

ÉRTELMESEN ÉLNI

ÉRTELMESEN ÉLNI

TANULMÁNYOK
PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ
TISZTELETÉRE

DEBRECEN

2023

Értelmesen élni
Tanulmányok Pinczésné dr. Palásthy Ildikó tiszteletére

Szerkesztette: *Kathyné Mogyoróssy Anita*
Dr. Kiss János

Kiadja a Debreceni Református Hittudományi Egyetem
Felelős kiadó: *Dr. Baráth Béla Levente, rektor*
Debrecen, 2023.

ISBN 978-615-5853-54-8

Borítóterv és nyomdai előkészítés: *Szilágyiné Asztalos Éva*

A borítón a Debreceni Református Hittudományi Egyetem épülete (forrás: www.drk.hu) és a volt Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola épülete (jelenleg a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának és a Debreceni Református Kollégium Általános Iskolájának épülete) látható. (forrás: [www.facebook.com/Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola](http://www.facebook.com/Kölcsey_Ferenc_Református_Tanítóképző_Főiskola))

Nyomdai munkálatok: Debreceni Egyetemi Kiadó
Felelős vezető: *Karácsony Gyöngyi főigazgató*

„Vagy írd olyat, amit érdemes olvasni, vagy tégy olyat, amit érdemes megírni.”
(Benjamin Franklin)



Tamus István: Orando et laborando, 2013

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Baráth Béla Levente:</i> Előszó	9
<i>Kustár Zoltán:</i> „Forgasd, forgasd, hiszen minden benne van!”	13
<i>Berek Sándor:</i> Cigány/roma irodalmi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban 1892 és 1895 között	27
<i>Molnár-Tamus Viktória:</i> Művészeti élet Debrecenben a két világháború között	53
<i>Vitéz Ferenc:</i> A tehetség erkölcsi értelmezése Comeniusnál	79
<i>Kádár Annamária:</i> A nevelés, mint a tangózás művészete	97
<i>Arany Erzsébet – Dancsó Dalma Éva:</i> Betekintés a drámapedagógiai képzés közel húsz évébe	105
<i>Boda István:</i> Digitális világ – metaforák és modern mítoszok	127
<i>Joó Anikó:</i> Olvasás és közösségi interakció: a család és az iskola szerepe	145
<i>Pinczés Tamás:</i> Tanári (tanítói) pályorientációs vizsgálat a DRHE Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézetében	163
<i>Juhász M. Tünde:</i> Mankókkal a mumusok ellen	179
<i>Kathyné Mogyoróssy Anita:</i> A „Békességetermelő Program” bevezetése a Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskolában	199
<i>Pinczés Máté:</i> Az értelmes élet – nyugdíjaskor előtt és alatt	223
<i>Kiss János:</i> Mindenféle zárás és egy kis személyesség	231

ELŐSZÓ

Pedagógiai alapigazság, hogy a tanár személyisége minden iskolai szinten nélkülözhetetlen hajtóerőt jelent tanítványai számára. Tárnya iránti lelkesedése, a tanítás során megmutatkozó szakmai és pedagógiai tájékozottsága, magabiztossága közvetlen módon hat tanítványai fejlődésére. Ez a hatásképesség különös érték a pedagógusképzés és továbbképzés területén működő oktatók, a tanítók tanítói esetében. Működésük során ők éppen pedagógus kollégáik tanítás iránti érdeklődését határozzák meg, ennek kapcsán ösztönzik kíváncsiságukat, kreativitásukat, és töltik be számukra a példakép szerepét. Egy széles körben tenni és alkotni képes oktatói pálya különösen alkalmas terep az embertársak számára a hasznossá válás magas rendű igényének eredményes kibontakoztatására.

A jelen kötettel köszöntött Pinczésné dr. Palásthy Ildikó – szakmai pályaképe és az itt közzétett tanulmányok tanúsága szerint – ilyen ösztönző erőt jelentő tanári egyéniségként vett részt a Debreceni Református Hittudományi Egyetem és jogelőd intézménye, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola életében. Különböző vezetői feladatai ellátása során meghatározó szerepet vállalt a tanítóképzéssel kapcsolatos intézményi döntéshozatalban, a szükségessé váló képzési reformok kidolgozásában, végrehajtásában. Szakmai érdeklődése hangsúlyosan irányítja rá figyelmünket olyan, a jelen rendkívüli kihívásokkal küzdő oktatásügyi környezetben felértékelődő pedagógiai témákra, mint az oktatás minősége kapcsán vállalt felelősség, a pedagógiai és szakmódszertani vizsgálatokon alapuló folyamatos tanári és iskolai önkontroll, korrekció jelentősége, a drámapedagógia szerepe, a tehetséggondozás, az egész életen át tartó tanulás fontossága.


A köszöntő kötet tanulmányai szakmai reflexiók, melyek az olvasó figyelmét olyan résztémákra fókuszálják, mint például a tanári, tanítói pályakép és pályaaorientáció kérdésköre, innovatív pedagógiai megközelítések, a művészeti és a drámapedagógiai képzés jelentősége, a család és az iskola szerepe az olvasás és közösségi interakció kapcsán, a digitalizáció által felvetett kérdések az iskolai munkában, az iskolai mentálhigiéne gyakorlati megvalósítása.

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó a debreceni tanítóképzés gazdag örökségét tovább vivő, ezt több ponton értékesen kibővítő, szerteágazó elméleti és széles körben ható gyakorlati-szervező munkássága további érdeklődést és folytatást igényel egyetemünk oktatói részéről. Köszönöm a tanítóképzésünk érdekében kifejtett lelkiismeretes munkáját, elkötelezett figyelmét, személyesen is többször tapasztalt segítőkészségét.

Isten gazdag áldását kívánom életére, nyugdíjas éveire!

dr. habil. Baráth Béla Levente
a DRHE rektora



A Biblia éve x(xii)  Tamus 2013

Tamus István: A Biblia éve, 2013

Kustár Zoltán:

„FORGASD, FORGASD,
HISZEN MINDEN BENNE VAN!”

Adalékok az írástudók és a masszoréták hermeneutikájához

Jelen írásomban arra teszek kísérletet, hogy a bibliai hermeneutika történetének két, alig vizsgált területként a Talmud-korabeli zsidó írástudók (Kr.u. 2–5. sz.) és a masszoréták (Kr.u. 7–10. sz.) írásmagyarázati elveit jellemezzem.¹ Mivel e két, az Ószövetség / Tanak szövegének rögzítésében döntő szerepet játszó csoport egyike sem alkotott hermeneutikai értekezéseket, elképzeléseikre a bibliai kéziratokon végzett tevékenységükből, illetve a kortárs zsidó irodalomból kell és lehet következtetnünk. A folytatásban ezért először röviden ismertetem a korai rabbinizmus írásmagyarázatának jellemzőit, majd bemutatom az írástudók munkásságát és hermeneutikájának néhány elemét. Ezt követően a karaiták, illetve Szaadja gáon írásmagyarázati elveit foglalom össze röviden, s ezekkel egybevetve mutatom be a masszoréták hermeneutikájának néhány karakteres vonását. Végezetül kitérek arra is, hogy jómagam, protestáns keresztyén teológusként, miben látom a zsidó írásmagyarázat e két korai szakaszának a maradandó értékeit.

1) *A rabbinikus írásmagyarázat jellemzői*

A rabbinikus írásmagyarázat elvei és módszertana a Misnából, a Talmudból és a palesztinai midrásokból, valamint az Ószövetség parafrazeáló arámi fordításaiból táruul fel előttünk.² Ezt az írásmagyarázatot a korabeli zsidóság néhány markáns tanítása alapvetően határozta meg: a szent iratok Isten szava, amiket a Szent Lélek (*ruah haqqódes*) diktált, s ami minőségében más min-

1 Jelen tanulmány a 33. Szegedi Nemzetközi Bibliikus konferencia (Szeged, 2022. augusztus 22–24.) keretében elhangzott német nyelvű előadás szerkesztett, magyar változata. Közreadása révén örömmel csatlakozom azon kollégák, pályatársak köréhez, akik ebben a kötetben köszöntik Pinczésné dr. Palásthy Ildikó főiskolai tanárt hetvenedik születésnap alkalmából. Ildikóval 2011-ben kerültem kapcsolatba, és azon túl, hogy szakterületének kiválóságát ismerhettem meg benne, hálásan emlékezem vissza azokra az évekre, amikor az egyetem vezetésének feladataiban egymással osztozhattunk. Kedves Ildikó, Isten éltesen!

2 Martini – Talabardon: *Bibelauslegung, jüdische* (2012), 3. fejezet.

den más isteni akaratkinyilvánítástól, ami ennek csak halvány visszhangja lehet (*bat qól*).³ A Tóra ugyanakkor felette áll minden más iratnak, amik ahhoz érdemben már semmit sem tehetnek hozzá (vö. 5Móz 4,2; 13,1), de nem is bírálhatják azt felül: az élet minden kérdésére tehát a választ ebben a könyvben kell keresni.⁴ Ám a Tóra, kimeríthetetlen kincsestárként, tartalmaz is mindent, amire Izráelnek az idők során eligazításként szüksége lehet (lásd pl. Szánhedrín 34a, Sabbát 88b). „Forgasd, forgasd, hiszen minden benne van!” – hangzik a Misna biztatása (Ávót 5,25), ami nemcsak azt juttatja kifejezésre, hogy a szent iratok magyarázata szükséges, de azt is, hogy ez a tevékenység hasznos és egyben lehetséges is.⁵

A korabeli zsidóság írásmagyarázati módszerei közül a rabbinikus exegézis alapvetően kettőt: a szöveg elsődleges értelmét feltáró módszert, a *pesaťot*, valamint az annak mélyebb, rejtett értelmét kutató módszert, a *derast* használta.⁶ A kézenfekvő, elsődleges értelem feltárására (*pesať*) ott volt szükség, ahol a szöveg nem volt elég világos, látszólag ellentmondott más igehelynek vagy tartalmában túnt megbotránkoztatónak⁷ – e módszer számára az ismétlések, az ellentmondások és a látszólag fölösleges részletek is meghatározó jelentőséggel bírhattak (*az omniszignifikancia elve*).⁸ Ezzel szemben a *deras* egy új, addig nem szabályozott kérdésre keresett normatív tanítást,⁹ abból kiindulva (vö. Zsolt 62,12), hogy minden bibliai szövegnek egy mélyebb, többféle magyarázatot is rejtő értelmezési horizontja is létezik (a *poliszemantika elve*).¹⁰ Ez utóbbi módszer lényegében arra szolgált, hogy a korabeli hagyományt utólag igazolják a Tórával és a további szent iratokkal, vagy másképp fogalmazva: a „szóbeli Tórát” az „írott Tóra” alapján verifikálták vele.¹¹

3 Ehhez lásd Szécsi: A Ruách háKódes, a Sechiná és a Bát kól (2021), 236kk.

4 Stemberger: Rabbinic exegesis (2013), 194k.

5 Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 6k; Stemberger: Rabbinic exegesis (2013), 214–217.

6 A további két eljárás az *allegória (remez)* és a *peser* módszere. A középkorban a PaRDÉSz mozaikszóval a zsidó írásmagyarázatnak lényegében ugyanezt a négy változatát különböztették meg: *pesať*, *remez*, *deras* és *szód* ('titok'), lásd Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 14; Martini – Talabardon: Bibelauslegung, jüdische (2012), 4. fejezet.

7 Vermes: Bible and Midrash (1970), 203; Stemberger: Rabbinic exegesis (2013), 215k; Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 15–18.

8 Martini – Talabardon: Bibelauslegung, jüdische (2012), 3. fejezet.

9 Vermes: Bible and Midrash (1970), 221.

10 Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 18k; Martini – Talabardon: Bibelauslegung, jüdische (2012), 3. fejezet.

11 Vermes: Bible and Midrash (1970), 222; Reventlow: Epochen der Bibelauslegung (1990), 106.108; Kustár: Rabbinikus írásmagyarázat, 63–64.

Mivel a bibliai szakaszok értelmezésében a szabad asszociációknak mindkét módszer meglehetősen tág teret hagyott, a rabbinikus körök igyekeztek az önkényességnek legalább elvben határokat szabni. A hagyomány Hillélnek, az 1. század egyik iskolateremtő tekintélyének tulajdonítja a rabbinikus írásmagyarázat klasszikus hét szabályát (*middót*).¹² Ezek zömében megfelelnek az általános logika törvényszerűségeinek, így a hellén-római retorika és jogértelmezés szabályaival is egyezéseket mutatnak.¹³ E szabályok között kiemelt szerep jut az *analóg szavak, kifejezések, parallel versek keresésének*, valamint (legalábbis elviekben) a *kontextusnak*.¹⁴

II) Az írástudók (szóferím) hermeneutikája

Bár az 'írástudó' (*szófér*) fogalma már az ószövetségi korban is ismert, a szó a korai rabbinikus irodalomban azokat jelöli, akik a kanonikus bibliai szöveg egységesítésén és pontos hagyományozásán dolgoztak a Kr.u. 2–5. században. Munkájuk időben egybeesik a Talmud kialakulásának korával, ami róluk kizárólag elismerően nyilatkozik (Kiddusín 30a; Éróvím 13a; Szótá 20a).¹⁵ Emiatt abból indulhatunk ki, hogy hermeneutikájuk alapvetően nem különbözött a korai rabbinizmus felfogásától.

12 Toszefta Szánhedrín 7:11, 7:5. A szabályok ismertetéséhez és szemléltetéséhez számos példával lásd Strack: Introduction to the Talmud and Midrash (1945), 93–98; Doeve: Jewish Hermeneutics (1954), 66–75; Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 20–24; Kustár: Rabbinikus írásmagyarázat, 67–69.

13 Így Daube: Alexandrian methods of interpretation and the rabbis (1953), illetve pl. Reventlow: Epochen der Bibelauslegung (1990), 107; Stemberger: Rabbinic exegesis (2013), 214.

14 Klein–Blomberg–Hubbard: Biblical Interpretation (1993), 24k. A későbbi hagyomány Jismaél rabbi nevéhez kötve (Kr.u. 2. század eleje) Hillél szabályait tovább részletezi, és 13 *middót*ot listáz fel, lásd Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 20–24. Ez a jegyzék azonban még lényegében a Hillél-féle hét szabály részletezésének tekinthető, és úgy állt elő, hogy Hillél két szabályát összevonták, az ötödiket pedig nyolc szabályra bontották tovább. Más a helyzet azzal a harminckett szabállyal, aminek a jegyzéke a középkorra Eliezer ben Joszé („a galileai”) nevéhez kötve alakul ki, legkorábban a Kr.u. 6–8. században, lásd ezekhez Strack: Introduction to the Talmud and Midrash (1945), 93–98; Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 20–24. Ennek a további „szabályok” azt demonstrálják, hogy a rabbinikus írásmagyarázat a későbbiekben szélesre tárva a spontán és tetszőleges asszociációk előtt a szövegmagyarázat kapuját, aminek egyedül a hagyomány tekintélye szabott határt, lásd Doeve: Jewish Hermeneutics (1954), 64; Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 22.24.

15 Lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege (2010), 28k.

Az írástudóknak köszönhetjük egyrészt a részben még eltérő szöveggyománymányok egységesítését, akár kisebb beavatkozások árán is¹⁶ annak rögzítését, azokat a szabályokat, amelyek a bibliai kéziratok készítésére vonatkoznak,¹⁷ a bibliai szöveg versekre, bekezdésekre és heti szakaszokra való felosztásának megjelenítését, bizonyos listák és költemények eltérő tördelésének szabályait.¹⁸ Nekik köszönhetjük a bibliai szövegben olyan különleges jelzések alkalmazását is, amelyek, úgy tűnik, a szöveggyomány ingadozására hívják fel a figyelmet: ilyenek a „rendkívüli pontok” (*puncta extraordinaria*), a „fordított nún” (*nun inversum*), a megemelt, a nagyobbra vagy a kisebbre írt betűk.¹⁹ S bár írásban még nem jelölték, de ebben a korban már kialakult az az eljárás, hogy a hibásnak tartott helyeken magát az írott szöveget nem javították ki (*ketív*), de a zsinagógai felolvasónak ehelyett a feltételezett helyes szóalakot kellett felolvasnia (*qeré*).²⁰ Mindezek mögött három fontos hermeneutikai alapelv sejlik föl, amiket szeretnék kiemelni.

Először is az írástudók eljárása a szent szövegek és a hagyomány ambivalens kapcsolatát dokumentálja. A Talmud szerint az írástudók a bibliai szöveg egységesítése során meglévő kéziratokból dolgoztak, így az általuk letisztított szövegben csak olyan változat rögzülhetett, aminek kézíratos alapja volt.²¹ Ezzel magyarázható az az eljárásuk is, hogy (néhány kisebb beavatkozást leszámítva) még a nyilvánvaló másolási hibák esetében sem nyúltak bele a szövegbe, hanem a szerintük helyes olvasatot csak szóban hagyományozták.²² Az írott szöveg tekintélye itt megkérdőjelezhetetlennek tűnik a hagyománnyal szemben. Ám ennek ellentmond az a gyakorlat, hogy a szóbeli felolvasás során a zsinagógában ezeken a helyeken nem a leírt szöveg hangzott el, hanem az általuk helyesnek tartott, szóban hagyományozott olvasat²³:

16 Lásd a *tiqqúné szófërim* ('az írástudók javításai') tizennyolc, valamint az *'ittúrë szófërim* ('az írástudók kihagyásai') négy esetét, ezekhez lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege (2010), 30–36.

17 Az istentiszteleti célokra készült Tóra írásának szabályaihoz lásd Menáchót 30a; 32b; Megillá 70a.71d; 72a; 74a; Bává bátrá 13b–14a.

18 Ezekhez lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 39–58.

19 Ezekhez lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 27–82.

20 Ehhez lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 37k.283–291.

21 Lásd a három templomi tekercs egységesítésének hagyományához Táánít 4.2, Megillá 5.5, Szófrim 6.4.

22 Ehhez lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 29.

23 Ehhez ismét lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 37k.283–291.

a hagyomány itt felülírja a szöveg tekintélyét, vagy legalábbis párhuzamosan érvényesül vele.

Másodszor a *qerék* legrégebbi esetei eufemizmusok, azaz egy megbotránkoztatónak vagy illetlennek tekintett szó helyett egyszerűen egy másikat olvastak fel.²⁴ Ez azt jelenti, hogy bár a bibliai szöveget Isten szavának tekintették, megítélésük szerint a benne rejlő üzenet adott esetben más szavakkal is hitelesen visszaadható. Ez az alapelv korábban eltérő szövegváltozatok békés együttélését tette lehetővé (lásd pl. Qumrán), majd az írástudók korában a Tóra és az egyéb szent iratok fordításainak (a Septuaginta utáni görög fordítások, valamint a Targúmok) elkészítését is lehetővé tette (másképp pl. később az iszlám hagyomány a Koránnal kapcsolatban).

A harmadik hermeneutikai alapelv, amit szeretnék kiemelni, abban nyilvánult meg, hogy az írástudók nem iktatták ki teljesen a hagyomány ingadozását. Néhány apró részlet esetében ugyanis nem döntötték el, hogy mi lehet az eredeti/helyes szöveg, hanem a bibliai kéziratokban annak két lehetséges változatát is megjelenítették: ezt a célt szolgálta a különleges jelzések és méretű vagy pozíciójú betűk egy jelentős hányada.²⁵ Ez az eljárás megfelel a Talmud és a midrások azon gyakorlatának, hogy a rabbik eltérő tanítását vagy egy bibliai szakasz eltérő magyarázatait bármilyen értékítélet nélkül egymás mellé helyezik. E mögött az a meggyőződés áll, hogy a Szentírás ihletett, Isten szava ugyan, ám a szöveg nem tévedhetetlen, eredeti formája pedig bizonyos pontokon nem állapítható meg biztosan. Ezt a jellegzetességet annak ellenére is szeretném itt kiemelni, hogy az érintett esetek száma viszonylag kevés, s hogy a hagyomány a későbbiekben egyre inkább a Tóra (majd a többi szent irat) tökéletességét hangsúlyozta.

III) A karaita mozgalom és Szaadja gáon hermeneutikája

A középkori zsidóság írásmagyarázata részben a Talmud és a korai midrások által kijelölt úton haladt tovább.²⁶ Ugyanakkor az iszlám világ új kihívások elé állította őket. Egyrészt e kor a görög tudomány és filozófia reneszánszát hozta el, amivel az arabul (is) beszélő közel-keleti zsidóság közvetlen kapcsolatba került.²⁷ Másrészt az iszlám megelőzte a zsidóságot (áttértjeik igényeire

24 E tizenhat, zömében már a babiloni Talmudban is számon tartott esethez (lásd Megillá 25b), lásd Kustár: *A Héber Ószövetség szövege*, 295.

25 Ezekhez lásd Kustár: *A Héber Ószövetség szövege*, 63–82.

26 A Kr.u. 6–8, a 9–11, majd a 12–14. századok között újabb midrás-gyűjtemények születtek, lásd ezekhez röviden Bakhos: *Jewish Midrashic Interpretation*, 116k.

27 Rosenthal: *Bible in Medieval Judaism* (1969), 252–256.

tekintettel) saját nyelvtanának feltárásában, a magánhangzó-írás kifejlesztésében, valamint egy olyan egyszerűsített kommentárforma kialakításában, amely nyelvészeti alapon, az általános logika szabályai szerint érvelve halad végig a szövegen, és annak elsődleges értelmét tárja fel.²⁸ E kihívásokra egyrészt a karaita mozgalom, másrészt Szaadja gáon talált feleletet.

A karaita mozgalom a 9. század második felére kristályosodott ki Perzsia és Babilónia, majd részben Palesztina területén. Legfőbb jellemzői a szóbeli hagyománnyal szemben a szent iratok tanításának a középpontba állítása és a felfokozott messianizmus volt. Bár az irodalmi vita köztük és a zsidóság többségi, rabbinikus ága között végig hol éles, hol elmérgesedett volt, a két irányzat a 12. századig békésen együtt tudott élni, amit Maimonidész intelmei, korabeli házassági szerződések sora, de a kairói nem karaita Ezsdrászinagóga genízájának gazdag karaita anyaga is bizonyít.²⁹

A mozgalom hermeneutikájának alapjait Dániel al-Qumisi, a mozgalom egyik atyja fektette le. Al-Qumisi a maga igemagyarázatait héber nyelven írta, versről versre követve a bibliai szöveget.³⁰ Módszere „nyelvészeti-kontextuális megközelítésnek” nevezhető: a szöveghez grammatikai megjegyzéseket fűz, részletesen elemzi a szavak és frázisok szemantikáját, a versek mondanivalóját pedig mindig azok kontextusában vizsgálja, tekintettel a nagy tartalmi egységek határaitra, struktúrájára és koherenciájára is. Lényeges változás, hogy Al-Qumisi a bibliai szöveg elsődleges értelmét állítja magyarázatának a középpontjába, s ezzel összefüggésben megjelennek nála a történeti érdeklődés első jelei is;³¹ ez utóbbi jellegzetességet a jeruzsálemi karaita akadémia vezető személyiségei (pl. Jefet ben Éli) fejlesztik majd tovább.³² A karaiták ezzel egy új kommentár-formát honosítottak meg,³³ ami a középkorban, hispaniai szerzők közvetítésével, a keresztyén Európa zsidó közösségeiben is elterjedt, és pl. Rasin túl a keresztyén írásmagyarázatra is nagy hatással volt.³⁴

E hermeneutika fontos előfeltétele, de egyben szerencsés mellékhatása is a héber nyelvészet kialakulása,³⁵ ami – az arab minta mellett – jelentős mérték-

28 Cohen: *Medieval Jewry in the World of Islam* (2011), 204–207.

29 Polliack: *Medieval Karaism* (2011), 303; Goodman: *A History of Judaism* (2017), 304.307–310.

30 Lásd Polliack: *Medieval Karaism* (2011), 305.

31 Ehhez lásd pl. Wechsler: *Karaite commentary on Esther* (2001), 120.

32 Polliack: *Medieval Karaism* (2011), 306, a karaita akadémiahoz lásd Goldstein: *Karaite exegesis* (2011), 1–16.

33 Összefoglalóan ehhez lásd Goldstein: *Karaite exegesis* (2011), 47–84.

34 Viesel: *Jewish Philological Exegesis* (2017), 53.61–64; Goldstein: *Karaite exegesis* (2011), 177.

35 Polliack: *Medieval Karaism* (2011), 310.

ben épített a masszoréták tevékenységére, és a 10. századig karaita háttére ellenére sem szakadt el a rabbinikus főágtól.³⁶ Bár a karaiták a messianisztikus váradalmaik miatt a *deras* módszeréről sem mondhattak le teljesen, a szöveg elsődleges értelmét gondosan megkülönböztették az „alkalmazott” értelmezéstől, az előbbire a *ta’wil*, a másakra a *tavsír* (arabból kölcsönzött) szakki-fejezést honosítva meg.³⁷ Végül pedig érdemes kiemelni, hogy a karaiták az írásmagyarázatban mindenféle tekintélyt elutasítottak, s hogy követőiktől olyan exegetikai munkát követeltek, amely önálló elemzésen és mérlegelésen alapul, követhetően és logikusan érvel, és vállalja az önálló döntések kockázatát. Meggyőződésük szerint az írásmagyarázatban nem a hibás döntés a bűn, hanem a hagyományos nézetek kritikátlan átvétele.³⁸

A korabeli rabbinizmus meghatározó alakja szintén a korai iszlám világ szülöttje volt: a Babilonban működő Szaadja gáon (Kr.u. 880–942), a szúrai iskola vezetője, aki a héber nyelvészet, liturgika és vallásfilozófia mellett a bibliamagyarázat terén is maradandót alkotott.³⁹ Ezek részben az arab nyelvű bibliafordításai, részben pedig kommentárjai; ez utóbbiakban – egyik fő műve, a *Hiedelmek és vélemények könyve* mellett (Kr.u. 933) – több helyen (Genezis, Jób) explicit is megfogalmazta hermeneutikai elveit.⁴⁰

Szaadja került minden allegorizálást, ahogy a tipológiát és a szimbolizmust is; véleménye szerint az írásmagyarázatnak mindenekelőtt a bibliai szövegek elsődleges és kézenfekvő jelentését kell feltárnia és hasznosítania. A szöveg rejtett (metaforikus) értelme ezzel szemben csak akkor elfogadható, ha az elsődleges értelem irracionális (mert ellentmond a józan észnek vagy más bibliai szakaszoknak), vagy ellentétes a bevett hagyománnyal.⁴¹ Ezt az alapelvet Szaadja kétségtelenül a karaitáktól vette át, hogy a hagyományos rabbinizmus védelmezőjeként kifogja vitorlájukból a szelet; azzal pedig,

36 Lásd Polliack: *Medieval Karaism* (2011), 311.

37 Polliack: *Medieval Karaism* (2011), 308–310.

38 Lásd Jefet ben Élinek (Jeruzsálem, Kr.u. 10. sz.) a Zak 5,7–8-hoz írt magyarázata alapján Polliack: *Medieval Karaism* (2011), 314.

39 Viesel: *Jewish Philological Exegesis* (2017), 58. Teljes neve Rabbi Szaadja ben Joszef gáon ('Raszag').

40 Harris: *Medieval Jewish Biblical Exegesis* (2009), 141k. A *Hiedelmek és vélemények könyve*, valamint Jób-kommentárja vonatkozó szakaszainak válogatásához és angol fordításához lásd Yarchin: *History of Biblical Interpretation* (2004), 150–163; 163–167.

41 Rosenthal: *Bible in Medieval Judaism* (1969), 257k; Yarchin: *History of Biblical Interpretation* (2004), 150k; Harris: *Medieval Jewish Biblical Exegesis* (2009), 142.

hogy a *deras* módszerét azokra az igehelyekre is alkalmazta, amelyeket a karaiták messianisztikusan értelmeztek, a saját fegyverüket fordította ellenük.⁴²

Szaadja ugyanakkor az iszlám racionalizmus kihívásának is igyekezett megfelelni. Ehhez világosan definiálnia kellett, hogyan kell elvégezni a szöveg értelmének a megállapítását, illetve hogy mik azok az okok és esetek, amikor elkerülhetetlen, hogy a magyarázó a szöveg elsődleges jelentésétől eltérjen. Szaadja szerint a zsidó vallásnak valójában három alapja van: a szent iratok, valamint az emberi értelem, ami megelőzi, és a hagyomány, ami időben követi azokat; bármit, amit magában a Bibliában nem találunk meg, ez utóbbi kettőben fellelhető. Az írásmagyarázat fő szabályaiként ennek megfelelően az alábbi hármás kritériumrendszert állította fel: a szöveg értelmét a héber szöveg nyelvi, elsődleges értelme alapján, az emberi értelem szabályai, s végül (a Törvény esetében) a rabbinikus hagyomány alapján kell megállapítani. Szaadja az emberi értelem alatt az arab filozófia három szabályát: az értelmi felfogást, az indoklást és a logikai levezetést értette. S végül Szaadja – részben karaita, részben iszlám hatásra – valamennyi kanonikus könyv egységét vallotta, és ennek az egységnek a felmutatására, a közöttük lévő kereszthivatkozások, párhuzamok és kapcsolódási pontok feltárására kommentárjaiban, de arab bibliafordításaiban is nagy hangsúlyt fektetett.⁴³

A babiloni diaszpóra hanyatlásával a zsidóság szellemi központja részben Palesztinába, részben pedig majd Hispániába helyeződött át, ahol Izrael továbbra is az iszlám és az arab tudományeszmé közepette kellett, hogy meghatározza a szent irataihoz és a hagyományaihoz fűződő viszonyát. Ebben a 10. századdal kezdődő időszakban az írásmagyarázat a karaiták és a Szaadja által kijelölt úton fejlődött tovább. A *pesaṭ* és *deras* közötti különbséget egyre erősebben tudatosítva a rabbik a szövegek elsődleges értelmére helyezték a hangsúlyt, aminek feltárásához immár a héber mondattan és lexikográfia eredményeit is felhasználhatták, de a történeti kontextust is egyre gyakrabban és mélyebben vonták be a szöveg magyarázatába.⁴⁴

42 Rosenthal: Bible in Medieval Judaism (1969), 256k. Tegyük hozzá: ez a hermeneutika, amely a szöveg elsődleges értelmét hangsúlyozza és a messianisztikus értelmezést számos igehely esetében feladja, később, a keresztyén világban is a hitvédelem egyik hatékony eszközének bizonyult.

43 Ehhez lásd Yarchin: History of Biblical Interpretation (2004), 149–163.

44 Lásd e korszakhoz Rosenthal: Bible in Medieval Judaism (1969), 258k; Harris: Medieval Jewish Biblical Exegesis (2009), 143k.

IV) A masszoréták hermeneutikája

A masszoréták kora egybeesik a karaita mozgalom felvirágzásával, illetve Szaadja gáon munkásságával, nyelvészeti jellegű adatgyűjtéseiket pedig a karaita nyelvészet nyilvánvalóan használta. Vitatott kérdés, hogy a masszoréták közül kik voltak karaiták, de úgy tűnik, hogy a tibériási iskola vezetőinek, a Ben Aser családnak legalábbis az utolsó két tagja, Mózes és Áron karaiták voltak.⁴⁵ Ez azt jelenti, hogy éppen a standard bibliai héber szöveg, az ún. *textus receptus* megalkotása, ami a Ben Aser család ez utóbbi két tagjához köthető, nyilvánvalóan a karaita mozgalom keretében született meg. Jogosan feltételezhetjük tehát, hogy a masszoréták hermeneutikai jellegű megfontolásait alapvetően a karaita tanok, illetve az abból a rabbinikus főágba is át-emelt elemek határozták meg.

A masszoréták tevékenysége részben a bibliai szöveg immár minden részletre kiterjedő rögzítésében, részben pedig a pontos másolást és felolvasást segítő megjegyzés-rendszer kidolgozásában állt. Így a masszoréták rögzítettek írásban a bibliai szöveg magánhangzóit, szóhangsúlyát, az értelmi egységek határait és hierarchiáját, a felolvasás dallamára (kantilláció) vonatkozó főbb utasításokat, a szöveg mellett, megjegyzések formájában, a *ketív-queré* szövegjavítások rendszerét, valamint azokat a szóstatisztikákat, amelyek elsődleges célja a kisebbségi olvasatok védelme volt a többségi formára történő (önkéntelen vagy tudatos) javításokkal szemben (*masora parva*). Mindezeket túl a masszoréták igehely-listákat állítottak össze az egyes szóstatisztikákhoz (*masora magna*), valamint különböző egyéb listákat nyelvtani vagy ortográfiai szempontból összerendezhető szavakból és kifejezésekből, vagy például a babiloni és a palesztinai masszoréták eltérő hagyományairól (*masora finalis*).⁴⁶

E hatalmas munka együttes megnevezése a masszóra. Mi jellemző ennek a hermeneutikájára?

Először is a Talmud azt mutatja, hogy a korabeli rabbik a még punktálatlan héber szöveg több lehetséges olvasatát is bevonták a szöveg magyarázatába.⁴⁷ A *punktációval* a masszoréták azonban minden esetben döntöttek az egyik lehetséges olvasat mellett, s ezzel jelentősen leszűkítették az értelmezések körét. Az *akcentusok* elsődleges szerepe, hogy a felolvasó számára kije-

45 Így Graetz, Kahle, majd újabban Ben-Hajjim és Chiesa alapján pl. Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 92k.

46 A masszoréták tevékenységéhez lásd részletesen Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 102–339.

47 Lásd például a 2Móz 23,25 *úberák* szavához Longenecker: Biblical Exegesis (1999), 22.

löljék a szöveg értelmi egységeinek a határait, s így azok sok esetben konkrét, korabeli exegetikai döntéseket jelenítettek meg.⁴⁸ E két sajátosság mögött az egyértelmű elsődleges, kézenfekvő értelem iránti igényt ismerhetjük fel.

Másodsorban a masszoréták az írástudóktól átvették és gazdagon kifejtették, immár a bibliai kéziratokban, közvetlenül a bibliai szöveg mellett a *ketív-queré* szövegjavítások rendszerét, ezzel pedig az írott szöveg és a szóbeli hagyomány kettőssége, az írástudóktól átvett örökségként, náluk is jelentkezik.

A masszoréta *szóstatistikák* elsődleges feladata az, hogy a párhuzamos helyek önkéntelen harmonizálását megakadályozzák – ám ezek a statisztikák egyben fel is hívják ezekre a párhuzamos helyekre a figyelmet.⁴⁹ Ez megfelel a rabbinikus írásmagyarázat egyik fő szabályának, ami a karaiták és Szaadja gáon hermeneutikájában is meghatározó szerepet kapott: a bibliai paralelek/analógiák alkalmazásának. Másrészt a szóstatistikák tudatosítják a lehetséges (mert máshol elő is forduló) nyelvtani formákkal szemben az adott helyen szereplő, egyedi formát is, ami ismét csak az elsődleges nyelvtani értelem megállapításában segít.

S végül a margószéli megjegyzések közül néhány olyan tekintélyeket nevez meg, akik alátámasztják az adott masszoréta iskola pontációját,⁵⁰ míg a megjegyzések egy másik csoportja éppen ellenkezőleg: a saját, helyesnek tartott írásmóddal szemben tünteti fel más masszoréta iskolák vagy neves mintakódexek eltérő olvasatait.⁵¹ A masszoréták ugyanakkor egész listát állítottak össze abból a 249 esetből, ahol a babiloni és a tibériási masszoréta iskola eltérően írja a bibliai szöveget.⁵² Itt ismét a hagyomány (apró részletekben tetten érhető) tökéletlenségének és lezáratlanságának tudatát ismerhetjük fel.

Az idézett példák háttérben hermeneutikai elvként világosan kirajzódnak a korabeli karaita és gáonida hermeneutika alapszabályai: a szöveg

48 Ennek jelentőségét az írásmagyarázat számára először Rasi ismerte fel. Nála is tovább ment azonban Ibn Ezra, aki az exegézis egyik fontos szabályaként így intette az olvasóit/tanítványait: „Kövess az akcentusok kitévőjét!” (Szefer Mójnaim 4b), hasonlóan az Ézs 1,9 magyarázatánál, lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 193.

49 Elvéve akadnak olyan statisztikai adatok is, amelyek kifejezetten egy exegetikai hagyomány megjelenítésére szolgálnak, lásd pl. az 1Móz 1,1-ben a *berésit* szó esetében az utalást a parallel Jer 26,1; 27,1 igehelyekre, lásd ehhez a Talmud magyarázatát (Áráchin 17a), lásd a kérdéshez Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 249.

50 Így a Codex Leningradensis például az alábbi helyeken: 2Krn 8,11; Dán 7,10; Zsolt 26,2; Péld 11,5 stb.

51 Így a Codex Leningradensis például az alábbi helyeken: 1Krn 12,9; 29,21; 2Krn 6,23; Zsolt 50,12; Ézs 44,20, lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 313–317.

52 Ehhez lásd Kustár: A Héber Ószövetség szövege, 338.402.

értelmét annak kézenfekvő, elsődleges jelentése hordozza, amit a nyelvteni formák alapos megfigyelésével és a párhuzamos igehelyek egybevetésével szükséges feltárni. S bár a bibliai szöveg szinte már minden részletében rögzítettnek tekinthető, még mindig megmaradt a nyitottság e téren annak beismerésére, hogy a szöveg helyes olvasása, s így a pontos értelme sem tekinthető letisztázottnak a legutolsó apró részletig.

V) *Az írástudók és a masszoréták hermeneutikájának maradandó értékei*

A fentiekben röviden áttekintettük az ókori és kora-középkori zsidóság írásmagyarázatának a történetét, ezen belül külön kitértünk az írástudók és a masszoréták hermeneutikájára. Mi lehet mindebből a maradandó örökség számunkra,⁵³ a 21. században? Vállalva a szubjektív kockázatát, jómagam, magyar református teológusként az alábbi pontokban szeretném ezt összefoglalni:

1. A Szentírás minden korra érvényes kijelentést hordoz, aminek a feltárása az írásmagyarázat eszközkészletét igényli – és amihez, keresztyén megközelítésben, a Szentlélek megvilágosító erejébe vetett reménység párosul.
2. A szent szövegek elsődleges, szándékolt értelmének a feltárása az emberi intellektus útján, logikailag ellenőrizhető és követhető módon, bizonyos szabályok keretei között kell, hogy megtörténjen.
3. Az írásmagyarázat elengedhetetlen része az alapos nyelvi elemzés, valamint a parallel igehelyek egybevetése, az önmagát magyarázó Szentírás hermeneutikai elve alapján.
4. A Szentírásnak és az azt olvasó közösség hagyományának a kapcsolata az írásmagyarázók valamennyi nemzedéke számára kritikus önreflexió keretében tisztázandó feladat.
5. Nem szabad feladnunk a zsidó hagyománynak azt a meggyőződését, hogy a bibliai szövegben és értelmezésében mindig marad valami töredékesség, lezáratlanság, egyenértékűség, valami „tükör általi homály” (vö. 1Kor 13,12).

Az utolsó két megállapítást különösen is fontosnak látom. Ezek ugyanis nemcsak alázatra nevelnek bennünket saját tudományos eredményeink terén, de nyitottá tehetnek mások eredményeinek az elfogadására, de legalább-

53 E kérdéshez általában, a középkori zsidó írásmagyarázat vonatkozásában lásd Kustár: Rabbiniikus írásmagyarázat, 75–77.

is érdemi megvitatására is. Márpedig ez elengedhetetlen nemcsak a tudományos teológiai diskurzushoz, de a vallásközi és a felekezeti közötti párbeszédhez is, aminek fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni.

Irodalom:

- BAKHOS, C.: *Jewish Midrashic Interpretation in Late Antiquity and the Early Middle Ages*, in: Hauser, A. J. – Watson, D. F. (eds.): *A History of Biblical Interpretation. Volume 2: The Medieval through the Reformation Periods*, Grand Rapids – Cambridge, Eerdmans, 2009, 113–140.
- COHEN, M. R.: *Medieval Jewry in the World of Islam*, in: Goodman, M. (ed.): *The Oxford Handbook of Jewish Studies* (assoc. eds.: Cohen, J. – Sorkin, D.), Oxford, Oxford University Press, 2002 (reprinted 2011), 193–218.
- DAUBE, D.: *Alexandrian methods of interpretation and the rabbis*, in: Leward, H.: *Festschrift Hans Leward bei Vollendung des vierzigsten Amtsjahres als ordentlicher Professor im Oktober 1953*, Basel, Helbing & Lichtenhahn, 1953, 25–44.
- DOEVE, J. W.: *Jewish Hermeneutics in the Synoptic Gospels and Acts*, Assen, van Gorcum, 1954.
- GOLDSTEIN, M.: *Karaite exegesis in Medieval Jerusalem: the Judeo-Arabic Pentateuch Commentary of Yūsuf ibn Nūh and Abū al-Faraj Hārūn* (Texts and Studies in Medieval and Early Modern Judaism 26), Tübingen, Mohr Siebeck, 2011.
- GOODMAN, M.: *A History of Judaism*, [London,] Allen Lane – Penguin Books, 2017.
- HARRIS, R. A.: *Medieval Jewish Biblical Exegesis*, in: Hauser, A. J. – Watson, D. F. (eds.): *A History of Biblical Interpretation. Volume 2: The Medieval through the Reformation Periods*, Grand Rapids – Cambridge, Eerdmans, 2009, 141–171.
- KLEIN, W. W. – BLOMBERG, C. L. – HUBBARD, JR. R. L.: *Introduction to Biblical Interpretation*, Dallas – London et al., Word Publishing, 1993.
- KUSTÁR Z.: *A héber Ószövetség szövege. A masszoréta szöveghagyományozás és annak megjelenítése a Biblia Hebraicában*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 2010.
- KUSTÁR Z.: *A rabbinikus írásmagyarázat elvei és gyakorlata*, in: Koltai K. – Zsengellér J. (szerk.): *Hadd dicsérem a kegyes férfit! Tanulmánykötet Schweitzer József születésének centenáriuma a „Schweitzer-lectures” Magyar Hebraisztikai Konferenciák 2018–2022 közötti előadásai*

- ból (Studia Hebraica Hungarica 8), Magyar Hebraisztikai Társaság – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2022, 61–78.
- LONGENECKER, R. N.: *Biblical Exegesis in the Apostolic Period*, 2. edition, Grand Rapids – Cambridge, Eerdmans, 1999.
- MARTINI, A. – TALABARDON, S.: *Bibelauslegung, jüdische*, in: WiBiLex. Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (erstellt: 2012), lásd: <https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bibelauslegung-juedische/ch/8f87f0e1c37584807a-05f31e139af016/>
- POLLIACK, M.: *Medieval Karaism*, in: Goodman, M. (ed.): *The Oxford Handbook of Jewish Studies* (assoc. eds.: Cohen J. – Sorkin, D.), Oxford, Oxford University Press, 2002 (reprinted 2011), 295–326.
- REVENTLOW, H. GRAF: *Epochen der Bibelauslegung. Band I: Vom Alten Testament bis Origenes*, München, C. H. Beck, 1990.
- ROSENTHAL, E. I. J.: *The Study of the Bible in Medieval Judaism*, in: Lampe, G. W. H. (ed.): *The Cambridge History of the Bible. Vol. 2: The West from the Fathers to the Reformation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969, 252–279.
- STEMBERGER, G.: *From inner-biblical interpretation to rabbinic exegesis*, in: Paget, J. C. – Schaper, J. (eds.): *The New Cambridge History of the Bible. Volume 1: The Bible from the Beginnings to 600*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, 190–217.
- SZÉCSI J.: *A Ruách háKódes, a Sechiná és a Bát kól*, in: Csorba D. – Kustár Gy. – Marozsák D. – Szatmári E. (szerk.): „Az Úr az én erőm és paizsom”. Tisztelgő írások Enghy Sándor professzor úr 65. születésnapjára (Hit és Kultúra 5), Sárospatak, Hernád Kiadó, 2021, 235–256.
- VERMES, G.: *Bible and Midrash: Early Old Testament Exegesis*, in: Ackroyd, P. R. – Evans, C. F. (eds.): *The Cambridge History of the Bible, Vol. 1: From the Beginning to Jerome*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, 199–231.
- VIEZEL, E.: *The Rise and Fall of Jewish Philological Exegesis on the Bible in the Middle Ages: Causes and Effects*, in: *The Review of Rabbinic Judaism* 20/1 (2017), 48–88.
- WECHSLER, M. G.: *An early Karaite commentary on the Book of Esther*, in: *Hebrew Union College Annual* 72 (2001), 101–137.

Berek Sándor:

CIGÁNY/ROMA IRODALMI REPREZENTÁCIÓK MAGYARORSZÁGON A VASÁRNAPI UJSÁGBAN 1892 ÉS 1895 KÖZÖTT

1. A kutatás tárgya

A kutatás tárgya, hogy miként mutatták be Magyarországon a cigányokat/romákat, milyen ismeretekkel rendelkeztek róluk, milyen sztereotípiákat társtítottak hozzájuk, milyen cigányképek voltak jellemzőek.¹

A 19. században kialakult cigány/roma reprezentációkkal több tudományos munka foglalkozott²: a képzőművészeti ábrázolásokkal³, a színpadi megjelenítéssel⁴, az élclapokban közreadott karikaturisztikus formáival⁵, a fotográfiai megjelenítéssel⁶, a cigányzenéről, cigányzenészekről elterjedt társadalmi képzetekkel⁷, valamint a költészetben kialakult változataival⁸.

Ebben a vizsgálatban a cigány/roma reprezentációk forrásai a Vasárnapi Ujságban 1892–1895 között cigányokról/romákról közölt irodalmi szövegek. Korábbi kutatások során már áttekintettem a folyóirat cigányokkal/romákkal kapcsolatos irodalmi anyagait az 1854–1873, majd az 1874–1891 közötti időszakban.⁹

-
- 1 BEREK: Cigány/roma néprajzi, 231–238; UŐ: Cigány/roma zenei, 339–351; UŐ: Cigány/roma néprajzi, 300–307; UŐ: Cigány/roma reprezentációk, 140–149.
 - 2 BEREK: Cigány/roma néprajzi, 231–238; UŐ: Cigány/roma zenei, 339–351; UŐ: Cigány/roma néprajzi, 300–307; UŐ: Cigány/roma reprezentációk, 140–149.
 - 3 KOVÁCS: Fekete testek, 74–90; SZÖLLŐSSY: Cigány a képen, 72–81; SZUHAY: A pilinyi bálványtól, 32–39.
 - 4 SZÖLLŐSSY: Cigányok, 82–88.
 - 5 POLYÁK: Cigányok Mucsáról, 89–96.
 - 6 SZUHAY: Az egzotikus vadembertől, 97–106.
 - 7 HAJNÁCZKY: Bevezetés, 13–46; UŐ: Előszó, 7–12; SÁROSI: A cigányzenekar, 2004, 5–477; UŐ: Cigányzene..., 5–249; UŐ: Mindennapi magyar zene, 351–370; UŐ: Dudások, cigányzenészek, 5–243.
 - 8 HEGEDŰS: Cigányábrázolás, 3–255.
 - 9 BEREK: Cigány/roma irodalmi, 5–17; UŐ: Cigány/roma irodalmi, 28–53.

2. Cigány/roma irodalmi reprezentációk 1892 és 1895 között

1892. március 6-án jelent meg Ágai Rudolf Porzó, tárcaíró *Por és hamu* című kötetének ismertetése.¹⁰ Ágai közismert személyiségekről emlékezett meg, jellemezte őket és bemutatott egy-egy részletet az életükből. Ezek között volt három híres cigányprímás. „Rövid előszó nyitja meg a kötetet, melynek tárgyát a szerző azzal indokolja, hogy mikor az ember túl van az ötvenen, több az ismerőse a temetőben, mint a városban.”¹¹

1892. március 13-án adták közre a *Nappali színjátszás. Színészhistória* című elbeszélést. A történetben a társulat szeretné kiábrándítani a mestersegből az egyik rajongójukat, aki színésznő szeretne lenni. Ehhez előadnak egy jelenetet számára, amelyben isznak, dorbézolnak, durván beszélnek. Megjönnek a pandúrok és a csendbiztos, akik szintén színészek, részesei a rögtönzött színjátéknak. „A csendbiztos csunya átkozódást visz véghez. — Szíjat hasítok a hátukból, vasra veretem, gúzsba kötettem valamennyit. Hisz ezek a sátoros cigánynál is rosszabbak.”¹²

1892. március 20-án közltek Szabó Endre *Czigányok* című versét. Sátoros cigányok nyomorognak télen a sátrukban, a tűz körül, közben átkokat mondanak, álmodoznak a nyárról és az ételről. Az apa malacot lop a faluból a családjának, amit megfőznek bográcsban. A következő nap viszont a lopásért a bíró elé kerül, ahol megbüntetik, és erkölcsi feddésben részesítik.¹³ Mi a tanulság egy nincstelen számára: „»Igaz, a máséhoz nyúltam, azt belátom, De mikor minden a másé a világon.«”¹⁴ A vers patriarchális kapcsolatokat mutat be, olyan negatív etnonímákat használ a cigányok megnevezésére, mint a purdé, rajkó, dáde, more. További távolító attribútumuk a cigányosnak tartott beszéd és viselkedés.

1892. március 27-én jelent meg *Az ál-rajkó. Színészhistória* című elbeszélés.¹⁵ Zöldi Márton szerint zenekarban játszó magyar muzsikusz nem akadt a színházakban. „Erre magyar ember nem szereti a fejét adni, a cigány pedig — mint a hangjegy ősellensége — még kevésbé.”¹⁶ Voltak helyettük cseh származású muzsikuszok. Egyikük egy kis mezővárosban a cigánybanda

10 Irodalom és művészet. *Por és hamu*, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 6.), 176–177.

11 i. m., 177.

12 ZÖLDI, M.: *Nappali színjátszás. Színészhistória*, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 13.), 183.

13 SZABÓ, E.: *Czigányok*, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 20.), 202.

14 uo.

15 ZÖLDI, M.: *Az ál-rajkó. Színészhistória*, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 27.), 218–219.

16 i. m., 218.

karmestere lett, közöttük élt a város szélén a cigány-utcában. Halála után leányát meglátogatta a cigánybanda öreg primása. Beöltöztetik fiúnak és a zenekar primása lesz, Paulából Pali rajkó. Az átváltozás lelepleződik, nem cigány, nem rajkó, Paulát pedig elveszi feleségül az alispán özvegyének a fia. Nem lesz belőle cigányprimás.¹⁷ Erre az elbeszélésre is jellemző az olyan negatív etnonímák használata, mint a cigánypurdó, cigányrajkó, dádó, valamint a hozzájuk társított etnikus sztereotípiák közül a cigányosnak tartott beszéd és viselkedés.

1892. május 1-én adták közre a *Két nap egy nábob életéből. Rajz a közelmultból* című elbeszélést. Milyen volt a régi szabolcsi nemesi világ? „Bejött a bihari, a szabolcsi gentry, aztán három hétig ki nem mozdult Debreczenből, azalatt pedig járta a cigány, a bor, hegyen-völgyön jó kedv.”¹⁸ Az 1870-es években történt az Aranybika szállóban, hogy ott mulatott a debreceni vásáros nép cigányzenére. „S az öreg cigány húzza, húzza, s miközben játszik, szeme fel-felvillan, visszagondol a régi jó időkre, mikor még »uraknak« muzsikált, akik nem a pénzért játszó cigányt nézték benne, de a művészt, örömiüknek, bánatuknak tanuját és osztályos társát.”¹⁹ A primás Boka Károly. Meglát egy ismerős, kopottas öreg nemes bor mellett a teremben, akinek tiszteletből muzsikál. „Egyszer aztán mikor kínálni akarja az öreg urat, az nem szól semmit, nem is mozdul a nógatásra s mikor jobban megnézik, akkor látják, hogy —halottnak muzsikálnak. Így halt meg kispazonyi Pazonyi Loránd, hatalmas nemzetségének utolsó ivadéka, kinek csak az volt a hibája, hogy úr volt teljes életében, annak született, s — bármilyen szegényül — mint olyan halt is meg.”²⁰

1892. május 8-án jelent meg *A Fekete erdőtől a Fekete tengerig* című útleírás, három angol utazó élménybeszámolója, rajzokkal, folytatásokban.²¹ Ebben a részben a Budapesttől Belgrádig tartó utat mutatták be. Vukováron a városon kívül egy cigánytábort találtak, ahová ellátogattak. Megtudják, hogy egy szép cigányasszony van közöttük. A következő nap eljött hozzájuk, és azt kérte tőlük, hogy vigyék magukkal. A tolmács, egy öreg osztrák katonának szerint a férjétől nem kell tartani, majd keres magának más asszonyt. Az angol utazók nem fogadják el az ajánlatát, hogy szöktessék meg a táborból.²²

17 i. m., 219.

18 GERÉB, J.: Két nap egy nábob életéből. Rajz a közelmultból, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. május 1.), 306–307.

19 i. m., 307.

20 uo.

21 *A Fekete erdőtől a Fekete tengerig*, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. május 8.), 323–326.

22 i. m., 326.

„A szép asszony, kit jóféle dohánnyal és néhány darab ezüstpénzzel megajándékoztunk, nem vette nagyon zokon a dolgot, és legkaczerabb mosolyával szívélyesen elbúcsúzott tőlünk.”²³

1892. június 26-án adták közre *A lóvásár* című életképet, amely a vásárba készülődés, az utazás, a vásár, reggeli és délutáni vihar, valamint egy cigány és egy paraszt alkujának leírása, sok leszólással, dicsérettel, esküdözéssel, tenyérbe csapással. Ebben az elbeszélésben is többször előfordul negatív etnoníma, mint a *more*, a paraszt atyafi beszédében, mint megszólítás. Az áldomást ivóknál cigányzene is volt, vályogvető cigányok muzsikáltak.²⁴

1892. július 10-én jelent meg a *Peti bácsi* című elbeszélés első része, amely egy szerelem története.²⁵ Hőse Érmelléky Péter. Peti bácsi szokásai közé tartozott, hogy gyakran mulatozott: „[...] hétről hétre húzatta magának a nagy vendéglőben a cigánynyal, beletolta a primás nyakába a teli pezsgős üveget, majd megfúlt az istenadta, hanem azért nyelte a pompás nedvet, szinte a szemé dülyedt belé.”²⁶

1892. július 17-én jelent meg a *Peti bácsi* című elbeszélés második része.²⁷ Peti bácsi bánatában „[...] ott húzatta megint a nagy vendéglőben a cigánynyal a kedves nótáit, mikor elfogyott az apró pénze, a drága aranyóráját akasztotta a cigány nyakába, utoljára még a czimeres pecsétgyűrűjét is a *more* ujjára húzta, és itatta a czimborákat, akik melléje gyülekeztek.”²⁸ Az elbeszélés egy elterjedt sztereotípiát mutat be, miszerint a dzsentrí szeret mulatni, ilyen módon pedig az élete nehézségeit próbálja elfelejteni: örömei és fájdalmai a cigányzenével, a nótákkal kapcsolódtak össze.

1892. szeptember 25-én egy hirdetést közöltek *Ágai Rudolf Porzó: Por és hamu* című kötetéről. Ennek egyik fejezete híres cigányprimásokat mutatott be Három cigány: Rác Pál, Berkes Lajos, Bunkó címmel.²⁹ 1892. október 2-án ismét megjelent a hirdetés, változatlan formában.³⁰

1892. október 9-én arról számolt be az újság *Népszínház* címmel, hogy bemutatták Almási Tihamér új darabját, amely a zsidókat és a zsidó – kereszt-

23 uo.

24 SZÍVOS, B.: A lóvásár. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. június 26.), 323; 451–453.

25 SZANDAY, Z.: Peti bácsi. Rajz, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. július 10.), 482–483.

26 i. m., 482.

27 SZANDAY, Z.: Peti bácsi. Rajz, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. július 17.), 498–499.

28 i. m., 499.

29 Az »Atheneum«... in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. szeptember 25.), 671.

30 Az »Atheneum«... in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. október 2.), 693.

tény házasságot vitte színre. „Almási tolla szeret a tarkaságok közül választani, fővárosi genreképekből, majd tótok, majd meg cigányok közül.”³¹

1892. november 20-án jelent meg *A király futása* című elbeszélés, amelyet folytatásokban közölt a *Vasárnapi Ujság*.³² A történet Zsigmond király uralkodása idején játszódik, a nikápolyi csata után. A cigányokkal kapcsolatos megállapításai anakronisztikusak. Bán Balázs vitéz egy pataknál átkelés közben találkoznak egy csikásszal. „— »Hogyne drusza!« Szólt örvendezve a másik Balázs, s leszállva lováról összeölelkezett az idegen ifjúval. — »De hát mi vitt erre a cigány életre?« — »Jól mondd, cigány élet! Majd elmondom egyszer. Most pedig siessetek, ha ama halomra felkapaszkodtok, onnét meglátjátok a sátorainkat; ott találsz a királyt.«³³ Mit értett Baksay Sándor cigányélet alatt? Ezt egy másik, hosszabb párbeszéd mutatja be. „»Czigány élet, mondom — kezdette a beszédet Cserei, a mint egymás mellett lovagoltak. — Nem is volna rossz, mert a nyomorúság nem kellemetlen, ha biztosan látja az ember a végét. De hónapok óta télben, fagyban, szélben, hóban, szárazon, tengeren, pogányok között, szabad ég alatt, páncélban alunni, sisakkal takarózni, mert a pokrócz, ha van, kell a lovaknak ... könnyű nektek Buda alatt... ... »Elhíheded pajtás, — folytatta tovább, — hogy sokszor az a marok száraz búza volt az ebédünk, amit hevenyében a kalászából kimorzsolgattam. Nem jól mondtam, hogy: ebédünk. A király ebédje volt az, az enyém csak annyiból állott, hogy néztem, amint őfelsége jó ízűen örletli. De ez még királyi ebéd volt ahhoz képest, amit a tengeren ettünk Rhodustól Zádorig. Ne is kérdezd, nem mondom el; ne tudja meg senki, minő eledelek kerültek a király asztalára.«³⁴

1892. december 4-én adták közre az elbeszélés következő részét.³⁵ Bán Balázsék a stipniki vajda fogságában vannak. A cigányok ismét anakronisztikus módon szerepelnek benne, Ördög János panaszában. „»Nem azért mondom! én tudom, hogy csakúgy szemközt várnád a halált, mint Kont István uram; de más dolog ám, mikor százezer ember látja, hogyan fejezik le az embert tisztességes hóhérbárdal, dicsőségesen, és más, mikor valami fűzfatuskón nyiszálja el a nyakát a teknővájó cigány.«³⁶

31 Irodalom és művészet. Népszínház, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. október 9.), 708.

32 BAKSAY, S.: A király futása. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. november 20.), 794–797.

33 i. m., 795.

34 uo.

35 BAKSAY, S.: A király futása. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. december 4.), 827–830.

36 i. m., 828.

1893. január 1-én kezdte közölni folytatásokban a *Vasárnapi Ujság* Verne Gyula *Várkastély a Kárpátokban* című regényét.³⁷ Milyennel látta a francia író a regény helyszínét? „Együtt élnek itt, anélkül, hogy egybeolvadnának, a magyarok és székelyek, a szászok, az oláhok vagy románok és – a cigányok, akiket az idő és a körülmények végre is kétségkívül meg fognak magyarosítani az erdélyi népegység javára.”³⁸ Az összetett etnikai helyzetre utal a házáló alakja. „Nem nehéz dolog velük beszélni, mert minden nyelvet beszélnek. Senki se tudta volna megmondani, hogy [...] oláh, szász, vagy cigány volt-e, de annyi bizonyos, hogy zsidó, lengyel zsidó volt.”³⁹

1893. január 22-én jelent meg a regény negyedik része.⁴⁰ Verne ebben egy román település cigányságát írja le. „Macsesden, valamint Erdély ezen egész részében, az emberek nem a magyar, sem nem a német, hanem a román nyelvet beszélnek, még a cigányok is, akik a megye különböző helységeiben inkább megtelepedve laknak, mintsem tanyáznak. Ez a népfaj úgy elsajátítja a vidéknek a nyelvét, mint vallását. A Macsesd faluban lakó cigányok, úgyszólván, egy kis községet alkotnak egy vajda igazgatása alatt. Hegyes tetejű kunyhóikban a gyermekek egész serege hemzseg. Erkölcsaik és szabályos életmódjuk által tetemesen különböznek Európaszerte barangoló fajrokonaktól. A görögkeleti vallást követik, alkalmazkodván ama keresztények hitéhez, akik közt letelepedtek.”⁴¹

1893. január 29-én adták közre a regény ötödik részét.⁴² A füstölgő várról szóló hírré összegyűlnek a pásztor köré a falusiak, „akikhez még néhány cigány is csatlakozott és ezek korántsem voltak kevésbé izgatottak, mint Macsesd lakói.”⁴³

1893. február 12-én közölték a hetedik részt.⁴⁴ A vártoronyból gomolygó füst és az ivószobában megszólalt fenyegető, titokzatos hang ijedelmet keltett. „Néhány cigány már arról beszélt, hogy mindenestől elköltözik a vidékről.”⁴⁵

37 Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. január 1.), 6–8.

38 i. m., 7.

39 i. m., 8.

40 Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. január 22.), 54–56.

41 i. m., 55.

42 Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. január 29.), 70–71.

43 i. m., 70.

44 Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. február 12.), 107–108.

45 i. m., 107.

1893. március 12-én adták közre Kazaliczky Antal *Délibábok* című népszínművének ismertetését, amelyet kedvezően fogadott a közönség, annak ellenére, hogy nem a megszokott megoldásokat használta.⁴⁶ „Mert nálunk ez a népszínművek recipéje: »Végy egy tarisznyára való Blahánét, keverd jól össze Vidorral, szórj közéjük különböző népdalnak csúfolt jódler-nótát, fűszerezd cigánynyal, falusi pappal, zsidóval, daloló néppel. Hagyd az első felvonásban főzni, a másodikban forni, a harmadikban kiforjni, és vigyázz, hogy a végén nagyon – sületlen ne legyen!«⁴⁷

1893. március 19-én jelent meg Verne regényéből a tizenkettedik közlemény.⁴⁸ A szóbeszéd a várbeli kísértetekről, a természetfeletti és gonosz lényekről makacsul tartotta magát. „Mindenfelé arról beszéltek, hogy tanácsos végkép elköltözni a vidékről és néhány cigány család tényleg el is vándorolt inkább, hogysen a várkastély közelében maradt volna.”⁴⁹

1893. április 2-án adták közre a *Szerkesztői mondanivalók között A vén cigány* című műkritikát. A vén cigány a mű szerzőjének irodalmi neve lehetett, inkább utal Vörösmarty Mihályra, illetve allegorikus versére, mint magukra a cigányokra.⁵⁰

1893. április 9-én közölték az *Irodalom és művészet* állandó rovatban Farkas Emőd *Boszniában* című elbeszéléseinek ismertetését.⁵¹ Farkas fiatal író, viszont ez már a harmadik kötete a katonaéletről: „[...] ez az új kötete is leginkább a Boszniában levő magyar bakákkal foglalkozik, de egy pár rajzban a bosnyák népet és szokásait is rajzolja, novellisztikus események keretében.”⁵² Ezek közül az egyik novella címe: *Jönnek a cigányok*.⁵³

1893. április 16-án jelent meg Fejes István *Elmaradtam a világtól* című verse.⁵⁴ A lírai én nem szeretne könnyen élni, gyönyöröket hajszozni, amiért még a cigány is kineveti.⁵⁵

46 PERCIVAL.: Színház. »Délibábok.« A Garai pályázatnál dicséretet nyert népszínmű három felvonásban. Irta Kazaliczky Antal, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. március 12.), 178–179.

47 i. m., 178.

48 Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. március 19.), 190–192.

49 i. m., 191.

50 Szerkesztői mondanivalók. A vén cigány, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 2.), 240.

51 Irodalom és művészet. Boszniában, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 9.), 256.

52 uo.

53 uo.

54 Fejes, I.: Elmaradtam a világtól, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 16.), 263.

55 uo.

1893. április 23-án közölték Mikszáth Kálmán *A lublói ember. Kisértetes krónika* címmel a *Kisértet Lublón* című regényének részletét.⁵⁶ Kihantolják Kaszperék sírját. Azt gondolják, hogy a testét ellopták az ördögök. A temetőbe indulnak. „A szenátus élén maga Kozanovics Feliczián lépdel [...] Legvégén két cigány huz egy ütött-kopott talyigát. Ezen a talyigán viszik a halottat a máglyára, melyet már szintén körülállt néhány lovas katona kordont vonva. A talyiga kisértetiesen csikorgott, a rajta ülő gyerekek vihánczoltak, (mert a cigányok ideiglenesen felültették rá purdéikat: »hadd kocsikázzanak a szegény rajkók egy kicsit«).”⁵⁷

1893. július 23-án jelent meg Szívós Béla *Huszonöt birka. Juhász-történet* című elbeszélésének befejező része.⁵⁸ Péter juhász elindul számárháton megkeresni a látó embert. Meg is találja a Tiszán túl, a negyedik faluban. Ott a faluszéli csárdás elmesél egy történetet a kutyája megrontásáról. Elment a látóhoz, aki szerint egy cigányasszony átka lehet rajta. Azt tanácsolta neki, hogy a rontás levételéhez előbb baltával verje a felesége ruháját a küszöbön, majd menjen el a cigányokhoz. „Azzal mentem ki a sátoros cigányokhoz. Épen amott tanyáztak három szekérral a domboldalban ni!”⁵⁹ Megtalálja a rontó cigányasszonyt, aki rosszul volt. „— »Te rontottad meg a kutyámat, hanem míg meg nem gyógyul, minden nap ilyet kapsz, mint ma! Egyebet nem mondok.« — Azzal haza jöttem, hát uramfia, örvendezve szalad elébem a kutya; már akkor semmi baja sem volt!»”⁶⁰

1893. július 23-án az *Irodalom és művészet* állandó rovatban Ráth Mór címmel az irodalmi kiadó újabb sorozatáról adtak hírt, amelynek célja, hogy a társadalom minden rétege számára hozzáférhetőek legyenek egy nagy költőnk munkái. Eszerint Arany János műveiből iskolai és népies kiadást indítottak olcsó füzetek formájában. Ezek között van *A nagyidai cigányok*.⁶¹ Arany allegorikus eposza a cigányban a magyart ábrázolta, a két etnonímát egymáshoz kapcsolta és a cigány népvétet metaforikusan használta.

1893. július 30-án arról tudósítottak, hogy „[...] Herrmann Antal megkezdí azon mondák, mesék, adomák s effélék közlését, melyek József főher-

56 MIKSZÁTH, K.: *A lublói ember. Kisértetes krónika*, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 23.), 278–279; 281–282.

57 i. m., 282.

58 SZÍVÓS, B.: *Huszonöt birka. Juhász-történet*, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. július 23.), 502–503.

59 i. m., 502.

60 uo.

61 *Irodalom és művészet*. Ráth Mór, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. július 23.), 511.

czegről a hazai és külföldi cigányok közt szájról szájra szállnak.”⁶² Ezek közül adta közre a *Vasárnapi Ujság* A nagyfogú Csurkó című mesét, amelyben József király József főherceg, Kucselya, az ezüst város Alcsút, ahol mindig dolgozni, mindig kapálni kell, a cigányok országa pedig Magyarország lehet. A mese a cigányok bizonytalan helyzetére, vándorlásuk okára ad magyarázatot. „S jött az ördög Egyiptomból és megette a szegény József királyt. Akkor volt országunk, most nincs, kinlódunk, kóborlunk, s nincs édes hazánk.”⁶³

1893. augusztus 20-án közölték a *Boszorkány-átok* című elbeszélés első részét, amelynek egy angol családi legenda áll a középpontjában.⁶⁴ A Redfern családnak kétszáz éven át nem születtek egyenesági örökösei, a vagyon újabb és újabb oldalrokonokra szállt. Ezt sokan egy boszorkánynak tartott cigánylány átkának tulajdonították. „»[...] A monda szerint Sir Walter Redfern, aki — mint mondják — felettébb csinos s nem kevésbé csapodár természetű volt, első neje halála után egy cigányvérből származó leánynyal folytatott szerelmi viszonyt, a kit feltűnő szépsége és vadsága miatt boszorkánynak tartottak. Mikor aztán néhai kiváló ősöm ismét megházasodott, és a szép cigány-leányt a faképnél hagyta, ez felrohant a kastélyba s az egész háznép előtt rémítő átkot mondott a hűtelen széptevő fejére, hogy fiai gyermektelenül haljanak el, és soha egy Redfern se hagyjon maga után egyenes örököst és sohase vezessen asszonyt házába a nélkül, hogy azt egyúttal kora halálra ne kárhoztassa!»”⁶⁵

1893. augusztus 27-én adták közre az elbeszélés második részét.⁶⁶ Teddy Redfern, a Redfern vagyon örököse Svájcba utazott menyasszonyával és annak családjával, ahol összetalálkozik Valériával, aki boszorkánynak tartanak. Miben áll a boszorkányhit, miért gondolják, hogy rendelkezik hatalommal? „»Igen [boszorkány], mert képes az embereket, kivált a férfiakat, a szemével megbabonázni, hogy azután azt tehessen velök, amit akar. Tud gyógyítani betegségeket és összeforrasztja az eltört csontot. De aki csak egy szóval is megbántotta valaha, az még mind igen, igen szerencsétlen lett.»”⁶⁷ Valéria talált gyerek, lehet, hogy cigánylány. „Némelyek azt mondják, hogy anyám

62 Bosnyák-cigány népmese József főhercegről, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. július 30.), 526.

63 i. m., 527.

