981–1986)*. Magvető, Budapest.

Balassa Péter (1996): *A bolgár kalauz (Tanulmányok, esszék)*. Pesti Szalon, Budapest.

Károlyi Csaba (1994, szerk.): *Csipesszel a lángot (Tanulmányok a legújabb magyar irodalomról)*. Nap-pali ház, Budapest.

Kenyeres Zoltán (1995): Ezüstkor? Vaskor? (A mai költészet és költészetkritika). In: *Irodalom, történet, írás*. Anonymus, Budapest. 175–96.

Keresztury Tibor (2002): *Kételyek kora (Tanulmányok a kortárs magyar irodalomról)*. Magvető, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (1993): *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (1994): *Az új kritika dilemmái (Az irodalomértés helyzete az ezredvégen)*. Balassi, Budapest.

Szirák Péter (1998): *Folytonosság és változás (A nyolcvanas évek magyar elbeszélő prózája)*. Csokonai, Debrecen.

Fiatalok, 80-as évek. *Alföld*, 1987. 12.

A 90-es évek fiatal magyar irodalma. *Alföld*, 2000. 12.

Korcso Balázs

Művészet és tanulás

Az Egyesült Államokban kiadott kézikönyv (E. P. Cohen – R. S. Gainer: Art. Another Language for Learning. Heinemann, Portsmouth, NH) szerzői hitet tesznek amellett, hogy a művészet a tanulás másik nyelve. Sőt, sok gyermek esetében ez az egyetlen nyelv.

Vannak félénk, ijedt kisgyerekek, akiknek nincs kedvük beszélni, de szívesen rajzolnak vagy festenek. A kréta és az ecset közvetítő lehet köztük és a világ között. Cohen és Gainer könyve hiteles esettanulmányokat, igaz történeteket mesél arról, milyen szerepet játszik a művészet az ő életükben,

tanároknak és szülőknek egyaránt segítséget nyújtva gyermekeik jobb megértéséhez.

Természetesen a művészet sem mindenre jó csodaszor, de sokszor hatásos eszköz lehet, ezért érdemes kipróbálni – indítványozzák a szerzők.

Nézzük Chris történetét.

Chris már elsős korában nagyon jól rajzolt. Míg kortársai nagy üres tereket hagytak a papíron, addig ő jól felhasználta a rendelkezésére álló teret. Érezte a pozitív és negatív tér közötti különbséget, mindemelt pedig gazdagon használta a színeket.

Egyéb iskolai teljesítménye azonban gyenge volt. Meg kellett ismételnie az első osztályt, de ezután sem mutatott jó teljesítményt. Nehezen olvasott és számolt. A tanárai pedig elkönnyülték rossz tanulónak. Ugyanakkor a művészetórán kiemelkedően teljesített. Egy alkalommal nonfiguratív szobrokat nézegettek. A tanárnő kérdésére egyedül Chrisnek voltak ötletei, mit is ábrázolnak ezek a szobrok. A művészettanárnő rájött, hogy Chris nem egyszerűen rossz tanuló. Speciális figyelemre és segítségre lenne szüksége ahhoz, hogy felzárkózzon társaihoz. Mivel a fiú tanárainak véleménye az volt Chrisről, hogy kedves, de nem értelmes gyermek, ezért a művészettanár úgy gondolta, kiállítást rendez Chris képeiből. A kiállítás nagy sikert aratott, mindenki elcsodálkozott, mire is képes ez a fiú. Ezután megváltozott a róla kialakult vélemény, több tiszteletet és figyelmet kapott tanáraitól. Ha hibázott az olvasásban, biztatták, hogy próbálja meg újra, hiszen meg tudja csinálni. Chrisnek sikerült kitornie a rossz tanuló szerepköréből.

A történet rámutat arra, hogy a gyereket nem lehet egyformán értékelni. Vanak verbális irányultságú, mozgás-irányultságú és vizuális gyerekek. Vagy a pszichológia meghatározása szerint:

- tudat által vezérelt;
- érzelmeik által vezérelt;
- fantáziájuk által vezérelt gyerekek.

Ha ezeket a különbségeket figyelmen kívül hagyjuk, kárt okozhatunk a gyermekek önmeghatározásában. Sok kutató felhívja a figyelmet az önbeteljesítő jóslat veszélyeire. Chris története bizonyíték erre.

Különösen fontos a pozitív én-meghatározás a fekete (afro-amerikai) gyerekek esetében – hangsúlyozzák a szerzők. Ők legtöbbször negatív énképpel érkeznek az iskolába. Esetükben különösen jó megoldás lehet a maszkok készítése, mivel így ráébredhetnek arra, hogy mindannyian

alapvetően ugyanolyanok vagyunk, mégis különbözünk egymástól.

Mit is jelent az én-fogalom? A szerzők által hangsúlyozott szakkifejezés a kötet kontextusában az alábbiakat jelenti. Minden személynek a legelső kapcsolata önmagával van. Az első kreatív feladata, hogy meghatározza önmagát. És ebben az énkép-meghatározásban életének minden mozzanata szerepet kap. A művészetnek itt különösen nagy szerepe lehet. A művészet azt reprezentálja, ahogyan a gyermek érzékeli a világot, a saját világát. Észlel, meghatározza az észlelését, majd megfogalmazza ezt, végül pedig valamilyen tárgyasult formába önti. Ez lehet rajz, festés, szobrászat, film, tánc stb.

Mindez nemcsak kommunikációs folyamat, amelyben elmondja másoknak, milyen az ő belső világa, hanem saját maga számára is először tisztázza belső valóságát. „Ez az, amit én látok, ez vagyok én!”

A művészet segít megtalálni, felfedezni azt a másik dimenziót: kik is vagyunk tulajdonképpen. Különösen fontos lehet ez a színesbőrű fiataloknak, hogy megtalálják az útjukat egy fehérek által uralt világban.

Fontos, hogy a művészetben nincs jó vagy rossz. A gyerekek a saját szabályaik szerint alkothatnak, nincsenek határok. Hasonlóan a színekhez, ahol szinte végtelen a lehetőségek száma.

A művészet segít abban is – folytatódik a könyv gondolatmenete –, hogy a gyerekek megtanuljanak szimbólumokat, sémákat alkotni. Ez azért fontos, mert a szimbólumok segítenek a világot rendszerezni. (Hasonlóképpen használják a szimbólumokat a felnőttek is.) A világ rendszerezésével pedig megtanul struktúrákat építeni. A pszichológia szerint ez a struktúraépítési képesség a gondolkodás alapja. A művészet jó eszköz lehet erre! A kötetben Ellen története illusztrálja mindezt.

Ellen nagyon szereti a virágokat, gyakran hoz az osztályterembe is egy-egy csokorral. Nagyon szeret virágokat rajzolni is. De míg a magával hozott virágok igen változatosak, rajzain mindig ugyanazzal találkozzhatunk. Egy nap a művészettanár elhatározta, hogy jobban megismerik ezt a

virágot. Megnézték, hány szirma van, milyen színű stb. Majd egy virágról szóló könyvben utananéztek, milyen virág is ez valójában. A virág egy liliom volt. A beszélgetés utáni órán Ellen már a valósághoz nagyon hasonló virágokat rajzolt. Ellen a rajzai hatására ráébredt, mi is érdeklő valójában, ezután könyveket kezdett olvasni a virágokról. A folyamat tehát kétirányú volt. Egyrészt a tanulás arra irányult, ami érdeklő, másrészt a megtanult új információk beépültek a művészi önkifejezés folyamatába.

Ilyen magatartás gyakran megfigyelhető a gyerekeknél – vallják a szerzők. Szívesen rajzolnak arról, amit szeretnek, ami érdeklőket (lovak, dinoszauruszok, autók stb.).

Az, hogy mit látunk, nagyban függ attól, hogy mi van a fejünkben. Az emberekben működik egy úgynevezett pszichológiai szűrő, működése a művészetben különösen jól követhető. Ha azt mondjuk a gyerekeknek, hogy rajzoljanak le egy embert, az nagyon sokféle lesz. Lehet nő vagy férfi, szemből vagy oldalról stb. A gyerek számára a világ olyan, amilyen-

nek látja. Nem fordul kritikával a látottak felé, elfogadja őket igaznak.