64 WESTALL, V.: Boszorkány-átok. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. augusztus 20.), 566–568; 570.

65 i. m.,

66 WESTALL, V.: Boszorkány-átok. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. augusztus 27.), 587–588.

67 i. m., 587.

zigány nő volt, mások meg, hogy olasz.⁶⁸ Redfern ellenáll a boszorkánynak. A csábítót pedig egy lavina temeti maga alá.⁶⁹

1893. október 8-án jelent meg a *Szerkesztői mondanivalók* között a *Huzzad cigány*. Huzzad, stb. című irodalmi kritika.⁷⁰ „Jobb népdalaink egyszerűségét, közvetlenségét, igazságát hiába keressük nála, a helyett csak az üres szóvirágok izléstelen tarkaságát találjuk.”⁷¹ A Huzzad cigány talán az egyik vers címe lehetett.

1893. október 22-én adták közre Szabó Endre *Mikszáth Kálmánhoz. Nevenapján*. – 1893. okt. 13. – című versét.⁷² Szabó egy baráti társaság történetét, közös emlékeit, érzéseit, tiszteletét szedte rímes sorokba. Mikszáthot és önmagukat a cigányokkal azonosítja. A primás és a cigány ellentétével arra utal, hogy az író ugyanolyan maradt számukra, mint amilyen volt még fiatalon, irodalmi pályájuk kezdetén. „S hogy felértél magasra, már ott Tömjént is gyujtottak neked. Hanem te csak mienk maradtál, Nem szédít drága bor s arany tál, Vagy – s ezt szép megjegyezni ám – Primás ugyan, de hát »cigány«.”⁷³

1893. október 22-én közölték *A jászberényi vásáron. Életkép* című könyvrészletet.⁷⁴ Az elbeszélések között többnek cigányok állnak a középpontjában. Az első történetben egy cigányvajda lovat ad el egy parasztnak. „Épen esküdözik egy »matyónak« mind a nagy és apró szentekre, hogy lova jobban lát, mint a – sas s mestercsinnyel igyekezik rá birni a vén gebét, hogy fejét fölkapja. [...] ismét vág a szemével. Ahá! csak azt akarja nekünk értésül adni [...], hogy »megcsaljuk a parasztot!«”⁷⁵ A második történetben cigány gyerekek táncolnának az elbeszélőnek fizetségért cserébe. „Paradicsomi cigány purdék illedelmesen megszólítanak: ne mutassák-e a »rókatáncot?« Nem vagyunk rá kíváncsiak, kelletén is többet láttuk már. Oda vetünk nekik egy pár krajczárt, s ők cigánykereket hányva, mint a szélvész állnak odább.”⁷⁶ A harmadik történetben a sátrak között cigányok muzsikálnak. „Legalább a

68 uo.

69 i. m., 587-588.

70 Szerkesztői mondanivalók. Huzzad cigány. Hozzad, stb, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. október 8.), 697.

71 uo.

72 Szabó, E.: Mikszáth Kálmánhoz. Nevenapján, 1893. okt. 13, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. október 22.), 718–719.

73 i. m., 719.

74 A jászberényi vásáron. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. október 22.), 719–720.

75 i. m., 719.

76 uo.

jász ott a bódé hátuljában, körülvéve három szál cigány által, kik hét húron húzzák neki a nótát [...] a szomszédban egy czimbalmos veri három sírva vigadó legénynek [...]”⁷⁷ A történetek a sztereotípiákból jól ismert cigány – nem cigány világokat, kapcsolat típusokat mutatnak be.

1893. december 31-én az újság mellékletében közölték a *Jókai karácsonyja* című esszét.⁷⁸ A írói jubileum tiszteletére készült méltatásban ellenpéldaként Baksay Sándor emlékezetébe idéződik keresztányai nagyszülei közönségesnek, hivalkodónak tartott aranylakodalma. „Ott muzsikált Toponár minden cigánya, és ott ivott fél Somogy egy nap, egy éjjel.”⁷⁹

1894. január 14-én jelent meg a *Czigánymonda József főhercegről* című közlemény.⁸⁰ Ebben arról tudósítottak, hogy Herrmann Antal közreadott egy cigánymondát, amely egy Arad környékén vándorló és egy Bulgáriából jött törzsnél volt elterjedve az 1880-as évek második felében.⁸¹

1894. január 28-án két műkritikát adtak közre a *Szerkesztői mondanivalók* között, *A majorosné lánya. Húzd rá cigány* címmel.⁸² Az első egy műballada, egy népballada változata, amely a mintája volt. Egyik műben sem látott méltányolni valót a kritikus. A szövegeket nem közölték.

1894. február 18-án jelent meg *A sátorosok veszedelme* című elbeszélés.⁸³ A történet falusi környezetben játszódik, a cigányokról elterjedt negatív sztereotípiák és negatív etnonímák gyűjteménye, a stílusa, nyelvezete patriarchális, érzelmi tónusa a gúny. A cigányok libát lopnak, döghúst esznek, kupeckednek, lovat és takarmányt lopnak. A parasztok mellett társadalmi kapcsolatuk a csósszal és a pandúrral van. Velük szemben a viszonyuk alárendelt. A cigányok nagyságos úrnak szólítják őket, a csósz és a pandúr pedig időnként bántalmazza a cigányokat, egyik falu határából a másikba üldözik őket. Szimbiotikus kapcsolatuk a parasztokkal egyedül az ürgeöntés. A falu népe erre a munkára visszahívja őket a hajdúval. Az elbeszélő szerint ez volt a múlt világ. Most csendőrök vannak, akik magázzák a cigányokat, vétségek esetén pedig a bíróhoz viszik őket. Nem lehet megenni az elhullott állatokat. Nem legeltethetnek. A lóvásárokon okmányok nélkül nem köthetnek üzletet.

77 uo.

78 BAKSAY, S.: Jókai karácsonyja. in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. december 31.), 917; 920.

79 i.m., 917.

80 Mi újság? Czigánymonda József főhercegről, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. január 14.), 29.

81 uo.

82 Szerkesztői mondanivalók. A majorosné lánya. Húzd rá cigány, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. január 28.), 62.

83 Szívós, B.: A sátorosok veszedelme, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. február 18.), 207–208.

Az új életükben a sátoros cigányok elszegényednek, amire az öltözködésük utal, az ezüstgomb rézpitykévé válik, a selyemkendő kartonná. „Czigányok, czigányok, sátoros czigányok, hová lesztek, mivé lesztek! Még addig-meddig, hogy utóvégre le kell telepedni, dologhoz kell nyulni...”⁸⁴

1894. április 29-én jelent meg folytatásokban *A félkegyelmű* című elbeszélés első része.⁸⁵ Árva Pistát Marton Sándor jómódú gazda befogadta a házába. A lányuk, Juliska helyett a szülők választottak a kérői közül. Megülték a lakodalmat. „Huzta a cigány, de mintha temetési dalokat csaltak volna ki hegedűjükből. Erőltette ott mindenki a jó kedvet. A menyecske arcza fehérebb volt, mint a fővárosból hozatott hófehér selyem ruha.”⁸⁶ Baljós esemény is bekövetkezett: jéggel vegyes eső hullott. Elindult a szóbeszéd. Árva Pista is megharagudott a férjre. Martonéktól elszegődött Deli Gyurihoz, Juliska szerelméhez. Juliska házassága nem lett boldog, hazaköltözött a szüleihez.⁸⁷

1894. május 6-án adták közre Szívós Béla *A vásárfia* című életképét.⁸⁸ Péter gazda vásárba készül. „»Majd meglásd, anyjuk, ma szerencsém lesz: cigány asszonynyal álmodtam.«”⁸⁹ Az álom beteljesedett. Útközben a vásárba tartva drágábban eladta a borjút, mint gondolta, majd cigányoktól olcsón vett fejszét és dohányt. Vásárfia is lett, meghívott egy pékinast a házába, aki peracet árult. Nem volt azonban mindenki boldog. „No, igaz, a sarokban ülő öreg nászasszony nem osztozik a közörömben, mert az jut eszébe, hogy hej, hol vannak már azok a szép idők, midőn még neki is volt mivel megropogtatni a peracet!”⁹⁰

1894. május 27-én jelent meg a *Farsangi történet. Az erdélyi cigány népéletből* című elbeszélés.⁹¹ Szokástörténet. Puji Ankának, a cigánylánynak nagy hozománya van, készpénz, párnák, házibútorok. Sok udvarlója akad. A leánykérésre eljön a kiszemelt legény az anyjával és az apjával, de Ankát szülei másnak szánják, kikoszarazzák őket. A lány átment a szomszédhoz és ott elájult. Az apja utánamegy a kikoszarozott kérőknek és beleyezett a házasságba. Megtartották aznap a kézfogót és jártak a papnál. A leány anyja másnap meggondolta magát. A leány újra elájult. Erre összeült a cigányok

84 i. m., 208.

85 Könyves Tóth, K.: *A félkegyelmű*. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. április 29.), 279–280.

86 i. m., 279.

87 i. m., 280.

88 Szívós, B.: *A vásárfia*. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. május 6.), 302.

89 uo.

90 uo.

91 *Farsangi történet. Az erdélyi cigány népéletből*, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. május 27.), 352.

tanácsa, de nem hoztak döntést. „Így aztán a végleges döntés elmaradt, de én határozottan hiszem, hogy az ájuldozós leány mégis csak az Iszili Gyurié lesz, s ha az lesz hát — legyen vele boldog!”⁹²

1894. július 8-án közölték a *Hogyan fürdöztek régen?* című útirajzot.⁹³ A bemutatott fürdőhelyek közt van Bártfa és Pöstyén, ahol az anekdota szerint Gvadányi József is kúrálta magát. A beszámolók szerint a költő legalább harmincszor mártózott meg az egészséget adó vízben. A fürdőhelyeken a hévíz mellett volt cigányzene is.⁹⁴

1894. május 27-én adták közre a *Loránthy János* című elbeszélést.⁹⁵ Utazástörténet és egy életút leírása. Az elszegényedett jogász vidéken udvarol egy lánynak. Ennek része a cigányzene. „Rákövetkező két éjszaka hajnalig mulattam s kivilágos kivirradtig húzta a cigány az Ildáék ablaka alatt.”⁹⁶ Ezután bevonult katonának. Kétségek közt jött vissza. A lány közben eljegyezte magát egy másik udvarlójával. Loránthy János bánatában mulatozni kezd, cigányzenére. Majd öngyilkos lesz. A volt mennyasszonya is elbúcsúztatja. „»Mégis borzasztó, hogy egy ilyen félbolond a legszebb mulatságot is elrontja. Különben mindig ilyen volt!«”⁹⁷

1894. július 22-én jelent meg Szabolcska Mihály *Hegyek közt* című verse, amely szomorú visszaemlékezés, vágyódás a szülőföldre, a puszták végtelenségére, a gémeskútra és a cigányzenére.⁹⁸

1894. szeptember 9-én adták közre Móra István *Vallomások* című versét.⁹⁹ Témája a szerelem, a vágyak és a vétkek. Ezek között van a mulatozás, a cigányzene.¹⁰⁰

Az 1894. szeptember 16-án megjelent *Borsszem Jankó. Csendőr-járat a Borsszem Jankó* egyik lapszámának a címlapja, hirdetés.¹⁰¹ A karikatúra előterében két csendőr, az állami hatóság képviselői és egy csoport cigányosan öltözött férfi áll, a háttérben nagy épületek, üzemek és füstölgő gyárkémény van. A karikatúra szövege a cigányok életének erőszakos átalakítására utal,

92 uo.

93 V., S.: *Hogyan fürdöztek régen?* in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. július 8.), 446–447.

94 i. m., 447.

95 K.: Loránthy János. *Elbeszélés*, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. május 27.), 459; 462.

96 i. m., 459.

97 i. m., 462.

98 Szabolcska, M.: *Hegyek közt*, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. július 22.), 474.

99 Móra, I.: *Vallomások*, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. szeptember 9.), 587.

100 uo.

101 Borsszem Jankó. *Csendőr-járat*, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. szeptember 16.), 614.

ennek indoklására pedig ki nem mondott negatív sztereotípiákat használ fel: „Munkára, szolgálatba! Vége a cigány dicsőségnek!”¹⁰²

Az 1894. október 7-én adták közre Vasvári Kovács József színész életrajzát és nekrológját.¹⁰³ Részt vett a szabadságharcban. Közismert személyiség volt. „Apró szerepeket játszott a színpadon, leginkább cigányokat, részeges kántorokat, mint ahogy ezek a szerepek a régebbi népszínművekben előfordulnak.”¹⁰⁴

1894. november 18-án közölték a *Komédiás-gyermekek iskolája* című párizsi életképet.¹⁰⁵ „A polgárosult világnak ezen nomádjai különösen nagy számmal élnek Párisban, hol tavasztól ősz végéig a város belső részeiben, télen át pedig a kültereken szoktak tanyázni, s ez nem annyira az ő tettségüktől, mint sokkal inkább a rájuk vonatkozó városi szabályrendeletektől függ. De akárhol üssék is föl sátorukat, s bármennyire pártolja is őket a mutatványaikban gyönyörködő közönség, mindenütt meglátszik rajtuk, hogy a társadalomból meglehetősen ki vannak zárva, sőt, ha valamelyikük meggazdagszik, az is megtagadja őket s mennél távolabbra siet menekülni közülök.”¹⁰⁶ A mutatványosok, színészek világa a cigányos életet asszociálja. Sok gyerekük van, nomádok, félvadak, rongyosak, rendetlenek, iskolázatlanok. Az utóbbi megváltoztatására Párizsban sátor-iskolákat hoztak létre. A vásári mutatványosok, színészek között vannak cigányok is. „Érdekes, hogy e komédiás-nép közt sok a cigány. A többi nem igen szereti őket; bajos velük megférfni; de nincs mód megszabadulniuk tőlük. Az iskolában a cigánygyerekeket is csak úgy tanítják tehát, mint a többi.”¹⁰⁷

1895. január 27-én jelent meg a *Vasárnapi Ujság*ban Szívós Béla *A rozmaring-osztás* című novellája, amely egy falusi, lakodalmi szokást mutat be.¹⁰⁸ A mulatságban a cigányzenekar megállás nélkül húzza a nótákat. Alig várják már, hogy pihenőt tarthassanak. A táncszünetben a menyasszony rozmaringot oszt szét a vendégek között. Asztalokat hoznak, megterítenek, a brácsás pipára gyújtana, a vőfély pedig bort kínál. A cigányok közösségen belüli helyzetére utalnak olyan etnomímák, mint a narrátor által a megnevezésük-

102 uo.

103 Halálozások. Vasvári Kovács József, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. október 7.), 666.

104 uo.

105 K., P.: Komédiás-gyermekek iskolája. Párizsi életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. november 18.), 762–763.

106 i. m., 762.

107 i. m., 763.

108 Szívós, B.: A rozmaring-osztás, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. január 27.), 57–58.

re használt more, füstös. Nem tudjuk meg, hogy végül megkínálta-e őket is a vőfély borral, viszont részesei a rozsmaringosztásnak.¹⁰⁹

1895. február 15-én adták közre Szívós Béla *A falu rossza* című elbeszélését, amelyet Déry Kálmán azonos című festménye ihletett.¹¹⁰ Julis asszony aggódva várja haza Pista fiát, aki elhanyagolja gazdasági teendőit. Pista hegedűszóval érkezik meg. A vele jött két cigány a ház közelébe érve elszalad. Julis asszony nagyon mérges, megszidja a fiát, és elhatározza, hogy megházásítja. Zsófi, a szolgálójuk szívesen lenne a felesége, ha más nem lenne.¹¹¹

1895. március 31-én közölte a *Vasárnapi Ujság* Szini Péter *Bánkódó legény* című versét.¹¹² A pusztai csárdában a vén cigány egész este víg dalokat húz, a szerelmétől elhagyott, bánatos és a leányra átkot mondó legénynek mégsem lesz jó kedve tőlük.¹¹³

1895. március 31-én jelent meg a *Szabadságon* című falusi életkép.¹¹⁴ Kullancs Gyurka két év szolgálat után hazajön szabadságra a császári katonaságtól. Mielőtt elment Nyakó cigánnyal végig hegedültette magának az utcát, és két lánynak, Zsuzsinak és Rébéknek is megígérte, hogy majd feleségül veszi. Hazatérve önérzetesen elbeszélgetnek Hörcsög Andrással, a valahai huszárral, aki mára kukoricacsősz lett, hogy a lovas vagy a gyalogos inkább az igazi katona. Ügyet sem vet a hozzájuk betérő lányokra, Tót Zsuzsira és Kis Rébékre, akik erre nagyon dühösek lesznek és megátkozzák.¹¹⁵

1895. június 30-án adta közre az újság Kiss Áron *Bártfa* című útirajzát.¹¹⁶ A bártfai fürdő vendégei gyakran kirándultak. Az egyik ilyen kedvelt hely egy bártfai völgy, Aranypatak volt, ligetes fenyőerdővel és kisebb vízfolyással. Ide rendszeresen cigányzenész kísérte el őket, akinek a zenéjére a fiatalság a gyepen táncolt.¹¹⁷

1895. július 28-án közölték a *Képek Szófiából* című útirajzot.¹¹⁸ A lap-számban több írás foglalkozott Bulgáriával. Ezek egyikében az ott készült képeket mutatták be. A lompalankai boulevard a vasút felé című fénykép

109 i. m., 58.

110 Szívós, B.: A falu rossza. Déry Kálmán festményéhez, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. február 10.), 85–86.

111 i. m., 86.

112 SZINI, P.: Bánkódó legény, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. március 31.), 195.

113 uo.

114 Sz., B.: Szabadságon. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. március 31.), 201–202.

115 i. m., 202.

116 KISS, Á.: Bártfa, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. június 30.), 421–422.

117 i. m., 422.

118 ST., A.: Képek Szófiából, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. július 28.), 485–486; 488–492.

leírásához kapcsolódtak cigányok. „A boulevard jobb oldalán terül el a híres czigány-negyed, melyet minden idegen fölkeres.”¹¹⁹ A cigányok térben elkülönülten éltek, az idegenek számára egzotikus látványt nyújtottak.

1895. augusztus 4-én jelent meg a *Szerkesztői mondanivalók* között a *Népdalok* című üzenet.¹²⁰ Műkritika. A szerkesztő szerint az egyik költemény Petőfi Sándor *A faluban utca-hosszat* című versének átírata, amelyben a legény arra biztatja szerelmi bánatában a cigányt, hogy még jobban húzza a nótát.¹²¹

1895. december 1-én adták közre Népszínház címmel Szabados Béla *Rika* című operettjének bemutatójáról szóló beszámolót.¹²² A szöveget Márkus Béla írta. Hősnője egy cigánylány. A helyszín egy erdélyi szász város. „Rikát egy cigány muzsikusz szereti, de a lány egyebet nem tudna vinni a házhoz, mint a vetőkártyáját. A polgármester udvarolni kezd Rikának s megajándékozza egy osztálysorsjátéki sorsjeggyel. Ezzel rögtön 60,000 koronát nyer. Az állatsereglet tulajdonosa erre rögtön kisüti, hogy Rika az ő leánya, amit a polgármester is bizonyít azzal a feltétellel, ha Rikát feleségül kapja. Mindjárt tengeri fürdőre mennek, de Rika cigányvér marad, s gyakran visszagondol a muzsikusra is. Az állatseregletes meg a polgármester a pénzt elverik s aztán visszakerülnek megint az erdélyi városkába. A muzsikusz ezalatt hegedűművész lett, Rika feleségül megy hozzá, a polgármestert újra polgármesternek választják.”¹²³ A dalmű szövege a közönség által jól ismert sztereotípiákat használt, mint a kártyavető cigánynőt(-asszonyt), a tehetséges cigányzenészt, aki muzsikusból hegedűművész lesz. Ilyen a misztikus cigányvér is, amely sorsokat teremt, megakadályoz minden belső változást.

1895. december 22-én *A nemzeti színház a millenium alatt* címmel arról tudósítottak, hogy a Nemzeti Színházban a millenniumi díszelőadásokon történeti és modern darabok egyaránt lesznek, ezek között pedig ott van Szigligeti Ede *A cigány* című népszínműve.¹²⁴ Az előadásokon részt vesz a király, az uralkodó család tagjai, valamint külföldi vendégek és a diplomáciai képviselők küldöttei is. Mindez azt mutatja, hogy a népszínmű kiszabadult társadalmi kötöttségéből, bebocsátást nyert a kulturálisan elismert drámairodalomba, illetve témái, közte a cigányok, mindenki számára elfogadottá váltak a színpadon.

119 i. m., 491.

120 Szerkesztői mondanivalók. Népdalok, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. augusztus 4.), 514.

121 uo.

122 Irodalom és művészet. Népszínház, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. december 1.), 800.

123 uo.

124 Irodalom és művészet. A nemzeti színház a millenium alatt, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. december 22.), 851.

3. Összegzés

A lírában kialakult cigányképek egyike a sátoros cigányok reprezentációja, akik nyomorban élnek, átkozzák a sorsukat, lopnak, kriminalizált kontextusban jelenítődnek meg. A nem cigányokkal való kapcsolataik patriarchális mintát követnek. A környezetük negatív etnonímákat használ a megnevezésükre és sztereotípiákat a jellemzésükre.

A lírikus cigányképek metaforikus, allegorikus változatában a cigányban a magyart ábrázolták. Az örökké tartó barátságot, az egyenrangúságot érzékeltették vele.

A cigány az önmegtartóztatás ellenképeként is látható, aki peremhelyezete ellenére átlépi a kinevetés társadalmi hierarchiához igazodó határait.

A lírai művek legnépszerűbb cigányalakja a cigányzenész. A cigányzene, a nóta összekapcsolódik a szomorúsággal, különösen a szerelmi bánattal. A szerelmi átok nem etnicizált, bizonyos helyzetekben a nem cigányok közt magától értetődő. A cigányzene a paraszti életvitel része, nosztalgia tárgya, a szülőföld, a végtelen puszta és a gémeskút toposzaival. A cigányzene és a mulatozás a morális rendszerben is tematizálódott, a bűnös vágyak és a vétkek között is megtalálható.

Az epikában a cigányképek egy része szintén a cigányzenészek köré épült. A közismert személyek életrajzai között helyet kaptak híres cigányprímások. A zenész cigányok megnevezésénél is előfordulnak negatív etnonímák, jellemzésükben pedig olyan negatív sztereotípiák, mint a cigányosnak tartott beszéd és viselkedés. Tanulatlanok és ezzel összefüggésben elutasítják a kötött zenei formákat.

A nemesi világ részeként patriarchális kapcsolatokat ápolnak, kölcsönös tisztelet, a művész és az úr közös életmozzanatai kapcsolják össze egymással a nemest és a cigányt. Egy további változatban a cigányzenész és a dzsentr tartós kapcsolatát a cigányzene, -nóta szeretete és a közös életérzések tartják fenn. Az útirajzokban ott vannak a fürdőhelyeken: a vendégek cigányzenét hallgatnak, vagy éppen cigányzenére táncolnak.

A paraszti világban megtaláljuk őket a lakodalomban. A kapcsolat szimbiotikus ugyan, de negatív etnonímákat használnak a megnevezésükre, a lakodalmi szokások pedig arra utalnak, hogy részben elfogadottak, részben elutasítottak. A cigányzenészek ott vannak az udvarlás során, ott vannak akkor is, a csárdában, ha valakinek bánata van, és a vásárban, az áldomásnál. A paraszt és cigány kapcsolatok része a piaci csere, az alkudozás. Ennek leírása során az egyik elbeszélésben a cigányok megnevezésére negatív etnonímákat használnak, és szintén negatív mozzanat az, hogy az áldomásnál a

zenészeket egyben vályogvetőként is azonosítják. Egy másik elbeszélésben a cigány becsapja a parasztot lóra áráról való egyezkedésnél. Az epikus művek között vannak azonban olyan elbeszélések is, amelyekben a mértéktelen mulatozás, ezzel együtt a cigányzene negatív kontextusban szerepelnek.

A sátoros cigányok többször kriminalizált kontextusban jelennek meg. Az egyik elbeszélésben a múltban negatív etnonímák és olyan negatív sztereotípiák kapcsolódtak hozzájuk, mint a libalopás, a döghúsevés, a kupeckedés, a ló- és takarmánylopás. Kapcsolataik patriarchálisak, mindenkinek alárendeltek, a hatóságok pedig, ha teheték, elüldözték őket a településekről. Ezzel szembeállítva, a jövő a cigányok és nem cigányok egyenrangúsága, a jogrendszer betartása, amelyben nincs legeltetés, nincs elhullott állat evés, az adásvételt okmányokkal igazolják. A cigányok sorsa az elbeszélő szerint az elszegényedés, a megszokott megélhetési lehetőségek megszűnése, a letelepedés és a munka. Ennek egy további változatában rajz ábrázolta és szöveg erősítette meg az iparosítás, a munka, a szolgálat, a hatóságok szembenállását egy ennek ellentétéként elgondolt cigány világgal.

A vándorcigányokra vonatkozott a közreadott monda is, amely társadalmi helyzetüket magyarázta, és velük volt kapcsolatos az ebben leírt ördög-hit. Ennek a mondai világnak az ellentéte szintén a haza, a letelepedettség és a munka volt. Az egyik elbeszélésben a rontáshit, az átok mágikus hatásában való hit is sátoros cigányasszonyhoz kötődött. Ugyanakkor több elbeszélés azt mutatta, hogy az átok, a szerelmi átok, a rontásban való hit nem etnikus sajátosság, osztoztak benne parasztok és polgárok. Szinte minden történetben a cigányok megnevezésére negatív etnonímák használtak az elbeszélők. Ezen túl az egyikben, a lublói kísértethistóriában még egyszerre megbotránkoztatónak és nevetségesnek is ábrázolták őket. A Zsigmond király uralkodásának időszakában játszódó történeti elbeszélésben az elbeszélő a cigányokat anakronisztikusan mutatta be. A cigányok magyarországi jelenlétét és beilleszkedését a 14. században magától értetődőnek láttatta, etnicizálódott mesterségeket társított hozzájuk, valamint etnikus életvitelt, vándorcigányokról született sztereotípiák alapján.

Az elbeszélésekben a cigány népelet leírására is van példa. Az elsőben ilyen az etnikusnak tartott rókatánc, a másodikban pedig a házasságkötés szokásvilága tárul fel.

Olyan epikus műre is van utalás, Arany János verses allegorikus eposzára, *A nagyidai cigányokra*, amelyben az elbeszélő a cigányban a magyart ábrázolta, a két etnonímát egymáshoz kapcsolta, a cigány népvét a magyar metaforájaként használta.

Az epikus művek egy része nem Magyarországhoz, vagy nem a magyar irodalmi hagyományokban szocializálódott elbeszélőhöz kötődött. Az egyik ilyen útirajz helyszíne Bulgária, Szófia, ahol a cigányok szegregált körülmények között élnek. Az elbeszélő az utazó, a tolmács helyzetében van, a romák pedig egzotikus idegenek számára. Az angol elbeszéléseknek két változata van. Az első változatban az elbeszélés helyszíne a Balkán, az elbeszélő szintén utazó, aki tolmács segítségével tájékozódik, a cigányok sátorosok, akik a város mellett elkülönülve telepedtek le. Az elbeszélésben a cigány nőhöz az idegenség, a szépség, a kötetlen szexuális kapcsolatok képzete és ígérete társul. A második változatban az elbeszélés helyszíne Anglia és Svájc. A történetben a cigány nőhöz a boszorkányság hite, szerelmi átok, bosszú, a gyógyítás képessége, a szexuális csábítás, a szépség, a vadság és a misztikus cigányvér képzetei tapadtak. A francia elbeszéléseknek is két változata van. Az első helyszíne Erdély, amit etnikai mozaikként mutat be az elbeszélő. A román településen a cigányok letelepedettek, lokális beilleszkedtek, szabálykövetők, belső autonómiával rendelkeznek, elkülönülten élnek. Viszont nagyon félnek a természetfeletti és gonosz lényektől, ezért útra kelnek és elköltöznek. A második helyszíne Párizs. Az útirajzban a komédiások, mutatványosok, köztük a cigányok a polgári világ nomádjai, ami a városi szabályrendeletek következménye. Sátorosok, nem részei a francia társadalomnak, amint anyagi lehetőségeik megengedik, elmenekülnek saját a közösségükből. A mutatványosok, színészek világa a cigányos életet asszociálja, amelyet az elbeszélő negatív sztereotípiákkal ír le: sok gyerekük van, félvadak, rongyosak, rendetlenek, iskolázatlanok.

A drámai művekben létrejött cigányképek a népszínművek világához kötődnek. A színpadi életképekben a cigányok, a zsidókkal és a tótokkal együtt az egzotikus szereplőket képviselték a közönség számára. A 19. század végére kialakult a sematizált szerkezete, hasonló történetek, megszokott figurák jelentek meg bennük. A Szigligeti-féle történetváltozat toposzai a kártyajós cigánylány (-nő, -asszony), a misztikus cigányvér, ami a habitus változatlanságát biztosítja, a tehetséges cigányzenész, muzsik, akiből művész lesz, amely nem etnicizált mesterség. Utóbbi a társadalmi mobilitás útja és példája. A népszínmű cigányfiguráival együtt eloldódott attól a társadalmi közegetől, amelynek sztereotípiáiból építkezett, a nemzeti drámairodalom része lett.

Felhasznált irodalom

- A Fekete erdőtől a Fekete tengerig, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. május 8.), 323–326.
- A jászberényi vásáron. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. október 22.), 719–720.
- Az »Atheneum«... in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. szeptember 25.), 671.
- Az »Atheneum«... in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. október 2.), 693.
- BAKSAY, S.: A király futása. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. november 20.), 794–797.
- BAKSAY, S.: A király futása. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. december 4.), 827–830.
- BAKSAY, S.: Jókai karácsonyja. in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. december 31.), 917; 920.
- BEREK, S.: Cigány/roma irodalmi reprezentációk a Vasárnapi Ujságban a 19. század második felében. in: *Mediárium* 12/1-2. (2018) 5–17.
- BEREK, S.: Cigány/roma irodalmi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban 1874-1891 között. in: *Mediárium* 13/2-3. (2019) 28–53.
- BEREK, S.: Cigány/roma néprajzi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban az 1870-es, az 1880-as években és az 1890-es évek elején. in: Baranyiné Kóczi Judit–Fehér Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai- napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet*. Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2019, 231–238.
- BEREK, S.: Cigány/roma néprajzi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban az 1890-es évek közepén. in: Makkos Anikó–Kecskés Petra–Kövecsesné Gősi Viktória (szerk.): „Kizökkent világ” – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem „normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka? XXIV. Apáczai- napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2021, 300–307.
- BEREK, S.: Cigány/roma reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban az 1890-es évek végén. in: Makkos Anikó – Kecskés Petra – Boldizsár Boglárka (szerk.): „A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés”: XXV. Apáczai- napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete 2021. Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2022, 140-149.
- BEREK, S.: Cigány/roma zenei és színpadi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban 1874–1891 között. in: Bodó Sára–Horsai Ede (szerk.): „Hiszek az ige diadalmas erejében!” *Tanulmányok Fekete Károly 60. születésnapjára*. Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2022, 115–122.

- tésnapja alkalmából.* Acta. Debreceni teológiai tanulmányok. 14. kötet, Debrecen, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2020, 339–351.
- Borsszem Jankó. Csendőr-járat, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. szeptember 16.), 614.
- Bosnyák-czigány népmese József főhercegről, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. július 30.), 526–527.
- Farsangi történet. Az erdélyi cigány népeletből, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. május 27.), 352.
- FEJES, I.: Elmaradtam a világtól, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 16.), 263.
- GERÉB, J.: Két nap egy nábob életéből. Rajz a közelmultból, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. május 1.), 306–307.
- HAJNÁ CZKY, T.: Bevezetés. in: uő. (szerk.): *Cigányzenészek mozgalma a boldog békeidők Magyarorszáján.* Budapest, Gondolat Kiadó, 2020, 13-46.
- HAJNÁ CZKY, T.: Előszó. in: uő. (szerk.): *Cigányzenészek mozgalma a boldog békeidők Magyarorszáján.* Budapest, Gondolat Kiadó, 2020, 7-12.
- Halálozások. Vasvári Kovács József, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. október 7.), 666.
- HEGEDŰS, S.: *Cigányábrázolás a magyar költészetben.* Budapest, Konsept-H Kiadó, 22004.
- Irodalom és művészet. Népszínház, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. október 9.), 708.
- Irodalom és művészet. Por és hamu, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 6.), 176–177.
- Irodalom és művészet. Boszniában, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 9.), 256.
- Irodalom és művészet. Ráth Mór, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. július 23.), 511.
- Irodalom és művészet. A nemzeti színház a millenium alatt, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. december 22.), 851.
- Irodalom és művészet. Népszínház, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. december 1.), 800.
- K.: LORÁNTHY JÁNOS. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. május 27.), 459; 462.
- KISS, Á.: Bártfa, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. június 30.), 421–422.
- KOVÁCS É.: Fekete testek, fehér testek. A „cigány” képe az 1850-es évektől a XX. század első feléig. in: *Beszélő* – 3. folyam 14/1. (2009) 74–90.
- KÖNYVES, TÓTH K.: A félkegyelmű. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. április 29.), 279–280.
- K., P.: Komédiás-gyermekek iskolája. Párisi életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. november 18.), 762–763.

- MIKSZÁTH, K.: A lublóí ember. Kisértetes krónika, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 23.), 278–279; 281–282.
- Mi ujság? Czigánymonda József főhercegről, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. január 14.), 29.
- MÓRA, I.: Vallomások, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. szeptember 9.), 587.
- PERCIVAL.: Színház. »Délibábok.« A Garai pályázatnál dicséretet nyert népszínmű három felvonásban. Irta Kazaliczky Antal, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. március 12.), 178–179.
- POLYÁK, L.: 2002. Cigányok Mucsáról. Az élclapi karikatúrák cigányképe. in: *Beszélő* – 3. folyam 7/7–8. (2002) 89–96.
- SÁROSI, B.: *A cigányzenekar múltja az egykorú sajtó tükrében. 1776–1903.* Budapest, Nap Kiadó, 2004.
- SÁROSI, B.: *Cigányzene...* Budapest, Gondolat Kiadó, 1971.
- SÁROSI, B.: *Dudások, cigányzenészek. A hangszeres magyar népzenei hagyomány.* Budapest, Nap Kiadó, 2019.
- SÁROSI, B.: Mindennapi magyar zene Pesten és Budán. in: Gyáni Gábor (szerk.): *Az egyesített főváros. Pest, Buda, Óbuda.* Budapest, Városháza Kiadó, 1998, 351–370.
- ST., A.: Képek Szófiából, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. július 28.), 485–486; 488–492.
- SZABÓ, E.: Czigányok, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 20.), 202.
- SZABÓ, E.: Mikszáth Kálmánhoz. Nevenapján, – 1893. okt. 13. – , in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. október 22.), 718–719.
- SZABOLCSKA, M.: Hegyek közt, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. július 22.), 474.
- SZANDAY, Z.: Peti bácsi. Rajz, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. július 10.), 482–483.
- SZANDAY, Z.: Peti bácsi. Rajz, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. július 17.), 498–499.
- SZ., B.: Szabadságon. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. március 31.), 201–202.
- SZINI, P.: Bánkódó legény, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. március 31.), 195.
- Szerkesztői mondanivalók. A majorosné lánya. Húzd rá cigány, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. január 28.), 62.
- Szerkesztői mondanivalók. A vén cigány, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. április 2.), 240.
- Szerkesztői mondanivalók. Huzzad cigány. Hozzad, stb, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. október 8.), 697.
- Szerkesztői mondanivalók. Népdalok, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. augusztus 4.), 514.
- Szívos, B.: A lóvásár. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. június 26.), 323; 451–453.

- Szívós, B.: Huszonöt birka. Juhász-történet, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. július 23.), 502–503.
- Szívós, B.: A sátorosok veszedelme, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. február 18.), 207–208.
- Szívós, B.: A vásárfia. Életkép, in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. május 6.), 302.
- Szívós, B.: A falu rosza. Déry Kálmán festményéhez, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. február 10.), 85–86.
- Szívós, B.: A rozmaring-osztás, in: *Vasárnapi Ujság* 42 (1895. január 27.), 57–58.
- SZÖLLŐSSY, Á.: Cigány a képen. Cigányábrázolás a XIX-XX. századi magyar képzőművészetben. in: *Beszélő* – 3. folyam 7/7–8: (2002) 72–81.
- SZÖLLŐSSY, A.: Cigányok a XIX. századi magyar színpadon. in: *Beszélő* – 3. folyam 7/7–8. (2002) 82–88.
- SZUHAY, P.: Az egzotikus vadembertől a hatalom önnön legitimálásáig. A magyarországi cigányokról készített fotók típusai. in: *Beszélő* – 3. folyam 7/7–8. (2002) 97–106.
- SZUHAY, P.: A pilinyi bálványtól a misztikus vándorcigányig. Válogatás és bemutató a Néprajzi Múzeum cigány vonatkozású kamarakiállításából. in: *Credo* 26/4. (2020) 32–39.
- Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. január 1.), 6–8.
- Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. január 22.), 54–56.
- Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. január 29.), 70–71.
- Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. február 12.), 107–108.
- Várkastély a Kárpátokban. Regény Verne Gyulától, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. március 19.), 190–192.
- V., S.: Hogyan fürdöztek régen? in: *Vasárnapi Ujság* 41 (1894. július 8.), 446–447.
- WESTALL, V.: Boszorkány-átok. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. augusztus 20.), 566–568; 570.
- WESTALL, V.: Boszorkány-átok. Elbeszélés, in: *Vasárnapi Ujság* 40 (1893. augusztus 27.), 587–588.
- ZÖLDI, M.: Az ál-rajtkó. Színészhistória. in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 27.), 218–219.
- ZÖLDI, M.: Nappali színjátszás. Színészhistória, in: *Vasárnapi Ujság* 39 (1892. március 13.), 183.



Tamus István: Hóolvadás, 1990

Molnár-Tamus Viktória:

MŰVÉSZETI ÉLET DEBRECENBEN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

1. Bevezetés – a vizsgálat jellemzése

Pinczésné dr. Palásthy Ildikóval – aki a tanítóképzésben pszichológia tanárom volt, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, majd a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen tanszékvezető kollégám lett – való kapcsolatomban meghatározó idejét végigkísérték doktori tanulmányaim, ezért az alábbiakban röviden összefoglalom a PhD-disszertációm¹ bevezetésében ismertetett kutatási kérdésekre adott válaszaimat, illetve összegzem és rendszerezem az értekezés elkészítése során összegyűlt eredményeket.² Alapvetően a Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tanszékein 1914 és 1949 között tanító professzorok és tanárok művészeti-alkotó, művészetelméleti-oktató és művészettámogató-pártoló tevékenységének jelentőségéről adok számot.

Isten éltesse Ildikó!



1. kép: Az egyetem központi épülete, 1932.

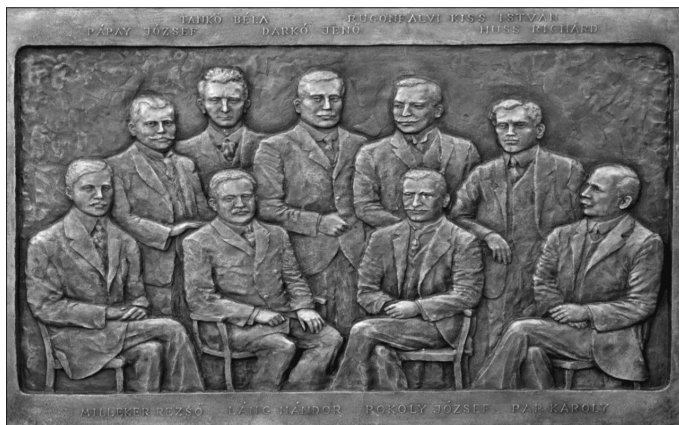
1 Tamusné Molnár: Művészeti nevelés, 309.

2 A kutatás támogatója a Debreceni Református Hittudományi Egyetem kutatásfinanszírozási pályázata volt.

1.1. A kutatás módszertana és mintája

A kutatás során kvalitatív módszereket használtam. Eszmetörténeti vizsgálatot folytattam biografikus módszerekkel, olyan tényfeltárást, amely a vizsgált tanárok, professzorok és szervezetek művészeti munkásságának tanulmányozását tűzte ki célul. A debreceni pedagógiaoktatásból indultam ki, s felismerve, hogy a bölcsészkaron még számos olyan tanár tanított, aki sokat alkotott és tevékenykedett a különböző művészeti ágakban, kibővítettem kutatásomat a bölcsészkar egyéb tanszékeire, sőt az egyetem oktatási rendjén kívüli szervezetekre és rendezvényekre. Minden olyan aktivitást ide soroltam, amiket a kutatás céljai között vizsgálandó művészeti ággként megemlítettem, tehát a szépirodalom, zene, tánc, képzőművészet, szín(ház)művészet, építészet, iparművészet, fényképészet és filmművészet területét, mindazokat, melyekhez a vizsgált tanárok tevékenységükkel kötődtek. Kutattam továbbá műgyűjtő, műpártoló tevékenységüket és művészeti közéleti szerepvállalásukat. Így összesen tizennyolc bölcsésztanári életutat és szakmai pályáivet elemeztem a művészetekhez való viszony szempontjából: Tankó Béla és Mata János filozófia, Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor pedagógia, Pap Károly, Zsigmond Ferenc, Hankiss János, Juhász Géza és Koczogh Ákos irodalom, Láng Nándor és Járdányi-Paulovics István régészet, Gerlótei Jenő francia irodalom, Gáborjáni Szabó Kálmán és Kádár Zoltán művészettörténet, Pukánszky Béla német irodalom, berei Soó Rezső botanika, Csenki Imre művészettörténet és Lükő Gábor folklorisztika tárgykörben oktattak és kutattak. A művészeti közéletben való részvétel és publikálás Tankónál, Mitrovicsnál, Hankissnál, Pukánszkynál, Soónál, Matánál és G. Szabónál fő tevékenységet, míg a többieknél csak kiegészítő elfoglaltságot jelentett. Közülük professzor volt: Tankó Béla, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Pap Károly, Hankiss János, Láng Nándor, Járdányi-Paulovics István, Pukánszky Béla, berei Soó Rezső, Juhász Géza. Rektori megbízást Láng Nándor (1916/17), Pap Károly (1924/25), Tankó Béla (1936/37), Mitrovics Gyula (1940/41), Hankiss János (1944/45. 1. félév) és Pukánszky Béla (1948/49) kapott. A bölcsészet, nyelv- és történettudományi karon tanítottak valamennyien. Dékáni és prodékáni feladatokat rajtuk kívül még berei Soó Rezső, Járdányi-Paulovics István és Karácsony Sándor látott el. Szemináriumi, intézetvezetői és szakelőadói tisztséget is többen betöltöttek pályafutásuk alatt.³

3 L. MUDRÁK: Debreceni Tudományegyetem, 179–190.



2. kép: A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának első professzori kara, 1914.

Dokumentum- és tartalomelemzés módszerével ismertettem a Debreceni Református Kollégium működését, illetve a belőle szervesen kifejlődő Debreceni Magyar Királyi Tudományegyetem, később Tisza István Tudományegyetem megalapítását, az egyetem keretein belül, illetve kívül működő kulturális-művészeti szervezetek és a Bölcsészettudományi Kar érintett oktatóinak életét és munkásságát bemutató, valamint az általuk készített dokumentumok közvetített üzenetét, az utókorra hagyományozott nevelési eszmerendszerek alapelveit. A debreceni pedagógia-oktatás professzorait – Tankó Béla, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor – bizonyos algoritmikus tartalomelrendezést követve mutattam be: életút, filozófiai eszmerendszer, pedagógiai munkásság és legteljesebb jellemzéssel az esztétikai alapelvek összessége, majd az életpályák értékelése követi egymást.



3. kép: A Debreceni Református Kollégium épülete

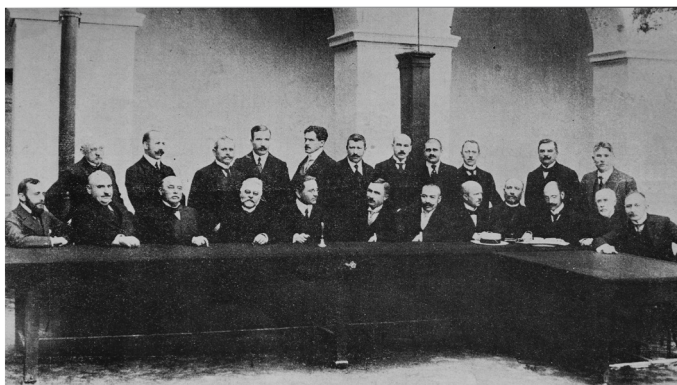
1.2. Forrásmunkák, szakirodalom

Kutatómunkámban a Debreceni Református Kollégium és a Debreceni Egyetem alapításának, történetének, működésének és kimagasló személyiségeinek megismeréséhez primer forrásként levéltári, kéziratbeli, illetve családtagok tulajdonában lévő személyes iratokat, rokoni, baráti és tanítványi visszaemlékezéseket, valamint egyetemi évkönyveket, jegyzőkönyveket használtam. A részletesen tárgyalt bölcsész tanárokról, professzorokról igyekeztem a személyes hagyatékok fennmaradt iratait, illetve a kortárs tudóstársak, kollégák által írt kritikákat, recenziókat és jubileumi tanulmányokat elolvasni és feldolgozni. A Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtára, a Tiszántúli Református Egyházkerület Gyűjteményeinek védett és kolligátum kiadványai, a Hajdú-Bihar Megyei Levéltár egyetemi vonatkozású dokumentumai, a Méliusz Juhász Péter Könyvtár helytörténeti gyűjteményének folyóiratai, valamint a Déri Múzeum hagyatéki kéziratai szolgáltak elsődleges forrásként⁴ a vizsgált professzorok által írott, sok esetben mások által eddig még nem kutatott művek és dokumentumok, valamint a tanulmányaikkal, oktató munkájukkal kapcsolatos személyes iratok feldolgozásában. Így kaptam adatokat, információkat családtagoktól, volt tanítványoktól. Akikkel interjút készítettem vagy leveleztem: dr. Tankó Attila, ifj. dr. Hankiss János, dr. Hankiss Elemér, Csongár Álmos, dr. Tóth Ervin, dr. Tóth Ervinné Almády Gizella, dr. Korompai Gáborné dr. Szalacsi Rác Mária, dr. Kornya László, dr. Lükő István, Csenki Éva.⁵

4 Az Országos Széchényi Könyvtár (OSZK) Törzsgyűjteménye, Kézirattára és Mikrofilm-tára; a Tiszántúli Református Egyházkerületi és Kollégiumi Levéltár (TtREL); a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár Bölcsészettudományi és Természettudományi Kézirattára (DE ENK BTK és TTK Kt.); a Hajdú-Bihar Megyei Levéltár (HBML); a Déri Múzeum (DM) irodalmi és képzőművészeti gyűjteményének kéziratai; a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár bölcsészettudományi és természettudományi raktári állományának időszaki kiadványai; a Méliusz Juhász Péter Könyvtár helytörténeti gyűjteményének folyóiratállománya; a földesi Karácsony Sándor Emlékkiállítás anyaga; a püspökladányi Karacs Ferenc Múzeum Csenki-hagyatéka.

5 Dr. Tankó Attila, orvos, Tankó Béla professzor unokája; ifj. dr. Hankiss János, orvos, író és dr. Hankiss Elemér†, szociológus, dr. Hankiss János professzor fiai; Csongár Álmos, berlini filozófus, író, műfordító, Tankó Béla egykori tanítványa; dr. Tóth Ervin†, középiskolai tanár, képzőművészeti szakíró, Tankó és Mitrovics-tanítvány; dr. Tóth Ervinné Almády Gizella, nyug. középiskolai tanár, Tankó-tanítvány; dr. Korompai Gáborné dr. Szalacsi Rác Mária, a DE ENK BTK és TTK Kézirattárának nyug. könyvtárosa, Szalacsi Rác Imre leánya; dr. Kornya László, nyug. egyetemi lektor, az értekezésben tárgyalt több tanár tanítványa és/vagy személyes ismerőse. Édesapja, Kornya Sándor†, 1931-ben a Csokonai Kör pénztárosa, 1936-ban titkára volt; dr. Lükő István, egyetemi oktató, Lükő Gábor hagyatékának kezelője; Csenki Éva, Csenki Imre leánya.

A téma szakirodalmi hátterének kiválasztásához és áttekintéséhez a Debreceni Egyetem előzményeiről, létrejöttéről és professzorainak munkásságáról eddig megjelent nagy, összefoglaló művek, valamint cikkek, tanulmányok, illetve az ezekből összeállított egyetemi, majd országos kiadványok, különösen a centenárium tiszteletére megjelentetett kötetek biztosították a szekunder forrásokat.⁶ A Debreceni Református Kollégium történetét feldolgozó kötetek és publikációk, a Debreceni Iskola eddig megjelent kiadványai, tanulmánykötetei, továbbá más, rokon témákban készült doktori értekezések is gyarapították a kiindulási alapot.⁷



4. kép: A Kollégium akadémiai tanári kara 1913-ban

- 6 Varga Z: Debreceni Tudományegyetem története; Barcza: Debreceni Református Kollégium; Györi L: Kollégium szerepe, 627–696; Baráth: Debreceni egyetem, 137–140; uő: Vizuális nevelés Sárospatakon, 29–42; Mudrák: Debreceni Egyetem, 4–20, uő: Pályatételek és pályamunkák, 41–56; uő: Debreceni Tudományegyetem; uő: Egyetemesalapítási tervek, 41–55; Brezsnvánszky–Fenyő: Debreceni Iskola, 7–14; Brezsnvánszky: „Debreceni Iskola”; Fekete K: Debreceni Református Kollégium, 71–89; uő: Karácsony Sándor, 224–235; uő: Debreceni Református Kollégium tanárai, 29–39; uő: Százéves az egyetemi, 15–19; Fenyő: Karácsony Sándor, 35–40; uő: Tankó Béla, 17–25; uő: Böhm Károly, 269–279; uő: Arcképvázlat Karácsony Sándorról, 185–189; uő: Karácsony Sándor egyetemen, 212–218; uő: Karácsony Sándor „műhelye”, 201–211; uő: Tankó Béla, a Debreceni, 170–180; Kozma T: Debreceni Iskola debrecenisége, 226–242; uő: Hasonlóságok és különbségek, 399–416; Vincze: Mitrovics Gyula, 26–34; uő: Arcképvázlat Mitrovics Gyuláról, 89–103; uő: Mitrovics Gyula egyetemi, 128–139; uő: Mitrovics Gyula, az egyetemi professzor, 104–117; uő: Mitrovics Gyula műhelye, 118–127. Mudrák–Király: Felépítés, működés, 57–114; Kerepeszki: Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar, 11–66; Papp L: Amikor a Nagyerdő.
- 7 Ugrai: Önállóság és kiszolgáltatottság, 254; Holik: Tanárképzés gyakorlati műhelyei, 351; Köves: Hazai rajzoktatás, 201; Vincze: Karrierutak és iskolateremtés, 333; Vargáné nagy: Jausz Béla, 305.

1.3. Kutatási kérdések

Vizsgálatom során fő elemzési szempontként merült fel, hogy a 20. század első felében mennyire volt társadalmi elvárás, értelmiségi mentalitás az egyetemi elit kulturális, kimondottan a művészeti életben való aktív részvétele vagy mennyiben tekinthető ez véletlenszerű, az egyes életművekben elszigetelt tevékenységnek, magánjellegű érdeklődésnek. Az alábbi kérdéseket foglalmaztam meg ezzel kapcsolatban:

- Az egyetemi katedrájukat elfoglaló tanároknak rendelkeznie kellett-e művészeti jártassággal, hozzáértéssel, ami a 20. században társadalmi elvárásnak megfelelő közéleti pozíciót vagy pozíciókat biztosított számukra? A művészet elméleti oktatásának kérdései egy-egy speciális érdeklődési területet jelentettek a tanári életpályákon vagy általános tendencia szerint minden bölcsész–felkészültséggel rendelkező szakember végezte ezt a jellegű ismeretközlést?
- Milyen keretek között jelentek meg a művészetelmélettel, művészet-filozófiával kapcsolatos ismeretek az egyetemi tanrendben? Kiemelten egy tanszék látta el az erre vonatkozó oktatási feladatokat, vagy több tanszék keretében, esetleg külön csak ezekkel a tárgyakkal foglalkozó tanárok közvetítették e tartalmakat?
- Milyen mértékben tükrözi a vizsgált időszakban készült hallgatói dolgozatok témaválasztása a bölcsészkar tanárai által oktatott művészeti-esztétikai tárgyakat és tartalmakat? Inspirálták-e ezek az oktatók a hallgatókat vagy sem? Milyen tantárgyakból született a legtöbb művészeti témájú dolgozat és milyen eredménnyel? Mi lett ezekből a tanárjelöltekből a diploma megszerzése után? Mennyire határozta meg egyetemi tanulmányaik utáni tevékenységüket egykori tanáraik művészeti nevelése?
- Fontos annak tisztázása, hogy milyen közéleti fórumokon, eseményeken – városi tudományos és művészeti társaságok tagságában és rendezvényein, egyetemi és egyetemen kívüli előadások, hangversenyek, kiállítások alkalmain – nyílt lehetőség az egyetemi oktatók számára művészeti alkotásaik bemutatására, illetve az alkotó művészek anyagi és erkölcsi támogatására, mecenálására – egyáltalán művészetpártolói tevékenységek végzésére. Mely művészeti ágakkal kerültek kapcsolatba az általunk vizsgált tanárok?
- Hogyan hatott a korabeli Debrecen kulturális életére az egyetemi tanárok aktív közéleti művészeti tevékenysége és hogyan alakította ezt a város kultúra- és művészettámogató viszonyulása? Milyen volt a debreceni befogadó közönség hozzáállása?

Ezekre a kutatási kérdésekre próbálok választ adni ebben a tanulmányban.

2. A vizsgálati eredmények bemutatása – a kérdésekre adott válaszok

A korabeli felsőoktatási viszonyoknak megfelelően a debreceni egyetem indulásakor a bölcsészkaron is úgynevezett „egyszemélyes” tanszékek álltak fel, azaz egy tanszék oktatója egy professzor (nyilvános rendes vagy nyilvános rendkívüli tanár) volt, ő tartotta a tanszabadság elve szerint a szemináriumok és előadások többségét. A professzor világnézeti és politikai értelemben szabadon választhatta meg, illetve határolhatta be tananyagát, illetve biztosította a tanulmányi rend kötetlenségét oktató és hallgató számára egyaránt. Köteles volt átfogó ismeretanyagot nyújtani a hallgatóknak, akik nagy szabadsággal maguk dönthették el, hogy mely tanárnál milyen tárgyat kívánnak hallgatni. Később, a két világháború közötti időszakban a kar tudományos spektrumának szélesítése nyomán a többi fontos, de tanszéki keret nem kapó bölcsész tudományt szakelőadók és úgynevezett magántanárok oktatták, akik rendszerint középiskolai tanárok, múzeumi vagy levéltári alkalmazottak voltak. Rajtuk kívül helyet kaptak a bölcsészkaron a nyelvi lektorok és a tanszéki segédzsemetest tagjai (díjas, díjtalan gyakornokok, tanársegédek), akik olykor óratartással és más oktatási feladatok ellátásával könnyítették meg a professzorok munkáját mindaddig, amíg a magántanárok túljutottak az előrehaladásukhoz szükséges procedúrán.

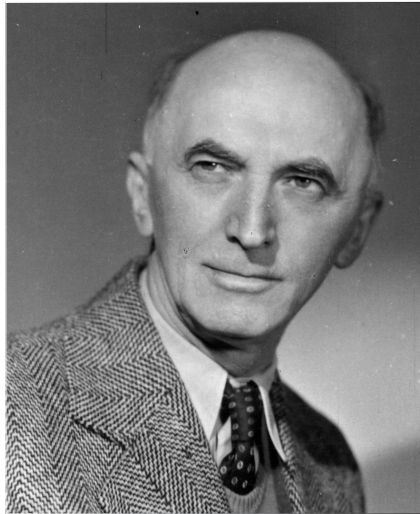
2.1. Egyetemi tanszabadság – tanári autonómia

Ilyen személyi feltételek mellett valósult meg a 20. század első felében az egyetemi tanári szabadság, ami lehetővé tette a gazdag és sokrétű művészeti tartalmak jelenlétét a Debreceni Tudományegyetem nevelési-oktatási rendszerében. A tárgyalt korszak végpontja ebből a szempontból határkövet jelent: az 1948-as egyetemi reform hatására véget ért a felsőoktatás autonómiája, ugyanis a bölcsészeti karok reformjáról szóló elképzelések, vagyis a reform indokai szerint „a bölcsészeti karon ma is a teljes tanszabadság (mindenki azt hallgat és ad elő, amit akar) elve érvényesül, amely a szakképzést teljesen dezorganizálja.”⁸ Az egyetem karain és képzési rendszerében az addigi tanszabadság megszűnt, és mindenhol a kötött tanrend szerinti tanítás került bevezetésre. Nem beszélhetünk tehát egy új tanártípus kialakulásáról a 20. század első felében, csupán az egyetemi tanári autonómia általános megnyilvánulásai állunk szemben a kutatás során tapasztalt tanári tevékenységek hátterében.

8 Részlet az 1948-as egyetemi reformból, idézi Szögi: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 317.

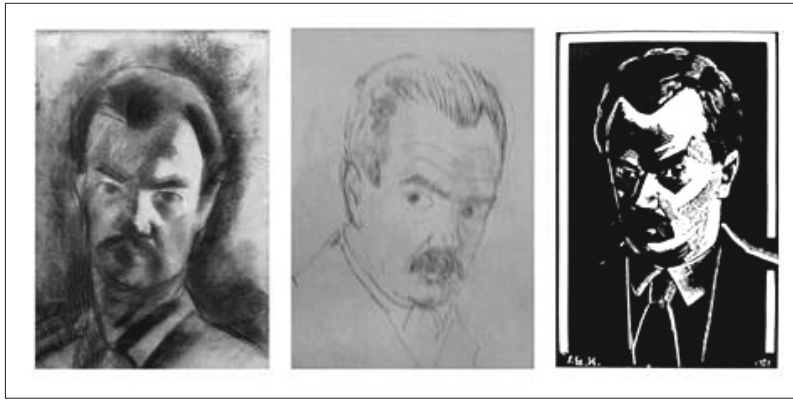
2.2. Művészeti élet – közélet – kulturális társulások

Az értekezésben tárgyalt bölcsész tanárok, professzorok a debreceni közélet, ennek szerves részeként a művészeti élet vezető testületét alkották a vizsgált szervezetek tagjaiként, gyakran több társaságban is egyszerre. A két világháború közötti debreceni kulturális társulásokban nagy számmal voltak jelen az egykori kollégiumi diákok is csakúgy, mint az egyetem oktatói karában. A korszak két, országos viszonylatban is jelentős debreceni irodalmi társaságának szellemi gyökereit részben a kollégiumi önképzőkör-elődök működésében kell keresni. A konzervatívabb Csokonai Kör tagságában több kollégiumi tanárt is találunk (Kardos Albert, S. Szabó József, Csűrös Ferenc, Géresi Kálmán). A radikálisabb szellemű Ady Társaság alapítói között pedig Juhász Géza, Kardos Pál, Gulyás Pál, Béber László egykori református gimnáziumi önképzőköri tagok állnak. Ez a csoport az országban máshol alig tapasztalható lendülettel szervezte és irányította a város irodalmi életét.



5. kép: Juhász Géza professzor

Fontos szerepet játszott előbb Debrecen, majd Budapest, így az egész ország képzőművészeti életében Gáborjáni Szabó Kálmán, a Kollégium Tanítóképző Intézetének rajztanára, egy évig az egyetem művészettörténet-előadója. A város szellemiségéből adódott, hogy az egyetem oktatóitól ugyanúgy elvárták, hogy a kulturális élet élére álljanak, mint a kollégiumi tanároktól. Így találkozott egymással az egyéni késztetés és a társadalmi elvárás az értelmi-ségi habitusból fakadóan.



6. kép: Gáborjáni Szabó Kálmán (a festő- és grafikusművész önarcképei)

2.3. Művészetelméleti oktatás

Ide kapcsolható a művészetelmélet tanrendekben és tanszéki keretek közötti megjelenésének kérdése. A művészetelméleti ismeretek leginkább az egyetem filozófia, majd pedagógia tanszéke esztétika óráin kerültek közvetítésre. Ezen kívül más tanszékek oktatói is tanítottak esztétikai-művészeti tartalmakat – itt elsősorban az irodalomtörténet, az idegen nyelvek, a régészet és a művészettörténet professzoraira, magántanáraira és szakelőadóira gondolok.

A debreceni egyetemi pedagógia-oktatás tanárainak jelentősége ebből a szempontból kiemelkedő, mert egyrészt ők hárman jelentették az adott korszak hivatalos, tanrend szerinti művészetelmélet és esztétika oktatóit, másrészt, mert számos esetben nem az egyetemen végezték ezt a jellegű tevékenységüket. Tankó Béla esztétika tárgyú tanóráin kívül rendszeresen fellépett hangversenyeken egyetemi kollégáival, tanítványaival. A Népszerű Főiskolai Tanfolyam és a Debreceni Nyári Egyetem ismeretterjesztő alkalmain zenetörténeti, zeneesztétikai előadásokat tartott.⁹ Elmarasztható viszont abból a szempontból, hogy színvonalas beszédeit nem vetette papírra, írásművet alig találni tőle, keveset publikált, így értékes gondolatait nem örökítette meg az utókornak.

9 Déri Múzeum irodalmi gyűjteménye, Mata János önéletrajza, kézirat: K. X. 75. 112. 211. és 212.



7. kép: Tankó Béla professor

Mitrovics Gyula egészen fiatal középiskolai tanár kora óta, még sárospataki éveitől kezdődően publikált képzőművészeti kiállításokat méltató kritikákat országos terjesztésű folyóiratokban, és nagyon gyakran nyitott meg tárlatokat, elsősorban Budapesten. A debreceni pedagógia tanszék első vezetőjeként, művészettörténet-oktatóként és a Debreceni Nyári Egyetem rendszeres művészeti előadójaként számos tárgyat oktatott az esztétika és a művészettörténet tárgyköréből¹⁰, bár kantianus esztétikája rendkívül korszerűtlennek számított korában.



8. kép: Mitrovics Gyula professor (Dienes János festőművész alkotása)

10 A görög építészettől az itáliai reneszánszig, I. Mudrák: Debreceni Tudományegyetem, 86.

Karácsony Sándor elsősorban a népművészet szerves beépülését hangsúlyozta a fiatalok nevelése, oktatása terén. Jelentős területet képviselt pedagógiájában a diákszínjátszás. Még gimnazistaként a Debreceni Református Kollégiumban több verset és színdarabot is írt. Igaz, hogy ezek meglehetősen alacsony színvonalú alkotások, de sosem tagadta meg őket. Később, középiskolai tanárként pedig rendezett is.¹¹ A Nyári Egyetem népszerű előadói közé tartozott. Ezen felül mindhárman számos tudományos–kulturális szervezet és lap vezetői, szerkesztői voltak.



9. kép: Karácsony Sándor professzor

Pap Károly konzervatív irodalmi esztétikája; Zsigmond Ferenc méltatásai rendszeres színházlátogató és kritikus nézőként; Hankiss János páratlanul sokrétű kulturális–művészeti tevékenysége; Gerlőtei Jenő művészetpártolása Debrecen egyik vezető festőművésze, Senyei Oláh István és a budapesti festő, Nagy István irányában; Láng Nándor művészettörténeti tárgyú kurzusai és tanszéki múzeumalapítása; Paulovics István antik és reneszánsz kori művészettörténeti előadásai; Pukánszky Béla még gyermekkorban elsajátított kiváló zongorajátéka és zenetörténeti ismertetései a Magyar Rádióban, illetve zenekari és operahangversenyek előtt; berei Soó Rezső országos viszonylatban is felbecsülhetetlen értékű műgyűjteményei; Gáborjáni Szabó Kálmán európai szinten is jelentős fametszetei és kisgrafikái; Csenki Imre zenekart és kórust dirigáló fellépései és Kodály, Bartók zeneművészetét méltató írásai; Kádár Zoltán műkritikái; Mata János költő, fametsző mély gondolati-ságú versei és rendkívüli termékenységgel alkotott ex librisei; Lükő Gábor

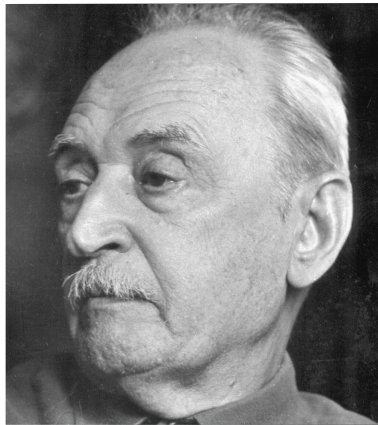
¹¹ L. Karácsony: Magyar ifjúság, 166–170.

folklorisztikai látásmódja társaslélektani rendszerében; Juhász Géza szerteágazó irodalomszervező tevékenységéből kibontakozó költészete és Koczogh Ákos művészettörténeti írásai mind-mind kiegészítik és színesítik Tankó, Mitrovics és Karácsony művészetelméleti és esztétikai tanításait.

A kutatásban bemutatott tudományos és művészeti társaságok, valamint az egyetemen a pedagógia-oktatás további kapcsolódási pontjait igyekeztem megtalálni: többen Karácsony Sándor szűkebb köréhez tartoztak nézeteinek hű követőjeként, mindenekelőtt a tragikusan fiatalon elhunyt polihisztor, Mata János és a magyar tudományos életben évtizedekig háttérbe szorított néprajzkutató, Lükő Gábor. Lükő még Karácsony mellőzöttségében is osztozott – egészen a rendszerváltásig elfeledve, csupán íróasztala fiókjainak dolgozott, hogy aztán utolsó éveiben újult erővel vegyen részt több évtizedes életművének kiadatásában.¹²



10. kép: Mata János



11. kép: Lükő Gábor

Mindez a sokrétű tevékenység érdeklődésüknek, speciális, művészeti képzettségüknek volt köszönhető, illetve a régész és művészettörténész oktatók esetében szakterületükből következett. Nem állíthatom ezért általánosságban, hogy minden bölcsészfelkészültséggel rendelkező tanárember végzett esztétikai jellegű ismeretközlést tanítási gyakorlatában. Inkább azt mondhatom, hogy a művészet elméleti oktatása sajátos színfoltot jelentett a bemutatott tanári életpályákon. Ez a válasz a bevezetés első kérdéscsoportjának második kérdésére is.

12 Tánczos: magyar lélek; Harangozó: Száz éve.

Arra a következtetésre jutottam, hogy az egyetemi oktatók által közvetített esztétikai-művészeti nevelés egészen a negyvenes évekig jellemzően hagyománytisztelő, klasszikus műveltséget közvetítő, konzervatív irányú volt, s a modern, progresszív irányzatok megjelenése csak 1945-től számottevő, amikor is ezt a szellemiséget képviselő tanárok jutottak katedrához. Számuk még így is alulmaradt a tradicionális, már-már elavultnak nevezhető eszmék szószólóival szemben.

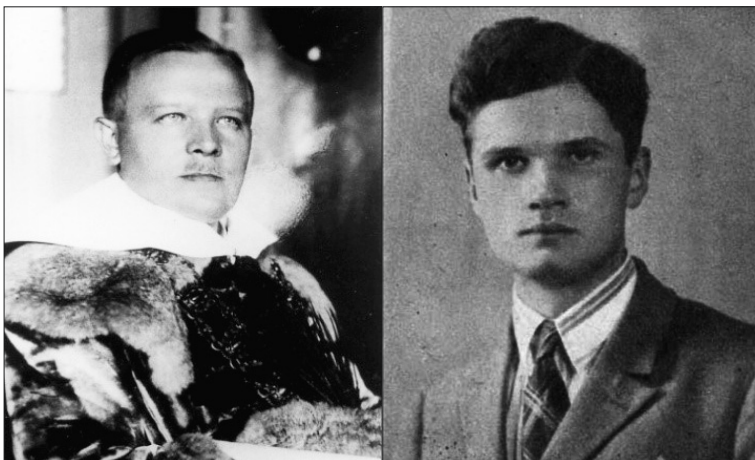
2.4. Tudomány és ismeretterjesztés

Amik nem oktattak az egyetemen művészeti tárgyakat, azok az egyetemen kívül, közéleti és tudományos társaságbeli tevékenységeik között végezték a művészeti nevelést és ismeretterjesztést. Ide kapcsolódik a művészeti alkotások bemutatására és a művészetpártolásra alkalmas közéleti fórumokat, eseményeket feltáró kérdésre adott válaszom, mely szerint a 20. század elején az egyetemi tanároknak közéleti szerepvállalásuk tekintetében szellemi vezetőként el kellett foglalni a helyüket a különböző társadalmi egyesületekben, kulturális társaságokban. Ezek a professzorok már nem zárkóztak úgy be a szaktudományuk „elefántcsonttornyába”¹³, mint 19. századi elődeik, ezért többségük tanárként és magánemberként is képviselte tudományegyetemét nemzetközi és hazai konferenciákon, rendezvényeken.