Mint már idéztük, a művészet a szerzők szerint elsősorban kommunikáció, tehát lehet segélykiáltás is. Egy harmadik osztályos kislány, Suzy egy feladat során lefestette a szobáját. Nagyon sötét, borús színeket használt, ami megijesztette tanárait. Amikor rákérdeztek, a kislány elmondta, hogy a szülei sokszor veszekednek, és az apukája a napokban elköltözött tőlük. A kislány segítségkiáltása nyomán lehetővé vált, hogy a gondot szakember segítségével enyhítsék.

A „Művészet és az iskola” című második részben a kötet szerzői nagy hangsúlyt

fektetnek a művészi nevelésre, felhívják a figyelmet arra, hogy a művészi tevékenységet hatékony fejlesztés ígéretével be lehet és be kell vonni az iskolai munkába, a tanítás-tanulás folyamatába. A művészet képes érdekessé tenni különböző tanulási területeket, segíti az önkifejezést. Ez szerintük különösen kisiskolás korban fontos, amikor különösen erős a nonverbális kifejezés szerepe. A könyv sok konkrét példát hoz arra, milyen eszközöket, módszereket alkalmaz a művészeti oktatás.

A szerzőpáros a művészeteket mint attitűdöt és nem mint tantárgyat integrálná az oktatásba. Ezt az attitűdöt kíváncsisággként definiálják, mely érzékennyé teszi a gyermekeket az őket körülvevő világ észlelésére.

A szerzőpáros a művészeteket mint attitűdöt és nem mint tantárgyat integrálná az oktatásba. Ezt az attitűdöt kíváncsisággként definiálják, mely érzékennyé teszi a gyermekeket az őket körülvevő világ észlelésére. Így jutnak el az esztétikai készség fogalmához, amely fokozhatja a személyes érdeklődés intenzitását, ennek nyomán pedig még több tudáshoz vezetnek, ezért ez az attitűd mindenképpen fejlesztő hatású.

re. Így jutnak el az esztétikai készség fogalmához, amely fokozhatja a személyes érdeklődés intenzitását, ennek nyomán pedig még több egyéni tapasztalat megszerzését. Mindezek még több tudáshoz vezetnek, ezért ez az attitűd mindenképpen fejlesztő hatású.

Így például a nyitott típusú oxfordshire-i osztályban nagy sikerrel alkal-

mazzák a megfigyelésen alapuló tanulási módot. A 9–11 éves diákok a városukra jellemző madárról, a bagolyról tanultak a művészi kifejezéssel indított módszerrel. Korábban a legtöbb információ szigorúan tárgyi volt, könyvekből szereztek ismereteket a madarak viselkedéséről, táplálkozási szokásairól. Egy lelkes tanár egy ízben egy órára bevitt egy kitömött baglyot, hogy a diákok közelről is megvizsgálhassák az állatot. Utána csoportmunka következett, festettek, filmeztek, volt, aki kazetára vette, hogy milyen hangot ad ki a bagoly, más történetet írt róla. A projekt lényege az volt, hogy szabadon kifejezhették gondolataikat, érzéseiket, tapasztalata-

ikat a bagolyról, ami más állatokhoz, továbbbi témákhoz terelte a beszélgetést. Az esztétikai készség kihasználása elvezetett tehát egy másik típusú tudáshoz.

Az iskolában a művészettanár és az osztálytanító tevékenysége különböző, azonban mindenképpen egymást kiegészítő – vallják a szerzők. A művészettanár speciális feladatot lát el, gyakrabban tud csoportmunkát alkalmazni, felnyitja a gyermekek szemét, képessé teszi őket a valódi hallásra, a megfigyelésre, és arra, hogy mindezt élvezzék is. A tanító pedig alkalmazza a diákok e vizuális, verbális képességeit, hogy más területeken elmélyítse a megértést, gondoskodik a mindennapi tapasztalatok feldolgozásáról.