Az egyetemen és a közéletben betöltött szerepeik számtalan alkalmat biztosítottak a nyilvánosság előtti szereplésre. Számos publikációjuk jelent meg az ország és a város vezető sajtóorgánumaiban, és rendszeresen vállalták népszerűsítő előadások tartását képzőművészeti, zenei és irodalmi seregszemléken, baráti összejöveteleken, a Magyar Rádióban, a Magyar Állami Operaházban, a Szépművészeti Múzeumban, a Déri Múzeumban, a Csokonai Színházban, a Csokonai Körben, a Művészházban vagy az Ady Társaság nyilvános rendezvényein. Voltak, akik műalkotásokat létrehozó alkotó művészként bontakoztatták ki tehetségüket. Néhányan művészettámogató tevékenységükkel segítették az arra rászoruló alkotókat.

Hankiss János és Soó Rezső rendszeresen tartottak mind külföldön mind itthon tudományos, valamint ismeretterjesztő előadásokat oktatói, illetve azt kiegészítő hivatalos és kedvelt tevékenységeik eseményeiről.

13 „splendid-isolation-típusú magatartás”, l. Vincze: Mitrovics Gyula egyetemi, 139; uő: Karrierutak és iskolateremtés, 61.



12. kép: Hankiss János

13. kép: Berei Soó Rezső

Mellettük Tankó Béla, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor és Pukánszky Béla aktív előadói voltak hosszú éveken át a Debreceni Nyári Egyetem rendezvényeinek, Budapest és Debrecen kulturális-művészeti életének.



14. kép: Pukánszky Béla

Hankisst a francia állam ki is tüntette kultúrdiplomáciai cselekedeteiért. Mitrovics országos ismertsége kivételt jelentett debreceni kollégái között¹⁴.

14 „[...] a főváros szellemi elitjének legkiválóbb képviselőit tudta mozgósítani. Ekkorra természetesen már kinőtt a régi „vidéki professzor” skatulyából [...]” Vincze: Mitrovics Gyula egyetemi, 131.

Mata Jánosban kiváló fametszőt és korai halála miatt nem teljes mértékben kibontakoztatott költői tehetséget tisztelhetünk, Karácsony Sándor kisebb színdarabok és szépirodalmi művek írójaként ismert, Lükő Gábor népzenei gyűjtéseket végzett, Pukánszky Béla olykor hangversenyzongorához ült. Tankó, Mitrovics és Karácsony Mata Jánost állandó ex libris megrendelésekkel támogatták¹⁵, Gerlőtei Jenő több kortárs képzőművészt felkarolt, Soó Rezső pedig számtalan, európai és hazai szinten elsők között jelen lévő magángyűjteményeivel járult a „művészetek oltára” elé.

Többen művészeti kritikusként váltak ismertté a lakosság körében. Mitrovics és Kádár Zoltán képzőművészeti kiállítások megnyitása alkalmából, Hankiss színházi előadások kritikáival jelentkezett gyakran a Csokonai Színház műsorfüzeteiben, Pukánszky Béla pedig zeneművek ismertetésével népszerűsítette a hangversenytermek közönsége számára a klasszikus zene és operairodalom kiemelkedő, gyakran játszott alkotásait.

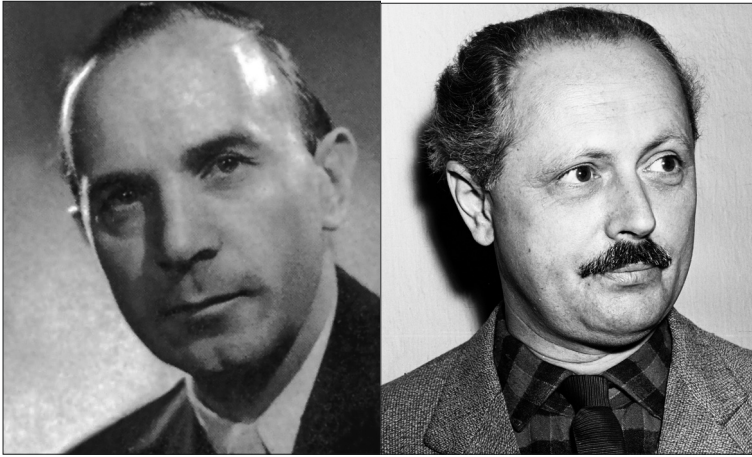


15. kép: Kádár Zoltán

A nemzetközi viszonylatban páratlan magyar művészeti géniuszok életműve több debreceni egyetemi oktatót összekapcsolt. Liszt művészetéről és Bartók-Kodály népzenei ihletésű zeneszerzői munkásságáról elfogulatlan méltatás-

15 Déri Múzeum irodalmi gyűjteménye, Mata János jegyzéke az ex libris-megrendelésekről: K. X. 75. 112. 174. K. X. 75. 112. 273.1-2.

sal írt Tankó, Mitrovics, Karácsony, Hankiss, Csenki, Lükő és Koczogh, akiknek számos ponton találkozott esztétikai értékrendszerük és ízlésviláguk.



16. kép: Csenki Imre

17. kép: Koczogh Ákos

Megkerestem és felvázoltam azokat az egyetemen kívüli művészeti, kulturális vagy ismeretterjesztő megjelenési formákat, melyeken a vizsgált oktatók széles körű tevékenységükről beszámoltak, bemutatkoztak. A Csokonai Kör felolvasóülései, a Debreceni Szemle tanulmányai, könyvismertetései, a Műpártolók Egyesülete, a Művészház és az Ajtósi Dürer Céh tárlatai a Déri Múzeumban, az Ady Társaság összejövetelei, a Debreceni Nyári Egyetem művészeti előadásai, programjai, a városi hangversenyek, kiállítások mind színhelyei voltak ezeknek az eseményeknek.

2.5. Művészeti ágak megjelenése a tanári életpályákon

Világossá vált számomra, hogy a vizsgált tanárok szinte minden művészeti ággal kapcsolatot tartottak, de személyes kontaktusba nem mindegyikkel kerültek. Műveiket végigolvasva első gondolatom az, hogy a legtöbbet irodalmi kérdésekről publikáltak – talán, mert maguk is író emberek voltak, de jelentősebb magyarázat lehet, hogy az egész művészet- és esztétikatörténetről elmondható az irodalmi-költészeti kérdések hangsúlyos taglalása minden más művészeti ággal együtt. Az irodalom mellett számos tanárhoz igen közel állt a zene műfaja több okból. Egyrészt a vallás¹⁶ tisztaságát leginkább, legmaga-

16 Talán semmi sem olyan egyértelműen közös az értekezésben tárgyalt tudományos elmé-

sabb szinten visszaadni képes művészeti ágak tekintették, másrészt többségük zeneileg képzett, több hangszeren játszó, egyes alkalmakon (például egyetemi ünnepek, megemlékezések, a Népszerű Főiskolai Tanfolyami estek, nyári egyetemi műsorok, előadások, hangversenyek, városi koncertek, kisebb kamaraestek) gyakorló muzsikusként fellépő műkedvelő volt. Tankó Bélán és Karácsony Sándoron kívül tudomásom van például Hankiss János, Csenki Imre, Pukánszky Béla kiváló hangszeres (zongora-) játékaról, illetve kórusmuzsikusi, karnagi tevékenységéről.



18. kép: Csenki Imre és Kodály Zoltán

Közös sajátosság továbbá, hogy szinte mindannyian publikáltak Bartók Béla és Kodály Zoltán munkásságáról, elsősorban népdalgyűjtő, népzenei eredményeikről, valamint Liszt Ferenc egyetemes zenetörténetben játszott szerepéről. Érdekességként jegyzem meg, hogy meglepő fordulatot hozott Tankó és Mitrovics életművében a zenéről vallott véleményük, miszerint mindketten egyöntetűen a művészeti ágak között legmagasabb rendűnek és legneme-

letekben, mint alkotóik mély vallásos meggyőződése. Milyen is lehetne, hiszen például Tankónak és Mitrovicsnak az édesapja, Karácsonynak pedig az anyai nagyapja volt református lelkész. Pap Károly családjában szintén találunk lelkészi hivatást gyakorló személyt, Mata János mély hitét alkotásai őrzik, Lükő Gábor pedig csak felekezetet váltott, amikor katolikus hitről reformátusra tért neve megváltoztatása és az apjával kialakult mély konfliktus vállalásával is. Hankiss Jánost legnehezebb, egyetemi tanszéki állásától megfosztottan sem hagyta el hite, mellyel felesége és gyermekei számára is minta tudott lenni a legmegalázóbb emberi viselkedés emelt fővel való elviselésében (l. a közelmúltban elhunyt fia, Hankiss Elemér visszaemlékezéseit: Hankiss E: *Idegen világban?*, 48).

sebbnek a zenét tartották, azon belül Liszt Ferenc művészete előtt hódoltak legnagyobb tisztelettel.¹⁷

Mitrovics Gyula egészen fiatal kora óta nyitott meg, illetve látott el kritikákkal különféle helyi, megyei vagy országos kiállításokat, tárlatokat, ezzel fontos népművelői, felnőttnevelési feladatokat ellátva. A többi művészeti ággal szintén kapcsolatot tartottak írásaikban, figyeltek rájuk és próbálták követni az aktuális történéseket, bár Tankó, Karácsony, Pap, Zsigmond, Hankiss, Juhász, Koczogh leginkább az irodalom, Mitrovics, Gáborjáni Szabó, Kádár és Mata a képzőművészet, míg Pukánszky és Csenki a zene berkeiben alkotott maradandót. Mindezt az értekezésben elemzett szemelvények jól tükrözik.



19. kép: Pap Károly



20. kép: Zsigmond Ferenc

17 Mitrovics Gyula: Elnöki megnyitók, 50–52.45–46.71–72; Tankó Béla: Liszt Ferenc emlékezete, 15; Pukánszky Béla: Bartók Béla, 20–21; Koczogh Ákos: Bartók Béla, 57–58; uő: Kodály Zoltán hetvenedik, 35–37; Csenki Imre: Kodály Zoltán és a Kállai, 38–39; Hankiss János: Liszt Ferenc, 57–63; Szij Rezső: Kodály Zoltán, 20–21; Lükő Gábor: Fekete zongora, 30–33; Kontra György: Karácsony Sándor, 219.

2.6. Hallgatói dolgozatok művészeti témákban

A bölcsészkaron készített hallgatói dolgozatokra vonatkozó kérdéscsoportot megvizsgálva feltártam, hogy csak csekély számban születtek művészeti-esztétikai témájú írások, azok is elsősorban olyan professzoroknál, akik nem elsősorban fő tárgyaik között tartottak ilyen jellegű kurzusokat, bár kétségtelen, hogy hirdették őket. Azoknál viszont, akik a művészetelméleti-esztétikai tartalmakat oktatták, csak egy-két írás született vagy egyetlen sem. Ezek többsége tanári szakdolgozat, melyeket néhányan doktori értekezésként is megvédtek. Valószínű, hogy az egyetem diáksága nem szívesen vállalkozott művészeti tartalmak kutatására, hiszen ez nagyfokú vagy teljes önállóságot kívánt tőlük. Ez a nagy erőfeszítés pedig nem tartozott a tanári diploma megszerzésének kötelező feltételei közé. Az egyetemi tanrendek alapján kimutattam és rendszereztem, hogy több tanszék tantárgyai között is megjelentek a művészetelméleti-esztétikai jellegű tartalmak. Elsősorban filozófiai, pedagógiai, művészettörténeti tárgyakat találtam, melyek témakörei jól nyomon követhetők a hallgatói dolgozatok művészeti témaválasztásában, továbbá címeikben felismertem oktatóik egyes kurzusait. Azt feltételeztem, hogy a hallgatók művészeti témaválasztásai visszatükrözik tanáraik hatását tanulmányaikra, illetve diplomaszerezés utáni pályaválasztásukra és érdeklődési körükre. Igazán azonban csak néhány esetben van tudomásom ilyen befolyásról még élő hozzátartozóktól és fennmaradt írásokból, hiszen nem készültek erre vonatkozó követéses vizsgálatok. A végzett hallgatók többsége a szakjának megfelelő tanári pályán helyezkedett el.

2.7. A maradandóság városából a kultúra fellegvára

Az utolsó kutatási kérdések megválaszolása közben arra világítottam rá, hogy Debrecenben a művészeti élet iránti érdeklődés erősen mérsékelt jellegű volt a 20. század első felében. A helyi művészeknek nagyon meg kellett küzdeniük a megélhetésért. Állami támogatás, városi megrendelés és az elhelyezkedési lehetőség (pl. rajztanári) minden művészeti területen csekély volt. Ez nyilván kiábrándultságot eredményezett a város művésztszadalmában. A tárgyalt művészeti társulásoknak éppen ezért fokozott erőfeszítésekkel kellett a művészeket és a közönséget összekapcsolni. Ez igen nehéz feladatot jelentett, még az elhivatott tagoknak is. Később Debrecen kulturális szempontból fokozatosan kiemelkedett a vidéki városok köréből, hiszen az Ady Társaság irodalmi, zenei, de különösen képzőművészeti osztálya – elsősorban a tagságát többségében alkotó egyetemi bölcsészoktatók tevékenysége által – maradandó fejlesztő hatást gyakorolt nemcsak a helyi, de a fővárosi közönségre is. Így volt biztosított az egyetemi oktatók aktív jelenléte a város

kulturális életében és részvétele annak tudományos-művészeti csoportjaiban. Ezáltal válhatott a „maradandóság városának” többségében konzervatív ízlésű közönségből a modern, progresszív művészeti törekvéseket is kedvelő és támogató befogadó lakossági réteg.

3. Összegzés – művészeti tevékenység és Debrecen

A kutatás során érdekes összefüggésre mutattam rá: akár helyi, akár más városból érkező tanárok is voltak a vizsgált személyek, Debrecenbe érkezésüket követően előbb-utóbb tagjai lettek a város értelmiségi köreit tömörítő szervezeteknek, ahol szoros szakmai és baráti kapcsolatot ápoltak egymással. Élénk publicisztikai, tudományos-ismeretterjesztő előadói és műalkotásokat kiállító szerepvállalásuk fontos szerepet töltött be a város kulturális életében, ezáltal jutott Debrecen a hazai művelődés fellegrárába sok területen. A könyvben vizsgált tanárok egyetemi és egyetemen kívüli aktivitása fokozottan hozzájárult ahhoz, hogy Debrecen joggal nevezhető jelentős magyar kulturális és művészeti központnak a két világháború közötti Magyarországon.

A műgyűjtésnek szinte egyáltalán nem volt hagyománya, csupán egy-két magángyűjtő élt a városban, ők is inkább a régebbi korok műveit vásárolták szívesen, nem a kortársakét. Közöttük jelentett kivételt néhány egyetemi professzor, mint berei Soó Rezső, Mitrovics Gyula és Gerlótei Jenő, akiknek segítő tevékenysége – ismerve a körülményeket – érthető módon még inkább felértékelődik. A város mint mecénás nem létezett, csupán közösségi helyiségeit adta oda kiállítások, előadóestek, hangversenyek rendezése céljából – a Déri Múzeum megnyitásával némileg javult a helyzet ezen a téren.¹⁸

Sorra alakultak Debrecenben a tudományos-kulturális egyesületek, melyek megszüntették a Csokonai Kör hegemóniáját a térségben. Ezzel együtt Debrecen művészeti élete is fellendült. Egyre gyakrabban jöttek létre ezen szervezetek által közösen rendezett ünnepek, műsoros estek, elsősorban az Ady Társaság tevékenységének köszönhetően. Mindez azért volt különösen jelentős, mert a felvilágosodás óta soha olyan közel nem volt ez a város a kor leghaladóbb szellemi mozgalmaihoz, mint a 20. században, hiszen az 1920-as években már hazánk egyik legjelentősebb kultúrközpontjának számított. A magyar valóság úgy festett, hogy az ország „szívszerinti” fővárosa, Debrecen indította el – a főváros mellett – a legtöbb hazai kulturális kezdeményezést. „Láttak egy várost, ahol méltósága van az író névnek s [...] nemcsak tanácsnokok, főigazgatók, egyetemi tanárok vonultak ki, de hor-

18 Bíró, Képzőművészeti élet, 392–393.

ribile dictu, a diákság is, melyet máshol a halott irodalom tiszteletére s az élő írók megvetésére nevelnek; a szeretet spontán viharában zsúfolt padok előtt olvasták fel műveiket, tósztokat kaptak, mintha képviselőjelöltek lettek volna, élő olvasókkal beszéltek, akik jobban ismerik műveiket, mint ők maguk.”¹⁹ Mindezek alapján állíthatom, hogy a debreceni bölcsésztanárok sokrétű és szinte valamennyi műfajt felölelő kulturális-művészeti aktivitása egyértelműen pezsdítően hatott a „maradandóság” fellegvárában, és jóval nyitottabbá, fogékonyabbá tette a város közönségét a haladó, modern művészeti eszmék és események befogadására.

Kutatómunkám lényeges eredménye a feldolgozott tanári életpályák esztétikai üzeneteinek feltárása, melyek szerves részét képezték az egyetemi oktatók által végzett művészi alkotómunkának, a művészet befogadásának, értelmezésének és kritikájának vagy éppen magát a műalkotást létrehozó tevékenységeknek és támogatásuknak 1914 és 1949 között. Doktori értekezésemben és az abból készült könyvben annak bemutatására vállalkoztam, hogy milyen sokrétű művészeti tevékenységet folytattak a 20. század első felében a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának oktatói elsődleges, tudományos feladatvégzésük mellett.

Felhasznált irodalom

- BAKÓ, E.: „*Debrecen, lelkem székvárosa*”. Németh László és Debrecen, Debrecen, Hajdú-Bihari Múzeumok Igazgatósága, Debreceni Irodalmi Múzeum, 2006.
- BARÁTH, B.: A debreceni egyetem felállításának ügye a református egyház előtt, in: Püski, L. – Valuch, T. (szerk.): *Mérlegen a XX. századi magyar történelem, értelmezések és értékelések*. Budapest, Debrecen. 1956-os Intézet, Debreceni Egyetem Történelmi Intézet, 137-140, 2002.
- BARÁTH, B. L.: Vizuális nevelés Sárospatakon 1797-1902 között, Adalékok a Sárospataki Református Kollégium történetéhez, in: *Zempléni Múzsza* 5 (2005), 29-42.
- BARCZA, J. (SZERK.): *A Debreceni Református Kollégium története*, Budapest, A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 1988.
- BÍRÓ, L.: Képzőművészeti élet, in: Tokody Gy. (szerk.): *Debrecen története 1919-1944*, 4. kötet, Debrecen, 391-411, 1986.

19 Németh László szavait idézi Bakó: „Debrecen, lelkem székvárosa”, 10.179.

- BREZSNYÁNSZKY, L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*, Budapest, Gondolat, 2007.
- CSENKI, I.: Kodály Zoltán és a Kállai kettős, in: *Építünk 3* (1952) 38-39, 1952.
- FEKETE, K.: A Debreceni Református Kollégium tanárai az egyetemen, in: Brezsnýánszky L. (szerk.): *A Debreceni Iskola* (Acta Paedagogica Debrecina, A Debreceni Egyetem Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének Közleményei), Debrecen. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 71-89, 2004.
- FEKETE, K.: A Debreceni Református Kollégium tanárai az egyetemen, in: Brezsnýánszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*, Budapest, Gondolat Kiadó, 29-39. 2007a.
- FEKETE, K.: Karácsony Sándor a teológus szemével, avagy Karácsony Sándor egyháztörténeti jelentősége, in: Brezsnýánszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*, Budapest, Gondolat, 224-235, 2007b.
- FEKETE, K.: Százéves az egyetemi rangú teológiai oktatás Debrecenben. Rektori tanévnyitó beszéd, in: Kustár Z. (szerk.): *Orando et laborando* (A Debreceni Református Hittudományi Egyetem évkönyve a jubileumi 475. tanévről 2012/2013), Debrecen, DRHE, 15-19. 2013.
- FENYŐ, I.: Karácsony Sándor, in: Brezsnýánszky L. – Fenyő I. (szerk.): *A Debreceni Iskola* (Acta Paedagogica Debrecina, A Debreceni Egyetem Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének Közleményei), Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 35-40, 2004a.
- FENYŐ, I.: Tankó Béla, in: Brezsnýánszky L. – Fenyő I. (szerk.): *A Debreceni Iskola* (Acta Paedagogica Debrecina, A Debreceni Egyetem Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének Közleményei), Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 17-25, 2004b.
- FENYŐ, I.: Böhm Károly, a Kolozsvári Iskola értékelméleti filozófiájának hatása a Debreceni Egyetemen, in: *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása, A IV. Kiss Árpád konferencia előadásai* (Kiss Árpád Archívum Könyvtár Sorozata IV. kötet, 2005. november), Debrecen, 269-279, 2006.
- FENYŐ, I.: Arcképvázlat Karácsony Sándorról (1891-1952), in: Brezsnýánszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*, Budapest, Gondolat, 185-189, 2007a.
- FENYŐ, I.: Karácsony Sándor egyetemen kívüli tevékenysége, in: Brezsnýánszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Budapest, Gondolat, 212-218. 2007b.

- FENYŐ, I.: Karácsony Sándor „műhelye” a Debreceni Egyetemen, in: Brezsnaynszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*, Budapest, Gondolat, 201-211. 2007c.
- FENYŐ, I.: Tankó Béla, a Debreceni Egyetem professzora (1876-1946), in: Brezsnaynszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Budapest, Gondolat, 170-180. 2007d.
- GYŐRI, L. J.: A kollégium szerepe a magyar irodalom művelésében, in: Barcza J. (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Budapest, A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 627-696. 1988.
- GYŐRI, L. J.: *„Egész Magyarországnak és Erdélységnek...világosító lámpása”*. A Debreceni Református Kollégium története, Debrecen, Tiszántúli Református Egyházkerület, 2006.
- HANKISS, E.: *Idegen világban?*, Helikon, Budapest, 2002.
- HANKISS, J.: Liszt Ferenc magyar jelentősége, in: *Alföld* 7 (1956), 57-63.
- HARANGOZÓ, I.: Száz éve született Lükő Gábor, http://www.napkut.hu/naput_2001/2001_04/009.htm, letöltés ideje: 2013. március 10. 2009.
- HOLIK, I.: *A tanárképzés gyakorlati műhelyei. A gyakorlóiskolák tanárképzési szerepének vizsgálata*, doktori (PhD) értekezés, Debrecen, DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskolája, 2006. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/79518/ertekezés.pdf?sequence=6> letöltés: 2015. március 15.
- KARÁCSONY, S.: *Magyar ifjúság*, Budapest, Exodus, 1946.
- KEREPESZKI, R.: A Bölcsész-, Nyelv- és Történettudományi Kar 1912–1929, in: Papp K. (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története*, 1., Debrecen, Debreceni Egyetem BTK, 11-66, 2014.
- KOCZOGH, Á.: Bartók Béla (1881-1945), in: *Építünk*, 1 (1950), 57-58.
- KOCZOGH, Á.: Kodály Zoltán hetvenedik születésnapján, in: *Építünk*, 3 (1952), 35-37.
- KONTRA, GY.: *Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor*, Budapest, Gondolat, 2009.
- KOZMA, T.: A debreceni iskola debrecenisége, in: Brezsnaynszky, L. – Fenyő, I. (szerk.): *A debreceni iskola*, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2004.
- KOZMA, T.: Hasonlóságok és különbségek a Debreceni Iskola pedagógiájában, in: Brezsnaynszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2007.
- KÖVES, SZ.: *A hazai rajzoktatás története (1777-1944) kortárs nevelési és művészeti irányzatok tükrében*, PhD-disszertáció, Budapest, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. 2009. <http://ppk.elte.hu/2009/images/>

- stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Nevelestudomany_PhD/2009/koves_szilvia_disszertacio_2009.pdf. letöltés: 2011. április 20.
- LÜKKŐ, G.: A fekete zongora, Gondolatok Bartók zenéjéről, in: *Jászkunság*, 12 (1966), 30-33.
- MATA, J.: *Jegyzék az ex libris megrendelésekről*, Mata János hagyatéka, publikálatlan kézirat: Déri Múzeum Irodalmi Gyűjteménye, K. X. 75. 112. 174; K. X. 75. 112. 273.1-2.
- MATA, J.: *önéletrajz*, publikálatlan kézirat: Déri Múzeum irodalmi gyűjteménye, K. X. 75. 112. 211. 212.
- MITROVICS, GY.: Elnöki megnyitó, in: *Esztétikai Füzetek*, 2 (1935a), 50-52.
- MITROVICS, GY.: Elnöki megnyitó, in: *Esztétikai Füzetek*, 2 (1935b), 45-46.
- MITROVICS, GY.: Elnöki megnyitó, in: *Esztétikai Füzetek*, 2 (1935c), 71-72.
- MOLNÁR-TAMUS, V.: *Művészeti nevelés az egyetem falai között és azon túl. A debreceni egyetem bölcsészettudományi kara oktatóinak művészeti, művészetelméleti és művészetpártolói tevékenysége 1914–1949*, Debrecen, DRHE, 2022.
- MUDRÁK, J.: A Debreceni Egyetem volt Régészeti Intézetének története és előzményei (1914–1952), in: Hollósi G. (szerk.): *Közlemények a Debreceni Tudományegyetem történetéből* (1. kötet), Debrecen, DE BTK Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, 4-20. 2005a.
- MUDRÁK, J.: Pályatételek és pályamunkák a bölcsészettudományi karon, in: Hollósi G. (szerk.): *Közlemények a Debreceni Tudományegyetem történetéből*, 2. kötet, Debrecen, DE BTK Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, 41-56, 2005b.
- MUDRÁK, J.: *A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története (1914–1949)*, Debrecen, Egyetemi Kiadó, 2012a.
- MUDRÁK, J.: Egyetemalapítási tervek és a Debreceni Tudományegyetem megalakulása. in: Orosz I. – ifj. Barta J. (szerk.): *A debreceni egyetem története 1912-2012*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 41-55. 2012b.
- MUDRÁK, J. – KIRÁLY S.: Felépítés, működés, oktatás, tudományos munka, in: Orosz I. – Barta J. (szerk.): *A Debreceni Egyetem története 1912-2012*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.57-114. 2012.
- PAPP, L.: *Amikor a Nagyerdő még a Bem térig ért... Emlékek a 100 éves Debreceni Egyetemről, különös tekintettel a Tisza István és a Kossuth Lajos Tudományegyetemre (1912-2012)*, Debrecen, 2013.
- SZÖGI, L. (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635-2002*, Budapest, ELTE Kiadó, 2003.
- PUKÁNSZKY, B.: Bartók Béla. Töredék egy készülő tanulmányból, in: *Vándortűz*, 6 (1947), 60-62.

- SzÍj, R.: Kodály Zoltán és a magyar könyvművészet, in: *Művészet*, 4 (1963), 20-21.
- TAMUSNÉ MOLNÁR, V.: *Művészeti nevelés az egyetem falai között és azon túl. A debreceni egyetem bölcsészettudományi kara oktatóinak művészeti, művészetelméleti és művészetpártolói tevékenysége 1914–1949*, PhD-értekezés, Debrecen, DE Humán Tudományok Doktori Iskola, 2017.
- TÁNCZOS, V.: A magyar lélek formáinak eszmei és módszertani háttéréről, Utószó Lükő Gábor *A magyar lélek formái* c. könyvének 3. kiadásához, in: Lükő, G. – Pozsgai, P. – Heilig, B. – Terbócs, A. (szerk.): *A magyar lélek formái*, Budapest, Táton Kiadó, 2011.
- TANKÓ, B.: *Liszt Ferenc emlékezete*, Különlenyomat a Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem 1935-36. évi évkönyvéből, Debrecen, A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem, 1937.
- UGRAI, J.: *Önállóság és kiszolgáltatottság, A Sárospataki Református Kollégium működése 1793-1830*, PhD-értekezés. 2005. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/79211>, letöltés: 2015. március 10.
- VARGA, Z.: *A Debreceni Tudományegyetem története, 1. kötet, 1914–1944*, Debrecen. 1967.
- VARGÁNÉ NAGY, A.: *Jausz Béla a pedagógus professzor*, Doktori (PhD-) értekezés, Debrecen, DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, 2013. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/177012/Vargane_Nagy_Aniko_Ertekezés-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y, letöltés: 2015. április 11.
- VINCZE, T.: Mitrovics Gyula, in: Brezsnaynszky L. – Fenyő I. (szerk.): *A Debreceni Iskola* (Acta Paedagogica Debrecina, A Debreceni Egyetem Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének Közleményei), Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 26-34. 2004.
- VINCZE, T.: Arcképvázlat Mitrovics Gyuláról, in: Brezsnaynszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*, Budapest, Gondolat, 89-103, 2007a.
- VINCZE, T.: Mitrovics Gyula egyetemi és egyetemen kívüli szerepvállalása, közéleti funkciói, in: Brezsnaynszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*, Budapest, Gondolat, 128-139, 2007b.
- VINCZE, T.: Mitrovics Gyula, az egyetemi professzor, in: Brezsnaynszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*, Budapest, Gondolat, 104-117. 2007c.
- VINCZE, T.: Mitrovics Gyula „műhelye” a Debreceni Egyetemen, in: Brezsnaynszky L. (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*, Budapest, Gondolat, 118-127. 2007d.

VINCZE, T.: *Karrierutak és iskolateremtés a XX. század első felének magyar neveléstudományában. Mitrovics Gyula pályájának és szakmai műhelyének kvalifikációtörténeti nézőpontú bemutatása*, Doktori (PhD-) értekezés, Debrecen, DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskolája. 2011. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/109275/Vincze%20Tam%C3%A1s%20doktori%20%C3%A9rtekez%C3%A9se-t.pdf?sequence=6&isAllowe>, letöltés: 2015. március 15.

Vitéz Ferenc:

A TEHETSÉG ERKÖLCSI ÉRTELMEZÉSE COMENIUSNÁL

Hajlamok és „lelki tehetségek”

Ha Comenius „tehetségmentő” programjának olvasatához rátekinünk a 17. századi tehetségképekre, a terminológiai és szemléleti eltérések mellett értelmezési különbségeket is találunk, hiszen a tehetségfogalom programalkotó meghatározása a 19. században kezdődött el. (Galton a tehetség szintjét statisztikailag próbálta mérni; Lombroso a tehetséget öntudatosnak nevezte – aki tudja, miért és hogyan ér el bizonyos célokat –, s minél magasabb valaki szellemi képessége, annál nagyobb az érzékenysége is [Gyarmathy 2006].) S már Konfuciusz is (Kr.e. 552–479) foglalkozott az adottságok osztályozásával. Ő a nagy erőfeszítéssel tudáshoz jutó *tompákat*, a tudást főleg tanulással elérő *közepeseket*, a tudás birtokosaiként született *intelligenseket*, a „tízezer más embert is legyőző” *csodálatos képességűeket* különböztette meg, jelezve, hogy a teljesítményhez legalább négyféle út vezet (Tóth 2013, 8; vö.: Gyarmathy 2014). A tehetséget az ókori filozófusok *misztikus ajándéknak* tekintették, viszont a platóni államvezetés (egy háromszintes, fokozatosan szelektív „közoktatási” rendszer keretei között) az elitnevelést, az „arany emberek” kiművelését tartotta fontosnak, s elsősorban a matematikában rejlő mentális erőre alapozott (Tóth 2013, 11–23). A középkorban (még a reneszánszban is) elterjedt volt az a nézet, hogy a *géniuszokat* és *elmebetegeket* csak egy hajsza választja el egymástól.

A Bacon tudomány-egységesítési elképzeléseit támogató, Descartes-ot személyesen ismerő Comeniushoz hasonlóan Bacon empirizmusából és Descartes matematikai logikájából merítő 17. századi angol filozófus, John Locke a gyermek nevelhetőségének mindenhatóságát vallotta. 1693-as, általános pedagógiai kérdéseket konkrét nevelési tanácsokkal taglaló *Gondolatok a nevelésről* című munkájában figyelmeztetett: vegyük észre, hogy a gyermeknek milyen vele született adománya van, azt hogyan lehet fejleszteni, mire lehet használni, segíthet-e például a szorgalom, megéri-e a gyermeki adománnyal való foglalkozás. Ennél határozottabban fogalmazott Comenius az általános képzésről szóló *Pampaediában* (az *Egyetemes tanács-*

kozás IV., Sárospatakon írt neveléelméleti összefoglaló részében), általános szabályként rögzítve, hogy: „mihelyt a kisgyermekekben valami a természet késztetésére elkezd kibontakozni, azt rögtön kezdjük el irányítani és alakítani, nehogy bármi, mivel magára hagytuk, ártó módon tévútra térüljön” (Comenius 1992/b, 77).

Comenius nem a mai értelemben vett tehetségről beszélt, inkább *műveltség*ről és a fokozatos, mindenre kiterjedő képezhetőségről, feltételezve a külső és belső világ empirikus megismerhetőségét. A gyermek értelmét megvilágító és a lelkiismeretet ösztönző tanítást hangsúlyozó *Didactica Magna*ban háromféle éles eszű diákot különböztetett meg (a tudásra vágyót, aki könnyen kezelhető; a lomhát, de engedelmeset; a tudásra vágyót, ám vad és makacs természetűt). Ugyanígy három csoportba sorolta a *nehéz felfogásúakat* (egyikük lassú, de mivel tanulni vágyik, így engedelmes; vannak tompák és tunyák; s a sor végén állnak a tompaeszűek és rosszindulatúak). Úgy gondolta, ha ezeket a különböző hajlamú diákokat egységes iskolarend szerint neveljük, mérséklődhet közöttük az eltérés (Comenius 1992/a). Jelentős szerepet tulajdonított a példák általi vezetésnek (mint később – a középkori skolasztikával való szembefordulást szintén megalapozó – Locke, aki hosszasan értekezett a nevelő tulajdonságairól és erényeiről, leginkább a példamutatást emelve ki). Comenius nemcsak a nevelői példára apellált, de a tehetséges diákokat is igyekezett bevonni az oktatásba (akit a tanító igen tehetségesnek lát, arra bízta rá három-négy nehezebb felfogású diák tanítását; s akinek erkölcsös természetéről győződött meg, arra bízta más, gyengébb jelleműek megfigyelését és vezetését).

Az 1650 őszi Sárospatakra érkező Comenius beköszöntő beszédét november 24-én adta elő „a lelki tehetségek kiműveléséről” (*De cultura ingeniorum oratio*) egyházi és világi vezetők, illetve diákok előtt. A tehetség itt elsősorban a teremtett világ megismerését-megértését, különösen az erkölcsi döntés képességét jelentette: a jót választó ember legyen méltó Istenképmás voltához. A „tehetség” velünk született erő, mely „arra képesít, hogy minden dolgot megértsünk, a megértett dolgokból a jobbakat válasszuk, a kiválasztottakat buzgalommal kövessük és elérjük, s végül az elérteken tetszés szerint uralkodjunk, s azokat élvezzük, és ezáltal minél jobban hasonlítsunk Istenhez (aki mindent világosan ért, mindent szentül akar, mindent végrehajt hatalmával, és mindeneken dicsőségesen uralkodik)” (Comenius 1988, 9). Az emberi szellem négy „tehetsége” az ész (ítélőképesség, emlékezet), az akarat (választási képesség), a cselekvés („mozgató tehetség”) és a beszéd (mely „mindenkinek a tolmácsa mindenkire”) (vö.: Comenius 1988, 9–10).

Elfogadta tehát a tehetség protestáns értelmezését (Luther és Kálvin hivatalosétikáját), mely szerint mindenki a maga tehetségével és tevékenységével dicséri az Urat. Ennek hatása felfedezhető később Howard Gardner „sokrétű intelligencia-elméletében” (vö.: Szászi 2012), azaz: mindenkiben megvan bizonyos tehetség forrása. Megjelenik ez a gondolat később Karácsony Sándor művészeti nevelésről vallott s Kodály figyelmeztetését szem előtt tartó („nincs botfűlű gyerek”) nézeteiben: a velünk született képesség fejleszthető. Comenius a lehetőségeink szerinti legtöbb ismeret megszerzését és gyakorlati alkalmazását tartotta célszerűnek, mindenek elé helyezve az ismeretek erkölcsös életben való kamatoztatását, bölcsességünkkel és alázatos tevékenységünkkel Isten szolgálatát. (Konfuciuszhoz hasonlóan éles eszűekről és tompákról beszélt, s a szintén ókori kínai Liu Shao tehetségmotivációinak párhuzama is föllelhető nála, a 12. tehetségre utaló jegy közül kiemelve a *morális erőt*, s a tapintatos bánásmód és az elméleti kérdésekben való jártasság mellett hangsúlyozva az ékesszólás szerepét is [Tóth 2013, 8–9].)

Példáinkat a comeniusi megismerés-etika és nevelésszemlélet gyakorlati próbáját kínáló *Orbis pictus* által tükrözött világ- és emberkép alapján (más műveinek ide vonatkozó részleteivel) idézzük, majd Comenius és Locke neveléseméletének (témánkból adódó) néhány fontos párhuzamára mutatunk rá (a gyermek nevelhetőségére vagy a Comeniusnál megjelenő elvre, mely szerint a gyermeki elme befogadóképessége szinte végtelen).

„Modern” tehetségmodellek – és Comenius

A tehetségvizsgálatok 19–20. századi példáit – Galton munkásságát és az eugénika koncepcióját, a szociáldarwinizmust, Lombroso és követői tevékenységét, az intelligenciavizsgálatok alakulását, a kreativitás-kutatás állomásait (vö.: Tóth 2013) – nem ismertetjük. Ám kitérünk a mai tehetség-értelmezésben meghatározó Renzulli-féle modell téziseire, a Gardner, Piirto és Gagné által javasolt kiegészítésekre (Balogh 2007), látható ugyanis, hogy a Comenius munkájából kiolvasható értékszemlélet alapjaiban nem tér el a modern tehetségmodelltől sem.

A Renzulli-féle modell a tehetség négy összetevőjét emeli ki: az átlag feletti általános képességeket, az átlagot meghaladó *speciális* képességeket, a *kreativitást* és a feladat iránti *elkötelezettséget*. Az átlag feletti általános képességek közé tartozik „a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb.”; a speciális képességek viszont a fentieknél már jobb irányjelzők. A tehetség meglétéhez, kibontakozásához szükséges speciális képességcsoport össze-

vőit a Gardner-modell azonosítja, hét ilyen képességet különítve el (*nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, illetve intraperszonális*).

A Piirto-modell differenciáltabban jelzi a tehetség fajtáit, kiemelve a *spirituális, intellektuális, előadói, zenei, kézműves és kreatív, illetve kapcsolati* tehetséget. A modell további tizenhét, valamint *egyéb* tehetséget is megnevez, melyek önálló képességcsoportot alkotnak, más-más tehetségfajtákhoz kapcsolódnak. A verbális tehetséghez társul például az idegen nyelvi, filozófiai vagy műértői-kritikai; a kreatív tehetséghez a feltalálói, képzőművészeti és írói vagy komponálói (ez utóbbi része lehet a zenei tehetségnek is); a zenei és előadói mellé sorolható a tánc-, majd a színészi tehetség – itt tünteti fel a modell a játék- és sporttehetséget; s említést tesz továbbá matematikai és társadalomtudományi, vállalkozói és üzleti-gazdasági tehetségről (vö.: Balogh, 2007).

A Piirto-modell elemei besorolhatók Gardner csoportosításába, ám nem részletezi a kreativitás mibenlétét, és egyik sem beszél a Renzulli által említett elkötelezettségről. Comeniusnál az elkötelezettség egyrészt az erkölcsi felismerésből és etikai döntésből ered, mely az Isten által emberre rótt feladat teljesítésében segít; s egyúttal szorgalmat kíván, fáradozással jár. Ez nemcsak a tehetségekre érvényes, de minden képességtípusra: bármilyen adottságunk van is, kötelességünk tökéletesíteni azt. Sárospataki programbeszédében fejtegette ki protestáns hivatásetikája mellett a lelki adottságok (értelem, akarat, cselekvés, beszéd) szerepét; s szólt azokról a kiemelkedő képességű emberekről, akik „zsinórmértékek” – „tükörképek”, példaképek lehetnek; fontosnak tartotta az engedelmességet, s megfogalmazta a „felzárkóztatás” programját (a „nehézfűvek” csiszolását, előrehaladásuk segítését). A dolgok „helyes megértése” Comenius számára nemcsak a feladatra való alkalmassághoz nélkülözhetetlen, de a helyes döntések meghozatalához is. Mindezek alátámasztására kiemelésekkel idézünk a beszédből:

„A bölcs építő azt akarta, hogy a mi feladatunk és kötelességünk legyen ezeket [amit kezünk és lelkünk hatalmába adott] tökéletesíteni, hogy bármelyikük helyesen kicsiszolva ragyogjon, és saját feladatára alkalmas legyen. [...] Műveltségre van tehát szükségünk, hogy azzal magunkat képessé tegyük minden dolog helyes megértésére, akarására, megtevésére és szóbeli kifejezésére, hogy így végre értelemben, akaratban, kézben és nyelvben példaszerűvé válva, valóban embereknek neveztesünk. Vedd el a lélek műveltségét, és látni fogod, hogy az emberek esznek ugyan és kövérednek hasban, lélekben azonban soványodnak; egészségesek testben, de betegek lélekben; ragyog a bőrük, de lelkiismeretük szennyes. [...] Szükséges tehát általában

minden tehetséget kiművelni, hogy mindenki, aki embernek született, tanuljon meg emberként élni. Elsősorban mégis azokat kell kiművelni, akiket a többieknek tükörképpül, zsinórmértékül vagy támaszul kell adni [...]. De azokat is tanítani kell, akiket a természet alárendeltségre jelölt ki, hogy okosan tudjanak alárendeltek lenni és a rendnek engedelmeskedni. Szükséges csiszolni a nehézfejúeket is, hogy mesterségesen segítsük őket némi előhaladásra. Szükséges a tehetségeket is, hogy elméjük szerfeletti mozgékonyaságával rosszba ne rohanjanak, vagy csapongó gondolatokba el ne merüljenek. Szükségük van művelődésre a jó természeteknek, hogy a rosszaságtól megóvassanak, de ugyanúgy szükségük van rá a rossz természeteknek is, hogy a természet hibái kijavíttassanak” (Comenius 1988, 16–18).

A kreativitás nemcsak egyes speciális területekre vonatkozik, hanem általános jellemzője az originalitás, flexibilitás, fluencia és problémaérzékenység (a tehetség problémahelyzetekben mindig új megoldásokat talál). A feladat iránti elkötelezettség nem annyira a fizikai, mint inkább a szellemi-lelki energiát adja a tevékenységhez. Ide tartozik az érdeklődés, a versenyszellem, a kitartás, az emocionális stabilitás; itt kell szólni a megalapozott erkölcsi rendről is. Ezért azok a tehetségesek, akik kiváló adottságaik alapján (átlag feletti általános képességek; átlagot meghaladó speciális képességek; kreativitás, feladat iránti elkötelezettség ötvözeteként) magas szintű teljesítményre képesek az élet bármely területén (vö.: Balogh 2007; 2010).

A *Gagné*-modell rámutat a tehetség kibontakozásához szükséges személyen belüli (fizikai képességek, pszichológiai adottságok, személyiségjegyek, motiváció, akarat), környezeti katalizátorok (események, feladatok, személyek, szociális mikro- és makro-környezet) szerepére is. Szó van itt még a szunnyadó (intellektuális, kreatív, szocio-affektív és perceptuális motoros) tehetségről; az iskolás korban már látható, kiemelkedő képességekről az adott tantárgyi, technológiai, művészeti területeken, a sportban, a társadalmi (diákközéleti) megnyilvánulásokban. Balogh László figyelmeztet: a fejlesztőmunka kritikus pontja, hogy milyen életkorban kezdjük a speciális tehetségfejlesztést (az is gond, ha túl korán, az is, ha későn), noha ez függ magától a speciális képességtől, annak megjelenési idejétől (például a zenei, matematikai, mozgásbeli tehetség már óvodáskorban kitűnhet). Az iskoláskorból a kisiskolás időszakot emeljük ki – ekkor kell az alapozó munkát végezni: elsősorban a tehetség általános képességekhez tartozó elemeit fejleszteni, később (12–13 éves korban) kezdődhet a speciális, elkülönített tehetségfejlesztés. S nem beszéltünk a további kritikus pontokról, a szervezeti formákról, a tanterületi munkamegosztásról, a családdal való kapcsolattartásról – s egyáltalán: a tehetség felismeréséről, azonosításáról.

A Balogh által idézett tehetség nem határozható meg egyetlen megközelítés alapján. Kállai Gábor kiegészítésével legalább öt kritériumot kell kiemelni: „(1) a tehetség potenciát, lehetőséget, ígéretet, reményt, esélyt jelent (2) valamelyik emberi tevékenységi körben (3) olyan kiemelkedő teljesítményre, amely (4) társadalmilag hasznos és amely (5) meglepődöttséggel, örömezzel, tehát sikerélménnyel jár eléréje számára”. Harsányi István klasszikus meghatározása szerint „tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni” (vö.: Balogh 207). Ahogy Comenius vélte, hogy miért kívánatos mindennél jobban a tehetség kiművelése: „a jó föld, ha helyesen művelik, paradicsom lesz, ha pedig elhanyagolják, szomorú pusztaság, telve csalánnal, tövissel és kígyóval, úgy a tehetségek is, ha helyesen művelik őket, angyali természetekhez lesznek hasonlóak, sőt magához Istenhez, akinek képét viselik, elhanyagoltan pedig közel jutnak az állatokhoz, vagy ösképüktől teljesen elfordulva – jaj! – magukhoz a tisztátalan lelkekhez. (Comenius 1988, 18).

„Pedagógiai optimizmus”

Comenius a *Nagy Oktatástanban* négy, egyenként hat évig tartó nevelési rendszert vázol fel: a kisgyermekkor (anyai öl); a gyermekkor (tudományos játék, nyilvános népiskola); a serdülőkor (latin iskola, gimnázium) és az ifjúkor iskoláját (akadémia, külföldi utazások). A nevelés alapvető színtere az „anyai iskola” (a szülői ház), amely elsősorban vallásos nevelésben részesíti a gyermekeket, akik „Isten képmásai, tiszták, ártatlanok, mert hiszen az eredendő bűnön kívül más bűnnel még be nem szennyezték magukat”. Fejleszteni kell az erkölcsi erényeket: mértékletességre, engedelmességre, igazmondásra, szeretetre, másokkal szembeni türelemre és udvariasságra nevelni, lényeges továbbá a kétkezi munka megbecsülése és a szerény magaviselet. (Ezek az „igaz bölcsességhez” vezető erények az *Orbis pictusban* is alapértékek.)

Hattól tizenkét éves korig a fiúkat és lányokat is „anyanyelvi iskolában kell” tanítani – az olvasás-írás alapképességének elsajátításán túl számtannal, mértannal, énekekkel, katekizmussal, erkölcstannal, gazdasági és politikai ismeretekkel, földrajzzal foglalkoznak a tanulók; megtanulják „a mesterségek legfőbb, legáltalánosabb fogásait” is (ezt a plánumot szintén jól tükrözik az *Orbis pictus* fejezetei). Gimnáziumba (latin iskolába) 12–18 éves korukig járnak azok a fiúk, akik felsőbb tanulmányokra törekszenek, s azok is, akik la-

tin nyelvtudást igénylő pályát választanak. Ők a hagyományos négy nyelvet, grammatikát-retorikát, matematikát, asztronómiát, zenét, fizikát, történelmet, földrajzot, etikát és teológiát tanulmányozzák. Az akadémiák feladata a szaktudományos képzés 18–24 éves kor között. Az egyetemi szintű képzés a kiváló képességű és tehetséges fiatalok oktatását célozta három (teológiai, jogi és orvosi) fakultáson, szinte az összes tudományt felölelve. S ekkor Comenius már a külföldi utazásokat is javasolta, meggyőződése volt, hogy azokban fejlesztő, gazdagító erőforrás rejlik (Fodor 2012, 97–98).

Nehéz megmondani, hogyan képzelte a tehetségmentést egy olyan iskola-rendszerben, melyet ugyan szabályozni kívánt (mindenki egyszerre kezdje a tanulást, fokozatos és mindenre kiterjedő képzést kapjon), de úgy vélte, a tanítónak nem egyéni foglalkozást kell tartania, hanem (segédtanítók közreműködésével) egyszerre akár háromszáz gyereket is taníthat. „Nem csupán lehetségesnek tartom azt, hogy egyetlen tanító néhány száz tanuló élén álljon, hanem határozottan állítom, hogy ennek így is kell lennie, mivel ez a tanítónak és a tanulóknak is messzemenően a legalkalmasabb” (Comenius 1992/a, 163; idézi: Pukánszky – Németh 1997).

Pedagógiai „optimizmusát” jelzi, hogy szerinte valamennyi embernek megtanítható „minden” – erre vonatkozik az *Orbis pictus*ban tükröződő (a herborni egyetemen Comeniusra nagy hatást tevő Alstedt enciklopédikus ismeretszemléletét követő) pánzófia egyetemes tudományának elve. „Meggyőződése szerint arra kell törekednünk, ’hogy összes emberi ismereteink’ anyagát legegyszerűbb, vagyis legáltalánosabb alapfogalmaikra visszavezessük és ezeknek egymáshoz való viszonyát pontosan megállapítsuk. Ez a vállalkozás fogja egymáshoz közelebb hozni az embereket. A nagy ellentétek, melyek a népeket és egyéneket elválasztják, abban gyökereznek, hogy ismereteinkben nincsen összefüggés és szerves kapcsolat. Tudásunk széjjelforgácsolt (*eruditionis illa vulgo usitata frustillatio*), s rengeteg fölöslegest tartalmaz. Leltárszerűen egybe kell gyűjteni összes ismereteinket, alaposan meg kell őket rostálnunk, a lényegeseket el kell választanunk s ezekre vonatkoztatnunk a többieket, vagyis egyetlen könyvbe kell foglalnunk minden képzelhető dolognak valamennyi genuszát; speciesét. Ez lesz a mesterségek mestersége, a tudományok tudománya, az egyetemes tudomány, a mindenség megértése, a panszofia” (Finácsy 1927, 20). (A *Pampaediában* kifejti: az emberi életnek hét korszaka van, így alakít ki lépcsőzetes, élethosszig tartó „iskolarendszert”; az említett négy fokozat után a férfi-, öreg- és „lehorgadt vénember-kor” iskolája Istenre és az egyes emberi szándéokra van bízva. – Az *Orbis pictus* ezeket a fokozatokat *Az embernek hét ideje* című fejezetében mutatja be.) „Az első iskola helye ott lesz, ahol csak emberek születnek; a máso-

diké valamennyi házban, a harmadiké minden faluban; a negyediké minden városban; az ötödiké minden országban vagy tartományban, a hatodiknak helye az egész világ lesz, a hetediké pedig minden olyan helység, ahol nagy kort megért emberek találhatóak” (Comenius 1992/b. 38; idézi: Pukánszky – Németh, 1997).

Az enciklopédizmus (és a baconi tudományegységesítő filozófia) Comenius rendszerében érte el tetőpontját: maga az enciklopédizmus is pánszófia, mindent magába foglaló egyetemes bölcsesség. A 17. században az új természettudományos világgéppel párhuzamosan élt együtt a régi, a középkori teológia mintákat őrző (emblematis) világgép; Comenius számára pedig a pánszófia az „isten kijelentés három könyvéből” (Bibliából, természetből, értelemből) megszerzhető tudás szintézisét jelentette, ám a dolgok eredője Isten, a cél egy új és jobb társadalom (Nagy 2002). A párhuzamos világgépek egymásmellettségét tükrözi az *Orbis pictus Az ég* című táblája, ahol a geocentrikus modell heliocentrikus korrekcióját csak az 1708-as nürnbergi kiadásban végezték el. Mindenesetre a világ megértésének szándéka s a megismerés kulcsának keresése jellemezte ezt az időszakot, s Comenius iskolatervezete nemcsak az egységes tudás megszerzését célozta, de az ember és Isten között fennálló rend (a harmónia) kiteljesítését is (vö.: Zimányi 2015, 248–249).

Comeniusnak 1650–1654 között Sárospatakon nyílt lehetősége arra, hogy iskolatervezetét a gyakorlatba ültesse át. 1652 elején jelent meg a pataki nyomdában a pánszófikus iskola első három osztályának tankönyve (a nyelv alapjait analitikusan ismertető *Vestibulum*, a nyelvi szabályokat szintetikusán közlő *Ianua*, az ékebb nyelvhasználatra analógiai módszerekkel képesítő *Atrium*), melyek a köznapi latin nyelv tanításán túl a világ jelenségeiről nyújtottak egyre bővülő ismereteket, koncentrikusan bővülő szócsoporthoz, szómagyarázatokhoz és az általuk képviselt dolgok bemutatásával. Elkészítette a *Schola Ludus*-t (*Az iskola mint játékszín*), ahol a drámajáték segíti az egyes ismeretkörök elsajátítását (a latin nyelvű előadásokon a tanulók a különböző korabeli mesterségeket mutatták be).

Patakon döbbsent rá: a vesztibuláris osztályba lépők olvasás- és íráskészsége nem megfelelő, ezért egy anyanyelvi alapozó osztályt hozott létre, és két ábécéskönyv tervezetét készítette. Először *Tirocinium* (*Kezdet*) címmel (betűkapcsoló táblázatokkal, gyakorlószövegekkel, dialógusokkal), ezt követte a *Lucidarium* (150 leckében, az egyes leckék fölé elhelyezett képekben mutatva be az „egész világot”). A pedagógia történetében első, képekkel illusztrált tankönyvből a diákok a latin gyakorlása közben szereztek ismereteket a világról: vallásról, erkölcsről, társadalomról, természetről, mesterségekről,

művészetéről, játékról – a *Lucidarium az Orbis Sensualium Pictus* (Az érzékelhető világ képekben) címmel ért meg számtalan többnyelvű kiadást. (Első ízben 1658-ban Nürnbergben, latin-német szöveggel, ugyanitt látott napvilágot 1669-ben az a háromnyelvű kiadás, amelyben a magyar nyelvű szöveg is szerepel.)

Bölcsesség és Tudás

A bölcsesség és a tudás nem ugyanaz – Comenius tisztában volt Jób tanításával a bölcsességről: „Rejtve van az minden élő szemei előtt, az ég madarai elől is fedve van. [...] Isten tudja annak útját, ő ismeri annak helyét. [...] Az embernek pedig mondá: Ímé az Úrnak félelme: az a bölcsesség, és az értelem: a gonosztól való eltávozás” (Jób28:21; 23).

Comenius *Orbis pictus*ának „Megszóllítás”-ában olvasható a Mester gyermeknek adott válasza arra, mit jelent a bölcselkedés (úgy tűnik, a gyermek érti a tanulás és okosodás kifejezéseket, a Mester szólitásának harmadik elemével viszont nem tud mit kezdeni). „Micsoda ez? bölcselkednyi” – kérdezi. A Mester így felel: „Mindenedet, valamellyek szükségesek igazán megértenyi, igazán cselekednyi (véghöz vinnyi), igazán kimondanyi.” Minderre a Mester fogja „Isten segítségével” megtanítani a Gyermekeket, mégpedig: „Általviszlek tégedet mindeneken; megmutatok néked mindenedet; megnevezek tenéked mindenedet.” (Op75 – az *Orbis pictus* szöveghelyeit az 1959-es reprint kiadás oldalszámaival jelöljük.) Ehhez először meg kell tanulni írni és olvasni – „meg köll tanulnod az közönséges (egyed) szózatokat, mellyekből áll az emberi beszéd: mellyeket [...] a te nyelved utána mondhat, és a te kezéd leírhat” (Op76) –, majd (képek segítségével) megmutat mindent a Mester a „látható világból”. Mindezek célja, hogy a Mester segítsen a Tanítványnak a teremtett világ mögött meglátni a Teremtőt.

A megértés, cselekvés és kimondás sorrendje azt sugallja, hogy a szó, a kimondás felelőssége a legnagyobb, a jelenségek, problémák megértését, értelmezését alá kell vetni a cselekvés próbájának, csak utána fogalmazhatjuk meg a következtetéseket. Azt vallja, hogy az ember az ész (agy, megértés), az akarat és a mozgató tehetség (szív és kéz), illetve a beszéd kiművelése (kimondás) révén lehet igazán emberré. „Felfogásában nevelni annyi, mint elvezetni a tanuló a környező világnak, önmagának és Istennek az ismeretére. A nevelésnek műveltséget, erényességet s vallásosságot (jámorságot) kell közvetítenie. A gyermeknek iskolába kell járnia, hogy ehhez a természetről, az emberségről és Istenről minden fontos ismeretet elsajátítson” (Ködöböcz 1994, 114). Az „általviszlek tégedet” tehát azt jelenti, hogy a Mester bevezeti

a tanítványt az ember és létezés (világ és Isten) viszonyának alaphelyzetébe, majd megmutatja (azaz cselekszik), végül megnevezi a dolgokat.

Sárospataki beköszöntőjében írta: „Az emberi szellemnek négy része vagy foka, vagy tehetsége van. Az elsőt észnek nevezzük, minden dolog tükrének, az ítélőképességgel, minden dolog élő mérlegével és az emlékezettel, a dolgok tárházával együtt. Második helyen van az akarat, minden dolog bírója, kiválasztója és parancsolója. Harmadikon a mozgató tehetség, minden határozat végrehajtója. Végül a beszéd, mindenkinek a tolmácsa mindenkire. [...] Az agyban van az ész műhelye. A szívet, mint palotáját, királynőként az akarat lakja. A kéz, az emberi szorgalom szerve, csodálatos dolgok alkotója. A nyelv, a beszéd mestere, a különböző testekbe zárt és egymástól elkülönített különböző elmék közvetítőjeként több embert egyesít a tervek és munkák szövetségébe. [...] Az ész ugyanis a maga mozgékony-ságával eget és földet beszárgul, értelmével mindent leigáz, ítélő képességével mindent megkülönböztet, az emlékezet tárházába mindent elraktároz. Az akarat elhatározásának szabadságánál fogva mindenből kiválasztja magának azt, ami tetszik, elutasítja azt, ami nem tetszik, és mindennel szemben királyi hatalmat gyakorol. A kéz – az ész terveit követve és az akarat határozatait végrehajtva – új műveket hoz létre, s éppen csak hogy új világot nem teremt. A nyelv végül a kigondolt, megparancsolt és megtett (vagy a kigondolandó, megparancsolandó és megteendő) dolgokat is, ahol szükséges, megbírálja, és saját színeivel festi be, fényről fényt szór, és azt megsokszorozítja, s egyikről a másikra viszi át” (Comenius 1988, 9–10).

Comenius szinte határtalanul gondolja a gyermek felfogóképességét: az *Orbis pictus* 150 fejezetében összesen mintegy kétezer fogalommal, tárggyal ismerteti meg. Az elemek 100; az élővilág, növények, állatok témaköre (XII–XXXIV lapok) 260; az ember (XXXV–XLIII lapok) közel 130; az emberi tevékenységek, mesterségek, illetve a ház és részei (XLIV–LXXXI lapok) több mint 560 „számjöldő-betűt” (képi elemet, alatta megnevezéssel, magyarázattal) tartalmaz. A közlekedés témaköre több mint 120, a tizenegy táblán (XCI–CI) bemutatott írás, könyv, iskola, ékesszólás (vers, zene), valamint „a világi bölcsesség” mintegy 150 fogalommal ismerteti meg. A geográfia (a bolygók leírásával) szintén 100-nál több, az erények ismertetése (*Az erkölcsökről tanító tudománytól Az házastársaságig*: CIX–CXVIII tábla) 110; a család, a városi lét, a játékok és a hadviselés (CXIX–CXLIII tábla) majd’ 350; végül a vallási élet (az utolsó hét tábla) több mint 70 ismeretelemet közöl és mutat be a képek (és az indexszámokhoz kapcsolt magyarázat) segítségével.

A CI. tábla *A világi bölcsesség* címet viseli, s itt olvassuk: „*A természetvizsgáló megvizsgálja az Istennek minden alkotmányt ezen a világon. A természet*

fölött tanító végére megyen a dolgok okainak és mívelésinek (cselekedetinek).” (Op201) – így tesz tehát a bölcs, de a CX. szócikk, *Az okosság* is új adalékot kínál a comeniusi bölcselkedés-felfogáshoz: „Az okosság (eszesség) mindenekre köröskörnyül tekint (vigyáz), mint egy kigyó, nem is cselekszik, szóll, vagy gondol semmitis heában (haszontalanul). Visszateként, mint egy tükörbe, az elmúlt dolgokra; előre is tekint, mint egy *perspectivum* által, a jövőökre, avagy végre, és ekképpen által látja, mit cselekedett légyen és mit köllessék még cselekednyi.” (Op 213) A tisztességes, a hasznos és a szép céljából cselekszik, előretekint, megkeresi a szükséges eszközöket, kijelöli a célhoz vezető utat, és úgy megy végig azon, hogy el ne tévedjen róla.

Fontosnak tartja a lelki adottságokat a megértéshez és az igaz dogok cselekedetéhez – az *Orbis pictus* két fejezetében, az *Isten* és *Az ember lelke* szócikkekben nincsenek „számjódzó-betűk”, nincsenek tehát indexek, részletek, az ember lelke ugyanúgy „kiábrázolhatatlan”, mint az Isten, csak szimbolikusan jeleníthető meg. A lélek Comenius leírásában három részben áll: „az észben (okosságban) avagy értelemben, amelly által megisméri és megérti a jót és a rosszat (gonoszt) vagy az valóságost (igazat) vagy az tettetést. Azután az akaratban, mellyel megválasztja és kívánja avagy megveti és utálja az megismért dolgot. Harmadszor az elmében, mellyel indul (tusakodik) az elválasztott jó után, avagy távoztatja az megvetett gonoszt. Innét ered a reménség és a félelem a kívánságban és megutálásban (elirtózásban). Innét vagyon a szeretet is és az öröm az haszonvételben, de az harag és fájdalom a szenvedésben. A dolgoknak igaz megismerése: tudomány, a hamis: tévölgés, vélekedés és gyanakodás.” (Op125–126) A lélek olyan értelem, mely egyúttal erkölcs, olyan akarat, mely erkölcsi irányú, s olyan szellemiség (elme), melynek szintén erkölcsi az alapja. – Egyébként a lélek jellemzőit hasonló módon tagolja, mint a tehetséget (nem véletlenül beszél lelki tehetségről).

Az *Orbis pictus* XCVII–XCVIII. táblái mutatják be az iskolát és tanulószobát (*Az oskola; A tanuló-ház*), ahol a különböző adottságú diákokkal eltérő módon kell foglalkozni. „Az oskola olly műhely, amellyben a gyöngö (fiatal) elmék a jóságos cselekedetre szoktatnak és elválasztatik (osztatik) klasszisekre (rendekre). Az oskolamester (tanító) [...] megjobbétja az hibákat (megtisztétja azt az hibáktul). [...] Némelleyek állanak és elmondják, amiket megtanultanak. Né-melleyek egymással csácsognak, és csintalanul viselik magukat s resten”. (Op194) A tanuló-házban pedig gazdag és szegény diákok ismerkednek a tudománnyal.

Az *Orbis pictus* is jól tükrözi, hogy Comenius tehetségmentése elsősorban erkölcsnevelési alapokon áll: a kibontakozáshoz, a helyes úthoz olyan erények segíthetnek, mint a szorgalom, mértékletesség, bátorság („az elmének

erőssége”), béketűrés (szenvedés), emberség, igazságosság és igazságérzet; az adakozás, illetve házastársi hűség, végül a gondviselésbe vetett hit. Kiegészíti mindezt a megismeréssel, a kritikus (erkölcsi és logikai alapon egyszerre mérlegelő) gondolkodás képességével, amely nemcsak a világra, de az önismeretre is vonatkozik.

Nemzeti, erkölcsi és értelmi tehetségnevelés egysége

Sárospataki programbeszédében az *Anyai iskolára* hivatkozva ismételte: a tehetség kiművelésének „szegletköve” a szülői (erkölcsi) nevelés. Második helyen szól „a tisztesség példáival” az ifjak előtt járó nevelőkről, figyelmeztetve arra, hogy „egész életünkben olyanok vagyunk, amilyenné a gyermekkori nevelés tett bennünket”. A „közös” nevelést folytatják az iskolák, „a közös emberi műveltség műhelyei” – s itt a szinte „mozgó könyvtárként” viselkedő tanítók „megmutatnak a gyermekeknek mindent, amit tudni, hinni, elbeszélni és megtenni szükséges, és itt minden jónak buzgó és állandó gyakorlása kialakítja és megerősíti bennük a tudás, bölcsesség, erény és ékesszólás készségét”. Kellenek a jó tankönyvek (Comenius elől járt a példával), mert „ha egy nemzet népessége bőven el van látva jó könyvekkel, fényleni fog”. Az ötödik eszköz „a tudós, jámbor, szorgalmas és ékesszóló emberekkel való gyakori társalgás, aminek rejtett és igen hatásos ereje van arra, hogy minket jobbá alakítson”. Az ifjakat állandó tevékenységre kell készíteni, arra szoktatni őket, „hogy egész életüket cselekvően kell eltölteniük”. Szükség van bölcs és lelkiismeretes tisztviselőkre, a tehetségművelés mindennél szükségesebb eszköze pedig Isten kegyelme. „Amelyik nemzetet tehát az értelem és erkölcs fényére kell kiművelni, attól szükségképpen el kell távolítani azokat az akadályokat, amelyek közénk és Isten közé helyezkedve az elmék fogyatkozását eredményezik; ilyenek a földhöz és a földi dolgokhoz való ragaszkodás, az égi dolgok elhanyagolása, azután a bűnöknek lelket bemocskoló és elhomályosító szennye, végül az imádságban és a vallás gyakorlásában való restség.” Magyar testvéreinek tanácsolja: „törekedjete jó és rossz tulajdonságaitokat jobban megismerni, azokat növelni, ezeket kisebbíteni” (Comenius 1988, 19–24).

A lelki tehetség elválaszthatatlan a műveltségtől, s Comenius különös figyelmet szentelt a nemzeti műveltség („művelt nemzet”) kérdésének. A művelt nemzet olyan rend szerint épül föl, mint az óraszerkezet, s itt is megjelenik a feladat iránti elkötelezettség: „mindenki szolgál mindenkinek, mindenki megteszi a maga helyén azt, ami neki magának és másoknak is hasznára szolgál”. A művelt nemzet nem hagy semmit kihasználatlanul a

föld adományaiból, gondoskodik kényelméről és gyönyörűségéről; a jövőre is gondol, belső tartalmában s külső megjelenésében is „mutatja szellemének fényét”; „a kiművelt nemzetnek fényes, népes és mesterművekkel teli városai vannak”, gyönyörködteti őket „Orpheusz citerája”, szeretik a zenét. „A műveltek a szabad mesterségekben [a hét szabad művészet szerinti magasabb tudományokban] gyönyörűségüket lelik, és szívesen is foglalkoznak azokkal; azt óhajtva, hogy azok közül egy se legyen előttük idegen, megszámlálják a csillagokat, megméri az eget, a földet, a mélységeket és sok egyebet; azt akarják, hogy tudtuk nélkül sehol semmi ne történjék még a föld, a víz és a levegő legtávolabbi vidékein se. Ismerni akarják a századok folyását, milyen messzire vagyunk a kezdettől, s milyen közelre kell várni a véget, hogy szemük előtt tartva a múltat, megjavítsák a jelent a jövő hasznára”. Ám az emberi műveltség csúcspontja a jámborság, az Istenfélelem – fogalmaz pataki előadásában (Comenius 1988, 12–14). S mindaz, amit a művelt nemzetek tulajdonságaként felsorol, következetesen jelenik meg az *Orbis pictus* lapjain: a világról tehát tudni érdemes minden olyan dolgot (ismerni a természeti adottságokat, élettereket, társadalom- vagy városszerkezetet, mesterségeket, szórakoztató időtöltést, a földet és eget, tudományokat és erényeket), melyek műveltté tehetik az embert és a nemzetet.

A *Didactica Magna*ban fejt ki az „emberré formáló” iskola egyetemességéről – fölerősítve a képesség, ismeret, erkölcs, illetve az értelem, akarat és lelkiismeret elválaszthatatlanságát –, hogy „mindenkit iskolába kell küldeni: gazdagoknak és szegényeknek, nemeseknek és nem nemeseknek gyermekeit, fiukat és leányokat egyaránt, sőt még a gyenge tehetségűeket is. Isten színe előtt valamennyien egyenlők. De a műveltség egyetemességének nemcsak az a feltétele, hogy mindenki járjon iskolába, hanem az is, hogy mindenki tanuljon meg mindent, azaz: minden lényegest, mindennek alapját, eredő okait és határait (omnium principalium, quae sunt et fluni, fundamenta, rationes, metas), vagyis: szerezzon ismereteket (scientias) és képességeket (artes), tanuljon nyelveket (linguas) s tegyen szert erkölcsösségre és vallásosságra. Csak így lehet kifejleszteni a gyermek értelmét (intellectus), erősíteni akaratát (voluntas) és finomítani lelkiismeretét (conscientia), melyeknek tökéletes összhangja Krisztusban valósul meg. Az iskolák Krisztust kell hogy eszményképöknek tekintsék; csak akkor lesznek igazi keresztény iskolák” (idézi: Fináczy 1927, 30–31).