A művészeteket ilyen projektek keretei között a társadalomtudományok és a természettudományok tanítása területén egyaránt alkalmazni lehet – összegzik tapasztalatukat a szerzők. A történelemtanításban bevált ötlet volt Amerika felfedezését és *Kolumbusz Kristóf* viszontagságos expedícióját tárgyalni hasonló eszközökkel. A hajóútra vonatkozó tanári kérdésekre csupán kurta válaszokat adtak a diákok, azt azonban tudták, hogy viharba kerültek a hajók. Innen adódott az ötlet, hogy fessék le a vihar átélése okozta érzelmeket. A gyerekek megértették, hogy nem a tengeren hánykódó hajókat kell lefesteniük, hanem az érzelmeket, melyeket a legkülönbözőbb kevert színekkel fejeztek ki. Hasonló feladatokat kaptak az indiánokról, a hollandokról vagy az ókori görögökről.

A művészet technikáját a fizika, a kémia, a biológia területén is lehet használni. A biológiában az anatómia-könyvekből szerzett ismereteket a gyakorlatba átültetve papírmáséból csontvázat készítettek a gyerekek, így megérthették, hogyan is formálódtak a csontok, és mi a funkciójuk. Nagyobb gyerekek fali rajzot készítettek az evolúciós elméletéről. A kisiskolások az írás és olvasás tanulásában is alkalmazni tudják a művészetet, itt elsősorban a vizualitásnak van szerepe. A szimmetria megértésére például tükörből önarcképet készítenek és saját tapasztalataikból értik meg a tételt.

A tanítás-tanulás folyamatában nagyon fontos szerepet játszik az iskolai környezet, az osztályterem berendezése, ugyanis meghatározó, milyen környezetben töltik mindennapjaikat a diákok és a tanárok. A szerzők elutasítják a véletlenszerűen elkészített teremdekorációt, szerintük tervezni kell azt, és úgy a későbbiekben is fenntartható az osztály életét bemutató teremdíszítés. Nagy hangsúlyt helyeznek a színekre, mindenképpen a kellemes, harmóniát sugalló árnyalatokat kell előnyben részesíteni, mely biztosítja a jó közérzetet. A személytelen jelleg eltüntetésében a gyerekek aktívan részt vesznek, kreativitásuk felszínre törhet, mivel az egyéni munkát, ötleteket itt szabadon megvalósíthatják.

Az amerikai iskolákban gyakran találkozhatunk megbélyegzett gyerekekkel, akiket IQ-tesztek alapján besoroltak bizonyos kategóriákba, és attól kezdve semmiféle aktivitást és teljesítményjavulást nem várt tőlük az iskola. A hiperaktívnak, tehetségtelennek, szegénynek, nonkooperatívknak, stb. kategorizált diákok csak a művészeti órákon tudtak kiemelkedőt produkálni, ami pedig számos esetben rámutatott arra, hogy ezek a gyerekek igenis érdeklődőek, tehetségesek más iskolai tantárgyakban is, csak a tesztek alapján kapott stigmák miatt nem vették azt észre, illetve nem érezték értelmét a munkának, azt gondolva, hogy úgysem érdekli ez a tanárokat, társaikat. Sok esetben nem is szeretik ezek a diákok az iskolát, mert nem az ő elvárásaiknak megfelelően működik. Szerzőink úgy vélik, hogy az intelligencia mérése kérdéses dolog. Az intelligencia magába foglal számos olyan képességet is, amit IQ-tesztekkel nem lehet mérni. Az iskolai gyakorlatban tehát félrevezető a gyereket ilyen tesztek alapján kategorizálni.

Idekapcsolható a „számadási” kötelezettség is, amely nemcsak a diákoknak, hanem a pedagógusoknak is gondot jelent. Ugyanis nemcsak a munka minőségét, a tárgyi tudást kell figyelni, hanem az érzelmeket, a motivációt, a fejlődést is, és ezeket a dolgokat nem lehet osztályozni, minősíteni.