Comenius és Locke

Locke nevelési nézeteire – mint a 17. század második és a 18. század első felében másokra – Bacon és Descartes is hatott (pedagógiai elveiben ez fölismérhető), és direkt módon bár nem utal rá, számos ponton visszhangzik Comenius hatása, hiszen ő alkotta meg a nevelés történetében az első részletesen kimunkált pedagógiai rendszert. Nemcsak összegezte és szintetizálta az addigi elképzeléseket és tapasztalatokat, hanem pedagógiája „a jövő perspektíváit is felvázolta”. Ismeretelméletében jelentősen támaszkodott a Locke-ra is nagy hatást gyakorló Bacon empirizmusára, Descartes matematikai induktív módszerére; a középkori vallásos világképet is értelmezte, tehát: miként lehet az evilági élet hatékony felkészülés a túlvilágra (lásd a művelt nemzetéről mondottakat). Meg kell ismerni önmagunkat és a minket körülvevő világot, tudni kell uralkodni magunk fölött (akarattal és jámborsággal), törekedni Isten szolgálatára – tehát a tanulás, erkölcsösség és vallásosság elválaszthatatlan egymástól.

Comenius „oktatástani-iskolaszervezettani” rendszere folyamatosan, lépésenként, embereszménynek és nézeteinek alakulásával, az európai gondolkodásmódban végbement változásokkal párhuzamosan épült ki. Alapjaiban rendült meg a reneszánsz ember önbizalma: *A világ útvesztőjében* az elvesztett harmónia helyét előbb a bizonytalanság, aztán az ezen túlsegítő üdvözülés-hit váltotta fel, s rádöbbsent arra, hogy az üdvösség elnyeréséhez a földi életben kell értelmes, tevékeny életet élni (Pukánszky – Németh 1997).

Már a hazai neveléstörténeti kutatásokban úttörő szerepet vállalt Fináczy Ernő (1927) rámutatott, hogy az empirizmusra vezethető vissza Comenius és Locke gyermeki képezhetőségébe vetett hite: a gyermek olyan, mint a fehér lap, vagy a viasz, „melyet tetszés szerint lehet alakítani és képezni”. A világról alkotott képünket a külső benyomások, az érzéki tapasztalás, a nevelés alakíthatja ki. Locke „empirizmusából folyik a tárgyi ismereteknek ama megbecsülése, mely didaktikáját jellemzi, aminthogy Comenius is ebből a kútfőből merített”, amikor a „dolgok megismerésének szükségességét” hangsúlyozta. Egyetértünk a felvetéssel, miszerint Comenius előkészíthette Locke nevelélméletét (Krotky 1996), és Locke után elvezet Rousseau-ig, akiknek fontos törekvése volt „a gyermek képességcsíráinak kifejlesztése” (Albert B. 2011). S máig időtálló úgy a pedagógiai rendszerelmélete, mint a tudatosság (elkötelezettség) szerepének a hangsúlyozása a tehetségek kiművelésében (vö.: Zimányi 2015, 255).

Comenius egységében szemlélte az Istenhez méltó emberképmás kiformálásában az erkölcsi és értelmi nevelést; de Locke (1693) az erkölcsit az értelmi nevelés elé helyezte, melynek egyik legfontosabb feladata az önura-

lomra való képesség kialakítása. Az emberi lélek születéskor „tabula rasa” – a tudás forrása az érzékelés, a tapasztalás. Szükség van a belső tapasztalásra is: ez a kritikus ész, az értelem működése. Comenius célja is a kritikus, logikus és következtető gondolkodás hajlamának kibontakoztatása, módszerének kiművelése. Az *Orbis pictus* önálló táblája mutatja be a külső és belső „érzékenységeket”: az érzékszervek mellett az értelmet, belső látást, gondolkodást és döntéshozást segítő képzetalkotást (reprezentációt), valamint az emlékezést. A tananyag és módszer kiválasztásakor Locke szerint is figyelembe kell venni a gyermek életkorát, adottságait, s hogy milyen praktikus ismeretekre lesz szüksége. Az így kiválasztott tárgyak: az olvasás, a francia és latin nyelv, rajz, gyorsírás, fogalmazás, történelem, földrajz, csillagászat, számtan és mértan, könyvvitel, jogi ismeretek, etika, a tánc.

Az iskolai oktatást Locke is általánossá kívánta tenni. „Azt kell most már igazolnom, hogy az iskolában mindenkit meg kell tanítani mindenre – halljuk vissza a *Pampaedia* téziseit. – [...] S] hogy minden ember megtanulja felismerni minden fontos, létező és keletkező dolognak alapjait, okait és céljait – ahhoz nem csupán szemlélőkként, hanem tetterős cselekvőkként kell őket kiküldeni a világba. Mindenképpen gondoskodnunk és tennünk kell ugyanis arról, hogy földünk lakói közül senki se találkozzék olyan ismeretlen dologgal, amelyről nem tudna higgadtan ítélni, s bölcsen káros tévedés nélkül fel ne tudná azt használni a maga javára. [...] arra kell törekednünk, hogy az iskolában és azon túl az iskolák jóvoltából az egész életben I. a szellem elméleti és gyakorlati ismerete terén kiművelődjék, II. a nyelv kifejezőképessége finomodjék, III. az erkölcsök tisztességes irányban fejlődjenek. IV. Istent őszintén tiszteljék.” De mitől lesz az ember? „I. eszes teremtmény, II. önmagán és a teremtményeken uralkodó teremtmény, III. Teremtőjének képmása és gyönyörűségére szolgáló teremtmény”. Ehhez vezet az, „ha az iskolák arra törekszenek, hogy az embereket cselekedeteikben bölcsökké, megfontoltakká, továbbá jámbor lelkületűvé tegyék.” Ezért az ember ismerje meg „a szemlélet tárgyait” (az eget, földet és a létező dolgokat); „az utánzás tárgyait” (a csodálatos isteni rendet, amit az embernek minden cselekedetében kifejezésre kell juttatnia); „az életszükséglet tárgyait” (Isten kegyelmét a földön és az örökkévalóságban). S valamennyien képesek vagyunk eljutni a tudáshoz, erkölcsösséghez és jámborsághoz (vö.: Locke 1914 [1693], 102–111).

Eme útmutatások nem voltak ismeretlenek azok előtt, akik olvasták Comeniuszt, és Locke nézetei a lélekről is egybecsengenek az *Orbis pictus* leírásával, ahol ugyanez a rendszer és világnézet tükröződik. Locke leírásában „a lélek lényege három erő összességét jelenti (amely az eredendő hármasságot tükrözi): értelem, akarat és emlékezet. Az értelem arra törekszik, hogy

megjegyezze a tárgyak legcsekélyebb különbségét is. Az akaratnak a szabad választás jut osztályrészül az üdvös kiválasztása és az ártalmas elvetése révén. Az emlékezet viszont mindazt, ami csak foglalkoztatta az értelmet és akaratot, elraktározza jövőbeli használatra, emlékezteti a lelket Istentől eredő függőségére és kötelességére; ezért lelkiismeretnek is szokták nevezni. Hogy ezek az erők meg tudjanak felelni feladatuknak, fel kell vértéznünk őket olyan dolgokkal, amelyek megvilágítják az értelmet, edzik az akaratot, ösztönzik a lelkiismeretet, hogy az értelem élesen fogjon, az akarat tévedés nélkül válogasson, a lelkiismeret vágyakozóan mindent Isten felé tereljen. Mint ahogyan ezeket az erőket (értelem, akarat, lelkiismeret) nem lehet egymástól elválasztani, mivel ugyanazon egy lelket alkotják; hasonlóképpen a lélek hármasságát: a műveltséget, erényt és Jámborságot sem lehet szétszakítani egymástól” (vö.: Locke 1914 [1693], 102–111).

Életfeladatunk Istennel szemben a Jámborságot, felebarátunkkal szemben a tisztességet, s önmagunkkal szemben az ismeretek megszerzését követeli. Az ember saját érdeke az okosság mellett a Jámborság és erkölcsösség; felebarátunkat sem csak „a jó erkölcsökkel, hanem egyben a bölcsességgel és tudással is kell” szolgálni; Isten dicsőségére oda kell állítani a jámborság mellé „a tudást és a jó erkölcsöt”. Locke is meg volt győződve róla, hogy Isten boldogságra szánta az embert. „A boldogságon azonban nem a testi gyönyört értjük [...], hanem a lelki boldogságot, ezek vagy a minket körülvevő dolgokból vagy önmagunkból vagy pedig – végül – Istenből fakadnak.” A bölcs a dolgok szemléletének gyönyörűségéből táplálkozik, az Istenben való boldogság (békeség) három forrása „a műveltség, az erény és a jámborság”. Locke szerencsétlennek tartotta az erkölcsöt és jámborságot nélkülöző oktatást. „Mert hát mi a tudomány erkölcs nélkül? Régi mondás az, hogy aki előrehalad a tudományban és hanyatlik az erkölcsökben, az inkább hanyatlik, semmint előrehalad. A tudós, de erkölcstelen emberről is méltán mondhatjuk tehát azt, amit Salamon a szép, de a tudományoktól húzódo asszonyról mond: „Mint a disznó orrában az aranypercec, olyan az erénytől elfordult emberben a tudás” (Salamon péld. 11, 22.). Végül nemcsak a pataki beszéd tételei, az *Orbis pictus* ismereti és erkölcsrendje, de a Comenius-féle pánszófikus iskola elvei csengenek vissza a felszólításban, miszerint lehetőleg mindenre meg kell tanítani a gyereket. „Amiképp az anyaméhben bármely embriónak ugyanolyan tagjai formálódnak, akármelyik tagjáról legyen is szó, kéz, láb vagy nyelv, habár nem is lesznek valamennyien művészek, futók, írnokok, szónokok, hasonlóképpen az iskolában is meg kell mindent tanítani, ami csak az emberre vonatkozik, függetlenül attól, hogy kinek miből lesz majd később haszna” (vö.: Locke 1914 [1693], 102–111).

„Akinék tehát gyermekekkel van dolga, tanulmányozza jól természetüket, képességeiket, gyakori próbálgatással tudja meg, mire van hajlamuk, mi felel meg nekik. Figyelje meg, milyen velük született adományaik vannak, hogyan lehetne ezeket fejleszteni, mire lehetne használni. [...] Kinek-kinek természetes tehetségét annyira kell fejleszteni, amennyire csak lehet; de mást tenni helyébe kárba vesztett munka volna” – írta *A gyermek egyéniségéről* (Locke 1914 [1693], I. 34.; idézi: Mészáros – Németh – Pukánszky 2003). Összhangban Comenius nemzeti műveltségről vallott nézeteivel és képességelosztásával, miszerint az éles eszű diákból (akár könnyen kezelhető, „lomha” vagy makacs) a megfelelő módszerrel lehet kihozni a legtöbbet, lehet jobbitani a *nehéz felfogásúak* tanulását. A legfontosabb, hogy mindenki a maga képességei szerint, a lehető legjobbat, a lehető legtovább, Istennek tetsző módon s az emberek hasznára legyen képes „mindeneket megérteni, cselekedni és kimondani – igazán”.

Irodalom

- ALBERT B. GÁBOR (2011): *A nevelés történeti és elméleti alapjai*. Kaposvári Egyetem, 2011. http://www.dr.albertgabor.hu/images/albert_gabor_nevtort_jegyzet.pdf (2023. 02. 01.)
- BALOGH László (2007): *Mi a tehetség? Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5–6-i tanácskozásához). <https://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg> (2023. 02. 01.)
- BALOGH László (2010): A tehetséggondozás elvi alapjai és gyakorlati aspektusai. *Pedagógiai Műhely* 2010/4. sz., 5–20. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_tanulmanyok/A_tehetséggondozas_elvi_alapjai_es_gyakorlati_aspektusai.pdf (2023. 02. 01.)
- COMENIUS, Johannes Amos (1988 [1650]): *A lelki tehetségek kiműveléséről*. In: FÖLDY Ferenc – CSORBA Csaba, szerk.: *Bibliotheca Comeniana II.*, Magyar Comenius Társaság, Sárospatak 1988., 7–43. <https://core.ac.uk/download/pdf/35140937.pdf> (2023. 02. 01.)
- COMENIUS, Johannes Amos (1959 [1669]): *A látható világ*. (A háromnyelvű kiadás magyar szövege alapján és fametszeteivel közzétette, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Geréb György.) Magyar Helikon, Bp.
- COMENIUS, Johannes Amos (1992/a.): *Didactica Magna*. (Ford.: Geréb György) Seneca Kiadó, Pécs.

- COMENIUS, Johannes Amos (1992/b.): *Papmpaedia. A „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica ad genus haumanum” IV. része.* (Ford.: Bollók János. Előszó: Kelemen Elemér.) Bibliotheca Comeniana IV. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak.
- FINÁCZY Ernő (1927): *Az újkori nevelés története. (1600–1800) Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Kir Magyar Egyetemi nyomda, Bp. <http://mek.oszk.hu/04700/04736/html/finaczyujkori0006/finaczyujkori0006.html> (2023. 02. 01.)
- FODOR László: Jan Amos Komenský (1592–1670). *Magiszter, 2012/tavaszi, 91–102.* http://epa.niif.hu/03900/03976/00025/pdf/EPA03976_magiszter_2012_01_091-102.pdf (2023. 02. 01.)
- GYARMATHY Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- GYARMATHY Éva (2014): A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása. *Neveléstudomány, 2014/2., 67–81.* http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_2_67-81.pdf (2023. 02. 01.)
- KÖDÖBÖCZ József (1994): *Comenius sárospataki pedagógiai tevékenysége és annak elméleti alapjai.* In: CSORBA Csaba – FÖLDY Ferenc – KÖDÖBÖCZ József (szerk.): *Comenius és a magyar művelődés.* Bibliotheca Comeniana V., Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 101–130.
- KROTOKY, Étienne (1996): *Former l’homme: l’éducation selon Comenius, 1592–1670.* Publications de la Sorbonne, 392 o.)
- LOCKE, John (1693): *Gondolatok a nevelésről.* (Fordította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta: Mutschenbacher Gyula, 1914.)
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla, szerk. (2003): *Neveléstörténet.* Szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó, Bp.
- NAGY Károly Zsolt (2002): *Deus. Egy kép Johannes Amos Comenius Orbis pictusából, s annak társadalmi kontextusa.* http://mek.oszk.hu/02100/02125/pdf/13_nagyk.pdf (2023. 02. 01.)
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1997): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> (2023. 02. 01.)
- SZÁSZI Andrea (2012): Egyéniségre hangolva: Utak, módszerek, ötletek a sokrétű intelligencia segítségével. *Magyar Református Nevelés 2012/2. sz., 6–22.*
- TÓTH László (2013): *A tehetséggondozás és kutatás története.* Didakt Kiadó, Debrecen. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetséggondozas_es_kutatas_tortenete.pdf (2023. 02. 01.)
- ZIMÁNYI Árpád (2015): *Comenius életművének mai tanulságai.* In: H. NAGY Péter – KESERŰ József (szerk.): *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére.* Sellye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Kádár Annamária:

A NEVELÉS, MINT A TANGÓZÁS MŰVÉSZETE

„A gyerekek a szüleiknek feladott rejtvények.”
(Friedrich Hebbel)

„*Mindenki jól van.*” Gyakran kapjuk ezt a kétszavas választ a kutyafuttában történő találkozások alkalmával feltett sablonos „*Hogy vagy?*” firtató kérdésre. Amennyiben igazán érdekel bennünket a másik személye, biztosan nem érjük be egy ilyen semmitmondó válasszal. Hogyha ez a családi körben hangzik el, biztosak lehetünk abban, hogy a valódi odafigyelés hiánya miatt meglazult a tagok közötti láthatatlan kötelék.

A *Mindenki jól van* című film, ami Giuseppe Tornatore 1990-es filmjének remake-je (az apát akkor Marcello Mastroianni játszotta), egy nagyon aktuális problémát dolgoz fel. A fontosnak hitt dolgok, a siker, a pénz, a hírnév utáni hajsza miatt sokszor elhanyagoljuk az igazán fontos értékeket, a családukat, kapcsolatainkat. A film főhőse, a Robert de Niro által alakított Frank Goode nyugdíjazása után eldönti, hogy egy évvel a felesége halála után megpróbálja összerelni négy gyermekét. Frank évtizedeket dolgozott egy huzalgyárban, ahol a telefonhálózat drótjainak bevonásával foglalatostkodott. Életének fő célja volt, hogy elég pénzt keressen ahhoz, hogy a gyerekeiből sikeres embereket faragjon, hogy sokra vigyék. Emiatt rengeteget dolgozott és kellően szigorú is volt. „*Több ezer mérföldnyi kábelbe kerültek*” - mondja sokatmondóan a gyermekeiről, akik a szélrózsa minden irányába széledtek szét: David sikeres festőművész, Amy egy reklámügynökséget vezet, Robert karmester, Rosie pedig táncosnő. Vagy legalábbis ezt gondolja róluk az apjuk. A valóság azonban többé-kevésbé eltérő, mindenik gyermek titkol valamit apja elől. Amikor sorra lemondják a hálaadás ünnepi vacsorát, Frank egészségi gondjai ellenére buszra száll, hogy meglátogassa gyermekeit. Az országot keresztülszelő út egyben egy belső utazás is, ahol lassan kiderülnek a titkok. Az apa szembesül azzal, hogy gyermekei folyamatosan hazudtak neki boldogságukról. Egy tökéletes felnőtt-idillt próbáltak fenntartani, miközben rengeteg gonddal viaskodtak. Robert nem karmester, hanem üstdobos, nincs barátnője, nincs családja és egyáltalán nincs kedve beszélgetni az apjával.

Kiderül, hogy az apjuk nagyon felületesen ismeri őket és gyermekei elhallgatták előtte a valódi életüket. Bár munkája mások kommunikációjának

segítéséről szólt, Frank a családjával mégsem találta meg a bensőséges hangot. Rájön, hogy mennyi mindent nem mondott el neki felesége, mennyi aggodalomtól és gondtól kímélte meg, míg mellette volt. Frank nyugodt, látszólag kiegyensúlyozott világa fokozatosan darabjaira hull, a hamis kártyavár összedől és vele együtt ripityává törnek hamis illúziói is. Szembesül azzal, hogy az elvárások, amiket a gyermekei elé emelt, mennyire irracionálisan magasak és szembe kell néznie gyermekei kudarcaival. Apasága kudarcával, a kapcsolatai hibáival, kommunikációképtelenségével is. *„Tudom jól, hogy gondjaitok vannak. Titkolóztok velem. Legyetek velem is őszinték.”* - kéri. Egy családi tragédia kell ahhoz, hogy felszínre kerüljenek a titkok és elfojtások és az apa szembe tudjon nézni a valósággal.

Szívinfarktusa után egy álomszerű jelenetnek lehetünk tanúi. Négy kisgyermekével ül az asztalnál, ételt készít és azt mondja nekik, hogy kivett egy szabadnapot. Gyermekei csodálkozva válaszolják, hogy ő soha nem vesz ki szabadnapot. Frank így reagál: *„Tudom, de szerettem volna veletek lenni, srácok. Nincs semmi baj, de valójában mégis csak van baj. Tudjátok feltettem magamnak egy kérdést. Olyan ez, mint egy kirakhatalan kirakós. Azt kérdezgetem magamtól, miért hazudtok nekem, mindannyian?”* Gyermekei tudják, hogy apjuk sikeresnek és boldognak akarja látni őket és nem képes megemészteni a kiábrándító tényeket. *„Őszintén szólva sok mindent titkolunk előled, de nem azért tesszük, hogy megbántsunk. El akartuk mondani, de nem akartunk csalódást okozni.”* Úgy érvelnek, hogy az anyjukkal könnyebb volt beszélgetni, az apjuk folyton aggódott, hogy minden tökéletesen menjen, folyton csak osztotta az észet. Frank gyermekeitől próbál választ kapni arra, hogy milyen korlátok férköztek közéjük, amelyek meggátolták, hogy ugyanolyan őszintén beszéljen velük, mint gyermekkorukban. A film végén az apa szavait elhunyt feleségéhez intézi: *„Hát nagy utazás volt. Ha azt kérdezed mit tanultam belőle, nem tudom biztosan. Tudom, ha újrakezdehetném, kevesebbet követelnék a srácoktól. Nem akarok mást, csak hogy boldogok legyenek. Nem szabad úgy gondolnom rájuk, mintha gyerekek volnának, nem irányíthatom az életüket. A maguk útját kell járniuk. És néha mondtál olyasmit, amire jobban oda kellett volna figyelnem. Beavattál a gyerekeink életének részleteibe én meg nem, nem törődtem velük.”*

Hogyha valaki igazán az életünk része és minden fontosabb eseményről tud, akkor érteni fogja azt, hogy mi húzódik a *„mindenki jól van”* kijelentés mögött, még akkor is, ha valóban nem történik semmi különös. Frank rájön arra, hogy már nincs szüksége a látszatélet fenntartására. Rájön arra, hogy mennyire fontos lett volna a gyermekeivel együtt töltött idő. Rájön arra, amit Michael Ende is gyönyörűen fogalmaz meg Momó című regényében:

„Ahogyan van szemetek, hogy a fényt meglássátok, van fületek, hogy a hangot meghalljátok, úgy van szívetek, hogy hogy az időt megéreztétek. S minden idő, amit nem szívünkkel érzünk meg, elveszett idő. akár a szívárvány színei a vaknak, a madár éneke a süketnek. De van vak meg süket szív is, amely semmit se érez, épp csak ver.” Frank kudarcá árán ismeri fel, hogy az élet nem kell tökéletes legyen ahhoz, hogy gyönyörű legyen. Mi is kell hozzá? A közös a családi történet, a mesélés, a hagyományok, a szertartások, rítusok, az érzelmek kifejezése.

Azt hiszem, hogy az az út, amit Frank végigjárt az érzelmi intelligencia fejlesztésének lényegét is kifejezi. Az ezredforduló emberének a boldogságvágya mai napig is kiváló üzleti lehetőség, az önsegítő, sokszor (ál)tudományos könyvek áradata kiapadhatatlan. A reklámpiar egyenesen a világmindelességgel kecsegtet, elhítelve velünk, hogy az egészségünk, a férfiaságunk, a nőiességünk, kiegyensúlyozottságunk, érzelmi jóllétünk mind-mind attól függ, amit megvásárolunk. Nem termékeket árusítanak, hanem a boldogság lenyűgöző, de hamis illúzióját.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése során nem a „mindenki jól van”, az örök boldogság illúzióját kapjuk meg, hanem azt, hogy megtanuljuk megélni az öröm mellett a haragot, a szomorúságot, a csalódottságot, a kétségbeesést, a dühöt, félelmet is. Megtanuljuk megnevezni, kifejezni és szabályozni az érzéseinket, megtapasztalni az érzelmek ambivalenciáját, felismerni és elfogadni mások érzéseit is. Megtanuljuk megírni, átírni, értékelni az életmesénket. Megteremteni a gyökereinket és szárnyainkat, hagyományainkat, szertartásainkat.

Hogyan történik mindez? A tangóhoz hasonlítanám az egészet. Nem a tánclépések mennyisége vagy nehézsége teszi tangóvá a tangót. Ez a tánc tipikus példája annak, hogy bármennyi mozdulatot megtanulunk, bármennyi figurát táncolunk el gyorsan és pontosan, mindez csak egy tornamutatvány marad, hogyha nincs benne a lekünk, a történetünk. A tánc így nemcsak egy egyedi élményt jelent, hanem egy mesévé, történetté változik. Egy olyan varázsmesévé, amely a táncosok szívében születik meg. Jelen esetben a partnerek a szülő és a gyermek, a gyermek és a pedagógus. A tangó végtelen szabadsága akkor kel életre, ha a táncpartnerek megtöltik a saját érzéseikkel, gondolataikkal.

A tangóban az önfelédtszabadságélmény ragadhat meg bennünket a legjobban. Itt nincs alaplépés, így végtelen lehetőségünk van arra, hogy saját ötleteinket felhasználjuk. Nem kell ragaszkodni a taktusokhoz, nincsenek kötelezően ismétlődő lépések. Olyan ez, mint a gyermek szimbolikus játéka: bármiből bármi lehet. Bármilyen új figurát ki lehet találni, számtalan egyedi

variációval próbálkozhatunk. A legfontosabb az élmény, az, hogy a partnereknek érezzék a tánc áramlatát.

A tangót szenvedélyes, előrehaladó mozgások, a késleltetések és az egyértelmű figuralezárások jellemezik. Zenéje viszonylag lassú, a ritmus markáns, a tánc pedig nem más, mint hangsúlyokra való lépkedés, a zene lüktetésére történő séta. Bár a tangó alaplépését, a *salidát* a táncosok megtanulják, ezt szinte soha nem alkalmazzák. Ez az a tánc, amelynek nincs is igazi iskolája, nem lehet egyértelműen tanítani, mert mindenki saját érzése, saját stílusa alapján táncolhatja. A tangó ritmusa teljesen az eltér a európai zenei kultúrában megszokott szimmetrikus rendszertől, nem a klasszikus feszültségoldódás egyensúlyára épít. Lüktetése aszimmetrikus, akkordjai folyamatosan változnak, alig-alig oldódnak, így a zene állandó impulzust gyakorol a táncosokra. Zenéje ellentmondásos, egyszerre szelíd és kemény, komoly és fennkölt, szagatott és virtuóz, gondtalan és heves. A táncban a gyors, hirtelen fékezett, erőteljes haladómozgások váltakoznak a szenvedélyes dinamika és a szünet feszültsége között.

Amikor megszólal a zene, teljesen magával ragadja a partnereket. Alapja az improvizáció, a táncosok pillanatról pillanatra döntenek a követendő lépésekről. Ahhoz, hogy minden harmonikusan működjön, a vezetés technikájára kell ráérezni. A táncosok szoros testi közelségben vannak, a férfi feladata, hogy döntsön saját és partnere lépéseiről, amit felsőtestének mozgásával kommunikál. Bár úgy tűnik, hogy a tangó markánsan férfi dominancián alapul, a férfi valójában a nő igényeit szolgálja ki és élménnyé teszi számára a táncot, mindegy „előkészíti” a nő táncát.

Ki ne emlékezne az „Egy asszony illata” című film klasszikus jelenetére, amikor a vak főszereplőt játszó Al Pacino tangóra invitálja partnerét? A lány kezdetben szorong, feszeng, aggályait fejezi ki. „- *Egy kicsit félek tőle. - Mitől? - Hogy hibát követtek el. - Csak az életben lehet hibázni. A tangóban nem. Egyszerű. Ettől csodálatos a tangó. Ha elvétí a lépést, a lábai egyszerűen folytatják a táncot. Ne mulassza el!*” A tangó ebből a szempontból teljesen más, mint a többi tánc: megszűnik a hibázás lehetősége, a tévedéstől való félelem, a mások előtt való felsüléstől való rettegés. A tangó az a tánc, ahol a hiba megengedett, mivel ez semmit sem változtat a tánc élményén. Itt teljesen egyértelmű, hogy még a legjobbak is hibázhatnak.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése is erről az egymásra hangolódásról szól. Itt nincsenek standard lépések, kötelező feladatok és van olyan is, amikor a hibáinkból tanulunk a legtöbbet. Pont úgy, mint a tangóban, nincs elrontott lépés, hiszen ez lesz a kiindulópontja egy-egy új figurának, kombinációnak. A hiba nemcsak megengedett, hanem szükségszerű is, a legkreatívabb újítá-

sok forrása. Hogyha a partnerek közül bárki elront valamit, arra figyel, hogy a társ ebből minél kevesebbet érezzen és a folytatást együtt, menetközben találják ki. Az önfelédtt szórakozás mellett az állandó improvizáció, az újdonság, a kihívás élménye teszi élővé, megismételhetetlenné a tangót.

A tangóban a legnagyobb biztonságérzést az egymásba vetett bizalom adja. Ettől lesz a tánc áramlatélmény, igazi flow élmény, mert nem a lépésekre, hanem a folyamatra tudnak koncentrálni a táncosok.

A tangóban az egyik fél vezet, a másik követ. A felelősség megosztása azonban ennél cizelláltabb, itt nem alá-fölérendeltségi viszonyban levő párok táncolnak, nincs vezető és követő, hanem partnerek vannak. Ahhoz, hogy jól működjenek együtt, odaadásra, figyelemre, megértésre, tiszteletre és érzékenységre van szükség mindkét fél részéről. Ha ez megvan, a partnerek között feltétel nélküli bizalom jön létre. A táncélményhez a stabil tartás mellett szükség van a másikra való teljes figyelemre, tudatos jelenlétre. Ez a teljes fókuszáltság nem jelentheti azt, hogy tánc közben szóvá tesszük és kijavítjuk partnerünk mozdulatait, hibáit.

Az állandó improvizáció, a spontaneitás, a humor és játékosság öröme valódi kreatív hobbivá teszi a tangót, ami alkalomról alkalomra egyszerre újdonság, kihívás és önfelédtt szórakozás is. Nem az a lényeg, hogy vezetőnk vagy követünk, a leglényegesebb, hogy társak vagyunk a táncban. A tánc a lényeg.

A nevelés során az EQ fejlesztése is a tangózás művészete. Ugyanúgy, mint a táncban, nincs egy konkrét minta, csak a teljes jelenlét, az itt és most való kapcsolat, egymáshoz igazodás, adekvát kölcsönös válaszadás, egymásra hangolódás. Nem a módszer a fontos, hanem a szülő, pedagógus személyiségének hitelessége, önazonossága és az egymásrahangelődés a folyamatban. Ugyanúgy, mint a tangóban, egymást tanuljuk, egymást formáljuk, egymást vezetjük. Nincsenek egyértelmű válaszok, nincs jó és egyetlen, általános megoldás. Ahány gyerek, annyi világ, annyi hozzáállás, a történet mindig nagyon személyes.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése valójában a megismerés művészete, egy közös tánc, egy közös történet. A tangóban és a nevelésben is alázatra van szükségünk. Milyen szépen fogalmazza meg Pilinszky János: *„A rossz nevelő a tekintélyére büszke, a jó nevelő egyszerűen alázatos. A jó nevelő örök tanuló, s azonnal fölismeri, ha nálánál különb tanítványra talál.”* Hogyha szülőként alázatos tudok lenni, akkor szerénységgel viszonyulok magamhoz és a nevelési folyamathoz. Nem hiszem magamról azt, hogy tévedhetetlen vagyok és nem képzelem azt, hogy csak én lehetek az, akihez a gyermeknek illedelmesen alkalmazkodni kell. Hogyha őt méltónak, képesnek találok, akkor nem

lesz teljesen kiszolgáltatott a nevelési szituációban. Hogyha alázatos tudok lenni, elfogadom a bírálatot és azt is, hogy én is ugyanúgy tanuló lehetek ebben a folyamatban. Az érzelmi intelligencia fejlesztésében, ugyanúgy, mint a tangóban, a tisztelet, a bizalom, a felelősség, és az odaadás elengedhetetlen feltételek. Így születik meg az a tánc, amit együtt táncol gyermek és szülő, gyermek és pedagógus, az érzések, az egymásra hangolódás, az önmagunk és mások elfogadásának tangója.

Sokszor szoktam hangsúlyozni, hogy bár az érzelmi intelligencia fejlesztésének valóban vannak célzott gyakorlatai, azt sem kell elfelejtenünk, hogy ez nap mint nap az életszagú helyzetekben fejlődik a leginkább. Szülőként, pedagógusként egy kicsit olyanná kell válnunk, mint Astor Piazzolla argentin zenesz, zeneszerző, a "tangókirály", aki a tangót az olasz opera, az amerikai dzsessz és a kortárs zene elemeivel elegyítve a tánctermekből átemelte a hangversenytermekbe. Darabjait vonós zenekarral adta elő, közben ő maga állva, egyik lábát székre helyezve harmonikázott. A tangót nem egy táncteremben, hanem az élethelyzetekben kell együtt táncolnunk. Tartsatok velünk ebben a táncban!

Irodalomjegyzék

PILINSZKY, J. (1995). *Naplók, töredékek*. Budapest: Osiris Kiadó.

TOSCANI, O. (1999). *Reklám, te mosolygó hulla*. Budapest: Park Kiadó.



Tamus István: Fény a résen át, 2018

BETEKINTÉS A DRÁMAPEDAGÓGIAI KÉPZÉS KÖZEL HÚSZ ÉVÉBE

Debrecenben a tanítóképzés keretén belül 2004-ben indult el a Tánc- és drámapedagógus képzés, majd 2009-től Pinczésné dr. Palásthy Ildikó Phd gondozta szakfelelősként a Drámapedagógiai szakirányú továbbképzési szakot. A képzésben résztvevők többek között a drámapedagógia elméletével és gyakorlatával, és a tanítási drámával foglalkoztak. A hallgatók egy része tanítási órákon érezte szükségesnek alkalmazni a tanultakat, míg mások közösség-szervezőként, színjátszó körök vezetőjeként.

A képzés során megfogalmazott legnagyobb érdeklődésre számított drámapedagógiai elméleti és gyakorlati témákat összegezzük dolgozatunkban.

A Játék

A drámapedagógia központi fogalma a játék, melyet a tanórákon alkalmazva hatékonyabbá, átélhetőbbé, élménnyé tehetjük a tanulást növelhetjük az eredményeket. A játék „élettevékenység” ahogyan Rubinstein (1977) fogalmazza. A játékot a tanulást és munkát összehasonlítva – mely mindegyik élettevékenység – megállapítható, hogy a játékot a játék örömeért végezzük. A cél és a motívum egybeesik, míg a másik két alapvető tevékenység esetében igen ritkán (azért tanulunk, hogy később tovább tanulhassunk, azért dolgozunk, hogy eltartsuk a családjunkat stb.).

Játszani jó, mert örömforrás. Millar (1971) több játékmagyarázattal is szolgál: a főlegesen energia levezetése, gyakorlás, felnőtt szerepre való felkészülés, vágyteljesítés, cirkuláris reakció, kutató- tájékozódó akció.

„...a játék elsősorban is fikció, melyben az eredeti minta és az eljátszott esemény, történés között lényegi hasonlóság van. A játékot spontán, öncélú tevékenységnek tartjuk, melynek fontos eleme a benne rejlő öröm-nyereség. A játék nem előre organizált, nem rutin jellegű, de mégis játékszabályok által irányított, ám komolyabb következmények a játék során nem fenyegetnek. [...] A játék nyomán kibontakozik egy egyezményes szimbólum rendszer, mely [...] egyedi, együttes kreatív folyamattá formálja a játékot.” (Benedek, 1992, 115)

A játék nem komoly, nem „vérre megy”, hozzátárazik a „nem igazság”, mégis van értelme, hozzájárul az emberi léthez – azaz öncélú. Sokan értelmetlennek gondolják, ami nem jár nyereséggel. Valójában még a legöncéltabbnak, legcéltalanabbnak tartott gyermekjátéknak is van haszna és célja, amint Piaget és Millar rámutattak. Célja az exploráció, a kísérletezés és a felfedezés és ez által ismeretek és képességek megszerzése, illetve a boldoggá tétel.

A szabályok behatárolják a játékot (korlátolt a játék) – de nem feltétlenül kötelező csinálni, így ezeket nem tekinthetjük kötelező érvényű szabályoknak. A szabályok irányítják a játékosokat, ám számos lehetőséget hagynak, melyeket a játékos szabadon választ. A játékokat felnőttek is ugyanúgy játszhatják, mint a gyerekek. (Millar, 1971; Piaget & Inhelder, 1999)

A játékelmélettel foglalkozó kutatók fontosnak tartják a játék során átélt érzelmeket, az érzelmek feszültségoldó és személyiségfejlesztő szerepét. Piaget (1978) az alkalmazkodás gyermekkori formájának tekinti, melynek két lehetősége az akkomodáció és az asszimiláció, ez utóbbi tiszta formájának tartja az óvodás korú gyermekekre oly jellemző szimbolikus játékot. Nevéhez kötjük a játékfajtáknak a gyermekek értelmi fejlődési folyamata, szakaszai alapján történő csoportosítását, mely szerint a 0–2 éves gyermekekre az explorációs, a 2–7 évesekre a szimbolikus, a 7–8 évesekre a szabályjátékok a jellemzők. A korai évek explorációs játékaik közé tartoznak a gyakorló, funkciós, érzékszervi-mozgásos, kísérletező játékok, melyek során a gyermek a maga örömeire ismerkedik önmagával és közvetlen környezetével. Egészséges fejlődés esetén az explorációs játék kb. két éves kortól a szimbolikus játékban folytatódik. A gyermek játékában a mintha-elem megjelenése jelzi a szimbolikus játékok kezdetét, amikor a gyermek képessé válik eltávolodni a konkrét cselekvéstől, a képzeletével megeleveníti a világot, helyettesít dolgokat, helyzeteket, megjelenik a kettős tudat, azaz képessé válik a világ belső reprezentálására. Játékában megjelenik minden, ami körülveszi, ami történik vele, amit lát a családban, óvodában, események, gyerekek, felnőttek, állatok, minden, ami az ő világa, amiben tanulja szerepeit. Amikor szimbólumai lassan közelítenek a valósághoz és alárendelődnek a valós szabályoknak, a gyermek átlép a szabályjátékok világába. Ez már az óvodás kor végét, kisiskolás kor kezdetét jelenti. (Fáyné Dombi & Sztanáné Babics, 2013)

Szerepjátéknak azt a játéktevékenységet nevezzük, amelyben a gyermekek a látott szerepeket, tevékenységeket, a felnőttek közötti sajátos viszonylatokat sajátos játékkörülmények között újra alkotják.

„A szerepjáték a gyermeknek az a tevékenysége, amelyben a maga által (választott) elképzelt mintha helyzetben az önként felvett szerepet – szerepeket – igyekszik megeleveníteni az érzelmi szűrőjén át feldolgozott környezeti tapasztalatokra, benyomásokra támaszkodva.” (Kovács & Bakosi, 2005, 163)

Jellemzője: a cselekménye változik, új elemekkel gazdagodik, egy mese, történet esetében új szereplő lép be, vagy épp a főhős megduplázódik. A közösen megállapított szabályok is változnak, ezáltal dinamikussá válik a játék. Sokszor befejezetlen marad, néha egyre bonyolódik. Ezt a jelenséget óvodások esetében tapasztalhatjuk.

A drámajáték esetében a történet ellentéteken, próbatételeken, konfliktusokon keresztül éri el a végkifejletet. A szabályok végig kísérik a cselekményt, mely a megoldás felé halad. A jó győzedelmeskedik, a gonosz megbűnhődik. A gyermekek drámajátékában már a felnőtt is részt vehet, mint szereplő, s mint ilyen, indirekt módon irányt szabhat a játéknak.

Fejlesztő hatása abban rejlik, hogy cselekvést, aktív közreműködést követel minden résztvevőtől, ami által nem valóságos körülmények között élnek át valóságos érzelmeket, hiszen a drámajátékok a „mintha” világába repítenék. Feltárja és fejleszti a gyermek kreatív képességeit. A drámajáték egyben dramatizáló módszereket (konvenciókat) használ, hiszen szerepeket vállalnak, osztanak egymás között és ezeket játsszák el.

Gabnai Katalin szerint a drámajáték „Olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők fel. Kifejezési formája a megjelenítés, az utánpótlás; megjelenési módja a földérett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartó szerkezete a szervezett emberi cselekvés. Célja a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése, sok esetben valamilyen emberi probléma, helyzet megoldása, illetve vizsgálata. Gyakorlása szocializációt segítő tevékenység, kreativitást és empátiát igényel. Tágabb értelemben a drámapedagógia készségfejlesztő gyakorlataitól a tanítási drámáig minden a drámajátékok körébe sorolható, szűkebb értelemben azonban csak azok az egyszerűbb tevékenységek, melyekben az utánpótlás és a játékbéli szerep fölvetésének segítségével megjelenik a mintha élménye.”¹

Dömötör Tekla szerint a dramatikus játék: „a népköltészet több szereplős, párbeszédes formájú alkotása, melyet szerepjátszással összekötve adnak elő, formájában hasonlít az irodalmi drámához. Gyakran irodalmi-félnépi

1 <http://www.kislexikon.hu/dramajatek.html>

szövegek folklorizált változata. Ide tartoznak a vallásos tárgyú úgynevezett népi misztériumjátékok, mint a betlehemezés, a Heródes-játékok, paradicsomjátékok, a Zsuzsánna-játékok, dúsgazdagolásnak nevezett morális stb. A farsangi, lakodalmi és más ünnepek alkalmából eljátszott alakoskodások is gyakran dramatikus játékok.”

„Szokásokhoz nem kötött dramatikus játékot adtak elő a hivatásos és félhivatásos vásári komédiások, bábjátékosok, árnyjátékosok is. Felépítésük gyakran a vetélkedő játék formáját veszi fel: a szemben álló erőket egyének vagy csoportok képviselik, akik történeti köntösben is megjelenhetnek vagy megszemélyesített allegóriák lépnek színpadra. Gyakori a bírósági tárgyalás forma is.”²

A dramatikus játék a nevelési-oktatási tapasztalatok alapján az egész személyiség fejlesztését segíti elő. A kognitív képességek mellett az érzelmi intelligencia fejlesztését, az egyéni szocializációt, a csoportos együttműködést, a szabálytudatot, az önkontrollt, az empátiát, a szereptanulást, a kommunikációs képességek fejlődését teszi lehetővé.

Magyarországon az 1970-es években kezdődött el a **drámajátékkal/ drámapedagógiával** való nevelési és oktatási céllal való foglalkozás. Elsősorban a gyakorlatban való alkalmazás dominált, csak később jelentek meg az erről szóló kiadványok. A '70-es években inkább a színjátszó csoportok alkalmazták, később vezették be magyar és történelem órákon is.³

A kezdeti törekvésekben Debreczeni Tibor és Mezei Éva, majd Gabnai Katalin nevét kell megjegyeznünk. Később a '90-es évektől lendült fel a drámapedagógia gyakorlata és elmélete egyaránt. Ezt az időszakot Kaposi László, Szauer Erik, Bucz Hunor és mások neve (a Drámapedagógiai Magazin szerzői gárdája) fémjelzi. Az alkalmazott drámapedagógia teret hódította a tanulási-tanítási folyamatban.

A 2000-es évek sikert hoztak, ugyanis a drámapedagógia bekerült a Nemzeti Alaptantervekbe (tánc és dráma, dráma és színház), továbbá több főiskola, egyetem szakirányú szakképzéseket indított „Drámapedagógia” címmel, és akkreditált szakirányú továbbképzéseket szerveztek a témában. A gyakorló pedagógusok egyre inkább vállalkoztak a tanulási-tanítási folyamat során történő alkalmazására. (Tölgyessy, 2018)

2 <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/d-723CA/dramatikus-jatek-72472/>

3 1988-ban megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság, amely 1991-től adja ki szaklapját, a Drámapedagógiai Magazint (DPM).

A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán 1999-től Tánc és dráma 120 órás akkreditált pedagógus-továbbképzési program indult, majd 2004-től Tánc- és drámapedagógus, valamint Drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak. Mindhárom képzés kidolgozása Pinczésné dr. Palásthy Ildikó nevéhez fűződik.

A Debreceni Református Hittudományi Egyetem Katechetikai Intézete 2000-ben 120 órás akkreditált képzést indított: „Báb és dráma a hitoktatásban” címmel, amely évente indul 60 órában.

A drámapedagógia hazájának a magyar szakírók Angliát tartják. Két különböző irányzatot szoktak elkülöníteni:

- a Slade féle tendenciát
- és a Brian Way, Dorohy Heathcote, Gavin Bolton által megfogalmazott irányzatot.

A slade-i drámapedagógia gyermek és nevelésközpontú, hangsúlyt helyez a gyermek önkifejezésének megnyilvánulására, melyhez cselekvési lehetőséget biztosít. Ebben a folyamatban a tanár nem irányít direkt módon. Brian Way a dramatikus tevékenység folyamatára teszi a hangsúlyt, míg Heathcote-nál a középpontban a dráma tartalma áll, és az adott témák cselekménnyé alakítása. Gavin Bolton a dráma szimbolizáló funkcióját hangsúlyozza, és az alkotó folyamatban a nézőpontváltást tartja fontosnak.

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó pedagógiai módszerként írja le a drámapedagógiát. „A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. A drámapedagógia eszközei a drámajátékok.” (Pinczésné Palásthy, 2003, 33)

A drámapedagógiát reformpedagógiai irányként is megfogalmazzák. Besorolhatnánk azonban a tevékenységközpontú vagy a konstruktív, adaptív, élménypedagógiák körébe is.

Végül is a drámapedagógia lényege a drámajáték. Ez a játék „mintha” jellegű tevékenység, melynek folyamatleírását, hatását tartalmazza a drámapedagógia elméleti és gyakorlati szempontból.

Heathcote (2003) a drámapedagógiát aktív tanulásként definiálja, mely az együttműködésre épül és a dramatikus elemek által a tanulói aktivitás a cselekvések határát kiszélesítve, a tanulást elősegíti.

A drámapedagógia módszertani elemei

Drámai konvenciók

A dramatikus tanulási-tanítási folyamat dinamikáját a történések/cselekvések/akciósorozatok/párbeszéddek adják. A térben való mozgás. Zene és effektek dúsíthatják, erősíthetik a történet értéküzenetét, választott fókuszát. A nézőpont kérdése is fontos lehet.

„A konvenciók azokat a módokat jelzik, ahogy az idő a tér és az emberi jelenlét kapcsolódhatnak egymáshoz, s ezáltal sokrétűen alakíthatók különböző jelentéstartalmak megteremtése érdekében. Ennél fogva a különböző konvenciók az idő, a tér és az emberi jelenlét (színházi) lehetőségeinek más-más vonatkozását fogják hangsúlyozni.” (Kaposi et al., 2008, 56)

A drámapedagógia használatos konvenciókat négy csoportba szokták sorolni. Az egyes csoportok jól körülírható dramaturgiai funkciókat szolgálnak, megfelelnek a „well made play” hagyományos szerkezeti tagolásának. A csoportosítás leginkább azt mondja el, hogy az adott konvenciót a dráma melyik szakaszában szokták a legtöbbet alkalmazni, azaz gyakoriságot jelöl.

1. Kontextusépítő konvenciók: A cél, hogy a játék fiktív világát megteremtjük: Hangaláfestés, szerep a falon, jelmez, térmeghatározás, közös rajzolás, játékok, befejezetlen anyagok, naplók, levelek, üzenetek, térképek, állókép, szimuláció

2. Narratív konvenciók: A dráma epikus részeinek kibontása a bonyodalom kibontására alkalmas: a pillanat megjelölése, az igazság pillanata, mélyítés, hogyan történt?, az igazság diadala, tanúskodás, narráció, gondolatkövetés, telefon- és rádióbeszélgetés, a szakértő köntösében, gyűlés, értekezlet, interjú, a teljes csoportot megmozgató szerepjáték, az élet egy napja, forró szék, véletlenül meghallott beszélgetés, riportkészítés, szorító körülmény, tanár szerepben

3. Reflektív konvenciók: A drámai tartalom utólagos újragondolása, értelmezése: mélyítés, hogyan történt? belső hangok, az igazság diadala, tanúskodás, az igazság pillanata, gondolatkövetés

4. Költői jellegű (mélyítő) konvenciók: A történet mélyebb rétegeibe való betekintés eszköze, a tartalom szimbolikus elemzésre ad lehetőséget: belső hangok, montázs, szerepcseré, fórum színház, kiscsoportos improvizáció, újrátjátszás, szertartás, analógia, stílusváltás, képaláírás, maszkok, beépített szereplő, mimes játék, ünnepség, hagyományos formák, revü. (Kaposi et al., 2008)

A történetmondás

Az írott/olvasott és élőszóban, személyesen elhangzott történetek általában különbséget mutatnak a hallgatók történetélménye között. A szóban interpretált történetélményt fokozza az előadó, a történetmondó személyes megjelenése, metakommunikációja, így ezáltal a hallgató több forrásból is kap információt, s az érzelmeire jobban hat. Bár a hallgató tanulók, emberek személyisége is befolyásoló tényezővé válhat a történetmondás hatását illetően.

A történetmesélés azóta velünk van, amióta az ősemberek körbe ülték a tüzet a barlangban. A történetek évezredek óta szórakoztatnak, oktatnak, izgatnak és ma is ugyanúgy bővölnek el mindenkit, mint régen.

A tények ismertetése nem elég ahhoz, hogy szoros, érzelmi kapcsolatot alakítsunk ki a tanulók és a történet között. A történet elmondásához olyan szavakra, nyelvezetre van szükség, amelyet a tanulók ismernek, mert az a célunk, hogy megérintsük őket a történettel. Így tartható fenn a figyelmük és az érdeklődésük.

Történetet mesélni nem könnyű és nem is mindenki tud, de van három alapelv, ami alapján mégis meg lehet próbálni.

- Az események sorozata – az események képszerű leírása, egymásutáni sorrendjének logikája, aminek illeszkednie kell a gyermekek gondolkodási szintjéhez.
- Feszültség, dráma, várakozás, érdeklődés felkeltése, a figyelem fenntartása az intonációval, hangsúllyal s más metajelzésekkel.
- Folyamatos váltakozás: jó és rossz – a kontraszt, a konfliktus, ami a figyelmet, a lelkesedést, az érzelmi odafordulást biztosítja a hallgatókban.

A csoportra szabott történet mondásával máris szorosabb kapcsolat alakulhat ki a mesélő és a gyermekek között, ami segítheti a történet átélését, a modellkövetést, az azonosulást vagy épp az emberi konfliktusok megértését.

A történetmondás egy közös élménnyé válhat, közös nyelvezet alakulhat ki, és létrejöhet a csoport közös célja. Kérdések, asszociációk, saját hiteles élmények fogalmazódhatnak meg.

E pedagógiai folyamat végén elolvashatják a szöveget. Ekkor jöhet létre az érzelemmel teli megértés.

„...a történetmondás a világ megismerésének folyamatában olyan információ-szerzési lehetőségnek bizonyult, amely sok esetben felülírta az elsődleges tapasztalati úton való tanulás lehetőségét.” (Kustárné, 2019, 90)

A dramatikus játékok során tapasztaltuk, hogy a gyermekek, felnőttek egyaránt jobban értik, élük az élőszavas történeteket, mint az írott szöveg olvasása révén. Azt is megállapíthatjuk, hogy a hallott és olvasott történetek

megértése, élménye között különbséget találunk a megbeszélések során a hallgatói beszámolók alapján. A hallgatott, elbeszélte történet képekbe rögzül a hallgatókban, mintegy „látják” a történet eseményeit, szereplőit, izgalommal tölti el őket a végkimenet.

A mesélő, történetmondó egyénisége is meghatározza az előbb leírtakat. Ha a történetmondó azonosul a történetével, akkor az „szinte viszi magával” az elbeszélőt. Ez nem feltételez színészi képességet, csupán a mesélő, elbeszélő „részvételét” a történetben. Lényeges elem, hogy E/1 személyben, vagy E/3 személyben mondják a történetet, mesét, legendát, bibliai történetet.

Tapasztalataink alapján fontos, hogy ne a társadalmilag elfogadott sémák szerint „folyják” a történet, hanem párbeszéd, színes helyszínleírások, világos kontextusok leírásával, körülírásával.

Az epikus művek dramatizálása/dramajátéka megkívánja, hogy „drámai” legyen a történet elmondása. Feszültséget hordozzon, az események, a konfliktusok világosak legyenek. A megoldás megnyugtató/elfogadható a hallgatók számára.

A szimbólumok

A szimbólum jel, amelyhez egy jelentés kapcsolódik. Az, hogy milyen jelentés társul a jelentéshordozóhoz, függ a felhasználási területtől és a kontextustól. Alapelve, hogy a jelhez egy speciális jelentést árnyaló, kiegészítő másodlagos jelentés is kapcsolódjon.

Míg például egy közlekedési jel jelentését a jogszabály egyértelműen meghatározza, addig a vallásos, álombeli vagy mitológiai szimbólum túllép a racionalitás síkján és kulturális környezettől függő személyes jelentést tartalmaz a felhasználója számára.

A dramatikus foglalkozások során a szöveg által közvetített értékeket hordozó szereplőket kell szimbolizálni s ezt segíthetik a tárgyak, eszközök, mozdulatok, intonáció stb. Ehhez szükséges az a tudás, hogy milyen jellel tudjuk a szereplőket egyértelműen megjeleníteni. Mi az a többlet jel, amivel árnyaltabbá tehetjük a jelentést.

A szimbólum segít a természetfeletti dolgok megértésében vagy magyarázatában is. Az ember feltehetően azért hozta létre a szimbólumokat, hogy kifejezze velük a megmagyarázhatatlan tapasztalatait, az olyanokat, amelyeket szavakkal nem tud leírni, vagy elmondani, de lehet rá képet, jelképet alkotni, és ennek megértése már kulcs is lehet a megtapasztaláshoz.

A dramatikus foglalkozás folyamata

A drámapedagógia jellegzetessége, hogy a munkálkodás csoportban zajlik, tehát közösségi jellegű és célzatú. Ez azt is jelenti, hogy a pedagógia gyakorlatában új megvilágításba kerül a nevelés alanya, a gyerek és az ifjú, a gyerek világához való kapcsolódás, a tanár-diák és a gyerek-szülő viszony is. Új módszerek jelennek meg, a nonverbális és verbális kommunikációs és interakciós gyakorlatok, a különféle érzékelő játékok, az önmagunk és mások megismerésére irányuló rögtönzések, etűdök.

Ezen kívül ott van a drámapedagógiában a színházművészet, a színjátékalkotás szinte valamennyi eszköze, eleme. Az író-dramaturg munkamódszérének jelenlétére utalunk elsőként.

Ha rövidke gyakorlatokból valamiféle pedagógiai szándék érvényesítése érdekében megkomponálunk egy drámaórát, a szerkesztés dramaturgiai törvényszerűségeinek figyelembevételével járunk el. Az író drámaépítő kompozíciós technikáját alkalmazzuk, amikor például egy konfliktushelyzet előzményeinek feltárása és a probléma megoldása a célunk. Ám a rendező eszközei is felfedezhetőek, főként az angol iskola egyes irányzatait követő gyakorlatokban, és a színészi jelenlét is, amikor a tanár szerepbe lép, hogy játékbeli helyzetből irányítsa tanítványai munkáját. (Debreczeni, 1994)

A drámaóra megvalósítása

Előkészítés

A pedagógus kiválasztja az adott történetet, amelyet a drámapedagógia eszköz- és módszertárával akar feldolgozni. Ezután az életkori, és a csoport sajátosságait figyelembe véve megkeresi az adott körülmények metszetében a fókusz, fókuszokat, amely a gyermekek mentális szükségleteit hivatott megcélolni. A fókusz meghatározása után a feldolgozás folyamatát tervezi meg, mely több megoldási alternatívát tartalmaz majd. A pedagógiai célok világosak, de a hozzá vezető út sokféle lehet. Ez a résztvevők -akik aktívan részt vesznek a folyamatban- megnyilvánulásaitól függ. A drámatanár ezeket a megnyilvánulásokat nem hagyja figyelmen kívül, hanem felhasználja a célhoz vezető út „kiépítéséhez”. Ez improvizációs képességet kíván a tanártól és kreativitást.

Fel kell készülnie a spontán szerepvállalás lehetőségének biztosítására is. Ezt különféle eszközökkel lehet megvalósítani, vagy maguk a résztvevők jelölik ki a szereplőket, segítheti ezt a tanári narráció, a tanári szerepvállalás, tárgyak választása, melyek a történet tárgyi attribútumai is. Gyakori a behívó forma: a színre lépő szereplő bemutatkozik, majd behívja a következő szereplőt.

A folyamatra mindvégig jellemző az adaptivitás és nyílt oktatási forma. A drámajáték a próbálkozások helyszínévé is válhat, miközben a résztvevők megismerik a történetet. E próba-játékok során alakulhat ki egy alkotó dramaturgiai folyamat. A drámajáték folyamata indirekt irányítású, tehát a drámatanárnak erre is fel kell készülnie, milyen módon teheti ezt (tárgy indította cselekvés, tárgy indította beszélgetés stb.).

A játék

Aki részt vett már egy dramatikus folyamatban tudja, hogy elég tág határok között a játékos saját maga határozhatja meg a szabadságát. A tanár első az egyenlők között. A felelősség közös ugyan, de a tanár az, aki indirekt módon, szerepváltással az irányvonalat megszabja – bár az utak között válogathat. A játék a flow élményt adja.

Lezárás

A befogadást követően fontos az élmények, tapasztalatok visszatükrözése, újraalkotása, értelmezése.

Kaposi László definíciója szerint: „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (Kaposi, 2008)

Drámapedagógiai gyakorlatok

A pedagógiai folyamatban alkalmazott drámapedagógiai tartalomfeldolgozásokat meghatározza az adott csoport, a megfogalmazott fókusz, az értékátadás módja. Egyes történetek alkotó dramaturgiáját a hallgatók forgatókönyvekbe is rögzítették. Az alábbiakban néhány forgatókönyvet mutatunk be.

Bari Károly: Gyermekvers

Téma: Bari Károly: Gyermekvers

Keret: Egy családi ház kertje, a gyerekek közvetlen környezete.

Fókusz: olyan élményt nyújtani a gyermekeknek, hogy érezzék meg, éljék át, hogy a világban minden kapcsolatban van egymással, részek egészzé formálódnak, az egész részei vagyunk.

Tanulási terület:

Megfogalmazás szintjén: a rész-egész viszony, az előző-következő, egymásutániség, egymáselőttiség szavakkal, konkrét fogalmi szinten jelenjen meg a beszédben, tevékenységben.

Csoport: 5-6 éves korosztály

A foglalkozás menete:

- **Ismerkedés** a gyermekekkel: bemutatkozás, a találkozásunk céljának megfogalmazása: együtt fogunk játszani gyermekek és felnőttek.
- **„Bekebelező játék”** cigány mondókával. Cél: a mozgásban megélt csatlakozás az egészhez, körforgás, egyén és csoport váltakozó mozgásának élménye, a vers ritmusának, tartalmának megértését segítő formában.

„Ki az, aki közeleg,
Arca fénylik, mint a hold,
Gyertek elébe megyünk
Katika / Jancsika stb. gyere velünk!”

Az animátorok nevéen szólítva a játékba hívják a gyermekeket. A hívogató mondókát a már néven szólított gyerekekkel közösen mondjuk.

- **„Kóstolgotó játék”**

Cél: a rész-egész viszony átélése, amit megeszek az részemmé válik, továbbá a vers értelmezésének elősegítése, humor megélése. A spontaneitás, improvizáció elősegítése.

Egy tálcan falatkák vannak: sertés húsból készült szalámi, tehéntejből készült sajt, kecskesajt, tyúktojás, kínálgatás, kóstolgotás után, minden gyermek lehetőséget kap, hogy beszámoljon az íz élményéről, majd kérdésként hangzik, miből készült, amit ettél?

Játékos válaszok az animátorok részéről modellként: „most ott rőfög a hasadban, most ott mekeg a hasadban stb” – később a gyermekek már maguktól mondják.

Közben valakinek eszébe jut, hogy tudnak énekelni, s el is kezdik: „Egy kis malac...”, „Boci-boci tarka...”, „Volt nekem egy kecském...” című dalokat.

➤ **A vers bemutatása**

„Elmondok egy kis mesét,
Figyelj ide, hallgasd csendben!
Volt egyszer egy hernyócska,
Arra jött egy bogárka,
Megette a hernyócskát!
Arra jött egy nagy csiga,
Jött egy nagy csigabiga,
Megette a bogárkát,
Ki a hernyót megette!
Arra jött a kokasunk,
Megette a nagy csigát,
Ki a bogárkát megette,
Ki a hernyócskát megette!
Odajött az anyácskánk,
Mégfőzte a kis kokast,
Ki a csigát megette,
Ki a bogárkát megette,
Ki a hernyócskát megette!
Te etted meg a kokast,
Így kiált a hasadból: Kukorikú!”

➤ **Szemléltetés – szendvics fólia segítségével írásvetítőn.**

Cél: irodalmi élmény, érzelmi élmény, kép és szó összekapcsolása. Belső kép, képzet alkotásának elősegítése.

Az átlátszó fóliák segítségével a kivetített képeken megjelennek a vers szereplői, a képeket egymás fölé helyezve szemléletessé teszik a bekebelezést.

A gyermekek nagy figyelemmel, csodálkozással hallgatták a mesét. Lekötötte őket az írásvetítő működése is. Még nem láttak ilyet. Ezért az ő kezdeményezésükre még többször is sor került a bemutatásra.

Majd próbálták egyedül, csoportosan elmondani, a fólián látott állatok segítettek a felidőzésben (sorábrázolás).

➤ **Kártya játék** – kártyákon figurák: hernyó, bogár, csiga, kakas, a kártyák hátoldalán jelek: szív, emberke, tulipán, nap, házikó.

Cél: viszonylatok szóbeli megfogalmazása, nevek megjegyzése, verssorok memorizálása, együttműködési készség, kooperáció élményének megteremtése. Kérdések: Mi ette meg a hernyócskát? Mit evett meg a bogárka? Mi ette meg a bogárkát? Stb.

Minden gyermek időt kap a kép szemlélésére. Beszélhet erről. A kérdést minden gyermek adekvát módon megkapja. Válaszolhat rá, a válaszadásban a szendvicsfólia vetített képe segít.

➤ **Csoportalkotás** - kártyák segítségével

Instrukció: Az állatokat ábrázoló kártyák hátoldalán képecskéket találtok! A szívecskék keressék meg egymást, és ide gyülekezzenek stb. Öt csoport alakul ki.

Feladat: Rakjátok sorba az állatokat (kártyákat) úgy amilyen sorrendben a versben hallottátok. Próbáljátok elmondani a mesét!

Minden csoport elmondja segítséggel a mesét, lesz olyan csoport is amelyik szó szerint képes a felidézésre a képek segítségével. Lesz olyan csoport is, amelyik saját élményt is felidéz, ezeket hozzákapsoljuk a vershez.

➤ **Alkotás – a vers tárgyiasított kifejezése – memorizálás**

Cél: gyurmázás, rajzolás, bábkészítés segítségével önkifejezésre adni lehetőséget – a vers újratanulása, a megértés feltárása, egyéni képességek felbecsülése – további fejlesztési technikákkal az egyéni fejlesztés megoldása, kooperáció, együttműködés élményének megteremtése.

A csoportok választhatnak a tevékenységlehetőségek közül:

Gyurmázás: Instrukció: Készítsétek el a versben szereplő állatokat, gyermeket, anyát. Ki lesz a vezető? Ő osztja szét a gyurmát, megkérdezi, ki mit szeretne készíteni. Nagyon örülnénk, ha minden szereplő elkészülne! (A vezetőnek segíteni kellett, ilyet még nem „játszottak”.)

Az elkészült figurákkal felidézik a verset.

Rajzolás: Instrukció: Csoportosan készítsétek egy rajzot! Én segíthetek megrajzolni a gyermeket, akinek a hasában kukorékolt a kakas.

Választhatják az egyéni rajzolás is. A képek alapján felidézik a verset. Az emberrajz alapján megállapítható, hogy kik szorulnak fejlesztésre. (Velük egyéni foglalkozást folytattunk.)

Bábozás: Sík bábok – előre elkészített gyűszűvel.

Feladat: összeszerelés ragasztással. Bábos játék. A verset prózában, dramatisztikus formában adhatják elő.

Fehérlófia

Téma: Fehérlófia (Forrás: Arany László: Magyar népmesék)

Keret: Népmesei világkép

Fókusz: A felnőtté válás próbatételei, a helyállás, az erőfeszítés, a felelősségvállalás helye életünkben.

Tanulási terület: Megküzdési stratégiák

Csoport: 10-14 év

A játékok célja: A küzdelem és a versengés átélése, a feladat felvállalása és teljesítése nehéz körülmények között is.

Foglalkozás menete:

1. Kontextusteremtő játékok:

Bemutatkozás választott, ránk jellemző, bennünket kifejező névvel. A tanár, mint játékmester mintát ad a névválasztásra. pl.: Mátyás, az igazságos, Oroszlánszívú Richárd, vagy saját élményű névválasztás.

Tanári narráció: Ebben a történetben a szereplők ragadványneve elárulja viselői természetét.

2. Dramatikus játék:

- ad lehetőséget a spontán szerepvállalásra:
- Történetmondás (a tanár mint játékmester narrációja): Megismerjük a hős, Fehérlófia útját, a küzdelmek kontextusát, ez lehetőséget ad a spontán szerepvállalásra.

Meseszüzsé: A csodás születésű Fehérlófia felnevelkedvén elindul világot látni.

Útközben csatlakozik hozzá Vasgyúró, Fanyűvő és Kőmorzsoló. Koponyányi Monyók az útjukat állja, de Fehérlófia utánamegy az alsó világba. Itt megküzd három sárkánnyal és megment három királylányt. A három irigy fiú el akarja veszejteni, de Fehérlófia a griffmadár segítségével visszaszerzi jussát és megbünteti az irigy társait.

- A játék kontextusának megteremtése - a küzdelmek helyszínei:
 - erdő: küzdelem Fanyűvővel, Kőmorzsolóval, Vasgyúróval (társakkal való versengés helyszíne)
 - réz-ezüst-arany kastély: küzdelem a 3-6-12 fejű sárkánnyal (a külvilág erőivel való küzdelem: mindenkinek a saját sárkánya)
 - utazás a griffmadárral (küzdelem saját magunkkal: miről mondanál le a cél érdekében?)

Csomagolópapírra a három helyszínt megjelenítő vázlatos kép készítése.
Csoportalkotás vak tárgyválasztással: pl. a 3 helyszínt színében megidézõ zsírkréták kihúzása vakon egy zsákból (az erdõ barna, zöld, a kastélyok narancs, sárga, fehér, a griffmadár vörös, fekete).

- **Bevonódás, szerepbelépés:** célja a küzdelmek átélése, lehetőséget nyújt a konfliktusok, próbatételek és áldozatvállalás megélésére:
 - Társakkal való versengés:
 - tárgyanimáció: mobil, divatos ruhadarab, smink stb. – saját élményű megbeszélés a mindennapok versengéséről (pl. márkásabb cipő, újabb mobiltelefon, testi erő, szépség)
 - versenyjátékok: kötélhúzás, kakasviadal, célba dobás, székfoglaló,
 - szituációs játék
 - A külvilággal való küzdelem:
 - saját élményű megbeszélés, félelmek, veszélyek a világban (pl. ismeretlen környék, felvételi, válás)
 - küzdőjáték: „Adj király katonát”, érintő fogó, kakasviadal stb.
 - szituációs játék
 - Küzdelem saját magammal, áldozatvállalás:
 - saját élményű megbeszélés: Mit tartasz magadban értékesnek? Miről mondanál le egy cél érdekében?
 - játék: értékvásár

3. Reflexió: kötetlen beszélgetés a próbatételek, küzdelmek, félelmek, siker és kudarc megélésének élményiről.

4. Kézművesség: vizuális feldolgozás:

„A mi világunk” világkép vizualizálása választott technikával, pl.:

- nagy kép készítése a már elkészült helyszíneképek felhasználásával
- egyénileg elkészült képelemek egybeszerkesztése
- tárgyanimáció a játékban felhasznált tárgyakkal

Mátyás udvarában

Téma: Élet Mátyás király udvarában

Keret: Visegrádi királyi udvar

Fókusz: Az irodalomtörténeti korszak történelmi, művelődéstörténeti hátterének, sajátosságainak tanulmányozása, a nemzeti kultúrával, hagyományokkal kapcsolatos ismereteinek elmélyítése.

Tanulási terület: Bevezető óra – a hozott tudás felmérése – szakértői csoportok több órás projekt munkája

- **Történelem:** A reneszánsz kultúra bemutatása Mátyás udvarában.
- **Magyar nyelv és irodalom:** A magyar reneszánsz irodalma

Csoport: 10.osztály

A foglalkozás menete:

- **Tárgy indította kommunikáció:** Melyik korra, helyszínre jellemzőek ezek a tárgyak? (Mátyás király korát megidéző tárgyak: hollótooll, iniciálé, versrészlet, metszet)

Tanár, mint udvarmester (palatinus): királyi levél felolvasása.

A levél tartalma:

Mátyás király bejelenti, hogy felesége, Beatrix királyné édesapja, I. Ferdinánd nápolyi király látogatásával tiszteli meg királyi udvart. Ezennel felkéri az udvar minden lakóját, hogy az ünnepélyes fogadáson ki-ki a legjobb tudása szerint mutassa be az általa képviseltek erőnyeit.

- **Eszközök, módszerek, munkaformák meghatározása:**
 - kiscsoportos gyűjtőmunka
 - kiscsoportos prezentáció
 - szerepjáték
 - kiállítás, tábló
 - kiadvány, krónika
 - akvárium
- **Cél:** Mátyás reneszánsz királyi udvarának reprezentatív bemutatása
- **Szakértői csoportok megalakítása:**
 - ötletelés, műhelyek kijelölése: cégtáblák írása csomagolópapírra, korhű nevek választása
 - szakértői csoportok formálása: tevékenységek gyűjtése a cégtáblákra (pl. krónikás, tárnokmester, főszakács, hadvezér, tanácsnok, ceremóniamester, főpohárnok, főasztalnok, testőrök) A szakértői csoportok az egyéni érdeklődés és hozott tudás alapján szerveződnek, a komplex témák nem teljes feldolgozását feltételezik.