Emberi helyzetek és a művészet kapcsolata áll a kötet következő részének közép-

pontjában. Minden társadalomban vannak olyan csoportok, melyeknek nehézségei vannak az iskolában, vagy az említett megbélyegzés, vagy más okok miatt. A pedagógus ilyen esetekben még kiemelkedőbb szerepet kap, hogy motiválttá tegye diákjait, hogy élvezzék a munkát, megtanulják a szükséges ismereteket, és hogy magabiztossá váljanak saját képességeiket illetően. A kisebbséghez tartozó gyerekek problémája igen érdekes, mivel ők nem feltétlenül szegények is egyben, azonban számos esetben pusztán etnikai hovatartozásuk miatt megkülönböztetik őket. A negatív diszkrimináció helyett a speciális szükségleteiket és kulturális, valamint pszichológiai különbözőségeiket kell figyelembe venni – állnak ki a szerzők az interkulturális nevelés mellett. Egy olyan iskolában, ahol a diákok 60 százaléka indián származású, 30 százaléka fekete és 10 százaléka fehér, remek megoldást találtak a kulturális különbözőség megvitatására. Heteken át foglalkoztak a Kolumbusz előtti időkkel a kontinensen, és tanulmányozták az ősi afrikai kultúrát. Különböző kézműves foglalkozásokat, vitákat, beszélgetéseket rendeztek, így megerősítették a tanulók identitását, és a fehér társadalom számára szélesebb képet nyújtottak róluk a művészet segítségével.

A szegény rétegekhez tartozó gyerekek számára az iskola nem megfelelő színhely, hogy verbális képességeiket megmutassák, ott ugyanis visszahúzódóak, a legegyszerűbb kérdésekre sem válaszolnak – erősítették meg a közismert szociolingvisztikai tapasztalatot a szerzők. Ugyanakkor az utcán színesen, élénken beszélnek, mivel az utca ingerli kreativitásukat. Az iskola nem ismeri (nem ismeri fel, nem ismeri el) valódi igényeiket. Az oktatásban a művészi tevékenység kitöltheti az iskola ezen hiányosságait, a fotózás, filmezés, szobrászat révén szavak nélkül ki tudják fejezni tapasztalataikat. Így közelebb kerülhetnek az iskolához is, mivel a számukra fontos dolgokat mutathatják meg az érdeklődő tanároknak. A gazdag családok gyermekeinél a döntő az, hogy a szülők életszínvonala meghatározza a gyerek vi-

selkedését, szokásait – tapasztalták a szerzők. Azonban a rajzolás, festés ideje alatt függetlenül gondolkodó individuuum tud lenni az alkotásba merülő gyerek, és ezekből az alkotásokból következtetni lehet a személyiségére.

A kétnyelvű gyerekek, akik otthon az angolon kívül más nyelvet is beszélnek, az iskolában gyakran nem értik meg a feladatokat, sokkal kevesebbet beszélnek, mint társaik. Nehéz felmérni a képességeiket, az érdeklődésüket. A rajzolás itt is hatékony segítséget nyújt, mivel a gyerekrajzok képet adnak a családi helyzetről, az érdeklődési köréről stb. A könyv lényegi mondanivalója az, hogy a szerzők pedagógiai hitvallása minden gyermekhez a művészet azonos nyelvvel fordul, és az egyéni alkotásra helyezi a hangsúlyt.

A szerzőpár hasznos tanácsokat ad mind a szülőknek, mind az iskolának, a gyermeki érdeklődést minden esetben és mindennek fölött támogatandónak tartva. Az első osztályos tanulók szüleihez levél formájában az iskola is eljuttathat néhány igen fontos szempontot – tanácsolják a szerzők – arra vonatkozóan, hogyan kezeljék gyermekük művészi tevékenységét. Például soha nem szabad megkérdezni, hogy mit rajzolt, „mi ez?”. Arra kell kérni a gyerekeket, hogy meséljenek rajzukról, érdeklődőnek kell lenni és soha nem szabad gúny tárgyává tenni a képet.

A művészetet tehát nem lehet elválasztani a hétköznapi élettől, mert az a mindennapi élet integráns része, a művészi élmény és tapasztalat:

- segíti a kommunikáció fejlődését;
- fokozza az esztétikai készsétséget;
- fejleszti a gondos megfigyelést;
- segít kifejezni az érzéseket;
- erősíteni az önképet;
- hozzájárul a különböző kognitív képességek használatához;
- elmélyíti a koncentrációt;
- fejleszti a képzelőerőt.