➤ **A projekt lehetséges eredményei:**

- vendéglátás: az udvari etikett szabályai
étlap, menüsor, teríték
- zene, tánc: reneszánsz udvari zene
egyházi zene
- krónika: Corvinák, könyvtár
- művészetek, tudomány: itáliai hatás, a humanizmus
és reneszánsz térnyerése,
- építészet: reneszánsz építészet,
visegrádi palota
- Mátyás király, mint hadvezér: térkép Mátyás király
hadjáratairól,
- Mátyás király, mint államférfi: Mátyás törvényei. Miért
nevezzük Mátyás királyt
igazságos királynak?
- reneszánsz erények gyűjteménye: lelkiismeret, megjelenés,
udvariasság, előzékenység,
figyelmesség, tapintat,
pontosság, türelem és
önuralom

➤ **A szakértői csoportok prezentációi:**

A prezentáció formája többféle lehet. Pl.:

- osztálytermi bemutatás
- tablók, képek, installációk bemutatása az iskola közös terein
- „Reneszánsz Ki Mit Tud?” rendezése
- iskolaújságban, tematikus kiadványban való megjelenítés

➤ **Reflexió lehetséges irányai:**

- A projektmunka élménye
- Mátyás korának élménye **és értékelése**
- **Önreflexív** megfogalmazások

Jónás könyve 1-4

Téma: Jónás könyve - Jónás története (Biblia)

Fókusz: Isten és Jónás viszonya. A felelősség, a következmények vállalása.

Tanulási terület: katechetika

Csoport: ifjú és felnőtt

A foglalkozás mente:

Bevezető beszélgetés: Milyen kérdéssel, benyomással, gondolattal érkeztek meg a résztvevők? A korábbi foglalkozásról mit hoztak magukkal? stb.

Rávezető gyakorlatok:

1. „Szeretem” és „nem-szeretem” feladatok az életemben.

Egyéni gyakorlat. Instrukció: Gondolj a gyermekkorodra, milyen feladatokat, tennivalókat végeztél nagyon szívesen? Mik azok a feladatok, amelyeket nem szívesen végeztél el? Mit tettél ilyenkor? Mit éreztél? Egyéni beszámolókat meghallgatása. Összegzés.

2. Csoportos gyakorlat: Apró rajzos kártyákat húznak a résztvevők, és az azonos képek alapján csoportot alkotnak. A kártyákon az alábbi rajzok vannak: hajó, nagy hal, aprócska hal, egy Biblia rajza, egy köpenyes ember stb.

Instrukció: A csoportok egy tételmondatot kapnak. Ezt a mondatot kell értelmezni, és megegyezni egy gondolatban, magyarázatban, amit a csoport minden tagja elfogad.

Tételmondat:

Vannak olyan emberek, akik nem tudnak különbséget tenni a jobb és bal kezük között.

Prezentáció (vagy Disputa) Összegzés.

3. „Kinek van igaza?” gyakorlat

A résztvevők jelenléte nélkül a terem berendezését, tárgyait felhasználva egy „performanszt” építünk. Szék, rajta kabátok, füzet, könyv, táskák, ceruza stb. amit letakarunk. Majd amikor a résztvevők leülnek a helyükre, a takarást levesszük.

Instrukció: Mindenki nézze meg ezt az építményt, s írja le mit lát? Soroljátok fel, amit a saját helyetekről láttok.

Beszámolás egyenként. (A különbségeket a nézőpont okozza, Amit lát, számára az az igazság!)

Instrukció: Most járjátok körbe, bontsátok szét, és írjátok le, mi minden maradt ki a felsorolásotokból.

Kérdés: Kinek volt IGAZA?

Összegzés.

Történetmondás:

Isten lenézett az Ő teremtett világára. Látta, hogy egyik nagy városában, Ninivében az emberek rossz útra tértek, nem tudják megkülönböztetni a jobb kezüket a baltól. Szólt hát Jónásnak: „Menj, indulj Ninivébe, a nagyvárosba és prédikálj ott, mert feljutott hozzám gonoszságuk híre!”

El is indult Jónás, de nem Ninivébe, hanem pont ellenkező irányba. Menekült az Úr feladata elől. Felszállt egy hajóra és lefeküdt a hajó mélyébe aludni. Az Úr látta ezt, ezért vihart bocsájtott a tengerre. A hajó már-már elsüllyedt, a kapitány és a legénység félelmében istenükhöz imádkoztak, majd sorsot vetettek, ki lehet a bűnös, amiért ilyen veszélybe kerültek. (Ahogy abban a korban szokás volt.) A sors Jónásra esett. Akkor a kapitány azt mondta: „Kiáltst Istenedhez! Mi a bűnöd?” Jónás ekkor elmondta, hogy az Úr Ninivébe küldte, de ő elmenekült a feladat elől.

– „Hogy telhettél ilyen?” - kérdezték tőle. „Mit tegyünk veled, hogy a tenger lecsendesedjen?”

– „Fogjatok meg és dobjatok a tengerbe, akkor lecsendesedik körülöttek a tenger. Mert tudom, hogy énmiattam támadt rátok ez a nagy vihar”. – mondta Jónás.

Mivel a tenger egyre viharosabbá vált az emberek így kiáltoztak: „Jaj, Uram, ne vesszünk el emiatt az ember miatt, ne terheljen bennünket az ártatlan vér! Mert te, Uram, azt teszel, amit-akarsz!” Ezek után megfogták Jónást és bedobták a vízbe. Ekkor a tenger lecsendesedett.

Az Úr azonban odarendelt egy nagy halat és az lenyelte Jónást. Három nap és három éjjel volt Jónás a nagy hal gyomrában. Ez idő alatt Jónás egyre imádkozott. „Én hálaéneket zengve énekelek neked, és amit megfogadtam teljesítem neked!” Az Úr pedig parancsot adott a halnak, és az kiköpte Jónást a szárazföldre.

Az Úr ismét szólította: „Menj Ninivébe! Hirdesd, amit én mondom!”

Jónás elindult, és amikor megérkezett, ezt hirdette: „Még negyven nap és elpusztul Ninive!”

Ninive királya és népe, azonban hitt Istennek és böjtölni kezdtek, megbánva bűneiket. Isten látta ezt és megbocsátott nekik.

Jónásnak ez rosszul esett. Elkeseredett és így szólt az Úrhoz: „Most azért Uram, vedd el az én életemet, mert jobb meghalnom, mint élnem” Az Úr pedig megkérdezte: „Igazad van-e, hogy haragszol?”

Jónás akkor kiment a város szélére, keresett magának egy helyet, hogy onnan lássa, mi történik a várossal. Akkor az Úr a feje fölé egy árnyat adó bokrot teremtett, aminek Jónás nagyon örült, mert a nagy melegben jól esett neki az árnyék. Az Úr azonban úgy rendelkezett, hogy másnap hajnalban egy féreg megrája a bokrot és az pusztuljon el. A nagy melegben Jónás ajuldozott és a halált kívánta magának. Akkor az Úr megkérdezte: „Igazad van-e a bokor miatt?” Jónás felelt: „Igazam van! „Haragszom mindhalálig!” S az Úr így szólt: „Te szánod ezt a bokrot, amiért nem fáradtál, amit nem neveltél, amely egyik éjjel felnőtt, másik éjjelre elpusztult. Én meg ne szánjam meg Ninivét amelyben több tízezer ember él, akik nem tudnak különbséget tenni a jobb és bal kezük között? És ott a sok állat!”

A történet által kiváltott érzések és gondolatok, benyomások meghallgatása

Feldolgozás

A korábban megalakult csoportok feladata:

Instrukció:

1. Gondolkodjatok el azon, hogy milyen volt Jónás és az Úr viszonya.
2. Melyek azok a főbb mozzanatok, melyekkel a Jónás története” leírható?”

A csoportok beszámolnak, prezentálnak.

• Játék:

Instrukció:

A csoportok válasszanak egy nekik tetsző „mozzanatot” vonják be a többi csoportot is, ha szükséges és jelenítsék meg. (Textileket is lehet használni, ha igénylik)

(Isten igéjét a drámatanár, vagy egy beavatott játékos olvassa fel vagy mondja el a Bibliából.)

A játékok után az érzésekről, gondolatokról számolnak be a részt vevők

• Záró gyakorlat:

Jónás története és ÉN. (Lehet a Bibliát is használni)

Az egyéni beszámolók, kiegészítések meghallgatása. Tanári összegzés. Önreflexiók meghallgatása.

- „Jónás olyan volt, mint egy dackorszakban lévő gyermek.”
- „Néha én is „Jónásként” viselkedem”
- „A kamasz lányom is, de szeretnék neki most már olyan mondatot mondani, ami szembesítő és nem sértő.”

- „Isten megbocsátó, hiszen Jónásnak is megbocsátott.”
- „Isten és az ember kapcsolatát nehéz megfogalmazni... mármint az én kapcsolatomat...”

Irodalomjegyzék

- BENEDEK, L. (1992). *Játék és pszichoterápia*. Budapest: Váci Áfész Nyomda.
- Biblia Magyarázó jegyzetekkel. (2010). Budapest: Kálvin Kiadó.
- BOLTON, G. (1994). *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- DEBRECZENI, T. (1994). *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán*. Kecskemét: Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.
- FÁYRNÉ DOMBI, A. & SZTANÁNNÉ BABICS, E. (2013). *Játékpedagógia*
Mentor(h)áló 2.0 Program TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt.
<http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/index.html>
(Letöltés: 2023. 03. 20.)
- GABNAI, K. (1987). *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- HEATHCOTE, D. (2003). Az aktív tanulás lehetséges keretei. *Drámapedagógiai Magazin* 26.(2003/2), 1-4.
- KAPOSI, L. (2008). *Mi a dráma és mi nem az? dráma és színház*. In Lipták, I. (Szerk.) *Drámapedagógia – a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Kézikönyv a képzők számára, HEFOP 2.2.1 program. Budapest: Sulinova.
- KAPOSI, L., LIPTÁK, I., MÉSZÁROS, B., & TAKÁCS, G. (2008) *Konvenciók*. In Lipták, I. (Szerk.) *Drámapedagógia – a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Kézikönyv a képzők számára, HEFOP 2.2.1 program. Budapest: Sulinova.
- KOVÁCS, GY. & BAKOSI, É. (2005). *Játékpedagógiai ismeretek*. (pp.163) Debrecen: Szerzői kiadás.
- KUSTÁRNÉ ALMÁSI, ZS. (2019). A mesék és a történetmondás szerepe és jelentősége a bibliai hagyományban. *Studia litteraria* 2019/1-2, 89-102. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4262/4097> (Letöltés: 2023.02.20.)
- MILLAR, S. (1971). *Játépszichológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1999). *Gyermeklélektan*, Budapest: Osiris Kiadó.
- PINCZÉSNÉ PALÁSTHY, I. (2003). *Dráma Pedagógia Pszichológia*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

- RUBINSTEIN, Sz. L. (1977). *Az általános pszichológia alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- TAKÁCS, G. (2008). *A dramatikus tevékenység rendszerezése*. In Lipták, I. (Szerk.) *Drámapedagógia – a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Kézikönyv a képzők számára, HEFOP 2.2.1 program. Budapest: Sulinova.
- TÖLGYESSY, Zs. (2018). *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Esztergom: PPKE BTK. https://mersz.hu/dokumentum/m352adeeg__7/ (Letöltés: 2023. 02. 20.)

Internetes hivatkozások

- Dramatikus játék. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/d-723CA/dramatikus-jatek-72472/> (2023. 02. 28.)
- Drámajáték. <http://www.kislexikon.hu/dramajatek.html> (2023. 02. 28.)

Boda István:

DIGITÁLIS VILÁG – METAFORÁK ÉS MODERN MÍTOSZOK

*A világ megismerésében a metaforának kiemelt szerepe van.
(Pinczésné dr. Palásthy Ildikó, 2019)*

1.

Közismert, hogy a metaforák elsősorban a stílus és a retorika eszközei, amelyek nemcsak az irodalmi / költői nyelvben, hanem mind a természet- és társadalomtudományokban, mind a tanítás során, mind a tanulási folyamatban nagy jelentőséggel bírnak. De még az olyan divatos, Magyarországon is látványosan terjedő módszer esetében is megjelennek, mint például az üzleti célú vagy a párkapcsolati coaching (Pinczésné Palásthy, 2019). A tudományokban a metaforák az elvont gondolatok kreatív, szemléletes és gondolatébresztő kifejtésében rendkívül fontos szerepet játszanak, az új tudományos fogalmak képzése során is lépten-nyomon *fogalmi metaforákba* ütközünk.¹ Azonban emeljük ki, hogy a metaforák, ill. általánosabban a hasonlatok vagy az analógiák *a tudományos érvelésben logikai értelemben nem rendelkeznek bizonyító erővel.*

Mivel a 'tudományos érvelés' a természet- és társadalomtudományokban alapvető fogalom, tegyük egy kis kitérőt a **részecskefizika** területére, mielőtt a metaforák szerepét a digitális világ pedagógiájában vizsgálánánk. Vajon felbukkannak-e és milyen szerepet játszanak a metaforák egy olyan, matematikai megalapozottságú területen is, mint az elméleti fizika?

„A fizikusok azt mondják, hogy az olyan számok, amelyek magyarázatot igényelnek, „finomhangoltak”, az ilyen számokat nem tartalmazó elméletek pedig „természetesek”. A természetes elméleteket gyakran úgy jellemzik, hogy csak 1-hez közeli számokat tartalmaznak. A természetesség két felfogása azért

1 „A tudományos elméletek arról nevezetesen, hogy igyekeznek elkerülni a metaforákat, igyekeznek szó szerinti lenni.” Mindamelllett a „metaforák áthatják a tudományos elméleteket is, ha akarjuk, ha nem” (Kövecses, 1998, 62–63). Például az informatika szaknyelvi terminológiája bővelkedik a kognitív metaforákban (Boda & Porkoláb, 2000). A fogalmi metaforák alapvető szerepet játszanak a fogalmak konceptualizálásában, mivel „a metafora olyan nyelvi eszköz, melynek segítségével képesek vagyunk absztrakt tartalmak konkrét módon való kifejezésére” (Pinczésné Palásthy, 2019, 25), ezáltal az „absztrakt fogalmak esetében a fogalmakat metaforák segítségével értjük meg” (Kövecses i.m. 58).

esik egybe, mert ha két szám közel esik egymáshoz, különbségük sokkal kisebb lesz 1-nél [tehát a különbség nem lesz „természetes”].

Összefoglalásképpen tehát a nagyon nagy, nagyon kicsi vagy egymáshoz nagyon közel eső számok nem természetesek. A standard modellben a Higgs-tömeg nem természetes, és ettől csúnya lesz.” (Hossenfelder, 2020,54–55)

A számok ’természetessége’, ill. ’csúnysága’ nyilvánvalóan metafora – ami onnan is látszik, hogy a ’nagy’, ’nagyon kicsi’, ill. ’nagyon közel eső’ jelzők a fenti idézetben meglehetősen szubjektívek, matematikailag pontosan nem definiáltak. Ez önmagában semmilyen problémát nem vet fel, azonban a metaforikus megközelítést a részecskefizikusok a könyv tanúsága szerint az elméleteknek „a hipotézisek előzetes szelekciója érdekében végzett” értékelésében is használják. A „társadalmi és esztétikai” jellegű kritériumok használata a matematikai megalapozottságú elméletek értékelésekor azért is meglepő, mivel a „szépségből származó érvek már a múltban is tévútra vezettek”, bár a „múltban még valahogy elevickéltünk, mert az adatok a balul felfogott esztétikai ideálok feladására készítették a fizikusokat”. Ma már azonban a részecskefizikai kísérletek kivitelezése „évtizedeket és dollármilliárdokat igényel”, és „minél nehezebbé válnak az újabb kísérletek, annál jobban kell az elméleti fizikusoknak vigyázniuk, nehogy zsákutcába tévedjenek egy szépséges álom mámorában. **Az új követelményekhez pedig új módszerekre van szükség**” (Hossenfelder i.m. 51–52).

Helyben vagyunk. Az utolsó mondatban megfogalmazott elv nemcsak itt, hanem a digitális világ pedagógiájában is lépten nyomon felbukkan, ahogy azt később látni fogjuk. A gondolat lényege a következő: ha problémánk van, vessük el a „rég, rossz” módszereket, és keressünk „új, jó” megoldásokat. Metaforikusan megfogalmazva: A RÉGI ROSSZ (CSÚNYA, ELMARADOTT STB.), AZ ÚJ JÓ (SZÉP, HALADÓ PROGRESSZÍV STB.). Nevezzük ezt a gondolatmenetet a **modernség mítoszának**.

De mi a megoldás? Adjuk vissza a szót a szerzőnek:

*„... világossá vált számomra, hogy a további haladást illetően senkinek nincs semmiféle gyakorlati tanácsa. [...] Annyit azonban megtudok, hogy **a tudományos elméletek cáfolhatóságának Karl Popper-i követelménye rég elavult**. Örömmel hallom, mert ezt a filozófiát a tudományban senki nem alkalmazhatta volna másként, mint retorikai eszközként. Valójában egy ötlet ritkán cáfolható, mert mindig lehet úgy módosítani és kiegészíteni, hogy az újabb empirikus adatoknak megfeleljen. Ahelyett tehát, hogy az elméleteket cáfolnánk, inkább »valószerűtlennek« minősítjük őket: a folyamatosan módosított elmé-*

letek egyre nehezkesebbek és titokzatosabbak lesznek – hogy azt ne mondjam, csúnyák –, így elveszítik a szakma érdeklődését. Hogy mennyi kell egy gondolat valószerűtlenné válásához, az kinek-kinek a tűrőképességén, az ellentmondó tényekhez való igazítás iránti türelmén múlik.” (Hossenfelder, 2020, 57)

De valóban „rég elavult” Karl Popper tudományfilozófija? Amikor tudományos érvelésről beszélünk, akkor rendszerint egy állítás, hipotézis, tudományos elmélet stb. *igazságtartalmát* vizsgáljuk. Ennek egy ismert megközelítése Karl Poppertól származik, aki szerint az igazság értékelése a (tudományos) nyelv érvelő vagy kritikai szintjén jelenik meg, ti. amikor a vizsgált elmélet „az igazságnak való megfelelés szempontjából értékelődik” (Popper, 1998, 104). Másképpen fogalmazva, az igazság „csak a vita és a kritika jelenlétében alakul ki”, mivel „egy elméletről kijelenteni azt, hogy igaz vagy hamis, egy kritikai ítéleten való átjutást jelent” (i.m. 105). Egy elmélet igazságára nincs általános kritériumunk, de „a hamisságra számos kritériumunk van” (i. m., 110).² „Tudjuk például, hogy egy elmélet szükségképpen hamis, ha önellentmondást tartalmaz”, sőt „az önellentmondás a hamisság fő kritériuma, mivel a kritikában mindig azt vizsgáljuk meg, hogy a kritizált dolog nem mond-e ellent valami másnak.” Ennek megfelelően „**az ellentmondás az, ami a legfőbb dolog a hazugságok felfedezéséhez, és ekkor legalább azt megtudjuk, hogy hamis az elmélet**” (uo.).

Persze megtehetjük, hogy a „zavaró” tényeket módszeresen kizárjuk az elméletből, ahogy az idézet alapján a részecskefizikusok teszik. A dolog szépsége, hogy Popper ezt a lehetőséget már 1934-ben (sic!) leírta: „Valamiképpen ugyanis mindig ki lehet térni a falszifikálás elől, például *ad hoc* segédfeltevések bevezetésével, vagy egy definíció *ad hoc* megváltoztatásával.” (Popper,

2 Tekintsük például a nagy médianyilvánosságot kapott nagy Fermat sejtést (néhány éve már tételt). Akármennyi számra is vizsgáljuk meg – például számítógéppel –, hogy nincsenek olyan pozitív természetes számok, amelyeket egy kettőnél nagyobb egész kitevőre emelve az egyik a másik kettő összege lesz, ez még nem jelenti a sejtés *bizonyítását*, mivel elvileg végtelen sok lehetőség áll fenn. Ha viszont találunk akár csak egy olyan x , y , z számhármast a pozitív természetes számok között, amelyre egy adott $n > 2$ természetes szám esetén $x^n + y^n = z^n$ teljesül, az azonnal bizonyítaná, hogy a sejtés hamis. Ebből is jól látszik, hogy egyrészt „tapasztalatilag verifikált” *egyedi állításokból* nem lehet általános következtetéseket levonni, vagyis ebben az értelemben „az elméleteket nem lehet tapasztalatilag verifikálni”; másrészt „lehetséges egyedi állításokból egyetemes állítások »hamisságára« következtetni.” Ezért Popper a „falszifikálhatóságot” javasolja, mint olyan kritériumot, amellyel egy elméletről tapasztalatilag eldönthető, hogy hamis-e. Egy megfigyelésekkel tesztelhető empirikus tudományos elméletnek, „**egy tapasztalati-tudományos rendszernek alkalmasnak kell lennie arra, hogy a tapasztalat megcáfolja**” (Popper, 1997, 49–52; vö. még Popper, 1998, 87–91).

1997, 51). Azonban valószínűleg a legnagyobb különbség a részecskefizikusok és Karl Popper gondolkodásmódja között, hogy előbbieket metaforákat használnak „tudományos” érveként, Popper pedig megpróbálja az elméletét logikai érvekkel is alátámasztani.³

2.

A hétköznapi életben mind a sztereotípiákat,⁴ mind az analogikus gondolkodást⁵ lépten-nyomon használjuk. Amikor gyorsan kell döntenünk, aligha tehetünk mást. A követett eljárás lényege nagy vonalakban az, hogy ha felismerünk egy már ismert mintát vagy mintázatot, akkor a hasonlóság alapján „előre látjuk”, mi fog történni, ezt először értékeljük, majd ennek alapján döntünk, hogyan reagálunk. A tudományos gondolkodásban azonban egy állítás esetében az összes lehetséges esetet meg kell vizsgálnunk, és erre például egy metafora, ill. egy koherens metaforarendszer csak akkor lehetne alkalmas, ha a forrástartomány(ok) és a céltartomány(ok) között *kölcsönösen egyértelmű és művelettartó* leképezés állna fenn – amit a metaforáktól egyáltalán nem várunk el. Gondoljunk például George Lakoff jól ismert fogalmi metaforájára, amely szerint *A SZERELEM UTAZÁS*. A fogalmi tartományok közötti leképezést formálisan $f:\{\dots\}_{UTAZÁS} \rightarrow \{\dots\}_{SZERELEM}$ módon jelölve a következő megfeleltetésekhez juthatunk (vö. Lakoff & Johnson, 1980; Kövecses, 1998; Pinczésné Palásthy, 2019):

-
- 3 Popper javaslata az, hogy a *tapasztalati módszert* „olyan módszerként jellemezzük, amely a falszifikáció előli kitérésnek pontosan azokat a módjait zárja ki, amelyek [...] logikailag megengedhetőek. Eszerint „a tapasztalati módszert az jellemzi, hogy az ellenőrizni kívánt rendszert minden elképzelhető módon falszifikálni igyekszik. Nem célja a tarthatatlan rendszerek megmentése, ellenkezőleg, mindegyiket kíméletlen próbáknak tesz ki, és azt kísérli meg kiválasztani, amelyik az összehasonlítás után a legalkalmasabb” (Popper, 1997, 52). Némileg sarkítva „a kivétel erősíti a szabályt” módszere helyett „kíméletlen” kritika és a tapasztalattal való állandó összevetés.
- 4 Egy szó jelentése magában foglal egy (általános) *sztereotípiát* is azzal kapcsolatban, hogy „általában” milyen fajta dolgot értünk alatta. Például a ’tigris’ sztereotípiája szerint a tigrisek csíkosak, ami nem áll fenn ugyan minden tigrisre, de a „sztereotípikus” tigrisről kialakított konvencionális képet ez nem befolyásolja (vö. Putnam, 1975; Lakoff, 1990).
- 5 „Az emberek nevezetes képessége az, hogy új helyzeteket könnyen megértenek régi analógiák által, felfognak metaforákat, problémákat oldanak meg korábban megoldott analóg problémákra alapozva.” (Kedar-Cabelli, 1988; idézi Barkóczi, 1994, 12) „A metaforák, hasonlatok stb. olyan nyelvészeti eszközök, amelyek analógiákat hordoznak.” Például az a kijelentés, hogy „a tudomány kirakós játék” komplex összehasonlítások egész sorát váltja ki a tudomány misztériumai és egy kirakós játék rejtélye között (Kedar-Cabelli, 1988).

f('az utasok vagy utazók')='a szerelmesek' (pl. 'Hosszú utat tettünk meg együtt.'/'We have come a long way together.')

f('a jármű')='a szerelmi kapcsolat' (pl. 'Révbe ért.'/'His ship comes home.'⁶)

f('az utazás')='a kapcsolatot alkotó események' (pl. 'Szét kell válnunk.'/'We'll just have to go our separate ways.' 'Most már nem fordulhatunk vissza.'/'We can't turn back now.')

f('a megtett út vagy távolság')='a kapcsolatban elért haladás' (pl. 'Nézd csak, milyen messzire jutottunk.'/'Look how far we've come.')

f('az úton levő akadályok')='a kapcsolatban tapasztalható nehézségek' (pl. 'Hosszú, buktatókkal teli utat tettünk meg.'/'It's been a long, bumpy road.'; 'A házasságunk zátonyra futott.'/'Our marriage is on he rocks.')

f('keresztút, útelágazás')='párkapcsolati konfliktus' (pl. 'Útelágazáshoz értünk.'/'We're at a crossroads.')

f('az úti célok')='a kapcsolatban elérni kívánt célok' (pl. 'Ez a kapcsolat sehová sem vezet.'/'This relationship isn't going anywhere.')

A példákából is látszik, hogy az 'utazás' fogalmi tartománya nem egységes, „nem konzisztens” (pl. a 'long, bumpy road' az autóval, a 'track' a vonattal, az 'on the rocks' a hajóval történő utazásra utalhat stb.).⁷ Emellett az is meglehetősen nyilvánvaló, hogy az 'utazás' fogalmi tartományában (azaz a metaforikus leképezés forrástartományában) viszonylag könnyen találhatunk olyan fogalmakat, amelyekhez nem, vagy legalábbis a köznapi szóhasználatban⁸ nem kapcsolódik megfelelő fogalom a 'szerelem' fogalmi tartományában (azaz a metaforikus leképezés céltartományában) – a fogalmak viszonyrendszeréről nem is beszélve. Az adott példában pl. f('bérlet')=?, f('utaskísérő')=?, f('ellenőr')=?, f('dudálás')=? és folytathatnánk a sort. Egyebek közt ez az egyik oka a kognitív metaforaelméletben az *invariancia elv* bevezetésének.⁹

A kognitív metaforák tehát olyan leképezések két fogalmi tartomány között, amelyek egyrészt segítik a megértést, másrészt a leképezésekben levő kétértelműségeket, ellentmondásokat, „logikai hézagokat” az emberi elme a metaforák értelmezése során rugalmasan kiküszöböli, figyelmen kívül hagy-

6 A 'révbe ért' fogalmi metaforának több angol fordítása is lehetséges ld. Nagy, (2007).

7 Nincs egy olyan konzisztens kép (ti. fogalmi tartomány), amelybe az összes 'utazással' kapcsolatos metafora beleillene. (cf. „[...] there is no single consistent image that the JOURNEY metaphors all fit.” (Lakoff-Johnson, 1980, 45)

8 Természetesen a költői nyelvben egészen más a helyzet. A költői metaforák sokszor éppen különleges képek segítségével érnek el esztétikai hatást. Például „*Felvont vitorlával ki ne szállna / tengerre, s inkább kikötőben vesztegel?*” (John Donne: Megkötözött szerelem)

9 „A metaforikus megfelelések esetében őrizzük meg a céltartomány sematikus (*image-schematic*) struktúráját és vigyünk át a forrástartomány sematikus struktúrájából mindent a céltartományba, ami nem ellentétes a céltartomány struktúrájával.” (Kövecses 1998, 64)

ja. Emiatt a tulajdonságuk miatt azonban a metaforák egzakt logikai következtetések levonására nem alkalmasak.¹⁰ A **digitális világ pedagógiájával** foglalkozó szakirodalomban azonban mégis egyre többet találunk olyan metaforákkal, ill. (koherens) metaforarendszerekkel, amelyekből a használatuk során fokozatosan „modern” mítoszok és szimbólumok nőnek ki. Ezek pedig, legalábbis látszólag, már logikai következtetések levonására is alkalmasak. Mivel azonban a „mítosz” fogalmát ebben a kontextusban metaforikusan használjuk, előbb ki kell fejtenünk, mit is értünk alatta.¹¹

Számos esetben megfigyelhető – például az ún. *társadalmi generációk* elméletében –, hogy „nyilvánvalónak” tekintett (pl. a „hangos” többség, a szakértők, tekintély-személyek stb. által széles körben elfogadott¹²), de egyébként bizonyítatlan állításokból egy adott területen felépítünk magunknak egy elképzelt világot és többé-kevésbé koherens hiedelemrendszert („**mítoszt**”), és ebből vonunk le különböző, és a konstrukció (vagy „keret”) jellegéből fakadóan többnyire cáfolhatatlan, „megfellebbezhetetlen” állításokat és következtetéseket. Ennek az elképzelt világnak (egy sokat használt metaforával „buboréknak”) a legfontosabb szereplőit, tárgyait, eszközeit, megállapításait stb. lépten-nyomon használjuk, és addig „sulykoljuk” őket, amíg a többség-

10 Egy adalék: Karl Popper 1998-as könyvében számos elméletet vizsgál. Ezek közül az egyiket, konkrétan a nyelv Wittgensteintől származó képelméletét elemezve Popper *expressis verbis* kimondja, hogy az elmélet „pusztán metaforikus, és ezáltal nem segít nekünk semmit” (Popper, 1998, 116). (Az érvelés lényege: a vizsgált elmélet szerint pl. „Egy állítás igaz, ha igaz képe a tényeknek. Ez a nyelv képelmélete.” Azonban „egy állítás csak metaforikus értelemben kép”, továbbá „bizonyosan nem kép olyan értelemben, ahogy például a fotó az.”)

11 Roland Barthes *Mitológiák* (1983) című könyvében – jellegzetes francia hevülettel – így ír: „megpróbáltam rendszeresen átgondolni a francia hétköznapiok néhány mítoszáit. [...] Az elemzés kiindulópontja legtöbbször az a türelmetlenség volt, amely mindig elfog, valahányszor a sajtó, a művészet vagy a közgondolkodás »természetes«-nek tüntet fel egy olyan valóságot, amely, jóllehet benne élünk, minden ízében történeti képződmény: egyszerőval valósággal szenvedtem tőle, hogy a hétköznapi beszédmód lépten-nyomon összekeveri egymással a Természetet és a Történelmet, és a *magától értetődő* látványos meglobogtatásában akartam nyakon csípni azt az ideológiai szemfényvesztést, amely mögötte lappang” (Barthes, 1983, 5). A ’mítoszok’ mellett gyakran ’utópiák’ is megjelennek. Például Nemes Orsolya *Generációs mítoszok* (2019) című könyvében „három oktatási utópia” (a technológiautópia, a bezzegország-utópia és a kompetenciautópia) leírása szerepel.

12 A tudományos közösségek egyébként is hajlamosak rá, hogy egy-egy értékes vagy „népszerű” gondolatot (különösen, ha egy ismert szakember írja le) számos cikkben, tanulmányban, könyvben stb. meghivatkozzanak. Ez természetes és fontos, de úgy tűnik, elősegíti a „modern mítoszok” elterjedését is. És a folyamat egy idő után öngerjesztővé válhat...

nek már fel sem tűnik az, hogy metaforákat használunk.¹³ Amikor pedig már megfelelően bevittük őket a köztudatba, az immáron „közismert” fogalmakat elkezdjük *szimbólumokként* használni – *valóságos* entitások jellemzésére (pl. pozitív konnotáció esetén idealizálására, negatív konnotáció esetén „címkezésére”). Fontos megjegyeznünk, hogy az így értelmezett **modern mítoszok** – mint ahogyan egyébként a metaforák is – számos igaz vagy igazolható állítást is tartalmaznak, ill. tartalmazhatnak. De pusztán metaforikus formájukban nem használhatók tudományos érvek, és különösen nem fontos döntések alapjául.

Lássunk a mítoszképzésre néhány jellegzetes példát a vonatkozó szakirodalomból. Kezdjük a **modernség mítoszával**, amit korábban már említettünk.

„A jövő bizonytalansága felett érzett szorongás [az oktatás terén] is jelen van szakemberekben, szülőkben, sőt a diákokban egyaránt: egyre inkább egyértelmű, hogy a régi keretek között, a régi módszerekkel nem lehet a gyermekeinket a gyökeresen újra felkészíteni. Elképzelések, spekulációk léteznek csak, pontos ismereteink azonban nincsenek arról, milyen lesz a világ egy-két évtized múlva – így ilyen ismereteket bajosan is tudnánk átadni, a múlt és a jelen törvényszerűségei pedig csak részben fognak működni.

Vagyis újra kell terveznünk az oktatási rendszerünket. Méghozzá alapjaiban.” (Nemes, 2019, 304)

Érdeemes a fenti idézetet részletesebben is elemezni, mert kiválóan szemlélteti a „modern mítoszok” képzésének a mechanizmusát.¹⁴ A gondolatmenet nemcsak a **modernség mítoszá**t (ti. hogy a régi módszerek alkalmatlanok az „új világban”) hozza fel vitathatatlan érvként, hanem hozzáteszi a **kaotikus jövő** mítoszát is: A JÖVŐ KAOTIKUS, KISZÁMÍTHATATLAN, TURBULENS STB. Ha ezt elfogadjuk, persze érthető a szorongás.¹⁵ De tényleg az lenne a fő probléma, hogy nem tudjuk „mérnöki pontossággal” megjósolni a jövőt? Egyébként az érvelés önmagában is ellentmondásos: ha a fő probléma

13 Az így értelmezett „modern mítoszok” felépítésével ugyanis olyan metaforikus forrástartományokat hozunk létre, amelyek lehetővé teszik, hogy a valóság különböző szereplőit (dolgait, jelenségeit, összefüggéseit stb.) mint céltartományokat metaforikusan jellemezzük.

14 A félreértések elkerülése végett: a hivatkozott könyv *kiváló, és mindenkinek javasolom olvasásra* (és ugyanez igaz a többi idézett forrásra). Egy tudományos írás ugyanis önmagában azzal, hogy problémákat vet fel, és ezek megfogalmazására és alapos átgondolására készítet, már elérte a célját.

15 A hangsúly nyilvánvalóan a homályos, általános megfogalmazáson van. A konkrét problémák ugyanis arra valók, hogy megoldjuk őket. Ez eddig még egészen jól sikerült, hiszen itt vagyunk, és szinte mindenki élvezte a modern információs technológia (csodálatos!) vívmányait.

az, hogy pontos ismereteink „nincsenek arról, milyen lesz a világ egy-két évtized múlva”, akkor honnan tudjuk, hogy „a múlt és a jelen törvényszerűségei” (és tegyük hozzá, az elméletei, módszerei, technológiája, hagyományai, értékei stb.) „csak részben fognak működni”?

A fenti idézet következtetése az, hogy az ország egyik legnagyobb (és a jövő szempontjából mindenképpen az egyik legfontosabb) rendszerét „újra kell terveznünk” – méghozzá „alapjaiban”. Érvek helyett főként „homályos”¹⁶ metaforákkal találkoztunk.

Egy másik példa a **modernség mítoszára**, ezúttal az Egyesült Államokból:

„A tizenhárom éves Athena azt mondta, hogy a texasi Houstonban található általános iskolájában „azt akarják, hogy mindent egy könyvből tanuljunk meg, ahogy ötven évvel ezelőtt tanították az emberek, de mi már nem így tanulunk. A könyvek már nem segítenek abban, hogy bármit is megtanuljunk, mert lehet, nem is igaz, ami bennük van”. Ezután felhozott számos példát arra, amikor a tankönyvek és az internetes oldalak nem értettek egyet a texasi történelem részleteiről [...]

„Szerinted melyiknek van többször igaza, a könyvnek vagy az internetnek?”, kérdeztem. „Az internetnek”, felelte. „Szerinted miért van ez így?”, kérdeztem. „**Mert a könyvek ötvenévesek, és már bebizonyosodott, hogy máshogy voltak a dolgok**”, mondta.” (Twenge, 2018, 226-227)

Szóval a könyvek régiiek, ezért ami bennük van, az nem megbízható (sőt „bebizonyosodott”, hogy nem igaz, amit állítanak). Az „internetes oldalak” ezzel szemben az igazság letéteményesei. Tulajdonképpen az egész akár megmosolyogtató is lehetne, de ha az ebben a hitben felnőtt – így nevelt? – gyerekekre mint a jövő társadalmának és kultúrájának aktív alakítóira gondolunk, elmegy a kedvünk a vidámságtól.

Néha a szerzőket is elragadja a retorikai hév, és egészen költői megfogalmazással tálalják a modernség mítoszáét:

„A tanulás azonban nem az iskolában, hanem már csecsemőkorban, ott-hon, az utánzással, az elsajátítással kezdődik. Ebben az időszakban nagyban hagyatkozunk a tapasztalatszerzésre, a kísérletezésre. Az intézményes oktatásban hagyományosan viszont már az elméleti tudásszerzésen van a hangsúly. Ez hosszú évszázadok óta így működik, most mintha mégis kitapintható lenne egyfajta gyökeres átalakulás. A mai iskolások egyre inkább igénylik az iskolában is a tapasztalati ismeretszerzésen alapuló, élményszerű tanulást, **az elmé-**

¹⁶ Jegyezzük meg, hogy a 'homályos' jelző költői metaforák esetében egészen más jelentést hordozhat. Például: „Jer Osszián, / Kődös, homályos énekeddel.” (Arany János: Ósszel)

leti oktatással sokan nem tudnak már mit kezdeni a közoktatásban tanulók közül. A számukra fontos – és akár hasznos – információt zömében már nem a tanártól szerzik meg, hanem az internetről [...]. Mindenképp olyan forrásból, amelyre a következők jellemzőek: ingyenes, gyorsan hozzáférhető, rövid tartalmakat kínál és szórakoztató. Fontos további kritérium az adaptálhatóság, a használhatóság is – vagyis hogy akár azonnal gyakorlatba ültethető legyen a tudás.

A jelenlegi – legtöbb szegmensében a 20. században ragadt – oktatási rendszer ehhez képest egy jól megrakott tartályhajóhoz hasonlóan csak vánszorog, nem képes lépést tartani a jetski-gyorsasággal száguldó 21. századi igényekkel.” (Bereczki, 2022, 267-268);

Mindamellett a fenti idézet azért is érdekes, mert megjelenik benne a **Z generációs tanuló** mítosza. A mítosz tartalma később még bővülni fog, de annyit már most megtudunk, hogy a Z generációs tanulók, a mítosz „hősei” igénylik a tapasztalati ismeretszerzésen alapuló, élményszerű és/vagy szórakoztató tanulást, különösen, ha ez rövid és szórakoztató internetes videók formájában jelenik meg. És persze megjelenik, ez egy kimondatlan alapfeltevése a mítosznak. Ha mégsem lennének ilyenek, akkor ez biztosan azért van, mert az adott tartalom „elméleti”, „haszontalan”, „nem életszerű” stb. Rendszben, ki ne szeretné, ha az élet – benne a tanulás – csupa öröm, élvezet és szórakozás lenne, és órán pl. vidám TikTok videókat néznének az „unalmas” tanári magyarázatok helyett? Az azonban már érdekesebb kérdés lehetne, hogy ilyen formában tanítva őket, a tanulók magasabb szintű kognitív képességei (pl. absztrakciós készsége, szövegértési készsége, logikai képességei, stb.) hogyan tudnának fejlődni – nem is szólva pl. egy matematikai bizonyítás megértéséről. De a mítosznak ilyen kérdésekkel nem kell foglalkoznia, mert megtudtuk azt is, hogy a Z generációs tanulók közül „az elméleti oktatással sokan nem tudnak már mit kezdeni”.

Emeljük ki, hogy rendkívül fontos alapfeltevés az, hogy a Z generációs tanulók igénylik a tanulást (és ezen belül különösen szeretik, ha az, amit tanulnak, „azonnal adaptálható”). Csak az állandóan magyarázó, földhözragadt tanárok¹⁷ ne lennének, akik nem hagyják a tanulókat a metaforikus ’jetski’-n

¹⁷ Azért van egy jó adag igazságtalanság is abban, ahogy a jelenlegi „vánszorgó” oktatási rendszert, és benne a tanárokat állandóan bíráljuk. Azt tudjuk, hogy a mai „információs társadalmat” (jelentsen ez bármit) a korábbi generációk hozták létre, például az elfogadott terminológia szerint Bill Gates és Steve Jobs is baby-boomer-ek, ill. azok voltak. Meglehetősen vicces lenne azt állítani, hogy az ő tudásuk nem felel / felelt meg a „mai kor követelményeinek”. Ezért azt az oktatási rendszert, ami ide vezetett, ebből a szempontból csak kiválónak nevezhetjük. Az persze elképzelhető, hogy utána fokozatosan csökkent az oktatás színvonala, de azt is tudjuk, hogy az eltelt időszakban az oktatási rendszert folyamatosan változtatták.

száguldozni! Persze erre is megvan a megoldás. Legyenek a tanárok *facilitátorok*, akik a belső tudásvágytól eltelt és a tanultakat azonnal alkalmazni vágyó Z generációs tanulókat segítik az internetes száguldozásban. De ehhez már egy másik idézetre van szükségünk, ami tovább gazdagítja a Z generációs (és/vagy alfa generációs¹⁸) tanuló mítoszát.

„Az aktív tanulás olyan összetett tevékenységekre támaszkodik, amelyek eredményeként a tanuló minőségileg más eredményt ér el, mérhető iskolai és iskolán kívüli teljesítményét az alkalmazásképes tudás jellemzi. Ennek érdekében a tanulási tevékenység legfőbb célja az ismereteknek a tanulás eredeti kontextusától eltérő helyzetekben való kreatív alkalmazását is biztosító tanulói kompetenciák fejlesztése.

A pedagógusnak a problémamegoldás és a jelenségértelmezés folyamatát indirekt eszközökkel segítő facilitátorként kell tevékenykednie. [...]

Az aktív tanulás olyan szemlélet, amely a tudás passzív átadása helyett a tanuló aktív részvételét kívánó tudáskonstruálás sajátosságait veszi figyelembe. Az aktív tanulást támogató pedagógus úgy mutatja be a jelenségeket, hogy tantárgya határait átlépve, a különböző tudásterületekhez tartozó ismeretek és készségek összekapcsolásával a tanulók gondolkodását, komplex jelentésként serkenti. Segíti a tanulókat abban, hogy önállóan is képesek legyenek felismerni az összefüggéseket és a kölcsönhatásokat. [...]

Az aktív tanulás fontos célja, hogy az ismeretszerzés örömteli élménnyé váljon, és az élethosszig tartó tanulást igénnyé, attitűddé alakítsa a tanulóban. A pedagógus a tanuló belső motivációját a megfelelő tananyagmennyiséggel, tananyag-elrendezéssel, ütemezéssel és változatos módszerek alkalmazásával fokozhatja annak tudatában, hogy az ismeretek és készségek elsajátításához a belső motiváción túl nélkülözhetetlen a tanulói erőfeszítés és az irányított gyakorlás.” (NAT, 2018, 6–7)

Egy nagyon fontos ponthoz érkeztünk el. Számos modern pedagógiai elmélet középpontjában – kimondva-kimondatlanul – az a feltételezés áll, hogy a tanulók *alig várják, hogy önállóan tanuljanak*, és ha megkapják erre

Foglaljuk össze: a kiindulás egy bizonyos szempontból kiváló oktatási rendszer; a változtatások eredménye egy „vánszorgó” oktatási rendszer; a modern mítoszokból *kikövetkeztetett* megoldási javaslat pedig: még több és alapvető változtatás a rendszeren.

- 18 A 2018-as NAT tervezetből vett idézet már alighanem az alfa generációról szól. De mivel maguk a társadalmi generációk is metaforák, amelyek céltartománya egyébként is kultúrafüggő, az idézetben megfogalmazottakat hozzávesszük a Z generációs tanuló mítoszához. Egy másik megoldás lehetne a például Jean M. Twenge által használt 'iGeneráció' terminus azoknak a generációknak a közös elnevezéseként, „akik közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek” (Twenge, 2018).

a lehetőséget, azonnal beindul – például – az ’aktív tanulás’, a ’tudáskonstruálás’ folyamata. A **Z generációs tanuló mítoszát** a fentiek szerint egészítsük ki azzal, hogy a tanulók nemcsak egyszerűen igénylik a tanulást, hanem alig várják, szinte égnék a vágytól, hogy tanulhassanak, és akár önállóan, akár némi „facilitálással” felismerjék „az összefüggéseket és kölcsönhatásokat”, problémákat oldjanak meg, kreatívan alkalmazzák a tudásukat „a tanulás eredeti kontextusától eltérő helyzetekben” stb. Sőt, még arra is hajlandók, hogy erőfeszítéseket tegyenek és keményen, kitartóan gyakoroljanak. *A mítosz idealizálja hőseit: az ilyen tanuló minden tanár álma.* De azért ezek a „kis tudósok” sem tökéletesek. Ha *lexikális tudást* kell elsajátítaniuk, egyből lecsökken a motivációjuk:

„A legtöbb kritika azzal kapcsolatban éri az oktatási intézményeket, hogy elavult az iskolarendszer és tönkreteszik a kreativitástól duzzadó (sic!) diákokat azzal, hogy magolniuk kell, és olyan hiábavaló elméleti és tárgyi tudásbeli információkat kell megjegyezniük a Google korában, hogy hol van Madagaszkár, mikor született Arany János, mennyi 6-szor 6, hogy hívták Kolumbusz hajóit és mi az időmértékes verselés. Sok szülő és diák úgy érzi, hogy **a tanárok ahelyett, hogy a gyakorlati tudás átadására, készségfejlesztésre, tehetség gondozásra és a kreativitás kibontakoztatására fókuszálnának, túl sok lexikális tudást követelnek.** Ezért szegény gyerekek fáradtak, unatkoznak és lehetetlen mennyiségű felesleges információt és memoritert magolnak be, mindezt pedig a témazáró után azonnal el is felejtik. Sokan egyenesen azt hangoztatják, hogy azáltal, hogy felesleges adatokkal terhelik a gyerekeket, nem az életre nevelik őket.” (Nemes, 2019, 315–316)

Tehát a Z generációs álomtalanul azt is el tudják dönteni, hogy mire van szükségük. Vagyis nemcsak „kis tudósok”, hanem „kis pedagógusok” is egyben. És ha ezek a „kreativitástól duzzadó” gyerekek úgy érzik, hogy „nem az életre nevelik őket”, azonnal ellenállnak (fáradtak lesznek, unatkoznak, igyekeznek gyorsan elfelejteni, amit megtanultak stb.). Bár ebben az idézetben nem szerepel, de manapság valószínűleg minden tanár találkozott már azzal a kérdéssel, hogy „Miért kell ez nekem?” („Mi szükségem van nekem erre?” stb.) Persze a „kis pedagógus” ezt nem azért kérdezi, hogy ténylegesen választ kapjon – a kérdésben ugyanis már benne van a ’Semmi.’ megfellebbezhetetlen ítélete.¹⁹

A fentiekhez kapcsolódik az információs társadalom egyik legelterjedtebb mítosza, a **káros lexikális tudás** mítosza. Ennek lényege az, hogy az ok-

19 „Egyre több köztük a kellemetlenkedő. Nem? – kérdezte a magyartanár. [...] Lelkesen olvassák az internetes dolgokat, néha mesélnek. De már hiába kérdezek valamit, azonnal

tatásban a háttértudás szerves részét képező lexikális ismeretek mennyiségét folyamatosan csökkenteni kell. A káros lexikális ismeretek megtanulásának szokásos címkézése a „magolás”,²⁰ ami rendszerint együtt jár a „túl sok”, „idejétmúlt”, „felesleges” „nem szabad a gyerekeket túlterhelni”, „a Z generáció tagjai már nem fogadják el” stb. szentenciákkal. De vajon nem terheli-e ez ténylegesen túl a Z generációs tanulók agyát annyira, hogy egy idő után már nem lesz hely az új ismeretek számára? És egyébként, *miért is kellene bárkinek a megtanulandó anyagot memorizálni, ha annak nagy része az interneten bármikor megtalálható?* Mivel olyan kérdésekről van szó, amelyek a mítosz valóságtartalmát alapjaiban érintik, itt egy pillanatra meg kell állnunk, és átadnunk a szót Nicholas Carr-nak. Érdekes, hogy a kérdésekre adott válaszban már az első mondatban ismét egy metafora tűnik fel:

„Azokat, akik a memória internetre való »kiszervezését« ünneplik, félrevezette egy metafora [ti. az agy számítógép metafora]. Figyelmen kívül hagyják a biológiai memória alapvetően szerves természetét. [...] A biológiai memória az örök megújulás állapotában van.” [...]

„Emellett, a kiszervezés elgondolásának szószólói összekeverik a munkamemóriát a hosszú távú memóriával. Amikor valaki nem képes arra, hogy a hosszú távú memóriájában rögzítsen egy tény, ötletet vagy egy élményt, az nem helyet »szabadít fel« az agyában más funkcióknak. A korlátozott kapacitású munkamemóriával ellentétben a hosszú távú memória szinte végtelen rugalmassággal kitágul és összehúzódik.” Ellentétben a számítógéppel, „a normális emberi agy soha nem éri el azt a pontot, ahol az élményeket már nem lehet eltárolni a memóriában; az agy nem tud megtelni.” Másképpen megfogalmazva „a hosszú távú memóriában tárolható információk mennyisége szinte határtalan”. Sőt a helyzet még ennél is jobb: „a bizonyítékok arra utalnak, hogy ahogy felépítjük a személyes emléktárunkat, elménk élesebbé válik.” [...]

Új, hosszú távú emlékek tárolásakor tehát nem korlátozzuk szellemi képességeinket, inkább megerősítjük őket. Memóriánk minden egyes bővítésé-

megkérdezik, hogy ez most tényleg fontos-e. Hogy ez tényleg így van-e. Na, szerintetek mi mikor kérdeztünk ilyesmit a tanárunktól? Mert nyilván fontos, ha kérdezi vagy tanítja. Senki nem kérdőjelezett volna meg semmit. Itt meg...” (Tari, 2011, 313)

- 20 Jegyezzük meg: a „magolás” (vagy „biflázás”, „bevágás” stb.) egy anyag kívülről történő megtanulását jelenti anélkül, hogy a tanuló megértené. Bár egyes esetekben még akár erre is szükség lehet (pl. idegen szavak vagy rövid szövegek, „memoriterek” esetén), de egy jól megértett és feldolgozott (kijegyzetelt, kiegészített stb.) szöveg megtanulása „kívülről”, azaz a lényeg elmondása jegyzetek nélkül, „fejből” a tanulás nélkülözhetetlen eleme. Ilyenkor ugyanis a *megtanult anyag elraktározása történik meg az agy hosszú távú memóriájában* – ami nemcsak, hogy nem „magolás”, hanem a gondolkodás, a kognitív fejlődés alapja.

vel együtt jár intelligenciánk növekedése. „A világháló a személyes memória kényelmes és vonzó kiegészítése, de amikor az internetet ez utóbbi helyzetítésére kezdjük el használni [...] fennáll annak a veszélye, hogy elménk gazdagságát korlátozzuk.” (Carr, 2014, 243-245)

A Z generációs tanuló mítoszát az **Információs Kor mítosza** erősíti, amely a modernség mítoszának egy változata. Figyeljük meg az alábbi idézetben is, hogy a tanulók belülről fakadó „tanulási vágya” alapfeltevés.

„A tanulók új generációja, azok, akik beleszülettek az Információs Korba [...] igazi kihívást jelentenek a már meglévő iskolarendszernek. **A diákok tanulási vágygal, de valójában úgy lépnek be az oktatási rendszerbe, hogy az internetnek köszönhetően már kifejlesztettek egyfajta tudást. Nagyon komoly változást jelent, hogy ők már egy médiával telített és kényelmes hozzáférést biztosító korban nőttek fel. Elvárják mentoraiktól, hogy hatékony oktatási módszereket alkalmazzanak. Nem szeretik a szokványos, egyhangú előadásokat, sokkal inkább csoportos, interaktív feladatokat és kutatómunkát igényelnek. Amerikai kutatók szerint a „netgeneráció” nem hajlandó meg tanulni, amit elé tesznek csak azért, mert egy tanár teszi azt. Meg akarják érteni, boncolgatni akarják, szétszedni és valóban átélni a dolgot, amiről tanulnak.**” (Tari, 2011, 316)

Talán ebben a rövid leírásban érhető leginkább tetten a mítoszképzés folyamata. Nehéz eldönteni, hogy mi az, ami tényleges valóság tartalommal bír, és mi az, ami csak vágyálom. Mindenesetre a tanulási vágytól eltelt „kis tudósok” metaforája tovább gazdagodik „az internetnek köszönhetően” kifejlesztett „egyfajta tudással”. És az utolsó sorban rádöbbenünk, micsoda olt-hatatlan tudásvágy van a Z generációs tanulóknál – ami különösen csoportos kutatómunka, és interaktív feladatmegoldás közben támad fel bennük. Emellett a „kis pedagógus” metaforája még határozottabb lesz, mert megtudjuk, hogy a netgenerációs tanulók „nem hajlandók” megtanulni azt, amit a tanár kér (aki egyébként itt már nem is facilitátor, hanem mentor).

Terjedelmi okokból – bár kicsit fájó szívvel – most nem foglalkozunk a *multitasking*-gal és a manapság oly sokat emlegetett *kritikai szemlélettel*. Előbbit, mivel a metafora teljesen hibás, szerencsére a szakirodalom is egyre inkább hanyagolja, és legfeljebb negatív kontextusban említi, mint a Z generációs tanulók egy sajátos jellemzőjét. A kritikai szemlélettel pedig azért nincs értelme foglalkozni, mert **a kritikai szemlélet előfeltétele a háttértudás – megfelelő szintű háttértudás nélkül ugyanis – a legegyszerűbb eseteket leszámítva – egy állításról nem tudjuk eldönteni, hogy igaz vagy hamis.** A Z generációs tanuló mítosza szerint azonban a háttértudás, benne a lexikális

tudással, alapvetően káros és kerülendő. Ezért a kritikai szemlélet a mítosz keretében egy olyan elvárás, ami egyszerűen nem működhet.²¹

Mivel a digitális pedagógia szempontjából az egyik legfontosabb kérdés a tanítás tartalma, nem mehetünk el szó nélkül a **korszerű internetes tudás** mítosza mellett sem, amiben a Z generációs tanulók „főlényben vannak” az idősebb generációkkal szemben.²² Ennek lényege, hogy aki képes az interneten keresni – ami legtöbbször egyszerűen néhány kulcsszó beírását jelenti a Google kereső felületére, nem beszélve a közösségi hálózatok információáradatáról, „információdömpingjéről” – az már hipp-hopp rendelkezik is mindazzal a tudással, amit a keresés vagy kattintás eredményeképpen „kényelmesen” megkap. Ez szorosan összefügg az **elavult lexikális tudás** mítoszával, amely a **káros lexikális tudás** mítoszának egy variációja. A fő különbség az, hogy az ’elavult lexikális tudás’ esetében azt emeljük ki, hogy ez már az Információs Korban elavult, nem korszerű, nem „trendi”.

„A *babyboomer*, X és Y generációsok számára, akik tanórán és azon kívül kizárólag tananyag- és lexikálisstudás-központú oktatásban részesültek, nem mindig egyszerű szembesülni azzal, hogy **a sok küszködéssel megszerzett tudás egy kattintásra elérhetővé vált, nyitott lehetőség lett bárkinek, még ha egyelőre tanórán kívül is**. Ugyanakkor mégis túlzás azt állítani, hogy bárki számára megvan ez a lehetőség, hiszen a tudás megszerzéséhez továbbra is kell lenek „kódok”. Ezek a kódok viszont már nem az összes információ birtoklását jelentik, hanem többek között alapvető internethasználati készséget, az információ keresésére és értelmezésére való készséget.” (Bereczki, 2020, 279–280)

A **korszerű internetes tudás** tehát mára már „egy kattintásra elérhetővé vált” és „nyitott lehetőség lett bárkinek” – szemben az **elavult lexikális tudással**, amit korábban csak „sok küszködéssel” lehetett megszerezni. Mivel a szerző *tudásról*, és nem *információról* beszél, a korszerű internetes tudás

21 Természetesen itt „kritikai szemléleten” nem azt értjük, hogy mindent *ab ovo* tagadni kell, ami nem „modern” (vagy ha, *horribile dictu*, egy „ötvenpluszos” tanár mondja).

22 „»Miért jársz iskolába, ha nem akarsz tanulni?« – egyre gyakrabban hangzik el ez a kérdés az iskolák falai között. Márkot és a tesióra után fáradtan bambuló kamasz társait is így vonta kérdőre egy ötvenes tanára. »Nem értem, miért nem figyeltek? Nem azért jelentkeztetek ebbe az iskolába, hogy tanuljatok is valamit?« Az udvarias fiú nem merte szemtelenül rávágni, hogy tanulni már máshol és máshogy is lehet. Ő maga kitűnő példa erre, hiszen nyár óta vág videókat egy marketingügynökségnek, amiért havonta már most sokkal több pénzt kap, mint pedagógus édesanyja a maga munkahelyén. Ezt a jól fizető szakmát pedig egyáltalán nem az iskolában, hanem az internetről, oktatóvideókból tanulta ki.” (Bereczki, 2022, 295) Két rövid megjegyzés: (1) a videók vágását tényleg meg lehet tanulni a Netről (bárki ellenőrizheti); (2) a szöveg nem a tanár kérdésére ad választ, hanem a Z generációs diák, mint idealizált mitológiai hős főlényét, sőt „felsőbbrendűség” hirdeti. Szemben a tanárral, aki a példázatban a „negatív hős”, a diák ellenpontja.

mítoszának egy újabb elemével gazdagodtunk. Ha valami „egy kattintásra” elérhető a Neten, az egyből és könnyen megszerezhető tudássá válik. Persze ha rendelkezünk a megfelelő „kódokkal”.²³ Egyébként ez a mítosz talán a legsebbebb mindegyik közül – a könnyű tudásszerzés mindig is a diákok álma volt, csak korábban a párnájuk alá tették a könyveket. J Egyébként hogy mennyire mítoszképzésről van szó, jól mutatja, hogy az interneten hozzáférhető „korszerű tudás” túlnyomó részét – és a használatukhoz szükséges technológiát, az internetes keresőrendszereket, stb. – nem a Z generáció tagjai hozták létre, **ők ezt már készen kapták**. Miközben a korábbi generációk csak görnyedeztek és kornyadoztak a „Nincs királyi út” vagy „Rögös az út a csillagokig” évszázados, és immáron elavult maximái alatt, majd egyebek közt létrehozták az internetet, és feltöltötték tartalmakkal. Vagy, ha úgy tetszik, a korábbi kultúrák és generációk által létrehozott *objektív tudással* (például azért, hogy aki akarja, ezt elsajátítsa és szubjektív tudássá alakítsa).

Azonban a mítoszképzés nem a „rideg” tényekről, hanem a legbelső vágyak kivetítéséről, projekciójáról szól.

3.

Miután néhány kiválasztott, tipikus szövegen keresztül megvizsgáltuk a modern digitális világ mítoszképzésének a folyamatát, két fontos kérdést még fel kell tennünk. Az első a könnyebb: miért foglalkoznak oly sokan és sokat ezzel a területtel? Erre viszonylag könnyen válaszolhatunk: a digitális világ pedagógiájával, ezen belül a társadalmi generációkkal, és különösen a fentebb idézett, Z generációval foglalkozó írások egyértelműen *a tanulók érdekében íródtak*, és kifejezetten segítő szándékúak – ez minden, a jelen tanulmányban idézett anyagból kisugárzik, sőt megkockáztatnám azt is, hogy az idézett szerzők nagy megértéssel, féltő gonddal, és helyenként elfogult szeretettel foglalkoznak az „Internet Kor” tanulóinak a jövőjével.²⁴ Akár a korábbi nemzedékek (és az oktatási rendszer) rovására is.

23 A (verbális, multimediális) szövegek megértésének és értelmezésének készsége feltételezi a megfelelő szintű *háttértudást*. (Jegyezzük meg azt is, hogy „valós idejű” szövegértés kizárólag megfelelő szintű *szubjektív tudás* mellett lehetséges, mert ilyen esetekben egyszerűen nincs idő arra, hogy mindennek utánanézzünk.) Rendkívül izgalmas kérdés a háttértudás és a lexikális tudás viszonya – annyit biztosan állíthatunk, hogy a *lexikális tudás a háttértudás része*. Egy adalék: „A szakirodalomból négyféle tudás: az úgynevezett szótári vagy lexikális tudás, az enciklopédikus tudás, a generikus tudás és az egyéni tudás típusa ismert.” (Andor, 1998, 84) De mivel a tanulmányban mítoszképzésről van szó, a részletekkel most nem kell foglalkoznunk.

24 Mivel rendelkezésünkre áll egy forrásértékű kutatás arról, *milyen metaforákat használnak*

A második kérdés véleményem szerint már nehezebben megválaszolható. Mi a haszna annak, hogy oly sok kiváló és jó tollú szerző – számos tudományosan megalapozott megállapítás mellett – mintegy „járulékos haszonként” egy *koherens, modern mitológiát* épít fel az új nemzedékek köré? Bár csak találgatni tudok, de valószínűleg több tényező is közrejátszik ebben: a metaforák varázslatos világa egészen biztosan, de a mai kor, és különösen a nyugati kultúra egyfajta kiüresedése, az értelmes életnek évezredek óta biztos vezérfonalat nyújtó mítoszok eltűnésével, elfelejtésével, ill. eltörlésével keletkező űr sem hagyható figyelmen kívül.²⁵ Ami jobb esetben tanácstalanságot és káoszt, rosszabb esetben elképesztő *hübriszt* szül.²⁶ *Pedig érdemes lenne néha a régi mítoszokat elővenni.* Felépítettünk egy csodálatos digitális, virtuális világot, de mégsem vagyunk elégedettek.²⁷ Van már modern özön-

a mai Z generációs *tanító szakos hallgatók* a tanításra, a tanárookra és az általuk tanított (alfa generációs) tanulóokra, ez egyfajta lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulmányunkban tárgyalt modern mítoszokat ellenőrizzük. A kérdés a következő: *Vajon maguk a hallgatók is úgy látják a digitális kor világát és szereplőit, mint a tanulmányunkban hivatkozott szakemberek?* A 'tanuló' célfogalomhoz a hallgatók négy forrásfogalmat társítottak: a hallgatók a (szellemi) fejlődést a rügy, tojás, mag és gyökér metaforákkal, illetve a növény, virág, madár és Aladdin (?) metaforákkal fejezték ki; a tanítás hatását pedig a faragásra váró faanyag, kőtömb, agyag és anyag metaforákkal (NB. a 'kőtömb' elképesztő erejű metafora). Elgondolkodtató, hogy csupán egy (!) hallgató használt egy olyan metaforát, amely többé-kevésbé koherens a Z (ill. alfa) generációs tanuló mítoszával: A KISDIÁK ELEFÁNT, AKI TIGRISNEK KÉPZELI MAGÁT (vö. Pinczésné Palásthy, 2019). Egyébként a 'tanító' és a 'tanítás' céltartományok esetén is lényegében ugyanez a helyzet. Gyönyörű, szívet-lelket melengető metaforákat kaptunk. Egyedül az 'iskola' céltartományban jelennek meg a Steve Biddulph-tól (vö. Bereczki, 2022, 289) származó AZ ISKOLA HADSZÍNTÉR metafora „lájtosabb” változatai, de ott is csak a válaszadók 13%-a esetén: AZ ISKOLA CIRKUSZ / MÉHKAS / TÖMEGKATASZTRÓFA (!) / KÁOSZ (Pinczésné Palásthy i.m.). Összegezve a fentieket, fel kell tennünk a kérdést: Lehet, hogy a modern mítoszok egy része, vagy ezek egyes elemei nem is a Z generációs tanulók gondolkodását tükrözik?

- 25 „Egykor a görög, a római és a biblikus hagyomány mindannyiunk neveltetésének részét képezte. Azzal, hogy ezeket magunk mögött hagytuk, a nyugati mitológia egész hagyománya is veszendőbe ment. Régen ezeket a történeteket mindenki ismerte, ott volt a fejedben. És ha egy történet ott van a fejedben, akkor pontosan tudod, hogy milyen jelentősége van az életed eseményeiben. Perspektívát ad ahhoz, hogy mérlegeld és megértsd mindazt, ami veled történik. Ennek elvesztésével ténylegesen elvesztettünk valamit” (Campbell & Moyers, 2019, 24).
- 26 „Sokakban felmerül a kérdés: szabad-e ilyen radikálisan belepiszkálni a természet rendjébe? Szabad-e istent játszani? A helyzet az, hogy már évezredek óta istent játszunk.” Például nemesítjük az állatokat és a növényeket, génmódosított élelmiszereket állítunk elő, olyan orvosi technológiákat fejlesztünk, amelyek meghosszabbítják az életünket stb. „Súlyos kérdés lesz, hogy meddig lehet elmenni ezekkel a technológiákkal. Anyaméhen belül is módosíthatjuk az embriók génszerkezetét, esetleg magát a méhet is helyettesíthetjük?” (Nemes, 2019, 262–263)
- 27 Ez az elégedetlenség azonban valószínűleg túlmutat önmagán. Egyre több kutató ismeri fel,

víz-mítoszunk is (csak éppen most klímakatasztrófának hívjuk), és akár a tudást (és sok minden mást) szimbolizáló Pégaszoszon egyre magasabbra szálló Bellerophontész történetét, akár az egyre magasabbra épülő Babel tornyát (amiben a mesterséges intelligencia fetisizálása, a transzhumanizmus stb. mind-mind egy téglá) vetítjük rá a mai világunkra, hát nem biztos, hogy nyugodtak lehetünk. Viszont azok a modern mítoszok, amelyekkel tanulmányunkban foglalkoztunk, csalhatatlan bizonyosságát adják, hogy az emberi elme mítoszképző képessége nem veszett el. És a fiatal nemzedékek problémáival foglalkozni az egyik legjobb dolog, amit tehetünk.

Irodalomjegyzék

- ANDOR, J. (1998). *A komplex lexikálisjegy-analízis és a mormota esete*. In: Pléh, Cs. & Győri, M. (szerk.), *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó 83–100.
- BERECZKI, E. (2022). *A rejtélyes Z generáció. Együttműködés a mai tizen- és huszonévesekkel*. Budapest: HVG Könyvek Kiadó.
- BODA, I. K. & PORKOLÁB, J. (2000). *Metaforák a kognitív nyelvészetben. Informatikai szaknyelvi metaforák vizsgálata*. In: PETŐFI, S. J., BÉKÉSI, I. & VASS, L. (szerk.), *Szemiotikai szövegtan 13*. Szeged: JGYTF K. 2000. 73–85. (Acta Academiae Pedagogicae Szegediensis Series Linguistica. Litteraria et Aesthetica)
- CARR, N. (2014). *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? A sekélyesek kora*. Budapest: HVG Könyvek Kiadó.
- HOSSENFELDER, S. (2020). *Fizikusok útvesztőben. Hogyan csábít tévutakra a matematikai szépség*. Budapest: Park Kiadó.
- KÖVECSES, Z. (1998). *A metafora a kognitív nyelvészetben*. In: PLÉH Csaba – GYŐRI Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó. 1998. 50–82.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago–London: Univ. of Chicago Press.
- NAGY, GY. (2007). *Magyar-angol idiómaszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- [NAT 2018] A Nemzeti alaptanterv tervezete. 2018. augusztus 31. Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatás-

hogyan „történelmi léptékű pszichiátriai és pszichológiai problémákkal nézünk itt szembe, melyeket saját magának kreált az európai ember” (Kiss, 2013, Bevezetés és előszó helyett).

- szervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
- NEMES, O. (2019). *Generációs mítoszok. Hogyan készüljünk fel a jövő kihívásaira?* Budapest: HVG Könyvek Kiadó.
- PINCZÉSNÉ PALÁSTHY, I. (2019). *A tanítás metaforái.* OxIPO 1(1), 23–31.
- POPPER, K. R. (1997). *A tudományos kutatás logikája.* Budapest: Európa Könyvkiadó.
- POPPER, K. R. (1998). *Test és elme. Az interakció védelmében.* Budapest: Typotex Kiadó.
- TARI, A. (2011). *Z generáció.* Budapest: Tericum Kiadó.
- TWENGE, J. M. (2018). *iGeneráció. Akik a közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek.* Budapest: Édesvíz Kiadó.

OLVASÁS ÉS KÖZÖSSÉGI INTERAKCIÓ: A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA SZEREPE

Az olvasási teljesítményt befolyásoló tényezők, illetve a köztük lévő bonyolult kapcsolatrendszer megismerésére irányuló nemzetközi és hazai vizsgálatok nem új keletűek. A 21. század elején azonban, az olvasási kedv általános hanyatlásának és a nemzetközi, rendszerszintű tanulói teljesítménymérések eredményeinek köszönhetően, újra a középpontba kerültek. Az olvasási hajlandóság rohamos csökkenése már a 10–14 éves korosztály körében megfigyelhető (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Sperling & Head, 2002; Gombos, 2018) éppúgy, mint az a jelenség, hogy sok tanuló egyáltalán nem olvas, vagy nem is rendelkezik az olvasás képességével (OECD, 2012), amely a tanulás és a sikeres iskolai karrier alapfeltétele. Ez ráirányítja a figyelmet a család és az iskola felelősségére a tanulók olvasóvá nevelésében.

Az olvasási képesség, a szövegértés megfelelő szintje a 21. század elejére gazdasági szükségszerűséggé vált. Egyéni, társadalmi, gazdasági és kulturális érdek. Az egyénnek és a társadalomnak egyaránt gazdasági érdeke az, hogy az egyén a munkaerőpiac szempontjából használható, rentábilis tudással rendelkezzen. Az olvasás képessége alapvető eszköze az ilyen tudás megszerzésének. Az olvasás megszerettetése, az olvasóvá nevelés azonban túlmutat a gazdasági érdeken; kiemelt pedagógiai célként a személyiség fejlődését segítő nevelő tevékenység, amely hozzájárul a harmonikus, demokratikus gondolkodású, együttműködő, konfliktuskezelő, empatikus, saját és mások kultúráját ismerő és tisztelő személyiség kialakulásához. Ebben az értelemben – a személyiség fejlődésében betöltött szerepe alapján – az olvasás társadalmi szükségszerűség, amely egy nemzet közösségében a társadalmi struktúra és működés fenntartásának és fejlődésének, tágabb, világméretű közösségben gondolkodva, a fenntartható fejlődésnek a záloga.

Az olvasás kognitív pszichológiai modelljeinek tárgyalása jelen tanulmánynak nem tárgya. Az olvasás pszichológiai megközelítéséből azonban, az olvasóvá nevelés szempontjából szükséges megemlíteni a személyiséget pszichikus komponensek rendszereként értelmező új pedagógiai kultúrát (Nagy, 2010). Ha a személyiséget pszichikus komponensrendszerként fogjuk fel, az olvasóvá nevelésben is a személyes, szociális és kognitív kompetenciák

fejlődését kell segítenünk. Így beszélhetünk az olvasóvá nevelés személyes, szociális és kognitív aspektusairól. Személyes aspektusból az olvasás affektív hatásai a hangsúlyosak; az érzelmi és esztétikai nevelés. Szociális aspektus a kapcsolatteremtés magával az olvasmánnyal és más olvasókkal, az új kapcsolatok kialakítása az olvasásnak köszönhetően, saját kultúránk tisztelete, más kultúrák elfogadása és tisztelete. Az olvasás kognitív aspektusaihoz tartozhat az olvasás mint a megismerés, a tudás megszerzésének eszköze, önmagunk megismerése, kultúránk és mások kultúrájának megismerése.

Az olvasóvá nevelést elsődlegesen támogató hatásmechanizmusok a szocializáció és a nevelés. Mindkét hatás közösségben, interakciókon keresztül jut érvényre. A szocializáció – akár a pszichológiai, akár a szociológiai értelmezésből indulunk ki – az olvasástanulástól a szövegértési képesség megszerzésén, az attitűd formálódásán keresztül az olvasóvá válásig, meghatározó. A szocializáció, pszichológiai megközelítése szerint, a „társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat” (Bagdy, 1986). A szocializáció, a szociológiában gyökerező, szűkebb értelemben vett meghatározása szerint, a nemzedékek közötti kultúraátadás (Kozma, 2001). Az egymás helyébe lépő nemzedékek átveszik, kiegészítik, továbbfejlesztik az addig felhalmozódott tudást. A közösséget összekötő kötelékek az egyénnek a közösségből való kilépése után tovább élnek a közösség tapasztalataiban, tevékenységeiben, intézményeiben és a környezetben. Tágabb értelemben a szocializáció a közösség alkalmazkodását, változását, fejlődését jelenti, vagyis azt, hogy amikor az egyén eltávozik, a közösség tovább él; az új generációknak nem kell mindent előlről kezdve megtanulni, hanem saját koruk kihívásaira felelhetnek (Kozma, 2001). A szocializáció mindhárom definíciójában meghatározó a közösségen belüli interakció, amely a kölcsönhatást létrehozza. Az egyén beilleszkedik, a közösség részévé válik, és a szociális tanulásnak köszönhetően – amelyen a közösség kultúrájának megtanulását és megtanítását értem – kialakul saját személyisége. A szociális tanulás nem korlátozódik egyetlen közösségre vagy egyetlen életkori periódusra, az egyén teljes életútját végigkíséri (Kozma, 2001).

A szocializáció abban a közösségben kezdődik, amelybe az ember beleszületik, azaz a szocializáció elsődleges színtere a család. A szocializáció további terei a környék, a helyi társadalom, az iskola, a munkahely és egyéb közösségek, és ezek az egyén életkorától függően különböző szerepet játszanak a szocializáció folyamatában. Ez azért is lényeges, mert ezzel áll összhangban az olvasásfejlesztés McKenna által megfogalmazott négy szakasza: a kezdeti, a funkcionális, a tantárgyközi és a munkahelyi (Walpole & McKenna, 2007).

A családnak, családi környezetnek jelentős, meghatározó szerepe van az olvasásfejlesztés kezdeti szakaszában, az olvasás megszerettetésében, a gyermek olvasó felnőtté nevelésében. A családi hatás azonban sokféle lehet a tiltástól a közönyön keresztül a lelkes támogatásig. A támogatásnak – a kisgyermekkorai meséléstől a könyvek ajándékozásán keresztül az olvasói magatartás közvetítéséig – számtalan változata lehetséges. Ide sorolhatjuk a családi könyvtárat, a szülők olvasási igényét, könyvtár-látogatási szokásait. Az olvasás megszerettetése a gyermek születésével kezdődik, bár az éneklés és zenehallgatás prenatális hatását a gyermek későbbi kreativitására, muzikalitására, érzelmi intelligenciájára, azaz személyiségének fejlődésére is dokumentálja a szakirodalom (Bolykó, 2017).

Családkutatással a társadalomtudományok legkülönbözőbb ágai, így a szociológia, azon belül több szakszociológia foglalkozik. Az olvasás és családi szocializáció összefüggéseinek feltárásához a tartalmi keretet a következő nevelés- és családszociológiai elméletek biztosítják. A család nevelésszociológiai megközelítése szerint olyan közösség, amely „különmű személyekből áll, akik különböző (legalább két) generációhoz tartoznak; reprodukálja önmagát: vagyis nem új tagok felvétele révén egészül ki, hanem „önerőből” (Kozma, 2001). A családszociológiai felfogások, illetve értelmezések tovább árnyalják a képet. Ezek közül az interakcionális (Burgess, 1926), a strukturalista-funkcionalista (Parsons, 1956) megközelítést és a fejlődési családmodell (Duvall, 1957; Rodgers & Hill, 1964) emelem ki, mint az olvasóvá nevelést leginkább támogatót. A családon belüli interakciók jó keretet biztosítanak a szociális tanulás dinamikus, bidirekciós folyamatának, amelyben a „tanító” és „tanuló” kölcsönösen hat egymásra. A legújabb elméletek szerint nemcsak a szülők segítenek a gyermeknek értelmezni a világot, hanem az interakciónak köszönhetően együtt új értelmezéseket konstruálnak (Kuczynski & Parkin, 2009). Az interakcionális családra a tagok közötti kapcsolatfelvétel jellemző, aminek nemcsak a család fennmaradása szempontjából van jelentősége (Burgess, 1926), kiemelt szerepe van az olvasás megszerettetése, a gyermek olvasóvá nevelése területén is. Ez azzal magyarázható, hogy a családi hatás – az öröklött tényezők, az érzelmi kötődés és további aspektusok mellett – a legkorábbi életeseménytől, a születéstől kezdve jelen van, legintenzívebben hat a személyiségfejlődés legkorábbi, legérzékenyebb szakaszában (Bagdy, 1986). Kétségtelen, hogy a gyermek születésekor még nem tud olvasni, akkor meg lehet-e szerettetni vele az olvasást? Az olvasás megtanulásának sikere nagyban függ a nyelvi készségek fejlettségi szintjétől (Nagy, 2016). A készségfejlesztés – ideális körülményeket feltételezve – a szülő és a csecsemő interakcióinak köszönhetően közvetlenül a születés után

elkezdődik. A kommunikáció még egyoldalúnak tűnik, csak a szülő beszél. A szenzomotoros fejlődési szakaszban (Piaget & Inhelder, 2004) a csecsemő mosollyal, fintorral, vagy különböző hangadással, például sírással reagál, azaz interakcióba lép az anyával. Ezt követi a gügyögés (motherese), mondókák, éneklés és meseolvasás. A csecsemőnek való olvasás már nyolc hónapos kortól kimutatható hatással van a gyermek nyelvi készségeinek későbbi fejlődésére (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Az olvasóvá nevelést szolgálja az interaktív olvasás és a környezettel való interakció is. Az előbbin azt értjük, amikor az anya bevonja a csecsemőt, később a kisgyermeket az olvasásba oly módon, hogy mozgásra, a meséskönyv illusztrációin lévő dolgokra való rámutatásra biztatja, kérdéseket tesz fel, és így tovább. A környezettel való interakció jelentősége az olvasóvá nevelésben csecsemőkorban abban rejlik, hogy fizikailag is megjelenik az olvasnivaló. A csecsemő közvetlen környezete kezdetben a kiságy, ahol már ott van mellette a biztonságos, sérülést nem okozó első könyv: *a rágható puha* leprello. Később a környezet kitágul a szobára, a lakásra, ahol jó esetben polcok vannak, a polcokon pedig mesés- és más könyvek.

Az eddigiek mellett – gyakran indirekt módon – az olvasóvá nevelést szolgálja a szülők olvasói magatartása, olvasási szokásai. Gárdonyi Géza például úgy találkozott az olvasással, hogy amit édesapja éjjel olvasott, azt reggel elmesélte a felségének, amit a gyerekek is hallottak (Jáki, 2015). A szülők által közvetített olvasási minták, olvasói magatartás ebben az időszakban (amikor a gyermek még nem tanult meg olvasni) a perszuazív kommunikáció indirekt nonverbális megnyilvánulásaként fogható fel. A szülők így közvetítik a gyermek felé, hogy olvasni jó. És nagy lesz a jelentősége a prepubertás, illetve pubertás, a „csak azért se” időszakában is, amikor a direkt meggyőzés hatástalan.

A strukturalista-funkcionalista megközelítésben a család tagjainak társadalmi szerepe a hangsúlyos, az egyén a szerep megtanulása közben válik a család tagjává (Parsons, 1956). A közös olvasás a családban bensőséges viszonyt alakít ki a szülő és gyermeke között, és elindítja a gyermeket az olvasás megszeretésének útján. Emellett kialakítja azt a motivációt, amely majdan a gyermeket hajlandóvá és képessé teszi az olvasás megtanulására. Ezáltal mintákkal szolgál a társadalmi szerepek megtanulásához is. Ugyanakkor már ebben az időszakban működnek a sztereotípiák, miszerint az olvasás nőies, lányos tevékenység, így az anyák a lányoknak jellemzően többet olvasnak, míg a fiúkat gyakrabban vonják be mozgásos játékba (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Kezdetben a szülők közül jellemzően az anya tölt több időt a csecsemővel, majd a kisgyermekkel, és ebből a praktikus okból ő

olvas a gyermeknek. A családtagok funkcióinak sztereotip megközelítéséből adódóan azonban, gyakran az óvodáskorban is ez marad a jellemző, amit kisiskolás korban felvált a közös, az anyával való tanulás. Ennek a fiúgyermek esetében van nagyobb veszélye. A fiúk verbális fejlődését ugyanis jobban segíti, ha az apa olvas, és a fiúk olvasási szokásaiban, illetve olvasás iránti attitűdjében is az azonos nemű szülő és *testvér* olvasási szokásai látszanak meghatározónak (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Továbbá már ebben az időszakban kialakulhat a gyermekben az a nézet, hogy az olvasás feminin tevékenység. Ez különös jelentőséggel bír, ha a nemzetközi rendszerszintű felmérések eredményeiben megmutatkozó nemek közti különbségekre gondolunk.

A fejlődési családmodell (Rodgers & Hill, 1964) a család életciklusának nyolc szakaszát különbözteti meg. (1) az új házaspár családja, (2) csecsemős család, (3) bölcsődés-óvodás gyereket nevelők családja, (4) iskolás gyerek családja, (5) serdülőgyerekes család, (6) felnövekvő gyermeket kibocsátó család, (7) magukra maradt, de még aktív szülők családja, (8) magukra maradt, inaktív szülők családja. A fejlődési családmodellben a fentiekben tárgyalt mechanizmusok más-más erővel hatnak a család – a gyermek *életkorától függő* – életciklusaiban.

A modern család elmélete a család mint intézmény fennmaradásának szükségszerűségét hangsúlyozza. Ha jól működik, egyetlen más intézmény sem tudja a családdal azonos szinten ellátni azokat a társadalom egésze számára fontos feladatokat mint a gyermekszülés, az idősekről való gondoskodás, vagy a felnőttek érzelmi biztonságának megteremtése (Winch, 1963; Fletcher, 1973). A gazdasági fejlődéssel azonban újabb és újabb funkciók kerültek ki a családból. A nők mind szélesebb körű munkavállalásával intézményesült a gyermeknevelés és bizonyos háztartási funkciók is, mint például az étkeztetés. Az ezredforduló környékén azután további társadalmi jelenségek járultak hozzá a modern család eróziójához. A tanulmányi idő kitolódása, a szülői háztartás későbbi elhagyása, a házasság alternatívájaként megjelenő együttélés, a fiatalok munkanélkülisége, a gyermekvállalás magasabb életkorra halasztása, a válások magas száma, a hagyományos családstruktúra felbomlása a modern család összeomlásához vezetett. A szakirodalom a 21. század elején, a posztmodern időszakban a 19-20. századi családfejlődés megfordulását, a modern család előtti családfejlődéshez való visszatérést prognosztizálja (Tomka, 2009), amely – ahogyan az interakcionális és strukturalista-funkcionalista családmodelleknél láttuk – kedvező irányba befolyásolhatja az olvasás ügyét.

Az olvasóvá nevelés szempontjából a családértelmezéseken túl a család szerkezetét is érdemes megvizsgálni. A családnak mint társadalmi csoportnak az a jellemzője, hogy legalább két generáció él együtt benne. Amennyiben a családot a szülők és gyermekek két nemzedéke alkotja, családmagról vagy nukleáris családról beszélünk. Ha több generáció – szülők, gyermekek, nagyszülők – együttélése jellemezi, nagycsaládként írja le a szakirodalom. Az utóbbi évtizedekben gyakran találkozunk olyan családstruktúrával is, amely nem illeszthető egyértelműen egyik kategóriába sem. A gyermeket egyedül nevelő – esetleg szüleihez visszaköltözött – szülő esetében családtöredékként van dolgunk, de nem ritka a szülő új partnerkapcsolatának köszönhető nevelőszülő esete sem (Kozma, 2001). Az olvasóvá nevelést a szociális tanulás segítségével bármelyik struktúra támogathatja. A testvérek és nagyszülők jelenlétének hatása mindazonáltal speciális lehet. Móricz Zsigmond arra emlékszik vissza, hogy otthonukban esténként édesanyja és Laci bátyja olvasott. A kis Zsigmond még nem tudta mi az a könyv, de nagy érdeklődéssel forgatta és azt gondolta „bűvöletes csodák” lakják a lapjait (Jáki, 2015). Móra Ferenc az olvasás szeretetét valószínűleg a nagypapának és az édesapának köszönhette. A nagyapa mintáját követve a gyermek Móra mindent el akart olvasni, és alig várta, hogy beírassák az iskolába, és megtanulja az olvasás mesterségét. A középiskolában már minden tantárgyból jeles volt, és a hatodik-hetedik évfolyamon kijegyzetelt egy lexikont (Jáki, 2015).

A család biológiai, gazdasági és társadalmi funkciói (Kozma, 2001) közül – amelyek interrelációs összetettségük miatt nem különíthetők el élesen egymástól – az olvasás szempontjából nyilvánvalóan a társadalmi funkció a meghatározó, ugyanakkor a család biológiai és gazdasági szerepe sem hagyható figyelmen kívül. A biológiai funkció abból a szempontból érdekes, hogy az utódlással vagy reprodukcióval együtt az értékek átadásának szerepét is betölti a család. A gazdasági funkcionak két fő aspektusát lehet kiemelni. Egyrészt a munkavállalással, a háztartás vezetésével és a gyermekeveléssel töltött időt, másrészt az anyagi javak megteremtését. A munkavállalásra és háztartásra fordított idő csökkenti a gyermekkel való közvetlen együttléti idejét, ugyanakkor támogatja a társadalmi szerepek elsajátítását. Az anyagi javak megteremtése is a gyermekkel együtt töltött idő terhére történik, azonban az alapvető szükségletek kielégítése mellett, az olvasást támogató materiális környezet (könyvek, készségfejlesztő játékok, táblagép, számítógép, és így tovább) kialakításához nélkülözhetetlen.

Az intézményes nevelést megelőző családi szocializáció döntő fontosságú az olvasásra nevelésnek abból az aspektusából, hogy kitüntetett, szinte kizárólagos szerepe van a nyelvi készségek fejlesztésében. Az olvasás terén,

éppúgy, mint általában a tanulásban, számolnunk kell az úgynevezett Máté-effektussal (Gereben, 1997). Azok a tanulók – gyakran fiúk (Carroll & Lowe, 2010) –, akik az olvasástanulás elején hiányos nyelvi fejlettségük miatt lemaradnak társaiktól, csekély eséllyel tudnak a későbbiekben felzárkózni. Az olvasás nem jelent örömet számukra, nem motiváltak, kevesebbet olvasnak, így nem bővül a szókincsük, ami az olvasás fejlődésének alapvető feltétele (Stanovich, 1986). Ez fölveti az olvasási képesség társadalmi meghatározottságának, illetve az intézményes nevelés kompenzáló hatékonyságának a kérdését. Továbbá szükségessé teszi annak vizsgálatát, hogy az iskolai nevelés melyik szintjén kezd nyílni az olló, azaz nő meg a szövegértésben alulteljesítő, leszakadó tanulók aránya, illetve jelennek meg a jelentős nemek közti különbségek (a lányok javára).

A szocializáció különböző terepei – így a család, szomszédság, környezet, iskola, munkahely, politika, vallás és média – az egyén életkorától függően különböző módon és intenzitással hatnak. Az iskolakezdéssel felerősödik az intézményes, formális nevelés szerepe, miközben az iskola is hozzájárul az informális neveléshez is. Családi és iskolai szocializáció ugyanakkor nem különbözik abban az értelemben, hogy mindkettő közösségben és interakciókon keresztül megvalósul kölcsönhatás. Az iskola manifeszt és látens funkcióival kiegészíti a családi szocializációt, hosszú távú hatást gyakorol a személyiség fejlődésére, „olyan generalizálódó élményegyüttesként marad meg az egyén emlékezetében” (Taskó, 2009), amely a tanulmányok befejezése után is hatással lesz magatartására és attitűdjére. A szövegértés alacsony szintje a fiúk körében kihat későbbi felnőtt életükre. Hosszútávú hatása abban nyilvánul meg, hogy a fiúk gyakrabban lesznek korai iskolaelhagyók, alacsonyabb arányban kerülnek be a felsőoktatásba, és szembesülnek mindezek következményével, a munkanélküliséggel (Penman, 2004; Moloney, 2002).

Az iskola, az olvasás ügyét érintő manifeszt, azaz tudásközvetítő és készségfejlesztő funkciója nyilvánul meg az olvasástanítási módszerekben, az alapkészségek fejlődésének segítésében, a kötelező olvasmányok kiválasztásában, az osztályozás, értékelés kérdésében, a könyvtárhasználatban, a pedagógus személyiségében és nevelési módszereiben. Az olvasási attitűd kedvező befolyásolása szempontjából kétségkívül döntő fontosságú az olvasás tanulásának kezdeti szakasza, amikor az iskola még hatékonyabban kompenzálhatja a tanulók családi szocializációjának hiányosságait, mint később, amikor a hátrányok halmozódnak. Az olvasástanítás különböző módszerei, illetve az osztályozás, értékelés kérdése lehetséges befolyásoló tényezője a fiúk gyengébb olvasási teljesítményének, korai lemaradásának, a lányokétól kedvezőtlenebb olvasási attitűdjének.

Figyelembe véve, hogy a PIRLS (Progress in International Reading Literacy) és a PISA (Programme for International Student Assessment) nemzetközi rendszerszintű tanulói teljesítménymérések eredményei alapján a 10-11 éves fiúk és lányok szövegértési teljesítményében és olvasási attitűdjében csekélyek a különbségek a 15 éves korosztály körében tapasztalható nemek közti szakadékhöz képest, a fiúk kedvezőtlenebb attitűdjének okai nem (csak) az alsó tagozatban keresendők. Az általános iskola felső tagozatában nincs olvasás óra, kevés lehetőség van a hangos olvasásra, ami elfedi az esetleges olvasási nehézségeket, amelyek a szaktantárgyak hatékony tanulását gátját képezhetik. A kötelező olvasmány nem az olvasás megszerettetése irányába hat (Kraaykamp, 2003), elolvasását a gyerekek gyakran kiváltják a mű rövidített változatának elolvasásával, vagy megnézik a filmadaptációt, bár a középiskolásoknak már gyakran ahhoz sincs türelmük (Petró, 2015).

A „kötelezők” a magyar pedagógustársadalomban is komoly polémia tárgyát képezik, különös tekintettel az irodalmi kánonra (Benczik, 1999; Fűzfa, 2009; Gombos, 2009; Gordon Győri, 2009; Péterfi, 2009; Fenyő, 2012; Arató 2013). A hazai szakemberek, például Arató László (2013) vagy Gordon Győri János (2009) nem kérdőjelezik meg a „magas irodalmi, esztétikai, nagyközösségi történeti értékeket” (Gordon Győri, 2009) képviselő – több mint fél évszázada kötelező – olvasmányok létjogosultságát az irodalomtanításban, ugyanakkor úgy vélik, kizárólagosságuk nem tesz jót az olvasás ügyének. A 19., illetve 20. században keletkezett művek nem alkalmasak a mai fiatalok olvasóvá nevelésére. Ezeket az irodalmi alkotásokat a diákok egy része alig érti; az ismeretlen szavak, többszörösen összetett mondatok, hosszú eseménytelen epizódok és az, hogy nem tudnak a hősökkel azonosulni, akadályozza a befogadást (Gombos, 2009). További érvként jelenik meg, hogy a 21. század elején, a Neumann-galaxis mind szélesebb körű térhódításának köszönhetően, megváltoztak a gyerekek információszerzési és -felhasználási, tanulási és olvasási szokásai (Dani, 2012), amit az irodalom tanításában nem lehet figyelmen kívül hagyni. A demokratikus társadalmi berendezkedés is megkívánja, hogy az olvasmányválasztásban a diákok és közösségeik érdekei is érvényesüljenek (Gordon Győri, 2009).

A fiúk még kevesebb érdeklődést mutatnak a „kötelezők” iránt, mint a lányok, és általában kevésbé kelti fel érdeklődésüket a szépirodalom (Lassú, 2010; Manuel & Robinson 2002). Számos kutató véli úgy, hogy a fiúk számára az a jó olvasnivaló, amelyet szívesen elolvasnak (Moloney, 2002), mint például az erőt és bátorságot demonstráló szuperhősökről szóló akciódús történetek, a fantasy, a humoros írások. A fiúkat az is motiválja, ha valamilyen jutalomért versenghetnek társaikkal és konkrét céllal olvasnak (Blair

& Sanford, 2004). Az olvasmányválasztással kapcsolatos döntés ugyanakkor csak részben van a pedagógus kezében, nagyrészt oktatáspolitikai kérdés.

Michael C. McKenna és Richard D. Robinson (2002) az olvasásfejlesztés négy alapvető szakaszát különbözteti meg, amelyek az egyén életkorától és környezetétől függően a következők: kezdeti (emergent), funkcionális (functional), tantárgyközi (content) és munkahelyi (workplace) olvasás. A szakaszok többnyire párhuzamosan, összefonódva fejlődnek, átfedéssel formálódnak. Az olvasási készség iskolai fejlesztését szolgálja, ha az oktatáspolitikai, a pedagógus és a tanuló az olvasást tantárgyközi vagy ösztantárgyi feladatnak tekinti. Ez a szemlélet különösen nagy jelentőséggel bír a felső tagozatban, amikor a pedagógusok nagy része úgy tekint az olvasás képességére, hogy azt a tanulók az alsó tagozatban már elsajátították, ugyanakkor azzal szembesül, hogy többeknek nehézséget okoz a szaktantárgyakkhoz kapcsolódó tankönyvi szövegek megértése.

Magyarországban a Köznevelési törvény előírásait módosító 2003. évi LXI. törvény előírta, hogy a kötelező tanórai foglalkozások 25–40%-ában nem szakrendszerű oktatást kell szervezni az 5–6. évfolyamokon. A kötelező jelleggel bevezetett nem szakrendszerű oktatás, amely a Nemzeti Alaptantervben rögzített kulcskompetenciák, így a szövegértés fejlesztését írta elő az iskola alapozó szakaszában (5-6. évfolyam) a kötelező és nem kötelező iskolai foglalkozások időkeretének terhére, az olvasás ösztantárgyi feladatként történő értelmezésének irányába mutatott. A program célja az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése, megerősítése, a hátrányok kompenzálása volt. A konkrét célok között a szövegértés fejlesztése, az információgyűjtés, az információk feldolgozása, irodalmi szövegek befogadása, feldolgozása, megértése, az olvasmányélmények megosztása, továbbá a könyvtári környezet és eszközrendszer felhasználásával az olvasás megkedveltetése szerepelt. A 2010. évi LXXI. törvény a köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról megszüntette a nem szakrendszerű oktatás kötelező jellegét. Bevezetése és megvalósítása megosztotta az intézményvezetőket és a pedagógusokat, akik Garami Erika (2011) kutatása alapján legnagyobb hátrányát a kötelező tananyagra jutó időkeret csökkenésében, míg legnagyobb előnyét a megváltozott osztálytermi légkörben, a tanulók motiváltabb, stresszmentesebb, élményszerűbb tanulásában látták. A jelenleg hatályos Köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) nem rendelkezik másként; az alapfokú nevelés-oktatás „bevezető és kezdő szakaszában nem szakrendszerű oktatás folyik, az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozása időkeretének legfeljebb ötven százalékában nem szakrendszerű oktatás is folyhat, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik”.

Az olvasási készségnek az olvasás iskolai tanításának-tanulásának időszakán túli fejlesztésére mindazonáltal számos nemzetközi és hazai jó gyakorlat létezik. Ilyen a John T. Guthrie és munkatársai (1994) által 1993-ban kidolgozott, az olvasást össztantárgyi feladatnak tekintő, intervenciós program, a Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). A tartalomba ágyazott olvasástanítási program, amelyet az általános iskola 3-5. évfolyamára fejlesztettek, a szövegértés, az olvasási motiváció, az olvasáshoz való hozzáállás fejlesztését, az olvasásnak az iskola további évfolyamaira kiható megszerettetését, a tanulók olvasóvá nevelését tűzi ki célul. Az olvasás össztantárgyi ügyének szemléletét tükrözi, hogy az olvasásfejlesztés tartalomba ágyazását a természettudomány és az olvasás tanításának integrálása biztosítja. A program öt fontos, a motiváció fejlesztésével összhangban álló eleme: a sikerélmény, a választás lehetősége, az együttműködés, az olvasás fontosságának hangsúlyozása, a relevancia és a tematikus egység. A tanulók sikerélményhez jutnak, ha olyan értelmes és olvasható szövegeket kapnak, amelyek meglévő tapasztalataikra építenek, kapcsolódnak korábbi olvasmányaikhoz. A szöveg vagy szövegrészek szabad választása, a résztémák sorrendjének eldöntése, az olvasottakból tanultak demonstrálásának opciói mind abba az irányba hatnak, hogy a tanulók saját felelősségük növekedésével motiváltabbak lesznek, többet 'investálnak' az olvasásba (Guthrie, McRae & Klauda, 2007; Zhou, Ma & Deci, 2009). Az együttműködést támogatja az olvasottak csoportmunkában történő feldolgozása, a tanulók által vezetett viták, a 'kortárs konferenciák', a társak értékelése és az önértékelés (Guthrie, Meter, McCann et al., 1996).

A szabad olvasmányválasztást és a szöveg csoportos feldolgozását képviseli Magyarországon többek között Arató László (2013) *Közös és kölcsönös között* programja, amely – a „kötelezők” megtartása mellett – a tanulók nagyobb érdeklődésére számot tartó iskolán kívüli olvasmányokat von be a felső tagozatos irodalomtanításba. A megegyezéssel kiválasztott közös olvasmányoknak, a diákok által egymásnak ajánlott könyveknek és interaktív feldolgozásuknak köszönhetően egyre több mű válik közös olvasmánnyá, és egyre több diák válik olvasóvá.

A CORI további – az olvasási motiváció fejlesztésére irányuló – elemei az olvasás fontossága és a relevancia. Az olvasás fontosságát értik meg a tanulók, ha például egy videó megtekintése után olvasnak is a témában, és az új ismereteket megosztják társaikkal. A relevancia arra utal, hogy a programban az olvasmányok a tanulók korábbi élményeihez, tapasztalataihoz kapcsolódnak. A szövegek és a szövegeket feldolgozó feladatok egy természettudományos téma feldolgozását szolgálják, mint amilyen például a növények és állatok közösségi interakciójának (például szimbiózis, parazitizmus) sokfélesége (Guthrie, Meter, McCann et al., 1996).

A CORI programnak, a fentiekben tárgyalt jelentőségén túl, érdemes kiemelni két további aspektusát. Egyrészt az olvasás és olvasási motiváció fejlesztésének tartalomba ágyazása a finn tanulók nemzetközi viszonylatban nyújtott kiemelkedő – szövegértési, matematikai és természettudományos – teljesítményének háttérében húzódó, sokat elemzett (például Mihály, 2003; Csapó, Csikos & Korom, 2004, Benedek, 2005; Nagy, 2008) oktatási rendszerének jelenség alapú tanítás-tanulás koncepciójával áll összhangban. Másrészt a PISA 2015-ös és 2018-as mérési ciklusának eredményei rámutatnak, hogy a tanulók természettudományos műveltségének javulásával együtt jár a jobb szövegértési teljesítmény.

A szövegértés fejlesztésére és az olvasáshoz való hozzáállás kedvező befolyásolására a nemzetközi mellett hazai jó gyakorlatok is léteznek, mint például Arató László (2013), a fentiekben már említett, *Közös és kölcsönös között* irodalomtanítási programja vagy Fűzfa Balázs (2016) és munkatársai Élményközpontú irodalomtanítása. Ugyanilyen figyelemre méltó a Máté-effektus ellen ható, a szocializációs deficitet kompenzáló Komplex Instrukciós Program (KIP), amely a Stanfordi Egyetem kutatói, Elizabeth G. Cohen és Rachel A. Lotan által fejlesztett *Complex Instruction* magyarországi adaptációja. A KIP-et elsőként a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vezette be 2001-ben K. Nagy Emese szakmai irányításával. A KIP tanítási módszer központi eleme a „magas szintű csoportmunka” (K. Nagy, 2012), amely lehetővé teszi a képességekben és szocializációban heterogén összetételű tanulói csoportok fejlesztését. A program merituma, hogy már az iskola kezdeti szakaszában felismerhetővé és kezelhetővé válnak a tanulócsoportokon belüli státuszproblémák, a tanulók megtanulják az együttműködést, és a sokféle képességre építő tananyag alkalmazása lehetővé teszi a rejtett képességek kibontakoztatását.

Összegezve, az olvasás mindig valamilyen közegben zajlik, ezért a környezet befolyásoló szerepe jelentős tényezője az olvasóvá nevelésnek. Az olvasás mint közösségi interakció kiemelt szocializációs terepei a család és az iskola. A gyermekek családi szocializációjára az oktatáspolitikának kevés hatása van, mindazonáltal a szülők tájékoztatása szükséges, képzésük lehetséges, és korábban ki nem használt lehetőségeket rejt. Az intézményes nevelés keretein belül a szövegértés fejlődésének segítése, a szövegmagyarázat, az olvasási stratégiák megismerttetése, a szövegek feldolgozása akár oktatáspolitikai beavatkozást, de legalább szemléletváltást igénylő feladat. A pedagógusok kevés többlet idő és erőfeszítés ráfordításával, egyszerűen az olvasásról való beszélgetéssel, olvasmányok ajánlásával javíthatják a fiatalok olvasáshoz való hozzáállását. Az olvasást *össztantárgyi* ügyként kezelő programok – mint

például a CORI (Guthrie 1994), a *Közös és kölcsönös között* (Arató 2013) vagy a KIP – nemzetközi és hazai jó gyakorlatai az olvasóvá nevelést hatékonyan szolgáló kezdeményezések. Kell a történet és az olvasás a matematika és a földrajz órán is. Továbbá arra is szükség van, hogy a matematika és a földrajz tanár is beszélgessen a diákjaival az olvasásról, és kölcsönösen: az olvasás órán nagyobb teret kapjon az ismeretterjesztő, természettudományos témájú szöveg. Az olvasás *össztantárgyi* szemléletét kell kialakítani, amely kérdéskörrel a megfelelően kidolgozott módszertan alapján a pedagógusok képzésében is szükséges foglalkozni.

Felhasznált irodalom

- ARATÓ, L. (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és nevelés*, 15(4), 89–98.
- BAGDY, E. (1986). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BENCZIK, V. (1999). Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. In *A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei* (pp.109–138). Budapest: Trezor Kiadó.
- BENEDEK, M. (2005). A „finn csoda” – és ami mögötte van. *Új pedagógiai szemle*, 55(4), 108–112.
- BLAIR, H. A. & SANFORD, K. (2004). Morphing literacy: Boys reshaping their school-based literacy practices. *Language Arts*, 81(6), 452–460.
- BOLYKÓ J. (2017). *A zene hatása a prenatális fejlődési szakaszra*. Miskolci Egyetem: Bartók Béla Zeneművészeti Intézet.
- BURGESS, E. W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The Family*, 7(1), 3–9.
- CARROLL, J. & LOWE, K. (2010). Boys, Blokes and Books: Engaging boys in reading. Paper presented at the National Conference for Teachers of English and Literacy—aWAY With Words: Exploring the ambiguities in literacy and English Education. <http://www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/Janet%20Carroll%20and%20Kaye%20Lowe.pdf> [Letöltés ideje: 2014.09.12.]
- CSAPÓ, B., CSÍKOS, Cs. & KOROM E. (2004). A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, (3), 45–52.
- DANI, E. (2012). Neumann kontra Gutenberg-galaxis? <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/neumann-kontra-gutenberg-galaxis> [Letöltés ideje: 2018.01.19.]

- DUVALL, E. M. (1957). *Family development*. Oxford, England: J. P. Lippincott.
- FENYŐ, D. GY. (2012). Kulturális kánon, tanítási kánon. Avagy: miért ne tanítsuk az Eszméletet? *Irodalomismeret*, (4), 164–173.
- FLETCHER, R. (1973). *The family and marriage in Britain: an analysis and moral assessment*. London: Penguin.
- FÚZFA, B. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Bodrogi F. M., Czimer Gy., Fűzfa B. et al. (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás* (pp. 9–43). Szombathely: Savaria University Press.
- FÚZFA B. (2009). Irodalomtanítás – de meddig? Egy lehetséges válasz: *irodalom_12_11_10_9*. Könyv és nevelés, 11(2). http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/fb_0902.htm [Letöltés ideje: 2018.08.21.]
- GARAMI, E. (2011). Az iskolarendszer szerkezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata. *Új pedagógiai szemle*, 61 (8–9), 2–66.
- GEREBEN, F. (1997). Az ún. „Máté-effektus” az olvasás- és könyvtárszociológiában. *Könyvtári Figyelő*, 43(3), 466–475.
- GOMBOS, P. (2018). *Jókai Mór ne az olvasóvá nevelés eszköze legyen, hanem annak célja*. <https://magyaridok.hu/belfold/joval-tobben-vesznek-konyvet-kezukbe-mint-tizenket-eve-2725237/> [Letöltés ideje: 2018.04.21.]
- GOMBOS, P. (2009). „Ó, mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és nevelés*, 11(2). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/o-mondd-te-mit-valasztanal-a-tanar-felelossege-es-lehetosegei-a-kotelezo> [Letöltés ideje: 2018.07.11.]
- GORDON GYŐRI, J. (2009). Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*, 11(2). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/kotelezo-kozos-kolcsonos-olvasmany-hagyomany-es-megujulas-az-iskolai-olvasmanyok> [Letöltés ideje: 2018.07.11.]
- GUTHRIE, J. T.; McRAE, A. & KLAUDA, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivation in reading. *Educational Psychologist*, 43, 237–250.
- GUTHRIE, J. T.; METER, P.; McCANN, A. D. et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306–332.
- GUTHRIE, J. T. (1994). Concept-Oriented Reading Instruction: An Integrated Curriculum To Develop Motivations and Strategies for Reading. *Reading Research Report* No. 10. 1–31.
- JÁKI, L. (2015). A család, a családi környezet és az olvasás. *Könyv és Nevelés*, (2) 54–71.

- KARRAS J. & BRAUNGART-RIEKER J. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133–148.
- K. NAGY, E. (2012). *Több mint csoportmunka. Munka heterogén tanulói csoportban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KOZMA, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KRAAYKAMP, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3), 235–257.
- KUCZYNSKI, L. & PARKIN, M. (2009). Pursuing a dialectical perspective on transaction: A social relational theory of micro family processes. In Sameroff, A. (ed.), *Transactional processes in development* (pp. 247–268). Washington, DC: American Psychological Association.
- LASSÚ, Zs. (2010). *Az irodalom visszavág – a fiúk olvasási és szövegértési nehézségeinek néhány lehetséges olvasata*. https://www.researchgate.net/publication/261225431_Az_irodalom_visszavag_-_a_fiuk_olvasasi_es_szovegertesi_nehezsegeinek_nehany_lehetseges_olvasata [Letöltés ideje: 2017.11.09.]
- MANUEL, J. & ROBINSON, D. (2002). What are teenagers reading? The findings of a survey of teenagers' reading choices and the implications of these for English teachers' classroom practice. *English in Australia*, 135, 69–78.
- McKENNA, MICHAEL C. AND ROBINSON, RICHARD D. (2002). "Teaching Through Text". Centers for Teaching and Technology – Book Library. 106. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ct2-library/106> [Letöltés ideje: 2016.03.29.]
- McKENNA, M.C.; KEAR, D. J. & ELLSWORTH, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 934–956.
- MIHÁLY, I. (2003). Világraszóló oktatási sikerek és ami mögöttük van: A PISA-vizsgálat finn eredményeiről. *Új pedagógiai szemle*, 53(12), 92–94.
- MOLONEY, J. (2002). "Ideas for getting boys to read." In *Me Read? No Way! A practical guide to improving boys' literacy skills*, by Ontario Education. Accessed May 3, 2012. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/meread/meread.pdf> [Letöltés ideje: 2015.04.22.]
- NAGY, A. (2008). Észak-Európa vagy Balkán? – Tájékoztató irányok olvasáskultúránk számára a PISA 2006 ürügyén. *Könyvtári figyelő*, 54(2), 222–233.
- NAGY, J. (2016). Az olvasásképesség pszichikus komponensrendszere. *Iskolakultúra*, 26(2), 119–130.
- NAGY J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.

- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> [Letöltés ideje: 2014.05.21.]
- PARSONS, T. (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations-I. *Administrative science quarterly*, 63–85.
- PENMAN, R. (2004). *What do we know about the experiences of Australian youth? An easy reference guide to Longitudinal Surveys of Australian Youth research reports, 1996-2003*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- PÉTERFI, R. (2009). Mit tudunk az iskolán túli világról? (Amit a 10–12 évesek az iskolai kötelező olvasmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak). *Könyv és nevelés*, 11(2). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/mit-tudunk-az-iskolan-tuli-vilagrol> [Letöltés ideje: 2018.07.12.]
- PETRÓ, V. (2015). Az irodalom és medialitás viszonya a középiskolai oktatásban. *Könyv és nevelés*, 17(3), 29–42.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (2004). *Gyermeklélektan*. (ford. Benda K.). Budapest: Osiris Kiadó.
- RODGERS, R. H., & HILL, R. (1964). The developmental approach. *Handbook of marriage and the family*. Chicago: Rand McNally, 12–21.
- SPERLING, R. A., & HEAD, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 233–236.
- STANOVICH, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, (21), 360–407.
- TASKÓ, T. A. (2009). *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából*. [MS, Doktori (PhD) értekezés]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- TOMKA, B. (2009). *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- WALPOLE, S. & MCKENNA, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: Guilford Press.
- WINCH, R. F. (1963). *The modern family*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ZHOU, M.; MA, W. J. & DECI, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and individual differences*, 19(4), 492–498.



Tamus István: „Kell egy-ház!”, 2013

Pinczés Tamás:

TANÁRI (TANÍTÓI) PÁLYAORIENTÁCIÓS VIZSGÁLAT A DRHE KÖLCSEY FERENC TANÍTÓKÉPZÉSI INTÉZETÉBEN

1. A hazai tanítóképzés rövid története

A tanítóképzés története egészen a XI–XVI. századig nyúlik vissza. Ebben az időben a plébániai iskolákban a tanítást a klerikusok (szent szolgálatot végző személy) végezték, majd a XV–XVI. századtól már a hivatásszerűen dolgozó mesterek irányítása alá került az oktatás. A XVIII. század közepén a korszak felfogása szerint, aki ismeri a tanítandó tananyagot, illetve emlékszik arra, hogy diákként őt milyen módszerekkel tanították, az alkalmas lehetett a tanító szerepének betöltésére (Molnár, 2009). Érdekes tehát, hogy ebben az időszakban a módszertani (pedagógiai, didaktikai) előképzettség nem volt követelmény ahhoz, hogy valaki taníthasson (Kiss, 2016).

Az 1775–1868-as időszakban (a királyi rendeletekkel irányított tanítóképzés időszaka) megnyílt az első normaiskola Pozsonyban. Az 1777. évi Ratio Educationis bevezetésével (Mária Terézia) hazánkban a tanítóképzés először lett államilag megszervezve (Kiss, 2016), ahol a királyi rendelkezés alapján „*a kijelölt normaiskolák közvetítették a mintát a tanítás módjában, nyelvtanításban, az ékes- és helyesírásban és számvetésben*” (Cseh, 1996; idézi Kiss, 2016). 1806-ban a második Ratio Educationis újabb rendelkezésekkel a pedagógiai és didaktikai ismeretek mellett a magyar nyelv, és a történelem ismereteivel bővült (Németh, 1990). 1819-ben társadalmi „nyomásra” Szepeskáptalanban megalakult az első önálló (más oktatási intézménnyel kapcsolatba nem álló) tanítóképző intézmény, ami Pyrker László, szepesi püspök nevéhez fűződik. 1840-ben egy rendelet alapján öt katolikus tanítóképző felállítását rendelték el (Németh, 1990), míg a reformátusok Debrecenben, Nagykőrösön és Nagygyedden hoztak létre tanítóképzőket (Németh, 1993). Az 1868-as ötös népoktatási törvény megszületéséig hazánkban a tanítóképzés irányítója az egyház volt (Kiss, 2016).

A következő korszakban (törvényileg szabályozott középfokú tanítóképzés) ami az 1868-1958-as időszakot öleli fel, Eötvös József (vallás- és közoktatásügyi miniszter) népoktatási törvénye igen meghatározó volt, hisz megfelelő alapot szolgáltatott arra, hogy a modern – polgári – magyar közoktatás

kialakuljon (Kelemen, 1999). A tanítóképzésre vonatkozóan előírta a képzési idő emelése mellett azt is, hogy hozzanak létre (20 db) tanítóképzőket, a lányok számára pedig tanítónőképzőket. Ehhez kapcsolódóan pedig minden képző létesítsen gyakorló elemi iskolát, kétholdnyi kerttel (Gombos, 2011). A tantervbe bekerültek az elméleti pedagógiai tárgyak, valamint a gyakorló év, aminek leteltével képesítő vizsgát tettek a jelöltek (Vaskó, 1985). 1869-ben megnyílt az első állami képző Budán, majd ezt követően sorra nyitották meg kapuikat az állami és felekezeti képzők. 1918-ra már 91 tanító- és tanítónőképző volt hazánkban, közülük 30 volt állami (Kelemen, 2007). 1881-ben a tanítóképzés idejét négy évre emelték, míg 1920-ban egy rendelet szerint a négyéves tanítóképző intézetet hat évfolyamossá kell átszervezni, azonban a pénzügyi feltételek hiánya miatt ezt nem valósult meg (Mészáros, 1995). 1923-ban szintén egy miniszteri rendelet öt évfolyammá alakította a képzést. 1947 és 1949 között egységes pedagógus képzés volt a pedagógiai főiskolákon (Mészáros, 1995). 1948-ban a minisztérium elrendelte az ötéves tanítóképző szakiskolák megszüntetését (Kiss, 2016). Két év elteltével négyéves szakiskolák nyitottak meg új célokkal és új tartalmakkal. Ami a tanítóképzést illeti, a négyéves képzést követően (ami érettségivel zárult) még egy évet tanítójelöltként kellett tölteni egy általános iskolában, így maga a képzés továbbra is ötéves maradt (Kiss, 2016). Ez a képzési forma nem hozta meg a kívánt eredményt, így az Oktatási Minisztérium 1956-ban (az UNESCO 1953-as ajánlása alapján) kidolgozott egy érettségire épülő kétéves felsőfokú tanító- és óvónőképzési tervet, amelynek előkészítésére és megvalósítására három évet szántak a szakemberek (Német, 1990).

A következő időszak (1959–1975) kiemelten fontos volt, hiszen 1958-ban megszületett az a törvényrendelet, amely alapján a következő tanévtől elindulhatott – többek között Debrecenben – a felsőfokú tanítóképzés (Kiss, 2016). Ennek fontosságát Ladányi (1990, 60. o.) az alábbiakban foglalta össze: *„A felsőfokú tanító- és óvónőképzésre való áttérés a nemzetközi összehasonlításban is fontos lépés volt: hazánk az európai országok közül az elsők közé tartozott, amely megvalósította a tanítók és óvónők középiskolai végzettségre épülő felsőfokú képzését”*. Bollókné és Hunyadyné (2003, 9. o.) szerint ezt a 15 éves időszakot: *„a képzés elméleti tananyagainak a letisztulása és a képzés általános művelő jellegének a megerősödése jellemzi.”*

Az 1974. évi 13. számú rendelet alapján a felsőfokú tanítóképző intézeteket tanítóképző főiskolákká szervezték át. Az 1976. évi tanterv két kötelezően választandó szakkollégiumának köszönhetően a hallgatók túlterhelte váltak. A négy évvel későbbi tantervben már csak egy kötelezően választandó szakkollégium szerepel, azonban a tantárgycsoportok órakeretei ezzel

párhuzamosan emelkedtek, így az a cél, hogy csökkentsék a hallgatók terhet, nem igazán valósult meg (Gombos, 2014). Az 1980-as évek végén több kezdeményezés is megvalósult annak érdekében, hogy a tanítóképzés idejét négy esztendőre bővítsék (Mészáros, 1995). Ez a kezdeményezés az 1995/96-os tanévtől valósult meg (Molnár, 2009), amelyben több változás is megjelent. Egyfelől a tanítójelölt kötelező műveltségi területválasztásával az adott tárgyat 5-6. osztályban taníthatja. Másfelől megerősödött a tanítóképzés integratív jellege. Harmadrészt a megnövekedett képzési időnek köszönhetően a tanítóképzést sikerült beilleszteni a pedagógusképzés rendszerébe (Hunyady, 2000).

2. Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából

Hazánkban a hatvanas évek végén jelentősen megnövekedett a pedagóguskutatással kapcsolatos vizsgálatok száma (Hercz, 2007). A politikai támogatottságot élvező oktatásügyi kutatások hatással voltak a neveléstudomány fejlődésére, így a pedagóguskutatásokra is. Alapvetően két irányzatot különíthetünk el. Az egyik a pedagógus személyiségére, képességeire fókuszáló tanulmányok, a másik pedig a pedagógusok szakmai gyakorlatával (pályaszocializáció) kapcsolatos vizsgálatok. A következő sorokban arra teszek próbálkozást, hogy a teljesség igénye nélkül ezt a két területet bemutassam.

A pályaszocializáció Dudás (2000) szerint egy folyamat, amely gyermekkorban kezdődik és a pálya gyakorlása alatt is tart. Falus (2004) is arra világít rá, hogy a pedagógussá válás nem a képző intézményben kezdődik, és nem is ott ér véget, hanem ez egy olyan fejlődési út, amely „jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki” (Falus, 2004, 359.o.). E terület alapja a szerepelsajátítás, amely a közoktatás szereplőinek (pedagógusok) interakciói és a visszacsatolásai hatására fejlődik, alakul ki. Éppen ezért számos kutatás központjában szerepel a leendő pedagógushallgatók nézeteinek feltárása. Hercz (2016) szerint ezen nézetek forrásuk alapján három csoportba sorolhatók: személyes élettapasztalatok, tanulás időszakából, majd a formális képzések időszakából származó tapasztalatok. A teljesség igénye nélkül néhány nézet-vizsgálat eredményeit szeretném bemutatni. Brookhart és Freeman (1992) több mint negyven olyan empirikus vizsgálatot elemzett, amelyek a pedagógusjelöltek nézeteiről és azok változtatásának lehetőségeiről szóltak. Összességében megállapították, hogy a vizsgált személyek a tanulói évek alatt szerzett tapasztalatok alapján elméleteket alakítanak ki a tanításról. Weinstein (1989) szerint a tanárje-

löltekre irreális optimizmus jellemző, és a tanári képességeiket tekintve is túlzott önbizalommal rendelkeznek. Vizsgálták a tanárjelöltek aggodalmait és nyugtalanságait is. *„Az eredmények szerint a hallgatók leginkább amiatt aggódtak, hogy örömet lelnek-e majd a tanításban, követni fogják-e majd a diákok az instrukciókat, megvannak-e a megfelelő képességeik arra, hogy felkészüljenek a tanításra [...]”* (Bárdossy & Dudás, 2011, 16. o.). Egy másik kutatásban (Serfőző et al., 2020) a félelmek az időbeosztással, önállósággal kapcsolatosak, míg kihívásként tekintenek arra, hogy magukra lesznek utalva, nagyobb felelősséget kell vállalniuk, és nincs külső kontroll. Pinczésné (2015) egy 176 fős vizsgálatban már pedagógus diplomával rendelkező, szakirányú továbbképzések hallgatóit (tanítókat, tanárokat, gyógypedagógusokat és pedagógiai szolgáltató jellegű intézményekben dolgozókat) vizsgálta. Eredményeiből kiderült, hogy a pedagógusok legfontosabb munkaértéknek a társas kapcsolatokat jelölték meg, amelyet a munkateljesítmény és az alturizmus követett. Pinczésné, Joó, Molnár-Tamus és Szabóné (2021) kutatásában (öt fokú Likert-skálát alkalmaztak) pedig megállapítást nyert, hogy a tanító szakos hallgatók pályaválasztási motívuma leginkább a „szeretem a gyerekeket” (4,88), „jólesik a gyerekek ragaszkodása” (4,67) és a „segíthetek másoknak” (4,54) választási lehetőségek bizonyultak a legjellemzőbbnek. Ezek az intrinzik motívumok arra utalnak, hogy a hallgatók egyfajta szakmai elköteleződéssel rendelkeznek amikor a pedagóguspályát választják. A nézetek megváltozására irányuló kutatások vegyes eredményekről számolnak be. Feiman, Nemser, McDiarnid, Melnick, és Parker (1989) longitudinális vizsgálatban esszéelemzést végeztek (képzés elején és végén készült írások) és kiderült, hogy az első írások alkalmával a tanítást egyszerűnek gondolták, míg a végén már rájöttek, hogy ez igenis egy komplex feladat. Egy másik vizsgálatból – szintén hallgatói írások elemzésével – az derült ki, hogy egyes hallgatók ellenálltak a saját nézeteinek megváltozásának (McDiarnid, 1990). Wubbels (1992) szerint a nézetek változtatásának egyik problémája, hogy hiába tanulnak a hallgatók új ismereteket, mivel az a bal agyféltekét „ingerli”, míg a nézetek a jobb agyféltekében találhatóak, így azok nem jutnak el oda. Bárdossy és Dudás (2011, 18. o.) szerint: *„a pedagógiai nézetek gyökere a gyermek- és diáktapasztalatokból ered, alakulásuk/alakításuk a pályaválasztással, a képzésbe való belépéssel folytatódik, a pályakezdéssel, valamint a pályán való működéssel, az ön- és továbbképzéseken alapuló szakértővé válással teljesedhet ki”*.

A pedagógus személyiségével foglalkozó tanulmányok fontossága megkérdőjelezhetetlen a pedagóguskutatásban. A pedagógusképzők egyik kiemelt feladatának kellene tekinteni, hogy megvizsgálják a leendő pedagógó-

gusok személyiségjegyeit, és azt, hogy azok fejlesztésére milyen intervenciók feladatokat kell meghatározni. Margitics (2005) vizsgálatában többek között a Cloninger-féle temperamentum és karakter kérdőívet felhasználva vizsgálta a pedagógusjelöltek személyiségét. Cloninger éretlen karakternek tekintette azokat a válaszadókat, akik alacsony önirányítással és együttműködési készséggel rendelkeztek. Margitics (2005) viszont már éretlen karakternek tekintette azokat a személyeket is, akik csak az egyik skálán értek el alacsonyabb pontot. Így a 486 fős vizsgálat alapján 144 fő éretlen karakter (akik 49 pontot vagy annál kevesebbet értek el) míg 149 fő érett karakternek (akik 64 pontnál magasabb pontszámot értek el) tekinthető. A fennmaradó 193 fő pedig nem nyert besorolást. Elmondhatjuk tehát, hogy a vizsgált elemszám 30,6%-a érett karakternek számít. Ez az eredmény egybecseng egy másik vizsgálat eredményével, ahol a vizsgált személyek 31,82%-a számít érett karakternek (Holecz, 2010). Ha csak a tanító szakos pedagógusjelölteket nézzük, akkor 74 főből 28 érett és 20 éretlen karakter rajzolódott ki, a fennmaradó 26 főt pedig nem lehetett besorolni. Pete (2012) vizsgálatában (katolikus tanárok szemszögéből) arra kereste a választ, hogy az érett személyiségre jellemző tulajdonságok vagy a pedagógiai kompetenciák fontosabbak az oktatási-nevelési folyamatban. Eredményei alapján megállapítható, hogy a különböző tulajdonságcsoportok közül az érett személyiség tulajdonság kapta a legmagasabb átlagértéket. Ez az eredmény megegyezik Bacskai (2008), református pedagógusok között végzett eredményeivel, miszerint a felekezeti iskolában oktató pedagógusok szilárd értékrenddel rendelkeznek, amely az érett személyiség egyik legmeghatározóbb jellemzője. Az érett személyiség jellemzői Pete (2012) vizsgálatára alapján: emberi szeretet, felelősségvállalás, felelősségtudat, kiforrott értékrend, önkontroll és empátia. Míg Margitics (2005) az alábbi tulajdonságokat nevezte meg: felelősségvállaló, önellfogadó, fegyelmezett, empatikus, segítőkész és célratoró. Fülöpné (2010) egy ötszáz fős mintán vizsgálta a pedagógusjelöltek által preferált tulajdonságokat, melyek közül a jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatban is szereplő nyitottság 7,92, az empátia 7,21, a tolerancia 6,2 átlagot ért el a 10 fokú skálán.

3. A pedagógus szakmai komplexitása

A pedagógus szakma igen összetett képességek és készségek rendszere. Sallai (1996, 11. o.) szerint: „A pedagógusmesterség azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt – a pedagógus személyisége által meghatározott, sajátosan strukturált, viselkedésben megnyilvánuló – ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek és attitűdöknek az összessége, amelyek a

gyermek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek”. Ahhoz, hogy egy pedagógus munkájában sikeres legyen, Sallai (1994) hét képességet nevez meg: kommunikációs ügyesség, gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentesség és kreativitás, együttműködés igénye és képessége, pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége és mentális egészség. Falus (1986) az alábbi gyakorlati készségeket tartja fontosnak: tervezési készség, motivációs készség, kérdéskultúra, tanári-tanulói interakció és kommunikáció készsége, osztálymunka szervezésének készsége, a csoport, illetve egyéni munka irányítására szolgáló készségek, megfigyelési és elemzési készség, értékelési készség, speciális pedagógiai készség. Dávid (2011) szerint a pedagógusi hivatás gyakorláshoz az alábbi tulajdonságok megléte elengedhetetlen: jó intellektuális képesség, jó memória és koncentráció, a figyelem megosztásának képessége. Átlagos szintű kéz ügyesség. Jó kapcsolatteremtő és kommunikációs képesség, nyitottság. Az emberek, ezen belül a gyerekek szeretete, empátia, tolerancia. Pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrési, jó konfliktuskezelési képesség. Kreativitás, humorérzék. Megfelelő helyzetfelismerési és döntési képesség. Fejlett felelősségtudat, kitartás, pontosság, megbízhatóság. Alapvető számítástechnikai tudás. Érdeklődés az emberekkel kapcsolatos munka és a szaktárgyi terület iránt. Pfister (2005) az alábbi elvárásokat fogalmazta meg a pedagógusokkal szemben: hatékony, elhivatott, nyitott, kreatív, rugalmas, igazságos, megbízható, megértő, empatikus, következetes, határozott, példamutató, csapattag is meg nem is, ismeri a tanítványait, felkészült, aktív és aktivitásra serkentő, széles látókörű, jó kommunikációs készségű, közvetlen, készséges, barátságos, szigorú, innovatív, becsületes, tiszteletet adó és tiszteletre méltó, tájékozott, konzekvens, lelkes, előítéletektől mentes, határozott, lépést tart a fejlődéssel, a diákjai világában is él, segítőkész, élettapasztalattal rendelkezik, humorérzéke van, órán kívül is kapcsolatot tart a diákjaival, alkalmazkodóképes. A felsorolásból kiderül, hogy az elvárások igencsak idealizáltak és irreálisak, teljesítése pedig szinte lehetetlen (Pfister, 2005). Ebből kifolyólag Dombi (1999) megkülönbözteti a tanári minta és a tanári ideál fogalmát. Bár a két fogalom között van párhuzam, de míg a minta a valóság talaján mozog, az eszményi pedagógus jellemzői idealizáltak „a tanári minta magába foglalja a pedagógus tevékenység eredményes végzéséhez szükséges tulajdonságokat, amelyek példaerejűek, de rendelkezik olyan sajátosságokkal is, amelyek nem feltétlenül méltóak a követésre” (Horváth, 2011).

Anyag és Módszer

A kutatás során Dávid (2011) 80 állítást tartalmazó öndefiníciós kérdőívét alkalmaztam. Az állítások nyolc olyan területet ölelnek fel, amelyeknek megléte szükséges a megfelelő oktatás-nevelés szempontjából:

1. Empátia, tolerancia
2. Pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés, kitartás
3. Szervezőképesség
4. Helyzetfelismerési és döntési képesség
5. Új dolgokra való nyitottság, rugalmasság
6. Felelősségtudat, megbízhatóság
7. Kognitív képességek
8. Tanári tevékenység

A területekhez egyenként tíz állítás tartozik, ahol egy 5-fokú Likert-típusú skálán kellett a hallgatónak a rájuk leginkább jellemzőt (1 = egyáltalán nem jellemző, 2 = kicsit jellemző, 3 = jellemző is és nem is, 4 = jellemző, 5 = nagyon jellemző) bejelölni. A kiértékelés során egy kategóriát kivéve, mindenhol található olyan állítás, amelyet inverz értéként kell számolni. Az egyes kategóriáknál minimum öt, maximum ötven pontszámot lehet elérni. Az így kapott eredményeknek köszönhetően lehetőség van az egyes területek rangsorolására, rámutatva, hogy a vizsgált személyeknél (évfolyamnál) mik az „erőségek” és a „gyengeségek”.

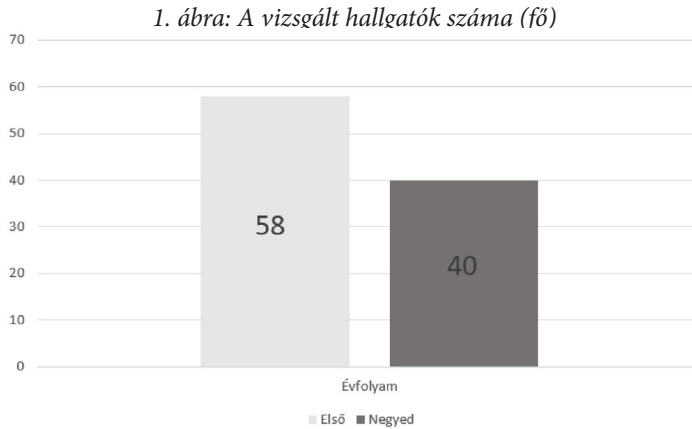
A longitudinális vizsgálat a 2016/2017-es tanévtől kezdve minden évben a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézetbe felvett első évfolyamos diákokkal készült. Négy év elteltével a végzős diákok a tanítási gyakorlat befejeztével ismételten válaszoltak a kérdésekre. A kitöltés tanórai keretek között valósult meg, szakoktató felügyelete mellett, aki röviden bemutatta a kérdőívet, és segített a felmerülő kérdések megválaszolásában.

Jelent tanulmányban annak az évfolyamnak (2017/2018) az eredményeit szeretném bemutatni, amelyet utoljára te is, kedves Ildikó, végig kísértél, mint főállású oktató.

A kérdőív eredményeinek feldolgozása az IBM SPSS 22 statisztikai program segítségével történt, ahol leíró statisztikát, két mintás t-próbát és Klaszter analízist végeztem.

Eredmények

Az első ábrán látható, hogy a 2017/2018-as tanévben jelentkezett hallgatók közül 58-an töltötték ki a kérdőívet, míg négy év elteltével 40-en. Az elemszám csökkenésének hátterében a COVID járvány áll, mert abban az időszakban online oktatás volt és a kérdőíveket is online formában töltötték ki a hallgatók.



Az első táblázatban mutatom be a vizsgált területek rangsorát és annak alakulását négy év elteltével. A „dobogós” helyezések tekintetében nem történt változás. Az első helyen a „felelősségtudat, megbízhatóság”, második helyen az „empátia, tolerancia”, míg a harmadik helyen a „tanári tevékenység” szerepel. Sajnálatos módon a „kognitív képességek” a négy év elteltével a hetedik helyről nem került előrébb, sőt az utolsó, nyolcadik helyre csúszott vissza.

1. táblázat. A bemeneteli és kimeneteli rangsorok

Terület	Évfolyam	N	Átlag	Rangsor (Bemenetel)	Rangsor (Kimenetel)
Empátia, tolerancia	Első	58	41,81	2.	2.
	Negyed	40	45,14		
Pszichés terhelhetőség, frusztrációútérés, kitartás	Első	58	35,90	6.	5.
	Negyed	40	38,93		
Szervezőképesség	Első	58	37,10	4.	4.
	Negyed	40	39,00		
Helyzetfelismerési és döntési képesség	Első	58	37,10	4.	6.
	Negyed	40	38,79		
Új dolgokra való nyitottság, rugalmasság	Első	58	34,03	8.	7.
	Negyed	40	36,93		

Felelősségtudat, megbízhatóság	Első	58	43,03	1.	1.
	Negyed	40	46,00		
Kognitív képességek	Első	58	34,84	7.	8.
	Negyed	40	34,14		
Tanári tevékenység	Első	58	40,03	3.	3.
	Negyed	40	42,43		

A második táblázatban láthatóak az egyes területek átlagértékei és azok összehasonlítása kétmintás-t próbával. Négy terület esetén kaptunk szignifikáns eltérést: Az empátia, tolerancia esetén ($p < 0,01$) a legmarkánsabb a pozitív változás. Míg az új dolgokra való nyitottság, rugalmasság a felelősségtudat, megbízhatóság és a tanári tevékenység esetén ($p < 0,05$) is szignifikáns (pozitív) eltérést tapasztaltam. Bár nincs szignifikáns különbség a pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés, kitartás területen ($p = 0,09$) de figyelemreméltó a pozitív irányú változás. (Megjegyzés: Kétmintás t – próbával szignifikánsnak bizonyult a *-gal jelölt esetekben ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$)

2. táblázat: Kétmintás t-próba az első és negyedéves hallgatók eredményeiről.

Terület	Első évfolyam Átlag (szórás)	Negyed évfolyam Átlag (szórás)	t-érték szignifikancia
Empátia, tolerancia	41,8 (4,18)	45,1 (3,16)	-3,310 $p < 0,01^{**}$
Pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés, kitartás	35,9 (5,62)	38,9 (5,67)	-1,797 $p = 0,09$
Szervezőkészség	37,1 (5,10)	39 (3,49)	-1,655 $p > 0,05$
Helyzetfelismerési és döntési képesség	37,1 (4,17)	38,8 (4,54)	-1,263 $p > 0,05$
Új dolgokra való nyitottság, rugalmasság	34,0 (4,08)	36,9 (4,63)	-2,146 $p < 0,05^*$
Felelősségtudat, megbízhatóság	43,0 (4,13)	46 (4,04)	-2,455 $p < 0,05^*$
Kognitív képességek	34,8 (4,20)	34,1 (4,75)	0,507 $p > 0,05$
Tanári tevékenység	40,0 (4,45)	42,4 (3,30)	-2,264 $p < 0,05^*$

A harmadik táblázatban a hozzánk jelentkezett hallgatók klaszteranalízis átlagértékeinek eredményeit láthatjuk, amely négy klasztert eredményezett, melyek az alábbi elnevezéseket kapták: Alacsonyabb fokú tanítói képességek, amelybe a hallgatók 36%-a tartozik. A kiemelkedő tanítói képességek, ahol szintén a hallgatók 36%-a található. A másik két klaszter átlagos tanítói képességek elnevezést kapta azzal a különbséggel, hogy az egyik magas szervezőkészség, nyitottság és felelősettudat értékkel (a tanulók 4%) míg a másik magas empátia, felelősettudat és tanári tevékenység értékkel (a tanulók 24%).

3. táblázat: Az első évfolyamosok klaszteranalízisének eredménye, elnevezése.

Terület	Klaszter			
	1.	2.	3.	4.
Empátia, tolerancia	33	39	44	44
Pszichés terhelhetőség, frusztráció-tűrés, kitartás	38	32	41	34
Szervezőkészség	41	33	42	35
Helyzetfelismerési és döntési képesség	37	33	40	39
Új dolgokra való nyitottság, rugalmasság	40	31	36	35
Felelősettudat, megbízhatóság	42	39	46	44
Kognitív képességek	39	31	38	35
Tanári tevékenység	37	36	44	41
Átlagpontszám	38,4	34,25	41,4	38,4
Klaszterekben található hallgatók	4 %	36 %	36 %	24 %
Klaszterek elnevezése	Átlagos tanítói képeség, magas szervezőkészség, nyitottság és felelősettudat értékkel	Alacsonyabb fokú tanítói képességek	Kiemelkedő tanítói képességek	Átlagos tanítói képeség, magas empátia, felelősettudat és tanítói tevékenység értékkel

A negyedik táblázatban ugyanannak az évfolyamnak négy évvel későbbi adataival elvégzett klaszteranalízis eredményét láthatjuk. Itt is megtalálható a „kiemelkedő tanítói képességek” (50%). Az átlagos tanári képeség, magas empátia, felelősségtudat és tanári tevékenység értékkel levezetésű klaszterbe a hallgatók 24 %-a tartozik. A másik két kategóriában alacsonyabb fokú tanítói képességekkel rendelkeznek a végzős hallgatók, de magas szervezőképesség és helyzetfelismerési értékkel (7%) vagy magas empátia és felelősségtudat értékkel azonban alacsony kognitív és helyzetfelismerési értékkel (15%).

4. táblázat: A végzős hallgatók klaszteranalízisének eredménye

Terület	Klaszter			
	1.	2.	3.	4.
Empátia, tolerancia	39	44	47	46
Pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés, kitartás	36	35	43	33
Szervezőképesség	43	39	39	38
Helyzetfelismerési és döntési képesség	40	41	40	29
Új dolgokra való nyitottság, rugalmasság	36	33	40	35
Felelősségtudat, megbízhatóság	34	47	47	46
Kognitív képességek	30	33	38	28
Tanári tevékenység	37	40	45	42
Átlagpontoszám	36,9	39	42,4	37,1
Klaszterekben található hallgatók	7 %	24 %	50 %	15%
Klaszterek elnevezése	Alacsonyabb fokú tanítói képességek, magas szervezőképesség és empátia értékkel	Átlagos tanítói képeség, magas empátia, felelősségtudat és tanári tevékenység értékkel	Kiemelkedő tanítói képességek	Alacsonyabb fokú tanítói képességek magas empátia és felelősségtudat értékkel és alacsony kognitív és helyzetfelismerési értékkel

Összefoglalás, kitekintés

A longitudinális tanári pályaorientációs vizsgálat célja, hogy megismerje az egyetemünkre jelentkező hallgatók pedagógus pályához kapcsolódó kompetenciáit. Ezzel lehetőség nyílik az adott évfolyam speciális képzésének kialakítására, amelynek sikerességét, hatékonyságát négy év elteltével vissza tudjuk ellenőrizni.