Ha ezen képességek bármelyikét is képes fejleszteni a művészeti tevékenység, már akkor is érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni iskolai alkalmazására, hisz hatékonysága megkérdőjelezhetetlen.

A művészet, az öntevékeny gyermeki művészi (esztétikus) önkifejezés tehát a nonverbális pedagógus-növendék kommunikáció egyik formájaként is értelmezhető, hiszen vannak olyan gyerekek, akik csak a rajzaik segítségével tudják elmondani a problémáikat – hangsúlyozzák amerikai kollégáink fotó-illusztrációkban gazdag,

bőséges irodalomjegyzékkel és részletező tárgymutatóval ellátott kötetükben. Tapasztalataik az iskolai tanulás újraértelmezésén gondolkodó hazai pedagógia számára is megszívlelendők.

Gombos Zsuzsa – Horváth Eszter

Szondi Lipót horoszkópja

Mi vezette Szondi Lipótot a gének és a sorsfolyamat összekapcsolására, és ebben a szándékában hogy jelenik meg a századelő biológiai identitás-felfogása, valamint a csillagokkal kapcsolatos ősi misztikus hit?

Szondi Lipót sohasem foglalkozott csillagjósolással. Viszont hitt a sors és a gének összefüggésében. Ugyancsak a sors keze lehet abban is, hogy rendszerének kidolgozásával csaknem egy időben már olvasható is egy tanulmányt, amely a sorsanalízist az asztrológiával hasonlította össze. (1) Természetesen kár lenne azt a kérdést vizsgálgatni, hogy melyik doktrína használta fel a másikat saját legalitásának alátámasztására. Az mindenestre tény, hogy mindkét rendszer sűrű támadásoknak és előítéletekkel terhelt vitáknak van kitéve mind a mai napig. Két független – bár hasonlatosságokat mutató – elmélet ugyanolyan vádakkal történő kritizálása persze nem feltétlenül jelenti azt, hogy közös gyökérből táplálkoznak. Még ha van is strukturális átfedés magyarázó leírásaikban, kifejtési rendszerükben, fennállhat egyrészt a „minden mindennel összefügg” mágikusan hangzó csapdája, illetve az irracionális elméletalkotás határokat összemosó, a világ teljességére kiterjedő projekciója.

Emlékezés és sors

Miért is kell beszélnünk Szondi kapcsán az emlékezésről? Válaszul hadd idézzem *Ewald Hering*nek azt a merész kijelentését, hogy „az ösztön nem más, mint fajem-

lékezet”. Hering 1864-ben megjelent okfejtésére alapozva *Richard Semon* német természettudós bebizonyította, hogy itt nemcsak analógiáról, hanem a szerves eseményekben rejlő identitásról van szó. Semon e témáról szóló két könyve (2) a huszadik század elején jelentős hatást gyakorolt a kor tudományos életére. Az a kérdés, hogy Semon elmélete milyen hatást gyakorolt Szondi génteóriájára, egyrészt filológiai természetű, másrészt értelmetlen. Filológiai elemzést nem végzek most és az okozati hatás kutatását azért tartom meddő vállalkozásnak, mert a Szondi-elméletnek nincs közvetlen előzménye. A genealógia és a sorsanalízis öntörvényű, strukturájában egyedül a freudi ösztönelmélet hatását lehet felfedezni. Van viszont egy nem-okozati diffúz háttér, amelyből a génteória kiemelkedik, egy szemléleti közeg, amely a század elején szinkronikus módon számos gondolatmenetben, problémakezelésben tetten érhető.

Miből is áll össze ez a háttér? Először is utalnom kell a pszichofizika két, abban az időben meghatározó paradigmájára: a monisztikus identitás-elméletre és a vitalitás-felfogásra. Ezek képezik az emlékezés és a test-lélek azonosság pszicho-fiziológiai összefüggésének alapját.

Az ingerfogalom analízisével Semon rámutat, hogy az az elfogadott ingerdefini-