A vizsgált évfolyam a 2017/2018-as tanévben kezdte meg tanulmányait az egyetem falai között és a 2020/2021-es tanévben fejezték be és szereztek tanítói diplomát. A négy évet felölelő képzés során a különböző területek erőrangora minimálisan változott. Az első három helyen a „*felelősségtudat, megbízhatóság*”, az „*empátia, tolerancia*” és a „*tanári tevékenység*” sorrendjében nem történt változás. A „*kognitív képességek*” azonban a végzős hallgatók esetén az utolsó helyre csúszott (egy hellyel rosszabb, mint a bemeneteli rangsorban elfoglalt hely) és az átlagértéke is csökkent (34,84-ről 34,14-ra). E területtől eltekintve minden más terület átlagértékei emelkedtek. Éppen ezért megnéztem azt, hogy melyek azok a területek, ahol ez az átlageltérés szignifikáns. Az eredményekből kiderül, hogy az alábbi területeken: „*empátia, tolerancia*” ($p < 0,01$), „*új dolgokra való nyitottság, rugalmasság*” ($p < 0,05$), „*felelősségtudat, megbízhatóság*” ($p < 0,05$), és a „*tanári tevékenység esetén*” ($p < 0,05$) is szignifikáns különbséget kaptunk. Ennek fontossága abban rejlik, hogy a nálunk eltöltött négy évben ezeken területeken sikereket ért el az oktatói gárda.

A következő lépésben kíváncsi voltam, hogy a hozzánk jelentkező hallgatók milyen tanítói képességgel rendelkeznek amikor elkezdik a tanulmányaikat, és milyennel amikor kilépnek az iskola falai közül. Mind a két esetben megtalálható a „*kiemelkedő tanítói képességgel*” rendelkező hallgató. A bemeneteli mérés alkalmával a megkérdezettek 36%-a tartozott saját megítélése szerint ebbe a csoportba, míg a végzősök esetén ez a szám már 50%. Ez is mutatja, hogy az egyetemen töltött időszakban a hallgatók olyan képzést kaptak, amelyek segítségével fejlődni lehet. A bementi kérdőívek értékelésekor két „*átlagos tanítói képességek*” kategóriát lehetett elkülöníteni. Az egyik esetben magas szervezőkészség, nyitottság és felelősségtudat értékkel (4%), míg a másik esetben magas empátia, felelősségtudat és tanítói tevékenység értékkel (24%). A kimeneti kérdőívek esetén már csak egy „*átlagos tanítói képességek*” kategóriát (24%) lehetett kialakítani. Ami az alacsony tanítói képességek kategóriát illeti, a bemenetnél 36%-a a jelentkezőknek tartozott ebbe a csoportba. Kimenetnél már csak 22%-a, azonban magas szervezőkészség, empátia és felelősségtudat értékkel és alacsony kognitív értékkel. Feltételezésem szerint ennek hátterében a COVID járvány és

annak hatására kialakuló online oktatásban keresendő. Egy vizsgálat szerint (N=6570) a felsőoktatásban lévő hallgatók 63 %-a szerint a járvány nagy mértékben befolyásolta a tanulmányait, 19,1%-a azt mondta, hogy közepes mértékben, míg 17,9%-a nem, vagy kis mértékben. A vizsgálat külön kitért a pedagógusképzésben részt vevőkre, akik közül 61,1%-a szerint nagy mértékben befolyásolta tanulmányait a járvány, 27,8% közepes mértékben, míg 11,1% nem, vagy kis mértékben befolyásolta (Kasza, 2020).

Az eredményekből egyértelműen kiderül, hogy a tanító szakos hallgatók bemeneteli és kimeneteli átlagértékei nem csak emelkedtek, hanem azok közül a felénél szignifikáns eltérést (pozitív) tapasztaltam. Az eredmények további elemzése, csak megerősíteni tudja ezt a konklúziót, hisz a végzett hallgatók fele kiemelkedő tanítói képességgel rendelkezik, úgy, hogy a többi terület esetén is „erősödik”. Azonban figyelniünk kell a kognitív képesség csökkenő – igazándiból – stagnáló értékére. Szükségesnek érzem, ezen területen az intervenciós tervek készítését, hisz abban az esetben, ha ezt a területet is fejlesztjük, akkor hatékonyabb lesz a magasabb rendű gondolkodási feladatok, mint például a tanulás, döntés, problémamegoldás, önismeret, azaz hallgatóink sikeresebbek lesznek a pedagógusi pályán.

Irodalomjegyzék

- BACSKAI, K. (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 359–378.
- BÁRDOSSY, I. & DUDÁS, M. (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.
- BOLLÓKNÉ, P., I. & HUNYADY, GY. (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7-8), 4–16.
- BROOKHART, S. M. & FREEMAN, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- DÁVID, M. (2011). *A tanári pályaaalkalmasság megítélésének módszere*. Eszterházy Károly Főiskola.
- DOMBI, A. (1999). *Tanári minta - mintatanár*. APC-Stúdió.
- DUDÁS, M. (2000). A pályaszocializáció segítségével a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés*. 1–2. p. 84–99.
- FALUS, I. (1986). A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és kialakításuk módszerei. In: Poór, Ferenc (szerk.) *A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei*. 100–111.
- FALUS, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004(3), 359–374.
- FEIMAN-NEMSER, S., MCDIARNID, G. W., MELNICK, S. L. & PARKER, M. (1989). Changing beginning teachers' conceptions': A description of an introductory

- course (Research Report 89-1). The National Center for Research on Teacher Education E. (ERIC Document, Reproduction Service. No. ED 310 093).
- FÜLÖPNÉ, E., M. (2010). Tolerancia vagy elutasítás? Pedagógusjelöltek értékorientációja egy empirikus vizsgálat tükrében. *Magyar Sion*. Új folyam, 4(46) (1), 111–122.
- GOMBOS, N. (2011). *A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében*. SZIE GTK Pályaválasztási és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- GOMBOS, N. (2014). Változások a hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozásában – az 1976. és az 1980. évi tanterv. In: Koós Ildikó & Molnár Béla (szerk.) *A tanítóképzés múltja, jelene*. III. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 136–163.
- HERCZ, M. (2007). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. PhD értekezés, Szeged. Megtekintve: 2023. március 15.
- HERCZ, M. & TAKÁCS, N. (2016). Óvodapedagógus és tanító szakos elsőévesek pedagógusok példaképei a társadalmilag elvárt személyiségjegyek tükrében. *Gradus*, 3(2), 397–404.
- HOLECZ, A. (2010). Temperamentum-és karaktertípusok, megküzdési stílusok a pedagóguspályán. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(3–4), 55–68.
- HORVÁTH, F., H. (2011). Tanártípusok, tanári szerepmodellek. *Hungarológiai Közlemények*, 42(4), 75–85.
- HUNYADY, Gy. (2000). A négyéves „tanító” szak programja: Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.) *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón: Az óvó- és tanítóképzés felsőfokúvá válásának 40., főiskolai szintre emelésének 15. évfordulójára*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár. 89–100.
- KASZA, G. (2020). *Távolléti oktatás, hallgatói élmények. Egy kérdőíves kutatás eredményei*. Tempus közalapítvány konferenciája. A járványhelyzet hatása a felsőoktatás nemzetköziesítésére.
- KISS, Z. (2016): *Testnevelés tantárgy iránti attitűdök és a tanításban megjelenő interakciók sajátossága tanító szakos hallgatók körében*. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Megtekintve: 2023. március 25.
- KELEMEN, E. (1999). Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Donáth Péter & Hangay Zoltán: *Filozófia – Művelődéstörténet*. Trezor Kiadó, Budapest. 53–63.

- KELEMEN, E. (2007). A tanító a történelem sodrában: Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből. *Iskolakultúra*, (Iskolakultúra-könyvek; 32.)
- LADÁNYI, A. (1990). A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos (szerk.) *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés*. OPKM, Budapest. 47–63.
- MARGITICS, F. (2005). Pedagógusjelöltek személyiségvizsgálata: temperamentum és karakterjellemzők, diszfunkcionális attitűdök, küzdési stratégiák és attribúciós stílus vizsgálata pedagógusjelölteknél. In: *Módszertani közlemények*, (45)4, 145–162.
- MCDIARNID, G. W. (1990). Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12–20.
- MÉSZÁROS, I. (1995). *Magyar iskolatípusok 996–1990*. 2. kiad. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- MOLNÁR, B. (2009). A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja. In: Nagy Melinda (szerk.) Zborník Z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť“, Komárno, 7-8. szeptember 2009. „Oktatás – Tudomány – Társadalom” I. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának Tanulmánykötete, Selye János Egyetem, Komárom, 2009. szeptember 7-8., Selye János Egyetem, Komárom, 541–565.
- NÉMETH, A. (1990). *A magyar tanítóképzés története: 1775-1975*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék. (Főiskolai Füzetek/Zsámbéki Tanítóképző Főiskola; 11.)
- NÉMETH, A. (1993). A magyar tanítóképzés történetének vázlata 1775-től 1948-ig. In: Nagy Andor (szerk.) *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből*, 121–134.
- PINCZÉSNÉ, P., I. (2015). A pedagógusok hivatásszemélyiségének néhány aspektusa. In: Torgyik, Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia*. Komárno, Szlovákia: International Research Institute, 428–440.
- PINCZÉSNÉ, P., I., FÜLEKINÉ, J., A., MOLNÁR-TAMUS, V. & SZABÓNÉ, F., A. (2021). A jövő tanítói és a művészetek. *Oxipó: Interdiszciplináris e-folyóirat*, 3(2), 25–44.
- PETE, J. (2012). A hatékony tanár – Katolikus tanárok szemszögéből. *Képzés és gyakorlat*, 10(3-4), 261–271.
- PFISTER, É. (2005). *A pedagógus*. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ, Budapest (http://edutech.elte.hu/rnultiped/ped_05/ped_05.pdf)

- SALLAI, É. (1994). *A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE, Budapest.
- SALLAI, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Egyetemi Kiadó, Veszprém
- SERFŐZŐ, M., BAJZÁTH, A., SÁNDOR, M. & BÖDDI, Zs. (2020). Koragyermekkori pedagógusjelöltek pályaképét befolyásoló tényezők. In: Hideg Gabriella (szerk.) *Prevenció, intervenció és kompenzáció*, 313–324.
- VASKÓ, L. (1985). A közoktatásügy és az általános iskolai pedagógusképzés alakulása a felszabadulás után. In: Molnár Károly & Vaskó László: *A magyar demokratikus tanügy negyven éve*. MTA VEAB, Veszprém. 75–114.
- WEINSTEIN, C. S. (1989). Teacher education student's perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53–60.
- WUBBELS, T. (1992). Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Educations*, 8(2), 137–149.

Juhász M. Tünde:

MANKÓKKAL A MUMUSOK ELLEN

Tanítói hatékonyság és attitűd fejlesztése a természetismeret
műveltségterületi tanítási gyakorlaton

1. Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani Pinczésné dr. Palásthy Ildikó egyetemi tanár kolléganőmnek, aki a gyakorlóiskolában tett látogatásaival minden alkalommal arra ösztönzött, hogy drámásítsak egy- egy természetismeret, földrajz, vagy éppen biológia órát. Talán rémlik még az édeskés história, a pékség illata, vagy éppen az igencsak mulatságosra sikerült savanyú ábrázatok rajza az érzékszervek óráról. Remélem, sokáig emlékezni fogsz Noé bárkájának állatüvöltés hangzavarára, a napfogyatkozás narrációjára, vagy éppen a vicces esőtáncunkra a természetismeret órán. Köszönöm, hogy a természet-tudományosított dráma(játék) értő fülekre és befogadó szívekre találhatott a tanítási óráimon és azon kívül: a szabadidős foglalkozásokon és a hallgatói gyakorlatokon is.

2. Bevezetés

A hallgatói tanítási gyakorlat az elméleti képzési szakaszokban elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazását, kipróbálását teszi lehetővé gyakorló iskolai keretek között. Ahogy gyakran emlegetjük: itt ízlelik meg először a leendő pedagógusok az iskolát. A gyakorlat sikeres teljesítése nem csak a jó jegyek megszerzését jelenti, hanem fontos szerepet tölt be a jelöltek pedagógus kompetenciáinak fejlesztésében, pályaszocializációjában és döntően befolyásolhatja a friss diplomások pályán maradását is (Chrappán, 2012; Chrappán és Malmos 2016).

Iskolánkban a hallgatói gyakorlatok követelményei jól meghatározottak, hosszú évek tapasztalataira épülnek. Az oktatási-nevelési stratégiák alapjaiban megegyeznek, hiszen a hatályos felsőoktatási kimeneti követelmény-rendszerekkel kell harmonizálniuk. A hallgatói csoportra szabásuk azonban szakvezetőtől függően valósulhat meg, figyelembe véve a csoportdinamikát, a sokféle pedagógiai attitűdöt, az egyéni elképzeléseket, a tanulói-tanítói kreativitást is, helyet adva az oktatás sokdimenziós jellegének.

Az elmúlt években a SWOT-analízises helyzetelemzések eredményeit figyelembe véve a hagyományos keretekre építve a nálam gyakorló természetismeret műveltségterület tanító szakos hallgatók számára kidolgoztam egy új oktatási tervet.

Az átdolgozás során elsősorban arra a kérdésre kerestem a választ:

- Hogyan fokozható a gyakorlat hatékonysága?
- Milyen módszerekkel növelhető a hallgatók szakmai tudatossága?
- Hogyan kapcsolható hatékonyan össze az elméleti tudás a gyakorlati alkalmazásokkal?
- Hogyan szolgálja a gyakorlat leginkább a pedagógusjelöltek kompetenciáinak fejlődését, ezáltal pályaszocializációját és pályán maradását is?

3. A fejlesztés területei és célja

A játékos címem – *Mankókkal a mumusok ellen* – első olvasásra talán furcsának tűnhet, de mégis jól tükrözi fejlesztésem alapgondolatát: a gyakorlati képzés során felmerülő nehézségek sokasága újból és újból legyőzhetetlen akadályként jelenik meg a gyakorlóiskolába belépő évfolyamok hallgatóinál. Szóhasználatukban a gyermekkoruk óta ismert kifejezéssel *mumus*-ként emlegetik ezeket, utalva a bennük kialakult félelmekre. A *mankó* megoldás a szorongást okozó kihívásokra és utal arra a segítségnyújtásra is, amelyet a szakvezetői támogatás eredményez az elvégzett feladatok során.

A fejlesztésemet a természetismeret műveltségterületi tanító szakos hallgatók csoportos tanítási gyakorlatára fókuszáltam. Ezen hallgatók bővített természettudományi képzésben részesülnek a tanulmányaik alatt és sikeres államvizsgát követően 6. évfolyamig taníthatják a tantárgyat. Erre a kurzusra már az alsó tagozatban megszerzett gyakorlattal érkeznek a végzős hallgatók, és heti 3 órában tanulják a tárgyat.

Előzetes tapasztalataim alapján a hallgatók fejlesztésében az alábbi területek igényelnek kiemelt figyelmet a sikeres gyakorlathoz:

- tantárgyi ismeretek bővítése,
- módszertani kultúra színesítése,
- kommunikáció fejlesztése,
- tanulói, hallgatói és önértékelés módozatainak elsajátítása,
- konfliktuskezelés eszköztárának bővítése,
- tanári attitűdök, viselkedésminták elemzése, pozitív minta adása,
- óraelemzések szempontjainak és a reflexiók felépítésének elsajátítása,
- személyes jellemzők és kreativitás kibontakoztatása.

Ahogy látható, a helyzetelemzések azokat a tényeket támasztották alá, melyet bármely több évtizede hallgatói gyakorlatokat vezető kollégám tapasztal, csupán a hangsúlyok változtak hallgatói csoportonként. Ezért is tartom fontosnak hangsúlyozni, hogy munkám nem alapjaiban változtatta meg a gyakorlatot, csupán egy célirányosabb, gyakorlatorientáltabb fejlesztést tűzött ki elérendő célként.

Munkám során nem titkolt célom volt az is, hogy a tanítási gyakorlaton tapasztalható kettősség helyett, (misperint a felmerülő problémák esetén az elméleti oktatást végző intézmények és a gyakorlóhelyek – valljuk be őszintén – hajlamosak egymásra mutogatni, hogy kinek is kellett volna megtanítania az adott témát) inkább a képző helyek egymásra épülését szerettem volna erősíteni. Ezért a fejlesztés mottójának Bólyai János gondolatát választottam:

„Az összedolgozás képessége az egyik legnagyobb érték az életben.”

4. Jó gyakorlatok

Tanulmányomban az általam fejlesztett képzési tematika azon elemeit mutatom csak be, amelyek jó gyakorlatként beépíthetők a hagyományos keretek rendszerébe és bizonyítottan eredményesek a hallgatók csoportos, és egyéni fejlesztésben is.

4.1. Tananyagelemzés

Gyakran tapasztalt tény a gyakorlatvezetők munkája során, hogy a hallgatói óratervezetek javítása során a fejlécek kidolgozottsága gyenge színvonalú, az óra cél- és feladatrendszere gyakran hiányos, vagy csak általánosságokat fogalmaz meg, nem konkretizált az adott tanítási anyagra. Ez mutatja leginkább, hogy a hallgatók még nem kellő tudatossággal készülnek fel egy-egy órájukra, hiszen kevésbé használják ki a tananyagban rejlő lehetőségeket.

A fenti probléma kiküszöbölésének legjobb eszköze tapasztalatom alapján a tananyagelemzés, mert az oktatási-nevelési folyamat szinte valamennyi fázisának kiindulópontja lehet. Ennek alapjául a Bloom-taxonómiát alkalmaztam (1. ábra – *tanulmány végén – szerk.*)

Első lépésként az ismeretek rendszerét tárjuk fel: színezéssel a tananyag minden elemét meghatározzuk- egy kis vidámságot csempészve a munkába. A tanulmányom „szemléletes színes lelke” lett volna ez az ábra, de a kötet követelményei miatt csak fekete-fehér technikával tudom bemutatni az elévzett elemzés eredményét (2. ábra).

Ezzel a folyamattal pontos képet kapunk arról, hogy MIT? kell tanítanunk, tehát az oktatási tartalmak első része máris egyértelművé tehető és szinkronba hozható a tanügyi dokumentumok vonatkozó részeivel (NAT, helyi tanterv, tanmenet).

A következő lépés a MILYEN MÉLYSÉGBEN? kell tanítanunk. Ehhez segítségül a kognitív taxonómia cselekvő igéket tartalmazó táblázatát használjuk (4. ábra).

A gyakorlatban azt kérem a hallgatóktól, hogy fogalmazzák meg, mit várnak el az adott ismerettel kapcsolatban a tanulóktól a tanítási óra végén, ill. a számonkéréskor. Itt nagyon fontos, hogy a „tudja” szó önmagában nem elegendő a megfogalmazásban, hanem törekedni kell arra, hogy mérhető, a gondolkodási struktúrára és a tanulói tevékenységre utaló kifejezések szerepeljenek. Például:

Tudja, milyen szintjei vannak a tölgyerdőnek? helyett: *Tudja megnevezni* a tölgyerdő szintjeit! *Tudja* milyen az őszibarack termése? helyett: *Tudja jelmezni* az őszibarack termését!

A mérhetőség azért fontos, mert a támpontot ad az

- ismeretszerzés módszereihez:
- rajz, ábraelemzés, összehasonlítás...
- ismeretszerzés munkaformáihoz:
- egyéni, páros, csoportos...
- a kérdéskultúra fejlesztéséhez,
- a számonkérés, ellenőrzés formájához.

E mozzanat megerősítésére órai munkalapot illetve ellenőrző feladatlapot is készítenek a hallgatók. Ezzel pontosan tudatosítható, hogy mi a különbség az ismeretszerzés és az ellenőrzés cél- és feladatrendszere között az oktatás folyamatában. Az óra menetének tervezésekor pedig a módszereket és munkaformákat tudatosabb tervezés és átgondolás alapján építik be a hallgatók munkájukba: figyelembe véve a tanórai lehetőségeket, időkereteket, osztálydinamikát. A hospitálási naplóba az első és a végső változat is bekerül mutatva a fejlődést a mai korban divatos „ilyen volt, ilyen lett” mintára (3. ábra).

A harmadik lépésben a fejlesztési területeket kapcsoljuk az ismeretszerzéshez (5. ábra). Itt is kiemelten fontosnak tartom, hogy a tananyagra konkretizált megfogalmazások kapjanak helyet az óratervezet fejlécében, pl.: Logikus gondolkodás fejlesztése az ok-okozati összefüggések feltárásával:

időjárás-termőterület, éghajlat-alkalmazkodás. Összehasonlító képesség fejlesztése az alma és az őszibarack különböző szerveinek összevetésével.

Társas kompetenciák fejlesztése a csoportmunka során. Természet-tudományos szemlélet formálása a szervek jellemzése segítségével. Vállalkozói kompetenciák fejlesztése és pályaeorientáció a „Jó gazda feladattal.”

4.2. Tantárgyi koncentrációk

Az elemzés pontosan rámutat arra is, hogy mely tantárgyakhoz kapcsolható közvetlenül az adott tananyag. A felsorolásban pontos tantárgyi megnevezések és hozzájuk kapcsolható tartalmak felsorolása fogadható el a tudatosság növelése céljából. Például:

- földrajz: termőterületek, konzervgyárak
- rajz: termés, levél rajza
- informatika: learningapps használata
- hon-és népismeret: hungaricum
- technika és életvitel: lekvár készítés, tartósítási eljárások

4.3. Értékelőlapok

A hallgatói munkák minősítéséhez értékelő lapokat állítottam össze.

Az óratervezet (6. ábra) és feladatlap értékelő lap egységes keretbe foglalja a beadott tervezetek elbírálását, egyben pontos útmutatást ad az óratervek tartalmi és formai követelményeiről. A rövid kulcsszavakkal történő értékelés – a látszat ellenére – meggyorsítja a szakvezetői javítási munkákat, mert nem kell hosszadalmas mondatokat írni a tervezethez, ugyanakkor pontos minősítést tesz lehetővé. Természetesen első látásra bonyolultnak tűnhet a sok szempontot tartalmazó táblázat kitöltése, de némi gyakorlattal valóban könnyítést jelent a vezetőtanároknak és pontos segítséget a hallgatóknak az egységes elbírálási rendszer.

4.4. A főbíró

Az újítás része, hogy a hallgatók a félév során forgószínpadszerűen végeztek irányított megfigyeléseiket a kiadott szempontsor egy-egy része alapján. A bírálati órák a hagyományos kereteket követték: először a kistanító önreflexiója hangzott el, majd a csoporttársak értékelték a bemutató órát. Újítás a gyakorlaton a hallgatói főbíró személye, aki a következő órára összegyűjti, és egységes keretbe foglalja az órán elhangzott véleményeket. A feladat végrehajtásával fel tudnak készülni a tanítási óra teljes folyamatának kritikai elemzésére és értékelésére, valamint a vizsgatanítás önreflexiójára. Ez a dokumentum bekerül a saját és az órát tartó hallgató gyűjteményébe is (7. ábra).

4.5. Borítóterv- az attitűdformálás eszköze

A *hospitálási napló borítótervének* elkészítése a hallgatók első munkája a félév során. A feladattal több célt is szerettem volna elérni:

- kreativitás fejlesztése,
- tájékozódás pedagógiai attitűdről,
- bátorítás önálló és egyedi megoldások kivitelezésére,
- kezdeti feszültség csökkentése,
- partnerségi hajlandóság fokozása.

Az első években a megbeszélési órán szóban mutatták be borítótervük gondolati és érzelmi háttérét a tanítójelöltek. A magyarázatok általában egyediek voltak, a feladat általában véve elérte a kitűzött céljait, én mégis úgy éreztem, a hallgatók nem mélyülnek el kellőképpen az indoklások elkészítésében, ennél sokkal több információt lehetne kihozni ebből a feladatból.

A megoldást az jelentette, hogy nem szóbeli, hanem írásos dokumentumot kértem a csoport tagjaitól (8. ábra). A borítóterv részletes hallgatói indoklása ténylegesen segítette munkámat, mert olyan információk birtokába jutottam, amelyek segítették az egyéni bánásmód megvalósulását:

- személyes kötődések,
- előzetes tapasztalatok,
- egyéni és társadalmi felelősségvállalás,
- pedagógiai hitvallás,
- világnézet.

5. Összegzés

A hallgatók szakmai gyakorlata és a pedagógusok gyakornoki évei is sok nehézséggel és kihívással teli időszakot jelentenek a pályakezdők életében. Nemcsak pályamotivációjukat befolyásolhatják az ekkor szerzett tapasztalatok, hanem meghatározhatják a fiatalok pedagógus pályán maradását is, ezért nagyon fontos feladat hárul a gyakorlatvezetőkre és mentortanárokra egyaránt.

Munkámmal igyekeztem rávilágítani arra, hogy a tanítóképzés utolsó szakaszának vezetőjeként arra kell törekednünk, hogy a hallgatói képzésben eddig felmerülő hibákat, hiányosságokat feltárjuk és törekedjünk kiküszöbölésükre méghozzá oly módon, hogy az az intézmények együttműködését erősítse.

A *mumusként számon tartott hiányosságok* részletes feltárásával pontosabb fejlesztést tudtam megvalósítani a gyakorlaton, mely növeli a hallgatók

szakmai és módszertani tudatosságát az oktatás és nevelés komplex folyamatában, így teljesebbé tudja tenni a pedagógus kompetenciáik fejlődését.

A bemutatott jó gyakorlatok nemcsak a teljes oktatási tematika részeként, hanem önállóan is alkalmasak egy-egy terület – akár komplex – fejlesztésére. A hallgatók visszajelzései alapján az általam kidolgozott oktatási tematika a természetismeret műveltségterületi tanító szakos hallgatók csoportos tanítási gyakorlatán differenciált, csoport- és személyspecifikus foglalkoztatást tett lehetővé. Ennek megvalósulását bizonyítja az alábbi néhány – volt tanítványomtól származó – gondolat:

„Végre megértettem, mit és miért kell írnom a fejlécben.”

„Most már áttekinthetőbb az óratervezetem.”

„Kísérletező órát most láttam és most tanítottam először. Sosem gondoltam volna, hogy 14 órát dolgoztam a megvalósításáért. Akkor nem tűnt fel, mert nagyon élveztem, de minden órára ez szinte lehetetlen.”

„Az elején nehezen tudtam felvenni a munka ritmusát, de mára ez sikeredett.”

„Megtapasztalhattam, hogy ugyanazt az anyagot hogyan lehet megtartani eltérő képességű osztályoknál.”

Az elméleti anyagok és gyakorlati munkák összegyűjtésével létrejött új típusú hospitálási naplóval és a hozzá kapcsolódó digitális gyűjteménnyel egy olyan szakmai és módszertani segédletet adtam a pályakezdők kezébe, amely mankóként szolgál az önálló munkavégzés kezdetén, amikor minden kézzel fogható segítség hozzájárulhat, hogy pályakezdőként megállják helyüket a gyakorlóiskolás kereteken túl is, a közoktatás valódi színpadán.

Az oktatási tematika újragondolása és az új típusú hospitálási napló bevezetése egy kihívásokkal és örömeikkel teli lehetőség volt számomra, melyet a felsőtagozatos műveltségterületi csoportos tanítási gyakorlat keretein belül valósítottam meg. A kipróbálást követő félév szakmai beszámolójában megfogalmazott gondolataim jól tükrözik az elvégzett feladat legfontosabb reflexióját:

„A csoportos tanítási gyakorlat egyfajta törekvés a hallgatók és a szakvezetők részéről is a tanári hatékonyság és tökéletesség elérésére. A munka több területen rávilágít tanári és hallgatói tökéletlenségeinkre: szakmai hiányosságok, erkölcsi normák eltérése, módszertani hibák. Míg egyeseket titokban tartunk, mások a felszínre kerülnek, véleményt kapunk róluk és talán az elkövetkezőkben javítjuk őket. Az elvégzett feladataink arra is fényt derítenek, hogy a „tökéletességre” való törekvés nagyon is fáradságos útja – a sok élmény, nevetés, vita, az együttműködés, a javítás javításának javítása – sokszor tanulságosabb, mint maga a tökéletesség érzése.”

6. Irodalomjegyzék

- BARTHA, J. & SZALAY, M. (2012). *A tanári szemléletmód és gyakorlat megújítása: a tanulás tanítása pedagógus továbbképzés módszertani anyaga*, Debrecen 2012.
- CHRAPPÁN, M. (2012). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai O. & Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 267–286.
- CHRAPPÁN, M. & MALMOS, E. (2016). Természettudományos attitűdvizsgálat egy pilot mérés tükrében, *Educatio*, 25 (4), 608-616.
- DÁMNÉ ERDEI, G. (2005). *A környezetismeret- természetismeret tanításának módszertana*, II. kötet, Debrecen: Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola. 2–5.
- JÁMBOR GY., KISSNÉ GERA Á. & VÍZVÁRI, A. (2014). *Természetismeret 5. Tankönyv, Élő és élettelen környezetünk*, Szeged: Mozaik Kiadó.
- KAPOSI, J. (2012). *Nemzeti alaptanterv – kerettantervek – helyi tantervek (2012–2013) Történelemtanítás (XLVII.) Új folyam III. 2–4. szám* 2012. december <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/kaposi-jozsef-nemzeti-alaptanterv-kerettantervek-helyi-tantervek-2012-2013-03-02-08/> Letöltés: 2022. 03. 14.

1. ábra: Bloom elmélet összegzése

BLOOM ELMÉLETE (1976)

A tanulás eredményességét 3 dolog befolyásolja:

1. KOGNITÍV (előzetes tudás) → a tanórán nem tudjuk befolyásolni
2. AFFEKTÍV jellegű előzetes motiváció → a tanórán nem tudjuk befolyásolni
3. TANÍTÁS MINŐSÉGE → a tanórán befolyásolható

A tanulás eredményessége

1. TANULÁSI TELJESÍTMÉNY
2. TANULÓI TELJESÍTMÉNY (a tanulás üteme)
3. TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

(Ha a 2. és 3. tényező eredményes, 20%-kal nő a tanuló gyorsasága.)

A tanári hatékonyság tényezői:

1. kívánatosnak tartott viselkedésformák
2. megfelelő verbális, konkrét élőbeszéd és nonverbális kommunikáció
3. helyes döntéshozatal
4. kellő vezetési stílus (osztályfőnök vagy szaktanár)
5. kreativitás
6. követelményállítást, következetes ellenőrzés
7. megfelelő értékelés

AZ ISMERETSZERZÉS KOMPLEX FÁZISAI

Célja: az ismeretek átadása, elsajátítása, alkalmazói tudás kialakítása (az elméletben elsajátított ismeretanyagot gyakorlatban tudják használni).

Fő fázisai:

1. Ismeretszerzés
 - tényanyaggyűjtés
 - elemzések
 - általánosítás (összefüggések, törvényszerűségek)
2. Alkalmazás
 - rögzítés
 - gyakorlás
 - alkotó alkalmazás

AZ ISMERETEK MEGJELENÉSI FORMÁI

1. **Képzet:** a tudatunkban megjelenő emlékképek
2. **Tények:** egytagú elemi igazságok (gyakorlatban csak egy oldalról világítják meg a valóságot)
3. **Leírások:** több összefüggést bemutató elemi jellemzés
4. **Fogalmak:** egy dolognak a leglényegesebb elemeit tükröző igaz állítások (tartalmi jegyek, ill. bélyegek)
5. **Topográfiai ismeretek**
6. **Folyamatok:** a folyamatok fázisainak értelmezése
7. **Összefüggések**
8. **Gyakorlati ismeretek**

A TUDÁS SZINTJEI

1. **Ráismerési szint:** tények, nevek, fogalmak, dátumok felidézése.
2. **Megértési szint:** az egyszerű fogalmakat alkalmazza az eredetitől eltérő helyzetben is. (Pl. állítsa sorrendbe, értelmezze, rendezze csoportba, mérje meg, mondjon példát stb.)
3. **Alkalmazási szint:** az ismereteket a mindennapi életben hasznosítja. felismeri a gyakorlati életben lévő szabályszerűségeket.
4. **Elemzési szint (analízis):** a nagy és összetett dolgokat apró részekre tudja bontani. (Pl. elemezze, állapítsa meg, írja le stb.)
5. **Szintézis szintje:** a részekből egy új egészet tud alkotni, a speciálistól kiindulva tud általánosítani. (Pl. szintetizáljon, következtessen stb.)
6. **Kritikai szint:** az értékelés, döntéshozás szintje. (Pl. ítélje meg, értékeljen, érveljen, stb.)

Forrás: Dámné Erdei Gabriella (2005): *A környezetismeret-
természetismeret tanításának módszertana*, II. kötet,
KFRTKF, Debrecen, 2–5 oldala alapján – saját szerkesztés

2. ábra: Tananyagelemzés: Az őszibarackfa– szakvezetői munka- saját szerkesztés

JELMAGYARÁZAT:	
— — — — —	tények, leírások
~ ~ ~ ~ ~	fogalmak
.....	topográfiai ismeretek

— — — — —	folyamatok
=====	összefüggések
- . - . - . - .	gyakorlati ismeretek

AZ ŐSZIBARACKFA, A SZILVAFA ROKONA 35

AZ ŐSZIBARACKFA, A SZILVAFA ROKONA

Míg a szilvafa igénytelenségéről, rokona, az őszibarackfa éppen igényességéről ismert.

Az Ázsia meleg vidékeiről származó gyümölcsfa hazánkban is sok napfényt és meleget kíván. A talajjal szemben is válogatós, Legjobban a laza szerkezetű, kissé meszes talajt kedveli. Gondozása is sok munkát és komoly szakudást igényel.

MIRŐL ISMERHETŐ FEL?

Alacsony fájának kérge szürke színű, sima felületű. Szétterülő koronáját a kertészek úgy alakítják, met-szik* (36.1.), hogy minden ágát érje a nap. Tavaszról őszig lándzsa alakú leveleiről könnyen felismerhető.

Rövid kocsányú, rózsaszín virágai még lombfakadás előtt nyílnak. Amikor a fa elvirágzott, a virágokból csak a termő marad meg. Ebből fejlődik ki a termés.

MI BIZONYÍTJA A SZILVAFA ÉS AZ ŐSZIBARACKFA ROKONSÁGÁT?

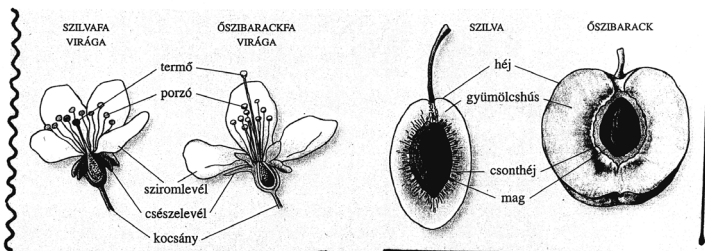
Az őszibarack magját, éppúgy, mint a szilvát, háromrétegű terméshal burkolja. Kívül a bársonyosan szőrös (néhány fajtánál sima) héj, közepén az ízes, édes gyümölcshús, belül pedig a kőkemény, rücskös felületű csonthéj. Szerkezete alapján mindkettő csont-héjas termés.



35.1. Az őszibarackfa télen



35.2. > Mondj jellemzőket az őszibarackfa leveléről és virágáról!



35.3. > Hasonlítsd össze a két gyümölcsfa virágának alkotóit és termésének szerkezetét!

Forrás: Jámbor Gyuláné, Kissné Gera Ágnes & Vízvári Albertné (2014): Termésetismeret 5. Tankönyv, Élő és élettelen környezetünk, 35–36. oldala alapján készítette Juhász M. Tünde (2017).

3. ábra: Feladatlap korigált és vizek körül végleges változata: Élet a vizek körül

Élet a vizek körül → *Alm közepén*

Név: _____
Osztály: _____

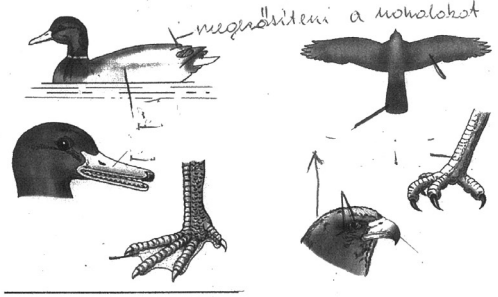
MARGÓ 1,5 cm legyen

1,5 cm

Feladatlap

1. Nevezd meg a madarakat! Írd be az ábra megfelelő helyére az alábbi szervek betűjét!

megnövelteni a markolót



a, fejlett érzékszervek
b, fartőmirigy
c, úszóhártyás úszóláb
d, nagy szárnyak
e, markoló láb
f, csónak alakú test
g, hosszú farktollak
h, lemezes csőr
i, tépőcsőr

felbőven

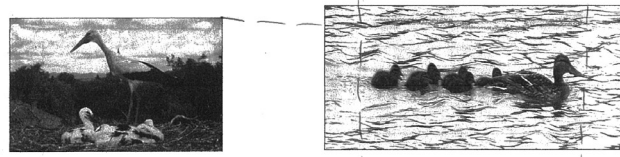
10	

2. Húzd alá mi jellemző a vízi életmódra, karikázd be a ragadozó életmód jellemzőit!

markoló láb fejlett fartőmirigyek fejlett érzékszervek
úszóláb nagy szárnyak hegyes, görbült karmok tömött toll
lemezes csőr csónak alakú test tépőcsőr

5	

3. Kösd össze a képekkel a fiókáikra jellemző tulajdonságokat! Nevezd meg a madarakat!



szaporítás, menedékes.

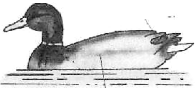
8-12 zöldes tojást rak fiókái fészeklakók magasra építi fészket
fiókái hamar önállósulnak, fiókái fejletlenül jönnek a világra
a szülők táplálják őket fészekhagyó fiókák 2 hónap után kirepülnek


10	

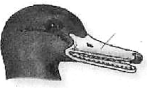
javaslom 2 oldalra húzásra, mert így néz a #kintem, javítani.


Élet a vizek körül


1. Nevezd meg a madarakat! Írd be az ábra megfelelő helyére az alábbi szervek betűjét!














Név: _____

Osztály: _____

- a, fejlett érzékszervek
- b, fartőmirigy
- c, úszóhártyás úszóláb
- d, nagy szárnyak
- e, markoló láb
- f, csónak alakú test
- g, hosszú farktollak
- h, lemezes csőr
- i, tépőcsőr


10	
----	--


2. Húzd alá mi jellemző a vízi életmódra, karikázd be a ragadozó életmód jellemzőit !

markoló láb	fejlett fartőmirigyek	fejlett érzékszervek
úszóláb	nagy szárnyak	hegyes, görbült karmok
lemezes csőr	csónak alakú test	tömött toll
		tépőcsőr

5	
---	--

3. Kösd össze a képekkel a fiókáikra jellemző tulajdonságokat! Nevezd meg a madarakat!





8-12 zöldes tojást rak

fiókái fészeklakók

magasra építi fészket

fiókái hamar önállóulnak

fiókái fejletlenül jönnek a világra

a szülők táplálják őket

fészekthagyó fiókák

2 hónap után kirepülnek

10	
----	--

Forrás: Szabó Annamária természetismeret műveltségterületi tanító szakos hallgató hospitálási naplója (a közzétételhez a hallgató hozzájárult).

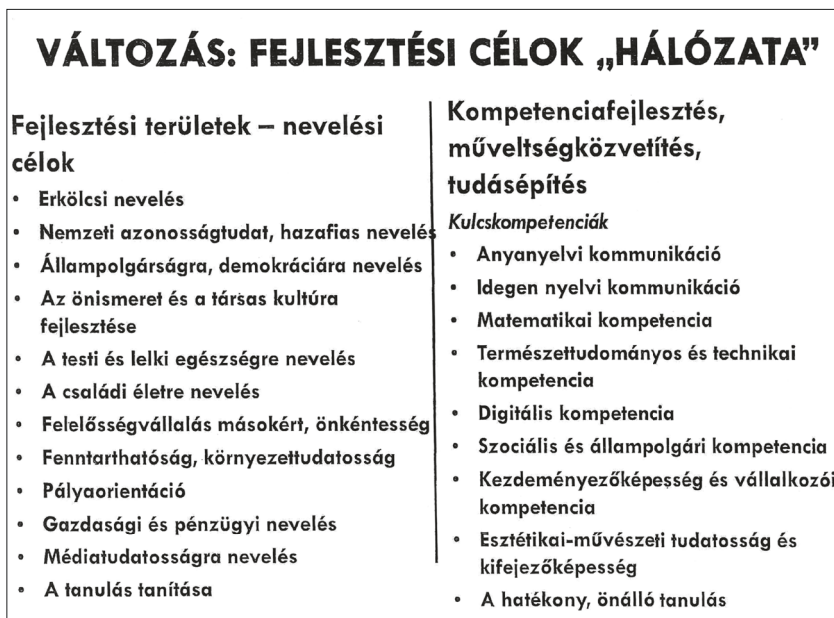
4. ábra: A gondolkodás szintjeit összegző táblázat

A gondolkodás szintjei	Kérdések, amiket felteszünk	Feladatmeghatározások
Alapműveletek		
Ismeret: képes tényeket, fogalmakat, módszereket, szabályokat felismerni vagy felidézni	Ki, mi, mikor, hol, hogyan, mennyi, milyen, melyik...?	Nevezze meg... Sorolja fel... Határozza meg... Válassza ki... Jelölje meg...
Megértés: megérti, amit közöltek vele, fel tudja használni a közlés tartalmát, anélkül hogy másfajta tartalommal hozná kapcsolatba.	Mi az alapötlete? Milyennek képzelem...? Mit gondol...? Hogyan foglalná össze...? Miért...?	Mondjon példát... Különböztesse meg... Magyarázza el... Egészítse ki... Rajzolja le...
Alkalmazás (ismeret): képes az elméleti ismereteket, szabályokat, elveket, módszereket konkrét és sajátos esetekben használni.	Hogyan példázza...? Hogyan áll kapcsolatban...?	Használja fel... Változtassa meg... Számítsa ki... Demonstrálja... Módosítsa... Találja meg...
Magasabb szintű műveletek		
Elemzés (analízis): képes az adott tartalmat összetevő elemeire, részeire bontani.	Mik a részei vagy tulajdonságai...? Hogyan csoportosítaná...? Miben hasonlít, miben különbözik...? Mik az okai, indítékai...? Mivel tudná bizonyítani...?	Illusztrálja... Bontsa elemeire... Vizsgálja meg... Hasonlítsa össze... Következtesse ki...

A gondolkodás szintjei	Kérdések, amiket felteszünk	Feladatmeghatározások
<p>Egybefoglalás (szintézis): amikor képes az elemekkel, részekkel dolgozni és összerakni ezeket egy egészé, képes egy új modellt vagy struktúrát létrehozni.</p>	<p>Mire következett...? Milyen gondolatokat fűzne...? Hogyan tervezne, készítené egy új...? Mi lenne, ha...? Milyen megoldást javasolna...?</p>	<p>Csoportosítsa... Kapcsolja össze... Tervezze meg... Alkossa meg... Javasoljon megoldást...</p>
<p>Értékelés: képes mennyiségi és minőségi ítéleteket alkotni arról, hogy az anyagok és a módszerek mennyiben tesznek eleget a kritériumoknak – kritikai gondolkodás.</p>	<p>Egyetért-e...? Mit gondol...? Mi a legfontosabb...? Hogyan rangsorolná...? Hogyan döntene...? Milyen feltételeket szabna...?</p>	<p>Döntse el... Ítélje meg... Értékelje... Becsülje fel... Bizonyítsa be... Rangsorolja...</p>

Forrás: Bartha Jánosné & Szalay Mária (2012):
A tanári szemléletmód és gyakorlat megújítása: pedagógus továbbképzés módszertani anyaga, Debrecen, 2012.

5. ábra: Fejlesztési célok hálózata



Forrás: Kaposi József (2012): Nemzeti alaptanterv – kerettantervek
– helyi tantervek (2012–2013) ISSN 2061-6260

6. ábra: Óratervezet értékelő lap- saját szerkesztés

ÓRATERVEZET ÉRTÉKELŐ LAP – 2/1.

A TANÍTÁSI ÓRA CÉLKITŰZÉSE ÉS TARTALMA:

Adatok:	Pontos.	1	Hiányos.	0
	Alapirással készült.	1	Nem alapírással.	0
Oktatási feladatok:	Tartalma, terjedelme pontosan meghatározott.	2	Tartalma, terjedelme kiegészítésre szorul.	1
	Mélysége mérhető igékkel kifejezett.	2	Nem mérhető igéket használ.	1
Nevelési feladatok:	Sokoldalúan kihasználja a tananyagban rejlő lehetőségeket.	2	Kiegészítésre szorul/ általánosságokat fogalmaz csak meg.	1
Képzési feladatok:	Jártasságok, készségek sokoldalú fejlesztése.	2	Általánosságokat fogalmaz csak meg, kiegészítésre szorul.	1
Koncentráció:	Feltárja a tárgyon belüli és tárgyak közötti kapcsolatokat	2	Kevésbé világít rá a kapcsolatokra.	1
			Nem szerepelnek igék a megfogalmazásban.	0
			Kevés lehetőséget használ ki/ nincs megfogalmazva.	0
			Kevés lehetőséget használ ki/ nincs megfogalmazva a fejlődésben.	0
			Nincs feltárva a kapcsolatrendszer.	0

A TANÍTÁSI ÓRA SZERKEZETE, FELEPÍTÉSE

Előkészítés:	Pontosan megtervezett, vázlatban rögzített.	2	1	Nincs előkészítés, vagy nincs rögzítve.	0
Ellenőrzés:	Változatos, összefüggéseket feltáró. Erdekés, újszerű.	2	Mechanikus információkat kér.	1	Nincs ellenőrzés az órán.
Motiváció:	Szorosan kapcsolódik a tananyaghoz, asszociatív.	2	Szokványos, figyelemfelkeltő.	1	Nem megfelelő, nincs.
Célkítűzés:	Pontosan rögzített.	2	Kapcsolódik a tananyaghoz.	1	Általános jellegű, nincs kapcsolat a tananyaggal.
Szerkezeti egységek:	Logikusan tagolt, arányos, jelölve van.	2	1	Nincs rá utalás.	0
Időbeosztás:	Logikai egységek pontosan jelölve. Arányos, jelölve van.	2	Tagoltságot mutat, de nincs feltüntetve.	1	Nincs tagolás.
Munkaszervezés:	Megtervezett, gördülékeny.	2	1	Nincs tagolása az ismereteknek.	0
Óra végi összefoglalás:	Új összefüggést feltáró, szintézist igénylő.	2	1	Nincs feltüntetve.	0
Házi feladat:	Egyértelmű.	2	Mechanikus ismétlést kér.	1	Elmarad.
Irodalom:	Figyelemfelkeltő	2	1	Elmarad.	0
			1	Elmarad.	0

ÓRATERVEZET ÉRTÉKELŐ LAP – 2/2.

AZ ÓRÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK:

Módszerek:	Jól alkalmazkodnak a tananyag jellegéhez, változatosság, figyelembe vette az életkori sajátosságokat.	2	Változatosság, általában alkalmazkodnak a tananyag jellegéhez.	2	Egyhangú, a tananyag jellege nem támasztja alá, vagy nincs jelölve a megfélelő rovatban.	1	0
Munkafornak:		2		1			0
Ped. eljárások:	Jelölve a rovatban	1	Nincs jelölve	1			0
Fogalomalkotás:	Analízis és szintézis egyességével, pontos, rögzített.	3	Részletes elemzés, hiányos rögzítés.	2	Hiányos elemzés, de pontos rögzítés.	1	0
Rögzítés:	Megvalósul a szükséges egyességnekéni.	1	Hiányos.	1			0
Kérdéskultúra:	Tárgyi logikára rávilágító, pontos szakszóhasználat.	2	Segítő értelmezéssel érthető, kissé pontatlan	1	Nem szakértői jellegű, nehezen érthető.	1	0
TK/MF. használat:	Aktív használat a feldolgozás során.	1	Nem használja a feldolgozás során.	1			0
IKT használat:	Aktív használat a feldolgozás során.	1	Nem használja a feldolgozás során.	1			0
Táblavázlat:	Igenyes, áttekinthető, segíti a tananyag megértését.	2	Kiegészítésre szorul, kusza.	1	Nincs.		0
Szemleltetés:	Figyelemfelkeltő, igazodik a tananyaghoz	2	Egyiku, de segíti a megértést.	1	Felvezető, rosszul megválasztott.		0
	Kellő mennyiségű.	2	Kiegészítésre szorul.	1	Kevés.		0
	Újszerű ötletek.	2	Hagyományos eszközök.	1	Nincs.		0
Tanulói munka értékelése:	Tudatos, fejlesztő hatású, folyamatos az órán.	2	Fejlesztő hatású, csak a tanóra végén.	1	Elmarad / nincs értékelés.		0

FORMAI KÖVETELMÉNYEK:

Kitalalak:	Mutatós, rendkívül igenyes.	2	Áttekinthető, megfelelő.	1	Nem megfelelő, kusza.		0
Helyesírás:	Szabályoknak megfelelő.	1	Hibás helyesírású.	1			0
Szerkesztés:	Arányos, papírral takarékos, könnyezhető.	1	Aránytalan, pocskoló.	1			0
Mellékletek:	Mutatós, rendkívül igenyes.	2	Áttekinthető, megfelelő.	1	Nem megfelelő, kusza.		0
Források:	Pontos hivatkozások.	2	Hiányos, kiegészítésre szorul.	1	Nincs hivatkozás.		0

ÖSSZESEN:
60

7. ábra: Hallgatói főbírálat: A keverékek című óráról

Lakatos Péter

Főbírálat

A tanóra hangulata remek volt. rengeteg kreatív és figyelemfelkeltő feladattal találkozhattunk. A tanító személyisége és fellépése határozott, mégis barátságos volt, a mai a gyermekek munkáján is látszódott. Az esetlegesen felmerülő problémákkal bátran fordultak hozzá segítségül.

Az óratervezetben leírtakat szinte maradéktalanul megvalósította. Voltak benne apróbb korrigációk, amik azért következtek be, mert figyelembe vette a tanulók munkatempóját, illetve igazodott a tanóra időkeretéhez. Az óra tartalma megfelelt a céloknak, a témához kapcsolódó, motiváló feladatokkal, igényesen elkészített feladatlapokkal tüzdelté tele a tanórát. A feladatokat tovább színesítette az is, hogy a tanulók egyéni és csoportmunkában egyaránt dolgoztak. Mindkét munkaformában elvégzett feladatok az egyéni tanulás folyamatát segítették, illetve a helyesen megválaszolt kérdések után pontszerzésre is volt lehetőségük valamint ellenőrzéskor igényesen elkészített PPT-t láthattunk, ami még inkább motiválta a tanulókat. A megválaszolható kérdések teljes mértékben illeszkedtek a tanulók életkori sajátosságaihoz. A tanító beszédkultúrája is ehhez mérten alakult.

Az új anyag feldolgozásakor is változatosan használta a fentebb említett munkaformákat, ezzel kiküszöbölve, hogy unalmas legyen a tanóra. Szembetűnő volt, hogy az osztálynál már kialakult szokásrend van, ami könnyítette a csoportmunkában dolgozást. A színebb anyagfeldolgozási módszerek miatt a tanulók is motiváltabbak voltak, ez a teljesítményükön is érezhető volt, akár a részösszefoglalásoknál, akár a reflektálásnál. Az összegzés játékos feladata különösen inspirálta a gyerekeket.

Az óra megkezdése előtt körültekintően előkészítette a szükséges eszközöket. Kialakította a csoportmunkához nélkülözhetetlen pad elrendezést, illetve megszervezte a feladatlapok kiosztását, elhelyezését. a tanulók az óra elején is motiváltak voltak, a tanító gondoskodott a megfelelő figyelemfelkeltésről. Az óra további részét is átláthatóan, logikusan építette fel, ami a tanulók számára is könnyen követhető volt. A tanító figyelt a gyerekek személyiségfejlődésére, különösképpen az együttműködési készségükre, amit a csoportmunka segített, a kommunikációs készséget mind a csoportmunka, mind a megoldásokról való beszámoló fejlesztette, tanóra végén pedig az önértékelési készségük fejlődött.

Összesítve kijelenthetem, hogy egy kellemes tanítói személyiséget láthattunk a tanórán. Szakmai felkészültsége a helyén volt, igényesen elkészítette feladatlapok és PPT segítette a munkáját. A kommunikációja a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő, világos és jól követhető. A hangerő megválasztásával néhol elcsúszott, ami a tanulók teljesítményére is rányomta a bélyegét, hiszen nem tudták mindig követni a tanórai történéseket. Az óra időkeretével jól gazdálkodott, amikor látta, hogy időszükében van, akkor néhány részt mellőzött. Az óra nem maradt lezáratlan, kerek képet kaptunk az adott tananyagról.

A tanítói személyisége pozitív irányba változott, hiszen a hirtelen adódott szituációkra megfelelően és gyorsan reagált, a tanórát teljesen gördülékenyen vezette le.

Készítette: Vizi Angelika

Forrás: Vizi Angelika (2019): hospitálási naplója, Főbírálat: Lakatos Péter: A keverékek című órájáról (a közzétételhez a hallgató hozzájárult).

8. ábra: Hospitálási napló borítóterve és magyarázata



Forrás: Kotán Beatrix (2021)
hospitálási naplója
(a közzétételhez a hallgató hozzájárult).

„A mai globális problémák egyik oka az a hamis elképzelés, hogy mi, emberek a természet felett állók vagyunk. Kívül helyezük magunkat, és uralni próbáljuk a környezetünket, az egész Földet. Erdőket pusztítunk, s nem csak az állat- és növényvilág diverzitását csonkítjuk meg, hanem ezzel párhuzamosan saját magunk alatt is vágjuk a fát.

Rajzommal szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy mi is a természet része vagyunk, mint a gombából kinövő házikók. Ezt a mentalitást képviselve fordulok a világ és a természet felé. Szemem előtt olyan kép van, ahol tiszta az ég, ahol nem fosztjuk meg magunkat az éjszakai égbolt ragyogó csillagainak látványától, ahol természet és mi egyek vagyunk.

Ezt az értéket szeretném átadni a diákjaimnak a későbbiekben, hogy megtapasztalják a természet szépségét és megtanulják becsülni azt a felbecsülhetetlen értéket, amit a Jó Isten ajándékozott nekünk feltétel nélküli szeretete jeléül. Hiszek abban, hogy apró tettekben nagy csodák rejlenek, s törekvésem szebbé teszi majd a Földet.”

Kathyné Mogyoróssy Anita:

A „BÉKESSÉGTEREMTŐ PROGRAM” BEVEZETÉSE A KÖLCSEY FERENC REFORMÁTUS GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

*„Boldogok, akik békét teremtenek, mert ők Isten fiainak nevezetnek.”
(Máté 5,9)*

1. Bevezetés

Pinczésné dr. Palásthy Ildikóval akkor kezdődött az ismeretségünk, amikor pszichológia tanár szakos gyakorlatomat töltöttem a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán és ő lett a mentorom. Szakmai életutamban meghatározó volt ez a találkozás, ugyanis ő volt az, akinek visszajelzései nyomán komolyan elgondolkodtam az oktatói pálya választásán. Javaslatára kaptam óraadói feladatokat az egyetem elvégzése után, majd bátorított a tanársegédi pozíció megpályázására. Oktatói éveim alatt barátként, kollégaként, majd tanszékvezetőként segítette szakmai és emberi fejlődésemet. Nagyon sokat köszönhetek Neki.

Ildikó mindig szívén viselte a gyerekek mentálhigiénés ellátását. A tanszéki kollégákkal együtt meggyőzte a főiskola akkori vezetését, illetve a gyakorló általános iskola vezetését, hogy a gyakorlóiskolában szükség van iskolapszichológusi ellátásra. 2004-ben még nem épült ki a központosított iskolapszichológusi rendszer; az iskolák vagy a Nevelési Tanácsadóba küldték az ellátásra szoruló gyerekeket, vagy iskolapszichológust alkalmaztak. Egyházi iskolákban ez utóbbi nem volt jellemző, így a gyakorló iskola korát megelőző döntést hozott, amikor heti 6 órában alkalmazott iskolapszichológusként.

Az azóta eltelt évek során az iskolapszichológusi teendőim köre egyre bővült, sikerült jól működő kapcsolatrendszert kiépítenem a kollégákkal, diákokkal, szülőkkel.

A 2021/2022-es tanévben pedig elindult a Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskolában az általam kidolgozott „Békességteremtő Program”, melynek célja az iskolai zaklatás prevenciója és intervenciója.

2. Az iskolai zaklatás

2.1 Az iskolai zaklatás kutatása

Az iskolai zaklatás témakörének kutatása az 1970-es években kezdődött Svédországban majd Norvégiában, Dan Olweus vezetésével. A téma nagy érdeklődést váltott ki, s kutatása hamar követőkre talált és nemzetközivé

vált. A '80-as években Finnországban, Nagy-Britanniában, a '90-es évek elején Skóciában, Walesben, az USA-ban, Kanadában, a '90-es évek második felében Európa több országában (Németország, Hollandia, Belgium, Spanyolország, Portugália, Olaszország), később Ázsiában valósultak meg átfogó kutatási projektek, s velük együtt sok prevenciós és intervenciós program is kidolgozásra került. (Buda, 2015)

Hazánkban 2006-ban kezdődött az iskolai zaklatás kutatása a Nyíregyházi Főiskolán, Figula Erika vezetésével, 2008-ban elkészült az Iskolai Erőszak Kérdőív. (Figula, 2019)

Ugyanebben az évben Budapesten az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézetben Mayer József és munkatársai, a Debreceni Egyetemen pedig Buda Mariann kezdtek nagy volumenű (1500 és 1000 fős, általános és középiskolás korosztályra vonatkozó) kutatásokba.

2014–15-ben az OFI koordinált egy országos, reprezentatív kutatást, több mint 3000 fős általános iskolás mintán. Online kérdőívvel, tanári és diák fókuszcsoporthoz interjúkkal végezték a vizsgálatot. (Buda, 2015)

2.2 Az iskolai zaklatás fogalma, fajtái, gyakorisága

Az angol nyelvterületen elterjedt „bullying” kifejezésnek számos megjelenési formája van a magyar szakirodalomban: pszichoterror, iskolai erőszak, iskolai bántalmazás, iskolai zaklatás. (A kezdeti svéd kutatások nyomán a „mobbing / mobbing” kifejezéssel is találkozhatunk.)

Iskolai zaklatásról Olweus (1993) szerint akkor beszélhetünk, ha három feltétel jelen van:

- szándékos agresszió, sérelem szándékos okozása
- ismétlődik, hosszú időn át tart
- olyan interperszonális kapcsolatban jelenik meg, ahol nincs hatalmi egyensúly.

Az iskolai zaklatás igen sokféle formában megjelenik. Ezek csoportosítását az alábbi táblázatban mutatom be, Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Erika (2008) nyomán. A konkrét példák köre lehet ennél bővebb is (pl. a szexuális zaklatási formákat és online zaklatást a táblázat nem tartalmazza). A közvetlen zaklató szemtől szembe támad, míg az indirekt a háttérből manipulál, másokat is az áldozat ellen fordít.

1. táblázat: Az iskolai zaklatás típusai

	Verbális	Nem verbális	
		Fizikai	Nem fizikai
<i>Direkt (közvetlen)</i>	csúfolás, fenyegetés	ütés, rúgás, lökdösés, cibálás, leköpés, bezárás, kényszerítés, az áldozat holmijának ellopása, megrongálása	kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító tárgyak, képek mutatása
<i>Indirekt (közvetett)</i>	pletykaterjesztés, kapcsolatok rombolása	mások által megveret- ni valakit	gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés

Forrás: Buda, M., Kőszeghy, A., Szirmai, E. (2008). Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 17(3), 373–386.

A zaklatás különböző fajtáinak felismerése, beazonosítása nem mindig egyszerű. Az iskola világában sokféle agresszió jelen van, de ezek nem mindegyike tekinthető zaklatásnak (pl. a proszociális agresszió, vagy a prepubertás és serdülő fiúk körében népszerű erőfitogtatás). A valódi zaklatási formák közül a pedagógusok jellemzően a közvetlen fizikai zaklatást veszik észre és lépnek fel ellene, az indirekt és „csak” verbális formák gyakran rejtve maradnak.

A zaklatás megértéséhez mindig ismerni kell az adott kontextust, ami-
ben megtörténik. Sokszor csak egy hangsúly jelzi egy egyébként közömbös
tartalmú szó kimondásakor, hogy az adott közösség (pl. osztály) számára az
jelentéssel bír, s megalázó sértéssé válik az áldozat számára. (Buda, 2015)
A felnőttek ilyen esetekben gyakran jelzik vissza az áldozatnak, hogy ne le-
gyen ilyen érzékeny, hiszen nem hangzott el semmi sértés.

Tapasztalataim szerint a diákok egymás között sincsenek mindig tisztá-
ban azzal, hogy mi számít bántásnak és mi az, ami csak civakodás (egyen-
rangú felek között).

Az attribúciós torzítás is jelen van: jóval szigorúbban ítélik meg azt, amit
ellenük követnek el, míg saját zaklató magatartásukat nem azonosítják be.
(Buda, 2015)

Az ENSZ egészségügyi világszervezete, a WHO négyévente készít rep-
rezentatív anonim kérdőíves felmérést az iskoláskorú gyermekek egészség-
magatartásáról (HBSC: Health Behaviour in School-aged Children). Hazánk
1985-ben csatlakozott a felméréshez. A kérdések között találhatunk az iskolai

zaklatásra vonatkozóakat is. A HBSC eredményei szerint Magyarországon a 11-17 éves tanulók 40%-a érintett valamilyen fokú iskolai bántalmazásban. A hetente, vagy hetente többször bántalmazott tanulók aránya 3% körüli.

Az áldozattá válás az általános iskolások körében gyakoribb, mint a középiskolások között. Az elkövetők és az áldozatok megoszlása nem azonos a két nemből: az elkövetők és az elkövető-áldozatok körében több a fiú, míg az áldozatok között magasabb a lányok aránya. A fiúk és a lányok abban a tekintetben is különböznek, hogy milyen módon zaklatják áldozataikat. A fiúkra inkább a direkt fizikai agresszió jellemző, míg a lányok inkább a kapcsolati agresszióra (pletyka, kiközösítés, levegőnek nézés) hajlamosak. (Németh & Költő, 2014)

2.3 A zaklatás szereplői

Barbara Coloroso (2014) három szereplőjét írja le az iskolai zaklatásnak, de azon belül is elkülönít alcsoportokat.

A zaklatóknak hét típusát írja le.

- magabiztos zaklató: erős személyiség, nem fél senkitől, gyakran a tanárai is tisztelik – barátai azonban nincsenek
- társasági zaklató: alattomosan, indirekt módon zaklat, az áldozat bizalmába férkőzik, majd visszaél a megszerzett információkkal
- profi zaklató: érzelmileg hideg, kivárja a megfelelő alkalmat, amikor büntetlenül lecsaphat áldozatára, a felnőttek irányába konform viselkedést mutat
- hiperaktív zaklató: saját személyiségproblémái miatt az enyhe külső ingereket is támadásnak veszi és agresszívan reagál
- szenvedő zaklató: zaklató és áldozat is egyben, az őt ért bántást adja tovább másoknak, sokszor kontrollálatlan dühvel, emiatt nincsenek barátai, támogatói
- zaklatók csoportja: egy baráti kör együtt zaklatja a kiszemelt áldozatot, pl. kiközösítéssel. Az egyes tagok külön-külön nem feltétlenül zaklatnak másokat.
- zaklatók bandája: nem barátok, csak magára a kegyetlen zaklatásra szövetkeznek – ezzel vezetve le saját felgyülemlett negatív feszültségüket.

Ahogy a zaklatók, úgy az áldozatok is többfélék lehetnek. Általában jellemző, hogy valamiben eltérnek a többségtől (testi megjelenés, anyagi helyzet, tanulmányi eredmények, viselkedés, valamely kisebbséghez tartozás), de lényegében bárkiből válhat áldozat. Könnyebb dolga van a zaklatóknak azokkal a diáktársakkal, akik érzelmileg labilisabbak, kevésbé népszerűek

(gyakran a tanárok körében sem) így nem tudják kezelni a zaklatást és támogatásra sem számíthatnak. Sajnos az is közös az áldozatokban, hogy nem mernek segítséget kérni.

Ennek többféle oka lehet. Szégyelli magát, elhiszi a zaklatóinak, hogy ő a hibás, vele van a baj. Megfenyegették, hogy ha szólni mer bárkinek, akkor még rosszabb lesz a helyzete. Előfordul, hogy a tapasztalataira alapoz, ugyanis korábban már szólt, de nem hittek neki, vagy lekicsinyelték, vagy nem működő tanácsot adtak, esetleg megszidták, mondván, hogy ne árulkodjon. (Coloroso, 2014)

Az is elképzelhető, hogy nem akarja terhelni az egyébként is nehéz helyzetben lévő szülőt a saját problémáival.

Olweus (2003) megkülönböztet szubmisszív (alárendelődő) és provokatív áldozatokat. A provokatív áldozatok az összes áldozat kb. 15%-át teszik ki. Az ő helyzetük különösen nehéz, mivel a közösség úgy ítéli meg, hogy viselkedésük miatt rászolgáltak a zaklatásra – gyakran a pedagógusok is így vélekednek.

A szemlélőket Coloroso (2014) két nagy csoportra osztja; akik buzdítják, támogatják a zaklató(ka)t, és akik szemet hunynak a zaklatás fölött.

Olweus (2003) az alábbi módon osztályozza a résztvevők lehetséges viselkedési formáit, szerepeit egy adott zaklatási helyzetben.

- zaklató: elkezdi és véghez is viszi a zaklatást (pl. csúfolja, megalázza az áldozatot)
- követő/csatlós: aktívan részt vesz a zaklatásban, de ő maga nem kezdi el (pl. beszáll ő is a csúfolódásba, tódítja)
- támogató, passzív zaklató: támogatja a zaklatást, de tevékenyen nem vesz részt benne (pl. nem csúfol, de nevet, kifejezi, hogy tetszik neki a helyzet)
- passzív támogató, potenciális zaklató: kedvét leli a zaklatásban, de nem támogatja látható módon (pl. odamegy, hallgatja, de nem reagál)
- tétlen szemlélő: figyel, de nem reagál (pl. elfordul, úgy véli, ehhez neki semmi köze)
- passzív védelmező: helyteleníti a zaklatást, de nem tesz semmit ellene (pl. úgy véli, hogy tenni kellene valamit, de nem meri)
- az áldozat védelmezője: helyteleníti a zaklatást és megpróbál valahogyan segíteni az áldozatnak (pl. kiáll mellette, megvédi, rászól a zaklatóra vagy segítséget kér)
- áldozat

2.4 Az iskolai zaklatás következményei

Ha a zaklatás hosszú ideig fennmarad, az az összes szereplő személyiségfejlődésében nyomot hagy.

Az áldozat iskolai teljesítménye romlik, viselkedése megváltozik szorongóvá, levertté válik, nem akar iskolába menni, különféle pszichoszomatikus tünetek jelentkeznek (gyakori fejfájás, hasfájás, hányinger, alvásproblémák, kimerültség, bepisilés). Hosszabb távon csökken az önbizalma, önmagát is leértékeli, bántja (szavakkal, vagy fizikálisan, pl. vagdosással), legrosszabb esetben öngyilkosságot kísérel meg. Az is lehet, hogy agresszívvá válik – szélsőséges esetben sajnos több példa is van rá, hogy fegyverrel támad társaira.

A zaklató is veszélyben van, ugyanis ha nem lépünk fel a viselkedése ellen, akkor az agresszivitás beépülhet a személyiségébe, nem tanul meg együttműködni, a társas konfliktusait nem képes békésen rendezni. Nem alakul ki a reális önismerete. Az utánkötő vizsgálatok a zaklatók esetében gyakoribb felnőttkori antiszociális viselkedést (devianciák, függőségek) találtak.

A szemlélők is megszenvedik a folyamatosan fennálló zaklatást, ugyanis szorongóvá válhatnak, romlik a teljesítményük és nem szívesen mennek iskolába, nem akarnak a társaikkal együtt lenni – így sérül a szociális fejlődésük. (Buda, 2015)

Mindezek a problémák a résztvevők életminőségének romlásához vezetnek (Figula, 2019).

2.5 Az iskolai zaklatást megelőző és kezelő programok

Világszerte számos programot dolgoztak ki az iskolai zaklatás megelőzésére és kezelésére. A téma összetett volta miatt ez nem egyszerű feladat, s olyan kötet is napvilágot látott, amely azt a kérdést feszegeti, hogy miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok (Twemlow & Sacco, 2012).

Cikkemben azokat a programokat ismertetem röviden, amelyek Magyarországon megjelentek valamilyen formában.

2.5.1 NyugiOvi Program

A NyugiOvi Program egy TÁMOP pályázat („Kora-gyermekkorai program a megfélemlítés megelőzésére”) című pályázat keretében született meg 2015-ben. Célja az óvodai bántalmazás elleni fellépés, ami az iskolai bántalmazás prevencióját is szolgálja.

Először állapotfelmérés és a pedagógusok képzése zajlik, majd öt héten keresztül csoportfoglalkozásokba ágyazva, egy mesés kerettörténeten keresztül, változatos tevékenységformákat alkalmazva jelenik meg a program öt fő témája, szabálya:

- Mindenkit befogadunk a csoportba
- Elmondjuk, mit érzünk
- Nem bántjuk egymást
- Megvédjük, ha valakit bántanak
- Szólunk, ha valakit bántanak

A program lezajlása után a gyerekek közül rendszeresen felelősöket jelölnek ki, akik figyelnek a társaikra (pl. a magányosokat játszani hívják) és jelzik, ha bántalmazás történik. Az óvoda összes dolgozója azonos módon lép fel, ha bármilyen bántalmazást tapasztal. Az óvodapedagógusok pedig a resztoratív technika módszerét alkalmazva reaktív körökben dolgozzák fel az esetet, melynek célja a békítés és a kívánt társas viselkedés elsajátíttatása.

A program részét képezik a szülői alkalmak, kampánynap, színházi előadás.

Sajnos a NyugiOvi program – hiába a szakmai igény és az óvodák érdeklődése – koordináció és finanszírozás hiányában jelenleg nem biztosított. (Jármi, 2019)

2.5.2 Boldogságóra

A Bagdi Bella vezetésével 2004-ben indult program a prevenciót célozza, olyan iskolai légkör teremtésével, melyben a gyerekek érzelmi intelligenciája gyakorlatokon keresztül fejlődik, megküzdési stratégiáik hatékonyabbá válnak, a közösség kohéziója nő. A program 10 hónapon keresztül tart, 10 összefüggő témát dolgoz fel: Boldogság fokozó hála, Az optimizmus gyakorlása, A kapcsolatok ápolása, A boldogító jó cselekedetek, Célok kitűzése és elérése, Megküzdési stratégiák, Apró örömök élvezete, Megbocsátás, Testmozgás, Fenntartható boldogság. (Bagdi & Bagdy, 2017)

2.5.3 Békés Iskolák Program

A program Stuart W. Twemlow amerikai pszichiáter és Frank C. Sacco pszichológus, gyermekjogi szakértő negyven éves munkáján alapul, melyet a világ számos országában (köztük Magyarországon is) alkalmaznak az iskolai erőszak megelőzésére és az iskolai konfliktusok békés rendezésének elsajátítására.

A szemlélet lényege, hogy az iskolai agresszivitást és bántalmazást az iskola légkörére és kapcsolati rendszerére vezeti vissza – ennek megfelelően a megelőzés és a kezelés is ezek figyelembevételével történhet.

A szemlélet legfontosabb eleme annak felismerése, hogy a bántalmazás kimenetelét a szemlélők hozzáállása határozza meg. Ők azok, akik uszításukkal, vagy passzív viselkedésükkel jóváhagyják és felerősítik a bántalmazást

– vagy éppen aktív beavatkozásukkal, a zaklató magatartás elutasításával és az áldozat védelmezésével megakadályozzák vagy leállítják a zaklató folyamatot.

A program az intézmény egészére kiterjed, rendszerszinten avatkozik be. A megvalósításba a teljes iskolai közösséget bevonja: tanárokat, diákokat, szülőket és a segítő személyzetet. Szükség esetén külső szakemberek, önkéntesek is bevonhatók a programba. Sikere elsősorban a résztvevők belső motivációin, önkéntes elköteleződésén, összefogásukon - tehát főként az iskola belső erőforrásain alapul.

Célja az iskolai légkör átalakítása, a közösség működésmódjába beépülő szemléletváltás. Ez a program nem egy előre megírt forgatókönyv, inkább tekinthető egy rugalmas útmutatónak, amely az adott intézmény sajátos igényeihez igazítható, melynek szellemében minden iskola maga dolgozza ki és valósítja meg saját programját. (Kissné Viszket & Horgász, 2013)

„A Békés Iskolák célja fejlett öntudattal, önkontrollal, önreflexióval és empátiás képességgel rendelkező (jól mentalizáló) autonóm személyiségek nevelése, akik képesek kritikai gondolkodásra, törekszenek önismeretük fejlesztésére, képesek kiállni önmagukért és másokért, képesek nemet mondani a feléjük vagy másokra irányuló erőszakra, és képesek személyes felelősséget vállalni önmagukért és a közösségükért, melynek maguk is részei.” (Békés Iskolák: Alapelveink)

2.5.4 KiVa

A KiVa Programot a finn Christina Salmivalli és Elisa Poskiparta fejlesztették ki. Magát a mozaikszót a „Kiusaamista Vastaan” kifejezésből képezték, ami azt jelenti, hogy „bántalmazás ellen”, de a „kiva” egy melléknév is egyben, jelentése: kedves, kellemes, barátságos.

Finnországban az iskolák kb. 90%-a alkalmazza, és a mérések alapján 20-30%-kal csökkenti évente a bántalmazás előfordulását. A KiVa is egyszerre prevenciós és intervenciós program. A megelőzés minden évben az elsős és ötödikes diák bevonásával történik, míg a zaklatás kezelése az adott incidensben érintett diákokra vonatkozik. A programban jelen van problémaérzékenyítés, a közösen kidolgozott bántalmazásellenes szabályok. Az iskolai bevezetés során a tanárok tréningen vesznek részt, melyen megismerkednek a foglalkozások tematikájával (amihez részletes óravázlatokat, instrukciókat, segédanyagokat kapnak) és gyakorolhatják ezek levezetését.

Első és ötödik osztályban 10 duplaóraban zajlanak a foglalkozások, melyeket az osztályfőnök tart (ezzel is építve a bizalmi kapcsolatot a diákjaival). Változatos, interaktív, kooperatív módszereket alkalmaznak: vita, szerepjáték, csoportbeszélgetés, film.

Az elsős évfolyam témái: Ismerkedés, Érzelmek, A mi osztályunk, A különbözőség érték, Nincs bántalmazás a KiVa iskolában, Nem veszünk részt bántalmazásban, Szükség van a támogatásodra, Nem válok áldozattá, Szépirodalmi óra, KiVa szerződés.

Az ötödikesek témái: Tiszteletet mindenkinek, Csoportban lenni, A bántalmazás felismerése, A bántalmazás rejtett formái, A bántalmazás következményei, A csoport szerepe a bántalmazás folyamatában, Szembeszállítás a bántalmazással csoportként, Mit tegyek, ha bántalmaznak?, KiVa-iskola – csináljuk együtt!, Hogyan csináljuk?

A program kedvelt része a számítógépes játék, melyet otthon is játszhatnak a diákok, gyakorolva a bántalmazás megelőzését, kezelését.

Az esetkezelés az arra külön kiképzett KiVa team feladata – ez iskolánként 3-4 pedagógust jelent.

Magyarországon az OFI koordinálásával három iskolában bevezették a programot kísérleti jelleggel, 2016-2018 között. Az eredmények biztatóak voltak mind a szemléletformálás, közösségépítés, mind a zaklatás visszaszorítása terén, viszont a széleskörű bevezetés nem történt meg a folyamatos részvételi díj miatt. (Jármí és mtsai, 2015)

2.5.5 ENABLE Program

Az ENABLE (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments) zaklatásellenes programot 2016-ban dolgozták ki egy nemzetközi projekt keretében.

Nagy-Britannia, Dánia, Görögország, Horvátország, Belgium és Luxemburg után 2017 őszétől hazánkban is bevezetésre került, az Oktatási Hivatal koordinálásában.

Az ENABLE középiskolások számára íródott, a korosztály kognitív, emocionális és szociális jellemzőit figyelembe véve. Magyar adaptációja Jármí Éva és Várnai Dóra nevéhez fűződik.

A program egy 30 órás felkészítő tréninggel kezdődik a pedagógusok számára, amit a Pedagógiai Oktatási Központok szerveznek, kiképzett trénereket alkalmazva.

A tréninget elvégző osztályfőnök lehetőleg egy másik kolléga, vagy az iskolapszichológus segítségével tartja meg a tanév során a tíz tanórát (osztályfőnöki óra keretében). a foglalkozásokon változatos interaktív munkaformákat, oktatási módszereket alkalmaznak. A megvalósításhoz kész segédanyagokkal árul hozzá a program: tanári kézikönyv, részletes óravázlatok, gyakorlatok, filmek, képek, ppt-k, digitális technikák.

Kétféle tematika közül választhatnak: SEL modul (Social Emotional Learning) és Antibullying modul.

A SEL modul keretén belül azokat a társas-érzelmi készségeket fejlesztik, amelyek alkalmassá tehetik a diákokat arra, hogy megállítsák a zaklatást (pl. saját és mások érzelmeinek felismerése, és szabályozása, társas felelősségvállalás, kapcsolatkezelés, megküzdés).

A program része még a szülők tájékoztatása, bevonása szülői értekezleteken és egy tájékoztató segítségével, melyből megtudhatják, hogy mit tesz az iskola és mit tehet ő a zaklatás megelőzésére és felszámolására.

Az ENABLE osztályszinten is működik, de akkor válik igazán hatékonyná, ha a nevelőtestület nagy része bekapcsolódik és kialakítanak egy konszenzuson alapuló, szervezeti szinten bevezethető iskolai eljárásrendet, amit az intézmény összes dolgozója követ. (Jármi, 2019)

A HBSC kutatás is felhívja a figyelmet, hogy a bántalmazás-prevenció fontos része, hogy a szakemberek tudatosítsák az összes érintettben, azaz a gyermekekben, a szülőknél és az iskolai dolgozóknál egyaránt, hogy a zaklatás elfogadhatatlan, szólni kell róla és nem az áldozat hibája. (Németh & Költő)

2.6 A hatékony iskolai zaklatás-ellenes programok döntő elemei

Twemlow és Sacco (2012) könyvében sorra bemutatja azokat a döntő szempontokat, melyeket ha figyelmen kívül hagyunk, veszélyeztethetjük programunk hatékonyságát. Ezek a következők:

Elköteleződés: az iskola összes tanulója és dolgozója érintett a problémában és így annak megoldása mellett is el kell köteleződniük. Ennek záloga, hogy legyen egy olyan szűkebb team, ami szívügyének tekinti a programot, hajlandó energiát áldozni rá és motiválni tudja a többieket is. A programot „testre kell szabni”, azaz fontos, hogy összhangban legyen az iskola kultúrájával, küldetésével.

Biztonságérzet: cél egy olyan környezet kialakítása, ahol az emberek biztonságban érzik magukat, ugyanis csak ebben lehet fejlődni és új ismereteket befogadni. A szorongató, feszült légkörben elme az energia a védekezésre (esetleg támadásra).

A hatalmi dinamika megértése: a „hatalom körében” az áldozat, a zaklató és a szemlélő dinamikus szereprendszere mutatkozik meg: ezek a szerepek kölcsönösen megalkotják egymást és minden irányban fölcserélhetők. Az ún. „távolságtartó szemlélő” szerepe kitüntetett: ők a katalizátorai a zaklatásnak, ők a „nézők a színházban”, nélkülük nem jön létre az „előadás”. Mélyebb csoportlélektani elemzés nyomán azt is kimondhatjuk, hogy a bántalmazó a szemlélőket képviseli, azaz a zaklató nem csupán a saját, hanem az általa képviselt szemlélők konfliktusait is megjeleníti. Lényegében ők hatalmazzák fel a

zaklatót. A zaklató az egész elnyomó rendszer végrehajtója, így a gyengébbek a rendszer áldozatai. (A szemlélők közé tartoznak nem csak a zaklatót buzdító diáktársak, de a tétlen pedagógusok is!)

Természetes vezetők: a szemlélők másik csoportja, a segítő szemlélők ugyanúgy a dinamika kulcsszereplői, csak pozitív értelemben. A természetes vezető jellemzői: motivált a változtatásra és képes másokat is maga mellé állítani az ügy érdekében, altruista, kiáll a gyengék védelmében, nem könnyű megfélemlíteni, megfontolt, eltökélt, empatikus, az emberi kapcsolatok a legfontosabbak számára, bízik az emberekben, kitartós, beéri kevés elismeréssel (önjutalmazó), kreatív, humorérzéke segíti a kapcsolatteremtésben. A természetes vezetők megtalálása mind a felnőttek, mind a diákok körében kulcsfontosságú a program bevezetésekor. Ők lehetnek a motorja, vezetői annak a kis létszámú csoportnak, akik a változásokat generálják az intézményben.

A tabukkal való szembenézés: sokféle tabuként kezelt probléma gátolhatja egy antibullying program sikerességét, pl. munkahelyi pletykák, bántalmazó pedagógusok, korrupció, előítéletek és megbélyegzés, bántalmazó szülők, akik vagy nemtörődöm módon viszonyulnak az iskolához, vagy éppen túlságosan (és erőszakosan) belefolyznak az iskola életébe, illetve a kitűnővé válás hajszolása.

Értékelés, mérés: ahhoz, hogy a program hatékonysága mérhető (és dokumentálható) legyen, megfelelő diagnosztikai eszközt kell kidolgozni (tanárok és diákok számára egyaránt), az adott iskolára adaptálva. Az egész folyamat során óvakodni kell a gyors megoldások hamis ígérétéől – egy egész rendszer átalakítása sok időt, munkát, türelmet és kitartást igényel! Fontos észrevenni és visszajelezni a kis változásokat is.

Erőforrások megteremtése: hiteles szakmai információforrások használata, társadalmi (közösségi) erőforrások feltérképezése, a tágabb társadalmi környezet bevonása (pl. szponzorok), idő, pénz és felszerelés biztosítása.

3. A Békességteremtő Program

3.1 A program létjogosultsága

Amint a fenti felsorolások is mutatják, Magyarországon is központi témává vált az utóbbi évtizedben az antibullying programok kidolgozása. 2021-ben megalakult a KERIB - Kerekasztal az Iskolai Biztonságért, azzal a céllal, hogy „összekapcsolja és közös gondolkodásra, cselekvésre hívja a témában megoldást kínáló programok, módszerek szakembereit és a közoktatás világához kötődő egyéb szervezeteket”. (<https://kerib.hu/2021/03/18/rolunk/>) 2021 tavaszán egy online KERIB konferencia-sorozaton vettem részt, ami

nagyon informatív és attitűd-formáló volt, és sok jó gyakorlati példát mutatott be. Lehetőség nyílt szakmai beszélgetésekre és a konferenciát követően is konzultálhattunk.

A Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola iskolapszichológusaként megfogalmazódott bennem az igény, hogy iskolánkban is foglalkozzunk mélyebben a témával. A belső motivációhoz hamarosan külső is társult, ugyanis több felső tagozatos osztály osztályfőnöke fordult hozzám az osztályában jelentkező iskolai zaklatás problémájával. Ezekben az osztályokban néhány tanórás tréninget tartottam, aminek hamar híre ment és több kolléga is jelezte igényét. Ezt követően 2022 tavaszán történt egy sajnálatos eset: egy diákot a szülei elvittek az iskolából, kiközösítés, piszkálás, csúfolódás miatt. Az osztályfőnök nem tudott a zaklatásról. Az iskola vezetősége jelezte nekem az esetet, és felkértek, hogy foglalkozzam az adott osztállyal. Ekkor javasoltam, hogy célszerű lenne egy átfogó programot indítani az iskolában, prevenció céljával. A vezetőség maximálisan támogatta a javaslatot, így elindulhatott a program kidolgozása. Az iskolavezetés elvi és forrásbeli támogatása egyik kulcsfontosságú tényezője a sikeres antibullying programoknak (Twemlow & Sacco, 2012).

A program kidolgozásában a fent leírt programokat vettem alapul és igyekeztem azt a saját közösségünkre szabni, iskolánk jellegzetességeit figyelembe véve, lehetőség szerint kiiktatva a szakirodalomban leírt lehetséges buktatókat.

3.2 Diagnosztika

Első lépésben kérdőívet állítottam össze, külön az alsó tagozatos (4. osztály) és külön a felső tagozatos diákok számára. A kérdésekhez három különböző kérdőívet vettem figyelembe: Buda Mariann rendelkezésemre bocsátotta a saját kutatásában használt kérdőíveket, Figula Erika Iskolai Erőszak Kérdőívét (Figula, 2019) és a Twemlow és Sacco (2012) könyvében bemutatott mintát.

Az anonim kérdőív felvételét minden osztályban egy rövid ismertetés előzte meg, amelyben tisztáztuk az iskolai zaklatás fogalmát, feltételeit, szereplőit, majd kérdésről kérdésre haladva egyénileg töltötték ki a gyerekek a kérdőívet. Értelmeztük a kérdést, ahol szükséges volt, és figyeltünk, hogy ne beszéljék meg a válaszaikat.

2022. április-május során a negyedikről a hetedik évfolyamig minden osztály (összesen 20 osztály, 488 tanuló) kitöltötte a kérdőívet.

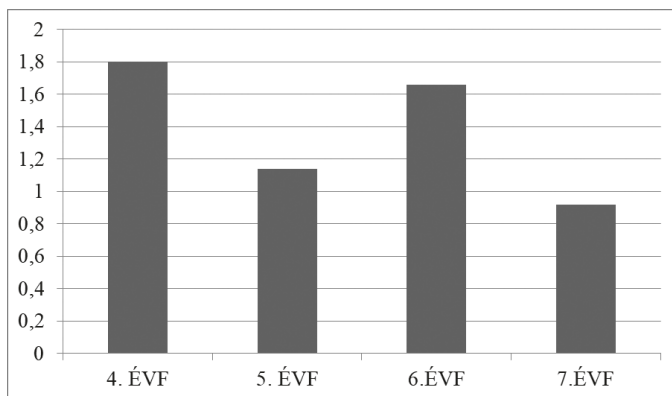
3.3 Eredmények

Az alábbiakban a kérdőív kérdéseinek sorrendjében mutatom be a kapott eredményeket, évfolyamokra lebontva.

A kérdéseket az aktuális, jelenlegi félévre vonatkozóan kellett megválaszolni.

Első kérdés: Vannak-e az osztályodban olyan gyerekek, akiket a többiek gyakran bántanak, piszkálnak, akikkel gyakran viccelődnek megalázóan, vagy kiközösítik őket? Lehetséges válaszok: nincs (0), egy ilyen gyerek van (1), 2-3 ilyen gyerek van (2), több mint 3 (3).

1. ábra: Az iskolai zaklatás áldozatainak száma



Az 1. ábrán látható, hogy a 4. és 6. évfolyamon jellemzőbb az iskolai zaklatás. Átlagosan 1-2 gyerekről számoltak be a válaszadók. Az osztályonkénti eltérések kielemezése is megtörtént, ez nem képezi jelen tanulmány tartalmát. Érdekes tapasztalat volt, hogy majdnem minden osztályban megjelent az összes válasz, tehát volt, aki nem tapasztalt zaklatást, más diák pedig 3-nál több társáról is úgy gondolja, hogy zaklatás áldozata. Egyetlen osztály sem volt, ahol mindenki azt válaszolta volna, hogy nincs ilyen gyerek.

A **második kérdésre** táblázatos formában válaszolhattak: meg kellett jelölni, hogy milyen gyakorisággal tapasztalták meg a különféle zaklatási formákat:

Valakit csúfolnak vagy kinevetnek

Valakit fenyegetnek

Valakit kihagynak valamiből, kiközösítenek

Valaki holmiját elveszik, lelökik, elrontják

Valakiről hazugságokat, pletykát, vagy csúnya képeket terjesztenek

Valakit lökdösnek, haját húzzák, kisebb fájdalmat okoznak neki

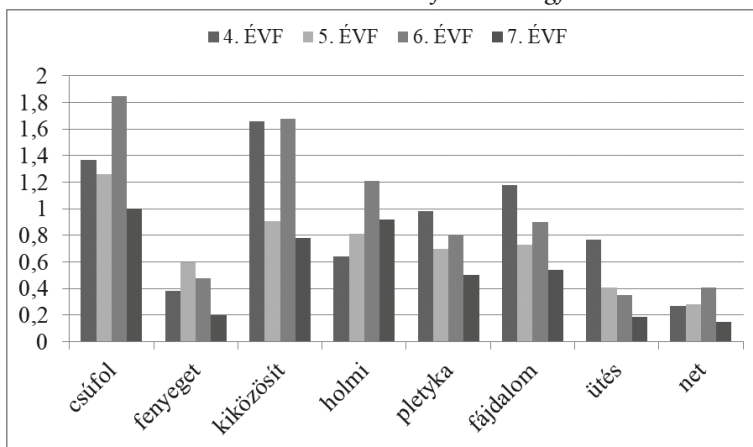
Valakit ütnek vagy rugdosnak vagy fojtogatnak

Valakit a neten bántanak (képek, csúfolás, kiközösítés, pletyka)

Lehetséges válaszok: Nagyon gyakran (3), Gyakran (2), Néha (1), Soha (0).

Ez a táblázat a szemlélők tapasztalatait volt hivatott felmérni. A kapott adatok alapján úgy vélem, a későbbi vizsgálatok során ezt pontosítani fogom és hangsúlyozom, hogy ez arra vonatkozik, hogy hányszor látott ilyen eseményt.

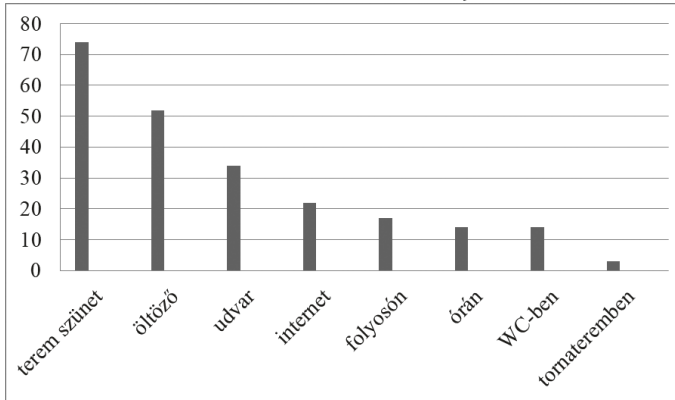
2. ábra: Különböző zaklatási formák megjelenése



A 2. ábrán látható, hogy a leggyakoribb zaklatási formák a csúfolás/kinevetés és a kiközösítés minden évfolyamon. A fenyegetés, a súlyosabb fizikai bántalmazás és az online zaklatás kevésbé van jelen, az enyhébb fájdalom okozása inkább az alsó tagozaton jelenik meg. Hetedikre az összes zaklatási forma alábbhagy, kivéve egymás holmijának az elvétele, az azzal való „szórakozást”. Az átlageredményeket nézve egész jó a helyzet (kivéve a 6. évfolyamban a csúfolást és kiközösítést és 4.-ben a kiközösítést, Természetesen az egyes osztályok eredményeinek kiértékelésekor és visszajelzésekor felhívtam a figyelmet arra, hogy ha csak egyetlen gyermek is úgy jön reggelente iskolába, hogy egy héten többször is számíthat piszkálásra, csúfolásra, bántásra, akkor azon feltétlenül változtatni kell.

A **harmadik kérdés** a zaklatás helyszínére vonatkozott, aláhúzással jelölheték, hogy hol szokott előfordulni. Lehetséges válaszok: a tanteremben, szünetben, órán, a folyosón, a WC-ben, öltözőben, tornateremben, az udvaron, interneten/telefonon, máshol.

3. ábra: az iskolai zaklatás helyszínei

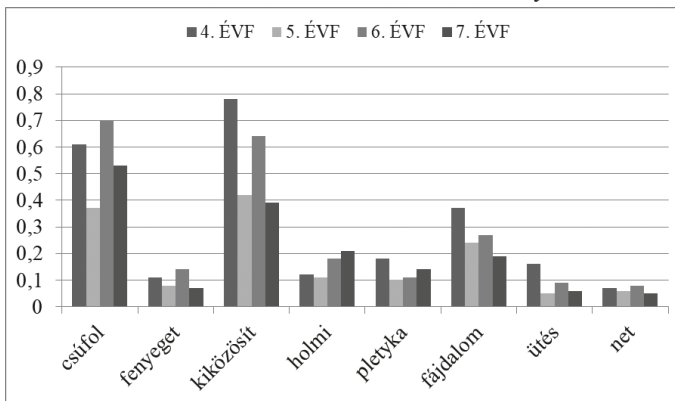


A 3. ábrán azt látjuk, hogy a választ adó diákok hány százaléka jelölte meg az adott lehetőséget. Más helyszínt nem írtak az eleve adott válaszlehetőségeken kívül. Látható, hogy a szakirodalmi adatoknak megfelelően a zaklatás azokon a helyszíneken zajlik, ahol kevésbé vannak felügyelet alatt a diákok. Az eredmény birtokában az iskolában a kritikus helyeken igyekeznek az ügyeletes tanárok gyakrabban jelen lenni.

A **negyedik kérdés** ugyanazt a táblázatot tartalmazta, mint a második, azzal a különbséggel, hogy itt azt kellett megjelölni, hogy ő milyen gyakran zaklatott másokat ebben a félévben.

Lehetséges válaszok: Nagyon gyakran (3), Gyakran (2), Néha (1), Soha (0).

4. ábra: A zaklatók önbevallása a különböző zaklatási formákat illetően

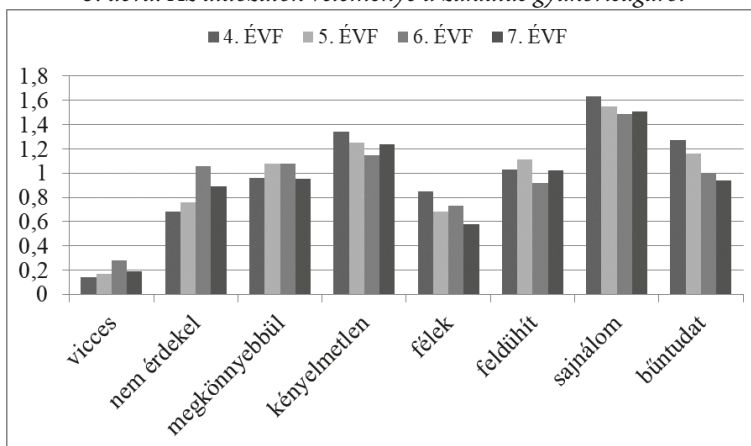


A 4. ábrán látható, hogy jóval alacsonyabb értékeket kaptunk, mint amikor azt kérdeztük meg, hogy hányszor fordulnak elő ezek a zaklatási formák. Ennek oka lehet, hogy nem szívesen vallják be a gyerekek, hogy ilyesmit követnek el – ez jelzi, hogy tisztában vannak vele, hogy ez elítélendő dolog, de az is előfordul, hogy nincsenek mindig tudatában annak, hogy bántóan viszonyulnak a társukhoz. A zaklatás típusainak tendenciái megegyeznek a 2. ábrával: leggyakoribb a kiközösítés és a csúfolás, illetve a kisebb fájdalom okozása.

Az ötödik kérdés táblázatában is ugyanezeket a viselkedési formákat kellett értékelni, most abból a szempontból, hogy őt milyen gyakran zaklatták ebben a félévben.

Lehetséges válaszok: Nagyon gyakran (3), Gyakran (2), Néha (1), Soha (0).

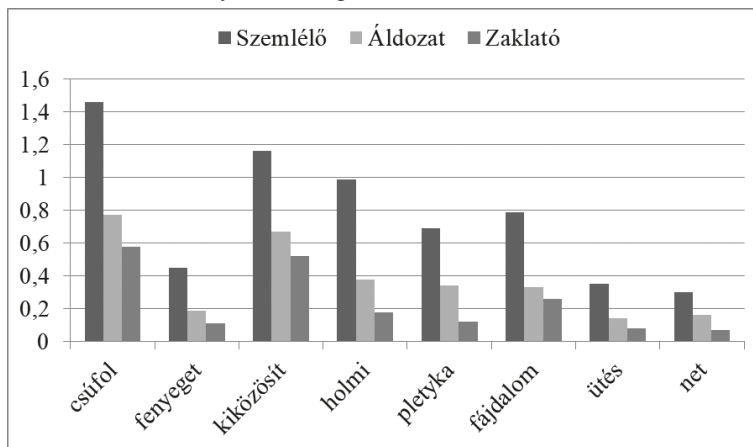
5. ábra: Az áldozatok véleménye a zaklatás gyakoriságáról



Az 5. ábra eredményei leginkább a pletyka nagyobb arányú megjelenésében különböznek a másik két táblázattól.

A 6. ábrán a három azonos tartalmú táblázat összesített eredményeit láthatjuk. Minden zaklatási formára jellemző, hogy legnagyobb gyakoriságot a szemlélők jelezték. Ez megfelel annak a szakirodalmi ténynek, hogy mind a zaklatók, mind az áldozatok hajlamosak lehetnek tagadni a zaklatás tényét (büntetéstől vagy megtorlástól való félelemből, vagy szégyenből), de annak is lehet következménye az eredmény, hogy az első táblázatnál nem különült el a három szerep. Ezeket az eredményeket osztályszintre lebontva és visszajelezve sok összefüggést meg tudtunk beszélni a gyerekekkel.

6. ábra: a zaklatási formák megoszlása: szemlélők, zaklatók, áldozatok

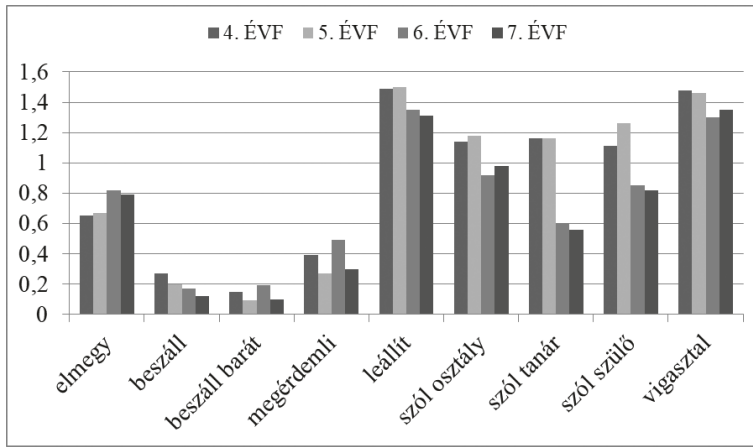


A **hatodik kérdés** így szól: „Amikor látod, hogy valakivel ilyen dolgokat tesznek, te mit szoktál tenni?”, azaz a szemlélők viselkedéses reakcióira kérdez rá.

Elmegyek, vagy úgy teszek, mintha ott sem lennék
 Én is beszállok a piszkálásba, csúfolásba, pletykába
 Én is beszállok a bántásba, mert a barátaim is ezt teszik
 Én is beszállok a bántásba, mert az illető megérdemli
 Próbálok valahogy leállítani a bántást
 Szólok más osztálytársaimnak, hogy ne engedjük a bántást
 Szólok egy tanárnak
 Otthon elmondom a szüleimnek
 A bántás után vigasztalom az áldozatot
 Lehetséges válaszok: Gyakran (2) Néha (1) Soha (0)

A 7. ábra arról informál bennünket, hogy leginkább a pozitív viselkedési formák jelennek meg, azok közül is a „próbálok valahogy leállítani” és a vigasztalás. Kevésbé jellemző a segítség kérése. Feltűnő, hogy (az életkori sajátosságoknak megfelelően) a 6. és 7. osztályokban kevésbé avatják be a felnőtteket, inkább igyekeznek maguk között megoldani a konfliktushelyzeteket. A be nem avatkozás kisebb mértékben jelenik meg, a zaklatóhoz való csatlakozás pedig igen alacsony mértékű. A 4. és 5. osztályosok aktívabbak, az aktív beavatkozási formák mindegyike magasabb, az elfordulás alacsonyabb szintű, mint a felsőbb évfolyamokon. Ez jelzi, hogy az érzékenyítést mindenképpen érdemes már alsó tagozatban elkezdni.

7. ábra: A szemlélők viselkedéses reakciói



A **hetedik kérdés** szintén a szemlélőkre vonatkozik: „Amikor látod, hogy valakivel ilyen dolgokat tesznek, te mit szoktál érezni?“, azaz az érzelmekre kérdez rá.

Viccesnek tartom, tetszik

Nem érdekel, nem az én dolgom

Örülök, hogy nem engem bántanak

Kényelmetlenül érzem magam

Félek, hogy velem is ezt fogják csinálni

Feldühít, ha ilyet látok, ideges leszek tőle

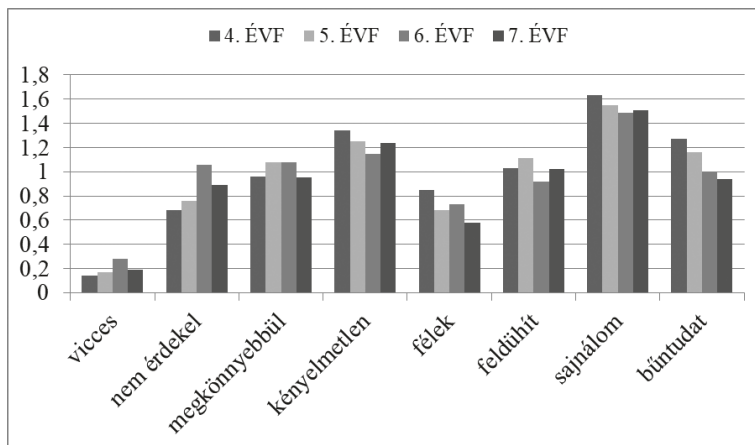
Sajnálom azt, akit bántanak, elszomorít ez a dolog

Bűntudatot érzek, amiért nem segítettem annak, akit bántanak

Lehetséges válaszok: Gyakran (2) Néha (1) Soha (0)

A 8. ábra adatai szerint az érzelmi reakciók elég intenzívek a zaklatás szemlélőiben, különösen az áldozat sajnálata és a kényelmetlen, kellemetlen érzések megélése tekintetében, de jelen van a düh, a bűntudat, a megkönnyebbülés és kisebb mértékben a félelem is. Legkevesebben azok a diákok vannak, akik viccesnek találják a zaklatást, viszont az érzelmi távolságtartás is megjelenik, ami figyelmeztető jelzés. Ennek oka részben a nagy osztálylétszámokban is kereshető véleményem szerint.

8. ábra: A szemlélők érzelmi reakciói



Nyolcadik kérdésként a pszichoszomatikus tünetek gyakoriságára kérdeztem rá:

Kimerültség

Roszkedv, idegesség

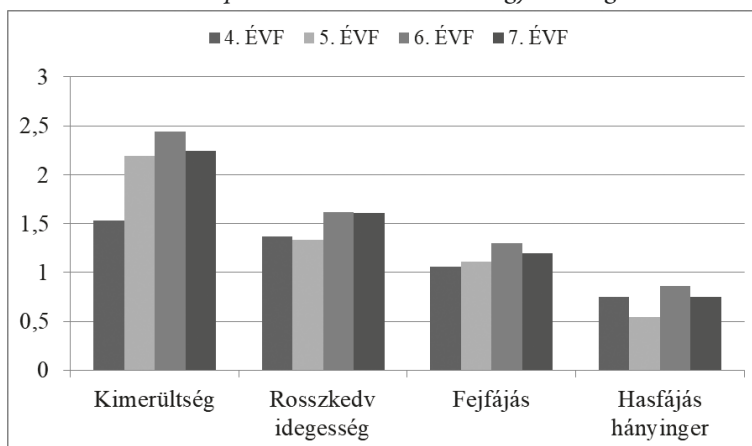
Fejfájás

Hasfájás, hányinger

Lehetséges válaszok: Nagyon gyakran (3), Gyakran (2), Néha (1), Soha (0).

A 9. ábra adatai sajnos a pszichoszomatikus tünetek gyakoriságát jelzik, különösen a kimerültség tekintetében. Ez kétféle módon is összefüggésbe hozható az iskolai zaklatással: azokban a közösségekben, ahol a diákok gyakran vannak kitéve a zaklatásnak, megnő a tünetek gyakorisága, illetve a kimerültség, feszült lelkiállapot könnyen vezethet zaklatáshoz, a feszültség ily módon való levezetéséhez. Iskolánk esetében inkább az utóbbi veszélyt tartom reálisnak: a tanulmányi és az iskolán kívüli terhelés (különórák, versenyek, zenetanulás, sport) sok tanuló esetében vezet kimerültséghez.

9. ábra: pszichoszomatikus tünetek gyakorisága



3.4 A Békességteremtő Program területei

A felmérést követően a program három csoportot vett célba, az iskolai élet szereplőit: a pedagógusokat, a diákokat és a szülőket.

A **pedagógusoknak** nevelőtestületi értekezleten mutattam be a programot, a felmérés eredményeit, s kértem a segítségüket, együttműködésüket.

A 2022/2023-as tanév első félévében a munkaközösségek számára (5-8 fős csoportokban) két alkalomból álló tréninget tartottam, melyen a resztoratív technikával ismerkedhettek meg és gyakoroltuk szerepjáték formájában.

Ugyanebben a tanévben zajlott le iskolánkban Dr. Fodor Szilvia pszichológus, az ELTE docense által vezetett vizsgálat, amely a pedagógusok elégedettségét, az iskolai klímát térképezi fel az egyházkerület református iskoláiban. Előzőleg és utólag is konzultáltunk, s az eredményeket a tantestület is megismerhette. A pedagógusok mentálhigiénés ellátása is segítheti az iskolai zaklatás prevencióját.

A **szülők** online előadást hallgathattak meg az iskolai zaklatásról, különös tekintettel a szülők feladataira, lehetőségeire, a zaklatás jeleire. Beszéltem a beindított Békességteremtő Programról és a felmérés eredményeiről.

A **diákok** számára osztályfőnöki órák keretében indult 5 alkalmas érzékenyítő tréning az alábbi témákkal:

- Visszajelzés és beszélgetés az osztály kérdőíves válaszairól
- Mit tehetünk, ha bántalmazást tapasztalunk? Árulkodás és jelzés különbsége.

- Beavatkozás: asszertív kommunikáció
- Osztályszabályok megalkotása
- Resztoratív esetfeldolgozás (jóvátételi beszélgetés)

Az órák ismeretközlést és főleg kooperatív elemeket tartalmaznak, többféle munkaformában.

A program kiegészítő elemeiként igyekszünk időről-időre újra a köztudatba vinni a programot: interjú az iskolarádióban, cikk az iskolaújságban, plakátverseny, amiből kiállítás készül az iskola aulájában. Ezek mindhárom célcsoport figyelmét felkelthetik.

3.5 További tervek

A pedagógusok számára kis kártyák készítése a resztoratív kérdésekkel, melynek célja a megtanult technika alkalmazására való motiválás. Érdemes lenne kialakítani egy esetfeldolgozó team-et.

A kérdőíves felmérést minden év tavaszán meg szeretném ismételni, egyrészt kontroll vizsgálat gyanánt, másrészt a feljövő újabb 4. évfolyamok bevonására.

Az 5 alkalmas tréninget minden osztályban végig fogom vinni, 4. osztálytól kezdődően, és utána is évente egy alkalommal beszélünk a témáról. Az egyes esetek kezelésében, az áldozatok és zaklatók egyéni megsegítésében igénybe lehet venni iskolapszichológusi segítséget. Az osztályokban jó lenne kiválasztani a „természetes vezetőket” és kiképezni őket kortárs segítőkke.

A szülők számára tervezzük egy online kiadvány elkészítését, melyből tájékozódhatnak a témáról.

Irodalomjegyzék

- BAGDI, B. & BAGDY E. (2017). *Boldogságóra 10- 14 éveseknek. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek*. Budapest: Mental Focus Kiadó Kft.
- Békés Iskolák: Alapelveink <http://www.bekesiskolak.hu/bekes-iskolak/alapelveink/> Letöltés dátuma: 2023. 01. 27.
- BUDA, M. (2015). *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében* (Szaktárnet-könyvek 14.). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó – Debrecen University Press.
- BUDA, M., KŐSZEGHY, A. & SZIRMAI, E. (2008). Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 17(3), 373–386.

- COLOROSO, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak. Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Budapest: Harmat Kiadó.
- FIGULA, E. (2019). *Az iskolai erőszak jellemzői és családi szocializációs háttér-tényezői.* eKönyv: Tudatosság Könyvek Kiadó. <https://books.google.hu/books?id=ygCiDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> Letöltés dátuma: 2023. 03. 20.
- JÁRMI, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio* 28(3), 528-540.
- JÁRMI É., PÉTER-SZARKA, SZ. & FEHÉRPATAKY, B (2015). *A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kiva_adaptacios_tanulmany.pdf Letöltés dátuma: 2023. 01. 27.
- KISSNÉ VISZKET, M. & HORGÁSZ, Cs. (2013). Békés iskolák projekt. Az iskolai agresszió megfékezése és megelőzése, In Kiss, E., Sz. Makó, H. (Szerk.), *Mentálhigiéné és segítő hivatás* (262–280). Pécs: Pannónia Kiadó.
- NÉMETH, Á. & KÖLTŐ, A. (Szerk.), (2014). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014.* Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet. <https://mek.oszk.hu/16100/16119/16119.pdf> Letöltés dátuma: 2023. 03. 24.
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at School: what we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishers.
- OLWEUS, D. (1999). Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 8(4), 717-739.
- OLWEUS, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17.
- TWEMLOW, S. W., SACCO, F. C. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok. Pozitív rezgések.* Budapest: Flaccus Kiadó.



Tamus István: Család, 2021

Pinczés Máté:

AZ ÉRTELMESES ÉLET – NYUGDÍJASKOR ELŐTT ÉS ALATT

Pinczésné dr. Palásthy Ildikót kisgyermekkorom óta ismerem. Mindezt nagyban elősegítette a tény, hogy az édesanyámról van szó. Testközelből figyelhettem őt felnőttkori éveiben – először még csak az „anya”, később a „dolgozó nő” szerepében is –, amely időszakot jól láthatóan áthatotta a hasznossá válás vágya, az alkotni és tenni akarás. A felnőttkor előtti életszakasza-iról első kézből ugyan nem tudok beszámolni, de tapasztalataim alapján arra következtetek, hogy akkoriban sem volt ez másképp.

Jelen írásnak azért választottam ezt a témát, mert a „hasznossá válás” ezer szállal kötődik az értelmes élet kérdéséhez – ahhoz a kérdéshez, amely hozzám közel álló pszichológiai irányzatok fókuszában áll. Az alábbiakban néhány olyan elméletet és iránymutatást gyűjtöttem össze, melyeket én igaznak és megfontolásra érdemesnek tartok a téma kapcsán. Ezeket pedig itt-ott saját meglátásokkal egészíték ki. Hangsúlyozom, hogy ez a gyűjtés erősen szubjektív, és semmiképpen sem átfogó – a teljesség igényét a kötet kereteit és az eredeti célokat is figyelembe véve ezúttal elengedtem.

Az értelmes élet keresésének ingatag útján forduljunk először Martin Seligmanhez segítségért, akire a pozitív pszichológia atyjaként szokás hivatkozni. A pozitív pszichológia a jól-lét tudománya, és vizsgálódásának egyik fő fókuszában a boldogság áll. Seligman – hogy nekünk már ne kelljen – több száz olyan pozitív pszichológiai kutatás eredményét összegezte, amely a boldogsággal összefüggésben álló tényezőket vizsgálta. Végül arra a megállapításra jutott, hogy azok a tényezők, melyeknek hagyományosan a legnagyobb „boldogságteremtő” képességet tulajdonítjuk (pénz, egészségi állapot, életkor, klíma, társas nyitottság, intelligenciaszint stb.) természetesen kihatással vannak a boldogságérzetünkre, de kijelenthető, hogy elsősorban nem ezek határozzák meg boldogságunk szintjét. A kutatási eredmények egyértelműen alátámasztották számtalan ember tapasztalatát: betegségektől hátráltatva, alacsony bevételi forrásokkal, hidegben-melegben is lehet boldogan élni, a világ bármely pontján.

Ha azonban nem a fenti tényezők a legfontosabbak a boldogság szempontjából, akkor merre kell keresgelnünk? Seligmanék előtt a vizsgálatok összesítésének eredményeképpen a boldog élet három fő komponense körvonalazódott. Talán nem meglepő, hogy az értelmesnek tartott tevékenységek végzése is szerepel közöttük. Nézzük most meg ezt a három komponenst röviden.

Az első az elmélyült cselekvés: a boldogság eléréséhez érdemes minél többször flow-állapotot eredményező tevékenységeket végeznünk. Seligman egyik legismertebb pozitív pszichológiai harcostársa, Csíkszentmihályi Mihály (1997) óva intett a boldogság hajszolásától, hiszen a boldogság nem lehet cél, csupán valaminek a „mellékterméke”. Célszerű tehát minél több olyan tevékenységet találnunk magunknak, melyeket nem valamilyen külső jutalomért (pénz, dicséret, kapcsolatszerzés stb.) végzünk, hanem a tevékenység végzése által kiváltott örömeért és intellektuális kielégülésért. Az önmagukért végzett tevékenységeket nevezzük autotelikus cselekvéseknek: ilyenkor teljesen elmerülünk abban, amit csinálunk; az időérzékelésünk megszűnik; erős fókuszáltságot élünk meg; és szinte egybeolvadunk az adott tevékenységgel. A flow-t (magyarul jobb híján „áramlatnak” nevezik) legkönnyebben valamilyen hobbi vagy munkavégzés során élhetjük át (a kutatások szerint főleg akkor, ha valami újnak a megtervezésével vagy felismerésével vagyunk elfoglalva). Gyerekkorban, felnőttkorban és nyugdíjaskorban számtalan olyan – új vagy régóta végzett – tevékenységet találhatunk magunknak, melyek a flow élményén keresztül folyamatosan elégedettebbé és boldogabbá tehetik életünket.

A második komponens a pozitív érzelmek megélése. Ez lehet a szeretet, az öröm, de akár olyan összetett, kizárólag az emberekre jellemző érzelem is, mint a tisztelet vagy a hála. Ezt leginkább a szeretteinkkel való kapcsolattartás során érhetjük el, de nem csupán abban. Régóta ismert tény, hogy a hálanapló rendszeres vezetése erősen hozzájárul a testi-lelki egészséghez azáltal, hogy segít ráirányítani figyelmünket a pozitív dolgokra és eseményekre.

A harmadik – és témánk szempontjából minden bizonnyal a legfontosabb – komponens a tartalmas, hasznosnak értékelt élet, amely alatt leginkább azt értjük, ha valaki saját képességeit, erőforrásait egy magasabb cél vagy eszme szolgálatába állítja. Az erre való törekvés mutatkozik meg például a politikai aktivisták esetében, akik egy bizonyos társadalmi-politikai ügyért küzdenek. Vagy azoknál az önkénteseknél, akik áldozatos munkát végeznek a környezet védelméért, a rászorulókat támogatásáért vagy a fiatalok oktatásáért. Ez a fő mozgatórugója számos tudományos munkát végző személynek is, akik arra törekednek, hogy munkásságukkal hozzájáruljanak a szűkebb vagy tágabb

közösségük jólétéhez, ismereteik bővüléséhez. Sokan pedig a vallásban találják meg azt a bizonyos magasabb célt (Mérő, 2010).

Ezt a harmadik komponenst szoktuk leggyakrabban azonosítani az értelmes élettel. Iddo Landau (2017) filozófus úgy véli, az értelmes élet érzése lényegében megegyezik az értékesség érzésével, amely mindenkinél más és más: van, akinél a teljesítményből ered, másoknál a nagylelkűségből vagy a kapcsolatokból. Szerinte az emberek jellemzően akkor szokták értelmetlennek érezni az életüket, ha valamilyen céljukat nem érték el a munkájukban, holott az életértelmet más célokban (emberi kapcsolatok, önkéntesség, utazás, kreatív tevékenységek végzése stb.) is meg lehet találni.

A boldogságkutatások fontos következtetése az a megállapítás is, hogy ha az egyik komponens teljesen hiányzik az életünkből, azt kompenzálhatja egy másik komponens kifejezetten erős megléte. Ennek értelmében a boldogságnak például nem alapfeltétele a tartalmas élet, ha pozitív érzelmeket nagyon erősen és gyakran tudunk átélni – és fordítva: a magasabb cél vagy eszme hűségesebb szolgálata kompenzálhatja a pozitív érzelmek alacsony szintű megélését. Ugyanakkor ne feledjük: minél több szerepe van az életünkben mindhárom komponensnek, életkortól függetlenül annál boldogabbnak érezhetjük magunkat – és tegyük hozzá, hogy ezzel szoros összefüggésben annál értékesebbnek, értelmesebbnek érezhetjük az életünket is (Mérő, 2010).

A harmadik komponens erősen összecseng Viktor E. Frankl munkásságával. A Frankl nevéhez fűződő, egzisztenciális kérdésekre választ kereső, optimista logoterápia egyébként ugyanúgy szembeállítható Camus és Sartre egzisztencializmusával (melyhez az értelemnélküliség érzését társíthatjuk), ahogyan Seligman és a pozitív pszichológia képviselői szembehelyezkedtek a mainstream pszichológia betegségközpontúságával (Butler-Bowdon, 2007). Frankl legfőbb életcéljának azt tekintette, hogy meggyőzze az embereket: az életnek igenis van értelme. Azért ezt tartotta a küldetésének, mert lépten-nyomon azzal találkozott, hogy rendkívül erős a vágyunk az élet értelmének megtalálására, de rengetegen nem lelik azt semmiben, ez pedig komoly szenvedést okoz számukra.

A világirodalomban számtalan példát találunk olyan belső vívódásokra, melyet a (még) meg nem talált életértelem okoz a szereplőknek. Lev Tolsztoj *Gyónás* című önéletrajzi írásában például így fogalmazott: „Öt évvel ezelőtt többször is igen furcsa dolog történt velem. El-elfogott a kétség, eleinte csak pillanatokra, megtorpant életem menete, nem tudtam, hogyan éljek, mit cselekedjek, egészen tanácstalan lettem és elcsüggedtem... Életem menetének ezek a megtorpanásai mindig ugyanazokban a kérdésekben jutottak kifejezés-

re: *‘Miért? No és azután?’ (...)* a buta kisgyermekektől kezdve a bölcs aggastyánig ott szunnyad minden ember lelkében az a kérdés, amely nélkül lehetetlen az élet, miként ezt én a gyakorlatban tapasztaltam is. Ez a kérdés így hangzik: *‘Mi származik abból, amit ma csinálok, amit holnap fogok csinálni, mi származik az én egész életemből?’*” (Yalom, 2017).

Amikor azt hallotta, hogy valaki kétségbeesetten sopánkodik az élet értelmetlensége miatt, Frankl előszeretettel idézte Franz Werfel gondolatát az élet értelmének létezéséről: *„A víz létezésének legtámadhatatlanabb bizonyítéka a szomjúság.”* (Butler-Bowdon, 2007).

Frankl kétféle életértelemet különített el egymástól. Az egyik a „végső értelem”, amelyhez csak transzcendens módon, a hit útján keresztül juthatunk el, és ezáltal nem is felfogható. Az életnek azonban létezik egy másfajta értelme is, amelyik bárki számára megismerhető. Ez az az értelem, amely lényegében megfelel a pozitív pszichológia által kijelölt harmadik komponensnek: a *valakiért* vagy *valamiért* való létezésnek. Frankl szerint tehát bárki megtalálhatja az értelmet a családalapításban vagy a család(tagok) iránti szeretetben, a karitatív szolgálatokban, egy választott életfeladatban, műalkotások létrehozásában, a kutatás-fejlesztésben stb. (Vik, 2009).

Fontos megállapítás azonban az is, hogy értelmet nem mi jelölünk ki valaminek – valójában az életértelem találhat ránk, és mi arra igent mondhatunk. Mindez nagyobb erőfeszítés nélkül párhuzamba állítható a boldogság fentebb leírt módjával (vagyis: a boldogság mindig valaminek a mellékterméke, és nem a célja). Emellett látható az is, hogy a bárki számára megismerhető életértelem személyes, vagyis egyénenként eltérő, nem pedig univerzálisan minden emberre érvényes. Az univerzális életértelem megtalálásának vágyát parodizálja ki Douglas Adams a *Galaxis útikalauz stopposoknak* című regényében, melyben „az élet, a világmindenség, meg minden” (kétségkívül homályos) kérdésre a 42-t adja meg válasz gyanánt. Ugyanígy nem kell komolyan vennünk a Monty Python társulat leegyszerűsítő megfejtését sem a végső kérdésre *Az élet értelme* című filmjükben: *„Próbálg meg kedves lenni az emberekhez, kerülj a zsíros ételeket, időnként olvass el egy jó könyvet, igyekezz sokat sétálni, igyekezz békében és harmóniában élni minden vallással és nemzettel.”*

Láthattuk tehát, hogy a boldog, értelmes élethez hozzátartoznak az életcélok. Természetesen léteznek olyan célok is, melyeket nem tudunk egy egész életen keresztül követni, hiszen előbb-utóbb kipipálhatjuk, meghaladhatjuk őket, és onnantól kezdve nem célok többé. Ilyen lehet egy iskola befejezése, a családalapítás, a gyerekek felnevelése, bizonyos szakmai elismerések megszerzése, egy új felfedezés stb. Egy gondolat erejéig érdemes arra is kitérnünk, hogy

mit érdemes tennünk, ha úgy érezzük, hogy nincsenek céljaink; vagy azért, mert sosem voltak, vagy azért, mert az eddigi céljainkat már mind elértük.

Ilyen esetben javasolt egy időre áthelyeznünk a fókusz az életcélunk kereséséről két másik dologra. Az egyik ezek közül az értékek. Az értékeket ugyanis a célokkal ellentétben sohasem pipálhatjuk ki, mondván: elértük őket. Sokszor nem az a legfontosabb kérdés, hogy elértük-e a célunkat, hanem az, hogy az értékeinknek megfelelően viselkedtünk-e. Ha igen, akkor sokszor zárójelbe kerül, hogy mi a célunk, és hogy azt elértük-e. Ehhez persze az szükséges, hogy alaposan átgondoljuk, az egyes életterületeinken (család, munka, hobbi barátok stb.) mit tekintünk értéknek.

A másik dolog, amire a fókusz áthelyezhetjük, az életünkbe való bevonódás. Ez leginkább annyit tesz, hogy tudatos jelenlét jellemzi a szeretteinkkel, a hobbijainkkal, feladatainkkal, szórakozással stb. töltött időt. Ennek hasznosságára hívta fel a figyelmet David Hume is, aki gyakorta hangolódott le a filozófiai elmélkedései során: *„(...) a természet maga elégséges erre a célra, és kigyógyít engem ebből a filozófiai melancholiából... Étkezem, játszom egy parti ostbálát, társalgok, és boldogan együtt vagyok a barátaimmal, és amikor három-négy órai szórakozás után visszatérek ezekhez az elmélkedésekhez, azok annyira mesterkéltnek és képtelennek tűnnek majd, hogy nem találhatnak a szívemhez.”*

Ha az értékekre fókuszálás és a saját életünkbe való bevonódás sikerül, könnyebben ránk talál – mintegy „melléktermékként” – egy értelmes cél és vele együtt az értékes, értelmes élet érzése is (Szondy & Szabó-Bartha, 2016).

Az értelmes élethez persze nem vezet könnyed, egyenes út: mindig buktatókon, komoly dilemmákon, fájdalmon, kríziseken keresztül juthatunk el hozzá. Itt jön képbe Erikson (1968) fejlődési modellje.

Erik H. Erikson nevéhez fűződik az a szemlélet, amely szerint a személyiségfejlődés nem áll meg a kamaszkor végén, a fiatal felnőttkor beálltával – ahogyan azt még régebben feltételezték –, hanem valójában egy élethosszig tartó folyamatról van szó. A fejlődés elengedhetetlen mozgatórugói azok a kihívások, melyekkel az élet egymás után szembesít minket. Mindenki találkozik velük az élete során, nem lehet őket elkerülni, de az előbb leírtak értelmében nem is érdemes. Ezeket a kihívásokat hívjuk normatív kríziseknek. Ilyen például a serdülőkori, életközépi vagy az időskori krízis is.

A krízis eredeti, görög jelentése sem csupán a „válság”, hanem a „fordulat” is. Jelentés szerint is benne rejlik tehát a lehetőség a fejlődésre, az előrelépésre, egy új képesség vagy szemléletmód elsajátítására. Veszély és esély egyszerre – a nyelvi játékok kedvelőinek a kettőt ilyen módon egybeírom: vESzÉLY.

Erikson úgy vélte, hogy minden ember nyolc előre meghatározott és pontos sorrendet követő fejlődési szakaszon megy keresztül a születéstől egészen az időskorig. Mindegyik életszakasznak megvan a maga normatív krízise, kihívása, melyekkel vagy sikeresen, vagy sikertelenül küzdünk meg. Erikson a fejlődést lényegében egymást követő krízisek sorozataként írta le. Egy következő szakaszba való átlépésnek nem feltétele az, hogy eredményesen küzdjünk meg az adott szakasz kihívásával, viszont ha ez nem történik meg, később különböző problémák képében az elakadásunk újra és újra fel fogja ütni a fejét. Sikeres megküzdés esetén minden szakaszban más-más énerőt nyerhetünk: reményt, akaratot, kompetenciát, szeretetet, vagy éppen – leginkább a nyugdíjaskor környékén – bölcsességet.

Nem szeretnék elveszni a részletekben az egyes szakaszok taglalásával. Ehelyett csak a témánk szerint legfontosabb dologra térek ki: a hetedik (felnőttkor) és a nyolcadik életszakasz (idősor) különbségére. Míg előbbiben a legfontosabb kérdés, hogy hogyan tudunk a leginkább hozzájárulni a társadalomhoz, és hogyan tudjuk megfelelően felnevelni a következő generációt, addig az utóbbiban – ha a hetedik szakaszban a fenti kérdésre megfelelő választ találtunk – mindezek már nem nehezedenk ránk kötelezettségként. A nyolcadik szakasz fontos feladata az éniintegritás érzésének kialakulása. Ezt a leginkább úgy érhetjük el, ha értelmezzük és értékeljük korábbi tapasztalatainkat, és ha életünkre visszatekintve ki tudjuk jelteni: legfőbb céljainkat el tudtuk érni, és ezáltal értelmesen éltük eddig az életünket.

Ez tehát egy előbb-utóbb mindenkit érintő krízishelyzet, melyet sikeresen kell tudnunk kezelni az éniintegritás és vele együtt az értelmes élet érzésének elnyeréséhez. A fentiek felvetnek azonban egy releváns kérdést: valóban ennyi lenne csak a feladatunk a nyugdíjaskor alatt? Visszatekinteni és megszerezni az éniintegritást? Nem egészen. Valójában a felnőttkor fentebb leírt feladatai (pl. a társadalomhoz való hozzájárulás, következő generáció felnevelése) némileg átfomálódva továbbfolynak a nyugdíjaskorba is, fontos további célokat szolgáltatva a későbbiekben is.

Mit értek átfomálódás alatt? Nézzük meg két példán keresztül.

Az első a következő generáció felnevelésével kapcsolatos. Ha a nyugdíjaskorig eljutva elmondhatjuk magunkról, hogy rendben felneveltük gyermekeinket, az nagyban hozzájárulhat az éniintegritás érzésének elnyeréséhez (tegyük hozzá: természetesen enélkül, más úton is meg lehet azt találni), hiszen egy fontos felnőttkori feladatunkat-célunkat abszolváltuk. Ezt követően a legújabb generáció felnevelésében is lesz szerepünk. Hogy ez pontosan mit takar, azt a családnak közösen kell megbeszélnie, kialakítania. Én csak egy univerzális szerepet emelek ki: a Bölcs archetípusának szerepét. A Bölcs az,

aki hatalmas élettapasztalatát átadja a kisgyerekek számára (náluk talál leginkább nyitott fülekre), ezért Bölcsnek lenni komoly feladat. A Bölcs szerepének megélésére szemléletes példát nyújt Daniel Gottlieb pszichológus, aki ugyan fiatal korában lebénult egy autóbalesetben, de ez sem tántorította el attól, hogy nagypapává válva megossa tapasztalatait várva várt unokájával. Harminckét levelet írt neki, mindegyik egy-egy mély tanítást tartalmaz az életről. Ezekkel a tanításokkal az volt célja, hogy a kis Samet minél jobban felkészíthesse az élet nehézségeire, kihívásaira – és a boldogság elérésének módjára (a leveleket egyébként később könyv formájában is megjelentette *Drága Sam!* címmel).

A második példa a (társadalmilag) hasznos tevékenységek végzésével kapcsolatos: a „barátságpad” ötlete afrikai országokból indult, de mára már a legfejlettebb országokban is kezd gyökeret verni. A koncepció rendkívül sikeressé vált, annak ellenére, hogy a kényszer szülte: Afrikában (is) sokan szenvednek ugyanis pszichés problémáktól úgy, hogy kapacitásbeli, anyagi vagy egyéb okokból nem jutnak pszichológiai segítséghez. Ezért eredetileg Zimbabweban rövid úton kiképeztek több száz nagymamát arra, hogy beszélgetéssel hatékonyan segíthessenek az arra rászorulóknak (úgy, hogy bárki odaülhetett a nagymamák mellé egy köztéri padra). Egy év alatt több mint harmincezer embernek segítettek a zimbabwei nyugdíjasok, és azóta a módszer sikerességét empirikusan is igazolták (Nuwer, 2020).

Látható tehát, hogy a korábban már említett magasabb célokra törekvés döntő többsége társadalmilag is hasznos tevékenységet jelent (mint jelen esetben az önkénteskedés), és ez független attól, hogy melyik eriksoni életszakaszban része az életünknek. Sőt, nem túlzás kijelenteni, hogy nyugdíjaskor alatt is ugyanannyi lehetőséget találhatunk arra, hogy egy magasabb, hasznos célt vagy eszmét szolgálhassunk (megágyazva ezáltal a boldog, értelemmel teli élet érzésének), mint a felnőttkor szakaszában.

Végezetül, félve hozom be ide is a japánokat, de mégis megteszem: létezik ugyanis egy japán fogalom, az *ikigai*, melyet arra a dologra értenek, amely értelmet szolgáltat az életnek, célt ad az ember számára. Ahhoz, hogy kijelenthessük, hogy egy tevékenységben megtaláltuk az *ikigai*-unkat, négy feltételnek kell teljesülnie: (1) legyünk jók az adott tevékenységben, (2) szeressük azt végezni, (3) a világnak szüksége legyen rá, és (4) fizessenek érte nekünk. Ha mindez megvan, akkor a végzett tevékenységet egyszerre nevezhetjük a szenvedélyünknek, a küldetésünknek, a foglalkozásunknak és a hivatásunknak. Nagy valószínűséggel boldog embernek vallhatja magát az, aki megtalálta a saját *ikigai*-át (García & Miralles, 2018).

Mindezt annyival egészíteném ki, hogy nyugdíjaskorban már nem szükséges mind a négy feltételnek teljesülnie ahhoz, hogy egy tevékenység célt, értelmet szolgáltatson. A legfontosabb, hogy olyan tevékenységet találjunk, amelyet örömmel végzünk, és amelyben többé-kevésbé megélhetjük, hogy jók vagyunk benne. Természetesen az nagy előny, ha mindezzel a szűkebb vagy tágabb környezetünk hasznára is válhatunk, de már nem kell arra is törekednünk, hogy mindenképpen megfizessék azt. Más szóval: nyugdíjasként szenvedélyt, küldetést kell találnunk magunknak, nem pedig (ahogyan tesszük azt felnőttkorban) foglalkozást vagy hivatást.

A fentiekben szándékosan nem írtam konkrét javaslatokat az értelmes étellel kapcsolatban, hiszen mindenkinek a maga módján válhat értelmessé az élete. Úgy is fogalmazhatunk: ahány élet, annyiféle (tehát rengeteg) úton juthatunk el az értelmes élethez – nyugdíjaskor előtt és alatt egyaránt.

Irodalomjegyzék:

- BUTLER-BOWDON, T. (2007). *Pszichológia dióhéjban. 50 pszichológiai alapmű.* Budapest: HVG Kiadó
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1997). *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis.* New York, NY: W. W. Norton Company.
- GARCÍA, H., MIRALLES, F. (2018). *Ikigai. A boldogság japán titka.* Budapest: Bookline Könyvek.
- LANDAU, I. (2017). *Finding meaning in an imperfect world.* New York, NY: Oxford University Press.
- MÉRŐ, L. (2010). *Az érzelmek logikája.* Budapest: Tericum Kiadó.
- NUWER, R. (2020. 05. 27.). *How a bench and a team of grandmothers can tackle depression.* Letöltés dátuma: 2023. 05. 27., forrás: BBC Future: <https://www.bbc.com/future/article/20181015-how-one-bench-and-a-team-of-grandmothers-can-beat-depression>.
- SZONDY, M., SZABÓ-BARTHA, A. (2016). *Démonaink. Hogyan élhetünk teljes életet a nehézségeinkkel együtt?* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- VIK, J. (2009). Az élet értelme. Logoterápiai megközelítés. In Bodó Márta (Ed.), *Érték, értelem, lelkeség* (pp. 75-104). Cluj-Napoca, Románia: Verbum.
- YALOM, I. D. (2017). *Egzisztenciális pszichoterápia.* Budapest: Park Könyvkiadó.

Kiss János:

MINDENFÉLE ZÁRÁS ÉS EGY KIS SZEMÉLYESSÉG

Nem könnyű zárszót írni, talán még nehezebb is, mint előszót. Különösen nem könnyű egy szakmai pályafutást, talán szakmai életutat lezáró kolléga előtt tisztelgő kötet legvégén. Mit is lehetne mondani?

Kezdjük talán a szerzőkkel. Tucatnyi tanulmányt tartalmaz a kötet, melyek szerzői szinte mindenféle (munka) kapcsolati relációt leképeznek az aktív, negyvenöt évnél is hosszabb pályafutását a megérdemelt pihenéssel felváltani kívánó ünnepelttel. Ugyanis a szerzők között szerepelnek tanítványok, aki még tanítóképzős hallgatóként találkoztak először Ildikóval, s később kollégái lettek. Találhatók olyanok is, akikkel még a „régii” tanszéken dolgozott együtt és persze olyanok is, akik a legutóbbi felállásban voltak mellette. Vannak, akik még a Péterfia utcai épületben lettek munkatársak és vele együtt jöttek át a Kálvin térre. Másokkal pedig éppen itt került szakmai kapcsolatban. Találhatók a tisztelgők között jelenlegi és egykori beosztottak és főnökök is. Nem lenne teljes a sor, ha nem szólnék az ünnepelthez legközelebb álló, számára legfontosabb szerzőről, a szakmában Őt követő gyermekéről, akinek személyes hangvételű írása nagyszerűen teszi fel a pontot az i-re a kötet legvégén.

Elidőzve még kicsit az épületeknél, van valami szimbolikus is abban, hogy egy eredményekben gazdag, töretlen pályafutásnak, mindvégig a magyar (pedagógusképző felső) oktatásban is ikonikus, sőt két városban is a városképet meghatározó patinás épületek adtak helyet és teret. A középiskolai évek a nyíregyházi Kölcsey Ferenc Gimnázium épületében teltek el, amely valamikor a nyíregyházi tanítóképző épületeként funkcionált és a nyírségi megyeszékhely két legszebb terének találkozásánál, a Benczúr tér és a Széchenyi utca sarkán, máig fontos, meghatározó eleme annak a területnek, ami tulajdonképpen nyíregyháza kulturális központjaként fogható fel, a szabadtéri és „kő” színházzal, a múzeummal és levéltárral, két gimnáziummal és zeneiskolával egyetemben. A következő állomása a pályának, az egykor volt debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem nagyerdei Főépülete, ahol a bölcsészkar székelt és szinte megépítésétől, 1930-tól kezdve elképzelhetetlen nélküle a debreceni Nagyerdő és ettől fogva az oktatás és a tudomány egyik legszebb

betekintés szándékával. Még ennek alapján is elmondható, hogy egy egységes, egyenletes és gazdag publikációs életműről beszélhetünk.

Végezetül a zárszó címében ígért „kis személyesség”. Az én oktatói és tanári pályámat tulajdonképpen keretbe foglalja Pinczésné dr. Palásthy Ildikó személye. Ugyanis mint a tanárszakot is elsőként felvehető debreceni pszichológus évfolyam tagja, a „vidéki” tanítási nagygyakorlat az akkori Debreceni Tanítóképző (és pár éve már) Főiskolán abszolváltam egy csoporttársnőmmel együtt, s Ildikó volt a principálisom, a 80-es években. Aztán több mint harminc év után, saját pályám utolsó szakaszába érkezve, ismét együtt dolgozunk a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszékén, s amely katedrát megörökölve, átvetem a stafétabotot. Jó örökséget kaptam, egy jól szervezett, komoly tekintélyű tanszéket vettem át. Azt hiszem, hogy már csak annyit kell mondanom, azaz írnom: Köszönöm a segítségedet, köszönjük az itt töltött majdnem fél évszázadot, Isten éltesen sokáig erőben, egészségben! Végül pedig Máté fiad szavaival élve, „értelmes életet” kívánunk Neked, mindahányan vagyunk!

Tisztelettel és szeretettel: Janó

Debrecen, 2023. május 30.

